

UNIVERZITA KARLOVA
HUSITSKÁ TEOLOGICKÁ FAKULTA

Proaktivně agresivní žáci z pohledu pedagoga

**Proactively aggressive pupils from the teacher's point of
view**

Bakalářská práce

Vedoucí práce:

doc. Pavlína Janošová, Ph.D.

Autor:

Aneta Egermajerová

Praha 2024

Poděkování

Na tomto místě bych chtěla srdečně poděkovat doc. Pavlíně Janošové, Ph.D. za její vedení a odborné rady během psaní této bakalářské práce. Děkuji jí za povzbuzení a podporu, které byly zásadní pro uchopení tohoto tématu. Jsem velmi vděčná za její ochotu sdílet své znalosti, které mi umožnily posunout se dál a prohloubit akademické vědomosti. Rovněž bych ráda poděkovala své rodině a přátelům za jejich podporu a motivaci během psaní této práce a také za podporu po celou dobu mého studia.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem předkládanou bakalářskou práci „Proaktivně agresivní žáci z pohledu pedagoga“ vypracovala samostatně. Dále prohlašuji, že všechny použité prameny a literatura byly řádně citovány a že práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 23. 7. 2024

Aneta Egermajerová

Anotace

Tato práce se zabývá proaktivně agresivními jedinci v období pubescence (rané adolescence) na druhém stupni základních škol a roli pedagoga v této problematice. Zprvu se oběma teoretickým oblastem věnujeme zvlášť – myšleno osobnost proaktivně agresivního jedince a následně roli pedagoga jako takovému. Zároveň se práce věnuje preventivním opatřením, které pedagog využívá, či by využívat měl. Pro empirickou část své bakalářské práce jsem provedla sedm semistrukturovaných rozhovorů s pedagogy, kteří působí na základních školách ve třech krajích. Rozhovory se týkaly popisu proaktivně agresivního chování jedince, při jaké situaci pedagogové toto chování vyzorovali, jaké následné kroky podnikli a jaké formy prevence využívají.

Klíčová slova

agrese, agresivita, proaktivní agrese, osoba proaktivně agresivního jedince, prevence, role pedagoga, rozhovory

Annotation

This thesis addresses proactively aggressive pupils during early adolescence in middle school and the role of teachers in this issue. Initially, each theoretical area is discussed separately – focusing first on the personality of proactively aggressive pupils and then on the role of the teacher. Additionally, this thesis covers preventive measures that teachers use or should use. For the empirical part of my bachelor's thesis, I conducted seven semi – structured interviews with teachers from three regions. The interviews focused on describing proactively aggressive behavior in pupils, the situations in which this behavior was observed, the subsequent steps taken, and the forms of prevention used by teachers.

Keywords

aggression, aggressiveness, proactive aggression, the character of a proactively aggressive pupil, prevention, teacher's role, interviews

Obsah

ÚVOD	7
1. AGRESE, AGRESIVITA	9
1. 1. FORMY AGRESE	10
1. 2. FUNKCE AGRESE	14
1. 3. AGRESE JAKO VÝSLEDEK UČENÍ.....	16
1. 4. AGRESIVITA JAKO VROZENÉ CHOVÁNÍ	16
2. PROAKTIVNÍ AGRESE	18
2. 1. OSOBNOST PROAKTIVNĚ AGRESIVNÍHO ŽÁKA	20
3. PREVENCE	23
3. 1. FORMY PREVENCE.....	27
3. 2. ROLE PEDAGOGA	28
3. 2. 1. <i>Třídnicke hodiny</i>	29
3. 3. OSOBNOSTNÍ A SOCIÁLNÍ VÝCHOVA	31
4. DIDAKTICKÉ HRY JAKO MOŽNOST PŘEDCHÁZENÍ PROAKTIVNÍ AGRESE	33
5. VLASTNÍ ŠETŘENÍ	36
5. 1. CÍL VÝZKUMU	36
5. 2. VÝZKUMNÉ OTÁZKY	36
5. 3. POUŽITÁ METODA SBĚRU DAT	37
5. 4. STRUČNÝ POPIS VÝZKUMNÉHO SOUBORU	38
5. 5. STRUČNÁ CHARAKTERISTIKA JEDNOTLIVÝCH PŘÍPADŮ.....	38
5. 6. ETIKA VÝZKUMU.....	47
5. 7. ZPRACOVÁNÍ DAT.....	47
5. 8. VYHODNOCENÍ.....	48
5. 8. 1. <i>On je prostě takový</i>	48
5. 8. 2. <i>Klíčový incident</i>	50
5. 8. 3. <i>Promluva do duše</i>	53
5. 8. 4. <i>Faktory pomoci</i>	56
6. DISKUSE	60
6. 1. POROVNÁNÍ VÝSLEDKŮ S POUŽITOU LITERATUROU	61
6. 2. LIMITY VÝZKUMU	65
6. 3. VYUŽITÍ NASBÍRANÝCH DAT V PEDAGOGICKÉ PRAXI	65
7. ZÁVĚR	67
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	69
SEZNAM PŘÍLOH	75

Seznam zkratk

ZIP – základní intervenční program

RVP – rámcové vzdělávací programy

OSV – osobnostní a sociální výchova

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

Úvod

Téma této bakalářské práce je pro mě osobně velmi relevantní, což bylo hlavním důvodem jejího výběru. Během tří let studia učitelství, kde jsme se podrobně zabývali psychologií, jsem si začala uvědomovat, že se mě některé zkoumané jevy týkají i osobně. Zejména proaktivní agrese mě zaujala a po prostudování literatury jsem si uvědomila, že jsem se s tímto problémem setkala i ve svém vlastním životě. Dalším faktorem mého výběru bylo mé začlenění do pedagogické profese, kde jsem získala specifický pohled na tuto problematiku a chtěla jsem ji hlouběji pochopit a efektivněji řešit, včetně aplikování prevence. Chci zdůraznit, že právě díky vedení doc. Pavlína Janošové, Ph.D., jsem se začala intenzivněji zajímat o témata agrese a šikany. I když mám před sebou ještě mnoho učení, její přednášky mi poskytly pevný a rozsáhlý základ v této oblasti.

Fenomén proaktivní agrese se stále častěji objevuje v prostředí základních škol a vyžaduje zvýšenou pozornost ze strany pedagogů. Často si pedagogové nemusí těchto projevů všimnout, což zdůrazňuje důležitost podpory ze strany školy, včetně preventivních programů, zařazení třídnických hodin do výukového plánu, či zajištění asistenta pedagoga, který by se mohl soustředit na práci s proaktivně agresivními žáky.

Cílem této bakalářské práce není poskytnout jeden univerzální způsob řešení proaktivně agresivního chování, ale spíše nabídnout pohled na práci pedagoga z hlediska výskytu tohoto chování mezi žáky. V práci se zaměřuji na popis proaktivně agresivního chování, identifikaci jeho znaků, možné prediktory a účinné formy prevence. Vzhledem k rozsahu tématu agrese tato práce nenabízí konečné odpovědi, ale slouží jako orientační přehled možností a přístupů.

Teoretická část práce objasňuje rozdíl mezi agresí a agresivitou, rozebírá jejich formy a funkce. Zvláštní pozornost je věnována proaktivní agresi, která se projevuje jako cílené a plánované chování s úmyslem dosáhnout určité výhody. Dále se zaměřuje na charakterizaci osobnosti proaktivně agresivního žáka a na možnosti prevence tohoto chování. Prevence hraje důležitou roli v boji proti proaktivní agresi, která často zůstává před pedagogy skrytá díky promyšlenosti a vypočítavosti jednání jedince.

Empirická část práce se soustředí na hlubší pochopení přístupů pedagogů druhého stupně k žákům, kteří opakovaně vykazují známky proaktivní agrese. Cílem je zjistit, jaké znaky této agrese pomáhají pedagogům k rozpoznání situací vyžadujících zásah, jaké formy prevence nejčastěji využívají a jaké strategie se jim osvědčily. Tato část práce vychází z faktických znalostí získaných prostřednictvím semistrukturovaných rozhovorů s pedagogy. Data jsou analyzována otevřeným kódováním v ruce s využitím techniky vyložení karet a výsledné vyhodnocení zahrnuje čtyři kategorie, které vznikly z otevřeného a axiálního kódování.

1. Agrese, agresivita

V této kapitole si vysvětlíme rozdíl mezi agresí a agresivitou. Z vlastní zkušenosti jsem si uvědomila, že pojmy „agrese“ a „agresivita“ se často zaměňují, a proto považuji za nezbytné tyto termíny jasně definovat a zdůraznit jejich rozdíly. Rozlišování agrese a agresivity nám umožňuje lépe posoudit a porozumět příčinám agresivního chování, což nám napomáhá k volbě vhodných strategií prevence.

Agrese je složitá mozaika projevů chování jedince. Je projevena různými způsoby a odlišnou intenzitou. Akt agrese má často formu fyzického nebo verbálního útoku na jinou osobu či věc. V pedagogické praxi se setkáváme se širokou škálou projevů agresivního chování u žáků. Ve škole se o tomto projevu často mluví ve smyslu šikany, která musí splňovat určité podmínky jako je to, že není jednorázová, nýbrž opakovaná a asymetrická. Každý projev je odlišný svojí formou, intenzitou i motivací. Setkala jsem se s incidenty, které jsou spíše ojedinělé a impulzivní (žák shodí na zem penál spolužáka, protože se mu nelíbí, jak se mu opírá o lavici), jiné byly závažnější a představují trvalejší problém (záměrné zmrzačení spolužáka při skoku do výšky, za účelem obsazení prvního stupně vítězů). Pro efektivní řešení agresivního chování ve škole je nezbytné tyto dva termíny správně používat.

Čermák definuje agresivitu v širším slova smyslu jako dispozici nebo tendenci k agresivnímu chování (Čermák 1999, s.13). Martínek ji definuje takto: „*Agresivita (z lat. Aggressivus) – útočnost, postoj nebo vnitřní pohotovost k agresi. V širším slova smyslu se takto označuje schopnost organismu mobilizovat síly k zápasu o dosažení nějakého cíle a schopnost vzdorovat těžkostem. Je to do jisté míry charakteristický znak osobnosti jedince. V nejširším slova smyslu ji lze definovat jako dispozici k agresivnímu chování.*“ (Martínek, 2009, s.9). Dle mého názoru je agresivita skutečně komplexní a může se projevovat různými způsoby. Agresivitu lze považovat za součást jedince. Může se vyjadřovat jako dispozice k agresivnímu chování. Důležité je si uvědomit, že agresivita není vždy negativní. Představme si člověka, který využije svoji agresivitu k ochraně svých blízkých. V takovém případě agresivitu vnímáme jako pozitivní a prospěšnou.

Pokud se zaměříme na agresivitu v užším slova smyslu, můžeme ji vnímat jako sklon k určité reakci na situace, kdy se jedinec cítí ohrožený. To by v tomto případě platilo spíše pro agresi reaktivní, která je impulzivní. Tento pocit může být vyvolán různými faktory, jako jsou tlaky

okolí, momentální emocionální stav nebo složitost sociální situace. Agresivita bývá též spojována s trvalými charakterovými rysy jedince (tzv. CU rysy), které mohou přirozeně podněcovat k agresivnímu chování (Hartl, Hartlová, Psychologický slovník 2009).

Nyní si pojdme charakterizovat agresi. *“Agrese (z lat. Aggressio) - výpad, útok – jednání, jímž se projevuje násilí vůči některému objektu, nebo nepřátelství a útočnost s výrazným záměrem ublížit”* (Martínek, 2009, s. 9). Čermák agresi chápe jako *„násilné narušení práv jiného člověka“* (Čermák, 1999, s. 9). Většinou pojmáme agresi jako určité chování, které je neslučitelné s obecně uznávanými sociálními normami (Bandura, 1971 in Čermák, 1999). Ve své pedagogické praxi jsem se setkala s příklady agresivního chování, které se projevuje ve fyzické podobě – útok na vrstevníky nebo učitele. V mnoha případech to byly spíše verbální útoky – ponižování či emocionální manipulace. Uvedu jeden příklad, kdy se žák v průběhu českého jazyka cítil frustrovaný. Domnívala jsem se, že tomu tak bylo z důvodu nezačleňování žáka do her při tělesné výchově. Jedinec nedostával příliš pozornosti a pochopení, což se ukázalo při následné hodině českého jazyka. Na hodině českého jazyka bylo probíráno učivo o příslovečných spřezkách a žáci měli za úkol vymyslet větu, kde bude znatelný rozdíl mezi „dohromady“ a „do hromady“. Jedna spolužačka nedokázala rozlišit význam slov a nezačleněný spolužák se ozval se slovy „Tak dohromady použiju třeba takhle: Ty fakt nemáš všech pět dohromady, když ti tohle nedochází!“. Zde sice žák nepoužil spřezku zcela správně, protože se v tomto idiomu častěji používá „pohromadě“, ale jeho cíl byl jasný – oplatit chování třídy při hodině tělocviku verbální formou.

1. 1. Formy agrese

V této části práce rozebereme několik typů agrese, které se projevují v lidské společnosti. Cílem této kapitoly je lepší pochopení reaktivní agrese, která představuje opak agrese proaktivní, na kterou je bakalářská práce zaměřena. Na konci podkapitoly se krátce zmíníme o agresi predátorské z důvodu její podobnosti k agresi proaktivní.

Agrese je složitým jevem, který se projevuje v široké škále forem. Pro účinnější pochopení a analýzu agresivního chování je nezbytné rozlišovat mezi různými druhy agrese. Za prvé je třeba odlišit agresi přímou a nepřímou, za druhé agresi verbální a fyzickou. Čermák (1999, s. 11) uvádí, že člověk může někoho nebo něco napadnout přímo fyzicky nebo přímo verbálně, ale

také nepřímo fyzicky a nepřímo verbálně. Přímá fyzická agrese je například kopání do spolužáka či jiné „bití“ (Čermák, 1999, s. 11). Martínek (2009) také zmiňuje agresi přímo fyzickou, kterou chápe jako časté fyzické ubližování oběti ve školním či jiném prostředí, kdy může agresor ničit i pomůcky potřebné k dosažení úspěchu. Zde můžeme Martínkovu definici podepřít Čermákovou tezí, která říká, že přímá fyzická agrese bývá využita k zabránění dosažení cíle někoho jiného. Agrese přímo verbální spočívá v nadávkách, zesměšňování či osočování (Čermák, 1999). Martínek (2009) definici přebírá, když tuto agresi popisuje jako slovní ponižování či ostrakizaci. Agrese může být i nepřímá, a to v případě, kdy se jedinec obává trestu za agresi přímou nebo jestliže tuto přímou agresi povaha určité situace nějakým způsobem znemožňuje. Projevem fyzické nepřímé agrese je například ničení majetku náležejícího objektu agrese (Čermák, 1999, s. 12). Nepřímá verbální agrese zahrnuje hostilní poznámky, žerty nebo takzvanou symbolickou agresi vyjádřenou v kresbách, básních apod.

Po Bussově úvaze o dimenzi aktivita – pasivita Čermák formuloval osm druhů agrese, které vytvořil kombinací tří dimenzí¹ (Buss, 1961 in Čermák, 1999). Mezi těchto osm druhů agrese patří: **1. fyzická aktivní přímá agrese** (například bití), **2. fyzická aktivní nepřímá agrese** (sem Čermák zařazuje „*najmutí vraha*“), **3. fyzická pasivní přímá agrese** (to je poměrně častá agrese ve školním prostředí, kdy se jedná o fyzické bránění někomu v dosažení jeho cílů), **4. fyzická pasivní nepřímá agrese** (v její charakteristice se Čermák s Martínkem shodují, kdy se jedná o odmítnutí splnění požadavků), **5. verbální aktivní přímá agrese** (sem řadíme urážky, nadávky), **6. verbální aktivní nepřímá agrese** (touto agresi rozumíme rozšiřování pomluv, které ostatní zraňují), **7. verbální pasivní přímá agrese** (odmítnutí s někým mluvit, či až naprostá ignorace druhého), **8. verbální pasivní nepřímá agrese** (rozumí se tím nezastání se někoho, kdo je nespravedlivě kritizován ostatními).

Reaktivní agrese

Nyní se dostáváme k samotné agresi reaktivní, v literatuře ji můžeme odkrýt i pod názvem emocionální. Fromm (1997 in Čermák, 1999) tuto agresi popisuje jako chování, které je impulzivní a nedomyšlené. Chování je motivováno pocity hněvu, nenávisti či pomsty. Čermák je toho názoru, že v každodenním životě se člověk setkává s agresivním chováním, které bývá

¹ Patří sem dimenze přímé a nepřímé agrese, dimenze fyzické a verbální agrese, dimenze aktivní a pasivní agrese.

vyvoláno náhlým převládnutím negativních emocí v člověku. Člověk je převládnut emocemi jako hněv, vztek či zlost. Tuto agresi označuje jako „běžnou“, protože je projevem impulzivity. Není tedy provedena za účelem uspokojit svoji touhu ublížovat druhým, není promyšlena dopředu, propuká náhle a jedinec tak nemá čas promýšlet její důsledky dopředu (Čermák, 1999, s. 29). Zdrojem může být postupné hromadění drobných negativních prožitků, které v určité situaci projeví.

Zároveň u Martínka najdeme popis reaktivní agrese, skrytý pod názvem agrese emocionální. Martínek tvrdí, že tato forma agrese se projevuje jako zlostná, hněvivá a afektivní reakce, která je charakterizována silným prožitkem hněvu, kde samotná agrese není prostředkem, ale hlavním cílem. Dále o této agresi píše: „*Emocionální agrese propuká spíše jako důsledek negativních pocitů navozených stresujícími událostmi. Jejím „motorem“ je intenzivní fyziologická a motorická reakce.*“ (Martínek, 2009, s.31). Je nutno opět zmínit, že emocionální agrese nebývá promyšlená dopředu, na rozdíl od agrese proaktivní. Reaktivní agrese se projevuje náhle, kdy jedinec jedná impulzivně, nemajíc čas na promyšlení svého jednání. Projev lze chápat jako výbuch našich emocí, který se v daném čase jeví jako logické řešení.

Představme si učitele, který má ve škole dozor na chodbě a najednou vidí, jak se začnou hádat dvě žáčky. Přes celou chodbu slyší, že jejich problém je v tom, že jedné napsal přítel té druhé. Když se to zadaná kamarádka dozví, tak se rozčílí a udeří druhou dívku do tváře. Zde je jasné impulzivní chování, kdy žáčka neměla čas promyslet si svou reakci a jednala v afektu. Její krevní oběh zaplnil adrenalin, který se ihned dostal na povrch a došlo k výbuchu emocí.

Na základě různých popisů reaktivní a emocionální agrese, které se v mnoha věcech shodují, můžeme tvrdit, že tento typ agrese je mnohdy vyvolán frustrací. Zdrojem tohoto typu agrese je negativní prožitek, který je vyvolán určitou situací, kterou jedinec vnímá jako provokující nebo frustrující, typu „už toho mám dost“ (Čermák, 1999, s. 31). Frustrace je jakýsi emoční stav, který prožíváme, když se nám nepodařilo docílit našeho určeného cíle. Vágnerová popisuje frustraci takto: „*Jako frustrující označujeme situaci, kdy je člověku znemožněno dosáhnout uspokojení nějaké subjektivně důležité potřeby, ačkoli byl přesvědčen, že tomu tak bude. Frustrace je neočekávaná ztráta naděje na uspokojení.*“ (Vágnerová, 2008, s. 48). Dle Psychologického slovníku je frustrace „*stav zklamání, zmarnění; vzniká, je-li člověku, ale i zvířeti zabráněno dosáhnout cíle jeho snažení*“ (Hartl, Hartlová, 2009, s. 172).

Frustrace je komplexní emoce, která vede k různým reakcím, včetně agrese. Může vyvolat nejen reaktivní, ale také proaktivní agresi. Typ agrese, kterou frustrace vyvolá, závisí nejenom na individuálních faktorech a zkušenostech z minulosti, ale i na míře dráždivosti, která je v případě vyšší dráždivosti velmi často spojována s reaktivní agresí (Čermák, 2003). Například Martínek (2009) tvrdí, že agresi vyvolanou frustrací pozorujeme hlavně u dětí vychovávaných liberálním či až rozmazlujícím způsobem. Martínek toto ovšem vyzkoušel na konkrétních dětech, nejedná se tedy o metodicky podložený výzkum. Dítě, které je vychovááno stylem, kde jsou mu překážky odstraňovány, často není schopno samo řešit situace, kdy mu s překážkou nikdo nepomůže. To může vést k reaktivní agresi, projevující se na věci, na spolužákovi nebo na subjektu samém. Může nastat i opačná reakce, kdy jedinec své emoce uzavře do sebe. Tyto emoce se následně mohou projevit formou psychosomatických potíží nebo úzkosti. Tyto domněnky odvozují od mnohých případů z praxe.

Predátorská agrese

Proaktivní agresi si zde vysvětlíme pomocí definice predátorské agrese dle Moyera (1968 in Čermák, 1999). K. E. Moyer klasifikoval celkem sedm typů agrese, a to podle situace, která je jejím zdrojem. Zde se budeme zabývat pouze predátorskou agresí, abychom lépe pochopili paralely s agresí proaktivní.

Ve školním prostředí se touto agresí rozumí šikana, a to i jako nevhodné chování některých učitelů, kteří se vůči žákům chovají neempaticky a zaujatě. Tento typ agrese představuje významné riziko, obzvláště kvůli možné eskalaci intenzity v reakci na obranné mechanismy oběti. Toto pozorování je paralelní s dynamikou reaktivní i proaktivní agrese. Moyer predátorskou agresí charakterizuje jako „*útočné jednání vůči přirozené kořisti*“. Uvedme si ji na příkladu. Jsme učitelem na druhém stupni základní školy a zaměříme se na jednoho žáka (pro účely příkladu mu dáme jméno „Pavel“), protože je to sourozenec našeho bývalého žáka, který nás nějakým způsobem rozčiloval. Na nynějšího žáka Pavla si již od prvního školního dne dáváme velký pozor a zaměřujeme se hlavně na jeho negativní projevy. Postupem času nás Pavel začne rozčilovat natolik, že si na žáka stěžujeme na vedení školy a dáváme svým kolegům informace, že Pavel je nevladatelný a neumí se chovat. Pavel se ale pouze jednou zachoval nevhodně vůči naší osobě, když nám řekl, že není jeho povinností, aby nás při hodinách poslouchal, protože tuto látku zvládá. My jsme zaujali defenzivní postoj, který následně vyústil v predátorské chování. Kdykoliv Pavel odpověděl na naši otázku, tak jsme jeho odpověď

shodili a nebrali jsme žáka vážně. Tohle chování se Pavlovi nelíbí, a tak se ozývá čím dál víc a víc, což nám ještě víc vadí. Situace dospěje k tomu, že Pavel od nás dostává špatné známky, aniž by si je zasloužil a tím pádem propadá. Rodiče situaci řeší tak, že Pavla dají na jinou školu. Tam ale my zašleme o Pavlovi negativní posudek².

Predátorská a proaktivní agrese jsou si podobné v tom, že obě se projevují jako cílené formy agresivity. Predátorská agrese se zaměřuje na záměrné jednání s cílem ublížit, ovládnout nebo manipulovat s druhým člověkem. U proaktivní agrese jde o předem promyšlený a cílený útok za účelem uškodit, ovládnout nebo manipulovat s druhým člověkem. V obou případech je patrné určité plánování agresivního aktu s cílem dosáhnout maximálního účinku. Tyto formy agrese jsou často motivovány touhou po moci a kontrole nad ostatními lidmi, kdy agresor usiluje o získání dominance nad obětí, aby dosáhl svých cílů.

1. 2. Funkce agrese

Agrese je často asociována s pojmem hněv. Hněv je chápán jako vrozený a intenzivní emocionální stav, který reaguje na situace odchylovající se od našich očekávání (Nakonečný, 2000). Stuchlíková (2007) definuje hněv jako specifickou vnitřně prožívanou emoci, jež může být pohnutkou pro agresivní chování, které se projevuje úmyslným poškozením jiné osoby nebo věci. Hněv často, avšak ne vždy, předchází agresivnímu chování. Tato souvislost však není vždy jednoznačná (Lochman a kol., 2010).

Funkce agrese jako takové můžeme rozdělit následovně: **Posouvání hranic:** když někdo chce dělat věci po svém a překračuje hranice ostatních, často to vede ke konfliktům. Takové chování může způsobit, že se lidé rozčílí a začnou se hádat, což zhoršuje situaci ve třídě, či jiném kolektivu. Další funkcí je **Poskytnutí aktivity:** jedinec cítí, že mu něco chybí a nemá možnost se dostatečně vyjádřit, může být podrážděný a nervózní. Jeho pokusy o dosažení naplnění

² Moyer takovému jedince nazývá „*dítě cestovatelské*“ (Moyer, 1968 in Čermák, 1999). S dítětem se tato přiřazená reputace táhne ze školy na školu. Dle mého názoru je takovému chování pedagoga naprosto nepatřičné. Ano, ne každý žák je nám sympatický, ne každý žák je poctivý, ne každý žák dává pozor při našich hodinách, ale my se od těchto našich předsudků, ostrakizací, haló efektu či Pygmalion efektu musíme za každou cenu snažit osvobodit. Není přeci na nás, abychom žákovi ztěžovali život již na základní (nebo na jakékoliv jiné) škole.

mohou být někdy vnímány jako provokativní, ale ve skutečnosti jsou často jen reakcí na nedostatek osobního uspokojení a možností realizace. Poslední funkcí agrese jako takové je ochrana a obrana vlastního psychického i fyzického území, tedy **ochrana vlastních hranic**. Tato funkce se objevuje hlavně u reaktivně agresivních jedinců, kteří nejednají promyšleně jako u proaktivní agrese, ale spíše impulzivně (Svoboda, 2014, s. 40-41).

Pojďme se blíže podívat na funkce predátorské agrese a agrese emocionální (reaktivní). Proaktivní, tj. instrumentální agresi záměrně v této části práce vynechávám. Proaktivní agresi se budeme věnovat v samostatné kapitole.

Podle Archera (1988 in Martínek, 2009) jednou z hlavních **funkcí predátorské agrese** je **udržování dominance**. Predátoři využívají svou agresi k udržení dominance nad jinými jedinci a k ochraně svého teritoria. Další funkcí této agrese je genetický výběr. Predátoři s nejlepšími agresivními dovednostmi jsou pravděpodobněji úspěšní v lovu a přežití. To jim umožňuje předávat své geny další generaci (Geen, 1998). Predátorská agrese může mít v prostředí školy negativní důsledky pro všechny zúčastněné. Šikana, verbální útoky, fyzické napadení a další formy agresivního chování narušují vzdělávací proces a vytvářejí toxické prostředí, které brání žákům dosáhnout jejich plného potenciálu. Je tedy důležité si uvědomit, že agresivní chování ve školním prostředí není přijatelné, ať už ze strany žáka nebo učitele. Škola by měla aktivně pracovat na prevenci predátorské agrese a na vytváření prostředí, které je inkluzivní, respektující a bezpečné pro všechny. Důležitou roli hraje prevence, které můžeme docílit například pomocí začlenění specifických programů prevence a včasné intervence, při které je důležité, aby si učitel včas všiml a rozpoznal agresivní chování a následně poskytl podporu oběti.

Emocionální agrese je typ agresivního chování, které je podníceno emocemi, jako je hněv, frustrace, úzkost či strach. **Emocionální agrese** může sloužit jako **mechanismus pro uvolnění nahromaděného napětí a frustrace**. Tato funkce může být přínosná v situacích, kdy je nezbytné vybit negativní emoce, aby se zabránilo projevům destruktivního chování (Čermák, 1998). Čermák rovněž uvádí, že tento druh agrese může sloužit k obraně jedince před hrozbou nebo útokem. Tato strategie může být využita v situacích, kdy je nutné se bránit nebo odrazit potenciálního agresora. Emocionální agrese není plánovaná. To znamená, že při ní nezapojujeme složité myšlenkové procesy, nepromýšlíme ji dopředu, většinou jednáme

v afektu, impulzivně. Důležité je naučit se zvládat své emoce, především agresi. Jinak bychom přišli o kontrolu nad vlastním jednáním (Čermák, 1998).

1. 3. Agrese jako výsledek učení

Naučená agrese, jak název naznačuje, není vrozená, ale osvojujeme si ji v průběhu našeho života. Například A. Bandura vychází z toho, že lidé se opakovaně setkávají se situacemi, které vyžadují určité řešení. Úspěšné strategie jsou zachovány, zatímco neúčinné odstraněny (1971, s. 3). Můžeme říct, že lidé projevují agresivní chování, protože zjistili, že jim to často přináší výhody. Agrese je spojena s pozitivními důsledky, když jedinec zjistí, že dosahuje svých cílů (Řezáč, 1998, s. 73). Tuto skutečnost můžeme ilustrovat i na základě Andersona a Bushmana, kteří uvádějí, že jedinec absorbuje agresivní vzory chování především skrze nápodobu, a to zejména pokud daný čin jedinec pozoruje v kontextu, kde je takové chování nějakým způsobem pozitivně hodnoceno či dokonce odměněno (Anderson a Bushman, 2002, s. 30-31). Zároveň Říčan (1995, s. 23) přirovnává agresi k tanci, vaření či jízdě na kole, protože si tyto dovednosti osvojíme na základě naší zkušenosti, stejně jako agresi.

Děti se učí nejen z vlastních zkušeností, ale také pozorováním druhých. Tento proces, známý jako učení pozorováním, hraje klíčovou roli v jejich socializaci a vývoji. Bandura (1997, 1983) popsal učení pozorováním jako komplexní mechanismus zahrnující čtyři procesy: dítě musí aktivně vnímat signály napodobovaného chování a jeho následky, následně se pozorované jevy musí uložit do paměti, kde se tato kognitivní zkušenost vzápětí promění v nové vzorce chování, které se projevují formou imitace, a v poslední řadě, dítě je schopno aplikovat naučené chování na základě vnějších podnětů.

1. 4. Agresivita jako vrozené chování

Z biologicky orientovaných výzkumů je jasné, že agrese je komplexním jevem ovlivněným biologickými, psychologickými a sociálními faktory, ale taky třeba tím, jak se cítíme a jak jsme společensky ovlivněni. Vědci zabývající se problematikou agresivity obvykle spojují biologické, psychologické, sociální i kulturní faktory. Například dle Fejfarové (2011) je míra agresivity jedince ovlivněna jeho osobností, včetně fyzických faktorů jako je genetika, ale také výchovou a kulturním prostředím.

Podle některých studií u agresivního chování hraje roli i dědičnost. Výsledky těchto studií zabývajících se dědičností agresivity jsou nicméně rozporuplné. Někteří autoři přikládají dědičnosti agrese jen malý význam (např. Carmelli, Eosenamn, Swan, 1988), zatímco jiní autoři (Rushton, Fulker, Neale, Nias, Eysenck, 1986) poukazují na to, že genetické faktory mají v agresivním chování větší váhu než faktory prostředí (Čermák, 1998, s. 15). Čermák poukazuje, že vliv dědičnosti se nejsnadněji dokazuje studiem monozygotních dvojčat. Avšak i tyto výzkumy narazí na určité omezení, protože výzkumníci musí vzít v úvahu, že dvojčata žijí ve stejném prostředí, což znamená, že jsou ovlivňována nejen svou stejnou genetickou výbavou, ale také podobnými okolními faktory. Ve svém výzkumu Rushton a jeho kolektiv (1986) zjistili, že monozygotní dvojčata sdílejí větší míru altruismu, empatie, péče o druhé, agresivity a asertivity ve srovnání s dizygotními dvojčaty, jak vyplývá z jejich vlastního hodnocení pomocí dotazníků. Tyto výsledky vedly Rushtona k závěru, že uvedené charakteristiky mají dědičný základ (Čermák, 1998, s. 15). Například Mednick provedl se svými spolupracovníky rozsáhlý výzkum u adoptovaných chlapců v letech 1924-1947. Zkoumali, kolikrát byly odsouzeni za kriminální čin. Tento stav pak srovnávali s počtem odsouzení adoptivních a biologických otců. Na základě výsledků této studie došel Mednick k závěru, že existuje pravděpodobná genetická spojitost mezi jejich chováním, a že sociální faktory mají pouze sekundární vliv. Nicméně autoři nevyklučují, že otcové těchto chlapců byli odsouzeni za majetkové delikty, a ne za násilné zločiny, které byly ve výzkumu zmíněny. Autoři tedy konstatují, že pokud došlo k nějaké dědičnosti agresivního chování, může to být spíš obecná tendence k porušování zákonů (Čermák, 1998, s. 15-16).

2. Proaktivní agrese

V psychologických studiích se často setkáváme s rozdělením agrese na agresi proaktivní a reaktivní. Tyto dva typy agrese se liší jak z hlediska behaviorálního, tak i z hlediska sociálního a morálně kognitivního (Janošová a kol., 2016). Reaktivní agrese je impulzivní, nepromyšlená, živěná vztekem a frustrací. Proaktivní agrese je předem promyšlená a jedinec se jí dopouští bez pocitu viny a bez výčitek (Theiner, 2007). Proaktivní a reaktivní agrese se liší jak z hlediska cíle, tak z hlediska způsobu projevu agrese.

Proaktivní agrese, jinak též instrumentální agrese, se vyznačuje předem promyšleným plánem s jeho různými variantami. Slouží jako nástroj k dosažení vnějšího cíle. Typickým příkladem je úmyslné zranění soupeře ve sportovním utkání za účelem dosažení vyššího umístění. Primárním záměrem není ublížit protivníkovi, ale zvýšit vlastní šance na dosažení cíle. Proaktivní agrese je instrumentálním nástrojem k dosažení vlastních cílů, nikoliv destruktivním aktem samým o sobě (Fromm, 1997). Proaktivně agresivní jedinec necítí vinu poté, co někomu ublížil. Také se nezajímá o důsledky porušení obecných pravidel (například při sportovním utkání).

Geen o proaktivní agresi uvádí, že pramení z vnitřních motivů a hnacích sil, které jedinci slouží k dosažení jeho vytyčených cílů. Může se projevat nátlakem, posilováním pozice v kolektivu nebo šikanou. Primárním cílem není ublížit druhému, ale dosáhnout vlastních cílů, a to za použití všech možných prostředků. Proaktivní agrese je promyšlená, plánovaná a záměrná, slouží jako nástroj k dosažení požadovaného výsledku. Proaktivní agresi můžeme nazvat „úspěšnou agresi“. Můžeme ji tak nazvat z toho důvodu, že tento typ agrese nemusí být vůbec rozpoznatelný, může být dokonce i tolerovaný či podporovaný (Geen, 1998).

Černá a kolektiv (2013) popisují proaktivní agresi jako naučený efektivní způsob dosahování svých cílů. Zdůrazňují, že velkou roli u jedince hraje jeho pozitivní zkušenost v situaci, kde využil agresivní chování, aby dosáhl svého cíle. Jedinec nemívá potěšení z ublížení druhému, spíše jej jeho utrpení nezajímá. Zvláštním typem agrese je šikana, která je vymezena třemi podmínkami: agresivním jednáním, opakovaností a nerovnováhou sil (Janošová a kol., 2016). K šikaně jako takové jsou zpravidla přidávány proaktivní i reaktivní útoky jedinců (Lovaš, 2008). Bývá definována jako záměrné ubližování jedinci s cílem ho určitým způsobem poškodit, kdy se agresivní chování dlouhodobě opakuje. Sama šikana má své specifické znaky,

mezi které patří: opakování, dlouhodobost, nepoměr sil, záměrnost aj. (Olweus, 2010). Zde bychom mohli díky jejím znakům záměrnosti, dlouhodobosti, samoučelnosti a nepoměru sil vyčíst, že šikana bývá v mnoha případech spojována spíše s proaktivní agresí než s impulzivní agresí reaktivní. V případě šikany můžeme proaktivní agresory zařadit mezi „úspěšné šikanátory“ (Geen, 1998). Jejich kalkulace situací jsou tak dokonalé, že si jejich agresivního chování učitel mnohdy ani nepovšimne či je nevnímá jako něco ohrožujícího. Mnohdy je proto takové chování ve škole tolerováno či normalizováno.

Příčiny proaktivní agrese

Klíčovou příčinou bývá zaměření adolescentů na dosažení osobních cílů a odměn, jako je sociální dominance, moc, zisk peněz aj. Na rozdíl od reaktivní agrese, která je impulzivní odpovědí na vnímanou hrozbu nebo provokaci, je proaktivní agrese instrumentální a cílevědomá. Tito jedinci věří, že jejich agresivní chování a šikanózní strategie jim pomohou těchto cílů dosáhnout. Reaktivně agresivní jedinci mají tendenci k hostilní atribuční chybě, zatímco proaktivně agresivní jedinci očekávají od svého agresivního chování pozitivní výsledky. Věří, že jim jejich agresivní taktiky a strategie pomohou dosáhnout jejich cílů.

Další významnou příčinou je nedostatek empatie ve smyslu vcítění se do pocitů druhého, a narcistické rysy. Proaktivně agresivní jedinci jsou často popisováni jako chladnokrevní. Necítí lítost nebo výčitky svědomí vůči svým obětem, což jim umožňuje zaměřit se na dosažení vlastních cílů bez ohledu na negativní dopady na ostatní. V některých případech může být proaktivní agrese spojena se shovívavým rodičovským přístupem, kdy rodiče tolerují nebo dokonce podporují agresivní chování svých dětí, což vede k normalizaci a posilování takového chování (Fung, 2018).

Ang a kolektiv (2015) dochází k závěru, že proaktivní agrese bývá úzce spojována s psychopatickými rysy, jako je nízká afektivní empatie a narcistická porucha chování. Zmiňují další příčiny, jako nedostatek zapojení a slabá vazba ke škole, kdy jedinci necítí vnitřní propojenost se školou a školními aktivitami. Autoři poukazují na vliv vrstevníků a prostředí. Jedinci, kteří se pohybují v prostředí, kde je toto chování podporováno či tolerováno, mají větší pravděpodobnost, že se sami zapojí do proaktivní agrese (Ang a kol., 2015). Vágnerová zmiňuje mezi příčinami agrese, v obecném smyslu slova, biologické faktory (jako například dědičnost) a aktuální situaci. U proaktivní agrese hraje u některých dětí roli biologický faktor, u jiné části

děti převážně aktuální situace. Aktuální situaci Vágnerová popisuje jako okolnosti v okolí jedince, které mohou vyvolat agresivní chování. Poukazuje na to, že spouštěčů agrese je nespočet. Obecně platným faktem však zůstává, že člověk má větší sklony k agresivitě ve velké skupině lidí, kde chybí nějaký striktní řád (Vágnerová, 2008).

2. 1. Osobnost proaktivně agresivního žáka

Agresor tohoto typu agrese nemá potěšení z toho, že oběti ubližuje. Toto chování využívá jako prostředek k získání toho, co dlouhodobě chce (Černá a kol., 2013). Ovšem je nutné zmínit, že proaktivní a reaktivní agrese se vyskytují u některých jedinců společně (Janošová a kol., 2016). Častější jsou případy, kdy u jedince převažuje pouze jeden typ agrese (Dodge a kol., 1997 in Černá a kol., 2013; Janošová a kol., 2016). Proaktivně agresivní jedinci jsou popisováni jako vůdci skupiny, kteří umí velmi dobře vyhodnotit situaci a skvěle odhadnout následky svého agresivního chování. Jsou často vynikajícími řečníky, snadno se integrují do skupiny a díky své dominanci jsou oblíbení (Prinstein a Cillessen, 2003).

Proaktivní agresori mají sníženou emocionalitu a chybí jim empatie ve smyslu prožívání bolesti druhých, tedy empatie afektivní. Empatii kognitivní mají často lepší než jejich oběti. Šikaují spíše z důvodu vize materiálního zisku, dovedou odhadnout jednání druhých a mají skvělé komunikační dovednosti, díky kterým se často stávají manipulátory (Baumeister a Lobbestael, 2011 in Houghton a kol., 2017; Cooley a Fite, 2016 in Houghton a kol., 2017). Takový jedinec je lhostejný k pocitům druhých a nezajímá se o ně. Proto je obvykle popisován jako bezcitný a chladný. Zajímá se více o to, jaké důsledky budou mít jeho činy pro něho samotného než o to, jaký dopad budou mít na druhé. To platí i tehdy, kdy jedincovy činy způsobují závažné ublížení druhým lidem.

Proaktivně agresivní jedinci bývají význační svou teorií mysli (Janošová a kol., 2016). Tato schopnost jim umožňuje přisuzovat mentální stavy, jako jsou přesvědčení, touhy a záměry, sobě i druhým lidem. Díky tomu jsou tyto jedinci schopni předpovídat chování ostatních. Teorie mysli je podstatná pro sociální interakce a porozumění druhým (Premack a Woodruff, 1978 in Hale a Saxe, 2014). Proaktivní agresori dokáží skvěle odhadnout následky svých jednání a předvídat, jak se ostatní budou chovat, a podle toho přizpůsobí své vlastní chování, aby dosáhli svého cíle (Dodge a Coie, 1987 in Hale a Saxe, 2014; Frick a kol., 2014). Většinou takto „zlobí“, aby

dosáhli určitých materiálních zisků či výhod od druhých. Můžeme se domnívat, že se u jedinců, kteří dlouhodobě projevují proaktivní agresi vůči druhým, může vyskytovat asociální porucha chování (Frick a kol., 2014). Chování těchto agresorů se vyznačuje tzv. CU rysy (callous–unemotional traits). Jde o sníženou emocionalitu a nedostatek empatie k druhým (Janošová a kol., 2016). Mezi CU rysy u proaktivně agresivních jedinců patří především výše zmíněný nedostatek empatie a pocitu viny po špatném chování. Takoví jedinci vykazují lhostejnost k výkonu v důležitých oblastech a mělký či nedostatečný emoční styl. Jejich chování je často manipulativní a lhostejné vůči ostatním, přičemž se vyznačují sebestředností a pocitem nadřazenosti nad ostatními, spolu s nedostatkem osobní zodpovědnosti za své činy (Frick a White, 2008 in Houghton a kol., 2017; Frick a kol., 2014 in Houghton a kol., 2017). Osoby se zmíněnými osobnostními CU rysy mívají tendenci k závažnějším a stabilnějším vzorcům antisociálního chování, včetně proaktivní agrese. Právě proaktivní agrese, která je účelová a zaměřená na získání nějakého cíle, je považována za specificky spojenou s CU rysy (Raine a kol., 2006 in Houghton a kol., 2017; Pardini, Lochman a Frick, 2003 in Houghton a kol., 2017).

Mezi CU rysy proaktivně agresivního dospívajícího patří i narcistické rysy chování. Frick (2014, s. 360) uvádí, že mezi CU rysy proaktivně agresivního jedince patří „*sebestřednost a grandiózní pocit nadřazenosti nad ostatními a nedostatek zodpovědnosti nebo zájmu o důsledky jejich činů.*“ Tyto charakteristiky, jako je sebestřednost a pocit nadřazenosti, jsou typické pro narcistickou poruchu osobnosti. Ta je diagnostikována až v dospělosti, u dospívajících jedinců se setkáváme s výše zmíněnými narcistickými rysy chování, které jsou považovány za součást širšího konceptu CU rysů u dětí s problémovým chováním. Proaktivně agresivní jedinec bývá vnímán jako povrchní nebo s chybějící afektivitou. Nevyjadřuje pocity, neprojevuje emoce k druhým lidem. Pokud emoce projevuje, tak jsou často povrchní a neupřímné nebo jsou projeveny za účelem dosažení výhod s použitím manipulace či zastrašování druhého.

Proaktivně agresivní jedinec má dobré komunikační prostředky, které dokáže využít ve svůj prospěch. Chování může vyvrcholit až manipulací s ostatními a jejich názory. Zde ale záleží na tom, jak agresor rozumí uvažování členů skupiny. Proaktivně agresivní jedince může jejich komunikační styl přivést k popularitě a dominanci ve třídě. Mezi faktory, které mohou přivést jedince k provádění kruté šikany patří mimo jiné jeho nízká empatie k bolesti druhých a omezené prožívání viny. Zde narážíme na již zmíněnou teorii mysli, kterou Janošová (2016, s. 93) charakterizuje jako „*schopnost přisuzovat mentální stavy sobě samému a druhým tak, aby dotyčný porozuměl jejich chování a dokázal ho předpovídat.*“ Proaktivně agresivní jedinci jsou

náchylnější k užívání návykových látek a k delikventnímu chování. Například Ang poukazuje na připravenost zapojit se do gangových aktivit, právě z důvodu nedostatku emoční vazby a soucitu, které by jedince od takového chování mohly odradit (Ang a kol., 2015).

Castro a kolektiv (2005, s. 151, in Daunic 2012) uvádí, že na rozdíl od reaktivní agrese, která je spojena s vyšší mírou autonomního vzrušení, proaktivní agrese „*nevykazuje známky autonomního vzrušení*“. Pokud tedy mluvíme o autonomním vzrušení ve smyslu reaktivní agrese, hovoříme o zvýšené aktivaci sympatického nervového systému, jenž připravuje tělo na situaci, kterou bude muset jedinec vyřešit bojem nebo útekem. Naopak u proaktivní agrese nedochází k aktivaci autonomního nervového systému, tudíž následně nedojde k výraznému fyziologickému vzrušení (zvýšení srdečního tepu, zrychlené dýchání, pocení, rozšíření zornic atd.).

3. Prevence

Abychom lépe porozuměli, co se myslí pod termínem prevence, použijeme vhodnější slovo – předcházení. Proaktivní agresi se dá předcházet několika způsoby, a jedním z nejvíce účinných bývá vhodná výchova (Willinford a DePaolis, 2012). Tento proces zahrnuje rozvíjení pozitivních vzorců chování a sociálních dovedností již od raného věku dítěte, a umožňuje tak předejít výskytu problémového chování v budoucnu (Willinford a DePaolis, 2012; Hejnová a Chylíková, 2020).

Autorky Willinford a DePaolis provedly výzkum (2012), jenž byl zaměřen na identifikaci prediktorů proaktivní a reaktivní agrese u dospívajících dívek z rodin s nízkým sociálně ekonomickým statusem, převážně Latinoameričanek. Výzkum byl proveden za účelem využití lepších strategií prevence proaktivní a reaktivní agrese. Studie aplikovala ekologickou teorii systémů k identifikaci rizikových a ochranných faktorů napříč různými doménami, které zvyšují nebo zmírňují agresivní chování v této skupině dívek. Ekologická teorie uvádí, že prostředí, ve kterém se člověk nachází, má zásadní vliv na jeho vývoj a chování. Proaktivní agresi rozdělili na **otevřenou agresi**³ (fyzická forma agrese) a **vztahovou agresi**⁴ (skrytější forma, zaměřená na poškození sociálních vztahů oběti). Obě formy mají společný cíl, jímž je dosáhnout svých sobeckých cílů. Takovým příkladem může být získání pozornosti či zisk materiální (Willinford a DePaolis, 2012). Autorky při výzkumu použily hierarchickou regresi, kde postupně přidávaly různé skupiny proměnných, aby zjistily, co predikuje proaktivní agresi. V prvním kroku zjistily, že Latinoamerické dívky a starší dívky odlišných etnicit vykazovaly nižší proaktivní agresi. Autorky se domnívají, že proaktivní vztahová agrese se snižuje s věkem. Ve druhém kroku autorky přidaly individuální faktory. Zde se ukázalo, že čestnost (honesty), respektive její nedostatek, je významným prediktorem proaktivní agrese. Proaktivní agrese může být spojena s nižší čestností z toho důvodu, že méně čestné dívky jsou více nakloněny využívat lsti a podvody k dosažení svých cílů. Do analýzy autorky zahrnuly i rodinné faktory. Z výzkumu vyplývá, že lepší vztahy s rodiči souvisely s nižší mírou proaktivní otevřené agrese. Naproti tomu, horší vztahy s rodiči byly spojeny s vyšší mírou proaktivní vztahové agrese. V dalším kroku autorky připojily do regresivního modelu vrstevnické faktory a ukázalo se, že

³ Zahrnuje verbální a fyzické chování zaměřené přímo na jinou osobu s úmyslem jí fyzicky ublížit nebo vyhrožovat. Příkladem může být kopání, strčení, zastrašování, použití výhružek aj.

⁴ Využívá osobní vztahy jako prostředek k ublížení druhému. Cílem je poškodit sociální postavení nebo vztahy oběti. Zahrnuje pomlouvání, vyloučení druhého člověka z kolektivu a obtěžování druhých.

lepší vztahy s ostatními dívkami souvisely s nižší mírou proaktivní otevřené agrese. Nakonec autorky přidaly i proměnnou školní propojenosti (míra záškoláctví a předčasné ukončení studia). Tato proměnná se ale neukázala jako významný prediktor proaktivní otevřené agrese (Willinford a DePaolis, 2012).

Z výše uvedené studie vidíme, že u obou forem proaktivní agrese hrály pro identifikaci klíčovou roli individuální, respektive osobnostní faktory (čestnost) a rodinné faktory (zejména kvalita vztahů s rodiči). U proaktivní otevřené agrese byly důležité i vrstevnické vztahy, zatímco u proaktivní vztahové agrese tomu tak nebylo. Na základě zjištění z této studie lze vyvodit několik doporučení pro prevenci proaktivní agrese obecně. Klíčové je zaměřit se na rozvoj integrity a čestnosti u dospívajících, neboť nízká čestnost byla silným prediktorem proaktivní otevřené i vztahové agrese. Dále je důležité posílit kvalitu rodinných vztahů, jelikož dobré vztahy s rodiči se ukázaly jako důležitý ochranný faktor. Zajištění či udržení dobré kvality rodinných vztahů není v období pubescence vůbec jednoduché. Sociální vývoj pubescentního jedince odpoutává od rodiny a znehodnocuje autoritu rodiče. Rodina je stále důležitým sociálním zázemím, ale „*jedinec se čím dál více osamostatňuje*“ (Vágnerová, 2012, s. 396). Intervence by měly pracovat na zlepšení rodinné soudržnosti a kvalitních vazeb mezi rodiči a dětmi. Prevence by se také měla zaměřovat na rozvoj sociálních dovedností a podporu pozitivních vrstevnických vztahů. U proaktivní otevřené agrese hrála velkou roli kvalita vztahů s vrstevníky, což naznačuje přínos budování prosociálních interakcí. Vrstevnická skupina je pro dospívající stále důležitější, „*pubescent se s ní identifikuje, stává se pro něj zdrojem potřebné emoční a sociální opory. Rozvíjejí se zde hierarchické vztahy organizovanější party, která má svého vůdce, jehož musí ostatní respektovat.*“ (Vágnerová, 2012, s. 396). Zde nastává problém, když se vůdčí pozice uchopí proaktivně agresivní jedinec. Tomu záleží primárně na jeho potřebách a svoji partu může svádět k vykonání činu, jenž je prospěšný především jemu samotnému. V neposlední řadě je třeba zohlednit kulturní kontext, neboť efekt rodinných vztahů na proaktivní agresi se lišil u Latinoameričanek a dívek jiné etnicity.

Podobnou studii učinila již dříve Hubbard a její kolektiv, kteří se zabývali rozdílem mezi reaktivní a proaktivní agresi u dětí a dospívajících. Autoři shrnují, že tyto dvě agrese mají odlišné předchůdce, kteří jedince vedou k odlišným výsledkům chování (Hubbard a kol., 2010). Tato studie zároveň zkoumala proměnné, které predikují **otevřenou** a **vztahovou** proaktivní agresi u dětí a dospívajících. Výsledky ukázaly, že nedostatek rodičovského dohledu byl spojen s otevřenou proaktivní agresi, pravděpodobně tím, že poskytoval dětem příležitosti

k agresivnímu chování, které mohlo vést k delikvenci v adolescenci (Hubbard a kol., 2010). Naproti tomu nedostatek rodičovské péče a nejisté citové vazby byl spojen se vztahovou proaktivní agresí, což může vést k tomu, že se děti učí používat vztahy jako prostředek k dosažení svých cílů. Další proměnnou studie bylo zneužívání návykových látek rodiči v průběhu raného dětství jedince. Tato proměnná předpovídala vztahovou proaktivní agresi v adolescenci, což opět naznačuje, že tento rodinný kontext může přispívat k tomu, že se děti učí používat vztahy jako nástroj k dosažení svých cílů (Hubbard a kol., 2010). Tyto výsledky naznačují, že otevřená a vztahová proaktivní agrese mají odlišné předchůdce a mohou se vyvíjet v odlišných kontextech, což ale vyžaduje další výzkum k dalšímu prozkoumání těchto rozdílů.

Například pozdější přehledová studie Fauzi a jejího kolektivu (2019) se snažila nalézt prediktory agrese proaktivní i reaktivní. Tito autoři provedli studii s cílem určit psychosociální prediktory adolescentní agrese. Vyhledávání probíhalo v databázích Science Direct, PubMed a EBSCO a zahrnovalo články publikované v angličtině za posledních 5 let (2014–2018). Celkem bylo do systematického přehledu zahrnuto 15 článků (7 prospektivních kohortních studií, 8 průřezových studií). Psychologické prediktory se především zaměřovaly na osobnostní rysy a emoční problémy adolescentů, včetně CU rysů, nepřátelství (hostility), hněvu a nízké empatie. Sebekontrola byla identifikována jako ochranný faktor proti adolescentní agresi. Mezi sociální prediktory, které nejvíce přispívaly k agresi u adolescentů, patřil vliv vrstevníků, školní klima, užívání návykových látek a vztahů v rodině. Prediktory proaktivní agrese u adolescentů zahrnují dle přehledové studie CU rysy⁵, grandiózně – manipulativní rysy⁶ a narcismus⁷. Autoři vysvětlují, že tyto osobnostní rysy (CU rysy, grandiózní – manipulativní rysy a narcismus) byly spojeny s proaktivní agresi u dospívajících. Dále studie ukázala, že sociální faktory, jako je vliv vrstevníků, také hrají důležitou roli v rozvoji proaktivní agrese u dospívajících. Autoři zdůrazňují, že tyto poznatky o psychosociálních a sociálních prediktorech proaktivní agrese je třeba zohlednit při vývoji cílených preventivních intervencí zaměřených na snižování agresivního chování u dospívajících. Studie ukázala, že vyšší úroveň problémového chování u přátel dospívajících byla významným prediktorem jejich proaktivní agrese. Selektivní vazby dospívajících na vrstevníky, kteří se zapojují do rizikového chování, také předpovídaly vyšší úroveň jejich proaktivní agrese (Fauzi a kol., 2019).

⁵ Ty predikují proaktivní i reaktivní agresi.

⁶ Predikují pouze proaktivní agresi.

⁷ Predikuje proaktivní i reaktivní agresi.

Ve výše zmíněných studiích zaměřených na prevenci a predikci proaktivní agrese se objevují jak shodné poznatky, tak i rozdíly. Všechny tři studie se shodují na významu individuálních a sociálních faktorů v predikci proaktivní agrese. Všechny studie zdůrazňují důležitost rodinného prostředí a vztahů s rodiči. Vyšší kvalita rodinných vztahů je v každé studii spojena s nižší mírou proaktivní agrese. Dále všechny studie identifikují specifické osobnostní rysy jako významné prediktory. Například čestnost, nebo její nedostatek, se ukázala jako klíčový faktor ve studii autorek Willinford a DePaolis, zatímco CU rysy (callous-unemotional), grandiózní-manipulativní rysy a narcismus byly identifikovány jako prediktory ve studii Fauzi a jejího kolektivu. Rozdíl tkví v tom, že studie autorek Willinford a DePaolis (2012) se specificky zaměřuje na dospívající dívky z rodin s nízkým socioekonomickým statusem, převážně Latinoameričanky, což přináší jedinečný kulturní a socioekonomický kontext. Studie využívá ekologickou teorii systémů k identifikaci rizikových a ochranných faktorů, což je přístup, který není explicitně uveden v dalších dvou studiích. Hubbard a kolektiv (2010) se zaměřují na rozdíly mezi reaktivní a proaktivní agresí u dětí a dospívajících, přičemž klíčové proměnné proaktivní agrese zahrnují rodičovský dohled a péči, stejně jako zneužívání návykových látek rodiči. Tato studie se odlišuje v tom, že důkladněji zkoumá kontext rodičovské péče a dohledu jako proměnných, které mohou vést k odlišným formám agrese. Fauzi a kolektiv (2019) provádějí systematický přehled pozorovacích studií s cílem určit psychosociální prediktory adolescentní agrese, přičemž zahrnují širší škálu studií publikovaných v průběhu pěti let. Tato studie se liší svou metodologií, která zahrnuje systematický přehled a analýzu velkého množství existujících studií, což poskytuje širší perspektivu na problematiku proaktivní agrese. Navzdory rozdílům ve specifickém zaměření a metodologii, všechny tři studie zdůrazňují význam individuálních vlastností a rodinných vztahů jako klíčových faktorů při prevenci a predikci proaktivní agrese. Rozdíly ve studiích spočívají v kulturním a socioekonomickém kontextu, zaměření na různé formy agrese a metodologických přístupech. Tyto rozdíly poskytují užitečné pohledy na komplexní problematiku proaktivní agrese a naznačují, že efektivní prevence by měla být víceúrovňová a přizpůsobená specifickým potřebám jednotlivých skupin.

Cílem této kapitoly není poskytnout ucelený přehled informací o prevenci a oblastech, v nichž by měla být realizována, ale spíše nabídnout dílčí ukázky okolností, s nimiž proaktivní agresivita souvisí, a zároveň zdůraznit, co je při prevenci v dané oblasti vhodné neopominout. Srovnání třech studií, Willinford a DePaolis (2012), Hubbard a jejího kolektivu (2010) a Fauzi a jejího kolektivu (2019), ilustruje různé prediktory proaktivní agrese a ukazuje, jak je komplexní přístup nezbytný pro účinnou prevenci. Společně tyto studie zdůrazňují, že prevence

proaktivní agrese musí zahrnovat nejen osobnostní a rodinné aspekty, ale také širší sociální a kulturní kontexty, aby byla efektivní. Budoucí výzkum v této oblasti, zahrnující různé soubory proměnných v regresních modelech, by pravděpodobně identifikoval další relevantní faktory. Je jisté, že jediná studie nemůže obsáhnout veškerý kontext jakéhokoli sociálního jevu, což podtrhuje důležitost pokračujících výzkumů a různorodých metodických přístupů.

3. 1. Formy prevence

Podle Pedagogického slovníku můžeme prevenci chápat jako soubor určitých opatření, která pomáhají předcházet vzniku nežádoucích jevů (Průcha, Walterová, Mareš, 2009). Prevence bývá rozdělena do tří forem. **Primární prevence** je zaměřena na předcházení vzniku problémového chování jako takového. Zde se můžeme opřít o studii, jež uvádí, že primární prevence často zahrnuje programy, které podporují zdraví a správný vývoj jedince již od prenatálního období a dále v průběhu celého života (Frank a Ruggiero, 2003). **Sekundární prevence** naopak cílí na jedince, u kterých se již nějaké projevy problémového chování objevily, a snaží se předejít dalšímu prohlubování a rozšíření (Sussman a Ames, 2008). Do těchto forem prevence můžeme zařadit tzv. Triple P program neboli *Positive Parenting Program*. Tento program působí jako prevence i jako účinná intervence u emočních a behaviorálních obtíží. Splňuje kritéria primární i sekundární prevence v mnoha ohledech. Program je dostupný široké veřejnosti a není zaměřen pouze na rodiče s dětmi, u kterých se vyskytují problémy chování. Dále se zaměřuje na posilování rodičovských dovedností, kdy učí rodiče efektivním strategiím výchovy, které podporují zdravý vývoj dětí a snižují riziko problematického chování. Mezi přínosy pro děti můžeme zahrnout méně častý problematický vývoj u dospívajících, jako je rizikové chování, delikvence či užívání návykových látek. Dále zvýšení prosociálního chování a emoční pohody a v neposlední řadě snížení pravděpodobnosti, že se dítě stane obětí zneužívání v komunitě (Program pro pozitivní rodičovství, 2021).

Terciální prevence se zaměřuje na jedince, u kterých již došlo k rozvoji závažnějších poruch chování nebo psychických problémů. Hlavním cílem této formy prevence je zmírnit nebo eliminovat dopady těchto závažnějších poruch a pomoci jedincům s jejich nápravou a integrací zpět do společnosti (Frank a Ruggiero, 2003). Učitel tyto tři úrovně prevence často využívá společně s výchovným poradcem, školním psychologem, speciálním pedagogem nebo metodikem prevence. Všichni účastníci předcházení problémového chování vzájemně

spolupracují a uplatňují komplexní přístup k prevenci a intervenci u proaktivně agresivního chování (Horáková, 2022).

3. 2. Role pedagoga

Klíčovým hráčem při řešení problémového chování bývá z velké části sám učitel. Právě ten jako první podniká preventivní kroky, mezi které lze zařadit využití třídnických hodin či dodržování dozoru na chodbách, s cílem předcházet výskytu proaktivně agresivního chování u žáků (Kolář, 2001). Kraus (2008) se o důležitosti role pedagoga zmiňuje v sekundární prevenci, kde jde o soustavné poznávání a sledování žáka očima pedagoga. Zde bývá velmi důležitá dokumentace o žácích i o případných výchovných opatřeních či doporučeních, které byly v minulosti nařízeny psychologicko – pedagogickou poradnou či střediskem výchovné péče. Také Bendl (2004) se zabývá prevencí, kterou provádí sám učitel. Zařazuje sem výběr správných metod výuky a dostatečnou motivaci pro žáky. Učitel má především zastávat pozitivní přístup k dětem a celkově má učitel vytvořit příznivé klima třídy, kde se žáci budou cítit v bezpečí a jako učitelovi partneři, ne jako jeho podřízení.

Učitelé bývají konfrontováni s proaktivně agresivními žáky, kteří se snaží vytvořit dominanci ve třídě, vyvolávat konflikty a manipulovat s názory ostatních žáků. V „boji s proaktivní agresí“ bývá velmi důležité posílení vztahu mezi školou a rodinou. Lazarová zmiňuje, že „stav učitel – žák (rodič) je zásadní“ pro to, aby dosáhli společného cíle, který je v tomto případě „vítězstvím“ nad problémovým chováním (Lazarová, 2008, s. 12). Dle Koláře rodiče obětí agresivního chování často neví, co dělat. Když přijdou do školy, aby se poradili, tak se setkají s obrannou reakcí pedagogů, kteří začnou jejich dítě očerňovat, aby nebylo znát, že pedagog něco přehlédl (Kolář, 2001, s. 164). S Kolářem zde bezmezně nesouhlasím. Z mé vlastní zkušenosti soudím, že v dnešní době se na školách vyskytují tací učitelé, kteří se žáka snaží zastat. Kolář dále uvádí, že rodič neví, co má dělat a jeho bezradnost se prohlubuje (Kolář, 2001, s. 164). Dle mého názoru je velmi důležité, aby se vztah mezi rodičem a školou upevňoval a probíhala zde oboustranná komunikace.

Ve třídě se někteří proaktivně agresivní jedinci snaží kolem sebe vytvářet skupinu svých vrstevníků, kteří jsou ochotni plnit jejich jasné příkazy a podporovat nebo podněcovat proaktivně agresivní chování. Takovéto chování bývá pro učitele mimořádně problematické a

může narušit klid a pocit bezpečí ve třídě (Hubbard a kol., 2010). Dle Ruhl bývá nejčastěji využívanou formou předcházení proaktivní agrese učitelů začlenění vhodných výukových metod pro rozvoj sociálně-emocionálních dovedností. Jako nejvíce osvědčený příklad uvádí pravidelné vedení diskusí o empatii, respektu a společné řešení konfliktů. Nejdůležitějším krokem k předcházení agresivního chování bývá aktivní přístup učitele. Učitelé svým žákům musí věnovat čas a energii, aby následně mohli pomoci k jejich rozvoji (Ruhl, 2010). Zájem učitele o rozvoj jeho žáků můžeme vidět například při realizaci třídnických hodin zaměřených na podporu pozitivních vztahů.

3. 2. 1. Třídnické hodiny

Třídnické hodiny mohou být jednou z nejzásadnějších forem předcházení proaktivní agrese a problémového chování obecně. Tyto pravidelné hodiny, které vedou třídní učitelé, představují příležitost k řešení problémů, podpoře pozitivního klimatu ve třídě a atmosféry ve výuce. Na třídnické hodině by se v žádném případě neměly řešit pouze administrativní věci. Tyto hodiny má třídní učitel mimo jiné využívat jako prostor pro zlepšení vztahů ve třídě.

Kolář (2001) stojí za názorem, že třídnická hodina je jedna z nejdůležitějších forem prevence vůči šikaně.⁸ Vzhledem k tomu, že šikana je specifickou formou agrese, můžeme tento způsob prevence uplatnit i na proaktivní agresi. Proaktivní agresivita, stejně jako šikana, zahrnuje záměrné a opakované použití agrese k dosažení požadovaného výsledku. Proto můžeme třídnickou hodinu zařadit do strategií předcházení proaktivní agrese. Třídnické hodiny jsou dle Kanga, Kima a Leehe (2020) považovány za důležitou součást prevence proaktivní agrese mezi žáky. Tyto hodiny mohou poskytovat prostor pro aktivity zaměřené na rozvoj empatie. Uplatňují se zde hry, jako je hraní rolí, nácvik vyjadřování emocí nebo diskuse o předsudcích (Kang a kol., 2020). Koc uvádí, že budování empatie u žáků je zásadní pro předcházení problémovému či násilnému chování (Koc, 2017 in Kang a kol., 2020). Jak uvádí Im a Oh, zlepšení schopnosti empatie může výrazně pomoci žákům porozumět vlastním i cizím přáním a celkově se stát ohleduplnějšími (2014 in Kang a kol., 2020).

⁸ Šikana je spojována s agresí (Kolář, 2001, s. 28-30).

Kolář (2001) v této souvislosti zmiňuje základní intervenční program⁹, „*jehož léčebná účinnost byla ověřena na velkém počtu nemocných skupin*“. Právě třídnická hodina může být jedním ze základních prvků intervenčního programu. „*ZIP je určen pro celkovou léčbu skupin s počátečním stádiem šikanování*“ (Kolář, 2001, s. 177). ZIP může sloužit jako jednorázová aktivita, ale také jako začátek k dlouhodobé práci se třídou, což se prokazuje jako výhodnější využití. „*Cílem ZIP je zastavení sebedestrukce a nastartování sebeúzdavného procesu skupinového organismu. Úsilí je napřeno na vnitřní proměnu vztahů ve třídě a posílení imunity proti případnému opakování šikanování. Signálem úspěšnosti těchto snah bývá prožití zážitku „my“, který může ve výjimečných případech nabýt až podoby fenoménu setkání. U dětí i dospělého se objeví chvíle vzájemnosti, radosti a prožitek společenství jako celku, v němž všichni patří k sobě a mají zde své důležité místo.*“¹⁰ (Kolář, 2001, s. 177-178). Z toho lze vyvodit, že cílem ZIP je zastavení šikany. Zároveň ZIP podporuje sebeuzdravení kolektivu ve třídě. Změnou dynamiky a posilování odolnosti proti šikaně budujeme ve třídě atmosféru sounáležitosti. To pomáhá obětem, agresorům i všem ostatním, kteří by do skupiny měli být začleněni. Klíčovým prožitkem je tzv. „my“ prožitek, kdy se všichni cítí být součástí kolektivu a vědí, že k sobě patří. Žáci se cítí bezpečněji a jistěji v třídním prostředí, nebojí se vyjadřovat své názory a nápady. Vědí totiž, že je ostatní přijímají (Mareš a Ježek, 2012 in Pecháčková a kol., 2014; Cangelosi, 2000 in Pecháčková a kol., 2014). Pocit sounáležitosti bývá důležitým aspektem sociálního klimatu ve třídě (Pecháčková a kol., 2014). Místo toho, aby se jedinec zaměřoval pouze na sebe, začíná vnímat třídu jako celek, ve kterém jsou všichni propojeni (Havlinová a Kolář, 2001 in Pecháčková a kol., 2014).

Dle Koláře by setkání třídy mělo probíhat za účelem tzv. léčby kolektivu, a k tomu je zpravidla vhodné využít kruhového uspořádání. Žáci s učitelem si sednou do kruhu. Pokud je ve třídě přítomný asistent pedagoga, měl by si do něj také sednout, protože je součástí třídy. Kolář dále zmiňuje, že „*kruh lidí spojuje*“ (2001, s. 179). V komunitním kruhu je důležité, aby si žáci viděli do tváře. Kopřiva zmiňuje, že komunitní kruh je jedna ze základních metod k vytvoření bezpečného prostředí školní třídy, vzájemného respektu a důvěry mezi jeho členy (Kopřiva, 2000). S dětmi můžeme v komunitním kruhu probírat vhodné chování ve třídě či škole, čímž jim připomínáme etické hodnoty a následně tak pomáháme k formování jejich osobnosti (Mertin, 2019). Tento druh sezení se využívá kvůli tomu, aby si žáci mohli mezi sebou popovídat, každý mluvil ke všem a viděl při tom, jak ostatní z kruhu neverbálně reagují. „*Bez*

⁹ Dále jen ZIP.

¹⁰ V tomto se Kolář shoduje i s dalšími autory (Čáp, Mareš, Pecháčková, Havlinová).

těchto podmínek nelze diskutovat a řešit společné problémy.“ (Kolář, 2001, s. 179). Představme si třídu, kde jsou lavice v řadách vedle sebe a za sebou, katedra učitele je vyvýšena. V takovém prostředí by se těžko dosáhlo požadovaného cíle ZIP. Žáci ze zadních lavic se neangažují, učitel se na žáky dívá svrchu, žáci v předních lavicích jsou nejvíce podporováni k zapojení se do aktivit. Když někdo mluví, tak většinou mluví směrem k učiteli, protože je přímo proti němu a je těžké se otáčet na každou stranu, aby jedinec hovořil i k ostatním. Kdykoliv vedeme třídnickou hodinu za účelem kultivace vztahů a sociálních dovedností, mělo by se tak dít za podmínky sezení v kruhu. Díky kruhu se dá docílit našeho společného cíle, což je prožitek „my“. Průcha zmiňuje, že budování tohoto prožitku vyžaduje čas, dostatečnou přípravu a výběr adekvátních didaktických aktivit ze strany učitele (Průcha, 2004 in Pecháčková a kol., 2014). V praktické části práce se seznámíme se specifitějším průběhem třídnických hodin, který se prokázal jako přínosný.

3. 3. Osobnostní a sociální výchova

Osobnostní a sociální výchova je jedním z průřezových témat a zároveň tím nejpodstatnějším tématem Rámcového vzdělávacího programu (RVP)¹¹. RVP stanovuje závazný rámec pro tvorbu školních a vzdělávacích programů ve všech typech škol a oborech vzdělávání v České republice, od předškolního až po střední vzdělávání, které byly zavedeny zákonem č. 561/2004 Sb. Mezi hlavní cíle RVP patří poskytnout školám možnost vytvořit si vlastní školní vzdělávací programy, které budou odpovídat specifickým potřebám žáků a profilu školy. Dále má podporovat rozvoj klíčových kompetencí žáků a vymezuje vzdělávací oblasti (MŠMT, 2023). Klíčové kompetence by měly být brány jako celek. Žáci by si je měli osvojovat v průběhu školní docházky napříč předměty. Klíčové kompetence by se měly napříč předměty prolínat (Brychová a kol., 2018). Mezi klíčové kompetence v RVP patří:

- kompetence k učení
- kompetence komunikační
- kompetence sociální a personální
- kompetence občanské
- kompetence k řešení problémů

¹¹ Déle jen RVP

- kompetence pracovní (Hučínová, 2005)

RVP obsahuje několik průřezových témat, mezi které je zařazena Osobnostní a sociální výchova¹². Právě toto průřezové téma nás v souvislosti se zaměřením práce zajímá nejvíce. Specifikem Osobnostní a sociální výchovy je fakt, že se učivem stává sám žák, jeho spolužáci a běžné situace ze života. Proaktivní agrese, charakterizovaná prosazováním vlastních cílů bez ohledu na potřeby druhých, představuje pro školu značné riziko a díky OSV může být toto problémové chování korigováno. Témata OSV, zaměřená na sociální, osobní a morální rozvoj, korespondují s klíčovými aspekty problematiky proaktivní agrese. Například, výuka OSV se zaměřuje na utváření pozitivních a nezraňujících postojů k sobě i druhým, čímž může napomáhat k odbourávání egocentrismu a budování respektu k odlišným potřebám. Klíčové oblasti v OSV, jako je rozvoj sebeuvědomění a sebereflexe, mohou žákům umožňovat lepší porozumění vlastních emocí a motivací, čímž snižují riziko manipulativního chování žáků (MŠMT, 2023).

Důraz OSV na zvládnutí vlastního chování a uvědomování si mravních rozměrů lidského jednání je dalším důležitým nástrojem v předcházení proaktivní agrese. Žáci se učí konstruktivnímu vyjadřování emocí, řešení konfliktů bez násilí a zodpovědnému přístupu k vlastním činům. Rozvíjí se tak jejich morální kompas, který jim pomáhá vnímat důsledky svého chování a dělat etická rozhodnutí s ohledem na druhé. Výuka průřezového tématu napomáhá primární prevenci rizikového chování a zkvalitnění mezilidské komunikace (MŠMT, 2023).

¹² Dále jen OSV

4. Didaktické hry jako možnost předcházení proaktivní agrese

V této kapitole se seznámíme se dvěma interakčními hrami týkajícími se rozvoje afektivní empatie. Tyto hry může pedagog využít k předcházení proaktivně agresivního chování u žáka. Nejprve si ale objasníme, proč je důležité do hodin začleňovat aktivity vztahující se k emočnímu a sociálnímu rozvoji jedince. Portmannová uvádí:

„Jednou z možností, jak uvést do chodu pedagogické procesy ke konstruktivnímu zvládnutí zloby a agresivity, jsou interakční hry a cvičení. Hry poskytují dětem a mládeži otevřené interakční systémy, které jim umožňují získat zkušenosti se sebou samými i s druhými. Mohou vložit do herní situace vlastní pocity a potřeby, mohou jednat aktivně i otevřeně – a beze strachu tak zakusit důsledky svého jednání.“ (Portmannová, 1996, s. 13)

Hry a aktivity, které mohou být užitečné při zvládnutí proaktivně agresivního chování u žáků, jsou důležitou součástí, respektive podmínkou, pedagogického přístupu k této problematice. Jednou z možností může být vytvoření prostředí, kde se žáci cítí bezpečně a podporováni, a to například prostřednictvím třídnických hodin, kam aktivity zařadíme. Tyto aktivity samozřejmě mohou být zařazovány i do běžného vyučování (například občanské výchovy), na třídních výletech a školách v přírodě apod. Třídnické hodiny jsou ale možná jedinou zárukou, že se tyto aktivity budou realizovat s určitou pravidelností, pokud škola nemá přímo zařazený předmět OSV nebo předmět Etická výchova apod. Abychom dosáhli našeho předem daného cíle, kterým je práce s proaktivní agresí, tak musíme vybrat správné aktivity a realizovat je například v komunitním kruhu. Vybrané hry mohou žákům pomoci porozumět svým emocím, zlepšit své komunikační dovednosti, rozvinout emoční inteligenci a afektivní empatii (Pachelová, 2021).

Tím, o čem zde jde, jsou tzv. didaktické hry, které jsou navrženy tak, aby nikdo nemohl vyhrát ani prohrát. Tyto hry nám slouží k prohloubení našich vztahů k sobě a ostatním. Portmannová zmiňuje, že u těchto her je důležité, aby nebyly vnímány jako vážná situace. Při hře je dovoleno více než ve vyučovací hodině. Hry také mohou sloužit pouze pro pobavení či jako ventil našeho napětí. Vždy si musíme vytyčit nějaký cíl, kterého chceme prostřednictvím vybrané hry docílit (Portmannová, 1996, s. 13–15). Ovšem, nejde jen o vybrání cíle. Tyto hry by měly být doprovázeny následnou reflexí žáků toho, co se dělo, jaké jednání druhých jim například pomohlo vyřešit nebo splnit úkol. Tímto nenásilným způsobem se děti vzájemně upozorňují na konkrétní projevy empatického jednání, které tím zároveň oceňují (tj. posilují). Pokud děláme

aktivitu z důvodu splnění aktivity, tak námi vybraná aktivita nemá ve třídě smysl a nedosáhla smysluplného cíle, pouze jsme „zabili čas“.

Neviditelné míče

Pro rozvoj afektivní i kognitivní empatie můžeme využít aktivitu **Neviditelné míče**, kde je cílem rozvinout schopnost žáků všimnout si a vžít se do někoho jiného. Hráči si představí míč (volejbalový, fotbalový, basketbalový, golfový) a zaměří se na jeho vlastnosti a povahu. Žák si vybere monotónní pohyb a zvuk, který představuje zacházení s tímto míčem. Poté se hráči pohybují po místnosti se svým „míčem“, přičemž předvádějí svůj zvolený pohyb a zvuk. Skupina se rozdělí do dvojic, kde si své „míče“ vymění a pokusí se napodobit pohyby a zvuky nového míče. Tato výměna se opakuje dvakrát, přičemž každý „vlastní míč“ je předán jinému hráči. Po výměnách se hráči snaží najít svůj původní „míč“. Hra končí, když všichni najdou svůj „míč“. V případě zmatku se skupina pokusí rekonstruovat předání míčů a hráči se řadí podle pohybů s nimi (Boal, 2001 in Podpora inkluze, 2018).

Pětihvězdičkové naslouchání

Afektivní empatii rozvíjí například i hra **Pětihvězdičkové naslouchání**, kde je cílem zkusit si pět chyb, které se při naslouchání mnohdy vyskytují. Mezi vybrané chyby patří přehnaný či roztěkaný oční kontakt, špatné soustředění, přerušování mluvčího, bagatelizování předávané informace a narušení bezpečí. Dospělý jedinec¹³ rozdělí skupinu čtyř až třiceti žáků do dvojic. Tyto dvojice mohou v průběhu pěti kol cvičení zůstat stejné či se po každém kole měnit. V každém kole jeden z dvojice začne o čemkoli mluvit¹⁴ a druhý z dvojice mu naslouchá, ale záměrně zapojuje rušivý aspekt, který demonstruje a přehání. V prvním kole přehání oční kontakt nebo se mu záměrně vyhýbá a kouká všude kolem. Druhé kolo je zaměřeno na soustředění, kdy naslouchající z dvojice skáče mluvčímu do řeči a začne mluvit o něčem jiném. Může začít mluvit o tom, o čem se mluvčí zmínil, nebo také o něčem úplně jiném. U třetího kola si žáci vyzkouší přerušovat mluvčího, kdy mu naslouchající bude dávat zbytečné rady, aby se ukázal jako všeznalý a více inteligentní. Zde může naslouchající zapojit mimiku a neverbálně projevoval nedůvěru k řečené informaci od mluvčího. Předposlední kolo je zaměřeno na přehánění naslouchání, kdy si naslouchající žák dělá o mluvčího velké starosti či jeho slova

¹³ V našem případě si to převedme na pedagoga.

¹⁴ Zde musí být žákovi zdůrazněno, že se jeho výklad záměrně nebude poslouchat a bude se narušovat.

bagatelizuje. V posledním pátém kole se setká žák s narušením bezpečí, kdy mluvčího naslouchající natáčí na mobilní telefon či během interakce telefonuje. Na závěr cvičení je dobré zařadit reflexi a diskusi nad tím, jak se žáci v průběhu aktivity cítili. Pedagog se může zeptat, jaký narušující prvek jim vadil nejvíce, a který naopak nejméně (Kessels, Boers, Mostert, 2009 in Podpora inkluze, 2018).

5. Vlastní šetření

Empirická část bakalářské práce navazuje na část teoretickou, z níž čerpá důležité aspekty problematiky proaktivní agrese žáků. V této části je stanoven cíl výzkumu, charakterizováno etické hledisko výzkumu, vysvětleny výzkumné metody a techniky, které byly použity při sběru a zpracování dat. Dále jsou v empirické části práce formulovány výzkumné otázky, jejichž stanovení předcházelo samotnému výzkumu. Jednotlivé případy jsou v této části práce stručně charakterizovány. Získaná data jsou následně vyhodnocena pomocí uvedených metod a technik.

5. 1. Cíl výzkumu

Cílem empirické části práce je hlubší porozumění, jak učitelé druhého stupně přistupují k žákům, kteří opakovaně projevují proaktivní agresi. Konkrétně jde o to zjistit, podle jakých znaků dokážou učitelé rozpoznat, kdy už je potřeba do situace zasáhnout, a jaké nejčastější formy prevence učitelé používají.

5. 2. Výzkumné otázky

Před zahájením sběru dat byly stanoveny výzkumné otázky na základě výzkumného cíle empirické části práce. Níže zmíněné výzkumné otázky byly nezbytné pro hlubší pochopení přístupu učitelů druhého stupně k proaktivně agresivním jedincům. Mohla jsem se tak zaměřit na situace, podle kterých učitelé rozpoznávají problémové chování tohoto charakteru a jejich následné postupy při řešení takového chování. Zároveň zkoumaly faktory, které učitelům pomáhají při práci a detekci tohoto problémového chování.

VO1: Jak vypadá situace s výskytem proaktivní agrese, při které má učitel tendenci zasáhnout?

VO2: Jaké strategie učitel používá při střetnutí s proaktivně agresivním žákem?

VO3: Jaké faktory pomáhají učiteli v efektivní práci s proaktivně agresivním žákem?

5. 3. Použitá metoda sběru dat

Rozhodla jsem se použít kvalitativní přístup formou semistrukturovaného rozhovoru z důvodu lepšího pochopení pracovního prostředí pedagogů. Rozhovory mi umožnily získat podrobné informace o jejich vnímání a zkušenostech s proaktivní agresí u žáků, včetně projevů tohoto chování a jeho dopadů na druhé. Před každým rozhovorem jsem měla připraveno několik základních otázek, které jsem pokládala v rámci každého setkání s pedagogem. Nejdelší rozhovor trval necelých 80 minut, nejkratší trval pouhých 35 minut. Tento typ metody mi pomohl získat rozsáhlý soubor dat, který překročil rámec předem stanovených otázek a otevřel nové perspektivy pro nepředvídané objevy a hlubší porozumění dané problematice. V průběhu rozhovorů jsem měla příležitost k dalším dotazům, pokud mě nějaká informace zaujala nebo pokud jsem potřebovala bližší objasnění kvůli nedostatečnému vysvětlení od respondenta. Tato metoda zaručila dostatečnou vnitřní validitu získaných informací a umožnila mi získat hlubší vhled do jejich postojů k dané problematice druhostupňových pedagogů základní školy. Z jejich paraverbálních projevů jsem byla schopna identifikovat jejich preference v komunikaci, zda jsou vzhledem k aktuálním tématům otevření nebo zdrženliví, což mi napomohlo lépe porozumět jejich postojům. Díky mimice obličeje respondenta jsem měla větší šanci odhadnout, jaké byly jeho pocity v dané situaci při střetnutí s proaktivní agresí.

Před každým rozhovorem byli respondenti informováni o účelu výzkumu a požádáni o slovní souhlas k nahrávání zvukového záznamu. Respondenti byli ujištěni, že žádné poskytnuté informace nebudou zneužity a získaná data budou použita pouze do této práce. Na žádost pedagogů byla změněna jejich jména. Každý rozhovor byl realizován samostatně. V průběhu rozhovorů nebyly zapisovány žádné informace. Neverbální projevy pedagogů byly zaznamenány do sešitu až po ukončení rozhovoru. Výzkum probíhal na školách v kabinetech respondentů. Každý respondent byl předem obeznámen s účelem rozhovoru a s tématem mé bakalářské práce. Během úvodního rozhovoru (před zapnutím nahrávky zvukového záznamu) jsem vysvětlila charakteristiku proaktivní agrese a zdůraznila význam této studie.

V rozhovoru byly použity předem dané otázky. Ty byly rozšířeny otázkami spontánními, které vzešly z každého rozhovoru individuálně. Utvořilo se pět okruhů otázek. **Prvním okruhem** byly otázky osobní povahy (věk respondenta, pedagogická praxe, zkušenost s třídnictvím, aprobace, v některých případech i důvod k výběru učitelské profese). Tento okruh napomohl k navázání kontaktu a celkové atmosféry spolupráce. **Druhý okruh** byl zaměřen na setkání

s proaktivně agresivním žákem (popis situace, který učiteli pomohl identifikovat proaktivně agresivního jedince). **Třetí okruh** byl myšlenkově napojen na okruh druhý. Zaměřoval se o postup, který byl učitelem využit, při střetnutí s proaktivně agresivním žákem a jak se cítil v situaci, kdy zaznamenal projevy proaktivní agrese (co mu běželo hlavou). **Čtvrtý okruh** zahrnoval otázky týkající se preventivních strategií, které jsou školou podporovány a učitel je využívá (workshopy na zlepšení vztahů ve třídě, třídnické hodiny apod.). Poslední **pátý okruh** obsahoval otázky týkající se asistenta pedagoga (zda existuje vůbec někdo, kdo poskytuje pedagogovi podporu při řešení problémů ve třídě, využití asistenta v hodinách a pomoc při střetnutí s proaktivně agresivním jedincem).

5. 4. Stručný popis výzkumného souboru

Výzkumný soubor zahrnuje sedm respondentů ze sedmi základních škol, které spadají do tří krajů (Středočeský, Praha, Karlovarský). Ze Středočeského kraje byli vybráni čtyři respondenti, z Prahy dva respondenti a z Karlovarského kraje byl vybrán jeden respondent. Jedná se o čtyři ženy a tři muže ve věku od 26 let do 61 let. Každý respondent vyučuje v sedmé třídě. Poskytnuté informace o proaktivně agresivních žácích se týkají jedinců ze sedmých tříd. Každý respondent poskytl informace potřebné k analýze dat. Někteří respondenti se zmiňují o případech, které se již staly před několika lety u žáků sedmých tříd. Nejkratší pedagogická praxe respondenta činí 2 roky, zato nejdelší 28 let shodně u dvou respondentů. Všichni respondenti jsou v současné době třídním učitelem. V podkapitole níže jsou uvedeny zestručněné údaje získané od jednotlivých respondentů, které byly vytvořeny na základě pěti okruhů otázek (viz výše kap. 5.3.). Při vytváření níže uvedených individuálních textů o respondentech a jejich zkušenostech s proaktivní agresí u jejich žáků jsem se částečně inspirovala jedním z prvků interpretativní fenomenologické analýzy, která zachycuje přímou zkušenost respondenta bez následné interpretace výzkumníka (Koutná Kostínková, Čermák, 2013).

5. 5. Stručná charakteristika jednotlivých případů

V této části práce se nachází charakteristika jednotlivých případů, přičemž soupis informací byl vytvořen na základě pěti okruhů otázek (viz výše kap. 5.3.). Každý okruh je podrobněji rozebrán v samostatném odstavci.

První případ – Šárka

Šárce je 35 let a v současné době je třídní učitelkou sedmé třídy. Její pedagogická praxe činí 9 let, třídní učitelkou je nyní druhým rokem. Práce třídní učitelky ji baví, ale přiznává, že je to někdy náročné. Učitelkou chtěla být už od útlého dětství, z důvodu vykonávané totožné profese v rodině. Nevěděla, jestli chce učit přírodopis s tělocvikem nebo český jazyk s tělocvikem. Nakonec si vybrala přírodopis v kombinaci s tělesnou výchovou. Svoji třídu by za nic nevyměnila.

Šárka v rozhovoru popisovala situace proaktivní agrese na příkladu několika žáků, kteří se chovali manipulativně a bezohledně vůči druhým. Uvedla příklad velmi inteligentního chlapce, který dokáže svými řečmi přesvědčit celou třídu, aby nedělala rozbor textu. Dalším příkladem byl agresivní žák, který naschvál přehnaně vychvaloval jiného žáka soupeřům, aby si ho vybrali do týmu a tým agresivního žáka mohl vyhrát. Dále zmínila situaci, kdy jedna žákyně zmanipulovala skupinu dívek k polití trika spolužačky, aby měla stejný kus oblečení jen sama agresivní žákyně.

Když si Šárka všimne opakovaného a bezohledného chování u žáka, rychle vyhodnotí situaci a ve spolupráci s asistentem pedagoga zasáhne. Snaží se uklidnit atmosféru ve třídě a následně si individuálně promluví s agresivním žákem, aby pochopila jeho motivaci a vysvětlila mu důsledky jeho chování. Pokud je situace vážná, informuje školního poradce a rodiče. Na třídnické hodině probírá incident se třídou a zařazuje stmelující aktivity k posílení vztahů mezi žáky. Dále upravuje pravidla a postupy ve třídě, například změnou způsobu výběru týmů na tělesné výchově.

Při rozhovoru respondentka zmínila několik dlouhodobých preventivních opatření. Pravidelně zařazuje stmelující aktivity během třídnických hodin, které posilují vztahy mezi žáky. Škola využívá workshopy a preventivní programy, jako je například workshop na téma komunikace, který zahrnuje i diskusi o nebezpečí sociálních sítí a správných komunikačních praktikách. Dále se sama účastní workshopů pro pedagogy. Například workshopu na téma vedení třídnických hodin, aby zlepšila své dovednosti a mohla efektivněji řešit problémy ve třídě.

Šárka vyzdvihuje důležitost asistenta pedagoga, který jí významně pomáhá v řešení problémových situací. Asistent je často prvním, kdo si všimne problémového chování žáků,

jako je například psychická manipulace některého z žáků během sportovních aktivit. Učitelka uvádí, že asistent má dobrou intuici pro chování dětí a je schopen včas identifikovat vznikající problémy, což jí samotné umožňuje efektivněji reagovat. Pomoc asistenta zahrnuje i konkrétní rady (při výběru členů týmu při tělesné výchově), které podle ní vede k lepšímu zvládnání situací. Oceňuje přítomnost asistenta jako důležitý prvek při prevenci a řešení proaktivně agresivního chování u žáka.

Druhý případ – Libor

Liborovi je 38 let, v současné době má na starost sedmý ročník na základní škole. Ve školství je dvanáctým rokem, z toho je již 8 let třídním učitelem. Práce učitele ho ze začátku nebavila, ale postupem času si našel k dětem cestu. Učí převážně tělocvik a zeměpis. Kdyby se měl rozhodnout jen pro jednu možnost, tak si vybere tělocvik. Jeho současná třída je pro něj horší než třída minulá.

Respondent uvádí, že se proaktivně agresivní chování objevuje především během přestávek na chodbě a při tělocviku. Zejména, když měl agresivní žák převzít roli kapitána týmu. Zmiňuje jednoho konkrétního žáka, který vyniká v basketbalu a chová se velmi dominantně (nutí ostatní přikyvovat jeho rozhodnutím a přikazuje jim, co mají dělat). Učitel poznamenal, že agresivní žák opakovaně prosazuje svůj názor, ignoruje potřeby ostatních a promyšleně ubližuje spolužákům. Toto chování zaznamenal nejen na tělocviku, ale i v ostatních hodinách.

Při řešení proaktivně agresivního chování Libor nejprve promluvil s žákem a vysvětlil mu, že takové chování není přijatelné. Bezprostředně po incidentu sdělil, že jeho chování není v pořádku, a poté se k tématu vrátil během třídnické hodiny, aniž by agresivního žáka jmenoval. Na třídnické hodině učitel zdůraznil důležitost vzájemného respektu a slušného chování. Častokrát řeší problémové chování žáků společně s asistentem pedagoga.

Respondent zmínil, že škola organizuje workshopy, při kterých se žáci zapojují do různých komunikačních cvičení. Například, při jednom komunikačním workshopu byly děti rozděleny do skupinek podle losovaných čísel a prováděly aktivity zaměřené na rozpoznávání emocí a komunikačních dovedností. Dále zmínil třídnické hodiny, které využívá především k

administrativním záležitostem, ale také k diskusím o chování a aktivitám, jako je hra s lístečky s emocemi a větami. Podle něj tato hra podporuje komunikaci mezi žáky.

Libor při své práci často využívá svého asistenta pedagoga. Zmiňuje, že asistent s dětmi tráví více času než učitel a lépe si všimne problematického chování. Popisuje situaci, kdy asistent jako první odhalil problémové chování jednoho žáka vůči druhému. Asistent si všiml, že žák nechce chodit na sportovní akce, a po rozhovoru zjistil, že za tím stojí ponižování od spolužáka. Asistent si promluvil s agresorem a zjistil, že jeho chování vychází ze strachu z konkurence. Přiznává, že by si chování tohoto typu nevšiml bez asistenta a velmi si cení jeho pomoci při identifikaci a řešení problémů.

Třetí případ – Jan

Janovi je už 61 let a třídním učitelem je tento školní rok naposledy. Začal učit, když mu bylo necelých 28 let. Třídním učitelem byl celkem pětkrát, a to mu stačilo. Jan učí češtinu a dějepis. Dříve učil i tělocvik, ale ten už po něm převzala mladší generace, jak sám uvádí. Za svoji nynější třídu je rád, ale už chce mít klid od třídnických věcí. Učit začal, protože to po něm chtěli rodiče.

Proaktivně agresivního jedince Jan popisuje jako bezohledného. Žák je dle něj bystrý a úspěšný ve škole, chová se manipulativně. Když žákovi nebylo po vůli téma slohové práce, kritizoval ho s klidem a přesvědčením, což přivedlo i ostatní žáky k tomu, aby se k jeho názoru připojili. Dále vypráví, že bezohledný žák záměrně jednal tak, aby jeho spolužák dostal poznámku a bezohledný žák se stal jediným, který poznámku ještě neobdržel, což bylo i jeho cílem. Stejný žák také schválně zamlčoval informace a manipuloval ostatními, aby dosáhl svých cílů. Uvedl, že když se dozvěděl o situaci s croscheckem, začal se chovat vůči proaktivně agresivnímu žákovi obezřetně, protože si v té chvíli uvědomil, že tento typ chování u daného žáka neviděl poprvé.

Při řešení proaktivně agresivního chování u žáka postupuje respondent systematicky. Nejprve sbírá informace od žáků a analyzuje chování agresivního žáka. Při získání informací provádí rozhovor s problémovým žákem, kde se snaží objasnit důvody jeho chování. Poté vyhledá podporu školní psycholožky a zástupkyně ředitele, aby zajistil efektivní řešení. Zároveň

využívá třídnické hodiny pro aktivity na zlepšení vztahů ve třídě. Prevencí a otevřenou komunikací se snaží předejít opakování podobných problémů.

Respondent zmiňuje, že dříve na škole probíhal týden seberealizace žáků, který byl zaměřen na komunikaci a sociální sítě, ale ten byl od Covidu zrušen. Jako další preventivní aktivitu uvádí školu v přírodě, která se koná každoročně v červnu a dle učitele pomáhá upevnit vztahy mezi žáky. Rovněž využívá třídnické hodiny, při kterých využívá aktivity pro rozvoj empatie a komunikace mezi žáky. Dále zmiňuje hodinu osobnostně – sociálního rozvoje, kde se učí, jak se správně chovat.

Jan ve své třídě asistenta pedagoga nemá, ačkoliv v jiné třídě s asistentem spolupracuje. Jeden asistent mu pomohl odhalit problém s jedním žákem, který úmyslně radil špatně spolužákům. Sám si proaktivně agresivního chování u jednoho z žáků nevšiml, ale díky pozornosti asistenta začal situaci řešit. I když s asistentem přímo nepracuje u své kmenové třídy, oceňuje jejich pomoc při rozpoznávání a řešení problémů v jiných třídách.

Čtvrtý případ – Jolana

Jolaně je 54 let a učí již 28 let. Třídní učitelkou byla zatím třikrát. Ke třídnictví nemá moc kladný vztah. Učí chemii a dějepis. Učit začala kvůli tomu, že její maminka i tatínek byli učitelé.

Problematického jedince vykazujícího známky proaktivní agrese Jolana popisuje jako inteligentního, ale manipulativního. Proaktivně agresivní žák často sabotuje úspěchy svých spolužáků. Například tím, že jim špatně radí během testů, aby sám vynikl. Žák má tendenci ignorovat názory ostatních a prosazovat své vlastní, což se projevuje při rozhodování o třídních aktivitách. Učitelka je frustrována jeho neochotou převzít odpovědnost a neúspěšnými pokusy o nápravu jeho chování.

Respondentka se nejprve snaží situaci řešit individuálně, jako například, když objevila, že jeden žák schoval papír druhému žákovi. Přestože se pokusila s žákem promluvit, zjistila, že jeho chování nezmění. Následně se rozhodla zapojit kolegy a vedení školy, aby situaci lépe řešili, a aby se žák takovýmto podvodem nedostal do krajského kola olympiády. Na třídnických hodinách se začala více zaměřovat na posílení vztahů ve třídě a otevřenou diskusi o špatném

chování. I když se snaží, tak proaktivně agresivní žák i nadále prosazuje své zájmy na úkor ostatních.

Jolana uvádí, že škola každoročně pořádá workshop zaměřený na zlepšení komunikace mezi žáky, který probíhá po třídách. Při tomto workshopu učitelé působí jako pouhý dozor, nezapojují se do aktivit. Dále se pravidelně koná škola v přírodě pro druhý stupeň, kde se žáci účastní týmových her a aktivit zaměřených na budování důvěry a týmovou spolupráci. Zmiňuje, že programy jsou navrženy pro podporu pozitivních vztahů a zlepšení interakce mezi žáky.

Respondentka vzpomíná, že minulý rok asistenta pedagoga využívala minimálně. Asistent jí pomohl zejména při řešení problémů s neochotou některých žáků, jako byla žákyně, která odmítla pracovat a rušila hodiny. Asistent si se žákyní po hodině promluvil a problém vyřešil, což vedlo ke zklidnění jejího chování. Přiznává však, že si detaily situace moc nepamatuje. Je si ale jistá, že asistentova intervence přispěla k lepšímu chování žáků ve třídě.

Pátý případ – Radek

Radkovi je 26 let a učí teprve 2 roky. Hned při nástupu mu dali na starost vlastní třídu. Třídním učitelem je poprvé, ale pomáhají mu kolegové. Učí dějepis a občanskou výchovu proloženou osobnostní a sociální výchovou. Třídnictví ho stresuje, dokonce uvažuje, že ze školství odejde.

Respondent popsal chování jednoho žáka jako bezohledné a agresivní. Žák sabotuje práci ostatních, aby zvýšil šance na svůj vlastní úspěch. Přesněji zde zmiňuje zničení obrázku spolužačky, aby se jeho obrázek dostal na výstavu. Chování žáka popisuje také jako promyšlené. Agresivní žák zmanipuloval svého spolužáka při výběru do volejbalového týmu, aby se do něj dostal on sám. Poznamenal, že chování proaktivně agresivního žáka je opakované a negativně ovlivňuje celou třídu.

Radek řeší proaktivně agresivní chování tím, že nejprve provádí osobní rozhovor a vysvětluje nevhodnost takového chování. V případě žáka, který manipuloval s ostatními, učitel zařadil preventivní aktivity jako jsou třídnické hodiny, které zaměřil na empatii a sociální hry. Spolu s asistentkou a metodikem prevence zorganizovali třídnickou hodinu zaměřenou na zlepšení vztahů ve třídě. Na této hodině se ukázalo, že proaktivně agresivní žák v kmenové třídě je

častým zdrojem problémů. Přestože se stále potýká s výzvami, vnímá pozitivní změny ve třídním klimatu, což podle něj ukazuje na účinnost jeho opatření.

Radek zmiňuje, že na škole často probíhají preventivní programy, jako jsou třídnické hodiny zaměřené na rozvoj empatie a sociální hry, které posilují porozumění mezi žáky. Mezi tyto hry patří například diskuse prováděna v komunitním kruhu. Další prevencí bývají sociometrické dotazníky, které jeho třída využívá. Sociometrické dotazníky, které se provádějí každý rok, poskytují cenné informace o klimatu ve třídě a pomáhají přizpůsobit další preventivní aktivity.

Radek oceňuje pomoc asistentky při identifikaci a řešení proaktivně agresivního chování žáků. Asistentku považuje za klíčovou při detekci těchto problémů, protože učitel nemá vždy možnost sledovat každého žáka důkladně. Asistentka upozorňuje učitele na možné motivy a dynamiku ve třídě. Zároveň asistentka pomáhá při organizování preventivních aktivit. Přiznává, že bez ní by bylo více obtížné problémy včas odhalit a řešit.

Šestý případ – Lucie

Lucii je 50 let, ve školství je 24 let. Z toho je tento školní rok počtvrté třídní učitelkou. Učí zeměpis a matematiku. Třídnictví ji sice vyčerpává, ale za nic by neměnila, protože má po svém boku skvělého asistenta pedagoga.

Lucie se střetla s několika situacemi proaktivní agrese. Například uvádí, že jeden žák záměrně kazí práci ostatním, aby si zajistil lepší výsledky. V jednom incidentu zažila žákyně traumatizující situaci, kdy byla donucena zmanipulovanými děvčaty, aby se svlékla a dívky jí pomohly oblečení, které si dívka musela následně obléknout. Popisuje, že proaktivně agresivní žákyně zajišťuje pozici včelí královny, které ovlivňuje a zneužívá ostatní pro vlastní prospěch. Zmiňuje, že následky incidentu nesou z pohledu vedení školy pomocníci agresora. Také zdůrazňuje, že podobné problémy jsou složité k identifikaci, protože u incidentu častokrát agresor není, pouze to vše naplňuje.

Bezohledné proaktivně agresivní chování Lucie řeší systematicky. Spolupracuje se svým asistentem, který pomáhá při identifikaci a řešení problémů. Pokud se objeví incident, okamžitě zasáhne a pokusí se situaci vyřešit. Často s pomocí rodičů a třídnických hodin zaměřených na

zlepšení komunikace a empatie. Osvědčeným řešením je promluva do duše, kterou provádí jak ona sama, tak i asistent pedagoga.

Lucie využívá preventivní programy a workshopy, které škola nabízí, aby zlepšila vedení třídnických hodin a řešení krizových situací. Mezi tyto programy patří didaktické hry a aktivity zaměřené na zlepšení komunikace a empatie. Zmínila hru „Pětihvězdičkové naslouchání“ a „Pohlad’ mi Emaná“. Obě hry vnímá jako způsob podpory porozumění mezi žáky a řešení konfliktů. Dále zdůrazňuje význam asistenta, který jí pomáhá při třídnických záležitostech a krizových situacích.

O svém asistentovi respondentka mluví jako o velmi důležité osobě, která jí výrazně pomáhá při řešení problémů ve třídě. Uvádí, že její asistent si jako první všiml, že jeden ze žáků začal projevovat známky bezohledného a sebestředného chování. Asistent si jako první promluvil s problémovým žákem a zjistil, že jeho proaktivně agresivní chování vychází z těžké situace doma, což umožnilo přizpůsobit přístup i řešení situace. Zdůrazňuje, že asistentova podpora je nezastupitelná a doporučuje, že pokud je to možné, tak má každý učitel využít pomoc asistenta.

Sedmý případ – Irena

Ireně je 28 let, učí už 6 let. Třídní učitelkou je tento školní rok poprvé, dříve pracovala jako asistentka pedagoga. Za svoji třídu je velmi ráda. Irena učí fyziku, kterou žije a snaží se své žáky vtáhnout do světa fyziky. Fyziku začala učit kvůli jejímu bývalému učiteli na fyziku, který látku podával tak nudně, že si řekla, že to změní.

Irena popisuje situaci proaktivně agresivního jedince, který svým manipulativním chováním cíleně ovlivňoval ostatní za účelem vyčlenění spolužačky z kolektivu třídy. Spolužačka odmítla jeho návrh na chození, což vyústilo v opakovanou agresi vůči ní prostřednictvím jiných spolužáků, kteří byli na straně agresivního žáka. Zmínila, že proaktivně agresivní jedinec vytvářel komplexní plány, jak spolužačku psychicky zraňovat a donutit ji, aby se k němu vrátila. Uvádí, že agresivní žák měl jasně daný cíl, kterého chtěl dosáhnout, aniž by se díval vpravo vlevo. Problémový žák se skvěle vyhýbal přímému obvinění, protože u žádného incidentu nebyl. Učitelka zmínila, že proaktivně agresivní jedinec má schopnost odhadnout, jak jeho plány budou fungovat. Zároveň dokázal přesvědčit většinu třídy, aby se přidala na jeho

stranu. Uvádí, že vzhledem k této dynamice bylo zřejmé, že jeho chování bylo dobře promyšlené a vypočítavé.

Když respondentka zjistila, že žák izoluje spolužačku od ostatních a organizuje proti ní různé formy ponižování (slovní nadávky, podkopnutí nohou, kopnutí míče do hlavy, ignorace její přítomnosti), okamžitě zasáhla. Nejprve se rozhodla promluvit s obětí agrese, aby zjistila, co se přesně děje a zároveň ji podpořila v těžké situaci. Poté informovala třídní učitelku a výchovnou poradkyni. Společně svolaly schůzku s proaktivně agresivním žákem a jeho rodiči, kde podrobně probrali aspekty situace. Sama se zaměřila na to, aby agresorovi bylo jasné, jak jeho chování ovlivňuje ostatní. Společně hledali možnosti, jak situaci napravit a zabránit dalšímu vyčleňování z kolektivu. Zároveň byla uspořádána třídnická hodina, na které byl probírán problém s celou třídou, aby všichni pochopili důsledky podobného chování.

Irena zmiňuje, že škola organizuje programy zaměřené na zvládnutí stresu, komunikaci a osobní rozvoj. Tyto programy Irena zažila v podobě workshopů. Sama využívá třídnickou hodinu jako základní prevenci vůči bezohlednému a neempatickému chování. Mezi oblíbené aktivity patří například didaktická hra „vizitka“, která slouží k seznámení, a hra „živá čísla“, která podporuje vzájemné pochopení pomocí neverbální komunikace. Obě tyto hry uvedla jako účinné, s cílem zlepšit vztahy mezi žáky a pomoci jim lépe zvládat konflikty. Zároveň při třídnické hodině využívá otevřenou diskusi o problémech a pracuje na budování důvěry a komunikace mezi žáky.

Irena byla dříve asistentkou, nyní je učitelkou a práci své asistentky si velmi váží. Svoji asistentku vnímá jako partnera v odhalování proaktivně agresivního chování mezi žáky. Díky ní dokáže rychleji reagovat a předejít dalším problémům ve třídě. Asistentka upozornila na problémy s žákyní, která prováděla naschvály, kterých si ona sama nebyla vědoma. Velmi oceňuje, jak její asistentka dokáže rozlišovat mezi činnostmi z nevědomosti žáka a úmyslným chováním, což výrazně přispívá k lepší správě třídy.

5. 6. Etika výzkumu

Respondenti byli vybráni ze základních škol tří různých krajů. Účast na rozhovoru přislíbilo osm respondentů, z nichž jeden se těsně před termínem rozhovoru omluvil z důvodu náhlé nemoci a následného odjezdu do zahraničí. Tento respondent nebyl nahrazen, a to z důvodu časové tísně při zpracování dat.

Všichni respondenti byli požádáni o seznámení se s informovaným souhlasem a byli požádáni o jeho podepsání. Všichni respondenti s tímto souhlasili. Ukázka formuláře informovaného souhlasu je uvedena v seznamu příloh této práce. Následně jsem se každého respondenta mimo nahrávku ještě jednou slovně zeptala, zda je srozuměn s podmínkami a zda souhlasí s účastí v rozhovoru.

Respondenti byli informováni o jejich anonymitě a o tom, že data budou anonymizována. Všichni respondenti jsou uvedeni pod smyšlenými jmény a veškerá jména, která uvedli, jsou v tištěné podobě začerněna. Dále byli ujištěni, že žádné poskytnuté informace nebudou použity pro jiné účely než pro analýzu dat v této bakalářské práci. K výzkumným datům má přístup pouze má osoba a nebudou nikde zveřejňovány. Po přepsání všech rozhovorů byly všechny nahrávky rozhovorů smazány.

Jeden z rozhovorů byl použit jako ukázka otevřeného kódování a následného postupu k vytvoření kategorií. Tento respondent byl o tomto kroku dodatečně informován a udělil mi svůj souhlas s použitím rozhovoru pro tuto ukázkou.

5. 7. Zpracování dat

Rozhovory byly přepsány do písemné podoby. Přepsané rozhovory byly vytištěny a zároveň doplněny o předem napsané poznámky (o neverbálním projevu respondentů).

Pro analýzu dat byla vybrána metoda otevřeného kódování, inspirovaná Švaříčkem a Šedřovou. V otevřeném kódování je text rozdělen do jednotlivých segmentů, se kterými pak výzkumník dál pracuje (Švaříček a Šedřová, 2007, s. 211). Vhodnou technikou se ukázalo kódování v ruce, které je označeno také jako metoda tužka papír. Znamená to, že jakmile máme vytvořený seznam kódů, můžeme začít systematicky kategorizovat jednotlivé kódy do vhodných skupin či kategorií (Švaříček a Šedřová, 2007, s. 221). Tímhle stylem byly z informací od pedagogů

vytvořeny 4 kategorie. Jednotlivé kategorie byly barevně zvýrazněné u všech vytištěných rozhovorů.

Kategorie vzniklé otevřeným a následným axiálním kódováním:

- On je prostě takový
- Klíčový incident
- Promluva do duše
- Faktory pomoci

5. 8. Vyhodnocení

V této kapitole je předložena analýza jednotlivých kategorií. Zvolenou technikou se stala technika „vyložení karet“. Tato technika spočívá v tom, že výzkumník „*kategorie vzniklé skrze otevřené kódování uspořádá do nějakého obrazce či linky a na základě tohoto uspořádání sestaví text tak, že je vlastně převyprávěním obsahu jednotlivých kategorií.*“ (Švaříček a Šedřová, 2007, s. 226)

5. 8. 1. On je prostě takový

Tato kategorie je rozdělena na tři celky – žákovy osobnostní charakteristiky, žákovo chování k druhým, žákovo uvažování o druhých. Je tak učiněno z důvodu přehlednosti. Nutno podotknout, že všichni respondenti neuvedli informace spadající pod všechna tři podtémata. Vždy byly vybrány takové výroky, které s daným tématem rezonovaly.

(1) Žákovy osobnostní charakteristiky

První kategorie byla označena jedním ze zachycených výroků: „*On je prostě takový*“. Tato kategorie byla vybrána z důvodu, že většina učitelů chování proaktivně agresivního žáka popisovala jako běžné a neoddělitelné od jeho osobnosti. **Šárka** uvedla: „*První signál asi byl, že to není dobrý, ale pak jsem si říkala, že ty kluky znám a že to třeba nemyslí tak zle.*“ Dále dodala: „*on je strašně inteligentní...ten se ze všeho vykroučí svýma řečma. Nekouká na ostatní. Chce dosáhnout jen toho svého...a dost často se mu to daří.*“ **Libor** popisuje agresivního žáka jako někoho, kdo si myslí, že všichni ostatní musí jet podle něj. „*No..On je takovej svůj. Bere vážně jen svůj názor a vůbec se nesnaží pochopit ostatní. On nemá filtr.*“ Zároveň zmínil, že

„ublížíje docela promyšleně. Vždycky dokáže odhalit, co tomu člověku dokáže fakt ublížit.“ **Jan** poznamenal, že agresor je „*tichej zabiják...byl bystrý a inteligentní, měl komentáře a námitky k tématům, které považoval za zastaralé. Hovořil s klidem a přesvědčením, které dokázalo zlákat i ostatní.*“ Pro tyto charakteristiky je specifické právě to, že se jedná opravdu o nálepky (tzv. labelling), které dává žákovi sám učitel.

(2) Žákovo chování k druhým

Jolana popsala chování proaktivně agresivního jedince jako záludné a lhotejné. „*On je strašně inteligentní. Někdy si přijdu, že toho ví víc než já. Je trochu zahleděný do sebe. Nebere ohled na druhé.*“ Nejvíce mne překvapil tento respondentčin výrok, kde zmiňuje, že proaktivní agresor udělá cokoli, aby dosáhl toho svého: „*...a jede se podle něj. I kdyby měl jít, jak se říká, přes mrtvoly.*“ Tento výrok naznačuje, že jedinec často nebere ohled na city druhých a udělá opravdu vše pro dosažení svého cíle. **Lucie** se s ostatními shoduje v tom, že agresor vykazuje záměrné, promyšlené a opakující chování. „*Ona si všechno krásně promýšlí a využívá k tomu ostatní. Zmanipuluje je, že ona je ta nejlepší, podle které se všichni musí řídit. Ona si nehtíky neušpiní.*“ **Lucie** také poukázala na to, že agresorka chce být jedinečná a udělá pro to vše. **Radek** také popisuje, že chování žáka je promyšlené: „*On je takovej, nedělá mu problém říct, co si přesně myslí, ale pocity druhých mu jsou jedno.*“ Popisuje chování jako sabotáž, která se projevila v incidentu s vodovkami, kdy agresor naschvál zničil obrázek spolužačky, aby vyhrál soutěž.

(3) Žákovo uvažování o druhých

Jan zmiňuje, že agresor se snažil dosáhnout svého cíle za každou cenu, včetně použití agresivního fyzického kontaktu. Toto chování je popsáno v kontextu „*Nechat ostatní odvést špinavou práci za sebe...*“. Zde respondent zmínil, že při croscheckování žáka jeho spolužáky, nebyl proaktivní agresor přítomen při provedení tohoto incidentu. **Irena** se setkala s agresorem, který udělal vše pro to, aby získal podporu ostatních: „*všichni jsou na jeho straně a jí se schválně strani. Začal je přesvědčovat, jak je pro dobro všech, aby se s ní nikdo nebavil.*“ Tento přístup ukazuje, jak agresor manipuluje s ostatními, aby dosáhl svého vlastního prospěchu. Zajímavé je, že respondentka se nejspíše nezabývá primárně, co proaktivní agresor musel napovídat ostatním o té žákyni, ale rovnou si všímá toho, co to udělalo se spolužáky.

Z vyjádření jednotlivých učitelů je zřejmé, že proaktivně agresivní jedinci se vyznačují několika společnými rysy. Jejich chování je často vnímáno jako normální součást jejich osobnosti, což

učitelé popisují slovy jako „on je prostě takový“. Tito žáci mají tendenci vykazovat vysokou míru inteligence a schopnosti manipulace, často se uchylují k promyšlenému jednání s cílem dosáhnout svého. Jejich chování je často motivováno osobním prospěchem a nezřídka jde přes zájmy a city ostatních.

Šárka zdůrazňuje, že agresor může být velmi inteligentní a vychytralý, což mu umožňuje dosáhnout svého cíle za každou cenu. Libor naopak upozorňuje na neschopnost těchto žáků brát v úvahu názory a pocity ostatních, a jejich tendenci manipulovat a způsobovat cílenou škodu. Janova zkušenost s „tichým zabijákem“ ukazuje, že i klidné a přesvědčivé vystupování může být maskou pro proaktivně agresivní jednání. Jolana a Lucie shodně popisují manipulativní a promyšlené chování, které je zaměřeno na dosažení osobního prospěchu, často na úkor druhých.

Výpovědi všech učitelů poukazují na to, že proaktivně agresivní žáci využívají svou inteligenci a rétorické schopnosti k dosažení svých cílů, a to často bez ohledu na následky pro ostatní. Tito žáci jsou schopni jednat velmi promyšleně a jejich chování je zaměřeno na dlouhodobý úspěch, který může zahrnovat manipulaci a sabotáž druhých. Celkově je tedy patrné, že proaktivní agresivita u žáků se projevuje komplexním a promyšleným chováním, které má za cíl dosáhnout osobního prospěchu často na úkor ostatních.

5. 8. 2. Klíčový incident

Další kategorií se stal klíčový incident, podle kterého učitelé poznali, že se střetli se závažnějším kázeňským přestupkem, který vykazoval známky proaktivní agrese. Zde nahlédneme, jak učitelé tyto situace popisovali, a co jim při detekci incidentu běželo hlavou. U Šárky byl prvotním signálem „*Tohle není dobrý.*“ Popisuje situaci, kdy se začala vytvářet skupinka dívek, kterou svým způsobem vedla jedna žákyně. Nevedla skupinu za účelem touhy po moci, ale z důvodu, že jí vyhovovalo, jak ji ostatní poslouchají a díky nim dokáže docílit svého. Varovnou situací se stalo záměrné polití trika barvou, protože proaktivně agresivní žákyně chtěla být jediná, kdo ho na sobě bude mít. „*Ona ta žákyně měla stejné Adidas triko jako ta naše královna a chtěla být jediná, kdo ho bude mít.*“ Před uskutečněním tohoto incidentu učitelka Šárka zaslechla, jak se o tom dívky baví, ale nevěřila, že by něčeho takového byly schopny. „*myslela jsem si, že to neudělají, a pak se mi venku nějak všechny ztratily a šly do svých týmů.*“ Šárka nejprve podcenila agresi žákyně. Dále zmínila, že pokud by samotný plán nezaslechla dříve, tak by si myslela, že incident byl opravdu pouhá náhoda. „*Kdybych je*

nezaslechla, tak si myslím, že to byla náhoda...“ Incident proběhl následovně. „Jedna šla s barvou davem lidí, normálně si všímala okolí, povídala si...já si myslela, že opravdu nese jenom tu barvu ke své skupině. Jenomže mezitím ostatní holky, z té skupinky naší královny, se bavily s tou jejich „obětí“. To taky vypadalo normálně...Když se ale blížila „jméno žákyně“ s barvou tak do ní jedna z kroužku holek, kde byla i „jméno oběti“ narazila...no a tak na ní vylila celý hrnek modré barvy....“. Zároveň zmiňuje, že proaktivně agresivní žákyně u samotného incidentu nebyla přítomna, ale pouze vše naplánovala, aby nebylo na první pohled poznat, že se jedná o záměrný čin.

Libor sám si nevybavuje, že by u nějakého incidentu obdobného charakteru byl. Zmiňuje ovšem, že jeho asistent si všiml, že jeden z žáků nechodí na sportovní soutěže z důvodu strachu z proaktivně agresivního žáka, který chtěl vyhrávat, což by se mu nedařilo, kdyby do soutěže nastoupil i odražený žák. *„Shazuje ho před ostatníma. Ještě mu snad říkal, že kdyby chtěl skákat, tak to nezvládne, protože na něj budou koukat ostatní a budou ho kritizovat, když se mu to nepovede...“.*

Jan se setkal s fyzickým incidentem, který byl vyústěním předešlé hodiny, kdy jeden ze spolužáků proaktivně agresivního jedince nechtěl přistoupit na jeho stranu, což ohrozilo známku proaktivního agresora. *„Kluci ze třídy se na něj domluvili a croscheckovali ho.“* Agresor přesvědčil ostatní spolužáky, že jen díky jednomu žákovi mohli všichni dostat špatnou známku a naplánoval pro něj fyzický trest, který za něj udělali. Tento incident Jan zprvu bral jako nedůležitý. Po odstupu dní za ním přišli dva žáci, kteří mu popsali, jak to opravdu bylo. *„Já si to nemyslel, ale asi za dva dny za mnou přišel „žák jedna“ a „žák dva“ a řekli mi, že se na něj domluvili.“* Jan také uvádí, že proaktivně agresivní žák, který vše naplánoval, u samotného incidentu nebyl. Jan s povzdychem pronesl: *„Právě, že nebyl! Proto mi to přišlo zvláštní..že by takhle zmanipuloval ostatní, aby někomu ublížili pro potřebu někoho jiného..“.* S odstupem času si ale Jan uvědomil, že podobné chování u žáka vidá často. Hlavou mu běželo *„jestli to bude pokračovat bez povšimnutí, tak s ním budeme mít mnohem větší problémy, než jsou teď“.*

Jolana se setkala s proaktivní agresí při dějepisné olympiádě, kdy jeden žák naschvál schoval polovinu práce spolužákovi, aby se umístil na lepším místě a mohl tak na krajské kolo. Jolana zbystrila, když viděla, jak proaktivně agresivní žák vyhazuje spolužákův papír do koše. Prvotní

myšlenka Jolany, když za ní přišel žák, že nedostal druhý papír, byla „*Já mu ho zapoměla dát.*“, jenže po střetnutí s proaktivně agresivním žákem u koše ihned věděla, o co jde.

Lucie uvádí situaci, kdy žákyně z důvodu touhy být jedinečná přesvědčila spolužačky, aby jinou spolužačku donutily svléknout si oblečení, které jí pomohly a následně si ho musela obléknout. Během oblékání žákyně vyrušila sama a první myšlenkou, která jí proběhla hlavou bylo „*Tý „jméno žákyně“ už to nesmí projít!*“. Za svůj cíl si proaktivně agresivní žákyně dala poškodit všechny dívky, které se začnou bavit s potencionálním přítelem proaktivní agresorky. Proaktivně agresivní žákyně totiž nechtěla, aby se jiná dívka, než je ona sama, bavila s chlapcem, který se proaktivně agresivní žákyni líbil. Lucie s rozhořčením uvádí, že samotná agresorka u incidentu nebyla, takže si sama neodpykala tak tvrdý trest, jaký jí náležel. „*Nebyla, ta si v klidu seděla ve třídě.*“

Radek uvedl situaci záměrného poškození obrazu spolužačky, aby se na výstavu dostal obraz proaktivního agresora. „*On schválně rozlil vodovky na obrázek, protože ho měla hezčí než on. Chtěl, aby se tam dostal ten jeho a ne její.*“ Radek zmiňuje, že incidentu si všimla jeho asistentka. Incident měl vypadat jako nehoda, ale když se začal řešit, tak učitel společně s asistentkou přišli na plán proaktivně agresivního jedince.

Irena se setkala s incidentem, který není podobný žádnému od jiných dotazovaných respondentů. Setkala se s ním ještě jako asistentka pedagoga. Zhrzený chlapec svými řečmi a přesvědčivostí dostal na svoji stranu skoro celou třídu. Třída se díky oblíbenosti a šarmu proaktivně agresivního jedince nechala strhnout k vyčleňování jedné spolužačky z jejich kolektivu. Proaktivně agresivní jedinec měl jasný cíl. Chtěl, aby se k němu jeho kamarádka vrátila s prosbou, aby se s ní opět začal bavit a navázala s ním romantický vztah, který předtím odmítla. Prvotním signálem, že je něco špatně, se stalo kopnutí fotbalového míče nebo podražení nohou nebo důmyslné nabádání ostatními spolužačkami, aby se žákyně vrátila k agresorovi a prosila o odpuštění. „*Navedl ostatní holky ze třídy, aby se blízko ní bavily o tom, jak je pěkněj, a že ona udělala strašnou chybu, když s ním nechtěla být...*“. Předtím se Irena domnívala, že se jedná o pouhé škádlení. Hlavou se jí honilo: „*To nemyslí vážně, jen se škádlí. Jenže, pak trochu přituhovalo...*“.

Klíčové incidenty hrály zásadní roli při rozpoznávání proaktivní agrese mezi žáky. Šárka popsala situaci, kdy skupina dívek vedena jednou žákyní záměrně poškodila oblečení jiné

dívky, aby „královna“ zůstala jediná s určitou věcí. Zpočátku Šárka podcenila závažnost situace, ale následně si uvědomila, že šlo o promyšlený plán. Libor si vzpomněl na incident, kdy proaktivně agresivní žák cíleně odrazoval spolužáka od účasti na sportovních soutěžích, aby mohl sám vyhrávat. Jan se setkal s fyzickým napadením, které bylo zorganizováno tak, aby proaktivní agresor nebyl přímo zapojen, čímž se vyhnul přímé odpovědnosti.

Jolana popsala situaci, kdy žák schoval část práce svého spolužáka, aby se umístil na lepším místě v dějepisné olympiádě. Lucie se setkala s případem, kdy žákyně přiměla spolužačky k ponižování jiné dívky kvůli osobním sporům. Radek zmínil incident, kdy žák úmyslně zničil výkres spolužačky, aby jeho vlastní dílo bylo vybráno na výstavu. Irena pak popsala manipulaci celé třídy, která vedla k vyčleňování jedné dívky z kolektivu, aby se vrátila k proaktivně agresivnímu jedinci.

Tyto incidenty ukazují, jak proaktivní agresivita může být skrytá za zdánlivě náhodnými či nevinnými situacemi, a jak důležitou roli hraje včasné rozpoznání a zásah ze strany učitelů. Učitelé často čelí výzvě rozpoznat a správně vyhodnotit tyto situace, aby mohli účinně zasáhnout a ochránit žáky před negativními důsledky proaktivní agrese.

5. 8. 3. Promluva do duše

Každý respondent využil jako první řešení proaktivní agrese promluvu. Ať už s proaktivně agresivním žákem nebo s jeho spolužáky kolem, a právě proto byla tato kategorie takto pojmenována. Šárka zmiňuje, že si nejdříve promluvila s dívkami, které agresorka přesvědčila, aby vylily modrou barvu na triko jejich spolužačky. Následně se Šárka dozvěděla, že celý tento incident naplánovala proaktivně agresivní žákyně. „*S holkama jsem si promluvila a zkoušela z nich vymanit, proč to udělaly.*“ Pro další řešení incidentu zvolila třídnickou hodinu, kde si s celou třídou promluvila a zařadila do ní hru na posílení vztahů ve třídě. „*Den předem jsem si našla jednu hru k posilování vztahů ve třídě. Ježiš, jak se jenom jmenovala... Nějaký stroje to byly. Ted' si nejsem jistá, ale možná to byly Pekelné stroje.*“

Libor po střetnutí s proaktivně agresivním chováním využil jím už dříve ozkoušenou strategii. Promluvil si s agresorem a vysvětlil mu, že takové chování není v pořádku. Následně se k chování tohoto stylu vrátil na třídnické hodině. Zde třídě vysvětloval, že se k ostatním mají chovat, jak se patří. „*Myslím si, že jsem mu to hned nějak řekl a vysvětlil mu, že takové chování*

není úplně okay...pak jsem se k tomu vrátil na hodině s třídním učitelem. Tam jsem ho nijak nejmenoval...prostě jsem jen začal mluvit o tom, že se k sobě máme chovat hezky a neubližovat si.“

Jan není výjimkou, a také mezi první kroky řešení proaktivní agrese zařadil promluvu se žákem. *„Bavili jsme se. Koukal na mě, jako by nechápal, o čem se bavíme...tak jsem jsem pokračoval. Řekl jsem mu, že jsem dřív taky chtěl být ten nejlepší snažil se být lídr. Že jsem nebral ohled na ostatní, ale pak jsem si uvědomil, že jenom díky ostatním jsem tam kde jsem teď. Díky přátelství se v tom životě aspoň nezblázním.“* Jenže reakce žáka byla jiná, než si Jan představoval. *„On se na mě jen usmál a s klidným hlasem řekl, že kdyby ostatním neříkal, co pro něj mají dělat, tak nemá cenu se kamarádit.“* Z této odpovědi byl Jan nespokojen a raději poslal žáka zpět do hodiny, aby tuto interakci mohl vstřebat. Jan tohoto žáka nechal jít po svém a následně zašel za školní psycholožkou, které agresorovo chování popsal a začali incident řešit více podrobně. Situaci společně vyřešili pozváním rodičů do školy, se kterými si promluvili.

Jolany postup řešení se nijak neodlišuje. *„Zavolala jsem si ho k sobě a promluvila si s ním...On si z toho ale vůbec nic nedělal, přišlo mi, jako kdyby to nebral jako něco špatného.“* To Jolanu rozčílilo, a tak pokračovala v monologu. *„On se na mě díval, jako by nechápal, o čem mluvím, a pak mi jen řekl, že tam aspoň půjde z naší školy on. Že bude reprezentovat lépe.“* Tato odpověď Jolanu rozčílila ještě více a následně uvedla: *„Jako by měl srdce z kamene!“* Tyto výroky nám mohou naznačovat, že dotyčnému jedinci chybí afektivní empatie, kdy se nedokáže vcítit do pocitů druhých a upřednostňuje pouze své vlastní cíle a potřeby. Zároveň to ukazuje bezmoc pedagogů a fakt, že pokud jako jediné řešení situace podnikají rozhovor s proaktivně agresivním jedincem, který se ukáže jako neúčinný, a následně nic nepodnikali, tak můžeme konstatovat, že pedagogicky selhali. Ale Jolana toto chování nenechala bez řešení. Agresora nepustila na krajské kolo olympiády a následně incident zmínila na třídnické hodině s žáky, kde si o tom s nimi také promluvila. Tento způsob následného řešení agresora nijak více neovlivnil, ale zbytek třídy se nyní k sobě podle Jolany: *„chová mnohem lépe“*.

Lucie u jiného případu proaktivní agrese zmiňuje, že si s jedincem nejprve promluvil asistent a až následně ona sama. V tomto případě se jedná o chlapce, který začal vykazovat známky bezohledného chování z důvodu přítomnosti otce u něj doma. Otec je kvůli práci často nepřítomen a pouze občas dojíždí domů. Chlapec v dobu přítomnosti otce přestal brát ohled na pocity druhých a začal se zajímat pouze o svůj cíl, který mu do hlavy nasadil otec. Cílem bylo

prosazení se za každou cenu. Změnu v chování detekoval a začal řešit asistent Lucky. „...*tak se trochu uvolnil a začal sám s tím, že to doma není úplně v pohodě...*“ Následně si s ním promluvila Lucka sama. „*Matěji, ty jsi hodnej a citlivej kluk, vím, že se nechceš stranit ostatním, vím, že ti na ostatních záleží. Pokud teď jdeš jen za tím svým kvůli tomu, co ti řekl táta, zkus myslet svojí hlavou...pro to, abys dosáhl svého, nemusíš jet přes city ostatních a nebrat na ně ohled...každá emoce je důležitá, hlavní je si to vykomunikovat a nedávat empatii na stranu.*“ Tento rozhovor byl ze strany Lucky účinný a chování proaktivně agresivního žáka se časem zlepšovalo.

Radek si po incidentu s obrázkem promluvil se žákem. Promluvil si s ním společně s asistentkou, která celý incident viděla. „*Promluvili jsme si s ním...ale k srdci si to moc nevzal...*“ Společně s asistentkou se ho dále zeptali, proč to udělal. To je známá nefunkční otázka, na kterou nedostali odpověď. Pokračovali: „*tohle chování není v pohodě, že když se cítím, že je někdo lepší, tak přece nemůžu sabotovat jeho práci, abych se tak dostal před něj...Terka se ho pak ještě zeptala, jestli je u něj všechno v pohodě, třeba jestli se doma něco neděje...*“ Odpověď dostali strohou. Žák si myslel, že se incident nebude řešit, protože pouze prošel kolem spolužaččina „*stolu a shodil kalíšek s vodou, že to mělo vypadat jak nehoda...*“ Jiný incident stejného agresivního jedince Radek řešil opět rozhovorem, který se ukázal jako velmi neúčinný, což mohlo způsobit i předešlé neefektivní řešení situace s kalíškem s vodou. Po nezájmu proaktivně agresivního žáka Radek usoudil, že bude lepší situaci řešit s pomocí vedení školy a metodičky prevence, kterou následně pozval na třídnickou hodinu.

Irena uvádí, že si nejdříve promluvila s žákyní, která byla vyčleněna z třídního kolektivu. Po obdržení informací situaci řešila s rodiči agresora a agresorem samotným, kdy „*jsme všechno probrali.*“ Následně se Irena k incidentu vrátila i na třídnické hodině společně s jejich třídní učitelkou. „*Chtěly jsme vědět i od ostatních, jak to podle nich začalo.*“ Tento incident se stal už dříve, kdy Irena pracovala na pozici asistentky pedagoga a společně s třídní učitelkou žáků tento konflikt řešila. Na nynější pozici pedagožky začleňuje komunikační aktivity do třídnických hodin z důvodu předešlé zkušenosti s incidentem zmíněným výše.

První reakcí učitelů na projevy proaktivní agrese byla vždy promluva, ať už přímo s agresorem nebo s ostatními žáky kolem. Šárka, Libor, Jan, Jolana, Lucka, Radek a Irena se všichni snažili problém řešit prostřednictvím rozhovoru, avšak jejich snahy měly různou míru úspěchu.

Šárka například využila promluvu s dívkami zapojenými do incidentu a následně zařadila do třídnické hodiny aktivity posilující vztahy ve třídě. Libor rovněž promluvil s agresorem a následně s celou třídou zdůraznil potřebu vzájemného respektu. Jan se pokusil přiblížit žákovi svou vlastní zkušeností, ale setkal se s nepochopením a odmítavou reakcí. Jolana měla podobnou zkušenost, kdy proaktivně agresivní žák nereagoval na její výtky a jeho odpovědi naznačovaly nedostatek empatie.

Lucie a Radek měli zkušenost s případy, kdy agresivní chování bylo částečně ovlivněno rodinným prostředím, což situaci komplikovalo. Lucka si s žákem promluvila po konzultaci s asistentem, který identifikoval změnu chování, a snažila se mu vysvětlit důležitost empatie. Radek a jeho asistentka se snažili zjistit důvody žákova chování, ale žák své jednání nijak neobhajoval a zůstal uzavřený.

Irena se pokusila řešit situaci komplexně, když nejprve promluvila s obětí, následně situaci projednala s rodiči agresora a poté se vrátila k incidentu na třídnické hodině za účasti ostatních žáků.

Závěrem lze říci, že promluva je běžně využívaným prvním krokem při řešení proaktivní agrese. Přestože ne vždy vede k okamžitému vyřešení problému, umožňuje učitelům lépe porozumět situaci a identifikovat další kroky k nápravě. Z rozhovorů plyne, že promluva s žáky ukazuje na potřebu systematické a dlouhodobé práce s třídními kolektivy a individuálním přístupem k žákům s problematickým chováním. Většina respondentů využila jako následné řešení incidentu po promluvě s proaktivně agresivním jedincem třídnickou hodinu, někteří respondenti zvolili pomoc ze strany metodičky prevence, jiní pozvání rodičů do školy.

5. 8. 4. Faktory pomoci

Čtyři respondenti, kromě Jana, Lucie a Radka uvedli, že v současné době na školách probíhají preventivní programy typu workshopů pro žáky. Nejčastějším tématem workshopů je komunikace pro zlepšení vztahů ve třídě. **Jan** uvedl, že před Covidem na jejich škole probíhal týden seberealizace, kam byly začleněny workshopy. „*Většinou hry pro lepší komunikaci, zásady komunikace, problémy kvůli sociálním sítím.*“ **Lucie** s povzdchnutím zmínila, že „*to naše škola moc nedělá, nebo o tom jenom nevím.*“ **Radek** o ničem takovém neví, že by na škole probíhalo, ale zmínil sociometrické dotazníky, které se zadávají každý školní rok. Naopak

Šárka zmínila, že její škola pořádá i workshopy jak pro žáky, tak i pro učitele. „*jsem například byla na workshopu Jak vést třídnickou hodinu*“. Stejně tak **Irena** zmiňuje, že se na škole pro žáky konají workshopy na téma zvládnání stresu, zlepšení komunikace a pochopení sebe samotného. Zároveň škola zařizuje workshopy pro učitele, ke kterým nemá Irena přívětivý vztah. „*Pořád nám něco chodí na mail, ale nemám moc času na to pořádně koukat. Nějaké si ale platíme sami.*“ **Libor** o workshopech na škole ví, ale nijak velký zájem o ně nemá: „*já to měl jako volnou hodinu na opravu písemek*“. **Jolana** zaujímá postoj, že by ve workshopech měli být přítomní i učitelé. S povzdechnutím pronesla: „*Je to teda jen pro děti, nás jako učitele do toho nezatahují...my jsme tam jako takový dozor.*“

Dalším velmi často zmiňovaným faktorem pomoci byla třídnická hodina. Třídnickou hodinu využívají všichni respondenti. K administrativním záležitostem třídnickou hodinu využívá Libor s Janem a dříve ji tak využívala i Jolana. **Libor** hodinu využívá k dohánění omluvenek a někdy žákům říká, co je čeká. Na didaktické hry nezanevře, ale opakuje s nimi jednu a tu samou hru. „*Jednu tu hru s nima dělám docela často. Takovou tu s téma lístečkama s emocí a větou.*“ Sám Libor zmiňuje, že hodinu využívá k „*rozkoukávání se*“. Stejný přístup zaujímá **Jan**. Třídnické hodiny využívá především k administrativním věcem, ale někdy si zahrají hru na zlepšení vztahů ve třídě. Tento přístup a aktivita mu připadají přínosné: „*...třída se více dala dohromady*“. **Jolana** zaujímala podobný přístup, což se ale změnilo, když od vedení dostali pokyn, aby začali třídnické využívat pro seberealizaci žáků. Na třídnické hodině si v současné době povídá se žáky a přijde jí, že tato forma třídnické hodiny je přínosná. „*Ted' se k sobě chovají mnohem lépe.*“ **Šárka**, Lucka, Radek a Irena využívají třídnickou hodinu ke zlepšování vztahů ve třídě. U všech se jimi provozované aktivity osvědčily a nadále je využívají. Tito čtyři a Jolana své třídnické hodiny provozují v komunitním kruhu. **Lucie** zmiňuje, že ve své třídnické hodině hraje „*všechno možný. Třeba Pohlad' mi Emanu, pětihvězdičkové naslouchání nebo malování v párech.*“ Díky zapojení těchto aktivit Lucie a jejímu asistentovi přijdou žáci klidnější. **Radek** využívá didaktickou hru, kdy všichni sedí v kruhu a říkají, koho chtějí, aby si vedle nich sednul. Po položení otázky, zda je vidět zlepšení vztahů ve třídě Radek odpověděl takto: „*Přijde mi, že se třída trochu obrněla vůči „jméno proaktivního agresora“ a už nemá takovou moc.*“ **Irena** zavedla didaktické hry hned ze začátku jako prevenci vůči chování, které vidí u jiných tříd. Nově zařadila hru „*živá čísla*“, která podle ní velmi pomohla kolektivu třídy. „*Po aplikaci téhle hry mi přijde, že lépe dokážou řešit konflikty, naslouchat si a dělat kompromisy.*“ Třídnické hodiny se u šesti respondentů, kromě Libora, odehrávají v komunitním kruhu.

V neposlední řadě se faktorem pomoci stal i asistent pedagoga. Všichni respondenti, kromě Jana, mají nebo měli svého asistenta, kterého využívají / využívali při práci s proaktivně agresivním jedincem. Většinou je to právě asistent, který jako první detekuje problémové chování, které může učitel následně řešit. **Šárka**: „Většinou je on ten, co si něčeho takového všimne...přijde mi, že ty děti zná líp než já a dokáže lépe odhadnout jejich chování.“ **Libor**: „On je s nima víc času než já, takže je to většinou on, kdo si něčeho takového všimne. Já jsem vůbec nevěděl, že se něco takového děje.“ Dále Libor zmínil, že sám asistent občas podniká prvotní kroky při řešení proaktivně agresivního chování. „Nejdřív za ním šel „jméno asistenta“ a promluvil si s ním“. **Jolana** v současné době vlastního asistenta nemá, ale „minulý rok ve třídě byl“. Minulý rok jí asistent pomohl uklidnit sebestředné chování jedné žákyně, se kterou měla Jolana delší dobu problém. „Nechtěla dělat pracovní list a strhla k tomu ostatní holky. Začala si tam lakovat nehty, česat vlasy a vůbec ho (asistenta) neposlouchala. Ona byla taková pořád. V hodině si malovala pusy, česala vlasy...“ Po promluvě s asistentem se chování žákyně výrazně zlepšilo. Jolana si nepamatuje, co žákyni asistent řekl. **Radek** několikrát během rozhovoru zmínil, že jeho asistentka je ta, která si všimne problémů ve třídě. „Bez ní bych si nevšimnul skoro ničeho...“ Zároveň, první věc, která běží Radkovi hlavou, když se střetne s proaktivně agresivním žákem je: „Terka mi pomůže.“ **Irena** si práce své asistentky velmi cení. Byla to právě ona, která Irenu zasvětila chodu třídy. Práci mají dle spokojeného projevu Ireny perfektně rozdělenou. Zmínila: „Kdybych ji tam neměla, tak ani tu situaci nedokážu vyřešit, protože jsem pomáhala jiným žákům, kteří neměli páru, co mají počítat.“ Hned na začátku školního roku Irenu upozornila na žákyni, která dělá naschvály ve svůj prospěch. „Když mi tohle řekla, tak jsem si na ní dávala od začátku na fyzice pozor.“ Nejbližší vztah má ke svému asistentovi **Lucie**. Hned na začátku rozhovoru sdělila: „mám skvělého asistenta“ a právě díky němu práci zvládá. Lucie spolupracuje se svým asistentem nejvíce. Společně vymýšlejí sociální hry na třídnické hodiny a vzájemně se podporují. „Tuhle hru využívám, když se ve třídě něco děje. Vlastně s ní přišel můj asistent!“ Když jsem dala Lucii na konci rozhovoru možnost říct cokoli, co podle ní stojí za zmínku, tak znovu zmínila svého asistenta. „Vlastně hlavně díky němu si to v té třídě užívám a nezblázním se z toho.“ Jediný **Jan** nemá, ani nikdy neměl, vlastního asistenta. V jedné ze svých hodin s ním ale spolupracuje. Zmiňuje, že ho asistent upozornil na vypočítavé chování jednoho z žáků. „Od té doby, co mi to asistent řekl, tak si na něj dávám větší pozor a sedí na samotce.“

V průběhu rozhovorů jsem se střetla s několika metodami, které učitelé využívají k řešení proaktivní agrese a zlepšení vztahů ve třídě. Hlavními podpůrnými prvky podle nich jsou preventivní programy typu workshopů, třídnické hodiny a asistenti pedagoga.

Většina respondentů uvedla, že na jejich školách probíhají preventivní programy a workshopy zaměřené na komunikaci a zlepšení vztahů ve třídě. Jan zmínil, že před Covidem se na jejich škole konal týden seberealizace, kde byly začleněny různé workshopy. Naopak Lucie a Radek uvedli, že o takových aktivitách na svých školách nevědí. Šárka a Irena zdůraznily, že jejich školy pořádají workshopy jak pro žáky, tak i pro učitele. Jolana by uvítala větší zapojení učitelů do těchto workshopů.

Třídnické hodiny využívají všichni respondenti, přičemž jejich účel se liší. Libor a Jan je používají hlavně pro administrativní účely, zatímco Šárka, Lucie, Radek, Irena a Jolana je využívají ke zlepšování vztahů ve třídě prostřednictvím didaktických her a aktivit. Jolana, která dříve třídnické hodiny využívala hlavně administrativně, nyní aplikuje metody seberealizace žáků, což vnímá jako velmi přínosné. Většina respondentů uvedla, že používá třídnické hodiny v komunitním kruhu, což přispívá k lepší komunikaci a vztahům ve třídě.

Asistenti pedagoga hrají významnou roli v detekci a řešení problémového chování (proaktivně agresivního). Všichni respondenti kromě Jana uvedli, že mají nebo měli asistenta pedagoga. Tito asistenti často jako první zaznamenají problémové chování a pomáhají učitelům při jeho řešení. Šárka, Libor, Jolana, Radek, Irena a Lucie vyzdvihují důležitost a přínos asistenta pedagoga, který je často první, kdo identifikuje proaktivní agresi a navrhuje vhodná řešení. Lucie si svého asistenta velmi cení a zdůrazňuje, že bez jeho pomoci by bylo zvládání třídy mnohem obtížnější.

Celkově z rozhovorů vyplývá, že kombinace preventivních workshopů, efektivního využívání třídnických hodin a podpory asistentů pedagoga je klíčová pro úspěšnou detekci a řešení proaktivní agrese a zlepšování vztahů ve třídách. Tyto metody podporují komunikaci, empatii a spolupráci mezi žáky, což může vést ke školnímu prostředí bez známek proaktivní agrese.

6. Diskuse

V této kapitole představím a okomentuji výsledky empirické části své bakalářské práce z hlediska tří stanovených výzkumných otázek – jak vypadá situace s výskytem proaktivní agrese, při které má učitel tendenci zasáhnout, dále jaké strategie učitel používá při střetnutí s proaktivně agresivním žákem a jaké faktory pomáhají učiteli podle jeho názoru v efektivní práci s proaktivně agresivním žákem.

Empirická část práce ukázala, že proaktivně agresivní žáci vykazují specifické rysy, jako je vysoká inteligence a schopnost manipulace. Jejich chování je často plánované s cílem dosažení osobního prospěchu na úkor ostatních. Z výpovědí učitelů vyplývá, že proaktivní agrese se může skrývat za zdánlivě nevinnými situacemi, což ztěžuje její rozpoznání a včasný zásah. Učitelé si po klíčovém incidentu uvědomují, že proaktivní agresivita se často skrývá za zdánlivě nevinnými situacemi, které v minulosti přehlíželi, a její včasné rozpoznání je důležité pro efektivní zásah. Pokud jde o prevenci, většina respondentů (učitelů / pedagogů) využívá promluvu jako první krok k řešení proaktivní agrese. Tento krok zahrnuje nejen rozhovor s agresorem, ale i aktivity zaměřené na zlepšení vztahů ve třídě, jako jsou třídnické hodiny v podobě skupinové diskuse a preventivní programy (např. zmíněné workshopy). Významnou roli hrají asistenti pedagoga, kteří často jako první zaznamenávají problémové chování a pomáhají učitelům při jeho řešení. Kombinace těchto přístupů se ukazuje jako efektivní v prevenci a zmírnění proaktivní agrese. Výsledky naznačují, že pedagogové, kteří se zaměřují na systematickou a dlouhodobou práci s třídním kolektivem a individuální přístup k žákům, dosahují lepších výsledků v rozpoznání a řešení proaktivní agrese.

Celkově byly stanoveny tři výzkumné otázky (viz níže pod textem). Na první výzkumnou otázku, která se týkala toho, jak si učitel všimne situace vykazující známky proaktivní agrese, můžeme dle výsledků výzkumu odpovědět tak, že proaktivně agresivní žáci se vyznačují promyšleným a manipulativním chováním, které se opakuje. Toto chování učitelé často vnímají jako běžnou součást osobnosti proaktivně agresivních žáků. Učitelé do situace zasáhnou až po střetnutí s klíčovým incidentem, který není skrytý jako předešlé incidenty, a tak je dovede ke zjištění, že je něco v nepořádku. Na druhou otázku, která se týkala strategií používaných učiteli jako reakce na vzniklé situace týkající se proaktivní agrese, můžeme odpovědět, že při střetnutí s takovým chováním učitelé obvykle využívají promluvu s žákem i třídou, a v některých případech zapojují rodinu, asistenty pedagoga nebo komunikační hry na třídnické hodině. Na

poslední otázku, které faktory pomáhají učitelům při efektivní práci s proaktivně agresivními žáky, můžeme odpovědět, že se jedná o kombinaci preventivních workshopů, třídnických hodin zaměřených na zlepšení vztahů a podpory asistentů pedagoga. Využívání všech těchto faktorů přispívá k lepší detekci a řešení proaktivní agrese ve třídě.

VO1: Jak vypadá situace s výskytem proaktivní agrese, při které má učitel tendenci zasáhnout?

VO2: Jaké strategie učitel používá při střetnutí s proaktivně agresivním žákem?

VO3: Jaké faktory pomáhají učiteli v efektivní práci s proaktivně agresivním žákem?

6. 1. Porovnání výsledků s použitou literaturou

První a druhá vzniklá kategorie

Kategorie **on je prostě takový** a **klíčový incident** přinesly mnoho zajímavých poznatků, které se v mnoha věcech shodují s prostudovanou literaturou. Z popisu od jednotlivých respondentů je zřejmé, že proaktivně agresivní jedinci vykazují několik společných rysů, které jsou v souladu s tím, co uvádí odborná literatura. Pedagogové popisují tyto žáky jako osoby, jejichž chování je často vnímáno jako normální součást jejich osobnosti. Tito žáci vykazují vysokou míru inteligence a schopnost manipulace, často jednají promyšleně a jejich chování je motivováno osobním prospěchem. Šárka a Libor zdůrazňují inteligenci a manipulativní schopnosti těchto jedinců, což odpovídá zjištěním Prinsteina a Cillessena (2003), kteří uvádějí, že proaktivní agresori jsou často vynikajícími řečníky a snadno se integrují do skupiny díky své dominanci a oblíbenosti.

Výpovědi pedagogů jako například Janova zkušenost s „tichým zabijákem“, ukazují, že i klidné a přesvědčivé vystupování může být maskou pro proaktivně agresivní jednání. Toto zjištění je podporováno literaturou, která popisuje proaktivní agresory jako jedince s vysokou teorií mysli, což jim umožňuje odhadnout jednání druhých a přizpůsobit své chování (Premack a Woodruff, 1978 in Hale a Saxe, 2014). Dále literatura uvádí, že tyto jedinci mají sníženou afektivní emocionalitu a chybí jim empatie, což je v souladu s Liborovým pozorováním, že tyto žáci nejsou schopni brát v úvahu názory a pocity ostatních (Baumeister a Lobbestael, 2011 in Houghton a kol., 2017).

Jolana a Lucie shodně popisují manipulativní a promyšlené chování těchto žáků, které je zaměřeno na dosažení osobního prospěchu často na úkor druhých. Toto chování je detailně popsáno v literatuře, která uvádí, že proaktivně agresivní jedinci jsou lhostejní k pocitům druhých a jejich chování se vyznačuje sebestředností a pocitem nadřazenosti (Frick a White, 2008 in Houghton a kol., 2017; Frick a kol., 2014 in Houghton a kol., 2017). Výpovědi učitelů dále potvrzují, že tito žáci využívají své rétorické schopnosti k dosažení svých cílů, což je v souladu s tvrzením použité literatury, že proaktivní agresori jsou skvělí komunikátoři a manipulátoři (Cooley a Fite, 2016 in Houghton a kol., 2017).

Celkově je z nasbíraných dat této kategorie patrné, že proaktivní agrese se u žáků projevuje komplexním a promyšleným chováním, které je zaměřeno na dlouhodobý úspěch a často zahrnuje manipulaci a sabotáž druhých.

Třetí vzniklá kategorie

Kategorie **promluva do duše** ukázala zajímavé poznatky. Nasbíraná data výzkumu ukazují, že první reakcí pedagogů na proaktivní agresi je často promluva, ať už přímo s agresorem nebo s ostatními žáky. Všichni respondenti se snažili problém proaktivně agresivního chování řešit prostřednictvím komunikace, při které byl každý jinak úspěšný. Například Šárka využila promluvu s dívkami zapojenými do incidentu a následně zařadila do třídnické hodiny komunikační aktivity posilující vztahy ve třídě. Libor rovněž promluvil s agresorem a celé třídě zdůraznil potřebu vzájemného respektu. Tato data ukazují, že učitelé často kombinují individuální promluvy s komunikačními aktivitami zaměřenými na celou třídu.

Literatura zmíněná v teoretické části práce rovněž zdůrazňuje důležitost role pedagoga při řešení proaktivně agresivního chování. Kolář (2001) a Kraus (2008) uvádějí, že učitelé by měli podnikat preventivní kroky, jako jsou třídnické hodiny a dohled na chodbách, a že soustavné sledování žáků a komunikace s nimi jsou zásadní. Bendl (2004) také zdůrazňuje význam správných metod výuky a pozitivního přístupu učitele k vytvoření bezpečného třídního klimatu. To odpovídá přístupům, které respondenti ve svých promluvách a komunikačních aktivitách ve třídě často uplatňují. Dalším významným bodem je spolupráce mezi školou a rodinou, což je zdůrazněno v literatuře jako důležitý faktor pro úspěšné zvládnutí proaktivní agrese. Lazarová (2008) uvádí, že dobrý vztah mezi učitelem, žákem a rodičem je zásadní pro dosažení

společného cíle, kterým je vzájemné pochopení. Nasbíraná data ukazují, že učitelé jako Irena také zahrnují rodiče do řešení incidentů, což potvrzuje význam tohoto vztahu.

Někteří respondenti ve svých výpovědích poukazují na složitost proaktivně agresivního chování, které je často komplikováno rodinným prostředím žáka. Lucie a Radek zmínili, že rodinné prostředí mělo vliv na chování žáka, což koresponduje s poznatky z literatury, kde se uvádí, že rodinné faktory mohou mít významný dopad na proaktivní agresi (Hubbard a kol., 2010). Literatura také zmiňuje využívání vhodných výukových metod pro rozvoj sociálně-emocionálních dovedností jako klíčový prvek prevence proaktivní agrese. Ruhl (2010) uvádí, že pravidelné diskuse o empatii, respektu a společném řešení konfliktů jsou účinné. Šárka a Libor ve svých případech využili aktivity zaměřené na posílení vztahů ve třídě, což odpovídá těmto doporučením.

Závěrem lze říci, že nasbíraná data a literatura se shodují v tom, že učitelé hrají neopominutelnou roli při řešení proaktivní agrese, a že první kroky často zahrnují promluvu a preventivní komunikační aktivity zaměřené na celou třídu. Rovněž je důležité posilování vztahů mezi školou a rodinou a využívání metod podporujících sociálně-emocionální dovednosti.

Čtvrtá vzniklá kategorie

Kategorii **faktory pomoci** zde můžeme vyhodnotit následovně. Vybraná literatura zmíněná v teoretické části klade důraz na preventivní programy pro zlepšení vztahů ve třídě a prevenci proaktivní agrese. Kolář (2001) například zdůrazňuje význam základního integračního programu, který by se měl zaměřovat na komunikaci a vztahy mezi žáky. Dnes mají školy povinnost mít vypracovaný alespoň minimální program prevence, což je opatření zakládáno na integračním programu. Zjištění vlastního šetření potvrzují tuto skutečnost, protože většina respondentů uvedla, že na jejich školách probíhají preventivní programy a workshopy, které se snaží zlepšit komunikaci a vztahy ve třídách. Respondenti zmiňují, že tyto programy zahrnují různé aktivity zaměřené na prevenci vyčleňování žáka z kolektivu a podporu pozitivního klimatu ve třídě, což se ukazuje v souladu s tím, co literatura doporučuje (Kang a kol., 2020).

Tato práce se nezaměřovala na práci asistentů pedagoga, ale na základě výzkumných nálezů lze vysuzovat, že role asistentů může být považována za přínosnou při detekci a řešení proaktivní

agrese. Kolář (2001) uvádí, že asistenti pedagoga mohou být součástí třídních aktivit, kde si mohou všimnout problémového chování o něco dříve než samotný pedagog. Následně z předložených dat vyplývá, že asistenti pedagoga mohou napomáhat učitelům při řešení podobného problémového chování. V mém výzkumu většina respondentů potvrdila přítomnost asistentů pedagoga ve svých třídách a jejich důležitou roli. Například Lucie zdůrazňuje, že bez pomoci asistenta by bylo zvládnání třídy mnohem obtížnější, což z vlastní zkušenosti potvrzují. Asistenti dle předložených dat mají nemalý význam při prevenci a řešení proaktivní agrese.

Třídnické hodiny jsou v literatuře považovány za jednu z neúčinnějších forem prevence vůči proaktivní agresi. Kolář (2001) považuje třídnické hodiny za zásadní součást intervenčního programu, který podporuje zlepšení vztahů ve třídě a prevenci šikany. Moje zjištění ukazují, že všichni respondenti využívají třídnické hodiny, i když jejich využití se liší. Někteří učitelé je používají hlavně pro administrativní účely, zatímco jiní je využívají ke zlepšování vztahů ve třídě prostřednictvím didaktických her a aktivit. Tento přístup je v souladu s literaturou, která zdůrazňuje význam třídnických hodin pro budování empatie a řešení konfliktů (Kang a kol., 2020; Koc, 2017 in Kang a kol., 2020).

Kolář (2001) také zdůrazňuje význam komunitního kruhu při třídnických hodinách jako prostředku pro zlepšení komunikace a vztahů ve třídě. V mém výzkumu většina respondentů používá třídnické hodiny v komunitním kruhu, což přispívá k lepší komunikaci a vztahům. Tento přístup je v souladu s literaturou, která zdůrazňuje, že kruhové uspořádání podporuje vzájemnou důvěru a respekt mezi žáky (Kopřiva, 2000; Mertin, 2019).

Na základě porovnání literatury a mých zjištění mohu konstatovat, že preventivní programy, asistenti pedagoga a třídnické hodiny jsou klíčové pro úspěšnou detekci a řešení proaktivní agrese a zlepšování vztahů ve třídě. Literární zdroje a má zjištění se shodují na tom, že tyto metody podporují komunikaci, empatii a spolupráci mezi žáky, což by mohlo vést ke školnímu prostředí bez známek proaktivní agrese. Tím se potvrzuje, že kombinace těchto metod bývá efektivní a důležitá při řešení proaktivní agrese ve školním prostředí.

6. 2. Limity výzkumu

Výsledky tohoto výzkumu nelze generalizovat na celé školní prostředí. Z hlediska výběru respondentů a kvalitativní povahy výzkumu není možné jeho závěry aplikovat na celou populaci pedagogů. V budoucnu by bylo vhodnější vybírat respondenty s většími zkušenostmi s proaktivně agresivními žáky, kteří jsou více otevření diskusi o tomto tématu. Plánováno bylo uskutečnit celkem osm rozhovorů, jeden z nich však nebyl realizován z důvodu nemoci respondenta a jeho následného odjezdu do zahraničí. Tento nedostatek pravděpodobně výrazněji neovlivnil hloubkovou analýzu, neboť sedm uskutečněných rozhovorů poskytlo dostatečné informace k odpovědím na výzkumné otázky. Je rovněž možné, že způsob sběru dat mohl ovlivnit kvalitu získaných poznatků. Neverbální komunikace respondentů byla zaznamenána až po ukončení rozhovoru, což mohlo vést k nepřesnostem v jejím vyhodnocení.

6. 3. Využití nasbíraných dat v pedagogické praxi

Vzhledem k tomu, že jsem již výše zmínila (kap. 6.2. Limity výzkumu), že můj výzkum byl čistě kvalitativní, je důležité poznamenat, že jeho výsledky nelze generalizovat na pedagogickou profesi jako celek. Výsledky jsou přínosné především pro mne jako budoucího pedagoga a současnou asistentku pedagoga na základní škole. Tyto výsledky však mohou být inspirativní i pro další školní pedagogy i psychology. Osobní setkání s respondenty, během nichž rozhovor probíhal v přátelské atmosféře, bylo pro mne velmi přínosné. Z těchto rozhovorů vzešly sekundární otázky a odpovědi, které se sice primárně netýkaly hlavního tématu, ale jsou velmi cenné pro budoucí profesní praxi. Zajímavým zjištěním tohoto výzkumu je, že detekce proaktivně agresivního chování u žáka často neleží v kompetenci samotných pedagogů, ale spíše jejich asistentů. Tento poznatek naznačuje, že asistenti hrají důležitou roli v samotném rozpoznávání a následném řešení tohoto chování. Spolupráce asistenta s pedagogem vyplývá z výsledků výzkumu jako velmi důležitá. Asistent pedagoga si povšimne více věcí z toho důvodu, že je v jiné pozici než sám učitel. Asistent většinou sedí mezi žáky a chodí po třídě, kde kontroluje, zda někdo nepotřebuje více pomoci a má tak blíže k žákům. Doporučení pro spolupráci asistenta s pedagogem jsou aktivní vzájemná komunikace, spolupráce při řešení vzniklých problémů a bezprostřední předání informace, pokud si asistent všimne jakékoliv odchylky v chování žáků.

V závěru celé šesté kapitoly můžeme potvrdit, že nasbíraná data korespondují s literárními poznatky o proaktivní agresi. Kategorii „**on je prostě takový**“ a „**klíčový incident**“ se ukázalo, že proaktivně agresivní žáci mají společné rysy, jako je vysoká inteligence a manipulativní schopnosti, což odpovídá literárním zjištěním. „**Promluva do duše**“ ukázala, že učitelé často řeší agresi prostřednictvím komunikace a preventivních komunikačních aktivit, což je v souladu s teoretickými doporučeními. Kategorie „**faktory pomoci**“ potvrdila význam preventivních programů, asistentů pedagoga a třídnických hodin pro úspěšné zvládnutí proaktivní agrese ve škole.

7. Závěr

Vytvoření této práce bylo motivováno mým zájmem o problematiku, s níž se pedagogové mohou setkávat každodenně, často bez dostatečného povšimnutí. Detekce proaktivně agresivního chování je zásadní nejen pro efektivní řešení těchto situací, ale i pro to, aby si pedagogové uvědomili, jak mohou pracovat s třídním kolektivem, aby proaktivní agrese postupně vymizela. Výzkum se zaměřil na roli pedagoga, který čelil uvedenému problémovému chování. Cílem bylo zjistit, jak toto chování rozpoznal, jak je vnímal, jak s ním pracoval a zda měl možnost získat podporu při řešení takového chování ve třídě.

Teoretická část bakalářské práce se zaměřila na vymezení typologie agrese, abychom my jako pedagogové byli schopni identifikovat proaktivně agresivní jedince na druhém stupni základní školy. Dále byly uvedeny formy prevence, které jsou pedagogům poskytovány školou. Bylo také nezbytné objasnit a definovat některé pojmy, jako je Rámcový vzdělávací program (RVP), Osobnostní a sociální výchova (OSV), komunitní kruh a prožitek „my“.

Empirická část začala sběrem dat od respondentů prostřednictvím semistrukturovaného rozhovoru, který se zaměřil na jejich zkušenosti s proaktivně agresivními jedinci. Bylo zkoumáno, podle jakých znaků pedagogové toto chování rozpoznali a které situace byly klíčové pro zahájení řešení. Rozhovory také ukázaly, že někteří pedagogové přehlédli či podcenili případy proaktivně agresivního chování. Uvědomili si to až retrospektivně, když se setkali s klíčovým incidentem, který je přivedl k názoru, že žák vykazoval známky proaktivní agrese už dříve, ale jeho chování považovali za normální. Metoda rozhovoru byla vhodně zvolena, protože umožňovala sledovat neverbální projevy respondentů a klást doplňující otázky na důležité, ale ne vždy jasné informace, které mi následně pomohly při analýze dat.

Díky sesbíraným datům jsem dosáhla hlubšího pochopení práce pedagoga při řešení situací s proaktivně agresivními žáky. Zjistila jsem, že většina pedagogů může zpočátku toto chování přehlédnout, protože jej považují za specifický, sociálně nezávažný osobnostní projev žáka a nemyslí si, že by bylo závažné. Podrobnou analýzu nasbíraných dat jsem představila v páté kapitole této bakalářské práce. Sesbíraná data poskytla odpovědi na klíčové výzkumné otázky. První výzkumná otázka se zaměřovala na identifikaci situací, ve kterých učitelé rozpoznají potřebu zásahu při výskytu proaktivní agrese. Druhá výzkumná otázka zkoumala strategie,

které učitelé využívají při střetu s proaktivně agresivním žákem. Třetí výzkumná otázka se soustředila na faktory, které podporují učitele v efektivní práci s těmito žáky.

Seznam použité literatury

1. ANDERSON, Craig A. a BUSHMAN, Brad J. Human Aggression. Online. *Annual Review of Psychology*. 2002, roč. 53, č. 1, s. 27-51. ISSN 0066-4308. Dostupné z: <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135231>. [cit. 2024-04-10].
2. ANG, Rebecca P.; HUAN, Vivien S.; CHAN, Wei Teng; CHEONG, Siew Ann a LEAW, Jia Ning. The role of delinquency, proactive aggression, psychopathy and behavioral school engagement in reported youth gang membership. Online. *Journal of Adolescence*. 2015, roč. 41, č. 1, s. 148-156. ISSN 0140-1971. Dostupné z: <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2015.03.010>. [cit. 2024-05-28].
3. BANDURA, A. *Social learning theory*. New York: General Learning Corporation, 1971. ISBN 75-170398. Dostupné z: https://www.asecib.ase.ro/mps/Bandura_SocialLearningTheory.pdf
4. BANDURA, A. Self-efficacy: The exercise of control. New York: W. H. Freeman and Company, 1997. ISBN 9780716728504. Dostupné z: https://www.academia.edu/28274869/Albert_Bandura_Self_Efficacy_The_Exercise_of_Control_W_H_Freeman_and_Co_1997_pdf
5. BENDL, Stanislav. *Jak předcházet nekázni, aneb, Kázeňské prostředky*. Pedagogika (ISV). Praha: ISV, 2004. ISBN 8086642143.
6. BRYCHOVÁ, Alice; CACHOVÁ, Jana; ČERNÝ, Michal; ČEŠKOVÁ, Tereza; DVOŘÁKOVÁ, Michaela et al. *Analýza zahraničních systémů hodnocení klíčových kompetencí a systémů hodnocení netestovatelných dovedností se souborem doporučení pro školní hodnocení klíčových kompetencí RVP ZV a externí hodnocení školní podpory rozvíjení klíčových kompetencí RVP ZV*. Praha: Česká školní inspekce, 2018. ISBN 978-80-88087-16-8.
7. ČERMÁK, Ivo, HŘEBÍČKOVÁ, Martina a MACEK, Petr. *Agrese, identita, osobnost*. Brno: Psychologický ústav Akademie věd ČR, 2003. ISBN 80-86620-06-9.
8. ČERMÁK, Ivo: *Lidská agrese a její souvislosti*. Žďár nad Sázavou: Fakta, 1999. 204 s. ISBN 80-902614-1-8.
9. ČERNÁ, Alena. *Kyberšikana: průvodce novým fenoménem*. Psyché (Grada). Praha: Grada, 2013. ISBN 978-80-247-4577-0.
10. DAUNIC, Ann P.; SMITH, Stephen W.; GARVAN, Cynthia W.; BARBER, Brian R.; BECKER, Mallory K. et al. Reducing developmental risk for emotional/behavioral problems: A randomized controlled trial examining the Tools for Getting Along

- curriculum. Online. *Journal of School Psychology*. 2012, roč. 50, č. 2, s. 149-166. ISSN 00224405. Dostupné z: <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2011.09.003>. [cit. 2024-05-02].
11. FAUZI, Fatimah Ahmad, Nor Afiah Mohd ZULKEFLI, Halimatus Sakdiah MINHAT a Norliza AHMAD. Psychosocial Predictors of Adolescent Aggression. *Pertanika Journal of Science & Technology* [online]. 2019, vol. 27, no. 4, s. 1485-1508 [cit. 2024-06-30]. ISSN 0128-7680. Dostupné z: [http://www.pertanika.upm.edu.my/resources/files/Pertanika%20PAPERS/JST%20Vol.%2027%20\(4\)%20Oct.%202019/02%20JST-1273-2018.pdf](http://www.pertanika.upm.edu.my/resources/files/Pertanika%20PAPERS/JST%20Vol.%2027%20(4)%20Oct.%202019/02%20JST-1273-2018.pdf)
 12. FEJFAROVÁ, Renata. *Agrese a možnosti práce s ní*. Praha: Lumen Vitale – Centrum vzdělávání, 2011. ISBN 978-80-904862-2-5.
 13. FRANK, John a RUGGIERO, Erica. Prevention: Delivering the Goods. Online. *Healthcare Quarterly*. 2003, roč. 6, č. 3. ISSN 19296347. Dostupné z: <https://doi.org/10.12927/hcq.2003.17243>. [cit. 2024-05-28].
 14. FRICK, Paul J.; RAY, James V.; THORNTON, Laura C. a KAHN, Rachel E. Can callous-unemotional traits enhance the understanding, diagnosis, and treatment of serious conduct problems in children and adolescents? A comprehensive review. Online. *Psychological Bulletin*. 2014, roč. 140, č. 1, s. 1-57. ISSN 1939-1455. Dostupné z: <https://doi.org/10.1037/a0033076>. [cit. 2024-06-01].
 15. FROMM, E.: *Anatomie lidské destruktivity. Můžeme ovlivnit její podstatu a následky?* Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 1997, 520 s. ISBN 80-7106-232-4.
 16. FUNG, Annis Lai Chu. Adolescent Reactive and Proactive Aggression, and Bullying in Hong Kong: Prevalence, Psychosocial Correlates, and Prevention. Online. *Journal of Adolescent Health*. 2019, roč. 64, č. 6, s. S65-S72. ISSN 1054139X. Dostupné z: <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2018.09.018>. [cit. 2024-06-13].
 17. GEEN, Russell G. Aggression and antisocial behavior. In: GILBERT, Daniel Todd, FISKE, Susan T., & LINDZEY, Gardner (eds.). *The handbook of social psychology*. 4th ed. New York: McGraw-Hill, 1998, s. 317-356.
 18. HART, P, HARTLOVÁ, H.: *Psychologický slovník*. První vydání. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-569-1.
 19. HEJNOVÁ, Kateřina a CHYLÍKOVÁ, Johana. Přístup k řešení rodičovských konfliktů na odděleních sociálně-právní ochrany dětí v České republice: Volba defenzivní praxe a její faktory. Online. *Czech Sociological Review*. 2020, roč. 56, č. 1, s. 3-27. ISSN 00380288. Dostupné z: <https://doi.org/10.13060/csr.2020.001>. [cit. 2024-06-01].

20. HORÁKOVÁ, Miroslava. Agresivní řízení a jeho projevy ve vztahu k rysům osobnosti, dalším osobnostním proměnným, situačnímu kontextu a možná preventivní opatření. Online. *E-psychologie*. 2022, roč. 16, č. 1, s. 47-70. ISSN 18028853. Dostupné z: <https://doi.org/10.29364/epsy.435>. [cit. 2024-05-26].
21. HOUGHTON, Stephen; CARROLL, Annemaree; ZADOW, Corinne; O'CONNOR, Emma Sanders; HATTIE, John et al. Treating children with early-onset conduct problems and callous–unemotional traits: an empirical evaluation of KooLKIDS. Online. *Emotional and Behavioural Difficulties*. 2017, roč. 22, č. 4, s. 350-364. ISSN 1363-2752. Dostupné z: <https://doi.org/10.1080/13632752.2017.1301646>. [cit. 2024-05-12].
22. HUBBARD, Julie A.; MCAULIFFE, Meghan D.; MORROW, Michael T. a ROMANO, Lydia J. Reactive and Proactive Aggression in Childhood and Adolescence: Precursors, Outcomes, Processes, Experiences, and Measurement. Online. *Journal of Personality*. 2010, roč. 78, č. 1, s. 95-118. ISSN 0022-3506. Dostupné z: <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2009.00610.x>. [cit. 2024-05-19].
23. HUČÍNOVÁ, Lucie. Klíčové kompetence v RVP ZV. Metodický portál: Články [online]. 19. 10. 2005, [cit. 2024-06-19]. Dostupný z WWW: <<https://clanky.rvp.cz/clanek/335/KLICOVE-KOMPETENCE-V-RVP-ZV.html>>. ISSN 1802–4785
24. JANOŠOVÁ, Pavlína; KOLLEROVÁ, Lenka; ZÁBRODSKÁ, Kateřina; KRESSA, Jiří a DĚDOVÁ, Mária. *Psychologie školní šikany*. Psyché (Grada). Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-247-2992-3.
25. KANG, So Ra; KIM, Shin-Jeong a LEE, Jungmin. Development of a Violence Prevention Educational Program for Elementary School Children Using Empathy (VPEP-E). Online. *Child Health Nursing Research*. 2020, roč. 26, č. 4, s. 422-433. ISSN 2287-9110. Dostupné z: <https://doi.org/10.4094/chnr.2020.26.4.422>. [cit. 2024-05-19].
26. KOLÁŘ, Michal. *Bolest šikanování: [cesta k zastavení epidemie šikanování ve školách]*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-513-x.
27. KOPŘIVA, Pavel. Komunitní kruh a škola – 3. část. *Ratolest: časopis na podporu zdraví v našich základních a mateřských školách*. Kroměříž: Spirála – iniciativa na podporu zdraví a rozvoje osobnosti, 2000, 14-15. ISSN 1210-6216.
28. KOSTER-HALE, Jorie a SAXE, Rebecca. Theory of Mind: A Neural Prediction Problem. Online. *Neuron*. 2013, roč. 79, č. 5, s. 836-848. ISSN 08966273. Dostupné z: <https://doi.org/10.1016/j.neuron.2013.08.020>. [cit. 2024-05-10].

29. KOUTNÁ KOSTÍNKOVÁ, Jana a Ivo ČERMÁK. Interpretativní fenomenologická analýza. In Tomáš Řiháček, Ivo Čermák, Roman Hytych. Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy. 1.vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2013, s. 9-43. ISBN 978-80-210-6382-2.
30. KRAUS, B. *Základy sociální pedagogiky*. 1.vyd. Praha: Portál, 2008, 216 s. ISBN 978-80-7367-383-3.
31. LAZAROVÁ, Bohumíra. *Netradiční role učitele: O situacích pomoci, krize a poradenství ve školní praxi*. 2., upr. vyd. Brno: Paido, 2008. ISBN 978-80-7315-169-0.
32. LOCHMAN, John E.; BARRY, Tammy; POWELL, Nicole a YOUNG, Laura. Anger and Aggression. Online. In: NANGLE, Douglas W.; HANSEN, David J.; ERDLEY, Cynthia A. a NORTON, Peter J. (ed.). *Practitioner's Guide to Empirically Based Measures of Social Skills. ABCT Clinical Assessment Series*. New York, NY: Springer New York, 2010, s. 155-166. ISBN 978-1-4419-0608-3. Dostupné z: https://doi.org/10.1007/978-1-4419-0609-0_10. [cit. 2024-04-21].
33. LOVAŠ, Ladislav. Agrese. In: VÝROST, Jozef a Ivan SLAMĚNÍK. *Sociální psychologie*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2008. Psýché (Grada). ISBN 978-80-247-1428-8.
34. MARTÍNEK, Z.: *Agresivita a kriminalita školní mládeže*. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2310-5
35. MERTIN, Václav. *Škola pro děti: (z pohledu dětského psychologa)*. Praha: Wolters Kluwer, 2019. Řízení školy (Wolters Kluwer). ISBN 978-80-7598-500-2.
36. Ministerstvo zdravotnictví České republiky. 2021. Program pro pozitivní rodičovství (Triple P). [cit. 2024-06-14]. Dostupné z: <https://mzd.gov.cz/category/evropske-fondy/evropsky-hospodarsky-prostor-a-norske-fondy/ehp-a-norske-fondy-2014-2021/program-pro-pozitivni-rodicovstvi-triple-p/>
37. MŠMT. Informace o úpravách Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. Metodický portál: Články [online]. 01. 09. 2023, [cit. 2024-07-05]. Dostupný z https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2023/7/RVP_ZV_2023_zmeny.pdf
38. NAKONEČNÝ, Milan. *Lidské emoce*. Praha: Academia, 2000. ISBN 80-200-0763-6.
39. OLWEUS, Dan a LIMBER, Susan P. Bullying in school: Evaluation and dissemination of the Olweus Bullying Prevention Program. Online. *American Journal of Orthopsychiatry*. 2010, roč. 80, č. 1, s. 124-134. ISSN 1939-0025. Dostupné z: <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.2010.01015.x>. [cit. 2024-05-06].

40. PACHELOVÁ, Michaela. COMMUNITY CIRCLE AS A TEACHING STRATEGY FOR THE DEVELOPMENT OF PROSOCIAL DIALOGUE IN A FAMILY – TYPE PRIMARY SCHOOL. Online. *EduPort*. 2021, roč. 5, č. 2, s. 9-18. ISSN 26950936. Dostupné z: <https://doi.org/10.21062/edp.2021.008>. [cit. 2024-06-12].
41. PECHÁČKOVÁ, Yveta; NAVRÁTILOVÁ, Zuzana a SLAVÍKOVÁ, Petra. Social Climate in the Environment of Primary Schools. Online. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2014, roč. 112, s. 719-724. ISSN 18770428. Dostupné z: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.1222>. [cit. 2024-07-02].
42. Podpora inkluze. Emoční management: aktivity a hry. In: *Podpora inkluze* [online]. 2018, leden [cit. 2024-04-11]. Prezentace ve formátu PDF. Dostupné z: <https://www.podporainkluze.cz/wp-content/uploads/2021/02/EMO-hry-aktivity.pdf>.
43. PORTMANNOVÁ, Rosemarie. *Jak zacházet s agresivitou: 150 her pro zvládnutí zlosti a agresivity: [od 8 do 18 let]*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-094-4.
44. PRINSTEIN, Mitchell J. a CILLESEN, Antonius H. Forms and Functions of Adolescent Peer Aggression Associated With High Levels of Peer Status. Online. *Merrill-Palmer Quarterly*. 2003, roč. 49, č. 3, s. 310-342. ISSN 1535-0266. Dostupné z: <https://doi.org/10.1353/mpq.2003.0015>. [cit. 2024-04-30].
45. PRŮCHA, Jan; WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.
46. RUHL, Kathy L. Handling Aggression: Fourteen Methods Teachers Use. Online. *The Pointer*. 2010, roč. 29, č. 2, s. 30-33. ISSN 0554-4246. Dostupné z: <https://doi.org/10.1080/05544246.1985.9944691>. [cit. 2024-05-02].
47. ŘEZÁČ, Jaroslav. *Sociální psychologie*. Edice pedagogické literatury. Brno: Paido, 1998. ISBN 80-85931-48-6.
48. ŘÍČAN, Pavel. *Agresivita a šikana mezi dětmi: jak dát dětem ve škole pocit bezpečí*. Pedagogická praxe. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-049-9.
49. STUHLÍKOVÁ, Iva. *Základy psychologie emocí*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-282-9.
50. SUSSMAN, Steve a AMES, Susan L. *Drug Abuse*. Online. Cambridge University Press, 2009. ISBN 9780521858922. Dostupné z: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511500039>. [cit. 2024-05-28].
51. SVOBODA, J. *Agrese a agresivita v předškolním a mladším školním věku*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2014, 164 s. ISBN 978-80-262-0603-3.

52. ŠVAŘÍČEK, Roman a ŠEĐOVÁ, Klára. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.
53. THEINER, P. Poruchy chování u dětí a dospívajících. *Psychiatrie pro praxi* [online]. 2007, 8(2), 85-87. ISSN 1803-5272 [cit. 2024-05-03]. Dostupné z: <https://www.solen.cz/pdfs/psy/2007/02/09.pdf>
54. VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Vyd. 4., rozš. a přeprac. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-414-4.
55. VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vydání druhé, doplněné a přepracované. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.
56. WILLIFORD, Anne a DEPAOLIS, Kathryn J. Identifying Predictors of Instrumental and Reactive Aggression Among Low-Income Minority Adolescent Girls. Online. *Journal of the Society for Social Work and Research*. 2012, roč. 3, č. 3, s. 145-161. ISSN 2334-2315. Dostupné z: <https://doi.org/10.5243/jsswr.2012.10>. [cit. 2024-06-01].

Seznam příloh

Příloha č. 1 – Ukázka rozhovoru s kódováním a se čtyřmi vzniklými kategoriemi str. 76

Příloha č. 2 – Informovaný souhlas str. 82

Příloha č. 1 – Ukázka rozhovoru s kódováním a se čtyřmi vzniklými kategoriemi

Rozhovor RADEK:

A: Dobrý den, ještě jednou.

Uč: Dobrý den.

A: Můžeme začít osobními otázkami?

Uč: Určitě.

A: Kolik Vám je let, jak dlouho učíte, jaká je vaše zkušenost s třídnictvím, co učíte za předměty...

Uč: Je mi 26, teď učím druhým rokem a tenhle rok jsem od kolegy převzal jeho třídu. Vůbec mě to nebaví, nevím pořádně, co mám dělat.

A: A máte někoho, kdo Vám s tím pomáhá?

Uč: Ale jo, kolegové jsou ochotní, ale stejně...není to nic pro mě, ani za ty peníze navíc mi to nestojí. Jsem zbytečně vystresovanej.

A: Aha, aha...jakou máte aprobaci?

Uč: Dějepis a občanku s OSV, ale dějepis mi nedávají, na to tu máme jinou paní...regulérně přemýšlím, že se na to tady vykašlu, protože občanka mě vůbec nebaví učit.

A: Aha, to mě mrzí, že takhle rychle chcete odejít...

Uč: To Vám líto být nemusí. Zjistil jsem, že školství asi není nic pro mě.

A: Hm...můžeme teď přejít k otázkám?

Uč: Můžeme.

A: **Všiml jste si někdy žáka, který se chová agresivně a bezohledně vůči ostatním? Prosazuje hlavně své zájmy na úkor ostatních...**

Uč: Přejde mi, že jsou bezohlední všichni. Jedou jen za sebe, chybí jim empatie, jejich názor je ten hlavní...

18

OSOBNÍ OTÁZKY
1. OKRUH OTÁZEK

A: Dokázal byste mi popsat nějakou situaci, kde jste si tohoto chování všimli?

Uč: Tak třeba na OSVěku, bereme tam emoce... se nám tam světuje, jak byla smutná, když se jí zabil křeček a ostatní se tomu smějou, protože dostal perdu od zásuvky...

A: Aha..

Uč: Nebo, když jsme brali IZSko, tak jsem jim pustil video z reálné situace, jak zachraňují člověka z auta a jim přijde vtipný, jak tam má prohnutý nohy....

A: To zní hrozně. Všimli jste si nějakého takového chování mezi žáky? Jako mezi sebou..

Uč: Jo, to je jasný. Třeba v mé třídě je ten prostě jede za tím svým a nebere ohled na ostatní. Ze všeho se mi vykecává, má na všechno trilion verzí... → ZEDLUK

A: Můžete mi popsat jeho chování na konkrétní situaci?

Uč: Ježíš, těch je! Třeba když jsem musel celou hodinu občanky řešit, jak schválně rozlil vodovky na obrázek... protože ho měla hezčí než on... → VYKREKOVÁ

A: Proč si myslíte, že mu to vadilo?

Uč: Já se můžu jen domnívat, že je prostě hajzl. S tou situací mi pomohla to je moje asistentka a má na starost... Když jsme se o tom bavili s... tak mi říkala, že ten obrázek dělali už druhý týden a měli se snažit, protože ten nejhezčí přihlásí škola do soutěže... kreslit umí, tak asi chtěl, aby se tam dostal ten jeho a ne... → SABOTÁŽ

A: A jak jste takovou situaci řešil?

Uč: Promluvili jsme si s ním... ale k srdci si to moc nevzal... → MLUVENÍ DO ZDI

A: Co jste mu přesně řekli?

Uč: Zeptali jsme se ho, proč to udělal... na to neodpověděl, tak jsme mu říkali, že tohle chování není v pohodě, že když se cítím, že je někdo lepší, tak přece nemůžu sabotovat jeho práci, abych se tak dostal před něj... ho pak ještě zeptala, jestli je u něj všechno v pohodě, třeba jestli se doma něco neděje... → POKROU A DO JOSE

A: A co vám na to řekl?

Uč: (že je všechno v pohodě) že si myslel, že se to řešit nebude, protože jen šel kolem stolu a shodil kalíšek s vodou, že to mělo vypadat jak nehoda... → MĚLO TO VYPADAT JAKO NEHODA

A: Aha...to se Vám takhle lehce přiznal?

Uč: On je takovej, nedělá mu problém říct, co si přesně myslí, ale pocity druhých mu jsou jedno... → BEZ AFEKTIVNÍ EMPATIE

A: Ale tak přeci musel vědět, že z toho nebude nadšená...

POMOC
↑
ASISTENT
↓
PREVENCE
↓
DETEKCE
↓
RESON

→ PŘE Z AFEKTIVNÍ
EMPATIE

Uč: Jo, to věděl, ale bylo mu jedno, že bude smutná. Prostě chtěl, aby jeho obrázek vyhrál... což i vyhrál, takže byl spokojenější. → DOSÁHNUTÍ CÍLE

A: Takže vy jste mu ten obrázek poslali do té soutěže?

Uč: Škola říkala, že kdyby se takové chování opakovalo, tak to bude mít následky, ale protože to teď bylo poprvé, tak stačí, že jsme si s ním promluvili.

A: Aha... no a to chování se u něj nějak opakuje?

→ OPAKOVANOST

Uč: Opakuje, když něco chce mít nejlepší, tak za tím prostě jde. Což je na jednu stranu obdivuhodný, že dokáže vytrvat, ale horší je, že při tom ubližuje druhým. → OBĚTI JEHO ČINU

A: Myslíte si, že si uvědomuje, že tím druhým ubližuje?

→ VŠE DĚLÁ TAK PROMYSLENĚ, ŽE JE TĚŽKÉ TO ODHALIT

Uč: Myslím si, že jo. Ale on to všechno dělá tak promyšleně, že je pro nás těžký něco odhalit.

A: Dal byste mi konkrétní situaci? Že něco dělá promyšleně..

→ ODHAD

Uč: Příklad mi, že jak chce být ve všem nejlepší, tak dokáže odhadnout vždycky to, co toho druhého nejvíc

→ IDENTIFIKACI ASISTENTKOU

raní... třeba [redacted] je hrozně citlivý. [redacted] a [redacted] jsou jedni z nejlepších ve volejbalu... [redacted] mi říkala, že při tělocviku, když se vybírají lidi do školního týmu... si [redacted] vždycky vezme [redacted] stranou a o něčem se baví, no a pak to vždycky [redacted] kazí a do týmu ho nevezmou... → USUGEROVÁNÍ

A: Hm... a zkusili jste s [redacted] zjistit, co [redacted] říká?

Uč: [redacted] se [redacted] ptala, ale ten jí nic neřekl... jen, že mu volejbal nejde a nechce to týmu pokazit...

A: A do týmu se [redacted] dostal?

→ DRUHÉ HOUSLE

Uč: Jo, ten je tam vždycky... ale trochu si myslím, že kdyby tam byl [redacted], tak si [redacted] moc nezahraje... to je ale něco, co vyzozorovala [redacted]. Já volejbalu nerozumím a ani jsem je moc neviděl hrát, jen na různých školních akcích...

A: Dalo by se tedy říct, že Vám [redacted] pomáhá s detekcí agresivního žáka?

→ PRVNÍ IDENTIFIKACE = AP

Uč: Určitě! Bez [redacted] bych si nevšimnul skoro ničeho... já s těma dětma tak často zase nejsem..

A: Co Vám například běží hlavou, když vidíte žáka, jehož chování se opakuje, je bezohledné a má jediný cíl, což je uspokojit své potřeby?

Uč: Asi jen, že to budu muset řešit... a [redacted] mi pomůže. → SPOLEHNUTÍ

A: A jaké kroky například podnikáte, když si takového chování všimnete? Zkuste to popsat na konkrétní situaci, prosím.

Uč: Například u [redacted] jsem si všimnul, že ^{KAŠLE NA} ^{POCITY} ^{OSTATNÍCH} ^{⇒ ON JE PROSTĚ} ^{TAKOVÝ} Když jsme probírali komunikaci na OSVěku, tak se do něčeho ^{NEZAPŮJÍ} nezapojoval a když už se zapojil, tak byl naprosto bez empatie, manipuloval se svým spolužákem, se kterým byl ve dvojici, aby na to taky kašlal... ^{TRÉŽNOST}

A: A co jste po tomhle dělal? Když jste si toho všimnul...

Uč: Promluvil jsem si s ním, zase...

A: A co jste mu přesně řekl?

Uč: Aby mi popsal, proč dělá to, co dělá...což nechápal, proč po něm chce, takže jsem se ho pak zeptal, jak by mu bylo, kdyby se takhle choval někdo k němu... ^{→ PROTLUMENÍ DO DUŠE}

A: A na to už Vám odpověděl?

Uč: Na to už jo. Řekl, že by se mu to nelíbilo, ale že by se to nestalo...pak ještě vlastně řekl, že když se to neděje jemu, tak je to přeci jedno. ^{→ BEZ AFERTIVNÍ EMPATIE} ^{→ SEBESTŘEDNOST}

A: Wow...jak jste na to reagoval?

Uč: Nějak jsem ukončil tu konverzaci a řekl to vedení a výchovný poradkyni... s těma jsme se domluvili, že k nám na jednu třídnickou hodinu přijde [redacted] ^{MP} ...to je metodička prevence a snad i školní psycholožka pro druhý stupeň... ^{→ POTUČ S PAŽ}

A: A jak to probíhalo? Na té třídnické hodině?

Uč: Nejdřív jsme jim s ^{MP} [redacted] a ^{AP} [redacted] řekli, proč tu dnes jsme takhle my všichni, sedli jsme si do kroužku do tureckýho sedu, zavřeli jsme oči a ^{MP} [redacted] se ptala na různé věci, a kdo souhlasil, tak zvedl ruku. ^{→ KOMUNTA ERUHI} ^{→ CO SE DĚJE VE TŘÍDĚ}

A: A na jaké věci se ptala?

Uč: Eee. Třeba na to, jestli se někdo cítil, že dělá něco, co vlastně ani dělat nechce, jestli si někdy přijde, že se jeho emoce neberou jako důležité.. a tak podobně. ^{→ CO SE DĚJE VE TŘÍDĚ}

A: A jak tahle aktivita pomohla Vaší třídě?

Uč: Nejvíc asi tak, že jsme zjistili, že všichni kromě [redacted] zvedli ruku u toho, že s nima někdy někdo manipuloval... a celkově jsme zjistili, že ^{PAŽ} [redacted] buďe náš problém v té třídě... ^{→ PAŽ JE PROBLEMEM VE TŘÍDĚ}

A: Když jste takhle zmínil, že jste třídnickou hodinu využil právě k tomuhle, kam jste si přizval [redacted] ...vyžíváte Vy sám třídnickou hodinu k něčemu? Řešíte tam třeba nějaké incidenty, o kterých jste mi říkal? ^{↓ ZJISTĚNÍ} ^{↓ ŘEŠENÍ}

Uč: Od toho pozvání ^{MP} do hodiny se snažím třídnické hodiny využívat k různým hrám, jako sociálním. Třeba to, že sedíme v kruhu a vždy je jedno místo navíc...vedle kohoi to místo je, tak musí říct, koho vedle chce, aby si sednul a hlavně proč to chce... ^{→ DIDAKTICKÁ HRA}

A: A všimnul jste si, že by tahle aktivita třídě pomohla?

Uč: Celkem i jo...přijde mi, že se trochu třída obrněla vůči ^{PAZ} a už nemá takovou moc... ^{→ ZMĚNA}

A: Proč si myslíte, že tomu tak je? Že se třída obrněla?

Uč: Přijde mi, že si uvědomili, že on je jeden, a když se budou bavit hlavně s tím, s kým chtějí, tak je nedkopne... ^{→ BRANĚNÍ (PROT) PAZ → ZLEPŠENÍ VZTAHŮ}

A: Aha, aha...děkuju. A ^{PAZ} je teď nějak mimo kolektiv?

Uč: To bych neřekl...jen už si ostatní tak neberou, když se chová jako ~~MP~~... ^{→ TO JE PROSTĚ ON}

A: Hmm, to je zajímavé. Díky. Já už na Vás mám nejspíš jen jednu otázku...**Máte na škole nějaké programy a aktivity, které se realizují pro zlepšení vztahů ve třídě?**

Uč: Napadá mě jedině sociometrický test na klima ve třídě...to se prý dělá každý rok. Já ty výsledky viděl jen jednou, teď v dubnu... ^{→ METODA PREVENCE → FACTOR PREVENENCE}

A: A co jste se dozvěděl?

Uč: Že ^{PAZ} je nejvíce oblíbený, ale zároveň všechny v té třídě všechny štvě...a že on neoznačil žádného spolužáka jako kamaráda...že z jeho strany tam není nikdo, koho by bral jako rovnocenného... ^{→ NIKDO NENÍ LEPŠÍ}

A: Rovnocenného?

Uč: No, jako že on je ten nejdůležitější...to, co dělá on je hlavní..

A: A to se dá takhle zjistit?

Uč: Nejspíš jo. Říkala mi to ^{MP} když jsme si nad to sedli....

A: A ten test jste dělali, než jste začali řešit ^{PAZ} chování?

Uč: Jojo. Další se bude dělat až v září.. ^{→ KONTROLA ZLEPŠENÍ}

A: Je to asi smělá otázka, ale...Proč až v září, když se teď to klima ve třídě podle Vás zlepšuje?

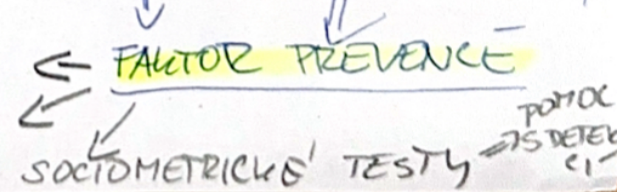
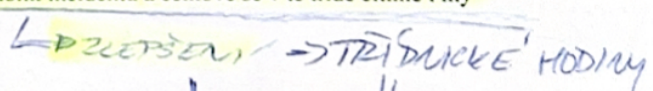
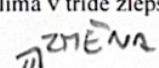
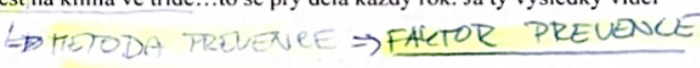
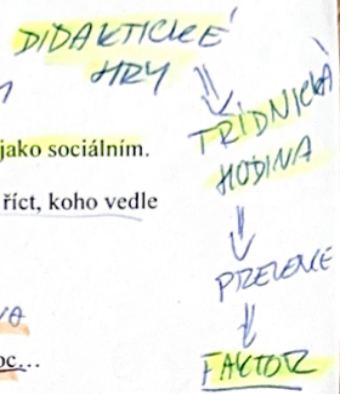
Uč: Jo, to taky nevím.

A: A kdybyste měl sám říct, zda se to klima v třídě zlepšilo po začlenění preventivních aktivit do třídnických hodin...co byste řekl?

Uč: Já i ^{AP} si myslíme, že se to zlepšilo Už neřešíme tolik incidentů a celkově se v té třídě cítíme i my

líp.

22



TH
AP

A: Aha, super, děkuju....z mé strany je to asi všechno. Chcete ještě něco dodat?

Uč: Nejspíš už ne...

A: Dobře. Já Vám ještě jednou moc děkuji za poskytnutí rozhovoru. Hezký den...

Uč: Přeju krásnej den..

Příloha č. 2 – Informovaný souhlas

Informovaný souhlas s poskytnutím výzkumného rozhovoru a jeho následným využitím pro účely bakalářské práce Proaktivně agresivní žáci z pohledu pedagoga

Podpisem vyjadřuji souhlas s následujícími body:

- Byl/a jsem informován/a o účelu rozhovoru, kterým je sběr dat pro potřeby výzkumu bakalářské práce Anety Egermajerové s názvem Proaktivně agresivní žáci z pohledu pedagoga. Cílem výzkumu je hlubší porozumění, jak učitelé druhého stupně přistupují k proaktivně agresivním žákům. Konkrétně jde o to zjistit, podle jakých znaků dokážou učitelé rozpoznat, kdy už je potřeba do situace zasáhnout, a jaké nejčastější formy prevence učitelé používají.
- Bylo mi sděleno, jak dlouho bude rozhovor přibližně trvat a jaký bude mít průběh. Jsem seznámen/a s právem odmítnout odpovědět na jakoukoli otázku, případně do 3 dnů odmítnout účast na výzkumu.
- Souhlasím s nahráváním následujícího rozhovoru a jeho následným zpracováním. Zvukový záznam rozhovoru nebude poskytnut třetím stranám a po přepsání bude vymazán. Transkripce bude přístupná pouze komisi u obhajoby bakalářské práce, jinak nikomu až na části citovány v textu práce, který může být volně dostupný online.
- Byl/a jsem obeznámen/a s tím, jak bude s rozhovory nakládáno a jakým způsobem bude zajištěna anonymita i po skončení rozhovorů, která znemožní identifikaci mé osoby. Nikde nebude uvedeno mé jméno či jiné osobní údaje, díky kterým bych mohl/a být identifikován/a.
- Dávám své svolení k tomu, aby výzkumnice použila rozhovor pro potřeby své bakalářské práce a některé části v ní může citovat, zvuková nahrávka a transkripce rozhovoru však bude po ukončení výzkumu smazána.

Datum:

Podpis respondenta:

Podpis výzkumníka: