

UNIVERZITA TOMÁŠE BATI VE ZLÍNĚ

Fakulta humanitních studií

Institut mezioborových studií Brno

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Brno 2009

Bc. Karolína Pilná

UNIVERZITA TOMÁŠE BATI VE ZLÍNĚ

Fakulta humanitních studií

Institut mezioborových studií Brno

Šikanování ve školních zařízeních

Vedoucí práce:

Ing. Mgr. Irena Ocetková

Vypracovala:

Bc. Karolína Pilná

Brno 2009

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma „Šikanování ve školních zařízeních“ zpracovala samostatně a použila jen literaturu uvedenou v seznamu literatury.

Pardubice 13. 3. 2009

.....
Bc. Karolína Pilná

Poděkování

Děkuji vážené paní Ing. Mgr. Ireně Ocetkové, za velmi užitečnou metodickou pomoc, kterou mi poskytla při zpracování diplomové práce.

Bc. Karolína Pilná

OBSAH

Úvod	3
------	---

TEORETICKÁ ČÁST

1. Teorie agrese a agresivity	5
1.1 Základní charakteristika	5
1.2 Teoretické přístupy k agresi a agresivitě	7
1.3 Druhy agrese	12
1.4 Dílčí závěr	18
2. Příčiny agresivního chování	19
2.1 Biologické faktory agrese	19
2.2 Psychologické faktory agrese	21
2.3 Sociální podmíněnost agrese	25
2.4 Vliv médií na agresivní chování	29
3. Teorie šikany	31
3.1 Charakteristika pojmu šikanování	31
3.2 Specifika jevu šikanování ve školských zařízeních	32
3.3 Protagonisté šikany	35
3.3.1 Charakteristika agresora – pachatele šikany	35
3.3.2 Charakteristika oběti šikany	37
3.3.3 Pedagog jako účastník šikany	39
3.3.4 Pedagog jako oběť šikany	41
3.3.5 Psychické, fyzické a sociální důsledky šikany	42
4. Základní východiska pro řešení šikany	44
4.1 První pomoc u počátečních stádií šikany	47
4.2 Programy k omezování šikany	50
4.3 Prevence šikanování mezi žáky základních škol	53
4.4 Současná legislativa a právní postih šikany	55

5. Projekt „K nám šikana nepatří“	59
5.1 Výchozí stav projektu	59
5.2 Cíle projektu	60
5.3 Popis projektu	60
5.4 Způsob hodnocení projektu	62
EMPIRICKÁ ČÁST	
6. Průzkum na základních školách v Pardubicích	63
6.1 Základní otázky a cíle průzkumu	63
6.2 Použitá metoda	64
6.3 Kontext průzkumu	64
6.4 Předpoklady průzkumu	65
6.5 Popis získaných výsledků	65
6.6 Shrnutí a interpretace výsledků	78
6.7 Verifikace předpokladů	80
Závěr	83
Resumé	85
Anotace	86
Použitá literatura a prameny	88
Přílohy	93

Úvod

„Každý, kdo se někdy setkal se šikanovaným dítětem a poznal jeho trauma a trápení, nemůže pochybovat o závažnosti problematiky šikanování. Měl jsem mnoho příležitostí se s tímto negativním jevem blíže prakticky seznámit, když nešťastní a zoufalí rodiče žádali o radu a pomoc. Šetření jednotlivých případů ukázalo, že rozsah násilí mezi dětmi na školách je mnohonásobně větší, než se my dospělí domníváme, a navíc stále narůstá.“

Doc. PhDr. Bohumil S t e j s k a l , CSc.

Rostoucí agresivita mezi lidmi patří k nejzávažnějším problémům současné společnosti. Dosavadní poznatky z oblasti výzkumu agresivního jednání nasvědčují bohužel tomu, že tento negativní jev má nejen tendenci k nepřetržitému růstu, ale i přímou souvislost se stále se zrychlujícím tempem a konzumním způsobem našich životů.

Šikanování je obecně považováno za sociálně patologický jev, který je komplexní a příčin, které se podílejí na jeho vzniku, existuje celá řada. Šikanování je rovněž označováno za výrazně negativní společenský fenomén, který značně působí na omezování lidských práv a na deformaci společenských vztahů. Na vzniku a existenci tohoto nebezpečného jevu se děti a mládež, jejichž agresivita během posledního desetiletí celkově stoupá, podílí jako aktivní účastník nebo i jen jako pasivní konzument.

Šikanování žáka jeho spolužáky není ničím novým. Dětská agresivita je problém celosvětový a její prevence a řešení se ve vyspělých státech stává předmětem výzkumných prací týmů psychologů a speciálních pedagogů. Také u nás v České republice tento jev na školách vždy v nějaké podobě existoval. V současné době však již není pouhou záležitostí věkového období puberty a adolescence, ale posunuje se povážlivě i do období mladšího školního věku a přibývá v něm bezohlednosti

a brutality. Zárodečné formy šikanování lze dnes nacházet všude a statistiky ukazují, že každý pátý žák na našich školách se s ním již v nějaké podobě setkal.¹

Tisíce dětí tak denně přicházejí do školy se strachem z ústrků, z posměchu a ponižování, z nadávek či pomluv, z bití, fyzického násilí a z dalších negativních jevů a činů. Tyto děti se často vracejí ze školy s poničenými sešity a učebnicemi, s poškozenými školními potřebami, s potrhaným a zašpiněným oděvem a rodičům nevěrohodnými výmluvami zdůvodňují modřiny, škrábance, ztracené věci či chybějící peníze.

*„Jev šikanování je charakteristický zejména tím, že bývá často skrytý. Je obtížné ho zjistit, získat o něm pravdivé informace, nenechat se vést na falešnou stopu. Ještě obtížnější je ho řešit, neboť jeho důsledkem je patologie sociálních vztahů mezi žáky. „Léčení“ tohoto jevu pak vyžaduje znalost specifických diagnostických postupů a metod nápravy, v mnohém odlišných od řešení běžných kázeňských problémů“.*²

Protože problematika šikanování na základních školách je stále velmi aktuální záležitostí a sama mám dvě děti navštěvující základní školu, vybrala jsem si tuto problematiku jako téma své diplomové práce. Průzkum, který jsem následně realizovala mezi pedagogy základních škol v Pardubicích se konkrétně zabývá názory pedagogů na některé aspekty této problematiky.

¹ <http://www.minimalizacesikany.cz/>

² KOLÁŘ, M. *Bolest šikanování*. Praha: Portál, 2001, str. 13

TEORETICKÁ ČÁST

1. Teorie agrese a agresivity

Snad žádné jiné téma není tak často předmětem diskusí, námětem her, filmů, seriálů, pohádek, ale i obecného povědomí lidí a konkrétních řešení interpersonálních vztahů mezi nimi, jako téma agrese a násilí. Jejich bagatelizování či potlačování nikam nevede, pouze k vyústění v zastřenou, a tím často ještě zhoubnější podobu. Přitom nemusí jít jen o vystupňování násilných tendencí, ale i o obranu či dokonce útok v zájmu zachování duševní rovnováhy a někdy i vlastního života. Nejednotnost psychologických názorů na teorii agrese, zda se jedná o vrozenou pudovost nebo reakci na frustraci, vede k nelítostným bojům mezi zastánci vyhraněných názorů.³

Ze své výchovné praxe vím, že je možná a nutná syntéza, respektování a vzájemná souhra vrozených i získaných vlivů.

1.1 Základní charakteristika

Pojem **agrese** (aggression) znamená útočné či výbojné jednání, projev nepřátelství vůči určitému objektu, úmyslný útok na překážku, osobu, předmět stojící v cestě k uspokojení potřeby (reakce na frustraci).⁴ Biologové zdůrazňují jakoukoliv fyzickou akci nebo hrozbu akcí, kterou jednatel zmenšuje svobodu nebo genetickou způsobilost jiného jednatelce. Agrese může být buď potlačena a projevit se krátkodobě podrážděností nebo dlouhodobě psychosomatickými důsledky a být přesunuta, ritualizována nebo symbolizována, anebo se může projevit otevřeně. Existují však i krajní výklady, kdy např. dle psychoanalytiků jde o pud, dle etologů o součást instinktivní výbavy umožňující přežití, dle zastánců sociálního učení jde naopak o naučenou odpověď.

Pokusy o univerzální vymezení agrese selhaly. Jediné, v čem se odborníci shodují, je existence různých aspektů agrese. Autoři nezatížení příklonem ke specifickým

³ PONĚŠICKÝ, J. Agrese násilí a psychologie moci. Praha: Triton, 2005, str.21

⁴ Hartl, P., Hartlová. H. Psychologický slovník. Praha: Portál, 2000, str.22

teoriím se přesto pokoušejí vymezit alespoň výchozí bod nebo formulovat pracovní definici agrese (např. Green, 1990, Baron, Richardson, 1994, Renfrew, 1997). John W. Renfrew (1997) definuje agresi jako chování organismu zaměřené na cíl, jako chování, jehož důsledkem je poškození. Robert a. Baron a Deborah R. Richardsonová (1994) definují agresi jako jakoukoliv formu chování, jehož cílem je ublížení jiné živé bytosti nebo její poškození. Russel G. Geen (1990) vymezuje tři základní znaky agrese:

- agrese zahrnuje udílení škodlivých stimulů jedním organizmem druhému;
- škodlivé stimuly jsou udíleny se záměrem poškodit oběť;
- agresor očekává, že škodlivé stimuly budou mít svůj zamýšlený efekt.

Ve všech shora uvedených pokusech je kladen důraz na záměrnost jednání. Za agresi je tedy považováno takové jednání, které má svého adresáta, a nikoliv náhodné ublížení. Každý pokus o jednotnou definici agrese vyvolává celou řadu otázek a je vždy prováděn s vědomím nedokonalosti této definice. Přesto lze ke všem uvedeným i opomenutým výhradám stanovit základní definiční kostru: **lidskou agresi lze definovat jako “ záměrné jednání, jehož cílem je ublížit jinému člověku “.**⁵

Pojem *agresivita* pochází z latinského slovesa *aggredi*, což v překladu znamená přistupovat, přikročit k něčemu, obrátit se k někomu, napadnout, udeřit. Jde o útočné jednání vůči druhému jedinci vlastního nebo jiného druhu, o postavení v hierarchii skupiny, o reakci na pocit osobního ohrožení, o trvalejší osobnostní rys nebo symptom duševní poruchy nebo choroby.⁶

Agresivita je např. definována také jako:

- ▶ poměrně stálá individuální dispozice nebo charakteristika skupiny, projevující se v četosti, síle a způsobu útočného jednání;
- ▶ každé záměrné jednání, jehož motivem je otevřenou nebo symbolickou formou způsobit někomu nebo něčemu škodu, křivdu nebo bolest;
- ▶ bojový instinkt u zvířat a člověka, obracející se proti členům téhož druhu.⁷

⁵ ČERMÁK, I. Lidská agrese a její souvislosti. 1.vyd. Žďár nad Sázavou: Fakta, 1999, str. 14

⁶ Hartl, P., Hartlová. H. Psychologický slovník. Praha: Portál, 2000, str.23

⁷ JEDLIČKA, R., KOŤA, J. Analýza a prevence sociálně patologických jevů u dětí a mládeže. 1.vyd. Praha: Vydavatelství Karolinum, 1998, str.66-67

V Pedagogickém slovníku je agresivita definována jako „útočnost; tendence projevovat nepřátelství, ať už slovně nebo útočným činem; tendence prosazovat sám sebe, své zájmy a cíle bezohledně, nemilosrdně až brutálně; tendence ovládnout sociální skupinu, získat takové postavení, které umožňuje vnucovat jí určité názory, rozhodovat o její činnosti a osudu jednotlivých členů“.⁸

1.2 Teoretické přístupy k agresi a agresivitě

Z poměrně široké škály interpretací agrese a agresivity je patrné, že jev takové komplexnosti a šíře, jakým agrese bez pochyby je, nelze postihnout jednou teorií. Výklad agrese nespočívá v integraci poznatků o tomto jevu, ale ve specifikaci podmínek, za kterých vzniká a odehrává se. Zdá se, že pokusy o unifikovaný výklad agrese založený na jednom hlavním a několika vedlejších principech se ukázaly jako nedostatečné a skončily nezdarem. Přesto existuje dostatečné množství koncepcí, které jsou podloženy seriózními výzkumy a každý si dle svého teoretického zaměření může vybrat. Shrňme a zjednodušíme-li dosavadní poznatky, je agrese považována buď za lidskou přirozenost, která je dána fenotypickou a genotypickou výbavou jedince, nebo jsou její vznik a konkrétní podoby vysvětlovány působením sociálních a kulturních modelů. V novodobých výkladech agrese pak najdeme kombinaci obou výše uvedených teorií.

Instinktivní a apetenční teorie agrese

Tato teorie zahrnuje model Lorenzovy etologické školy a pudový model mnoha psychoanalytických škol. Agrese je chápána jako instinkt, pud, který se vyvinul fylogeneticky a plní v našem životě nejrůznější funkce. Podle Lorenze je agrese specifickým instinktem stejně jako strach.⁹ V každodenním životě vynakládáme naši agresi a strach po malých částech, takže její vyústění je celkem neškodné. Tato agrese není prezentována prudkými výbuchy hněvu, odplývá jakoby samovolně. Na odplavování této agrese se podílí endogenní, relativně autonomní a seberegulující systém popudů. Vnitřní rytmicita (průběh pevných vzorců chování, jako je sexuální,

⁸ PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. Pedagogický slovník. 2.rozšíř.vyd. Praha: Portál, 1998, str.17

⁹ LORENZ, K. Tak zvané zlo.1.vyd. .Praha: Mladá fronta, 1992, str. 49

agresivní, potravní chování atd. závisí na nahromadění energie specifické pro tyto aktivity v centrech centrální nervové soustavy) a vnější svět jsou synchronizovány do určité míry prostřednictvím vrozených spouštěcích mechanismů. Tyto mechanismy reagují pak určité spouštěcí podněty prostředí, které nazýváme spouštěče.¹⁰

Freud nejdříve spojoval agresi se ztrátou lásky či frustrací libida, a to v kontextu s infantilní sexualitou. Později rozvinul teorii pudů života a smrti „eros“ a „thanasos“. Pud smrti vede jedince k návratu do původního stavu, z něhož údajně organismus a člověk vznikl, což je vlastně stav nebytí-smrti. Agresivita člověka vůči jinému člověku nebo vůči jiným živým nebo neživým objektům a v mezních případech snaha vyloučit vliv pudu smrti na svou osobu (vyloučení destrukce sebe sama) a v druhém případě pak dochází podlehnutí tomuto pudu.¹¹ Na rozdíl od Freuda Lorenz zdůrazňoval, že agrese je konstruktivním a nikoliv destruktivním fenoménem, neboť je výsledkem přírodního výběru a má pozitivní hodnotu pro přežití jedince i druhu stejně jako hlad, strach nebo sex.¹² Lorenz také zdůrazňoval především adaptivní charakter agrese. U většiny zvířat a zejména u větších savců, je vnitrodruhová agrese velmi odlišná od mezidruhové. Vnitrodruhová agrese je velice rozšířená a je hlavním regulačním faktorem sociálního života zvířat (boj o teritorium, dominanci, přístup k sexuálním partnerům).

- Mezidruhová agrese se týká výlučně predátorů. Volně žijící zvířata většinou nenapadají druhy, které nejsou jejich kořistí. Tato agrese je obrazně „agresí bez agresivity“. Obě agrese mají také odlišnou neurofyzilogickou základnu.

- Vnitrodruhová agrese vede k fyziologickým změnám, jež připravují zvíře k boji. Lidská vnitrodruhová agrese se však podstatně liší od animální. U většiny savců je totiž vnitrodruhová agrese nekrvavá, bez krutosti, persekuce, mučení či zabíjení a probíhá ve velmi ritualizovaných formách v podobě hrozby nebo zastrašování.

Mezi savci, kteří však mohou být pro svůj druh nebezpeční a destruktivní ve velkém rozsahu, je i člověk. V lidské evoluci se vytvořil velký nepoměr mezi fylogenetickou dědičností a nově získanou kapacitou útočnosti a zabíjení pomocí zbraní. Je nutné tedy

¹⁰ KAMARÝT, J. Problematický přístup k fenoménu agrese, násilí a původu válek. Československá psychologie, 1998, roč. XVII. Č. 3. s.239

¹¹ KAMARÝT, J., STEINDL, R. Filosofické problémy klasické a moderní etologie. 1. vyd. Praha: Academia, 1989, str. 162-163

¹² LORENZ, K. Tak zvané zlo. 1.vyd. Praha: Mladá fronta, 1992, str.72-73

zdůraznit, že lidská destruktivní agrese není produktem nezměnitelného instinktu agrese či zabíjení zděděného od našich předků.¹³

Je však nutno poznamenat, že Lorenzova koncepce měla i některé zranitelné body. Jednalo se zejména o Lorenzem původně zcela popíranou negativitu vnitrodruhové agrese, která však byla již prokázána u velkého počtu druhů řadou badatelů z oblasti agresologie, sociobiologie a genetiky (E.O. Wilson. Trivera, Scott atd.)¹⁴

Teorie frustrace – agrese (F – A)

Tato teorie je jednou z nejznámějších hypotéz, jež vyvolává stále velký zájem odborníků. John Dollard, Leonard Doob, Neal Miller, O.H.Mowrer, Robert Sears a další vědci ve své behavioristické koncepci uvádějí, že agrese je vždy výsledkem frustrace, což znamená, že výskyt agresivního chování vždy předpokládá frustraci a existence frustrace vede vždy k nějaké formě agrese. Frustrace je pak chápána jako překážka blokující dosažení očekávaného uspokojení.¹⁵ Frustrace však může být také pouze momentem podněcujícím agresi, nemusí ale nezbytně vést k její otevřené podobě. Záleží také na druhu frustrace, který následně ovlivňuje intenzitu agrese. Je-li frustrace vnímána jako neoprávněná, je pak agresivní reakce na ni silnější než v případě, kdy zdroj frustrace je považován za legitimní nebo když je frustrace vnímána jako neúmyslná náhoda a tedy jako společensky přijatelná, nebo když lze očekávat trest.

Nejvýznamnějším kritikem a zároveň obhájcem této teorie se stal Leonard Berkowitz. Podle Berkowitze lze uvažovat o dvou stádiích agresivního aktu. V prvním stádiu averzivní situace produkuje negativní afekt, současně se objevují motorické reakce a fyziologické počítky, které jsou spolu s myšlenkami a aktivovanou pamětí spojeny jak s útočnými, tak s únikovými reakcemi. Zkušenost strachu pravděpodobně doprovází útěk, zatímco emoce se objevuje společně s agresivně zabarvenými vzpomínkami a vede k agresivním reakcím. Podle psychologa Čermáka¹⁶ vstupují v druhém stádiu do hry kognitivní procesy, které mohou dále agresi potlačovat nebo

¹³ LORENZ, K. Tak zvané zlo. 1.vyd. Praha: Mladá fronta, 1992, str. 211

¹⁴ KAMARÝT, J. Polemický přístup k fenoménu agrese, násilí a původu válek. Československá psychologie, 1998, roč. XVII, č.3, str. 240

¹⁵ KAMARÝT, J. Polemický přístup k fenoménu agrese, násilí a původu válek. Československá psychologie, 1998, roč. XVII, č.3, str. 239

¹⁶ ČERMÁK, I. Lidská agrese a její souvislosti. 1.vyd. Žďár nad Sázavou: Fakta, 1999, str.48

rozvíjet. Frustrace obsahuje tzv. averzivní prvky, jež vyvolávají hněv, který má funkci pudu. Tedy emoční reakce – hněv vede k agresi. Berkovitzova analýza ještě jemněji specifikuje podmínky, za kterých se agrese vybavuje. Stále zde však převažují emoce jako určující zdroj agrese, kognitivní prvky zde mají jen roli zprostředkovatele nebo „nosiče“ agresivní emoce.¹⁷

Podle A. Bandury frustrace také nemusí automaticky vést k agresi, ale může se stát příčinou deprese. Averzivní stimulace agresivního chování není tedy jediným, ale pouze jedním z mnoha motivů, příčin a spouštěcích mechanismů tohoto chování.¹⁸

I když frustrační hypotéza agrese se zcela nevyhnula jisté jednostrannosti, je v této koncepci již alespoň naznačena diferenciacie v různých možných reakcích na frustraci. Příčina agrese je však považována za neměnnou.

Z dosavadní diskuse vyplývá, že kromě frustrační teorie agrese existují i její následující formy:

Hypotéza úzkosti - agrese se potvrdila již u dětí v prvním roce života, je omlouvána syndromem hyperaktivity. Výzkum S. Freibergové (2003) ukázal, že je možno vysledovat u dětí těsně před agresivním výbuchem krátký moment úzkosti. Dítě odvrací agresí hrozící pocit bezmoci, jež by mohl vyústit do stavu dezintegrace právě se vyvíjející osobnosti. Útok se obrací proti osobě, která úzkost vyvolala nebo je prostě nablízku. Tentýž stav může být vyvolán i nezájmem rodiče, který neposkytuje dítěti oporu v okamžiku potřeby, nestimuluje jeho vývoj pozitivním směrem. Jakmile rodiče vnímají „psychoteror“ dítěte coby reakci na jeho úzkost, vymizí postupně jeho patologické chování.

Hypotéza obrany či preventivní agrese - traumatické narušení integrity v minulosti vede ke zvýšené senzibilitě a zvýšené připravenosti reagovat ihned na známky ohrožení preventivním protiútokem. Převrácení původní situace poskytne pocit vlastní převahy a síly. Taková zvnitřnělá předsevzetí se mohou stát vůdčím motivem celého života, kdy

¹⁷ ČERMÁK, I. Lidská agrese a její souvislosti. 1. vyd. Žďár nad Sázavou: Fakta, 1999, str.119

¹⁸ KAMARÝT, J., STEINDL, R. Filosofické problémy klasické a moderní etologie. 1. vyd. Praha: Academia, 1989, str. 161

jsou všichni lidé považováni za možné nepřátele. Člověk tak může žít celý život uvězněn sám za svými hradbami, které si postavil, bez lásky a lidské blízkosti.

Hypotéza agrese co by forma komunikace a vztahovosti – vrozená afektivní připravenost reagovat zlostí, vztekem, opovržením atd. má vztahový a komunikativní smysl, a to jak vzhledem k druhému, tak vzhledem k sobě samému. Obé slouží k uvědomění, signalizaci, že s něčím nesouhlasíme, něco či někoho odmítáme. Když se situace změní, je aktivován odlišný emoční systém sympatie – radosti, jež má za cíl sblížení. Změna situace musí být lidsky přesvědčivá.¹⁹

Teorie sebeidentifikace a sebeaktualizace

Tyto teorie jsou do určité míry vzdáleny od teorie F – A. Jsou rozvíjeny především humanistickou psychologií (Maslow, Erikson, Fromm, Yablonsky atd.). Osobní selhání, bezmocnost či ztráta sebeidentifikace vedou jedince k demonstraci síly a násilné agresi. Při pocitu bezmoci, nicotnosti nebo ztráty tvořivosti se tyto jedinci domnívají, že aktem destrukce života překonají svou nevýznamnost a nicotnost. Agresivní jednání se tak pro tyto jedince může stát jedincem ze svíravých pocitů deprese a selhání.²⁰

Teorie sociálně naučené agrese

Tato teorie vychází z behaviorismu. Agrese je zde chápána jako naučená reakce, která vzniká na základě sociálního učení. Tato teorie předpokládá, že agresivní chování zvířat i lidí je možné ovlivnit a přímo formovat buď agresivními nebo mírovými sociálními a přírodními vzory, které jsou v určité vývojové fázi včas dány organismu k dispozici. V této teorii se však setkáváme s poněkud zjednodušujícím výkladem příčin agrese, které jsou brány jako něco zcela naučené a získané tak výhradně v individuálním vývoji, například trapné nebo bolestivé zážitky, strach v dětství a mládí jako primární spouštěče agrese a to v její ofenzivní i defenzivní formě.²¹

¹⁹ PONĚŠICKÝ, J. Agrese, násilí a psychologie moci. Praha: Triton, 2005, str.40-41

²⁰ KAMARÝT, J. Polemický přístup k fenoménu agrese, násilí a původu válek. Československá psychologie, 1998, roč. XVII, č.3, str. 239

²¹ KAMARÝT, J., Steindl, R. Filosofické problémy klasické a moderní etiologie. 1. vyd. Praha: Academia, 1989, str.158-160

1.3 Druhy agrese

Čermák uvádí nejčastější rozdělení na agresi:

- instrumentální a emocionální

Instrumentální agrese je prostředkem k dosažení vnějšího cíle. Je-li při tom zraněna druhá osoba, pak jde jen o sekundární efekt. Použití tohoto druhu agrese je založeno na předem připravovaném plánu a na úvahách o možných variantách průběhu jednání.

Emocionální agrese (zlostná, hněvivá, afektivní nebo hostilní) se vyznačuje přítomností negativní emoce, většinou hněvu a agrese není prostředkem ale cílem sama o sobě.²²

- Moyerova klasifikace

Další neméně zajímavý pohled na agresi představuje Moyerova klasifikace (1968), ve které autor rozlišuje sedm různých druhů agrese na základě odlišnosti v podnětových a fyziologických zdrojích.

1. **Predátorská agrese** je útočným chováním zvířete, které je směřováno proti přirozené kořisti. Jde většinou o mezidruhový typ agrese a vyvolávajícím podnětem je právě kořist.
2. **Vnitrodruhová agrese** je agresí mezi samci, která slouží k nastolení hierarchie samců ve skupině.
3. **Agrese vyvolaná strachem** se vyskytuje v situaci, která znemožňuje únik a přímo ohrožuje jedince. Tomuto druhu agrese vždy předchází pokus o útěk.
4. **Dráždivá agrese** je vyvolávána různými živými nebo neživými objekty. Předchází jí frustrace, hlad, únava, bolest, nedostatek spánku a jiné stresory.
5. **Mateřská agrese** je reakcí matky v situaci ohrožení jejího mláděte.
6. **Sexuální agrese** je vyvolána stejnými podněty, které jsou příčinou sexuálních reakcí.
7. **Teritoriální agrese** je reakcí na narušení již vymezeného území. Vyskytuje se v podobě vnitrodruhového a mezidruhového chování a může být součástí i některých předcházejících druhů agrese.

²² ČERMÁK, I. Lidská agrese a její souvislosti. 1. vyd. Žďár nad Sázavou: Fakta, 1999, str.10

- přímá a nepřímá, verbální a fyzická agrese

Z praktického hlediska je důležité rozlišování *přímé a nepřímé, verbální a fyzické* agrese. **Přímá fyzická** agrese představuje např. bití, kopnutí, strkání, cloumání, **přímou verbální** agresi rozumíme nadávky, vysmívání, zesměšňování, osočování, apod. Agrese může být nepřímá, jestliže se člověk obává trestu za přímou agresi nebo tuto agresi povaha dané sociální situace znemožňuje. Následným projevem nepřímé fyzické agrese je potom např. ničení majetku náležícího objektu agrese. Nepřímou verbální agresi reprezentují např. pomluvy, hostilní poznámky a žerty. Do této kategorie lze zařadit i kresby, básně, atd.

- kombinací shora tří uvedených druhů agresi vzniká osm dalších druhů agrese:
 1. **Fyzická aktivní přímá** (realizace fyzického násilí)
 2. **Fyzická aktivní nepřímá** (např. najmutí vraha)
 3. **Fyzická pasivní přímá** (např. policejní úkon při bránění demonstrantům sedět na silnici)
 4. **Fyzická pasivní nepřímá** (např. odmítnutí splnění požadavku policie-sezení na silnici)
 5. **Verbální aktivní přímá** (např. urážky)
 6. **Verbální aktivní nepřímá** (rozšiřování pomluv)
 7. **Verbální pasivní přímá** (odmítnutí s někým mluvit)
 8. **Verbální pasivní nepřímá** (např. nezastat se někoho, je-li nespravedlivě kritizován)²³

- agrese ve významu dichotomií

Dále můžeme chápat pojem agrese ve významu dichotomií jako **ofenzivní** z pohledu agresora, **defenzivní** z pohledu bránící se oběti, konstruktivní, jejímž účelem je získání společensky přijatelných a pozitivních hodnot, jenž je protikladem agrese **destruktivní**, která směřuje k ničení života či majetku a v krajním případě i k suicidiálnímu chování. **Benigní** agrese může být konána např. v rámci první pomoci jinému člověku (nutné překonání odporu vážně zraněné nebo psychicky hendikepované osoby), oproti agresi **maligní**, jejímž cílem je násilné uspokojení vlastních potřeb na úkor druhého, dále

²³ ČERMÁK, I. Lidská agrese a její souvislosti. 1. vyd. Žďár nad Sázavou: Fakta, 1999, str.11-12

agrese **antisociální**, která je namířena proti společnosti. Naproti tomu **prosociální** agrese, jež je považována za společensky přijatelnou a opodstatněnou (např. věznice, nápravná zařízení atd.). Agrese zaměřená na okolí či svou osobu, je označována jako **kolektivní a individuální**.²⁴

Agrese zahrnuje velkou škálu projevů. To je důvod, proč může nabývat tolika významů. Záleží přirozeně na tom, co hodlá badatel nebo diagnostik zdůraznit, důležité je též, ke které z teorií se autor přihlásí. Agrese pak může být chápána jako **násilné narušení práv** jiného člověka, jako **ofenzivní jednání** nebo procedura, ale také jako **asertivní jednání**.

Někdy je agrese vysvětlována také pomocí agresivního pudu odpovědného za široké spektrum chování, které nemusí být ve své podstatě nutně agresivní. Jiný autor tvrdí, že je těžké rozlišit formy agrese, jichž bychom se všichni rádi zřekli, od těch, jež musíme mít k dispozici, abychom přežili. Proto může být agrese chápána jako komponenta normálního chování, která je v určitých podnětových souvislostech a ve formách zaměřených na cíl uvolněna, aby uspokojila vitální potřeby nebo aby překonala ohrožení fyzické nebo psychické integrity. Tato pozitivní funkce agrese však slouží k ochraně člověka jako jedince a jako druhu a nikdy, s výjimkou predátorské aktivity, není primárně zaměřena na destrukci oponenta.

Agrese je někdy také chápána jako nutný základ intelektuálního vývoje člověka, nezbytný předpoklad k získání nezávislosti a jeho hrdosti. Jindy je agrese pojímána jako chování bez motivace, tj. jako udílení škodlivých stimulů druhému člověku. Mnoho lidí označuje za agresi chování, které není v souladu se schvalovanými sociálními pravidly. Jiní autoři se zmiňují spíše o agresi jako o donucovacích způsobech jednání. Primárním cílem takového jednání je získání moci nad druhým člověkem, ovlivnit ho nebo si například potvrdit svou vlastní hodnotu. Agrese může být vymezena také jako vyhledávání záliby v ubližování jiným lidem. V tomto případě je agrese zdrojem potěšení, uspokojení ze sebe sama, je to legrace, agresivní veselí a bujarost.²⁵

²⁴ ČERMÁK, I. Lidská agrese a její souvislosti. 1. vyd. Žďár nad Sázavou: Fakta, 1999, str.10-12

²⁵ ČERMÁK, I. Lidská agrese a její souvislosti. 1. vyd. Žďár nad Sázavou: Fakta, 1999, str.9

Základní pojmy

Asertivita je zdravé sebeprosazení. K asertivním dovednostem patří mimo jiné umět odmítat, umět vhodným způsobem projevit své pocity, nepřebírat odpovědnost za věci, které nemůže člověk ovlivnit. Asertivita je schopnost člověka trvat na svých názorech a prosazovat svá práva v rámci existujících zákonů. Jedinec má právo se rozhodnout, jak bude myslet a jednat.²⁶

Agrese je většinou chápána jako jakákoliv forma chování, jehož cílem je záměrně někoho poškodit nebo mu ublížit. Kromě fyzického ublížení lze za agresi považovat také psychické a emocionální zraňování, např. zastrašování, vyhrožování atd.²⁷ Jiní autoři popisují agresi jako akt chování, kdy si dítě postupně ukládá do paměti agresivní scénáře podle toho, co vidí kolem sebe. Ze scénářů si postupně odvozuje zásady, podle kterých se řídí v nové situace. Tak dospívá k názorům, postojům a hodnotám, které nakonec řídí jeho jednání.²⁸

Agresivita je sklon k násilí a násilnému jednání u dětí a dospívajících. Nese s sebou rizika pro jejich další vývoj. Sklony k násilí také zvyšují riziko problémů působených alkoholem a jinými návykovými látkami v pozdějších letech.²⁹ Agresivita je pojímána v nejširším slova smyslu jako dispozice k agresivnímu chování. Člověk, který má vysokou míru agresivity, jedná často v nejrůznějších situacích agresivně. Agresivita je rovněž považována za vlastnost či povahový rys, nebo vnitřní pohnutku k násilným projevům. Je v lidské povaze trvale nebo dlouhodobě zabudována. V tomto pojetí je agresivita chápána jako určitá porucha a z hlediska psychologie a medicíny znamená odchylku od normality, tedy jakýsi patologický rys osobnosti, který má stejně jako agrese vrozený základ. V praxi i v literatuře se však často můžeme setkat se zaměňováním obou pojmů, je tedy často kladeno rovnítko mezi agresi a agresivitu.

Násilí – sklon k násilí je rizikovým faktorem. O negativním vlivu násilí v médiích na děti a dospívající existují přesvědčivé doklady. V případě užívání návykových látek

²⁶ NOVÁK, T., CAPPONI, V. Asertivně do života. 1.vyd. Praha. Grada, 1994, str. 31

²⁷ ČERMÁK, I. Lidská agrese a její souvislosti. 1.vyd. Žďár nad Sázavou: Fakta, 1999, str.12

²⁸ ŘÍČAN, P. Agresivita a šikana mezi dětmi. Praha. Portál, 1995, str. 24

²⁹ NEŠPOR, K., PROVAZNÍKOVÁ, H. Slovník prevence problémů působených návykovými látkami. Státní zdravotní ústav Praha, 1999, str.8

jako alkohol, kokain, pervitin a jiných látek podobného charakteru dochází ke zvyšování sklonu k násilnému jednání.³⁰ Násilí je někdy z agrese vyčleňováno jako samostatná subkategorie a je definováno jako záměrný pokus fyzicky někomu ublížit a může být jen jedním z projevů agrese v chování. Mezi „agresí“ a „násilím“ existují tři tradice výkladů:

1. behavioristická tradice
2. extrémní- patologická forma agrese
3. rozlišení násilné a nenásilné agrese

Agrese a násilí jsou synonyma (**behavioristická tradice**). Agrese je souhrnně definována v pojmech útočného chování nebo vzniká na základě působení škodlivých podnětů, které zahrnují všechny známé formy násilí, od rvačky v hospodě po holocaust. Mezi zastánce této teorie řadíme např. Berkowitze, Bettelheima atd.

Klinicky a psychologicky orientovaní autoři chápou násilí jako extrémní pól všech projevů lidského agresivního chování, od asertivity a konstruktivní agrese počínaje a destruktivní agresí konče. Násilí je zde tedy chápáno jako extrémní-patologická forma agrese. Mezi příznivce této teorie patří např. Daniels, Hacher, Mayer atd.

Většina politologů a etologů (Wright, de Vree, Van der Dennen atd.) tvrdí, že agrese může, ale nemusí být vyjádřena násilím. Násilí je zde chápáno jen ve spojitosti s fyzickou agresí. Smysl má tedy **rozlišení násilné a nenásilné agrese**.³¹

Hněv je silný emocionální stav, který často agresi doprovází. Není však její nezbytnou podmínkou. Člověk může být agresivní impulsivně bez vědomí nahněvanosti a na druhé straně nahněvaný člověk se také nemusí chovat agresivně.

Hostilita je nepřátelský, nevraživý postoj k okolí i k sobě. Tento postoj zvyšuje u člověka riziko problémů způsobených návykovými látkami.³² Jiný autor uvádí, že hostilita je vymežována jako negativní postoj k jedinci nebo k více lidem. Pro hostilního jedince je typické, že jiné lidi hodnotí téměř výlučně kriticky a negativně.³³

³⁰ NEŠPOR, K., PROVAZNÍKOVÁ, H. Slovník prevence problémů působených návykovými látkami. Státní zdravotní ústav Praha, 1999, str.21

³¹ KAMARÝT, J. Polemický přístup k fenoménu agrese, násilí a původu válek. Československá psychologie, 1998, roč. XVII, č.3, str. 242-243

³² NEŠPOR, K., PROVAZNÍKOVÁ, H. Slovník prevence problémů působených návykovými látkami. Státní zdravotní ústav Praha, 1999, str.15

³³ ČERMÁK, I. Lidská agrese a její souvislosti. 1. vyd. Žďár nad Sázavou: Fakta, 1999, str.12

Krutost jako pojem nepatří do odborné psychologické terminologie. Užívá se zde příbuzných, nicméně odlišných pojmů: agrese, násilí, hostilita. Krutostí rozumíme souhlasný postoj k týrání člověka či zvířete, doprovázený pocitem uspokojení. Týrání pak představuje velmi účinnou metodu ovládnutí člověka, který je jeho obětí, i těch, kteří jsou jeho přímými či nepřímými svědky. I když dnes cítíme, že týrat kohokoli z jakéhokoli důvodu je pro společnost nepřijatelné a normální člověk by z tohoto jednání neměl mít radost, bývá přesto týrání součástí celé řady aktivit, rodinnou výchovou počínaje a trestáním zločinců konče. I když se k týrání přistupuje s chladnou hlavou, a jde tedy zprvu o instrumentální agresi, v průběhu akce se dostaví vzrušení vedoucí někdy až ke ztrátě kontroly nad vlastním jednáním.³⁴

Pomocí řady experimentů a pozorování bylo dokázáno, že průměrného jedince je překvapivě snadno svést k tomu, aby působil druhému bolest a měl z toho zjevné potěšení, přičemž na vědomé úrovni si týrající jedinec toto své jednání zdůvodní „oprávněností a nutností trestu, spravedlivou odplatou nebo jiným ušlechtilým opatřením“. Ve světle tohoto poznání je nutno zodpovědět otázku, zda se lidská krutost „vybízí“, zda tedy ochota týrat bližního i v rámci „spravedlivé odplaty“ postupně slábne. U většiny zvířecích druhů se setkáváme s reakcí, při níž vítěz skončí se svým agresivním jednáním a dalším bojem, jestliže se jeho protivník vzdá a podřídí. Reakce poraženého jedince by měla za normálních podmínek aktivovat „brzděné“ mechanismy útočnicka, které utlumí jeho další agresivní útoky. V laboratorních pokusech se však ukázalo, že tomu tak zpravidla není, krutost se dokonce za určitých podmínek naopak v průběhu týrání „rozněcuje“.³⁵

I dobré lidi lze donutit či svést ke zlu - týrání, tedy k iracionálnímu, sebe destruktivnímu a antisociálnímu chování. Děje se tak pomocí uvedení jedinců do „totálních situací“, které svým vlivem mění lidskou povahu a ruší smysl pro stabilitu a integritu osobnosti, charakter a morálku. Tuto lekci nám daly nacistické koncentrační tábory, ale prakticky denně se s touto realitou můžeme setkat v rámci nepřestávajících válečných konfliktů. Americký psycholog P. G. Zimbardo uvádí, že každý z nás je

³⁴ ŘÍČAN, P. K psychologii krutosti. Propsy, roč. 4, č.4, str. 3-4

³⁵ ATKINSONOVÁ, R. L. Psychologie. 1.vyd. Praha: Victoria publishing. 1995. str. 458

schopen dopustit se kteréhokoli skutku, který kdy spáchala lidská bytost, ať je jakkoli hrozný - ovšem za podmínek určitého společenského nátlaku nebo v situaci, kdy se buď sami cítíme anonymně a nebo máme možnost vnímat druhé jako nepřátele, jako „podlidi“ nebo jen jako objekty. Toto poznání však zlo neomlouvá, spíš je demokratizuje.³⁶

1.4 Dílčí závěr

Z výše uvedených teorií je patrné, že agrese může mít skutečně vrozený základ, ale prostředí, ve kterém jedinec vyrůstá má na formování jeho osobnosti velký vliv. Působením sociálního prostředí se jedinec stává plně lidskou bytostí. Pod jeho vlivem se agresivní dispozice jedince vyvinou nebo zůstanou utlumeny. Dětská agresivita se vyvíjí v závislosti na výchovné erudici a citlivosti rodičů a pozdějších vychovatelů. Agrese je, stejně jako většina ostatního lidského chování, naučená. Jestliže jedinec získá pomocí agrese cíl svého zájmu, bude v budoucnu postupovat stejně. Také televizní obrazovky zprostředkovávají mnoho příkladů, kde agrese bývá oslavována a odměňována. Rodina by tedy měla zabránit tomu, aby takové zkušenosti dítě několikahodinovým sezením u televizní obrazovky nebo monitoru počítače získávalo. „*Rovněž z toho, co vidí kolem sebe, odvozuje zásady, hodnoty a postoje, podle nichž řídí své jednání*“.³⁷ Jestliže dopustíme, aby dítě dosahovalo úspěchu se svou agresivitou, vytvoří si agresivní scénáře chování.

Je třeba, aby si každý jedinec osvojil pravidla slušného chování a naučil se regulovat negativní emoce. V první řadě jsou to rodiče, kteří působí ve výchově jako vzory jednání. Je nutné, aby navodili v rodinném prostředí příjemnou, emocionálně nabitou atmosféru. Růst dětské agresivity je spojen se zanedbávanou výchovou, s pocitem nejistoty, a s nedostatkem citového zázemí.

³⁶ ZIMBARDO, P., G. Experimentální vězení na Stanfordově univerzitě, ohlédnutí po 25 letech. Propsy, 1997, roč. č.4, str.4-7

³⁷ ŘÍČAN, P. Agresivita a šikana mezi dětmi. 1.vyd. Praha: Portál, 1995, str.23,24

2. Příčiny agresivního chování

Příčiny agresivního chování u všech věkových kategorií člověka vycházejí z biologických, psychologických, pedagogických i sociologických faktorů. Osobnost každého jedince je determinována nejen jeho biologickým základem, ale i sociálním prostředím v němž žije, dále také výchovou a učením.

2.1 Biologické faktory agrese

Dědičné složky tvoří pouze základ pro utváření osobnosti. Vlastní osobnostní rysy nejsou dány dědičností, ale utvářejí se v průběhu jejího vývoje vlivem výchovy, učení, interakcí se sociálním prostředím. Z tohoto hlediska plyne, že připouštíme existenci agrese jen jako latentního pudu, který se přenáší z generace na generaci v průběhu fylogeneze. Podíl genetického faktoru na dosažení určitého stupně agresivity je však prokazatelný a je nutno s ním při analýze chování jedince počítat. Podle Renfrewa³⁸ lze předpokládat vliv genetických faktorů na agresi pokud se jedinec chová extrémně agresivně a rodinné prostředí je nepatologické (jde o geneticky podloženou biologickou abnormalitu), nebo naopak velký počet členů rodiny je agresivních (v tomto případě však nelze eliminovat také faktor prostředí).

Vliv pohlaví, věku a neurochemického systému na agresi

Celosvětově uváděné statistické údaje dokládají, že muži páchají více násilných kriminálních činů než ženy, jedná se zejména o vraždy, ozbrojené loupeže atd. Muži jsou také obecně považováni za agresivnější než ženy a v interpersonálních konfliktech mají tendenci ve větší míře reagovat fyzickou agresí. Tato zjištění se rovněž potvrzují ve většině lidských společností. Agrese patrně souvisí s mužskými pohlavními hormony (Maccoby, Jacklinová 1980). Jiní autoři např. Frodi (1977), zjistili rozdíly ve způsobech reakce na situaci, při níž se muži a ženy mohou odlišovat, tedy v preferovaném modelu agresivního chování, v míře, ve které u nich agresivní chování vzbuzuje pocit viny, úzkosti nebo strachu, v reakci na situaci s potencionálními prvky provokace a také

³⁸ ČERMÁK, I. Lidská agrese a její souvislosti. 1. vyd. Žďár nad Sázavou: Fakta, 1999, str.15

v reakci na pozorování agrese druhých osob. Ženy tedy nemusí být méně verbálně nebo fyzicky agresivní než muži, ale preferují spíše nefyzické projevy agrese. Ženy také více zakoušejí pocity viny, úzkost a strach po vykonání agresivního činu a tyto emocionální reakce pak mohou následně inhibovat další agresi. Muži mají sklon chovat se agresivněji než ženy tehdy, jestliže jejich agrese pramenila z bolesti nebo fyzického poškození oběti. Pokud je výsledkem agrese hlavně psychická újma, pak odvetná agrese mužů není tak velká. Muži reagují agresivně na agresi mužů, ale podle Frodiho (1976) je nejvíce k agresi dohání povýšené chování žen. Ženy jsou více agresivní, když se muži i ženy chovají povýšeně. Muže nejvíce provokují konflikty interpersonální povahy, ženy naopak konflikty intrapersonální.

Z mnoha zjištění je zřejmé, že i neurochemický systém může podporovat agresi jedince. Z výzkumu vlivu pohlavních hormonů na agresi se usuzuje na to, že zvýšená sekrece testosteronu může mít vztah ke zvýšenému riziku výskytu agrese nebo obecněji ke kriminálnímu chování u mužů. Výzkumy se prokázalo, že úroveň hladiny testosteronu těsně kovariovala s násilím doprovázejícím zločin, za který byli vězni odsouzeni, ale nikoliv s agresi vězňů ve vězení (Dabbs a kol., 1980). Z toho rovněž plyne, že je třeba rozlišovat druh agrese, za niž byl vězeň odsouzen. Je-li žena opakovaně krutě týrána mužem a v sebeobraně ho zabije, pak jde nepochybně o jiný případ, než když jiná žena spáchá vraždu, aniž by byla před tím provokována. Dabbs se spolupracovníky dále zjistil, že osoby, které spáchaly násilný trestný čin bez předchozí provokace, měli vyšší hladinu testosteronu než jedinci souzení za násilí v obraně či za krádež. Dabbs a Morris (1990) provedli výzkum u čtyř tisíců vojenských veteránů a zjistili, že vysokou hladinu testosteronu měli ti jedinci, kteří se dostávali do konfliktů s autoritami i vrstevníky, častěji útočili na jiné dospělé a vícekrát bez dovolení opustili posádku. Tyto účinky byly patrné více u mužů se slabším socioekonomickým zázemím. Vzhledem ke značnému rozsahu vzorku jde o dobrý test vztahu mezi testosteronem a antisociálním chováním.

V úvahu se bere i efekt působení hormonů během prenatálního vývoje. Některé studie ukazují, že je-li jedinec v prenatálním vývoji vystaven androgenním substancím, může to ovlivnit úroveň jeho agrese. Reinishová (1981) zjistila, že děti vystavené takovému vlivu vybíraly v testové situaci agresivnější řešení konfliktů než děti, u nichž

nebyla prokázána prenatální expozice androgenním látkám. Celkově je však tento vliv považován za slabý (Hines, 1982).

U žen je vztah mezi projevy agrese a pohlavními hormony ještě méně jasný. Četnost agresivních projevů chování se zvyšuje v průběhu menstruace spolu s pocity, které obvykle agresi doprovázejí (Dalton, 1964). Tento jev se vysvětluje snižováním hladiny progesteronu, což mění poměr mezi hladinou estrogenu a progesteronu v průběhu menstruace. Některé výzkumy na subhumánní úrovni naznačují, že progesteron snižuje míru agresivity a že podobnou funkci má i prolaktin, i když v prvních fázích laktace může docházet k mateřské agresi jako reakci sloužící k obraně mláďete (Carroll, Steiner, 1978). U lidí pak kombinace vysoké úrovně prolaktinu a nízké úrovně progesteronu může zvyšovat úzkost nebo dráždivou agresi.³⁹

2.2 Psychologické faktory agrese

Můžeme nějak odlišit víceméně náhodnou agresivní epizodu od sklonu opakovaně jednat agresivně ve stejných nebo různých situacích? Zdá se, že někteří lidé jsou k agresi předurčení více než jiní, což znamená, že mají vlastnosti jež usnadňují vybavení agrese. Charakteristiky osobnosti, jež konstituují takovou tendenci, musí být nutně stabilní v čase. V běžném životě se člověk chová tak, jako kdyby osobnost byla faktem, posuzuje jiného člověka podle toho, zda se chová nerozporupně v různých situacích a v různém čase.

Někteří autoři se domnívají, že lidé jsou závislí více na situačních vlivech než na osobnostních predispozicích, např. Mischel, Baron, Richardson. Podle nich máme tendenci připisovat lidskému chování, myšlení a cítění větší konzistenci, než ve skutečnosti má. Jiní autoři, např. Moskowitz (1982) tvrdí, že jistá konzistence v čase a ve vztahu k různým situacím přece jen existuje, i když vliv sociálních faktorů nelze popřít.⁴⁰ Dosavadní zjištění však naznačují, že v příčinném pozadí agresivního chování lze identifikovat stabilní tendenci k agresi (Olweus, 1979). Identifikaci míry náchylnosti k agresi však může znesnadnit tlak situace. Člověk tváří v tvář ozbrojené policii se může zdržet agrese, i když k ní má extrémní sklon, a naopak, dostane-li neagresivní jedinec vojenský rozkaz, může se chovat velmi agresivně. Náchylnost k agresi lze

³⁹ ČERMÁK, I. Lidská agrese a její souvislosti. 1. vyd. Žďár nad Sázavou: Fakta, 1999, str.18-19

⁴⁰ ČERMÁK, I. Lidská agrese a její souvislosti. 1. vyd. Žďár nad Sázavou: Fakta, 1999, str.69

nejnáznorněji vyjádřit pomocí typologie, kdy se projevuje snaha postihnout ty soubory vlastností, které člověka vybavují větším rizikem chovat se agresivně. Např. Berkowitz (1994) rozlišuje dva typy agresorů, a to emocionálně reaktivní a instrumentální. V odborné literatuře se však můžeme setkat i s vymezením dalších typů.

► **Emocionálně reaktivní typ**

Většina agresorů náleží do této kategorie. Je pro ně charakteristická prchlivost, snadná vznětlivost či výbušnost a rychlý přechod k impulzivní reakci při poměrně slabém vnitřním či vnějším podnětu. Tento typ se nechá agresí vyprovokovat, neboť jen reprezentují lidé s vysokou mírou dráždivosti a náchylnosti k emocionálním reakcím. Dráždivost (iritabilita) je pojímána jako tendence k útočnému jednání, jedinec ztrácí kontrolu nad svými reakcemi. Často mívá špatnou náladu, je nedůtklivý, netrpělivý, nesašenlivý, cítí se neustále připravený k útoku apod. Náchylnost k emocionálním reakcím je stálou tendencí jedince zakoušet pocity nepatřičnosti nebo nepohody v situacích třeba jen slabé frustrace. Lidé náchylní k emocionálním reakcím mají strach ze selhání více, než je nezbytné, často se cítí depresivně, někdy pláčou bez zjevného důvodu, cítí se bezbranní a bezmocní, jsou přecitlivělí na kritiku atd.

► **Instrumentální typ násilníka**

Osoby, které náležejí do tohoto typu, jsou charakteristické tím, že agresí uplatňují tehdy, chtějí-li vědomě uspokojit své potřeby, dosáhnout nějakého cíle, např. získat peníze, moc, postavení atd. Z výzkumů Olweuse (1987) vyplývá, že jedním z představitelů tohoto typu je agresor, který si ve skupině vybere oběť a šikanuje ji. Tito jedinci, jak se někdy veřejnost mylně domnívá, nejsou úzkostní, netrpí pocity méněcennosti, naopak jsou spíše sebejistí, jednají chladně a záměrně, agresí sami podněcují a aranžují a oběť si sami vybírají. Tyraní nepocházejí výhradně z neprivilegovaných, socioekonomických vrstev. Je možné se domnívat, že mají silnou potřebu ovládat druhé nebo skrývat svůj strach za maskou převahy nad jinými, avšak evidentní je pouze zjištění, že šikanující jedinci nedávají najevo žádné emoce. Jejich cílem je ublížit oběti, a tak jednají spíše takticky a promyšleně. Podobné rysy byly nalezeny u antisociálních osobností s výraznými agresivními prvky. Antisociální osobnosti záměrně vyhledávají konflikty a podněcují agresivní střety. Tito jedinci chtějí přesvědčit sami sebe, že jsou tvrdí, silní, mocní, že pohrdají sentimentalitou, soucitem

a něhou. Odmítnutí citu blízkosti je chrání před důsledky odmítání ze strany rodičů. Podle Berkowitz (1994) jsou však chyceni do bludného kruhu sebesilování antisociálních tendencí nebo do sebenaplňující předpovědi tím, že si neustále udržují odstup od lidí svým nastavením a neustálou výzvou k „boji“ tím, že ukvapeně dávají najevo iracionální aroganci, vyvolávají vůči sobě v jiných ospravedlnitelnou hostilitu. A potom opravdu musí čelit agresi a být připraveni na odplatu. Ve skutečnosti ji neustále předjímají, jsou trvale agresivně naladěni a jejich agresivní bdělost nemůže být nikdy ztišena.

► **Násilníci nadměrně kontrolující svoje agresivní impulsy**

Tento typ osob je intenzivně puzen k agresi, ale snaží se potlačovat jakékoli její otevřené projevy. V jistém smyslu je tento typ nebezpečnější než známější kategorie násilníků se slabou kontrolou agresivních impulsů. V životě těchto osob se zřídka vyskytují agresivní epizody. Extrémně útoční lidé jsou svým okolím vnímáni jako slušní, zdvořilí a s dobrými mravy. Jsou to jedinci, kteří dlouho trpí tím, že skrývají svoji zášť a vztek vůči jiným za velmi silnou, avšak strnulou a křehkou kontrolou. Za jistých okolností mohou uvolnit veškerou v sobě drženou agresi a zaměřit ji na spáchání jednoho zpravidla hrůzného činu. Agrese je u těchto jedinců nečekaná, náhlá a oběti, jež násilníka znají a útok přežijí, jsou zcela ochromeny údivem, neboť čin je zcela v nesouladu s dosavadním chováním útočnicka. Po skončení agrese se opět vrací ke svým obvyklým pasivním způsobům chování.⁴¹

► **Lidé mající potěšení z krutosti**

Někteří agresori se dopouštějí na druhých násilí proto, aby uspokojili svoji potřebu vidět a slyšet trpícího jedince. Utrpění druhých v nich vyvolává potěšení. Jejich necitelnost a nedostatek empatie ukazují na psychopatické rysy osobnosti. Rys potěšení z ubližování může zase vyvolávat asociace se sexuálně motivovaným sadistickým vzrušením. Čistý typ je ojedinělý, častější jsou kombinace s dalšími charakteristikami. Přesto se tento typ agrese odlišuje jak od sadismu, tak od psychopatie. Násilníci tohoto typu mají potěšení výhradně z ponižování druhého, prožívají radost, mohou-li pozorovat strach u svých obětí.

⁴¹ ČERMÁK, I. Lidská agrese a její souvislosti. 1. vyd. Žďár nad Sázavou: Fakta, 1999, str.71-72

Psychopatická osobnost

Významným příspěvkem pochopení psychopatie byla Cleckleyho práce poprvé publikována v roce 1941 v knize *Maska normality (Mask of Sanity)*. Psychopatii Cleckley chápe jako skrytou psychózu a pokouší se pro ni zavést termín *sémantická demence*. Tento termín se však v odborných kruzích neujal. Cleckley popsal celkem šestnáct kritérií pro posouzení chování psychopata, mezi nimiž byly např. chybění výčitek, svědomí a pocitů viny, nedostatečná schopnost učit se z vlastní zkušenosti, dále patologická egocentričnost a neschopnost milovat, všeobecná chudoba k emocionální reaktivitě či specifická ztráta porozumění pro jiné.

Psychopat, který se rozhodne dosáhnout něčeho po čem touží, není schopen se zdržet nebo zastavit svoje chování ani v okamžiku, kdy mu hrozí neodvratné nebezpečí trestu (Berkowitz 1993). Psychiatri a psychologové jsou dnes obecně velmi zdrženliví v používání termínu „psychotická osobnost“, a to díky pejorativnímu zneužívání nálepky psychopat a přiklánějí se k používání termínu osobnost s antisociálními poruchami. Odhlédneme-li od rozdílů v pojmenování, zůstávají nám rysy osobnosti, které se vyskytují společně a tvoří zvláštní typ, pro nějž je příznačný sklon k agresivnímu chování. Za charakteristiky této osobnosti lze považovat povrchnost či povrchní osobní kouzlo, grandiózní pocit vlastní hodnoty, potřeba stimulace či náchylnost ke stavům nudy, patologické lhaní, tendence komandovat druhé či jimi manipulovat, nedostatek výčitek svědomí nebo pocitů viny, plytké emoce, necitelnost či nedostatek empatie, parazitický životní styl, slabá kontrola chování, promiskuitní sexuální chování, problémy v chování vyskytujících se v ranných fázích vývoje, nedostatek realistických a dlouhodobých cílů, impulzivita, neodpovědnost, navazování mnoha krátkodobých vztahů a v určitých případech i kriminální všestrannost.

Za psychopatickou osobnost lze potom označit osobu, které několik nezávislých posuzovatelů-odborníků přisoudilo většinu těchto charakteristik nebo jejich vyšší míru.⁴²

⁴² ČERMÁK, I. *Lidská agrese a její souvislosti*. 1. vyd. Žďár nad Sázavou: Fakta, 1999, str.74-75

2.3 Sociální podmíněnost agrese

Vliv kognitivních procesů a sociálního učení na agresivní projevy

Kognice je neodmyslitelnou složkou agresivního jednání. Plánování agresivního jednání a volba agresivních prostředků k dosažení cíle či rozhodnutí spáchat agresivní činy patří mezi základní výbavu agresora. Zároveň však může být rozpoznání možných důsledků agrese regulujícím mechanismem. Kognitivní prvky nikdy nepůsobí v agresi izolovaně a vždy jsou provázány se sociálními, motivačními a emočními složkami. Dítě, které agresivním způsobem řeší interpersonální konflikty, je vystaveno velkému množství agresivních událostí, jež se v paměti zapisují jako scénáře. Ty jsou pak opakováním posilovány. Rovněž intelektuální funkce mohou agresi ovlivnit a naopak agresivní projevy mají vliv na poznávací procesy. Špatné intelektové funkce přispívají k frustraci a zvyšují možnost agresivních projevů. Dítě s rozličnou intelektovou výbavou může na frustraci, která je vyvolána nároky ve škole, reagovat agresivně, protože právě intelektový deficit způsobí, že dítě nenajde vhodnější odpověď, než je agrese. Tím si však pro situace vázané na školu zakóduje agresivní způsoby chování. Agresivita dítěte narušuje také jeho vztahy s učiteli a spolužáky a výsledkem je špatný výkon dítěte ve škole, který zpětnovazebně posiluje nízkou úroveň intelektových funkcí.⁴³

Na samotný čin ublížení může být nahlíženo ze čtyř hledisek:

1. záměrný a zlovolný
2. záměrný, ale nezlovolný
3. nezáměrný, ale předvídatelný
4. nezáměrný a nepředvídatelný

U všech výše uvedených hledisek platí, že mohou být srovnávána s určitými morálními nebo danou kulturou schvalovanými normami. Převážná většina kultur odsuzuje zlovolný a záměrný akt vůči druhé osobě, ale na druhou stranu omlouvá či ospravedlňuje náhodný, záměrný, ale nezlovolný fakt ublížení (např. bolest způsobená lékařem).

⁴³ ČERMÁK, I. Lidská agrese a její souvislosti. 1. vyd. Žďár nad Sázavou: Fakta, 1999, str.47

V této souvislosti však musí být zároveň provedeny tři odlišné atribuce, které provádí jedinec (i oběť) ve snaze porozumět ubližujícímu jednání:

- **přisouzení záměru** – např. oběť je poškozena, ale uvědomuje si, že to byla jediná aktérova volba. Proto mlže soudit, že nešlo o záměr, ale že aktér byl k agresi přinucen okolnostmi;
- **přisouzení motivu** – např. matka, která ublížila násilníkovi ohrožujícímu její dítě, nebude pravděpodobně považována za agresora. Pokud ublížení slouží nějakému prosociálnímu cíli, pak není považováno za zlovolné;
- **přisouzení předvídatelnosti** – pokud se oběť domnívá, že aktér nemohl předvídat nepříznivé důsledky svého chování, pak je zpravidla takové chování snadněji odpuštěno. Oběť zvažuje příčinu agresivního jednání aktéra a podle toho, kam ji umístí, posuzuje jeho schopnost předvídat důsledky (zda se jedná o zanedbání nebo bezcitnost na straně aktéra).

Touha po odplatě je nejsilnějším motivačním faktorem agrese, který vede zpravidla k útoku (verbálnímu, fyzickému). Pokud oběť vnímá napadení nebo jeho přípravu jako záměrné, chová se mnohem agresivněji, když je jí dána možnost „odplaty“. Na rozdíl od záměrného napadení nevyvolává útok, obětí interpretovaný jako nezáměrný, zlost.

Každý člověk se v řadě životních situací musí rozhodnout, zda použije při dosahování svých cílů agresivní či neagresivní prostředky. Ještě před tím než se člověk začne chovat agresivně, vytváří si alternativy možného jednání, které následně hodnotí a při tom vychází ze získaných zkušeností, které si osvojil v procesu sociálního učení (nápodoba, vlastní zážitek, identifikace se vzory). Modelem pro sociální učení může být i rodinný příslušník nebo jiný známý člověk, ale také symbolický model z masmédií. Podle Alberta Bandury se snadno napodobují modely, které se jeví jako inteligentní se sociálním vlivem nebo emocí, kteří zároveň disponují vysokou pozicí v různých společenských hlediscích. K těmto charakteristikám sociálního učení patří rovněž podmínky, které podněcují agresi. Pokud se např. dítě ocitne v situaci, která je podobná situaci, ve které pozoroval takové chování modelu, které je pro něho žádoucí, pak může dojít ze strany tohoto dítěte k provedení agrese způsobem umožňujícím dosažení nyní se mu již nabízejícího reálného cíle.

Morální usuzování a agrese

Za porušování morálních norem považují záměrné ubližování druhému člověku lidé ve většině společnosti. Je však pravdou, že ve všech společnostech se každodenně tato norma ve velkém měřítku nedodrжуje. Na myšlení a usuzování se zaměřuje většina psychologických přístupů k morálce. Vycházejí z předpokladu, že mezi chováním a morálním usuzováním existuje úzká spojitost, což znamená, že úroveň morálního usuzování následně koresponduje s úrovní morálního jednání. V otázce individuálního morálního vývoje lze vyvodit podle Piageta a Kohlberga (1983) tyto závěry:

- morální usuzování se vyvíjí od nižších forem k formám vyšším;
- jednotlivá stádia morálního vývoje jsou uspořádána jedno za druhým a jedinec nemůže ve svém vývoji žádné z nich pominout;
- přechod do vyššího stádia je vyvolán kognitivním konfliktem mezi stávajícím stádiem morálního usuzování a problémem, který vyžaduje řešení na vyšším stádiu;
- pokud se jedinec setká s morálním problémem, který vyžaduje vývojově zralejší řešení, než ke kterému ve svém vývoji dospěl, není schopen jej na této vyšší úrovni zvládnout;
- pokud jedinec dosáhl určité úrovně morálního usuzování, pak mravní problémy neřeší na nižší úrovni.

Kohlberg dále uvádí, že jedince v nižším vývojovém stádiu nelze považovat za morálně méně vyspělého než člověka nacházejícího se ve vyšším stádiu. Stádia představují jen typy morálního usuzování. Agresivní chování by se na základě zmíněné teorie mělo ve větší míře vyskytovat v nižších stádiích morálního usuzování a mělo by ustupovat s přechodem do stádií vyšších.⁴⁴

Vztah mezi morálkou na individuální úrovni a projevenou agresí psychologicky vysvětluje Bandura (1986, 1990, 1991) ve své koncepci morální vázanosti. Podstatou této koncepce je selhání nebo vypojení seberegulačních a sebesankčních mechanismů. Aby se jedinec zbavil viny a výčitek svědomí za svá jednání, musí se zbavit vnitřních morálních imperativů a tak se vyhnout znehodnocení vlastní úcty.

⁴⁴ NAKONEČNÝ, M. Psychologie hodnot. Psychologie dnes č.5/2005. Praha: Portál, s.r.o.

Výsledné jednání jedince je podle této koncepce regulováno jednak vlivem kognicí a sebesankcí, dále zpětnovazebním vlivem v důsledku určitého chování ve specifické situaci a v neposlední řadě také sítí sociálních vlivů. Poté, co se u jedince vyvinou určité sociální a morální normy, jsou důsledkem jeho jednání dva typy reakcí, a to sebehodnotící reakce a sociální efekt. Člověk se pak cítí dobře a vyrovnaně jen tehdy, jestliže je jeho jednání v souladu s jeho zvnitřněnými morálními normami, tedy v případě, když si nedokáže snadno omluvit své nemorální – agresivní jednání, a proto se snaží takto nejednat.

Lidé zpravidla nejednají trestuhodným způsobem dokud si ho předem morálně neospravedlní. Destruktivní chování se pro jeho nositele stává sociálně přijatelným proto, že si sám sebe předem představí jako naplnovatele morálního smyslu. Ve své interpretaci jedná pod tlakem morálního imperativu. K radikálnímu přeznačení destruktivního chování dochází v podmínkách vojenských válečných akcí a teroristických útoků. Destruktivní chování je v takových situacích radikálně přeznačeno, když například zabíjení je považováno za nezbytný prostředek k dosažení vyššího cíle, pokud se nenásilné prostředky ukázaly jako neefektivní. Za takových podmínek se lidé chovají agresivně a při tom u nich nedojde ke změně osobnosti.⁴⁵

Vliv skupiny na agresi jedince

Vliv skupiny na chování jedince byl popsán již více než před sto lety Gustavem Le Bonem. Jedinec, který je podle Le Bona součástí masy nebo davu, ztrácí svou osobnost. Přizpůsobuje se situaci, ztotožňuje se s masovým nevědomím nebo skupinovou myslí. Tato mysl je primitivní, a proto také chování jedince v davu nese znaky nesoudnosti, emocionality, vrtkavosti a destruktivity. Vědomé úsudky jedince jsou znemožněny, a tak jakákoliv myšlenka nebo spíše emoce, jež je v davu vyjádřena, je nakažlivá šíří se od osoby k osobě. Členové skupiny se snadno stávají obětí manipulace ze strany vůdců, kteří znají davové fenomény a dokáží s nimi manipulovat.

⁴⁵ ČERMÁK, I. Lidská agrese a její souvislosti. 1. vyd. Žďár nad Sázavou: Fakta, 1999, str.63

Člověk je již od svého narození vystaven tlaku skupiny. Představa o člověku jako jedinci, který jedná a rozhoduje se zcela nezávisle na vnějších sociálních a kulturních vlivech je nedosažitelná. O své příslušnosti ke skupině rozhoduje buď sám, nebo je přinucen sdílet určité znaky skupin, jež si dobrovolně nezvolil. Jedinec je v podstatě světoobčanem, příslušníkem mega skupiny, ze které není úniku. Čím bližší je vztah jedinec ke skupině, tím menší je jeho schopnost se od skupiny emancipovat a tím větší je riziko ztráty soudnosti, zdravého rozumu a individuality.⁴⁶

2.4 Vliv médií na agresivní chování

Nezpochybnitelná moc médií spočívá v možnosti ovlivňovat myšlení, cítění a jednání lidí dnes již téměř na celém světě. Tato moc se dá vysvětlit mechanismem imitace, ale v krajní podobě ji lze označit za indoktrinaci. Nebezpečnost mediální moci spočívá v možné manipulaci s informacemi, zjednodušenou nebo jinak upravenou realitou, s kladením důrazu na marginální aspekty s potlačením podstatné části informace atd.

Pokud tedy připustíme, že např. televize je schopna tímto způsobem ovlivňovat člověka, tak se není možné podívat poměrně rozšířené domněnce, že agresivní chování může být vyvoláno sledováním pořadů s explicitními scénami násilí.

Huesmann a Miller (1994) se domnívají, že působení televizního násilí v raném věku může ovlivnit kognitivní vývoj dítěte. Pozorování násilí v televizi přispívá k formování kognitivních scénářů, které jsou vodítky pro chování v pozdějším věku. Podobně se k tématu vlivu televize na násilí vyjadřuje B. S. Centerwall (1992), když dokazuje, že sledování násilí v televizi během dětství je predisponujícím faktorem poloviny násilných činů v dospělosti.⁴⁷

Je zřejmé, že násilí v televizi může přispívat k růstu agrese jedince. Avšak podmínky, za nichž se tak děje, jsou při nejmenším velmi nejasné. Výsledky výzkumu stále vyvolávají řadu nezodpovězených otázek. A tak celkový dojem je více než rozporuplný. *„Přímou příčinnou souvislost mezi násilím v televizi a skutečným násilím*

⁴⁶ ČERMÁK, I. Lidská agrese a její souvislosti. 1. vyd. Žďár nad Sázavou: Fakta, 1999, str.81

⁴⁷ http://www.hcjb.cz/Zapas_o_dusi/23/zodc2301.phtml

*lze vyloučit. Vždy je třeba pátrat po dalších faktorech, jež se na posilování agrese jedince podílejí. Násilí v televizi je jen jedním z podpůrných vlivů, který se zhodnocuje v konkrétních podmínkách, jež je vždy třeba případ od případu prozkoumat“.*⁴⁸

Násilí ve filmech aktivuje agresivní chování. Američtí neurologové prokázali, že při sledování násilných scén se mozek stává náchylným k agresivnímu chování. Když člověk sleduje násilnické záběry, centrum potlačující agresi a nežádoucí chování výrazně omezí svou aktivitu. Neurologové z Columbia University pouštěli několika dobrovolníkům filmy a agresivní tematikou a sledovali odezvu jejich mozku. Když došlo na násilné a brutální scény, mozkové centrum potlačující nevhodné chování a agresivitu – orbitofrontální kůra mozková a amygdala – výrazně omezilo svoji aktivitu. Tyto změny přitom vedou k tomu, že dotyčný jedinec mnohem hůře ovládá svoje násilné chování a agresivitu. „Tyto změny v obvodech profesor Joy Hirsch z Columbijské univerzity.

„Zobrazování násilnického chování se stalo velmi běžným ve veřejných médiích. Naše objevy demonstrují poprvé, že sledování zobrazovaného násilí skutečně ovlivňuje funkci v částech mozku, které ovládají chování, jako je agresivita. Je to velmi důležitý objev a další výzkum by mohl prozkoumat podrobně, jak takové změny ovlivňují chování ve skutečném životě“, dodal Christopher Kelly, jeden ze spoluautorů studie.⁴⁹

⁴⁸ ČERMÁK, I. Lidská agrese a její souvislosti. 1. vyd. Žďár nad Sázavou: Fakta, 1999, str.105

⁴⁹ <http://www.novinky.cz/clanek/128453-sledovani-nasili-ve-filmech-aktivuje-v-mozku-agresivitu.html>

3. Teorie šikany

3.1 Charakteristika pojmu šikanování

Francouzský pojem „chicane“ znamená malicherný spor, z něhož se postupem času stává „zlomyslné obtěžování, týrání, sužování a pronásledování“.⁵⁰ Šikanování je tedy druhem týrání, které posiluje pocit moci nad obětí. Žák může být vystaven šikanování ze strany svých vrstevníků i po dobu několika let. Oběť bývá silnějším jedincem nebo skupinou donucena pod hrozbou násilí k jednání, které ji ponižuje nebo jinak traumatizuje. Tam, kde k šikanování dochází, je demoralizována celá skupina dětí. Přihlížením a nečinností k ubližování bezbranným jedincům se učí tolerovat bezpráví, které má často charakter trestné činnosti.

Šikanou obecně rozumíme jakékoliv negativní chování, jehož záměrem je opakovaně ublížit, ohrozit nebo zastrašovat jiného člověka, případně skupinu lidí. Je to záměrné a nevyprovokované užití síly jedincem nebo skupinou. Šikana je jako zvláštní způsob agrese patrně nejrozšířenějším z problémů ohrožujících duševní a mravní vývoj zejména školních dětí. Je to vyhrožování fyzickým násilím, bití, vydírání, oloupení, rozšiřování pomluv, vyžadování různých drobných úsluh od druhé osoby, snižování lidské důstojnosti v různých obměnách, používání psychického nátlaku, apod. Je velmi obtížné jednoznačně stanovit, zda se v konkrétním případě jedná o klukovinu či o šikanu. Zjednodušeně je možno říci, že rozhodující je skutečnost, jak legrácky svého okolí prožívá sám postižený. Šikana dokáže poškozovat oběť jak duševně, tak i fyzicky. Její následky na duševním a tělesném zdraví mohou být vážné, dlouhodobé i celoživotní, mohou být i příčinou suicidiálního jednání.

Šikanování je obecně považováno za sociálně patologický jev, který je komplexní a příčin, které se podílejí na jeho vzniku existuje celá řada. Šikanování je rovněž označováno za výrazně negativní společenský fenomén, který značně působí na omezování lidských práv a na deformaci společenských vztahů. Na vzniku a existenci

⁵⁰ ŘÍČAN, P. Agresivita a šikana mezi dětmi. 1. vyd. Praha: Portál, 1995, str.25

tohoto nebezpečného jevu se děti a mládež, jejichž agresivita během posledního desetiletí stoupá, podílí jako aktivní účastník nebo i jen jako pasivní konzument.

Násilí na školách je svými projevy velmi komplexním fenoménem a proto se můžeme v odborné literatuře setkat s jeho různou interpretací, např. agresivní chování, donucování, vydírání, krádeže atd. V anglické literatuře se často používá termín „bulling“, doslova trápení, sužování. Ve Skandinávských zemích, kde jako první začaly se systematickým výzkumem násilí na školách (Dan Olweus) nazvali tento jev „mobbing“. V České republice se vžil pro tento druh jednání termín „šikana“. V současné době je šikanování označováno jako „onemocnění skupiny“. Při tom je vycházeno z faktu, že šikanování není nikdy pouze záležitostí agresora a oběti. K šikaně nedochází ve vzduchoprázdnu, ale v kontextu vztahů určité konkrétní skupiny. V tomto smyslu je šikanování některými autory přirovnáváno doslova k infekci, která zachvátí organismus celé skupiny.⁵¹

3.2 Specifika jevu šikanování ve školských zařízeních

Šikana ovlivňuje život ve škole a hlavně výchovu dětí možná více, než si chceme připustit. Nejde jen o samotného postiženého jedince, který se stává terčem ubližování, existuje zde zhoubný vliv na celou skupinu ve třídě a leckdy i v celé škole. *"Důležité je, aby dítě rozpoznalo, že jde o šikanu a odvážilo se útočníkům říci, že mu jejich chování vadí. Při návštěvách škol jsem zjistil, že neexistuje jediná třída, kde by nebylo alespoň jedno dítě, kterému opakovaně ubližují a ono se nemůže bránit. Šikana je onemocněním skupiny,"* říká Michal Kolář.

Nesprávná řešení mohou již ve zcela malých dětech zanechávat hlubokou nedůvěru v právo a spravedlnost a ve schopnosti těch, kteří mají za úkol je zajišťovat. Toto vědomí si s sebou nesou do dospělosti a tomu bychom měli ze všech sil bránit.

Každý, kdo se někdy setkal se šikanovaným dítětem a poznal jeho trauma a trápení, nemůže pochybovat o závažnosti problematiky šikanování. *„Měl jsem mnoho příležitostí se s tímto negativním jevem blíže prakticky seznámit, když nešťastní a zoufalí rodiče žádali o radu a pomoc. Šetření jednotlivých případů ukázalo, že rozsah násilí*

⁵¹ <http://cs.wikipedia.org/wiki/%C5%A0ikana>

*mezi dětmi na školách je mnohonásobně větší, než se my dospělí domníváme, a navíc stále narůstá“.*⁵²

Jak je to se šikanováním na školách? Existuje vůbec? Z mlčení by se dalo usuzovat, že nic takového nás netrápí. V miniprůzkumech na některých základních a středních školách většina učitelů neviděla šikanování jako problém. V každém případě alespoň ne na té „jejich“ škole. Tito učitelé a mnozí další, kteří takto smýšlejí, se velmi mýlí. Šikanování je totiž obecný problém. Přesnější zmapování je mimořádně obtížné. Je to dáno především „skrytostí“ šikanování. O drtivé většině šikanování se prostě neví. Zůstává skryto navzdory tomu, že lehčí formy a počáteční stádia šikanování zasahují velkou část školní populace. Zárodečné stupně šikanování (viz. pět stádií šikanování) zamořují většinu formálních skupin ve školách a výchovných zařízeních, kde se praktikuje tradiční způsob pedagogické práce.⁵³

Násilí ve školách a dalších vzdělávacích institucích se postupně legitimizuje. Bohužel se tak děje nejčastěji v těch skupinách, které dítě nemůže snadno opustit, pokud mu z objektivních důvodů nevyhovují. Pokud je tedy sociální situace jedince v této skupině nepříznivá, zasahuje ho to daleko silněji než v případech jiných sociálních skupin, např. zájmových kroužků a sportovních oddílů, které může případně z vlastní vůle opustit.

Násilí ve školách může existovat jako:

- **násilí jako odpověď na násilí.** Své násilné počínání si jedinci subjektivně zdůvodňují jako předcházení ještě většímu násilí, kterého by se stali sami obětí. Tito jedinci nechtějí jen „nečinně“ přihlížet a drží se hesla „oko za oko, zub za zub“;
- **násilí jako faktor pořádku.** Zde je dominantní opět subjektivní přesvědčení, že konflikty mezi spolužáky, ale i mezi žáky a učiteli je možné řešit použitím násilí a tím nastolit skutečný pořádek a disciplínu;
- **násilí jako normální vzorec chování.** Je subjektivně zdůvodňováno dojemem, že násilné chování je ve společnosti (i mezi dětmi a mládeží) normální adaptací na dominantní způsob jednání;

⁵² KOLÁŘ, M. Bolest šikanování. 1. vyd. Praha:Portál, 2001, str.13

⁵³ KOLÁŘ, M. Bolest šikanování. 1. vyd. Praha:Portál, 2001, str.18

- **násilí jako způsob řešení problémů.** Násilníci mezi dětmi a mládeží se projektují do pozice nebojácné avantgardy v protikladu k dospělým, které už „život naučil“ uzavírat kompromisy s okolím i se sebou;
- **násilí jako výraz protestu,** případně nesouhlasu s vlastním neúspěchem ve škole, s osudem, sociální rolí atd. Protest je v tomto případě spojený s pocitem bezmoci a slouží k dodávání sebevědomí. Násilí je používáno jako kompenzace neúspěchu.⁵⁴

Pro výskyt šikany je vysoce příznivá psychologická absence autority ve skupině. Nebezpečí spočívá také v tom, že silní jedinci snadněji překračují hranice násilí, kterou se ostatní bojí porušit a stávají se paradoxně objektem jejich obdivu a získávají tak vůdčí postavení ve skupině. Podle výsledků studie psychologa Philipa C. Rodkina, které se zúčastnilo 452 chlapců ze čtvrtých až šestých tříd základních škol z Chicaga vyplývá, že chlapci jsou za své antisociální chování v tomto věku odměňováni popularitou svých vrstevníků. Za nejpopulárnější spolužáky byly obvykle uváděny děti vzorné (dobré výsledky, kooperativní, sociabilní), ale více jak jednu třetinu nejpopulárnějších tvořily děti extrémně antisociální, které vyvolávaly konflikty a provokovaly rvačky. Problém je, že tyto děti, konkrétně chlapci, si mohou posléze zvnitřnit představu, že agrese, popularita a moc jsou přirozeně spojeny a neváhají pak použít fyzickou agresi jako sociální strategii, která se jim v minulosti vyplatila.⁵⁵ Postavení dívek ve spojení s antisociálními projevy zmíněná studie bohužel neuvádí.

Šikana však zdaleka není pouze záležitostí chlapců. Mezi děvčaty zpravidla nedochází k fyzickému násilí, ale je preferována ostrakizace obětí doplněná ponižováním. Šetření provedené mezi dívkami v našich podmínkách upozorňuje na fakt zhruba trojnásobně většího výskytu šikany než ve Skandinávských zemích.⁵⁶

Je zajímavé, že v průběhu školní docházky dochází ke změně postoje žáků k šikanování. U mladších dětí byl zjištěn překvapivě rozumnější vztah k šikaně než u starších. Na začátku docházky děti šikanu odsuzují, pomáhají oběti a bez obav

⁵⁴ ONDREJKOVIČ, P. Násilie v školách. Pedagogická revue, 1999, roč. 51, č.5, str. 406-407

⁵⁵ Psychologie dnes, 2000, str.7

⁵⁶ JEDLIČKA, R., KÓŤA, J. Analýza a prevence sociálně patologických jevů u dětí a mládeže. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1998, str. 88

usvědčují viníka. Od devíti do patnácti let klesají sympatie k oběti a rovněž klesá i porozumění pro oběť, která na toto chování poukazuje.

3.3 Protagonisté šikany

3.3.1 Charakteristika agresora – pachatele šikany

Definování agresora znamená, že je třeba předpokládat, že sklon k šikanování není ničím krátkodobým. Tato „schopnost“ má svůj vývoj a trvá delší dobu. Šikanující jedinci bývají od ranného dětství temperamentově impulsivní a málo empatictí. Mají pozitivní vztah k agresi, bývají všeobecně agresivní k vrstevníkům, sourozencům, rodičům i učitelům. Typická je pro ně také zvýrazněná potřeba sebeprosazení, kterou neodkážou uspokojit v jiné oblasti z důvodu omezených možností a návykem řešit své problémy násilím.⁵⁷

Sklon k agresivitě se utváří již v prvních letech života dítěte. Agresoři mívají podle Říčana⁵⁸ citově chladné rodiče, kteří jim tolerují jejich agresivní chování a užívají také při jejich výchově často fyzického násilí. Za nejvýznamnější příčinu šikanování u chlapců je považována výchova citově chladnou matkou a chladné, hostilní chování otce vůči jejich osobě. Šikanující dívky vidí své otce také jako hostilní a direktivní jedince, kteří jim neposkytují možnost samostatného rozhodování. Vztah šikanování k výchově matky nebyl u dívek významný. Pro rodinu agresora je typická absence duchovních a mravních hodnot.

Podle autora Olweuse⁵⁹ je mylné domnívat se, že agresor pod svou „tvrdou slupkou“ skrývá úzkost, nejistotu nebo pocity méněcennosti. Naopak, tyto jedinci jsou sebejistí a nemívají vědomé pocity viny. Jsou to jedinci sobečtí a egocentričtí, kteří se považují za střed světa. Tito lidé z nějakého důvodu např. výchovy v rodině, se vyhnuli

⁵⁷ VÁGNEROVÁ, M. Psychologie problémového dítěte školního věku. Praha: Karolinum, 1998, str.82

⁵⁸ ŘÍČAN, P. Šikana jako psychologický problém. Československá psychologie, 1993, roč.XXXVII, č.3, str.213

⁵⁹ ŘÍČAN, P. Šikana jako psychologický problém. Československá psychologie, 1993, roč.XXXVII, č.3, str.213

bolestivému duchovnímu růstu. Jejich porucha duchovního a mravního vývoje však není na překážku vysoké inteligenci, vzdělanosti a silné vůli.

Výjimku tvoří skupina tzv. pasivních násilníků, kteří pouze „doprovází“ výše zmiňovaný typ agresora. Jde o přívržence, kteří se však sami nechovají agresivně. Tato skupina se vyznačuje právě svojí nejistotou a bázlivostí. Tito jedinci jsou často na straně násilníků z obavy, aby se nestali jejich obětí.⁶⁰ Tentýž autor rovněž poukazuje na čtyři motivy agrese mezi vrstevníky:

1. Agresor pocítuje silnou touhu nebo potřebu moci a vlády nad jinými a vychutnává možnost kontrolovat ostatní a dokázat jim tak jejich podřízenost.
2. Rodinné prostředí agresorů lze charakterizovat jako nepřátelské vzhledem k svému okolí. Tím vznikají v těchto jedincích pocity a impulsy, které vedou k urážení a trápení jiných.
3. V chování násilníků lze objevit instrumentální komponenty, jsou to jedinci zaměřeni např. na ekonomický zisk (vyžadování finančních prostředků, cenností, cigaret atd.).
4. Možným motivem může být také získání statusu ve skupině, jako odměny za své agresivní chování.

Autor Kolář popisuje osobnosti agresorů – iniciátorů jako „nepochybně duchovně a mravně nezralé“ osobnosti. Kolář vidí souvislost také s častějším výskytem těžké citové deprivace nebo alespoň subdeprivace v rodině či v náhradní rodinné výchově.⁶¹ Tito agresori v mnohém připomínají tzv. ofenzivní deprivanty (Koukolík, Drtilová, 1996). Společná byla zejména jejich zvláště nenasytná touha po moci a jejich neschopnost tvůrčí spolupráce. Z praktického diagnosticko-nápravného hlediska zaznamenal Dr. Michal Kolář významnější výskyt tří typů agresorů – iniciátorů šikanování:

► první typ – **hrubý**, primitivní, impulsivní, se silným energetickým přetlakem, kázeňskými problémy, narušeným vztahem k autoritě, někdy zapojený do gangů páhajících trestnou činností.

⁶⁰ ONDREJKOVIČ, P. Násilie v školách. Pedagogická revue, 1999, roč.51, č.5 str. 404

⁶¹ KOLÁŘ, M. Bolest šikanování. 1. vyd. Praha:Portál, 2001, str.86-87

Vnější forma šikanování: šikanuje masivně, tvrdě, nelítostně, vyžaduje absolutní poslušnost, používá šikanování cíleně k zastrašování ostatních.

Specifika rodinné výchovy: Častý výskyt agrese a brutality rodičů – jakoby agresoři násilí vraceli nebo ho napodobovali.

► druhý typ – **velmi slušný**, kultivovaný, narcisticky šlechtěný, sevřený, zvýšeně úzkostný, někdy i se sadistickými tendencemi v sexuálním smyslu.

Vnější forma šikanování: násilí a mučení je cílené a rafinované, děje se spíše ve skrytu, bez přítomnosti svědků.

Specifika rodinné výchovy: Časté uplatňování důsledného a náročného přístupu, někdy až vojenského drilu bez lásky.

► třetí typ – „**srandista**“, optimistický, dobrodružný, se značnou sebedůvěrou, nezřídka oblíbený a vlivný.

Vnější forma šikanování: Šikanuje pro pobavení sebe i ostatních. Patrná snaha zdůraznit „humorné“ a zábavné stránky.

Specifika rodinné výchovy: U tohoto typu nejsou zaznamenána významnější specifika. Pouze v obecné rovině je přítomna citová subdeprivace a absence duchovních a mravních hodnot v prostředí rodiny.⁶²

3.3.2 Charakteristika obětí šikany

Postihnout, jak vypadá oběť šikanování, je poněkud obtížnější než zachycení charakteristiky agresora. Téměř každá skupina si najde nějakou menší oběť a kritéria jsou velmi rozmanitá. Někdy není důležité, jaká oběť vlastně je, výběr je naprosto nahodilý. Při „troše smůly“ se může stát obětí téměř každé dítě.

Přesto ve školách existují typické oběti, které jsou mnohdy opakovaně týrané. V žádném případě se však nejedná o defektní jedince. Jsou to pouze „nejslabší ze slabých“. Znamená to, že tyto děti vůbec neumějí skrývat strach a využívat strachu druhých. Nejsilnějším „magnetem“ chronicky šikanovaných obětí je jejich příliš viditelná bojácnost a zranitelnost, které bývají v důsledku předcházející zkušenosti z vymývání mozků vystupňovány do krajnosti. Důležitá je i jejich vrozená „slabá“

⁶² KOLÁŘ, M. Bolest šikanování. 1. vyd. Praha:Portál, 2001, str.86-87

reaktivita v zátěžových situacích. Na rozdíl od agresorů ve střetech ztrácejí hlavu, propadají panice, hrůze, malomyslnosti, výčitkám svědomí, přílišné sebekritičnosti. V tomto smyslu se jedná o žáka, kteří přitahují násilí, ale nemusejí mít tělesný handicap či menší fyzickou sílu.⁶³

Výzkumy zaměřené na šikanování jednoznačně potvrzují domněnku, že status agresora a oběti je značně stabilní a není tedy jen záležitostí „příznivé situace“. Tato skutečnost vede přirozeně k otázce, co v dětské osobnosti predisponuje jedince k tomu, že se stává obětí nebo aktérem šikanování?

Norský autor Dan Olweus, který se již mnoho let zabývá problematikou šikanování, zaregistroval existenci „typické oběti“, která je většinou opakovaně týrána.⁶⁴ U všech těchto jedinců byl shodným znakem „slabý temperament“, bázlivost a senzitivita, které se projevovaly především v jejich ranném dětství. Pro oběti je typická také vrozená slabá reaktivita v zátěžových situacích, v nichž lehce ztrácejí hlavu, propadají panice a úzkosti, sebekritice a výčitkám svědomí. Úzkost a nedostatek sebevědomí lze považovat za následek šikanování stejně jako za jeho příčinu. Oběti často sebe sami popisují jako depresivní, málo inteligentní a neatraktivní, s častými pocity méněcennosti. Tito jedinci si jen těžko získávají náklonnost u ostatních dětí i dospělých, nemají kamarády a těžko se prosazují mezi svými vrstevníky. Mívají také odmítavý vztah k násilí, např. i ve sportu. Rizikovou skupinou bývají také jedinci s opožděným duševním vývojem, kteří jsou proto často terčem posměchu a ponížení. Ohrožení mohou být také naopak nadprůměrně inteligentní jedinci, kteří díky svému vyspělému intelektu nejsou schopni účasti ve skupinových aktivitách svých vrstevníků.

Problémy mají rovněž jedinci s lehkou mozkovou dysfunkcí, kteří se vyznačují mimořádnou neobratností v sociálním styku, kde odrazují svou nestabilitou a přehnanými a nevypočitatelnými reakcemi. Z tělesných vlastností převažuje u těchto jedinců malá tělesná zdatnost a celková neobratnost při fyzickém střetu.

Jiní autoři, např. Lagerspetz, přisuzují vliv vzniku statusu oběti, často také obezitě nebo rozdílnému rasovému původu jedince. V podstatě lze obecně konstatovat, že

⁶³ KOLÁŘ, M. Bolest šikanování. 1. vyd. Praha:Portál, 2001, str.87

⁶⁴ KOLÁŘ, M. Bolest šikanování. 1. vyd. Praha:Portál, 2001, str.108

oběťmi se stávají jedinci nějak odlišní od ostatních jedinců ve skupině, a to ať už v pozitivním či negativním slova smyslu.

Na základě zkoumání byla označena také existence dvou typů obětí – pasivních a provokativních. Podle Ondrejkooviče se jedná o tzv. typickou oběť, která je bojácná, nejistá, s nedostatkem sebevědomí, citlivá, reagující na šikanu pláčem (jedná se většinou o děti z nižších ročníků), únikem a uzavíráním se do sebe. Méně početnou skupinu tvoří provokující oběti. Tito jedinci kombinují ve svém chování úzkostné a agresivní vzorce a tím vyvolávají ve svém okolí hněv nebo napětí. Jsou často hyperaktivní a vyvolávají svým chováním negativní reakce v celé třídě a po překročení určité hranice se stávají sami obětí násilí.⁶⁵

3.3.3 Pedagog jako účastník šikany

Pro každého pedagoga by mělo být velmi důležité vědět, jaké postavení žáci z hlediska jeho vlivu a obdivu ve třídě zaujímají a jaké sociální normy třída uznává. Agresoři mají zpravidla vysoký vliv a nízkou oblibu, oběti mají obě položky nízké. Oběti i agresoři jsou zpravidla méně sympatičtí, než ostatní žáci ve třídě. Zde je však možné se setkat s paradoxem – pokud je obětí pro ostatní nesympatický jedinec, agresor je obvykle skupinou považován za sympatického.⁶⁶

Učitelé, pedagogičtí pracovníci a vychovatelé by měli vědět, že v současné době žádné prostředí, kde se zdržuje více dětí delší dobu pohromadě, není vůči šikaně imunní. V těchto kolektivech je třeba zvýšeně věnovat pozornost všem příznakům skrytého násilí, jak fyzického tak psychického, které by šikanu mohly signalizovat, důsledně se věnovat prevenci, vytvořit kolektiv se zásadou, že silný chrání slabšího, kolektiv, kde vládne duch práva a spravedlnosti, důvěra k autoritě a vzájemná solidarita. Mnohdy si pedagogové, kteří tuší, že v jejich kolektivu se někomu ubližuje, nechtějí tento problém připouštět. Jejich postoj bývá pasivní a vyhýbavý. Nesvěřují se s tímto problémem ani svému kolegovi, natož nadřízenému či rodičům. Děti bývají velmi často

⁶⁵ ŘÍČAN, P. Šikana jako psychologický problém. Československá psychologie, 1993, roč. XXXVII, č.3, str.212

⁶⁶ HOLEČEK, V., JIŘINCOVÁ, B., MIŇHOVÁ, J. Faktory ohrožení učitele. In Sborník, 2001, str.51-57

zklamány tím, že učitelé proti šikaně prakticky nic nedělají, jak ji přehlížejí, podceňují utrpení oběti, jak ji špatně vyšetřují, o případném potrestání agresora ani nemluvě. Některé výzkumy již delší dobu poukazují na skutečnost, že řada učitelů i ředitelů škol a výchovných zařízení má tendenci zavírat oči před sociálně patologickými formami jednání žáků v jejich škole. Někdy se hovoří ve vztahu k šikaně o módě, ale její širší výskyt svědčí spíše o větší narušenosti sociálních vztahů a celkovém snížení zábran proti agresí. Tím, že má toto jednání tendenci k morální nákaze je třeba je neprodleně řešit ve spolupráci s rodiči, psychology, případně dětskými psychiatry.

V případě šikany by mělo platit, že děti nemají tento problém vyřizovat mezi sebou sami, protože šikana je totiž natolik závažnou školou bezohlednosti, bezprávi a zbabělosti, že nechat řešení problému jen na dětech samotných prostě nelze. Snaha tento problém jakkoliv bagatelizovat se rozhodně nemůže vyplatit, naopak následně přerůstá do problému, jehož následky mohou být fatální, viz. doložené případy sebevražd. Z morálního hlediska je od pedagogů žádoucí očekávat odsouzení šikany jako takové vůbec. Jako velmi pozitivní prvek se jeví ujištění o tom, že pedagog udělá vše pro to, aby se šikana řádně vyšetřila a přijme opatření, které by další eventuální šikaně pokud možno zabránilo např. otevřenými diskusemi na téma šikany, kde je vysvětlen její princip. Jsou však známy i případy, které ukázaly, že se mezi pedagogy může objevit skrytá bezděčná sympatie k demonstraci síly, obdiv k agresorovi, protože agresor si dovoluje překročit meze, které pedagog musí dodržovat, ačkoliv by je také někdy rád nedodržel. Pedagogové občas nevědomky sdílejí averzi kolektivu k oběti a nedokáží se s tím vyrovnat. Tím šikanu vlastně nepřímou podporují či nevhodně volenou ironickou poznámkou je pro učitele či vychovatele tou nejdůležitější podmínkou jejich práce. Pokud se pedagog o šikaně dozví, měl by zachovat klid a snažit se situaci řešit – jasně dát najevo nesouhlas se šikanou, dále jednat bezodkladně, odsoudit čin, nikoliv pachatele, ale takovou formou, která by děti přesvědčila a vyvolala u nich identickou emoci a odsouzení.⁶⁷

Vážný případ šikany je třeba oznámit u nadřízených bez ohledu na možná rizika pro svou osobu jako pedagoga. Zároveň je nutno za každou cenu ochránit oběť před

⁶⁷ ŘÍČAN, P. Agresivita a šikana mezi dětmi. Jak dát dětem ve škole pocit bezpečí. Praha: Portál, 1995, str.40-41

násilím, neprojevat jí ale přehnaný soucit nebo protekcionistický přístup. S agresorem by měl učitel jednat individuálně, vycházet z jeho rodinného prostředí a dosavadního chování v kolektivu, brát v potaz reakci rodičů a jejich schopnost spolupráce. Při eventuálním rozhovoru je třeba rovněž zdůraznit, že škola udělá pro vyšetření šikany maximum, tedy vše, co je v jejich silách a vyvodí z toho patřičné důsledky. Rovněž je nutné klást důraz na mravní apel, a to i v těch případech, kde je minimální naděje na to, že padne „na úrodnou půdu“. Všichni zúčastnění by měli mít na paměti, že právo na vzdělání a volný čas, ale také zaručenou svobodu a bezpečí je základním demokratickým právem dětí a mládeže.⁶⁸

3.3.4 Pedagog jako oběť šikany

Agresivita žáků vůči kantorům se zvyšuje. Děti a mladiství šikanují nejen spolužáky, ale stále vážněji i své učitele. Objevují se projevy nevhodného chování vůči učitelům, výhrůžky, vydírání, slovní urážky, fyzické ataky (viz přílohu č. 1). Co proti tomu mohou pedagogové dělat? Při prvním verbálním projevu agrese se okamžitě ohradit proti chování žáka a zeptat se ho, co ho k takovému jednání vedlo, případně hned využít některého z výchovných opatření.

Dále by se měl učitel v nejbližší hodině zaměřit na pravidla slušného jednání a říci žákům, že pokud taková situace v této třídě někdy nastane, bude se řešit takovým a takovým způsobem. Také by měl kantor informovat o incidentu výchovného poradce a zeptat se ho, jestli se někomu z kolegů na škole již něco podobného se stejným žákem také nepříhodilo. Pokud se učitel s projevy verbální agrese setkal u stejných žáků několikrát, měl by rozhodně informovat vedení školy a trvat na provedení písemného zápisu. Často se setkáváme s tím, že postižení pedagogové nemají podporu ze strany vedení školy a zůstávají v tomto problému osamoceni. Pokud vedení problém bagatelizuje nebo řekne učitelům, ať odejdou, když se mu na škole nelíbí, staví se k šikaně vůči učitelům podobně špatně, jako se to děje i v případě dětí," tvrdí Plšková. Pokud ředitel tento problém zlehčuje, učitel by se měl obrátit na policii a podat trestní oznámení na konkrétní osobu nebo na neznámého pachatele. V každém případě by měl kantor podat oznámení, když mu je vyhrožováno, byl mu poškozen majetek nebo byl

⁶⁸ KOLÁŘ, M. Bolest šikanování. 1. vyd. Praha:Portál, 2001, str.91-94

dokonce napaden. Pokud si pedagog podobné jednání nechá líbit, žáci pokračují. Dále zkoušejí, jak učitel zareaguje, a stále více se utvrzují v pocitu, že je vůči nim bezmocný," (Alena Plšková, Policejní prezidium ČR, specialista na kriminalitu dětí a mládeže).⁶⁹

V mnoha případech ale šikanovaný učitel o svém problému nikomu nic neřekne, protože si třeba ani sám nechce přiznat, že jde vlastně o situaci, kterou pedagogicky nezvládl, bojí se odsouzení svých kolegů a toho, že bude označen za slabou osobnost, která nezvládla svoji profesi.

Šikanu může vyvolat také učitel, který nadměrně využívá vůči žákům svou moc nebo se k nim různě nevhodně chová. Existují učitelé, o jejichž pedagogickém stylu se tradují historky již několika generací žáků. Autoritativní kantoři, kteří i zastrašují, mají méně často problém s otevřenou agresivitou. Silnější jedinci tlaku tvrdého kantora podlehnou a slabší žáci jsou neurotizováni. Ostatní učitelé se často rozdělí na dva tábory - jeden autoritářského učitele odsuzuje, druhý ho obdivuje, protože udržuje ve škole pořádek. Takovýto pedagogický přístup je nepřijatelný.

Učitelé málo pracují s celou skupinou. Prospělo by to nejen k samotné kvalitě výuky, ale pomohlo by to i vylepšení vztahů mezi kantorem a žáky. Platí to ale jen v situacích, kdy je skupina ochotna spolupracovat.

3.3.5 Psychické, fyzické a sociální důsledky šikany

Jako **psychické následky** šikanování registrujeme zejména frustraci sociálních potřeb obětí, vystavení silnému emočnímu tlaku, zhoršený poměr ke škole i k lidem, stálé napětí, nesoustředěnost, pocit samoty, špatná nálada a smutek. U vážnějších případů šikanování se jako následek může projevit také všudypřítomný strach, který způsobuje poruchy spánku. Může docházet k velkému vyčerpání, ale také k neúspěchům ve škole, které jsou důsledkem zhoršeného prospěchu.

Fyzické následky šikanování mohou být pro oběť velmi vážné. Jako příčina totálního vyčerpání organismu se může projevit některá z psychosomatických nemocí, např. astma, cukrovka, zvýšená činnost štítné žlázy atd. Další následek může souviset se

⁶⁹ http://www.ucitelskenoviny.cz/obsah_clanku.php?vydani=11&rok=04&odkaz=ucitele.htm

stále vysokou hladinou stresových hormonů v krvi a následnému zvýšení krevního tlaku (zvýšené riziko kardiovaskulárních onemocnění v pozdějším věku).

Sociální důsledky přinášejí oběti problémy s nízkým sebehodnocením a následnou špatnou společenskou pozici. Registrovaná je u těchto obětí také zhoršená schopnost normálně navazovat a udržovat vztahy. Následky mohou být v extrémních případech i tragické – mohou končit i suicidiálním jednáním. Výzkum prokázal, že status oběti se nepřenáší do dospělosti. Ve škole šikanovaný žák má v pozdějším věku možnost zvolit si prostředí podle vlastní vůle, což obvykle vede k tomu, že se úmyslně vyhýbá situacím, v nichž by mohl znovu trpět. V dospělosti se tyto jedinci dokáží již bez větších problémů zařadit mezi vrstevníky. Úzkost, která byla u těchto jedinců v dětství zvýšená se v dospělosti také přibližuje normě. Do dospělosti však u tohoto jedince přetrvávají zvýšené depresivní tendence a nedostatek sebevědomí a sebeúcty.

4. Základní východiska pro řešení šikany

Chceme-li porozumět šikanování a zároveň ho odstraňovat, musíme vidět každý konkrétní případ zvenčí i zevnitř ze tří praktických hledisek:

- šikanování jako nemocné chování
- šikanování jako závislost
- šikanování jako porucha vztahů ve skupině

Šikanování jako nemocné chování. Jak vypadá chování označované jako šikanování? Hlavní vnější rysy lze popsat následovně: „*Jeden nebo více žáků úmyslně, většinou opakovaně týrá a zotročuje spolužáka či spolužáky a používá k tomu agresi a manipulaci*“.⁷⁰

Vnější pohled nám slouží k rychlému orientačnímu posouzení situace, zda jsou přítomny významné znaky šikanování: záměrnost, opakování, nepoměr sil a samoučelnost agrese. Vyšetření a náprava šikany však vyžadují i znalost vnitřního rozměru šikanování. K tomu nám poslouží přehled konkrétních typů agresi.

Šikanování jako závislost je vnějšímu pohledu nepřístupné. *Jde o vzájemnou vazbu mezi agresorem a obětí.* Lidskou strategií je skrýt vlastní strach a zároveň využít strachu druhého. Mezi skupinami „slabými“ a „silnými“ vzniká překvapivě silná vazba. Pro agresora se stane „pilulkou“, proti strachu ovládnutí, znásilňování a lámání vůle oběti. Dokonce může oběť považovat agresora za kamaráda a obdivuje ho. „*Pedagogové se nesmějí nechat zmást a přijmout vnější zdání, že si oběť za všechno může sama. To, že je někdo „slabý“, není žádná vina. Rozhodně nikdo nemá právo fyzicky ani psychicky týrat druhého člověka!*“⁷¹ Při vyšetřování nesmíme konfrontovat oběť s agresorem, protože mezi nimi existuje nesvobodný vztah a skrytý scénář spolupráce. Způsob nápravy souvisí se stupněm závislosti mezi protagonisty šikanování.

Šikanování jako porucha vztahů ve skupině je onemocnění celé skupiny. Šikanování není nikdy pouze záležitostí agresora a oběti. Jedná se o těžkou poruchu vztahů ve skupině, která podlehlá infekci. Vztahy při šikaně mají svoji vnitřní dynamiku

⁷⁰ KOLÁŘ, M. Bolest šikanování. 1. vyd. Praha:Portál, 2001, str.27

⁷¹ KOLÁŘ, M. Bolest šikanování. 1. vyd. Praha:Portál, 2001, str.33

a svůj zákonitý vývoj. Směřují od zárodečné podoby tzv. ostrakismu k nejvyššímu, pátému stupni systémového ničení pozitivních vztahů mezi členy skupiny. V tomto případě se jedná o negativní proces, který doslova křiví vztahy mezi členy skupiny. Jinak vyjádřeno, postihuje vnitřní pohyb směřující k totálnímu přijetí postojů, norem a hodnot šikanování žáky. Tento chorobný proces je pravým opakem budování komunity, jehož cílem je bezpečné soužití a tvořivý přesah individuálních rozdílů. Abychom mohli nemocnou skupinu léčit, musíme znát zákonitosti nákazy, tj. vnitřní vývoj onemocnění skupiny „virem“ šikanování.

Autor Michal Kolář rozlišuje a definuje celkem pět stádií onemocnění skupiny:

1. stádium: zrod ostrakismu
 2. stádium: fyzická agrese a přitvrzování manipulace
 3. stádium: klíčový moment vytvoření jádra
 4. stádium: většina přijímá normu agresorů
 5. stádium: totalita neboli dokonalá šikana
-
1. stádium: **zrod ostrakismu** – jde o mírné, převážně psychické formy násilí, kdy se okrajový člen necítí dobře – je neoblíbený a není uznáván. Ostatní ho více či méně odmítají, nebaví se s ním, pomlouvají ho, spřádají proti němu intriky, dělají na jeho účet „drobné legrácky“ apod. Tato situace je již zárodečnou podobou šikanování a obsahuje riziko dalšího negativního vývoje.
 2. stádium: **fyzická agrese a přitvrzování manipulace** – objevuje se v náročnějších situacích, kdy ve skupině stoupá napětí a ostrakizovaní žáci začnou instinktivně sloužit jako ventil. Spolužáci si na nich odreagovávají své nepříjemné pocity, např. s očekávané těžké písemné práce, z konfliktu s učitelem nebo z toho, že je chození do školy obtěžuje.
 3. stádium: **klíčové moment vytvoření jádra** – v tomto klíčovém momentu se rozhoduje, zda se počáteční stádium přehoupne do stádia pokročilého. Skupina je již v hrubých obrysech rozdělena na podskupiny a „kliky“, které podle svého charakteru různými způsoby bojují o vliv. Jestliže se nezformuje silná pozitivní podskupina, která bude alespoň rovnocenným partnerem ve vlivu a popularitě svých členů podskupině tyranů, tažení tyranů může nerušeně pokračovat.
 4. stádium: **většina přijímá normu agresorů** – u členů skupiny dochází k vytvoření jakési alternativní identity, která je zcela poplatná normám vůdců.

To, co hlásají pedagogové, ustupuje zcela do pozadí. I mírní a ukáznění žáci se začnou chovat krutě – aktivně se účastní týrání spolužáka a prožívají při tom uspokojení.

5. stadium: **totalita neboli dokonalá šikana** – zhoubný proces bez radikální pomoci zvenčí obvykle ústí do posledního stádia nemoci. V něm jsou normy agresorů přijaty nebo respektovány všemi, popřípadě téměř všemi členy skupiny, a dojde k plnému nastolení totalitní ideologie šikanování.⁷²

Zatímco dříve bylo možno najít tento druh sociálně patologického jednání spíš u straších dětí a mládeže a šikana byla doménou především v armádě, objevuje se dnes velmi často na základních školách, což lze považovat za varující posun v obecných normách společnosti. Podle Říčana se s šikanováním začíná už v mateřských školách. Při tomto jednání se projevuje násilí silného jedince nebo skupiny silných jedinců vůči slabším jedincům nebo jejich skupině. Patří sem také vztahy s výraznou mocenskou asymetrií, kdy zejména chlapec nějakým způsobem slabý, je pod ochranou silného jedince, k němuž citově lne a od nějž si nechává zároveň líbit i různé ústrky a ponižování.⁷³

Některé z příčin šikanování jsou zjevné na první pohled, jiné vyvstanou až po hlubším posouzení konkrétního problému. Mezi příčinami lze nalézt deprivaci velké části dětské populace, reakce na domácí či školní frustraci, vliv odosobněného prostředí velkých měst a fádnicích panelových sídlišť, ale také celého současného životního stylu. Znepokojivě vysoký je i podíl násilných trestných činů vznikajících jako důsledek agresivity mezi dětmi, a to zejména ve velkých městech a nebo průmyslových aglomeracích. Tato situace odpovídá celosvětovému nárůstu agresivity a násilí, při čemž s jejich projevy se setkáváme ve stále nižších věkových kategoriích.

⁷² KOLÁŘ, M. Bolest šikanování. 1. vyd. Praha:Portál, 2001, str.35-43

⁷³ ŘÍČAN, P. Šikana jako psychologický problém. Československá psychologie, 1993, roč. XXXVII, č.3, str.210

4.1 První pomoc u počátečních stádií šikany

Řešení šikany bychom mohli nazvat „pedagogickou chirurgií“. Ani zde nesmíme podcenit sebemenší detail. Jakákoliv kamufláž je odhalitelná, neboť účinnost zákroku se dá empiricky ověřit. Ani v nejjednodušším diagnostickém případě při první pomoci, se kterým se zde seznámíme, nesmíme udělat chybu. Jinak hrozí vážné nebezpečí poškození oběti. Všechny kroky musí být promyšleny jako v šachové partii. Zejména v taktice se musí počítat s alternativními postupy. Například snaha vyšetřovat údajné agresory hned na počátku a ještě k tomu před třídou je ukázkou naprosto neprofesionálního postupu.

Varovné signály šikany jsou pro pedagoga podnětem k obezřetnosti, odhalení a řešení šikany. „*Potřebuje být připraven na to, že změní tak trochu profesi a stane se laickým kriminalistou a psychoterapeutem. Navíc bude poskytovat ochranu a emoční podporu oběti, která se často nachází v krajní nouzi. Musí počítat s tím, že se bude muset citově a časově angažovat.*“⁷⁴

Nepřímé (varovné) znaky šikanování mohou být např.:

- Žák je o přestávkách často osamocený, ostatní o něj nejeví zájem, nemá kamarády.
- Při týmových sportech bývá jedinec volen do mužstva mezi posledními.
- Při přestávkách vyhledává blízkost učitelů.
- Má-li žák promluvit před třídou, je nejistý, ustrašený.
- Působí smutně, nešťastně, stísněně, mívá blízko k pláči.
- Stává se uzavřeným.
- Jeho školní prospěch se někdy náhle a nevysvětlitelně zhoršuje.
- Jeho věci jsou poškozené nebo znečištěné, případně rozházené.
- Zašpiněný nebo poškozený oděv.
- Stále postrádá nějaké své věci.
- Odmítá vysvětlit poškození a ztráty věcí nebo používá nepravděpodobné výmluvy.

⁷⁴ KOLÁŘ, M. Bolest šikanování. 1. vyd. Praha:Portál, 2001, str.108

- Mění svoji pravidelnou cestu do školy a ze školy.
- Začíná vyhledávat důvody pro absenci ve škole.
- Odřeniny, modřiny, škrábance nebo řezné rány, které nedovede uspokojivě vysvětlit.

POZN: (Zejména je třeba věnovat pozornost mladším žákům nově zařazeným do třídy, neboť přízpusobovací konflikty nejsou vzácností!)

Rodiče žáků by si měli všimnout především těchto možných příznaků šikanování:

- Za dítětem nepřicházejí domů spolužáci nebo jiní kamarádi.
- Dítě nemá kamaráda, s nímž by trávil volný čas, s nímž by si telefonovalo apod.
- Dítě není zváno na návštěvu k jiným dětem.
- Nechtě jít ráno do školy (zvláště když dříve mělo dítě školu rádo). Dítě odkládá odchod z domova, případně je na něm možno i pozorovat strach.
- Ztráta chuti k jídlu.
- Dítě nechodí do školy a ze školy nejkratší cestou, případně střídá různé cesty, prosí dovoz či odvoz autem.
- Dítě chodí domů ze školy hladové (agresori mu berou svačinu nebo peníze na svačinu).
- Usíná s pláčem, má neklidný spánek, křičí ze snu, např. "Nechte mě!"
- Dítě ztrácí zájem o učení a schopnost soustředit se na ně.
- Dítě bývá doma smutné či apatické nebo se objevují výkyvy nálad.
- Zmínky o možné sebevraždě.
- Odmítá svěřit se s tím, co je trápí.
- Dítě žádá o peníze, přičemž udává nevěrohodné důvody (například opakovaně říká, že je ztratilo), případně doma krade peníze.
- Dítě nápadně často hlásí ztrátu osobních věcí.
- Dítě je neobvykle, nečekaně agresivní k sourozencům nebo jiným dětem, možná projevuje i zlobu vůči rodičům.
- Dítě si stěžuje na neurčité bolesti břicha nebo hlavy, možná ráno zvrací, snaží se zůstat doma.
- Své zdravotní obtíže může přehánět, případně i simulovat (manipulace s teploměrem apod.).

- Dítě se vyhýbá docházce do školy.
- Dítě se zdržuje doma více než mělo ve zvyku.

Přímé znaky šikanování mohou být např.:

- Posměšné poznámky na adresu žáka, pokořující přezdívka, nadávky, ponižování, hrubé žerty na jeho účet.
- Kritika žáka, výtky na jeho adresu, zejména pronášené nepřátelským až nenávislným, nebo pohrdavým tónem.
- Nátlak na žáka, aby dával věcné nebo peněžní dary šikanujícímu nebo za něj platil.
- Příkazy, které žák dostává od jiných spolužáků, zejména pronášené panovačným tónem.
- Skutečnost, že se jim podřizuje.
- Nátlak na žáka k vykonávání nemorálních až trestných činů či k spoluúčasti na nich.
- Honění, strkání, šťouchání, rány, kopání, které třeba nejsou zvlášť silné, ale je nápadné, že je oběť neoplácí.
- Rvačky, v nichž jeden z účastníků je zřetelně slabší a snaží se uniknout.⁷⁵

Pedagog by měl řešit počáteční stádia šikany, kdy agresori ještě nevnutili násilí ostatním a většina dětí není na jejich straně. Pokročilá stádia by měli řešit pouze specialisté na problematiku školního násilí a šikanování ve spolupráci se školou

Schéma první pomoci u počátečních stádií šikany (Kolář, 2005)

1. Odhad závažnost - stádia onemocnění skupiny a rozpoznání zda nejde o neobvyklou formu šikanování
2. Rozhovor s informátory a oběťmi
3. Nalezení vhodných svědků
4. Individuální, případně konfrontační rozhovory se svědky
5. Zajištění ochrany obětem
6. Rozhovor s agresory, případně konfrontace mezi nimi
7. Výchovná komise

⁷⁵ Metodický pokyn ministra školství, mládeže a tělovýchovy k prevenci a řešení šikany mezi žáky škol a školských zařízení, č.j. 28275/2000-22

8. Rozhovor s rodiči oběti

9. Práce s celou třídou

U běžných šikan jsou všechny kroky strategie nezbytné a stálé, kromě pátého bodu zaměřeného na zajištění ochrany obětem, který lze podle potřeby měnit. Úkolem strategie první pomoci je zmapování symptomů čili vnějšího obrazu šikanování. Dosahování cílů jednotlivých kroků je však pružné a alternativní. Důležitým vodítkem při rozhodování je odhalení vnitřního vývoje šikanování, podle kterého pedagog volí taktiku nalezení vhodných svědků či nejslabších článků a taktiku, jak vyšetřovat oběti, svědky i agresory. Pro volbu taktiky je také důležitý věk žáků, se kterými pracuje. Velmi záleží na tom, zda se jedná o děti mladšího školního věku či staršího školního věku. Nutná je pro řešení znalost metodiky, ale i ta není zárukou toho, že pedagog konkrétní případ zvládne. K tomu jsou nutné praktické zkušenosti, které lze zprostředkovat nácvikem základní řady metodických postupů, prostřednictvím kazuistických skupin a jiných forem supervize.

4.2 Programy k omezování šikany

Řadu speciálních programů proti šikaně vytvořil náš přední specialista na problematiku šikany Michal Kolář. První průzkum byl uzavřen v roce 2003. „*Výsledky jsou velice povzbudivé. Po čtyřech měsících se podařilo snížit výskyt šikany na experimentální škole v Hradci Králové o více než čtyřicet procent,*“ informoval Michal Kolář.⁷⁶ Ministerstvo školství se stavělo ke Kolářovu programu pozitivně. Tím však jakákoliv další propagace a podpora stran ministerstva končila. Záleží tedy na každé škole v republice, zda bude chtít ověřený program proti šikaně vyzkoušet.

Zcela ojedinělý pilotní projekt s názvem **Minimalizace šikany na školách** byl realizován v letech 2005 – 2007 za obrovské obětavosti a úsilí Nadace O2, která ho financovala, Dr. Koláře, manažerského přístupu občanského sdružení Aisis a všech lektorů projektu. Učitelé všech sedmnácti škol, které se pilotní fáze zúčastnily, mají spoustu rozdílných zkušeností, v podstatném se ale shodují: řešení šikany není

⁷⁶ KOLÁŘ, M. Specifický program proti šikanování a násilí ve školách a školských zařízeních. Praha, MŠM T ČR, 2002

jednoduché.⁷⁷ Hlavním záměrem bylo vytvořit program, který významně sníží míru šikanování ve školách.

Projekt klade důraz na:

- postupné nastartování procesů tvorby bezpečného prostředí ve školách
- dlouhodobé vzdělávání celých učitelských týmů
- následnou podporu zavádění změn přímo ve školách prostřednictvím spolupráce s odborníky na šikanu, osobnostní rozvoj dětí a bezpečné školní klima

Základem pro realizaci programu je to, aby pedagogové na dané škole chtěli na sobě pracovat v rámci týmu. Prvním krokem je vzdělávání. Chybět by však rozhodně neměl ředitel, třídní učitelé a vedoucí školní družiny či klubu a také školní metodik prevence a výchovný poradce. Kurz se skládá z několika částí. Nejdříve proběhne základní výcvikový kurz, který slouží k osvojení si poznatků k první pomoci proti šikanování. Následuje program proti šikanování jako součást školního vzdělávacího programu, poté kurz speciální metodiky diagnostiky a léčby šikanování, ve kterém se pedagogové učí pracovat s konkrétními metodami. Vzdělávání pak završuje takzvané supervizní setkání. Cílem tohoto čtvrtého a posledního vzdělávacího modulu je odborná podpora učitelů při zavádění speciálního programu šikanování na jejich vlastní škole. Součástí supervize jsou proto jak skupinové, tak individuální konzultace. Jejich rozsah není pevný, přizpůsobuje se potřebám školy.

Zmapování situace a motivování pedagogů pro změnu. To je další bod, kterým se škola v rámci projektu zabývá. „*Je důležité zjistit, v jaké situaci se škola nachází před realizací programu proti šikaně, protože jedině tak si učitelé mohou uvědomit, kam mají směřovat*“, říká Michal Kolář. Seznámení se skutečným stavem šikany je pak tím základním motivačním prvkem určujícím budoucí změnu. Klíčovým momentem je, aby kantoři výskyt šikany nejen neodmítali, ale aby ho ani nevnímali jako své osobní selhání. Neznalost skutečné situace na vlastní škole je totiž pochopitelná, neboť podstatnou vlastností šikanování je její skrytost a nepřístupnost pro vnější okolí. Další fází motivace je důvěra ve školní program proti šikanování – má smysl ho realizovat, protože povede k řešení a odstranění nebo alespoň omezení šikany.

Univerzálním praktickým opatřením je vytvoření krizového scénáře, ve kterém si pedagogové určí, jak budou postupovat při zjištění konkrétního případu šikany. Bez

⁷⁷ www.minimalizacesikany.cz, www.nadaceo2.cz, www.aisis.cz

něho nemá škola podle Michala Koláře šanci šikanovanému dítěti pomoci. Proto doporučuje, aby si takovýto krizový scénář vytvořily i školy, které nejsou zapojeny do speciálního programu proti šikanování. Přesněji řečeno, každá škola by si měla vytvořit dva scénáře jako součást preventivního programu.. Jeden pro situace, jež zvládne škola vlastními silami (počáteční stádia šikany), druhý pak pro případy, kdy již škola potřebuje pomoc zvenčí (pokročilá stádia šikany). Škola si sama určí, které instituce chce kontaktovat; u nejrozvinutějších etap šikany by však neměla být ignorována policie.

Spolupráce s rodiči je podstatnou, ale jednou z nejobtížnějších součástí programu. Získat je pro spolupráci je pro školu většinou náročné. „Je dobré hned při příchodu nových dětí na školu rodiče seznámit s realitou šikany – existuje alespoň v zárodečné podobě na všech školách a cílem školy je žáky před ní ochránit. Dále je třeba rodičům zdůraznit, že pro školu je důležité, aby je informovali o jakémkoliv signálu šikany, který zjistí,“ doporučuje Kolář.

Každá škola by měla mít alespoň jednoho specialistu na problematiku šikanování. Nejlepší je, když tuto úlohu naplňuje školní psycholog nebo etoped, jenž ve škole pracuje na plný úvazek. Počítá se však samozřejmě s tím, že většinou půjde spíše o výchovného poradce nebo školního preventistu. Jeho úkolem je jednak vytvoření poradenského školního centra pro žáky, jednak působí jako garant programu.⁷⁸

V srpnu 2007 začala fungovat na webových stránkách projektu internetová poradna. Za pět měsíců jejího provozu dostalo odpověď 135 tazatelů, mnozí z nich komunikovali s odborníky z poradny opakovaně a konzultovali tak vývoj své situace. Dotazy do poradny směřovali svědkové i oběti šikany, často rodiče šikanovaných dětí, ptali se i učitelé, jak řešit situaci v kolektivu dětí. Dotazy v poradně jsou anonymní a identita tazatele je chráněna, na dotazy odpovídají odborníci, spolupracovníci projektu. Poradna na webových stránkách je trvale v provozu.⁷⁹

V rámci dlouhodobého projektu Nadace O 2 „Minimalizace šikany“ byla 15. ledna 2009 uspořádána finálová přehlídka reklamních kampaní STOP ŠIKANĚ, které tvořily školní týmy, které se se svým učitelem snažily najít cestu, jak nejlépe oslovit veřejnost a říct, že šikana je na školách opravdovým problémem. Cílem soutěže bylo otevřít diskuzi o šikaně ve školách a přimět děti a učitele o tomto závažném tématu hovořit

⁷⁸ www.ucitelskenoviny.cz/obsah_clanku.php?vydani=21&rok=05&odkaz=sikanu.htm

⁷⁹ Poradna na www.minimalizacesikany.cz

a přemýšlet. Soutěž navázala na zářijovou osvětovou kampaň, v rámci které byl na všech 4 200 základních škol v ČR rozeslán 1 milion plakátů s informacemi o šikaně pro žáky, rodiče a učitele.

Cílem soutěže bylo otevřít diskuze o šikaně ve školách a přimět děti a učitele o tomto závažném tématu hovořit a přemýšlet. Soutěž navázala na zářijovou osvětovou kampaň, v rámci které byl na všech 4 200 základních škol v ČR rozeslán 1 milion plakátů s informacemi o šikaně pro žáky, rodiče a učitele. Školy, které se zúčastnily akce STOP ŠIKANĚ, prošly dlouhodobým vzdělávacím programem Minimalizace šikany, který realizuje Nadace O₂ od roku 2005. Tyto školy již několik let aplikují metody projektu MIŠ ve svých třídách. Tuto kampaň podpořil i ministr školství, mládeže a tělovýchovy Ondřej Liška:

*„Velmi si cením všech dětí a učitelů, kteří o šikaně otevřeně hovoří a bojují proti rozvíjení šikany ve třídním kolektivu. Školy, které se šikanou pracují, jsou o krok napřed a mají moje uznání. Výzkumy ukazují, že až 40 % dětí se ve škole někdy setká se šikanováním. Věřím, že akce jako je ta dnešní, pomohou statistiky snížit..“*⁸⁰

Program Minimalizace šikany obdržel v roce 2008 prestižní ocenění Via Bona za dlouhodobý přínos v boji proti šikaně na českých školách.

4.3. Prevence šikanování mezi žáky základních škol

Prevence šikanování na základních školách obecně vychází ze stejného principu, jako je tomu u prevence jiných sociálně patologických jevů. Je založena na dlouholetých zkušenostech z praxe preventivního působení u nás i v zahraničí.

Je totiž zřejmé, že kvalitní a systematické preventivní působení je mnohem účinnější, ale také levnější než-li samotný boj a následné odstraňování již vzniklých následků. V případě šikanování je realizace preventivního působení vhodná všude tam, kde k ní zatím nedošlo resp. tam, kde nebyla odhalena, jakož i tam, kde už k ní prokazatelně došlo. V případě prevence šikanování na základních školách se tedy jedná o dva směry. První směr je orientován na to, aby k šikanování mezi žáky vůbec nedocházelo. Druhý

⁸⁰ www.msmt.cz „šikana“ [http://www.msmt.cz/pro-novinare/ministr podpořil reklamní kampaň proti šikaně](http://www.msmt.cz/pro-novinare/ministr%20podpořil%20reklamní%20kampaň%20proti%20šikaně)

směr se orientuje na konkrétní situace, kdy k šikanování již došlo a současně s vyšetřováním a následným řešením je nutné zabránit také jeho opakovanému výskytu.⁸¹

Při působení na děti je hlavní důraz kladen na prevenci v třídních hodinách. Třídní učitelé v nich pracují s takzvanou skupinovou dynamikou třídy, což představuje cílené zacházení se silami, jež vznikají mezi žáky v jejich skupinovém životě. V případě šikany agresori podvědomě užívají skupinové dynamiky k destrukci pozitivních vztahů ve skupině. Učitel by proto měl těmto vztahům porozumět a podporovat růst pozitivních vazeb ve třídě. Z tohoto důvodu jsou důležité třídnické hodiny, které byly sice v minulosti převážně ideologickou formalitou, nyní jsou však důležitým prvkem v boji proti sociálně patologickým jevům.

Užitečné je zapracovat problematiku šikany také do běžné výuky. Jako první se samozřejmě nabízejí zejména předměty, které se přímo vztahují k prevenci sociálně patologických jevů, jako jsou občanská výchova, rodinná výchova, základy společenských věd nebo výtvarná či tělesná výchova. Zároveň je dobré zabývat se tématem šikany v rámci projektové výuky.

Třetím rozměrem prevence je působení mimo vyučování, ovšem ve školním životě, tedy na akcích a činnostech, jež škola organizuje, a to nejen mimo svoji budovu. Program totiž do této oblasti započítává i přestávky, čas spojený s obědem, dětský parlament, klubovou činnost, družinu a samozřejmě veškeré mimoškolní aktivity, jako lyžařské zájezdy nebo školy v přírodě. Program proti šikanování počítá se všemi komponentami – ochranným režimem, spoluprací s rodiči a školními poradenskými službami.⁸²

Pro ilustraci uvádím velmi účinný způsob, snížení nebo omezení výskytu šikany na základních školách. Jedná se o tzv. "celoškolní" přístup vyvinutý v Norsku. Jeho podstatou je zvyšování vědomí o problematice prevence, řešení a možného postihu šikany mezi učiteli, rodiči a žáky. Výsledným a očekávaným efektem tohoto přístupu k problematice šikanování je následně vzniklá atmosféra důvěry, ve které jsou konkrétní případy šikanování častěji oznamovány a škola na sebe bere plnou odpovědnost za realizaci všech strategií směřovaných proti jevu šikanování. Tento celoškolní přístup je mimo jiné účinný i tím, že v podstatě odtabuizovává šikanu v očích nejen žáků, ale

⁸¹ KOLÁŘ, M. Jak na šikanu. Psychologie dnes. Praha: Portál, 2/2006, str. 16

⁸² <http://kultura.blog.cz/0611/jak-zvladnout-sikanu-ve-skole>

i pedagogů a rodičů a následně umožňuje snížení negativního panického tlaku veřejnosti a médií na konkrétní školu (očernění školy) v případě, že k šikaně mezi žáky došlo a případ je v šetření.

Aby však jakákoliv forma prevence na základních školách mohla být skutečně účinná, musí být dostatečně podpořena také tím, že se pedagogové nebudou zaměřovat pouze na předávání vědomostí a dovedností žákům, ale také se budou aktivně snažit zvládat roli partnera, který žákům nabízí řadu příležitostí i pomocnou ruku při osvojování morálních norem, sociálních dovedností i smyslu pro odpovědnost.

Domnívám se, že pedagogové by rovněž měli v praxi více prosazovat a podporovat kladné hodnocení pozitivního sociálního chování v kolektivu, potlačovat již v zárodku projevy intolerance ve všech jejích formách a důsledně vychovávat žáky k respektování důstojnosti každého člověka i skupiny. Pedagogové by neměli „čekat“ na projevy agrese, ale podporovat a chválit opak agrese, každý i sebemenší projev kooperace, solidarity, pospolitosti či empatie mezi žáky.

Pravdou však bohužel zůstává, že jako stále nedostatečná se jeví také potřebná, doslova „celospolečenská“ podpora autority učitele v očích žáků, ale i jejich rodičů.

4.4 Současná legislativa a právní postih šikany

Základním vodítkem v tomto směru je vymezení školní šikany v Metodickém pokynu ministra školství, mládeže a tělovýchovy k prevenci a řešení šikanování mezi žáky škol a školských zařízení Č.j. 28 275/2000-22 článek 1. Podle tohoto metodického pokynu mají školy a školská zařízení mimořádnou odpovědnost za to, aby předcházely vzniku tohoto problému a aby se s ním odpovědně vyrovnávaly již při jeho vzniku. Pokyn dále upozorňuje na užitečnost kvalitní prevence šikanování s tím, že v místech její realizace výskyt šikanování klesá a nepřenáší se ani mimo školy a školská zařízení. V pokynu je dále uvedena informace o tom, že dětští a dospívající agresori se často stávají členy marginálních sociálních skupin, které pak v dospělosti mají zpravidla daleko více konfliktů se zákonem než ostatní. Pokyn rovněž nabádá k zastavení

agresivního chování u dětí a mládeže, aby se snížilo riziko jejich kriminalizace v dospělosti.

Dalším předpisem, který se zabývá problematikou sociálně patologických jevů na základních školách, jsou informace Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy České republiky č.j. 14144/98-22, pod názvem: „Spolupráce škol a předškolních zařízení s Policií České republiky při prevenci a při vyšetřování kriminality dětí a mládeže a kriminality na dětech a mládeži páchané“.

V právní praxi bývá pojem šikana používán jako synonymum pro „úmyslné jednání, které je namířeno proti jinému subjektu, a které útočí na jeho důstojnost“.⁸³

Z hlediska výkladu pojmu šikanování není důležité, zda k němu dochází slovními útoky, fyzickou formou, nebo hrozbou násilí. Rozhodující je, kdy se tak děje úmyslně.

Dále musí být splněny tyto podmínky:

- pachatel se dopustil jednání, které splňuje znaky konkrétního trestného činu tak, jak jsou vymezeny v trestním zákoně
- musí být prokázán úmysl pachatele dopustit se takového jednání a míra společenské nebezpečnosti
- jeho jednání dosahuje intenzity uvedené v zákoně

Šikana je v praxi nejčastěji posuzována a postihována podle příslušného ustanovení trestního zákona, neboť v souvislosti s ní často dochází ke spáchání následujících trestných činů proti svobodě a lidské důstojnosti: omezování osobní svobody dle § 231, vydírání dle §235, vzbuzení důvodné obavy dle § 297, loupeže dle § 234, ublížení na zdraví dle § 221, znásilnění dle § 241, pohlavního zneužívání dle § 242-243, kuplířství dle § 204. Je-li šikana založena na úmyslném poškozování věci oběti, potom takové jednání může naplnit skutkovou podstatu trestného činu poškozování cizí věci dle § 257, neoprávněné užívání cizí věci dle § 249.⁸⁴

Jednání, které nelze klasifikovat jako trestný čin může být posuzováno jako přešupek jsou-li splněny zákonné podmínky v souladu se zákonem o přestupcích.⁸⁵

⁸³ http://business.center.cz/business/pravo/zakony/trestni_zakon/cast1h2.aspx

⁸⁴ Zákon č. 140/1961 Sb., trestní zákon ve znění pozdějších předpisů

⁸⁵ Zákon č. 200/1990 Sb. o přestupcích

K tomu, aby byl pachatel postižen, musí být starší 15 let (15-18 let mladiství). K trestní odpovědnosti mladších 15 let nedochází, neznamena to však, že nemohou být postiženi jinak. Spáchala-li osoba, která dovršila dvanáctý rok svého věku a je mladší než patnáct let, některý čin, za který trestní zákon dovoluje uložení výjimečného trest, uloží soud v občansko právním řízení na návrh státního zastupitelství nebo i bez návrhu, její ochrannou výchovu. Soud tak může učinit též tehdy, jestliže je to nutné k zajištění řádné výchovy osoby mladší než patnáct let, která spáchala čin, který by jinak byl trestným činem.⁸⁶

V případě pachatelů mladších patnácti let, je také možné aplikovat formu postihu uvedenou v zákoně o rodině, a to možnost umístění nezletilého pachatele do ústavu a nařízení ústavní výchovy. Obecně je doporučován postup, že pokud se ve vážnějších případech šikanování ukáží pohovory s rodiči jako neúčinné a nepomohlo by ani prizvání odborníka z pedagogicko-psychologické oblasti, měl by být podán návrh na stanovení dohledu nad chováním agresora. Pokud by ani tento návrh nepomohl, mělo by takové dítě být umístěno do pobytové péče výchovně ústavních specialistů. Z důležitých důvodů může soud prodloužit ústavní výchovu až na jeden rok po dosažení zletilosti.⁸⁷

Dochází-li k šikanování dětí v průběhu vyučování, nese plnou odpovědnost za vzniklou újmu a škodu konkrétní školské zařízení. Prokáže-li se zanedbání ředitele školy nebo některého pedagoga, může být právně nebo pracovněprávně potrestán. Na školském zařízení lze v oprávněných případech požadovat i náhradu škody vzniklé v důsledku šikany. A to jak náhradu na věcech, tak na zdraví, včetně způsobené psychické újmy.

Dalším dílem právní odpovědnosti podle trestního řádu, který je v této souvislosti aktuální, je zcela jistě také odpovědnost rodičů zejména v případech, kdy z jejich strany dochází k zanedbávání výchovy jejich dětí.

Jev šikanování negativně působí na celou společnost, kterou zatěžuje obdobným způsobem jako ostatní sociálně patologické jevy. Společnost je v případě šikany nucena

⁸⁶ zákon č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí, ve znění pozdějších předpisů

⁸⁷ Zákon č. 94/1963, zákon o rodině ve znění pozdějších úprav a doplňků

vynakládat ze státního rozpočtu nemalé prostředky na následné zejména represivní působení, ale i poškození obětí.

Výše uvedená legislativní opatření jsou zcela nepochybně velmi důležitým prvkem při vytváření, udržování a posilování právního řádu, který je nezbytný pro fungování demokratické společnosti.

5. Projekt „K nám šikana nepatří“

V průběhu tvorby své diplomové práce jsem pocítila potřebu zmínit se i o projektu „K nám šikana nepatří“, protože z dotazníkového šetření, které popisuji v empirické části své práce vyplynulo, že 75% škol je do projektu zapojeno.

5.1 Výchozí stav projektu

Garantem projektu je Magistrát města Pardubice-úsek prevence a sociálních služeb. Projekt vychází z předpokladu, že situace ve městě Pardubice odpovídá celorepublikovému trendu, kdy na základě výzkumného projektu MŠMT a Institutu dětí a mládeže bylo zjištěno, že 41% dětí základních škol je ve svých třídách nebo ve škole šikanováno. To dokládají i dlouhodobé zkušenosti pracovníků oddělení sociální prevence Magistrátu města Pardubic. Ti v rámci své působnosti intenzivně spolupracují se všemi základními a speciálními školami, kterých je ve městě 19. Práce na školách spočívá v poskytování odborného výchovně sociálního poradenství a pomoci při řešení případů záškoláctví, šikany, podezření na neplnění rodičovských povinností a zneužívání rodičovských práv. K často řešeným otázkám patří i agresivita mezi žáky a narušené sociální klima ve třídách.

Také v rámci Dětského parlamentu pravidelně pořádaného Magistrátem města Pardubic se delegáti z pardubických základních škol vyjadřovali k otázce šikany a poukazovali na přítomnost tohoto problému na školách. Častým problémem je dle dětí právě přístup pedagogů a to, že nevyřešené případy šikany vedou k upevnění určitých vzorců chování u agresorů a pocit bezmoci u obětí. Delegáti Dětského parlamentu jsou také aktivně zapojeni do projektu, např. vymýšlení názvu pro schránky důvěry, poskytování zpětné vazby apod.

Vzhledem k dlouholeté spolupráci sociálních terapeutů s jednotlivými školami se daří navázat dobré vztahy. V rámci společných dialogů se často řeší otázka, jaká přijmout nejvhodnější opatření v boji proti šikaně a agresivitě mezi žáky škol. Tak

vznikl nápad realizovat na vytipovaných školách společný projekt zaměřený na řešení této problematiky „K nám šikana nepatří“.

V současné době je projekt realizován na 14 pardubických základních školách. Na všech základních školách se projekt setkal s velkým zájmem žáků a kladným ohlasem pedagogů. V některých třídách se podařilo odhalit konkrétní případy šikany a výrazně zefektivnit postup při jejich řešení.

5.2 Cíle projektu

- * zvýšení právního vědomí žáků základních škol v oblasti šikany a zlepšení jejich informovanosti o možných zdrojích pomoci;
- * prohloubení odbornosti pedagogických pracovníků v dané problematice na vytipovaných školách a tím umožnění kvalifikovaného řešení konkrétních případů šikany;
- * zlepšení celkového sociálního klimatu na základních školách zapojených do projektu;
- * rozšíření stávající spolupráce oddělení sociální prevence Magistrátu města Pardubic se základními školami ve městě a potažmo i s pomáhajícími organizacemi působícími v oblasti sociálně patologických jevů u dětí a mládeže v regionu.

5.3 Popis projektu

Celkový projekt je rozdělen do několika dílčích částí:

1. **Odborné proškolení pedagogických pracovníků** vybraných škol v problematice diagnostiky šikany a práce s oběťmi a agresory. Proškolení pedagogů provádějí pracovníci oddělení sociální prevence.

2. **Umístění schránek důvěry.** Tyto schránky jsou umístěny v budovách škol, a to na pro všechny dostupném místě. Jsou určeny zejména pro ty žáky, kteří se s šikanou přímo setkávají, s problémem si nevědí rady a je pro ně obtížné se s ním svěřit osobně. Dále do nich mohou žáci školy vhazovat své dotazy, návrhy a připomínky k dané

problematice. Obsah schránek je důvěrný a je pravidelně vyhodnocován sociálním terapeutem a školním metodikem prevence.

3. Přednáškový program pro žáky, který probíhá formou interaktivní hry v jednotlivých třídách. Po dohodě s třídním učitelem jsou žáci v dvouhodinové bloku (zpravidla v rámci rodinné výchovy) seznámeni s pojmem šikany, vztahovým a právním rámcem problematiky. Žákům jsou v tomto programu představeny typické postavy obrazu šikanování. Do těchto rolí jsou pak obsazováni na základě předem připraveného schématu. Mají možnost v chráněném prostředí zažít roli oběti, agresora, policistů, kurátora pro mládež, učitele, rodičů agresora a rodičů oběti. Každému z žáků, který některou z rolí obdrží, je jeho úloha vysvětlena, má za úkol „nastudovat“ svůj malý „scénář“. Celá interaktivní hra pak probíhá po jednotlivých scénách s cílem simulovat možný reálný průběh šikanování v rámci školy, rodiny a navazujících státních orgánů a orgánů ochrany mládeže. Tomuto programu předchází sociometrické šetření v kolektivu třídy tak, aby mohly být s citem a vyšší efektivitou přidělovány jednotlivé role žákům. Je tak zamezeno nebezpečí, že např. roli oběti obdrží potenciální oběť šikany v třídním kolektivu. V intencích práce se skupinou je pamatováno na „odrolování“ každého z protagonistů hry. Závěr programu je určen pro diskutování o prožitém tématu a žáci formou brainstormingu vytvářejí pravidla pro „zdravý“ život třídy.

4. Tištěný materiál pro žáky, kteří se zúčastnili přednáškového programu. Toto praktické doplnění přednášek obsahuje stručné shrnutí pojmu šikana, doporučení jak na ni reagovat a zdroje pomoci včetně konkrétních kontaktů na pomáhající organizace v regionu. Součástí tohoto materiálu je i rozvrh hodin, takže po jeho složení bude mít žák možnost ho nosit např. v penálu nebo za obalem sešitu a mít ho díky tomu neustále k dispozici (viz přílohy č. 2, 3).

5. Výtvarná soutěž třídních kolektivů pro žáky školy je uspořádána po uskutečnění ostatních částí projektu ke konci kalendářního roku. Název a zároveň téma soutěže je „K nám šikana nepatří“. Porota sestavená ze zástupců oddělení sociální prevence a delegátů Dětského parlamentu z nezúčastněných škol vyhodnocuje tři nejlepší práce.

Autorské kolektivy jsou odměněny společnou cenou – např. poukazem do cukrárny v hodnotě 1 500,-Kč, 1 000,-Kč a 500,-Kč, soutěží v bowlingu apod.

5.4 Způsob hodnocení projektu

Na počátku školního roku je provedeno ve třídách základních škol dotazníkové šetření zaměřené na zkušenosti žáků se šikanou a mírou informovanosti o dané problematice. Další dotazníkové šetření je provedeno ve stejných třídách po uskutečnění všech fází projektu. Obě šetření jsou vyhodnocena s ohledem na cíle projektu. Po třech letech realizace projektu lze jednoznačně konstatovat, že cestou k zastavení epidemie šikanování je propojení školního vzdělávacího programu, který rozvíjí příznivé sociální klima, se speciálním programem proti šikaně. Až tato kombinace obecného a speciálního přináší potřebnou zásadní změnu.

EMPIRICKÁ ČÁST

6. Průzkum na základních školách v Pardubicích

V teoretické části diplomové práce jsem se věnovala šikaně jako problému agrese u dětí na základní škole. V praktické části prezentuji výsledky empirického průzkumu, který jsem prováděla mezi pedagogy základních škol v Pardubicích. Jeho cílem bylo zjistit míru šikany na školách, postoje pedagogů a úroveň jejich odborné připravenosti řešit tento závažný jev.

6.1 Základní otázky a cíle průzkumu

Šikana na základních školách je stále větším problémem, proto jsem si na začátku průzkumu položila následující otázky:

1. Považují učitelé šikany na školách za závažný problém?
2. Považují učitelé šikany za závažný problém na své škole?
3. Jsou na ni pedagogičtí pracovníci dostatečně připraveni a jsou schopni ji účinně řešit?
4. Jsou schopni své žáky účinně chránit a pomáhat jim při překonávání nesnází spojených se šikanováním?“
5. Je v dostatečné míře zajištěno vzdělávání učitelů k této problematice?
6. Je zajištěn jednotný a stabilní přístup k této problematice ze strany vedení školských a výchovných zařízení?
7. Je zajištěna spolupráce s neškolními subjekty v rámci preventivních programů?

Obecným cílem realizovaného průzkumu bylo pokusit se zmapovat pohled pedagogů základních škol v Pardubicích na společensky negativní jev šikanování. Konkrétním cílem průzkumu je zjištění názorů pedagogů na současný výskyt jevu šikanování na základní škole, zjištění míry setkání pedagogů se šikanou mezi žáky v průběhu jejich pedagogické praxe, označení překážek v boji proti šikaně na základní škole kde působí, jakým způsobem jsou připraveni šikanu řešit, zda absolvovali vzdělávání či systematický výcvik k problematice šikany, jaká opatření škola podniká v oblasti

primární prevence, znalost případně neznalost metodického pokynu Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy České republiky k prevenci a řešení šikanování mezi žáky, znalost, případně zapojení do projektu „K nám šikana nepatří“.

6.2 Použitá metoda

V průzkumu jsem vzhledem k charakteru zkoumaného problému, zvolila metodu explorativní - anonymní dotazník. Vypracovala jsem kombinovaný dotazník (viz přílohu č. 4), tj. dotazník, který obsahuje dvacet sedm otázek, patnáct uzavřených, jednu polouzavřenou a jedenáct otevřených. V úvodu jsem všechny respondenty oslovila a seznámila je se zaměřením průzkumu. Všechny otázky mají vztah k některému z předpokladů a mají vliv na jejich ověření. Následně jsem použila při srovnávání výsledků z odpovědí na jednotlivé otázky metodu komparativní. Na základě zpracovaných údajů získaných z průzkumu jsem neprováděla žádné hodnocení konkrétní školy. Průzkum byl realizován v období měsíců leden až únor 2009.

6.3 Kontext průzkumu

V rámci průzkumu jsem oslovila ředitele, případně zástupce devatenácti základních škol na prvních i druhých stupních v Pardubicích. Překvapivá pro mě byla negativní reakce některých vedoucích pracovníků ve smyslu projeveného nezájmu. Z devatenácti oslovených se do průzkumu zapojilo osm základních škol. Přestože byli všichni vedoucí pracovníci upozorněni na to, že se nejedná o konkrétní hodnocení jejich školy, ale zodpovězení otázek bude výhradně sloužit pro moji diplomovou práci, vycítila jsem z jejich strany obavu a často výmluvy s odkazem na současnou přetíženost učitelů. Pravdou je, že návratnost dotazníků se značně zlepšila v měsíci únoru, po uzavření klasifikace za první pololetí, kdy byli učitelé vstřícnější a já jsem mohla realizovat zpracování dotazníků a ověřit si, zda se potvrdí či nepotvrdí předpoklady průzkumu, které jsem si stanovila.

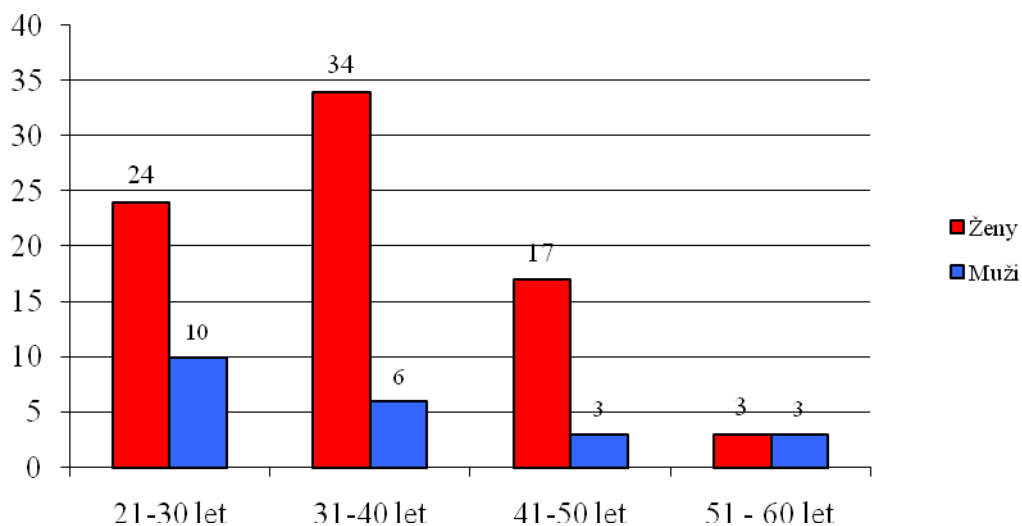
6.4 Předpoklady průzkumu

1. Více než dvě třetiny dotazovaných učitelů považuje šikanu za vážný problém, nikoliv však na své škole.
2. Více než polovina dotazovaných učitelů je teoreticky a prakticky připravena šikanu řešit.
3. Prevenci šikany na školách je značnou většinou učitelů věnována dostatečná pozornost.
4. Vzdělávání učitelů zaměřené na šikanu není zajištěno v dostatečné míře.

6.5 Popis získaných výsledků

Na školy jsem rozdala 130 dotazníků, zpět jsem získala 100 dotazníků, čili návratnost činila 77%. Průzkumu se zúčastnilo celkem 100 pedagogů, 78 žen a 22 mužů. Průměrný věk žen byl 39,2 roku, mužů 34,3 roku, délka praxe žen i mužů činila 14,6 roku.

Obrázek – Přehled věkových skupin respondentů



Z výše uvedených údajů je patrné, že výzkumný vzorek tvořily převážně ženy, což vypovídá o skutečnosti, že mužů-učitelů je na základních školách stále málo. Z 22 mužů

(učitelů), kteří se průzkumu zúčastnili, bylo 10 v kategorii 21-30 let, 6 v kategorii 31-40 let, a po třech ve zbývajících dvou kategoriích.

Otázka č. 1

„Co si představujete pod pojmem šikana?“

Ze sta dotázaných definovalo šikanu 98 učitelů, 1 žena (42let) a 1 muž (28 let) na dotaz neodpověděli. Učitelé nejčastěji definovali šikanu jako soustavné fyzické a psychické týrání jedince a to celkem 66 krát, opakované ponižování a týrání 13 krát, pronásledování a cílené týrání 9 krát, záměrné ubližování 6 krát, slovní a fyzické ubližování, zastrasování a napadání 4 krát.

Otázka č. 2

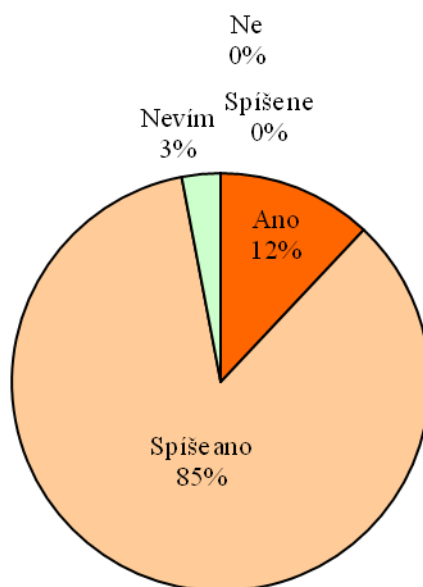
„Je podle Vašeho názoru šikana na českých školách vážným problémem?“

Učitelé měli možnost vybrat si z odpovědí ano, spíše ano, nevím, spíše ne, ne. Z celkového počtu 100 odpovědí 12 učitelů odpovědělo ano (12%), 85 učitelů odpovědělo spíše ano (85%), 3 učitelé nevědí (3%). Na otázky spíše ne a ne neodpověděl nikdo.

Obrázek – Závažnost problému šikany obecně

Varianta	Počet voleb	%
Ano	12	12
Spíše ano	85	85
Nevím	3	3
Spíše ne	0	0
Ne	0	0
Celkem	100	100

Graf závažnosti problému šikany obecně



Otázka č. 3

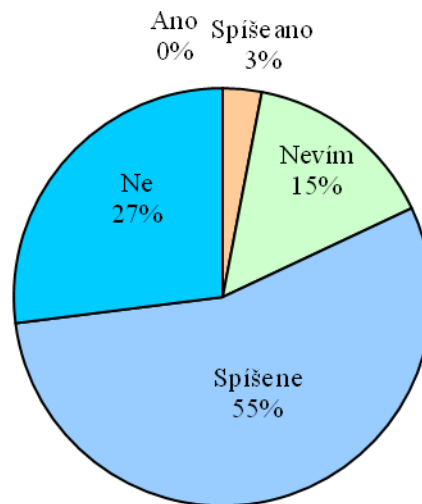
„Je podle Vašeho názoru šikana vážným problémem na škole, kde působíte?“

Ze 100 učitelů ani jeden neodpověděl na tuto otázku ano, 3 učitelé spíše ano, 15 učitelů neví, 55 učitelů spíše ne a 27 učitelů odpovědělo ne. Poměrně velké procento učitelů odpovědělo neví.

Obrázek – Závažnost problému šikany na vlastním působišti

Varianta	Počet voleb	%
Ano	0	0
Spíše ano	3	3
Nevím	15	15
Spíše ne	55	55
Ne	27	27
Celkem	100	100

Graf závažnosti problému šikany na vlastním působišti

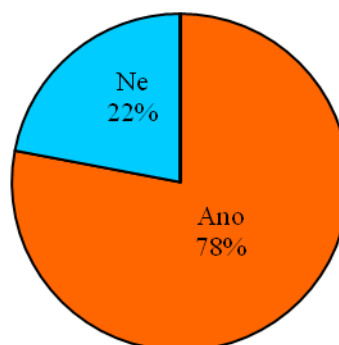


Otázka č. 4

„Setkal/a jste se během své pedagogické profese se šikanou mezi žáky?“

Na tuto otázku odpovědělo poměrně vysoké procento učitelů ano (78%), 22% učitelů se během své praxe se šikanou neseťkalo.

Obrázek - Graf výskytu šikany mezi žáky



Otázka č. 5

„Co si myslíte o výskytu šikany na ZŠ?“

Na tuto otázku odpovídali učitelé velmi rozmanitě, po sloučení některých odpovědí se stejným významem, ale jinými formulacemi jich 97 uvedlo, že je vážným, často skrytým problémem, kterému je třeba předcházet, 53 učitelů byla, je a bude, 64 učitelů je jí čím dál více, ale je podceňována, 86 učitelů formy šikany jsou stále více závažnější, 38 učitelů je větší ve velkých školách, na venkově méně, 55 učitelů malý výskyt na gymnáziích - děti jsou na vyšší inteligenční a emocionální úrovni. Procentuální počet jsem v tomto případě nestanovovala, protože učitelé v mnoha případech uváděli větší počet odpovědí než jednu.

Obrázek – Výskyt šikany na ZŠ

Varianta šikany na ZŠ	Počet voleb
Je vážným, často skrytým problémem, je mu třeba předcházet	97
Byla, je a bude	53
Je jí stále více a je podceňována	64
Vyskytují se stále závažnější formy	86
Na velkých školách více, na venkovských méně	38
Malý výskyt na gymnáziích (vyšší intelig. a emoční úroveň dětí)	55
Někdy zneužívání pojmu (jde o běžné spory mezi dětmi)	12
Nemám svůj vlastní názor - nesetkal/a jsem se	3

Otázka č. 6

„Jaké překážky v boji proti šikaně se vyskytují na ZŠ, kde působíte?“

Vzhledem k tomu, že někteří respondenti uváděli více možností než jednu, zaznamenala jsem od 100 učitelů v 5 variantách 224 překážek, 24 respondentů o překážkách neví a u 17 respondentů se žádné překážky v boji proti šikaně na jejich škole nevyskytují.

Obrázek – Výskyt překážek v boji proti šikaně

Varianta překážky	Počet voleb
Málo informací, jak účinně řešit	59
Nezájem učitelů, nedůslednost	38
Nedostatek času pro práci s kolektivem	40
Obava učitele z rodičů, kteří svalují vinu na uč. (neumí si poradit)	49
Tendence tento jev si nepřipouštět, zakrývat (špatná image školy)	38
Celkem	224
Nevím	24
Žádné	17

Otázka č. 7 + č. 8

„Myslíte si, že jste připraven/a teoreticky na řešení šikany?“

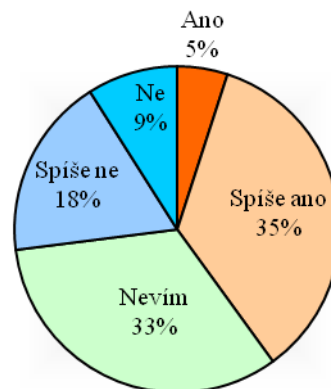
„Myslíte si, že jste připraven/a prakticky na řešení šikany?“

Z následující tabulky vyplývá, že pouze 40% učitelů si myslí, že je teoreticky připraveno a pouze 20% učitelů by dokázalo řešit šikanu prakticky.

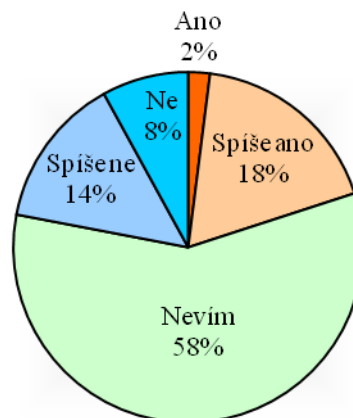
Obrázek – Připravenost na řešení šikany

Na řešení šikany jsem připraven	teoreticky	%	prakticky	%
Ano	5	5	2	2
Spíše ano	35	35	18	18
Nevím	33	33	58	58
Spíše ne	18	18	14	14
Ne	9	9	8	8
Celkem	100	100	100	100

Graf teoretické připravenosti na řešení šikany



Graf praktické připravenosti na řešení šikany



Otázka č. 9

„Jestliže ano jakým způsobem jste se připravoval/a, popř. připravujete teoreticky a jakým prakticky?“

Většina učitelů se připravuje teoreticky samostudiem, 15 učitelů se zúčastnilo kurzu nebo semináře a 42 učitelů přednášky.

Obrázek - Způsob přípravy

Způsob přípravy na řešení šikany	Počet voleb
Studium odborné literatury	35
Četba odborných periodik	20
Kurzy	10
Semináře	5
Výcviky	0
Přednášky	42
Jiné – intuice, vlastní postup (8); řeším přes výchovnou poradkyni (18); domluvou agresorovi a šikanovanému před třídou (4)!!!	30
Bez přípravy	12
Celkem	144

Otázka č. 10

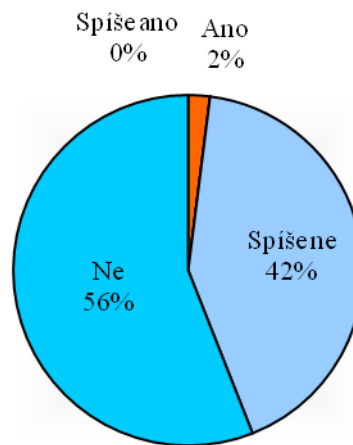
„Byl/a jste připravován/a během Vašeho studia?“

Na existenci jevu šikanování byla připravována během studia pouze 2% učitelů.

Obrázek – Příprava během studia

Varianta	Počet voleb	%
Ano	2	2
Spíše ano	0	0
Spíše ne	42	42
Ne	56	56
Celkem	100	100

Graf přípravy pro řešení problematiky šikany během studia



Otázka č. 11

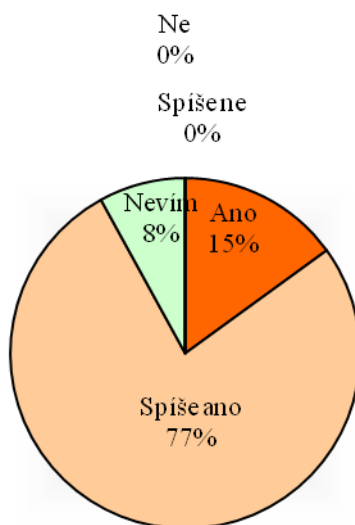
„Věděl/a byste, jak postupovat při řešení šikany?“

Tato otázka je zdánlivě stejná jako otázky č. 7 a 8, kde jsem se ptala, zda jsou učitelé připraveni na řešení šikany po stránce teoretické a praktické. Touto otázkou chci zjistit, zda učitelé skutečně znají postup jak šikanu řešit. Celkem 92% učitelů odpovědělo, sečteme-li odpovědi ano a spíše ano, že vědí, jak postupovat.

Obrázek – Znalost postupu při řešení šikany

Varianta	Počet voleb	%
Ano	15	15
Spíše ano	77	77
Nevím	8	8
Spíše ne	0	0
Ne	0	0
Celkem	100	100

Graf znalosti postupu při řešení šikany



Otázka č. 12

„Jaké strategické kroky byste volil/a, kdybyste zjistil/a, že ve vaší třídě dochází k šikaně?“

Jak vyplývá z následující tabulky, učitelé by volili různé kroky, někteří i kroků více. Přestože se cítilo připraveno na řešení šikany po praktické stránce pouze 20% učitelů, 65% by ji řešilo, 32% neví a 3% neodpověděli.

Obrázek – Volba strategických kroků

Kroky	Počet voleb
Podrobné šetření kdo, kdy, kde ... zjištění stupně šikany	46
Spolupráce s rodiči	38
Konzultace s odborníkem (výchovní poradce, preventista, psycholog)	59
Nekonfrontovala bych agresora, oběť	8
Domluva s agresorem, obětí, třídou	16
Řešení s vedením školy	4
Tresty	11
Nevím	32
Neodpověděli	3

Otázka č. 13 + č. 14 + č. 15 + č. 16

„Jak byste zjistil/a stupeň šikany?“

„Jak byste zjistil/a svědky?“

„Jak byste chránil/a obět?“

„Jaké metody nápravy byste volil/a?“

Správně dokázalo popsat postupy pouze 22% učitelů, neúplně 9%, zcela nedostatečně 36%, nevědělo 24% a otázku proškrtlo 9% učitelů.

Otázka č. 17

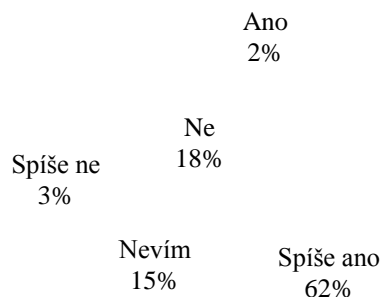
„Myslíte si, že jako učitel máte možnost ovlivnit vznik šikany?“

Z tabulky je zřejmé, že 64% učitelů si myslí, že může ovlivnit vznik šikany, 15% neví a 21% se domnívá, že spíše ne.

Obrázek – Možnost učitele ovlivnit vznik šikany

Varianta	Počet voleb	%
Ano	2	2
Spíše ano	62	62
Nevím	15	15
Spíše ne	3	3
Ne	18	18
Celkem	100	100

Graf možnosti učitele ovlivnit vznik šikany



Otázka č. 18 + č. 19 + č. 20

„Hovoříte s žáky o šikaně?“

„Pokud ano, kdy? V rámci jakého předmětu, při jaké příležitosti?“

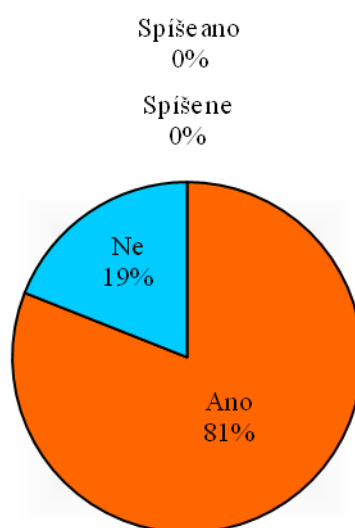
„Pokud ne, proč?“

Z celkového počtu 100 respondentů 81% uvedlo, že se žáky o šikaně hovoří, 19% ne.

Obrázek – Hovoří učitelé s žáky o šikaně a správném chování?

Varianta	Počet voleb	%
Ano	81	81
Spíše ano	0	0
Spíše ne	0	0
Ne	19	19
Celkem	100	100

Graf jednání učitelů s žáky o šikaně a správném chování



Otázka č. 21 + 22

**„Snaží se škola, ve které působíte, šikaně předcházet?“
„Jestliže ano, co v oblasti prevence vaše škola podniká?“**

Pomocí těchto otázek jsem se pokusila zjistit, zda se školy věnují oblasti prevence a jaké konkrétní kroky podnikají. Celkový počet 193 variant rozdělili do následujících oblastí:

Obrázek – Primární prevence

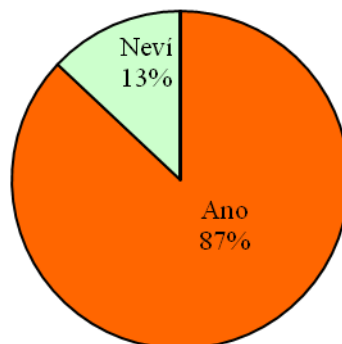
Varianta	Počet voleb
Rozhovory s dětmi (informace), přátelské klima, spolupráce	58
Besedy, dotazníky, hraní rolí, projekt „K nám šikana nepatří“	32
Linky důvěry, letáky, brožury o šikaně, informační panel	44
Spolupráce s výchovným poradcem, školním psychologem	59
Vzdělávání učitelů (kurzy, semináře, přednášky)	47
Přednášky a besedy pro rodiče, třídní schůzky	5 + 62
Důsledná práce s agresorem a obětí	8
Mimoškolní aktivity, zájmové kroužky, výlety	5
Celkem	320

Otázka č. 23

„Zajišťuje vaše škola učitelům možnost dalšího vzdělávání v problematice šikany?“

Z celkového počtu respondentů jich 87% uvedlo, že jim škola zajišťuje vzdělávání v této problematice, 13% neví.

Obrázek - Graf možnosti dalšího vzdělávání

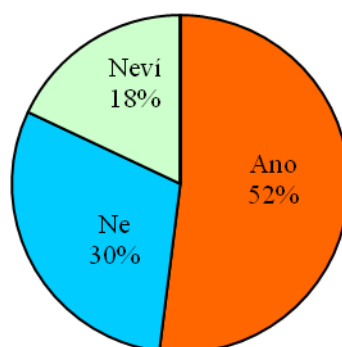


Otázka č. 24

„Měl/a byste zájem se v tomto problému lépe orientovat a získat nové poznatky o šikaně, popřípadě absolvovat nějaký systematický výcvik?“

Z celkového počtu 100 respondentů uvedlo svůj zájem o nové poznatky 52% respondentů, 18% neví a 30% zájem neprojevalo.

Obrázek - Graf zájmu o vzdělávání

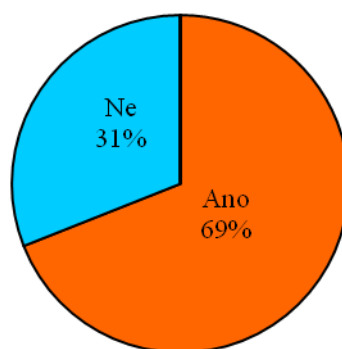


Otázka č. 25

„Znáte projekt K nám šikana nepatří?“

Z celkového počtu 100 učitelů odpovědělo kladně 69 učitelů, 31 učitelů projekt nezná.

Obrázek - Graf znalosti projektu "K nám šikana nepatří"

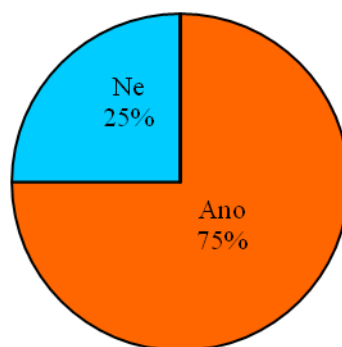


Otázka č. 26

„Zapojila se vaše škola do tohoto projektu?“

Z osmi pardubických základních škol, které se zúčastnily mého průzkumu, se zapojilo do projektu šest z nich, čili 75%, 2 se nezúčastnily, čili 25%.

Obrázek - Graf zapojení školy do projektu



Otázka č. 27

„Znáte metodický pokyn MŠMT 2001 k prevenci a řešení šikany?“

Většina ze všech respondentů 78% uvedla, že výše uvedený metodický pokyn zná. Naproti tomu také poměrně vysoký počet – 22% respondentů přiznalo, že metodický pokyn nezná.

6.6 Shrnutí a interpretace výsledků

Ne každá agrese může být považována za šikanu. Lze konstatovat, že učitelé ve své podstatě vědí, co je to šikana a jaké projevy se za ní skrývají. Z odpovědí na druhou otázku vyplynulo, že 97% učitelů považuje šikanu na českých školách za vážný problém, který se však netýká jejich školy (82%). Výsledek byl zcela opačný, problémy se šikanou na škole přiznalo 59% učitelů, 24% neví a 17% nejsou. Odpovědi respondentů jsou důkazem toho, že v boji proti šikaně existuje na školách celá řada překážek. Na tuto skutečnost často upozorňují i odborníci. Výskyt šikany na své škole potvrdili pouze 3 učitelé, ale poměrně hodně učitelů (15%) odpovědělo nevim. Přestože učitelé konstatovali, že šikana není problémem na jejich škole, z následující otázky je ale patrné, že se s ní během své praxe setkalo 78% z nich. U těch, kteří se s ní ještě nesetkali, se jednalo převážně o začínající pedagogy s krátkou pedagogickou praxí. Učitelé popsali různé varianty šikany, uvědomují si, že v lidské společnosti šikana byla, je a bude. Považují ji za velmi závažný problém, často skrytý nebo podceňovaný, kterému je třeba předcházet. Tři učitelé odpověděli, že nemají svůj vlastní názor, protože se s šikanou nesetkali. Někteří upozorňovali na to, že se někdy všechny spory vidí jako šikana, zneužívání „termínu“.

Vzhledem k tomu, že na počátku průzkumu 82% učitelů tvrdilo, že šikana se jejich školy netýká a tyto výsledky neodpovídají situaci na pardubických školách ani celostátnímu průměru, chtěla jsem další otázkou toto tvrzení potvrdit nebo vyvrátit. Výsledek byl zcela opačný, problémy se šikanou na škole přiznalo 59% učitelů, 24% neví a 17% odpovědělo, že problémy na škole se šikanou nemají.

Již v teoretické části jsem poukazovala na nepřipravenost učitelů řešit tento negativní společenský jev. Musím konstatovat, že učitelé skutečně nejsou připraveni na řešení šikany. Ti, co se cítí být připraveni teoreticky (40%), mají pochybnosti o vlastním

řešení v praxi. Pouze 20% učitelů si myslí, že by prakticky zvládli řešení šikany. Praktickým výcvikem s odbornou supervizí neprošel nikdo z dotazovaných učitelů, pouze 15 učitelů se zúčastnilo kurzu nebo semináře, 73 učitelů se seznámilo s touto problematikou pouze teoreticky z odborné literatury a periodik a 12 učitelů přiznalo, že o této problematice nic nevědí. Za velmi negativní věc považují, že učitelé nejsou připravováni na existenci tohoto jevu a jeho řešení již během studia, což potvrdilo 98% dotázaných.

Přestože jsem zjistila, že pouze 20% učitelů si myslí, že by prakticky zvládli řešení šikany, 92% učitelů rozporuplně uvedlo, že vědí jak postupovat. Zda tomu tak skutečně je, jsem si ověřila několika dalšími otázkami, kde měli respondenti popsat jednotlivé kroky řešení šikany ve škole. Tyto otázky pro mě měly informativní charakter, kdy měli pedagogové popsat jednotlivé kroky řešení šikany ve škole. Volili by jich obvykle více, některé z nich jsou však v rozporu s metodickým pokynem MŠMT. Učitel-muž, 2 roky praxe, proškrtal tuto a všechny následující otázky týkající se jeho osobní angažovanosti s tím, že ji nemá možnost ovlivnit a neví, zda má vůbec zájem získat nové poznatky o šikaně. Většina učitelů by šikanu řešila a spoléhá na její konzultování s výchovnými poradci. Jak zároveň vyplývá s odpovědí na tuto otázku, pouze 4 učitelé by případ řešili s vedením školy, protože mají obavu, že by projev šikany v jejich třídě byl hodnocen jako jejich osobní selhání. Z odpovědí je také patrné, že pouze 22% učitelů dokázalo popsat správné postupy jak řešit šikanu. Ostatní vědí jen do okamžiku, než jim jsou položeny konkrétní otázky.

Vím, že řada učitelů se cítí v boji proti šikaně jako bezbranní, protože za prostředí, kde šikana vzniká a často je posilována, považují především rodinu, kde se dítě učí základním vzorcům chování. Přesto je pro mě tento stav alarmující, protože 36% učitelů si neuvědomuje, že jejich posláním je nejen děti učit, ale také vychovávat. 19% ne. Jako důvody uváděli nedostatek času, předávání návodů nebo nevedli důvody žádné. Zaujala mě odpověď 30leté učitelky, která s rozhořčením konstatovala „Co by ještě učitelé měli dělat?“

Přestože na počátku průzkumu 87% učitelů uvedlo, že na své škole, nepovažují šikanu za závažný problém je zřejmé, že otázku prevence nepodceňují a v převážné většině jí věnují patřičnou pozornost. Z osmi pardubických základních škol, které se zúčastnily mého průzkumu, se zapojilo do projektu „K nám šikana nepatří“ šest z nich, čili 75%.

Překvapující byl pro mě poměrně velký nezáměr pedagogů o další vzdělávání (48%). Řada z nich uvádí jako důvod svého nezáměru systém vzdělávání teoretickou formou bez konkrétního výcviku a řešení modelových situací z praxe. Za velmi důležité považují, aby každý učitel znal metodický pokyn MŠMT o problematice šikany, kterým dalo ministerstvo jednoznačně najevo, že mu problém šikanování není lhostejný. Upozorňuje na významnou roli učitele ve výchovném procesu. V jeho jednotlivých člancích je šikana definována včetně projevů, metod řešení a dalších informací, včetně prevence, kterou by učitelé měli využívat v boji se šikanou. Je však nutné, aby se tento dokument dostal do rukou každého učitele. Bohužel jsem zjistila, že 22% respondentů metodický pokyn nezná.

6.7 Verifikace předpokladů

Na počátku průzkumu jsem si stanovila čtyři předpoklady. Jejich platnost či falzifikaci jsem si ověřila pomocí dotazníkového šetření, z jehož závěrů jsem provedla verifikaci či falzifikaci v stanovených předpokladů:

1. Více než dvě třetiny dotazovaných učitelů považují šikanu za vážný problém, nikoliv však na své škole.

K verifikaci tohoto předpokladu jsem dospěla na základě odpovědí učitelů na otázku č.2, kdy 97% učitelů považuje šikanu za závažný problém a odpovědí na otázku č.3, kdy za závažný problém na své škole ji považují pouze 3% učitelů. Dotazníkovým šetřením byl můj **první předpoklad potvrzen.**

2. Více než polovina dotazovaných učitelů je teoreticky a prakticky připravena šikanu řešit.

K ověření pravdivosti tohoto tvrzení jsem využila odpovědí učitelů na otázky č. 7, 8, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 16. Bohužel jsem zjistila, že pouze 40% učitelů se cítí být na řešení šikany připraveno teoreticky a 20% prakticky. Přesto by ji řešilo 65% dotázaných, kteří spoléhají především na pomoc výchovné poradkyně. Pouze 4% učitelů by ji řešilo ve spolupráci s ředitelem školy, protože mají obavu, že by zjištění šikany v jejich třídě bylo hodnoceno jako jejich osobní selhání a neschopnost. Učitelé

mě na základě vyhodnocení všech položených otázek přesvědčili, že **druhý předpoklad nebyl správný a musela jsem provést jeho falzifikaci.**

3. Prevenci šikany na školách je značnou většinou učitelů věnována dostatečná pozornost.

Tento předpoklad jsem ověřila otázkami č. 3, 17, 18, 19, 20, 21, 22. Přestože v otázce č. 3 uvedlo 87% učitelů, že na své škole nepovažují šikanu za závažný problém, 81% učitelů s žáky o šikaně hovoří v třídnických hodinách, v občanské výchově, na výletech, pořádají výtvarné soutěže třídních kolektivů. Na 6 školách z osmi, které se zúčastnily dotazníkového šetření, probíhají interaktivní přednáškové programy pro děti v rámci projektu „K nám šikana nepatří“. Těmto programům se věnují i přesto, že 64% učitelů si myslí, že vznik šikany může ovlivnit, 15% neví a 21% se domnívá, že spíše ne. Přesto je pro mě tento výsledek alarmující, protože 36% učitelů si neuvědomuje, že jejich posláním je nejen děti učit, ale také vychovávat. Na základě výše položených otázek je můj **třetí předpoklad pravdivý**, protože 81% dotazovaných učitelů se na své škole prevenci šikany aktivně věnuje.

4. Vzdělávání učitelů zaměřené na šikanu není zajištěno v dostatečné míře.

K verifikaci této hypotézy jsem dospěla na základě odpovědí učitelů na otázku č. 7, 8, 9, 10, 23, 24, 27. Za teoreticky připravené se považuje 40% učitelů, prakticky si myslí, že by zvládlo řešení šikany pouze 20% učitelů. Poukazují na to, že praktickým výcvikem s odbornou supervizí neprošel nikdo z dotazovaných učitelů, 15 učitelů se zúčastnilo kurzu nebo semináře, 73 učitelů se seznámilo s touto problematikou pouze teoreticky z odborné literatury a periodik a 12 učitelů přiznalo, že o této problematice nic nevědí. Za velkou chybu považuji to, že učitelé nejsou připravováni na jev šikanování již během svého studia na PgF, což přiznalo 98% respondentů. I když 87% učitelů uvedlo, že jim škola zajišťuje vzdělávání v této problematice, nepovažují ho za dostatečné. Jako důvod uvádějí systém vzdělávání teoretickou formou bez konkrétního výcviku a řešení modelových situací z praxe. Na druhé straně je však třeba podotknout, že 22% učitelů přiznalo, že ani neznají metodický pokyn MŠMT 2002 k prevenci a řešení šikany. Na základě výše uvedených odpovědí musím konstatovat, že můj **čtvrtý předpoklad je pravdivý.**

Závěr

Problematiku šikanování na základních školách jsem si vybrala jako téma své diplomové práce, protože je vážným problémem, jehož řešení je nesmírně složité. Zároveň jsem matkou dvou synů, kteří na základní školu chodí a s tímto negativním jevem se setkávají.

Mým cílem bylo seznámit čtenáře v teoretické části s teorií agrese a agresivity, příčinami agresivního chování vyskytujícího se mezi dětmi a mládeží se zaměřením na protagonisty šikanování – pachatele a oběť a zároveň se zabývat úlohou pedagogů a hledat východiska pro řešení tohoto závažného jevu.

Dříve, než jsem začala psát tuto práci, často jsem se setkávala ve svém okolí s nezájmem některých pedagogů o jev šikanování a nebo jejich necitlivým přístupem. Byla jsem přesvědčena o tom, že školy a jejich pedagogové šikaně nevěnují patřičnou pozornost a podceňují ji. Proto jsem zvolila i empirickou část diplomové práce, abych zjistila, zda tomu tak na pardubických školách opravdu je. Průzkum, který jsem následně realizovala mezi pedagogy základních škol, se konkrétně zabývá názory pedagogů na řadu aspektů této problematiky. Dotazníkovým šetřením jsem zjistila, že velká většina učitelů považuje šikanování za velmi závažný jev, se kterým se setkává, snaží se jej řešit, ale pouze pětina dotazovaných si myslí, že by jej dokázala prakticky vyřešit sama. Většina učitelů se obrací o pomoc na výchovného poradce, školního psychologa či preventistu a zároveň zdůrazňují potřebu vzdělávání nejen formou teoretických poznatků, ale konkrétního praktického výcviku a řešení modelových situací z praxe. V tomto směru vidím pozitivní krok v realizaci výcvikových a prožitkových seminářů, které jsou v současné době realizovány Centrem celoživotního vzdělávání pedagogů Pardubického kraje. Jde o přístup, po kterém sami pedagogové volají a jeho zvládnutí jim umožní razantně a bezpečně šikanování zastavit. Za velmi důležitý považuji také jednotný a stabilní přístup k této problematice ze strany vedení školských a výchovných zařízení. Klíčová role ředitelů škol v tomto případě spočívá ve vyjadřování aktivní podpory pedagogům např. při řešení konkrétních případů šikanování, poskytování či zprostředkovávání aktuálních informací z této problematiky, dále při organizování seminářů, školení či vzdělávacích kurzů atd. Skutečnost je však na školách zatím taková, že téměř všichni dotazovaní učitelé nespolupracují s vedením

školy, protože se obávají, že by výskyt šikany byl hodnocen jako jejich neschopnost a osobní selhání. Již při zadávání dotazníků na jednotlivé školy jsem se setkávala u některých ředitelů s odmítavým postojem, kdy jejich přístup spíše vytvářel dojem, že kdyby připustili šikany na „jejich“ základní škole, byli by špatnými řediteli a pedagogy a vlastně i celá škola by byla špatná v očích veřejnosti. Učitelé často nehovoří o šikaně ani mezi sebou, což považují za velmi závažný problém. Samozřejmostí by měla být komplexnost a kooperace při řešení či následném postihu konkrétních případů šikany.

Ke komplexnímu řešení nesporně přispívá i realizace projektu „K nám šikana nepatří“, který se setkává s velmi kladným ohlasem jak u dětí, tak pedagogů.

Šikana je komplexní problém nejen pedagogický, ale i psychologický, sociologický i mravní. Při podrobnějším seznámení s tímto problémem vycházejí najevo nejen některé nedostatky našeho školského systému, ale zejména nebezpečné trendy v celé současné společnosti. V dnešní společnosti skutečně dochází ke ztrátě solidarity silných se slabými a hlavní prioritou se stává „konzumní“ způsob života. Nezřídkou veřejně dochází k podkopávání principu autorit i legislativy a tím i k ohrožení demokratických principů.

Domnívám se, že je již teď maximálně aktuální, aby nejvíce úsilí a investic ze strany příslušných institucí bylo vkládáno nejen do zabezpečení kvalitní výuky a technické vybavenosti škol, ale zejména do opravdové výchovy dětí a mládeže, neboť právě dnešní i příští generace dětí a mládeže budou v dalších letech vytvářet onu budoucí podobu naší demokratické společnosti. Bude záležet zejména na učitelích a na managementech škol, zda přijmou a před veřejností obhájí již zmíněnou filozofii, že posláním učitele není jen učit, ale také vychovávat. „Šikana na školách byla, je a bude, ale je povinností každého pedagoga tomuto zlu čelit“.

Za první přínos své práce považuji, že výsledky, které jsem zjistila dotazníkovým šetřením, budou zapracovány do vytváření další koncepce boje se šikanou na základních školách v Pardubicích.

Resumé

Téma své diplomové práce „Šikanování ve školních zařízeních“ jsem si zvolila proto, že ho pokládám za velmi závažný jev, který není-li včas dostatečně podchycen, se šíří jako epidemie. Odborníci velmi často upozorňují na to, že se jedná o jev skrytý. Dalším důvodem mé volby bylo i to, že jsem i já sama chtěla získat hlubší znalosti o tomto jevu a jeho řešení, protože jsem matkou dvou synů, kteří navštěvují základní školy v Pardubicích.

Diplomovou práci jsem rozdělila do dvou částí. V teoretické části se zabývám problémem agrese a agresivity, příčinami agresivního chování, teorií šikany a základními východisky pro její řešení. Teoretické poznatky jsem čerpala z odborné literatury a řady kazuistik. Cílem bylo ukázat, že šikanování dětí není pouhým výmyslem, ale skutečností.

V průběhu tvorby diplomové práce jsem pocítila potřebu zabývat se hlouběji a konkrétněji problémem řešení šikany na pardubických základních školách. Proto jsem do práce zařadila i empirickou část, jejímž obsahem je průzkum na osmi pardubických školách, provedený pomocí dotazníkového šetření. Jeho výsledky budou využity při vytváření další koncepce boje se šikanou na základních školách v Pardubicích. V této části jsem se také zmínila o realizaci projektu „K nám šikana nepatří“, který byl vytvořen oddělením sociální prevence Magistrátu města Pardubic. Po třech letech jeho realizace lze s určitostí konstatovat, že správnou cestou k zastavení epidemie šikanování je propojení školního vzdělávacího programu, který rozvíjí příznivé sociální klima, se speciálním programem proti šikaně. Až tato kombinace obecného a speciálního přináší potřebnou zásadní změnu v řešení tohoto závažného společenského fenoménu.

V závěrečné kapitole se zabývám shrnutím všech aspektů šikany, se kterými jsem se při tvorbě své diplomové práce setkala a jejich řešením v blízké budoucnosti. Jsem přesvědčena o tom, že investice vložené nejen do výuky, ale i výchovy se nám všem vyplatí.

Anotace

Práce je věnována problematice šikanování na základních školách v Pardubicích. Cílem diplomové práce je pokus o zmapování současné situace v problematice jevu šikanování a jejího řešení na základních školách v našem městě.

Teoretická část diplomové práce je zaměřena na definici, původ, příčiny a sociální podmíněnost agresivity, která je průvodním jevem šikanování. Do teoretické části diplomové práce jsou zařazeny také charakteristiky, příčiny, podoby, protagonisté, důsledky, prevence, programy, legislativní a právní postih šikanování. Pozornost je věnována rovněž psychologickým, pedagogickým a sociálním aspektům šikanování mezi dětmi a mládeží.

Praktická část diplomové práce obsahuje průzkum realizovaný mezi pedagogy základních škol v Pardubicích. Jako metodika náboru dat bylo zvoleno dotazníkové šetření. Průzkum je orientován na praktické zkušenosti pedagogů s problematikou šikanování, názory pedagogů na prevenci a její řešení a případnou spolupráci s ostatními institucemi a v neposlední řadě také zdroji, ze kterých pedagogové čerpají aktuální informace o problematice šikanování a praktické zkušenosti.

Klíčová slova: šikana, agresivita, prevence, průzkum, dotazníkové šetření

Anotation

The thesis is dedicated to the bullying problems at primary schools in Pardubice. The aim of the thesis is an attempt to describe the present situation of problems of bullying and its solution at primary schools in our town.

The theoretical part of the graduation thesis is focused on the definition, the origin, the sources and the conditionality of the aggressiveness that seems to be the accompanying feature of the bullying. In the theoretical part there are also characteristics, sources, frond, consequences, prevention, programmes, legal punishments of the bullying. The attention is also paid to the psychological, pedagogical and sociological aspects of bullying among the young people.

The practical part of the thesis contains the research that has been done among teachers of primary schools in Pardubice. This research involves data collected in a survey. The research is oriented to the practical experience of the teachers in the problems of bullying, the opinions of the teachers of the prevention and its solution and possible cooperation with other specialized institutions and, last but not least, the sources of common information about the bullying problems that are utilized by the teachers.

Keywords: bullying, aggressiveness, prevention, survey, questionnaire survey

Použitá literatura a prameny

1. Atkinsonová, R. L. Psychologie. 1.vyd. Praha: Voktoría publishing, 1995, 845 s.
ISBN 80-85605-35-X
2. Capponi, V., Novák, T. Aserktivně do života. 1.vyd. Praha: Grada, 1994, 155 s.
ISBN 80-7169-082-1
3. Capponi, V., Novák, T. Sám proti agresí 1.vyd. Praha: Grada, 1996, 128 s.
ISBN 80-7169-235-0
4. Čermák, I. Osobnostní přístup k agresí: otevřená koncepce. Československá psychologie, 1995, roč. XXXIX, č. 3, s. 219-227
5. Čermák, I. Lidská agrese a její souvislosti. 1.vyd. Žďár nad Sázavou: Fakta, 1999, 204s.
ISBN 80-902614-1-8
6. Čírtková, L. Co z nás dělá oběti trestných činů? Psychologie dnes, 2000, roč. 6, č. 4, s. 22-24
7. Elliottová, M. Jak ochránit své dítě. 2. vyd. Praha: Portál, 1997, 173 s.
ISBN 80-7178-063-4
8. Erb, H. H. Násilí ve škole a jak mu čelit. 1.vyd. Praha: Amulet, 2000, 126s.
ISBN 80-86299-22-8
9. Gavora P., Úvod do pedagogického výzkumu, Brno: Paido, edice pedagogické literatury, 2000, 207 s.
ISBN 80-85931-79-6
10. Hartl, P., Hartlová, H. Psychologický slovník. 1.vyd. Praha: Portál, 2000, 776 s.
ISBN 80-7178-303-X
11. Havlínová, M., Kolář, M. Sociální klima v prostředí základních škol ČR. Praha: MŠMT ČR, 2001 (Úplná studie k nahlédnutí na odboru mládeže MŠMT.)
12. Holeček, V., Jiřincová, B., Miňhová, J. Faktory ohrožení učitele. In Sborník, 2001, str. 51-57
13. Janiš, K. Rodina a škola. 1.vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2001, 106 s.
ISBN 80-7041-170-8

14. Jedlička, R., Kořa, J. Analýza a prevence sociálně patologických jevů u dětí a mládeže. 1.vyd. Praha: Karolinum, 1998, 169 s.
ISBN 80-7184-5-8
15. Kamarýt, J. Problematický přístup k fenoménu agrese, násilí a původu válek. Československá psychologie, 1998, roč. XVII. Č. 3. s. 239
16. Kamarýt, J., Steindl, R. Filosofické problémy klasické a moderní etologie. 1. vyd. Praha: Academia, 1989, 216 s.
ISBN 80-200-0045-3
17. Kolář, M. Skrytý svět šikanování ve školách. 1.vyd. Praha: Portál, 1997, 127 s., 255 s.
ISBN 80-7178-513-X
18. Kolář, M. Školní násilí a šikanování. Ostrava: CIT, Ostravská univerzita, 2005
19. Kolář, M. Bolest šikanování. 1.vyd. Praha: Portál, 2001, 255 s.
ISBN 80-7178-513-X
20. Kolář, M. Školní šikanování. Sborník z první celostátní konference konané v Olomouci na PdF UP 30.3. 2004. Praha: Společenství proti šikaně, 2004
21. Kolář, M. Specifický program proti šikanování a násilí ve školách a školských zařízeních. Praha: MŠMT, 2003
22. Kolář, M. (2003-04). Geniální omyly profesora Olweuse. Učitelství listy 4 (11), 2003-04, s. 10-12.
23. 1 Kolář, M. Jak na šikanu. Psychologie dnes. Praha: Portál, 2/2006, str. 16
24. Lašek, J. Sociálně psychologické klima školních tříd a školy. Hradec Králové: Gaudeamus, 2001, 161 s.
ISBN 80-7041-088-4
25. Lorenz, K. Tak zvané zlo. 1. vyd. Praha: Mladá fronta, 1992, 240 s.
ISBN 80-204-0264-0
26. Matějček, Z. Co, kdy a jak ve výchově dětí. 2.vyd. Praha: Portál, 1999, 143 s.
ISBN 80-7178-320-X
27. Nakonečný, M. Psychologie hodnot. Psychologie dnes č.5/2005. Praha: Portál, s.r.o.
28. Nešpor, K., Provazníková, H. Slovník prevence problémů působených návykovými látkami. Státní zdravotní ústav Praha, 1999.
29. Ondrejko, P. Násilie v školách. Pedagogická revue, 1999, roč. 51, č. 5, str. 406-407
30. Psychologie dnes, 2000, str. 7

31. Poněšický, J. Agrese násilí a psychologie moci. Praha: Triton, 2005, str. 21
32. Průcha, J. Walterová, E., Mareš, J. Pedagogický slovník, 2. rošíř.vyd. Praha: Portál, 1998, 328s.
ISBN 80-7178-252-1
33. Říčan, P. Agresivita a šikana mezi dětmi. 1. vyd. Praha: Portál, 1995, 95 str.
ISBN 80-7178-049-9
34. Říčan, P. Šikanování jako psychologický problém. Československá psychologie, 1993, roč. XXXVII, č. 3, s. 208-217
35. Sobotková, I. Psychologie rodiny. 1.vyd. Praha: Portál, 2001, 176 s.
ISBN 80-7178-559-8
36. Vágnerová, M. Psychologie problémového dítěte školního věku. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1998, 169 s.
ISBN 80-7184-488-8
37. Zimbardo, P. G. Experimentální vězení na Stanfordově univerzitě, ohlédnutí po 25 letech. Propsy, 1997, roč. č. 4, s. 4-7

38. Metodický pokyn ministra školství, mládeže a tělovýchovy k prevenci a řešení šikany mezi žáky škol a školských zařízení, č.j. 28 275/2000-22, platný od 1.1.2001
39. Zákon č. 5651/2004 Sb., školský zákon ve znění pozdějších předpisů
40. Metodický pokyn č.j. 20006/2007-51 k minimálnímu preventivnímu programu školy
41. Vyhláška č. 317/2005 Sb., § 10, o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků ve znění vyhlášky č. 412/2006 Sb.
42. Vyhláška č. 317/2005 Sb., § 9, vzdělávání školního metodika prevence ve specializačním studiu
43. Zákon č. 140/1961 Sb., trestní zákon ve znění pozdějších předpisů
44. Zákon č. 200/1990 Sb., o přestupcích
45. Zákon č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí, ve znění pozdějších předpisů
46. Zákon č. 94/1963 Sb., zákon o rodině ve znění pozdějších úprav a doplňků

47. www.minimalizacesikany.cz, www.nadaceo2.cz, www.aisis.cz
48. www.ucitelskenoviny.cz/obsah_clanku.php?vydani=21&rok=05&odkaz=sikanu.htm
49. [Poradna na www.minimalizacesikany.cz](http://www.minimalizacesikany.cz)

50. www.msmt.cz „šikana“ <http://www.msmt.cz/pro-novinare/ministr>

51. <http://www.novinky.cz/clanek/128453-sledovani-nasili-ve-filmech-aktivuje-v-mozku-agresivitu.html>
52. http://www.ucitelskenoviny.cz/obsah_clanku.php?vydani=11&rok=04&odkaz=ucitele.htm
53. <http://kultura.blog.cz/0611/jak-zvladnout-sikanu-ve-skole>
54. http://business.center.cz/business/pravo/zakony/trestni_zakon/cast1h2.aspx

Přílohy

Příloha č. 1	Článek z Lidových novin
Příloha č. 2	Tištěný materiál pro žáky s kontakty na pomáhající organizace a rozvrhem hodin (projekt „K nám šikana nepatří“)
Příloha č. 3	Šikana je špatná, co dělat, nedělat, jak pomoci
Příloha č. 4	Dotazník

Lidové noviny: Agresivitě má čelit zákon

27. října 2008 vyšel v příloze Lidových novin Akademie článek Miloše Cihelky o stoupající agresivitě žáků.

Agresivita žáků za posledních pět let výrazně vzrostla. Tvrdí to 90 % učitelů. Ministerstvo školství proto zvažuje, že pomocí zákona poskytne učitelům ochranu veřejného činitele.

S rukou v sádře a ve třítydenní pracovní neschopnosti skončila minulou středu učitelka pardubické základní školy Spořilov, když ji napadl čtrnáctiletý žák osmé třídy.

Důvodem chlapcova útoku bylo, že jej učitelka, která vykonávala dozor na chodbě, chtěla zapsat za nevhodné chování do kázeňského sešitu. Událost nyní vyšetřuje policie a žáka zřejmě čeká pobyt v diagnostickém ústavu.

Tento případ, o němž jako první informovala ve své pardubické příloze MF Dnes, je výjimečný tím, že chlapec přímo fyzicky zaútočil na svou učitelku. Samotná agresivita žáků základních škol ovšem bohužel nijak výjimečným jevem není.

Žáci se chovají hůře než před pěti lety, tvrdí učitelé. Právě agresivitu a vulgaritu pokládají čeští učitelé za nejhorší a nejčastější projev negativního chování školáků. Vyplývá to podle ČTK z nedávné analýzy Asociace pedagogů základního školství, která mapuje chování dětí na prvním a druhém stupni.

Téměř 90 % učitelů základních škol si přitom podle této analýzy myslí, že se chování žáků za posledních pět let výrazně zhoršilo, jen přibližně 13 % pedagogů tvrdí, že chování školou povinných dětí je stále stejné a pouze necelé jedno procento je přesvědčeno, že se žáci naopak nyní chovají lépe. Průzkumu se zúčastnilo více než tisíc učitelů a ředitelů základních škol.

Výsledky analýzy Asociace pedagogů základního školství se chce zabývat také ministerstvo školství, které do budoucna počítá i s dílčí novelou školského zákona, která by kromě jiného měla reagovat na rostoucí agresivitu a další negativní projevy v chování žáků.

„Jako rizikové se v poslední době jeví některé jevy, jako je šikana, zneužívání návykových látek, nevhodné chování při výuce a zneužívání elektronických médií ke znevažování až zesměšňování učitelů, popřípadě narůstající problémy s nebezpečnými předměty ve školách,“ uvádí ministerstvo školství ve zdůvodnění svého legislativního záměru.

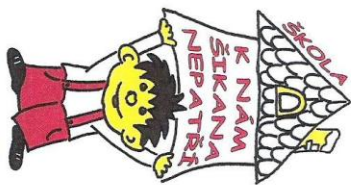
Součástí novely by mělo být rozšíření pravomocí ředitelů škol, tak aby například do školních řádů mohli zahrnout přísnější postihy pro agresivní žáky, nebo třeba plošný zákaz používání mobilních telefonů a další techniky po celou dobu výuky.

Podle ministerstva je součástí úvah i myšlenka, aby bylo postavení pedagogických pracovníků posíleno na úroveň veřejných činitelů. Učitelé, kteří se již na podobná zákonná opatření v podobě novely školského zákona těší a očekávají od nich alespoň řešení problémů s těmi nejhoršími žáky, si však zřejmě budou muset ještě nějaký čas počkat.

„Příprava opatření vedoucích k posílení autority školy je zatím v počáteční fázi. V současné chvíli chceme rozprout diskusi s odbornou veřejností k této problematice. Vzhledem k složitosti tohoto problému je pravděpodobné, že se toto nestane součástí plánované druhé vlny novely školského zákona, na které nyní intenzivně pracujeme,“ uvedla na dotaz LN mluvčí ministerstva školství Kateřina Bohmová.

NA KOHO SE MŮŽEŠ OBRÁTIT?

- 1) ve tvé škole se můžeš obrátit na _____
- 2) Magistrát města Pardubic
Úsek prevence a sociálních služeb
Štrossova 44
530 21 Pardubice
Tel: 466 859 134, 136, 143, 145, 187
- 3) Pedagogicko psychologická poradna
Sukova tř. 1260
530 02 Pardubice
Tel: 466 410 327
- 4) Linka důvěry Ústí nad Orlicí
Provoz: nonstop
Tel: 465 524 252
Internet: majak@linkaduvyry-pardubice.cz
- 5) Linka bezpečí
Tel: 116 111
Internet: pomoc@linkabezpeci.cz
chat:linkabezpeci.cz
- 6) www.stranky
www.sikana.cz



ROZVRH HODIN

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Po											
Út											
St											
Čt											
Pá											

PARDUBICE

K NÁM ŠIKANA NEPATŘÍ!



ŠIKANA JE ŠPATNÁ

Nikdo nemá právo ubližovat ostatním tím, že je bije, kope, strká do nich, nebo dělá cokoli, co je jim nepříjemné, nebo je to ponižuje. Může stačit i to, že ti někdo nadává, pomlouvá tě, schovává ti věci nebo navádí spolužáky proti tobě.

Ti, kteří někoho šikají, se snaží omluvit své jednání tím, že je to jeho vina, že je „JINÝ“. Mohou si vybrat někoho, kdo je vysoký nebo malý, tlustý nebo hubený, nosí brýle, má jiný přízvuk, jiné náboženství, je ostýchavý nebo chytrý, postižený... Najdou si jakoukoli výmluvu a pokud nenajdou žádný skutečný rozdíl, nějaký si vymyslí.

Pokud se ti něco takového děje, uvědom si, že to není tvoje vina, a že změnit by ses neměl ty, ale ti, kdo ti ubližují.

CO MŮŽEŠ UDĚLAT

Nejdůležitější věc je NĚCO UDĚLAT. Nicneděláním může způsobit, že bude šikana pokračovat, dokud se nestane něco vážného. Škola může zasáhnout pouze POKUD se dozví, že se něco takového děje.

- ✓ ŘEKNI TO někomu, komu věříš - učiteli, rodičům, někomu z rodiny nebo kamarádovi
- ✓ Pokud ti první člověk, kterému ses svěříš, nepomůže, NEVZDÁVEJ TO. Svěř se někomu jinému.
- ✓ NAPIŠ všechno, co ti někdo řekl nebo udělal, aby ti ublížil. Dej si pozor, abys psal jen to, co se skutečně stalo. Také zkus popsat své pocity. Promluv si o tom co jsi napsal s někým, komu věříš.
- ✓ Pokud je pro tebe problém mluvit s dospělým, požádej svého KAMARÁDA, aby šel s tebou. Můžeš ho také požádat, aby s dospělým promluvil místo tebe.
- ✓ Můžeš také využít některého z kontaktů, které jsou vytištěné na zadní straně.

CO BYS NEMĚL DĚLAT

- × NEOBVIŇUJ SÁM SEBE - pokud tě někdo šiká, není to tvoje vina.
- × Nepokoušej se problém vyřešit SÁM - není nic špatného na tom požádat o pomoc.
- × NEOPLÁCEJ nic těm, co tě šikají - nakonec bys mohl být sám obviněn z šikany
- × Nepřeháněj - vždy říkej PRAVDU o tom, co se ti stalo. Pokud se ukáže, že něco z toho, co jsi řekl, není pravda, v budoucnu už ti nemusí nikdo věřit.
- × NESKRÝVEJ to, co se ti děje, před dospělými, kterým věříš - tím jen napomůžeš tomu, kdo tě šiká

POMOC SPOLUŽÁKOVI

I pokud šikana není směřována přímo proti tobě, může se tě týkat. Když přihlížíš šikanování někoho jiného a nic neuděláš, může to vypadat, jako že šikanu podporuješ, a že s ní souhlasíš. Jestli znáš někoho, kdo je šikanovaný, ujisti se, že o tom učitel ví.

POKUD NIC NEUDEĚLÁŠ, PŘÍŠTĚ MŮŽE PŘIJÍT ŘADA NA TEBE.

Jak můžeš pomoci

- Můžeš se kamarádit s někým, kdo je obětí šikany. Šikanované děti se často cítí osaměle a bezmocně, je pro ně velmi důležité vědět, že se o ně někdo zajímá.
- Můžeš mu nabídnout, že si s ním promluvíš o tom, jak se cítí, podpoříš ho v tom, aby požádal o pomoc učitele nebo jiného dospělého. Můžeš mu také nabídnout, že o pomoc požádáš za něj.

**PAMATUJ, ŽE ŠIKANA JE ŠPATNÁ! NEPŘEHLEŽEJ JÍ! POŽÁDEJ O POMOC!
JESTLIŽE BUDOU VŠICHNI SPOLUPRACOVAT, MŮŽEME ŠIKANU ZASTAVIT.**

S použitím volného překladu z angličtiny www.antibullying.net zpracoval Úsek prevence a sociálních služeb Magistrátu města Pardubic.

9) Jestliže ano jakým způsobem jste se připravoval/a, popř. připravujete teoreticky a jakým prakticky?

- studium odborné literatury

- četba odborných periodik

- kurzy

- semináře

- výcviky

- přednášky

- jiné:

.....

10) Byl/a jste na problém šikany připravován/a během Vašeho studia?

a) ano

b) spíše ano

c) nevím

d) spíše ne

e) ne

11) Věděl/a byste, jak postupovat při řešení šikany?

a) ano

b) spíše ano

c) nevím

d) spíše ne

e) ne

12) Jaké strategické kroky byste volil/a, kdyby jste zjistil/a, že ve vaší třídě dochází k šikaně?

.....
.....
.....
.....

13) Jak byste zjistil/a stupeň šikany?

.....
.....
.....
.....

14) Jak byste zjistil/a svědky?

.....
.....
.....
.....

15) Jak byste chránil/a oběť?

.....
.....
.....
.....

16) Jaké metody nápravy byste volil/a?

.....
.....
.....
.....

17) Myslíte si, že jako učitel/učitelka máte možnost ovlivnit vznik šikany?

- a) ano b) spíše ano c) nevím d) spíše ne e) ne

18) Hovoříte s žáky o šikaně?

- a) ano b) spíše ano c) nevím d) spíše ne e) ne

19) Pokud ano, kdy? V rámci jakého předmětu, při jaké příležitosti?

.....
.....
.....
.....

20) Pokud ne, proč?

.....
.....
.....
.....

21) Snaží se škola, ve které působíte, šikaně předcházet?

a) ano b) spíše ano c) nevím d) spíše ne e) ne

22) Jestliže ano, co v oblasti primární prevence vaše škola podniká?

.....
.....
.....
.....

23) Zajišťuje vaše škola učitelům možnost dalšího vzdělávání v problematice šikany?

a) ano b) spíše ano c) nevím d) spíše ne e) ne

24) Měl/a byste zájem se v tomto problému lépe orientovat a získat nové poznatky o šikaně, popřípadě absolvovat nějaký systematický výcvik?

a) ano b) spíše ano c) nevím d) spíše ne e) ne

25) Znáte projekt „K nám šikana nepatří?“

a) ano b) ne

26) Zapojila se vaše škola do tohoto projektu?

a) ano b) ne

27) Znáte metodický pokyn MŠMT 2002 k prevenci a řešení šikany?

a) ano

b) ne

Děkuji Vám za čas a informace, které jste mi touto cestou poskytli a přeji Vám mnoho úspěchů nejen ve Vaší práci, ale i v soukromém životě.

Bc. Karolína Pilná