

Šikana jako etický, psychologický a pedagogický problém

**Sborník příspěvků z konference
Praha, 19. března 2009**

Tribun EU 2009

Šikana jako etický, psychologický a pedagogický problém

Sborník příspěvků z konference

Praha, 19. března 2009

Šikana jako etický, psychologický a pedagogický problém

Sborník příspěvků z konference

Praha, 19. března 2009

Konferenci pořádaly Etické fórum České republiky, Bílý kruh bezpečí
a Psychologický ústav AV ČR



ve spolupráci a za finanční podpory Středočeského kraje

Středočeský kraj

Recenzovaly:

doc. PhDr. Jana Levická, PhD. (Katedra sociálnej práce, Fakulta zdravotníctva a sociálnej práce Trnavskej univerzity v Trnave)

PhDr. Jana Marie Havigerová, Ph.D. (Ústav primární a preprimární edukace, Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové)

Publikace vznikla za podpory výzkumného projektu GAAV ČR:
Eticko-psychologické faktory šikany a jejího zvládnání na základní škole,
IAA 700250801.

Editors © Lenka Philippová, Pavlína Janošová
Prologue © Pavel Říčan

ISBN 978-80-7399-857-8

OBSAH

Pavel Říčan	9
Předmluva	

I. PLÉNUM

Michal Kolář	13
Diagnostika a léčba šikanování v praxi	

Pavel Říčan, Pavlína Janošová	27
Nové pohledy na šikanu	

Bohumil Stejskal	35
Šikana jako pedagogický a celospolečenský problém	

Alena Plšková	43
Peer-programy v prevenci a řešení případů šikany: projekt CHIPS	

Leona Běhounková, Jana Zapletalová	49
Analýza prezentace šikany v médiích	

II. KASUISTIKY

Pavel Vacek	63
Šikana, agresori, oběti a „bezradní“ učitelé	

Miroslava Adamík Šimegová	71
Aktuálny pohľad na šikanovanie v prostredí slovenskej základnej školy	

Barbora Kováčová	79
Agresor a jeho „pôsobenie“ v triede prostredníctvom metódy videotréningu komunikácie	

Dagmar Zelená	89
Šedá je teorie, zelený je strom života	

Ivo Hurdálek	93
Identifikace s útočníkem jako obranný úmysl u osob, které zažily šikanu	

III. ETICKÁ VÝCHOVA

- Marie Nováková** 101
Může se stát etika, etická výchova prevencí agrese, násilí, šikany na školách?
- Martin Brestovanský**..... 107
Riešenie a prevencia skrytej sociálnej agresie pedagogikou etickej výchovy
- Anna Sádovská** 119
Možnosti uplatnenia inkluzívneho prístupu na hodinách etickej výchovy ako prevencia šikanovania na 2. stupni ZŠ
- Elena Jirková** 125
Šikana v dívčím svete
- Květa Trčková**..... 131
Projekt Etické výchovy v praxi

IV. PREVENCE

- Mária Dědová** 141
Prevenca agresie a násilia žiakov základných škôl prostredníctvom rozvoja tolerance a výchovy k hodnotám
- Lenka Sokolová**..... 147
Prevenca šikany: Zkušenosti ze spolupráce třídního učitele a školního psychologa
- Michal Černý** 155
Problémy ředitele školy při aktivním boji proti šikaně
- Dája Spalková**..... 159
Chceme-li lepší svět, používejme lepší slova
- Jakub Švec**..... 169
Prevenca šikany z pohledu osobnostní a sociální výchovy
- Jana Udatná, Ivana Šatrová**..... 177
Minimalizace šikany

Miloslav Čedík, Hana Štrosová..... 187
Participace rodičů na intervenci žáků v komunitním systému s dopadem na řešení školního násilí a šikanování

Petra Hončíková, Vít Hrbáček..... 195
Skrytý svět

V. VÝZKUMNÉ STUDIE

Janette Gubricová, Nad'a Lohynová 203
Šikanovanie v prostredí I. stupňa ZŠ

Jaroslava Hanušová, Michal Zvírotsky..... 211
Kompetence pedagogických pracovníků k prevenci násilí a šikanování mezi dětmi

Václav Bělík 223
Problematika připravenosti pedagogů pro prevenci šikany

Pavel Letý..... 231
Šikana a spokojenost žáků se vztahy v třídním kolektivu v průběhu základní školní docházky

VI. TEORIE

Jaroslava Schlegelová..... 245
Příběh kvarty, aneb Jak léčit otravu studentů víceletého gymnázia

Andrea Lehenová 255
Možnosti využitia princípov individuálnej psychológie v prevencii šikanovania

Kristína Liberčanová 265
Šikanovanie ako závislosť

Úvodem

Náš sborník 30 referátů, přednesených na celostátní konferenci s mezinárodní účastí o šikaně dne 19. března 2009, není první toho druhu. Navazuje na podobný sborník z první celostátní konference konané v Olomouci na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého dne 30. března 2004. Ten připravil dr. Michal Kolář a byl vydán v Praze Společenstvím proti šikaně (rozsah 73 stran). Kolářův sborník dosud neztratil svou aktuálnost, některá jeho dílčí témata nejsou v našem sborníku obsažena.

Čtenář najde ve sborníku příspěvky velmi různého druhu. Vedle hlubokých teoretických vhledů jsou zde názorné popisy případů šikany, od těch končících tragicky až po perfektně zvládnuté. Vedle tradičních a desíletími ověřených postupů při prevenci a řešení šikany obsahuje sborník zprávy o velmi odvážných zásazích proti prohnáním agresorům, stejně jako o originálně pojaté práci s kolektivem sociálně a eticky devastovaným těžkou šikanou. Vedle pečlivých, matematicko-statisticky kontrolovaných vědeckých studií je zde i čirá pragmatika neověřených nápadů a vynalézavých „triků“.

Těžko zobecňovat, ale poukážu alespoň na dva motivy, které se v našem materiálu opakovaně vracejí a které charakterizují současný boj proti šikaně. Prvním je vědomí, že školní šikana je jev mnoha souvislostmi provázaný s poměry v celém českém školství a konec konců i v celé společnosti – české i celoevropské. Druhým je mimořádně silný etický náboj většiny těch, kteří si uvědomují závažnost problému a zasazují se o jeho řešení, přestože to od nich vyžaduje značnou míru statečnosti a obětavosti. Bez nadsázky lze říci, že boj proti šikaně je jedním – snad dokonce centrálním – ohniskem zápasu o humanizaci našeho školství. Právě v jedné každé školní třídě se rozhoduje o tom, zda děti půjdou do dalšího života se zkušeností, že v této společnosti vládnu demokratické principy řádu a solidarity – anebo že v praxi platí principy jakéhosi mafiánského kapitalismu, zákon džungle.

Pavel Říčan

I. PLÉNUM

Diagnostika a léčba šikanování v praxi

Michal Kolář

Motto:

Zlo nad námi nevíteží jen tehdy a tím, když přebíráme jeho metody, nýbrž i tím, že si na něj zvykáme. K nejnebezpečnějším hříchům naší doby patří to, že mnozí zaměňují časté za normální a „normální“ za normu; často opakovaný jev pak jen kvůli své statistické četnosti v očích veřejnosti ztrácí charakter zla, jako „stokrát opakovaná lež se stává pravdou“. Ale morální kodex nelze nahradit statistikami.

Proto je důležité nenechat žádné utrpení, bolest, křivdu a zranění způsobené zlem zbavit jeho jedinečnosti, upadnout do anonymní uniformity statistik.

Tomáš Halík: Dotkni se ran

Příspěvek se věnuje dvěma závažným otázkám diagnostiky a léčby šikanování, je rozdělen na dvě samostatné části: 1. Zlo či dobro, šikanování nebo škádlení a 2. Skrytá podstata Hradeckého školního programu proti šikanování.

1. Zlo či dobro, šikanování nebo škádlení?

Ve své poradenské praxi se trvale setkávám s tragickými následky nepřipravenosti odborníků prvního kontaktu. Mám na mysli situace, kdy dítě, rodiče nebo škola sama hledá pomoc s jasnou zakázkou. Trápí nás šikana, co máme dělat? Často však nikdo z nich neuspěje. Odpověď, jak pomoci, se nehledá, neboť se hned v počátku zakázka devaluje manévrem není to šikana, ale pouze škádlení. Tomuto přeformulování problému říkám hra Nevidím zlo. Hraje se na všech úrovních. Tedy i mezi dětmi samotnými. Zde načrtnu destruktivní komunikaci pouze mezi rodiči a pedagogy.

Rodiče přijdou do školy a přednesou naléhavou prosbu, aby pedagog zastavil šikanu jejich dítěte. Slovo šikana má magickou moc, vyvolává strach a spouští masivní obranu. Obrana pedagogů má podobu bagatelizace a popírání problému, případně se projevuje jako „očerňování“ dítěte nebo svalování viny na rodiče. Bolestivá situace dítěte je hodnocena jako normální, jelikož si to dělají všichni navzájem. Závěr je nezpochybnitelný, není tu žádný zjevný útok a tudíž není co zastavovat. Argumentováno je například i tím, že jejich syn nebo dcera přehání, chce na sebe upozornit a rodiče mu všechno zbytečně věří. Jindy se tvrdí, že jejich dítě spolužáky provokuje a za všechny problémy si může samo. Navíc ještě lže a jsou na to svědkové. (Jak taková situace může vypadat, ilustruje příběh 1 a 2.) Někdy si rodiče s pedagogem i dobře popovídají, on slíbí, že bude třídu bedlivě pozorovat a poradí se s kolegy. Jeho snaha je však bezzubá a dál se nic neděje. Způsobů, jak situaci nezvládnout, je mnoho, výsledek je však stejný. Dítě je šikanováno dál a jeho utrpení se prohlubuje.

V příspěvku se budu zabývat otázkou, jak rozlišit v praxi škádlení od šikanování. Nejdříve načrtnu obecné rozdíly těchto fenoménů a ukážu hraniční kameny,

kteřé nám mohou pomoci v hledání pomyslné čáry mezi dobrem – škádlením a zlem – šikanováním. Nakonec upozorním na problémy v diagnostice násilí mezi vrstevníky.

Příběh č. 1: ICQ

Otec páťáka Tomáše požádal třídní učitelku o mimořádnou schůzku a informoval ji, že jeho syn je šikanován spolužákem Pavlem. Svoje tvrzení se snažil zdůvodnit důkladným seznamem situací, které jsou pro chlapce bolestivé. Některé uvedeme:

Když pan učitel Hrdlička vysloví jeho příjmení, Pavel se začne smát.

Neustále spojuje jeho příjmení s dalšími slovy, např. „fousíkjů“ v narážce na „ajsikjů“ (ICQ), „foužidle, „foussešit, „fouskniha“.

Vymýšlí si zkratky, jejichž význam každý ve třídě (vyjma učitelů) zná, ve kterých opět posměšně používá jeho příjmení, např. FTU – Fous to urval.

Často se schválně před Tomášem drbe na bradě a tím předvádí, že se drbe ve vousech a někdy to přitom komentuje slovy „Fous“, aby tím opět zesměšnil jeho příjmení.

Cokoliv se stane, bezdůvodně to komentuje tím, že to udělal Fous.

Stále si vymýšlí různé nepravdivé zesměšňující příběhy o otci Tomáše. Například vykládá, že pan Fous řídí autobus a paní učitelka Nováková ho stopuje. Autobus zastaví, otevřou se dveře, ona nastoupí a řekne: „Fousíčku svezeš mě?“ a on prý na to, že ne a vyhodí ji z autobusu a ona pak křičí, „Fousíčku nebí mě“ a on jí prý sundá brýle, rozšlape je a odjede.

Když zazvoní telefon v družině, tak Pavel s předstíraným úlekem vykřikne „Fous vychází z hrobky“. Luxusní hrobku prý máme někde na hřbitově.

Pavel přizve spolužáka Petra k sobě, pak oba najednou dají hlavu k hrudi a nahlas s posměšným přízvukem řeknou: „Fous“, pak se začnou smát.

Třídní učitelka to označila za škádlení, které je běžné. Potvrdila to i psychologka, která má Pavla v péči. Podrobnější informace ukázaly, že Tomášovi již delší dobu ubližuje skupinka tří chlapců, v čele s Pavlem, jimž se nedokáže bránit. Ostatní se tomu smějí a jeho to hodně trápí. Doma má zkaženou náladu. Ráno ho bolí břicho nebo hlava a nechce jít do školy. „Srandičky“ ti tři dělají někdy ještě jedné spolužačce, která se i rozplakala. Vybral jsem záměrně mírné projevy, které mohou být sporné. Zajímavé však je, že když se jedná o signály samy o sobě vážné, reakce školy je často stejná. Ilustruje to následující kasuistika.

Příběh č. 2: Sexuální šikana v 1. třídě

Prvnáček s mimořádným nadáním se začal doma připočůrávat a chvílemi koktat. Odmítal se svlékat a bál se koupat. Zhasínal v koupelně. Když ho matka myla, všimla si modřin v podbřišku. Zeptala se, co to je. Odpověděl „Neptej se“ Při rozhovoru nad fotografiemi spolužáků se prořekl, že mu jeden z nich ubližuje.

Na to se zeptal, co je to šikana. Matka mu to řekla a on jí začal vysvětlovat, že šikana je to, co mu dělají kluci. Zde je úryvek jeho vyprávění:

Karel, Jirka a Petr mi cucají pindíka, kopají mi do něj a plivají mi na něho. Lukáš se vysmrká do kapesníku a namatlá mi do něj. Ríša mě drží, má velkou sílu a svléká mě. Ti stejní kluci mi nedovolují vykonat potřebu a když to nevydržím, musím čůrat na zem. Rozevírají mi půlky a dívají se mi do prdelky. Dále chtějí peníze, berou mi svačinu a hrabou se mi v tašce a berou mi věci. Musím to vydržet, protože jsem nejmenší.

Když matka informovala ředitele, tak ten prohlásil, že je to podle literatury normální chování a nemá to smysl zveličovat. Škola to zvládne sama a obracet se na někoho zvenku nemá smysl. Matka s ním nesouhlasila a na to jí ředitel řekl, že je to její vina, protože její syn je sociálně nepřipravený, nekolektivní a nesa-mostatný. Podle jeho názoru k tomu přišel u nich doma, na internetu.

1.1 Obecný náčrt rozdílů

Jaký je rozdíl mezi šikanováním a škádlením? Oba tyto fenomény jsou mimořádně komplikované a odpověď není vůbec lehká. Pro orientaci v problému odpovím alespoň zjednodušeně. Při škádlení se očekává, že to bude legrace pro obě strany. Ale když je patrné, že ten druhý to jako legraci nebere, že je zraněný, pak iniciátor škádlení pociťuje lítost, omluví se mu a v činnosti dál nepokračuje. U šikany je to obráceně. Agresor chce druhému ublížit, chce ho ranit. A má z toho radost. Nejenom, že se mu neomluví, ale své chování opakuje. A většinou násilí stupňuje.

Když někdo někoho škádlí a on mu jasně řekne, aby toho nechal, vtipálek to musí respektovat. Jinak se jedná o porušování práva druhého člověka. A to má už k šikanování blízko. Naše práva končí tam, kde začínají práva druhého.

Škádlení může být také nepříjemné a může i zabolet, ale není jednostranné. Ten, komu se to nelíbí, nemá pocit bezmoci, může se účinně bránit. Podstatné je, že se aktéři mohou vyměnit a když je to pro ně neúnosné, mohou ze škádlení i vystoupit. Třeba pomocí formulace – nelíbí se mi to a už to nedělej.

Dítě bývá po škádlení uvolněné, radostné a celkově v pohodě. Někdy je i naštvané a vzrušené, necítí však ponížení a stud, není zraněné. Bolesti hlavy a břicha, strach ze školy a pomýšlení na sebevraždu nemají se škádlením už nic společného.

Při hledání pravdy, zda se jedná o šikanování či škádlení, je užitečné posoudit podezřelé chování podle záměru, motivu, postoje, citlivosti, zranitelnosti, hranic, práv a svobody, důstojnosti, emočního stavu a dopadu (viz tab. 1).

Tab. 1: Rozdíly mezi šikanováním a škádlením

ŠKÁDLENÍ	ŠIKANOVÁNÍ
Definice: Škádlení patří k rovnocenným, kamarádským nebo partnerským vztahům. Chápáno je jako projev přátelství. Za škádlení se považuje žertování (popichování, zlobení) za účelem dobré nálady a v němž není vítěz ani poražený.	Definice: Šikanování patří do násilných a závislostních vztahů. Za šikanování se považuje, když jeden nebo více žáků úmyslně a opakovaně ubližuje druhým. Znamená to, že dítěti někdo, komu se nemůže ubránit, dělá, co je mu nepříjemné, co ho ponižuje, nebo to prostě bolí.
1. Záměr: Vzájemná legrace, radost a dobrá nálada.	Záměr: Ublížit, zranit a ponižit.
2. Motiv: Náklonnost, sblížení, seznámování, zájem o druhé. Rozpouštění napětí ve třídě a navozování uvolněné a pohodové atmosféry. Zodolňování, zmužnění.	Motiv: Základní tandem – moc a krutost. Další motivy překonávání samoty, zabíjení nudy, zvědavost ala Mengele, žárlivost, předcházení vlastnímu týrání, vykonání něčeho velkého...
3. Postoj: Respekt k druhému a sebeúcta.	Postoj: Devalvace, znevážení druhého
4. Citlivost: Vcítění se do druhých.	Citlivost: Tvrdost a nelítostnost.
5. Zranitelnost: Dítě není zvýšeně zranitelné a přecitlivělé.	Zranitelnost: Bezbrannost, oběť se neumí, nemůže či nechce bránit.
6. Hranice: Obě strany mají možnost obhájit své osobní teritorium. Vzájemné vnímání a respektování verbálních i neverbálních limitů. Při divočejším škádlení žádný nepoužije své plné síly nebo silnější mírní své akce.	Hranice: Prolamování hranic, „znásilňování“ druhého. Silnější strana nebere ohled na slabšího. Oběť dává najevo, že je jí to nepříjemné, útočníci pokračují dál. Někdy sadomasochistická interakce.
7. Právo a svoboda: Rovnoprávnost účastníků. Dítě se může bránit a škádlení opětovat, případně ho může zastavit a vystoupit z něho.	Právo a svoboda: Bezpráví. Pokud se dítě brání nebo dokonce „legraci“ oplátí, je tvrdě ztrestáno!
8. Důstojnost: Zachování důstojnosti. Dítě nemá pocit ponížení. Necítí se trapně a uboze.	Důstojnost: Ponížení lidské důstojnosti. Dítě je zesměšňováno a ponižováno.
9. Emoční stav: Radost, vzrušení ze hry, lehké naštvání. I nepříjemné! Ale ne bezmoc.	Emoční stav: Bezmoc! Strach, stud, bolest. Nepříjemné a bolestivé prožívání útoku.
10. Dopad: Podpora sebehodnoty, pozitivní nálada.	Dopad: Pochybnosti o sobě, nedostatek důvěry, úzkost, deprese. Dítě má strach ze školy.

1.2 Problémy v diagnostice

Obecný náčrt rozdílů nám však pro praxi nestačí. Abychom dokázali detekovat a identifikovat šikanování, potřebujeme k tomu alespoň trochu proniknout do diagnostiky tohoto fenoménu. Pro odborníka v první linii – pedagoga ve škole, poradenského psychologa či speciálního pedagoga to znamená tři věci. Vyznat se sám v sobě a pracovat se svou osobností jako s diagnostickým nástrojem. Dále potřebuje znát speciální teorii. A nezbytné je absolvovat zácvik a supervizi pro zvládnutí základní diagnostické metody.

Co knokautuje hledače pravdy hned na začátku?

Zde udělám malý komentář k důležitosti speciální teorie šikanování. Je nutné porozumět Zakrývajícímu systému a trojrozměrnému modelu šikanování (Kolář, 2005). Upozorním zde na čtyři problémy, které knokautují hledače pravdy hned na začátku.

1. problém: Při hledání pravdy si musí být člověk vědom skrytosti a nepřístupnosti šikanování. Je mu známo, že odhalení pokročilé šikany brání z různých důvodů a pohnutek všichni přímí a nepřímí účastníci šikany. Včetně obětí. Ty mohou tvrdit, že je to jenom legrace, případně straní agresorům a vypovídají ve svůj neprospěch.

2. problém: Pro rozlišení dobra a zla je potřeba pracovat s vnitřními stadii a formami šikanování. Obzvláště těžké je rozlišit škádlení a počáteční stadium šikanování, tzv. ostrakismus. Komplikované je rovněž rozlišení škádlení a psychické formy šikany.

3.-4. problém: Třetím problémem je fakt, že hranice mezi šikanováním a škádlením není ostrá. Čtvrtý problém souvisí s tím prvním a překračuje ho – mezi „čistým“ šikanováním a „čistým“ škádlením existuje spektrum dalšího chování, není tam vzduchoprázdno. To znamená, že prvotní diagnostika musí být jemnější. V praxi se mi osvědčila následující škála chování: **laskavé škádlení – divoké škádlení – neobratné nepříjemné škádlení – agresivní bolestivé škádlení – prvky šikanování – 1. stadium šikanování, tzv. ostrakismus – vyšší stadia šikanování.**

Závěr: Proklamativní boj se šikanou často končí hned na počátku. Selhávání odborníků prvního kontaktu je alarmující. Podezření nebo tvrzení, že je dítě šikanováno, se nesmí nikdy podcenit a je potřeba účinně a bezpečně situaci prošetřit. Podezřelé vnější epizody – „legrace“ nelze posoudit bez odborného a hlubšího šetření skrytých projevů a mechanismů. Můžeme je chápat pouze jako varovné signály. K tomu, abychom věděli, na čem jsme, nám zpravidla postačí vnější a lokální strategie pro zmapování situace. Nicméně zvládnutí této metody vyžaduje důkladnou přípravu. Je potřeba, aby odborníci prvního kontaktu absolvovali jednodenní výcvikový seminář, Úvod do první pomoci při šikanování. Nebo lépe dvoudenní Základní výcvikový kurz – první pomoc při šikanování.

2. Skrytá podstata hradeckého školního programu proti šikanování

V této části příspěvku se zaměřím na otázku, v čem je skryta mimořádná účinnost Hradeckého školního programu proti šikanování. Programu se také někdy říká Český školní program a zaváděl jsem ho v rámci projektu MŠMT v roce 2003. Podařilo se v něm za 4 měsíce snížit na experimentální škole celkově výskyt šikanování o 42,5 %. Ve třídách, kde pracovali členové užšího realizačního týmu, se snížil výskyt přímého i nepřímého šikanování dokonce o 50 až 75 %. Přitom v kontrolní škole, která měla podobné charakteristiky, nedošlo k žádné změně (podrobněji viz Kolář 2003, 2004, 2005, 2006, 2007).

Nezasvěcenému tyto výsledky nic neřeknou, ale je na místě upozornit, že jsou výjimečné. Sám jsem si to dlouho nepřipouštěl a postupně jsem to ověřoval. V současnosti mohu říci, že účinnost Hradeckého programu lze srovnat pouze s nejúspěšnějším programem na světě. A tím je Program profesora Dana Olweuse z Norska (Olweus, 1993). Tomu se podařilo za 2 roky snížit šikanování o 50 %, a to jak u dívek, tak u chlapců. To se však později v Jižní Karolíně v USA (Olweus a Limber, 1999) a ve Schleiwig-Holsteinu v Německu (Hanewinkel a Knaack, 1997) nepodařilo zopakovat. Podle některých zdrojů (Field, 2007) měl však Olweusův program i v USA vynikající výsledky. Na některých školách se podařilo snížit šikanu více než o 40 %. To je velmi dobrá zpráva. Ale ať je tomu jakkoliv, ostatní nejúspěšnější programy mají účinnost maximálně kolem 15 %. K tomuto závěru jsem došel na podkladě analýzy intervenčních školních programů proti šikaně (Kolář 2005, 2006, 2009). Potěšilo mě, že stejný názor má i australský profesor Ken Rigby, prezentoval ho na konferenci o šikaně v Melbourne 2005 (Field, 2007). Mýlí se sympatický profesor ze Slovenska Ladislav Lovaš, když se opírá o anglickou příručku o šikaně¹ a tvrdí, že školní programy proti šikaně běžně snižují šikanu o polovinu (Lovaš 2001, s. 178) A to nemluvím o tom, že nemálo programů – vedených špičkovými odborníky – nemělo efekt žádný. Je opravdu těžké v konkrétní škole a v konkrétní situaci prokazatelně snížit výskyt šikanování.

Svoje úvodní povídání lapidárně shrnu. Výsledky Olweuse jsou zcela ojedinělé! A ojedinělé jsou i výsledky našeho programu v Čechách! Proto je důležité odhalit, co je za touto mimořádnou účinností skryto.

Něco jsem o Hradeckém programu publikoval, snažil jsem se podat celkovější pohled, včetně výzkumných výsledků. To ale vedlo k obecnější informaci. S odstupem času vidím, že unikla podstata programu. Nejvíc jsem si to uvědomil při zavádění Hradeckého programu ve větším měřítku na 17 školách v rámci projektu MIŠ – Minimalizace šikany (2005-2007). V MIŠi byla vydobyta řada cenných zkušeností, ale o tom až někdy jindy.

Dneska to zkusím napravit. A budu se snažit odpovědět na otázku, jak je možné, že se podařilo za tak krátkou dobu – za čtyři měsíce snížit šikanu přes čtyřicet procent. Olweusovi se to podařilo za dva roky. A ostatním programům nikdy. Pochopitelně to musím udělat ve zkratce, bez přípravy – bez vzhledu do speciální teorie (Kolář, 2005), která se přímo váže k metodice diagnostiky, léčby a prevence šikanování. Budu se snažit pouze nasvítit toto slepé místo a upozornit na

jeho existenci. Omlouvám se, že to bude jenom nástřel. V budoucnu zpracuji problém podrobněji.

Dost dlouho jsem se rozmýšlel, zda mám takovou radikální informaci na konferenci sdělit. Nicméně faktem je, že když chceme účinně a bezpečně šikaně bránit, tak musíme naše úspěšné, ale i neúspěšné školní programy vyhodnocovat, bez toho se neposuneme dál. V tomto duchu berte i tento příspěvek.

2.1 Orientační vhled do programu a otázka, zda měl program nějaké málo obvyklé součásti

Nejdříve stručně řeknu, o jaký program jde. Hradecký program je speciální, celoškolský, stojí na třinácti klíčových komponentách a probíhal v rámci širšího projektu Zdravá škola. Uvedené obecné charakteristiky nám podstatu účinnosti neukážou. Mohu jenom říci, že méně obvyklé bylo propojení obecného preventivního programu Zdravá škola, se speciálním programem proti šikaně. Podle mých zkušeností až kombinace obecného a speciálního přináší zásadní změnu. A ještě jedna důležitá věc. Ne zcela obvyklá je systémová struktura opatření – 13 klíčových komponent našeho programu. Sám Olweus (1993, s. 128) říká, že existují programy (měl na mysli anglické programy), kde se pouze vrší různé metody, o nichž autoři netuší, jak fungují. V našem projektu jsme specifikovali 13 obecných klíčových komponent, které by neměly chybět v žádném programu (viz tabulka 2).

Tab. 2: 13 klíčových komponent

- společné vzdělávání a supervize všech pedagogů;
- užší realizační tým (ředitel, zástupci třídních učitelů z 1. a 2. stupně, metodik školní prevence, metodik programu školy podporující zdraví, řešitel projektu);
- zmapování situace a motivování pedagogů pro změnu;
- společný postup při řešení šikanování (šest skupin základních scénářů);
- prevence v třídních hodinách;
- prevence ve výuce;
- prevence ve školním životě mimo vyučování;
- ochranný režim (demokraticky vytvořený smysluplný vnitřní řád, účinné dozory učitelů);
- spolupráce s rodiči;
- školní poradenské služby;
- spolupráce se specializovanými zařízeními;
- vztahy se školami v okolí (domluva ředitelů na spolupráci při řešení šikany, kdy se jí zúčastňují žáci z různých škol);
- evaluace (před a po zavedení programu).

Tyto klíčové komponenty jsou důležité, aby program mohl fungovat jako systém. Při chybění jedné ze součástí, např. evaluace je nebezpečí, že program zkolabuje, případně bude degenerovat atd.

2.2 Podstata a specifikum programu

A teď už ke slibované podstatě Hradeckého programu. Jeho podstatou a velkou změnou oproti jiným programům, včetně programu Olweuse – **je nová metodika řešení existujících šikan** a ta se promítá do všech 13 komponent. Na některé z nich to za chvíli ukážu. V čem spočívá novost metodiky řešení existujících šikan? Spočívá v tom, že se nejedná o obecné návody v podobě kuchařek. Ale jedná se o konkrétní a diferencovanou léčbu – podle stadií a formy šikanování. A taky podle úrovně cíle léčby šikanování.

V současnosti používám 12 skupin scénářů, nicméně stále na problému pracuji, ještě to potřebuje svůj čas. Zde vás seznámím se šesti skupinami scénářů, se kterými jsem pracoval při zavádění Hradeckého školního programu a dále v projektu MIŠ.

Předesílám, že ve světě se nepracuje se stadii a často se nepracuje ani s pravými formami šikanování – tím mám na mysli formy, které mají přímý vztah k bezpečné pomoci. To má za následek nahodilost – rizikovost při využívání různých metod. K tomu se vrátím na závěr.

2.2.1 Šest skupin scénářů

Nyní ke slibované ukázce metodiky řešení šikanování u jedné ze součástí programu. Konkrétně to ukážu na klíčové komponentě *společný postup při řešení šikanování*. Zde bylo důležité, aby pedagogové byli vytrénováni v odborném a jednotném postupu, jak budou řešit konkrétní situaci, jak budou spolupracovat mezi sebou a jak budou spolupracovat s odborníky zvenčí. Bez nácviku a domluvy neměli šanci uspět.

Z toho důvodu jsem je naučil pracovat se šesti skupinami scénářů, což jim umožnilo zvládnout celé spektrum šikan. Naučil jsem je kvalifikovaně odhadnout stadium a formu šikanování a s ohledem na cíl léčby volili konkrétní scénář (viz tabulka 3).

Jak v tabulce vidíte, první oblast zahrnuje dvě skupiny scénářů, které škola zvládne sama. Druhá oblast zahrnuje čtyři skupiny scénářů, kdy potřebuje škola pomoc zvenčí. Kvalifikovaná práce se scénáři umožnila pedagogům účinně a bezpečně řešit různé typy šikan.

Tab. 3: Klasifikace scénářů pomoci podle cíle léčby, stadia a formy šikanování (M. Kolář)

Situace, které zvládne škola sama

1. První pomoc pro počáteční stadia šikanování se standardní formou.
2. Celková léčba pro řešení zárodečného stadia šikanování, RTP – Rámcový třídní program.

Scénáře, kdy potřebuje škola pomoc zvenku

3. První pomoc pro počáteční stadia šikanování s nestandardní formou.
4. První pomoc (krizové scénáře) pro běžné formy pokročilé šikany.
5. První pomoc (krizové scénáře) pro pokročilé šikany s neobvyklou formou, patří sem např. výbuch skupinového násilí, tzv. školní lynčování.
6. Celková léčba do 3. stadia šikanování, ZIP – Základní intervenční program (u pokročilých šikan vždy v kombinaci s první pomocí)

Legenda k úrovni cíle léčby:

1. První pomoc – dílčí a symptomatická léčba, rychle a bezpečně zastavuje šikanu.
2. Celková léčba – práce se vztahy v celé třídě, kauzální léčba na úrovni školních příčin, vyžaduje delší čas.

2.2.2 Význam klasifikace scénářů – smysluplná vnitřní diagnostika a bezpečná alternativní léčba šikanování

Proč je tato klasifikace podle cíle léčby, stadia a formy šikanování důležitá? Odpovím lapidárně: Je důležitá, protože vede k bezpečnosti a účinnosti diagnostiky a nápravy. Zde krátce vysvětlím význam stadií a forem pro léčbu šikanování.

Ještě než začnu, předesílám důležitou věc – při odhalování šikanování musíme nejdříve kvalifikovaně odhadnout stadium a formu šikany a teprve potom volit strategii a taktiku vyšetřování. Jinak postupujeme naslepo, pokus a omyl. Tím ohrožujeme zdraví a třeba i život protagonistů šikany, zejména obětí, ale i svědků.

Stadia šikanování

Nemohu zde probírat teorii stadií. Řeknu pouze to, že šikanování je těžkou poruchou vztahů ve skupině. Nákaza vztahů má svůj zákonitý vývoj. Směřuje od zárodečné podoby tzv. ostrakismu k dokonalému pátému stadiu – totalitě (Kolář, 1990, 1996, 1997, 2000 aj.).

Přehled stadií viz příloha.

Pro nás je důležitý význam stadií pro praxi. Uvedu tři důvody, proč s nimi musíme počítat:

Existuje zásadní rozdíl ve vyšetřování a první pomoci – dílčí léčbě u počátečního (tj. prvního, druhého a třetího stadia) a u pokročilého (tj. čtvrtého a pátého stadia) onemocnění skupiny.

Celková léčba skupiny má pro každé stadium svoje specifika.

Stadia umožňují nastavit hranici možností různých odborníků kvalifikovaně pomoci (odborníci prvního kontaktu, specialisté, neřešitelné i pro specialisty).

Formy šikanování

Krátce ještě k významu forem šikanování. Vnitřní stadia šikanování jsou pro pomoc určující. Nicméně neobvyklá (nestandardní) forma může vyžadovat doladění základního postupu a někdy i zásadnější změnu. Do neobvyklé formy patří například výbuch skupinového násilí, tzv. třídní nebo školní lynčování.

V praxi se mi osvědčilo rozlišení šikanování na dvě základní skupiny neobvyklých forem. První skupina zahrnuje šikany, které ohrožují bazální potřeby bezpečí pedagoga, útočí na jeho integritu. Většinou se jedná o fyzicky extrémně brutální šikany, kterých se staneme náhodnými svědky a s nimiž jsme konfrontováni neočekávaně. S tou druhou skupinou máme potíže, protože je tam změna v základním schématu šikany. Prakticky jde o systémovou odlišnost v organizování života ve škole, nějakou zvláštnost u přímých a nepřímých účastníků a malou míru propojenosti se školou. Patří sem například šikana, kde vlivní ochránci brání nápravě.

A ještě poznámka. Důležité je dále rozlišit pravou formu a nepravou formu šikanování. Pravá forma má přímou vazbu na léčbu šikanování. Nepravá forma je pro pomoc bezvýznamná. Někdy však může být i zavádějící. Je to něco podobného jako nepravé salátovité třídění poruch chování.

2.3 Shrnutí v kostce

Nakonec zkusím vyzdvihnout nejpodstatnější kroky programu, které vedly k efektu.

1. Všichni pedagogové školy byli vycvičeni ve zvládnutí šesti scénářů. První a druhou skupinu zvládali kompletně sami. Třetí až šestou skupinu scénářů se naučili diagnostikovat a naučili se zvládat nejnutnější krizové kroky, včetně spolupráce s odborníky.
2. Odborníci ze servisních zařízení (SVP Domino, OS Salinger, SVP Návrat atd.) absolvovali trénink a supervizi v diagnostice a řešení šikan, které patří do druhé oblasti scénářů – scénářů, kdy škola potřebuje pomoc z venku. Vypracovali si vlastní projekt Bezpečná třída, jehož indikační kritéria pro odbornou péči vycházela z mojí klasifikace stadií šikanování.
3. V celé škole byl zmapován výskyt šikanování. A na podkladě kvalifikovaného odhadu stadia, formy šikanování a posouzení cíle léčby byly vypracovány kon-

krétní programy pro jednotlivé případy šikany ve třídách, ale i pro šikany, které se děly mimo třídu v areálu školy.

Závěr: Hradecký program nebyl programem, který by čekal, co se bude dít. Ale byl to program, který aktivně šikanu vyhledal a prostřednictvím nové metodiky ji diagnostikoval v rámci šesti skupin scénářů a následně diferencovaně léčil. Poměrně jemná vnitřní diagnostika umožnila vystavět program šitý na míru. Touto neprodlenou, cílenou a alternativní léčbou si vysvětlují mimořádný a rychlý efekt programu – již za 4 měsíce se podařilo snížit celkově šikanu o 42,5 %.

Poznámka na závěr

Ve světě nejsou známa stadia a často se nepracuje s pravými formami šikanování. To platí i pro Olweuse (viz článek Geniální omyly profesora Olweuse, Kolář 2003). Co to má za následek, když se nerespektují stadia a pravé formy tohoto destruktivního fenoménu? Na to je celkem jednoduchá odpověď. Někdy doporučované metody, ale i různé rady a doporučení platí a někdy neplatí. Někdy mohou postupy pomoci a někdy mohou ublížit. Jakmile jsou tyto intervence konkrétnější – např. metody vyšetřování, postupy krizového řízení pak jsou na první pohled rizikové!

Lze to dobře ukázat na některých metodách, které jsou často doporučovány v příručkách a učebnicích: přímý přístup, mediace spolužáky, metoda sdílených obav (Pikas), neobviňující přístup (Maines-Robinsonová), playback divadlo (Fox), restorativní – nápravné techniky atd.

V tomto textu zkusím vysvětlit nebezpečí, když pro metodu chybí nastavení hranic jejích možností, když nejsou stanovena kritéria indikace a zároveň kontraindikace podle stadia a formy šikanování na jednom rozšířeném omylu. Přední světoví autoři běžně – mezi nimi i Michele Elliottová (1995) doporučují oběti, aby se dokázala sama asertivně útočnickovi ubránit. V tomto duchu je napsána také výborná kniha australské psycholožky Evelyn Fieldové *Bullyblocking* (2007).

Kniha nabízí originální a užitečný systém obrany proti šikaně, který má šest pilířů – zvládnutí svých pocitů, rozpoznání, proč jsme obětí nebo útočnickem, posílení sebevědomí, asertivní komunikaci, vytvoření vlastního zdroje moci a vybudování podpůrné sítě. Ke každému z těchto pilířů je vypracován bohatý arzenál metod, který mohou rodiče v roli sociálních trenérů využít ku prospěchu svých dětí.

Problém je v tom, že autorka předkládá metody obecně k řešení šikanování. Tvrdí, že pomáhají za všech okolností. Například doporučuje uplatňování zajímavých asertivních technik, tvrdých postupů, jak blokovat útočníka. Nabádá, aby si to děti cvičily přímo v centru šikany – tedy ve třídě, která je infikovaná šikanou.

V čem vidím kámen úrazu. Zejména u 4. a 5. stadia pokročilé šikany je téměř jisté, že by případná proměna oběti v asertivního bohatýra nejenom nepomohla,

ale ohrozila by bezprostředně její zdraví a život. Jde totiž o to, že normy jádra agresorů jsou přijaty většinou nebo všemi členy zasažené skupiny a stanou se nepsaným zákonem. Oběť, která by se zčistajasna postavila těmto normám, vyvolá krajní nevoli a hrozí výbuch násilí vůči ní. V praxi se to již mockrát stalo a skončilo to tragicky. Například došlo k třídnímu lynčování, oběť byla zkopána spolužáky, až se pomočila a pokálela, skončila s vnitřním zraněním v nemocnici. Metody Fieldové jsou kvalitní a stojí za nimi obrovská zkušenost. Nicméně většina technik je určena pro prevenci šikanování či nějaký typ škádlení, případně pro první dvě počáteční stadia šikanování. Není vhodná pro šikanu, která je rozvinutá, či dokonce pro šikanu, která je pokročilá.

Poznámky

¹ Sunderman, M. – Jaffe, P. G. – Schiek, E. E.: Bullying: Information for parents and teachers. London, London Family Court Clinic 1996.

PŘÍLOHA: Stadia šikanování

(podle Michala Koláře, 1990, 1996, 1997 aj.)

Motto:

Školní šikanování je nemoc skupinové demokracie a má svůj zákonitý vnitřní vývoj .

První stadium se v podstatě odehrává v jakékoliv skupině. Všude je někdo neoblíbený nebo nevlivný, na jehož úkor je prima si dělat „legrácky“. Pak to ale jde dál, skupina si najde jakéhosi otloukánka. Třetí stadium je už klíčové, kdy se vydělí jádro útočníků a systematicky začne šikanovat nejvhodnější oběti. Do této chvíle lze věci jasně řešit. Následně ale dojde k bodu zlomu, kdy se šikanování stane nepsaným zákonem i pro opravdu slušné děti a celá skupina se stává krutou. V pátém stadiu – totalitě – se stane šikanování skupinovým programem.

Michal Kolář

První stadium: Zrod ostrakismu

Jde o mírné, převážně psychické formy násilí, kdy se okrajový člen skupiny necítí dobře. Je neoblíben a není neuznáván. 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.

Druhé stadium: Fyzická agrese a přitvrzování manipulace

V zátěžových situacích, kdy ve skupině stoupá napětí, začnou ostrakizovaní žáci sloužit jako hromosvod. Spolužáci si na nich odreagovávají nepříjemné pocity například z očekávané těžké písemné práce, z konfliktu s učitelem nebo prostě

jen z toho, že chození do školy je obtěžuje. Manipulace se přitvrzuje a objevuje se zprvu ponejvíce subtilní fyzická agrese.

Třetí stadium (klíčový moment): Vytvoření jádra

Vytváří se skupina agresorů, úderné jádro. Tito šifitelé „viru“ začnou spolupracovat a systematicky, nikoliv již pouze náhodně, šikanovat nejvhodnější oběti. V počátku se stávají jejich oběťmi ti, kteří jsou už osvědčeným objektem ostrakizování. Jde o žáky, kteří jsou v hierarchii nejnižší, tedy ti „slabí“.

Čtvrté stadium: Většina přijímá normy

Normy agresorů jsou přijaty většinou a stanou se nepsaným zákonem. V této době získává neformální tlak ke konformitě novou dynamiku a málokdo se mu dokáže postavit. U členů „virem“ přemožené skupiny dochází k vytvoření jakési alternativní identity, která je zcela poplatná vůdcům. I mírní a ukáznění žáci se začnou chovat krutě – aktivně se účastní týrání spolužáka a prožívají při tom uspokojení.

Páté stadium: Totalita neboli dokonalá šikana

Násilí jako normu přijímají všichni členové třídy. Šikanování se stává skupinovým programem. Obrazně řečeno nastává éra „vykořisťování“. Žáci jsou rozděleni na dvě sorty lidí, které jsem pro přehlednost označil jako „otrokáře“ a „otroky“. Jedni mají všechna práva, ti druzí nemají práva žádná.

Literatura

ELLIOTTOVÁ, E. *Jak ochránit své dítě*. Praha: Portál 1995. 173 s. ISBN 80-7178-034-0.

FIELD, E. *Bullyblocking. Six secrets to help children deal with teasing and bullying*. Australia and New Zealand: Finch Publishing, 2007. 248 p. ISBN 9781876451776.

HANEWINKEL, R., KNACK, R. *Mobbing: Gewaltprävention in Schule in Schleswig-Holstein*. Report. Landdesinstitut Schleswig-Holstein für Praxis und Theorie der Schule: 1997.

KOLÁŘ, M. (v tisku) Intervenční programy proti školnímu šikanování v zahraničí a ČR. In *Prevence násilí mezi dětmi*. Sborník příspěvků z mezinárodní konference v Brně 23.1. 2009. Brno: 2009.

KOLÁŘ, M. Český školský program proti šikanování. Perspektivy. In: *Sociálna prevencia*. Bratislava: Národné osvetové centrum, 2007, s. 4-5.

KOLÁŘ, M. Jak na šikanu? *Psychologie dnes*, 2006, roč. 12, č. 2, s. 16-18.

KOLÁŘ, M. *Školní násilí a šikanování*. Ostrava: CIT, Ostravská univerzita, 2005. 48 s. ISBN 80-7368-076-9.

- KOLÁŘ, M. *Bolest šikanování*. Praha: Portál, 2005. 255 s. ISBN 80-7367-014-3.
- KOLÁŘ, M. Devět kroků při řešení počáteční šikany aneb pedagogická chirurgie. *Prevence* 2005, roč. 2, č. 7, s. 3-7.
- KOLÁŘ, M. (Ed.) *Školní šikanování*. Sborník z první celostátní konference konané v Olomouci na PdF UP 30. 3. 2004. Praha: Společenství proti šikaně, 2004, 73 s. ISBN 80-239-2994-1.
- KOLÁŘ, M. Potlačené pocity viny hrají šikaně do karet. *Psychologie dnes*, 2003, roč. 9, č.2, s. 14-15.
- KOLÁŘ, M. *Specifický program proti šikanování a násilí ve školách a školských zařízeních*. Praha: MŠMT, 2003.
- KOLÁŘ, M. Geniální omyly profesora Olweuse. *Učitelství listy*, 2003, roč. 11, č.4, s. 10-12.
- KOLÁŘ, M. *Skrytý svět šikanování ve školách*. 2. vyd. Praha: Portál, 2000.
- KOLÁŘ, M. Vnitřní stadia šikanování. Znalost přeměny zdravé skupiny v nemocnou jako metodický předpoklad prevence. *Mládež a společnost*, 1996, č. 2, s. 3-15.
- KOLÁŘ, M. *Fenomén šikanování u dětí a mládeže*. Metodický materiál PPPM UZ s.p. IPS, 1990, č. 8.
- LOVAŠ, L. Sociálna psychológia násilia. In VÝROST, J. SLAMĚNÍK, I. (Eds.) *Aplikovaná sociální psychologie II*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, spol. s.r.o., 2001. 260 s. ISBN 80-247-0042-5.
- OLWEUS, D., LIMBER, S. *Blueprints for violence prevention: Bullying Prevention Program*. Boulder: Institute of Behavioral Science, University of Colorado, 1999.
- OLWEUS, D. *Bullying at school. What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell, 1993.

Kontakt

Dr. Michal Kolář

Pedagogicko-psychologická poradna SŠt, OS Společenství proti šikaně

<http://www.sikana.org>

michalkolar@volny.cz

Nové pohledy na šikanu¹

Pavel Říčan, Pavlína Janošová

V Psychologickém ústavu pracujeme na výzkumu šikany. Vycházíme přitom ze studia světové literatury a navštívili jsme také konferenci v Chicagu, která byla zaměřena především prakticky. Jednalo se o prevenci i řešení šikany na školách. Na základě získaných informací můžeme konstatovat, že studium šikany a zvláště praktická aplikace poznatků v České republice, tak jak ji známe z prací dr. Michala Koláře (1997; 2001), jsou na vysoké úrovni: Zvláštní ocenění si přitom zaslouží dvě charakteristiky české šikanologie: (1) Uplatňuje se v ní hlubinně-psychologický přístup k šikaně, zatímco ve světě převažuje spíše vnějškový, behaviorální popis a výklad, který v této oblasti zavedl norský badatel a organizátor boje proti šikaně Dan Olweus (např. 1978; 1993). Tento přístup je v posledních letech doplňován sociálně-kognitivními principy (např. Bandura et al., 2001). Hlubinná psychologie agrese se uplatňuje málo, převládá spoléhání na povrchovou racionální analýzu vědomých procesů a na pedagogické postupy vedené optimistickou antropologií, jak ji známe z rogersovské psychoterapie. (2) Šikana je chápána jako sociálně psychologický proces, v jehož průběhu postupně dochází k maligní strukturální transformaci skupiny, konkrétně školní třídy, a ke specifické proměně skupinové atmosféry. Kolářova teorie pěti stadií vývoje šikany je originální a – pokud dovedeme říct – ve světové literatuře jedinečná. Měla by být mezinárodně publikována.

Výzkum v Psychologickém ústavu usiluje – na základě podnětů ze světové literatury – o další diferenciaci v popisu šikany a o teoretické prohloubení jejího výkladu. Rozpracováváme tyto hlavní myšlenky:

1. Vývojová sociální psychologie školní třídy umožňuje pochopení šikany jako specifické malformace socializačních procesů. Tyto procesy za normálních okolností především zajišťují skupinový tlak na deviantního jedince, aby se přizpůsobil své pozici a úloze v kolektivu a aby jednal konformně s jejími zájmy. Pedagogové tento spontánní tlak běžně využívají pro podporu socializace.

Příklady: Na letním táboře rozmazlený chlapec neuznávající autoritu vedoucího zůstane po budíčku ležet. Děti ho vytáhnou ze stanu a hodí do vody. – Neukázněná žákyně soustavně drze ruší při výuce. Učitelka, která nemá žádné nástroje k tomu, aby ji usměrnila, ji před třídou vtipně zesměšní, kolektiv se připojí a dívka se zklidní.

Oba uvedené incidenty, samy o sobě docela normální, se za určitých okolností mohou zvrhnout v podporu šikanování dítěte, které je terčem skupinového tlaku.

Jedním ze základních vývojových trendů, ve kterém se spojuje individuální a skupinový aspekt, je směřování k autonomii, k relativní nezávislosti na dospělých (Vágnerová, 2005). Tato autonomie je zákonitě spojena s negativním vymezováním: Nejsem (nejsme) jako vy! Pochybuje se o autoritě dospělých, kládou se kritické otázky, zkoušejí se zakázané aktivity a požitky, děti vyhledávají – zdánlivě samoučelně – konflikty s dospělými, aby si vyzkoušely svou schop-

nost v nich obstat, prosadit svou vůli, utajit informace, jež si dospělí přejí mít, aby děti ovládali. Jde o obdobu oblíbené dětské hry „na zloděje a četníky“.

Ve školní třídě se v souvislosti s tímto trendem dlouhodobě vytváří opoziční struktura, která řídí skrytý, utajený, možno říci ilegální život této skupiny. Příbližně od páté třídy se přestává žalovat. K základním pravidlům patří vyřizovat si své záležitosti mezi sebou.

Význam autonomní, opoziční struktury v našich školách v posledních desetiletích pravděpodobně stoupl a její síla vzrostla. K rozhodujícím faktorům pravděpodobně patří omezení pravomoci učitele, feminizace a nepřipravenost na změny, které do života školy vnášejí rychlý a málo přehledný vývoj celé společnosti.

Opoziční struktura třídy je sama o sobě celkem neškodná, pokud nad ní má oficiální struktura rozhodnou převahu. Je tomu tak v případě, že je školní práce zajímavá, učitelé mají důvěru a přirozenou autoritu i podporu rodičů a etická výchova je na dostatečné úrovni (Říčan, 1995; Říčan, Janošová, v tisku). Nejsou-li tyto podmínky splněny a nacházejí-li se zároveň ve třídě vlivní jedinci s antisociálními sklony, pak opoziční struktura pod jejich vedením zesiluje a může zcela převládnout, zatímco oficiální struktura slábne a i během vyučování funguje jen zdánlivě. Pak platí právo silnějšího, resp. nejsilnějšího a nejbezohlednějšího. Vzniká zde také sklon těch slabších podřizovat se mu, ať už ze strachu a proto, že jeho blízkost dává pocit bezpečí, nebo z upřímné náklonnosti k vůdci, obdivovanému jako hrdina. Uplatňuje se neregulovaná a nekultivovaná, „divošská“ agresivita, jak ji známe z Goldingovy knihy Pán much (příběh chlapců na pustém ostrově, kteří jsou zcela ponecháni sami sobě). Kdo není dost tvrdý a neumí nebo není ochoten „výt s vlky“ – má smůlu. Lojalita k učitelům, někdy i obyčejná slušnost a neúčast na porušování zákazů, se přísně trestá pohrdáním, sociální izolací, nadávkami („šplhoun“ nebo odpovídající ostřejší vulgární výrazy), nebo i fyzickou agresí, případně soustavnou přímou šikanou.

Přirozená snaha skupiny o autonomii se v ilegální struktuře zvrhává v něco, co napodobuje solidaritu členů zločinecké organizace. Dobře to ilustruje populární výraz podsvětí *bonzovat*. Norma „vyřizovat si své věci sami mezi sebou“ nyní znamená především „nebonzovat“, tj. neprozradit na příslušníky skupiny nic, co by vedlo k jejich postihu ze strany autority. To se bohužel vztahuje i na šikanu, proto je její vyšetření často tak obtížné. Dobře nazval Michal Kolář svou první monografii „Skrytý svět šikanování“.

Degenerace, zvrhnutí autonomie skupiny v solidaritu zločinců s sebou nese ještě jeden důležitý posun. Norma „vyřizovat si věci mezi sebou“ (zvláště nežalovat) byla původně věcí cti a její porušení trestala skupina pohrdáním. Nyní, ve zvrhlé skupině, nastupuje na místo cti stále více *strach z pomsty*, která je chápána jako trest ze strany mafiánských bossů.

Zvýšené nebezpečí, že opoziční struktura zesílí a zdegeneruje v antisociálním smyslu, hrozí v 6. ročníku ZŠ, kdy školní rok začíná bez dětí, které odešly na výběrové školy. Odcházejí děti v průměru lépe socializované, cílevědomější, intelektuálně zdatnější, ovlivněné kulturou, s dobrým rodinným zázemím. Struktura skupiny znovu krystalizuje a snadno v ní mohou získat vliv děti s antisociál-

ními sklony. Tato fáze ve vývoji třídní skupiny si zaslouží zvýšenou péči. Za velmi užitečné považujeme tzv. stmelovací výjezdy v té podobě, jak je známe v provedení o. s. ODYSSEA. Při nich lze nenásilnou formou napomoci tomu, aby vliv a oblibu získaly děti prosociálně orientované.

Jsme přesvědčeni, že šikanu je možno pochopit více do hloubky a také jí účinněji čelit, když ji nebudeme zkoumat jako izolovaný jev, nýbrž v těch sociálně psychologických souvislostech, které jsme právě naznačili.

2. Zastánci obětí jsou druhým ústředním tématem našeho zájmu. Jsou to žáci, kteří se ujímají své role spontánně, bez nějakého pověřování nebo povzbuzování, a velmi často s úspěchem. Snažíme se tyto děti identifikovat, zkoumáme jejich individuální charakteristiky, postavení v dětském kolektivu atd.

Proč byli zastánci v minulosti tak málo zkoumáni a proč byl jejich význam podceňován? Pravděpodobně to souvisí s tím, že se opomíjely počáteční fáze šikany, ve kterých se zastánci výrazně projeví: postaví se proti agresorům a šikanu zastaví, nebo alespoň zabrání její eskalaci. Pokročilé fáze se vyskytují převážně ve třídách, kde zastánci chybí nebo selhali a jsou málo „viditelní“. Souvisí to patrně i s tradičním modelem pedagogického procesu, podle kterého rozhodujícím činitelem je pedagog, žáci jsou spíše předmětem, než materiálem. Modernější pojetí počítá s tím, že větší část toho, co se ve škole děje a co formuje osobnosti i charakteru žáků, spočívá v jejich vzájemném působení, tedy ve skupinovém dění.

Výše uvedené poznatky mají zásadní důsledky i pro boj proti šikaně. Přímé pedagogické působení má ve skupině, která vášnivě hájí svoji autonomii, jen omezené možnosti. V prevenci i v řešení šikany, která je na postupu, považujeme za zásadní povzbuzovat ty síly ve skupině, které vzniku šikany brání, případně jsou schopny s ní skoncovat, medicínskou metaforou řečeno na autosanační potenciál skupiny.

Jednou z cest, jak dětskou skupinu posílit, aby šikaně odolala nebo aby se jí zbavila, jsou vrstevnické programy, které známe z literatury (např. Packmann et al., 2005) a ze sdělení dr. Plškové. V nich jsou zastánci angažováni, instruováni a průběžně vedeni, tak aby byli schopni potřebným dětem radit a v určitých mezích i pomáhat. Nejde přitom výlučně o šikanu, ale šikana je samozřejmě zahrnuta.

Třídní učitel by se měl snažit ovlivňovat vztahové konstelace ve třídě tak, aby podpořil párové vztahy mezi dětmi prosociálně orientovanými, potenciálními zastánci, a dětmi izolovanými, plachými, různým způsobem hendikepovanými, potenciálními oběťmi šikany. To ovšem není nic nového, citliví pedagogové to dělají odjakživa.

3. Genderový aspekt je dalším hlediskem, které považujeme ve zkoumání šikany za perspektivní. Dívčí šikana se často liší od šikany mezi chlapci v tom, že mívá spíše podobu psychického týrání, pomluv, intrik a odmítání. Na rozdíl od šikany

mezi chlapci se také častěji odehrává v blízkých, kamarádských vztazích. Šikanované dívky bývají nezřídka na svých trýznitelkách citově závislé a považují je za své přítelkyně, kdežto chlapci častěji šikanují chlapce, kteří nepatří do okruhu jejich přátel. Platí zde, že pokud šikana probíhá v rámci vztahů, jež se ostatním jeví jako přátelské, odhalení jejich agresivní podstaty je pro vnějšího pozorovatele velmi obtížné (Dellasega a Nixon, 2003).

Pozornost také zasluhuje inter-genderová šikana, tedy šikana mezi dívkami a chlapci, která mívá v určité míře erotický podtext. Obvykle se jedná o situaci, kdy jsou jedna nebo více dívek trýzněny chlapci, méně často figurují v roli agresorů vůči chlapcům dívky. Nejnápadnější variantou sexualizovaného chování s prvky agrese je sexuální obtěžování dívek chlapci (někdy i naopak), se kterým se pedagogové běžně setkávají od počátku druhého stupně základních škol. Sexuální harassment sice většinou neodpovídá kritériím pro šikanu, avšak chlapci, kteří se chovají tímto způsobem k dívkám, se poměrně často dostávají také do role agresora v šikaně (Ashbaugh a Cornell, 2008).

Šikana ze strany chlapců vůči dívkám může mít přinejmenším u některých agresorů sadisticko-sexuální podtext (Říčan, 2003). V těchto případech se může jednat o začínající projevy vrozené sadistické sexuální orientace. Znamená to, že se podobné chování může u daného jedince opakovat i v budoucnu a v dalších letech se může jeho krutost vůči ženám ještě zvyšovat.

Nadměrně citlivé, uzavřené děti, u nichž se vyskytují ve velké míře vlastnosti, jež bývají tradičně označovány jako femininní, jsou více ohroženy šikanou než děti ostatní. Naopak děti s vlastnostmi takzvaně maskulinními či instrumentálními, tedy děti, které se dovedou ve skupině vrstevníků rychle prosadit, se častěji dostávají do role agresorů. Zajímavé však je, že děti, které jsou schopné jak „femininní“ reflexe vlastních citů, tak i „maskulinního“ sebeprosazení mezi ostatními, se stávají agresory i oběťmi méně často (Yubero et al., 2007). Můžeme předpokládat, že zatímco jim jejich citlivost pomáhá prožívat soucit vůči spolužákům, kteří jsou potenciálními oběťmi, jejich asertivita a schopnost bránit vlastní zájmy je chrání před možnými útoky. Z genderového hlediska se tedy možná jedná o děti, jež jsou dobře vybaveny pro roli obránců. Dovedou si včas uvědomit, že se vůči slabším v jejich třídě děje bezpráví, a zároveň jsou schopny případně zasáhnout na jejich obranu. Avšak proto, aby si skutečně uvědomily závažnost situace šikany a nutnost pomoci oběti, je nezbytné probudit také jejich etické cítění.

4. Výzkum etického vědomí: Při výzkumu šikany je velmi důležité etické hledisko. Že týrat a zotročovat bezbranného je zlo, to každý uzná. Ale je to celá pravda? Jak hluboké a jak nosné, jak činorodé a mobilizující je toto uznání, že šikana je zlo? Z naší evropské, resp. západní tradice pochází skautské heslo „Silný chrání slabého.“ Jenže v našem kraji zaznívají i jiná hesla, a možná silněji, přesvědčivěji: „Slaboch má prostě smůlu“ nebo „Co můžeš urvat, urvi!“

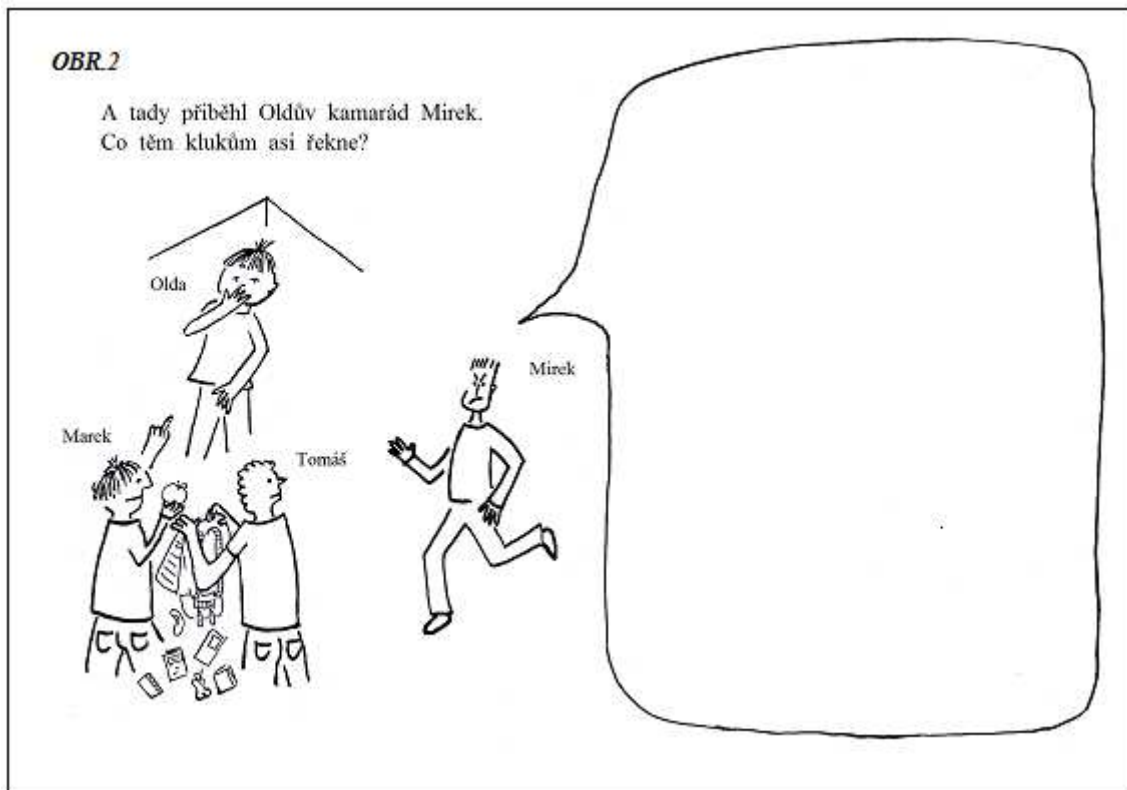
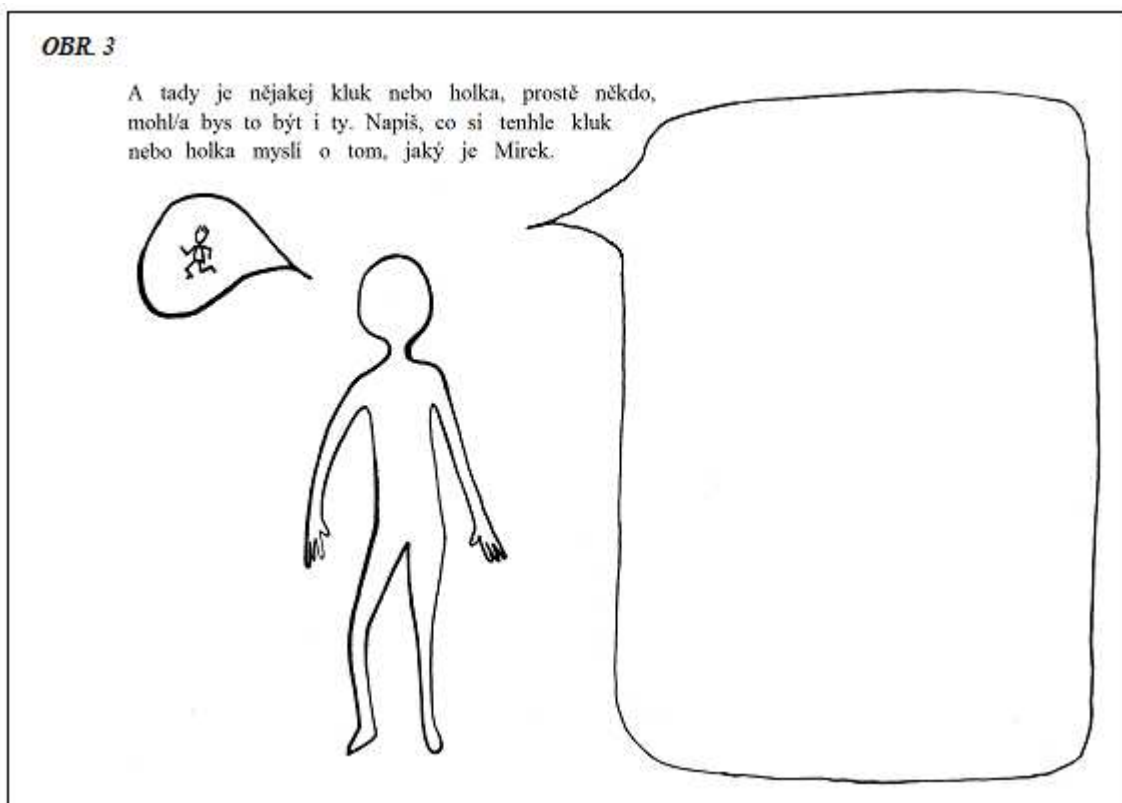
Úkolem výchovy je chránit a posilovat ty tradiční etické hodnoty, to znamená snažit se, aby je děti chápaly, aby postupovaly jejich cítěním a myšlením (Nováková, 2005). Náš výzkumný úkol je zjišťovat současný stav i možnosti jeho zlepšení. Výzkum šikany k tomu dává dobrou příležitost.

Jakou strategii jsme zvolili? Zkoumáme, co pro děti znamenají pojmy jako statečnost a zbabělost, obětavost a bezohlednost, slušnost a špinavost, hrdinství a srabáctví atd. Jsme přesvědčeni, že v jazyce jsou zakódovány hodnoty, které jsou dnes napůl zapomenuté, které je však možné oživit. Zkoumáme možnosti, jak lze s dětmi o těchto hodnotách mluvit, především když jde o šikanu. Zajímá nás, jak etickému hledisku šikany rozumějí děti obecně, jak její oběti, agresori – a hlavně zastánci, tedy děti, ve kterých je nejvíc naděje na to, co bychom všichni chtěli, tj. na etickou obnovu národa. Méně pateticky řečeno – naděje na to, že se v této zemi slušnost stane samozřejmostí.

Na závěr bychom chtěli prezentovat ukázkou z metody, kterou nyní vytváříme. Jedná se o komiks, v němž dětem předvedeme typickou situaci šikany (obr. 1). Žák má vyjádřit zcela volně, jaké pocity v něm tato situace vyvolává. Pak se objeví zastánce a žáci mu mají „poradit“, jakými slovy má posoudit jednání agresorů (obr. 2). Nakonec děti posuzují jednání zastánce (obr. 3). Zjistíme rozdíly v tom, jak na tento test reagují průměrné děti, ty, které jsou obětí šikany, ty, které šikanují, a samozřejmě ty, které lze hodnotit jako zastánce.

Obr. 1: Ukázka komiksu



Obr. 2: Ukázka komiksu**Obr. 3: Ukázka komiksu**

Poznámky

¹ Tato stať vznikla za finanční podpory výzkumného projektu č. IAA 700250801 Grantové agentury Akademie věd ČR.

Literatura

- ASHBAUGH, L. P., CORNELL, D. G. Sexual harassment and bullying behaviors in sixth-graders. *Journal of School Violence*. 2008, vol. 7, no. 2, p. 21-38.
- BANDURA, A.; CAPRARA, G. V.; BABRARELLI, C.; PASTORELLI, C.; REGALIA, C. Sociocognitive self-regulatory mechanisms governing transgressive behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2001, vol. 80, no. 1, p. 125-135.
- DELLASEGA, C., NIXON, C. *Girl wars. 12 strategies that will end female bullying*. New York: Simon & Schuster, 2003. ISBN 0-7432-4987-9.
- KOLÁŘ, M. *Skrytý svět šikanování ve školách*. Praha: Portál, 1997. 127 s. ISBN 80-7178-123-1.
- KOLÁŘ, M. *Bolest šikanování*. Praha: Portál, 2001. 255 s. ISBN 80-7178-513-X.
- OLWEUS, D. *Aggression in the schools. Bullies and whipping boys*. Washington, D.C.: Wiley, 1978. 218 s. ISBN 0-470-99361-8.
- NOVÁKOVÁ, M. a kolektiv. *Učíme etickou výchovu*. Praha: Luxpress, 2005. 131 s. ISBN 80-7130-126-4.
- OLWEUS, D. *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford, GB & Cambridge, USA: Blackwell, 1993. s. 140. ISBN 0-631-19241-7.
- PACKMAN, J.; LEPOWSKI, W. J.; C OVERTON, C. C.; SMABY, M. We're not gonna take it: A student driven anti-bullying approach. *Education*, 2005, vol. 125, no. 4, p. 546-556.
- ŘÍČAN, P. *Agresivita a šikana mezi dětmi. Jak dát dětem ve škole pocit bezpečí*. Praha: Portál, 1995. 95 s. ISBN 80-7178-049-9.
- ŘÍČAN, P. Krutost v náboženském kontextu. In ČERMÁK, I; HŘEBÍČKOVÁ, M.; MACEK, P. (eds.). *Agrese, identita, osobnost*. Tišnov: Sdružení SCAN, 2003, s. 158-179.
- ŘÍČAN, P., JANOŠOVÁ, P. *Jak na šikanu*. Praha: Grada (v tisku).
- VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie. 1, Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005. 467 s. ISBN 80-246-0956-8.
- YUBERO, S.; NAVARRO, R.; SERNA, C.; MARTINEZ, I.: Bullying among primary school children and its relationship with sex roles. Přednášeno na: Xth *European congress of psychology*. 3.-6. 7. 2007, Praha.

Kontakt

Prof. PhDr. Pavel Říčan, CSc.
Psychologický ústav AV
Politických vězňů 7, Praha 1, 110 00
rican@praha.psu.cas.cz

Doc. Pavlína Janošová, Ph.D.
Psychologický ústav AV
Politických vězňů 7, Praha 1, 110 00
janosova@praha.psu.cas.cz

Šikana jako pedagogický a celospolečenský problém

Bohumil Stejskal

Před deseti lety jsem byl pověřen Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy vést pracovní skupinu pro vypracování textu metodického pokynu pro školy a školská zařízení k řešení šikany, a to poté, kdy stížnosti rodičů signalizovaly některé až brutální případy agresivity mezi žáky. Úkol zněl: pojmenovat tento problém a pomoci ho řešit. Tak k 1. 1. 2001 vstoupil v platnost Metodický pokyn k prevenci a řešení šikanování mezi žáky na školách a školských zařízeních č. 28275/2000-22. Byl pozitivně přijat odbornou i širokou veřejností a byla zahájena etapa poskytování pomoci školám, které vykročí do boje proti tomuto jevu. Mou povinností bylo odpovídat na tísňové lince MŠMT na dotazy veřejnosti a zajišťovat odbornou pomoc školám, které o ni požádaly. Za osm let to byly tisíce rad a odpovědí pedagogům, ještě častěji rodičům a také dětem, žákům a studentům a desítky výjezdů k vážným případům přímo do škol. Šlo o velmi zajímavou práci, která přinášela velké množství zkušeností. Uvádím to proto, že každé tvrzení v následujícím textu mohu doložit konkrétními příklady.

Poprvé jsme se celostátně zabývali touto problematikou již v roce 2004 v Olomouci. Dnes mi tedy dovoluňte vyjádřit se k některým přetrvávajícím i novým problémům, které nás musí znepokojovat. Především nás překvapuje výskyt projevů šikany i v nižších věkových skupinách. Setkal jsem se s případy usurpátorského chování agresivních jedinců již v mateřských školách. U starších dětí vzrostla agresivita a brutalita způsobů šikany, kdy mnohé případy naplňují skutkovou podstatu trestných činů (vydírání značných finančních částek, ublížení na zdraví apod.). Objevily se projevy a formy, které v době vzniku metodického pokynu neexistovaly a tedy nebyly pojmenovány (např. natáčení šikany na kameře, zveřejňování na stránkách internetu, ponižování a terorizování oběti SMS zprávami a další zneužívání informačních technologií (tzv. „kyberšikana“). Celkově však lze říci, že zmíněný metodický pokyn přispěl ke změně v nazírání na šikanu a přeci jen i k celkovému zlepšení situace.

Mohl bych uvést kraje a příklady škol, které si vedou úspěšně. Dobře tam pracují školní preventisté a výchovní poradci. Mají vypracované vlastní programy proti šikanování navazující na metodický pokyn ministerstva vlastními opatřeními „šitými na míru“ jejich školy, vtahují do boje proti šikaně rodiče, organizace, nadace, občanská sdružení apod. Spolupracují s pedagogicko-psychologickými poradnami, sociálními odbory i s Policií ČR. Na druhé straně navzdory otevření problému a nabídnuté pomoci a podpoře jsou ještě některé jednotlivé školy, které raději šikanování nepřiznávají. Zpravidla se obávají o jméno školy. Častěji se ale stává, že skutečně o šikaně neví. Odmítají ji a v dobré víře i říkají, že by něco takového na škole netrpěli. Teprve citlivý sociologický průzkum ukáže pravou skutečnost. Dobří učitelé nemají ani tak v úmyslu šikanu skrývat, spíše nemají dostatek zkušeností a neznají nové postupy řešení. Lze se setkat ještě s případy, kdy škola vnímá projevy šikany jako vzájemné dovádění žáků a dojde-li k vážnějšímu konfliktu, pak ho řeší jako ostatní kázeňské přestupky a do-

pouští se hrubých chyb. Nejčastěji nevyšetřuje šikanu individuálními pohovory, ale konfrontací oběti s agresory, přičemž agresori lžou a vzájemně se podporují, zatímco šikanovaný žák ustrašeně mlčí nebo se i někdy stydí za svou slabost. Často se pak svede vina na postiženého, že on vlastně provokoval. Vůbec nejhorší je situace, kdy škola nechce přijít o své dobré jméno přiznáním, že skutečně šlo o případ šikanování. Neuvědomuje si, že by určitě získala podporu většiny rodičů, kteří by se ujistili, že jí jde více o dítě než o jméno.

Stále se nabízí otázka, zda učitelé nechtějí nebo spíše nedovedou sami takové případy řešit. Lze věřit, že více platí to druhé. Tak jak se o šikanování dříve nemluvilo, nebylo ani v obsahu studijní přípravy učitelů. Výjimku činili pouze etopedi, tj. učitelé a vychovatelé připravovaní pro práci s dětmi s poruchami chování. Šikanování je jev velmi složitý. Často bývá skrytý a obtížně se zjišťuje, obtížně se dovídáme skutečnou pravdu, ale především vyžaduje odlišné postupy než řešení běžných kázeňských přestupků. Vždy jde o poruchu vztahů mezi dětmi. Je normální se kočkovat, škádlit, dělat si legraci, ale jen do té chvíle, kdy to je legrace pro obě strany a všichni z ní mají radost. Ve chvíli, kdy už to někteřému z nich vadí, měli by ostatní přestat.

Řešili jsme například případ hochy, kterému se spolužáci posmívali pro jeho jméno, jež mu různě komolili. Hoch byl dost inteligentní, neúčastnil se různých vylomenin, a tím byl jiný. Na posměšky reagoval sem tam nějakou nadávkou. Děti, které ho zlobily, mi pak při šetření případu napsaly, že se mu jen smály, že to byla legrace a on to neuměl pochopit. Nerozpoznaly, že už překročily hranici legrace a jemu to bylo nepříjemné a trápilo ho to. Dospělí se domnívali, že on to byl, kdo ubližoval nadávkami ostatním dětem, neboť nepostřehli, že on byl již dříve šikanován přezdívkami a posměšky spolužáků, kterým se neuměl jinak než slovně bránit.

K profilu oběti, tedy toho, kdo je šikaně vystaven, lze obecně říci, že je to zpravidla ten slabší. Často bývá uzavřenější nebo něčím jiný – někdy stačí, aby třeba nosil brýle. Stalo se ale i to, že šikaně byl vystaven fyzicky zdatný kluk, sportovec. Z domova byl vedený k tomu, že se nemá prát, protože to se mezi slušnými lidmi nedělá, a proto ostatním neoplácel stejně, ačkoli by toho byl fyzicky schopný.

Agresori často pocházejí z rodin s nevhodnou výchovou, v nichž sami zažili šikanování, ponižování a jimž rodiče nedůvěřují. Pak to oplácejí spolužákům, na něž si troufnou. Jsou hrubí a bezohlední. Jindy může být agresorem i jinak slušný a kultivovaný jedinec, který má však sadistické sklony a jehož strach a úzkost druhého vzrušuje. Proto rafinovaně násilí a mučení slabších vymýšlí. Poměrně často nacházíme jako agresora typ „srandisty“, oblíbeného a společenského jedince, který vymýšlí a organizuje šikanování spolužáka pro pobavení sebe i ostatních.

Pro oběť bolestivě končí nadořešený případ. Šikana se sice vyšetří a agresor potrestá, ale zapomene se na vztahy v sociální skupině. Takový nadořešený případ, kdy škola nezvládla nápravu vztahů v žákovském kolektivu, má za důsledek, že ze školy musí odejít na jinou školu a tím být i potrestána právě oběť.

Mezi problémy současné praxe musím zařadit i nešťastně prezentované zprávy v médiích, často uvedené zřejmě pro upoutání čtenáře či diváka senzačním titulkem či drastickým záběrem. Články zveřejněné v denním tisku v roce 2005 s nadpisem „Každé třetí dítě je ve škole šikanováno“ a dokonce „Každé druhé dítě...“ silně znepokojily nejen rodiče, ale desorientovaly i učitele. Vyděšení rodiče volali na ministerstvo s dotazem, kam mají dát zapsat dítě do školy. Dobrý učitel si řekl: „*To se mne netýká, to přece není pravda*“. Špatný učitel to přijal jako ujištění: „*To je hrozné, s tím se nedá nic dělat*“. Podobně nediferencovaná zobecněná tvrzení typu „školy si nevědí rady“ nebo „školy zametají šikanu pod koberec“. Dobré školy se naštvaly, špatné se uspokojily, že si nikdo neví rady a že i ostatní to zapírají. Podobně články uvedené obrázkem chlapce s dýkou v ruce či televizní záběr zkrvavené oběti není charakteristický pro problém šikanování. Vytváří to představu, že „šikana je pouze to, kde teče krev“. Někteří učitelé i rodiče s takto vyvolanou představou o šikaně si řekli: „Toto se na naší škole neděje“. K otázce často uvedené v tisku „co s tím škola udělá“ bych rád připomenul, že většina (přibližně 2/3) případů ponížení, trápení či až těžké fyzické šikany se odehrává mimo školu, a to v partách, na hřištích, cestou do školy a ze školy a dokonce i mezi sourozenci v rodinách, tedy v situacích, pro jejichž řešení nemá škola kompetence. Pouze třetina případů se děje v prostředí škol, zpravidla ve skrytu, utajována před učiteli.

V každé třídě je možno aktuálně očekávat, že přibližně jeden až dva žáci budou z kolektivu vyčleňováni, nebo budou objektem posměšků, pomluv, ústrků, bití... Tuto smutnou statistiku mohu potvrdit vlastními zkušenostmi z šetření takových případů ze škol a pravděpodobně by ji potvrdili všichni ti třídní učitelé, kteří sociální vztahy ve svých třídách dobře znají. Nevěrohodná čísla a zobecněná tvrzení v médiích vedou k pochybnostem a jsou nebezpečná, neboť odvracejí pozornost společnosti od podstaty problému, tj. od počátečních stádií šikany, kdy s ní jde účinně bojovat v rodinách, ve škole i mimo školu.

Čím více se šikanou zabýváme, nabýváme dojmu, že je to stále horší a že naše strategie není dostatečně účinná. Není tomu tak. Průzkum uskutečněný Světovou zdravotnickou organizací ve 41 zemích, a to tak, že ve všech zemích byly dětem téhož věku položeny tytéž otázky, prokázal, že naše republika spolu se Švédskem má nejméně šikanovaných žáků (6 % chlapců a 4 % děvčat). Jde o první průzkum, v němž šlo v těchto zemích o totéž zadání, a proto výsledky průzkumu poskytují určitá srovnání. Naše republika v něm vyšla značně lépe než západní země, v některých případech několikanásobně. Přesto nechci problém šikany ani u nás nějak zlehčovat. Zápas s tímto negativním jevem je běh na dlouhou trať. Jak tedy dál, abychom dětem vštěpovali základní hodnoty – úctu ke každému člověku, slušnost, obětavost, solidaritu, čest...? Jestliže jsme první etapu našeho úsilí vedli s cílem, že vytlačíme ze škol násilí, poskytneme školám odbornou a metodickou pomoc v boji proti ponižování, zastrašování, agresivitě a šikanování, budeme v následující etapě požadovat zodpovědnost škol za ochranu a bezpečnost žáků vytvářením příznivého školního klimatu. Za rozhodujícího činitele v této etapě pokládám učitele.

Jestliže my starší jsme měli úctu k učiteli proto, že byl moudrý a mnoho věděl, dnešní učitel už nezíská autoritu pouze svým odborným přehledem a znalostmi. Vždyť dnes si umí hloubavý žák najít na internetu informace, které neví ani pan učitel. Také dnešní učitel nemůže ve výchovné práci vystačit s rutinním vynučováním pravidel slušnosti, napomínáním a trestáním. Jak tedy na děti a mládež ve školách ve 3. tisíciletí?

Současná pedagogická věda klade důraz na výchovné klima školy a klima třídy. Říká, že příznivé školní klima dokáže vytlačit ze školy hrubost, násilí a nepřátelství, neposkytne prostor pro lhostejnost, agresivitu a šikanování. Co to je školní klima? To není jenom pěkně vyzdobené prostředí. Podívejme se blíže na třídu jako na základní sociální skupinu. V ní se utvářejí a formují funkční a neformální vztahy. Uvnitř této skupiny existuje složité a proměnlivé předivo těchto vztahů a sociálních postojů, které formují odezvy jednotlivců i dílčích skupin na pokyny a postoje učitele i na jednotlivé situace ve třídě. Učitel je v těchto situacích svými vlastnostmi a chováním, tedy nejen slovy, ale také svými gesty, mimikou, postoji, projevy a komunikací předlohou žákům a oni tuto předlohu buď přejímají, nebo odmítají. Role učitele je velmi těžká, protože jeho úsilí musí směřovat k dobré vnitřní organizaci práce a ke vzájemné spolupráci pro dosažení také vzdělávacích cílů, chcete-li aby naučil. On musí všechny ty vztahy vnímat, hodnotit a reagovat na ně. Musí vnímat nejen verbální projev, ale často i nonverbální projev žáka (neklid, výraz obličeje, pohled očí atd.), který může reflektovat jeho myšlenky a city, zájem nebo naopak nepochopení, zaujetí nebo naopak nudu, radost nebo úzkost apod., což samozřejmě ovlivňuje také myšlenky a city učitele. Také každý žák má vlastně 2 role. Je to role žáka a role spolužáka. Jednak uspokojuje své vnitřní potřeby, jednak se přizpůsobuje kolektivu spolužáků a požadavkům učitele. Na učiteli pak závisí, jak jednotlivého žáka poznal a pochopil, jak ho hodnotí a jak mu pomáhá vytvářet příznivé vztahy k ostatním spolužákům, ke školní práci i k sobě samému.

Klima třídy je do značné míry odrazem osobnosti učitele. Je to určité citové nalažení žáků projevující se jejich postoji a reakcí na události ve třídě a na působení učitele. Žák, který se cítí příjemně ve společnosti spolužáků a těší se na ně, ten se také lépe učí. Na druhé straně dítě šikanované, psychicky nestabilní, s podlomeným sebevědomím a ustrašené není schopné využít svůj intelektuální potenciál. Dobrý učitel si tedy uvědomuje individuální odlišnosti každého žáka, zvláštnosti jeho potřeb, zájmů, tužeb a citů, vytváří podmínky pro jeho úspěch, posiluje jeho žádoucí chování, podporuje jeho vztah k práci a učení, motivuje jej, podněcuje jeho vlohy a schopnosti a při tom všem mu pomáhá plnit také tu roli dobrého spolužáka v sociální skupině třídy. Dobrý učitel nikdy žáka nezesměšňuje a neponižuje. Sám neustále sleduje následky a reakce na své působení, aby mohl v případě potřeby své jednání korigovat.

Čím lépe učitel chování a reakcím svých žáků porozumí, tím lepší klima může vytvářet. Ale není to lehké. Povolání učitele dnes vyžaduje vysokou profesionalitu a stává se stále náročnějším posláním.

Jak se orientačně o příznivém školním klimatu přesvědčíme? Vyjádřeno řečí nejmenších školáků: „*V naší třídě se máme všichni (vzájemně i s paní učitelkou) rádi a nedovolíme, aby někdo někomu ubližoval*“. U starších žáků pak slyšíme na konci prázdnin, že se těší do školy. Oni se netěší na diktáty a zkoušení, ale těší se na své kamarády a velmi často i na učitele. To jsou příznaky dobrého klimatu.

Zmínil jsem rozhodující úlohu učitele. Mám na mysli jeho osobnost, profesionalitu, lidský a pedagogický takt, etiku jednání a některé mimořádné vlastnosti a schopnosti. Dovolte, abych se o některých zmínil. Jsou to např.:

- Schopnost vytvářet kolem sebe pohodové prostředí bez napětí a konfliktů, poskytující žákům bezpečí, ochranu a náklonnost.
- Dávat najevo, že mu na třídě záleží, že se raduje z každého úspěchu svých žáků a že ho mrzí jejich nezdar, neúspěch či provinění.
- Vnímat varovné signály, naslouchat všem projevům, ze kterých lze odvodit poznatky o sociálních vztazích mezi žáky.
- Vedle náročnosti vyjadřovat i laskavost a zájem o každé dítě. Nikdy neprojevovat nepřátelství vůči kterémukoliv žákovi. I když učitel užije trestu, musí žák v podtextu pociťovat aspekt pomoci („*Nerad tě trestám, ale ty brzy zapomínáš a mohlo by tě napadnout ještě něco horšího...*“).
- Být ke všem stejně spravedlivý a neustále se kontrolovat, zda ke všem dětem stejně přistupuje. Zda je např. stejně oslovuje (zda někoho jménem a jiného příjmením), zda stejně často všechny vyvolává a stejně s nimi komunikuje, i když mu nejsou někteří sympatičtí (nelze to zcela vyloučit, neboť učitel má také právo na určité subjektivní pocity. Ale měl by si jich být vědom). Pokud zachytí signál, že si na někoho údajně „zasedl“, nebude bouřlivě protestovat, ale zamýšlí se a snaží se přijít na to, čím mohl takovému nařčení zavdat příčinu.
- Být schopný zvládnout každou výchovnou situaci. V konfliktu se žákem mu nemůže jít o prestiž či vítězství, ale o spravedlivé řešení a co nejrychlejší ukončení. Rozhodně nepřipustit stupňující se napětí. Nelze-li střet dořešit, tak je třeba alespoň dosáhnout přerušení (aby se žák zklidnil). Nezvládnutý konflikt může totiž vyvrcholit hrubou urážkou nebo i fyzickým napadením učitele (a co potom?). K tomu by nemělo nikdy dojít, neboť dobrý učitel musí dokázat předvídat vývoj výchovné situace.
- Vnitřně se neurážet pro naivní nebo nesprávný názor a postoj žáka a nesrovnávat se s ním (žák není vysokoškolsky vzdělaný jako pedagog, nemá dostatek životních zkušeností, má právo se mýlit a vyjadřovat zcela laický názor).
- Nepohoršovat se při jednání s rodiči. Zpravidla jde opět o partnery bez pedagogického vzdělání. Musí umět tolerovat jejich některé neobjektivní názory. Vždyť matka má právo své dítě bezmezně zahrnovat láskou, odpouštět mu chyby, pokládat je za lepší než skutečně je...

- Umět rozeznat, kdy projevy žáků nemíří proti jeho osobě a nemají za cíl ho urážet. Takové projevy mohou být např. důsledkem věkových zvláštností (např. adolescent mluví příliš nahlas nebo vulgárně, aby si ho okolí všimlo). Mohou to být např. i módní výstřelky dívek, které však nejsou provokací vůči věku paní učitelky, a proto nemá cenu se jimi trápit.
- Strategicky vést třídu. Poskytovat pomoc a podporu slabším a potenciálně ohroženým jedincům. Posilovat je povzbuzením, pochvalou (avšak zaslouženou, když jim byla dána příležitost úspěšně splnitelného úkolu), zvyšovat jejich sebevědomí a prestiž ve třídě např. pověřováním je drobnými funkcemi a úkoly.
- Neustále navozovat ve třídě atmosféru vzájemné sounáležitosti a důvěry a posilovat pozitivní chování a veřejné mínění třídy.
- Umět zvládat hněv (na nějž má také někdy právo) vůči záměrně páchanému špatnému činu. Hněv však musí zaměřit vůči těm žákům, kteří se provinili, měl by směřovat k nápravě situace, nikoliv k pomstě či ublížení viníkům, a měla by být neustále kontrolována jeho míra a doba trvání, aby nebyl směšný.
- Trpělivě cvičit se žáky sociální dovednosti bezproblémově komunikovat (někteří jedinci, pokud je tomu rodina nenaučila, neumějí užívat pojmy „prosím“, „děkuji“, neumějí vyjádřit přání slovy „buď tak laskav“, „udělalo by mi radost“, „prosím o laskavost“... a při prvním kontaktu působí dojmem, že se chtějí hádat).

Takto bychom se mohli dále zamýšlet...

Uvedené příklady schopností a dovedností (mimo mnoha dalších) pouze naznačují nároky na osobnost dobrého pedagoga. Na druhé straně potvrzují nezbytnost tvůrčích přístupů, invence nápadů až předpoklad nadání pro výkon tohoto povolání. Úspěšné zvládnutí všech rozmanitých výchovných situací je pak tou pravou radostí a odměnou za všechnu vynaloženou námahu. Pro pedagogy to bude těžký úkol. Nahlédněme však také mimo školu.

Šikanování je u nás nejčastěji spojováno pouze s dětmi a se školou. Asi proto, že ve škole je soustředěno nejvíce dětí a že se tam šikana přeci jen snadněji objevuje. Problém je však hlubší a závažnější. Já se dětí musím zastat. Ony velmi rychle přejímají vše nové.. Povšimněte si, jak rychle se zmocnily počítačů, internetu, mobilů... V mnohém předčí nás starší. Jsou přizpůsobivější, průbojnější, zvědavější a sebevědomější. Ale přejímají také negativní jevy naší společnosti. Jsou otrlejší, hrubší a agresivnější. Ale podívejme se do zrcadla my – dospělí. Bylo by zapotřebí, abychom jim nebyli předlohou neslušného chování, arogance, touhy po penězích a po moci nad druhými atd.

Dovolte, abych odbočil ke zprávě z tisku z 19. 10. 2007 k problematice domácího násilí. Údajně každá třetí žena zažívá domácí násilí a násilníci jsou převážně otcové rodin. Nemusím vysvětlovat, že mnoho agresorů si přenáší předlohu tohoto chování mezi své vrstevníky, a tak se problém přenáší z generace na generaci. Agresivní jedinec má v podvědomí pocit, že ve srovnání s násilím světa do-

spělých, kterými jsou loupeže, vandalismus, vraždy, tunelování, terorismus, válečné konflikty atd., které jsou běžným každodenním obsahem televizního a rozhlasového zpravodajství, že nedělá nic až tak zlého.

A tak předloha chování dospělých, úbytek slušnosti a laskavosti, nesprávné chápání svobody, touha po moci a penězích – to vše posilováno předlohami ve filmech, televizních pořadech, počítačových hrách atd. prosakuje z běžného života do světa dětí. A svět dětí je vždy reflexí světa dospělých. Největší problém tedy spatřuji v tom, že společnost si velmi neochotně připouští tuto přímou souvislost.

Při této příležitosti bych chtěl burcovat dospělou veřejnost k pomoci. Škola nedokáže zázraky. Škola nezvládne sama boj s hrubostí, násilím a šikanováním, pokud nám při výchově nepomůže rodina a pokud mezi námi dospělými bude nad slušností vítězit nepoctivost, agresivita a brutalita.

Děkuji všem, kteří mne se zájmem vyslechli, ale hlavně těm, kteří nám chtějí v tomto úsilí pomoci.

Literatura:

FRYDECKÁ, L.: *Každé třetí dítě je ve škole šikanováno*. MF DNES, 2. 5. 2005, s. A/1.

KERLES, M. Šikana ve škole? Neznám. *Lidové noviny*, 28. 6. 2008, s. 4.

KOLÁŘ, M. Nemoc zvaná šikana (každé druhé dítě je terčem šikanování). *Rodina a škola*, 2005, roč. 52, č. 6, s. 10-11.

Metodický pokyn ministra školství, mládeže a tělovýchovy k prevenci a řešení šikanování mezi žáky škol a a školských zařízení č. j. 28 275/2000-22, Věstník MŠMT sešit 1/2001.

Šikana už je problémem ve školkách a v první třídě. MF DNES, 2. 12. 2004, s. A/1.

Teror ve škole zažily dvě z pěti dětí. *Lidové noviny*, 31. 8. 2005. Dostupný online z WWW: <<http://www.minimalizacesikany.cz/media-o-sikane/18-media-o-mis-a-sikane/147-teror-ve-skole>>.

Kontakt

doc. PhDr. Bohumil Stejskal, CSc.

Technická univerzita v Liberci

bohumil.stejskal@tul.cz

Lovosická 652, 190 00 Praha 9

Peer-programy v prevenci a řešení případů šikany

Alena Plšková

CHIPS – projekt podpory vrstevnických vztahů

Na úvod svého vystoupení a představení projektu CHIPS bych chtěla použít Helusovo memento „Vyznat se v dětech“.

„Ohrožené dítě potenciálně ohrožuje svět – může z něho totiž vyrůst člověk, který nejenže se nebude podílet na stavbě tohoto světa, protože se tomu nenaučil, ale které bude jeho zkárou, protože ho nenávidí za všechny křivdy, které mu způsobil“.

Škola hraje ve formování dítěte důležitou úlohu. Po rodině se jedná o druhý nejvýznamnější socializační činitel. Děti zde tráví povinně značnou část svého času a z toho vyplývá, že škola podstatným způsobem ovlivňuje jejich dětství, chování, postoje i názory. Do prostředí školy – v první fázi nejprve základních škol – byl nasměrován nový, mezinárodní projekt CHIPS (ChildLine in partnership with schools), jehož cílem byla prevence šikany, rozvoj a zkvalitnění vrstevnických vztahů, zlepšení komunikace mezi dětmi, zvýšení právního vědomí a dalších dovedností. Nositelem tohoto projektu bylo Sdružení Linka bezpečí a v dalším období i Vzdělávací institut ochrany dětí. Projekt byl převzat, na základě dlouhodobé spolupráce s podobnou organizací jako je SLB v Anglii, ChildLine, která již projekt realizovala po dobu 8 let. V současné době se již projekt CHIPS v Anglii dostal do školních osnov jako součást výuky. Naše děti převzaly název a velmi rychle se s ním sžily. Pro zjednodušení pro ostatní spolužáky, zejména ty nejmenší, prezentovaly děti projekt např. „CHIPS nejsou jen brambůrky – je to pomoc pro všechny“. Na projektu je jedinečné to, že vzájemnou pomoc poskytují svým spolužákům ne dospělí, ale přímo jejich vrstevníci. Základní filosofií projektu je naučit se pojmenovat a podchytit problémy, které děti trápí, a to nejen ve školách, ale i doma nebo v jakémkoliv prostředí, v němž se pohybují. Nejde o to problém vždy vyřešit, ale především vyslechnout a poradit, případně odkázat na příslušné instituce či odborníky.

Škola není jen výuka, učitelé, domácí úkoly a povinnosti. Pro naprostou většinu dětí je, alespoň po určitý čas, především místem, kde se setkávají s vrstevníky, kde navazují, případně ruší kamarádství. Není však tajemstvím, že je škola bohužel také místem, kde se děti setkávají nejčastěji se šikanou a dalšími sociálně patologickými jevy. Dochází ke zhoršení chování žáků vůči sobě i pedagogům, nárůstu agresivity a hrubosti. Je známo, že šikana postihuje více než pětinu dětí na základních školách. Ve většině českých škol se vyskytují negativní jevy, které mohou ovzdušit školy narušit – ať se jedná o šikanu, o problémy s nezvládnutím učiva, problémy, které si žáci přinášejí z domova, problémy, které studenti mají s komunikací mezi sebou. Většina dětí obvykle nepřizná, ať už ze strachu, či

z pocitu ponížení, že je obětí šikany. Následky šikanování mohou být jak psychické, tak i fyzické. Důsledky bývají i sociální – oběť má nízké sebehodnocení, špatnou společenskou pozici, tendenci stát se outsiderem ve všech skupinách i tam, kde se nešikaneje. Dochází ke zhoršené schopnosti navazovat normální komunikaci s lidmi, která se mnohdy přenáší až do dospělosti. Dvouletý projekt, který byl realizován v letech 2006-2008 na pěti vybraných školách v České republice, Slovensku a Polsku, byl založen i na zkušenostech a poznání, že mladí lidé a dospívající jsou velmi vnímaví vůči negativním jevům a jsou ochotni si navzájem pomáhat. Pomoc od svých vrstevníků přijímají v mnoha případech raději než od dospělých. Pomoc, jak problémy řešit, je založena na přirozené ochotě většiny mladých lidí chovat se kooperativně, přátelským způsobem k sobě navzájem. Program na podporu vrstevnických vztahů je založený na této skutečné vnitřní kvalitě a vytváří strukturu, která usnadňuje mladému člověku možnost být odpovědný, citlivý a empaticky starostlivý. Ojedinelost tohoto projektu spočívá i v tom, že žáci na každé škole mohou sami pojmenovat svoje problémy, které tam pociťují (šikanu, vztahy mezi žáky prvního a druhého stupně, krádeže, nekázeň o přestávkách a v jídelně, problémy s alkoholem, kouřením, drogami). Důležité bylo, že se naučili rozlišovat, jak k problémům přistupovat, které problémy mohou vyřešit vlastními silami a kdy je třeba se poradit se supervizorem – pedagogem či vyhledat pomoc institucí, které jsou k tomu určené. Každá škola si vytvořila „svůj program na míru“, neboť v každé škole se objevují rozdílné problémy – i když se v mnoha ukazatelích shodují.

Garant odborného školícího týmu projektu z každé země byl vyškolen přímo v Anglii. Po návratu následovala fáze proškolení republikového týmu a následně byly vybrané školy seznámeny s cíli a nástroji projektu. V další fázi byli proškoleni pedagogové – garanti projektu na jednotlivých školách a pak následovala několikastupňová školení pro vybrané žáky – podporovatele. V průběhu celého projektu byla „zvyšována kvalifikace“ podporovatelů, kteří po ukončení školení obdrželi certifikát.

Velmi užitečná zde byla výměna zkušeností mezi jednotlivými školami jak mezi pedagogy, tak i žáky – podporovateli. Na tomto setkání bylo konstatováno, že na všech zapojených školách došlo k výraznému zlepšení chování a komunikace, zejména mezi žáky prvního a druhého stupně. Ze setkání vyplynulo, že se žáci jednotlivých škol nezabývali jen problémy týkajícími se školy, ale iniciovali např. setkání podporovatelů a supervizora se zastupiteli města k řešení problému prodeje alkoholu a tabákových výrobků žákům základní školy, dále propagační „Den otevřených dveří“ apod. Existují různé možnosti, jak podporovat vrstevnické vztahy, například s mediačními – zprostředkovatelskými dovednostmi, vrstevnickou výchovou nebo vrstevnickým nasloucháním. Program na podporu vrstevnických vztahů není o poradenství nebo o tom, jak říkat lidem, co mají dělat, ale spíše o naslouchání a – pokud je to nezbytné – odkázání na patřičné odpovědné instituce jako je např. SLB, VIOD a další instituce.

Sami studenti definují program jako:

„Nedávat rady, ale nechat problém na dětech. Jako podporovatel jsem pouze průvodce, který projevuje zájem a pomáhá jim, aby si tím prošly samy“.

„Mohu se pouze pokusit pomoci jako přítel. Nemohu fungovat jako poradce a vyžadovat pomoc“.

„Podpora vrstevnických vztahů pomáhá a podporuje lidi, když to potřebují, aby si mohli pomoci sami – a to už dokážeme“.

Vlastní realizace projektu

Linka bezpečí (SLB) je celorepubliková, bezplatná telefonická linka krizové intervence pro děti a mladistvé. Je v provozu 24 hodin denně po celý rok a je dostupná z celé České republiky zdarma jak z pevných linek, tak i mobilních telefonů. Jejím stěžením posláním je zajišťovat pomoc a ochranu dětem a mladým lidem. Některé ze služeb jsou zase určeny rodičům dětí i pedagogům pro pomoc v tíživých životních situacích a zároveň přispívají k prevenci vzniku těchto situací prostřednictvím telefonických a online služeb. Pomoc Linky bezpečí spočívá především v tom, že umožňuje dětem, aby se anonymně a bez obav svěřily se svými problémy.

Linka bezpečí provozuje:

- internetovou linku
- linku vzkaz domů
- rodičovskou linku

V rámci projektu CHIPS byli podporovatelé a supervizoři seznámeni s poskytovanými službami SLB. Nové typy komunikace totiž otevírají cestu k řešení problémů, které vlastními silami vyřešit nemohou.

Vzdělávací institut ochrany dětí (VIOD, o.p.s.) se od roku 2004 zabývá vzdělávací a školící činností v oblasti ochrany dětí a jejich práv – zejména:

- Ochrana dětí a prevence sociálně patologických jevů.
- Semináře, odborná školení, projekty a konference týkající se ochrany dětí a jednotlivých sociálně patologických jevů.
- Výzkumná, dokumentační a publikační činnost v oblasti ochrany dětí.

Základem činnosti VIODu je partnerství a spolupráce v ochraně dětí, jehož cílem je vytvoření celoživotního systému multidisciplinárního vzdělávání jak pro pracovníky státní správy, tak pro odborníky, tedy pro všechny, kteří pracují s dětmi v rámci svých profesí. Dalším úkolem VIODu je zvyšovat povědomí celé veřejnosti o specifických problémech dětí a jejich právech.

CHIPS byl koncipován v rámci metodik a direktiv EU s cílem využít zkušenosti a mezinárodní spolupráce, multidisciplinaritu, spolupráce s Policií České republiky a Institutem mezioborových studií v Brně.

Mezinárodní dimenze projektu

- Anglie – garantem projektu: CHildLine
- Slovensko – garantem projektu: Linka detskej istoty, UNICEF
- Polsko – garantem projektu: OPTA

Hlavní cíle pro školy

- specifické;
- hodnotitelé;
- realistické;
- časově vymezené;
- individuální a kreativní program pro jednotlivé školy „šitý na míru“;
- pocit bezpečí ve škole od nejnižších ročníků;
- odstranění národnostních a jazykových bariér.

Hlavní cíle pro žáky

- Překonat bariéry mezi ročníky či věkovými skupinami.
- Vést studenty k tomu, aby se nebáli mluvit o šikaně a jiných problémech.
- Podporovat interakci mezi podporovateli.
- Získat důvěru žáků s důrazem na zachování důvěrnosti získaných informací.

Výběr podporovatelů

- musí odpovídat typickému složení žáků a věkových skupin (5.-9.třída);
- netvoří elitní skupinu;
- interakce mezi podporovateli a dospělými pracovníky, kteří jsou do projektu zapojeni;
- interakce mezi podporovateli a mladými lidmi, kteří budou využívat jejich služeb.

Realizace projektu v České republice

Do projektu bylo zapojeno celkem 5 základních škol.

- 2 ZŠ v Praze
- 2 ZŠ v Brně
- 1 ZŠ v Dolním Bousově

Do projektu bylo zapojeno

- 2000 dětí
- 85 podporovatelů z řad studentů
- 15 supervizorů z řad pedagogů

Evaluace formou vyhodnocení dotazníků pro podporovatele, podporované žáky, pedagogy, vedení školy a ve výzkumné části spolupráce s Institutem mezioborových studií Brno.

Analýza projektu – vyhodnocení

„Dotazník pro studenty o šikaně“ byl rozdán na pilotních základních školách v počáteční fázi projektu. Hlavním cílem bylo zjistit údaje o šikaně, reakce žáků na ni a obecný názor dětí na bezpečí v okolí jejich školy. Na základě vyhodnocení dotazníků všech věkových skupin vyplynulo, že nejčastějšími projevy šikany u dívek a chlapců všech věkových kategorií jsou na prvním místě nadávky (u chlapců tvoří první místo, u dívek místo druhé). Druhý nejčastější projev, který žáky trápí, je šíření lží nebo pomluv (u dívek na prvním místě, u chlapců na místě třetím). Třetím nejčastějším projevem se stal výsměch (chlapci i dívky na stejné úrovni). Další způsoby šikany se dle výsledků umístily: ignorování, krádou nebo ničí úmyslně věci, tělesná újma, v menším počtu s vyhrožováním, tělesná újma se markantněji objevuje u chlapců.

Z vyhodnocených dotazníků dále vyplynulo, že pokud dítě bylo šikanováno, nejčastěji uvádělo, že o pomoc požádá kamaráda – spolužáka. Na druhém místě by požádalo o pomoc učitele a na třetím své rodiče.

Tyto výsledky plně korespondují se strukturou řešených témat na Lince bezpečí, kdy se v posledních letech prakticky nezměnilo pořadí a je patrný nárůst těchto hovorů.

	2007	2008
1. rodinné vztahy	7517	7302
2. problémy s láskou a partnerstvím	6062	6765
3. problémy sexuálního zrání a soužití	1394	2382
4. vrstevnické vztahy	4376	4416
5. šikana, etnické a rasové problémy	1266	1507
6. školní problémy	2355	2236
7. CAN	2031	2622
8. závislosti	612	779
9. osobnostní a zdravotní problémy	2629	3550
10. ostatní témata	1592	2221

V roce 2008 však byla zaznamenána pracovníky SLB v zastoupení jednotlivých témat jedna změna, která jistě stojí za zamyšlení. Oproti roku 2007 došlo v roce 2008 k výraznému nárůstu hovorů s problematikou sebevražedných tendencí, a to o 188 %, což mnohdy může souviset i se sociálně patologickými jevy ve školách či v rodině.

Jak bychom si přáli pokračovat v projektu?

- Pokračovat ve spolupráci s MŠMT v oblasti metodiky, financování a rozšíření projektu v rámci ČR.
- Výměna zkušeností se zahraničními partnery včetně odborných stáží pro pedagogy i studenty.
- Zvýšit informovanost vedení škol, pedagogů i žáků o projektech CHIPS a MIŠ.
- Zlepšení komunikace a celkového klimatu ve školách.
- Pokračovat v účelné interdisciplinární spolupráci se státní správou i NGO.
- Podpořit vznik profese sociálního pedagoga (navázat na zkušenosti ze Slovenska), plnicího integrovanou funkci sociálně-edukativní, sociálně-výchovnou, profesně-poradenskou a sociálně-preventivní.
- Prezentace projektu v hromadně sdělovacích prostředcích.
- Prezentace projektu metodikům prevence a výchovným poradcům.
- Pokračovat v analýze získaných dat s Institutem mezioborových studií v Brně s cílem dokončení výzkumného úkolu v rámci ČR.
- Pokračovat ve sběru dat a kooperovat na výzkumném úkolu s partnery v zahraničí (Polsko, Slovensko).

Kontakt

PhDr. Alena Plšková

Institut mezioborových studií Brno

Vzdělávací institut ochrany dětí, o. p. s

alena.plskova@imsbrno.cz

Způsob prezentace šikany v mediálních sděleních

Leona Běhounková, Jana Zapletalová

Problematika šikany patří k tématům, která jsou ve středu zájmů pedagogické i rodičovské veřejnosti, z těchto důvodů je také velmi důležité, jak je šikana pojímána mediálně a na kolik koresponduje s průběhem šikany ve školách. Snažili jsme se zjistit, jak je médii šikana prezentována a nakolik způsob této prezentace může ovlivnit vnímání tohoto jevu ve společnosti, zvláště pak ve školské veřejnosti.

Cílem výzkumného šetření bylo získat z výstupů masových médií (noviny, časopisy, televizní a rozhlasové programy) informace o tom, jaký obraz o šikaně vytvářejí. Bylo realizováno s využitím kvantitativních i kvalitativních metod získávání dat. Jako nástroj kvantitativní analýzy dat byl využit statistický systém SPSS, jenž obsahuje všechny základní analytické metody jednorozměrné i více-rozměrné statistiky, postupy popisu a reportování, zjišťování vztahů pro vysvětlení i modely pro predikci. Dále byla využita metoda kvalitativní analýzy dokumentů a obsahové analýzy dat.

Samotné šetření probíhalo v pěti fázích. První, časově náročnou fází, byl sběr dat výzkumného souboru. Druhá a třetí fáze spočívala ve strukturaci dat a v kvantitativní analýze získaných dat, na jejímž základě došlo k diferenciaci textů do skupin podle oblastí výskytu šikany. Ve čtvrté fázi proběhla kvalitativní analýza diferencovaných dat, která se vztahovala přímo k tématu školní šikany. Úkolem závěrečné páté fáze byla interpretace výsledků a formulace závěrů vyplývajících z výsledků interpretace analýz. Jednotlivé fáze detailně popisujeme v následujícím textu.

Sběr výzkumných dat (mediálních sdělení) byl proveden v podobě výběrového šetření prostřednictvím elektronické databáze agentury Anopress IT, a. s., která poskytuje texty, jež jsou doslovnými přepisy rozhlasových a televizních vysílání či zpráv a článků z tiskovin. Po zadání klíčového slova **šik*** byly monitorovány mediální zdroje v období od ledna 2007 do června 2008. Celkem bylo monitorováno 174 tiskovin (10 celostátních deníků, 1 populární časopis vztahující se ke vzdělávání a 73 časopisů tematicky různorodě zaměřených), 6 rozhlasových stanic a jejich 62 relací, 5 televizních programů a jejich 101 pořadů. Výzkumný soubor je tvořen 696 texty.

Ve druhé fázi probíhala **strukturace výzkumných dat** prostřednictvím kategoriálního systému.

Kategoriální systém byl konstruován na základě nashromážděných výzkumných dat. Sloužil k systematické klasifikaci a rozřídění dat. Samotná konstrukce byla vytvářena z empirického materiálu, a to ve dvou vlnách. Prvotní krystalizace kategorií vycházela z předběžných úvah o kategoriích. Druhá vlna krystalizace kategorií vycházela přímo z empirických dat, neboť v průběhu práce s daty docházelo k obohacování o nové kategorie. Navrhované kategorie poskytují zobecně-

ní, jež vychází z úrovně konkrétních věcných vztahů. Součástí strukturace dat bylo *zobrazení dat*. Zobrazení dat sloužilo k názorné organizaci a kompresi informací. K zobrazení výzkumných dat jsme využili datové matice aplikované v programu MS Excel.

Ve třetí fázi jsme se soustředili na *kvantifikaci dat*. Kódovaná data jednotlivých kategorií byla zanášena do datové matice programu MS Excel a takto organizovaná data byla následně přenesena do statistického programu SPSS, jehož prostřednictvím byla kvantitativně analyzována. Kvantitativní analýza probíhala jednak *deskriptivně* (tabulky četností a kumulativních četností), ale i *komparativně* (kontingenční tabulky, příloha č.1). Jako klíčový přístup k řešení problematice byla zvolena deskriptivní statistická procedura a komparativní analýza dat. Kvantitativní analýza proběhla na dvou úrovních – *obecné a diferencované*. Z obecného hlediska byla zacílena na diferenciaci oblastí šikany, kde byla realizována, zjištění typu médií informujících o šikaně (TV, rozhlas, tisk), četnost v čase, četnost v místě (ČR nebo zahraničí, škola nebo školské zařízení apod.) četnost pohlaví aktérů šikany atd. V diferencované rovině se kvantitativní analýza zaměřila pouze na vymezenou oblast, tj. školní šikanu. V komparaci kódovaných dat pak byly zjišťovány souvislosti výskytu jevů – např. četnost výskytu apelu v textu v závislosti na výskytu odborníka aj.

Čtvrtá fáze, realizovaná na základě *kvalitativní obsahové analýzy dat*, se dotýkala pouze textů vztahujících se k šikaně v prostředí školy. Redukce dat probíhala na základě jejich obsahové a významové relevantnosti.

Pátou fází je *interpretace dat a stanovení závěrů*. Interpretace výzkumných dat poskytuje spíše deskriptivní obraz o zkoumané oblasti, sporadicky je užíván přístup explanatorní.

Při realizaci výzkumného šetření jsme vycházeli z principů, jejichž dodržování mělo zajistit minimalizaci rizika zkreslení informací. Stanovili jsme si následující principy výzkumného šetření:

Jasně definování kategoriálního systému zajistí neměnnost diferenciačních podmínek pro jednotlivá mediální sdělení.

Velikost výzkumného souboru hrozí přetížeností daty, proto je nutné data nejenom vhodně strukturovat, ale také je zobrazovat a redukovat vzhledem k jejich relevanci.

Nezbavovat data jejich kontextového významu.

Zaměřením na deskriptivní postupy interpretace a vyhodnocení minimalizujeme předsudečnost vůči principům fungování médií a poskytování informací.

Pro integrování výsledků výzkumného šetření používáme po dobu šetření metodu poznámkování. Poznámky mají konceptuální povahu a dokládají vývoj a směřování úvah nad empirickým materiálem.

Výsledky

V mediálních sděleních se setkáváme se záměnami šikany za jiné formy rizikového chování, zjm. s vraždami a znásilněními (aniž by byly vyústěním šikany), jednorázovými rvačkami apod. Tato situace vyplývá z toho, že média v minimální míře pracují s definicí pojmu šikana (8,5 % ze 449 textů). Selekcí informací pak vyžaduje určitou míru znalosti problematiky šikany. Z těchto důvodů jsme ve výzkumném šetření definovali šikanu na základě jejích znaků. Cílem šikany je záměrně ublížit, při nepoměru sil, převaze agresora nad obětí, kdy se obvykle tyto akty opakují v čase (Kolář, 2001). K dalším znakům šikany patří zejména manipulativní chování s druhými, otevřená i skrytá agrese, nedostatek vcítění se do pocitů druhých, absence tolerance vůči jinakosti (Zapletalová, 2001).

V souboru školství bylo zjištěno, že média poskytují v nadpoloviční většině textů *nespecifické informace* (průměrně 65 %). Jako nespecifičnost informací chápeme nekonkrétnost či absenci informací (např. o formách šikany, aktérech, okolnostech atd.), záměnu pojmů, nadužití pojmu šikana (přenesení významu na chování, které nevykazuje znaky šikany, ale je určitým způsobem nátlaku či manipulace, např. dřívější přeučování leváků není považováno za neznalost fungování mozkových hemisfér a je nazváno šikanou). Tato *nespecifičnost informací má za následky dezinformovanost příjemce mediálního sdělení* a neméně významným důsledkem je, že *vyvolává apelující náboj*. Důvody nespecifičnosti mohou vycházet z rozličných příčin, jako je např. ochrana soukromí (dle zákona č. 101/2000 Sb. o ochraně osobních dat ve znění pozdějších předpisů), dále přebírání informací ze zdrojů ČTK, nedostatečná informovanost, neprofesionální práce s informacemi, snaha zkreslit informace apod.

Formy šikany ve školství dle mediálních sdělení

Nejčastější formou šikany v celkovém souboru školství je podle mediálních sdělení *kyberšikana* (18,7 %), druhou, nejčastěji se vyskytující podobou šikany, je propojení šikany psychické a fyzické (8,7 %), fyzická šikana byla zachycena v 8 % textů a psychická šikana ve 4,7 % textů.

Psychická šikana jako samostatná forma šikanování nezaujímá v mediálním popisu přední postavení, a to v žádném školském prostředí. Domníváme se, že je to dáno především její obtížnou identifikovatelností. Pokud je případ psychické šikany objeven a následně médiu popsán, je to zpravidla ve spojení s fyzickou šikanou nebo kyberšikanou.

Deskripce psychické šikany médiu je provedena mnohem přesněji, než je tomu u fyzické šikany, u které jsme shledali četné záměny s jinými formami rizikového chování či trestnými činy nebo jejich nepřesné výklady (viz výše).

V prostředí škol je nejčastější formou šikany, kterou média popisují, kyberšikana, a to jak její psychická forma (23,8 %), tak i fyzická (23 %), v druhém pořadí četnosti je šikana fyzická (21,4 %). Ve školských zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy (dále jen v zařízeních pro výkon ÚV, OV) je naopak dominantní spojení šikany psychické s fyzickou (58,3 %) a fyzická šikana (25 %). V prostředí mimoškolním se nejčastěji vyskytuje také spojení psychické šikany s fyzickou (47 %) a pak fyzická forma kyberšikany (23,5 %). Ve škole a mimo ni je vysoký výskyt psychické kyberšikany (42,9 %).

Kyberšikana je v médiích uváděna jako novodobá forma šikany. Její výskyt je úzce spojen se vzrůstající dostupností mobilních telefonů a internetu v domácnostech ČR. Pozvolný nástup proběhl podle Českého statistického úřadu (ČSÚ) v letech 1991-1995, kdy provozní a pořizovací náklady neumožňovaly rychlé rozšíření do populace. Prudká vlna zájmu stoupá v roce 1999, kdy je necelých 10 % domácností vybaveno mobilním telefonem, v roce 2007 je to již 90 % domácností. Domníváme se, že kyberšikana ve školství je fenoménem posledních několika let, neboť její prudký rozvoj je spojen především se snížením pořizovacích nákladů mobilních telefonů s možností zachycení audiovizuálních záznamů (video, fotoaparát). Podle ČSÚ kontinuálně stoupalo zasílání multimediálních zpráv (MMS) do roku 2005. V roce 2006 došlo k rapidnímu nárůstu – zdvojnásobení počtu MMS. Počet zaslaných MMS se s každým dalším rokem zvyšuje. Co se týká připojení domácností k internetu, tak zde je situace obdobná¹, přičemž zajímavostí je, že internet má 2/3 domácností s dětmi, ale jen necelá třetina bez dětí.²

Mezi žáky je v mediálních sděleních nejčastěji popisována kyberšikana, zjm. pak její fyzická forma (25,7 % ze všech ostatních forem šikany), včetně inscenované šikany (tzv. ruská škola). Aktéry realizované šikany mezi žáky jsou v nejvyšším počtu případů (41,9 %) chlapci.

Na úrovni šikany mezi učitelem a žákem je médii nejčastěji popisována fyzická forma šikany (34,6 % ze všech forem šikany) a kyberšikana (23,1 %). Fyzická šikana je popisována jako obousměrná, naopak kyberšikana byla zachycena pouze ze strany žáků vůči učitelům. Co se týká pohlaví aktérů šikany mezi žákem a učitelem (bez určení směru šikany), probíhá šikana častěji mezi pedagogy a chlapci (34,6 %). U dívek byl za analyzované období zachycen pouze jeden případ šikany mezi žákyní a pedagožkou. 26,9 % případů šikany mezi učitelem a žákem proběhlo napříč pohlavím, tj. žák versus pedagožka, žákyně versus pedagog. Přičemž čteněji je médii popisována šikana mezi žákem a pedagožkou.

Šikana mezi vedením zařízení a pedagogickým pracovníkem nebo vedením zařízení a žákem je médii zachycena ojedinele (2 případy).

Aktéři šikany podle mediálních sdělení

Šikana směřovaná od učitele k žákovi je v mediálních sděleních líčena odlišným způsobem než šikana směřovaná od žáka k učiteli. V prvním případě je šikana popisována jako hypotetická, údajná. V případě doložitelných svědectví (nahrávka, svědci) je uvedeno, že šlo o jednorázové selhání pedagoga. Vedení školy zpravidla stojí na straně pedagoga. V případě šikany ze strany žáka vůči učiteli je šikana popisována jako zjevná, se všemi znaky šikany. Pedagog, který je šikanován, je popisován spíše jako nezvládající situaci, bez autority.

Jako aktéři šikany jsou v celkovém souboru školství v drtivé většině zachyceni chlapci (16,5 %). Oproti tomu šikana mezi dívkami je v menšinovém zastoupení (2,9 %).

Více než šikana mezi dívkami byla médií popisována *šikana napříč pohlavími*, tj. mezi dívkou a chlapcem (3,8 %). U případů šikany ve školství mezi dívkami a chlapci bylo *častěji zachyceno směřování agrese ze strany chlapců vůči dívkám než naopak*. Zároveň byl uváděn *markantní nepoměr sil* (až 10 útočníků proti 1 dívce). V případě šikany vycházející od dívky/dívek proti chlapci/chlapcům je tento jev médií zachycen pouze tam, kde převažuje dívčí kolektiv a chlapec vykazuje známky submisivity a introverze. Vyšší čísla šikany napříč pohlavími vykazuje celkový soubor (5,5 % textů), kde dochází k navýšení počtu textů díky řešení mobbingu (šikana mezi zaměstnanci) či bossingu (šikana ze strany zaměstnavatele vůči zaměstnanci), ale i vlivem konkrétního případu mobbingu v armádě, kde byl velitel fyzicky napaden dvěma vojíny (muž) a svlečen (žena), šikana byla natočena mobilním telefonem, později byl fyzický útok opakován za účelem zastrasování.

Z výsledků šetření o formách šikany, preferovaných dle pohlaví vyplývá, že *u dívek* převažuje psychická forma šikany (30,8 %) a psychická forma kyberšikany (23,1 %). Médií nebyl explicitně popsán ani jeden případ fyzické formy kyberšikany (nahrávka násilného chování) realizovaný pouze mezi dívkami. *Mezi chlapci* převažuje fyzická forma kyberšikany (31,1 %) a forma fyzické šikany (29,7 %). Vysoké zastoupení má u chlapců také spojení psychické a fyzické šikany (18,9 %). V případě šikanování v gendrové konotaci *dívky versus chlapci*, byla médií nejčastěji popisována psychická šikana a spojení psychické a fyzické šikany (každá 23,5 %).

Výskyt šikany v mediálních sděleních

Šikana ve školství tematicky dominuje všem mediálním sdělením. V souboru mediálních sdělení o šikaně ve školství je věnováno šikaně ve škole 69,9 % textů, šikaně v zařízeních ÚV, OV 4,5 %, v mimoškolním prostředí (zájmové krožky, školní družina, volný čas) 8,2 %, šikaně odehrávající se ve škole i mimo ni 6 %. Na obecné úrovni je šikana ve školství zachycena v 11,4 % textů.

Mezi měsíce s nejvyšší četností mediálních sdělení o šikaně ve školství za rok 2007 patří měsíce *leden, březen, květen a červen* a za rok 2008 to jsou měsíce *červen, leden a duben*. Pokles zájmu o šikanu ve školství (ale i v jiných oblastech) zaznamenáváme v období letních prázdnin, tj. červenec a srpen. Nárůst zájmu o problematiku šikany ve školství tedy kopíruje zlomová období ukončující školní rok nebo kalendářní rok. Je možné se domnívat, že tento jev souvisí s tendencí bilancování a vyhodnocování stavu školství na konci určité etapy, do něž se promítá i tendence k rekapitulování nejvýraznějších (zjm. tragických) událostí končící etapy. S obdobím letních prázdnin utichají řešené případy šikany ve školství, dozívají informace o dořešení již před prázdninami publikovaných případů a nové případy nejsou popisovány.

V měsících s vysokým výskytem mediálních sdělení o problematice šikany ve školství se setkáváme se zpracováním šikany jako hlavního tématu. Naopak v měsících s nejnižším výskytem textů o šikaně (období letních prázdnin) se častěji setkáváme s nadužitím pojmu šikana, kdy šikana není blíže popsána, ale je zmíněna pouze jako výčet mezi dalšími projevy rizikového chování.

Ve většině mediálních sdělení je prezentován názor, že výskyt šikany ve školství je vzrůstající a se zvyšující se mírou agresivity a brutality. Ojedinele se pak objevují názory odborníků, kteří poukazují na historicky kontinuální výskyt šikany ve školství. Vzhledem k nemožnosti porovnání se statistickými údaji dřívějších dob, považujeme za vhodnější hovořit *o nárůstu spekulativním*.

Výskyt šikany či její spekulativní nárůst je podle analyzovaných mediálních sdělení ovlivněn mediální atraktivitou tématu a její medializovaností, ale i zvýšenou ochotou pedagogického prostředí o šikaně diskutovat a ochotou dětí se svěřovat se šikanou. K dalšímu ovlivnění dochází na základě rozšíření moderních komunikačních technologií (zjm. mobilní telefony a internet) a jejich anonymitou, způsobem prezentace násilí v médiích (zjm. TV), snížením příležitostí k transformování přirozené agresivity (sportovní aktivity nahrazují zájmy spojené s prací na PC nebo sledováním TV), zvyšující se citlivostí společnosti vůči násilí, vlivem přílivu informací násilí ze západoevropských zemí a USA a v neposlední řadě i nepřipraveností pedagogických pracovníků na předcházení šikaně, včasnému rozeznání šikany a její intervenci.

Mediální sdělení reflektují ambivalentní názory o absenci šikany na vesnických školách a o mýtu absence šikany na vesnických školách. Domníváme se, že z hlediska výskytu šikany je nutno sledovat nejenom to, zda je škola lokalizována ve městě či na vesnici, ale je současně nezbytné sledovat velikost školy, počty žáků ve škole a ve třídách, klima a atmosféru ve škole, urbanistický aspekt lokality, míru zaměstnanosti v lokalitě, skladbu obyvatelstva lokality, ekonomické podmínky regionu atd.³

Prioritní zastoupení v četnosti mediálních sdělení zastávají texty o tématu šikany na 2. stupni základní školy. V minimální míře jsou zastoupeny texty vztahující se k šikaně na 1. stupni ZŠ a v rámci středoškolského stupně vzdělávání. Zcela absentují informace o šikaně na úrovni vysokoškolského vzdělávání. O šikaně v mateřské škole byla zachycena ojedinělá zmínka (1 text ze 449), kde však nejde o popis konkrétního případu, ale o apelativní paušální tvrzení.

Výskyt šikany na 1. stupni základních škol považujeme za vyšší, než se odráží v mediálních sděleních. Dokladem jsou sporadické výpovědi aktérů šikany (obětí), v nichž je zdokumentován vývoj neřešené šikany již od prvního ročníku základní školy. V některých případech je zaznamenána dlouhodobost trvání šikany průřezově celou povinnou školní docházkou, se začátkem na prvním stupni základní školy.

To, že se problematice šikany na 1. stupni ZŠ média věnují v minimální míře, je odrazem absence diskuse veřejnosti, pedagogické veřejnosti i mezi odborníky do jisté míry poukazuje na podceňování výskytu šikany na 1. stupni ZŠ.

Doba prezentace konkrétní mediální informace, tj. „životnost kauzy“ je závislá především na své atraktivitě (neobvyklosti, novosti, skandálnosti), alarmujícím podtextu (zjm. tragické následky na zdraví či životě) a nepřesnosti informací (zkreslení). Obecně můžeme říci, že doba zájmu o jeden konkrétní případ a jeho popis není příliš dlouhá. V případě šikany ve školství se lze domnívat, že „životnost kauzy“ je prodloužena blížícím se koncem školního roku. Důvodem je snaha o zaplnění prázdného období v době letních prázdnin, kdy informace o šikaně a školství víceméně v médiích absentují. V případě výjimečně tragických případů šikany ve školství trvá „životnost kauzy“ několik měsíců až několik roků, po tuto dobu jsou občasně připomínány na pozadí jiných případů.

Apelace v mediálních sděleních

Jednadvacet celých a čtyři desetiny procenta mediálních sdělení o šikaně ve školství obsahuje apelativní náboj. **Apelace** je dosahováno různými způsoby, např. subjektivním a generalizujícím tvrzením bez objektivních odkazů, dokládáním důkazů s apelativním nábojem (výzkumy, místní šetření atd.), negativními prognózami, úsporností informací, skandalizujícím podáním informací a tlakem na emotivitu příjemce a v neposlední řadě také rezolutními nadpisy.

V těch mediálních sděleních o šikaně ve školství, kde se objevuje odborník, zaznamenáváme vyšší míru apelace (32,7 % ze všech textů, kde se vyskytuje odborník) než v textech, kde se odborník nevyskytuje (18,1 % ze všech textů, kde se nevyskytuje odborník). Uvedený výsledek je možné vysvětlit tím, že přítomnost odborníka přináší nejenom informace o fenoménu šikany (popisu), ale také více varujících informací, vybízejících k nepřehlížení šikany jako v praxi neexistujícího jevu. Odborníci pracují opakovaně s daty z výzkumných šetření, jejichž výsledky jsou samy o sobě apelativní.

Míra apelativního náboje v mediálních sděleních o šikaně ve školství je nižší (45,8 %) v textech, v nichž je odkazováno na konkrétní výzkum, než v textech (65,4 %), kde se tvrzení o zvyšujícím se výskytu šikany opírá o generalizované a nepodložené tvrzení „*agresivita roste, šikany přibývá...*“. A to i přesto, že výsledky výzkumů samy o sobě působí apelativně.

Užití míry apelace se proměňuje v čase. Média zpracovávala šikanu s výrazným apelujícím nábojem zejména během první poloviny roku 2007 (od ledna do července 2007). Kulminujícím bodem apelačního náboje jsou za rok 2007 měsíce březen, květen a červen. V roce 2008 média více informují o existujících metodických postupech, opatřeních a projektech participujících na řešení šikany.

Texty s apelativními nadpisy (tituly) korespondují s apelativním obsahem mediálního sdělení, což neznamená jeho bezobsažnost nebo nekvalitní zpracování. Obráceně to ani neznamená, že texty obsahující apelativní náboj vždy nutně nesou apelativní nadpis. Současně u titulů, které nevystihují plně obsah textu, je patrná snaha upoutat pozornost příjemce sdělení prostřednictvím zavádějících informací.

Metodika, opatření a projekty, které jsou v mediálních sděleních prezentovány

Mediální sdělení o šikaně ve školství se v 65,3 % vztahují k popisu metodických otázek, opatření a projektů souvisejících s prevencí či řešením šikany (bez ohledu na kvalitu daných informací).

V kvalitativní analýze bylo zjištěno, že mediální sdělení přinášejí více informace o nespécifických formách opatření (jednorázové besedy, přednášky, volnočasové aktivity – využívání sportovišť ve školách, návštěvy divadel a jiné kulturní aktivity, vytváření pozitivní atmosféry ve škole, školní uniformy, kamerový systém, schránky důvěry, informační letáky apod.). ***Masmédia nepracují s rozlišováním forem specificky a nespécificky zaměřených opatření na prevenci šikany. Proto dochází k dojmům, že opatřením a řešením šikany se zabývá takřka každý dotazovaný subjekt (škola, region, organizace, soukromé osoby aj.) a každé mediální sdělení. Není patrná snaha o zjištění a rozlišení kvality dopadu na příjemce opatření.*** Nechceme tím navodit dojem, že nespécifická preventivní opatření nejsou důležitá, ale pouze poukazujeme na fakt, že informovanost o diferenciaci preventivního působení není u autorů mediálních sdělení patrná, případně ji nevnímají jako důležitou.

Ze specifických způsobů řešení šikany média nejčastěji popisovala ***Projekt Minimalizace šikany (MIŠ)***, jehož odborným garantem je Michal Kolář⁴. Projekt se zaměřuje na vzdělávání pedagogů v oblasti teorie šikany i jejího praktického zvládnutí. K často opakovaným efektivním opatřením patří přítomnost školních psychologů ve školách. S vysokou četností se také setkáváme u ***opatření restriktivního charakteru***, např. opatření vyplývající ze školního řádu (napomenutí, důtky, výchovné komise, snížené známky z chování, zákaz užívání mobilních

telefonů ve škole), vyšetřování Policí ČR, trestní stíhání dítěte, nařízení ÚV, OV, trestní stíhání rodičů apod. Mezi opatření s nižší četností výskytu patří ***Linky bezpečí, intervenční a preventivní programy středisek výchovné péče (SVP) a nízkoprahových klubů, poradenská linka MŠMT.***

Mediální sdělení o šikaně ve školství přináší minimální informace o nezbytnosti a důležitosti intervence agresorů. Zdůrazňují nutnost včasné intervence oběti a třídního kolektivu, ale v souvislosti s dítětem agresorem jsou nejčastěji popisována represivní opatření (od přeřazení na jinou školu, eventuelně vyloučení v případě středoškolského vzdělávacího systému přes udělení trestu v rámci školního řádu až po trestní stíhání).

Mediální sdělení vytvářejí obraz agresorů jako brutálních, hrubých a amorálních osob.

Mediální sdělení odráží názor, že pedagogičtí pracovníci nejsou dostatečně připraveni na řešení šikany ve školství. Toto tvrzení dokládají především psychologové, ale také samotní pedagogové. Přesto autoři mediálních sdělení mezi odborníky na šikanu automaticky řadí pedagogy, vychovatele a ředitele škol a školských zařízení.

Výzkumy prezentované v mediálních sděleních

Medializace výsledků výzkumů o šikaně ve školství vykazuje problematické aspekty paušalizace daných výsledků. Využívání výzkumných dat o šikaně ve školství totiž vykazuje v mediálních sděleních vysoký index opakování totožných výzkumů, což vytváří efekt jednotného vysokého obrazu výskytu šikany v českých školách (40 %). Přičemž jde o shodné užívání přibližné hodnoty, než jaké výzkumy uvádějí (výzkum z roku 1999 uvádí 36,8 % žáků, výzkum z roku 2001 uvádí 41 % žáků). K dalším problematickým bodům medializace výsledků patří absence zdrojů a autorů výzkumu, či odkazů na možnost dohledání souvisejících informací, jako je např. metodologie, výzkumný soubor, způsob administrace výzkumu (vysvětlení pojmu šikana? Jaké formy chování výzkumníci považují za šikanu, jaké ne?) atd.

V mediálních sděleních zcela absentují informace o výzkumech mapujících výskyt šikany v zařízeních ÚV, OV. Je otázkou, jak a zda jsou dané výzkumy dostupné.

Obecné závěry

Masmédia přináší informace o šikaně ve školství se ve zpracování poskytovaných informací kvalitativně liší. Problematikou šikany ve školství se v četnostně nejvyšším zastoupení zabývá deník Mladá fronta Dnes. Četnost zpraco-

vání tématu však nekoresponduje s kvalitou zpracování tématu. Nakládání s obsahovými konotacemi konkrétních případů podléhá typu média (veřejnoprávní média, komerční média versus serióznost, bulvárnost, tj. senzacechtivost).

Nejvíce relevantních, podrobných a rozsáhlých informací o šikaně ve školství poskytuje časopis *Moderní vyučování* a nejméně relevantní informace podává deník *Šíp*. Specifické postavení zastává deník *Haló* noviny, který nahlíží na fenomén šikany z prizmatu politického názoru, vytváří tak obraz šikany jako novodobého jevu, který byl po roce 1989 zapříčiněn úpadkem společnosti a její morálky.

Ve většině mediálních sdělení byly zaznamenány tyto *znaky bulvarizace*: užívání slov s emočním a šokujícím efektem, chyby ve zjištěných informacích, absence autorizace rozhovorů, grandiozita nebo bagatelizace případů šikany, nejasné vymezení pojmů, manipulace s informacemi, nedostatek informačních zdrojů v mediálních sděleních a subjektivně zabarvená stanoviska autorů.

Pokud příjemce mediálního sdělení nesleduje poskytované informace kontinuálně a napříč médii, obtížně získává relevantní data. Získání objektivních informací pak vyžaduje časovou investici.

Pozitivním aspektem mediálních sdělení o šikaně ve školství je poskytování užitečných informací pro veřejnost (rodiče, děti, pedagogové) o metodikách, opatřeních a projektech, ale i o nových formách šikany (ruská škola, kyberšikana) a zbavujícím tabu z fenoménu šikanování.

Negativním aspektem médií poskytovaných informací o šikaně ve školství je démonizace obrazu šikany jako neřešitelného fenoménu, což ve veřejnosti vytváří strach.

Poznámky

¹ ČSÚ uvádí, že v roce 2003 je připojeno pouze 10 %, v roce 2005 již 27 % a v roce 2008 je to 42 % domácností.

² Podle výzkumů realizovaných ČSÚ má připojení k internetu v roce 2008 (2. čtvrtletí) více jak 2/3 (67 %) domácností s dětmi, ale pouze necelá třetina (27 %) domácností bez dětí. Internet je nejrozšířenější v pražských domácnostech, kde jej má 59 % a naopak nejméně v Olomouckém kraji, jen třetina domácností.

³ Výzkumné šetření ČSÚ uvádí, že internet v domácnosti je v roce 2008 častěji zastoupen ve městě (48 %) než na venkovských oblastech (37 %).

⁴ Realizátorem projektu je organizace Aisis, o.s. a finančním garantem projektu je Nadace O₂.

Literatura

KOLÁŘ, M. *Bolest šikanování*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-513-X.

ZAPLETALOVÁ, J. *Monitorovací systém*. Praha: IPPP ČR, 2001. ISBN 80-86856-26-7.

Kontakt

PhDr. Leona Běhounková

PhDr. Jana Zapletalová

Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR

II. KASUISTIKY

Šikana, agresori, oběti a „bezradní“ učitelé

Pavel Vacek

Úvod

Ve svém příspěvku vycházíme z předpokladu, že mnohé o školní šikaně je opakovaně popsáno, prokázáno nejedním výzkumem a potvrzeno zkušeností pedagogů a dalších odborníků.

Předně se soustředíme na aktéry šikany: agresory se snahou o určitou demytizaci jejich osobností a na oběti šikany. Dále věnujeme pozornost tzv. asymetrickému párovému vztahu jako možnému prostoru pro zvláštní formu šikanování (šikana v dyádě). V závěru příspěvku se zamýšlíme na tzv. „bezradnost“ učitelů šikaně čelit.

Agresori

Demytizace agresorů je postavena na úvaze, že agresorem se člověk nestává ze dne na den. Vždy jde o proces. A agresory nelze házet do jednoho pytle. M. Kolář (2001) rozlišil tři základní typy agresorů, které ve shodě s I. Urlychovou označujeme jako „hrubiána“, „srandistu“ („baviče“) a „slušňáka“ (Urlychová, 2003). Pro preventivní úkony je nejsnáze identifikovatelný „hrubián“ a naopak nejobtížněji odhalitelný je „slušňák“. Co mají všichni agresori osobnostně společného? Je to potřeba destruktivně dominovat. Základem této potřeby je zvýrazněný egocentrismus a citová oploštělost, která se projevuje neschopností vcítit se do pocitů druhých osob, touhou ovládat (manipulovat) a nacházet v ponižování a ubližování vrstevníků zvláštní uspokojení. Zkreslující obraz o agresorech podávají média, která popisují jen ty nejvyhrocenější formy šikany. V tomto kontextu vyznívá šikanující jako necitlivé monstrum. Ukazuje se, že hranice mezi k šikaně disponovaným agresorem a „normálním dítětem“, které se do šikany s různou motivací postupně zapojí, je velmi subtilní.

Zásadní význam má – jak bylo opakovaně prokázáno – převážně negativní (destruktivní) dynamika skupinových vztahů, která ale nutně nemusí vyústit v šikanování. Zakládá se na ni již na prvním stupni ZŠ v případě nekultivování vztahového chování žáků učitelem (resp. učitelkou). Normotvorná síla pedagoga působení je u menších dětí velmi vysoká. On/ona nastavuje normy soužití v dané třídě tím, že prosociální chování (pomáhající, vzájemně podpůrné, konstruktivní atd.) dětí podporuje a naopak veškeré i relativně drobné projevy negace (agrese, nepřejčnosti, sobeckosti) potlačuje. Normotvornost role učitelky se týká i témat, která otevírá.

Dokáže šikanování s dětmi rozebírat s ohledem na jejich věk (včetně konkrétních příkladů) dávno předtím, než se třeba jen náznaky šikany ve třídě objeví. Třída je tak postojově připravena šikanu odmítnout. Velmi důležité je přiměřenými prostředky stavět agresivitu a šikanu na pranýř zejména tak, že se jedná o neférové a zbabělé chování typické pro „sraby“, kteří neumí na sebe upozornit

jiným způsobem. Děti s agresivním chováním (ve všech jeho formách), aniž jsou jmenovány, ztrácejí tak, díky jasnému označení projevů takového chování, na popularitě a v současnosti a ani v budoucnu by agresivita neměla být předmětem tolerance a tím méně obdivu kolektivem dané třídy. Nespecificky ke kultivování vztahů mezi dětmi jednoznačně přispívá zařazování skupinové práce, komunitního kruhu v různé podobě, skupinových projektů, přebírání odpovědnosti za mladší žáky apod. (Vacek, 2008).

Tedy již na prvním stupni ZŠ jsou (resp. musí být) budovány základy sebečistících mechanismů dětské sociální skupiny. Pokud disponovaný agresor pokračuje ve svých výpadech, jeho popularita se snižuje. Může být dokonce aktivně usměrněn svými spolužáky, je ostrakizován a třída se nebojí (nevnímá to jako „žalování“), když si tzv. nedá říci, o jeho chování informovat učitele. Osobně nevěřím na sílu zastrašování ze strany jednotlivého agresora. Jistou výjimkou může být žák-repetent, který díky své silové převaze dočasně zastraší a uzurpuje své nové mladší spolužáky. Tato varianta agresivity by učiteli uniknout neměla, neboť třída nestojí na straně agresora.

Dokladem zanedbaného poučení o podstatě šikany (či nerozvinutého vědomí šikany) je následující příběh. Dvě studentky učitelství po semináři o šikaně za mnou přišly s provinilým výrazem s tím, že teprve po diskusi na dané téma si zpětně uvědomily, že šikanovaly ve 3. třídě svého obézního spolužáka, kterému se dlouhodobě posmívaly pro jeho postavu a brýle, které nosil (předháněly se „tvořivě“ ve vymyšlení přezdívky: tlustoočko, dařbuján atd.). Jejich tyranie měla podobu „doprovázení“ chlapce domů, kde si ho cestou dobíraly (bydliště měly poblíž). Zdánlivě nic tak hrozného. Toto „doprovázení“ provozovaly necelého půl roku. Pak je to prý přestalo bavit. Důvodem k vážnému zamyšlení je nicméně skutečnost, že si roli šikanujících dvě inteligentní dívky uvědomily až ve 20 letech. Vše ukazuje na deficit otevřeného a všestranného rozebírání tématu šikany na jednotlivých stupních škol.

Šikana v dyádě

Asymetrický párový vztah může vyústit v šikanu v dyádě (ve dvojici). Jev, který většinou nejsme zvyklí šikanou nazývat a který také většinou nepřeroste v otevřenější konflikt a nebo problém v rámci školy nebo dokonce mimo ni. Nicméně ukazuje se, že právě ve vztahu dvojice spolužáků s výraznou vzájemnou asymetrií, může k jevu, který nese znaky šikanování, docházet a také dochází. Dělali jsme si anketu na dané téma mezi studenty s následujícím zadáním: „Pokuste se vybavit si dvojici mezi svými bývalými spolužáky na ZŠ či SŠ, která byla asymetrická ve smyslu výrazné dominance jednoho a závislosti druhého až na úroveň nedůstojného zneužívání či šikanování jednoho dítěte druhým. Tato asymetrická dvojice byla tvořena zpravidla osobami stejného pohlaví (dívka x dívka, chlapec x chlapec), přičemž se navenek mohla jevit jako dvojice nerozlučných přátel.“ Ukazuje se, že asymetrická dyáda se prakticky alespoň v jednom případě objevuje v každé třídě a respondenti nám popisovali, jak takové soužití vypadalo: „Nechala se obsluhovat, před ostatními svoji kamarádku shazovala a zes-

měšňovala“, „Nechala se doprošovat, aby s ní mluvila či ji vzala na milost“, „Spolužák předváděl ostatním, co si všechno ´sluha´ dá líbit“, „Musel za svého ´šéfa´ psát úkoly a nosit mu svačinu a ten ho na oplátku chránil před ostatními. Ubližovat mu mohl pouze on.“

Vztah v této asymetrické dvojici je jako na houpačce. Tedy podle nálady dominantního jedince. Někdy se chová přátelsky a svého slabšího druhu se zastane, jindy se k němu chová arogantně, protože závislé dítě „stejně vždycky přileze“ a nechá si „všechno líbit“ a dominantní má momentálně k dispozici „lepší“ kamarády.

Obvyklá varianta: skupinově atraktivní děvče „kamarádí“ s nenápadnou a méně přitažlivou dívkou, která je ráda, že může být „hvězdě“ nablízku. Silný chlapec má k ruce nevýrazného druhu, kterého jakoby chrání, ale ten mu za to slouží. Oběti, resp. submisivnější jedinci na svého dominantního druhu žárlí, někdy mu vyčítají „nepěkné chování“, ale velmi se bojí zavržení či zapuzení, a tak na něho svým způsobem „nedají dopustit“. Zatím zcela výjimečně tato asymetrie končí tragicky jako v případě hanušovické vraždy v roce 2004, kde podle všech indicií došlo k tomu, že oběť zaútočila na svého tyrana nožem s velmi tragickými následky (MF DNES, 26. 10. 2004 a 27. 10. 2004).

I když v jiných případech nemá pokřivený dyadický vztah takovéto fatální vyústění, je pro oba aktéry velmi špatným vkladem do budoucna. Dlouhodobě (na úrovni ZŠ to může být i více jak šest let) prožívané deformované chování v asymetrickém párovém vztahu se logicky přenáší jako zažitý a navyklý scénář chování do dalších párových (partnerských) vztahů buď v dominantně agresivní poloze a nebo defenzivně submisivní. I to je téma pro učitele, kteří již pochopili, že jejich prvořadým zadáním je rozvíjet u žáků nejen kognitivní stránku osobnosti, ale také stránku emocionální, volní a sociální.

Oběti

Opakovaně se nám potvrzuje, že zde platí princip figury a pozadí. Jinakost jako základní odlišující znak: Vlasatý mezi holohlavými a holohlavý mezi vlasatými mohou, ale také nemusí, být objektem šikany. Typologie obětí je nesnadná. Nejčastějším je submisivně pasivní jedinec (plachý, zakřiknutý, sociálně nevýrazný, s oslabenou schopností se bránit atd.) někdy se „vzhledovým“ či sociálním handicapem. Méně častým je provokující typ, který si o potrestání (odvetu apod.) jakoby říká (viz níže a např. Černý, 2004, s. 27). Třetím typem oběti - zřejmě s nejmenší četností výskytu - může být „narušitel“ stávajících („klovacích“) pořádků v dané třídě („nový žák/nová žákyně“).

Jaké otázky si klademe ve spojitosti s potenciálními i reálně odhalenými oběťmi a agresory: Jaké je jejich postavení ve třídě? Jak je vidí učitelé? Má agresor kamarády, obdivovatele, přísluhovače? Co ho motivuje k šikaně? Jak vidí sám sebe? Jak vidí svoji oběť? Byl sám někdy šikanován? Jaké jsou jeho „oblíbené“ způsoby šikany? Jak se oběť liší od ostatních? Svěřila se někomu? Pokud ne, čeho se bojí? Podřizuje se a nebo s agresorem/ry bojuje? Má ve třídě kamarády? Má kamarády někde jinde? Pomáhají mu, zastanou se ho? Jak vidí agresora? Jak

vidí sám sebe? Jak doma vysvětluje ztracené, poničené věci, oděrky, modřiny atd.? Kde bere peníze, pokud je agresori vymáhají? Byl/a už někdy předtím šikanován/a? atd. (Srovn. Urlychová, 2004).

Chceme se zmínit podrobněji o tzv. provokující oběti („profesionální“ oběť). Objevuje se již na základní škole. Provokuje silně, je mu/jí opakovaně ubližováno, plní roli fackovacího panáka či otloukánka a paradoxně mu/jí to působí zvláštní „potěšení“, dělá se tím zajímavým. Má na těchto provokacích postavenou svoji poněkud podivnou popularitu. Nebývá oblíben u učitelů. Předvádí se, a tak často i učitelům „nevadí“, když ho/ji někdo ze spolužáků „usměrní“.

Řešil jsem opakovaně šikanu, v níž tento typ figuroval. Chlapec, který dostal opětovně „deku“ na pokoji na domově mládeže, se mi následně s nadšením svěřoval s tím, že to nic nebylo, „ale na základce mě normálně pálili cigaretami“. Poté mi byly ukázány s neskrývanou hrdostí jizvy... Obrýlený, subtilní, velmi živý klučina, který všem lezl na nervy. Uklidnění a pacifikování agresorů, kteří si ho přestali všimnout, pro něho představovalo zklamání. Dotyčný chlapec neměl jiné scénáře chování, které by mu umožnily být středem pozornosti. Nesnadno jsme je společně hledali.

V uvedeném případě se objektivní pohled na šikanu skládá obtížně. Sympatie na straně oběti jsou pramalé a ono obvyklé „vymlouvání se“ z úst agresorů „může si za to sám“ zde vyznívá přesvědčivěji a je blíže skutečnosti. Ale ani v tomto případě není a nemůže být šikana omluvitelná. Paradoxně v takovýchto případech vede cesta k nápravě spíše přes usměrnění agresorů a dohodu s nimi.

Bezradní učitelé

Opakovaně jsme v souvislosti s vyhrocenými a medializovanými kauzami školního šikanování konfrontováni s tvrzením, že cca devět z deseti pedagogů si neumí se šikanou poradit a jsou tedy ve vztahu k jejímu řešení „bezradní“. Nepovažují toto tvrzení za relevantní, protože je zřejmě zúženo na úkony spojené s diagnostikou (resp. vyšetřováním) šikany.

Kompetenci řešit šikanování chápeme daleko komplexněji. Kategorizovat učitele ve vztahu k šikaně se týká jejich (1) schopnosti předcházet šikaně (prevence nespécifická i specifiká), (2) diagnostikovat šikanu, (3) řešit odhalenou šikanu (krátkodobý zřetel) a (4) následně rekonstruovat (léčit) „nemocnou“ třídu (dlouhodobý úkol). Zahrnuje to mimo jiné i práci s osobnostmi agresorů a obětí a normalizaci jejich postavení ve třídě, pokud samozřejmě ve třídě zůstávají.

Popravdě řečeno úkolem současné doby by mělo být hledání a popisy těch školních tříd, kde jsou vztahy prokazatelně harmonické, žáci se k sobě chovají přátelsky, pomáhají si a v případě, že by nějaký jednotlivec překročil třídu cítěnou a stanovenou hranici, „zafungují“ vnitřní samočisticí mechanismy. Bylo by dobré vědět, jaký podíl má na kvalitních vztazích složení třídy, kteří přirozeně dominantní jednotlivci se ve třídě profilovali jako vůdčí osobnosti, jak byly vztahy ve třídě ovlivněny přístupy učitelů (především role učitelky na 1. stupni ZŠ, role

třídního na 2. stupni ZŠ a SŠ), jakou roli zde hraje celkové klima (atmosféra) školy a její event. zaměření na rozvoj charakteru žáků, jaká je vůbec připravenost a motivovanost učitelů ovlivňovat mravní a vztahovou stránku osobnosti žáků atd. Zkrátka potřebujeme kladné příklady s pokud možno přesnou deskripcí hlavních indikátorů, které nejspíše přivedly děti k pozitivním, bezpečným a vzájemně respektujícím vztahům (Vacek, 2008). Předávání a šíření takovýchto pozitivních zkušeností má vedle faktického užitku i efekt psychologický: Posiluje víru učitelů, že lze aktivním, profesionálním a pečujícím přístupem šikanu minimalizovat a naopak vytvořit ze třídy hluboce přátelské společenství (Vacek, 2008).

Postup při diagnostikování šikany je v literatuře podrobně popsán a samozřejmě patří k nejpropracovanějším v daném tématu. (Viz nejnověji Metodický pokyn MŠMT k prevenci a řešení šikanování mezi žáky škol a školských zařízení. Č.j. 24 246/2008-6.) Identifikace šikany je přirozeně základním krokem a při jejím vyšetřování se vyplatí respektovat osvědčená doporučení (Kolář, 2001). Zřejmě právě v této fázi výskytu šikanování se učitelé dopouštějí nejvíce chyb a v tomto smyslu jsou označováni jako „bezradní“ (neochrání oběť v akutním stadiu šikany, konfrontují ji s agresorem, zjišťují fakta o šikaně frontálně před celou třídou apod.). Ukazuje se, že vyšetření šikany vyžaduje od daného učitele (učitelů) profesionální přístup a nepochybně je časově náročné. Mimo jiné i proto, že je třeba při závažnějších projevech šikany pracovat s rodiči (opakovaná setkání) jak obětí, tak agresorů. Opět narážíme na „úzké hrdlo“ celého systému prevence sociálně patologických jevů. Řekněme, že tím kompetentním a zasvěceným pedagogem je ve škole metodik prevence. Při plném učitelském úvazku bude jeho snaha prakticky vždy časově limitovaná a omezí se většinou na uzavření případu potrestáním viníků. To samozřejmě podstatu problému neřeší (Vacek in Kraus, 2004).

Šikana je vyšetřena, viníci odhaleni a potrestáni (v mezích možností školního řádu). Tak končí řada detektivek, ale nikoliv problém šikanování v dané třídě (škole). Sice jsme zasáhli proti akutní nákaze, ale ta mívá dlouhodobé podhoubí a šikanování může – až se vše uklidní – pokračovat. Jistým řešením jsou odchody obětí a agresorů do jiných tříd a škol a také výše zmíněná soustavnější spolupráce s rodiči. Zde si klademe opět řadu otázek: V případě rodiny se budeme zabývat o to, jakým způsobem přistupují k svému dítěti, jaké výchovné strategie volí. Do jaké míry svému dítěti věří. Zda jsou všímaví k potřebám dítěte (včetně změn jeho chování). Jak reagovali, když se problém šikany provalil, směrem k dítěti a ke škole? Jak jsou ochotni být nápomocni při nápravě vztahů mezi dětmi? Který z rodičů zaujímá konstruktivnější postoj? Zde je třeba mít na mysli, že pozice školy a pedagogů je jednoznačná: hledat řešení, které by bylo k užitku všem aktérům šikany (včetně ozdravení vztahů v celé třídě). Nicméně rozhodující je práce s postoji žáků nejen k aktivním aktérům šikanování (agresori, oběti), ale i k šikaně jako takové. Jde o zásadní změnu postojů k tomuto patolo-

gickému chování u většiny žáků. Zde už příliš návodů jak postupovat v literatuře nenalezneme.

Přecházíme k léčbě vztahů ve třídě po proběhlé šikaně. Výše jsme naznačili, že se jedná o proces dlouhodobý, v němž musí hrát aktivní a vůdčí (koordinující) roli jeden konkrétní pedagog (třídní učitel, metodik prevence, výchovný poradce a nebo jiný pedagog, který je pro tuto činnost disponován). Restaurace vztahů ve třídě má dvojí zaměření: změnu postojů žáků k šikaně a k vztahům ve třídě a v souladu s tím i změnu chování. Společně s dětmi hledáme v kombinaci individuálního, skupinového a frontálního přístupu odpovědi na řadu otázek. Kdy a jak se začaly vztahy ve třídě „kazit“? Co k tomu nejvíce přispělo? Bylo možné vlastními silami šikanování zabránit? Jaká byla role mlčící většiny a vlastně každého jednotlivce? Proč se třída neobrátila o pomoc k učitelům? Co je a co není žalování („bonzování“)? Jak v současnosti pomoci oběti, ale i agresorovi (zde je přirozeně zapotřebí dosadit skutečná jména)? (Agresor je vlastně také obětí!) Proč je to důležité? Co pro zlepšení vztahů může udělat sám agresor? Jaké konkrétní aktivity by ke zlepšení vztahů mohly napomoci? Léčba nemocných vztahů ve třídě patří k nejnáročnějším a vysoce sofistikovaným činnostem pedagoga. Bohužel odborná literatura tuto zásadní fázi vývoje třídy prozatím metodicky opomíjí.

Je-li škola otevřenou komunitou, pak svůj podíl na řešení šikanování budou mít i další odborníci mimo školu (pracovníci poradny, dětský lékař, policie apod.). Nicméně stále platí, že koordinaci (sladňování) veškerých preventivních i nápravných aktivit je úkolem učitelů.

Literatura

ČERNÝ, M. „Šikana“ z pohledu ředitele ZŠ v Klánovicích. In: *Sborník Školní šikanování*. Praha: Celostátní sdružení Společenství proti šikaně, 2004.

KOLÁŘ, M. *Bolest šikanování*. Praha: Portál, 2001.

KRAUS, B., VACEK, P., WOJCIECHOWSKI, M. Výzkum šikany na základních školách. In: *Sborník abstrakt*. Praha: ČAPV PdF UK, 2002.

KRAUS, B., VACEK, P., JURÁČKOVÁ, I. K problematice šikany v současné škole. In: CHRÁSKA, M., TOMANOVA, D., HOLOUŠOVÁ, D. *Klima v současné škole. Sborník z 11. konference ČPdS*. Brno: Konvoj, 2003. s. 259-265.

Metodický pokyn MŠMT k prevenci a řešení šikanování mezi žáky škol a školských zařízení. Č.j. 24 246/2008-6. Praha: MŠMT, 2009.

Rvačka školáků skončila vraždou. *Mladá fronta DNES* z 26.10. 2004, s.1.

ŘÍČAN, P. *Agresivita a šikana mezi dětmi*. Praha: Portál, 1996.

Školák se přiznal k vraždě kamaráda. *Mladá fronta DNES* z 27.10. 2004, s.1.

URLYCHOVÁ, I. Drama a příběh. *Tvořivá dramatika*. 2004, roč. XV, č.3, s. 1-7.

VACEK, P. *Morální vývoj v psychologických a pedagogických souvislostech*. Hradec Králové: Gaudeamus 2002.

VACEK, P. Prevence sociálních deviací u mládeže. In KRAUS, B. a kol. *Jak žije středoškolská mládež na počátku XXI. století*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2004, s.88-144.

VACEK, P. *Rozvoj morálního vědomí žáků*. Praha: Portál, 2008.

Kontakt

PhDr. Pavel Vacek, Ph.D.

Pedagogická fakulta, Univerzita Hradec Králové

Rokitanského 62, 500 03 Hradec Králové

pavel.vacek@uhk.cz

Tel.: 493 331 340

Aktuálny pohľad na šikanovanie v prostredí slovenskej základnej školy¹

Miroslava Adamík Šimegová

Cieľom príspevku je priblížiť problematiku školského šikanovania v slovenskej základnej škole z pohľadu školského psychológa pracujúceho priamo v prostredí tejto školy prostredníctvom prezentácie výsledkov realizovaného výskumu osobnostných charakteristík šikanujúcich a nešikanujúcich žiakov, diagnostiky vzťahov v rámci školskej triedy, v ktorej sa vyskytuje šikanovanie, hodnotenia správania šikanujúcich žiakov ich triednymi učiteľmi a hlavne prostredníctvom prezentácie konkrétnych riešených prípadov šikanovania medzi žiakmi na základnej škole v podobe kazuistík.

Problematiku školského násillia možno chápať ako komplexný problém, ktorý sa týka všetkých sociálnych subjektov školského prostredia – žiakov, učiteľov a vedenia škôl. Prejavy násillia medzi nimi sa týkajú tak násillia učiteľov voči žiakom, žiakov voči učiteľom, učiteľov a žiakov navzájom a vedenia školy voči učiteľom, resp. voči žiakom. Podľa M. Kohout (2004, s. 14) je násillie na škole „sociálne vybudovaný fakt“, ktorý v každom štáte podporujú určité sociálne a politické kontexty. Taktiež konštatuje, že rozvoj určitých faktorov závislých na štátnej politike v oblasti výchovy a vzdelávania súvisí aj s vedením konkrétnej školy, výsledkom ktorého je napr. stabilita učiteľského kolektívu, záujem učiteľov o žiakov, jasnosť školského poriadku, štýl riadenia a pod.

Šikanovanie medzi žiakmi v prostredí ZŠ vnímame ako formu úmyselného, opakovaného agresívneho správania, najčastejšie sa viažucu na konkrétnu školskú triedu, v ktorej sa vyskytuje, pričom žiaci sú si navzájom formálne rovnocenní a teda v relatívne symetrickom vzťahu. V anglicky písanej odbornej a populárnej literatúre sa v súvislosti so šikanovaním (*bullying*) stretávame svpojmom „*victimization*“ – *tyranizovanie* (E. V. E. Hodges a D. G. Perry, 1999; R. A. Finnegan a kol., 1998; S. K. Egan a D. G. Perry, 1998; N. R. Crick a M. A. Bigbee, 1998 a ďalší), čiže tyranizovanie alebo ubližovanie špecifickej obeti (obeti v školskom prostredí).

Prejavy tohto správania môžu byť otvorené – viditeľné, navonok voči svedkom, ostatným žiakom (je častejšie medzi chlapcami, pre ktorých je typická tzv. otvorená agresia), alebo skryté – manipulačné, vydierajúce a pod. (častejšie v dievčenských kolektívoch). N. R. Crick a M. A. Bigbee (1998, s. 337-347) sa vo svojom výskume zamerali na špecificky chlapčenské a dievčenské formy tyranizovania, pričom zdôrazňujú, že v minulosti prevládala tendencia skúmať iba chlapcov a pre nich špecifické formy tyranizovania. Avšak chlapčenské a dievčenské formy tyranizovania sa výrazne odlišujú. Chlapci majú tendenciu používať tzv. otvorenú formu šikanovania a otvorenú agresiu („overt aggression“) v podobe fyzických útokov, ktorá je pre dievčatá menej bežná. V dievčenskom kolektíve prevláda tzv. vzťahová forma šikanovania („relational form of victimization“) v podobe ohovárania, intrigánstva a vylúčenia z kolektívu. Obi-

dve formy však predurčujú žiakov k špecifickým problémom v prispôsobovaní sa školskému prostrediu.

Šikanovanie má viacero príčin a podmienok vzniku, tak v oblasti dedičnosti ako aj v oblasti vplyvu širšieho a užšieho sociálneho prostredia. Neustále sa vynára otázka, ktorý z týchto faktorov má zásadný vplyv na prejavy agresívneho správania sa u dieťaťa. V mnohých prípadoch preceňujeme vplyv osobnostnej dimenzie – agresivity, ktorá má dedičný základ, inokedy sa pozornosť venuje hlavne negatívnym vplyvom nesprávnej výchovy alebo školského prostredia, ktoré spôsobujú skrat v normálnom správaní a vyvolávajú reťazovú reakciu ústiacu do šikanovania. Etiológiu šikanovania je podľa slovenského odborníka na sociálno-patologické javy Ondrejoviča (2000, s. 103) možné zhrnúť do štyroch bodov:

- páchatelia násilia pociťujú silnú túžbu alebo potrebu po výkone moci,
- inštrumentálne komponenty v správaní šikanujúcich (napr. nútenie obeť k zaobstarávaniu predmetov),
- prestíž, t.j. príslušný status, ktorý je odmenou za agresívne správanie,
- rodinné podmienky, v ktorých vyrastajú šikanujúci žiaci.

Posudzovanie príčin šikanovania je bezprostredne prepojené s posudzovaním jeho aktérov. Za *aktéra šikanovania* možno považovať žiaka, ktorý sa akýmkoľvek spôsobom účastní na šikanovaní, t. z. je jeho agresorom, obeťou, alebo prizeračím sa (svedkom). Pod pojmom *iniciátor šikanovania* rozumieme žiaka, ktorý šikanovanie vyvoláva, podnecuje, v tomto prípade ním môže byť samotný agresor, ale aj jeho obeť, alebo prizeračím sa svedok. Najčastejšie sa v literatúre stretávame s Olweusovými (1994) a Kolářovými (2001) pojmami „aggressor“ – agresor (útočník, žiak, ktorý v konečnom dôsledku šikanuje) a „victim“ – obeť (žiak, ktorý je šikanovaný). V tejto súvislosti považujem za potrebné spomenúť výskum (Šimegová, 2007), v ktorom sme pozornosť venovali aj problému rozdielov v osobnostných charakteristikách žiakov, ktorí šikanujú svojich spolužiakov a ich nešikanujúcich rovesníkov a predpokladali sme, že u agresorov budú hodnoty osobnostných dimenzií spontánna agresivita a reaktívna agresivita (vzrušivosť) vyššie, ako je ich norma v populácii. Zistili sme, že agresori nie sú agresívnejšími jednotlivcami ako ich rovesníci, u agresorov sa nepreukázala štatisticky významne zvýšená miera spontánnej a reaktívnej agresivity. Agresivita ako osobnostná vlastnosť u nich teda nie je významne zvýšená, otázkou teda zostáva, či je presné, príp. vhodné nazývať ich „agresormi“. Predpokladáme, že výstižnejší je v tomto prípade pojem „šikanujúci žiak“. Tiež sme predpokladali, že agresívni žiaci presadzujúci sa fyzickou silou bývajú neoblúbení, spolužiaci ich väčšinou nemajú radi a boja sa ich. Naše zistenia tento fakt čiastočne vyvracajú; zistili sme, že nie vždy sú títo žiaci neoblúbení a v niektorých prípadoch im spolužiaci prezentujú náklonnosť a obdiv tým, že ich pozitívne volia v sociometrickom dotazníku. Niektorým žiakom prejavy agresora imponujú, stávajú sa jeho obdivovateľmi, napodobňujú ho alebo sa s ním identifikujú. Zároveň by

chceli patriť do skupiny agresorom uznávaných žiakov a tým čiastočne získať moc, ktorou agresor disponuje. Vzťah spolužiakov k šikanujúcim žiakom býva komplikovaný – ambivalentný.

Diagnostiku vzťahov v rámci školskej triedy, sociálnych pozícií žiakov či sociálnej klímy možno považovať za najvýznamnejší nástroj používaný v oblasti prevencie a intervencie šikanovania, hlavne pokiaľ ide práve o vznik vzťahových problémov skupiny. Za špecifiká šikanovania v školskom prostredí možno považovať:

- Šikanovanie sa vyskytuje v kolektíve osôb, ktoré by mali ostať rovnocennými partnermi v sociálnej skupine (vzťah nadradenosti a podriadenosti nie je formálne stanovený).
- Šikanovanie sa najčastejšie odohráva priamo v triede, za prítomnosti ostatných spolužiakov – svedkov (potvrdzujú výskumy Macháčková 2005, Šimegová, 2007, 2008). Pri zisťovaní, kde bolo obetiam najčastejšie ubližované, odpovedala väčšina respondentov, že sa im ubližuje práve v triedach. Spolužiaci sa často na obranu obeť nepostavia z ľahostajnosti, strachu alebo sa dokonca na šikanovaní zabávajú. Šikanovanie je teda záležitosťou celej skupiny a jej dôsledkom je deformácia sociálnych vzťahov, rolí a postojov k normám. Problémom je tolerancia voči šikanovaniu a bagatelizovanie jej vplyvu na všetkých zainteresovaných.
- Pri vzniku a vývoji šikanovania v triede má veľký význam skupinová dynamika a potvrdzuje sa skupinový mechanizmus šikanovania – šikanovanie nie je individuálnym problémom šikanujúceho a jeho obeť.
- Existuje priamy vzťah medzi klímou triedy a výskytom konfliktov a šikanovania – šikanovanie vystupuje ako dôsledok nepriaznivej klímy triedy, ako prejav narušených vzťahov a nepriaznivá klíma vystupuje ako dôsledok šikanovania.
- Šikanovanie v škole je žiakmi ZŠ vnímané ako normálne, bežne sa vyskytujúce, stretávame sa so zľahčovaním, popieraním, ospravedlňovaním šikanovania „srandovaním“; podľa šikanujúcich ide o zábavu, ktorú podporuje aj obeť.
- Časté je presúvanie zodpovednosti na triedu – všetkých žiakov; šikanovanie má skupinového iniciátora.
- Šikanovanie podporuje strach obetí a svedkov vypovedať.
- Obete sú vnímané negatívne, provokujúce správaním, disponujúce svojším prejavom, handicapom a výzorom, nekomunikatívni, tichí, utiahnutí samotári s nerozvážnym až zbrklým správaním.
- Sami šikanujúci žiaci by obetiam odporúčali, aby sa účinnejšie bránili.
- Šikanujúci žiak má v školskej triede najčastejšie ambivalentný status (môže byť výrazne obľúbený, aj výraznejšie neobľúbený).

- Šikanujúci žiak môže vystupovať v pozícii uznávanej osoby, ale jeho pozícia v skupine je komplikovaná, pretože môže byť často pozitívne prijímaný, ale aj odmietaný.
- Agresori patria do kategórie kontroverzných detí, ku ktorým má skupina ambivalentný vzťah.

Vzhľadom na niektoré výskumné zistenia viažuce sa na sociálnu skupinu – školskú triedu a výskyt šikanovania v nej, považujem za zaujímavé zvoliť výskumný prístup k problému šikanovania z druhej strany, napr. „zistovanie, prečo sa v niektorých triedach šikanovanie nevyskytuje?“, „aké faktory v triede to spôsobujú?“

V nasledujúcej časti príspevku spomenieme niekoľko konkrétnych foriem šikanovania žiakov v školskom prostredí, ako aj konkrétnych kazuistík z prostredia slovenskej základnej školy:

Šikanovanie ako forma hry – jednoduchá hra, resp. zábava, označovaná ako „sranda“ prerastá k asymetrickej agresii – vytvára sa nepomer síl medzi obeťou a útočníkom, u ktorého sa predpokladá radosť z víťazstva, alebo potreba vyskúšať si svoje sily na slabšom žiakovi. Obeť popiera šikanovanie, nepomenováva zábavu šikanovaním, podporuje ju – získava si priazeň šikanujúceho. Rozvíja sa vzťah závislosti obeť od šikanujúceho.

Kazuistika Filip, 6. ročník ZŠ:

Filip je veselý, iniciatívny, aktívny chlapec, často bojujúci o priazeň svojich spolužiakov v triede. Momentálne má zvláštnu pozíciu triedneho zabávača, na ktorom si hlavne chlapci radi „zgustnú“, keď sa nudia a chcú sa baviť. Dvaja spolužiaci si naňho vymýšľajú rôzne „hry“! Filip je obeťou častého až úmyselne krutého guľovania po odchode zo školy v zime, v každej „nevinnej“ hre je na konci obetným baránkom znášajúcim utrpenie s úsmevom a zľahčovaním situácie. Nerať je dobitý, má krvavé hánky na rukách, doškrabanú tvár. Napriek častým útokom hlavne dvoch spolužiakov by svoju triedu nikdy nenechal, myslí si, že si spolužiakov dokáže získať a ako prejav ich sympatií vníma, že ho do svojich hier zapájajú. Niekoľkých označuje za najlepších kamarátov, avšak sám nezískava žiadne pozitívne voľby v triede, okrem žiaka zabávača.

Šikanovanie ako obranný mechanizmus – obeť sa bráni voči útočníkovi tak, že útočníkovi (ktorý vyprovokoval agresiu) ubližuje. Konfúzia dvoch rolí, obeť je agresorom a agresor je obeťou. Náročnejšia diagnostika. Môže naznačovať netradičný scenár šikanovania.

Kazuistika Alex, 8. ročník ZŠ:

Alex sa v minulých rokoch školskej dochádzky často dostával do situácií, keď mu spolužiaci fyzicky a psychicky ubližovali, kvôli čomu viacnásobne zmenil školu a mal problémy začleniť sa do nového kolektívu. V súčasnosti si prešiel podobnú situáciu na novej škole, v ktorej je v 8. ročníku. Jeho pozícia v triede je komplikovaná, nemá veľa priateľov, spolužiaci ho neprijali v novom kolektíve a neustále sa mu posmievali. Po niekoľkých mesiacoch bol on sám obvinený zo

šikanovania spolužiaka, ktorému sa vysmieval, urážal a ponížoval ho. Žiadny spolužiak mu neprejavil svoje sympatie, bol odmietaným členom kolektívu. Začal sa stretávať s partiou mladíkov členov Hulgians – futbalových fanúšikov a jeho správanie sa stalo agresívnym, v škole neprijateľným. Negatívny vplyv referenčnej skupiny s extrémistickou orientáciou poskytol mladému človeku citové zázemie, spolupatričnosť, osobnú významnosť (dôležitosť) a ochranu. Jej vplyv na vývin a správanie mladého človeka, ako aj jej činnosť pre spoločnosť, je však deštruktívna.

Šikanovanie ako reakcia frustrovaného jedinca, emocionálne nestabilného žiaka s nedostatočnou mierou kontroly vlastného správania. Dieťa hľadá náhradu za svoju prehru, porážku, neschopnosť práve v slabších jedincoch. Jeho agresia predstavuje jeho komplex menejcennosti.

Kazuistika Gabriel, 9. ročník:

U Gabriela sa vyskytli opakované problémy v správaní, bol učiteľmi, ako aj vedením školy opakovane pokarhaný za hrubé porušovanie školského poriadku, mal tendenciu ovládať a manipulovať ostatnými žiakmi v triede, bol skrytým agresorom, často ubližoval spolužiakom a inklinoval k problémovým skupinám žiakov a kamarátov s problémami v správaní v škole a mimo nej. Navádzal, manipuloval a psychicky vydieral spolužiakov. Pred hodinou telesnej výchovy fyzicky viacnásobne napadol a kopal do rozkroku iného žiaka. U Gabriela je zvýšená impulzivita, reaktivita, spontánna a reaktívna agresivita. Je impulzívny, emocionálne nestabilný, vývin je poznačený rodinnou situáciou. Gabriel v minulosti inklinoval a tiež inklinuje k problémovej skupine kamarátov mimo školy s extrémistickou orientáciou. Jeho vývin ako aj predchádzajúce správanie sú výrazne poznačené nedostatočným výchovným vedením (otec je často a dlhodobo mimo priameho výchovného pôsobenia, lebo je „na cestách s kamiónom“), nedostatočnou, resp. chýbajúcou emocionálnou oporou zo strany rodiny (chýbajúca matka), absentujúcim pozitívnym vzorom pre nasledujúce správanie a nedostatočnou mierou kontroly jeho správania.

Za neposledné a významné považujem tiež spomenúť, ako hodnotia správanie šikanujúcich žiakov ich triedni učitelia. Zistili sme, že učitelia hodnotia rizikové správanie šikanujúcich chlapcov rozdielne, jednak ako egocentrické, asociálne a maladaptívne a jednak ako normálne a neodchýľujúce sa od očakávaného správania. Vyskytlo sa aj hodnotenie v rámci zníženého skóre, t.j. ako nerizikové správanie. Niektorí učitelia sa snažili vykresliť šikanujúcich žiakov alebo svoju triedu v pozitívnom svetle. Za problém považujeme nevedomosť učiteľa o agresívnych prejavoch týchto chlapcov, alebo viac či menej nevedomenú tendenciu učiteľa „vychádzať“ so šikanujúcimi žiakmi. U dievčat bolo najčastejšie hodnotenou kategóriou rizikového správania impulzívne, asociálne, egocentrické a maladaptívne správanie. Šikanujúci žiak hodnotí vzťah k triednemu učiteľovi pozitívne. Zistili sme, že od tohto vzťahu očakáva vzájomnú pomoc, komunikáciu a spoluprácu, pozitívne hodnotí hlavne snahu učiteľa porozumieť a pomôcť mu pri riešení problémov. Agresor vystupuje ako pomocník triedneho učiteľa

v rôznych situáciách v škole príp. mimo nej. Tento typ „spojenectva“ si vysvetľujeme obľubou agresora u jeho triedneho učiteľa; učiteľ inklinuje skôr k aktívnym, presadzujúcim sa žiakom, prostredníctvom ktorých môže vplývať na ostatných žiakov v triede, resp. vychádza im v ústrety, aby si v triede udržal autoritu a moc (Šimegová, 2007). Podľa Otrlého (1999) môže podporovanie šikanovania učiteľom prinášať tieto výhody:

- Nestojí učiteľov žiadnu námahu a agresorom prináša radosť.
- Silnejší žiaci učiteľovi pomáhajú, slabší ho „neotravujú“.
- Šikanovanie zavádza do školy určitú disciplínu a poriadok.

Podľa Kopčanovej (2001) ak chce pedagóg efektívne pracovať, musí poznať typy konfliktných, agresívnych žiakov, aby vedel, ako sa k nim správať, pristupovať, aby vo výchovnom procese predchádzal neproduktívnym konfliktom. Poznanie osobnosti každého žiaka nám umožní nadviazať s ním lepší a dôvernejší vzťah, zlepši sa komunikácia, a to nielen na vyučovaní, ale aj v čase mimo vyučovania (prestávky, výlety, exkurzie, školské akcie). Nesmieme dopustiť, aby žiaci získali skúsenosť, že sa krutosť vyplatí, mohli by sme tým pripustiť, že ich agresivita bude stúpať. Pri agresívnom jedincovi je dôležité, aby sme mu pomohli postupne zbaviť sa nežiaducich návykov správania a taktiež patologických prejavov konania. Keď sa učiteľovi podarí len čiastočne odstrániť takéto prvky v triede, môže sa zmeniť celková atmosféra a ovzdušie triedy, čo sa nemalým podielom prejaví aj na výkonoch žiakov a celkovej radosi zo školského prostredia. B. Kováčová (2007) v súvislosti so zvládaním agresívneho správania v školskom prostredí odporúča stanovenie a skupinové zavedenie presných pravidiel a jednoduchý projekt vytvorený na základe vhodného modelu správania, ktorým môžeme predchádzať alebo zvládať riešenie situácií žiakov s agresívnym správaním prostredníctvom spolupráce s odborníkom z oblastí pedagogiky a psychológie. Podľa autorky „častým problémom detí v oblasti posudzovania a hodnotenia vlastného správania je, že nedokážu postrehnúť vlastný obraz problémov v reálnej podobe. Rozborom morálnych hodnôt a kritického pohľadu si dieťa upevňuje sebavedomie a rozvíja osobné a sociálne posudzovanie na seba samého a svoje okolie“ (Kováčová, 2009, s. 97).

Intervenciu triedneho učiteľa a školského psychológa v prípade vzniku prvopočiatočných vzťahových problémov skupiny považujeme za efektívny nástroj na zastavenie šikanovania už v jeho začiatkoch. Jedným z najvýznamnejších krokov je jeho odhalenie, často ešte v štádiu ostrakizmu. M. Valihorová (2008, s. 27-28) rozlišuje tri spôsoby, ktorými je možné zaevidovať šikanovanie:

- Priama výpoveď obeť ako najmenej častý spôsob.
- Svedecká výpoveď niekoho, kto na problém upozorní (najčastejšie ide o spolužiaka, resp. kamaráta).
- Dôkladné pozorovanie správania sa detí a jeho analýza, ktoré predpokladá neprehliadanie a „neignoráciu“ násilia.

Ak chceme zabrániť rozmachu šikanovania v škole, je nutné postupovať systematicky, koordinovane a komplexne, zameriavať sa nielen na žiakov, ale aj na učiteľov a rodičov, zabezpečiť komplexné podmienky, ktoré budú eliminovať riziká vzniku šikanovania.

Spolu s dlhodobým a systematickým pôsobením školského psychológa priamo v prostredí školy a jeho aktívnou spoluprácou s výchovným poradcom a členmi pedagogického zboru je možné aj v problematike školského šikanovania dosiahnuť významné pozitívne zmeny, a to na úseku činnosti preventívnej i intervenčnej.

Poznámky

¹Príspevok vznikol a bol podporený grantovou agentúrou VEGA projekt č. 1/0065/09

Literatúra

CRICK, N.; BIGBEE, M. 1998. Relational and Overt Forms of Peer Victimization. A Multiinformant Approach. In *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. 1998, Vol. 66, No. 2, p. 337-347.

EGAN, S.; PERRY, D. 1998. Does Low Self-Regard Invite Victimization? In *Developmental Psychology*. 1998, Vol. 34, No. 2, p. 299-309.

FINNEGAN, R.; HODGES, E.; PERRY, D. 1998. Victimization by Peers. Associations With Children's Reports of Mother-Child Interaction. In *Journal of Personality and Social Psychology*. 1998, Vol. 75, No. 4, p. 1076-1086.

HODGES, E.; PERRY, D. 1999. Personal and Interpersonal Antecedents and Consequences of Victimization by Peers. In *Journal of Personality and Social Psychology*. 1999, Vol. 76, No. 4, p.677-685.

KOHOUT, M. 2004. Informace o mezinárodním projektu. In *Školní šikanování*. Zborník príspevkov 1. celoštátnej konferencie. Zost. M. Kolář. Praha: Společensví proti šikaně, 2004. ISBN 80-239-2994-1.

KOLÁŘ, M. 2001. *Bolest šikanování*. Praha: Portál, 2001, 2005. 256 s., ISBN 80-7178-513-X.

KOPČANOVÁ, D. 2001. Prevencia násilia v škole a v školských výchovných zariadeniach. In *Vychovávateľ*, č. 7, roč. 45, s. 10-13.

KOVÁČOVÁ, B. 2007. Prejavy a zvládanie agresívneho správania v základnej škole. In *Problematika sociálno-patologických javov v školskom prostredí - stav, prevencia, riešenie*. Zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie. Ružomberok: PdF KU a ÚSV, 2008, s. 291-301. (CD) ISBN 978-80-8084-246-8.

KOVÁČOVÁ B. 2009. *Pozícia báby v umeleckom a terapeutickom priestore*. Komárno: Univerzita J. Seleyho v Komárne, 2009. ISBN 978-80-89234-71-4.

- MACHÁČKOVÁ, P. 2005. Šikana – výsledky výzkumu u dětí na 2. stupni ZŠ. In *Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech studentů doktorských studijních programů*. Olomouc: PdF UP, s. 201-204. ISBN 80-7220-246-4.
- OLWEUS, D. 1994. *Bullying at school. What we know and what we can do*. Oxford UK and Cambridge USA: Blackwell Publishing, 1993, 1994. ISBN 063 119 2417.
- ONDREJKOVIČ, P. a kol. 2000. *Sociálna patológia*. Bratislava: Veda, 2000.
- OTRLÝ, B. *Podporujeme šikanu ve své škole* [online]. c1999, [cit. 2004-9-02]. Dostupné na: <[http:// uxkdt.pdf.cuni.cz/~uclisty/ul98_99/ul09/podporuj.htm](http://uxkdt.pdf.cuni.cz/~uclisty/ul98_99/ul09/podporuj.htm)>.
- ŠIMEGOVÁ, M. 2007. *Atribúty agresora v školskom prostredí*. Dizertačná práca. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela, 2007.
- ŠIMEGOVÁ, M. 2007. *Šikanovanie v školskom prostredí*. 1. vyd. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela, 2007. 106 s. ISBN 978-80-8083-384-8.
- ŠIMEGOVÁ, M.; KARIKOVÁ, S. 2008. *Šikanujúci žiak v prostredí stredných škôl*. 1. vyd. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela, 2008. 207 s. ISBN 978-80-8083-680-1.
- THOLTOVÁ, J.; ŽUFFOVÁ, M.; SUČÁKOVÁ, A. 2000. *Násilie v škole*. Nižná: ICM. Orava, 2000.
- VALIHOROVÁ, M. 2008. *Školský psychológ a škola*. 1. vyd. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela, 2008. 107 s. ISBN 978-80-8083-624-5.

Kontakt

Mgr. Miroslava Adamík Šimegová, PhD.
Pedagogická fakulta Trnavskej Univerzity v Trnave, SR
Základná škola na Ul. J. Bottu 27 v Trnave, SR
mirka.simegova@centrum.sk

Agresor a jeho »pôsobenie« v triede – riešenie prostredníctvom metódy videotréningu komunikácie

Barbora Kováčová

Pod agresívnym správaním sa môže »skrývať« celá škála symptómov od patologických prejavov jednotlivca, cez poruchy komunikácie až po narušené medziľudské vzťahy. Nakoľko sa s agresiou stretávame v rozličných prostrediach a priestoroch, považujeme za dôležité venovať pozorovateľným prejavom primeranú pozornosť, mimo iného rozpoznať etiológiu a vytvoriť možnosti na aplikáciu (realizáciu) profylaktických príp. už vytvorených intervenčných prístupov. Jednou z mnohých možností, ktorú sme v praxi aplikovali v rokoch 2003 až 2007, je metóda Videotréningu komunikácie. Školská agresia je na videozáznamoch zachytená ako **kontinuálny proces, sled vzájomne súvisiacich udalostí, ktoré sa odohrávajú v školskom či triednom prostredí**. Vzťahy v priestore triedy možno predstaviť na hypoteticky vytvorenej lineárnej osi správania s dvomi kľúčovými bodmi, kde pozitívne (čiže úspešné) napr. **priateľskosť, empatia** sú uložené na začiatku osi (pozitívne vytváraný kľúčový bod v správaní), a v podobe negatívnych (čiže brzdiace komunikáciu) napr. **agresia, nevraživosť** je ukončením osi v podobe negatívne vytvoreného kľúčového bodu v ľudskom správaní. Celkové správanie žiakov, odhliadnuc od diferencovania ich postavenia a role akú zohrávajú v tej ktorej komunite, je výrazne meniacim sa úsekom časových momentov, ktoré je možné autenticky zachytiť technickou vymoženosťou, v danom prípade videokamerou. Aplikovaná, v príspevku neskôr spomínaná metóda VIT sa primárne opiera o aspekty nonverbálnej komunikácie (Biemans, 1990), neskôr v analýze využíva samotné *verbum*, s technickou vymoženosťou videokamery. Cieľom použitia metódy VIT vzhľadom na charakter príspevku je (znovu)budovanie alebo navrátenie interakčných základov v školskom prostredí s výraznou podporou pozitívnych reakcií medzi komunikujúcimi členmi komunity (žiak verus pedagóg) alebo rovesníckej skupiny (žiak verus žiak). Metóda zdôrazňuje význam alternatívneho prístupu riešenia, opierajúc sa o existujúce pozitívne elementy života v škole so žiakom (žiakmi) s agresívnym správaním a s využitím vlastných skúseností odborníka – trénera VIT.

Jednotlivé definované kritéria práce VIT v triedach či triednych skupinách sú spracované na základe výskumných zistení Kováčová (2007). Moment prieniku do správania skupiny je možné zaznamenať v úvodných minútach priebehu vyučovacej hodiny. Ide o správanie sa všetkých zúčastnených, bez ohľadu na skutočnosť, v akej pozícii ten-ktorý jedinec vystupuje. Celkové správanie, pozícia v danom priestore takpovediac predurčuje každému zúčastnenému *moc či bezmocnosť* podľa jeho správania sa a konania. Pedagóg je »kľúčom« k odhaleniu agresívneho správania, ktoré v triede dlhodobo pretrváva, alebo sa postupne vyvíja. Samotná autorita pedagóga je akosi »vstupenkou« akceptácie pedagóga zo strany žiakov. Pokiaľ chce pedagóg získať autoritu a dôveru žiakov, je povinný v začiatkoch rešpektovať vytvorené (vytvárajúce sa) vzťahy, ktoré môže viesť

pozitívnym smerom predovšetkým aj prostredníctvom vlastnej profesionálnej autority. Samozrejme ničím výnimočným nie je ani odmietnutie spolupráce dieťaťa s pedagógom principiálne založené na **odmietnutí akceptovať pedagóga** ako autoritu. Preto aj z daného dôvodu považujeme samotnú autoritu pedagóga za **významný medzník v procese** vznikajúcej či prebiehajúcej školskej agresie, nakoľko pedagóg je tým, kto má možnosť »odhaliť«, prípadne mať podozrenie, že práve v danej triede sa »niečo odohráva«. Môže ísť však aj o opačný moment, a to, keď **pedagóg priamo či nepriamo podporuje agresiu**, dokonca oficiálne prisudzuje »agresorovi« moc v podobe vytvorenia akejsi »role pomocníka« či »pravej ruky«. *Učiteľka vchádza do triedy. Zase sa bijete? Mňa to už nebaví riešiť! Jano, ved' na toto si tu Ty a Ty sa samozrejme biješ. Si mi ty pomocník, ha! (tvárou sa otáča do videokamery, zmierni tón hlasu a tichším hlasom pokračuje). Ved' som ťa de-le-go-va-la preto, aby tie bitky ustali... dobre, dobre (rukou naznačí, aby bol »oslovený« vinník ticho), nechcem nič počuť. To bolo na-posle-dy. Dávam ti druhú šancu. Sadnite si žiaci. Čo je Blaža? Pani učiteľka (začína vetu plačlivým hlasom vyvolaná žiačka Blažena K.), ale tú bitku začal Jano a... Učiteľka: Nechcem to počuť sadni si dobre? Blažena si sadne (vytiahne vreckovku a utiera si oči). Kamera zachytáva nesúhlasné pohľady ostatných žiakov, rozličné grimasy a »lietajúce« papierové odkazy. Ján sediaci v druhej lavici sa otočí k spolužiačke a ukáže jej hanlivé gesto (pri interview reakcia Jána, 17. 3. 2006: Sranda, že? Blaža to nechápe, je malá. Aha chalani sa rehocú. Tóno vidíš, ako sa vyškieraš, bože ty si ksicht!). Učiteľka ešte stále zapisuje do triednej knihy a správanie si »nevšíma« (pri interview reakcia učiteľky, 22. 3. 2006: Snaží sa objasniť a zároveň obrátiť svoje správanie nasledovne: ... Keď si ich nevšímam, zvyčajne to zapôsobí, skončia s tými trápnyimi prekáračkami, okrikovaním a papuľovaním. Mám dosť rokov praxe, preto to mám vyskúšané, že keď vyberiem toho problémového a poverením ho nejakou úlohou, zvyčajne bitky prestanú. V triede nastane zmierenie a môžem kludne učiť.).*

V rámci pilotážneho prieskumu, ktorý predchádzal použitiu VIT v školských triedach, boli vyselektované viaceré triedne prostredia, v ktorých bol »problém« v podobe agresorov či šikanizátorov, pedagógmi konkretizovaný a následne spracovaný do hlavných kategórií. Uvádzané kategórie sú zaradované podľa početnosti opakovaní v rozhovore, taktiež z písomných záznamov s pedagógmi. K najčastejším kategóriám *selekcie tried* »dobrých od zlých« uvádzajúcich pedagógmi sú nasledovné (doplnené o konkrétne záznamy z prepisov výpovedí pedagógov):

- **Výskyt »rušivých elementov«**

Rozličné označenia žiakov s problémovým správaním sú súčasťou rozhovorov pedagógov v zborovni, či v rozhovore s inými odborníkmi. Najčastejšie používaným označením bol **rušivý element**, v zmysle **nežiaduci, navyše**. Povešť žiaka v negatívnom zmysle je pedagógmi registrovaná počas celej žiakovej povinnej dochádzky. „*My ich nazývame žiaci s rušivým správaním, ktorým nepomôže ani polepšovňa. Zvyčajne ide o lotrov a grázlov, ktorým sa nechce učiť*“, podľa

výpovede výchovného poradcu Márie H. „*Mať agresora v triede, to je Božie dopustenie. Ja mám toľko rokov praxe, a rok pred dôchodkom mám takúto ťažobu v triede. Inak ho nemožno nazvať, len rušivý element, ktorý ťahá triedu dole*“, z rozhovoru Anny J., triednej učiteľky 9.B.

▪ **Generačná »zat'áženosť« školy**

Zástupcovia škôl sa sťažujú, že ich zariadenie zvyčajne navštevujú celé generácie z jednej rodiny napr. „otec bol tiež taký malý hajzlík a malý akoby mu z oka vypadol. Jajáj, celé generácie Králikovcov tu skočili sedmičku a sú, predstavte si, podnikatelia, čo Vám budem rozprávať“, Jana R., triedna učiteľka. Stigmatizácia určitého priezviska »akoby predurčovala«, že bude s daným žiakom/žiačkou problém, ktorý bol v minulosti (ne)úspešne riešený s jeho príbuzným. Rovnaké priezvisko, vzhľad či hlas častokrát vracia pedagógov do obdobia stretnutí s konkrétnym žiakom, vyvodených sankcií voči nim a tým akokeby prenášali »stigma a pohľad« z minulosti na súčasného žiaka s problematickým správaním.

▪ **Vysoký počet znížených známok zo správania**

Sankcie zo strany riaditeľa, zástupcov či triednych pedagógov sú konkrétnymi opatreniami, ktoré škola môže aplikovať voči žiakom s problémami v správaní. „*Samé pokarhania a dennodenné návštevy riaditeľne. Napriek tomu, že naša škola má okolo 400 žiakov, tých »čirkáčov« poznáme po mene aj priezvisku, veď ich stále vidíme stáť pred riaditeľňou, ešte aj tam tlčú. Čo s nimi? Poradňa slabá, rodičia nestíhajú, tak aspoň známka niekedy pomôže. Potom ich doma dobre stlčú a je pol roka pokoji*“, Emília Z. učiteľka – zastupujúca výchovná poradkyňa.

▪ **Nevhodná konštelácia triedy**

„Celá trieda je už od materskej škôlky, už tam boli zlí, tak čo už potom tu? Je tam šikana, ale držia spolu, neboznú sa, tvrdia, že sa hrajú, minule rozbili nos aj s okuliarmi a že vraj hra?!“, Kamila L., pedagóg telesnej výchovy.

▪ **Ročníkové »esá«**

Bez ohľadu na fakt o zameranie tried ide (výberové, bežné), tak v každej triede sa nájdu žiaci, ktorí majú problémy v správaní, nezvládajú učivo z rozličných dôvodov. „*Neučia sa, len robia zle. Chodili do akože do poradne, zdrhli zo školy a tam sa neukázali. Zväčša ide o žiakov, ktorí boli slabší na prvom stupni alebo mali (akože) eš-pé-ú a keď nezvládali učivo za ostatnými, tak sa začali prejavovať správaním. Pri prepadnutí hneď vedia ako majú zlapit' slabších a zatahnúť ich k sebe do party.*“, z výpovede výchovného poradcu Emila J. Mnohé kolegyně sa sťažujú, že práve im sa »ušli« zase tie esá, leďva sa jedného zbavia, už sú tu ďalší dvaja »prepadlíci«. Katarína K., výchovný poradca: „*Nemajú o nič záujem, nechcú sa nič naučiť, len hrešia a majú sprosté poznámky. Tvária sa ako hrdinovia a popritom sú len obyčajní repetenti, ktorí brzdia triedu doslova vo všetkom.*“

Na základe uvádzaných diferenčných kritérií sme oslovili triedy (pedagógov aj žiakov) o zapojenie sa do projektu VIT verzus agresia v školskom prostredí, ktorý bol realizovaný ako súčasť Supervízorského školenia VIT autorky tohto príspevku. Na základe predchádzajúcich skúseností zo školenia Tréner – aspirant metódy VIT sme vytvorili kritéria, podľa ktorých predstavujeme aplikáciu metódy VIT v školskom prostredí.

Prvým kritériom VIT pre prácu v triede, v ktorej bola pomenovaná a označená konkrétna forma agresívneho správania, je **samotný postoj a správanie sa pedagóga k žiakom, ku konkrétnemu žiakovi - agresorovi**. Triedu ako ideálne školské prostredie sme zámerne vybrali, nakoľko Šimegová (2007) tvrdí, že najčastejším miestom výskytu šikanovania v tomto prostredí je práve školská trieda. Dochádza v nej k rôznym aktom jednorazového ubližovania či dlhodobého šikanovania. Zo všetkých prípadov šikanovania v škole sa 71,4 % odohráva práve v školskej triede. Nakoľko prostredie je tvorené všetkými zúčastnenými bez ohľadu na to, akú pozíciu zastáva, uvádzame jednotlivé výpovede účastníkov, ktorých sa agresia dotýka. **Z výpovedí pedagógov** vzhľadom na vyššie konkretizované kritérium uvádzame nasledovné: tri štvrtiny pedagógov tvrdí, že *agresívne či šikanujúce správanie je predovšetkým záležitosťou žiakov a ich vzájomných vzťahov. Pedagóg nie je tým (tou osobou), ktorý dané správanie vedome podporuje*. Naproti tomu štvrtina pedagógov pripustila možnosť, že začínajúce agresívne správanie **môže podporiť** pedagóg (prisúdili mu pozíciu nepriameho iniciátora) napr. verbálne formou poznámok voči konkrétnym žiakom, preferenciou alebo »podceňovaním« slaboprosievajúcich žiakov, zaužívaním brachiálnej formy agresie ako formy trestu a pod. **Z výpovedí žiakov** vzhľadom na vyššie konkretizované kritérium uvádzame nasledovné: Pedagógovia **nechcú odhaliť** (»nemajú záujem, sú zaneprázdnení«) v triede problém šikanovania dovedy, pokiaľ nemajú sami problém v danej triede pôsobiť (učiť, vykonávať dozor či zastupovať). Väčšinou pedagógovia s agresormi nepriamo držia, lebo sú si vedomí »nebezpečenstva«, ktorým sú ohrození v danej triede (vo forme agresie zameranej voči nim – žuvačka na stoličke, hanlivé poznámky, ignorovanie pedagóga ako authority a i.). Svojím správaním »napomáhajú« agresorom a pomocným iniciátorom začínajúceho alebo prebiehajúceho procesu šikanovania.

Situácia 1: V triede je problematické učiť, napriek všemožnému úsiliu zo strany vyučujúcich. Žiaci sú nezvládnuteľní, agresívni (šikanovanie zatiaľ potvrdené nebolo) bez záujmu o učenie (z výpovede zástupkyne pre 2. stupeň riaditeľa ZŠ). Príchod pozorovateľa s kamerou zaznamenala trieda poznámkami typu „Tá je tu načo? Mišo, pozri ideš byť celebrita, haha“. „Žiaci nepočuli ste zvonenie? Bez poznámok! Mišo, Jozef, no čo je??“ Michal: Však som nič nepovedal? Zasa ja? (pri prehraní záznamu sa pravdivosť výpovede Michala potvrdila). U: Čušte, platí to pre všetkých! (kritikou triedy sa učiteľka snaží vzbudiť rešpekt a zároveň dosiahnuť disciplínu. Bez vysvetlenia príchodu pozorovateľa, mechanicky začína výučbu kontrolou dochádzky žiakov) U: Kto chýba? Trieda zareaguje, zdvihnú sa tri ruky. U: Nerobte si srandu, Mišo chceš poznámku! (bez toho, aby zod-

vihla hlavu komunikuje s triedou a s Michalom). M: postaví sa, Ja som nezdvih... nedokončí vetu a sadne si. U: Kto skutočne **chýba**? (pri poslednom slove učiteľka prvýkrát počas vyučovacej hodiny zdvihne hlavu a pohľad smeruje do prvých lavíc stredného radu). Správanie zo strany žiakov sa opakuje, len pri vyššom počte rúk. U: Už mám toho dosť, vidíte (zdvihnutým prstom ukazuje na kameru) a mám dôkaz, že ste nielen drží, ale aj (vetu nedokončí) ... a v takejto triede mám učiť, čo som komu spravila. U: Mišo, čo je? (otázka smeruje na Michala, ktorý sa opätovne snaží vysvetliť svoju neúčast' na „dochádzke“). U: mávne rukou, Sadni si, nie si svätý, teraz to bola výnimka, ale vždy si medzi prvými. Táák, čo sme preberali minule? Kto mi odpovie? (12. 4. 2005).

Celkový postoj, správanie sa k žiakom predurčuje klímu v triede počas vyučovacej hodiny. Zrakový kontakt ako súčasť aktívnej komunikácie pedagóg verzus žiak stagnuje. Pozorovateľ po viacerých stretnutiach (4 nakrúcanie, 3 interview s pedagógom, 4 interview so žiakmi) nadobúda dojem, že »povešť« triedy prebehla skutočný problém, ktorý v danej triede prebieha. Žiak Michal získava záujmom o svoju osobu dominantné postavenie voči rovesníkom. Menovaný bol určený žiakmi ako agresor, *lebo ho učitelia podozrievali z toho, že je zlý; že klame; že pije a pod*. Podozrenie však nadobudlo podobu až vtedy, keď spolužiaci boli *nútení nosiť peniaze Michalovi na desiatu, lebo bol strašne hladný alebo si nemal čo obuť, takže sa mu zložili na značkové topánky*. Pri analýze videonahrávky hodiny Michal bagatelizuje svoje agresívne správanie, snaží sa verbálne osočovať spolužiakov, ktorí mu ustupujú. K svojej komunikácii si vyberá predovšetkým tichších, konštitučne slabších spolužiakov, do fyzicky zdatnejších si netrúfa. Neustále vykrikuje, snaží sa zaujať predovšetkým vtedy, keď sa dostáva »do obrazu diania«. V priestore analýzy videonahrávky bolo dosť obtiažne vytvárať pokojnú atmosféru, nakoľko primárnou úlohou bolo predchádzať stresovým a agresiou vyhroteným situáciám vo vzájomnej komunikácii medzi účastníkmi. Napriek tomu, že agresor alebo iniciátor agresívneho správania bol dominantným aktérom »príbehu«, sme pri práci s videonahrávkou oslovovali viacerých, aby vyjadrili svoj názor na to, čo videli, so snahou eliminovať Michalovu obľúbenú stratégiu »parného valca« vo vlastný prospech, a tým znehodnotil celkový rozbor nahrávky. Je potrebné vytýčiť si svoju rolu v skupine s dôrazom na akceptovanie všetkých prítomných, nie len preferovaných (táto podmienka je obzvlášť dôležitou, nakoľko zo skúsenosti vieme, že neurčením mantinelov pre agresora v skupine môže nastať vážny problém). Celkove svoje »hrátky« (*preberáme Michalove označenia jeho agresívnych útokov a správania sa voči iných vytypovaným spolužiakom*) považuje za normu správania. Jeho správanie počas hodín a prestávok nie je markantne odlišné (aj napriek tomu, že triedu počas prestávky na určitý časový úsek opúšťa). Mohlo by sa zdať, že práve vyučovací proces v ňom povzbudzuje odvahu byť útočnejší, nakoľko počas prestávok triedu »opúšťa« a zdržiava sa v sociálnych zariadeniach, prípadne v triedach mladších, nie seberovných žiakov. Opätovné príchody Michala do vlastnej triedy nechá nikoho na pochybách, aké postavenie si svojím správaním »vydobil«. Ide o typické vynútené *rituály oznamovania (tzv. bonzovania)*, čo sa v triede stalo *prostredníctvom svojich »stúpcov« v jeho neprítomnosti*. Z individuálnych

analýz videonahrávok sú potvrdené strachové tendencie zo strany »stúpencov«, ktorí túto skutočnosť aj verbalizujú, ale na strane druhej za žiadnu cenu nechcú prísť o daný »flek«, ktorý im prináša určité výhody a zároveň ochrannú pred samotným agresorom.

Jedným z mnohých pozitív VIT je ponuka „pohľadu“ (prostredníctvom videozáznamu) na seba samého v situácii, ktorá sa odohrala so spätným časovým posunom. Agresor svoje konanie verbalizuje predovšetkým pre účastníkov interview. Samotné správanie však nevysvetľuje, nakoľko ho považuje za bežné, ničím výnimočné. Videonahrávka je v danom prípade primárnym, zároveň dôležitým faktorom, ktorý má za úlohu zviditeľniť priebeh interakcie, v ktorej agresor pôsobí, a tým nabúrať aj vytvorený obraz o sebe samom.

Situácia 2: U: *Kto to vie vyriešiť? Marek? Jozef? Anka?* M: *Tá je sprostá?* Vykrikuje Michal z poslednej lavice v strednom rade. U: na to sa učiteľka otočí k Anke. *Anka, vieš to vyriešiť?* A: kýva záporne hlavou. U: *Nevieš? Ummm, ummm, no nevádi.* M: *Však som to vravel, nie? Je sprostá?* (»stúpenci« okolo neho prikyvujú). U: *Michal, máš to vypočítané?* učiteľka ide smerom k nemu skontrolovať jeho prácu. M: *Načo, ja mám tu na to svojich ľudí* (a nahlas sa zasmieje). Michalovo správanie zostáva zo strany matematikárky nepovšimnuté, začína počítat' príklad na tabuľu, otočí sa chrbtom a nahlas komentuje postup počítania (9. 4. 2005). V prípade, že pedagóg dlhodobo používa stratégiu pštroša v piesku, podporuje pozíciu iniciátora či aktéra agresívneho správania či šikany. Priamy dopad svojho správania si pedagóg uvedomí až vtedy, keď samotný žiak začne praktizovať svoje správanie voči nemu samému.

Druhým kritériom VIT je akceptácia skupiny, uznanie jej členov ako partnerov vo vyučovacom procese, ktorá je nevyhnutným predpokladom fungovania komunity s konkrétnym v danom prípade edukatívnym cieľom. Môžeme ho pomenovať ako model zrkadla v správaní – **odraz a obraz – súčasť** správania sa limitujúceho sa v rozličných polaritách. Medzi základnými bodmi je priestor (vyučovacia hodina), ktorý je vytváraný rozličnými komunikačnými vzorcami správania (výklad pedagóga, odpovede žiakov, konverzácia pedagóg verzus žiak/žiaci a pod.), systetizujúcich sa z určitého počtu elementov alebo interakcií, na základe ktorých je možné posudzovať celkovú triednu klímu. Z výpovedí pedagógov vzhľadom na druhé kritérium uvádzame nasledovné: *Polovica pedagógov, tvrdí, že žiaci musia pocítiť, kto je nadradený a kto podriadený. Musia si uvedomiť, myslím tí žiaci, že my sme spolu husi nepásli, a kto kam na ktorý breh patrí ... žiak do lavice a učiteľ za katedru* (Anna, 22. 9. 2005). *Rovnocennosť vo vzťahu je utópia* (Elena, 12. 9. 2005). Z výpovedí žiakov nie sú verbalizované striktné vymedzenia hraníc, skôr naopak. Žiaci majú záujem o lepšie vzťahy s pedagógmi, ale pedagógovia ich ako rovnocenných partnerov nevidia, ani vtedy, keď sa prídu ukázať po niekoľkých rokoch. *„Prišiel som k nám na školu, nie ako žiak ale už ako učiteľ matematiky. Matikárka sťaby kolegyňa ma privítala a mimochodom skonštatovala, že som v matematike nebol síce najlepší (no, ale posilu nutne potrebujú, však sa zacvičím), ale to moje správanie ju privádzalo*

do vrcholných výšok algoritmov. Živel, ktorý sa stal učiteľom! Hádam budeš mať lepšie nervy, lebo im budeš rozumieť“, popisuje stretnutie s pedagógmi Marek K. (28. 9. 2005).

Zaostrenie, nasnímanie a uchovania obrazu je zdrojom plastického zachytávania vzťahov medzi diskutujúcimi. Zrakový kontakt, nadväzovanie medzi komunikujúcim z obrazu a jeho reálnym dvojníkom objasňujúcim svoje konanie resp. jeho znormalizovanie prináša zaujímavé poznatky, ktoré je možné využiť pri práci ďalej. Agresori verbalizujú minimálnu akceptáciu skupiny, v ktorej sa prejavuje »srandista«. Sami seba považujú za vtipných a veľmi spoločenských jedincov, ktorí však nie sú pochopení.

Tretím kritériom VIT pre prácu v triede je **registrácia žiakov a ich vzájomného správania sa**. Na základe videosnímkov majú aktéri diania dostať možnosť registrovať správanie skupine ako celok, registrovať postavenie samého seba zo svojho uhla pohľadu, registrovať postavenie samého seba z pohľadu ostatných členov (možnosť popisu vizuálne vnímaného prostredníctvom člena skupiny, hodnotenie správania skupinou formou spätnej väzby a i.). Správanie zachytené videokamerou je pre odborníka – trénera VIT ponímané ako **kontinuálny proces, sled vzájomne súvisiacich udalostí, ktoré sa odohrávajú v školskom prostredí**. V začiatkoch analýz je potrebné členiť a kódovať zložky správania (Reczek, Misia, 2001), nakoľko ich spojitosť si vyžaduje vzájomnú analýzu správania po sekvenciách (možnosť stopnutia videonahrávky je významným a dôležitým artiklom pri sekvenčnej analýze správania). Ferjenčík (2000) v súvislosti s pozorovaním tvrdí, že obyčajne nestačí len definovať cieľ pozorovania, ale správne vybrať kategórie správania a určiť mieru pozorovania detailu tým, že je vymedzený obsah pozorovacích jednotiek. Na základe uvedeného je zaregistrovanie správania, jeho pomenovanie a vizuálne zachytenie spôsobom úspechu pri práci so skupinou, v ktorej je agresor registrovaný vo svojej pozícii a zároveň ostatnými oficiálne akceptovaný (čo v danom prípade je výrazným nedostatkom skupiny, nakoľko samotné prispôbenie sa skupiny jednému členovi »zvyšuje« v agresorovi pocit úspechu a mocenstva).

V prvom rade je nevyhnutné, registrovať všetkých bez predchádzajúcej akejkoľvek stigmatizácie. Žiaci posadte sa. Chcel by som sa Vám predstaviť, volám sa Marek K., a budem Vás učiť matematiku. Kto sa predstaví prvý? Ja som Michal. Ďakujem. Ja Jožo. Ďakujem ... Analýza videonahrávky: Marek K. mňa skutočne nezaujíma, kto mal dvojku či trojku, aj keby mal osmičku, zvládnutie matematiky hodnotím. Viem z vlasnej skúsenosti ako to bolo a čo som si prežil. (21. 3. 2006).

Metóda VIT ponúka mnohé možnosti práce či už individuálne s každým účastníkom školskej agresie alebo skupinovo v menej početných skupinách. Je potrebné zdôrazniť, že splnením uvádzaných troch kritérií môže byť metóda VIT a jej aplikácia vnímaná v podobe, ako je:

- Poskytovať podporu všetkým účastníkom triedneho priestoru pri zabezpečovaní normálneho chodu vyučovacieho procesu.
- Zapojiť všetkých členov triedy do komunikácie resp. komunikačných miniskupín (analýza komunikácie je dôležitou súčasťou intervenčného procesu).
- Akceptovať názory všetkých zainteresovaných pri vytváraní Plánu pomoci ako súčasť programovej štruktúry.
- Posilňovať pozitívne prejavy komunikácie v rámci triedneho prostredia (súčasť priamej intervencie) pri hodnotení a zvyšovaní kvality komunikačného systému.
- Identifikovať nové a zaužívané (rituálne vytvorené) potreby v komunikácii a prioritne na ne reagovať.
- Vytvoriť systém pro-aktívneho zvládania kritických situácií pre všetkých členov triedy.
- Naučiť sa chápať individuálnu zodpovednosť v algoritme správania ako samozrejmej súčasť komunikácie medzi členmi školského priestoru.
- Zachovať prostredie, v ktorom bežná komunikácia členov rodiny zvyčajne prebieha.
- Pracovať a ponúkať východiská pri vytváraní partnerstva s rodinou.
- Podporovať akceptáciu modelu videotréningu interakcie ako možnej súčasť sociálnej inklúzie v rodinnom priestore.

Existujú aj už osvedčené kategórie VIT (Biemans, 1990; Reczek, Misia, 2001) v rámci analýz videonahrávok, ktoré sme však v danom príspevku neuvádzali, nakoľko naším cieľom bolo poukázať **na vytváranie a upevňovanie fenoménu školskej agresie** v podmienkach bežnej základnej školy zachytené videokamerou.

Záver

Opakujúca sa situácia prostredníctvom videozáznamu prináša pohľad »do krajiny dosiaľ nepoznaného«, na prvý pohľad vyvodzujúceho rozličné dimenzie správania hlavných protagonistov. Je to iný uhol pohľadu predovšetkým na seba, ale aj na ostatných členov rodiny. Počet repríz videozáznamu predostiera problémy, ktoré sú v danom priestore zvyčajným **rituálom** – samozrejým, ničím neodškriepiteľným pre dané prostredie. Prijatie rituálu(ov), ktorého iniciátormi sú aktéri agresívneho správania, prináša pri viacnásobných reprízach situácie v podobe rozpačitého mlčania, vzdoru alebo negatívnych reakcií ale nie na seba samého (agresor svoje správanie považuje za hru, normálnu situáciu, ktorá nie je ničím výnimočná). Jednotlivé analýzy či výpovede pedagógov a žiakov, môžu byť považované za všeobecne platné pre každé školské prostredie, v ktorom školská agresia »zakvitla« alebo úspešne »prekvitá ďalej«. Je nevyhnutné si u-

vedomiť, že bez odbornej pomoci nie je možné ani reálne zvládnuť školskú agresiu, aj napriek »dlhoročným skúsenostiam« pedagógov, ktorí si pripustenie agresie v ich prostredí zvyčajne vysvetľujú ako osobné zlyhanie či »neustriehnutie počas prestávok«.

Literatúra

BIEMANS, H. Video Home Training: Theory Method and Organization. In Kol, F.(eds.) *International Seminar for Innovative Institutions*. Ryswijk, Netherlands: Ministry of Welfare, Health and Culture.

HATÁR, C. *Agresia žiakov očami sociálneho pedagóga*. Nitra: Pedagogická fakulta, 2007. s. 99. ISBN 978-80-8094-103-1.

FERJENČÍK, J. *Úvod do metodologie psychologie výskumu*. Praha: Portál, 2000.

MIŚ, L., KUJAWA, M., FRYSZTACKI. 1999. Video Home Training jako metoda pracy z rodziną. In Malinowski, M. (eds.) *Praca socjalna – pomoc społeczna*. Rzeszów: Plus 1999.

RECZEK, E., MISIA, L. (eds.). *Z teoretycznych i metodologicznych zagadnień Wideotreningu Komunikacji*. Kraków: Instytut Socjologii Uniwersytetu Jagiellońskiego Fundacja na Rzecz Dzieci ze Środiwisk Zagrożonych PLUS, 2001. s. 242. ISBN 83-906614-0-3.

RECZEK, E. *Video Interaction Training*. SPIN Polska. Warszawa: Phare Access Program, 1999. 89 s.

REPKOVÁ, B. Aplikácia metódy videotréningu komunikácie v liečebnopedagogickej intervencii pri práci s rodinou. In *Efeta – otvor sa*, XIII., 2003, č.2, s. 11-13. ISSN 1335-1397.

KOVÁČOVÁ, B. Prejavy a zvládanie agresívneho správania v základnej škole. In *Problematika sociálno-patologických javov v školskom prostredí - stav, prevencia, riešenie. Zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie*. Ružomberok: PdF KU a ÚSV, 2007, s. 291-301. (CD) ISBN 978-80-8084-246-8.

ŠIMEGOVÁ, M. *Šikanovanie v školskom prostredí*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta UMB, 2007.

ŠIMEGOVÁ, M. Agresor v školskom prostredí – kvalitatívna výskumná analýza. In: *Kvalitatívny výskum vo verejnom priestore*. Human Communication Studies. Vol 10. Bratislava: Kabinet výskumu sociálnej a biologickej komunikácie, 2008, s. 171-176. ISBN 978-80-900981-9-0.

Kontakt

PaedDr. Barbora Kováčová, PhD.

Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky, Pedagogická fakulta

Trnavská univerzita, Priemyselná 4 918 24 Trnava, SR

barbora.kovacova@centrum.sk, barbora.kovacova@truni.sk

Šedá je teorie, zelený je strom života

Dagmar Zelená

Tento případ jsme řešili na podzim r. 2008. Obětí byl chlapec Patrik z 8. ročníku, ze třídy pro děti se zdravotním postižením, především s poruchami učení. U Patrika byla diagnostikována lehčí forma autismu. Chlapec se kromě jiného projevuje tím, že má své utkvělé představy, o nichž stále mluví bez ohledu na momentální téma vyučování, diskuze apod. Má velký strach z vody, živelných pohrom, státních orgánů /hlavně z policie a OPD/. Žije sám s matkou, ale citově je velmi vázán na babičku, s níž je denně v kontaktu, připravuje se s ní na výuku apod. Jeho inteligence je diagnostikována v pásmu podprůměru.

Ke konci 7. ročníku nastoupil do třídy chlapec Dan. Velmi brzy se stal vůdčím typem třídy. Byl ze třídy nejschopnější, měl celkem velký kulturní rozhled, závodně hrál hokej a jeho majetkové poměry vysoko převyšovaly průměr třídy. Chlapci ho obdivovali, děvčatům se líbil.

Daniel velice brzy poznal, kdo je nejslabším článkem třídy. Zpočátku byly jeho výpady vůči Patrikovi formou posměšků, braní věcí z lavice a tašky, dělání si legrace z jeho oblečení a vzhledu.

K Danielovi se vždy přidal někdo z chlapců, tito však nebyli iniciátory a pokud nebyl Dan ve škole, byl klid. Na Patrikovi bylo vidět, že ho tato situace trápí, byl posmutnělý, vyhledával přítomnost dospělých, především moji.

Nejprve jsme hovořili s Patrikem a jeho matkou a babičkou. Všichni potvrdili, že Dan je původcem Patrikových obav ze školy i zhoršeného psychického stavu. Na základě takto získaných poznatků, navíc potvrzených několika dětmi ze třídy, jsme pozvali k jednání Danielovu matku. Rozebrali jsme s ní Danovo jednání, vysvětlili jsme jí, že Dan to možná považuje za legraci, ale Patrik takovým jednáním velice trpí. Matka sice měla již tenkrát tendenci celou záležitost zlehčovat, ale nakonec přislíbila, že to s Danem rozebere a sjedná nápravu. Z jednání byl pořízen zápis, ve kterém je i uvedeno, že v případě opakovaných výpadů se obrátíme na odbor péče o dítě.

Na počátku 8. ročníku se zdálo, že se situace zklidnila. Během měsíce listopadu se ale ukázalo, že Daniel se spojil s jedním chlapcem z jiné třídy a výpady proti Patrikovi zesilují.

Kromě posměšků a braní věcí se přidaly i výhrůžky, např. vhozením do Vltavy, odvozem na policii, likvidací matky a babičky, odvozem do Karlína, kde ho zbijí Romové a Ukrajinci, apod. Vzápětí vyvrcholila celá situace tím, že za mnou přišla Patrikova matka a sdělila mi, že Dan Patrika bodl buď nůžkami nebo kapesním nožičkem mezi prsty ruky. Skutečně na tom místě měl Patrik drobné zranění.

Okamžitě jsme zahájili šetření. Je pravda, že nikdo neviděl, že by Dan něco takového provedl, i když děti potvrdily, že se útoky na Patrika stupňovaly. Byly však spíš formou slovního napadání.

Celou situaci jsme oznámili příslušnému OPD a zároveň byla pozvána Danova matka. Setkání se účastnilo vedení školy, výchovná poradkyně a třídní učitelka. Velice zajímavá a pro nás zcela nepochopitelná byla reakce matky. Sdělila nám, že jsme si na jejího syna zasedli a že vlastně všechny tyranizuje Patrik tím, že existuje. Právila, že takové dítě nemá ve škole co dělat a že je zátěží pro celou třídu. My jsme jí navrhli, aby dala Daniela na jinou školu, protože jeho porucha nebyla takového rozsahu, aby musel být ve speciální třídě. Tato matka odmítla. My jsme tedy přistoupili k takovému opatření, že jsme přestali Daniela uvolňovat na tréninky, soustředění a další akce související s hokejem. Důsledkem bylo, že nám po několika týdnech matka oznámila, že přeřazuje svého syna na jinou, sportovní školu.

Událost měla ještě dohru na Policii ČR. Na doporučení OPD jsme napadení nahlásili policii. Výsledky šetření nám policie poslala a byly bohužel velmi neurčité. Byl vyslechnut Daniel, který tvrdil, že nikoho nebodl. Byl vyslechnut Patrik, který řekl, že si to už nepamatuje. Vzhledem k tomu, že se výpovědi obou chlapců zpočátku výrazně rozcházel a poté Patrik řekl, že si už nic nepamatuje, policie případ odložila.

Jaké byly reakce všech zúčastněných po skončení případu ?

Patrik si velice oddychl, naprosto viditelně pookřál a do školy začal zase chodit rád. Třída byla na Patrika zpočátku nazlobená, protože přišla o svého favorita. Intenzivními rozhovory, rozebíráním situace a celkovou prací se třídou se však podařilo velmi brzy situaci vyřešit a nyní tam panují velmi dobré vztahy. Snažili jsme se o to, aby třída pochopila, že v takovýchto případech není viník ten, komu se ubližuje, ale ten, kdo ubližuje. Děti si začaly na základě této události uvědomovat, že se v životě mohou setkat i s lidmi odlišnými od průměru a je třeba umět s těmito lidmi jednat. Možná si to samy ještě neuvědomují, ale už tím, že Patrikovi pomáhají, nevyčleňují ho, posilují či nalézají v sobě empatické chování a cítění.

Co nám komplikovalo zdárné řešení situace ?

Zřejmě klasické problémy, se kterými se asi setkávají všichni v podobné situaci. Jednak byl třídě sympatičtější agresor než oběť. Vzhledem k Patrikově postižení se jeho výpovědi často měnily. Hodnoty Danovy matky byly silně v rozporu s hodnotami dalších účastníků šetření. Matka Patrika je absolventkou zvláštní školy a nemůže Patrikovi poskytnout radu, jak se chovat, Patrik i od ní cítí určitou nejistotu. Jedinou jistotou je babička, ta však není zákonným zástupcem. Orgány zapojené do této kauzy odvedly sice svou práci, otázkou však zůstává, jak a zda vůbec pokračují v práci s aktéry dění. S Patrikem zcela určitě pracujeme pouze my a jeho psycholog, kdo pracuje s Danem, nevíme.

Danova matka nám ještě v průběhu šetření vyhrožovala, že na nás podá stížnost. Patrně tak neučinila, protože nás dosud nikdo nekontaktoval.

Závěrem bych chtěla podotknout ještě několik slov. V současné době je moderní stěžovat si na špatnou legislativu, neustále se argumentuje tím, že učitelé jsou chudáci bez pravomocí. Já si toto vůbec nemyslím. **Problém podle mého názoru není v nedostatku právních předpisů, ale v ustrašenosti celé řady škol dotáhnout problém do konce.** Lze to, ale samozřejmě musíme počítat s tím, že to nebude vždy příjemné, že budeme terčem výhrůžek, nelibosti apod. Ale není přece povinností člověka být ředitelem školy nebo učitelem. Pokud se ovšem pro tuto funkci či povolání rozhodneme, musíme nést určitá rizika a nebát se do-
tahovat věci do konce a dávat jasně najevo, že stojíme na straně spravedlnosti, nikoliv síly, a že to budeme učit i naše děti.

Kontakt

Mgr. Dagmar Zelená
Základní škola Vodičkova,
Vodičkova 22, Praha 1, 110 00
d.zelena@zsvodickova.cz

Identifikace s útočníkem jako obranný úmysl u osob, které zažily šikanu

Ivo Hurdálek

Jako klinický psycholog se poměrně často setkávám s oběťmi šikanování dětí dětmi v jejich dospělosti v klinicko psychologické ordinaci. Jde obvykle o mladé dospělé, často o studenty, kteří mi spontánně sdělují, že si velmi často, mnohdy denně, velmi jasně vzpomínají, jak byli před lety šikanováni jinými dětmi. V psychoterapii se mnohdy k tomuto tématu sami opakovaně vracívají. Mívají vysokou senzitivitu i k přítomnému nebo budoucímu vzniku pocitu studu či hanby, bojují mnohdy i po letech se strachem z ponížení lidmi, s podezřívavostí. Mnohdy žijí v částečné sociální izolaci, mívají málo přátel, hledají si jenom obtížně partnera nebo partnerku či spíše se o to ani nepokoušejí. Skoro pravidelně hovoří i o náhle vznikajících stavech vzteku, často v situaci subjektivního pocitu zahanbení. Jsou mezi nimi takoví (obvykle mladí muži), kteří se pokoušejí svoje vnitřní stavy zvládnout hrdinskými bojovnými denními sny, v kterých jako přemožení někdy vystupují lidé, kteří je šikanovali. Opakovaně jsem se setkal i s případy, kdy byly osoby subjektivně prožité jako útočníci v denních snech vražděny. Vysoká senzitivita k vzniku pocitu hanby často vedla k tomu, že se tito klienti během psychoterapie silně rozhněvali na lidi ve svém okolí pro z mého pohledu jenom drobné křivdy. Opakovaně jsem se setkal s tím, že si hrdinské denní sny dříve šikanovaní mladí muži podporovali hraním bojových počítačových her a sledováním bojových videí. Lidé s výraznějšími obtížemi obvykle zažili kombinaci vysoké slovní nebo fyzické agresivity rodiče k dítěti a šikanování jinými dětmi. Výše uvedené dále budu stručně ilustrovat na příkladech.

O klientech šikanovaných před lety

Asi třicetiletý muž býval dlouhodobě šikanovaný spolužáky ve škole. Býval také bitý svým otcem, se kterým si dost dobře nerozuměli. V dospělosti patřil mezi jeho hlavní zájmy boj. Sledoval s oblibou na internetu zápasy muže proti muži. Snil o tom, že bude závodně bojovat a stane se šampiónem v boji. Opakovaně nosil trička s řvoucími lebkami. Velmi často cvičil v posilovně, stal se silným mužem a nápadně často v dospělosti vyhledával rvačky. Sice sám nikdy rvačky nezačínal, to by mu svědomí nedovolilo. Ale býval (jak si dokázal sebekriticky uvědomit) občas rád, když mu dal někdo záminku, aby se poprat mohl. V dospělosti byl silný a ve rvačkách opakovaně vítězil. Mezi lidmi pobýval často, s bližšími přáteli se ale dlouhodobě téměř nestýkal.

Asi dvacetiletá mladá žena vyhledala psychoterapii, protože ji asi rok obtěžovala vtíravá přání smrti známým i neznámým lidem, přání posedlosti ďáblem a představy bodání nožem. Šlo o myšlenky, které se jí objevovaly mnohokrát denně. Bránily jí často v soustředění se na studium. Vyčítala si tyto myšlenky a zlobila se pro ně na sebe. Sice údajně nerozuměla, proč tyto myšlenky v poslední době tak často mívá, ale na otázku, jestli cítí hněv na lidi, kterým přeje smrt, sdělila

hned s pláčem, že bývala šikanována spolužáky na základní škole. Ukázalo se, že byla šikanována i dětmi ve zdravotnických zařízeních, kde v dětství poměrně často pobývala. Vysmívali se jí kdysi kluci i dívky pro tělesný vzhled. Hovořila i o tom, že ji na základní škole „třískala po hlavě“ sešitem před třídou učitelka, když si během vyučování do sešitu kreslila. V mladém dospělosti neměla ani kamarádku ani kamaráda, protože nevěřila lidem. Vysvětlovala to opakovaně svými vzpomínkami na šikanu. Často cítila strach, že něco zkazí. Snadno u ní vznikaly pocity studu, ale i pocity podezřívavosti, že se jí někdo vysměje nebo že se jí asi vysmívá ve chvíli, kdy se na ni usmívá. Mívala v dospělosti silné výbuchy vzteku. Aktuálně se hněvala hlavně na matku za to, že ji matka opakovaně poučovala, co, kdy a jak má udělat. Vznětlivě jednali oba její rodiče i prarodiče.

Asi dvacetiletý muž přišel do psychoterapie se stavy silného neklidu a vznětlivosti. Mimo jiné neměl rád autority. Měl výrazně konfliktní vztahy se svým otcem. Otce líčil jako sebestředného a vznětlivého, neslyšel prý od něho pochvalu, otec ho dříve občas bil. Svě matky si vážil. Děti se mu smály na ZŠ pro fyzický vzhled. Byl později šikanovaný znovu, spíše lehce. Silně ale prožíval, že byli šikanováni jeho spolužáci. Dlouhodobě se bál, že by i on mohl být napadený a poníženy. Během studia na jiné škole si s novými spolužáky nerozuměl, i když je docela dobře hodnotil. Měl jiné záliby než oni. Sledoval na www.youtube.com zápasy včetně těch bez pravidel, zkoušel hrát na počítači agresivní hry, včetně těch, ve kterých si mohl vybrat roli zločince, a vžíval se při nich do role vítěze i teroristy. V psychoterapii opakovaně uvažoval o tom, že by za určitých okolností někoho zabil a uvažoval o koupi stříelné zbraně. Hovořil o tom, že by zabíjel, ale neublížil by prý ženě ani by nebil děti jako jeho otec. Jeho nejoblíbenějším filmem, který viděl vícekrát, byl film o nájemném vrahovi s Tomem Cruisem. Ve filmu byl prý fascinovaný chladně klidným zabíjením nájemného vraha. Hovořil otevřeně o tom, že by si přál být schopný reagovat takto chladně, „klidně“. Ve skutečnosti cítil velmi často silný nepřijemný neklid. V psychoterapii se mu ve fantazii opakovaně spontánně objevili chlapci, kteří ho šikanovali, a on je ve fantazii povraždil dříve, než jsem mohl reagovat. Svoje oběti ve fantazii zabil a potom si lehl na pláž a spontánně sdělil, že je teď konečně v bezpečí. Během vraždění ve fantazii si užíval, že je silný, mocný, užíval si „adrenalin“ a sám to označil za příliš sadistické jednání. Během psychoterapie se hodně věnoval posilovně. Jeho cílem bylo být silný, aby se už nikdy nemusel nikoho bát. Silným se stal a mluvil potom občas o tom, že má chuť se s někým pobít.

O dříve šikanovaných školních vrahách

Vyskytly se i případy, kdy šikanovaní muži vraždili. Je možné zde připomenout jihokorejského studenta Čo Sung-hü, který byl na Westfield High School ve městě Chantilly v USA dle jeho bývalé spolužačky terčem psychického teroru. Měl divný hlas a mluvil zastřeně. V hodinách angličtiny zarytě mlčel. Ale když se nakonec nechal přesvědčit a začal číst, celá třída propukla v hurónský smích. Spolužáci ho někdy dokonce „sraželi na zem a posmívali se mu“. Čo se později

stal nejhorším masovým vrahem v dějinách USA, protože zabil na další škole 32 studentů (Střelce z Virginie..., 2007). Vzhledem k výše uvedenému asi není příliš překvapující, že také finský střelec Pekka-Eric Auvinen, který v listopadu 2007 zmasakroval ve finské škole osm lidí a spáchal potom sebevraždu, byl nejméně několikrát šikanovaný a spolužáky byl považovaný za outsidera (Fin měl asi kontakt..., 2007). Michael McLendon, který v březnu 2009 v Alabamě zastřelil deset lidí včetně své matky, ve svém dopise údajně objasnil, že se mstil i za to, že mu říkali Knedlík (Švamberk, 2009). O masovém školním vrahovi Timovi Kretschmerovi, který v březnu 2009 po přípravě povraždil ve Winnendenu v Německu 15 lidí, jeden z jeho nemnoha přátel řekl, že „se cítil nedoceněný a méněcenný“ (Kleknerová, 2009).

V roce 2002 vydaly americké federální úřady psychologický profil masových „školních vrahů“, ze kterého vyplývá, že 71 procent útočníků zažilo údajně v minulosti nějakou formu školní šikany či pronásledování (Střelce z Virginie..., 2007).

O obraně identifikací s útočníkem

Výše zmínění mladí dospělí byli šikanováni, ale po letech občas jednali sami silně útočně. Je možné se ptát: „Jak si lze výše uvedené vysvětlit?“ Osobně si myslím, že pro pochopení, proč někdo šikanuje jiné i co se někdy děje s šikanovaným člověkem, je užitečný pojem „identifikace s útočníkem“. O tomto pojmu pojednala souvisle před lety Anna Freudová (2006, originál 1936) v knize o „obraných mechanismech“. Mezi kazuistickými zlozky, kterými tento „obraný mechanismus“ ilustrovala, referovala na 1. místě o příběhu učitele a žáka, který nedokázal přijmout výčitku nebo napomenutí svého učitele, aniž by dělal grimasy. Šklebil se tak pitvorně, že vždy rozesmál celou třídu. Učitel si vysvětloval chování chlapce jenom jako vědomý výsměch, anebo snad jako následek tiků. Výchovný poradce August Aichhorn si ale v rozhovoru ve třech dle Freudové všiml, že jsou chlapcovy úšklebky zkresleným obrazem učitelova zlostného výrazu, a že chlapec přejímá učitelovu zlost. Freudová uvádí, že když měl hoch čelit učitelovým výtkám, napodoboval bezděčně učitele, aby ovládal svoji úzkost. Grimasování chlapce se podobalo tiků a šlo zřejmě o málo jasně uvědomovaně volené jednání. Freudová (2006) ale zmiňuje i případ dívky, která užívala zcela jasně vědomě identifikaci s útočníkem k tomu, aby díky fantazii zápolila s vyfantazírovanými a obávanými duchy. Jako identifikaci s útočníkem v užším smyslu slova lze dle ní chápat identifikaci „s osobou“ protivníka (osobně bych řekl „s konkrétní agresivní metodou“), lze se ale údajně identifikovat i s protivníkovou agresí obecně.

Anna Freudová ve výše citované knize uvažuje o identifikaci subjektu s útočníkem hlavně ve vztahu ke zvládnutí úzkosti z ohrožení vnějším objektem, ovlivňované případně někdy svědomím bránící se osoby či jejími fantaziemi o trestu.

Jestliže se ale zaměříme na šikanované osoby, je dle mých pozorování třeba více brát v úvahu vyrovnávání se s pocity studu z minulých traumat i silné pocity křivdy a vzteku. Šikanovaní lidé zřejmě mnohdy identifikaci s útočníkem užívají

jí, aby se zbavili dřívějšího pocitu studu či hanby, aby se vyhnuli budoucímu zahanbování lidmi a/nebo aby si posilovali svoji sebeúctu. Jejich útočnost bývá přitom spojena se silnými pocity křivdy a provázena silným hněvem. O výše zmíněných cílech se letmo zmiňuje i Freudová (2006). Lze ale doplnit ještě nejméně jeden další cíl dosahovaný identifikací s útočníkem, o kterém se Freudová otevřeně (2006) nezmiňuje. Je jím vzrušování se erotizací útočnosti v situaci frustrace a silně subjektivně pociťované averze k uspokojování potřeb sociálně přijatelnějšími cestami, často i v situaci silné sociální izolace. Lidé, kteří byli před lety šikanováni, mnohdy hovořili o příjemnosti boje nebo příjemnosti pocitu moci nad jinými apod., který cítili díky své bojovnosti prožívané v bojovných denních snech. Mnohé formy vzrušování se agresivními útoky jsou běžně lidmi užívaným a společensky přijímaným jevem. Běžně je přijímáno vzrušování se bojem o život se zvířaty v rámci myslivosti či rybaření. Mnozí diváci se vzrušují bojovným vžíváním se do role útočníka při sledování fotbalového nebo hokejového zápasu apod. Jestliže ale lidé, kteří byli šikanováni, dospějí k silně narušenému vztahu k lidem a k životu v silné sociální izolaci, mívají silně omezené možnosti vzrušovat se tělesně ve vztazích s lidmi obvyklými cestami. Vliv mívá i vývoj jejich psychických obran k devalvaci vlastního vztahu s lidmi, následně i k devalvaci lidí i světa obecně. Agresivní činy ve fantazii nebo ve vnější realitě se potom stávají možností, jak uspokojovat více svých potřeb současně (Hurdálek, 2009), včetně cítění se tělesně příjemně díky útočnosti. Jestliže si uvědomíme, že identifikace s útočníkem někdy slouží nejenom k obraně proti aktuálně subjektivně uvědomované i prožívané agresi, ale současně i k mstivému zvládnutí posttraumatickými vzpomínkami znovu vznikajícího studu za slabost nebo poníženost lidmi, k vyhýbání se budoucímu vzniku pocitu studu v podobné situaci, ke zvyšování si sebeúcty, a také k vzrušování se agresivně ve stavu sociální izolace a frustrace vznikající pro pocity odporu k některým situacím či strachu z některých situací, potom pochopíme, že šikanovaný člověk si někdy i po letech potřebuje najít, vytvořit si ve fantazii nebo si vytvořit provokativním jednáním oběť budoucího útoku.

Lze shrnout, že v obranném užití identifikace s útočníkem jde o to, že si subjekt uvědomuje, že byl, že je nebo že asi bude agresivně napadený a/nebo ponížený, a proto, někdy aniž by si to jasně uvědomoval a jindy jasně uvědomovaně, napodobuje skutečného či domnělého útočníka, aby se cítil lépe. Obvykle jde o to, aby se napadený cítil silný, bezpečný, aby se mstil a získal satisfakci za to, že byl, je nebo pravděpodobně bude agresivně ponížený, případně aby se tělesně vzrušil. Identifikaci s útočníkem lze užít ve fantazii i ve vnější realitě, a to proti ve vnějším světě skutečně existujícímu objektu i proti jenom ve fantazii existujícímu objektu¹.

O psychoterapii lidí s výše zmíněnými obtížemi

Všichni tři výše letmo zmínění klienti se pro psychoterapii rozhodli dobrovolně. Jejich psychoterapie ve frekvenci jedno sezení týdně trvala obvykle desítky hodinových sezení. V rozhovorech o cílech práce se obvykle ukázalo, že jejich

význačnými cíli bylo mj. zvládnutí silného vzteku, který někdy vznikal náhle, často v situaci subjektivně pocíťované hanby. Všichni tři byli uzavření, málo věřili lidem, měli dlouhodobě málo přátel, měli výrazné obtíže v partnerských vztazích. Všichni tři stáli i o kultivaci komunikace s lidmi a zdravého prosazování svých potřeb.

U některých jiných dříve šikanovaných lidí, se kterými jsem se v ordinaci setkal, ale naše práce silně závisela na tom, jak moc dotyčný člověk nevěřil lidem a jak moc si oblíbil uspokojování se erotizací útočnosti a získáváním moci. Setkal jsem se i s lidmi, kteří otevřeně sdělili, že rezignují na zlepšení vztahu s lidmi, nalezení si partnerky apod., a že se chtějí dál vzrušovat útočnými fantaziemi. Šlo například o ženami odmítaného a využívaného muže, který si oblíbil pocity moci a síly dosahované v denních snech doma představami bodání žen nožem. Jiný subjektivně silně šikanovaný muž si oblíbil uspokojování se fantaziemi, že je nesmrtelným upírem apod. Oba právě výše zmínění muži pracovali a neměli psychotické stavy. Lidem, kteří mne vyhledali, ale chtěli si ponechat své útočné fantazie jako metody vzrušování se silou a pocity moci, někdy stačilo, že se ukolidnili, protože se o něco lépe zorientovali v sobě.

Poznámky

¹ V psychotických stavech bojují někdy lidé i ve vnější realitě proti fantazijnímu útočníkovi.

Literatura

FREUDOVOVÁ, A. *Já a obranné mechanismy*. 1. vyd. Praha: Portál, 2006 (originál 1936). 119 s. IBSN 80-7367-084-4.

Fin měl asi kontakt s Američanem chystajícím masakr. *Novinky.cz* [online]. 2007 [cit. 2007-11-10]. Dostupný z WWW: <<http://www.novinky.cz/zahranicni/evropa/126539-fin-mel-asi-kontakt-s-americanem-chystajicim-masakr.html>>.

HURDÁLEK, I. Dynamika psychických obran. 2009 (článek připravovaný k publikaci).

KLEKNEROVÁ, Zuzana. Kdo byl školní vrah z Winnendenu? Kluk, co měl všechno. *Aktualne.cz* [online]. 2009 [cit. 2009-03-14]. Dostupný z WWW: <<http://aktualne.centrum.cz/zahranici/evropa/clanek.phtml?id=631968>>.

Střelce z Virginie spolužáci ponižovali kvůli špatné výslovnosti. *Novinky.cz* [online]. 2007 [cit. 2007-04-21]. Dostupný z WWW: <<http://www.novinky.cz/zahranicni/amerika/113664-strelce-z-virginie-spoluzaci-ponizovali-kvuli-spatne-vyslovnosti.html>>.

ŠVAMBERK, Alexandr. Muž zastřelil v Alabamě deset lidí, pak se zabil. *Novinky.cz* [online]. 2009 [cit. 2009-04-24]. Dostupný z WWW: <<http://www.novinky.cz/zahranicni/amerika/163552-muz-zastrelil-v-alabame-deset-lidi-pak-se-zabil.html>>.

Kontakt

Mgr. Ivo Hurdálek
Sdružení zdravotnických zařízení II Brno, p. o.
Poliklinika Zahradníková 2/8, 611 41 Brno
hivh@seznam.cz

III. ETICKÁ VÝCHOVA

Může se stát etika, etická výchova prevencí agrese, násilí, šikany na školách?

Marie Nováková

„Kde se to v nás bere?“

Klademe si stále znovu stejnou otázku od doby, kdy vzniká první Etika Nikomachova, vždy, když se setkáváme s hrubostí, násilím, agresí. Téměř beze slov stojíme nad titulky zpráv a černé kroniky, kdy násilí a krutost bere lidské životy, krade naději životům, úsměv dětským tvářím. Kde se v nás bere ta podivná hrubost, lhostejnost, zlomyslnost i agrese? Fenomén agresivního chování je přítomen v osobnosti člověka i ve společnosti v různé míře. (Budínská, 2001).

V prvním roce života se dítě potřebuje setkat s láskou, láskou bez podmínek, bezpodmínečným přijetím ze strany rodiče, „klíčové osoby“. Potom je jeho svět „v pořádku“. V harmonické rodině dostává základ výchovy, učí se rozlišovat dobro, zlo, přináší si základ hodnotového systému (Matějček, 1996). Výchovný model rodiny doplňuje společnost vzory, které předkládá, učí normám mravnosti, tomu, co se „sluší a co ne“, co se od dítěte očekává. Do hry vstupují vrstevnické skupiny (Sagi, 1995) a později školní kolektiv. Dítě roste, dospívá, roste vliv vrstevníků, party. Dítě se stává dospělým, hledá a nachází svou identitu, své životní poslání (Frankl, 1995), svůj smysl života. Naplňuje svůj život a předává ho dál. Takto je to v optimálním případě.

Život však není ideální. Každá společnost i doba má své meze, svá úskalí, každý člověk si do života nese svou slabinu, svůj „komplex.“

Jaké jsou tedy příčiny chování, které poškozuje druhé?

Co je tím podhoubím, ze kterého vyrůstá agrese, šikana, hrubost? Vrátime-li se k výchovnému trojúhelníku, musíme konstatovat, že ne všechny rodiny jsou harmonické. Právem dnes hovoříme o „krizi rodiny“. Ne každé dítě zažívá přijetí bez podmínek, ne každé dítě poznává v rodině jasný hodnotový systém, umí rozlišovat dobro od zla. Společnost podivuhodně předkládá mladým vzory v rozporuplných pořadech a seriálech, zásobuje je časopisy plnými polopravd a pomluv a předkládá politickou kulturu plnou otevřených i skrytých neřešených konfliktů. Mladí lidé se učí rychle. Jeden vydařený obraz vydá za tisíce slov a modely jednání slavných vyzývají k následování. Úspěch je v bohatství, dravosti, často hrubosti, ostrých loktech, ne moudrosti, ale chytrosti, výhodě a prosazení i na úkor druhého, slabšího, handicapovaného.

Proč by škola měla být výjimkou?

Z nějakého zvláštního, nepochopitelného důvodu předpokládáme, že škola dořeší naše problémy. Doplní rodinu, převychová děti, upraví vzory společenského i nespolečenského chování, naučí děti slušnosti, předá funkční modely „mravně-

ho chování“, naučí děti morálce, poskytne jim „vnitřní vztažný systém“, takže budou schopny jednat správně i bez nároku na odměnu pro dobrý pocit ze správného chování (Roche-Olivar, 1992). Navíc vychová z dětí osobnosti, naučí je spolupráci, dovednostem a postojům nezbytným pro život, předá jim hodnoty, provede je úskalím dospívání a obdobím hledání identity. Toho chceme dosáhnout ve škole zaměřené na výkon, v kolektivu dětí se spoustou neřešených problémů, bez časových nároků, jen tak mimochodem při běžné výuce, která bývá často zaměřena na soutěživost, ve škole, kde chybí étos vzdělávání. Jsme překvapeni, že moc je mnohdy spojována s autoritou (formální i neformální), role osobních vztahů není doceněná, panují nejasná pravidla. Slušnost je zaměňována s hloupostí. Frustrace potencuje agresivní chování. Strach z odmítnutí vrstevníky vede k volbě většinového modelu chování. Stane-li se modelem chování hrubost, těžko oběť může hledat posilu a zastánce mezi spolužáky. Navíc společnost mnohdy předkládá jako model toleranci k násilí ať už v oblasti fyzické či psychické, podněcuje agresivní fantazie posílené médii, lhostejnost a bezohlednost patří k běžnému stylu života těch, kteří jsou „in“.

Je možné s tím něco udělat?

Každý problém v sobě skrývá řešení. Důležitější než otázka **Co** se děje, je otázka **Proč** se tak děje. Proč se setkáváme stále více a více s nejrůznějšími formami agrese, ať už je zaměřená „dovnitř“ – sebepoškozování, sebevraždy mladistvých, bulimie, anorexie, nebo „vně“ – v rovině fyzické či psychické, násilí slovní, mimoslovní (pomluvy, nactiutrhání, posměch), různé formy šikany? Je třeba hledat důvod i nápravu u kořenů (Říčan, 1995). Je potřeba vrátit se k nenaplněným potřebám, potřebě přijetí bez podmínek, schopnosti empatie, respektu (Kopřiva, Nováčková, Nevolová et al., 2005), oddělení provinění od provinilce, k základům hodnotového systému, rozlišování dobra a zla. Je nutné věnovat se vzorům, předkládat modely spolupráce, předcházení a řešení konfliktů. To nelze dělat „za pochodu“, jen tak mimoděk mezi rovnicí matematickou a chemickou, mezi šestým a sedmým pádem, uprostřed vyjmenovaných slov vyřešit problém lži a posměchu, agresí zastavit během nácvičku názvosloví při přípravě na diktát nebo písemnou práci. Chce to čas a systém a nás to překvapuje? Je to náročné na kvalitu pedagoga, jeho přípravu i vnitřní sílu, je třeba „být připraven“, zvládnout třídu, znát a osvojit si účinný výchovný styl (Lencz, 2005). Málokdy předáme to, co není součástí naší osobnosti. Předmět, ke kterému nemáme vztah, málokdy učíme úspěšně. Dnešní doba naslouchá učitelům pouze tehdy, jsou-li současně svědky, svědky reálného života.

Vstupuji do třídy. Někde tam ve směsici hlasů chybí i malý náznak toho, že žáci vnímají, že začala hodina. Učitel je nepřítel, který je okrádá o čas a otravuje svými pravidly. Učit se tam nedá. Sebelepší profesní a znalostní vybava je k ničemu. Mám utéct? To je dost zbabělé. „Tito mladí znají všechno“, přemítám, „ale chybí jim jediné, ocenění, pochvala. Není za co je chválit.“ Chvilí váhám. Začínáme systémem pochval.

Šest P: Po zvonění jsem na svém místě... Pomůcky nezapomínám... Pro ostatní jsem kamarád, mám k nim úctu, atd.

Tak nějak probíhal počátek mého pedagogického působení na ZŠ, po praxi na VŠ a SŠ. Dnes, po 13 letech práce na ZŠ a praxi preventisty, má práce s mladými pokračuje formou preventivních programů ZŠ, SŠ. Model Etické výchovy byl tím, co doplnilo a odpovídalo mým pracně nabývaným zkušenostem (Lencz, 2000).

„Necháme vám tu učitele,“ nabízejí mi ve speciální základní škole. Máme program nazvaný Etika II, usměrňování emocí, práce se strachem a agresí. Hrou se učíme poradit si sami se sebou, posílit se, vědět, že život umí být tvrdý, ale „my na to máme.“ Odmítám. „Zvládneme to“. Krčí rameny. Jsou tu dvě spojené třídy. Pouštíme se do práce.

„Ted' ukážete, co si o tom myslíte“, velím. „Jaký je život? Spravedlivý, palec nahore, nespravedlivý, palec dole.“ Pečlivě sleduji pohyb rukou. Čekala jsem to, většina palců směřuje dolů. Tady je jeden nahore a několik jich mění polohu.

„Trochu spravedlivý a trochu nespravedlivý“, slyším vysvětlení. Čekají.

„Pravdu máte všichni“, řeším záhadu, „život je hrozně nespravedlivý i velice spravedlivý. Spravedlivý v tom, že na to, kým se máte stát, máte v sobě dost schopností, jen musíte objevit, co je váš úkol, vaše poslání. Nespravedlivý je život v tisíci jiných věcech. Život umí být pěkně tvrdý, v tom si nebudeme lhát.“

„A vy byste nám na rovinu řekla, v čem k vám byl život tvrdý a co jste dělala, abyste to zvládla?“ přerušuje mne silný, romský chlapec. Je starší, už by měl opustit základní školu a život mu zjevně „vrtá hlavou.“

„Řekla,“ přikyvuji, „na rovinu. Řeknu vám i to, co se mi povedlo a co ne.“

Je ticho „jako v kostele.“ Žáci pozorně naslouchají a ptají se. Nikdo neruší. Občas se ve dveřích objeví hlava pedagoga. O přestávce hovoříme s učiteli. „Víte,“ říkám upřímně, „moc to ruší, když nahlížíte do třídy. Nedělejte to.“

Jsou v rozpacích. „Chtěli jsem vidět, co děláte,“ vysvětlují. „Víte, u nás v hodinách ticho nebývá...“

V některých chvílích našeho života ticho bývá. Tehdy, když řešíme zásadní věci, to, jak se vyrovnat s těžkostmi a zvládnout je, jak v sobě najít sílu (Frankl, 1995). Můžeme dlouze hovořit o specifikaci a formách rizikového chování, nenabídneme-li cestu prevence, ztrácíme čas (Nešpor, 1999). Ale hledat cestu není snadné a jednoduché:

Negativnímu chování je třeba zamezit – jasným STOP, přerušením modelu chování, jasnou zábranou. Ale to nestačí, nestačí jen zabránit a přerušit negativní model, je třeba dítě POSÍLIT, naučit ho snést zátěž, vydržet poznámky, „kecy“, smířit se s tím, že určitá tvrdost života na naši „hlavu“ zákonitě dopadne a my máme sílu ji unést. Naším cílem je také VYBUDOVAT upevněný model chování dítěte, předat dovednosti, vytvořit postoje, které dítě naučí ustát těžkosti, bránit

se, poznat hranice agresivního chování, upevnit dovednost zastavit konflikt, předcházet konfliktům, přerušit konflikt i řešit ho (Nováková a kol., 2006).

Situace se stane řešitelnou tehdy, podaří-li se nám vytvořit prostředí pro zastánce potenciálních obětí, pro ty, kteří usmířují, spolupracují, zastanou se, tedy slovy etické výchovy vytvořit tzv. „výchovné společenství“. Každý žák je individualitou, má své specifické potřeby, které je třeba přijímat a tolerovat (Jucovičová, Žáčková, 2003).

Cílem Etické výchovy je spolupráce a vzájemná pomoc: žáků mezi sebou, učitelů a žáků, rodičů a školy, rodiny a společnosti, všech lidí „dobré vůle.“ Existuje-li cesta prevence agrese, násilí, hrubosti, šikany, rizikového chování, pak je někde zde. Musí být realizována v rovině spolupráce rodiny, školy, společnosti s využitím jasné a systematické koncepce připravených pedagogů i rodičů. Bude vyžadovat čas a koncepci (Roche-Olivar, 1992).

Naše mladá generace a naše budoucnost za to stojí. Žijíce v přítomnosti, skrze naše děti se zabýváme už dnes naší budoucností. Máme v rukou poklad nejcennější a tento úkol je příliš závažný na to, aby se dal řešit za „pochodu“ a aby zde škola mohla zůstat osamělá bez podpory .

Literatura

- BUDÍNSKÁ, M. *seminář Strategie prevence sociálně patologických jevů MŠMT*, Praha: 2001.
- HERMOVÁ, S. *Psychomotorické hry*. Praha: Portál, 1994.
- FRANKL V. E. *Vůle ke smyslu*. Brno: Cesta, 1995.
- JUCOVIČOVÁ, D.; ŽÁČKOVÁ, H. *Metody práce s dětmi s LMD především pro učitele a vychovatele*. Praha: VAPO, 2003.
- KŘIVOHLAVÝ, J.: *Jak si navzájem lépe porozumíme*. Praha: Svoboda, 1988.
- KOPŘIVA, P.; NOVÁČKOVÁ, J.; NEVOLOVÁ; et al. *Respektovat a být respektován*. Kroměříž: Spirála, 2005.
- LENCZ, L.; KRIŽOVÁ, O. *Etická výchova 1*. Praha: LUXPRESS, 2000.
- LENCZ, L. a kol. *Etická výchova 2*. Praha: LUXPRESS: 2005.
- LENCZ, L.; IVANOVÁ, E. *Etická výchova 3*. Praha: LUXPRESS, 2003.
- MATĚJČEK, Z. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Praha: Portál, 1996.
- MORRISH, R. G. *12 klíčů k důsledné výchově*. Praha: Portál 2003.
- NEŠPOR, K. *Zásady efektivní primární prevence*. Praha: MŠMT 1999.
- NOVÁKOVÁ, M. a kol. *Učíme etickou výchovu*. Praha: LUXPRESS, 2006.
- PIPEKOVÁ, J.; VÍTKOVÁ, M. *Terapie ve speciálně pedagogické péči*. Brno: Paido, 2001.
- PREKOP, J. *Empatie*. Praha: Grada 2004.
- ROCHE, R.O. *Etická výchova*. Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana, 1992.

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

SAGI, A. *Problémové děti v mateřské škole*. Praha: Portál, 1995.

Kontakt

Ing. Mgr. Marie Nováková

Etické fórum České republiky, PRAK sdružení prevence kriminality

novakpm@volny.cz

Tel.: 775 204 208

Riešenie a prevencia skrytej sociálnej agresie pedagogikou etickej výchovy¹

Martin Brestovanský

30-ročná pedagogička rozpráva o svojej vlastnej skúsenosti so skrytou sociálnou agresiou na prvom stupni základnej školy, ktorú si dodnes pamätá: „Doteraz mi zostali veľmi silné spomienky na situáciu v našej triede, v ktorej bola ústrednou postavou – prirodzeným vodcom dcéra jednej z učiteliek, Jana. Mojou smolou bolo, že som sa práve ja stala terčom jej sofistikovane agresívnych prejavov. (...) Zažívala som istú frustráciu kvôli zdravotným problémom, ktoré mi spôsobovali vypadávanie vlasov a kvôli ktorým som musela nosiť krátke vlasy. Ako malé dievča som sa za krátke vlasy veľmi hanbila a tak som aj cez vyučovacie hodiny nosila na hlave šatku. Jana sa mi nevysmievala priamo, ani sa neznižovala k hlúpym napádaniam, ale zato premyslene a aktívne posmeľovala svoje kamarátky (...), aby sa cez hodinu hlásili a pýtali sa pani učiteľky, prečo mám na hlave šatku. Tak sa počas hodiny ozvali aj tri-štyri dievčatá a učiteľka nakoniec rezignovala a prikázala mi šatku dať dolu. (...) Inokedy prikázala svojim „poskokom“, príp. ovplyvnila všetkých žiakov v triede, aby sa so mnou nikto na triednych prechádzkach nedržal za ruku a tak som celé popoludnie zostávala sama.“

Prvotným motívom k zaoberaniu sa touto témou je snaha pochopiť príčiny častého výskytu negatívneho skrytého komunikovania v bežnom živote dospelého človeka. Na mnohých pracoviskách, zvlášť tých, ktorých kolektívy sú charakterizované dominantným zastúpením žien (včítane škôl), je ohováranie a šírenie klebiet akosi samozrejme prijímanou skutočnosťou. Som však presvedčený, že takéto neintegrálne správanie má viacero výrazných negatívnych dopadov – od čiastočného zníženia pracovnej výkonnosti až po dlhodobé narušenie dôvery, diskrimináciu a izoláciu. Je zreteľne pozorovateľné, že tento problém vzniká už vo vzťahoch detí, a verím, že správnym ovplyvnením návykov v kľúčovom období identifikovania sa s referenčnou skupinou, môže vychovávateľ položiť základy pre nadobudnutie **integrity** v správaní. Z tohto dôvodu je potrebné poznať príčiny, procesy a dôsledky rôznych typov skrytej sociálnej agresie.

K pojmu skrytá sociálna agresia

Je zložité nájsť slovenský terminologický ekvivalent anglického relational aggression, pretože ani v zahraničnej literatúre neexistuje jednoznačná zhoda výkladu tohto pojmu. Frekventovane (McBrath, 2006, Underwood, 2003 a i.) sa objavuje stotožňovanie tohto pojmu všeobecne so skrytou agresiou, no niektorí autori (presne ich popisuje Laura Crothers vo výbornej prehľadovej štúdiu, 2007) vidia tento pojem inak - v rámci psychickej agresie popri relational aggression (ako zjavnej forme, keď sa agresia prejavuje aj priamymi útočnými sarkastickými poznámkami, či vydieraním typu „ak nesplníš, čo chceme, nebudeme sa s Tebou priateliť...“) vyčleňujú ešte tzv. indirect aggression („behind-back“ aggression). V týchto kontextoch sa objavuje aj termín social aggression. Archer

a Coyneová (2005) však vo svojom prehľade uzatvárajú, že tieto tri spôsoby sú vo svojej podstate (zámere) rovnakými typmi agresie.

Jednoducho, ale vzhľadom na používaný termín výstižne, definuje relational aggression Charisse Nixon (2006) ako agresiu, ktorá chce ublížiť napadnutím a rozložením sociálnych vzťahov obete. Tiež Cullota & Goldstein (2008) považujú relational aggression za „typ agresívneho správania charakteristického zraňovaním druhých cez manipuláciu ich sociálnych vzťahov.“

Žiada sa pre úplnosť doplniť, že niektorí autori (Campbell, 1993) pomenúvajú skrytú agresiu ako takú, ktorá je skrytá aj samotnému agresorovi. Ten svoje správanie neinterpretuje ako agresívne a ubližuje druhému či sebe bez zreteľného úmyslu (napr. rigorózne vyžadovanie presnosti od partnera alebo krutá „spravodlivosť“, ignorovanie a pod.). Otvorená komunikácia hnevu či frustrácie je potlačená, väčšinou ako dôsledok rodinnej výchovy, v ktorej bolo zakázané alebo „nedôstojné“ prejavovať (či dokonca „zakázané prežívať“) negatívne city. Ak budeme ďalej hovoriť o skrytej agresii, nemyslíme tým však tento psychický proces popísaný Campbellom.

V článku sa chceme zaoberať riešením toho špecifického typu relational aggression, pre ktorý sú dôležité dva určujúce momenty – skrytosť a vzťahy. Z tohto dôvodu budeme v článku hovoriť o *skrytej sociálnej agresii*. Máme ňou na mysli istý druh psychického násillia, ktorého ťažiskom je manipulácia sociálnych vzťahov v kolektíve s cieľom ublížiť druhému alebo zasiahnuť sociálny status cieľa či jeho sebaúctu, príp. agresívne potvrdiť vlastný status. Ako vidno, môžeme ju definovať skôr zámerom, než prejavmi, tie sú často sofistikovane skryté a správanie agresora je typické tým, že sa dá interpretovať aj ako nevinné, či nezámerné. Teda napriek tomu, že ich vnímavý učiteľ či vychovávateľ dokáže postrehnúť, nie je možné vysloviť jednoznačné obvinenie a ani riešiť situáciu priamymi direktívnymi metódami. Preto je aj skrytá sociálna agresia ťažko merateľná a priamo vyzýva skôr ku kvalitatívnemu dizajnu výskumu.

Ako príklad stratégie zahmlievania skutočného zámeru môžeme uviesť výskum T. A. Van Dijka (in Hayesová 1998, s. 32). Ten skúmal rečové prejavy rasistov vyjadrujúce ich negatívne postoje, ktoré ale zároveň boli charakteristické úmyslom predísť možnosti obvinenia z rasizmu. To vyžadovalo niekoľko druhov postupov, medzi ktoré patria:

- kroky určené k zvýšeniu dôveryhodnosti („viem, o čom hovorím...“);
- pozitívna sebaaprezentácia (popieranie vlastného rasizmu a uvádzanie dobrých dôvodov pre svoju nechuť k minoritám);
- negatívna prezentácia druhých (tvrdenie, že odmietané skupiny sa správajú škodlivo či nelegálne).

V česko-slovenskej odbornej diskusii nachádzame viacero termínov a klasifikácií, ktoré z rôznych uhlov pohľadu zodpovedajú pojmovej náplni nášho termínu. Kolář (2001, in Šimegová 2008, s. 47) medzi formami šikanovania uvádza tiež „zraňovanie izoláciou, obklukou a „umeleckými“ výtvormi.“ V „trojdimenzio-

nálnej mape“ šikanovania môžeme skrytú sociálnu agresiu zaradiť medzi verbálne nepriame aktívne či neaktívne druhy. Na inom mieste Kolář (2001, s. 31) zdôrazňuje, že „jednou z najťažších foriem psychickej agresie je ignorovanie.“ V rámci Grácovej (1991) typológie výchovne problémového správania by sme skrytú agresiu ako súčasť šikanovania mohli zaradiť do tzv. antisociálneho správania (negatívna forma, záporný obsah). Objavuje sa aj priamy termín vzťahová agresia (Lovaš, 2006). Na základe vlastného výskumu postaveného na slovenskej verzii dotazníka Work Harassment Scale (Björquist, 1994) identifikoval tri faktory, medzi inými tiež sociálnu exklúziu, ktorú stotožňuje so vzťahovou agresiou (Lovaš, 2006, s. 73).

Prejavy skrytej sociálnej agresie

Pravdepodobne nie je možné ponúknuť vyčerpávajúci výpočet prejavov skrytej sociálnej agresie, pretože repertoár sa v tejto súčasti ľudskej interakcie nanešťastie tvorivo rozširuje a úplne nové možnosti aj pre túto oblasť prináša technologizácia spoločnosti. Tá sa prirodzene bytostne dotýka predovšetkým kultúr pubescentov a adolescentov. Ponúkame teda niekoľko kategórií, ako si ich uvedomujeme my, a zvlášť zameriame pozornosť práve na spomínanú viac či menej skrytú agresiu na internete. Spoločným menovateľom tohto správania (viď definíciu, ako sme ju uviedli vyššie) je komplikovanie sociálnej pohody napádaného. To sa môže diať viacerými spôsobmi:

- ohováranie, osočovanie, zlomyseľné klebety;
- neintegrálne správanie (nedodržiavanie dohôd, prezradzovanie tajomstiev);
- ironizovanie a zosmiešňovanie schopností a vlastností, sarkastické verbálne komentáre, nabádanie ostatných k podobným prejavom, uštipačné poznámky;
- ignorovanie, vylučovanie z diania v skupine, vytváranie exkluzívnych partií, tiché dohody, vytváranie aliancií, neinformovanie o dôležitých odkazoch;
- vytváranie prekážok k úspechu z formálnej pozície (zvlášť u dospelých: zaťažovanie nepodstatnými až zbytočnými úlohami, komplikovanie kariérneho postupu a pod., u detí skôr o zneužitie čiastkovo zverejnej formálnej authority);
- zanechávanie ponižujúcich, sužujúcich alebo zastrášujúcich odkazov, nápisy na stenách, na tabuliach;
- manipulatívna náklonnosť, citové vydieranie;
- čo sa týka prejavov skrytej agresie v pracovnom prostredí, pomenoval vyššie spomenutý L. Lovaš nasledujúce: „odmietanie vypočuť vás, znevažovanie názorov, odmietanie rozprávať sa, správanie akoby ste neexistovali“ (2006, s. 73);

- **cyberbullying:** – využívanie moderných technológií pre vyjadrenie agresie – od jednoduchého nedodržiavania tzv. Netiquette (Garbasz, 1997), teda internetovej etikety, cez slovné napádanie v anonymite elektronických diskusií, zasielanie urážlivých, ponižujúcich sms-správ až po hackerské útoky.

Agresívne správanie na internete je jednou z nových oblastí skúmania sociálnej psychológie, rovnako by však mali byť výskumným predmetom aj pre pedagógov. Tak ako sa delia komunity v bežnom živote, rovnako a možno ešte výraznejšie sa delia internetové komunity.

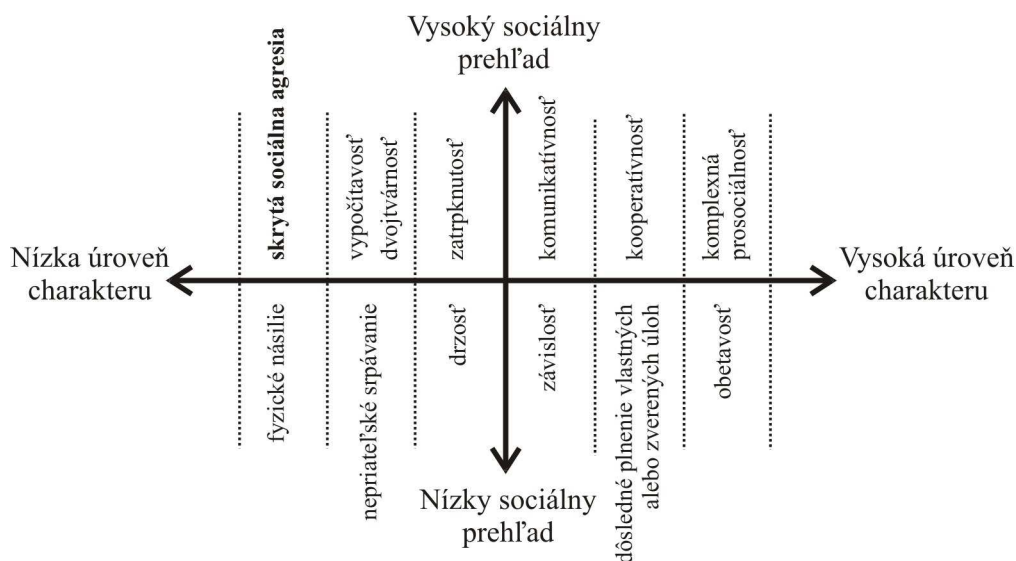
Etiológia skrytej sociálnej agresie

Všeobecne sa uvádza, že skrytá sociálna agresia sa zjavuje predovšetkým v dievčenských kolektívoch, u chlapcov pozorujeme skôr otvorenú, fyzickú agresiu. Frith (2004, porov. in Crothers 2007) tvrdí, že na vzťahy žien a dievčat sa pozerá často príliš romantizujúco ako na vzťahy plné tepla, bezpodmienečnej podpory, intímnej blízkosti a dôvery. Pokračuje však, že nanešťastie to nie je tak – priateľstvá dievčat sú často typické hierarchizovanými klikami, stále sa meniacimi a prehodnocujúcimi procesmi inklúzie a exklúzie, bitkami o silu a status.

Narozdiel od viac manifestovaných chlapčenských postojov, učiteľ či rodič môže prehliadnuť intenzitu vzťahu či konfliktu dievčat. Dievčatá nie sú menej agresívne, ale sú agresívne inak. Dokonca by sme, pozorujúc bežný život okolo, mohli tvrdiť, že pomenovanie svojho správania ako agresívneho by bolo pre ne neprijateľné, pretože si jeho dôvody v priebehu dozrievania do dospelosti racionalizovali. Ohováranie v tejto racionalizovanej terminológii má potom názov „normálny rozhovor o niekom, kto tu práve nie je...“ alebo „my to nemyslíme zle, my sa len navzájom informujeme“ a pod.

Existujú ale tiež výskumy (Tomada – Schneider, 1997) – v tomto prípade ročný výskum v prostredí talianskych základných škôl – ktoré tvrdia, že chlapci sú aktívnejší v oboch základných typoch agresie – skrytej i otvorenej. Niekoľko ďalších štúdií (Schmeelk, Sylvers & Lilienfeld, 2008; Linder, Crick, & Collins, 2002; Werner & Crick, 1999) zaoberajúcich sa skrytou agresiou medzi dospelými tvrdí, že vo veku dospelosti už periodicita používania skrytej sociálnej agresie s výlučne jedným pohlavím nekoreluje. Preto sa nám javí spresňujúce identifikovať „prirodzené“ prostredie skrytej sociálnej agresie nie na základe pohlavia, ale skôr na základe prítomnosti istého *sociálneho prehl'adu* (ktorý je zrejme u dievčat v období puberty a adolescencie v porovnaní s chlapcami na vyššej úrovni). Týmto termínom máme na mysli úroveň chápania sociálnych vzťahov, komunikačné zručnosti, citlivosť na metakomunikačné odkazy v rámci skupiny, schopnosť porozumenia referenčných znakov, sociálna ale aj slovo-pojmová inteligencia. Na opačnom konci tohto výpočtu nemusí nutne stáť asociálnosť či dokonca nízka inteligencia, len jednoducho nedostatok sociálneho prehl'adu – samotársky spôsob existencie alebo jednoduché nekomplikované uvažovanie. Negatívny náboj dáva konečnému postoju až morálna dimenzia rozhodnutia.

Zjednodušene (vynechajúc kontexty, dynamiku činností a niektoré ďalšie premenné) by sme mohli tieto dve podmienky skrytej agresie identifikovať nasledovne:



Môžeme síce uvažovať o *genetických* predispozíciách ku skrytej sociálnej agresii, no väčšina autorov sa pri tomto type agresie viac prikláňa k sociálnym determinantom (*psychosociálnym faktorom* a *faktorom prostredia*).

Kognitívne faktory, ako sú vnímanie seba samého, vlastné presvedčenie, vyhodnocovanie zámerov a motívácií druhých, sú druhou dôležitou premennou pri indikácii správania charakterizovaného ako skrytá sociálna agresia. Nedá sa tu však priamo hovoriť o príčinách ako skôr o koreláciách. Výskum Östermanna (1999, in Crothers 2008) ukázal, že adolescentní chlapci, ktorí sa správali skryto agresívne, mali tendenciu vidieť svoj svet ako riadený vonkajšími silami, než ich vlastným správaním. Ďalším problémom na úrovni kognícií sú atribučné predsudky o hostilných zámeroch druhých (hostile attribution bias /Bandura, 1977/).

Dôsledky skrytej sociálnej agresie

Ak nie vo všeobecnosti, len ťažko sa dá vymenovať celé spektrum dopadov – krátkodobých či dlhodobých – ktoré zanecháva skrytá sociálna agresia.

Určite by bolo zbytočné venovať veľa priestoru zdôrazňovaniu pozitív, ktoré prinášajú priateľstvá a zdravé sociálne vzťahy v puberte a adolescencii pre ďalší vývin osobnosti, pre uvedomenie si vlastnej identity, pre kvalitu sebaobrazu, pre sebaúctu a hlboké vedomie vlastnej hodnoty, pre uspokojenie túžby po objavení a uznaní hodnoty intimity. Vstupom do obdobia adolescencie rovesníci nadobúdajú pre mladého človeka mimoriadny význam – sú modelom správania i referenčným rámcom vlastnej sebaúcty. Ak je prirodzené priateľské prostredie v skupine rovesníkov adolescenta narušené skrytou agresiou, či dokonca je rôznymi skrytými dohodami izolovaný, stráca alebo sa mu deformuje kľúčové pole

pre tvorbu pojmu o sebe. Situácia osamelosti v kombinácii s pôsobením kultúry prostredia môže viesť k hľadaniu patologických alternatív sebaapresadenia, k boju o akékoľvek ocenenie (od neprimeranej sebaaprezentácie až po skorý začiatok pohlavného života). Nakoniec, návyk skrytej agresie, ako sme o tom hovorili v úvode, pretrváva do dospelosti.

Popri týchto podstatných a kľúčových významoch, na jeden z viditeľných a merateľných dopadov poukazujú vo svojej štúdiu z pozitívneho uhla pohľadu aj Kutnick a Kington (2005, in Crothers et al., 2007) – skúmali vzájomné priateľstvá dievčat na základných školách a ich vplyv na kognitívny rozvoj. Tie, ktoré zvykli spolupracovať na školských úlohách, vykazovali v tomto smere vyšší stupeň. V negatívnej forme sa dá predpokladať, že u tých, ktoré boli z takýchto vzťahov vytesnené, budeme pozorovať nižšiu úroveň kognitívneho rozvoja.

Ďalším dôsledkom sociálnej agresie je vytváranie dlhodobých predsudkov, škodlivých generalizácií a trvalej nedôvery. V tomto zmysle sú účinky skrytej sociálnej agresie jedným z možných stupňov k otvorenej agresii. Allport (1956, in Hayesová, 1998) inšpirovaný otrasnou skúsenosťou druhej svetovej vojny uvádza 5 štádií etnických predsudkov:

1. *Očierňovanie.*
2. *Izolácia.*
3. *Diskriminácia.*
4. *Fyzické napadnutie.*
5. *Vyhľadzovanie.*

Odhliadnuc od kontextu Allportovho textu, môžeme hovoriť pri prvých štyroch typoch správania a postojov o doposiaľ bežnej postupnosti rastu agresívnych prejavov v realite škôl. Napriek tomu hlavný dôraz výskumných zámerov, ktorých predmetom je agresia, zvlášť šikanovanie, v prostredí školy, smeruje predovšetkým k zjavným, otvoreným prejavom, teda automaticky sa popisujú vo väčšej miere vzťahy a konanie chlapcov. To isté platí aj pre pedagogickú prax – učitelia prirodzene viac intervedujú voči otvorenej agresii. Častokrát by však k žiadnej fyzickej agresii vyžadujúcej intervenciu (spôsobujúcu okrem iného sekundárnu viktimizáciu) nemuselo prichádzať, keby učitelia ovládali a účinne zavádzali programy nielen voči samotnému šikanovaniu (sekundárna prevencia), ale podieľali sa na vytváraní dostatočného *prosociálneho potenciálu*, ktorý je hlavným predpokladom budovania zrelého morálneho charakteru (primárna prevencia). O prosociálnom potenciáli hovorím preto, lebo sa mi javí nepresné priamo hovoriť o prosociálnosti – očakávať samotnú zrelú prosociálnosť od detí, pubescentov či adolescentov. Prosociálny potenciál teda predstavuje istý objem vlastnej skúsenosti zo zážitku prosociálneho správania ako aj istý objem sociálnych kompetencií.² Použitím tohto termínu teda chceme zvýrazniť potrebu zachovania slobody vývinu dieťaťa, ktorému je dostatočne vyjadrená bezpodmienečnosť našej výchovnej lásky. Táto zásada je koniec-koncov jednou z už klasických Lenczovych (1998) zásad pedagogiky etickej výchovy. Zvlášť by som z nich v kontexte témy tohto článku vyzdvihol zásadu bezpodmienečného prija-

tia spojenú s podporou vedomia vlastnej dôstojnosti človeka. Tie môžeme aj z hľadiska problému šikanovania ako celku, do ktorého zaraďujeme tiež skrytú sociálnu agresiu, považovať za základ preventívnych opatrení. Popri nich by som chcel načrtnúť niekoľko ďalších námetov.

Základný princíp etickej výchovy

Súčasná školská výchova na Slovensku má skvelú možnosť (v rôznych podmienkach rôzne využitú) rozvíjať etické správanie prostredníctvom projektu výchovy k prosociálnosti, ktorý je základom predmetu etickej výchovy³. Tento projekt vníma etiku ako „učenie o vydarenom živote“ (Spaemann, 1990). „V etike ide o ľudský život ako celok, preto sa pýtame, ako sa správať, aby náš život mal zmysel, aby sa vydaril ako celok, aby priviedol človeka k naplneniu (k šťastiu)“ (Križová, 2009). Vedomie zmysluplnosti bytia je najúčinnším prostriedkom voči deštruktívnemu mysleniu. Ak je náplňou môjho myslenia tvorenie, spolupráca, sebazdokonaľovanie, potom aj v iných hľadách pozitívne inšpirácie a využiteľné schopnosti. *Potrebujem* ich vnímať ako schopných. Toto *presvedčenie o vzájomnej závislosti a mentalita hojnosti*⁴ je základným kameňom akejkoľvek formácie charakteru. Etická výchova by sa teda nemala vzdávať ovplyvňovania dieťaťa na úrovni morálky, vzdávať sa *formovania* v prospech informovania, predovšetkým v kľúčovom období tvorby identity – puberty a adolescencie. „Poznanie samo o sebe nemá žiadnu mravnú hodnotu“ (Žilínek, 1997, s. 70).

Úloha etickej výchovy v prevencii a riešení skrytej sociálnej agresie

„Prevenciou šikanovania rozumieme jeho predchádzanie a tiež jeho riešenie na všetkých úrovniach jeho vnútorného vývoja, vo všetkých jeho štádiách. Ide o vybudovanie ucelenej ochrany detí a dospelých“ (Kariková, 2007, s. 94). Táto *ucelenosť* je typickou črtou koncepcie etickej výchovy ako dlhodobého výchovného programu v rámci povinnej voliteľného predmetu na základných školách. Preventívna sila etickej výchovy rastie práve *možnosťou dlhodobej systematickej práce* so skupinou. Akýkoľvek čiastočný preventívny či sekundárne preventívny program takúto možnosť postráda.

Ak sa má etický rozmer stať súčasťou myslenia, prežívania a postojov detí, je dôležité, aby dieťa prežilo *intenzívny osobný príbeh plný nasadenia*, teda opak toho, čo nazývame nudou. V ňom môže hrať kľúčovú rolu vitálna a inšpirujúca morálna autorita, ktorá mu venuje svoj čas a záujem. V prostredí školy má v tomto smere špeciálne postavenie *učiteľ etickej výchovy*. Môžeme povedať, že istým spôsobom *disponuje zvláštnou účasťou na živote žiakov*. Cez program a metódy predmetu, cez priestor sledovať sociálne väzby medzi žiakmi a ich vzájomnú interakciu priamo a v širších súvislostiach získava informácie o emocionálnom a celkovom vzťahovom svete dieťaťa. Nepoznáva teda dieťa len v tradičných sociálnych rolách žiak – učiteľ. Táto *iná prítomnosť* v závislosti od hĺbky pochopenia svojho poslania môže byť učiteľom prežívaná ako ohrozenie autority, alebo celkom naopak – ako úplne nový priestor pre formulovanie

vzájomných vzťahov. Treba podotknúť, že tejto *inej* prítomnosti na hodine etickej výchovy nezabraňuje skutočnosť, keď učiteľ etickej výchovy je učiteľom v aprobácii, pričom pri vyučovaní druhého predmetu zastáva inú rolu – vyžadujúcu nutnosť hodnotiť, niekedy rigorózne naliehať, disciplinovať a pod. Kľúčovou premennou v nadväzovaní vzťahu dôvery nie je prítomnosť/nepřítomnosť prítomnosti hodnotenia, ale charakterová integrita osobnosti učiteľa, ktorá sa prejavuje (žiakmi napokon oceňovanou) spravodlivosťou, bezpodmienečnou láskou a stálosťou axiologického rámca (proaktivitou).

Učiteľ etickej výchovy má nástroje, aby mohol vytvoriť aj z formálnej skupiny postupne výchovné spoločenstvo. Dôležité je však jeho „správne vedenie“ a záleží aj na tom, „ako využije aj negatívne skúsenosti spojené s agresiou v školskom prostredí na to, aby tento predmet pomohol žiakom lepšie pochopiť, čo je jej príčinou, čo pri takomto správaní prežívajú aj ostatní spolužiaci, ako sa dá takémuto správaniu brániť a zabrániť“ (Kariková, 2007, s. 97).

V programe etickej výchovy nachádzame témy, ktoré ako také plnia funkcie primárnej či sekundárnej prevencie. Otvorená komunikácia, dôstojnosť druhého, sebaúcta a oceňovanie, tvorivosť, vyjadrenie citov, empatia, spolupráca a ďalšie tvoria primárnu zložku prevencie. Ako sekundárne preventívne môže učiteľ využívať námety z tém ako asertivita, pomoc, sociálna angažovanosť, ale tiež vyjadrenie citov a empatiu, resp. tematické rozhovory. Napokon, mnohé preventívne programy, či už z česko-slovenského odborného priestoru alebo vzdialenejšieho zahraničia sú v mnohom podobné aktivitám programu etickej výchovy, najmä tréning asertivity a otvorenej komunikácie (Matula, 1999; Crothers, 2007 a i.).

Hodiny etickej výchovy môžu poskytnúť hodnotné informácie pre včasné identifikovanie zárodkov šikanovania, práve cez odhaľovanie skrytej sociálnej agresie. Svojim programom, výchovným štýlom, zásadami a metódami pôsobí preventívne aj voči otvorenej agresii, zvyšuje citlivosť na kvalitu vzťahu.

Napokon, etická výchova je predmet živý. Učiteľ dostáva síce základnú podporu od tvorcov koncepcie cez rôzne metodické materiály, no zároveň do tvorby obsahu a inšpirácií vstupuje množstvo úspešných učiteľov so svojimi vlastnými skúsenosťami, ďalšími metodickými materiálmi a návrhmi. Voľnú ruku pri tvorbe ďalších pomocných materiálov a metodických príručiek majú tiež regionálne metodické centrá. Etická výchova spomedzi vyučovacích predmetov poskytuje snáď najväčší priestor na prispôsobovanie programu aktuálnej situácii v triednej skupine. Treba však upozorniť, že ak nemá prerásť živosť do živelnosti, je dôležité dodržiavať základné princípy tejto koncepcie, ako sme ich pomenovali vyššie, a riadiť sa zásadami pomenovanými v pedagogike etickej výchovy L. Lencza (1998). L. Lencz vyzýva dodržať päť podmienok: „V poslednej dobe sú na Slovensku snahy „vylepšiť“ etickú výchovu. Aby na to vylepšenie nezašla, treba povedať, čo je „nutnými a postačujúcimi“ podmienkami“, aby etická výchova ostala účinným pedagogickým nástrojom“ (Lencz, 2004, s. 49):

1. Prosociálnosť ako výchovný cieľ (princíp) etickej výchovy.
2. Program (10 hlavných krokov + aplikačné témy).

3. Výchovný štýl (priateľský pomáhajúci prístup učiteľa).
4. Metódy (osobné skúsenosti s etickým nábojom).
5. Osobnosť učiteľa (rozhodujúci moment, efektivita výchovy rastie v závislosti od autenticity a charakterovej zrelosti učiteľa).

„Odištitucionalizovanost“ školy

Jedným z málo diskutovaných námetov, ktorý mení celkovú klímu triedy a školy a môže sa stať dôležitým aspektom v prevencii voči rôznym agresívnym formám správania, je zmena chápania školy ako ohrozujúcej inštitúcie⁵ na školu, ktorá je inšpiratívnym a pomáhajúcim prostredím. Tlak inštitúcie (nároky, disciplinovanie, porovnávanie, škálovanie výkonov a pod.) je mnohokrát popisovaný ako spúšťač agresívneho správania.

Viacere moje osobné skúsenosti s prácou s deťmi, ale tiež s vysokoškolskými študentmi ukazujú jednu typickú črtu naučeného žiakovho myslenia (nanešťastie ide často o pochopiteľnú reakciu na nepodporujúce správanie a postoje učiteľov) – škola a „skutočný život“ sú dve hrubou líniou oddelené skúsenosti. Tí istí ľudia reagujú inak na výzvy a úlohy ponúknuté im ako takým, ktorí sú potrební a ktorí sa môžu slobodne rozhodnúť svoje schopnosti a nadšenie venovať druhým, a inak na podobné zadania, ktoré majú pod tlakom vonkajšej autority splniť. Akokoľvek je zadanie praktické a pre život potrebné, hrozí mu povrchné spracovanie či dokonca odmietnutie len preto, že bolo dané školou, učiteľom. Ak zadáte študentovi spracovať seminárnu prácu na tému odpustenie, bude hľadať najjednoduchšie možné cesty, ako zadanie splniť a mať ho za sebou. Ten istý človek však bude o odpustení dlho a s plným záujmom uvažovať v kruhu svojich priateľov pri večernej debata na výlete.

Cieľom dobrého učiteľa by malo byť túto hrubú líniu zrušiť a svojim vlastným konaním a postojmi dať najavo, že pre neho neexistuje (že princípy, podľa ktorých sa riadi, sú rovnaké, kdekoľvek sa nachádza). To, čo učí v škole, bude s nadšením rozoberať aj mimo nej. A naopak, bude vyzývať deti, aby to, čím žijú vo svojom voľnom čase, a čo je pre nich dôležité, vedeli ponúknuť ako tému dialógu a ako skúsenosť pre riešenie školských úloh.

Pedagogika etickej výchovy poskytuje priestor práve pre toto premostenie medzi užitočnou štruktúrovanosťou výchovného pôsobenia inštitúcie a kľúčovým fenoménom výchovy charakteru – slobodou. Tento názor podporuje aj skutočnosť, že v jej pedagogike je možné využiť mnohé prvky a výhody pedagogiky voľného času:

- ↪ možnosť zmeny prostredia (neviazanosť na stereotypné prostredie) pre podnietenie aktivity detí, pestré formy práce;
- ↪ príležitosť pre deti spontánne prejaviť názory, prežívanie, city;
- ↪ dostatok príležitostí k individuálnym kontaktom;
- ↪ možnosť (aj nutnosť) prispôbiť kvantitu a kvalitu obsahu momentálnej dispozícii detí, príležitosť hovoriť s deťmi o tom, čo ich zaujíma;

- ♣ dostatok času vnímať aj neverbálne prejavy, odhaľovať skryté významy (promotívnu komunikáciu);
- ♣ dôraz na citové aspekty vzťahu.

Takéto slobodné prostredie, ktoré je inšpirované podnetmi a vitalitou učiteľa, je samo o sebe účinným preventívnym prvkom voči akýmkoľvek negatívnym sociálnym javom v kolektíve triedy.

Poznámky

- ¹ Príspevok vznikol a bol podporený grantovou agentúrou VEGA, projekt č. 1/0065/09
- ² Nejde tu o akési slovíčkarenie, skôr chcem zdôrazniť praktickú skúsenosť zväzujúcej sily očakávaní vychovávateľa, ku ktorému si deti vytvorili vzťah dôvery. Tento vynikajúci čiastkový úspech výchovného procesu môže viesť k neprijemnému efektu neautentickejšieho správania detí a mladých ľudí. Tí prirodzene nie sú vždy schopní v praxi plniť očakávania, ktoré sú im teoreticky vyargumentované a v ich morálnom vývine dochádza k rozídeniu jednoty hodnôt, ktoré proklamujú, a praxe, ktorú v skutočnosti žijú.
- ³ Mám na mysli oficiálnu koncepciu predmetu etickej výchovy na školách v Slovenskej republike, inšpirovanú projektom R. Olivara a konkretizovanú slovenskými autormi L. Lenczom a O. Križovou (1990).
- ⁴ Tento prekrásny termín som prvýkrát zaregistroval v známej a vysoko oceňovanej publikácii amerického psychológa S. R. Coveya (1994) – *7 návykú vúdčích osobností pro úspěšný a harmonický život: návrat etiky charakteru*.
- ⁵ Pričom nejde len o skúsenosť žiakov, ale tiež učiteľov, z ktorých mnohí prežívajú už samotné vyučovanie ako stres, nehovoriac o situáciách, keď sú potrebné výchovné zásahy.

Literatúra

ARCHER, J. – COYNE, S. M. An Integrated Review of Indirect, Relational, and Social Aggression. In *Personality and Social Psychology Review*. ISSN 1532-7957, 2005, Vol. 9, No. 3, s. 212-230.

CAMPBELL, R. *Hledám svou cestu. Návrat*, Praha 1993. 126 s., ISBN 80-85495-22-8.

COVEY, S. R. *7 návykú vúdčích osobností pro úspěšný a harmonický život: návrat etiky charakteru*. 1. vyd. Praha: Pragma, 1994. 329 s. ISBN 8085213419.

CROTHERS, L. a kol. Relational Aggression in Childhood and Adolescence: Etiology, Characteristics, Diagnostic Assessment and Treatment. In *Counseling and Human Development*. ISSN 0193-7375, 2007, Vol. 39, No. 5, s. 1-24.

GARBASZ, Y. Di S. *Flame Wars, Flooding, Kicking and Spamming: Expressions of Aggression in the Virtual Community*. University of Sheffield, 1997. [online] [cit.10-03-09], dostupný z WWW: <<http://www.personal.umn.net/~yandy/papers/PSA.html>>.

HAYESOVÁ, N. *Základy sociálnej psychológie*. Portál, Praha 1998. 166 s., ISBN 80-7178-415-X.

KARIKOVÁ, S. Etická výchova a násilie. In KORIM, V. - ANDROVIČOVÁ, Z. *Etická výchova: problémy teórie a praxe*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta, 2007. Etická výchova a škola. s. 93-98. Dostupný z www: <<http://www.pdf.umb.sk/katedry/katedra-etickej-a-obcianskej-vychovy/koncepcia-vyučovacieho-predmetu-eticka-vychova/koncepcia-vyučovacieho-predmetu-eticka-vychova.html>>. ISBN 978-80-8083-4

KOLÁŘ, M. *Bolest šikanování: Cesta k zastavení epidemie šikanování na školách*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. 256 s. ISBN 80-7178-513-X.

KRIŽOVÁ, O. – BRESTOVANSKÝ, M. Paralely výchovy k prosociálnosti so saleziánskym preventívnym systémom edukácie. In BRESTOVANSKÝ, M. – RAJSKÝ, M., ed. *Saleziánsky preventívny systém edukácie*. Trnava: Pedagogická fakulta, 2009.

LENCZ, L. *Pedagogika etickej výchovy*. Bratislava, Metodicko-pedagogické centrum 1998. 32 s. ISBN 80-8052-026-7.

LENCZ, L. S etickou výchovou do zjednotenej Európy. In LENCZ, L. et al. *Na cestě s etickou výchovou*. Kroměříž: Etické fórum ČR, 2004. s. 49-54. ISBN 80-7130-121-3.

LOVAŠ, L. Zisťovanie agresie v organizáciách: Dimenzie agresie v práci. In FRANKOVSKÝ, M. – KENTOŠ, M., ed. *Psychológia práce a organizácie*. Košice: Spoločenskovedný ústav SAV, 2006. s. 71-75. Dostupný z WWW: <http://www.saske.sk/SVU/downloads/publikacie/Psychologia_prace_2006.pdf>. ISBN 80-9696-0-9.

McGRATH, M. Z. *School Bullying: Tools for Avoiding Harm and Liability*. Thousand Oaks, Calif: Corwin Press. 2006. p. 21. ISBN 1-4129-1571-6.

NIXON, Ch. *The Ophelia Project Research*. 2006 [Online] [cit.14-03-09], dostupný z WWW: <http://www.opheliaproject.org/main/documents/BULLYINGLOCATIONFINA_Lsm.pdf>.

SPAEMANN, R.: *Basic Moral Concepts*. London, Routledge 1990. 144 s. ISBN 978-0415029667.

ŠIMEGOVÁ, M. – KARIKOVÁ, S. *Šikanujúci žiak v prostredí stredných škôl*. Pdf UMB, Banská Bystrica 2008. 208 s., ISBN 978-80-8083-680-1.

TOMADA, G., SCHNEIDER, B. H. Relational aggression, gender, and peer acceptance: Invariance across culture, stability over time, and concordance among informants. In *Developmental Psychology*. ISSN 0012-1649, 1997, Vol. 33, No. 4, p. 601-609.

UNDERWOOD, M. K. *Social Aggression among Girls (Guilford Series On Social And Emotional Development)*. New York: The Guilford Press 2003. ISBN 1-57230-865-6.

ŽILÍNEK, M. *Étos a utváranie mravnej identity osobnosti*. Bratislava: IRIS, 1997. 232 s. ISBN 80-88778-60-3.

Kontakt

Mgr. Martin Brestovanský, PhD.
Katedra pedagogických štúdií
Pedagogická fakulta, Trnavská univerzita
Priemyselná 4, 918 43 Trnava
bresto@gmail.com

Možnosti uplatnenia inkluzívneho prístupu na hodinách etickej výchovy na I. stupni základných škôl ako prevencia šikanovania¹

Anna Sádovská

Úvod

Súčasný stav školskej politiky smeruje k vytváraniu „školského trhu“, na ktorom čoraz viac záleží na marketingu školy, na atraktívnom školskom vzdelávacom programe a čo najpestrejšej kolekcii záujmových činností ponúkaných žiakom. K tomu sa v rámci trendu začleňovania a podporovania žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami² pridáva ďalšia úloha školy – zabezpečiť kvalitné a potrebám žiakov zodpovedajúce vzdelávanie a výchovu.

Darí sa nám vytvárať zloženie tried, ktoré nepriamo podporuje vnímanie rozdielov žiakov medzi sebou. Ako príklad možno uviesť zriadenie tried pre nadané deti na bežných školách, či nulté ročníky pre deti zo sociálne znevýhodneného prostredia. Nepochybne ide o snahu naplniť špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby, ale spôsobom, ktorý prehľbuje nerovnosť vnímanú aj žiakmi.

Žiaci často veľmi otvorene vyslovujú svoje antagonistické postoje voči „iným“ žiakom, či konkrétnemu žiakovi, zo špeciálnej triedy, prípadne integrovanému žiakovi z triedy vlastnej. Je možné, že tieto postoje vychádzajú z preberaných stereotypov (špeciálny prístup k jednému žiakovi ostatní žiaci chápu ako jeho nedostatok), či jednoducho z novej skúsenosti (napr. zdravotne postihnutý žiak v bežnej triede), ktorej žiaci potrebujú porozumieť. Odlišnosť od skupinovej normy môže byť základom odmietania tohto žiaka ostatnými, zosmiešňovaním jeho školských výkonov osoby a v neposlednom rade môže prerásť do úmyselného a opakovaného týrania spolužiaka použitím agresie a manipulácie (Kolář, 2005).

Aplikácia inkluzívneho prístupu v predmete etická výchova na 2. stupni ZŠ

Naším záujmom je poukázať na možnosti uplatnenia inkluzívneho prístupu na hodinách etickej výchovy ako prevencie šikanovania. Cieľom tohto príspevku nie je posudzovať pripravenosť školského systému a spoločnosti na inklúziu. Skôr sa snažíme nájsť prienik medzi obsahom a cieľmi etickej výchovy a hodnôt vyplývajúcich z inkluzívneho prístupu. Domnievame sa, že práve podpora hodnôt inklúzie, môže pozitívne vplývať na vzťahy medzi žiakmi a vytvárať zdravé prostredie bez prejavov agresívneho správania.

Inkluzívny prístup možno definovať ako „bezpodmienečné akceptovanie špeciálnych potrieb všetkých detí“ (Leonhardt; Lechta, a kol., 2007). Smeruje k tomu, aby sa heterogénnosť chápala ako normalita (Scholz, in Leonhardt; Lechta, a kol., 2007). Pre výchovu a vzdelávanie v škole to znamená, že deti sa nedelia na tie, ktoré majú špeciálne potreby, a tie, ktoré ich nemajú.

Etická výchova je vyučovacím predmetom, ktorý sa zameriava predovšetkým na prevenciu mravnej devastácie mládeže, výchovu zrelej osobnosti, ktorá má vlastnú identitu a hodnotovú orientáciu (Lencz; Križová, 1997). Z hľadiska vyučovacieho obsahu a metód uplatňovaných na hodinách etickej výchovy, pedagóg môže flexibilnejšie reagovať na problémy žiakov v skupine a pracovať so skupinou na zmene.³ Kládne sa dôraz na kooperáciu, zážitkové učenie a vyjadrenie názoru primeraným spôsobom, skupina pracuje podľa pravidiel dohodnutých na začiatku školského roka.

Každá téma sa realizuje v postupných krokoch. V prvej fáze (*kognitívna a emocionálna senzibilizácia*) majú žiaci pochopiť novú skutočnosť (hodnotu, normu) a emocionálne sa s ňou stotožniť, nasleduje *hodnotová reflexia* smerujúca k vlastnej vnútornej úvahe o novej skutočnosti. Následne sa realizuje tretia fáza (*nácvik v triede*), v ktorej môžu žiaci prakticky uplatniť novú hodnotu, skúsenosť, poznanie. Napokon uvažujú o možnosti aplikácie v reálnom živote a spôsobe prenosu do vlastného života – *zovšeobecnenie a transfer* (Lencz, 1993). Pozornosť sa sústreďuje na zmenu a rozšírenie hodnôt a rastu osobnosti v smere od heteronómie k morálnej autonómii, od predracionálneho k racionálnemu charakteru (žiak myslí sám, kriticky a všeobecne) a od prirodzeného egocentrizmu dieťaťa k altruizmu dospelého (Kuric; Lajčiaková, 2003).

Pre uplatnenie inkluzívneho prístupu, ktorý v sebe zahŕňa hodnoty altruizmu a bezvýhradnej akceptácie iných, sa ako kľúčové javia tematické celky zamerané na komunikáciu, pozitívne hodnotenie seba a druhých a empatiu. Tieto majú nepochybne svoje miesto aj pri prevencii šikanovania – eliminovanie faktoru „odlišnosť“ ako základu agresívneho správania. Z pohľadu prípravy žiakov na adekvátne reakcie na urážky, vysmievanie a z pohľadu zníženia rizika viktimizácie sú dôležité tematické celky obsahujúce tému asertivita.

Zastúpenie problematiky inklúzie v učebných osnovách etickej výchovy

Ak obrátíme pozornosť na štýl výchovy učiteľa na hodinách etickej výchovy, medzi iným sa kládne dôraz na *bezpodmienečné prijatie (akceptáciu) dieťaťa takého, aké je a na prejavovanie pozitívnych citov voči nemu*.⁴ Nejde teda len o tolerantný postoj k žiakovi, ale o jeho akceptáciu rozšírenú o schopnosť vyjadrovať pozitívny postoj voči nemu.⁵ Ide o náročnú úlohu, avšak pri vyučovaní na hodinách etickej výchovy by mohla podporne pôsobiť skutočnosť, že obsah predmetu je zameraný na morálny rozvoj žiaka, realizuje sa prevažne zážitkovými metódami, počas ktorých má učiteľ možnosť sledovať žiakov viac ako na iných hodinách, reflektovať ich správanie, následne poskytnúť pozitívnu spätnú väzbu a tým posilniť žiaduce správanie.

V učebných osnovách etickej výchovy pre II. stupeň základných škôl nájdeme v niektorých základných a aplikačných témach cieľe a obsah tematických celkov (ďalej ako TC) reflektujúcich potrebu rozvíjať pozitívny postoj žiakov k určitým sociálnym skupinám.

V piatom ročníku je do obsahu TC „Poznanie a pozitívne hodnotenie druhých“ zaradená aj časť *úcta k postihnutým, starým, chorým a pod.* V siedmom ročníku

je TC „Vzťah k chorým, starým, postihnutým, mentálne alebo morálne narušeným ľuďom“, do obsahu TC je zaradený aj pojem *tolerancia*. Cieľom tohto TC je *rozvíjanie pozitívneho postoja k postihnutým, chorým a iným skupinám obyvateľstva, ktoré potrebujú pomoc a porozumenie*.

V učebných osnovách by sme mohli nájsť všeobecnejšie obsahy TC, ktoré v sebe zahŕňajú aj možnosť zaradiť do aktivít reflexiu vzťahu intaktných žiakov a žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Ide o TC „Verbálna a neverbálna komunikácia“, „Tvorivosť v medziľudských vzťahoch, iniciatíva“ v piatom ročníku, v šiestom ročníku „Kognitívna a emocionálna empatia, pochopenie druhých, vžitie sa do situácie druhých“, „Zvládnutie agresivity“ (*vedieť neagresívnym spôsobom obhájiť sám seba a svoje práva, brániť sa manipulácii a útokom, vyjadriť svoj názor*), „Prosociálne správanie a jeho individuálne prejavy“ (*pomoc, darovanie, delenie sa, spolupráca, priateľstvo*), v siedmom ročníku „Objavenie vlastnej jedinečnosti a identity“ (*veľkosť a dôstojnosť ľudskej osoby, úcta k človeku*), „Prosociálnosť ako zložka vlastnej identity“ (*nový vzťah k druhým: nezávislosť a rešpektovanie, rozvíjanie vlastnej identity v interakcii s druhými*), v ôsmom ročníku „Život, telesné a duševné zdravie ako etická hodnota“ (*ochrana života ako etický problém*), „Ekonomické hodnoty a etika“ (*svojpomoc, solidarita, pomoc sociálne slabším*), v deviatom ročníku TC „Prehĺbenie povedomia vlastnej dôstojnosti a hodnoty ľudskej bytosti vôbec“, „Zdravý životný štýl“ (*rozvíjanie primeraného sebaoceňovania – nepovyšovať sa nad iných vo vystupovaní, v nárokoch a rečiach, dobroprajnosti – dopriať iným materiálne i duchovné dobré, vedieť sa tešiť spolu s nimi*), „Radosť a optimizmus“ (*pozitívny vzťah k životu a k ľuďom*).

Návrhy zmien vo vyučovaní etickej výchovy

Domnievame sa, že vyššie uvedené tematické celky poskytujú široký priestor na hodnotovú reflexiu a nácvik hodnôt spojených s inkluzívnym prístupom. Učiteľia etickej výchovy majú možnosť dopĺňať metodické materiály a rozširovať ich o vlastné aktivity. Podľa nášho názoru, doterajšia koncepcia TC sa viac sústreďuje na „vytvorenie prostredia, kde sa žiaci tolerujú“ a „úctivo sa k sebe správajú“. Bez pochybnosti – vytvára sa lepšia triedna atmosféra.

Pre uplatnenie inkluzívneho prístupu nie je tak rozhodujúce znenie TC, ale konkrétna podoba aktivity a cieľ, ku ktorému smeruje, resp. interiorizovanie akej hodnoty sa ňou sleduje. Pri práci na hodinách by sme sa viac mohli zamerať na rozmer „obohatenia prítomnosťou druhého“, tým sa budeme bližšie k rozširovaniu hodnotového systému o hodnotu altruizmu a pripravenosti bezpodmienečného prijatia žiakmi medzi sebou.

V tejto súvislosti sa nám zdá vhodné sústrediť sa na tri oblasti zmien pri prípravách aktivít na hodiny:

Posunúť sa od „pocitu ohrozenia“ vyvolaného skutočnosťou, že v školách je viac heterogénnych žiakov než doteraz. Toto je nové pre všetkých zúčastnených.

A „pocit ohrozenia“ nahradiť „výzvou“, ktorá znamená zameranie sa na rozvoj akceptovania týchto žiakov a sústredenie sa na zmenu postoja učiteľov k žiakom so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. (Etická výchova si žiada autentického učiteľa – v tomto prípade učiteľa, ktorý sa sám v praxi správa v súlade s hodnotami inkluzívneho prístupu.)

Pri vytváraní tolerantného postoja žiakov k „odlišným“ žiakom/deťom sa učiteľia zameriavajú *na upozornenie na nedostatky určitej skupiny* (V tomto zmysle sa javí aj cieľ pre 7. ročník – „žiak rozvíja pozitívny postoj k postihnutým, chorým, a iným skupinám obyvateľstva, ktoré potrebujú pomoc a porozumenie“. Zabúda sa na fakt, že nielen títo, ale všetci ľudia potrebujú pomoc a porozumenie, len spôsob, ako sa realizuje, môže byť odlišný.), *prípadne na vyvolanie súcitu k nim* („nemali dosť šťastia“, „nemôžu za to...“). Odporúčame sústrediť sa viac na to, čo majú všetci žiaci spoločné, rovnaké – napr. právo na vzdelanie, právo na hru a voľný čas, právo na starostlivosť a lásku atď. a zvýrazniť skutočnosť, že odlišnosť môže vzniknúť pri naplňaní týchto práv.

A napokon od stavu „bez diskusie“ prejsť k stavu „s diskusiou“. Podľa nášho názoru aj žiaci majú diskutovať o tom, čo znamená spoločné vzdelávanie intaktných žiakov a žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami.

Zo štruktúry predmetu a hierarchie tematických celkov je zrejmé, že je efektívne pracovať s hodnotami inkluzívneho prístupu v základných TC už od piateho ročníka a vracat' sa k nim v ďalších ročníkoch. Za vhodné pokladáme zaradenie aktivít z tém „Komunikácia“, „Dôstojnosť ľudskej osoby. Úcta k sebe“ a „Pozitívne hodnotenie druhých“ na začiatku každého školského roka, pretože v rámci nich je možné dohodnúť pravidlá skupinovej práce. Okrem toho zvyšujú dôveru, prehlbujú poznanie druhých, podporujú rešpektovanie názorov a umožňujú žiakom nachádzať všetko, čím môžu byť obohatení vďaka prítomnosti ostatných.

Záver

V príspevku sme reagovali na skutočnosť, že hodiny etickej výchovy môžu byť jedným z možností, kde je priestor pre prevenciu šikanovania, príp. iných sociálno-patologických javov. Sústredili sme pozornosť na faktor „odlišnosť“, ktorý môže byť dôvodom agresívneho správania agresora. Nový pohľad na odlišnosť ponúka inklúzia, ktorej snahou je postupne sa približovať ku chápaniu odlišnosti ako normality. Etická výchova vo svojich učebných osnovách ponúka dostatočný priestor na realizovanie aktivít podporujúcich tvorbu pozitívnych postojov medzi žiakmi navzájom. Súčasne si uvedomujeme, že pri formulovaní obsahu a cieľov učebných osnov sa autori snažili reagovať na potrebu vzájomného rešpektovania všetkých sociálnych skupín a ich tolerance. O úroveň vyššie je schopnosť bezpodmienečného prijatia človeka, jeho odlišnosti so zdôraznením aspektu obohatenia prítomnosťou druhého.

Poznámky

- ¹ Príspevok je súčasťou riešenia projektu KEGA č. 3/6013/08 *Skúmanie možnosti aplikácie inkluzívnej pedagogiky v stredoeurópskom regióne*.
- ² Legálnu definíciu pojmu špeciálna výchovno-vzdelávacia potreba nájdeme v § 2 v zákone č. 245/2008 Z. z. v platnom znení. Tento pojem sa rozširuje na slovné spojenie žiak so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, ktoré sa vzťahuje na žiakov so zdravotným znevýhodnením, žiakov so zdravotným postihnutím, žiakov chorých a zdravotne oslabených, žiakov s vývinovými poruchami, žiakov s poruchou správania, žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia, žiakov s nadaním.
- ³ Určitým nedostatkom predmetu je skutočnosť, že ide o povinne voliteľný predmet, ktorý je alternovaný s predmetom náboženská výchova, to znamená, že nie všetci žiaci z triedy pracujú spolu, prípadne sú na vyučovaní spojení žiaci z dvoch, či viacerých tried.
- ⁴ Ďalšie výchovné zásady sú: a) vytvoríme z triedy výchovné spoločenstvo, b) pripisujeme deťom pozitívne vlastnosti – najmä prosociálnosť, vyslovujeme pozitívne očakávania, c) formulujeme jasné a splniteľné pravidlá, d) na negatívne javy reagujeme poukázaním na ich dôsledky (indukcia), e) nabádajme k prosociálnosti, f) odmeny a tresty používajme opatrne, g) zapojme do výchovného procesu aj rodičov, h) buďme nositeľmi radosti.
- ⁵ Vychádzame z odlíšenia pojmov integrácia a inklúzia podľa Lechta (2009), ktorý pokladá za synonymum k slovu „integrácia“ – „tolerancia“ a k pojmu „inklúzia“ – „akceptovanie“. Súčasne upozorňuje na náročnosť skutočného a všeobecného akceptovania druhých.

Literatúra

- KURIC, J.; LAJČIAKOVÁ, P. Nezvyšuje aj naša škola agresivitu u našich detí? In: *Násilie v rodine a v škole*. Nitra: Fakulta sociálnych vied UKF v Nitre, 2003, s. 32-39. ISBN 80-8050-611-6.
- LENCZ, L. *Metódy etickej výchovy*. 1. vyd. Bratislava: Metodické centrum v Bratislave, 1993. 84 s. ISBN 80-85185-53-9.
- LENCZ, L.: *Pedagogika etickej výchovy*. 2. vyd. Bratislava: Metodické centrum v Bratislave, 1993. 48 s. ISBN 80-85185-49-0.
- LECHTA, V.: *Komponenty inkluzívnej pedagogiky*. In: *Východiská a perspektívy inkluzívnej pedagogiky*. Martin: Vydavateľstvo OSVETA, 2009.
- LEONHARDT, A.; LECHTA, V. et kol.: *Inkluzívna pedagogika ako odbor, princíp a politikum, verus jej realizácia*. *Efeta*, 2007, roč. 17, č. 2, s. 2-5.
- KOLÁŘ, M.: *Bolest šikanování*. 2. doplnené vyd. Praha: Portál, 2001. 255 s. ISBN 80-7367-014-3.

Učebné osnovy etickej výchovy pre 5. až 9. ročník ZŠ č. 1640/1997-151. [online]. 1997. [cit. 2009-2-28] Dostupné z WWW:
<http://www.statpedu.sk/sk/search_results/view_results/657469636bc3a12076c3bd63686f7661>.

Zákon NR SR č. 245/2008 o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov [online]. 2008. [cit. 2009-2-28] Dostupné z WWW:
<http://www.gmrské.sk/dokumenty/legislativa/20080529_NRSR_skolsky_zakon.pdf>.

Kontakt

Mgr. Anna Sádovská
Katedra pedagogických štúdií
Pedagogická fakulta, Trnavská univerzita
anna.sadovska@gmail.com

Šikana v dívčím světě

Elena Jirková

1. Úvod

Fyzická rozdílnost mezi chlapci a dívkami je na první pohled viditelná. V knihách o vývojové psychologii se dočteme, že ani psychický vývoj není totožný a tudíž vyžaduje pro každé z pohlaví jiný pedagogický přístup. Nemělo by tedy být velkým překvapením, že stejné rozdíly platí i v problematice šikany. Ačkoli je tato paralela logická, existuje na toto téma překvapivě málo literatury a výzkumů. Jedním z důvodů mohou být obtíže s určením četnosti projevů dívčí šikany. Autor David Fontana (1999) to podkládá slovy, že mnoho nálezů dokazuje, že mezi šikanujícími je třikrát více chlapců než dívek, ale přesto je k tomuto tvrzení opatrný, jelikož předpokládá, že uvedená čísla mohou být zavádějící z důvodu, že u dívek je menší ochota šikanování přiznat. Zkušenosti z praxe na českých základních školách mě dovedly k závěru, že u dívek se často nejedná o neochotu šikanování přiznat, ale spíše o nevědomost, že příkoří, která zakoušejí, jsou psychickou šikanou. Dlouhodobě opakující se psychické projevy šikany, jako pomluvy, vylučování ze skupiny, posměch a další jsou ve většině případů považovány za akt zcela přirozený. Proto jsem se rozhodla realizovat retrospektivní výzkum, který by umožnil komplexněji nahlédnout do problematiky psychické (dívčí) šikany.

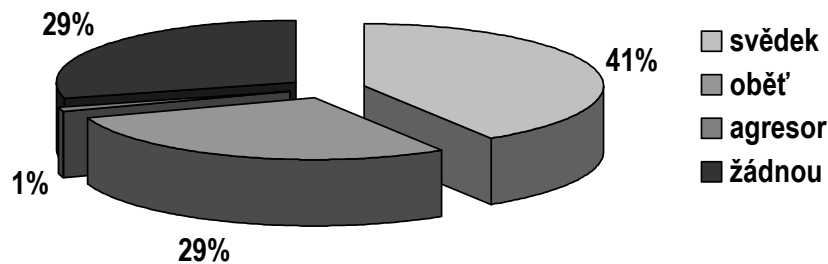
2. Výzkumné šetření – dílčí výsledky

Výzkum byl realizován za použití přepracovaného dotazníku dle vzoru Dr. Koláře (Depistážní dotazník šikanování II) pro respondenty vysokých škol a vyšších odborných škol. Důraz byl kladen na osobní setkání s respondenty s možností je před výzkumem seznámit s klasifikací psychické šikany a tím i zajistit větší validitu dat. Celkem bylo získáno 175 dotazníků, z nichž bylo 25 vyřazeno, neboť hlavní iniciátor byl označen chlapec, což kategoricky nepatří do šikany dívčí, ale šikany smíšené.

2.1 Závažnost dívčí šikany

Závažnost dívčí šikany vyplývá z čísel výzkumu. Dvacet devět procent dotazovaných bylo obětí dívčí šikany a dalších čtyřicet jedna procent bylo jejími svědky. Dvacet devět procent uvedlo, že se s tímto druhem šikany nikdy nesesetkalo. Dále pouze 3 dívky uvedly, že se jejich problém vyřešil po rázném zásahu pedagoga (učitele, nebo ředitele školy). Zbývajících 147 respondentů uvádí, že jejich potíže zůstaly bez povšimnutí (viz graf 1).

Graf 1

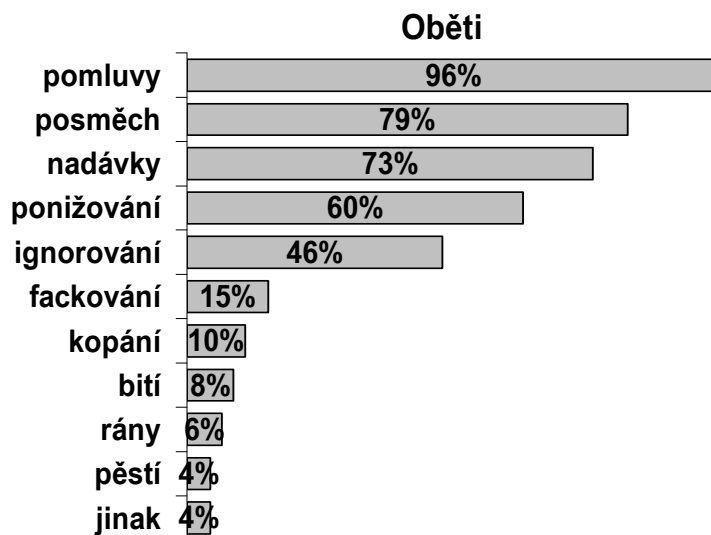


2.2 Nejčastější projevy dívčí šikany

Autor Dan Olweus (1993, s. 56) konstatuje: „... že je velmi obtížné šikanu mezi dívkami odhalit, jelikož dívky využívají méně viditelné a více „záluďné“ způsoby obtěžování, jako jsou pomluvy, rozšiřování fám a manipulace v přátelských vztazích ve třídě (tzn. připravit dívku o její „nejlepší kamarádku“).“

V našem výzkumu se tyto skryté, méně viditelné, psychické projevy potvrdily (graf 2). Oběti uvedly, že z 96 % zažívaly od agresorů pomlouvání, 79 % posměch, 73 % nadávky, 60 % ponižování a 46 % ignorování. Pouze 15 % obětí uvedlo fyzické projevy agrese, zejména facky a dále kopání, bití, rány, pěsti.

Graf 2

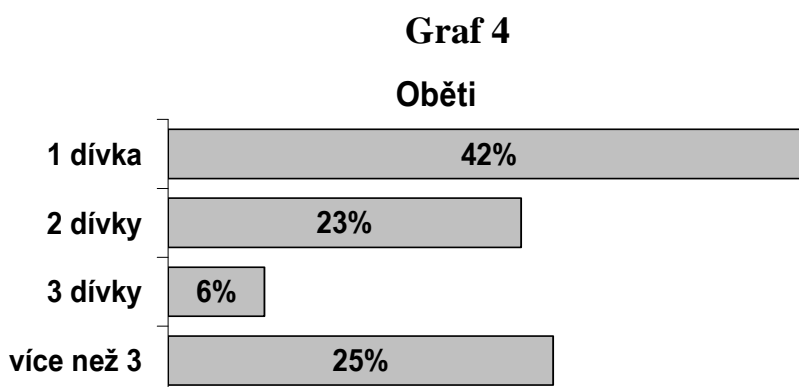
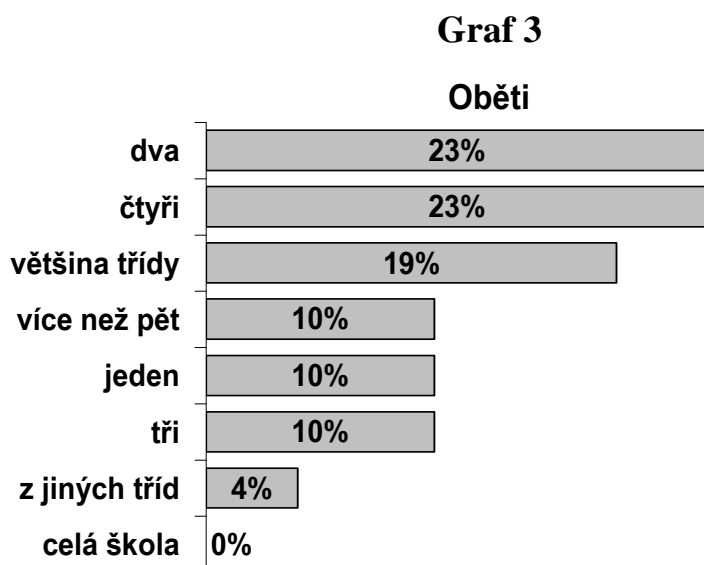


Na první pohled se může zdát, že projevy psychické šikany nejsou takovým ohrožením pro oběť jako projevy fyzické. Tuto mylnou úvahu vyvracejí autoři Jedlička a Kořa (1998; in Bendl, 2003), kteří připomínají, že šikana mezi dívkami může nabývat morálně odpornějších forem, než je tomu v případě chlapců, a je doplňována rafinovanějším ponižováním, které mívá i sexuální podtexty.

2.3 Tvorba stádií s dopadem na oběť

Autor M. Kolář (2001) vytyčuje 5 stádií šikany: Zrod ostrakismu, fyzická agrese a přitvrzování manipulace, vytvoření jádra, většina přijímá normy agresorů, totalita – dokonalá šikana.

U dívčí šikany je náročné rozpoznat tvorbu stádií, jelikož má jinou podobu než agrese fyzická. V našem výzkumu 10 % dívek uvedlo, že byly šikanované jednou dívkou. Většina uvádí dvojici nebo skupinu 4 a více agresorek (graf 3). Přičemž 42 % respondentů označilo, že hlavní iniciátorkou šikany byla jedna dívka (graf 4).

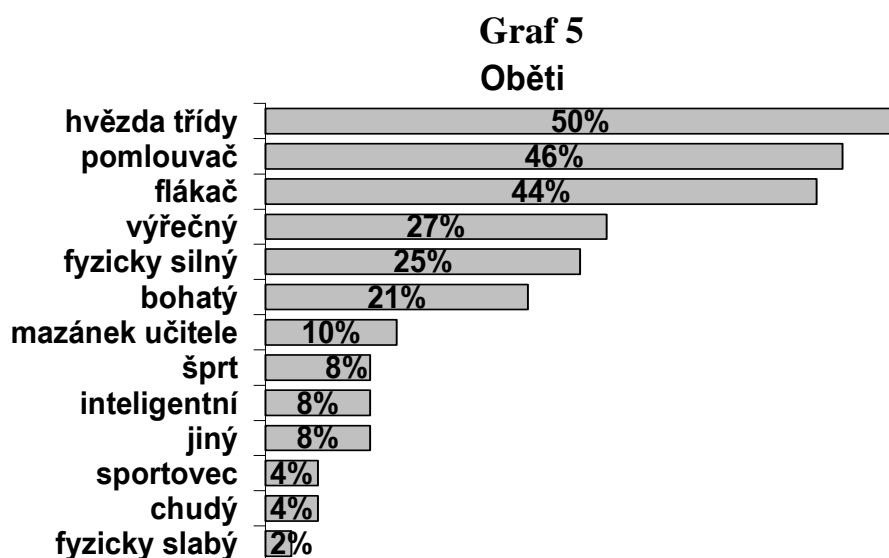


V pedagogické praxi se mi potvrdilo, že nejpříhodnější chvíle pro „vytvoření jádra“ a upevnění pozice bývá čas, kdy oběť ve třídě chybí. Když tato situace nastane a iniciátorka získá přítelkyně oběti na svou stranu, je jen velmi malá pravděpodobnost, že se oběti podaří rychle se zorientovat v nově vzniklých vztazích. Izolace oběti bez vnějšího zastání vytváří prostor pro nástup stádia čtvrtého, kde většina přijímá normy agresorů. Opakovaně prožívaná bezmocnost a bezpráví s omezenou možností správně reagovat, způsobuje u oběti psychosomatické potíže, úzkosti, panické hrůzy a u některých se objevují suicidální myšlenky.

Další výzkumná otázka: „zda oběti někdy pomyslely, že by pro své trápení ukončily život.“ Ze 48 obětí, kladně odpovědělo 8 dívek, 11 neodpovědělo vůbec a 29 negativně. Intenzita a síla suicidálních myšlenek je ovlivněna nejen intenzitou a silou útoků, typem stádia šikany, ale především psychickým stavem oběti.

2.4 Typ agresorky

Jaká dívka je schopna takové zákeřnosti vůči své spolužačce? Autor Dan Olweus (1993) uvádí, že prozatím neexistují žádné znalosti o typických vlastnostech charakteru dívčí agresorky. V našem výzkumu (graf 5) se měly oběti vyjádřit k typu agresorky a uvedly, že nejčastější agresorkou byla hvězda třídy (50 %), typ pomlouvačky (45 %) a typ flákač (44 %). Další charakteristiky byly: výřečná, fyzicky silná a bohatá.

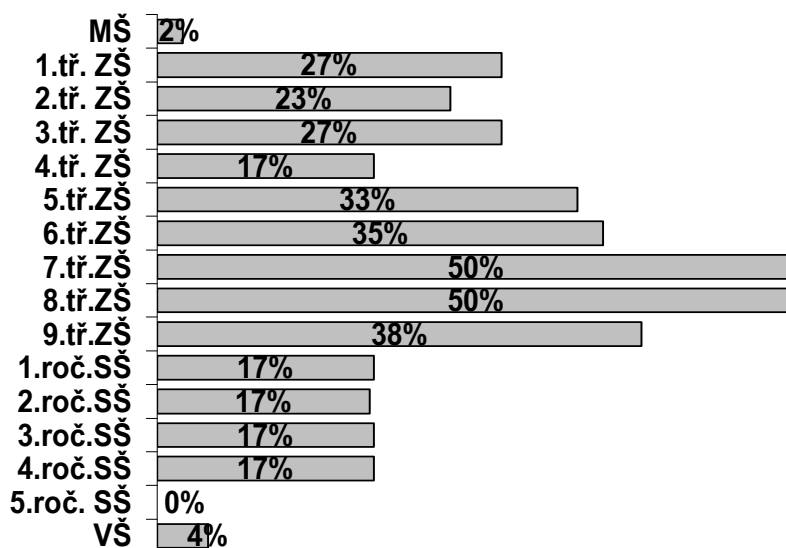


2.5 Inkriminovaný věk dívčí šikany

Věk, ve kterém oběti nejčastěji prožívali své bezpráví, byl označen 2. st. ZŠ a to především 7. a 8. ročník (graf 6). Výsledek nasvědčuje, že přechod žáků na druhý stupeň patří do jedné z náročných životních fází. Z každodenního kontaktu s třídní učitelkou a jejím stylem práce se žáci přechodem na 2. stupeň musí rychle zadaptovat na jiný způsob práce. Časté střídání učitelů s rozlišnými důrazy a výukovými styly, přechody z kmenové třídy do tříd jiných s možností seznámit se s žáky starších ročníků, hormonální změny. Všechny tyto faktory přispívají k změně skupinové dynamiky, kdy ve většině případů jsou zanechány bez vnější pedagogické korekce a to způsobuje utvoření nezdravých vztahů s důrazem na hierarchické postavení – tudíž prostor pro vznik šikany a třídní totality.

Graf 6

Oběti

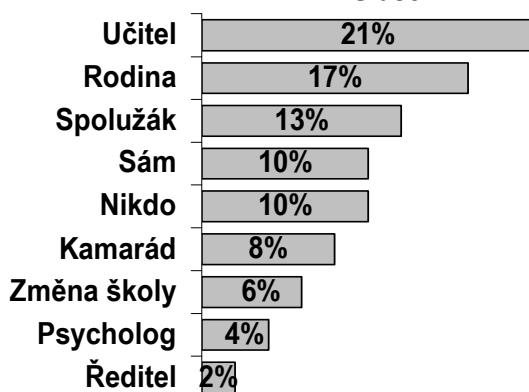


2.6 O kom si oběti myslely, že by jim v jejich situaci mohl pomoci

Jednadvacet procent dívek uvedlo, že pomoc očekávalo od učitelů, ovšem samy svou situaci s učitelem neřešily pro nedostatečnou důvěru k němu. Uvedly, že učitelé byli k dění ve třídě nevšímaví až lhostejní, nebo byli o této problematice málo poučení. Sedmnáct procent označilo rodinu, od které potřebovali větší pochopení a povzbuzení a třináct procent očekávalo pomoc od svých spolužáků.

Graf 7

Oběti



3. Závěr

Má-li tento výzkum přinést jakékoli zlepšení do životů obětí a druhotně i agresorů, není možné předpokládat, že sami žáci vytvoří mezi sebou zdravé, kooperativní vztahy. Mnoho třídních učitelů na tuto potřebu odpovědělo organizováním víkendových výletů a pravidelnými třídnickými hodinami. Někteří se účastní i sociálních výcviků pro zvýšení svých osobnostních kompetencí. Usilovná práce pedagogů následně otevírá prostor pro vytvoření dobrého třídního klimatu a vzájemné důvěry a preventivně působí proti možnostem vzniku šikany. Každý

z nás stojí před osobní výzvou, zda se stane tvořitelem třídního klimatu, nebo jen jeho fatalistickým doplňkem.

Literatura

BENDL, S. *Prevence a řešení šikany ve škole*. Praha: ISV, 2003. ISBN 80-86642-08-9.

FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-063-4.

KOLÁŘ, M. *Bolest šikanování*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7367-014-3.

OLWEUS, D. *Bullying at School: What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell, 1993. ISBN 0-631-19239-5.

Kontakt

Mgr. Elena Jirková

elenjirkova@seznam.cz

Projekt Etické výchovy

Květa Trčková

Jsou to dva roky, kdy jsem v množství každodenních emailů objevila nabídku Etického fóra na kurzy etické výchovy. Jsem tomu velmi ráda. Bylo mi umožněno poznat nové známé, kteří jsou naladěni na stejnou notu. Pod mistrovským vedením lektorů jsem si na vlastní kůži mohla prožít množství aktivit, s jejich pomocí jsem si utřídila své vlastní priority v žebříčku hodnot na základě teoretických informací i praktických prožitků.

Především jsem našla cestu ve svém profesionálním přístupu k dětem. Tou cestou, zároveň i prostředkem, je právě etická výchova. Ve své předcházející praxi jsem postupovala více méně správně, ale bylo to intuitivní chování, dané výchovou a osobnostními rysy. Od mých učitelských začátků mi viselo nad tabulí motto: „Co sám nemá rád, nedělej druhým.“, aniž bych vůbec tušila, že je to zlaté pravidlo mravnosti, potažmo krédo projektu Etické výchovy. Dalším studiem etiky jsem zjistila, že toto motto v podobě „Nedělej druhým to, co by neměli dělat druzí tobě“ má ve svém učení Konfucius (nar. 552-479 před n.l.).

Studium etické výchovy mi vneslo do mého přístupu k lidem, potažmo k žákům, systém podložený léty práce zakladateli etické výchovy.

Hledala jsem, jak v dnešní přemedializované, zkomercializované době najít tu nejlepší cestu k dětem, jak nejlépe jim přiblížit skutečnost, že **slušné ohleduplné chování je normální**. S politováním musím konstatovat, že tento fakt si velká část našich žáků z domova opravdu nepřináší.

Projekt etické výchovy

Iniciativa zavádění etické výchovy (EV) do našich škol je projektem **Etického fóra České republiky** (www.etickeforumcr.cz). EF ČR je občanské sdružení, které vzniklo v roce 1999. Podporuje v duchu evropské kultury aktivity prosazující etické jednání ve společenském životě i v ostatních oblastech lidské činnosti.

Tento projekt je postaven na teoretických základech španělského profesora Roberta Rocheho Olivara. Ten stanovil na základě svých výzkumů v osmdesátých letech minulého století teoretický model, který zahrnuje patnáct faktorů (Roche-Olivar, 2007). Prvních deset se týká dětí a jsou základem programu etické výchovy, výchovy k prosociálnosti. Dalších pět bodů je určeno pro učitele, vychovatele, rodiče, kteří chtějí uplatňovat u svých dětí rozvoj prosociálního chování. Tyto faktory tvoří základ výchovného stylu etické výchovy.

Dále tento projekt rozvinul Ladislav Lencz, který model etické výchovy přenesl v devadesátých letech minulého století na Slovensko. Jeho zásluhou je předmět Etická výchova vyučován na Slovensku od roku 1993 jak povinně volitelný předmět. L. Lencz má svůj velký podíl na postupném prosazování etické výchovy do českého školství.

Etická výchova vede děti k základní orientaci v životě, seznamuje je se základními lidskými hodnotami, učí je utvářet vztah k sobě i svému okolí, nabízí pomoc při řešení základních problémů v hledání vlastní identity, životního poslání a smyslu. Tak jak to stanoví vize etické výchovy – *vize morálně vyvrážděného člověka, který se vyznačuje komunikativností, kreativitou, zdravým sebevědomím a pozitivním hodnocením jiných, žijícím v prosociálním společenství.*

Při etické výchově je cílem učitele vytvořit ze třídy výchovné společenství, v radostné atmosféře, s jasně stanovenými pravidly, za minimálního využívání odměny a trestu (Lencz, 2005). V hodinách etiky je nutné přijímat každého takového, jaký je, vyjadřovat sympatie a vybízet děti k prosociálnosti. Děti postupně procházejí deseti stupni osvojování si jednotlivých sociálních dovedností – komunikace, úcty k sobě samému, úcty k druhým, tvořivosti a iniciativou, vzájemným vyjadřováním citů, empatií (vcítěním), asertivitou, srovnáním reálných a zobrazených vzorů, spoluprací a **komplexní prosociálností – ta je cílem etické výchovy. Prosociálním** nazýváme takové chování, které je zaměřené na pomoc nebo prospěch jiných osob, skupin nebo společenských cílů, bez nároku na vnější odměnu. To znamená, že motivem je nějaká vnitřní potřeba. V tomto odstavci jsem vlastně shrnula všechny základní složky projektu EV – výchovný program, výchovný styl, osobité metody, prosociálnost.

Prosociálnost

Prosociálností je myšlena činnost ve prospěch druhého, která není povinností, za kterou nečekáme protislužbu, a je komplexní. V praxi to znamená, že se neptáme, proč to mám dělat, ale jak to mám dělat. Napříč celým spektrem našich spoluobčanů bez rozdílu v čemkoli. Podle Ladislava Lencze (2005) můžeme stanovit čtyři základní znaky prosociálního chování:

1. **Chování ve prospěch druhého, které nevyplývá z povinnosti.**
2. **Chování bez očekávání protislužby nebo vnější odměny.**
3. **Chování podporující reciprocitu.**
4. **Chování, které nenaruší identitu subjektu.**

Výchovný styl

Při etické výchově je cílem učitele vytvořit ze třídy výchovné společenství, v radostné atmosféře, s jasně stanovenými pravidly, za minimálního využívání odměny a trestu. V hodinách etiky je nutné přijímat každého takového, jaký je, vyjadřovat sympatie a vybízet děti k prosociálnosti. Toto je dáno **výchovným stylem etické výchovy**, jeho devíti pravidly: vytvořit ze třídy výchovné společenství, přijímat dítě takové, jaké je, připisovat pozitivní vlastnosti, formulovat jasná a splnitelná pravidla, reagovat na negativní jevy klidným poukázáním na jejich důsledky, vybízet k prosociálnímu chování, opatrné používání trestů a odměn, zapojit do výchovného procesu i rodiče, být nositelem radosti.

Program etické výchovy

Děti postupně procházejí deseti stupni osvojování si jednotlivých sociálních dovedností, které tvoří **program etické výchovy** (Roche-Olivar, 2007).

1. **Komunikace** – základní stavební kámen etické výchovy, kde dítě získává základní sociální dovednost verbální i neverbální komunikace. Odhalí se mu důležitost naslouchání a pozná sílu úsměvu, pozdravu, poděkování.
2. **Pozitivní hodnocení sama sebe** – pokud chceme rozumět druhým, musíme se naučit chápat sami sebe, uvědomit si sílu své osobnosti, i svou důstojnost – dojít k sebeúctě, k sebezpřijetí.
3. **Pozitivní přijetí druhých** – naučit se druhé přijímat takové, jací jsou, s jejich klady, omezeními a chybami.
4. **Tvořivost a iniciativa** – pomocí či prostřednictvím tvořivosti, iniciativy řešit vztahové problémy a docházet ke změně vzájemných vztahů. Nacházet i v sobě originalitu, odstranit obavy z experimentu, umět se zapojit.
5. **Vyjádření a komunikace citů** – rozpoznání, pojmenování a usměrňování vlastních citů. Důležitý krok pro usměrňování negativních citů u dětí – jejich identifikace, práce s nimi a jejich postupné přeměny – jako prevence před nežádoucími formami chování.
6. **Empatie** – dítě získává dovednost vcítění se do druhých, naslouchání.
7. **Asertivita** – osvojování asertivních dovedností, hledání a nalézání zdravé míry. Vhodné a aktivní využívání asertivních technik v reálném životě.
8. **Reálné a zobrazené vzory** – jak již bylo výše uvedeno, výchova prostřednictvím vzorů je jednou z částí výchovného stylu etické výchovy a prostupuje celým jejím programem. Úkolem tohoto stupně programu je posílit vliv pozitivních vzorů a identifikovat a potlačit vzory negativní.
9. **Spolupráce, pomoc, přátelství** – praktické využívání sociálních dovedností nabytých v předcházejících stupních programu – fyzickou pomoc i psychickou podporu, soucítění...
10. **Komplexní prosociálnost** – překračuje hranice jedné skupiny a směřuje ke vztahům mezi skupinami, zaujímá postoje k řešení celospolečenských problémů. Stává se součástí globální výchovy, jako cesta k boji proti sociálním nespravedlnostem.

Pro úspěšný průběh projektu je potřeba zachovávat postup při probírání jednotlivých stupňů programu. Na každém stupni si dítě osvojí sociální dovednosti, které bude uplatňovat při aktivitách na dalších stupních. Zároveň je velmi důležité, aby si pedagog dobře osvojil výše uvedený výchovný styl, aby jeho práce měla očekávaný efekt. Jedině tak dospěje k **cíli etické výchovy – prosociálnímu chování**.

Aplikační témata etické výchovy (Etické fórum, 2007)

Jsou zaměřena na uplatnění získaných základních etických postojů a dovedností při řešení konkrétních problémů, přičemž uvedená aplikační témata neuzavírají široké možnosti aplikace etiky do různých oblastí lidské činnosti. Metodicky

a didakticky jsou zpracovaná tato témata: Rodina, ve které žijeme, Etika a hodnotový systém, Lidské hodnoty, Ochrana přírody a životního prostředí, Ekonomické hodnoty, Výchova k sexuálnímu zdraví a k rodinnému životu.

Metody

Etická výchova nemá vlastní metody (Nováková, 2003). Používá nejvíce zážitkovou metodu. Děti se učí především z vlastního prožívání zážitků, které potom přirozeným způsobem ovlivňují jejich postoje a chování. Hlavní úloha učitele spočívá v tom, že vytvoří zajímavou situaci a nechá děti uvažovat, diskutovat, experimentovat a získat novou zkušenost. To znamená, že učitel hraje úlohu moderátora – facilitátora a děti se vychovávají „samy“. Nejčastěji používané metody jsou: diskuse, anketová metoda, zážitková metoda a učení posilováním žádoucího chování, pozorování a jeho záznamy, psychohry, projektové vyučování, dramatizace, kooperativní učení, projekce, práce s obrazem, se slovem, s hudbou.

Používané metody by měly splňovat dva základní požadavky – zaujmout žáky a podporovat výchovné cíle v souladu s výchovným programem etické výchovy. Dalšími podmínkami úspěšnosti je to, že by se mělo jednat o metody účinné, aktuálně přiměřené, s tvořivým přístupem pedagoga a potažmo s možností rozvoje tvořivosti u dětí, pedagog by měl jít příkladem v prosociálním chování a veškeré aktivity by měly probíhat v radostné, bezpečné atmosféře.

Zde je velmi důležité připomenout i postup nácviku sociálních dovedností (Lencz, 2007), který má čtyři fáze – kognitivní senzibilizaci – hodnotovou reflexi – nácvik ve třídě a přenos do reálného života.

Vize etické výchovy (Lencz, 2007), ze které čerpá svou účinnost a sílu, je vize morálně vyžralého člověka, který se vyznačuje komunikativností, kreativitou, zdravým sebevědomím a pozitivním hodnocením jiných.

Etická výchova ve školních vzdělávacích programech základního vzdělávání (ŠVP ZV) – jednotlivé formy aplikace EV

V Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (RVP ZV) je daná nová strategie vzdělávání, která zdůrazňuje **klíčové kompetence**, které jsou provázány s obsahem vzdělání a s uplatněním získaných vědomostí a dovedností v praktickém životě.

Pro základní školství byl vybrán soubor těchto kompetencí – kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské a kompetence pracovní.

Zaměřím se na část RVP ZV – na průřezová témata. Průřezová témata zahrnují povinný rozsah vzdělávání. K jejich realizaci by mělo docházet především **formou společných projektů, prožitkových metod a dalšími neformálními prakticky zaměřenými metodami.**

Pro základní školství bylo vybráno šest průřezových témat:

1. **Osobností a sociální výchova** – žáci se učí hledat vlastní cestu ke spokojenosti na základě dobrých vztahů k lidem i ke světu.
2. **Výchova demokratického občana** – cílem je naučit děti konstruktivnímu řešení problémů, s respektem sama k sobě i k druhým, prostřednictvím osvojení si zásad komunikace a demokracie.
3. **Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech** – úkolem je rozvoj vědomí evropské identity při zachování a rozvíjení identity národní. Dále uvědomování si souvislostí vlivu lidské společnosti na globální problémy lidstva a budoucnost planety.
4. **Multikulturní výchova** – cílem je seznámení se s jinakostí a různorodostí různých kultur a především výchova k soužití s těmito bez předsudků a nepřátelství.
5. **Environmentální výchova** – vede žáky k pochopení složitých vztahů soužití člověka s přírodou, s životním prostředím.
6. **Mediální výchova** – zatím poměrně opomíjená výchovná oblast, jejímž cílem je naučit děti posuzovat a analyzovat věrohodnost mediálních sdělení. Vede děti ke smysluplnému využívání medií, k získávání potřebných informací a případnému vyplnění volného času.

Po přečtení těchto témat je na první pohled vidět, že do všech se prolínají aplikační témata etické výchovy i její výchovný program. Především první průřezové téma Osobností a sociální výchova obsahově odpovídá programu etické výchovy. I to by mohlo být argumentem při rozhodování, zda zavést etickou výchovu jako doplňkový předmět do RVP ZV.

Reforma nám umožňuje aplikovat etickou výchovu do jednotlivých učebních oborů, jako variantu daných průřezových témat, umožňuje nám zavádět nový předmět v rámci disponibilních hodin, dále je možné etickou výchovu využít jako obsah projektu ve škole. Samozřejmě je možná kombinace všech těchto variant.

Etická výchova v naší škole

Variantu kombinace využíváme i v naší škole (ZŠ Jílové u Prahy, ŠVP 2007). Do ŠVP Škola pro radost jsme zařadili předmět Etická výchova do rozvrhu šesti tříd. Tuto třídu jsme zvolili z důvodu specifičnosti této skupiny dětí – přechod z prvního stupně, příchod nových žáků, nový třídní učitel, psychologické aspekty věkové skupiny...

Na začátku školního roku je pro tyto žáky připraven harmonizační pobyt Ladění. Jeho cílem je seznámení se dětmi navzájem, seznámení se s třídní učitelkou, harmonizace vzájemných vztahů na základě lepšího sebepoznávání i poznání druhých, nastolení tolerantních vztahů jako prevence patologických jevů a šikany.

V průběhu školního roku pak s dětmi pracuji podle výchovného programu, aktuálně je obsah hodin přizpůsoben životu třídy.

V dalších ročnících je etická výchova aplikována do jednotlivých předmětů – především do občanské a rodinné výchovy. Zároveň probíhají tradiční i nové projekty, které korespondují s obsahem etické výchovy, či jejich aplikačních témat, humanitární projekty – Unicef, Šance, Člověk v tísní, aj., ekologické projekty – Den stromů, Den Země, Ekoškola, Recyklohraní, aj.

Etická výchova jako prostředek prevence patologických jevů

Vzhledem k výše uvedeným cílům etické výchovy se etická výchova se svými metodami a výchovným stylem jeví jako nejvhodnější metoda pro naplňování cílů minimálně preventivních programů.

Zlepšováním kvality mezilidských vztahů se zlepšuje atmosféra ve škole, ve třídě, zlepšuje se jednání žáků vůči dospělým osobám. Pro zlepšení vzájemného působení je nutné, aby všichni učitelé byli seznámeni s principy etické výchovy a praktikovali je ve své práci, ve svých postojích. Prostředkem k této „osvětě“ je další vzdělávání pedagogických pracovníků, pro začátek společné seznámení učitelů na úvodním semináři, pak podle vlastního zájmu pokračování v kurzech etické výchovy. Pokud dojde u učitelů se ztotožněním se s posláním etické výchovy, jistě se to záhy projeví na celkové atmosféře ve škole i na jejím působení navenek – na rodičovskou veřejnost i ostatní subjekty.

Co si představit pod pojmem zlepšená atmosféra?

Je to vzduší důvěry, bezpečnosti, pozitivního očekávání, tvořivé spolupráce.

Závěr

Pokud by došlo k všeobecnému rozšíření projektu etické výchovy, nebylo by potřeba řešit problémy se šikanou, které jsou v poslední době velmi četné. **Je potřeba přemýšlet o tom, jako problémům předcházet.** Mám dojem, že se v současné době přemýšlí především o tom, jak problémy „hasit“. Jsou zpracované metodiky, jak postupovat při řešení problémů, nácviku řešení se podrobují výchovní poradci, učitelé. Existuje mnoho odborných poradců, společností, kteří nabízejí své služby školám jako pomoc při řešení problémů.

Pojďme se raději věnovat nácviku jak problémům přecházet, jak vychovávat. V posledním období došlo k určitému úpadku mravního vědomí společnosti. I ve školských dokumentech je uvedeno, že škola se má více věnovat výchovné složce procesu, z důvodu krize rodiny. Projekt Etické výchovy nám nabízí postup jak k tomuto úkolu přistoupit, jak s dětmi pracovat. Samozřejmě to není samospasitelné a především je to práce velmi dlouhodobá, do které je potřeba zapojit celou společnost.

Literatura

LENCZ, Ladislav a kol. *Etická výchova – metodický materiál*, díl 2 a 3. Praha: Luxpress, 2005. ISBN 80-7130-116-7.

NOVÁKOVÁ, Marie a kol. *Učíme etickou výchovu – manuál etické výchovy pro základní a střední školy*. Praha: Luxpress, 2003. ISBN 80-7130-126-4.

ROCHE-OLIVAR, Roberto. *Etická výchova* [online]. 2007 [cit. 16. 3. 2008]. Dostupné z WWW: <http://www.etickeforumcr.cz/downloads/olivar_eticka_vychova.pdf>

TRČKOVÁ, Květa. *Harmonizační pobyt jako prostředek pro snadnější přechod žáků z prvního na druhý stupeň základní školy*. 2007. Závěrečná práce kurzu etické výchovy, Praha.

Národní program rozvoje výchovně vzdělávací soustavy. Bílá kniha [online]. 4. 12. 2002. [cit. 18. 3. 2008]. Dostupné z WWW: <<http://www.msmt.cz/dokumenty/bila-kniha-rozvoje-vzdelavani-v-ceske-republice>>

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. [cit. 17. 8. 2009]. Dostupné z WWW: <<http://www.rvp.cz/sekce/58>>

Materiály z kurzu Etické výchovy, Praha: Etické fórum, 2007.

Kontakt

PaedDr. Květa Trčková
Základní škola Jílové u Prahy
kveta.trckova@email.cz

IV. PREVENENCE

Prevenca agresie a násilia žiakov základných škôl prostredníctvom rozvoja tolerancie a výchovy k hodnotám¹

Mária Dědová

V podmienkach globalizácie, prieniku informačných technológií, možností kontaktu každého s každým na celej planéte, zmeny rodinného statusu, štýlu života pozorujeme nárast sociálnopatologických javov nielen u dospelých, ale i u detí na základných školách. Školskí psychológovia, učitelia, vychovávateľa potvrdzujú, že agresia a násilie mladistvých v školskom prostredí narastá, pribúdajú čoraz rafinovanejšie spôsoby fyzického, či psychického ubližovania. Neznášanlivosť a intolerancia medzi žiakmi vedie k rôznym podobám násilia, o čom svedčia výsledky viacerých domácich a zahraničných výskumov (porov. Bjorkqvist, Lagerspetz, Kaukiainen, 1992; Borg, 1998; Nansel a kol., 2001; Kolář, 2005; Bieliková, Bošňáková, 2006 a pod.).

V tejto zložitej situácii na školách má nesmierny význam prevencia. Preventívne opatrenia možno realizovať na troch úrovniach: primárnej, sekundárnej a terciárnej (porov. Šramová, 2004). V našom príspevku sa zameriame na primárnu prevenciu, ktorej úlohou je šírenie osvety najmä medzi žiakmi, prostredníctvom systematických edukačných programov zahrnutých do školských osnov, ktorých cieľom je poskytovať informácie žiakom primerane jeho veku. Jej hlavným poslaním je vytvárať optimálne podmienky pre zdravý telesný, psychický a sociálny vývin žiakov. Ide hlavne o *optimalizovanie podmienok v oblasti výchovy a vzdelávania* (porov. Zelina, 2007). Jednou z podstatných vecí v tomto kontexte je, že v súčasnosti sa na školách preferuje úloha vzdelávania žiakov, ktorej dominantou je kognitívny, rozumový výkon, zatiaľ čo v oveľa menšej miere sa kladie dôraz na výchovu, kultivovanie vzťahotvorných procesov žiakov. Je veľkou škodou, že tieto procesy sa od seba oddeľujú, pretože ich účinnosť je v ich synergickom pôsobení. To v praxi znamená, že vzdelávanie by malo v sebe obsahovať aj dimenziu formovania vzťahov žiakov k tomu, čo sa učia, pričom samozrejme nedá sa robiť odborne výchova bez vedomostí, bez ovplyvňovania mysle a poznávacích procesov.

Existujú rôzne spôsoby prevencie sociálnopatologických javov. K. Fichnová (2003) poukazuje na vhodnosť *podpory tvorivej aktivity žiaka* ako jednej z foriem primárnej prevencie násilia. E. Gajdošová (2007) odporúča zamerať sa na *výchovu a výchovné prístupy rodičov*. Zdôrazňuje, že agresívne správanie žiakov výrazne podmieňuje najmä príliš benevolentná, či rozmaznávaajúca výchova, kedy si dieťa môže dovoliť čokoľvek a všetko mu je odpustené, dovolené, alebo tiež výchova, kedy si rodičia svoje dieťa veľmi nevšímajú resp. sa sami dobre zabávajú na jeho výčinoch. Podobne dôležitú úlohu zohrávajú výchovné a vyučovacie štýly učiteľov a spôsoby, akým učitelia prejavujú svoju autoritu. Učitelia boli identifikovaní ako kľúčoví sprostredkovatelia zmien v prevencii šikanovania (Kallestad, Olweus, 2003). Ukázalo sa, že triedna implementácia preventív-

neho programu šikanovania korešpondovala s pozitívnymi zmenami v šikanujúcom správaní. Špeciálne úsilie učiteľov prostredníctvom vyučovania a podporovania všeobecných zručností sa zhoduje s pozorovanými zmenami u žiakov v oblasti agresie a viktimizácie (Hirschstein, Edstrom, Frey, Snell, Mackenzie, 2007). Rovnako úspešná sa ukazuje *kognitívno-behaviorálna liečba* (porov. Ronenová, 2000; McLaughlin, Laux, Pescara-Kovach, 2006), spolu s využitím videokaziet a CDROM modulov, ktoré významne redukuje násilné správanie. Jedným z dôvodov zavedenia videí a počítačov do preventívnych programov bol vzrastajúci záujem detí o tieto technológie.

V našom príspevku by sme sa hlbšie chceli venovať **výchove smerom k rozvíjaniu tolerancie** ako významnému spôsobu primárnej prevencie v oblasti násilia a agresie. Tento spôsob prevencie sa realizuje na našich školách skôr sporadicky, nie dlhodobo a systémovo: (a) v rovine kognitívnej, informačnej, poznatkovej (b) menej v rovine emocionálnej, zážitkovej. Práve preto, že zážitky sú pre deti a mladých ľudí účinnejšie a viac ich oslovujú ako informácie, v Bratislave na základnej škole bol aplikovaný program rozvoja tolerancie priamo vo vyučovacom procese ako jedna z možností rozvíjania tolerancie a súdržnosti žiakov na druhom stupni základných škôl (porov. Gajdošová, 2006). Program patrí medzi efektívne programy primárnej prevencie. Základným *cieľom programu* bolo zážitkovou formou rozvíjať sociálno-emocionálnu kompetenciu a správne postoje žiakov k odlišnostiam; uľahčiť žiakom realizovanie pozitívnych interpersonálnych interakcií. Ukázať žiakom, že sme vo viacerých smeroch odlišní, ale to neznamená, že ľudia, ktorí sa od nás odlišujú, sú menej hodnotní, cenní, že nemôžeme si s nimi vzájomne porozumieť, pochopiť sa, byť priateľmi. Iná farba pleti, kultúra, národnosť, sociálny status, fyzický vzhľad, či schopnosti, názor, či postoje nemusia viesť k diskriminácii, predsudkom, odmietnutiu, agresivite, ale práve k pochopeniu, porozumeniu, tolerancii, znášanlivosti.

V rámci preventívneho programu tolerancie sa žiaci zamýšľali nad rozličnými formami a prejavmi násilia medzi ľuďmi, žiakmi, učiteľmi, učili sa spoznávať seba samých a ľudí okolo seba, formovať zdravé sebavedomie, ovládať svoje city, rozvíjať sociálnu komunikáciu a kooperáciu so svojimi spolužiakmi, riešiť konflikty neagresívnym spôsobom, cestou tolerancie, kompromisov.

Po uskutočnení programu nasledovalo overovanie efektívnosti programu rozvoja tolerancie na základnej škole. Cieľom bolo overiť: 1. overiť efektívnosť programu na zmenu postojov pubescentov; 2. zistiť postoje žiakov k vybraným fyzickým, psychickým a sociálnym odlišnostiam u ľudí, s ktorými majú možnosť vo svojom živote stretnúť; 3. sledovať proces zmeny postojov vplyvom zážitkovej skúsenosti, ktorú ponúka program rozvoja tolerancie. Priemerný vek respondentov bol 13 rokov a 5 mesiacov. Po programe sa významne *zvýšila* spokojnosť, súdržnosť žiakov (u chlapcov i dievčat); znížili sa problémy a ťažkosti v učení (len u dievčat); lepšie sebaovládanie, snaha riešiť konflikt kompromisom, otvorenosť pri prejavovaní citov, lepšie chápanie citov iných, hlbšia empatia; pozitívnejšia sociálna atmosféra v triede. Pozoruhodným výsledkom bolo, že žiaci, u ktorých sme po programe zaznamenali pozitívny postoj k Ja (k sebe samému) v 60 % prípadov, mali v porovnaní so žiakmi s negatívnym, ľahostajným

postojom k Ja štatisticky významne pozitívnejšie zmeny smerom k tolerancii a k tolerantným postojom k odlišnostiam (Rómom, bezdomovcom).

Učítelia v rozhovore potvrdili, že sa znížilo násilné reagovanie detí pri riešení problémov; zvýšili úsilie riešiť konflikty cestou kompromisov a dohôd; v triede sa zaznamenáva menej fyzického a verbálneho násilia; vznikla ohľaduplnejšia sociálna atmosféra; väčšia ochota na spoluprácu. Výsledky celkovo poukazujú na markantné zníženie násilia a konfliktov v škole, ako aj pozitívny rozvoj osobnostných vlastností žiakov. Bolo by odvážne robiť si ambície, že správanie žiakov sa zmení po realizácii jedného projektu. Akcie, v jeho rámci uskutočňované, ich však vedú k tomu, aby sa zamysleli nad otázkami tolerancie, nad vzájomnými vzťahmi a dôležitými mravnými hodnotami. Výchova k tolerancii je dnes celkom určite „beh na dlhé trate“, kde sú výsledky ťažko merateľné a prejavajú sa až po dlhom čase, avšak robiť maximum v tomto smere je nepochybne viac ako dôležité.

Ďalším zo spôsobov primárnej prevencie, ako sa domnievame, môže byť **výchova k hodnotám**, nakoľko hodnoty sú východiskom pre celú oblasť motivácie a emócií, sprevádzajú každé ľudské rozhodovanie, aktivitu, či správanie (Klčovanská, 2005). Hodnoty zameriavajú správanie človeka, sú podstatnou stránkou a súčasťou každodenného života (Potočárová, 1994). Hodnoty sú tým, čo človeka usmerňuje, formuje vo všetkých rozmeroch ľudskej existencie. Hodnoty sú nositeľmi tých obsahov, voči ktorým zaujíma osobný postoj a rozhoduje sa. Ovplyvňované sú osobnou aktivitou človeka, jeho túžbami, prijatými postojmi. Hodnoty svoju existenciálne a osobnostne významnú podstatu odhaľujú zaangažovaním sa subjektu v nich a ich žitím (porov. Klčovanská, 1999, 2001, 2005; Popielski, 2005). Hodnoty tvoria psychickú realitu jednotlivcov, sú zdrojom a regulátorom sociálnej aktivity, ovplyvňujú sociálne interakcie. Zaujímajú centrálnu miesto v osobnosti, sú to štandardy, ideály riadiace, či smerujúce správanie k svojej realizácii (Řehan, Cakirpaloglu, 2000). Nedostatok hodnôt v živote človeka poukazuje na rozvoj patologického správania. Potvrďuje to i výskum M. Dědovej (2008), ktorá sa zamerala na skúmanie hodnôt v súvislosti so šikanujúcim správaním.

Na základe štúdia vyššie spomenutej odbornej psychologickej literatúry ako i našich výskumných zistení sa pokúsme formulovať niektoré návrhy, *kto* a *akým spôsobom* môže odovzdávať hodnoty žiakom.

Domnievame sa, že túto úlohu môže uskutočňovať:

I. Školský psychológ svojou vlastnou osobnosťou a to:

1. Snažiť sa odovzdať hodnoty žiakom

- a) *Školský psychológ pôsobí ako vzor* – žiaci sledujú, ako sa správa, komunikuje, ako nadväzuje vzťahy. Myslíme si, že psychológ je pre žiaka príklad, ktorý sa bude snažiť nasledovať. Identifikácia žiaka s hodnotami sa uskutočňuje cez vzory v správaní – najmä rodičov, ale i psychológov, učiteľov.

- b) *Cez odmeny, ocenenie* – nielen kritizovanie, ale i zdôrazňovanie pozitívnych stránok, hodnôt v mladom človeku.

2. Pomôcť žiakom objaviť vlastné hodnoty

Tento spôsob vychádza už zo samotnej charakteristiky adolescentného obdobia, kedy mladý človek si utvára stabilné hodnoty, pýta sa, aké hodnoty sú v živote dôležité, čo je zmyslom môjho života. Ak si má adolescent osvojiť hodnoty, musí ísť o slobodné rozhodnutie, voľbu. Dôležitou súčasťou objavovania hodnôt je aj zaangažovanie sa pre hodnoty, t. j. hodnoty nielen poznať, ale ich aj interiorizovať.

II. Učiteľ

Opodstatnenosť tejto úlohy vyplýva z toho, že učiteľ zostáva vedúcou osobnosťou vo výchovno-vzdelávacom procese, a prostredníctvom jeho činností sa realizuje väčšina psychologických intervencií do výchovy, vzdelania. Učiteľ podobne ako školský psychológ môže pôsobiť cez osobný príklad života, ale i konzultačné činnosti (rozhovory na rôzne témy).

III. Rodič

- a) *Modelový prístup*, pôsobením ako vzorov. Je všeobecne známe, že modelová rola má veľký vplyv na vývin správania žiaka. Ak sme presvedčení, že človek absorbuje hodnoty, tak isto ako vzorce správania, potom môžeme usúdiť, že modelová rola má skutočne jednoznačný vplyv na správanie dieťaťa.
- b) *Zaujímaním sa o voľný čas detí*, čo dieťa robí vo voľnom čase, s kým sa stretáva, kedy prichádza domov.
- c) *Prístup cez odmeny a tresty*
- d) *Prístup vysvetľovania* – kedy rodič identifikuje pozitívne hodnoty a vysvetľuje, prečo je dobré uplatňovať ich (ak budeš úprimný, ľudia Ti budú dôverovať).

Poznámky

¹ Príspevok vznikol s grantovou podporou: VEGA 1/4521/07.

Literatura

BJORKQVIST, K. L., LAGERSPETZ, K. M. J., KAUKIAINEN, A. (1992). Do girls manipulate and boys fight? Developmental trends in regard to direct and indirect aggression. *Aggressive Behaviour*, 18, 117-127.

BORG, M. G. (1998). The emotional reactions of school bullies and their victims. *Educational Psychology*, 18, 433-435.

BIELIKOVÁ, M., BOŠŇÁKOVÁ, M. (2006). Šikanovanie žiakov v základných a stredných školách. *Prevenca*, 5, 1, 27-36.

DĚDOVÁ, M. (2008). Hodnoty a prežívanie zmyslu života u agresorov šikanovania v období strednej adolescencie (dizertačná práca). Trnava: Katedra psychológie Filozofickej fakulty Trnavskej univerzity v Trnave.

FICHNOVÁ, K. (2003). Rozvíjanie sociálnych kompetencií u detí umiestnených v krízovom centre. In: Kaliská, L., Kaliský, J. *Násilie v rodine a v škole*. Nitra: Katedra pedagogickej psychológie, Fakulta sociálnych vied, Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre.

GAJDOŠOVÁ, E. (2006). Uplatnenie programu rozvoja tolerance u žiakov II. Stupňa ZŠ Holíčska v Bratislave. In: Gajdošová, E., Rapavá, E. *Rozvíjanie súdržnosti a tolerance žiakov základných škôl ako prevencia agresie a šikanovania*. Bratislava: Filozofická fakulta Univerzity Komenského.

GAJDOŠOVÁ, E. (2007). Násilie v školskom prostredí – faktory a náprava. In: Gajdošová, E. a kol. *Riešenie porúch žiakov v správaní v škole. Možnosti zvládania agresie a násilia*. Bratislava: Filozofická fakulta Univerzity Komenského.

HIRSCHSTEIN, M. K., EDSTROM, L. V. S., FREY, K. S., SNELL, J. L., MacKENZIE, E. P. (2007). Walking the Talk in Bullying Prevention: Teacher Implementation Variables Related to Initial Impact of the Steps to Respect Program. *School Psychology Review*, 36, 1, 3-21.

KALLESTAD, J. H., & OLWEUS, D. (2003). Predicting teachers' and schools' implementation of the Olweus Bullying Prevention Program: A multilevel study. *Prevention and Treatment*, 6, 21, 4.

KLČOVANSKÁ, E. (1999). Vzťahy medzi úrovňou úzkosti, hierarchiou hodnôt a kvalitou pocitu zmyslu života u mladých dospelých. *Acta Psychologica Tyrnaviensia*, 3, 47-59.

KLČOVANSKÁ, E. (2001). Význam hodnôt vo vzťahu k štruktúre osobnosti. *Acta Psychologica Tyrnaviensia*, 5, 23-32.

KLČOVANSKÁ, E. (2005). *Hodnoty a ich význam v psychológii*. Trnava: Trnavská univerzita v Trnave.

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

McLAUGHLIN, L., LAUX, J. M., PESCARA – KOVACH, L. (2006). Using Multimedia to Reduce Bullying and Victimization in Third-Grade Urban Schools. *Professional School Counseling*, 10, 2, 153-160.

NANSEL, T. R., OVERPECK, M., PILLA, R. S., RUAN, W. J., SIMONS-MORTON, B., SCHEIDT, P. (2001). Bullying behaviors among US youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *Journal of the American Medical Association*, 285, 2094-2100.

POPIELSKI, K. (2005). *Noetická dimenzia osobnosti*. Trnava: Trnavská univerzita v Trnave.

POTOČÁROVÁ, M. (1994). Hodnotová výchova v rodine. *Pedagogická revue*, 46, 5-6, 221-226.

ŘEHAN, V., ÇAKIRPALOGLU, P. (2000). Sociální status a hodnotová orientace mladé generace. *Československá psychologie*, 44, 3, 202-215.

RONENOVÁ, T. (2000). *Psychologická pomoc detem v nesnázích*. Praha: Portál.

ŠRAMOVÁ, B. (2004). *Domáce násilie páchané na deťoch a mládeži. Vybrané sociálno-psychologické aspekty*. Nitra: Katedra pedagogickej psychológie, Fakulta sociálnych vied a zdravotníctva, Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre.

ZELINA, M. (2007). Tvorivo-humanistická výchova ako predpoklad rozvoja tolerance žiakov. In: Gajdošová, E. a kol. *Multikultúrne tolerantná škola. Rozvoj tolerance žiakov k migrantom v školskom vzdelávacom programe*. Bratislava: Profkreatis v spolupráci s Miestnym úradom Bratislava-Ružinov.

Kontakt

Mgr. Mária Dėdová, PhD.

Filozofická fakulta

Trnavská univerzita v Trnave

maria.dedova@gmail.com

Prevence šikany: Zkušenosti ze spolupráce třídního učitele a školního psychologa

Lenka Sokolová

V oblasti prevence sociálně-patologických jevů a šikany se realizuje ve slovenském školství stále více aktivit. Přesto máme v této oblasti i mnohé slabiny. D. Kapitánová (2008) v metodickém materiálu „Člověk člověku člověkem“ uvádí některé nedostatky prevence a řešení šikany: nedůvěra v komunikaci žáků s učiteli, nízká ochota ke spolupráci rodičů se školou, nedostatek školních psychologů na školách, nedostatek času pro prevenci a řešení šikany na straně výchovných poradců a center pedagogicko-psychologického poradenství a prevence.

Z výběrové analýzy zpráv o výchovně-vzdělávací činnosti základních škol, kterou jsme provedli v minulém roce, vyplývá, že školy často sahají po nabídce preventivních programů a aktivit externích subjektů (center pedagogicko-psychologického poradenství a prevence, policejního sboru, občanských sdružení apod.). Tato forma prevence je pro školu i žáky jistě přínosná, domníváme se však, že má i jisté nevýhody:

- Aktivita jsou zpravidla jednorázové, krátkodobé, chybí propojení, kontinuita s každodenním školním životem.
- Zpětná vazba pro učitele, rodiče i samotné žáky je často minimální.
- Pokud prevence probíhá formou diskuzí, přednášek apod., je také anonymní a neosobní.
- Často postrádá diagnostickou část, preventivní programy se aplikují plošně, bez diferenciací na základě poznatků o školním klimatu, struktuře a dynamice třídních skupin.

Také z těchto důvodů jsme se v rámci dlouhodobého školního projektu „Zdravá škola“ pokusili o návrh a pilotní testování komplexnějšího programu prevence, který by respektoval specifika daného systému školy a podpořil spolupráci školního psychologa a výchovného poradce s učiteli a rodiči. Pilotní program byl primárně zaměřen na rozvíjení sociálních kompetencí a interpersonálních vztahů v třídních skupinách, probíhal téměř celý školní rok a sestával z několika kroků:

- úvodní informace pro rodiče a učitele prostřednictvím třídních schůzek a informačních materiálů,
- dotazníkový průzkum v jedenácti třídách prvního a druhého stupně,
- řízené skupinové diskuze ve všech třídách zaměřené na mezilidské vztahy, řešení konfliktů, prevenci násilí a šikany apod.,
- zážitkový preventivní program pro vybrané třídy,
- zpětná vazba pro žáky, učitele a rodiče.

Dotazníkový průzkum byl součástí rozsáhlejšího výzkumného projektu zaměřeného na kvalitu školního života. Do průzkumu se zapojilo 239 žáků a žákyň jedenácti tříd 3.-6. ročníků běžné základní školy. Volba této cílové skupiny nebyla náhodná. Rodina i škola jsou neustále konfrontovány se skutečností, že se věková hranice sociálně-patologických projevů chování posouvá níže. Také třídní učitelky v námi vybraných třídách uváděly, že jsou často nuceny řešit situace spojené s projevy agrese a problémového chování žáků.

Tab. 1: Účastníci a účastnice dotazníkového průzkumu na I. a II. stupni ZŠ

	Chlapci	Dívky	Sum
3. ročník	40	30	70
4. ročník	25	44	69
5. ročník	13	21	34
6. ročník	31	35	66
Sum	109	130	239

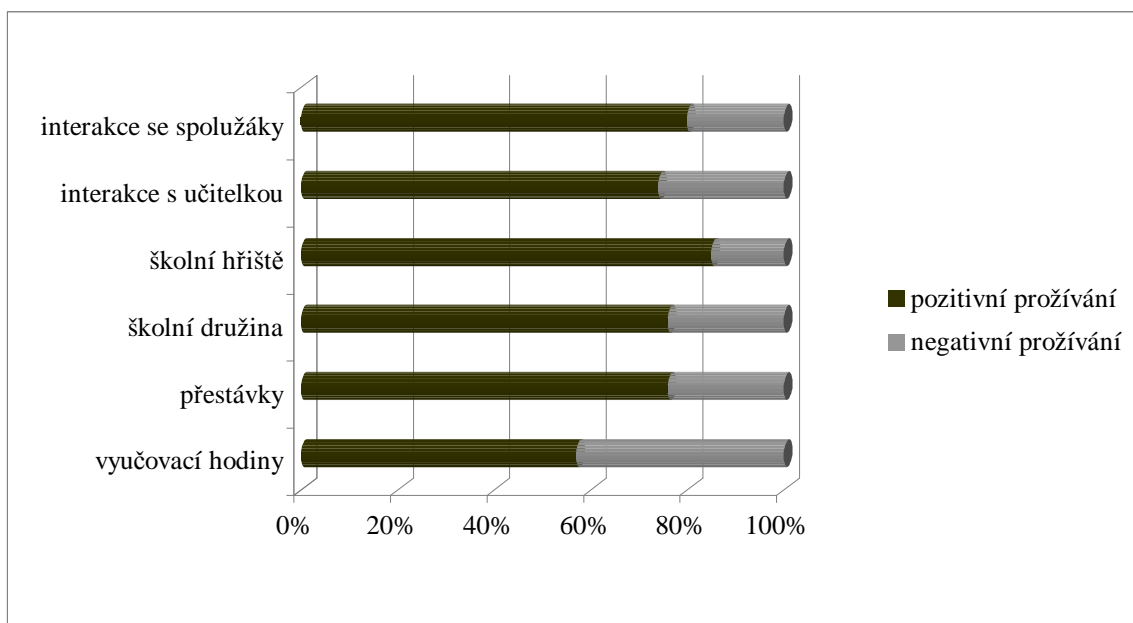
Cílem průzkumu bylo zejména zmapování dvou oblastí:

- prožívání školních situací a spokojenost dětí se životem ve škole,
- strategie zvládání zátěže a řešení konfliktních situací, které nastávají ve škole nebo v souvislosti se školou.

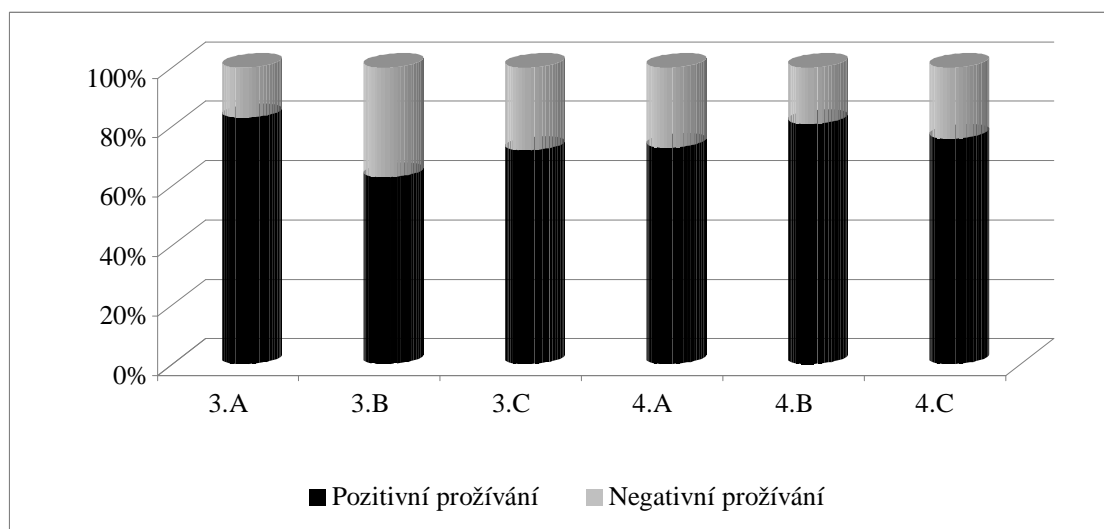
Tyto oblasti považujeme za velmi důležité, protože pozitivní prožívání školních situací a subjektivní spokojenost patří k předpokladům duševního zdraví dětí a efektivní řešení konfliktních a zátěžových situací tvoří těžiště prevence násilí, projevů agresivity a šikany v dětských skupinách. Z množství získaných výsledků vybíráme ty, které jsme považovali za důležité z hlediska výběru tříd do preventivního programu.

Průzkum na prvním stupni ZŠ (3. a 4. ročník)

U mladších žáků a žákyň jsme použili v dotazníkovém průzkumu přehledný a stručný nástroj, který pozůstával z části, kde děti pomocí usměvavých a zamračených tváří hodnotili, jaké emoce prožívají v různých školních situacích. Tuto část jsme vyhodnotili v procentuálním zastoupení pozitivního, resp. negativního prožívání jednotlivých situací. Ve druhé části jsme administrovali neúplné věty, které děti doplnily jednoduchým vyjádřením, jak řeší jednotlivé konfliktní situace ve třídě a s kým si ve třídě nejraději hrají, povídají apod. Tyto odpovědi jsme podrobili obsahové analýze a zařadili do čtyř kategorií – strategií řešení konfliktních situací. Sumární výsledky ilustrují následující grafy.

Graf 1: Prožívání školních situací u žáků a žákyň třetích a čtvrtých ročníků

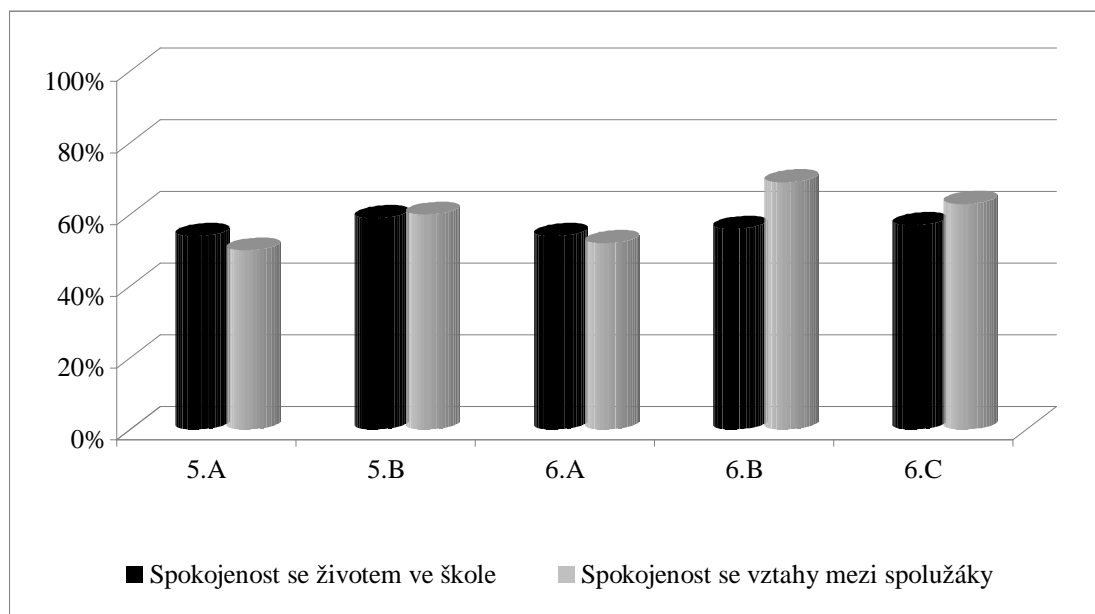
Výsledky svědčí o tom, že již na prvním stupni základní školy hodnotí děti negativně zejména prožívání vyučovacích hodin, naopak nejlépe hodnotí prožívání situací na školním hřišti. Na základě pozitivního, resp. negativního hodnocení prožívání různých školních situací můžeme orientačně odhadovat emoční klima dané třídy. Ve skupinách s nižším odhadovaným emočním klimatem (3.B a 4.A – viz graf 2) jsme zaznamenali také vyšší výskyt agresivních strategií řešení konfliktních situací. Celkově tvořily agresivní strategie (verbální a fyzické projevy agrese) až 23 % všech řešení konfliktních situací u dotazovaných žáků a žákyň na prvním stupni.

Graf 2: Emoční klima v jednotlivých třídách prvního stupně

Průzkum na druhém stupni ZŠ (5. a 6. ročník)

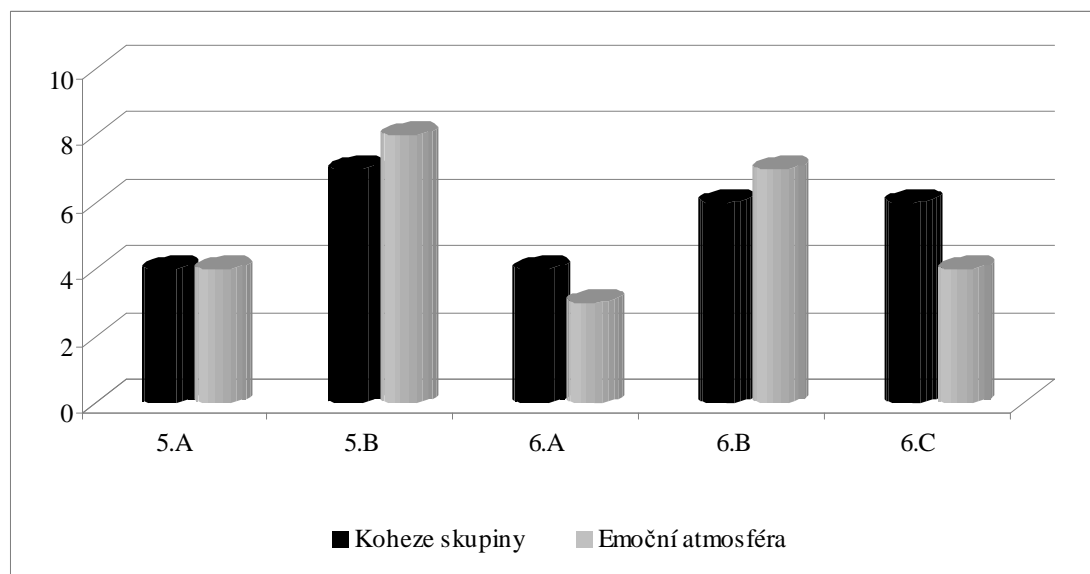
Pro tuto věkovou kategorii jsme použili vlastní dotazník „Naše škola“ zaměřený na hodnocení různých aspektů školního života (vztahy s učiteli, se spolužáky, vybavení a organizace školy, vlastní fungování ve škole) na čtyřstupňové škále, doplněný o neúplné věty, zde jsme pro jednoduchost opět výsledky za jednotlivé třídy vyjádřili v procentech. Dále jsme použili sociometrický ratingový dotazník SORAD V. Hrabala (1979) a pro zjištění strategií zvládnání zátěže dotazník „Children’s Coping Strategies Checklist“ (Ayers et al, 1996), který byl na Slovensku i v zahraničí použit pro tuto věkovou skupinu. Z výsledků vyplývá, že žáci a žákyně jsou z jednotlivých oblastí školního života nejméně spokojeni se vztahy mezi spolužáky. Porovnání celkové spokojenosti se školním životem a spokojenosti se vztahy ve skupině za jednotlivé třídy uvádíme v dalším grafu (Graf 3).

Graf 3: Spokojenost se školou a se vztahy mezi spolužáky v jednotlivých třídách



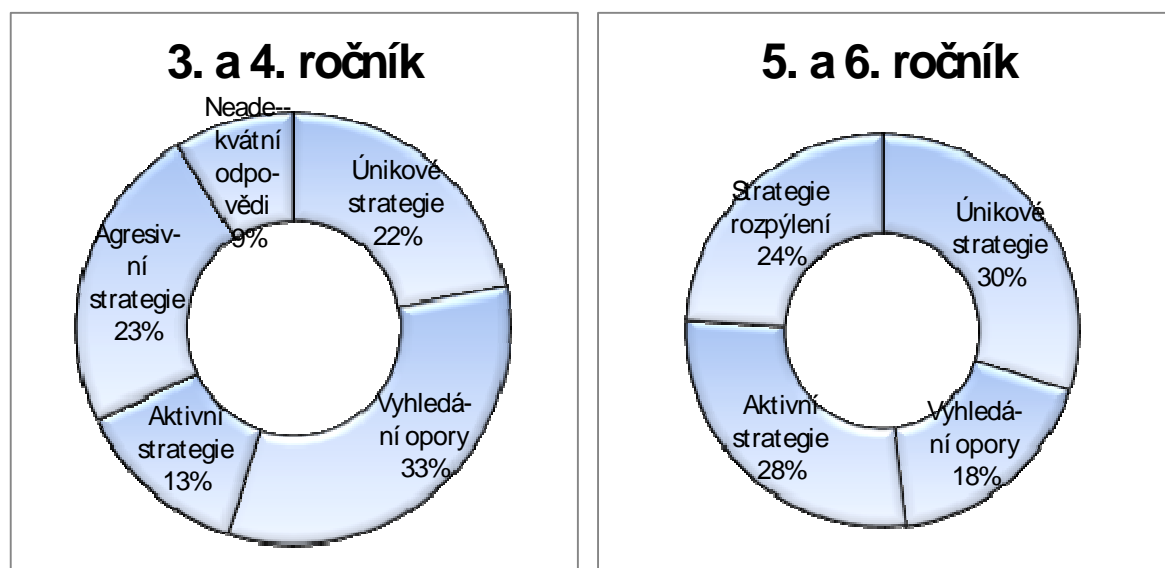
Výsledky z dotazníku SORAD jsme použili k identifikaci sociometrické struktury třídy. Sumární výsledky za jednotlivé třídy jsme porovnali se stenovými normami, zde se ukázalo, že pouze jedna třída vykazuje nadprůměrné hodnoty v oblasti koheze a emočního klimatu/atmosféry skupiny. Ostatní třídy byly v pásmu průměru, resp. podprůměru. Třídy s nízkou úrovní soudržnosti a vzájemných interpersonálních vztahů opět můžeme považovat za rizikové z hlediska šikany a dalších sociálně-patologických jevů.

Graf 4: Koheze a emoční atmosféra třídních skupin druhého stupně podle dotazníku SORAD (vyjádřeno ve stenech)



Při konfrontaci strategií řešení zátěžových a konfliktních situací u žáků prvního a druhého stupně pozorujeme častější výskyt strategií aktivního hledání řešení u starších žáků a žákyň. Naopak ve starším školním věku klesá počet těch, kteří vyhledají pomoc, zejména pomoc dospělého. Únikové strategie v obou skupinách tvoří téměř čtvrtinu preferovaných strategií. Právě ty děti, které volí únikovou strategii (útěk, pláč, únik do samoty apod.), mohou být potenciálními oběťmi agresorů v dětských skupinách. Ayersův dotazník, který jsme použili u starších žáků, nevykazuje samostatně agresivní strategie, proto jsme tuto kategorii u obou skupin nemohli porovnat.

Graf 5: Strategie zvládání zátěžových situací a řešení konfliktů ve školním prostředí



Sumární výsledky za jednotlivé třídy jsme porovnávali navzájem a tato porovnání jsme následně konfrontovali s vyjádřením třídní učitelky. V některých případech byla shoda mezi tvrzením třídní učitelky a výsledky dotazníkových šetření, častěji se ukázalo, že učitelky hodnotily svou třídu jako horší, než se projevilo v průzkumu. Jen v jednom případě třídní učitelka svou třídu nadhodnotila. Při individuální analýze odpovědí jsme se zaměřili na výrazně negativní vyjádření, která mohla poukázat na potenciálně odmítané, oběti, ale také původce násilí, konfliktů či šikany ve skupině. Všechna zjištění jsme opět konfrontovali s výsledky nezávislých rozhovorů s třídními učitelkami. Zde se již ukázal reálnější odhad, zejména při identifikaci vůdců třídních skupin a odmítaných. Po důkladné analýze hodnocení učitelek a dotazníkového průzkumu skupin i jednotlivců jsme navrhli čtyři třídy, které se zúčastní pilotního preventivního programu. Kritériem pro zařazení třídy do programu bylo zejména:

- nižší úroveň emočního klimatu a spokojenosti žáků ve třídě,
- vyšší výskyt neefektivních strategií zvládání konfliktních situací,
- 3 a více odmítaných žáků nebo dětí bez přátel ve skupině,
- častý výskyt konfliktů ve třídě podle hodnocení učitelů.

Preventivní program

Primárním cílem programu bylo rozvíjet a zlepšovat interpersonální vztahy a komunikaci ve třídách a takto také sekundárně preventivně působit proti šikaně a agresivním projevům chování. Z námi navrhovaných čtyř tříd se pouze ve dvou podařilo navázat spolupráci s třídní učitelkou a pilotní verzi preventivního programu v plné šíři realizovat. Preventivní programy pro vybrané třídy vedla školní psycholožka, program obsahoval 10 setkání jednou týdně v odpoledních hodinách, vždy byla přítomna i třídní učitelka. Před každým setkáním byla informována o tématu, aktivitách a plánovaném průběhu setkání. Při některých aktivitách pomáhala, do jiných se zapojila jako účastnice. Na závěr každého setkání proběhla krátká přímá zpětná vazba ze strany žáků, psycholožky i třídní učitelky.

Preventivní program - Obsah a témata setkání

- I. Poznávání skupiny a tvorba pravidel
- II. Přátelství
- III. Tolerance a ohleduplnost
- IV. Tolerance ve společnosti
- V. Poznávání a projevování emocí
- VI. Zvládání emocí
- VII. Řešení konfliktů I.
- VIII. Řešení konfliktů II.

IX. Spolupráce ve skupině

X. Asertivita a psychologická sebeobrana

(inspirováno materiály z kurzu „Social dynamics in the classroom“ v rámci celoživotního vzdělávání pedagogických pracovníků projektu Comenius, Socrates, 2004)

Závěry a zkušenosti

Při přípravě programu jsme kladli důraz na týmovou práci s třídními skupinami a spoluprací s rodiči minimálně formou průběžných informačních schůzek. Klíčovou roli zde hrálo přímé zaangažování třídní učitelky, která zabezpečovala propojení programu s každodenním životem třídy (např. uplatňování skupinových pravidel apod.) a komunikovala s rodiči. Výhody této spolupráce vidíme zejména v těchto oblastech:

- vyšší míra zaangažování učitelů a rodičů v oblasti prevence,
- poznávání třídy a jednotlivců na straně třídní učitelky,
- budování vzájemné důvěry mezi žáky a učitelkou,
- okamžitá zpětná vazba,
- kontinuita, propojení programu se životem třídy.

Efektivitu programu jsme v této pilotní verzi ověřovali pouze prostřednictvím zpětných vazeb účastníků. Rodiče hodnotili pozitivně samotnou aktivitu, ocenili, že se děti na setkání těšily, k přímému dopadu na komunikaci a chování ve třídě se většinou nedovedli vyjádřit. Žáci a žákyně hodnotili program velmi podobně, pozitivní reakce jsme získali zejména od dětí s horším prospěchem, které měly možnost projevit své silné stránky v nonkognitivních cvičeních. Vliv programu na komunikaci a chování ve třídě hodnotili jako pozitivní, mnozí uváděli, že se ve třídě cítí lépe než před začátkem programu. Přibližně 30 % žáků nepozorovalo žádnou změnu. Tato vyjádření jsou však pouze orientační. Z rozhovorů s oběma třídními učitelkami vyplývá, že program vnímaly jako obohacení jejich profesionálních zkušeností i sebereflexe, přínos k poznání třídy, zúčastnily by se podobného programu i v budoucnosti. Pozitivní dopady na třídu pozorovaly v oblasti dodržování pravidel, v mírném zlepšení komunikace a chování ve třídě a vyšší míře zaangažování pasivních žáků do dění ve třídě. Obávají se však, zda bude pozitivní trend trvat i po ukončení programu.

Je zřejmé, že tento způsob týmové spolupráce může mít i jistá úskalí. Především může být problematické motivovat učitele, aby se zapojili, přijali netradiční roli pozorovatele a asistenta. V našem případě dvě učitelky odmítly podílet se na programu, jako důvod uvedly časovou náročnost. Dalším úskalím může být důvěra a otevřenost žáků v přítomnosti učitele, zejména pokud sám učitel přispívá k negativnímu klimatu ve třídě. Základním předpokladem úspěchu spolupráce třídního učitele a školního psychologa v přípravě preventivního programu je

podle našich zkušeností vzájemná důvěra a dodržování předem stanovených pravidel a etických principů. Zejména u mladších žáků se tato forma prevence ukazuje jako přínosná pro běžnou školní praxi, protože právě třídní učitel tráví s dětmi nejvíce času, může včas identifikovat a řešit první projevy šikany. Na tento typ preventivního programu mohou pak ve vyšších ročnících navázat další preventivní aktivity.

Literatura

AHONEN–EERIKEINEN, H.; SALOMAKI, U.: *Social Dynamics in the Classroom*. 2004. (výukové materiály kurzu dalšího vzdělávání pedagogů, nepublikováno).

AYERS, T. S. et al: A dispositional and situational assessment of children's coping: Testing alternative models of coping. *Journal of Personality*, 1996, vol. 13, no. 4, p. 923-958.

HRABAL, V.: *Sociometrický ratingový dotazník*. Bratislava: Psychodiagnostika, 1979.

KAPITÁNOVÁ, D.: *Človek človeku človekom*. 2008. [cit. 29. 3. 2009]. Dostupné z <www.prevenciasikanovania.sk>

Kontakt

Mgr. Lenka Sokolová, PhD.

Katedra psychológie a patopsychológie

Pedagogická fakulta Univerzity Komenského, Bratislava, SR

sokolova@fedu.uniba.sk

Problémy ředitele školy při aktivním boji proti šikaně

Michal Černý

Rád bych ve svém referátu podal pohled na problematiku školní šikany z hodně praktické stránky. Snad mne k tomu opravňuje přes 21 let pedagogické praxe, z toho 15 ve funkci ředitele školy. Těch 21 let praxe je v mém případě zároveň 21 let boje proti šikaně, kterou jsem předtím opakovaně zažíval už jako malý kluk. Je logické, že jsem vstupoval do školství s velkou snahou šikaně bránit.

Když dnes s odstupem hodnotím své první roky v profesi učitele, docházím k jednoznačnému závěru, že jen snaha a dobrá vůle prostě nestačí. Jistě, některým křiklavým případům jsem zřejmě zabránil, na některé dílčí výsledky mohu být hrdý. Jiné skrytější situace mi však vesele bujely pod rukama a v jednom případě se mi dokonce podařilo potrestat oběť šikany místo skutečných viníků. Velice dobře proto vím, že studium teoretických poznatků a zkušeností druhých je stejně důležité, jako samotné odhodlání něco udělat – jedno bez druhého výrazně ztrácí na účinnosti.

Chce-li tedy škola bojovat proti šikaně, nesmí jí chybět jasný a promyšlený systém tohoto boje. Systém možná nemusí být zpracován písemně, já osobně si to však neumím představit. Ve stručnosti vás seznámím s hlavními prvky tohoto systému, jak jej praktikujeme v naší škole (pro představu: úplná ZŠ se zhruba 500 žáky). Náš systém má následující body:

1. Jasná deklarace, že šikana je špatná a my proti ní bojujeme (u nás přímo ve školním řádu).
2. Vnitřní směrnice, vlastně jakási „kuchařka“ boje proti šikaně v rámci naší ZŠ¹.
3. Stanovení rolí dospělých v tomto systému:
 - a. ředitel,
 - b. metodik prevence SPJ,
 - c. školní psycholog²,
 - d. třídní učitelé,
 - e. ostatní učitelé a zaměstnanci školy.
4. Vyváženě zpracovaná oblast prevence, represe i „léčení“.
5. Občasné metodické akce s pedagogickým sborem; seznamování nových zaměstnanců se systémem.
6. Pravidelná kontrola, že systém skutečně funguje (úkol ředitele školy), jeho inovace a aktualizace.

Vzhledem k časovému omezení a také skutečnosti, že jsem náš systém už několikrát veřejně prezentoval, nebudu se jím podrobněji zabývat a přejdu do roviny osobních zkušeností.

Jako ředitel se několikrát do roka zabývám konkrétními případy šikany. Nejčastěji jde (naštěstí) o její raná stádia, měli jsme však i několik případů rozvinutějších. Pedagogický pracovník, a tedy i ředitel, se při řešení případů šikany setkává se všemi stranami – oběťmi, pachateli i jejich rodiči. Musí tedy nejen případ nějak **vyřešit**, ale zejména **vyrovnat se se všemi tlaky a vlivy, kterým je v té chvíli vystaven**. Kdo v této situaci nikdy nebyl, stěží si umí představit nápor, kterému musí čelit. Přitom se obvykle nedočká díky žádné strany – rodiče obětí mu mají za zlé, že k šikaně došlo, rodiče pachatelů totéž a navíc ještě fakt, že je jejich dítě trestáno. Z vlastní zkušenosti vím, kolikrát se takový pedagog ptá sám sebe, zda to má vůbec zapotřebí...

Na co tedy má být pedagog připraven, nejlépe už z fakulty? Jaké **vlivy** na něj v praxi působí v souvislosti se šikanou? Daly by se rozdělit například takto:

1. **Vnitřní vlivy** jsou

postoje,³

zkušenosti, schopnosti, osobní pohoda⁴,

teoretická připravenost.

2. **Vnější vlivy** jsou

postavení učitele ve třídě, vztah žáků k němu;

tlaky různých skupin, zejména rodičů, ale i kolegů a dokonce žáků;

schopnost šikany se velmi dobře maskovat, nedostatek informací;

nejednoznačnost mnohých situací, protichůdnost informací;

nástroje boje proti šikaně, které mu společnost umožňuje použít.

Rád bych důkladněji rozebral ony **vnější vlivy**.

- **Postavení učitele ve třídě** hraje důležitou roli ve fázi rozpoznávání šikany. Učitel, který má zásadní problémy třídu zvládnout, pochopitelně nehledá znaky šikany, ale snaží se hodinu hlavně ve zdraví „přežít“. Takovému člověku lze ovšem těžko vyčítat, že šikanu neodhalil. Přitom například na naší škole má tyto problémy alespoň v některých třídách 2. stupně zhruba polovina učitelů, určitě nejde o okrajový jev, ačkoli to některé školy mohou popírat.
- **Tlaky různých skupin** už jsem rozebíral před chvílí. Je však nutno si uvědomit, že nejde jen o rodiče. Pedagog často stojí na straně oběti sám proti celé třídě, která může být buď přímo na straně pachatelů, nebo třeba „jenom“ proti oběti, která se jim jeví z různých důvodů nesympatická či přinášející problémy (příklad: nový „divný“ spolužák). Při „lčení“ třídy musí třídní spolupracovat s preventistou SPJ i se školním psychologem, pokud ho škola má. K tomu přistupuje ještě fakt, že pachateli nebo oběťmi šikany bývají

poměrně často děti učitelů či vychovatelů. Problém ryze profesionální se tak rázem dostává i do oblasti mezilidských vztahů na pracovišti.

- **Nedostatek informací** může být velkým problémem. Citlivý učitel často cítí, že něco není v pořádku, avšak nedaří se mu získat dost hmatatelných podkladů třeba jen pro základní rozhodnutí, zda se opravdu jedná o šikanu či ne. Zde opět mohou pomoci interní nebo externí odborníci. Podle mých zkušeností by se měl pedagog usilovně snažit potřebné informace získat, avšak v žádném případě nespouštět „humbuk“, není-li dostatečně vybaven ověřenými informacemi. V opačném případě se z vyšetřování šikany může stát fraška, která vede k frustraci všech zúčastněných včetně pedagoga samého.
- **Nejednoznačnost situací** je také oříškem. Ať umístíme hranici mezi tím, co ještě je a už není šikana, kamkoli, vždycky musí existovat případy, které leží přímo na této hranici nebo v její těsné blízkosti. Pedagog, byť se v problematice orientuje, by se měl vždy poradit alespoň s jedním kvalitním odborníkem a ujistit se, že jeho závěry jsou správné. S vlastní kredibilitou není radno si zahrávat!
- **Nástroje boje proti šikaně** vycházejí z platné legislativy, ale i místních zvyklostí, sociálního zázemí žáků atd. Co se týče klasických kázeňských trestů (tj. důtek a snížených známek z chování), jsem přesvědčen, že samy o sobě problém šikany rozhodně nevyřeší, ale zároveň by bylo velkou chybou je ze systému řešení vynechávat. Kromě nich je však nutno pracovat s nástroji terapeutickými a sociálně psychologickými. Každý případ šikany je jiný, jinak závažný, vždy je nutno postupovat s maximálním citem a volit přiměřené prostředky. **Co se týče legislativy, uvítal bych jako ředitel v tomto (zdůrazňuji: jediném) případě možnost vyloučit žáka – pachatele šikany z docházky do konkrétní základní školy.**

Na závěr bych se s vámi chtěl podělit o zkušenosti se spoluprací s Policií ČR a Oddělením péče o rodinu a děti (OPRD) – takzvanou „sociálkou“. Obě tyto instituce mají v boji proti šikaně své místo a obě mohou řediteli školy sloužit jako výrazná opora. Někdy je poměrně účinná pouhá zmínka o jejich případném zapojení do řešení případu, není tedy nutné a ani účelné je zapojovat vždy. **Nový metodický pokyn MŠMT⁵** podle mého velmi rozumně rozděluje případy šikany na ty, které škola zvládne sama, a na ty, k jejichž řešení potřebuje pomoc zvenčí.

Kdysi jsem se totiž dostal do konfliktu s aktivní pracovnící OPRD, která mne nutila hlásit na policii případ *počínající* šikany, o kterém se víceméně náhodně dozvěděla a který jsme přitom v té době už vyřešili vlastními silami. Nakonec jsem případ přece jen nahlásil. Musím velmi ocenit kompetentnost důstojníků kriminální policie, neboť tehdy plně potvrdili správnost našeho postupu a rozumně celou záležitost znovu neotvírali. Závěrem bych tedy konstatoval, že spolupráce mezi institucemi ve skutečnosti dost často není o těchto institucích jako takových, ale hlavně o konkrétních lidech.

Poznámky

- ¹ V metodickém pokynu MŠMT je pro tento dokument použit název „krizový plán“.
- ² Je nutno přesně vymezit úlohu a kompetence jednotlivých odborníků v systému, kupříkladu spolupráce školního psychologa s metodikem prevence bez tohoto vymezení může přinášet problémy pramenící z odlišnosti přístupů.
- ³ Postoje učitelů nejsou neměnné a jednou provždy dané. Zním kolegyni, která vždy tvrdila, že se s šikanou nikdy v životě nesetkala. Teprve poté, co na toto téma absolvovala školení, si s překvapením uvědomila, že se jako studentka na šikaně dokonce aktivně podílela.
- ⁴ Pedagog, který postrádá osobní pohodu (např. bojuje se syndromem vyhoření), obvykle neotvírá psychicky náročnou problematiku řešení šikany a volí raději „pštroší taktiku“ – dělá, že nic nevidí.
- ⁵ Metodický pokyn ministra školství, mládeže a tělovýchovy k prevenci a řešení šikanování mezi žáky škol a školských zařízení, č. j. 24 246/2008-6

Literatura

V tomto článku jsem čerpal výhradně ze svých vlastních zkušeností a pedagogické praxe. Jediným citovaným zdrojem je:

Metodický pokyn ministra školství, mládeže a tělovýchovy k prevenci a řešení šikanování mezi žáky škol a školských zařízení, č. j. 24 246/2008-6, In *Věstník MŠMT* 1/2009, s. 13-24.

Kontakt

PaedDr. Michal Černý
Masarykova základní škola Praha-Klánovice
Slavětínská 200, 190 14 Praha-Klánovice
cerny@zs-kl.cz

Chceme-li lepší svět, použijeme lepší slova

Dája Spalková

„Na počátku bylo SLOVO.“ Tímto proslulým výrokem začíná Evangelium sv. Jana – jeden z pilířů Nového zákona, na jehož základě se zrodila nejen naše západní kultura, ale i naše pojetí etiky. O tvořivé síle slova – tedy zhmotnělé myšlenky – hovoří i kniha Genesis, o tvořivé síle pozitivního myšlení dnes nepochybují ani lékaři, ani psychologové. Bohužel, náš svět nezná jen slova tvořivá, ale i slova bolestivá a ničivá.

Chceme-li lepší svět, použijeme lepší slova. Ale která jsou ta lepší slova? Jsou to slova odvážná, pevná, jasná, životadárná, krásná. Slova ukazující cestu. Slova pomocná, burcující, občerstvující, osvobozující. Slova naděje. A právě taková slova, která měnila v posledních pěti letech můj život, jsem nedávala já svým žákům – členům týmu „Pojďme spolu pomáhat“, ale slova jako „poslání“, „dobrý čin“, vnášeli do mého života právě oni.

Jak to jde dohromady s obecným názorem, že dnešní mládež nemá o skutečných hodnotách ani ponětí? Myslím, že my dospělí často mylně sklouzáváme k pocitu, že všechno víme, známe, všemu rozumíme. Zejména ve vztahu k mladým lidem se však tento postoj velmi často nevyplácí. Až doteď byli dětmi. Neustále jim někdo říkal, co je dobré, co špatné, co smí a co nesmí – a oni to brali vážně, protože se domnívali, že dospělí mají vždycky pravdu. Teď dorostli do věku, kdy si uvědomili, že i jejich rodiče a učitelé se občas mýlí. Cítí potřebu vše přezkoušet a prověřit. Sledují proto nás dospělé velmi kriticky. Přísně porovnávají, zda to, co veřejně proklamujeme, je v souladu s tím, jak se sami chováme. Že má jejich prověřování občas formu drzosti? Vžijme se do nich! Jejich svět je v rozkladu. Jejich tělo se mění – a oni to nemohou ovlivnit. Jejich nálady se mění – a oni sami jsou z toho zmateni. Objevují se nové pocity, se kterými si nevědí rady. Mají strach, jak zvládnou všechno, co jim chystá budoucnost. A do toho se bortí rámeček hodnot, který znali z klasických pohádek, kde je vždy dobro odměněno a zlo potrestáno.

To, že všechno vrcholí láskou, která je věrná a věčná, v reálném životě neplatí. Děti a mladí lidé se musí vyrovnávat s důsledky nevěř svých rodičů, které často končí ztrátou jednoho z rodičů, někdy i sourozenců. Domov, který až doteď byl bezpečným přístavem, se stává spíš přístavní krčmou, kam cizí lidé přicházejí, a když si na ně zvyknou, tak zase odcházejí. Nebo zůstanou a začnou je „vychovávat“ k obrazu svému. Do jejich teritoria přichází také cizí děti, které tam bojují o svou pozici, a oni nemají před všemi těmi novotami a útoky kam utéct. Nao-pak tatínek nebo maminka, kteří jim byli tak blízcí, se z jejich života vytratí, májí kolem sebe jiné lidi a děti, které jsou jim bližší a které mají rádi... Není divu, že si děti a mladí lidé potřebují svoji bezmoc, zoufalství, zlost a frustraci na někom vybit. A protože si nemohou vybit zlost na těch, kteří to všechno způsobili – na svých rodičích, vybijí si ji ve škole. Na těch nejslabších. Myslím, že řada šikan má toto pozadí.

Paní učitelka Slabá z nižšího stupně na ZŠ Vrchlického v Liberci mi před několika lety říkala, že ona a její kolegyně na prvním setkání žádají rodiče, aby jim nezapomněli sdělit, pokud v rodině umře pejsek, kočička, papoušek, křeček nebo uhynou rybičky, protože to vše je pro dítě velká citová rána. Dítě má právo dva, tři dny truchlit. Jeho smutek se může odrazit třeba na horším soustředění při výuce, zvýšené citlivosti. Nepoučená učitelka může dát dítěti horší známku nebo poznámku a rodiče mohou reagovat na tento výsledek, aniž by si uvědomili prapodstatu problému.

Kdo z učitelů zejména vyššího stupně ale ví, jaké tragedie prožívají starší žáci? Úmrtí zvířete, jak přizná většina lidí, kteří měli nějakého domácího mazlíčka, nemá daleko do úmrtí člena rodiny. Několika členům mého žakovského týmu zemřel po dlouhé těžké nemoci v průběhu tří let někdo z prarodičů, s kterým si byli velmi blízcí. Jedné z dívek zemřel před dvěma lety otec. Dvěma se v osmé a deváté třídě narodili noví sourozenci, což v obou případech nesli také velmi těžce. Učitelé ale tyto věci většinou nevědí, mají pocit, že by v zájmu ochrany soukromí rodiny neměli vědět, a mnohdy ani vědět nechtějí.

Je třeba si uvědomit, že všichni lidé jsou odkázáni při svém intelektuálním zrání na slova. Na to, co jim kdo řekne, co si přečtou. Jen od určitého věku chtějí být dostatečně přesvědčeni. Chtějí znát naše argumenty, ale chtějí mít možnost stavět své protiargumenty. Potřebují s námi vést slovní souboje, aby se sami naučili argumentovat, a záleží na nás, jakým způsobem k tomu přistoupíme. Můžeme to brát jako příležitost nebo jako ohrožení. Vybavuje se mi situace, kdy si mi jedna paní učitelka posteskla, že se jí žáci snažili narušit vyučovací hodinu otázkami, které nesouvisely s tématem, a že se přidal i jeden z členů našeho týmu a ptal se, proč jim my dospělí nechceme dovolit, aby souložili, když už je jim patnáct a podle zákona na to mají právo. Paní učitelka to řešila odpovědí, ať si všimnou, že ona jim nic nezakazuje. To, že se žáci snaží změnit téma hodiny, která je nebaví, a odvést je jiným směrem, je přirozené, dělali jsme to taky. Jirka by ale nebyl položil tuto otázku, kdyby o ní nepřemýšlel, kdyby ho nezajímala, kdyby znal odpověď. Byla to přece ohromná příležitost věnovat se tématu o příští třídnické hodině (paní učitelka byla jejich třídní)... Tak jsem Jirkovu hozenou rukavici využila alespoň pro neformální osvětu svých žáků. Že nechtěné těhotenství se nedá stoprocentně vyloučit. Jak moc by případné dítě změnilo a zkomplikovalo konkrétně jejich život. Jak těžké je v dnešní době rozhodovat se o potratu. Naše generace byla ovlivněna názorem, že je to od rodičů odpovědné nepřivádět na svět nového človíčka, když mu nemohou zaručit dostatečné materiální i citové zázemí. Dnes jsou nastávající maminky stavěny do situace, kdy si nejsou jisty, jestli potrat je nebo není vražda vlastního dítěte a ony jsou nebo nejsou spoluvražedkyně. Jakým způsobem na ten který náš čin zareaguje naše svědomí, rovněž není možné předem odhadnout. O tom svědčí několik případů vojáků, kteří se vrátili ze zahraničních misí a kteří po letech mají stále ještě problém usnout, jak vyprávěly mé známé... Že člověk nemusí hned chytit AIDS, ale i takový gynekologický opar nebo zblázněné kvasinky mohou pěkně otravovat, a to celý následný život, při každém oslabení organismu. Že každý vztah, když se stane vztahem v našem smyslu intimním, se změní. Přesněji řečeno oba aktéři se

změní, protože mají pocit, že vůči tomu druhému odteď mají nějaká práva a ten druhý má vůči nim nějaké povinnosti. A v neposlední řadě, že každý nesouladný vztah (tedy dříve či později téměř každý vztah) s sebou nese trápení. Každý rozchod nám zanechává šrámy na duši, pocit zhrzenosti, nespravedlnosti či uraženosti. Několik rozchodů za sebou může pěkně pošramotit naše sebevědomí a zlá slova, která při rozchodech padají, v nás zůstávají zabodnutá jako ostny ještě dlouhá léta...

Učitelé to mají těžké. Jejich postavení se zhoršuje. To je pravda. Ale i v dnešní době, jak potvrzuje již šestnáctý ročník soutěže Zlatý Ámos, existují učitelé a učitelky, kteří jsou oblíbeni, nebo ještě přesněji oblíbeni a respektováni. Výsledky ankety „Jaký by měl být dokonalý učitel?“, kterou dělali žáci ZŠ Vrchlického na loňském Veletrhu dětské knihy v Liberci, ukazují, že to podstatné se nezměnilo. Dotazovaní se shodli na tom, že učitel by měl být v první řadě spravedlivý a neměl by nikomu nadržovat. Je-li učitel spravedlivý, může být i přísný. Děti to tak cítí. Asi třikrát v životě se mi stalo, že bylo potřeba někoho potrestat a já jsem si s tím nevěděla rady. Poprvé to bylo na letním táboře, kdy asi desítiletý droboučkový cikánský kluk dal pěstí do obličeje jinému klukovi, až se mu spustila krev z nosu, za to, že řekl o jeho mamince, že chřestí jako kostlivec (myslel tím, že je hubená). A protože to nebylo poprvé, kdy v našem oddíle tekla krev, musela jsem to řešit jinak než pouhým napomenutím. Vnitřně jsem plně chápala toho, kdo hájil čest své maminky, a sympatizovala jsem s ním, ale aby si všechno vyřizovali ručně, nešlo dál tolerovat. Byla jsem bezradná. Nakonec jsem jim to přesně tak řekla a vyzvala jsem je, když mi přidělávají problémy, tak ať je taky koukají vyřešit. Ať každý z nich po zvážení svého provinění navrhne sám sobě trest. Ten první po chvíli přemýšlení navrhl, že po celý den nebude hrát fotbal ani žádné jiné hry, které ho baví, nebude si hrát s ostatními chlapci, zakáže si všechno sportovní a jiné náčiní, a nechá si jenom tužku a papír. Ten druhý řekl, že on si určuje stejný trest. Výsledek byl, že poté, co napsali několik dopisů domů svým blízkým, se nakonec slezli za chatkami a hráli spolu v plné shodě až do večera „lodě“ a „piškvorky“. Ještě dvakrát jsem v různých situacích použila stejnou taktiku a výsledek byl vždy stejný. Když jsem přenesla odpovědnost na „viníky“, poctivě uznali svou vinu a potrestali sami sebe přísněji, než bych to udělala já.

Ale abych se vrátila ke sloům jako spouštěčům změn. Před nějakými šestnácti, sedmnácti lety jsem se zúčastnila semináře našeho předního marketingového specialisty Ivana Bureše, autora řady knih a překladatele díla proslulého zakladatele marketingu Petera Druckera do češtiny. V té době mě zajímala aplikace managementu a marketingu v komerční sféře. Na semináři mě však zasáhla věta: „Produktem neziskových organizací je změněná lidská bytost!“ To byl úžasný poznatek. Do té doby mě zajímalo, jak co nejefektivněji propagovat výrobky a služby mých klientů, ale jak se mohl nějaký výrobek rovnat změněné lidské bytosti? Má dosavadní práce ztratila smysl. Začala jsem tedy vysvětlovat principy vedoucí k úspěchu v komerční sféře neziskovým organizacím a předvádět jim, jak se dají aplikovat ve prospěch změněny v lidských názorech, postojích a chování.

Přímo cílená otázka jednoho mého známého: „A co vy konkrétně uděláte pro to, aby se zvýšila inteligence tohoto národa?“ měla za důsledek založení občanského sdružení „alfa marketing“, kde jsme poprvé pokusně vytvořili neformální skupinu mladých lidí ve věku od dvanácti do jedenadvaceti let – jakousi laboratoř, jejímž cílem bylo zkoumat vše, co se týká podnětů a reakcí, příčin a důsledků lidského chování a jednání. Na straně dospělých jsem byla já jako iniciátor a odborný poradce v oblasti managementu, marketingu, propagace, public relations atd., tehdejší předsedkyně Petra Svobodová, která se již pod vlivem našich prvních hodin rozhodla opustit své neuspokojující zaměstnání na učilišti, a šla pracovat do krizového centra pro drogově závislou mládež. Dále asistentka ředitele Severočeského muzea Alena Bitmanová, která kultivovala naše vnější projevy, přiblížila nám význam dodržování protokolu, norem úprav tiskovin, způsoby správného stolování a základní principy společenského chování a posledním odborníkem, byť ne podle významu, byla naše jazyková poradkyně paní Eva Hoskovcová, bývalá učitelka ze zvláštní školy, logopedka a milovnice českého jazyka, literatury a divadla, která kultivovala náš písemný a ústní projev. Nejdůležitější však byla atmosféra otevřenosti a zároveň vzájemného respektu mezi dospívajícími a dospělými. (Největší problém měli zpočátku sedmnáctiletí s respektováním dvanáctiletých, ale časem to zvládli, když si uvědomili, že i jejich pohled na probíraná témata je zajímavý a že je mladší převyšují svými znalostmi techniky nebo ochotou přiložit ruku například při praktické přípravě slavnostních prezentací pro rodiče a příznivce „alfa marketingu“, které musely mít, pochopitelně, po všech stránkách špičkovou úroveň). Zkoumajícími a zkoumanými jsme byli dobrovolně všichni. Brali jsme u úvahu vžitá pravidla, ale naším heslem bylo také: „Na rozdíl od burana osobnost ví, kdy a proč porušuje pravidla a je si vědoma případných následků. Buran porušuje pravidla, aniž by o tom věděl“. Další ze zlatých pravidel „alfa marketingu“: „Napřed vzbudit zájem (zaujmout), teprve pak poskytnout informace“, používá v současné době jako zásadní princip při svých vzdělávacích a osvětových aktivitách celá řada našich známých.

Už před několika lety jsem si uvědomila (a mnozí známí můj postřeh potvrdili), že to, co mění naše životy, bývá velmi často jedna věta, která jakoby se zařídla do vědomí. Poté, co nás zasáhne, nemůžeme už být stejní jako předtím. Někdy ji ten druhý vysloví s vědomím důležitosti jejího poselství. Někdy je jeho cílem pohnout nás k nějakému rozhodnutí, činu nebo jednání. Někdy ji vysloví úplně mimoděk a někdy ji řekneme nebo napíšeme my sami – a pak už před ní nemůžeme utéct. Ostatně, kolik z nás by tu vůbec nebylo, kdyby někdo někomu v pravou chvíli neřekl: „Miluju tě!“

Na počátku projektů, které jsme v posledních pěti letech realizovali na ZŠ Vrchlického v Liberci, stála nabídka pana ředitele Mgr. Milana Regnera, jestli bych nechtěla vést na škole seminář o počítačové sazbě časopisu v programu Word. Vím sice něco o zásadách sazby, ale vždycky jsem spolupracovala s profesionálními počítačovými grafiky, kteří věděli, jak mé přání převést na počítačový monitor a potom do tisku. Logické by bylo odmítnout. Jak může člověk předstoupit před žáky specializovaných počítačových tříd a chtít jim něco vykládat,

když umí ve Wordu jen to, co od někoho obkoukal nebo sám vydedukoval? Jenže se mi pořád vracela věta, kterou kdysi na moji adresu pronesl André, tehdy asi dvanáctiletý syn mé velmi dobré kamarádky poté, co jsem mu zase jednou dělala celý den společnost, když jeho maminka potřebovala pracovat. Řekl tehdy: „Víš, děti potřebují lidi, jako seš ty, kteří na ně nekřičí a dělají s nimi něco, co je baví“. A tak jsem nabídku přijala. Já vím víc o životě, oni o technice. Když to dáme dohromady, mohlo by z toho vzejít něco docela zajímavého.

V úvodní anketě jsem mimo jiné žákům položila otázku, co očekávají od semináře oni a co se domnívají, že očekává přednášející. Doma jsem pak nevěřičně zírala na papírek, na nějž někdo, komu nemohlo být v té době víc než čtrnáct, napsal: „Třeba to považuje za svoje poslání“. Ta věta mě zasáhla. Uvědomila jsem si, že pomáhat lidem, zejména mladým lidem svobodně myslet, rozvíjet jejich tvořivost, realizovat jejich sny, je skutečně poslání. Že je to to, co doopravdy chci, k čemu mám dispozice, znalosti, a když je to potřeba, i svatou trpělivost.

Naprostým zlomem však byly žakovské odpovědi na otázku, co by chtěli ve světě změnit. Čekala jsem, že budou psát o svém světě ohraničeném rodinou, školou, kamarády..., místo toho, aniž by od sebe navzájem opisovali, se zamýšleli nad tím, co by chtěli změnit v celosvětovém měřítku: odstranit chudobu, hladomor, nemoci, násilí, nezaměstnanost – hlavně v Africe. A také by chtěli napravit všechny zlé lidi, udělat něco pro to, aby se lidé nemuseli trápit, aby se měli rádi, aby všem bylo dobře. A tak se ze semináře zaměřeného na zlepšení grafické úrovně školního časopisu stala „Černouškova kasička“. Původní cíl se změnil na pouhý prostředek k dosažení cíle daleko vyššího a ušlechtlejšího. Žáci poznali, že i pár šestťáků a devátáků může změnit něčí život k lepšímu. Jeden ugandský sirotek díky nim může chodit do školy, nemá hlad, dostává se mu základní lékařské péče a má svou vlastní matraci na spaní. Příští rok možná dostane i moskytiéru. Díky nim má několik set žáků školy hřejivý pocit, že i oni se podílejí na změněném životě Freda Nuwaherezy. A díky jejich přednáškám a vystoupením na veřejnosti se i další školy, třídy i jednotlivé rodiny rozhodly adoptovat si dítě z rozvojové země, ať už v rámci projektu Arcidiecézní charity Praha Adopce na dálku nebo v rámci obdobných projektů.

Druhým velkým projektem byla celokrajská soutěž „Vyrob panenku, zachrániš dítě“. Název projektu byl opět zároveň výzvou v duchu našeho zastřešujícího projektu „Pojďme spolu pomáhat!“. Do soutěže nám přišlo 540 látkových ručně šitých panenek, jejichž prodejem následně Český výbor pro UNICEF získal finanční prostředky na nákup očkovacích látek proti šesti smrtelným chorobám pro 540 dětí. „To je slušný výkon na partu pubertáků“, komentovali žáci naše zhruba roční působení korunované uzavřením smlouvy o spolupráci mezi Statutárním městem Liberec a Českým výborem pro UNICEF a slavnostním otevřením prodejního místa panenek v libereckém Městském informačním centru za účasti ředitelky českého výboru paní Pavly Gomba a primátora města Ing. Kitnera. Tenkrát mě moc potěšilo, že to formulovali přesně takhle. Už nerozlišovali můj a jejich podíl. Už jsme byli jednolitý tým – parta pubertáků, kteří revoltují proti názorům, že něco „nejde“, „takhle se to nikdy nedělalo“, „to nemůže pro-

jít“, „na to nestačíme“, „to je příliš velké sousto“, „to jsme ještě nedělali“, „to neumíme“...

Ocenění, kterého si nejvíc cením, je Certifikát za významnou pomoc ve prospěch dětí, který jsme já a moji mladí spolupracovníci získali v roce 2005 jako jednotlivci a v roce 2006 jako tým. Jenže s oceněním přišla i pochybnost. Vidíme bídu dětí v rozvojových zemích a něco konkrétního jsme pro zlepšení jejich životních podmínek udělali. Podařilo se nám otevírat oči i srdce i jiným lidem... Ale na tom certifikátu je napsáno „ve prospěch dětí“. Ne jen dětí v zemích zmíněných přírodními a humanitárními katastrofami, epidemiemi, válkou, hladomorem. Vidíme i to, čím trpí děti u nás? Chceme to vidět? Opravdu chceme?

Když jsem jako návrh na téma dalšího ročníku projektu „Pojďme spolu pomáhat“ vyřkla slovo ŠIKANA, zůstalo viset v prostoru počítačové laboratoře jako temný stín. Nikomu z nás se do toho moc nechtělo. Ani já jsme v tu chvíli nevěděla, jak téma uchopit, ale všichni jsme cítili, že se před tím slovem už nedá co-uvnout.

V rámci prvního dílčího projektu „Šikana a jak jí čelit – pohled očima vrstevníků“ jsme zpracovali 923 dotazníků a zhruba 150 slohových prací. Dotazníkového šetření se zúčastnili žáci, rodiče, pedagogičtí a nepedagogičtí pracovníci. Slohové práce psali žáci vyššího stupně. Překvapilo nás, jak otevřeně žáci reagovali, jak vítali možnost sdělit své názory a pocity nebo dokonce popsat konkrétní případy, které je trápí. Žákovské výpovědi byly emotivně velmi silné. Tehdy jsem si uvědomila, v jak zvráceném světě žijeme. Zatímco skutečné problémy, bolest a utrpení převádí většina odborníků, politiků a novinářů do jakéhosi odosobněného jazyka plného cizích slov, definic, frází a čísel, které může běžný posluchač konzumovat beze strachu, že by se ho jejich podstata dotkla, z reklam se nás valí jazyk plný emocí, vášní a nejhlubších prožitků. Reklama se nás snaží přesvědčit, že zakoupením těch nejkřupavějších lupínek, nejperlivějšího nápoje, nejlepšího auta, jiného než normálního prášku dosáhneme orgastického štěstí. Ale fakt, že tisíce dětí jdou každý den do školy se strachem a úzkostí, co je tam zase čeká, jaký výsměch, ponížení nebo bolest pro ně jejich trapiči na další den chystají, nestálo za zmínku. (Naštěstí se mnohé za poslední tři roky změnilo.) Pochopili jsme, že těmi, jejichž názor musíme v první řadě změnit, nejsou žáci, ale dospělí. Proto jsme zformulovali úvodní filosofické stanovisko tak, aby bylo srozumitelné a přiměřeně úderné. Shrnuli jsme je do čtyř slov:

PŘIJATELNÉ – NEPŘIJATELNÉ, PŘÍPUSTNÉ – NEPŘÍPUSTNÉ

Zdá-li se nám přijatelný názor, že ubližovat slabším a odlišným je normální, měli bychom být ochotni přijmout důsledek tohoto tvrzení i pro sebe. Budeme-li někomu připadat slabí či odlišní, budeme-li ho tím popouzet, je přirozené, že nás zbije. Nechceme-li přijmout to, že kdokoliv, komu se nebudeme líbit, nás prostě může ztlouct, zkopat či poplivat, nemůžeme připustit ani to, aby to dělal jiným lidem. Připustíme-li to, nepokusíme-li se tomu v rámci svých sil a možností zabránit, nezasloužíme si nic lepšího, než aby nás, až se také zařadíme do kategorie starých, slabých, bezvýznamných a zbytečných, ti silnější, frustrovaní „náctiletí“ utloukli tím, co budou mít zrovna po ruce.

Provedli jsme také změnu v terminologii. V odborné literatuře bývají hlavní aktéři nazýváni „agresor“ a „oběť“. Agresor – to zní silně, téměř neohrožitelně. Oběť – to zní, jako by dotyčný byl ke svému údělu jednou provždy odsouzen, jako by se na tomto údělu nedalo nic změnit. Z toho důvodu jsme se snažili v počátku změnit pojmosloví na „šikanista“ (jako fašista, nacista, rasista, terorista...) a „šikanovaný“. Nebo ještě lépe opisem: „ten který šikanuje“, „ten, který ubližuje“ a „ten, kterému je ubližováno“. Neoficiální cestou jsme vrátili do oběhu krásně znělá česká slova „srab“ a „sráč“ jako označení toho, kdo ubližuje slabšímu. Pro šikanu, jakož i některé další netolerovatelné způsoby chování mezi žáky se vžil pojem „hnusné chování“. A všichni vědí, na čem jsou a o čem je řeč. Být považován za sraba je přece jen něco jiného než být považován za agresora.

Základní projekty v sobě zahrnují a nabalují na sebe další a další aktivity, kterých se účastnil nejen původní tým „Pojďme spolu pomáhat“, ale průběžně do nich byli zapojováni další žáci. Na Veletrhu dětské knihy se jich například u naší „Zdi proti šikaně“ za tři dny vystřídal v roli asistentů několik desítek. Velmi oblíbený je rovněž náš cyklus etnických týdnů (Africký den, Indický den, letos chystáme Latinskoamerický den) s podtitulem „Jinde žijí děti jinak“. Jiří Kejzar a Barbora Kaplová ze 7.B, kteří zastupovali na konferenci „Šikana jako etický, psychologický a pedagogický problém“ věkovou kategorii, jíž se téma přímo dotýká, ve svém projevu shrnuli význam projektů takto: „Smyslem takových dnů je dozvědět se něco o zemi a také, aby se učitelé a žáci, i žáci mezi sebou sblížili“. Závěr jejich prezentace zněl: „Kdybyste pozorně hledali, asi byste u nás ve škole našli nějaké náznaky šikany – jako všude jinde. To záleží na každém třídním kolektivu, na třídních učitelích, na rodičích žáků. Ale v naší škole se snažíme těmto věcem předcházet a stmelovat lidi při prospěšné a mnohdy zábavné práci. Budeme v tom pokračovat, aby byl svět lepší. Dělejte to taky. Bude nás víc!“

Jak vnímají prosociální a protišikanovací projekty realizované na ZŠ Vrchlického žáci a široká veřejnost? ZŠ Vrchlického se snaží rozvíjet své žáky všestranně a žáci známé školy s počítačovým zaměřením vyhrávají olympiády a soutěže v nejširším spektru – od sportovních, přes matematické, jazykové, přírodovědné, až po výtvarné, literární, hudební a taneční. Naše prosociální projekty tvoří jen zlomek školních aktivit. Přesto jsem přesvědčena, že se jedná o zlomek nezanebatelný. Myslím, že důkazem toho, že rodiče dávají přednost škole, která se problematikou šikany otevřeně zabývá, je zájem o zapsání do letošní první třídy, který by umožňoval otevřít další třídu, ve srovnání se značným počtem libereckých škol, které mají problém naplnit vůbec stávající kapacitu. Průzkum, který jsme provedli v rámci projektu „Šikana a jak jí čelit – po dvou letech“, potvrzuje naši domněnku, že celkové klima ve třídách je lepší, než když jsme s projekty začínali. Překvapil nás vysoký počet respondentů, který z nabízených možností vybral odpověď: „Byl/a jsem obětí (tím jsou myšleny pochopitelně v převážné míře ataky ve formě urážení, vytěsňování, navážení se, poškozování věcí...), ale už je to v pořádku“ a „Byl/a jsem šikanován/a a jsem šikanován/a, ale méně“. Jako potěšitelný jsem vnímala fakt, že většina těchto respondentů následně za-

škrtila některou z těchto odpovědí: „Šikanu nemám rád/a a snažím se zastávat slabších“, „Dřív jsem k šikaně mlčel/a, teď se snažím dávat najevo, že s ní neso-uhlasím“ nebo v menší míře: „Chtěl/a bych v budoucnu pomáhat bojovat proti šikaně (být psychologem/žkou, učitelem/kou atd.)“. Bud' tím, že se dotyčný nebo dotyčná začali vůči šikaně jasně vymezovat, zesílili, a ti, kteří si na ně dovo- lovali, se vědomě či podvědomě stáhli. Nebo si uvědomili, jak je šikana hnusná, jejich vlastní zkušenost je vedla k rozhodnutí sám nikdy nikomu neubližovat a nedopustit ji v rámci svých sil ani vůči jiným, a tím pominul jakýsi „vyšší“ důvod, proč museli zažít šikanu na vlastní kůži...

Někteří žáci velmi poctivě reflektovali svůj postoj vůči šikaně. Zaškrtovali i od- povědi: „Dřív jsem si občas vylil/a zlost na někom slabším, teď to už nedělám“, „Čas od času se přistihnu při tom, že někomu ubližuju. Mrzí mě to a snažím se ovládat“, „Vždycky, když mě ovládne vztek a já zase vybuchnu, mám pak na sebe zlost“, „Občas cítím potřebu někomu ublížit. Potřeboval/a bych s tím nějak pomoci“, „Necítím se dobře. Mám potřebu se mstít. Možná by mi někdo po- mohl, ale už nikomu nevěřím...“. (O poctivosti při vyplňování svědčí i fakt, že někdy vyškrtli slovo, které přesně neodpovídalo jejich pocitu, nebo doplnili jiné. Také při číselném hodnocení, jak která školní aktivita přispívá ke zlepšení třídního klimatu, i ti, kteří hodnotili převážnou většinu aktivit jako naprosto neúčinnou, se někdy ještě jednou k otázce vrátili, původní hodnocení přeškrtili a třeba o jeden bod zlepšili.) Bohužel zatím cítím jako osobní dluh, že se mi nepodařilo vymyslet způsob (způsoby), jakým by se mohlo pomoci žákům, kteří si se svou agresivitou nevědí rady, jaké jim nabídnout možnosti jejich agresivitu v rámci přestávek bezpečným způsobem odvést stranou.

Naše projekty by nikdy nevznikly bez naprosto nadstandardní podpory ředitele ZŠ Vrchlického Mgr. Milana Regnera. Je to úžasný člověk, pro něhož existuje jediné kritérium – „Je to v zájmu žáků?“. Velmi významná je pro nás morální i finanční podpora Libereckého kraje, konkrétně odboru školství, mládeže, tělo- výchovy a sportu Krajského úřadu Libereckého kraje, i podpora oddělení škol- ství Magistrátu Statutárního města Liberec.

A ještě bych se ráda vrátila k otázce hodnot, jak je vnímají mladí lidé. V loň- ském roce jsem připravovala a následně vyhodnocovala pro Centrum vzdělanos- ti Libereckého kraje dotazníkové šetření v rámci „Studijního programu pro škol- ní metodiky prevence“. Projektu se zúčastnilo 90 škol z celého Libereckého kra- je. Průzkum byl prováděn vždy ve dvou třídách (8. a 9. třídy ZŠ a 1. a 2. ročníky SŠ a učilišť), takže počet respondentů se pohyboval kolem 3500. Volila jsem o- pět formu, kdy mladí lidé měli za úkol označit tvrzení, které nejlépe vystihuje jejich názor. Otázka „Čeho si nejvíc ceníte na druhých?“ nabízela 15 možností, z nichž měli respondenti vybrat 5 vlastností nebo schopností, kterých si na dru- hých nejvíc cení. Jednoznačně zvítězily nemateriální hodnoty s pozitivním vzta- hem k druhým lidem: „Věrnost a odpovědnost“, „Schopnost vcítit se do problé- mů druhých“, „Ochota riskovat pro druhé svůj život nebo zdraví“ a „Schopnost účinně pomáhat“. Tyto odpovědi získaly celkem 7152 hlasů. Na druhém místě se umístily tradiční charakterové vlastnosti: „Smysl pro spravedlnost“, „Čestnost a statečnost“ a „Schopnost překonat sám sebe“. Tyto odpovědi získaly 4460 hla-

sů. Obě skupiny odpovědí, které dohromady vytváří představu o tom, jaké vlastnosti a schopnosti má mít „dobrý člověk“, získaly celkem 11612 hlasů – tj. 65,8 % všech označených vlastností a schopností, zatímco vlastnosti zaměřené na osobní prospěch jednotlivce: „Společenské postavení“ (4,3 %), „Schopnost ze všech situací něco vytěžit“ (1,9 %), „Vliv a moc“ (1,3 %), „Materiální úspěchy“ (1,3 %) a „Schopnost manipulovat ostatními“ (0,8 %) získaly dohromady jen 1559 hlasů. Výsledky ostře kontrastují s průzkumem, který před několika lety prováděla u téže cílové skupiny jedna nevládní organizace. Chlapci podle nich nejvíce oceňují na dívkách oholené nohy a dívky na chlapcích velký penis...

A co říct závěrem? Zасыpáváme-li masově mladé lidi hloupostmi, prázdnými slovy a lživými tvrzeními, nemůžeme se divit, že se chovají hloupě, tápou v hodnotách, lžou a podvádějí. Přitom se cítí vnitřně prázdní a neukotvení. Cítí, že to není ono. Myslím, že i to je jedním z důvodů jejich frustrace a z ní vycházející agresivity. Důvěra, kamarádství, přátelství, pomoc, spolupráce, dobrý skutek, pravda, ctnost – to vůbec nejsou přežitě výrazy a pojmy. Věřím v sílu slova a také v to, že máme velkou odpovědnost za to, jaká slova a o čem pouštíme do světa. Proto přeju do budoucna sobě i nám všem, aby to byla pokud možno, jen slova, která projasňují...

Literatura

SPALKOVÁ, D. *Pojďme spolu pomáhat aneb první krok k altruismu jako celoživotnímu postoji*, 1. vyd., Liberec: Alfa marketing o.s., 2004, 47 s.

SPALKOVÁ, D. *Postavme se šikaně!*, 1. vyd. Liberec: Alfa marketing o. s., 2007, 63 s.

SPALKOVÁ, D. *Vztah k životu a lidem, školní klima, názor na sociálně patologické jevy očima žáků a studentů škol Libereckého kraje*, 1. vyd. Liberec: Centrum vzdělanosti Libereckého kraje – zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, příspěvková organizace, 2008, 48 s.

Kontakt

Dája Spalková

vedoucí projektů „Pojďme spolu pomáhat“ a „Postavme se šikaně!“

daja.spalkova@email.cz

Prevence a „lčba“ šikany z pohledu osobnostní a sociální výchovy

Jakub Švec

V následujícím textu se budeme zabývat šikanou zejména z pohledu její prevence. Podíváme se na to, jak k prevenci a léčení počátečních stádií šikany přistupuje naše občanské sdružení Projekt Odyssea, které se problematikou šikany zabývá. V úvodu toto občanské sdružení stručně představíme. Hlavní oblastí zájmu občanského sdružení Projekt Odyssea je osobnostní a sociální výchova (dále též jen OSV). Proto si tento obor více přiblížíme a podíváme se na to, jak lze k prevenci a léčbě šikany přistupovat z pozice OSV. Poté si ukážeme, jak se šikanou pracujeme, nastíníme postupy, které používáme na našich kurzech. Dotkneme se i odborných východisek, o která se opíráme. Na konci článku vše shrneme a zdůrazníme hlavní momenty.

Nejprve si tedy pojdme říci pár informací o naší organizaci. Občanské sdružení Projekt Odyssea realizuje své programy od roku 2000. Naším posláním je pomáhat školám při zavádění osobnostní a sociální výchovy do školní praxe. Za tímto účelem provádíme vzdělávací kurzy pro pedagogy, žáky a širokou odbornou veřejnost. (Za dobu svého fungování jsme spolupracovali s více než 100 školami a institucemi po celé ČR i na Slovensku /s mnoha opakovaně a dlouhodobě/, uskutečnili jsme více než 250 kurzů, proškolili jsme více než 2500 pedagogických pracovníků, věnujeme se i poradenské činnosti /koučování, vedení supervizí, moderování schůzek pedagogických sborů, řešení konfliktů např. mezi rodiči a vedením školy/.) Vyvíjíme rovněž metodické materiály (více než 40 odborných textů a příruček), které se často, více či méně, dotýkají problematiky šikany. Mnohé z těchto materiálů najdete na našich stránkách <http://www.odyssea.cz/> v sekci „metodiky OSV“, kde je možné je zdarma stáhnout v PDF formátu. Věříme, že postupy a návody zde obsažené jsou velmi konkrétní a praktické.

Sdružení založili tři studenti katedry pedagogiky na FF UK. Chtěli jsme (v době, kdy rámcové vzdělávací programy /dále též jen RVP/ s průřezovým tématem OSV nebyly ještě na světě) šířit myšlenky osobnostního a sociálního rozvoje, který jsme tehdy studovali. Mnoho pedagogů i odborníků říkalo, že české školství není v dobré kondici. Mezi hlavními problémy zaznívaly na mnoha odborných konferencích zejména tyto výhrady: přílišný důraz na encyklopedické poznatky, dědictví totality (žáci nejsou vedeni k svobodnému myšlení), zastaralé výchovné postupy... Nicméně řešení přinášela odborná setkání jen ojediněle. (Autor tohoto textu si dodnes pamatuje na jedno setkání věnované školské problematice na PedF UK v 90. letech minulého století, kde kdosi řekl: „pojmenovat problémy umíme, ale co s tím, to nikdo neví“. Schůzka pak skončila jakousi rezignací a beznadějí, že by stát měl s tím školstvím tedy něco udělat...) Z touhy jen nemluvit a nečekat, až nám někdo pomůže, ale ze snahy zkusit něco opravdu změnit vzniklo občanské sdružení Projekt Odyssea. Nejprve jsme pořádali stmelovací, adaptační kurzy pro studenty gymnázií a základních škol. Později jsme

začali pořádat kurzy pro učitele, jak takové kurzy dělat. Začali jsme více rozvíjet postupy osobnostní a sociální výchovy, které by mohly fungovat při stmelování třídy a které by mohly vytvářet příjemné třídní klima. Poté, co vstoupil v život rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV), se na nás začaly obracet některé školy, se kterými jsme spolupracovali, že by měly zájem, kdybychom jim pomohli OSV zavést do života školy. Podařilo se nám získat grantovou dotaci (2006-2007) a díky EU, magistrátu hlavního města Prahy a MŠMT jsme mohli rozpracovat metodiku OSV. V této souvislosti jsme se také více začali zabývat problematikou šikany, protože ta mnoho škol hodně zajímala.

Proč o tom všem tady mluvíme? Abychom ukázali, že pro nás je prioritní OSV a stmelovací kurzy, didaktika osobnostního a sociálního rozvoje a různé postupy prožitkového vzdělávání. Šikanou jsme se začali zabývat až druhotně a přistupujeme k ní z výše uvedených východisek.

Jak tedy souvisí OSV a šikana? V RVP ZV je v kapitole věnované průřezovým tématům vyhrazeno jedenáct témat OSV, která mají školy rozvíjet. Najdeme zde osobnostní témata (např. studijní dovednosti, psychohygienu, sebeřízení, sebeobraz, sebepoznání, kreativitu), sociální dovednosti (zejména komunikaci a spolupráci) a morální, etická témata (např. žebříčky hodnot, problematiku závislostí, ale i šikany, řešení eticky náročných situací). Chce-li se tedy škola systematicky a do hloubky věnovat osobnostní a sociální výchově, nevyhne se tomu, aby se nějak nezabývala i problematikou šikany (protože šikana je jedním z témat OSV).

Abychom školám pomohli, pokusili jsme se zkonkretizovat 11 obecných témat do detailnější podoby. Těchto námi vytvořených 55 cílů, kterých mají žáci v OSV dosáhnout (my jim jazykem RVP říkáme „očekávané výstupy OSV“), můžete nalézt na našich stránkách (<http://www.odyssea.cz/metodiky-osv.php?cast=ocekavane-vystupy-osv>). Případně je můžete nalézt v publikaci „Jak na OSV?“ (Srb a kol., 2007, str. 23-24), která je zdarma ke stažení na našich stránkách. Mnohé z těchto cílů (očekávaných výstupů) mohou přímo pomoci prevenci šikany či léčbě počátečních stádií. Pro ilustraci zde uvedeme několik citací očekávaných výstupů OSV, které se dotýkají prevence šikany. Jedná se např. o všechny očekávané výstupy z druhého tématu „sebeoznání a sebepojetí“, totiž č. 2.1 „žák poznává svou osobnost /temperament, motivaci, schopnosti“, č. 2.2 „žák poznává svůj vztah ke druhým lidem“ a č. 2.3 „žák poznává a rozvíjí vztah k sobě samému /identitu, sebeúctu, sebedůvěru, sebepřijetí“. Dále může prevenci šikany napomoci realizace třetího tématu „seberegulace a sebeorganizace“, zejména očekávané výstupy č. 3.2 „žák vědomě pracuje se svými emocemi“ a 3.3 „žák zvládá vlastní agresivitu / s ohledem na sebe i na své okolí“. Z dalších témat se prevence šikany dotýká páté téma, tj. „kreativita“, očekávaný výstup č. 5.2 „žák tvořivě řeší mezilidské situace“. Stranou nemůžeme nechat ani téma šesté „mezilidské vztahy“ /např. očekávaný výstup č. 7.1 „žák formuluje a respektuje základní pravidla chování ve třídě a ve škole“ nebo č. 7.2 „žák projevuje chování podporující dobré mezilidské vztahy: žádá, děkuje, daruje, slaví ...“ či č. 7.5 „žák projevuje respekt k základním lidským právům svých

spolužáků“/. Osmé téma, „komunikace“ se dotýká prevence šikany zásadně /např. očekávaný výstup č. 8.1 „žák rozlišuje projevy respektující a nerespektující komunikace“ nebo č. 8. 4 „žák kultivovaně projevuje, co se mu líbí a co se mu nelíbí na chování druhého člověka (poskytuje druhému zpětnou vazbu)“ a 8.5 „žák odmítá manipulaci“ či č. 8.6 „žák kultivovaně zvládá konflikty“/. Připomeňme ještě deváté téma „kooperace a kompetice“ a jeho očekávaný výstup č. 9.2 „žák podporuje týmovou atmosféru“ a hlavně jedenácté téma „hodnoty, postoje, praktická etika“, kde je přímo očekávaný výstup č. 11.4 zabývající se šikanou „žák odmítá šikanu (rozpoznává projevy, pojmenovává je a brání jim)“.

Jak je vidět, komplexní a systematickou realizací výše uvedených očekávaných výstupů OSV (jakož i dalších, zde necitovaných) může škola výrazně přispět k tomu, že se ve třídách šikana neobjeví.

Některé školy nás začaly žádat, abychom z témat a cílů OSV vybrali ty hlavní, které se nejvíce dotýkají prevence šikany a poskládali z nich souhrnný preventivní program. Vznikla tak metodika „Jak zlepšit vztahy v naší třídě. 2. stupeň ZŠ (kurz prevence šikany)“ (Švec, Jeřábková, Kolář, 2007). I ona je zdarma ke stažení na našich www stránkách. Nalezneme zde postupy a metody jak provádět primárně preventivní program zaměřený na šikanu.

Podívejme se nyní podrobněji, jaké aktivity a metody můžeme nalézt nejen u tohoto programu, ale obecně u všech našich programů, které se nějak problematikou prevence šikany zabývají.

V našich preventivních a léčebných programech, zaměřených na tematiku šikany, nalezneme diagnostické aktivity, stmelovací aktivity nesoutěžního typu, aktivity, které jsou zaměřeny na předávání srozumitelné a jednoduché teorie o šikaně žákům, aktivity zaměřené na otvírání třídních problémů, přecházející často ve formulaci třídních pravidel a aktivity věnované nácviku sociálních dovedností. U dlouhodobějších programů zařazujeme i seberefektivní aktivity, jejichž cílem je pracovat se sebeobrazem žáků, jejich sebepojetím i sebebřijetím a také s jejich žebříčkem hodnot. Dotkneme se postupně všech těchto jednotlivých okruhů.

Pokud jsme osloveni nějakou školou, abychom se věnovali jedné ze tříd (více třídám), kde je podezření na zhoršené vztahy či přímo na šikanu, začínáme nejčastěji rozhovorem s třídní/m. Jaká je podle ní/něj úroveň vztahů ve třídě, čím se tato třída liší od jiných, jak se měnila od svého vzniku, jaká v ní je atmosféra, kolik a jakých podskupin tam je, kdo má ve třídě hlavní vliv, jaké chování je ve třídě žáky odměňováno a jaké odmítáno a zejména, kdo je ve třídě na okraji a zda mu ostatní nějak ubližují. Na základě těchto zjištění pak upravíme dotazník, jehož základní podobu můžete nalézt ve výše zmiňované publikaci (Švec, Jeřábková, Kolář, 2007, str. 29 a dále). Cílem rozhovoru i dotazníku je zjistit, jak to se šikanou ve třídě vypadá. Cílem je diagnostika. Proto je nutné odpovědět si na otázky: kdo ubližuje komu?, jak přesně a jak často (opakovaně), případně i kdy a kde?, dělá oběť něco (nějaké nepříjemné chování), čím provokuje agresory – jak se tedy chová?, kolik je agresorů, kolik je obětí?, jak na chování agresorů reaguje zbytek třídy?, jaké chování je ve třídě normou (je normální)?,

kdo má ve třídě nejmenší/největší vliv?, koho se žáci ve třídě nejvíce bojí a z jakého důvodu?, kdo se zastává ostatních a jakým způsobem to dělá?, jaká je atmosféra ve třídě, na škole?, jak se k žákům této třídy chovají učitelé?, bylo se třídou nějak pracováno, jak, kdy, kdo s ní pracoval, co se během programu dělo, jak žáci reagovali?, apod.

Bez odpovědí na tyto otázky by jakákoli intervence do třídního kolektivu mohla být kontraproduktivní. Pomocí rozhovoru s třídním/m a dotazníku, který vyplňují žáci anonymně (a nejlépe ještě tak, že každý sedí zvlášť, aby nebyli vystaveni tlaku a dozoru ostatních) se snažíme odhadnout závažnost šikany. Do prevence či „léčby“ se pak pouštíme u prvního (vyčleňování, ostrakizace) a druhého stádia (přitvrzování, včetně fyzických a psychických útoků), výjimečně u třetího stádia (vytvoření jádra), pokud není ještě příliš rozvinuto (stádii vývoje šikany myslíme stádia podle Michala Koláře). Slovo léčba jsme proto dali do uvozovek (stejně jako v názvu tohoto článku), protože je otázkou, čemu říkat léčba šikany a jak se vůbec dají léčit pokročilé třetí stádium a stádia čtyři (šikanování je normou takřka v celé třídě, skupině) a pět (dokonalá totalita). (Hlubší zájemce odkazujeme na publikaci M. Koláře „Bolest šikanování“ – Kolář, 2005.)

Na základě našich zjištění připravíme program. Jeho součástí jsou nejrůznější stmelovací aktivity, kdy žáci pracují ve skupinách (vodění poslepu, živé sochy z těl žáků), často musí překonávat problémy („přebrodit“ imaginární řeku, přejít „minové pole“). Tyto problémové aktivity jsou založeny na principu pozitivní vzájemné závislosti, kdy jedině spolupráce všech pomůže skupině uspět. Často, pokud to jde, využíváme i přírodní prostředí (např. aktivita „pavučina“). Společným jmenovatelem všech těchto aktivit je, že jsou nesoutěžní. Více o těchto aktivitách, včetně jejich konkrétních popisů, naleznete ve výše uvedené metodice (Švec, Jeřábková, Kolář, 2007).

Dále do programu zařazujeme aktivity věnované teorii šikany. Diskutujeme se žáky, co to je šikana (často ve skupinách dávají dohromady vlastní definici). Bavíme se o tom, jak se liší šikana od škádlení (např. přemýšlíme nad tím, že škádlení přestane, když řeknu, že je mi to nepříjemné a dá se oplatit). Bavíme se o tom, jak se pozná agresivní, submisivní a partnerské chování. Uvádíme si konkrétní příklady agresivního chování a šikany. Bavíme se o stádiích vývoje šikany (většinou jen o prvních třech, nechceme žákům dávat „návody na šikanu“). Diskutujeme případně nad některými výstupy z dotazníků, které žáci vyplnili (vždy anonymně a vždy velmi citlivě). Často při této příležitosti využíváme knihu „Harry Potter a Fénixův řád“ (Rowlingová, 2004). Zde je na str. 594-596 velmi dobře popsán příběh šikany, kde dokonce kladná postava (otec Harryho Pottera) šikanuje postavu zápornou (Severuse Snapea). Žáci pak ve skupinách odpovídají na otázky: „jak se asi cítil Snape?, co se mu honilo hlavou?“, „proč to asi James Potter a Sirius Black dělali?, co je k tomu vedlo?“, „kdybyste se vy ocitli jako svědci takového chování, jak byste se zachovali?, co vše se v takové situaci dá dělat?. Nad těmito otázkami pak diskutujeme, dostáváme se k tomu, jaké prožívání a myšlenky má oběť šikany, co může být motivací agresora a jak se dá šikaně bránit (často jedině tak, že jdeme za výchovnou autoritou pro po-

moc). Řešíme, zda je takové oznámení správné či ne (žáci často říkají, že nechť jí žalovat). Na závěr pak tuto teorii shrneme.

Někdy se také ptáme, zda to, co se dělo v knize, nepřipomíná nějak věci, které se dějí ve třídě. Pokoušíme se různě otevírat třídní problémy a konflikty, kdy např. žáci píší na papíry jednu věc, která se jim ve třídě líbí, a jednu, kterou by chtěli, aby byla jinak, chtěli by ji změnit. Nad těmito výstupy pak diskutujeme a často požádáme žáky, ať zformulují třídní pravidla.

Krátké programy prevence šikany doplňujeme ještě o tréninkové aktivity věnované nejrozličnější komunikačním dovednostem, zejména z oblasti asertivity (odmítání, reakce na kritiku a zejména sdělování toho, že je mi určité chování nepříjemné, tj. podávání zpětné vazby). Návčik komunikačních dovedností (často za pomoci videa) je náročný a je třeba s ním pracovat citlivě. Je nutné dovednosti zařadit do správného situačního kontextu a pracovat s nimi v těch třídách, kde to závažnost šikany umožňuje. (Někteří agresori, kdyby je oběť informovala, že jejich chování je jí nepříjemné, by přitvrdili tak, že by mohlo dojít k těžkému ublížení.) Proto je třeba s návčikem dovedností pracovat velmi opatrně. Na druhou stranu si myslíme, že právě práce se sociálními dovednostmi (jejich trénink) může pomoci zejména prevenci šikany ještě dříve, než se vyskytne nebo na počátku prvního stádia.

U delších programů zařazujeme nejrozličnější prožitkové aktivity se sebereflektivním potenciálem, kdy žáci přemýšlí o tom, jak se vidí, jak je vidí druzí, jaké jsou jejich hodnoty, k čemu může vést život podle těchto hodnot (jaké to má dopady na ně samé, na jejich okolí a vztahy a na jejich cíle). Přemýšlíme o našich úspěších a nad tím, co se nám daří. Diskutujeme o tom, jak překonávat neúspěchy, apod. Podrobnější zamyšlení nad těmito tématy přesahuje rámec tohoto textu. Zájemci mohou najít inspiraci a další informace v materiálech věnovaných osobnostním tématům v metodické sekci na www.odyssea.cz.

V tomto oddíle, který je věnovaný aktivitám, jež zařazujeme do našich preventivních programů, považujeme za nutné zmínit ještě jeden aspekt. Po celou dobu se se žáky snažíme komunikovat co nejvíce partnersky, symetricky. (V nutných chvílích pak komunikujeme asymetricky, z dominantní pozice. Tyto direktivní vstupy jsou nutné /např. když si žáci skáčou do řeči/, ale snažíme se, aby jich bylo co nejméně a co nejrychleji přestaly). Partnerský styl komunikace považujeme za zásadní z mnoha důvodů. (Jednak partnerskou komunikaci v průběhu kurzu žáky učíme a oni ji mohou vidět v našem chování v praxi, dále partnerská komunikace vytváří příjemnou atmosféru plnou důvěry a v neposlední řadě si žáci mohou zažít, že i výchovná autorita, která má z hlediska organizační struktury nadřazené postavení, s nimi může komunikovat partnersky, aniž by to ohrozilo dosažení cílů programu – to pak může napomoci tomu, že žáci nesahají k agresivnímu chování, i když chtějí něčeho obtížného dosáhnout.)

V úvodu jsme předeslali, že po představení našeho občanského sdružení, OSV a příkladů aktivit z našich kurzů pojednáme i o našich odborných východiscích. U prevence šikany se opíráme o tři hlavní pilíře: o osobnostní a sociální výchovu, o školu skupinové dynamiky a o teorii k šikaně.

V osobnostní a sociální výchově vycházíme z myšlenek a tezí našeho učitele a supervizora doc. PhDr. Josefa Valenty, CSc. Naše pojetí jsme rozpracovali podle koncepce průřezového tématu OSV obsažené v rámcovém vzdělávacím programu pro ZV (viz výše). Jak jsme již uvedli, OSV se zabývá mnoha tématy, které mají preventivní potenciál nejen ve vztahu k šikaně.

Při práci se skupinou se opíráme o myšlenky „otce“ teorie skupinové dynamiky Kurta Lewina v interpretaci našeho kolegy, rádce a skvělého psychologa PhDr. Zdenko Matuly. Škola skupinové dynamiky učí, že v každé skupině existují procesy, které jí jsou vlastní. Jedná se např. o komunikaci, cíle a normy, vedení, podskupiny, atmosféru, role, odstředivé a dostředivé síly. Chceme-li, aby skupina efektivně fungovala, je nutné s těmito silami pracovat (nenechat je žít vlastním životem). To se snažíme dělat v průběhu našich programů. Základní teze o tom, jak skupinová dynamika funguje a zejména, jak funguje komunikace, která je stěžejním prvkem skupinové dynamiky, lze nalézt v několikrát již zmiňované publikaci (Švec, Jeřábková, Kolář, 2007) a případně v dalších metodických příručkách, které jsme vydali. Na tomto místě bychom rádi shrnuli několik hlavních zásad. O tom, že je nutné používat jak vztahově asymetrickou, tak symetrickou komunikaci a že symetrická by měla převažovat, jsme již mluvili. Dále uveďme, že za zcela zásadní dále považujeme, abychom se se skupinou (žáky) shodli na cíli (cílech) a dohodli normy (pravidla a postupy), které k cíli povedou. S porušováním norem je nutné neustále pracovat, dodržování naopak oceňovat. Je nutné reflektovat, kolik je ve skupině podskupin, zda spolu bojují či spolupracují a podle toho dělat do skupiny patřičné zásahy. V neposlední řadě je nutné pečovat o atmosféru a vyvažovat dostředivé a odstředivé síly, aby žádné významně nepřevažovaly. O těchto věcech diskutujeme po programu s třídními, aby pak se třídou mohli pracovat sami (často se ukáže nutná potřeba dalšího vzdělávání pedagogů školy, aby mohla práce se šikanou úspěšně probíhat). Navíc jsme vždy rádi, když se třídní programu účastní spolu se žáky.

Teorii šikany opíráme o myšlenky PaedDr. Michala Koláře, se kterým jsme měli tu čest spolupracovat a kterého si velmi vážíme. Vycházíme z jeho definice šikany, z jeho tří pohledů na šikanu i z jeho koncepce vývoje šikany ve skupině v pěti stádiích. Čtenáře odkazujeme např. na jeho knihu „Bolest šikanování“ (Kolář, 2005), kde je tato problematika přehledně a podrobně objasněna.

Prevenici šikany můžeme zcela jistě opřít o osobnostní a sociální výchovu. Pokud se budeme držet tradičního dělení prevence na primární, sekundární a terciární, může nám OSV pomoci zejména u prvních dvou. Primární prevence šikany u tříd, kde se šikana dosud nevyskytla, může pomocí stmelovacích aktivit, rozvoje spolupráce, komunikace (obecně sociálních dovedností) a prací na zdravém sebeobrazu žáků šikaně účinně předcházet. I u sekundární prevence (tj. u tříd, kde je šikana v zárodečném stádiu) nám může OSV velmi pomoci. Opět můžeme žáky více stmelit, budeme se věnovat zejména revizi třídních norem a pravidel, budeme trénovat pokročilé (asertivní) komunikační postupy, budeme pracovat s podskupinami. (U terciární prevence, kde se řeší těžké případy šikany, je nutné třídu /skupinu/ často rozdělit a zde by mohla OSV pomoci v další práci s agresory i oběťmi, pokud by se vhodně doplnila terapeutickými postupy,

případně by mohla OSV podpořit a stmelit nově vznikající kolektivy tak, aby se zmenšilo riziko, že se tam šikana přenese ze staré, původní rozpadlé skupiny. S terciární prevencí dosud nemáme zkušenost, nebyli jsme zatím nikým osloveni.)

Shrneme-li hlavní principy prevence šikany z pohledu OSV: nejprve je nutné provést diagnostiku třídy, zjistit v jakém stavu šikana ve třídě je. Na základě tohoto zjištění pak stanovíme cíle a vybereme si oblasti, na kterých budeme pracovat. (Často se jedná o nesoutěžní stmelovací aktivity, aktivity zaměřené na řešení problémů s pozitivní vzájemnou závislostí, teoretické bloky věnované šikaně, aktivity otevírající a řešící třídní konflikty vedoucí k formulaci pravidel a aktivity zaměřené na nácvik sociálních dovedností. U dlouhodobějších programů můžeme zařadit i prožitkové aktivity zaměřené na reflexi hodnot a sebedpřijetí, případně i seberegulaci.) Pokud se nám z témat OSV podaří vytvořit komplexní a systematický program (což vyžaduje čas, energii, zapojení většiny pedagogického sboru a často i masivní vzdělávání), můžeme směle říci, že se prevenci šikany věnujeme. Všem těm, kdo se o to snaží, držíme co nejupřímněji palce a přeje mnoho úspěchů. Pokud bychom Vám na Vaší cestě mohli nějak pomoci (a kráčet společně s Vámi), rádi tak učiníme. Přejme si na této cestě navzájem mnoho štěstí a zejména, ať se v průzkumech procento žáků, kteří se potkali se šikanou, neustále snižuje (a kéž to odpovídá realitě).

Literatura

- DUBEC, M. *Třídnické hodiny*. 1. vyd. Praha: o. s. Projekt Odyssea, 2007. 84 s. ISBN 978-80-87145-20-3
- DUBEC, M. *Adaptační (stmelovací) soustředění (pro 2. stupeň ZŠ)*. 1. vyd. Praha: o. s. Projekt Odyssea, 2007. 52 s. ISBN 978-80-87145-22-7
- HLADKÝ, R.; BUKÁČOVÁ, M. *Adaptační (stmelovací) soustředění (pro 1. stupeň ZŠ)*. 1. vyd. Praha: o. s. Projekt Odyssea, 2007. 33 s. ISBN 978-80-87145-21-0
- KOLÁŘ, M. *Bolest šikanování*. 2. vyd. Praha: Portál, 2005. 255 s. ISBN 80-7367-014-3
- KOPŘIVA, P.; NOVÁČKOVÁ, J.; NEVOLOVÁ, D.; KOPŘIVOVÁ, T. *Respektovat a být respektován*. 2. vyd. Kroměříž: Spirála, 2006. 286 s. ISBN 80-901873-7-4
- ROWLINGOVÁ, J. *Harry Potter a Fénixův řád*. 1. vyd. Praha: Albatros, 2004. 795 s. ISBN 80-00-01294-4
- SRB, V. a kol. *Jak na osobnostní a sociální výchovu?* 1. vyd. Praha: o. s. Projekt Odyssea, 2007. 61 s. ISBN 978-80-87145-00-5
- ŠVEC, J.; JEŘÁBKOVÁ, S.; KOLÁŘ, M. *Jak zlepšit vztahy v naší třídě. 2. stupeň ZŠ (kurz prevence šikany)*. 1. vyd. Praha: o. s. Projekt Odyssea, 2007. 80 s. ISBN 978-80-87145-27-2

ŠVEC, J. *Umíme druhému sdělit, co se nám v jeho chování líbí a co nelíbí (poskytujeme zpětnou vazbu)*. 1. vyd. Praha: o. s. Projekt Odyssea, 2007. 44 s. ISBN 978-80-87145-14-2

ŠVEC, J. *Odmítáme manipulaci*. 1. vyd. Praha: o. s. Projekt Odyssea, 2007. 37 s. ISBN 978-80-87145-16-6

MATULA, Z. *Učíme se otevřeně uplatňovat své názory, potřeby a práva. (Asertivita)*. 1. vyd. Praha: o. s. Projekt Odyssea, 2007. 78 s. ISBN 978-80-87145-30-2

Kontakt

Mgr. Jakub Švec

Projekt Odyssea, občanské sdružení

Katusická 712, Praha 9 – Kbely, 197 00

www.odyssea.cz

svec@odyssea.cz; jppss@seznam.cz

Minimalizace šikany

Jana Udatná, Ivana Šatrová

Informace o projektu Minimalizace šikany (MIŠ)

Minimalizace šikany (zkráceně MIŠ) je prvním projektem v České republice, který začal hledat systémový a celostátně použitelný lék na řešení a prevenci šikany na školách. Název vyjadřuje naše přesvědčení, že šikanu lze efektivně snižovat či omezovat. Důvodem vzniku projektu je alarmující výskyt šikany na školách. O šikaně se v současné době hodně hovoří, ale neexistuje její dlouhodobé a systémové řešení. Učitelé nejsou odborně připraveni šikanu rozpoznat a řešit. Mnoho učitelů ji ve své škole či třídě vůbec nepřipouští. K zastavení epidemie je nutné vytvoření příznivého sociálního klimatu a zavedení speciálního programu proti šikaně ve školách.

Minimalizace šikany má za sebou tříletou pilotní fázi (2005-2007) a další dva roky plné nejrůznějších aktivit. Hlavním záměrem bylo vytvořit program, který prostřednictvím vzdělávání pedagogů významně sníží míru a závažnost šikánování ve školách. MIŠ nezůstává jen u jednorázového proškolení, soustředí se na dlouhodobé vzdělávání celých učitelských týmů s následnou podporou zavádění změn přímo ve školách. **Projekt iniciovala a financuje Nadace O₂.** Byl zahájen 30. srpna 2005. **Jeho koordinátorem je občanské sdružení AISIS,** specializované na obecně prospěšné a vzdělávací programy (např. projekty Dokážu to?, Škola pro všechny, Bez bariér a další). **Odborným garantem pilotní fáze projektu je Michal Kolář, etoped a psychoterapeut.**

Cílem tříletého pilotu Minimalizace šikany bylo ověřit na pilotních školách účinnost metod budování bezpečného klimatu a boje proti šikaně. Učitelé pilotních škol postupně procházeli systémem seminářů, kde se dozvěděli vše podstatné o šikaně, metodách osobnostní a sociální výchovy a získali nástroje pro zavádění programu proti šikaně, se kterým jim pomáhali naši lektoři. Projekt tak dává školám možnost připravit učitelský sbor pro boj se šikanou a vybavuje ji takovými znalostmi, aby byla schopna vytvořit si vlastní program proti šikaně. Tento diskusní příspěvek stručně seznámí účastníky konference se zkušenostmi a výsledky uvedeného pilotního projektu.

Stav šikany na českých školách

O školní šikaně hovoříme, pokud jeden nebo více žáků úmyslně a často opakovaně, týrá a zotročuje spolužáka či spolužáky a používá k tomu fyzickou nebo psychickou agresi a manipulaci. Šikana je přítomna na většině škol, není ovšem zvykem o ní mluvit. Diskuse a medializace bohužel často přichází až v okamžiku výskytu extrémních případů. Hlavním důvodem je obecná neznalost jak si se šikanou poradit.

V úvodní fázi projektu proběhlo dotazníkové šetření s 1358 žáky. Výzkum ukázal, že 40% žáků na školách bylo šikanováno a přes 44% dětí se stalo svědkem

šikany. Nejčastější formou šikany je posmívání, pomluvy a nadávky. Fyzickou šikanou (fackování, kopání či rány pěstí), trpí nejméně každý desátý šikanovaný a 21 % dětí je šikanováno každý den. Nejčastěji je agresor jeden (34 %) či dva (24 %) a častěji šikanují chlapci (68 %) než dívky (20 %). Nejčastěji šikanovanému pomohla třídní učitelka či kamarádi (shodně 25 %), pomoc rodičů přišla v 12 %. Bohužel ve 21 % nepomohl nikdo. Šikanovaní žáci se nejčastěji svěřují kamarádům (45 %) a rodičům (39 %).

Jak probíhalo vzdělávání učitelů v projektu Minimalizace šikany

Do vzdělávacího programu proti šikaně se zapojilo 205 pedagogických pracovníků ze 17 pilotních škol, dalších cca 300 pedagogů se zapojilo nepřímo při zavádění programu na těchto školách. Do projektu MIŠ byly vybrány školy, které samy aktivně systematicky budují sociálně bezpečné prostředí. Zájem škol převyšoval počet nabídnutých míst. Celý program odborně zaštitil PhDr. Michal Kolář, přední český odborník na šikanování. Lektorský tým projektu je tvořen odborníky psychology a pedagogy z poraden a středisek výchovné péče.

Pedagogové pilotních škol byli proškoleni ve čtyřech víkendových dílnách, zaměřili se na téma bezpečného klimatu ve škole, kulturu otevřené komunikace a na účinné a bezpečné řešení počátečních i pokročilých šikan. Každá škola si pod vedením konzultantů vytvořila vlastní **krizové scénáře**, které budou sloužit pro případ podezření nebo již reálného výskytu šikany na dané škole.

Součástí speciálního programu proti šikaně je i **systematická práce konzultanta se sborovou**. Školením proti šikaně prošlo na každé pilotní škole vedení školy a čtvrtina až polovina pedagogů. Pro účinnost léčení šikany je velmi důležité, aby spolupracoval **celý pedagogický sbor**, tzn. vedení školy, učitelé, vychovatelé, školník, externí pracovníci, družina apod. Významnou podporou v období tvorby programu jsou **setkávání ředitelů škol**, vzájemná výměna zkušeností a pravidelná práce odborného konzultanta na škole.

Testování znalostí učitelů v projektu Minimalizace šikany

Všichni učitelé, kteří programem prošli, vyplnili písemné dotazníky před zahájením a po skončení vzdělávání. Chtěli jsme zjistit jejich úroveň znalostí o šikanování před kurzem a po něm. Vyhodnocení testů před kurzem ukázalo, že učitelům schází celistvé a přesné odborné informace o šikanování a díky tomu často mají zkreslený celkový obraz o problematice.

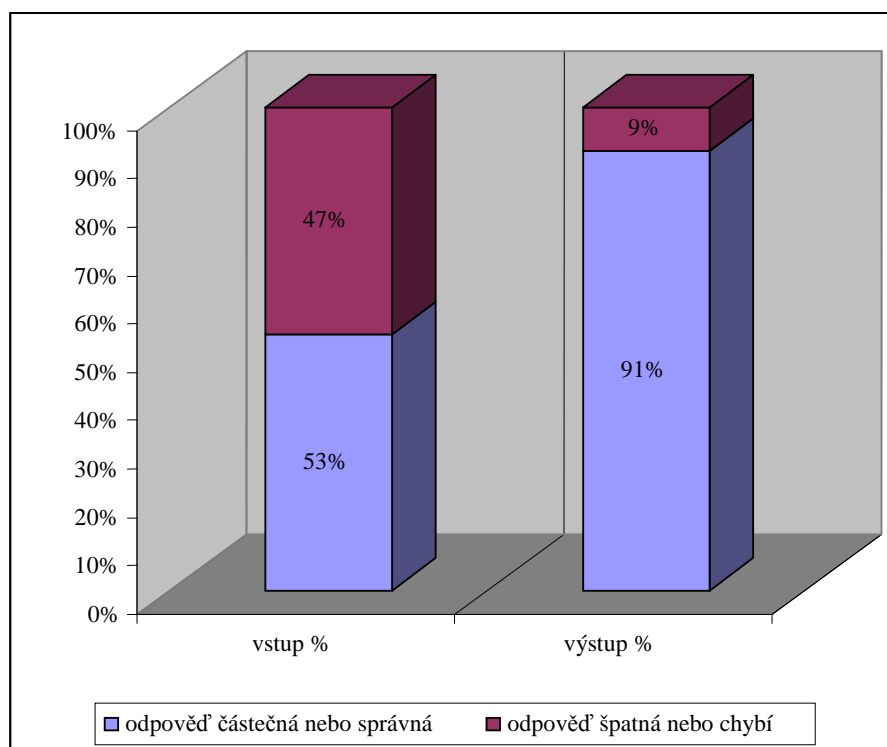
V naší studii jsme **kladli důraz zejména na zmapování připravenosti učitelů řešit konkrétní případy** a ochránit děti před šikanováním. Fakticky se jedná o řešení skutečných kasuistik, posouzení bezpečnosti a účinnosti konkrétních postupů, znalost čtyř základních skupin scénářů, porozumění principům pro uskutečnění diferenciatní diagnostiky a alternativní léčby šikanování. Pro ilustraci jsme vybrali dvě otázky:

1. **První pomoc při řešení šikany:** Kdybyste měl/a podezření na šikanování, jaký postup byste zvolil/a? Pokuste se vyjmenovat jednotlivé kroky.
2. **Postup při školním lynčování:** Jak by měl vypadat krizový scénář při výbuchu skupinového násilí vůči oběti, tzv. „školního lynčování“?

Výsledky jsou zachyceny v tabulkách 1 a 2.

Tab. 1: Kdybyste měl/a podezření na šikanování, jaký postup byste zvolil/a?

První pomoc při řešení šikany	vstup %	výstup %	rozdíl
odpověď špatná	71 %	16 %	- 55 %
odpověď částečná	16 %	38 %	+ 22 %
odpověď správná	7 %	47 %	+ 40 %
chybí	6 %	0 %	- 6 %

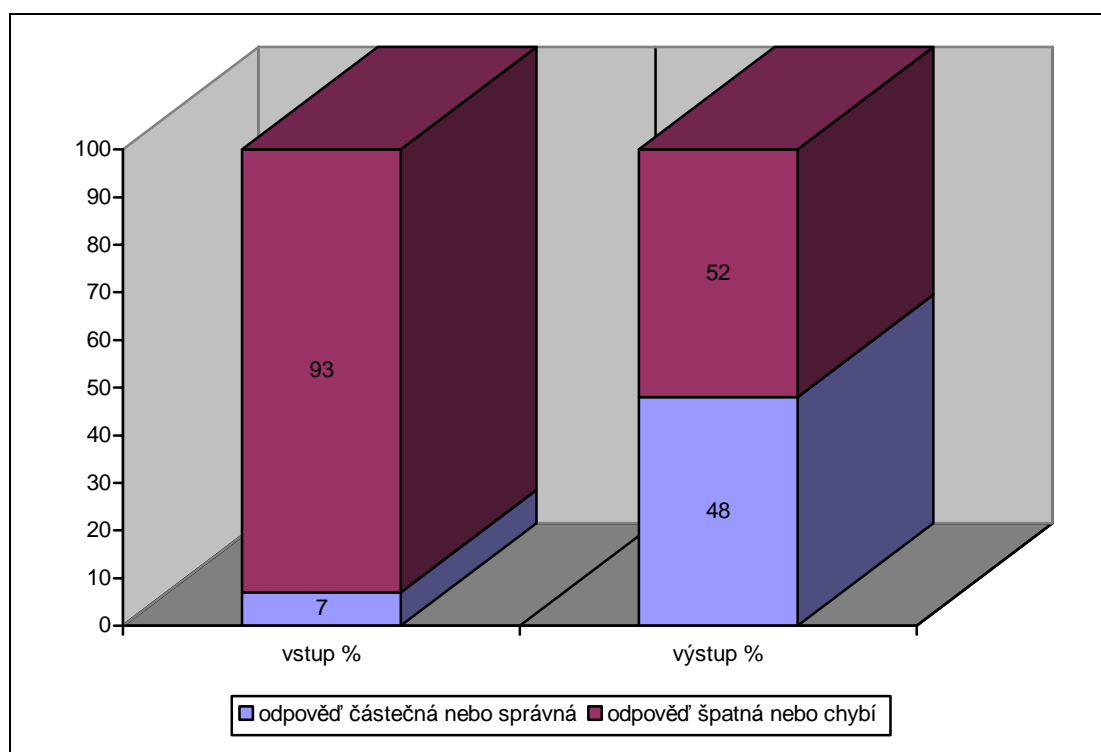


Před kurzem dokázalo správně odpovědět pouze 7 % pedagogů. Částečně správně – tzn. že zapsané schéma není zcela bezpečné a je účinné pouze někdy – odpovědělo 16 % frekventantů. Všichni ostatní, tj. **71 % respondentů ze ZŠ se dopustilo hrubých a závažných chyb u základního diagnostického postupu. Lapidárně řečeno ve snaze pomoci by více ublížili než pomohli.**

Po absolvování kurzu odpovědělo zcela správně 47 % pedagogů. Částečně správně odpovědělo 38 % respondentů. Postup hodnocený jako částečně správný chápeme jako převážně pomáhající, částečně rizikový, ne zcela dotažený, s jistou pravděpodobností sekundární traumatizace oběti. Zbývajících 16 % odpovědí bylo hodnoceno jako nesprávných.

Tab. 2: Jak by měl vypadat krizový scénář při výbuchu brutálního skupinového násilí vůči oběti, tzv. školního lynčování?

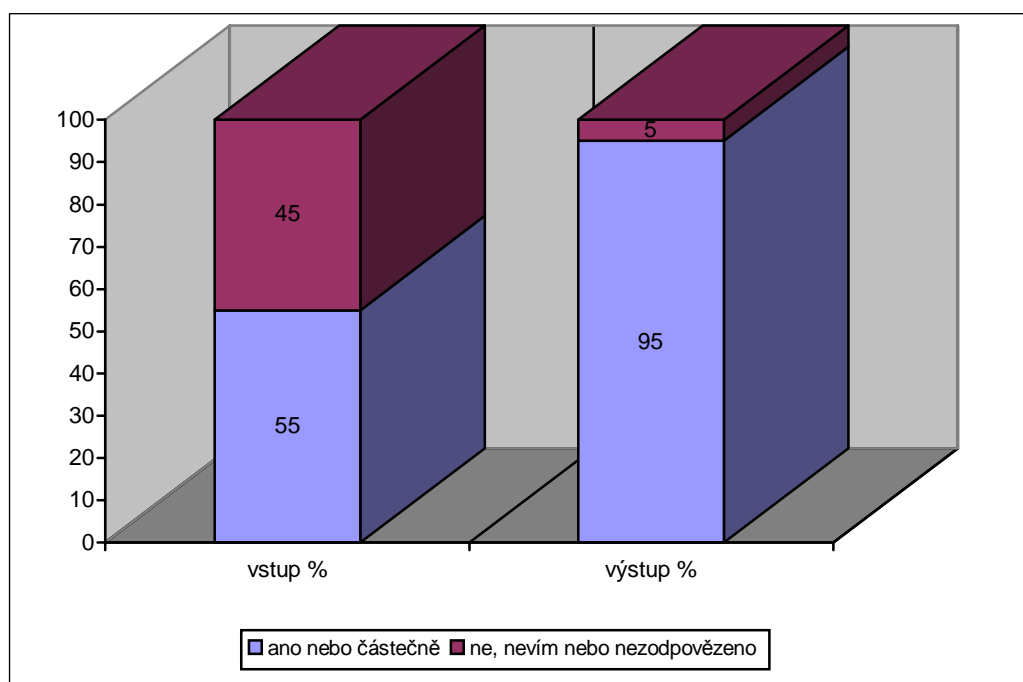
Postup při školním lynčování	vstup %	výstup %	rozdíl
odpověď špatná	49 %	41 %	- 8 %
odpověď částečná	5 %	39 %	+ 34 %
odpověď správná	2 %	9 %	+ 7 %
chybí	44 %	11 %	- 33 %



Při vstupu do vzdělávání odpovědělo 93 % respondentů špatně nebo neodpovědělo vůbec. Částečně správně odpovědělo 5 % pedagogů. Pouze 2 % frekventantů dokázala napsat správný postup. Po absolvování výcvikového modulového kurzu odpovědělo 52 % pedagogů špatně nebo vůbec. Částečně správně odpovědělo 39 % a správně 9 % pedagogů.

Tab. 3

Umíte správně postupovat při řešení šikany?	vstup %	výstup %	rozdíl
ano	1 %	15 %	+ 14 %
částečně	54 %	80 %	+ 26 %
ne	10 %	3 %	- 7 %
nevím	34 %	1 %	- 33 %
nezodpovězeno	1 %	1 %	0 %



Závěr:

Odpověď na uvedené otázky považujeme za důležitý, nicméně důležitý prediktor připravenosti pedagogů k pomoci ochránit děti před rozvinutou šikanou.

Praktickou účinnost vzdělání významně signalizují následující fakta:

- Více než 85 %, tj. více než 3/4 pedagogů dokázaly v dotazníku postupovat správným směrem.** Zcela správně – tedy bezpečně a účinně řešilo základní diagnostickou situaci 46 % pedagogů (významný pozitivní posun, viz tabulka 1).
- Správným směrem postupovalo 48 % absolventů kurzu.** Zcela správně – tedy odborně a bez rizika sekundární traumatizace oběti postupovalo 9 % pedagogů.

Za pozitivní lze považovat také výsledky sebehodnocení pedagogů vzhledem k jejich odborné připravenosti (viz tab. 3). Svě praktické schopnosti nepřeceňují, vědí, že musí na sobě ještě pracovat. Nicméně si jsou jistější a hodnotí se reálně a významně kvalifikovaněji pro řešení šikanování než dříve.

U všech ostatních výsledků (informace, teoretické znalosti, přijetí závažnosti a neodkladné nutnosti řešit šikanování) jsou patrné zřetelné pozitivní posuny. Fakt, že si učitelé po absolvování vzdělávání přiznají přítomnost problému ve svém okolí, ve své každodenní praxi, je rovněž zásadní pro zvýšení motivace učitele zabývat se fenoménem šikany. **Boří tím zažité paradigma, že k šikaně dochází jen ve výjimečně špatně vedených zařízeních a kolektivech.** Výstupní odhady lépe odpovídají naměřeným hodnotám přímo ve školách.

PŘÍLOHA: Odpovědi na vybrané otázky dotazníkového šetření

Definice šikany	vstup %	výstup %	rozdíl
odpověď špatná nebo vágní	71 %	17 %	- 54 %
odpověď částečná	21 %	9 %	- 12 %
odpověď správná	6 %	93 %	+ 87 %
chybí	2 %	0 %	- 2 %

Výskyt šikany na školách	vstup %	výstup %	rozdíl
do 25 %	37 %	4 %	- 33 %
26-34 %	18 %	13 %	- 5 %
35-38 %	4 %	19 %	+ 15 %
40-42 %	23 %	52 %	+ 29 %
více než 42 %	12 %	11 %	- 1 %
odpověď chybí	6 %	0 %	- 6 %

Srovnání závažnosti s jinými problémy	vstup %	výstup %	rozdíl
vidí šikanu jako nejzávažnější nebo jeden z nejzávažnějších problémů	43 %	78 %	+ 35 %
vidí drogovou problematiku na stejné úrovni.	15 %	19 %	+ 4 %
vnímá drogovou problematiku jako závažnější	29 %	16 %	- 13 %
ostatní (alkohol, agrese, šikana ze strany učitele, mravní úroveň, celkové klima školy, ignorace, nezáměr apod.)	13 %	14 %	+ 1 %

Připouštíte nějakou formu šikánování ve vašem zařízení?	vstup %	výstup %	rozdíl
ano	22 %	39%	+ 17%
částečně	57 %	59%	+ 2 %
ne	6 %	0%	- 6 %
nevím	12 %	0%	- 12 %
nezodpovězeno	2 %	1%	- 1 %

Výskyt šikany na vaší škole	vstup %	výstup %	rozdíl
do 10 %	76 %	14 %	- 62 %
15-20 %	15 %	22 %	+ 7 %
25-30 %	4 %	33 %	+ 29 %
35 %	0 %	13 %	+ 13 %
38 %	0 %	16 %	+ 16 %
40-42 %	5 %	3 %	- 2 %

Hlavní příčiny šikany	vstup %	výstup %	rozdíl
odpověď špatná	73 %	42 %	- 31 %
odpověď částečná	20 %	38 %	+ 18 %
správná	3 %	19 %	+ 16 %
chybí	4 %	1 %	- 3 %

Máte vypracovaný nějaký minimální preventivní program proti šikánování?	vstup %	výstup %	rozdíl
ano	45 %	47 %	+ 2 %
částečně	26 %	52 %	+ 26 %
ne	12 %	0 %	- 12 %
nevím	16 %	0 %	- 16 %
nezodpovězeno	0 %	1 %	+ 1 %

Jaká opatření jste v rámci tohoto programu udělali?	vstup %	výstup %	rozdíl
nekonkrétní odpověď	7 %	0 %	-7 %
nevyplněno	10 %	8 %	- 2 %
osvěta	8 %	33 %	+ 25 %
peer program	24 %	0 %	- 24 %
důraz na dobré klima, tj. včetně snahy o dobrou komunikaci učitel_žák, ale i mezi žáky bez ohledu na věk, zážitková pedagogika	8 %	39 %	+ 31 %
schránka důvěry	7 %	3 %	- 4 %
sledování kolektivu, dozor	18 %	9 %	- 9 %
spolupráce s odborníky, včetně dotazníkových šetření	11 %	19 %	+ 8 %
téma šikany ve výuce	8 %	1 %	- 7 %
naplňování volného času aktivitami	10 %	5 %	-5 %
MIŠ	0 %	6 %	+ 6 %
krizový scénář	0 %	42 %	+ 42 %
telefonní čísla	0 %	5 %	+ 5 %
sestavení týmu pro řešení šikany	0 %	5 %	+ 5 %
vzdělávání učitelů	0 %	20 %	+ 20 %
kroky pro minimalizaci šikany	0 %	5 %	+ 5 %

Mohou vám pomoci nadřízené orgány?	vstup %	výstup %	rozdíl
ano	28 %	57 %	+ 29 %
částečně	32 %	27 %	- 5 %
ne	16 %	1 %	- 15 %
nevím	23 %	13 %	- 13 %
nezodpovězeno	1 %	2 %	+ 1 %

Co řekli učitelé o šikaně a projektu MIŠ

V závěru každého semináře jsme požádali učitele o zpětnou vazbu k tomu, co pro ně bylo důležité, co se jim líbilo, nebo nelíbilo, jaké poznání si ze semináře odnáší. Zde jsou některé věty z pera účastníků.

- *Uvědomila jsem si, že problematika šikany je na každé škole.*
- *Ted' už vím, že nejdůležitější je umět se dívat. Pozorování třídy je velmi důležité pro rozpoznání varovných signálů.*
- *Moje prožitá zkušenost ze seminářů MIŠ je lepší než „mraky teorie v knihách“.*
- *Změnil jsem názor na „malichernost“ slovních potyček mezi žáky.*
- *Vrcholným bodem semináře byly modelové situace případů šikany a jejich společný rozbor.*
- *Naučila jsem se nebrat „celou“ odpovědnost na sebe. Je důležité případ šikany řešit společně s vedením školy, kolegy, odborným poradcem i kompetentními orgány.*
- *Uvědomil jsem si, že masa lidí je velmi snadno manipulovatelná – včetně „myslících“ jedinců.*
- *Naučil jsem se, že zdánlivý klid ve skupině může znamenat, že něco není v pořádku.*
- *Chci více vnímat pocity žáků, které mi dávají najevo. Z nich lze vyčíst i to, co jsem dříve neviděl.*

Sdílení zkušeností ředitelů pilotních škol

V květnu 2007 se sešlo 24 ředitelů a zástupců ředitelů z 15 pilotních škol. Na setkání společně sdíleli své zkušenosti z praktického zavádění poznatků ze seminářů do života školy. Zde jsou některé zkušenosti:

- výhodou je, že projektem prošla **velká skupina učitelů** (10-12 členů učitelského sboru), protože ta pak má skutečnou schopnost změnit klima na škole;
- **vzdělání, které učitelé dostali** v rámci MIŠ **přesahuje do jiných témat** – respektující komunikace, emoční inteligence, osobnostní a sociální výchova a vede učitele k dalšímu vzdělávání;
- **učitelé jsou mnohem citlivější k vnímání atmosféry ve třídě** - před školením nerozlišovali šikanu a škádlení, zlepšilo se předávání informací mezi učiteli a spolupráce (MIŠ stmelila tým);
- **učitelé jsou důslednější** při dodržování dozorů, kladou větší důraz na práci s pravidly třídy i školy, na pravidlech třídy pracují společně se svým žáky;

- **škola informuje rodiče** o problematice šikany a otevírá toto téma s nimi i se žáky (www stránky, speciální letáky, dopisy). O šikaně se mluví, šikanování se řeší,;
- školy, kterým se podařilo získat školního psychologa, mají výborné zkušenosti. **Školní psycholog výborně podporuje práci učitelů** a pomáhá skutečně řešit potíže jednotlivců i vztahů ve třídě.

Pilotní školy projektu

Základní škola Prušánky

Základní škola Josefa Bublíka, Bánov

Základní škola Velké Němčice

Základní a mateřská škola Chraštica

Základní škola Slatiňany

Základní a mateřská škola Boženy Němcové, Přerov

Základní škola Kostelec na Hané

Základní škola Hanspaulka, Praha

Základní škola J. A. Komenského, Lysá nad Labem

ZŠ a MŠ Chanovice

ZŠ Na Šumavě, Jablonec nad Nisou

Speciální školy Moravské Budějovice

ZŠ Strážnice

ZŠ Kraslice

ZŠ a MŠ Norská, Kladno

ZŠ K Cihelně, Praha – Satalice

ZŠ Rodinná, Plzeň

Další informace na www.minimalizacesikany.cz

Kontakty

Jana Udatná

manažerka projektu MIŠ

AISIS, Gorkého 499, 272 01 Kladno

Tel./fax: 312 245 818; tel.: 737 984 824

jana.udatna@aisis.cz

www.aisis.cz

Ivana Šatrová

ředitelka nadace Nadace O₂

Vyskočilova 1442/1B, 140 21 Praha 4 – Michle

Tel.: 267 011 173; fax: 267 011 175

ivana.satrova@o2.com

Participace rodičů na intervenci žáků v komunitním systému, jako komplexní přístup k realizaci primární prevence s akcentem na oblast vztahů a řešení šikany

Hana Štrossová, Miloslav Čedík

Komunitní program si klade za cíl vytvořit komunitu z účastníků výchovného procesu a prostřednictvím této komunity kultivovat a usměrňovat především výchovu a vzdělávání žáků. Vlastní komunitu tvoří žáci 3. třídy, jejich vyučující, rodiče a sourozenci těchto žáků + externí odborník (speciální pedagog).

Komunitní program vychází z principu partnerství a spolupráce mezi rodinou a školou a z dlouhodobé a systémové práce s žáky, kde je akcentována a rozvíjena potencialita každého jedince v životě třídního společenství.

Vlastní program tvoří společně plánované a prožívané víkendové aktivity konané mimo školu a společné akce ve škole. Na komunitní program navazují pravidelné třídnické hodiny, třídní schůzky a konzultační schůzky s rodiči.

Náš zájem je zaměřen na děti v riziku poruch chování a s problémy v chování, které bývají znevýhodněny v přístupu ke vzdělání, neboť ve svých školních dovednostech nemívají takové výsledky, jaké jsou od nich očekávané. Bez cílené intervence a podpory je ohrožena jejich školní úspěšnost a plný rozvoj nadání a kompetencí (srov. Vojtová, 2008). Včasná intervence je proto velmi důležitá.

Na základní škole na Planině Praha 4 pracujeme momentálně se žáky ze 3. třídy (šk. rok 2008/09). Setkáváme se nejen s dětmi, ale i s jejich rodiči. Stálý kontakt a dobrý vztah s rodiči považujeme za důležitý pro posilování autority nás pedagogů i rodičů. Vnímáme jejich problémy při výchově dětí v rodině. Snažíme se vnímat jejich pohled na děti. Spolupráce mezi školou a rodinou je postavena na **oboustranné komunikaci**, při níž jsou obě strany otevřené a vnímavé k signálům a sdělením. Funkční a smysluplná komunikace mezi rodiči a pedagogy je prvním krokem k prevenci a k eliminaci problémů ve vzdělávání žáků. Význam těchto dvou atributů komunikace se zvyšuje u dětí v riziku poruchy chování (Vojtová, 2008). Rodiče mívají zkreslené představy o chování a o školních výkonech jejich dětí ve školním prostředí. I my jsme byli často konfrontováni s podobnou situací. Hledali jsme proto cestu ke sblížení pohledů rodičů i nás pedagogů na chování našich žáků, jinou než klasický pedagogický přístup. Setkávání obou stran na třídních schůzkách nám nestačilo. Nabyli jsme přesvědčení, že pokud rodiče neuvidí na vlastní oči, jak se jejich dítě v kolektivu chová a my pedagogové na vlastní oči neuvidíme, jaké výchovné metody a přístupy k vlastním dětem používají jejich rodiče, bude pro nás edukace těchto dětí stále obtížná. Na začátku projektu jsme stáli dva: Hana Štrossová, třídní učitelka a etoped a psychoterapeut Miloslav Čedík. Projekt byl postaven na cílené intervenci směrem k dětem i k jejich rodičům. Využili jsme metody používané ve skupinové terapii, kdy vzniká tradiční trojúhelník žák – rodiče – pedagog.

Participace rodičů na výchově žáků v komunitním systému

Na základě teoreticko-praktického rozboru jsme došli k přesvědčení, že je potřeba s rodiči a jejich dětmi pracovat systémově. Chtěli jsme najít porozumění pro starosti rodičů ve výchově svých dětí. Pokládali jsme však za nutné, aby se rodiče a žáci vzájemně blíže poznali mimo školní prostředí. Na místě, kde najdou rodiče pochopení pro chování spolužáků svých dětí a také pro jednání ostatních rodičů. Pokusili jsme se tedy ze všech účastníků výchovného procesu vytvořit **komunitu**. Při volbě co nejlepších podmínek pro vytvoření sociálního systému rodičů, žáků a učitelů jsme se přiklonili k víkendovému „rekreačnímu“ pobytu pro všechny. Abychom umožnili účast i sociálně slabým rodinám, požádali jsme o finanční podporu projektu Magistrát hlavního města Prahy.

Na tyto víkendy jsme připravili programy tak, aby se problémy v chování, které děti mívají při vyučování, mohly plně projevit. Následně jsme je potom řešili společně s rodiči. Využívali jsme pro to přirozené sociální situace a procesy a cíleně jsme rodiče i jejich děti vedli k aktivní změně určitých modelů chování.

Učitel je v intervenčním procesu koordinátorem i facilitátorem. Cílená intervence ve smyslu zamezení nežádoucího vývoje chování žáků se stává součástí běžných strategií jeho práce (Vojtová, 2008). K práci s rodiči musí být dostatečně motivován. *„Předpokladem dobrého učitele jsou dostatečné vědomosti a dovednosti, kromě toho jsou velmi důležité schopnosti, zájmy a některé specifické rysy osobnosti. Učitelské povolání je založeno na komunikaci, ať už se jedná o vzájemnou komunikaci se žáky, rodiči, kolegy. I na tomto místě můžeme vysledovat jednu z charakterových vlastností učitele, totiž motivaci být s lidmi“* (Michalová, 2004, s. 17). Je nutné, aby učitel v komunitní formě práce měl plné pochopení pro rodiče žáků, které vzdělává a vychovává. Učitel musí tomuto způsobu práce důvěřovat a být si vědom velké časové náročnosti.

Cíle projektu

Konkrétní cíle projektu vycházely z problémů jednotlivých žáků, jež se nejvíce projevovaly ve školním a současně v domácím prostředí. Proto jsme se rozhodli pro tyto cíle:

- podporovat začleňování a socializaci dětí ve třídě, škole a společnosti;
- posilovat sebevědomí žáků;
- pomáhat získat náhled učitelů a rodičů na chování a jednání žáků;
- primárně ovlivňovat vztahy mezi rodiči a jejich dětmi, a to tak, aby mezi oběma stranami bylo dosaženo co nejlepšího kontaktu;
- zvládat a řešit konfliktní situace;
- zvyšovat psychickou a fyzickou odolnost vůči negativním vlivům okolí;
- začlenit rodiče do výchovného procesu jejich dítěte na půdě školy;
- výše uvedenými intervencemi předcházet či eliminovat rozvoj rizikového chování u těchto dětí;
- přenést metodu práce s rodinou k cílové skupině odborných pracovníků (srov. Oaklander, 2004, Ondráček, 2003).

Prostředky a metody k dosažení cíle

Dítě potřebuje ke svému životu řád, důslednost, disciplínu a lásku. Podaří-li se v rodině takové podmínky vytvořit, má dítě všechny předpoklady k tomu, aby své těžkosti úspěšně překonalo.

Vztahy v rodině se dělí podle důležitosti do čtyř kategorií:

1. vztah mezi rodiči,
2. vztah mezi matkou a dítětem,
3. vztah mezi otcem a dítětem,
4. vztahy sourozenecké.

Vycházíme z těchto hlavních bodů:

- harmonické vztahy v rodině jsou předpokladem úspěšnější výchovy dítěte;
- oba rodiče mají ve výchově nezastupitelnou úlohu;
- je potřeba ujišťovat ostatní sourozence, že je rodiče neodstrkují.

Z výše uvedených důvodů jsme rodiče začlenili pomocí víkendových komunitních programů do výchovného procesu dítěte a snažili se posílit jejich kompetence. Navázali jsme na několikaletou práci s podpůrnou metodou videotrénink interakcí, která pomáhá žákům v navazování vhodné interakce se svými vrstevníky, rodiči a učiteli. Rodiče podporuje v navazování již narušených vztahů, učitele k vytváření pozitivní atmosféry ve třídě a k individuální podpoře rozvoje žáků.

Při práci s rodiči a dětmi užíváme metodu videotréninku, pracujeme s ní několik let. Ověřili jsme, že jejím užitím posilujeme především kompetence a sebevědomí žáků, učitelů, ale zároveň rodičů. Videotrénink interakcí je zaměřen na komunikační kapacitu rodičů a dětí, učitelů a žáků. Zvyšuje se kvalita vztahů v dané sociální skupině a zlepšuje celková atmosféra ve škole i doma. Pozitivní, vřelá a tvořivá atmosféra podporuje zdravý sociálně – emoční vývoj dítěte. V našem konceptu intervence se primárně snažíme ovlivňovat vztah mezi rodičem a dítětem, mezi učitelem a žákem, zároveň však mezi vrstevníky. Při navazování vztahu používáme velké množství neverbálních signálů, zvláště oční kontakt a úsměv, abychom naznačili svůj zájem o druhého. Z této základní a zjednodušené premisy vycházíme.

Principy a cíle intervence zaměřené na rodinu na víkendových pobytech

Intervenční práce s rodiči je zaměřena především na posilování jejich rodičovských kompetencí. Nehledáme chyby, ale hledáme jejich efektivní strategie, ty které v jejich vztahu s dítětem fungují (Vojtová, 2008). Navazujeme na ně a hledáme spolu s nimi nové modely rodičovských strategií, které si v průběhu pobytu sami ověřují. Následující zásady představují určitý rámec, kterého se při intervenci směrem k rodičům držíme:

- pracovat s rodinou, ne pouze s dítětem, a to v rámci komunity;
- sestavit program pomoci, a to za účasti rodičů, dětí a odborníků;
- pracovat pozitivním produktivním způsobem, dosahováním pragmatických a realistických cílů;
- stavět na silných stránkách a nezdůrazňovat problémy, soustředit se na možnosti a zdroje všech osob vtažených do řešení problémů;
- identifikovat různé charakteristiky rodin.

Principy a cíle intervence dítěte na víkendových pobytech

Středem našeho zájmu je při víkendových pobytech dítě. Intervenční postupy cílené na dítě směřují k jeho posílení a k rozvoji jeho vědomí vlastní odpovědnosti za své chování (Vojtová, 2008). Pro naše postupy užíváme následující rámec:

Nabízení pomoci:

- dítě potřebuje pomoc v předstihu;
- dítě potřebuje pomoc v situaci, se kterou si neví rady;
- poskytování konkrétní praktické podpory v interakcích s vrstevníky;
- sebepoznání;
- zvládání agrese.

Vytváření struktury vztahů:

- stanovit zřetelné struktury, které se vztahují ke zjednodušení sociálních situací;
- vytvářet interakce ve skupině;
- soudružnost v týmu;
- kopírovat kladné sociální dovednosti;
- učit se sociálnímu chování;
- učit se vyměňovat si názory mezi učiteli a žáky;
- učit se vyměňovat si názory mezi rodiči a dětmi;
- hledat řešení v kritických situacích;
- předcházet konfliktům.

Vřelý vztah k dítěti:

- ovlivňovat vřelou atmosféru;
- vytvářet vřelý vztah učitel – žák;
- vytvářet vřelý vztah rodič – dítě;
- projevat zájem a náklonnost k jednotlivcům;
- podporovat iniciativu dítěte v interakci k dětem a dospělým;
- aktivovat dítě;
- motivovat dítě.

Je velice důležité, aby na společných víkendových výjezdech uplatňovali výše uvedené principy všichni rodiče, a to nejen ve vztahu ke svému dítěti, ale ke všem zúčastněným. Jedině společným působením na děti a společnými prožitky si může rodič vytvořit vztah ke spolužákům svého dítěte, ale také pochopení pro problémy, jednání a způsob výchovy ostatních rodičů.

Ukázalo se, že rodiče jsou schopni si vzájemně pomoci v jednotlivých tíživých životních situacích nejen na společných víkendových pobytech, ale také mimo ně. Společné působení rodičů na kolektiv dětí v rámci komunity zvýšilo kompetence a sebedůvěru rodičů, změnila se účast na třídních schůzkách, účast na jednotlivých akcích školy. Snížila se četnost stížností rodičů na incidenty žáků ve škole. Zvýšila se postupně účast otců na víkendových výjezdech a jejich zájem o dění ve třídě.

Vytváření komunitního systému

Rozhodli jsme se, že komunitní systém zavedeme pro žáky a jejich rodiče již od 1. ročníku základní školy. Dle našeho názoru bylo toto rozhodnutí velice důležité, protože když děti nastupují do 1. třídy, jsou rodiče i děti plni očekávání – jaká bude paní učitelka, jak bude prospívat jejich dítě, jaké bude mít spolužáky, jaké budou vztahy mezi dětmi atd. Jak se ukázalo během let, je to přesně to období, kdy se rodiče k hlubší spolupráci se školou dají přesvědčit.

Nejprve jsme rodiče ještě před nástupem jejich dětí do školy oslovili a sdělili jim naše záměry a způsob práce s kolektivem dětí a jejich rodičů. Vysvětlili jsme význam tohoto projektu. Zdůraznili jsme, že veškeré naše aktivity směřují k podpoře dětí i rodiny. Dali jsme jim najevo, že nechceme být instituce, která má vždy pravdu, že budeme respektovat jejich pravidla při výchově dětí, hledat pochopení pro jejich jednání a nalézat způsoby, jak různé potíže při zařazování dětí do společnosti řešit. Rodičům jsme dali signál o naší přítomnosti, o našem zájmu problémy s nimi řešit. Ukázali jsme jim, že s podobnými problémy v chování svých dětí se potýkají i jiní rodiče. Následně jsme je pozvali na víkendové pobyty, kde jsme soužitím a společnými aktivitami formovali komunitu a prožívali s rodiči jejich vztahy s dětmi. Pro rodiče, děti i pro nás pedagogy jsme hledali cestu, jak si účinnost programu ověřit, jak poznat, zda je intervence efektivní. Z toho důvodu jsme provedli šetření, které potvrdilo naše předpoklady o zlepšení chování dětí, posílení jejich kompetencí a o celkově dobrém klimatu ve školní třídě.

Konkrétní výsledky projektu

1. Úplná eliminace neomluvených hodin.
2. Získání otců k účasti na společných aktivitách 93,2 % (k aktivnímu přístupu k výchově dětí v rodině i mimo domov – na společných akcích).
3. Účast rodičů na třídních schůzkách 98,6 %.
4. Eliminace vážných konfliktů dětí ve třídě.

5. Realizace další odborné podpory u dětí v riziku poruch chování (3 děti/rodiny, z celkového počtu dětí ve třídě 26).
6. Pozitivní a radostné klima ve třídě (děti se těší do školy a na paní učitelku).
7. Lepší spolupráce rodičů a třídní učitelky.
8. Rodiče jsou otevření a vstřícní v komunikaci s třídní učitelkou.
9. Větší důvěra v práci třídní učitelky.
10. Vlastní aktivita rodičů pro organizování dalších společných víkendů.
11. Získávání názoru rodičů na chování vlastních i ostatních dětí.
12. Pozitivní vnímání 3. třídy v rámci školy.
13. Spontánní zájem dalších pedagogů na 1. stupni o projekt.
14. Zájem o projekt na dalších ZŠ a MŠ (semináře k projektu se již uskutečnily celkem na 4 školách).
15. Příprava a vlastní prezentace projektu na konferenci v Brně 16.-17. září 2009 (Vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním).

Závěr

Prostřednictvím projektu jsme podpořili změnu postojů rodičů k problémům spojeným s výchovou jejich dětí. Tato změna byla především v otevřenosti rodičů. Rodiče se otevřeli nasloucháním svým dětem, nasloucháním potřebám a požadavkům školy a nasloucháním vlastních potřeb. Otevřel se komunikační kanál mezi dítětem, školou a rodiči. Rodiče se naučili přijímat podporu.

Literatura

MICHALOVÁ, Z.: *Sondy do problematiky specifických poruch chování*. Tobiáš: Havlíčkův Brod, 2007, ISBN 80-7311-075-X

MŠMT: *Strategie prevence společensky nežádoucích jevů u dětí a mládeže v působnosti resortu Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy na období 2005-2008*. [online], Praha, 2004, [cit. 07-2007]. Dostupné z [http://www: msmt.cz](http://www.msmt.cz).

NÁRODNÍ PROGRAM ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ V ČESKÉ REPUBLICĚ, *Bílá kniha*, Praha: MŠMT, 2001, ISBN 80-211-0413-9.

OAKLANDER, V. *Třinácté komnaty dětské duše*. Dobříš: Drvoštěp, 2003, ISBN 80-903306-0-6.

ONDRÁČEK, P. *Františku, přestaň konečně zlobit, nebo...* Praha, ISV nakladatelství, 2003. 170 s., ISBN 80-86642-18-6

VOJTOVÁ, V. *Úvod do etopedie*, 1. vyd. Brno: Paido, 2008, ISBN 978-80-7315-166-9

Kontakt

Bc. Hana Štrossová
hana.strossova@email.cz
Tel.: 603 282 397

PhDr. Miloslav Čedík,
miloslav.cedik@seznam.cz
Tel.: 606 357 489

Skrytý svět

Petra Hončíková, Vít Hrbáček

Kazuistika nás zavádí do prostředí nám skrytého světa 9. třídy základní školy. Toto prostředí jsme měli možnost začít rozkrývat díky nastavení bezpečného a důvěrného prostředí všech zainteresovaných stran. V tomto případě se jednalo o pokročilé stádium dlouhodobé šikany, které původně bylo detekováno externím subjektem. Normy této třídy byly posunuty za rámec zdravých vztahů. Samotní pedagogové se předmětnému chování žáků postupně přizpůsobili, a tím také nevědomě přispěli k rozvoji skrytých mechanismů šikany. Naším hlavním cílem bylo vytvořit bezpečné prostředí a pracovat na uzdravení celého systému třídy za podpory všech zúčastněných stran. Zvolené postupy naší práce vycházely z konkrétních potřeb daného kolektivu a s ohledem na možnosti školského zařízení. Základem pro naši práci byly ověřené metody PhDr. Michala Koláře obohacené o naše dlouhodobé zkušenosti s prací s třídními kolektivy a vedené pod odbornou supervizí. Námi představovaný příspěvek Vás seznámí s konkrétními kroky, kterými se dá kráčet skrytým světem.

1. **„Mít alespoň jednoho kamaráda“** (*Výrok oběti.*)
2. **Seznámení s případem – „Má to ještě cenu“** (*Výrok pedagogů.*)
 - 9. třída, lokalita Praha.
 - Příchod nových žáků v průběhu posledních 3 let. (*Jedná se o významný faktor. Z praxe vyplývá, že u těchto třídních kolektivů je vyšší výskyt narušení vztahů, dochází zde k přeskupení sociálních vztahů. Je to riziko, které nelze podceňovat.*)
 - Duch školy – okolnost, která hraje významnou roli. (*Vztahy v třídních kolektivech jsou velmi často odrazem vztahů v pedagogickém sboru.*)
 - Zastoupený stejný počet dívek a chlapců.
 - Probíhá program primární prevence externím subjektem.
 - Detekce problému ze strany externího subjektu.
 - Pozastaveny veškeré aktivity v dané třídě.
 - Na základě detekce a dohody s ředitelem školy bylo zahájeno šetření zaměřené na šikanu.
 - Z šetření vyplynulo, že v dané třídě docházelo k opakovanému, dlouhodobému fyzickému a verbálnímu násilí.
 - Celková doba od zahájení případu až po jeho ukončení byla pět měsíců.

3. Role externího subjektu – „Za tuto práci si zasloužíme rizikový příplatek“ (Výrok pracovníka externího subjektu.)

- Zajišťuje objednanou službu pro školská zařízení. (*Je nutné stanovit jasné podmínky při detekci problému, zajistit právo na přerušeni zakázky a obnovit spolupráci po narovnání situace.*)
- Subjekt má velký potenciál při detekci problémů. (*Hledisko dlouhodobé práce s různými třídními kolektivy.*)
- Subjekt není zatížen profesionální slepotou, má jiný úhel pohledu.
- Dodržuje pravidlo ochrany všech subjektů na prvním místě.
- K jeho profesionálnímu přístupu patří miniporadenství pro školská zařízení. (*Systém následné péče minimálně na úrovni regionu.*)

4. Šetření – „Na tuto problematiku se nespécializujeme“ (Výrok pracovnice Pedagogicko-psychologické poradny.)

„Přemýšlela jsem hodně, že bych odešla z naší školy. Moje spolužačka, takhle chtěla odejít, protože ji zde pořád někdo mlátil.“

„Když to uvidí vyučující, čekal jsem, že se začne řešit šikana ve třídě.“

„V těchto situacích se chovám tak, abych zapadl do party.“

„Kdybych se zastala, měla bych obavy, že se stanu terčem já.“

„Pokud bych se bránil fyzicky, mám strach, že mi něco udělají.“

(Výroky žáků.)

- Z šetření vyplynulo, že se jednalo o dlouhodobé a opakované fyzické a verbální násilí na spolužácích, které se opakovalo denně především o přestávkách, minimálně o vyučujících hodinách. (*Opakované nadávky – krypl, čůrák, hovado, magor, ty jsi píča, debil, fuj tady to smrdí; opakované přezdívky které byly vědomě nelibé; odmítání a ovlivňování celého kolektivu; nečekané opakované údery dlaní do holého zátylku; bolestivé tahání za nohu pod stůl; cvrknání do ucha; narážení na zed'; opakované údery hranou ruky přes spánkovou část obličeje, tzv. pomáda; narážení stoly do spolužáků; píchání špendlíkem atd.*)
- Toto jednání bylo přijato jako norma a prostředek pro zábavu.
- Kázeňské postihy byly samotnými žáky považovány za neúčinné, naopak byly prostředkem pro měření úspěchu pozic žáků v třídním kolektivu.
- V třídě panovala beznaděj vyplývající z možnosti stupňování se agrese.
- Agresoři si uvědomovali své jednání a vnímali, že oběti z toho mohou mít traumata.
- Třída měla pečeť nejhorší třídy na škole – došlo zde k negativnímu vymezování.

5. Postup – „Bezpečí pro všechny“

Na prvním místě stojí ochrana všech zainteresovaných subjektů.

Agresoři a oběti dokázali reflektovat danou situaci. Po zvážení veškerých okolností dané, konkrétní, situace jsme doporučili postupy, které uvádíme níže. Vycházeli jsme z filosofie PhDr. Michala Koláře.

- Předali jsme závěrečné výsledky řediteli školy.
- Seznámili jsme s výsledky zástupkyni, výchovného poradce a třídní učitelku.
- Zavázali jsme výše uvedené osoby k mlčenlivosti.
- Zvolili jsme ředitele školy jako tzv. mluvčího, který jako jediný poskytoval informace v této záležitosti směrem k rodičům, pedagogům aj.
- Třídní učitelka navrhla sankce pro agresory ve spolupráci s ředitelem a výchovným poradcem školy.
- Zajistili jsme ochranu obětí.
- Stanovili jsme tzv. „ochranáře“.
- Vytvořili jsme „horkou“ linku pro rodiče.
- Zvýšili jsme dozor o přestávkách.
- Seznámili jsme ostatní pedagogy s danou situací.
- Sestavili jsme výchovnou komisi. (*Výchovná komise: ředitel školy, třídní učitel, výchovný poradce, vyšetřovatelé, terapeut.*)
- Ustanovili jsme výchovnou komisi. (*Cílem bylo především získat rodiče pro další spolupráci.*)
- Svolali jsme mimořádné třídní schůzky. (*Seznámili jsme ostatní rodiče s danou situací a získali je pro spolupráci.*)
- Zahájili jsme ozdravný program ve třídě. (*Jednalo se o šest setkání po dvou hodinách. Na závěr jsme uspořádali zátěžový víkend. Cílem ozdravného programu bylo nastavení usmíření a zharmonizování vztahů mezi žáky samotnými a pedagogy.*)
- Paralelně jsme zahájili „mini“ program pro pedagogy vyučující v dané třídě.
- Svolali jsme pedagogy po skončení ozdravného programu pro žáky.
- Svolali jsme mimořádné třídní schůzky po skončení ozdravného programu.
- Celý tento proces byl veden pod odbornou supervizí.

6. Ozdravný program

Celkem šest setkání včetně víkendového zátěžového programu.

Hlavní věci k řešení:

- Punc nejhorší třídy na škole.
- Řešení situace v rámci třídy a v rámci pedagogického sboru.
- Vyrovnání se s trestem (spravedlnost).
- Oběti (katarze) – vysvobození, naučit se být citlivý.
- Pocity viny.
- Obnovení důvěry.
- Jak řešit šikanu na střední škole (prevence).
- Nastavení usmíření.

7. Co se povedlo? – „Nestydím se přednést referát před třídou“ (Výrok oběti.)

- Zastavili jsme šikanu a stabilizovali vztahy v třídním kolektivu.
- Nastavili jsme systém důvěry a spolupráce s žáky, vedením školy a rodiči.
- Odblokovali jsme u některých obětí dlouhodobé zábrany.
- Poukázali jsme na fakt, že si každý nese odpovědnost za své jednání včetně následků.
- Naučili jsme žáky jak čelit šikanování v novém prostředí.

8. Co jsme se naučili? – „Skrytý svět se dá rozkrýt“

- Vedení a pedagogický sbor je klíčem k úspěchu. *(Vždy je nutné pracovat paralelně s pedagogickým sborem. Nepodceňovat jejich vzdělávání a angažovanost při řešení šikany.)*
- V okamžiku řešení šikany je nutné zastavit ostatní aktivity v rámci daného kolektivu.
- Změna norem vyžaduje dlouhodobou a systematickou práci za podpory všech zainteresovaných subjektů.

9. Závěr – „Šikana existuje“

- Šikana a nezdravé vztahy existují. *(Je to fakt. Naším cílem je motivovat a podporovat školská zařízení při řešení těchto situací. Zdravá škola má být ta, která poskytuje programy zaměřené na harmonizaci vztahů a na šikanu, a ne ta, která poskytuje informace, že se u nich šikana nevyskytuje.)*

- Spolupráce s externím subjektem. (*Externí subjekt hraje velkou úlohu při detekci problémů. Doporučujeme školským zařízením navázat užší spolupráci.*)
- Ozdravný proces je dlouhodobá a systematická práce za podpory všech zainteresovaných subjektů. (*Nesmíme opomenout finanční hledisko, které je nezanedbatelné. Veškeré tyto aktivity jsou velmi finančně náročné. Školská zařízení by měla ročně počítat s finanční rezervou na tyto aktivity.*)
- Vzdělávání jako systém. (*V této oblasti nelze vzdělávat pouze jednotlivce, ale je nutno pracovat s celým školským zařízením jako systémem.*)

Literatura

KOLÁŘ, M. *Skrytý svět šikanování ve školách*. 2. vyd. Praha: Portál, 2000.

KOLÁŘ, M. (Ed.) *Školní šikanování*. Sborník z první celostátní konference konané v Olomouci na PdF UP 30. 3. 2004. Praha: Společenství proti šikaně, 2004, 73 s. ISBN 80-239-2994-1.

KOLÁŘ, M. *Bolest šikanování*. Praha: Portál, 2005. 255 s. ISBN 80-7367-014-3.

Kontakt

Petra Hončíková
Barevný svět dětí, o. s.
honcikova@barevnysvetdeti.cz

Vít Hrbáček
Barevný svět dětí, o. s.
vi.hrbacek@tiscali.cz

V. VÝZKUMNÉ STUDIE

Šikanovanie v prostredí I. stupňa ZŠ¹

Janette Gubricová, Nad'a Lohynová

Šikanovanie predstavuje sociálno-patologický jav, ktorý sa najčastejšie spája s prostredím školy, hoci jeho výskyt v iných prostrediach je oveľa širší. Nie je to nový jav, ale vďaka pozornosti odborníkov sú aktuálne otázky jeho riešenia a prevencie. Prípady šikanovania v školách, zvlášť prezentované v médiách, sú dôkazom, že šikanovanie nie je možné a správne naďalej tolerovať, prehliadať a prinajhoršom popierať. Známy je tragický prípad zo Slovenska, kedy spolužiak prepichol inému spolužiakovi štetcom pľúca a v dôsledku zanedbania zdravotnej starostlivosti chlapec zomrel. Rodina agresora ako aj samotný chlapec sa stretli v meste s veľkým odsúdením, čo poznačilo kvalitu života rodiny.

Najčastejšie sa šikanovanie vyskytuje na II. stupni ZŠ a na stredných školách. Nie je však zriedkavé na I. stupni ZŠ a podľa niektorých zistení prezentovaných na tejto konferencii sa ojedinelo vyskytuje v MŠ. Keďže pôsobíme na Pedagogickej fakulte TU a pripravujeme pedagógov pre MŠ, I. stupeň ZŠ a sociálno-pedagogickú činnosť, zaraďujeme do obsahu vzdelávania témy súvisiace s problematikou šikanovania. Súčasťou sú prezentácie realizovaných výskumov.

V danom príspevku chceme prezentovať výskum, ktorý sme realizovali v roku 2008. Je zameraný na šikanovanie v prostredí I. stupňa ZŠ. Cieľom výskumu bolo zistiť informovanosť žiakov I. stupňa ZŠ v oblasti prevencie šikanovania. Pred realizáciou výskumu sme si nastolili nasledovné otázky: *Vedia žiaci, čo je to šikanovanie? Majú žiaci priamu alebo nepriamu skúsenosť so šikanovaním? Z ktorých zdrojov sú informovaní o šikanovaní? Boli žiakom poskytnuté odborné informácie v oblasti primárnej alebo sekundárnej prevencie šikanovania zo strany školy (učiteľky), rodičov? Vedia žiaci ako reagovať pri výskyte šikanovania?*

Nakoľko sme sa zamerali na I. stupeň ZŠ, za najvhodnejšiu metódu sme považovali pološtruktúrované interview. Výskum sme realizovali medzi žiakmi štvrtých ročníkov ZŠ a preto práve táto metóda spĺňala všetky požiadavky určené pre tento vek. Interview bolo realizované v školskom prostredí. Otázky boli jednotlivým žiakom kladené po prvotnom zoznámení sa a oboznámení žiakov s cieľmi a priebehom interview. Interview sme zaznamenávali na diktafón, mobilný telefón, aby sme mohli neskôr uskutočniť presný prepis rozhovoru. Počas interview sme sledovali neverbálne prejavy žiakov v oblasti očného kontaktu (priamy pohľad do očí, odvrátený pohľad na tabuľu, stenu, lavicu, telefón, ruky) a posturiky.

Interview sme realizovali na vzorke 30 respondentov - žiakov I. stupňa ZŠ v Trnavskom kraji SR, z toho 18 žiakov navštevuje ZŠ Gorkého a ZŠ J. Bottu v Trnave a ZŠ Vrbové². Zvyšných 12 žiakov v čase zberu výskumných dát navštevovalo ZŠ v obci Jaslovské Bohunice, Pobedim, Prašník a Špačince. Z hľadiska pohlavia výskumnú vzorku z dvoch tretín tvoria chlapci. Do výskumnej vzorky boli zahrnutí žiaci s lepším a horším prospechom ako aj žiaci s organizovaným

voľným časom v rámci záujmových činností realizovaných v čase mimo vyučovania v škole alebo v školských zariadeniach ako aj žiaci bez organizovaného voľného času.

Výskumné zistenia

Výskumné zistenia boli pre nás prekvapujúce, nakoľko sme nepredpokladali výskyt šikanovania v podobe, ako sa vyskytla na ZŠ Vrbové (žiak musel kvôli šikanovaniu odísť na inú školu), keďže ide o mestečko s obyvateľstvom cca 6000. Rovnako bola zarážajúca frekvencia šikanovania páchaná na žiakoch mladších ročníkov, resp. na žiakoch, ktorí sa nevedia brániť, ktorá sa prejavila rovnako v školách v meste a na vidieku. Výroky žiakov sú z hľadiska výskumných cieľov veľmi zaujímavé a preto ich budeme v dostatočnej miere citovať pre zdôvodnenie jednotlivých záverov.

Prvá oblasť výskumných zistení smeruje k vymedzeniu šikanovania z pozície žiakov. Žiakov sme sa pýtali, či vedia, čo je to šikanovanie, čo si pod týmto pojmom predstavujú a kto koho môže šikanovať. Odpovede žiakov sme rozdelili do dvoch kategórií.

Žiaci, ktorí majú reálny názor na šikanovanie, resp. názor približujúci sa realite daného javu: „Šikanovať? To je také niečo ako týrať? Alebo také niečo. To je také ublíženie na zdraví.“ „Napríklad, keď sa decká surovo bijú. To je, keď je niekto slabší, tak stále hovorím na neho zlé veci a nadávam mu. To je jedno kde, to silní slabších bijú“. „To je nejaké týranie detí, alebo niečo také.

Ja neviem, nejaké bitie. Ja myslím, že veľkí malých.“ „Viem, naši veľkí chalani, tí čo prepadli, bijú mladších“. „No,...keď niekoho šikanujú tak, že sa mu niekto vysmieva, alebo ho niekto bije“. „Keď som bol menší, tak sa mi stále smiali, že som škuľavý a aj ma preto bili“.

Žiaci, ktorých sme zaradili do tejto kategórie, vystihli podstatu šikanovania, t.j. ide o týranie inej osoby a je evidentná prítomnosť agresora či už pozície sily alebo veku. Z odpovedí je možné dedukovať aj ďalší prvok a to frekvenciu výskytu, hoci nie je explicitne vyjadrená.

Žiaci, ktorí majú neúplný resp. skreslený názor, zamieňajú resp. zahŕňajú do šikanovania príležitostnú agresivitu či už v škole, alebo mimo školy: „*To je asi keď niekto robí niekomu zle, keď niekto druhému nadáva.*“ „*Šikanovanie je to, napríklad, že si nadávajú spolužiaci v triede a bijú sa. Napr. v škole, na veľkej prestávke, po chodbách sa môžu biť, na ulici.*“ „*Že robím niekomu zle. V Trnave? V škole.*“ „*Iba, že niečo to je zlé, že niekto niekomu robí zle a tak. Dakde vonku asi. Na chodbách.*“ „*No,...napríklad keď pôjdem zo školy a niekto mi povie, zajtra mi dones sto korún, inak ťa zbijem.*“ Na otázku, kto môže šikanovať, jedna respondentka odpovedala: „*Rodič dieťa, alebo nejaká učiteľka dieťa. Zvieratá napríklad.*“

Vyjadrenia žiakov, ktorých sme zaradili do tejto kategórie, sú na prvý pohľad sporné. Považovali sme ich za neúplné z toho dôvodu, že v nich chýba podstata

javu, ktorú sme uviedli vyššie. To, že sa „*žiaci bijú*“, nie je to isté ako „*niekoho bijú*“, čo sme považovali za rozhodujúce. Rovnako v prípade „*nadávk a robenia zle*“ nemusí ísť jednoznačne o šikanovanie, aj keď to úplne nepopierame. Ako argument pre naše stanovisko použijeme výsledky výskumnej štúdie Amálie Marques (2008) z Fakulty humanitných vied (Universidade Técnica de Lisboa, Portugalsko), ktorá sa zaoberá „*hrou na bitku*“ a „*ozajstnou bitkou*“, ktoré sú na prvý pohľad identické. „*Play Fight and Real Fight are behaviours commons in the school playground especially between boys. For many teachers these behaviours have no differences and they have the same type of action, that is, they go to the children and stop what they are doing without asking what is happening. It is very frequent to listen the children talk about play when we were thinking that there was a real fight. In order to understand Play Fight behaviour and see the differences with Real Fight we observe with video record 83 primary school children during their times of recess with focus on contact behaviours (play or Real Fight)*“ (Hra na bitku a ozajstná bitka je obvyklým správaním sa na školskom ihrisku zvlášť medzi chlapcami. Mnohí učitelia medzi týmto správaním nevnímajú rozdiel a reagujú rovnakým spôsobom – idú k deťom, zastavia ich bez opýtania sa čo sa deje. Je bežné, že deti hovoria o hre, keď si myslíme, že to bola ozajstná bitka. Aby sme pochopili správanie počas hry a zistili rozdiely medzi hrou a ozajstnou bitkou, analyzovali sme videozáznamy 83 žiakov z I. stupňa ZŠ počas prestávok so zameraním sa na kontaktné správanie /hra alebo ozajstná bitka/). Autorka v závere výskumnej štúdie popisuje detaily fyzických kontaktov, ktoré pozorovateľovi pomôžu identifikovať pravý spôsob správania. V jednej z otázok (*Videl si šikanovanie na vlastné oči?*) na daný typ správania poukázal aj jeden z respondentov: „*Nie, občas sa na veľkej prestávke bijú, ale to len tak. Nie silno*“. Bitka, v ktorej ide o rovnaký pomer síl, nie je šikanovaním, ako uvádza M. Šimegová (2008, s.45).

Ďalšou výskumnou oblasťou, na ktorú sme sa zamerali, boli skúsenosti žiakov s šikanovaním. Žiakov sme sa pýtali, či majú s týmto javom priamu alebo nepriamu skúsenosť. Odpovede žiakov sme rozdelili do dvoch kategórií podľa typu skúseností.

Do prvej kategórie sme zaradili žiakov, ktorí majú s šikanovaním priamu skúsenosť, t.j. boli svedkami šikanovania či už v triede, alebo na chodbe alebo v iných školských priestoroch, prípadne v inom ako školskom prostredí: „*Jasné, každý deň na chodbe cez prestávku bijú tí starší nás mladších a keď ide učiteľka rýchlo sa zdekujú*“. „*No, chalani sa bijú stále a ubližujú tým, ktorí sa nevedia brániť*“. „*Áno, aj ja som voľakedy šikanoval*“. Prečo? „*Neviem. To som bol mladší*“. Koľko si mal rokov? „*Osem*“. A teraz už nešikanuješ? „*Nie*“. Prečo si prestal? „*Lebo to nie je správne*“. „*No, takí starší chalani chodia biť jedného druháka*“. „*Vonku aj v telke. Nie, len na veľkej prestávke sa medzi sebou bili a dosť surovo a niektorí to natáčali do telefónu*“. „*Áno, aj tu vo vedľajšej triede jeden chlapec musel odísť. Pretože ho bili, trieskali mu hlavu o tabuľu*“. Bol si šikanovaný? „*Nie, mňa sa boja, možno preto, lebo som veľký*“. „*No, ...keď bili Paťa. Kopali ho a škaredo mu nadávali*“. „*No, u nás na škole jej je dosť*“. „*Aj na našej škole*

je.“ *„Áno, aj v našej partii je občas, keď tým starším neurobíme po vôli.“ „No ..., v partii áno, v škole som to nevidel... Mňa kopal kamarát, do hlavy. Lebo keď bol vonku sneh, tak ma odchytili a kamarát povedal, že mi nič neurobia, no keď som prišiel bližšie, tak ma zbili... Boli sme u lekára a musel som byť niekoľko dní doma“.*

Do tejto kategórie sme zaradili žiakov, ktorí podľa vlastného presvedčenia mali skúsenosť s šikanovaním. Analýza posledných dvoch výrokov však naznačuje, že nejde o šikanovanie, nakoľko chýba frekvencia a nejde o dlhodobý výskyt. M. Šimegová (2008, s. 48) za kritérium dĺžky výskytu považuje 6 mesiacov.

Žiaci, ktorí nemali priamu skúsenosť so šikanovaním, najčastejšie odpovedali: *„Nie, nevidela“*. *„Neviem, ale asi nie“*.

Prekvapujúcim zistením je výskyt šikanovania z pohľadu žiakov. Z 30 respondentov 22 uviedli, že videli šikanovanie, resp. majú s nim skúsenosť či už ako obeť, svedok alebo agresor (1 prípad). Zaujímavým faktom je to, že medzi spolužiakmi sa odpovede o výskyte šikanovania rôznili. Ak by sme považovali vyjadrenia žiakov za pravdivé, je možné, že šikanovanie sa vyskytuje na I. stupni ZŠ v takých rozmeroch? Naše zistenia dosvedčujú, že šikanovanie na školách je rozšírené, avšak žiaci za šikanovanie považujú aj rôzne formy agresie, ktoré podľa odborných kritérií (frekvencia, pozícia moci, úmysel) nie sú šikanovaním.

V ďalšej oblasti sme zisťovali, z ktorých zdrojov žiaci získavajú informácie o šikanovaní. Dominantným zdrojom sú médiá. Odpovede žiakov sme preto nekategorizovali, uvádzame ich v presnom znení: *„Napríklad v správach a v novinách dávali o tom, ako ten jeden tomu druhému prepichol plúca štetcom. Som už o tom počula, podľa toho čo hovoria ľudia okolo a v televízií som to počula“*. *„Ale v telke som to videla. Len keď sa niečo stane, inak nič“*. *„To bolo aj v správach, aj na nástenke sme mali raz napísane, že sme škola, ktorá netoleruje šikanu. Aj zo školy aj z telky“*. *„V telke to dávali. Neviem prečo. Prišla na hodinu a hovorila nám to, lebo niekoho sme nemali radi, tak nám to povedala.“* *„V správach to dávali. Jedného chlapca tam vtedy fízli dobili. Mama mi potom vysvetlila“*.

Odpovede žiakov naznačujú, že školy ako aj rodičov k riešeniu problematiky nabádajú médiá (zber výskumných dát sme realizovali v čase medializácie v úvode spomínaného tragického prípadu). Z uvedeného vyplýva, že školy v oblasti prevencie šikanovania nepostupujú systematicky a nemajú vytvorené preventívne programy. Prevencia je príležitostná, aj keď podľa vyjadrení žiakov šikanovanie na školách je rozšírené.

Z hľadiska riešenia šikanovania sme zisťovali reakcie žiakov na jeho výskyt. Odpovede sme kategorizovali na základe priamej skúseností s šikanovaním a jej absencie (žiaci odpovedali, ako by sa správali).

Žiaci, ktorí podľa vlastného presvedčenia mali priamu skúsenosť s šikanovaním, uvádzali: *„Išla som zavolať pani učiteľku a tá im potom dala poznámku a vyhrešila ich“*. *„Nám sa to nepáči. A bežali sme hneď za pani učiteľkou. No, ale vždy*

keď ide pani učiteľka jedni dávajú pozor a druhí bijú. A keď zbadajú pani učiteľku hneď prestanú a bežia do triedy“. „My kričíme a voláme učiteľku. No kým príde, oni prestanú a robia sa že nič.“ „Áno. Snažil som sa ich oddeliť, aj sa mi to podarilo.“ „Snažil som sa ho brániť“. A ako si reagoval? „Nijako“. „Nijako, aby som nedostal aj ja“. „Som ticho“. „Pozerala som sa.“ „Nijak, išiel som preč“.

Z uvedených vyjadrení sú identifikovateľné dve kategórie žiakov: aktívni a pasívni. V prípade aktívne reagujúcich žiakov je možné predpokladať, že im hrozí menšie nebezpečenstvo šikanovania ako pasívne reagujúcim. Môžeme predpokladať, že pasívni žiaci s pocitmi strachu a bezmocnosti sú potenciálnymi obeťami, lebo sa nevedia brániť a nehľadajú pomoc.

Žiaci, ktorí nemali priamu skúsenosť s šikanovaním, by v prípade jeho výskytu u iných alebo na vlastnej osobe reagovali: „Tak by som išla za pani učiteľkou a povedala by som jej to. Lebo keby som ho išla ja brániť, tak by mohli aj mne niečo urobiť. Ja by som sa rozutekala, išla by som za pani učiteľkou, oni by niečo hádam urobili“ (v prípade vlastného ohrozenia). „Ja by som to povedala učiteľovi, ten by im dal asi poznámky alebo by išli riaditeľovi“. „Ja by som zavola-la políciu. Asi by som skôr utiekla rýchlo.“ „Dobil by som ich všetkých.“ „Zavola-lal by som policajtov. Začal kričať alebo čo“. „Povedal by som to nejakému dospelému. Asi by som ho aj ja zbil“. „Utiekol by som. A ešte by som to povedal učiteľke. Nevieť. Asi nič“. „Začal by som sa biť“. „Ja neviem. Asi by som to niekomu povedal. Utiekol by som“.

Uvedené naznačuje, že títo žiaci zaujímajú k šikanovaniu aktívny obranný postoj. Strach z odhalenia alebo potrestania je pre agresora dostatočnou výstrahou, aby si premyslel, či hodlá skutočne ublížiť. Najlepšou obranou v prípade šikanovania je fyzický odpor, avšak nie každé dieťa na základe telesnej konštitúcie má pre tento typ reakcie vhodné predpoklady.

Odporúčania pre prax

Výskumné zistenia považujeme za sondu do problematiky šikanovania v prostredí I. stupňa ZŠ. Vzhľadom k tomu, že výskum nespĺňa kritérium reprezentatívnosti a výskumná vzorka nebola dostatočne početná, nemôžeme výsledky zovšeobecňovať. Nazdávame sa však na základe analýzy jednotlivých výrokov, že s podobnými problémami v oblasti šikanovania sa stretávajú žiaci na viacerých školách tohto typu v SR. Výsledky majú výpovednú hodnotu a mali by sme ich zohľadňovať. Ako najviac naliehavú vnímame potrebu realizácie preventívnych programov na I. stupni ZŠ v oblasti eliminácie a prevencie šikanovania. Veľmi dobre výsledky sa dosahujú prostredníctvom realizácie autorských preventívnych programov M. Koláča (2005).

V rámci odporúčaní pre prax chceme uviesť niekoľko návrhov, ktoré by mohli školy v oblasti prevencie šikanovania využívať. Zámerne sme volili také prístupy, ktoré by mohli byť prijateľné a relatívne jednoducho realizovateľne učiteľmi na I. stupni ZŠ.

Prv než sa zameriame na jednotlivé metodické odporúčania, chceme upriamiť pozornosť na inú alternatívu spojenú s prevenciou šikanovania, ktorá je medzi odbornou verejnosťou už dlhšie diskutovaná, avšak bez konkrétnych záverov. Reč ide o monitorovacie systémy, ktoré využíva už pomerne dosť škôl. Nemáme presné štatistiky, ale prinajmenej z tlače je zrejmé, že na mnohých školách sú samozrejmosťou. Väčšinou monitorovacie systémy sú inštalované na chodbách a v šatniach, do tried neprenikajú z viacerých dôvodov. Mnohé z argumentov (pre a proti) sú opodstatnené: finančná náročnosť, hlavne ak v škole je viacero tried, možnosť zneužitia záznamu zo strany vedenia školy (prílišná kontrola činnosti učiteľa), ale často sa argumentuje aj tým, že istým spôsobom by mohli byť zneužitú aj deti (?). Nazdávame sa, že monitorovacie systémy v triedach by prispeli k eliminácii šikanovania ako naznačujú niektoré vyjadrenia respondentov: „*My kričime a voláme učiteľku. No kým príde, oni prestanú a robia sa že nič.*“ Uvedomujeme si, že monitorovacie systémy neriešia problém šikanovania komplexne, iba ho presúvajú do rafinovanejších miest a foriem. Avšak pre agresora sú určitou výstrahou a obmedzením. Je na zvážení každej školy, či daný krok podstúpi, sme však toho názoru, že je perspektívny.

Z metodického hľadiska považujeme za dôležitú pravidelnú diagnostiku sociálnej skupiny. Mnohí učitelia na I. stupni ZŠ nevyužívajú túto možnosť. Mapa vzťahov v triede by učiteľa automaticky upozornila na neoblúbených žiakov, ktorí môžu ale nemusia byť potenciálnymi obeťami šikanovania či iných foriem agresie. Pre týchto žiakov by mal učiteľ vytvárať čo najviac príležitostí pre ich vyniknutie v triede. Pekný príklad uvedeného na jednom zo seminárov použil doc. J. Pelikán. Pred rokmi, keď ryšavé vlasy boli predmetom výsmechu (pamätám si to ešte zo svojich žiackych čias a nie je tomu až tak dávno), učiteľ I. stupňa prerušil výklad učiva a upozornil žiakov, že v triede majú zlatovlásku, keďže slnečné lúče krásne trblietali na vlasoch dievčaťa. Podobných možností má učiteľ I. stupňa dosť a preto je potrebné ich čo najviac využívať. Vyzdvihnutie pozitívnych vlastností dieťaťa pred skupinou, ale aj sebarealizácia dieťaťa v činnosti, v ktorej môže podávať dobrý výkon alebo vynikať, nielen zvýši sociálny status dieťaťa, ale zároveň dodá mu odvahy, sebavedomia a sebaúcty. Žiaci, ktorí sú v triede menej oblúbení, alebo sú prostriedkom pre ventiláciu napätia či predmetom spoločnej zábavy, obvykle mávajú nízku sebaúctu. Môžu to byť žiaci zo sociálne znevýhodneného prostredia a nízka sebaúcta u nich pramení z nesprávnej rodinnej výchovy. S týmito žiakmi by mal učiteľ zvlášť pracovať. Vhodným je výcvik sociálnych zručností vrátane asertívneho správania.

Ďalším odporúčaním, ktoré má dlhú prax na niektorých školách I. stupňa, je využívanie prvkov komunitného systému. Základom sú týždenné rozhovory žiakov v kruhu na jednotlivé témy. Veľmi dobre výsledky v danej oblasti dosahujú niektoré MŠ. Organizácia výchovy a vzdelávania na I. stupni ZŠ vytvára optimálne podmienky pre implementáciu prvkov tohto systému.

Záverom

Problematika šikanovania na I. stupni ZŠ je citlivou témou, ktorú je potrebné riešiť vzhľadom k následkom, ktoré môže u detí zanechať. Odborníci z praxe (pozri príspevok Ivo Hurdálek) dosvedčujú, že dôsledky šikanovania u niektorých ľudí sa objavujú v dospelosti a je náročné ich napraviť. Šikanovanie je neprijateľným spôsobom správania, ktoré je potrebné eliminovať hneď v zárodkoch. Pozornosť, ktorú odborníci venujú tejto problematike je zárukou toho, že šikanovanie sa bude v školách riešiť a budú sa vytvárať a uplatňovať efektívne spôsoby jeho prevencie a eliminácie.

Poznámky

¹ Príspevok vznikol v rámci projektu grantovej agentúry VEGA č. 1/0065/09.

² Podľa štatistických údajov Trnava má 67 878 obyvateľov, Vrbové – 6249 obyvateľov, Jaslovské Bohunice – 1932 obyvateľov, Pobeďim – 1211 obyvateľov, Prašník – 849 obyvateľov, Špačince – 2200 obyvateľov.

Literatúra

MARQUES A. Play and Fight in School Playground: The Need for Physical Contact. In: *The Evolution of Children's Play*. Brno: PF MU, 2008. ISBN 978-80-210-4666-5

KARIKOVÁ, S., ŠIMEGOVÁ, M. *Šikanujúci žiak v prostredí stredných škôl*. Banská Bystrica: UMB, 2008, ISBN 978-80-8083-680-1

KOLÁŘ, M. Bolest šikanování. Praha: Portál, s.256. ISBN 80-7178-513-X

Kontakt

PaedDr. Janette Gubricová, PhD.

Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky

Pedagogická fakulta TU

jgubrico@truni.sk

PaedDr. Naďa Lohynová, PhD.

Katedra pedagogických štúdií

Pedagogická fakulta TU

nada.lohynova@truni.sk

Kompetence pedagogických pracovníků k prevenci násilí a šikanování mezi dětmi

Michal Zvírotsky, Jaroslava Hanušová

Úspěšné působení každého pedagogického pracovníka je podmíněno mimo jiné komplexem znalostí, dovedností a dispozic, pro který se v současné pedagogice používá termín kompetence. Oprávněně se klade důraz na tyto dovednosti a dispozice, které umožňují učiteli vést efektivní vyučování. Například Ch. Kyriacou (2004) označuje za základní pedagogické dovednosti plánování, realizaci a řízení vyučování, vytváření pozitivního klimatu třídy, zabezpečování kázně, hodnocení žáků a reflexi vlastní pedagogické práce. Poněkud stranou zájmu zůstávají kompetence ostatních pedagogických pracovníků, například vychovatelů. Zároveň se však stále častěji připomíná měnící se úloha školy a pedagoga v globalizující se informační společnosti. Škola již dávno není výlučným zprostředkovatelem vědění a do popředí vstupují spíše její socializační a osobnostně kultivační funkce. J. Skalková (2004) hovoří o nové interpretaci obsahu a pojetí vzdělávání, v níž jde o přípravu člověka nemanipulovatelného, vybaveného kritickým myšlením a patřičnou hodnotovou orientací. Těmto novým nárokům na práci učitele a vychovatele odpovídají nejen profesní, ale také osobnostní kompetence, které vyjadřují schopnost tvořivě řešit problémy, citlivě reagovat na potřeby druhých, chovat se zodpovědně k sobě i okolí atp. Do popředí se tak dostávají i netradiční kompetence, které umožňují pedagogickému pracovníkovi profesionální řešení složitých výchovných situací, ke kterým ve školách a školských zařízeních dochází. B. Lazarová (2005) používá v této souvislosti termín krizově intervenční kompetence. Ty vyjadřují způsobilost pedagoga využít adekvátně a účelně speciální znalosti, dovednosti a zkušenosti v nestandardní situaci tak, aby se mimo jiné rychle zorientoval v nastalé situaci, zvážil vlastní možnosti, práva a povinnosti, rychle a adekvátně zasáhl, spolupracoval s jinými odborníky a vyhodnotil účelnost své intervence. Nestandardní školní situací či krizí může být např. výskyt šikany, jenž se ovšem jen v krajním případě projeví výbuchem brutálního skupinového násilí, pro které M. Kolář (2001) používá termín školní lynčování, nebo jiným nápadným způsobem. Mnohem častěji zůstává krize v životě dítěte skrytá očím pedagoga. Současná realita našich škol a školských zařízení, stejně jako poznatky z přípravného vzdělávání učitelů a vychovatelů, nás vede k přesvědčení, že je třeba věnovat krizově intervenčním kompetencím pedagogů v souvislosti s násilím a šikanou soustavnou pozornost.

Cílem našeho dlouhodobého výzkumného šetření je zmapovat úroveň vybraných krizově intervenčních kompetencí různých kategorií pedagogických pracovníků, a to ve vztahu k jejich věku, délce praxe a dalším proměnným. V první etapě výzkumu, o které pojednává tento příspěvek, tvořilo výzkumný vzorek 299 pedagogických pracovníků, především učitelů mateřských, základních a středních škol a vychovatelů s různým stupněm vzdělání a různou délkou pedagogické praxe (srov. tab. 1, 2, 3, 4). Při výzkumu byla využita kombinace kvantitativních a kvalitativních metod – respondenti byli nejprve osloveni proškolenými tazateli

a požádání o vyplnění dotazníku. Ten měl tři části a dvacet dva položek; v první části šlo o zjištění vybraných postojů, názorů a zkušeností s fenoménem násilí a šikanování, ve druhé části měl dotazník charakter didaktického testu, třetí část byla zaměřena na schopnost aplikovat relevantní znalosti při posuzování modelových situací. Po vyhodnocení dotazníků bylo uskutečněno šest skupinových rozhovorů s vybranými respondenty. Cílem těchto polostrukturovaných rozhovorů vedených dvěma moderátory (druhý, poněkud pasivní moderátor plnil zároveň funkci pozorovatele a soustředil se zejména na nonverbální projevy účastníků) bylo odhalit otázky, které respondenti považují ve vztahu k tématu za nejzávažnější, kde nejvíce váhají apod. Data získaná prostřednictvím rozhovorů byla průběžně vyhodnocována a posloužila k objasnění některých složitějších jevů, na něž poukázalo dotazníkové šetření.

Tab. 1: Respondenti podle pohlaví

ženy	270 (90,3 %)
muži	26 (8,7 %)
neuvedeno	3 (1 %)
celkem	299 (100 %)

Tab. 2: Respondenti podle délky pedagogické praxe

méně než 3 roky	50 (16,7 %)
3 až 10 let	82 (27,4 %)
více než 10 let	152 (50,8 %)
neuvedeno	15 (5,1 %)
celkem	299 (100 %)

Tab. 3: Respondenti podle stupně vzdělání

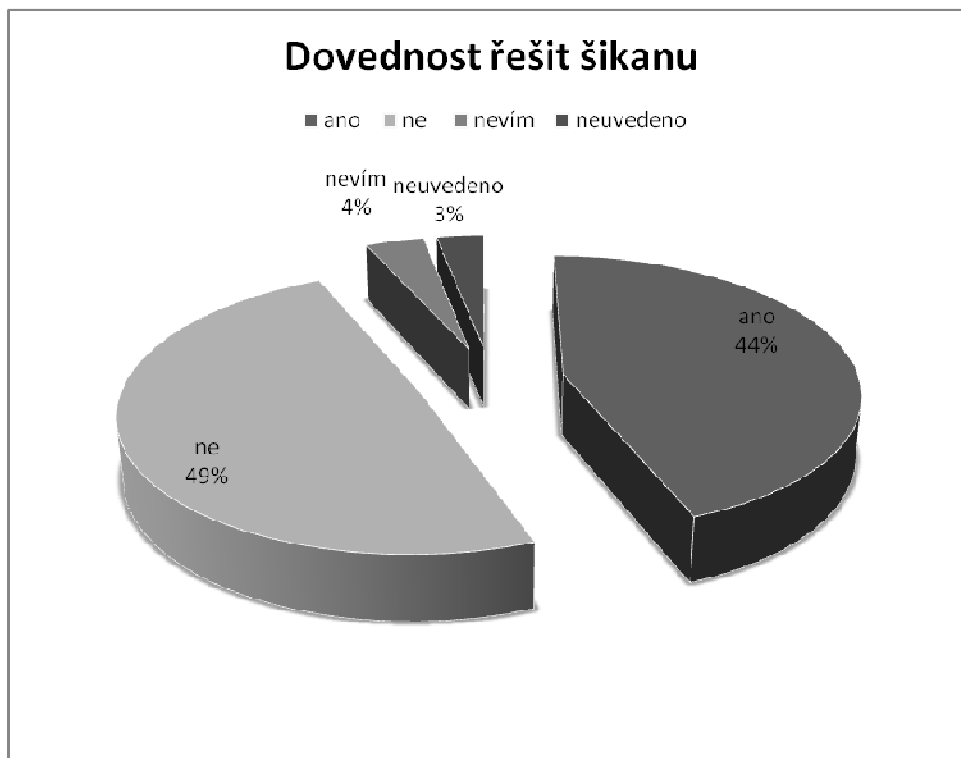
střední odborné	124 (41,5 %)
vyšší odborné	40 (13,4 %)
vysokoškolské	125 (41,8 %)
neuvedeno	10 (3,3 %)
celkem	299

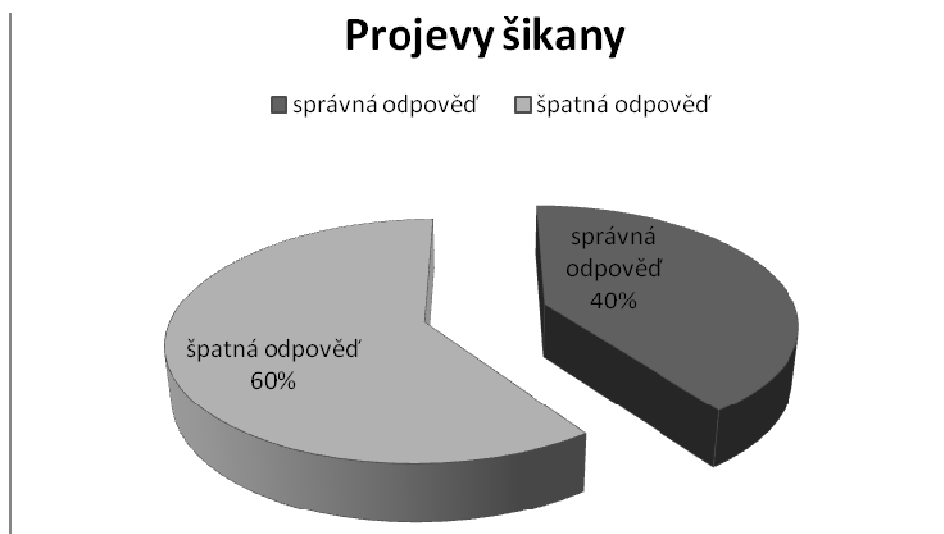
Tab. 4: Respondenti podle vykonávané profese

učitel(ka) mateřské školy	59 (19,7 %)
učitel(ka) 1. stupně základní školy	41 (13,7 %)
učitel(ka) 2. stupně základní školy	68 (22,7 %)
učitel(ka) střední nebo vyšší školy	32 (10,7 %)
vychovatel(ka) školní družiny	54 (18,1 %)
vychovatel(ka) dětského domova	15 (5,1 %)
jiné	17 (5,7 %)
neuvedeno	13 (4,3 %)
celkem	299 (100 %)

Výsledkem první etapy výzkumu je zjištění, že 20 % respondentů se domnívá, že se v posledních dvanácti měsících nesetkali s šikanou v kolektivu svých žáků či svěřenců. Přitom žádný respondent neuvedl, že nedokáže s jistotou rozpoznat šikanu od jiných forem nekázně (např. škádlení). Projevy šikany u dětí ovšem správně či převážně správně identifikovalo jen 40 % respondentů. Dovednost správně řešit odhalenou šikanu deklarovalo 44 % dotázaných (graf 1, 2, 3, 4). Značný prostor byl v dotazníku i v následných rozhovorech věnován zažitým mýtům a předsudkům ohledně šikanování, přičemž respondenti měli rozhodnout, zda je příslušný výrok pravdivý či nepravdivý. Za pravdivé bylo např. v 19 % případů označeno tvrzení, že „dítě, které šikanuje, je zpravidla asociální a agresivní jedinec“ a v 6 % případů tvrzení, že „dítě, které je šikanováno, je velmi často provokatér“. S výrokem, že „šikaně ve školách nelze zabránit“, se ztotožnila třetina respondentů (srov. tab. 5).

Graf 1: Zkušenosti respondentů se šikanou

Graf 2: Deklarovaná schopnost respondentů rozpoznat šikanu**Graf 3:** Deklarovaná dovednost respondentů řešit šikanu

Graf 4: Citlivost respondentů k projevům šikany**Tab. 5:** Hodnocení pravdivosti mýtů o šikaně

Mýtus	pravda	nepravda	neuveдено	celkem
Šikana je v určitém věku přirozená, děti z ní však „vyrostou“.	32 (10,7 %)	262 (87,6 %)	5 (1,7 %)	299 (100 %)
Se šikanou se děti v mateřských školách nesetkávají.	25 (8,4 %)	270 (90,3 %)	4 (1,3 %)	299 (100 %)
K šikanování nedochází na vysokých školách.	25 (8,4 %)	266 (88,9 %)	8 (2,7 %)	299 (100 %)
Při šikanování dochází vždy k fyzickému násilí.	5 (1,7 %)	291 (97,3 %)	3 (1 %)	299 (100 %)
Ve výchovných ústavech se šikana vyskytuje jen zřídka.	10 (3,3 %)	279 (93,4 %)	10 (3,3 %)	299 (100 %)
Dítě, které šikanuje, je zpravidla asociální a agresivní jedinec.	57 (19,1 %)	233 (77,9 %)	9 (3 %)	299 (100 %)
Dítě, které je šikanováno, je velmi často provokatér.	17 (5,7 %)	275 (92 %)	7 (2,3 %)	299 (100 %)
Šikaně ve školách nelze zabránit.	100 (33,4 %)	190 (63,6 %)	9 (3 %)	299 (100 %)

Stěžejní částí šetření bylo posuzování a analýza tří modelových situací, které představovaly rozhovory pedagogů se žáky-aktéry šikanování (tab. 6, 7, 8). Úkolem respondentů bylo ohodnotit postup učitele, který rozhovor vedl, na škále 1 (výborný, příkladný postup) až 5 (naprosto chybný postup). Všechny tři situace přitom obsahovaly zásadní chyby, kterých se pedagogové při vyšetřování šikany mohou dopouštět – vyzrazení jmen svědků, kladení uzavřených či sugesivních otázek, konfrontace oběti a agresora apod. Výsledky hodnocení modelových situací jednotlivými kategoriemi respondentů ukazují grafy 5, 6, 7, 8. Modelová situace č. 1 byla ohodnocena průměrnou známkou 2,9, situace č. 2 známkou 3,4 a situace č. 3 známkou 2,4. Nejnižší průměrné ohodnocení (2,7) všech tří modelových situací uváděli učitelé středních a vyšších odborných škol. Naopak nejvyšší průměrnou známkou (3,2) přidělili učitelé druhého stupně základních škol.

Tab. 6: Modelová situace č. 1

UČITELKA: *Jano, promluvíme si na rovinu. Slyšela jsem od některých žáků i kolegů, že se ti spolužačky posmívají a berou ti pomůcky. Je to pravda?*

ŽÁKYNĚ: *Ne.*

UČITELKA: *Víš, že nemá cenu nic skrývat ani zapírat, že bys tím škodila jen sama sobě?*

ŽÁKYNĚ: *Já vím.*

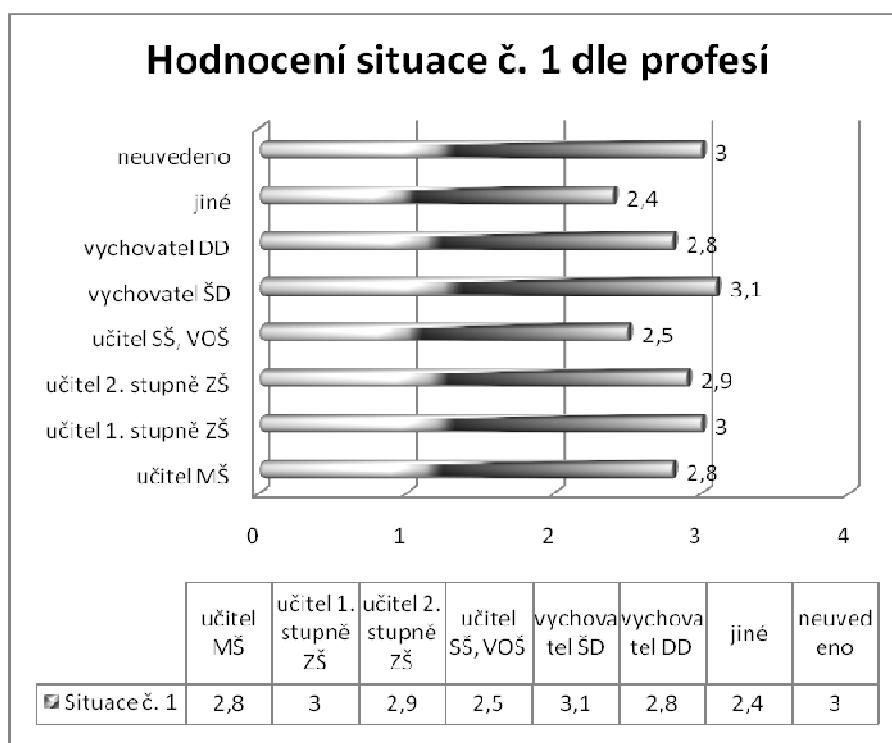
UČITELKA: *Dobře. Kdybys přesto došla k názoru, že není všechno v pořádku, zašla bys za mnou?*

ŽÁKYNĚ: *Zašla.*

UČITELKA: *Slibuješ mi to?*

ŽÁKYNĚ: *Ano.*

Ohodnoťte postup učitelky známkami 1-5 (1 je výborný, příkladný postup, 5 naprosto chybný postup).

Graf 5: Hodnocení modelové situace č. 1 dle profesí**Tab. 7:** Modelová situace č. 2

UČITEL: *Martine, dozvěděl jsem se, že jsi porušil pravidla a ubližoval slabšímu spolužákovi. Co mi k tomu řekneš?*

ŽÁK: *To není pravda.*

UČITEL: *Nelži. Marcela s Janou tě viděly, jak mlátíš Františka Kučeru do hlavy lahví od kokakoly!*

ŽÁK: *Cože? To si vymyslely!*

UČITEL: *Nevymyslely si to. A ty to víš. Franta mi to nakonec taky potvrdil. Řekl mi dokonce, že to nebylo poprvé, co jsi ho mlátil. Tak co, přiznáš se?*

ŽÁK: *(mlčí)*

UČITEL: *Podívej, Martine, všechno se dá napravit, když se k tomu postavíš čelem. Holky tě viděly, František všechno řekl, opravdu nemá cenu, abys zapíral. Přiznání je polehčující okolnost...*

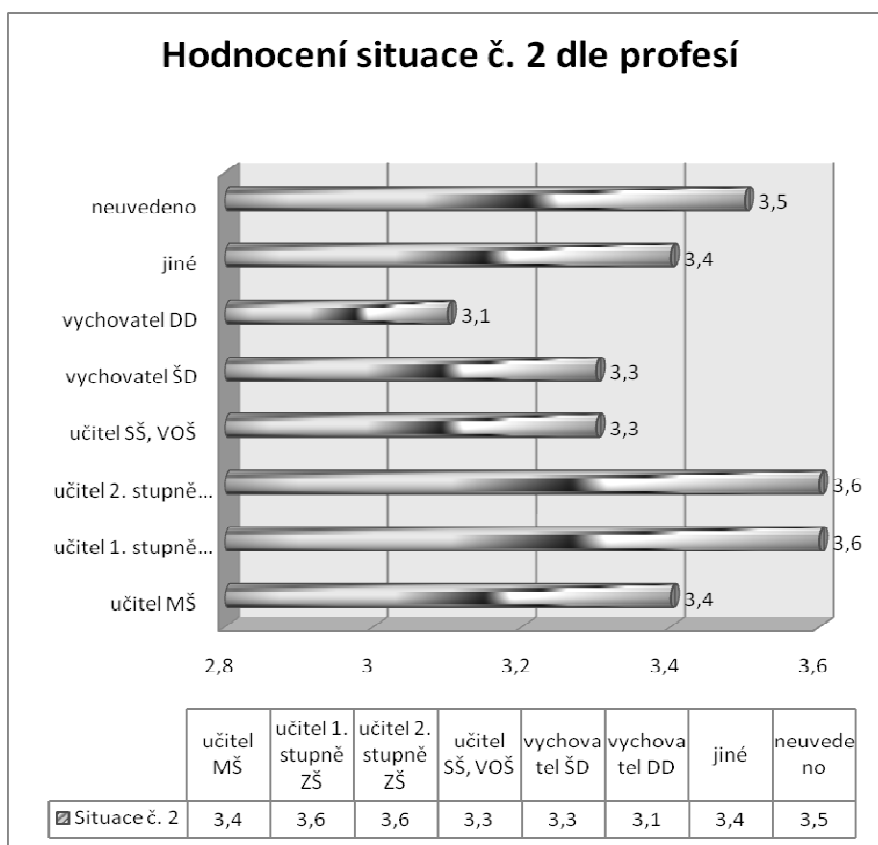
ŽÁK: *Trochu jsem ho zmlátil, protože mě provokoval.*

UČITEL: *No vidíš, že to jde. Ale teď mě dobře poslouvej: Nesmíš nikoho mlátit, ani kdyby tě sebevíc provokoval. Je ti to jasný?!“*

ŽÁK: *Ano.*

UČITEL: *Tak si to dobře zapamatuj a já doufám, že už se to nebude nikdy opakovat.*

Odhodnoťte postup učitelky známkami 1-5 (1 je výborný, příkladný postup, 5 naprosto chybný postup).

Graf 6: Hodnocení modelové situace č. 2 dle profesí**Tab. 8:** Modelová situace č. 3

UČITELKA č. 1: *Jakube a Honzo, pozvaly jsme si vás sem, protože jsme po důkladném vyšetřování zjistily, že ve vaší třídě došlo k šikanování. Zjistily jsme všechno a na všechno máme také svědky. O celém případu jsme se na pedagogické radě dlouho radili a došli jsme k závěru, že to, co se stalo, se už nesmí nikdy opakovat.*

UČITELKA č. 2: *Všichni tedy víme, co se stalo. Honzo, chceš se k tomu ještě vyjádřit?*

ŽÁK HONZA: *Nechci.*

UČITELKA č. 2: *A ty Jakube?*

ŽÁK JAKUB: *Ne.*

UČITELKA č. 1: *Dobře. Myslíme si, že by bylo nejlepší, abychom to vyřešili jako dospělí lidé. Jakube, chceš se Honzovi omluvit za to, že jsi mu bral věci a nadával mu?*

ŽÁK JAKUB: *Jo. Promiň, už to neudělám.*

UČITELKA č. 1: *Honzo, přijímáš Jakobovu omluvu?*

ŽÁK HONZA: *Ano.*

UČITELKA č. 2: *Ted' si tedy můžete podat ruce.*

Jakub s Honzou si podali ruce.

UČITELKA č. 1: *Výborně. A teď mě dobře poslouvejte. Oba víte, že šikanování do žádné demokratické společnosti nepatří. A v naší škole ho rozhodně nestrpíme. Jakube, teď se ptám tebe. Je ti to jasné a uvědomuješ si, že kdyby se něco podobného opakovalo, čekal by tě tvrdý postih?*

ŽÁK JAKUB: *Ano.*

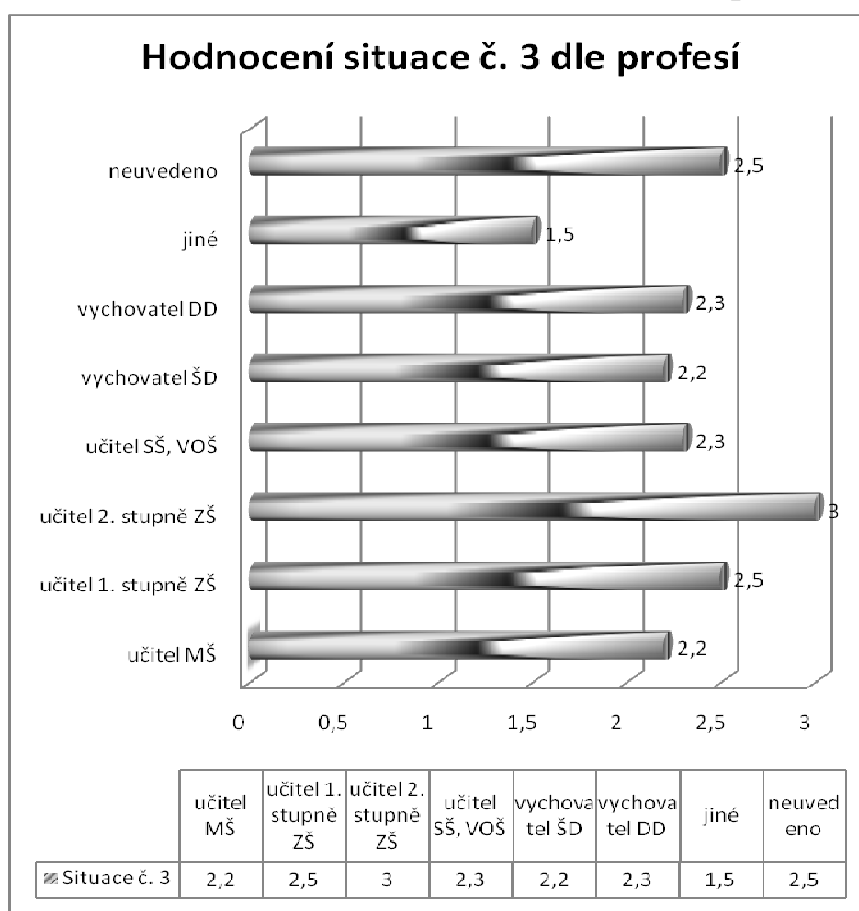
UČITELKA č. 1: *Honzo, slibuješ nám, že kdyby ti kdokoli na této škole nebo i někde jinde ubližoval, přijdeš a svěříš se?*

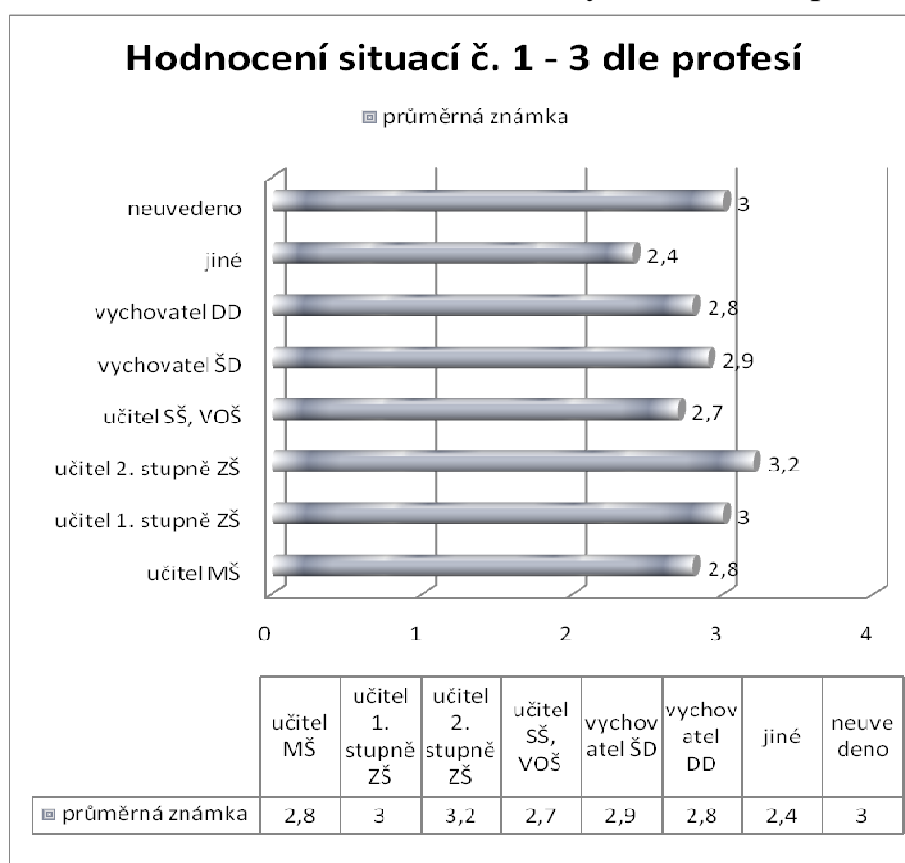
ŽÁK HONZA: *Ano.*

UČITELKA č. 1: *Tak nezapomeňte na to, co jste nám tady dneska řekli a slíbili. Ode dneška si také můžete být jisti, že všichni učitelé budou dávat dobrý pozor na to, co se ve vaší třídě děje. Můžete jít. Doufám, že příště už se budeme scházet za příjemnějších okolností.*

Ohodnoťte postup učitelky známkami 1-5 (1 je výborný, příkladný postup, 5 naprosto chybný postup).

Graf 7: Hodnocení modelové situace č. 3 dle profesí



Graf 8: Průměrné hodnocení modelových situací dle profesí

Zjištěné výsledky ukazují na několik významných skutečností. Především je třeba pozastavit se nad zjištěním, že celá pětina dotázaných uvádí, že se ve své pedagogické praxi za poslední rok nesešla s šikanou v dětském kolektivu. To ostře kontrastuje s výsledky úvodního měření výskytu šikany na školách v rámci projektu Minimalizace šikany¹, které hovoří o 44 % dětí, které udávají, že byly svědky šikany. O necitlivosti řady pedagogů k projevům šikanování u dětí vypovídá i 60% neúspěšnost při detekování projevů šikany, zaráží přitom zejména fakt, že mnozí nepovažují za možný signál ani bolesti hlavy a smutnou náladu, zhoršení prospěchu a další nápadné projevy. Ještě výmluvnější jsou dle našeho názoru výsledky hodnocení modelových situací. Průměrné známky přidělené k modelovým situacím je třeba považovat obecně za velmi nízké, což opět svědčí o jisté necitlivosti respondentů k vykresleným prohrškům při vyšetřování šikany. Paradoxně nejshovívavěji byl hodnocen přístup učitelek v modelové situaci č. 3, který vykazuje nejzávažnější chyby – mj. konfrontaci agresora a oběti. Stejně jako u předchozích situací se respondenti patrně nechali zmást zdánlivě promyšlenou strukturou rozhovoru, dobrou vůlí a lidským přístupem pedagogů. Při skupinových rozhovorech s respondenty se opakovaně objevoval argument, že situace č. 3 popisuje metodu usmíření mezi obětí a agresorem. Nutno však zdůraznit, že je to naprosto mylná domněnka, neboť případné usmířování má přísná pravidla, o jejichž dodržení tato ukázka rozhodně nesvědčí (srov. např. Kolář, 2001, s. 125). Mírné hodnocení všech tří modelových situací a tudíž relativně nízká senzitivita k problému šikanování nepřekvapuje u učitelů středních a vyšších odborných škol, neboť této kategorii pedagogických pracovníků ne-

jčastěji schází důkladnější pedagogické vzdělání (jsou to zpravidla absolventi neučitelského studia doplněného tzv. pedagogickým minimem, přičemž některým dosud chybí i toto elementární pedagogické vzdělání). Naopak velmi zářející je podobně mírné hodnocení modelových situací u vychovatelů dětských domovů, kteří by měli být v pedagogicko-psychologické sféře erudováni. Stejně tak překvapivý je výsledek učitelů druhého stupně základních škol, kteří byli v hodnocení modelových situací relativně nejpřísnější. Za signifikantní považujeme i rozdíl mezi nimi a učiteli prvního stupně. Lze předpokládat, že s šikanou se setkávají velmi často a že patří v této problematice k nejproškolenější kategorii pedagogů. Výsledek vychovatelů dětských domovů není, pro jejich malé početní zastoupení, přesvědčivý. Zajímavé by jistě bylo srovnání s pracovníky výchovných a diagnostických ústavů, kteří se patrně setkávají se šikanou, včetně té nezávažnější, nejčastěji.

Závěry první etapy našeho výzkumného šetření nelze samozřejmě, vzhledem k velikosti vzorku, zobecňovat. Domníváme se však, že je třeba brát velmi vážně veškeré náznaky nekompetentnosti, která by v reálné školní situaci mohla vést k profesnímu pochybení pedagoga. Zatímco nedostatky v oblasti klíčových didaktických kompetencí snižují efektivitu vyučování a učení, nedostatky ve stále poněkud opomíjených krizově intervenčních kompetencích mohou způsobit katastrofu. Zdánlivě banální pochybení pedagoga může být rozhodujícím důvodem, proč se z běžné a všudypřítomné šikany vyvine obtížně zvládnutelný patologický proces rozkladu dětského kolektivu, proces, na jehož konci zůstanou jen samí poražení. Východiskem ze současné neutěšené situace může být pouze systematické vzdělávání pedagogů, které bude založeno nejen na získávání znalostí, ale také sociálních dovedností, a to pokud možno formou sebezkušenostního výcviku. Jsme přesvědčeni o tom, že takové vzdělávání se musí, má-li být dostatečně účinné, opírat o zkušenosti frekventantů z vlastní pedagogické praxe. Jeho těžiště proto vidíme spíše v celoživotním učení a v programech průběžného vzdělávání pedagogických pracovníků. Otevřenou otázkou zůstává, jak učitele a vychovatele motivovat k účasti na těchto vzdělávacích programech, které vyžadují od svých účastníků, kromě obětovaného času, obvykle nemalé osobní nasazení.

Poznámky

¹ Šetření v rámci tohoto projektu Nadace O₂ se zúčastnilo 1358 žáků základních škol v ČR.

Literatura

- KOLÁŘ, M. *Bolest šikanování*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7367-014-3.
- KYRIACOU, CH. *Klíčové dovednosti učitele*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-965-8.
- LAZAROVÁ, B. *Netradiční role učitele*. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-115-4.

Minimalizace šikany: shrnutí pilotního projektu. Kladno: Aisis, 2008. ISBN 978-80-904071-2-1.

SKALKOVÁ, J. *Pedagogika a výzvy nové doby.* Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-060-3.

Kontakt

PhDr. Michal Zvírotsky, Ph.D.
Katedra školní a sociální pedagogiky
Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova v Praze
M. D. Rettigové 4, 116 39, Praha 1
michal.zvirotsky@pedf.cuni.cz

Mgr. Jaroslava Hanušová
Katedra školní a sociální pedagogiky
Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova v Praze
M. D. Rettigové 4, 116 39, Praha 1
jaroslava.hanusova@pedf.cuni.cz

Problematika připravenosti pedagogů pro prevenci šikany

Václav Bělík

Problematika sociálních deviací není pro českou společnost tématem úplně novým. Od průmyslové revoluce, kdy začalo docházet ke změnám společenských struktur, se začaly i na našem území některé sociálně patologické a společensky negativní jevy objevovat. V současné obrovské míře se však tyto nežádoucí jevy objevují až po roce 1989. Vlivem revolučních změn, demokratizace společnosti a otevřenosti hranic se u nás objevují některé jevy, které běžný český občan znal pouze z tisku či populárně naučných publikací. Tyto jevy u nás velmi rychle zdomácněly. Šikana byla ještě před dvaceti lety jevem, který byl typický především pro dospělou populaci, která byla sdružována ve formálních organizacích – armáda, veřejná bezpečnost apod.

Problematika sociálních deviací se postupem společenského vývoje stává velmi aktuálním tématem školního prostředí. Kurikulární reformy, kterými současné školství prochází, reagují na změnu společenských požadavků, na profil absolventa škol (viz současná diskuse ke standardu pedagogické profese, obsahu a metodám výuky, přípravě a kompetencím učitelů). Reformy primárně nekladou důraz na prevenci sociálně patologických jevů. Bylo by nejspíše k velké diskusi, zda by samostatná oblast nazvaná například Prevence sociálně patologických jevů byla nutná. Jak ukazují zkušenosti pedagogů (viz Konference PAU, 2009), v současném vyučování chybí prvky nespecifické prevence, které v sobě nese mimo jiné etická výchova. Vytváří však pro tuto prevenci ve školním prostředí poměrně velký prostor, který dosud ve stávajících osnovách pro výuku předmětů na základních a středních školách nebyl.

Cílem tohoto konferenčního příspěvku je přiblížit myšlenky a výsledky zkoumání Mgr. Václava Bělíka, Ph.D. Tyto výsledky byly podrobně prezentovány v disertační práci, která byla úspěšně obhájena v červenci 2007 na PdF UP v Olomouci. Její téma znělo: Problematika sociálních deviací v pregraduální přípravě pedagogů.

Na základě prostudované literatury, předvýzkumu, reakcí učitelů z praxe i vlastních zkušeností jsme se nejdříve pokoušeli zjistit, jak vysoké školy připravují studenty učitelství v oblasti práce se sociálně patologickými jevy a jaký má toto působení odraz do jejich vědomostí, dovedností, respektive pohledů na možné problémové situace. Prostředkem pro toto zjišťování nám je obsahová analýza studijních plánů oborů učitelství na fakultách, které zajišťují učitelské vzdělávání, nestandardizovaný didaktický test a dotazník zjišťující postoje zástupců pedagogických fakult k dané problematice. Za hlavní teoretický cíl jsme si vytyčili pokus o ucelenou tématickou analýzu problematiky sociálních deviací, která spadá do problematiky výuky předmětu sociální patologie se zřetelem ke školnímu prostředí. Na základě odborné literatury i vlastních poznatků a zkušeností uceleně pojednat témata, která jsou vzhledem k problematice sociálních deviací a charakteru disertační práce relevantní, tj. analyzovat a definovat pojem sociál-

ně patologické jevy a sociální deviace, vymezit jejich specifika včetně pojmu pozitivní sociální deviace, pokusit se definovat problematiku teorií sociálních deviací, vymezit jednotlivé kategorie sociálních deviací, které doplňujeme případovými studii z autorovy školní praxe popřípadě školní praxe autorových kolegů a studentů (kvalifikované splnění tohoto dílčího cíle je obtížné, protože s některými sociálními deviacemi se ve školním prostředí jako pedagogové střetáváme téměř denně (např. šikana, záškoláctví, intolerance, Emo respektive sebepoškozování), s jinými méně (divácké násilí, sebevraždy aj.). V průběhu výzkumu jsme se snažili klást důraz na význam a přínos znalostí sociálních deviací v práci učitele, podrobně jsme se pokusili rozebrat etiologii deviantního chování. Na základě odborné literatury vymezit aktuální problémy současného školství včetně problematiky koncepčních kroků strukturálních změn, mezinárodních dohod, ale i velmi důležité oblasti pro každodenní práci dobrého učitele – prevence.

Důležitým tématem, které vymezuje práci pedagogů v prevenci šikany, jsou aspekty rámcově vzdělávacích programů ve vztahu k problematice prevence sociálních deviací a průřezového tématu „Osobnostní a sociální výchova“, které z průřezových témat vytváří nejvíce prostoru, pro aplikaci poznatků z prevence sociálních deviací ve školním prostředí. Vyvrcholením teoretických východisek zkoumání je vymezení problematiky prevence v českém prostředí ve vztahu k problematice práce s dětmi a mládeží.

V závěru zkoumání se pokoušíme o zhodnocení dosažených výsledků a vytvoření souborů námětů k zamyšlení a koncepčních kroků nad dalším vývojem pregraduální přípravy učitelů. V celé práci vycházíme z myšlenky, že učitel by měl nejen vzdělávat, ale především vychovávat. Pokud má být výchova kvalitní (tj. odpovídat definicím pro výchovu: Výchova je proces záměrného, cílevědomého, dlouhodobého působení s cílem navodit pozitivní změny v jeho osobnosti. [Janiš, Kraus, Vacek, 1992, s. 10]), pak musí kromě aspektu osobnostní výchovy hledět i aspektu sociálního, který v sobě odráží vlivy společenské, tj. aktuální změny ve společenských strukturách, které v sobě zahrnují i jevy sociálně patologické a negativní. Z této myšlenky vychází i požadavek aktivního vzdělání každého z absolventů pedagogických fakult v oblasti práce se sociálními deviacemi.

Ve výzkumu prezentujeme tři samostatná šetření:

Obsahová analýza učebních plánů studijních oborů učitelství

Obsahová analýza učebních plánů 29 fakult a institucí, které zajišťují pregraduální přípravu učitelů. Primárním předmětem rozumíme předmět, který má ve své anotaci problematiku sociálních deviací přesně vymezenou. Sekundárním předmětem rozumíme předmět, který řeší témata se sociální patologií související (například témata řešící otázky etické, morální, hodnotové apod.), primárně tento předmět neřeší metody, ale vytváří podhoubí pro nespécifickou prevenci. V tabulce 1 uvádíme konkrétní výstupy v oblasti předmětů primárních a sekundárních.

Tab. 1: Obsahová analýza

Škola x předmět	Počet zkoumaných fakult	primární předměty	sekundární předměty
Pedagogické fakulty	10 (9+1)	39 (27V, 12PV)	94
Teologické fakulty"	5	0	15
Ostatní fakulty (filosofické, přírodovědecké	13	0	11

Závěry výsledků prvního šetření:

Uvedené výsledky přinášejí zajímavou informaci o pregraduální přípravě učitelů. Zjistili jsme, že příprava na **pedagogických fakultách je nesrovnatně lepší** co do početnosti předmětů primárních a sekundárních než na fakultách ostatních.

Na základě výsledků lze zobecnit, že předměty, které jsme si vymezili jako **primární, se ani v jednom typu škol nevyskytují více než předměty sekundární.**

Na základě výsledků z výše uvedené tabulky je zřejmé, že teologické fakulty se zaměřují především na práci s ovlivňováním hodnot a norem.

Přírodovědecké a filosofické fakulty se problematice pedagogické a psychologické věnují velmi málo. Problematice sociálních deviací **téměř vůbec.**

Rizikem uvedených výsledků je možný rozpor mezi četnostmi, které jsme získali na základě studia anotací jednotlivých předmětů, a jejich skutečným obsahem a kvalitou výuky, která je obtížně zjistitelná.

Rizikem uvedených výsledků je možný rozpor mezi materiály, které nám k průzkumu poskytly fakulty, a reálným počtem studentů, kteří uvedené předměty absolvují.

Didaktický test zkoumající orientaci studentů učitelství v oblasti prevence sociálních deviací

Od října roku 2006 do března 2007 probíhalo na 10 pedagogických fakultách zadávání didaktického testu studentům.

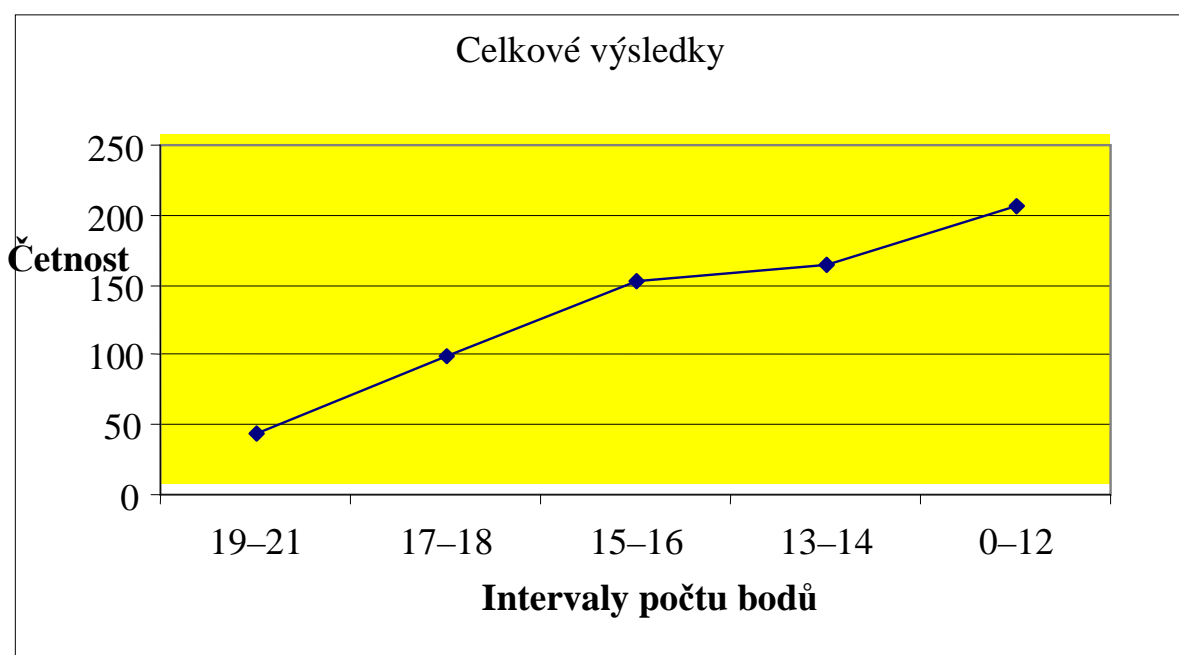
Různými formami dotazování bylo osloveno s žádostí o spolupráci na šetření 900 studentů na 10 (9+1) pedagogických fakultách.

Celkově didaktický test vyplnilo 666 studentů, což tvoří 74 % všech oslovených.

Při vyhodnocování výsledků jsme použili stejnou klasifikaci hodnocení jako v předvýzkumu (Chráska, 1999, s. 77). Pro průzkum jsme zvolili klasifikaci běžnou.

Tab. 2: Klasifikace

Klasifikace podle procenta správně vyřešených úloh					
Výsledná známka	1	2	3	4	5
Klasifikace běžná	91-100	81-90	71-80	61-70	0-60
Klasifikace přísná	96-100	88-95	82-87	70-81	0-69
Klasifikace velmi přísná	95-100	90-94	85-89	80-84	0-79

Graf 1: Rozložení výsledků v poměru intervalu počtu dosažených bodů a četností

Graf názorně ukazuje, že převážná většina studentů, kteří test vyplnili, by získala známky 3, 4, 5. To znamená, že mají jen velmi špatné znalosti, které by je opravňovaly pro kvalifikovanou práci v prevenci sociálních deviací.

Studenti, kteří vyplňovali test v předvýzkumu, byli studenty oborů, jejichž předmětem zájmu je právě práce se sociálními deviacemi. Pevážná většina z nich by získala známku 1 a 2.

Rizikem tohoto zkoumání je fakt, že didaktický test byl nestandardizovaný. Byl však stvořen na základě konzultací s předními odborníky v oblasti prevence sociálních deviací a tématicky pokrýval Strategii prevence sociálních deviací MŠMT.

V práci byl dále použit dotazník zjišťující postoje vybraných zástupců pedagogických fakult ke zkoumané problematice.

Otázky:

1. Jaký je postoj Vaší školy k pregraduální přípravě učitelů v oblasti sociálně patologických jevů?
2. Má Vaše škola dokument vymezující strategii pregraduální přípravy učitelů v oblasti sociálně patologických jevů?
3. Má Vaše škola specializované pracoviště zaměřující se na oblast sociálně patologických jevů?
4. Je Vaše škola zapojena do nějakého z grantů řešících problematiku sociálně patologických jevů?

Závěry:

Z odpovědí, které zástupci pedagogických fakult poskytli, vyplývá, že formálně kladou velký důraz na problematiku práce se sociálně patologickými jevy.

Zástupci pedagogických fakult vkládají velké naděje do předmětů, které jsme v práci označili jako sekundární.

Ani jedna ze zkoumaných pedagogických fakult neuvádí, že by měla ve svých vnitřních předpisech dokument, který by vymezoval problematiku sociálních deviací v pregraduální přípravě učitelů.

Problematika sociálních deviací je vyučována především na katedrách pedagogických a psychologických, okrajově na katedrách sociální pedagogiky a výjimku tvoří Univerzita Hradec Králové a Univerzita Palackého v Olomouci s Katedrou sociální patologie a sociologie respektive ve Středisku zdravého životního stylu.

Samostatné pracoviště zaměřené na problematiku sociálních deviací, které by se zaměřovalo na školní prostředí, ani na jedné ze zkoumaných fakult není.

Je s podivem, že zástupci pedagogických fakult si často pletou pojmy sociální patologie s patopsychologií a těžiště často také vidí v oborech speciálně pedagogických. (S výjimkou lze souhlasit v oblasti etopedie.)

Potěšující je, že na všech zkoumaných pedagogických fakultách se řeší minimálně jeden grant nebo projekt, který se zabývá otázkami ovlivňování zdravého životního stylu, hodnot apod.

Všechny zkoumané vysoké školy spolupracují s dalšími institucemi, které mají souvislosti s prevencí sociálních deviací.

Na základě výsledků průzkumů si dovoluujeme vyslovit následující výroky, které by mohly být dalšími náměty ke zkoumání, ale také návrhy koncepčních kroků rozvoje učitelské přípravy.

Navrhujeme zařadit na všech fakultách, které zajišťují učitelské vzdělávání, do povinných předmětů předmět sociální patologie, který bude v obecných rysech vymezovat problematiku sociálních deviací, a předmět prevence sociálních deviací, který vymeze problematiku prevence v ČR a zároveň naučí studenty aktivně pracovat s preventivními programy.

Navrhujeme zařadit na všech fakultách, které zajišťují učitelské vzdělávání, do povinně volitelných předmětů minimálně jeden předmět, který by se zabýval problematikou aktivního zvládnání problémů, které sociální deviace přináší.

Navrhujeme zařadit na všech fakultách, které zajišťují učitelské vzdělávání, do volitelných předmětů volitelný soubor předmětů, které by se zabývaly problematikou aktivního zvládnání problémů, které sociální deviace přinášejí.

Výše uvedenou povinnost zařazení předmětů povinných, povinně volitelných a volitelných navrhujeme včlenit do Koncepce pregraduální přípravy MŠMT.

Navrhujeme včlenit problematiku prevence sociálně patologických jevů jako samostatnou kapitolu rámcově vzdělávacích programů k dalšímu dopracování, respektive s pomocí etické výchovy ji prosadit jako nosná témata oblasti moderní výchovy.

V praktických činnostech přípravy učitelů ve vztahu k RVP navrhujeme zaměřit se na problematiku vytváření projektů primární prevence včetně tvorby minimálního školního preventivního programu a učení preventivním metodám především „běžného“ učitele.

Navrhujeme otevřít diskusi nad povinným zařazením problematiky sociálních deviací do státních zkoušek z pedagogiky a psychologie respektive zařadit sociální patologii jako samostatný státnicový předmět.

Navrhujeme vytvořit, popřípadě pozměnit standard profilu absolventa učitelských oborů tak, aby v sobě zahrnoval klíčové vědomosti a dovednosti, které by student učitelství měl mít.

Navrhujeme k zamyšlení vytvořit seznam postupů, jak by měly pedagogické fakulty komunikovat s veřejností.

Navrhujeme k zamyšlení otevřít diskusi nad povinným zřízením samostatného pracoviště na každé z fakult, které by se zaměřovalo výhradně na problematiku sociálních deviací ve vztahu k učitelské profesi.

Předpokládáme, že zavedení výše uvedených koncepčních kroků způsobí zvýšení informační gramotnosti studentů v oblasti prevence sociálních deviací.

Literatura

BĚLÍK, Václav. *Problematika sociálních deviací v pregraduální přípravě učitelů*. Olomouc, 2007. 150 s. UP v Olomouci. Vedoucí disertační práce Prof. PhDr. Blahoslav Kraus, CSc.

BĚLÍK, V. K problematice sociálních deviací v pregraduální přípravě učitelů. In *Sociália 2006*. 1. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 1990. s. X. V tisku.

BLÍŽKOVSKÝ, B., KUČEROVÁ, S., KURELOVÁ, M. a kol. *Středoevropský učitel na prahu učící se společnosti 21. století*. 1.vyd. Brno: Konvoj, 2000. ISBN 80-85615-95-9.

CHRÁSKA, M. *Didaktické testy*. 1.vyd. Brno: Paido, 1999. ISBN 80-85931-68-0.

KRAUS, B., VACEK, P. *Jak žije středoškolská mládež na počátku XXI. století: výzkum v Královéhradeckém kraji v letech 2000-2003*. 1. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2004. 171 s. ISBN 80-7041-738-2.

KRAUS, B., HRONCOVÁ, J. *Sociálna patológia pre sociálnych pracovníkov a pedagógov*. Emmerová I. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta UMB v Banskej Bystrici, 2006. ISBN 80-8083-223-4. Drogové závislosti ako sociálnopatologický jav, s. 65.

SKOPALOVÁ, J. K prevenci sociálních negativ na základních školách. In *Sociália 2002*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2002. s. 264-270. ISBN 80-7041-557-6.

VALENTA, J. Učit se být. *RVP* [online]. 2005, roč. 1 [cit. 2005-03-23], s. 1. Dostupný z WWW: <<http://www.rvp.cz/clanek/201>>. ISSN 1802-4785.

Kontakt

Mgr. Václav Bělík, Ph.D.

Katedra sociální patologie a sociologie

Univerzita Hradec Králové

vaclav.belik@seznam.cz

vaclav.belik@uhk.cz

Tel: 777 131 660

Šikana a spokojenost žáků se vztahy v třídním kolektivu v průběhu základní školní docházky

Pavel Letý

Úvod

Šikana vymezovaná jako opakované užití psychického nebo fyzického násilí vůči těm, kteří se neumí nebo z nejrůznějších důvodů nemohou bránit, patří jistě mezi nejzávažnější případy násilí mezi dětmi. Její přítomnost v třídním kolektivu má nepochybně devastující vliv na všechny jeho členy a ty případy, které jsou řešeny prostřednictvím PPP, mají mnoho společných rysů. Během vyšetřování a následné práce se třídou bývá často zjištěno, že se nejedná jen o incidenty z poslední doby, ale že oběť je v kolektivu šikanována i řadu let, postupem doby v něm ztrácí i poslední zastánce a násilí vůči ní se přitvrzuje. Přestože většina žáků ve třídě o této oběti ví, bývá k jejímu utrpení prakticky lhostejná. Docházeli k šikaně delší dobu, bývají často při rozhovoru na toto téma zpočátku netečné i oběti. Jako by se emočnímu prožitku bránily, svou situaci zlehčují a k možnosti pomoci jsou skeptické. Učitelé v těchto případech situaci často buď neřešili vůbec, nebo jen žákům ve třídě vynadali, přičemž násilí vůči oběti se pak mnohdy ještě zvýšilo jako msta za to, že si dovolila na svou situaci upozornit.

I přes množství takovýchto kazuistik není možné vyvozovat z nich o našem školství v této oblasti obecné závěry, neboť se může jednat jen o specifický typ případů, v jejichž řešení jsme byli zapojeni, a celková situace může vypadat zcela jinak. Z tohoto důvodu jsme se rozhodli podrobit jev širšímu výzkumu. V něm jsme se pokusili najít odpověď na to, jak se přístup žáků k šikanování vyvíjí v průběhu základní školní docházky a zda se v případě výše popsané lhostejnosti žáků k šikaně a postupnému mizení zastánců oběti ve třídě jedná jen o ojedinělé případy nebo zda jde o rozšířený jev, který je obecnější součástí našeho školství.

Výzkumný soubor a použitá metodika

Výzkumným souborem bylo 744 žáků 3., 5., 6. a 8. tříd základních škol z různých oblastí okresu Nový Jičín. Zvláštní důraz byl kladen na to, aby se výzkumu zúčastnily „normální“ třídní kolektivy - realizátor před studií na těchto školách nikdy neřešil šikanu ani o ní neměl informace. Studie se na školách zúčastnily všechny třídy ze sledovaných ročníků.

Výzkumu předcházela důkladná kritická analýza metodiky předchozích studií (Říčan, 1994; Hon, 1997; Havlíková et al., 2002; Němcová, 2005) a jako metoda byl zvolen kvantitativní výzkum prostřednictvím dotazníku. Ten vychází z Kolářova Dotazníku o šikanování a na jeho úpravě a rozšíření se podíleli také školní psychologové, učitelé i žáci. Dotazník byl následně v rámci předvýzkumu otestován na zkušební škole a obsahoval také kontrolní odpovědi, které měly stejnou funkci jako lži-skóre v testech osobnosti.

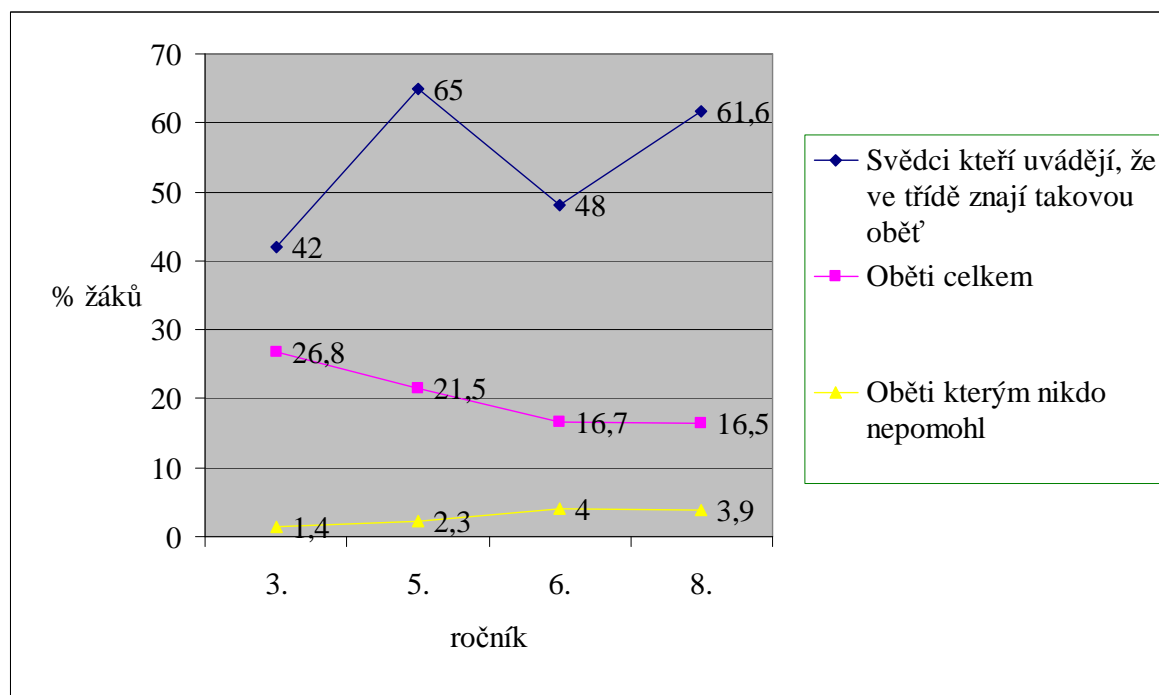
Žáci z výzkumného souboru dostali za úkol zamyslet se nad tím, jak se k sobě navzájem ve třídě tento školní rok chovali, a uvést na pětistupňové škále *spokojený - nespokojený*, jak jsou se vztahy ve třídě spokojeni. Dále byli dotazováni na šikanování, přičemž slovo „šikana“ nebylo po celou dobu šetření použito, použit byl pouze popis tohoto jednání, který vychází z definice užití v metodickém pokynu MŠMT č.j. 28 275/2000-22. Agresor i oběť museli být z jejich třídního kolektivu a k šikanování muselo docházet v aktuálním školním roce. Administrace dotazníku proběhla anonymně se zástěnami, bez přítomnosti učitele a žáci jí byli provedeni jednou osobou, která postupovala ve všech třídách shodným způsobem.

Výsledky výzkumu

Šikana byla ve výzkumu rozdělena na tu, která probíhá psychicky, a na tu, která zahrnuje i fyzické útoky vůči oběti. Podle toho, jak často byla oběť šikanována, jsou výsledky dále členěny na šikanu, ke které došlo někdy v průběhu školního roku, a šikanu, ke které docházelo skoro každý den nebo týden. Následující data se týkají pouze těchto druhých, intenzivních šikan. Statisticky významné souvislosti byly zjišťovány na hladinách významnosti 0,05 (signifikantní rozdíl) a 0,01 (vysoce signifikantní rozdíl).

► V průběhu základní školní docházky se až do 6. ročníku zvyšuje počet žáků, kteří jsou ve třídě šikanováni skoro každý den nebo týden a nikdo jim ani na chvíli nepomohl. Poté zůstává jejich počet na stejné úrovni.

Graf 1: Šikana, ke které ve třídě docházelo v tomto školním roce skoro každý den nebo týden (v procentech, N = 744)

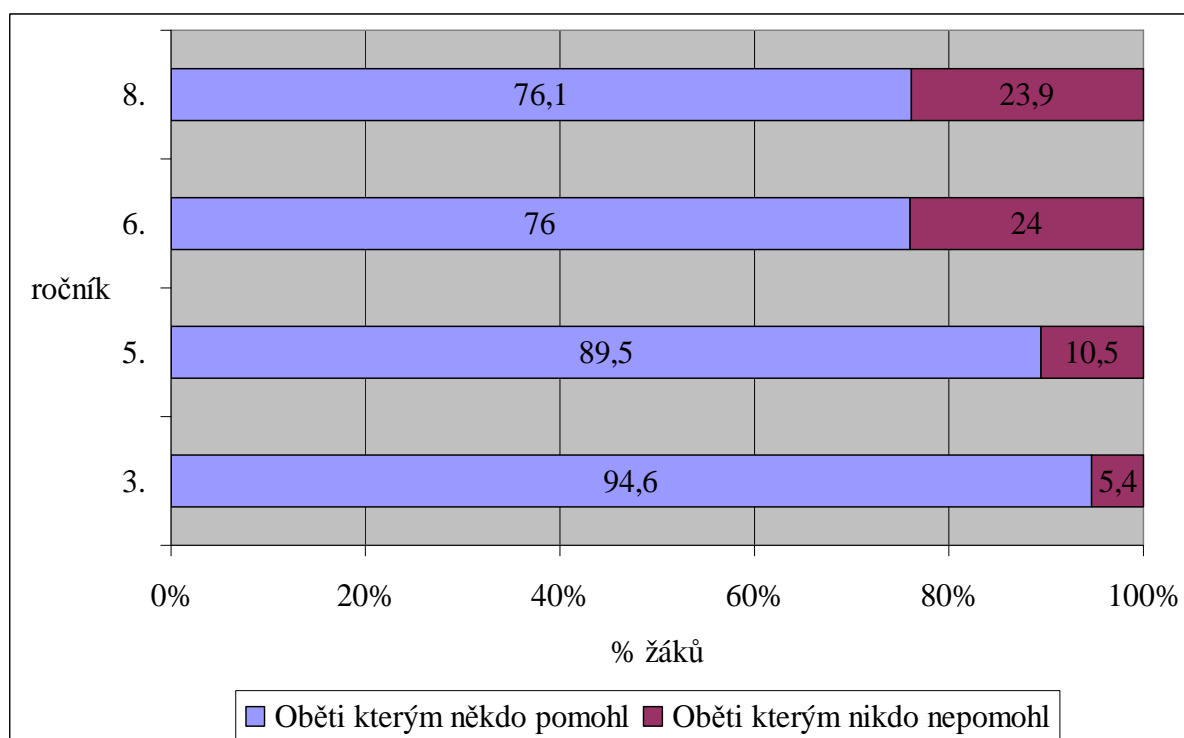


Z hodnot uvedených v grafu 1 je zřejmé, že počet žáků, kteří uvádějí, že byli obětí šikany skoro každý den nebo týden, se do 6. ročníku snižuje a poté zůstává na konstantní úrovni cca 16,5 %. Mezi jednotlivými ročníky zde nebyl zjištěn signifikantní rozdíl. Přítomnost takové oběti ve třídě potvrzují i ostatní žáci, v jejichž počtu byl mezi jednotlivými ročníky zjištěn vysoce signifikantní rozdíl.

Z grafu 1 je dále zřejmé, že v průběhu školní docházky se až do 6. ročníku zvyšuje počet obětí šikanovaných skoro každý den nebo týden, kterým nikdo ani na chvíli nepomohl. Ve 3. ročníku se jednalo o 1,4 % žáků z celkového počtu dětí v ročníku, v 5. ročníku se jejich počet zvyšuje na 2,3 %, v 6. ročníku na 4 % a v 8. ročníku zůstává přibližně na stejné úrovni 3,9 %. Během následných terapeutických intervencí ve třídách bylo navíc zjištěno, že nejvíce identifikovaných obětí intenzivních šikan chybělo při administraci dotazníků v 8. ročnících. Tyto oběti zde tedy nejsou započteny.

► V průběhu základní školní docházky se až do 6. ročníku zvyšuje počet obětí šikanovaných skoro každý den nebo týden, kterým nikdo ani na chvíli nepomohl, oproti těm, kterým bylo pomoheno. Poté zůstává jejich počet na konstantní úrovni.

Graf 2: Zkušenost obětí šikany, ke které docházelo skoro každý den nebo týden, s pomocí (v procentech, N = 146)

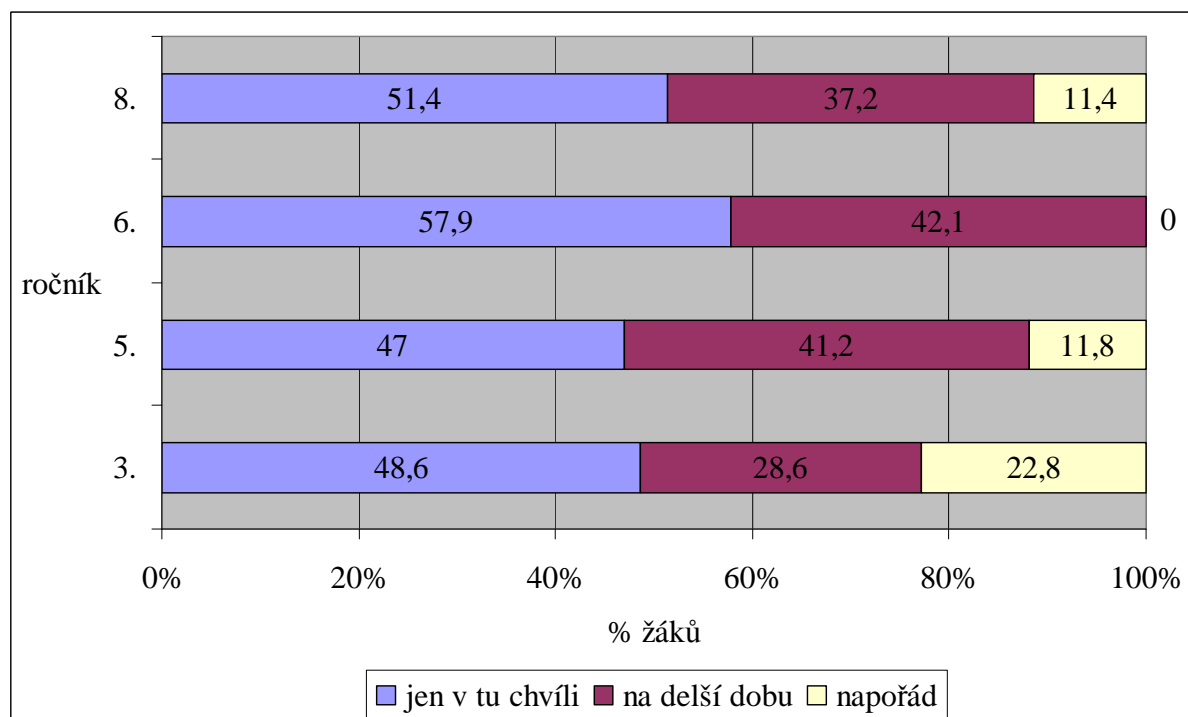


Z hodnot uvedených v grafu 2 je až do 6. ročníku zřejmé ubývání obětí, kterým někdo pomohl, přičemž v 8. ročníku jejich počet zůstává na stejné úrovni. Tomu je úměrný nárůst těch obětí intenzivní šikany, kterým nikdo ani na chvíli nepo-

mohl. Ve 3. ročníku zůstalo bez pomoci 5,4 % obětí, v 5. ročníku 10,5 %, v 6. ročníku 24 % a v 8. ročníku zůstává jejich počet na stejné úrovni 23,9 %. Mezi jednotlivými ročníky zde nebyl zjištěn signifikantní rozdíl, avšak při započtení obětí všech šikan (tj. nejen těch intenzivních, ale i všech ostatních, ke kterým v průběhu školního roku opakovaně došlo) se počet obětí, kterým nikdo nepomohl, v 8. ročníku dále zvyšuje a byl zde zjištěn signifikantní rozdíl.

► Účinnost pomoci, která byla poskytnuta obětem šikanovaným skoro každý den nebo týden, se až do 6. ročníku snižuje a poté se v 8. ročníku mírně zvyší. Stále je však nižší než na 1. stupni základní školy.

Graf 3: Oběti šikanované skoro každý den nebo týden, kterým někdo pomohl - účinnost pomoci (v procentech, N = 123)

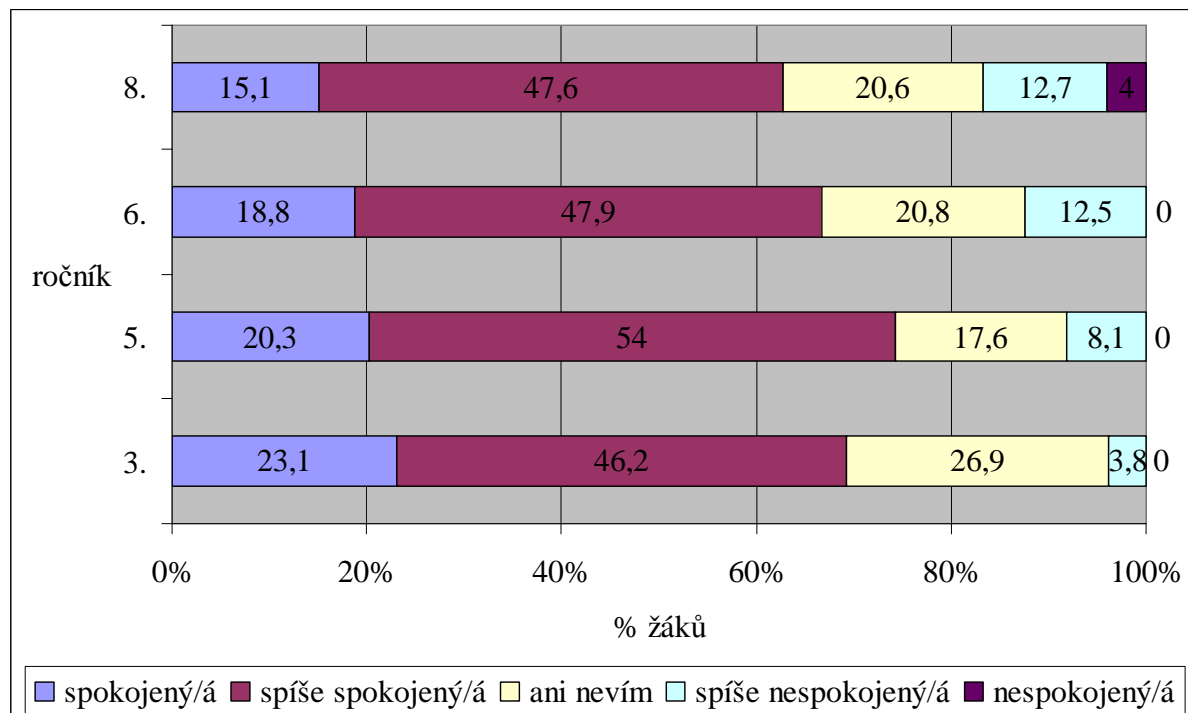


Z hodnot uvedených v grafu 3 je zřejmé, že ve všech sledovaných ročnících bylo polovině obětí pomoci poskytnuta jen v tu chvíli. U těchto obětí zde není možné vysledovat nějaký vývojový trend.

Počet obětí, kterým někdo pomohl napořád, se až do 6. ročníku snižuje. Ve 3. ročníku se jedná o 22,8 %, v 5. ročníku o 11,8 % a v 6. ročníku o 0 %. V 8. ročníku se jejich počet opět zvyšuje na 11,4 %, tj. přibližně na úroveň 5. ročníku. Mezi jednotlivými ročníky zde nebyl zjištěn signifikantní rozdíl, avšak při započtení obětí všech šikan má graf stejný průběh a byl zde zjištěn signifikantní rozdíl.

► Ve všech sledovaných ročnících většina žáků, kteří uvedli, že ve třídě nebyli obětí a znají v ní oběť šikanovanou skoro každý den nebo týden, je se vztahy ve třídě spokojena nebo spíše spokojena. To se týká i svědků fyzické šikany.

Graf 4: Spokojenost svědků intenzivní šikany, kteří nebyli v průběhu školního roku obětmi, se vztahy ve třídě (v procentech, N = 274)



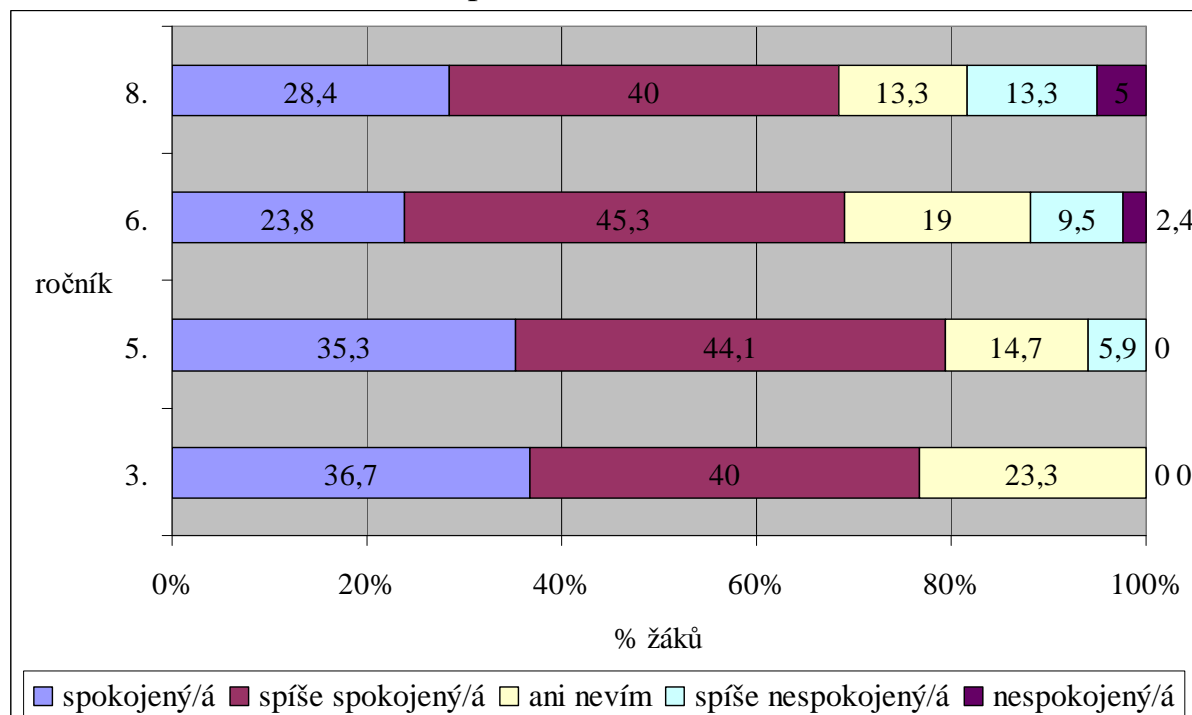
Z grafu 4 je patrné, že ve všech sledovaných ročnících většina žáků, kteří nebyli obětí a znají ve třídě oběť, která je šikanována skoro každý den nebo týden, je se vztahy spokojena nebo spíše spokojena. Ve 3. ročníku jich je dohromady 69,3 %, v 5. ročníku 74,3 %, v 6. ročníku 66,7 % a v 8. ročníku o 62,7 %. Stejný průběh má graf i v případech, kdy tito žáci vypovídají o tom, že oběť je šikanována i fyzicky.

V průběhu školní docházky také pomalu stoupá počet žáků, kteří uvádějí, že jsou se vztahy ve třídě nespokojení nebo spíše nespokojení. Ve 3. ročníku se dohromady jedná o 3,8 % žáků, v 5. ročníku tento počet stoupá na 8,1 % žáků, v 6. ročníku na 12,5 % a v 8. ročníku na 16,7 %. Z počtu všech žáků v 8. ročnících se v případě této skupiny svědků šikany jedná pouze o 7,5 %. U žáků, kteří vypovídají, že je oběť šikanována i fyzicky, má graf stejný průběh do 6. ročníku, poté počet nespokojených nebo spíše nespokojených klesá.

Mezi jednotlivými ročníky zde nebyla zjištěna statisticky významná souvislost.

Pro následnou interpretaci těchto dat je důležité srovnat je s daty týkajícími se spokojenosti žáků, kteří taktéž nebyli obětí, ale na rozdíl od předchozí skupiny uvedli, že ve třídě žádnou oběť šikanování neznají.

Graf 5: Spokojenost nešikanovaných žáků, kteří neznají oběť, se vztahy ve třídě (v procentech, N = 166)



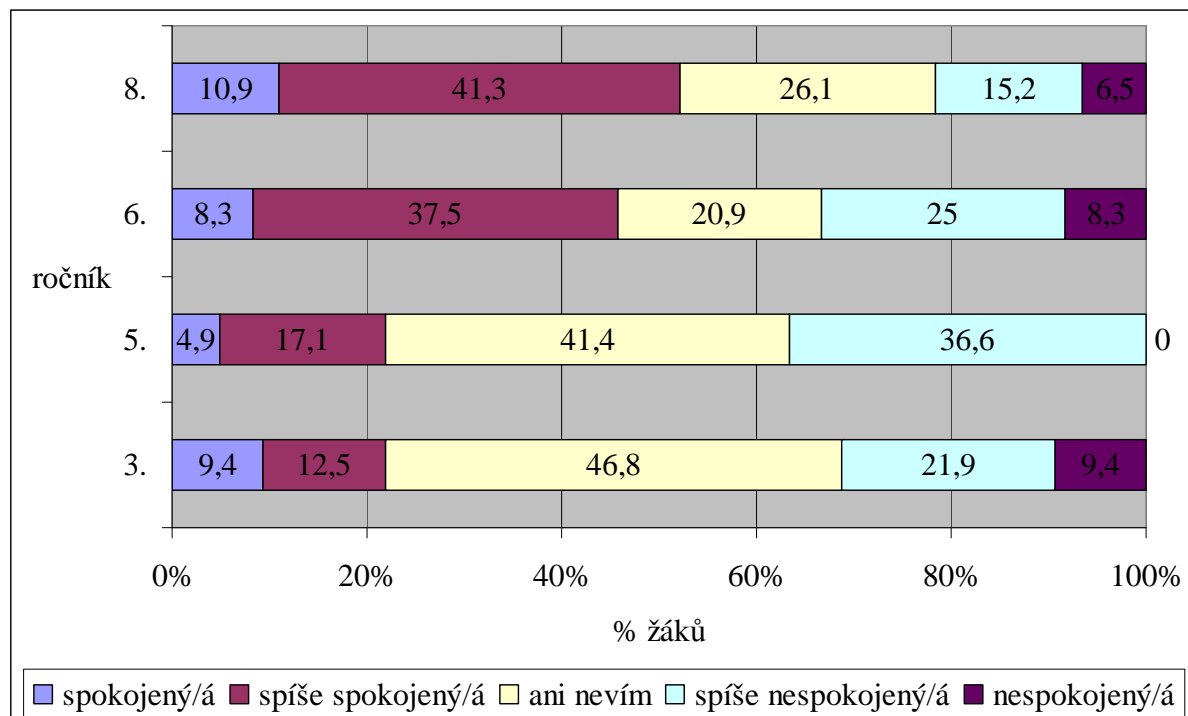
Z grafu 5 je patrné, že počet žáků, kteří uvádějí, že jsou se vztahy ve třídě spokojeni nebo spíše spokojeni, je ve všech ročnících podobný se skupinou žáků, kteří sami nebyli obětí, ale znají spolužáka šikanovaného skoro každý den nebo týden. To se týká i skupiny žáků, kteří uvádějí, že jsou se vztahy ve třídě nespokojeni nebo spíše nespokojeni.

Mezi četnostmi uvedenými v grafu 4 a v grafu 5 nebyl zjištěn signifikantní rozdíl.

► V průběhu základní školní docházky se zvyšuje spokojenost se vztahy v třídním kolektivu těch žáků, kteří byli někdy obětí šikany a znají ve třídě oběť, která byla šikanována skoro každý den nebo týden. To se týká také případů, kdy popisovaná oběť byla šikanována i fyzicky. (Viz graf 6)

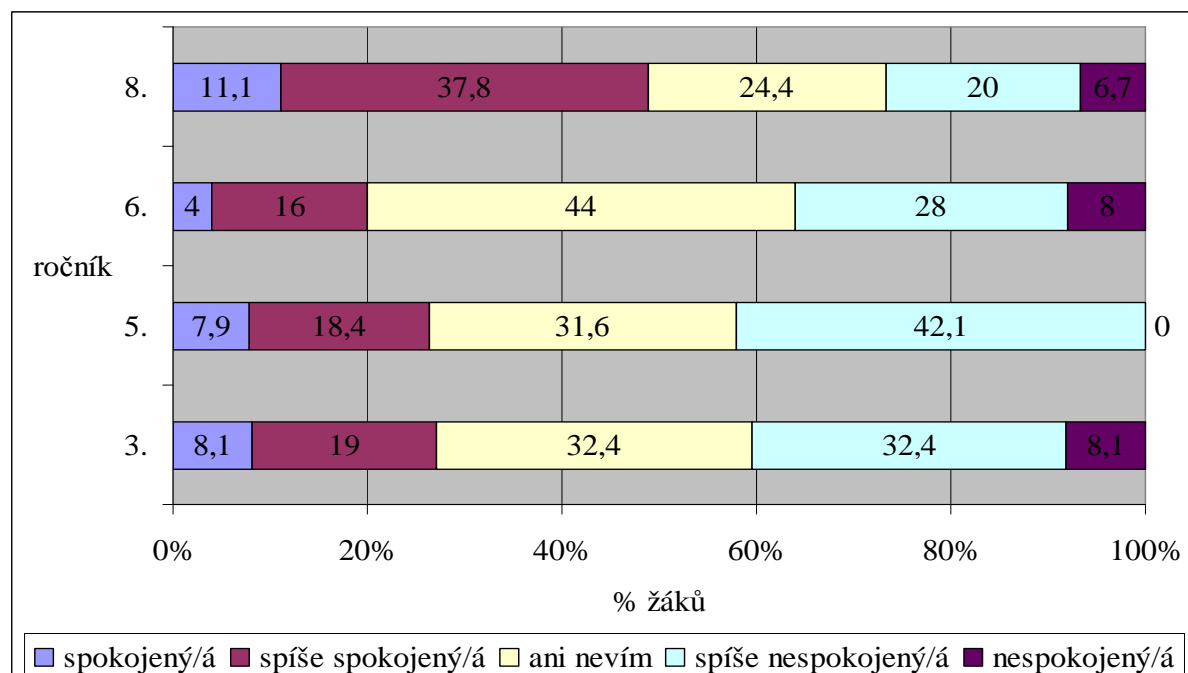
Z hodnot uvedených v grafu 6 je zřejmý trend ke zvyšující se spokojenosti žáků, kteří také byli obětmi (někdy v průběhu školního roku) a uvádějí, že znají ve třídě oběť, šikanovanou skoro každý den nebo týden. Ve 3. ročníku je se vztahy ve třídě spokojeno a spíše spokojeno dohromady 21,9 % těchto žáků, v 5. ročníku tento počet zůstává na přibližně stejné úrovni 22 %, v 6. ročníku stoupá na 45,8 % a v 8. ročníku na 52,2 % žáků. Od 5. ročníku také pravidelně klesá počet těch žáků, kteří uvedli, že jsou spíše nespokojeni nebo nespokojeni. Stejný průběh má graf i u žáků, kteří uvádějí, že je oběť šikanována i fyzicky. V obou případech byla mezi jednotlivými ročníky zjištěna statisticky významná souvislost. Stupeň této souvislosti je 0,30.

Graf 6: Spokojenost svědků intenzivní šikany, kteří byli někdy v průběhu školního roku obětmi, se vztahy ve třídě (v procentech, N = 143)



► Mezi 6. a 8. ročníkem stoupá počet obětí šikanovaných skoro každý den nebo týden, které uvádějí, že jsou se vztahy v třídním kolektivu spokojené nebo spíše spokojené.

Graf 7: Spokojenost obětí šikany, ke které docházelo skoro každý den nebo týden, se vztahy ve třídě (v procentech, N = 145)



Z hodnot uvedených v grafu 7 je od 5. ročníku zřejmý úbytek obětí, které uvádějí, že jsou se vztahy ve třídě nespokojené nebo spíše nespokojené. Ve 3. ročníku se jedná dohromady o skupinu 40,5 % žáků, v 5. ročníku tento počet zůstává na přibližně stejné úrovni 42,1 % a mizí podskupina nespokojených, v 6. ročníku klesá počet nespokojených nebo spíše nespokojených na 36 % a v 8. ročníku na 26,7 % žáků.

Mezi 5. a 6. ročníkem dochází k úbytku obětí, které uvádějí, že jsou se vztahy ve třídě spokojeny nebo spíše spokojeny, ovšem v 8. ročníku dochází naopak k jejich výraznému nárůstu. Ve 3. ročníku jich je dohromady 27,1 %, v 5. ročníku 26,3 %, v 6. ročníku 20 % a v 8. ročníku 48,9 %.

Stejný průběh má graf i u obětí, které uvádějí, že jsou šikanovány i fyzicky. V obou případech nebyla mezi jednotlivými ročníky zjištěna statisticky významná souvislost.

Jak již bylo zmíněno výše, během následných terapeutických intervencí ve třídách bylo zjištěno, že nejvíce identifikovaných obětí intenzivních šikan chybělo při administraci dotazníků v 8. ročnících. Pokud bychom je započítali a předpokládali, že jsou se vztahy ve třídě nespokojené či spíše nespokojené, klesl by počet skupiny spokojených nebo spíše spokojených na 42,3 % – i tak by se jednalo o zřetelný nárůst. Ovšem ve skupině obětí, které jsou šikanovány i fyzicky, by počet nespokojených či spíše nespokojených stoupl na 50 %. Tato data jsou však již spekulací a uvádíme je pouze pro zdůraznění omezené vypovídací hodnoty získaných dat týkajících se spokojenosti obětí intenzivních fyzických šikan v 8. ročnících.

Třídní kolektiv jako model společnosti

Ve výchově dětí mají samozřejmě prvořadou úlohu jejich rodiče, přesto existují oblasti, ve kterých dítě získává poznatky převážně mimo svou rodinu. Takovou oblastí je například získávání zkušeností týkajících se života ve společnosti, jejímž modelem je pro dítě především školní třída. Vztahy se spolužáky jsou horizontální, dítě si spolužáky nevybralo, mají různé zájmy a hodnoty, z vlastního rozhodnutí by s mnohými z nich nebylo, přesto s nimi musí strávit velmi mnoho času a nějak s nimi vyjít. Dospělí už proti násilí hned nezasáhnou, jak tomu bylo na pískovišti v 5 letech. Hodnoty převzaté z rodiny (většina rodičů snad učí děti, že nemají druhým ubližovat, že si mají pomáhat atd.) zde dítě konfrontuje s realitou. Především zde se učí vlastní praxí, nikoli verbálními pokyny rodičů či učitelů, životu ve společnosti.

Někdy slyšíme, že příčinou šikanování a vzrůstajícího násilí je výchova v rodině. Především u agresorů mívá, podle našich zkušeností, na jejich chování rodina velký podíl, ale co v případě ostatních žáků ve třídě? Roli zde hraje samozřejmě více faktorů. Významný vliv má i to, že se často se vztahy ve školních třídách účinně nepracuje a případy šikanování se efektivně neřeší. V práci se třídou je potřeba počítat se skupinovou dynamikou a s tím, že skupina jako celek má přirozenou tendenci vyznávat horší hodnoty než jednotlivci, z nichž se skládá. Pokud je ponechána volnému vývoji, převahu v ní často získají bezohlední

jedinci, kteří se nezdráhají pro své pobavení trápit druhé. Může se pak stát, že těmto špatným skupinovým hodnotám se plíživě přizpůsobuje jednání či hodnoty jednotlivců. Nestačí tedy pracovat s jednotlivými žáky, ale je třeba se třídou pracovat od začátku do konce školní docházky jako s dynamickým sociálním celkem. Pak se sice také může objevit někdo, kdo má tendenci šikanovat druhé, ale ostatní žáci mu v tom dokáží včas zabránit buď sami, nebo tím, že na jeho jednání upozorní učitele. S ním však musí mít zkušenost, že situaci nebude zlehčovat a skutečně ji vyřeší. Žáky učíme obrovskému množství teoretických znalostí, ale jejich vztahy v třídních kolektivech bývají často ponechány volnému vývoji. Mnoho informací zapomenou, ne však zkušenosti, jak funguje společnost.

Interpretace výsledků výzkumu

Při interpretaci získaných dat vycházíme z předpokladu, že „spokojenost“ žáků, uváděná ve výzkumu, vyjadřuje, nakolik přítomnost šikany v kolektivu vnímají při hodnocení kvality jeho vztahů za problematickou. Většina svědků šikany, kteří sami nebyli oběťmi, je se vztahy ve třídě ve všech sledovaných ročnících spokojena nebo spíše spokojena. To se týká i svědků fyzických šikan. Je tedy zřejmé, že tito žáci šikanování svého spolužáka nepovažují při hodnocení kvality vztahů v třídním kolektivu za podstatný problém. Z našeho vnějšího pohledu se však nedůležitost, kterou této situaci žáci přisuzují, jeví jako morálně velmi vážný problém.

Srovnání těchto dat se skupinou žáků, kteří uvádějí, že nebyli obětí a ani ve třídě oběť šikanování neznají, dále poukazuje na to, že na jejich hodnocení kvality vztahů v třídním kolektivu nemusí mít přítomnost šikany podstatný vliv. To bohužel znamená, že i mírně vzrůstající nespokojenost menšiny těchto žáků v průběhu školní docházky primárně, přinejmenším na námi použité škále, s jimi vnímanou šikanou spolužáka nesouvisí a je způsobena jinými faktory. Pravděpodobně se zde jedná o vliv přechodu žáků z období mladšího školního věku, ve kterém mají tendenci hodnotit vše spíše pozitivně, do kritičtějšího období puberty, v němž jsou obecně náchylnější k nespokojenosti a zklamání.

Svědci intenzivních šikan (ke kterým dochází skoro každý den nebo týden), kteří sami byli někdy během školního roku obětí, se v průběhu školní docházky stávají se vztahy ve třídě stále „spokojenějšími“. To se týká i svědků fyzických šikan. V souvislosti s tím, že v průběhu let převážně stoupá počet obětí, kterým nikdo nepomohl a snižuje se efektivita pomoci, která byla poskytnuta, můžeme tuto vzrůstající spokojenost interpretovat dvojím způsobem:

- Pokud jejich spokojenost souvisí s jimi vnímanou přítomností oběti intenzivního šikanování, tak ho možná při svém hodnocení vztahů ve třídě jako takových, se kterými jsou „spokojeni“ nebo „spíše spokojeni“, považují za stále méně problematické. Pravděpodobně ho v průběhu školní docházky stále více považují za přirozenou součást normálních mezilidských vztahů. To by znamenalo, že stálá přítomnost šikanování má velmi nežádoucí vliv na jejich osobnostní

a morální vývoj – na začátku školní docházky v šikaně spolužáka možná viděli problém, ale postupem času vůči ní otupěli.

- Další možností je, že jimi uváděná spokojenost nesouvisí s tím, že v kolektivu znají oběť intenzivní šikany, ale spíše s jednáním žáků vůči jim samotným. V tomto případě by vypovídala o tom, že u nich dochází ke zvyšování netečnosti vůči šikaně vlastní osoby a o nedůležitosti, kterou při svém hodnocení vztahů ve třídě jako takových, se kterými jsou „spokojeni“ nebo „spíše spokojeni“, situaci uváděného spolužáka přisuzují.

Pravděpodobně se zde v různé míře uplatňují oba tyto faktory, které jsou v souladu i s našimi zkušenostmi s jinými případy šikanování trvajících delší dobu a řešenými ve spolupráci se školami naší pedagogicko-psychologickou poradnou.

Mnoho obětí šikanovaných skoro každý den nebo týden se mezi 6. a 8. ročníkem stává také „spokojenějšími“ se vztahy ve své třídě. Řada z nich se možná „odděluje od svých emocí“ v důsledku jednání okolí vůči nim, které pravděpodobně stále více považují za již nezměnitelný stav. „Spokojenost“ je zde zřejmě vyjádřením jakéhosi nouzového zpracování situace a neznamena, že by jim ubližování nevadilo. Toto vysvětlení opět koresponduje s našimi přímými zkušenostmi z vyšetřování konkrétních případů šikany v základních školách. Potvrzovalo by jej i to, že nejvíce identifikovaných obětí intenzivních šikan ve výzkumném souboru chybělo při administraci dotazníků v 8. ročnících, což může být známkou jejich zhoršující se situace v kolektivu (z které se nejspíš snaží uniknout) a také toho, že data týkající se jejich spokojenosti je třeba brát v případě fyzických šikan v tomto ročníku s určitou rezervou. Jisté je, že oběti jsou poškozovány primárně násilím vůči nim a sekundárně netečností ostatních žáků ve třídě (společnosti). Tím může být narušena jejich důvěra celkově v právní oporu ve společnosti i v budoucnosti. Totéž se týká žáků, kteří jsou šikanováni svědky.

Dalším vysvětlením stoupající spokojenosti posledních dvou skupin může být, že se mezi ročníky možná mění typy osob, které pomoc poskytují, a může se měnit i to, co je za pomoc považováno. Dále jím může být i možnost, že postupem času se agresori stále více zaměřují na 1-2 oběti ve třídě, kterým možná ubližují o to intenzivněji. Ostatní žáci pak mohou být „spokojenější“, protože nejsou v tak intenzivní pozornosti agresorů. To by korespondovalo s již zmíněnou nejvyšší absencí identifikovaných obětí v 8. ročnících. Uvedené hypotézy by bylo užitečné podrobit další analýze včetně kvalitativního výzkumu. Z dosavadních dat a poznatků z intervencí ve třídách výzkumného souboru se zdá, že stoupající spokojenost v průběhu školní docházky není způsobena tím, že by se šikaně obětí, které jsou na tom v kolektivu nejhůře, dařilo objektivně více zabránit.

Agresori vidí, že přinejmenším ve vyšších ročnících většina třídního kolektivu nepovažuje jejich jednání při hodnocení kvality vztahů ve třídě za podstatný problém a že efektivita poskytnuté pomoci obětem se v průběhu školní docházky převážně snižuje. Tím může docházet k narušení jejich morálního vývoje, rozvolnění hranic a ke zvýšení rizika násilného jednání v budoucnosti.

Etika výzkumu šikanování

V našem výzkumu jsme uplatnili etickou zásadu, že ve všech třídních kolektivech, ve kterých někdo z obětí či svědků vypoví, že zde dochází k šikanování, musí následovat terapeutická intervence. Vycházíme z přesvědčení, že pokud tato intervence chybí, tak dochází k poškození žáků ve třídě realizátorem studie – oběti jsou takto sekundárně poškozeny netečností výzkumníka (autority mně nejsou ochotny pomoci) a agresori mohou ztratit další zábrany z důvodu dojmu beztrestnosti a zajímavosti jejich jednání (autority nejsou schopny násilí zabránit a je pro ně zajímavé). Pouhé předání výsledků škoře se nám jeví z etického hlediska nedostatečné – nezasáhne-li škola hned a odpovídajícím způsobem, mohou výsledky poukazovat na to, že není schopna sama případy šikanování efektivně řešit.

K podobnému sekundárnímu poškození žáků dochází také poměrně často mimo výzkumnou situaci, a to ze strany učitelů v případech, kdy se o šikaně dozví a neřeší ji nebo ji řeší nevhodně.

Závěr

Podle školského zákona jsou obecnými cíli vzdělávání a výchovy, mimo jiné, rozvoj osobnosti člověka, jeho sociálních kompetencí a mravních hodnot. Náš výzkum sice zahrnoval jen část žákovské populace jednoho okresu, jeho zjištění, týkající se poskytování pomoci obětem šikanování a vývoje spokojenosti žáků se vztahy ve třídě v průběhu školní docházky, však považujeme za varující. Tento vývoj může mít vztah i k postojům a chování žáků v jejich dospělosti, protože nejhůře se člověk odnaučuje to, co se už jednou špatně naučil.

Za důležité proto považujeme pomoci učitelům k tomu, aby se naučili, jak šikaně mezi žáky předcházet a jak účinně řešit případy šikanování, které se na škole vyskytnou. K tomu patří naučit je pracovat se skupinou, vytvořit jim pro to podmínky, motivovat ředitele k větší důslednosti při zajišťování primární i sekundární prevence šikanování v jejich školách a zajistit efektivnější kontrolu společnosti nad tím, jak škola své úkoly v této oblasti plní, včetně případných účinných sankcí za nedbalost. V případě, že šikaně učitelé nedokáží zabránit sami, je důležité, aby situaci netolerovali, ale obrátili se na odborníky. A také je třeba zajistit, aby instituce spolupracující se školami, především orgány sociálně právní ochrany dětí, policie a justice, důsledně využívaly při řešení vážných projevů šikany platné legislativy, která při svém důsledném uplatňování ve skutečnosti vůbec nemusí být tak neúčinná, jak se nám v naší praxi často zdá.

Literatura

- HAVLÍNOVÁ, M.; KOLÁŘ, M.; SIGMUNDOVÁ, J.; VĚTROVSKÝ, S.; KLIMEŠ, J. *Sociální klima v prostředí základních škol České republiky*. Praha: Institut dětí a mládeže MŠMT ČR, 2002.
- HON, J. *Zdravý životní styl pohledem žáků základních škol v Ostravě*. Ostrava: Marketingová laboratoř Ostrava – výzkum trhu a veřejného mínění, 1997.

KOLÁŘ, M. *Dotazník o šikanování*. Praha, 2005.

Metodický pokyn ministra školství, mládeže a tělovýchovy k prevenci a řešení šikanování mezi žáky škol a školských zařízení č. j. 28 275/2000-22, *Věstník MŠMT* sešit 1/2001.

NĚMCOVÁ, M. Nepodceňujme sociální klima ve třídách. *Psychologie dnes*, 2006, roč. 12, č. 9, s. 20-22.

ŘÍČAN, P. Šikanování na pražských školách. *Alfa revue*, 1994, roč. 4, č. 4, s. 29-34.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění zákonů č. 383/2005 Sb., č. 112/2006 Sb., č. 158/2006 Sb., č. 161/2006 Sb., č. 165/2006 Sb., č. 179/2006 Sb. a č. 342/2006 Sb.

Kontakt

Bc. Pavel Letý

Pedagogicko-psychologická poradna Nový Jičín

Žižkova 3, 741 01 Nový Jičín

www.pppnj.cz

pavel.lety@seznam.cz

VI. TEORIE

Příběh kvarty, aneb Jak léčit otravu studentů víceletého gymnázia

Jaroslava Schlegelová

Kdykoliv jsem v posledních letech uvažovala o obtížných životních situacích svých studentů, jejich rodičů a učitelů – mých nejbližších spolupracovníků a kolegů, kdykoliv jsem úporně hledala příčiny a často následně zpochybovala možná řešení jejich konkrétních problémů, konfliktů či mravních dilemat, kladla jsem současně především sama sobě řadu otázek:

Žijeme opravdu v dlouhodobém dějinném období prohlubující se civilizační krize? O jakou společnost nám vlastně jde? Jak tento neuvěřitelně rychle se proměňující, rozpory nabobtnávající, sociální organismus působí na naše individuální životy? Lze spatřovat v tzv. globalizované společnosti současnosti, jmenovitě společnost po velkém zvratu na sklonku osmdesátých let spojeném se zdánlivým pádem tzv. velkých ideologií, za zásadně anomickou? Neprožíváme právě my epochu připomínající z hlediska řady aspektů spíše dlouhé a nepřehledné období přechodu mezi starověkou a raně středověkou společností? Co vlastně v budoucnosti naváže na překotné a stále velmi neprůhledné sociální procesy, které utvářejí naši aktuálně žitou přítomnost? Máme vůbec naději žít v dohledné době kvalitativně jinak a má ještě smysl uvažovat o budoucnosti lidstva s ohledem na vizi jakéhosi celoplanetárního humanismu, o němž, v návaznosti na velký projekt epochy osvícenství, snili a ještě stále sní někteří renomovaní myslitelé? Ve kterém zákrutu dějin se právě nacházíme a kam směřujeme? Je to, řečeno s G. Andersem¹, jen pokračující prométheovský pád do propasti sebezničení, nebo s odvoláním na A. Camuse² jen další výkřik absurdního člověka? Ještě stále jsem tady, všemu navzdory a proti všemu, včetně mě samého, volají novodobí Sisyfové na počátku 21. století. Ano, ještě jsme tady – bohužel, bohudík?

Chápu, že psychologové a pedagogové budou plným právem považovat tyto a každé další jim hypoteticky podobné, a tedy „luxusní“, otázky za zprofanované a vyumělkované abstrakce. Jde o otázky, na něž poctivý praktik i teoretik v pomáhajících profesích, jenž je zavalený reálnými povinnostmi, limitovaný zcela reálnými ekonomickými ukazateli, jednoduše nemá čas, a musí se jim po zásluze hořce zasmát. Filozofové a sympatizující, kteří přes všechno výsměch na půdě filosofie od nepaměti hledají útočiště, většinou rozumí daným námitkám. Uvědomují si svou zoufalou nemohoucnost. Na straně druhé zvedají její otrhaný prapor vždy znovu. Lze a je nutné tak činit v okamžiku, když jsme konfrontováni s lidskou malostí a omezeností. Když nám do cesty vstupují lidé o sobě příliš přesvědčení, beznadějně se utápějící v močálu každodenní empirie. Podobně lze filosoficky zneklidnit odborníky, kteří se až příliš jistě pohybují v uzavřené jeskyni pojmů, metod a hypotéz svých odborných disciplin a odmítají si připustit, že se stali pouhými předavateli ideologicky ovlivněných interpretačních stereotypů. Filosofická cesta je cestou smutku, bezmoci, ale i odvahy podívat se pravdě do očí, hrdého výsměchu veškerým předsudkům. Zkoušíme po ní alespoň občas kousek jít, již kupříkladu proto, abychom si uchovali kritické ostří rozumu,

abychom nebyli leniví uvažovat o lidech kolem nás na horizontu celku světa, v kontextu širokých souvislostí.

Sledujme, jak se zásadním způsobem proměnil každodenní život průměrné rodiny v posledních deseti letech. Kam spěje stále se prohlubující relativizace skutečnosti a fragmentarizace lidské existence? Kolik vážnosti ještě v naší společnosti požívají hodnoty jako poctivá práce, solidarita s trpícími, ušlechtilá emocionalita, ať již vyvolaná velebností a důmyslem přírody, či velikostí a krásou lidského výtvaru? Kde se otevírá prostor pro spirituální rozměr lidské existence³, ale i pro skromnost a odpovědnost vůči těm, kdo přijdou po nás? Co nám aktuálně i v dlouhodobé perspektivě může poskytnout mezigenerační dialog, respektive, kde končí glorifikace dravého mládí bez zkušeností, a tedy i nabytých mravních zábran? Není na čase se spolu s E. Lévinasem⁴ obávat společnosti, kde vládne „vlčí mláďata“, mláďata, která jsou kupříkladu opěvována za to, že nemají minulost, individuální, dějinnou a zejména politickou!

Lidská touha klanět se něčemu má dnes podobu uctívání nových model. Uctívá se nabytá svoboda, jež je zaměňována za zvůli a neomezenost konzumace. Oslavuje se úspěch, právo na slast přesně podle zaručených receptů, jež chrlí reklamní průmysl. Řada potenciálních klientů, kteří posléze vyhledávají pomoc pracovníků v pomáhajících profesích, si neuvědomuje limity subjektivně pocíťované svobody, nerozpozná své těžké determinace a závislosti, opravdu mnohdy zaměňuje svobodu za nejhrubší egoismus bez jakýchkoli pravidel. Nechápe, že jejich samozřejmě dodržování garantuje soudržnost společenského celku. Úspěch si neváhá vynucovat mafiánskými praktikami, přijímá je jako legitimní cestu k ekonomickému profitu a lesku virtuální existence celebrit. Honba za zlatým teletem okamžité slasti ničí chudé i bohaté, připravuje jim nemalé frustrace. Ikony umělého světa jen zakrývají všeobecnou sociální patologii, jsou vyhledávány a obdivovány proto, aby přehlušily pokročilou nemoc duší, která je, jak se zdá, zatím individuálně či skupinově neléčitelná.

Rozdíl mezi privátní a veřejnou sférou i v naší, za trendy globalizace přece jen poněkud zaostávající společnosti, pomalu mizí. Rodina se otrásá v základech, ztrácí tradiční funkce a není již z celospolečenského hlediska schopna vytvářet adekvátním způsobem podmínky pro socializaci a zejména pro mravní výchovu dítěte. Slyšela jsem již mnohokrát v poslední době z úst pedagogů i jiných kompetentních osob takřka zoufalé zvolání: Škola nikdy nemůže nahradit původní rodinu, nepožadujte od učitelů rady, postoje, činy, které jim nepřísluší, k nimž naprosto nejsou odborně a lidsky vybaveni. Metodickými pokyny ministerstva nelze vyřešit citovou prázdnotu, chlad lidských vztahů. Tamtamy bijí na poplach, experti na odpovědných místech jsou v poslední době čím dále tím otevřenější. Vlak bez strojvůdce však jede dále. Odcizení, bezbřehý egoismus, všudypřítomná vulgarita a brutalizace každodenních projevů života, myšlení i jazyka ve společenství devastují rodinné vztahy, partnerské vztahy a otravují duše stále menších dětí bez ohledu na to, z jaké sociální skupiny pocházejí.

Samostatnou kapitolu, která velice úzce souvisí s naším ústředním tématem, představuje rovněž obecně reflektovaná krize autority. V poslední době mezi pe-

dagogy sílí přesvědčení, že děti staršího školního věku a adolescentní mládež, se kterou pracují, doopravdy příliš netuší, co si pod pojmem autorita vlastně mají představit. Rodiny jsou často neúplné, od základu narušené; postava otce nabývá mnohdy vágního až tajuplného rozměru. Na otázku: „Kdo to je otec?“, často pro dítě není jednoduchá odpověď. Je to biologický otec, který se k rodině nehlásí? Je to druhý manžel matky, s nímž se rozvedla, anebo její současný přítel, se kterým žije aktuálně? Uvedený příklad není nikterak nadsazený, vyjadřuje zkušenosti děvčete ze třetího ročníku čtyřletého gymnázia, s níž jsem se rok pravidelně setkávala. Uvádět by se ovšem daly i četné jiné podobné příklady propletenců v rodinných vztazích.

O krizi mužské role⁵ najdeme bohatou odbornou literaturu. Praktik nemusí číst příliš dlouho, aby si neuvědomil, jaké problémy mají se svým mužstvím dnešní dospívající chlapi. Obecně se ví, že jsou obklopeni od předškolních let většinou ženami. Komunikace s mužskými členy rodiny, pokud nějakí v rodině jsou, bývá minimální. Na otázky, které jim neúnavně kladu, tj., zda si s otcem, případně s rodiči povídají i o něčem jiném než o běžném provozu domácnosti a školy, kupříkladu o svých zájmech, kamarádech, úspěších či problémech, se mi dostává stále nechápavějších reakcí. Často si děti nejsou jisty ani věkem svých rodičů, ani povahou jejich pracovní činnosti. Rodiče naopak bývají překvapeni, když jim učitel sděluje dojmy a poznatky o jejich dětech. „Cože?“, projeví překvapení maminka synka v tercií víceletého gymnázia, „vy o něm tak zvláště mluvíte; o co že se to zajímá, o východní filosofii? A bude mu to k něčemu? Vám připadá opravdu tak chytrý?“

Přemýšlím-li o tom, jak vnímají dnešní žáci a studenti autoritu, samozřejmě zejména autoritu pedagoga, nemohu nezmínit dva zdánlivě protikladné jevy. Narůstající odtabuizování individuálních i společenských témat, rozvrat a posouvání hranic intimity lidské individuální existence, absence hranic ve výchově i komunikaci vedou u některých dětí a mladistvých k patologickému chování a k ztrátě schopnosti opravdovou lidskou autoritu nejen rozpoznat, nýbrž ji snést či akceptovat. Destrukce mezilidských vztahů, brutalizace každodenního života, konzumní životní styl a síla pseudovzorů, implantovaných do duší dětí a mladistvých působením médií, za vydatné pomoci atraktivních prostředků špičkových technologií, přispívají naopak často k jejímu jednostrannému, deformovanému vidění. Podle takového vidění je třeba respektovat kupříkladu pedagoga, který dokáže vzbudit strach. Vnímavý a laskavý pedagog rovná se v pojetí zmíněných žáků slabý pedagog. Slabý pedagog je ovšem mnohdy právě ten, kdo usiluje o skutečný dialog a partnerství. Silný pedagog je ten, kdo se dovede brutálněji prosadit než jiná pseudoautorita, které se dotyčné dítě bálo až doposud (může to být i otec, otčím, jehož výchovný styl je tvrdý, mnohem tvrdší než matčin). A tak se lze v praxi setkat se skutečností, že ti studenti, kteří se jeví jako problémoví a destruktivní, nejsnáze tzv. „skočí na lep“ silné ruce⁶. Pokud je někdo zlomí, není již třeba se ve výuce učit demokracii. Zákon džungle přece platí všude! O čem nás chcete přesvědčit, vy pedagogičtí novátoři a beznadějní snilkové!

Aniž bych bagatelizovala význam a dopad právě konstatovaných vlivů, jejichž přítomnost ve své výchovné práci intenzivně a s obavami do budoucna pociťuji, si ovšem uvědomuji, že se jako výchovný poradce dosud setkávám s výchovnými problémy, které jsou ve své podstatě jen těžce porovnatelné s úkoly, před něž jsou postaveni kolegové na některých základních školách či na odborných učilištích. V další části příspěvku se soustředím na fakta a otázky, oscilující kolem tématu projevů šikany⁷ a způsobu jejich překonávání v podmínkách konkrétního typu školy, ve třídě víceletého gymnázia na menším gymnáziu rodinného typu.

Příběh kvarty uveďme úvahou o tom, zda je pro učitele a výchovného pracovníka opravdu tak skvělé, jak by se na první pohled zdálo, pracovat s výběrem žáků, studentů, kteří odešli ze základních škol, poněvadž mají domněle eminentní zájem o studium. Laik podotkne: „V takových třídách se ale musí dobře učit! Výběr žáků je stále ještě, i s ohledem na obecný úbytek žáků, poměrně přísný, to znamená, že pracujete s elitou.“ Je tomu tak opravdu? Máme skutečně tak pozitivní zkušenosti se zhruba třiceti, ke studiu domněle jednoznačně motivovanými, žáky, kteří vstoupili ze základní školy do primy osmiletého gymnázia?

Příběh kvarty započal před lety na adaptačním kurzu primy na začátku nového školního roku. Třídenní intenzivní program v přívětivém prostředí sportovního areálu s rybníkem uprostřed lesů umožnil studentům i učitelům, kteří program připravili a realizovali, rychlé navázání kontaktů, odbourání počátečních bariér, navázání a postupné prohlubování komunikace a spolupráce. Chlapci a dívky se při rozmanitých aktivitách dobře bavili, vcelku bez obtíží se zapojovali, dodržovali dohodnutá pravidla. Pečlivě prováděné reflexe všech činností, jednotlivých bodů programu, okamžité zpětné vazby poskytly pedagogům plastický obraz úspěšnosti kurzu. Symbolická síť vztahů ve hře s klubíčkem v závěru kurzu odrážela první stádium existence nového kolektivu, nově navázaná přátelství.

Ten, kdo tehdy pozorně sledoval projevy žáků nové primy a naslouchal jejich slovům, si mohl všimnout dvou až tří chlapců, kteří se od počátku lehce odlišovali od ostatních. Jako jediní z celé skupiny asi ve dvou či třech případech využili svého práva se některých her neúčastnit a pouze přihlížet. Jeden z nich menšího vzrůstu a dívčího vzhledu, Dan, si uvazoval na hlavu dívčí šáteček a prohlášoval, že je Dáda Patrasová. Upozorňoval na sebe rozmanitými vtipy a glosami, nezvyklými, nevypočitatelnými reakcemi. Zbylí dva chlapci ze zmíněné trojice byli výrazně tišší, komunikovali ponejvíce mezi sebou, vůči ostatním dětem udržovali odstup, mnohem více než ostatní spolužáci vyhledávali samotu ve dvou, především ve chvílích volna. Většímu z obou říkejme André, menšímu Miki. V kolektivu, kde početně převažovali chlapci nad dívkami, budili pozornost ještě dva další chlapci. První z nich jménem Mirek byl výrazně obézní a nemotorný, často podléhal prudkým změnám nálad. Druhý Oto vynikal výškou, fyzickou silou a výrazným chlapeckým půvabem. Překvapoval svou úpornou snahou hrát prim ve všech hrách a aktivitách, prosazovat neúměrně svou vůli vůči ostatním. Touha být prvním a hlavním vyvrcholila při hře zvané Buldok, kdy vysvětloval spolužákům, kde by bylo nejlépe stát v herním poli. Když neby-

li okamžitě ochotni akceptovat jeho návrhy, prostě jmenované spolužáky uchopil do náručí a na dané místo přenesl.

Již na konci adaptačního kurzu bylo vedoucím jasné, že se v primě formuje nesmírně živý a dynamický kolektiv nadprůměrně inteligentních žáků. Bohužel u nich od počátku převažovala konfrontační soutěživost nad mírumilovnou a tolerantní kooperativností. Silná početní převaha fyzicky zdatných a duševně vyspělých chlapců nad dívkami (v poměru dvacet ku deseti) od počátku předjímala povahu skupinové dynamiky, předznamenala boj o místo na slunci v dané třídě. Zatímco dívky se chovaly nenápadně, ukázněně, komunikovaly spolu bez problémů a navenek se příliš neprojevovaly, chlapci vykazovali standardní způsoby chování soupeřících samečků. Dvě třetiny z nich byli ve svých projevech velmi expresivní, od první chvíle nápadní. Jak ustavičnými fyzickými projevy a akcemi, tak nejrůznějšími „legráckami“, vtipy na adresu některých spolužáků ovlivňovali intenzívně rodící se vazby ve skupině, neúnavně testovali klidnější a ukázněnější zbytek chlapců, kteří neměli chuť ke konfrontaci, jakož i tzv. hodné dívky ve třídě.

Jak se vyvíjel zmíněný kolektiv v průběhu primy, sekundy a tercie? Třída vykazovala jako celek výborné studijní výsledky, učitelé si však od počátku stěžovali na nadměrnou hlučnost a neukázněnost rychle se vytvářejícího „železného jádra“ chlapců. Na sklonku primy se Miki a André pokusili odpálit jednu mísu na chlapeckém záchodě. Vzhledem k tomu, že šlo teprve o žáky primy a že podobné kázeňské přestupky nebyly na daném gymnáziu obvyklé, se chlapci zviditelnil v rámci celé školy. Poprvé bylo jednáno s jejich rodiči, byla svolána výchovná komise, poprvé se stalo chování obou chlapců předmětem diskuse s kolektivem rodičů na třídní schůzce. Od zmíněné události se stala situace ve třídě pravidelným tématem dne.

Nebylo jediné porady, kde by se nehovořilo o primě, později sekundě, tercii atd. Od vyrušování a klukovského zlobení, které bylo sledováno a po zásluze „odměňováno“ patřičnými stupni trestů v rozmezí od napomenutí třídního učitele až po trojku z chování s podmíněčným vyloučením, však chlapci přešli k specifické a kázeňsky prakticky nepostižitelné formě zábavy, k promyšlenému a plánovitému zesměšňování vybraných spolužáků. Kromě přívalu rozmanitých „legráček“ realizovaných na účet řady spolužáků, včetně děvčat, v měřítku celého kolektivu, začali André a Miki, doprovázeni „velkým bavičem“ Pavlem a jedním či dvěma přidruženými chlapci z tzv. železného jádra trvale „vychovávat“ celý třídní kolektiv k tomu, aby si osvojil jako normální součást života třídy trvalý obraz slabocha, který „si za všechno může sám“, jehož je dovoleno obecně ponižovat „vtipnými“ poznámkami, jemuž je možné někdy nepozorovaně odkopnout tašku, rozházet penál, na něhož je možné soustředit pozornost tak, aby nebyla viditelná slabost, neúspěch, komplex... dalších potenciálních objektů výsměchu železného jádra.

V této chvíli je třeba charakterizovat vůdčí postavu a hlavního původce vleklé choroby, kterou onemocněl celý třídní kolektiv. André rychle vospíval ve fyzicky silného chlapce. Pocházel z dobře situované rodiny s velmi zaměstnaným

a autoritativním otcem a velmi nenápadnou submisivní maminkou. Byl inteligentní, ve studiu dosahoval výborných výsledků. Uznával sílu, tvrdost, postupně si vytvořil zvláštní, estetický, ideál lidí, kteří mají právo na život. Byl chladný, vůči učitelům opatrný, často až urážlivě zdvořilý, vůči spolužákům, kteří z nějakého důvodu nesplňovali jeho představu o dokonalosti, nemilosrdný. Byl to chlapec, který se nikdy srdečně nesmál, vždy se jen pochechtával vysmíval, ironizoval. Dokonce pečlivě stylizoval svůj bezmála divadelní projev, hovořil kupříkladu nepřirozeně hlubokým hlasem. Na tzv. špinavou práci, tj. rozmanitou škálu drobných ústrků vůči svým vybraným „obětem“ využíval většinou služeb svých nejbližších souputníků. Byl to pravý vůdce, který jen ukazuje prstem. Jeho autorita byla neobyčejně silná. Podle sociometrického vyšetření ho prakticky nikdo ze třídy, dokonce chlapci z jeho party, neoznačovali jako dobrého kamaráda. Všichni však potvrdili jeho vliv v kolektivu. Drtivá většina třídy ho považovala jednoznačně za důvod svého strachu a hlavní příčinu špatných vztahů ve třídě. Na sklonku našeho příběhu André ještě posílil svou pozici „šéfa“ tím, že začal chodit s atraktivní spolužačkou, která se tím okamžitě naprosto vydělila z dosud poměrně celistvého dívčího kolektivu a začala do slova a do písmene hrát problematickou roli „milenky šéfa gangu“.

Dívka jménem Anna velmi rychle přejala způsoby a styl „humoru“ v chlapecké skupině, v podstatě začala sama aktivně přispívat k zesměšňování slabých. Celým svým chováním, zejména vyzývavými sexuálními projevy, současně demonstrovala svou příslušnost k partě. Začala se vyzývavě oblékat, líčit a „svému pánovi“ dovolovala, aby ji před spolužáky, na veřejnosti líbal, osahával atd. Zmíněné projevy nekorigovali oba mladí lidé ani na veřejnosti, kupříkladu před profesory. Před mladými pedagogy dokonce své sexuální harašení stupňovali. Anna pochází z neúplné rodiny, matka ji opustila v raném věku a odešla za novým partnerem.

Naskytá se otázka, koho si André a jemu věrní vybrali za terč svého výsměchu a ponižování?

Na počátku to byl velmi inteligentní, obézní a psychicky poněkud labilní chlapec Mirek. Mirek pochází ze středostavovské, avšak dlouhodobě naprosto rozvrácené rodiny, kde panují dlouhodobě patologické vztahy otce a obou synů k matce. V průběhu sledovaných let se rodina rozpadla. Mirka poznamenal negativní až nenávistný vztah k matce a identifikace s vysoce problematickou osobností otce. Z plačtivého a na druhé straně často zákeřného a citově naprosto deprivovaného chlapce, který nedokázal navázat se spolužáky normální, přátelské vztahy, se postupně stal vynalézavý a iniciativní nohsled Andrého. Jeho dosavadní místo „psychického otloukánka“ zaujal solidní, příkladný student Jindra, který se dosud dokázal jako jediný charakterově problematického Mirka proti Andrému a jeho partě vcelku statečně zastávat. Třída toto Jindrovo chování nijak necenila, považovala je za projev slabosti. Jindra získal nálepku snaživého a podlézavého „šprta“. Bohužel ho tak viděly i nejméně dvě vyučující.

Jindra dráždil vrstevníky ve třídě i některé pedagogy svým nedětským, dospělým vystupováním, intelektuální převahou, ambiciózností, v neposlední řadě

i nemoderním oblečením a nešikovnou komunikací s profesory. Spolužáci Jindry, včetně některých profesorů, se domnívali, že se chová nemožně, jako „starý, mladý“ atd. Během roku se přes veškeré úsilí pedagogů Andrému a jeho partě podařilo třídu zmanipulovat tak, že Jindrův výraznější osobní pach jako jeden muž považovala za ústřední téma, nesnesitelný prohřešek proti kolektivu, se kterým Jindra odmítá cokoli dělat. A tak začal boj o Jindru, který „smrdí“, je vůbec „trapný“, „dolézá“ atd.

Vyhrocená situace v zmíněné třídě, obnova normálního klimatu a ozdravení vztahů trvaly s mezifázemi „ozbrojeného příměří“ přibližně rok a půl. Latentní problémy v mezilidských vztazích se zde projevovaly, jak již bylo naznačeno výše, od primy až do konce kvarty. Po celé období neutuchalo úsilí výchovné poradkyně, školní psycholožky, přizvaných odborníků, vedení školy, třídních profesorů a dalších vyučujících i rady rodičů neutěšený stav změnit, nemoc kolektivu vyléčit. Toto úsilí bylo v průběhu zmíněné doby provázeno neúspěchy i zklamáním, netrpělivostí, defétismem, konflikty. Cíle však bylo přece jen nakonec dosaženo. Vedle aktivního a vytrvalého působení týmu výchovných pracovníků ve škole sehrály svou roli i určité příznivé faktory ovlivňující kolektiv zvnějšku. Po celé dlouhé období nikdy nevyhasla komunikace výchovné poradkyně, psycholožky a dalších pracovníků s „obětí“, agresory, rodiči, třídou jako celkem. Studentu Jindrovi a dalším potenciálně ohroženým studentům třídy byla poskytnuta od počátku zásadní opora. Výchovní pracovníci se maximálně soustředovali na posílení Jindrova sebepojetí, nerezignovali na kontinuálně osobnostně sociální výchovu celého kolektivu třídy, naopak z ní učinili jednu z hlavních priorit ozdravného procesu.

V současnosti lze hodnotit situaci jako víceméně klidnou, stabilizovanou. Třída je jako celek učiteli většinou chválena. Po studijní stránce patří dále k nejlepším na škole; nový třídní profesor zde však v podstatě neřeší dlouhodobě žádné kázeňské přestupky. Komunikace mezi spolužáky se zlepšila, zintenzívnily se i vztahy ke studentům z jiných tříd. Bývalá kvarta ztrácí ve škole pomalu ale jistě nálepku „divných lidí“. Pronásledovaná „oběť“, student Jindra, platí dnes nejen za vynikajícího, nýbrž i společensky úspěšného člověka, známou osobnost školy. Reprezentuje gymnázium na prestižních soutěžích. Výchovná poradkyně jej přizvala k některým aktivitám v rámci strategie prevence sociálně patologických jevů ve škole. Ve třídě sice Jindra stále nepatří k nejoblíbenějším, v žádném případě však již není terčem úsměšků, většinou je respektován. Mezi spolužáky získal několik spolehlivých kamarádů, má řadu příznivců ve vyšších ročnících, komunikuje kupříkladu s děvčaty z předposledního ročníku, s nimiž reprezentuje školu v jedné ze soutěží. Je sebevědomý, vyrovnaný, iniciativní. Zásadně k lepšímu se změnil jeho vztah k profesorům a ke studiu jako takovému. Jindra přestal naplňovat sociální roli tzv. „šprta“. Vystupuje jako člověk, který má jasné priority, dokáže s profesory navázat partnerský vztah na úrovni, nezhroutí se, když dostane na vysvědčení z některého předmětu trojku.

Jindra dnes nemá zábrany o předchozích negativních zkušenostech hovořit. Domnívá se, že v kritické životní situaci obstál. Projevuje upřímnou a jasně verbálně formulovanou vděčnost výchovným pracovníkům, kteří mu pomohli ná-

ročnou zkušenost zvládnout a kteří ho vždy podporovali. Do školy chodí rád. Vůdce André, student Mirek a ještě asi tři další studenti, kteří se na rozdíl od Andrého a Mirka v kolektivu nehráli žádnou výraznější roli, odešli postupně na vlastní žádost na jinou školu. Otec Andrého si synův odchod nepřál. Stále považuje původní gymnázium za kvalitní. S učiteli, s vedením školy, zejména s výchovnou poradkyní, přes narůstající výchovné problémy se synem a jeho neblahou roli v původní třídě vždy komunikoval vstřícně, pokoušel se situaci řešit.

Na počátku kvinty byli do třídy přijati noví uchazeči. Kolektiv se proměnil. Klima třídy lze v současnosti ve srovnání s předchozími lety označit jako poměrně zdravé. Řada dlouhodobě uskutečňovaných výchovných opatření, jejichž cílem bylo nejen odstranění šikany, ale i komplexní „léčba“ celého kolektivu, resonují aktuálně naprosto s Metodickým pokynem ministra školství z letošního roku.⁸ Většina doporučení, která jsou zde uváděna, byla v kvartě uplatněna. U některých z nich nebyl efekt okamžitý, koneckonců se však po určitém čase dostavil. Koordinovaný postup celého týmu pracovníků školy, školní psychologky z pedagogicko-psychologické poradny a přizvaných spolupracovníků se osvědčil. V závěru příběhu s dobrým koncem se nabízí celá řada otázek:

Jak se mohly vztahy ve třídě výběrové školy mezi spolužáky tak narušit? Byla choroba kolektivu včas diagnostikována? Proč studentům ve třídě v podstatě vyhovovala a delší dobu se zdánlivě „osvědčovala“ filosofie ustavičného hledání obětího beránka? Jak reagovaly dvě třídní profesorky, které se v inkriminované době postupně ve třídě vystřídalaly? Jak účinně postupovaly výchovná poradkyně a psychologka, která do gymnázia docházela? Jak ovlivňovalo výchovně-ozdravný proces vedení školy, jak zasáhli do dění rodiče viníků, obětí, nevyhraněných studentů? Existovala součinnost kompetentních osob, nebo docházelo opakovaně k nekoordinovaným postupům, k vzájemným konfliktům či nedorozuměním?

Přesvědčivé odpovědi na výše uvedené, poměrně velmi palčivé otázky by si vyžadovaly samostatná odborná pojednání opírající se o důkladný výzkum. Dovolím si nyní formulovat alespoň několik závěrů.

V psychice a chování kvartánů se promítly ve zprostředkované rovině jevy artikulované v úvodu příspěvku. V některých ohledech předjímal zmíněný kolektiv výchovné problémy, které se nyní i na výběrových středních školách objevují v masovějším měřítku (detabuizace chování, pokusy o kyberšikanu, brutalizace mezilidských vztahů, silně egoistická životní orientace, nedostatek soucitu, solidarity, empatie, absence vědomí hranic). Ukázalo se, že ve třídě se dokázali poměrně rychle prosadit jedinci zaostávající vůči svým vrstevníkům co do úrovně sociální a emoční inteligence. Šlo o studenty obtížně hledající svou identitu, kteří určitou, často i delší dobu žili v narušených rodinných vztazích (dlouhodobě nefunkční rodinné vztahy vrcholící rozvodem rodičů, nedostatek komunikace rodičů a dětí, neřešené a vyhrocené konkurenční sourozenecké vztahy, vážný pokus o pohlavní zneužívání v rodině se strany otčíma, silně konzumní, ryze pragmatický způsob života rodiny, vyhraněně egoistická životní orientace, ne-

schopnost a neochota některých rodičů předávat dětem skutečně humanistické hodnoty, absence rozměru spirituality v životě rodiny atd.).

Negativní vliv na šíření „nemoci“ sehrál jistě i vysoký počet žáků ve třídě (původně 32), vysoký počet fyzicky a mentálně vyspělých chlapců usilujících agresivně o moc nad kolektivem. Vybojovaná moc měla u některých z nich sloužit jako kompenzace dlouhodobé citové deprivace, neschopnosti navazovat plnohodnotné mezilidské vztahy. U jiných pak představovala východisko z tíživého komplexu méněcennosti, mnohdy i únik a obranu před vlastním strachem, že by se znovu právě oni mohli stát obětí šikany s ohledem na prožitou zlou zkušenost na základní škole. Ve třídě obecně pak vyvěřela ostře konkurenční a silně egoistická orientace, umocňovaná od počátku rovněž rychlou a poměrně hlubokou atomizací třídy, absencí osobností, které by měly dostatek síly a odvahy čelit místním „ofenzivním deprivantům“⁹. Citlivější a vnímavější žáci třídy se chovali dosti pasivně, k sobě navzájem jen obtížně hledali cestu, nedokázali se účinně dlouhodobě spojit proti agresorům a v jistém smyslu se rovněž někdy příliš spoléhali na pomoc zvenčí, plynoucí od dospělých, profesorů.

Co dodat nakonec? Dnešní škola představuje svým způsobem laboratoř, v níž se rozmanitými cestami prezentuje sociální patologie dnešní společnosti. Strategie, v duchu které je učitel ztotožňován s odborníkem, který vzdělává v souladu s objednávkou trhu, je tragickým způsobem zavádějící. Společnost, která nechápe a odmítá tvrdošijně uznat, že učitel je a musí být řádně vybaven a zásadně motivován k tomu, aby poskytl v pravý čas záchranný pás v hluboké řece, v níž se nezadržitelně rozkládají staleté výdobytky kulturního dědictví lidské civilizace, bude muset v nejbližší budoucnosti čelit alarmujícím ohrožením, o jakých se předchozím generacím ani nesnilo¹⁰.

Poznámky

¹ Günther Anders představoval ve dvacátém století typ kulturního a společenskokritického filosofa, jenž ve svých dílech reflektoval sebeohrožující technologický vývoj moderních společností (mediální společnosti, společností atomových zbraní atd.). V tematizaci tzv. antikvovaného člověka dává průchod svým obavám ze zničení humanity a fyzického vyhubení lidstva. Srovnej kupříkladu práce: *Die Antiquiertheit des Menschen I-II*, 1956-1980, *Der Blick vom Mond*, 1970 aj.

² Viz Camus, Albert. *Mýtus o Sisyfovi*. Přeložila G. Steinová. In *Absurdní svoboda*. Praha: Svoboda 1995, str. 159-166. ISBN 80-205-0477-X.

³ Srovnej Říčan, Pavel. *Psychologie náboženství a spirituality*. Praha: Portál 2007. ISBN 978-80-7368-312-3.

⁴ Srovnej Lévinas, Emanuel. *Etika a nekonečno*. Přeložili M. Rajchert a V. Dvořáková. Praha: Oikumené 1994. ISBN 80-85241-67-6.

⁵ Srovnej Zoja, Luigi. *Soumrak otců*. Přeložil Petr Patočka. Praha: Prostor 2005. ISBN 80-7260-145-8.

- ⁶ Právě o tomto problému pojednává německý film režiséra Denise Gansela *Die Welle*.
- ⁷ Srovnej Kolář, Michal. *Bolest šikanování. Cesta k zastavení epidemie šikanování ve školách*. 2.vydání. Praha: Portál 2005. ISBN 80-7367-014-3.
- ⁸ Srovnej Metodický pokyn ministra školství, mládeže a tělovýchovy k prevenci a řešení šikanování mezi žáky škol a školských zařízení č.j. 24 246/2008-6, zvláště čl. 5, 6, 7, 8. In *Věstník MŠMT ČR*, leden 2009, ročník LXV, sešit 1, s. 7-14.
- ⁹ Viz Koukolík, František, Drtinová, Jana. *Vzpouza deprivantů*. 1. vydání. Praha: Makropulos 1996, s. 46-47. ISBN 80-901776-8-9.
- ¹⁰ Srovnej studii Hinrichs, Peter. Koch, Julia. Meyer, Kordula. Philips, Beate. Schmidt Caroline. *Horrortrip Schule*. *Der Spiegel* 2003, roč. 46, číslo 10, 11. března, str. 46-68. Nedávné tragické události ve Winnendenu v Německu jen potvrdily obavy a katastrofické vize autorů citované studie.

Literatura

CAMUS, Albert. *Mýtus o Sisyfovi*. Přeložila G. Steinová. In *Absurdní svoboda*. Praha: Svoboda 1995, s. 159-166. ISBN 80-205-0477-X.

HINRICHS, Peter. KOCH, Julia. MEYER, Kordula. PHILIPS, Beate. SCHMIDT Caroline. *Horrortrip Schule*. *Der Spiegel*, 2003, roč. 46, č. 10, 11. března, s. 46-68.

KOLÁŘ, Michal. *Bolest šikanování. Cesta k zastavení epidemie šikanování ve školách*. 2.vydání. Praha: Portál 2005. 256 s. ISBN 80-7367-014-3.

KOUKOLÍK, František, DRTINOVÁ, Jana. *Vzpouza deprivantů*. 1. vydání. Praha: Makropulos 1996. 303 s. ISBN 80-901776-8-9.

LÉVINAS, Emanuel. *Etika a nekonečno*. Přeložili M. Rajchert a V. Dvořáková. Praha: Oikumené 1994. 197 s. ISBN 80-85241-67-6.

ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie náboženství a spirituality*. Praha: Portál 2007. 326 s. ISBN 978-80-7368-312-3.

ZOJA, Luigi. *Soumrak otců*. Přeložil P. Patočka. Praha: Prostor 2005. 302 s. ISBN 80-7260-145-8.

Kontakt

PhDr. Jaroslava Schlegelová, CSc.

SchlegelovaJ@seznam.cz

Tel.: 732 744 823

Možnosti využitia princípov individuálnej psychológie v prevencii šikanovania¹

Andrea Lehenová

Pri snahe minimalizovať fenomén šikanovania v školskom prostredí sa tvorcovia jednotlivých intervencií inšpirujú rôznymi filozofickými, psychologickými teóriami, smermi, či princípmi. Jedným z nich je aj individuálna psychológia, ktorú v prvej časti príspevku v krátkosti predstavíme a v časti druhej svoju pozornosť obrátíme na konkrétne spôsoby minimalizácie šikanovania prostredníctvom využitia princípov tohto psychologického smeru.

1. Predstavenie nosných pilierov individuálnej psychológie

Individuálna psychológia sa v súčasnosti rozvíja v mnohých krajinách viac ako kedykoľvek predtým od smrti jej zakladateľa Alfreda Adlera v roku 1937. (Dreikurová-Fergusonová, 2005). Názov individuálna sa vzťahuje k nedeliteľnosti, celistvosti každej ľudskej bytosti, ktorá funguje ako jednoliate indivídium. Medzi základné princípy individuálnej psychológie sa zaraďujú koncepty holizmu, účelovosť správania, cit spolupatričnosti a snaha po dôležitosti. V nasledujúcej časti tieto koncepty v krátkosti opíšem.

1.1 Vysvetlenie konceptu holizmu a životného štýlu v kontexte individuálnej psychológie

Zdôraznenie holizmu a jednoty osobnosti vyjadruje základný princíp individuálnej psychológie. Jednota osobnosti, ktorá zabezpečuje celistvosť, bola nazvaná životný štýl. Ten sa vzťahuje k základnému chápaniu seba a ostatných, k chápaniu základného životného cieľa.

Životný štýl vyjadruje jednotu ľudskej bytosti, konzistenciu osobnosti, jedinečnú formu tvorby postoja voči sebe, voči iným ľuďom, voči životu ako takému a problémom, s ktorými sa v živote stretáva. Konceptom životného štýlu Adler ponúka nový pohľad na človeka a predstavuje výrazný odklon od reaktívneho charakteru ľudskej existencie k proaktivite – teda k samourčeniu, človek je sám spolutvorcom, utvára svoj život, nesie zodpovednosť za seba.

Fenomenologická perspektíva tohto konceptu spočíva v tom, že životný štýl nie je vybudovaný na základe objektívnej reality, ale na základe subjektívneho pohľadu na svet, ktorý si človek utvára. Životný štýl je jednotiacou líniou života človeka. Životný štýl vytvára systém súkromnej logiky, ktorým chápeme život, tento systém sa uplatňuje celý život na podvedomej úrovni a poskytuje nám bezpečnosť, prostredníctvom toho, že isté skutočnosti chápeme, dokážeme predvídať a pripraviť sa na ne. Životný štýl je počas života stabilný a odolný voči zmenám. Ak chceme zásadne meniť správanie človeka, je nevyhnutná aj modifikácia životného štýlu. Avšak u této modifikácie pri vývine životného štýlu sú podstatné odpovede na kľúčové otázky: Ako tento svet funguje? Ako sa doň môžem začleniť? Ako byť jeho súčasťou? Ako v ňom môžem byť významný,

dôležitý? Odpovede na tieto otázky sa tvoria v rámci sociálnych interakcií vo veku od 4 do 6 rokov. Dieťa „filtruje“ životné skúsenosti, pripisuje význam životu a následne rozhoduje o svojom správaní. Individuálny životný štýl sa vytvára ako funkcia dedičnosti, sociálnych interakcií (interakcia rodič–dieťa, súrodenecké a rodičovské interakcie) a tvorivých individuálnych interpretácií. Tieto uvedené činitele nemajú predikatívny charakter v zmysle kauzality, ale len predikatívny charakter v zmysle určitej pravdepodobnosti, či zmena predstavuje pre človeka ohrozenie – zvýšenie zraniteľnosti, s čím treba rátať.

1.2 Vysvetlenie konceptu účelovosti ľudského správania a prežívania v kontexte individuálnej psychológie

Druhým základným princípom tohto prístupu je presvedčenie, že ľudské správanie je účelové. Zmysel správania pochopíme iba na základe pochopenia cieľov (Dreikurová-Fergusonová, 2005). Jeho podstata spočíva v tom, že kognitívne-emocionálne a behaviorálne stavy a procesy človeka smerujú k určitému cieľu, majú svoj účel. Teda ľudia sú schopní myslieť, konať a cítiť iba vo vzťahu k vnímanému cieľu, ktorý udáva smer ich správaniu. Každý psychický fenomén možno pochopiť a zachytiť iba vtedy, keď o ňom uvažujeme vo vzťahu k určitému cieľu. Cieľ alebo účel sa bežne nachádza mimo klientovho vedomia v jeho podvedomí alebo nevedomí a teda správanie človeka možno považovať za účelové, avšak nie nevyhnutne úmyselné. Adlerova psychológia je psychológiou úžitku, kladie dôraz na proces vnímania a správania, na zistenie účelu správania a nie na identifikáciu črt, vlastností či vonkajších okolností.

Adler zdôrazňoval potrebu zaoberať sa tým, čo človek robí, aký je účel jeho správania. Človek robí resp. správa sa v súlade s tým, čo vníma a považuje za najlepší, najoptimálnejší spôsob, prostredníctvom ktorého si môže zabezpečiť svoje miesto medzi inými, svoju významnosť, spolupatričnosť a hodnotu v živote. Z uvedeného vyplýva, že človek nie je pasívnou obeťou životných udalostí, pudov a dedičnosti ale sám sa výraznou mierou podieľa na tom, čo tvorí obsah i formu jeho vlastnej existencie. Nie je obeťou depresie, hnevu, smútku, agresie, ale aktívnym subjektom, ktorý tieto fenomény využíva na dosiahnutie určitého cieľa. Prezentované psychologické symptómy človeka sú v skutočnosti jeho tvorivé riešenia, ktoré vymyslel za účelom poradiť si s niektorým životným problémom, aby seba chránil a zabezpečil si bezpečie. Prejavy nevhodného správania možno z Adlerovskej perspektívy považovať vo všeobecnosti ako obranné mechanizmy jeho sebaúcty. Je preto dôležité pýtať sa, proti komu, alebo čomu sú namierené. Tieto prejavy sú vyjadrením jeho životného štýlu, základných postojov, percepcií, významov alebo pravidiel pre interakciu v živote.

1.3 Vysvetlenie konceptu citu spolupatričnosti v kontexte individuálnej psychológie

Tretím princípom je dôraz na spoločenskú podstatu ľudských bytostí. Adler hovoril o potrebe patriť, čo označil pojmom *Gemeinschaftsgefuehl*, čo v preklade znamená cit spolupatričnosti. Podstatou tohto pojmu je uvedomenie a prijatie

skutočnosti vzájomnej prepojenosti všetkých ľudí, skúsenosť na úrovni afektívno- kognitívno- behaviorálnej. Na afektívnej úrovni – prežívanie hlbokého citu spoluúčasti k ľudskej rase, empatia s členmi ľudskej spoločnosti. Na kognitívnej úrovni uznanie vzájomnej závislosti s inými ľuďmi, vedomie, že blaho konkrétneho človeka v konečnom dôsledku prispieva k blahu všetkých ľudí. Na behaviorálnej úrovni tieto myšlienky a emocionálne zážitky sú premenené v činy, ktoré smerujú k seba-vývinu a rovnako aj k spolupráci a snahe pomôcť, prispievať iným, obohacovať ich životy. Cit spolupatričnosti je vrodený, avšak táto vrodená kvalita sa naplno rozvinie pod vedením a tréningom. Podstatou citu spolupatričnosti je schopnosť človeka vidieť očami iného, počuť ušami iného, cítiť srdcom iného. Cit spolupatričnosti je indikátorom mentálneho zdravia človeka. Jeho funkciou je nasmerovať úsilie človeka k spoločensky užitočnej, prospešnej činnosti. Správanie človeka možno posúdiť podľa toho, v akej miere je užitočným resp. neužitočným pre druhých, spoločnosť, ľudstvo v prítomnosti i budúcnosti.

1.4 Vysvetlenie konceptu snahy po dôležitosti, „patrit’ a mať svoje miesto“ v kontexte individuálnej psychológie

V individuálnej psychológii sa za hybnú silu ľudského snaženia považuje ustavičný pohyb v oblasti prežívaného „mínusu“ (menejcennosť, neistota) k predstavovanému „plusu“. Adler na vystihnutie tohto pohybu použil termín **snaha po významnosti, túžba byť dôležitým, mať svoje miesto medzi ostatnými** (striving for significance).

Každú snahu človeka je potrebné hodnotiť buď pozitívne, ide o dosahovanie konštruktívneho cieľa, alebo negatívne, keď ide o dosahovanie deštruktívneho cieľa. Prežívanie citu menejcennosti, nedostatočnosti u človeka vytvára kreatívnu silu, ktorá podporuje snahu človeka byť významným, dôležitým. Táto snaha po dôležitosti môže smerovať v pozitívnom smere k získaniu citu spolupatričnosti. V konkrétnom živote sa to prejaví rôznymi spôsobmi (Stein, 2007): snahou o prekonávanie životných ťažkostí, snahou o zlepšovanie, snahou uplatniť osobné poslanie, snahou dosiahnuť vzájomný prospech, snahou po dokonalosti v zmysle približovania sa k ideálu. Lemire (2007) zdôrazňuje predovšetkým nasledujúce prejavy citu spolupatričnosti: snaha po účasti, zaangažovanosť (involvement), snaha podporovať, povzbudzovať (encouragement), snaha po zdokonaľovaní seba, pokroku približovaním sa k ideálu (improvement), snaha po úspešnom uskutočnení, uplatnení osobného poslania (accomplishment). Z uvedených foriem jednotlivých snáh (Stein, 2007, Lemire, 2007) možno dedukovať konečný fiktívny cieľ človeka, ktorým môže byť: seba-vývin, zameranosť na iných ľudí, prispievanie k blahu iných, kooperácia, spojenectvo s inými ľuďmi. Tieto ciele označujeme ako konštruktívne, lebo vedú človeka k uplatneniu vlastného poslania, budujú, rozvíjajú jeho potenciál a dávajú jeho životu zmysel.

Avšak snaha po dôležitosti sa môže prejsť aj negatívne v smere zníženého citu spolupatričnosti. V správaní človeka sa to prejaví: snahou vládnuť nad druhými, sebaobranou, seba-oboňovaním, snahou po dokonalosti v zmysle podobať sa

Bohu, byť nadčlovekom, prežívaním nadradenosti nad druhými. Tieto snahy človeka smerujú k nasledujúcim životným cieľom: moc nad druhými, sebazameranosť, zhovievavosť so sebou samým, využívanie druhých vo svoj prospech, rivalita, vzdalovanie sa od druhých a izolácia. Nevhodné správanie detí a dospievajúcich, ktoré je prejavom snáh po dosiahnutí týchto deštruktívnych cieľov, sa prejavuje v domácom i školskom prostredí snahou získať negatívnu pozornosť, snahou o moc odmietaním autorít, pomstou prejavmi verbálnej i fyzickej agresie a snahou vyhýbať sa zlyhaniu pasivitou. (Dreikurs, Grey, 1997, Walton, 2002).

2. Možnosti využitia princípov individuálnej psychológie v prevencii šikanovania možno realizovať na viacerých úrovniach

Corsini (in Nisan, 2003) poukazuje na potrebu riešenia problémového správania v školskom prostredí šikanovanie nevynímajúc na štyroch úrovniach: so žiakmi, rodičmi s pedagógmi a s inštitúciou.

2.1 Možnosti využitia princípov individuálnej psychológie v interakcii so žiakmi

V kompetencii školského psychológa alebo psychoterapeuta je možné využiť princípy individuálnej psychológie v oblasti skúmania životného štýlu aktérov šikanovania, agresora i obeť šikanovania, prostredníctvom analýzy rodinnej konštelácie, analýzy raných spomienok, hľadaním riešení, analýzou rodinných príbehov, analýzou obľúbených detských príbehov, rozprávok, analýzou obľúbených náboženských podobenstiev... (Nicoll, 2007). Poznanie životného štýlu pokladáme za východiskový bod pri ďalšom postupe riešenia problému šikanovania. Výskumy v oblasti skúmania životných štýlov dospelých obetí násillia (Waters, Westermeyer, Gralewski, Schneider, Warkentin, 2008) i aktérov zneužívania na psychickej, emocionálnej, fyzickej a sexuálnej úrovni (Nicoll, 2007) poukazujú na skutočnosť, že v detstve vplyvom výchovy v rodinách a neskôr i v školskom prostredí dochádzalo k utváraniu takých životných štýlov, ktoré vysvetľovali na jednej strane tendenciu k agrsívnym prejavom, na strane druhej tendenciu k viktimizácii. Teda spôsob, akým aktéri násillia i obeť násillia vnímali seba, druhých a svet, vo všeobecnosti predurčoval prejavy správania v reálnom živote.

Príklad zo života: pri analýze životného štýlu dnes už dospelého klienta T sme zistili, že v priebehu detstva na základe vonkajších okolností (prítomnosť despotickeho otca, citovo nezaangažovanej matky, súrodencov, s ktorými súperil) a vlastných volieb vytvoril životný štýl, ktorý podmienil jeho behaviorálne tendencie, prejavujúce sa inferioritou v interpersonálnej oblasti, snahou zapáčiť sa iným tak, že vyhovie im požiadavkám aj napriek vlastnej ujme. Životný vzorec správania poukazoval na to, že tento klient sa prostredníctvom inferiority snažil nájsť si svoje miesto medzi inými a bol presvedčený, že je to pre neho jediný spôsob, pretože nič iné nepoznal a neskúsil. Nie je preto prekvapujúce, že sa v priebehu svojho detstva a dospievania stával často obeťou šikanovania v škol-

ských podmienkach. Uvedeným príkladom samozrejme, nechceme podporiť tvrdenie, že prítomnosť despotického otca a citovo nezaangažovanej matky a rivalita súrodencov niekoho bezpodmienečne predurčuje k tomu, aby sa stal sa obeťou šikanovania, pretože aj opak môže byť pravdou, na čo poukazujú výsledky výskumov, skúmajúcich vplyv chybných výchovných prístupov rodičov a výskytom agresívnych prejavov ich detí. Spolu s Adlerom sa tým snažíme zdôrazniť skutočnosť, že pri tvorbe životného štýlu, významnú úlohu zohráva vlastná tvorivá sila každého človeka, teda nezáleží na tom, čo nás v živote postretne, ale čo s tým urobíme, akým spôsobom sa s tým vysporiadame. V ďalšom prípade šlo o klientku v detskom veku P, ktorá si vytvárala životný štýl, na základe vlastných skúseností i osobných rozhodnutí v snahe získať si svoje miesto medzi inými. Od narodenia sa ako jediné dieťa stretávala s príliš kontrolujúcim a perfekcionistickým prístupom oboch rodičov, ktorí rozhodovali o každom detaile jej života. Klientka, sa snažila získať svoje miesto medzi ostatnými prvenstvom vo viacerých oblastiach a samozrejme ostatných vnímala ako rivalov, ako ohrozenie seba, čo vyústilo do slovnej agresie vo forme neustáleho výsmechu, znevažovania, ponižovania iných a pod.

Keďže sa tento príspevok zaoberá možnosťami využitia princípov individuálnej psychológie v prevencii šikanovania, považujeme za potrebné zdôrazniť nutnosť preventívnych opatrení šikanovania vo vzájomnej spolupráci učiteľ, výchovný poradca, školský psychológ, psychoterapeut. V prvom rade máme na mysli depistáž, teda vyhľadávanie šikanou potencionálne ohrozených žiakov (agresorov i obetí), v druhom rade keďže fenomén šikanovania je skupinovým javom, je potrebné pracovať s celou skupinou. Za prínosné považujeme angažovanie rodičov v primárnej, sekundárnej i terciárnej prevencii.

Podstatnou súčasťou poradenstva a terapie je presmerovať klienta od zameranosti na seba k zameranosti na ostatných, k tomu, aby iných rešpektoval a považoval ich za rovnocenných, teda k zvýšeniu úrovne citu spolupatričnosti. Pri konkrétnom postupe v rámci poradenstva či terapie je potrebné pristupovať diferencovane k skupinám agresorov šikanovania, obetiam šikanovania či svedkom. Jedným z možných prístupov je aj Adlerovská krátkodobá terapia, prebiehajúca v štyroch etapách:

- 1. behaviorálny opis súčasného problému,** objasnenie opakujúcich sa vzorcov medzi klientovým správaním a emóciami, ako aj reakciami ostatných, ktorí sú do problému zainteresovaní;
- 2. určenie skrytých systematických pravidiel a tzv “kognitívneho vírusu“** (bezmocnosť, bezcennosť, bezvýznamnosť, osamelosť, absolútnosť) v klientových pravidlách sociálnej interakcie, ktoré podporujú prítomnosť problémov v oblasti prežívania alebo správania;
- 3. reorientácia klientovho chápania podstaty v súčasnosti prezentovaných problémov,** prostredníctvom zmeny vzťahového rámca;
- 4. predpísanie nových rituálov správania, ktorých cieľom je vývin konštruktívnejších na riešenie orientovaných zručností, zdravšia perspektíva sociálnej interakcie.**

Technika analýzy životného štýlu má nasledujúce výhody:

- umožňuje psychológovi v pomerne krátkom čase odhaliť dôležité oblasti zo života žiaka, o ktorých sám rozpráva,
- rozpoznať presvedčenia ktoré má žiak o sebe, o svete, o tom, akú úlohu v jeho živote zohrávajú muži, ženy, vrstovníci, jednoducho táto technika umožní psychológovi zorientovať sa v apercipčnej mape žiaka,
- nevenuje sa prioritne traumatickým zážitkom, ktoré súvisia so šikanovaním ,
- pri práci so žiakom je dôležité najmä to, aby si žiak uvedomil svoj podiel zodpovednosti za vznik a pretrvávajúce nerovnováhy rozdelenia moci vo vzťahoch s vrstovníkmi,
- reorientácia životného štýlu je proces, ktorý si vyžaduje určitý čas a jeho podstata spočíva v korekcii mylných presvedčení o sebe, o svete a o iných,
- reorientácia životného štýlu je podporená hľadaním pozitívnych stránok a vnútorných zdrojov žiaka či už obeť alebo agresora a upriamením jeho správania k prispievaniu, k tomu aby svojím životom, správaním, slovami prispieval k efektívnejšiemu fungovaniu triedy.

Skupinová práca s aktérmi šikanovania v školskom prostredí

Skupinová práca s aktérmi šikanovania spočíva na rozvíjaní citu spolupatričnosti. V rámci rozvíjania citu spolupatričnosti možno využiť kooperatívne učenie. Podstatou kooperatívneho učenia je spolupráca a vzájomná pomoc v snahe dosiahnuť spoločný cieľ (Jablonský, 2006). Jablonský (2006) vidí nasledujúce dôvody aplikácie kooperatívneho učenia: 1. otvorenie priestoru pre formovanie zodpovednosti človeka, 2. možnosť naučiť sa formulovať a verejne prezentovať vlastné názory, postoje, 3. schopnosť obhájiť tieto názory, argumentácia, 4. rozvíjanie schopností počúvať iných, 5. rozvíjanie schopností tolerovať iných, 6. schopnosť utvárať interpersonálne vzťahy založené na báze slušnosti, 7. rozvíjanie schopnosti riešiť vzťahové problémy. Intervenčné programy, ktoré sú zamerané na rozvíjanie sociálnych kompetencií, prinášajú svoje ovocie v školskom prostredí, program zameraný na výchovu žiakov k tolerancii, proti násiliu prostredníctvom longitudinálneho programu rozvoja emocionálnej inteligencie je toho príkladom (Gajdošová, 2001).

2.2 Možnosti využitia princípov individuálnej psychológie v interakcii s rodičmi

Individuálna práca s rodičmi agresorov a obetí šikanovania v školskom prostredí

Individuálna práca s rodičmi spočíva v snahe spoznať, ako rodinné prostredie prispieva k problému šikanovania, konkrétne aké spôsoby výchovy, resp. preferované štýly výchovného riadenia prispievali k formovaniu životného štýlu dieťaťa. Konkrétna podoba individuálnej práce v zmysle poradenstva alebo psycho-

terapie s rodičom, rodičmi, rodičmi a deťmi vo forme adlerovského rodinného poradenstva a terapie. V poradenstve a rodinnej terapii sa využíva najmä: interview rodinnej analýzy, analýza súrodeneckej konštelácie, analýza rodičovského štýlu, analýza životných úloh rodiny, modelovanie sôch, magická otázka, rodinné geneogramy a rodinné príbehy, pozoruhodné zistenia, analýza interakčnej štruktúry, podobenstvá, imaginácia vzťahov, choreografia rodinného tanca, analýza jazykového kódu, prehľad riešení, model krízy/stresu. Dôležitou súčasťou procesu je identifikácia znakov zneužívania vo vzťahoch rodič–rodič, rodič–dieťa, dieťa–súrodenec, medzi ktoré možno zaradiť: žiarlivosť, kontrolujúce správanie, nerealistické očakávania, izolácia, obviňovanie iných za problémy, obviňovanie iných za vzniknuté city, hypersenzitivita, krutosť k zvieratám a deťom, verbálne týranie, citové vydieranie, rigidné pohlavné roly, náhle zmeny nálad... (Nicoll, 2009). Výskyt uvedených prejavov v domácom prostredí vplýva na formovanie životného štýlu najmä v ranom detstve, kde dochádza k narušenému chápaniu seba, iných i sveta v zmysle určitej nadradenosti alebo podradenosti.

Skupinová práca s rodičmi aktérov, obetí a svedkov šikanovania v školskom prostredí

V školskom prostredí je možné uskutočniť vzdelávanie rodičov využívajúc pomerne známy a efektívny program Systematického tréningu v efektívnom rodičovstve (STEP – Systematic training for Effective Parenting) (Dinkmeyer, McKay, 2008), ktorý bol pôvodne publikovaný v roku 1976 a odvtedy prešiel mnohými úpravami a zmenami a jeho efektivita sa stala predmetom mnohých výskumov, ktorých prehľad vo svojej monografii ponúka Gibson (1999). Program STEP pomôže rodičom: lepšie rozumieť deťom, vychovávať ich k zodpovednosti a samostatnosti, správne s nimi komunikovať a povzbudzovať ich, riešiť konflikty a predchádzať zlému správaniu.

Ide o program, ktorý ponúka praktický prístup k riešeniu vzťahov rodič–dieťa a zároveň privádza rodičov k demokratickej výchove dieťaťa. Vzdelávací program Efektívneho rodičovstva spája rodičov, ktorí majú podobné starosti a problémy, podobné predstavy o výchove svojich detí. Predstavuje osvojenie si užitočných a praktických metód a techník: ako rozumieť správaniu svojich detí a ako aktívne ich správanie ovplyvňovať, ako aktívne ovplyvňovať svoje reakcie na správanie dieťaťa, ako podporovať pozitívne správanie detí a predísť tomu zlému, ako zvládnuť alternatívne metódy vedenia detí, ktorá zníži preťaženie a napätie rodičov a naučia ich deti niesť zodpovednosť za svoje správanie, ako viesť deti k zodpovednosti, samostatnosti, spolupráci, sebavedomiu a zvládaniu životných situácií (Wagnerová).

2.3 Možnosti využitia princípov individuálnej psychológie v pregraduálnej i postgraduálnej príprave pedagógov

V pregraduálnej i postgraduálnej príprave odporúčame zaradenie predmetov, ktoré umožnia študentom budúcim pedagógom osvojiť si: schopnosti rešpekto-

vať dieťa v zmysle vedomého opustenia mocenského, manipulatívneho prístupu vo výchove a vzdelávaní, osvojenie si účinných spôsobov, ako sprostredkovať deťom hranice v rámci medziľudských vzťahov a v ich správaní, rozvíjať morálku opierajúcu sa o zvnútornené hodnoty (Kopřiva a kol. 2007). Možnosti aplikácie týchto princípov vidíme v predmetoch Pedagogickej a školskej psychológie, Edukačnej psychológie, Psychológie výchovy, Psychológii morálneho vývinu a i. v prostredí vysokých škôl pedagogického zamerania. Z vlastných skúsenosti výučby predmetu Pedagogická a školská psychológia, počas seminárnych hodín zisťujeme nedostatočnú pripravenosť študentov v poznatkovej oblasti i v oblasti praktickej aplikácie zručností potrebných k rešpektovaniu žiakov, v zmysle vedomého opustenia mocenského, manipulatívneho prístupu vo výchove a vzdelávaní, v schopnosti sprostredkovať žiakom hranice v rámci medziľudských vzťahov a v ich správaní, v schopnosti rozvíjať morálku opierajúcu sa o zvnútornené hodnoty. Prikláňame sa k názoru Karíkovej a Šimegovej (2008), že dôležitou súčasťou pregraduálnej prípravy budúcich pedagógov by malo byť efektívne osvojenie si používania depistážnych dotazníkov na skorú identifikáciu šikanovania, dotazník SORAD, štandardizované dotazníky k diagnostike výskytu atypických prejavov školského a sociálneho správania.

2.4 Možnosti využitia princípov individuálnej psychológie v systéme výchovy a vzdelávania v školskom prostredí

Prezident medzinárodného združenia Individuálneho vzdelávania (Individual Education International, IEI) Lary Nisan (2003) hovorí o potrebe zmeny školského kurikula na úrovni národných systémov s dôrazom na dosiahnutie cieľa vzájomného rešpektu, ktorý výrazným spôsobom pozitívne ovplyvní novú generáciu detí, ktorá bude riešiť problémy spojené s etnickými konfliktmi, zväčšujúcimi sa rozdielmi medzi bohatými a chudobnými tohto sveta a bude sa snažiť zabezpečiť mier. Cieľom školy je podporovať vývin zodpovednej osoby, ktorá vie rešpektovať seba a iných ľudí, pozná svoje vnútorné zdroje a vnímavo pristupuje k životu.

V závere nášho príspevku by sme chceli vyjadriť osobné presvedčenie, že efektívnym kľúčom k riešeniu problematiky šikanovania v školskom prostredí je orientácia na samostatnosť, zodpovednosť, silné stránky a vnútorné zdroje žiakov v prostredí vzájomného rešpektu a pevne stanovených pravidiel vo vzájomnej spolupráci škola – pedagóg – dieťa – rodič.

Jeden zo smerov psychológie, individuálna psychológia môže byť pri dosahovaní týchto cieľov inšpirujúci.

Poznámky

¹ Tento príspevok vznikol v rámci projektu grantovej agentúry VEGA č. 1/0065/09.

Literatúra

- ČECHOVÁ, D. 2006. *Individuálna adlerovská psychológia*. [online]. [Citované: 2007-07-07]. Dostupné na: <http://www.alfredadler.sk/individualna-psychologia.html>.
- DINKMEYER, D., MCKAY, G. *Efektívni rodičovství krok za krokom*. Portál: Praha, 2008, ISBN 978-80-7367-445-8.
- DREIKURS, R., GREY, L. 1997. *Logické dôsledky*. Nové Zámky: Psychoprof, 1997. 171 s. ISBN 80-967148-7-2.
- DREKURSOVÁ-FERGUSONOVÁ, E. 2005. *Adlerovská teória*. Bratislava: Slovenská adlerovská spoločnosť. s. 42, ISBN 80-969264-7-0.
- GAJDOŠOVÁ, E. *Výchova žiakov k tolerancii proti násiliu v školách prostredníctvom longitudinálneho programu rozvoja emocionálnej inteligencie*. In SOLLÁROVÁ, E. (ed.). *Školská psychológia – intervenčné programy zamerané na rozvoj osobnosti*, Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa, 2001. s. 80-91. ISBN 80-8050-458-X.
- GIBSON, D. G. *Summary of the research related to the use and efficacy of the systematic training for effective parenting*. American Guidance Services, Inc., 1999.
- JABLONSKÝ, T. 2006. *Kooperatívne učenie vo výchove*. Trnava: Pedagogická fakulta, Trnavská univerzita, s. 184, ISBN 83-60117-31-4.
- KARÍKOVÁ, S., ŠIMEGOVÁ, M. *Šikanujúci žiak v prostredí stredných škôl*. Banská Bystrica: PdF-UMB, 2008. ISBN 978-80-8083-680-1.
- KOPŘIVA, P. a kol. *Respektovat a být respektován*. Kroměříž: Spirála, 2007.
- LEMIRE, D. 2007. Positive psychology and the constructive goals of human behaviour. *Journal of Individual Psychology*, Spring. 2007, Vol. 63, Issue 1, s. 59-66.
- NICOLL, W. G. *Adlerovská krátkodobá psychoterapia: proces a techniky*. Bratislava: Slovenská Adlerovská spoločnosť, 2007.
- NICOLL, W. G. *Adlerovská individuálna a rodinná terapia*. Bratislava: Slovenská Adlerovská spoločnosť, 2009.
- NISAN, L. Individual Education International. *Journal of Individual Psychology*. Vol 59, No.2, Summer 2003, s. 207-212.
- STEIN, H. 2007. *Questions and Answers About Classical Adlerian Psychology*, Topic 8, [online]. [Citované 02-04-2007]. Dostupné na WWW: <http://ourworld.compuserve.com/homepage/hstein/q-a-3.htm>.
- WAGNEROVÁ, V. *Efektívni rodičovství krok za krokom anebo jak se stát zodpovědným, respektujícím a chápajícím rodičem*. Manuál pro lektory vzdělávání pro rodiče. Centrum pro rodinu a sociální péči, Brno.
- WALTON, X. F., POWERS, R. L. *Ako vychádzať s deťmi*. Nové Zámky: Psychoprof, spol.s.r.o., 2002, s. 28, ISBN 80-968083-9-7.
- WALTON, X. F. *Ako vychádzať s dospelými doma a v škole*. Nové Zámky: Psychoprof, spol.s.r.o., 2002, s. 44, ISBN 80-968798-0-4.

WATERS, D.P., a kol. Lifestyle among Abuse – Reporting Outpatients. *The Journal of Individual Psychology*. Vol. 64. No1., 2008, s. 55-66.

Kontakt

Mgr. Andrea Lehenová, PhD.
Katedra pedagogických štúdií
Pedagogická fakulta, Trnavská univerzita v Trnave
Priemyselná 4, 91847 Trnava, Slovensko
lehenova@centrum.sk

Šikanovanie ako závislosť¹

Kristína Liberčanová

Medzi nelátkové závislosti možno zaradiť aj šikanovanie, či už vo forme fyzickej, psychickej alebo zúčastnenej, či virtuálnej (cyberbullying). Príspevok pojednáva o aspektoch šikanovania ako forme závislosti, s ktorými sa môžeme stretnúť u tínedžerskej populácie, a o preventívnych možnostiach ako im čeliť z hľadiska pedagogickej praxe.

Na šikanovanie možno nazerať z viacerých aspektov. V odborných štúdiách sa problematika šikanovania ako forma závislosti objavuje len sporadicky a najčastejšie je skúmaná hlavne z aspektu agresora. Súvisí to i s nedostatočným vedeckým poznaním a spracovaním závislostí, teda tých nelátkových.

Nelátkové závislosti

V európskych krajinách, či vo svete nejestvuje presne definovanie skupiny, ku ktorej radíme také typy závislostí, pri ktorých sa nevpravuje návyková, omamná látka do organizmu, ale predmet závislosti súvisí s mozgovou činnosťou, respektíve vytvorením návykového správania, činností k objektom, osobám, činnostiam a pod.

Potupne sa profilujú jednotlivé skupiny nelátkových závislostí, ktoré si hľadajú i svoje definovanie v Medzinárodnej klasifikácii chorôb (ďalej MKCH). Teda podobne ako je u látkových závislostí, ktoré dnes nájdeme v MKCH pod kategóriou F10-F19, ktoré spadajú pod veľkú skupinu F00-F99 Duševné poruchy a poruchy správania. V tejto skupine sa dnes nachádzajú už aj niektoré ochorenia, ktoré adiktológovia radia do skupiny tzv. nelátkových závislostí.

Patria sem:

V kategórii F50-F59 Poruchy správania spojené s fyziologickými poruchami a somatickými faktormi:

- F50 Poruchy príjmu potravy (mentálna anorexia, mentálna bulímia a pod.).
- F52.7 Nadmerná sexuálna túžba (nymphománia, satyriáza).

V kategórii F60-F69 Poruchy osobnosti a správania dospelých:

- F63.0 Patologické hráčstvo.

Najčastejšie skupiny nelátkových závislostí predstavujú 6 kategórií s ďalšími podkategóriami:

- 1) poruchy príjmu potravy (napr. anorexia, bulímia, bigorexia, ortorexia, chronické prejedanie sa a pod.);
- 2) poruchy výkonu práce/činností (napr. workoholizmus);
- 3) poruchy v sexuálnych činnostiach (napr. satyriáza, nymphománia, nadmerné pozeranie porna, volanie na „horúce linky“ a pod.);

- 4) patologické hráčstvo (napr. kasínový gambling, elektronický gambling, patologické stávkovanie, tipovanie, kupovanie losov a pod.);
- 5) patologická nakupovanie (napr. patologické nakupovanie mužov, nakupovanie žien);
- 6) patologické vzťahy (patologické partnerské vzťahy, sekty, patologické vzťahy k virtuálnym osobám – sledovanie seriálov, chatovanie, smskovanie, patologické vzťahy vytvárané v určitých inštitúciách/organizáciách napr. v škole, internáte).

Aspekty posudzovania šikanovania z aspektu závislosti

Na tento jav možno nazerať z viacerých oblastí. Uvedieme niektoré z nich:

1. Z hľadiska jednotlivých disciplín a vedeckých teórií:

- Psychologické smery: napr. skúmanie šikanovania ako závislosti cez prizmu jednej z teórií, ktorou sa zaoberá rad psychológov – systémovým konštruktivismom a pod.;
- Sociologické (z hľadiska prostredia) – vytvorenie šikanujúceho jadra, „ochorenie školskej triedy“ a pod.;
- Pedagogické (z hľadiska konania učiteľa) – nesprávne, neobjektívne posudzovanie skupinovej dynamiky triedy, označenie obete za agresora (svedkovia sa stávajú spoluzávislými).

Rovnako by sme mohli prechádzať viacerými vednými disciplínami, v ktorých sa objavujú v ich vedeckých teóriách fragmenty úvah o skúmaní šikanovania i z pohľadu prítomnosti závislých tendencií. Nakoniec by sme zrejme zakotvili pri novšej prierezovej a interdiciplínarnej vede – Adiktológii, ktorá by pravdepodobne postupovala smerom od poznania závislosti k skúmaniu šikanovania. Pričom pri závislom a návykovom správaní môže vychádzať a posudzovať ich na základe hlavných znakov nelátkových závislostí. Tie sú spoločné s látkovými závislosťami:

- silná túžba, nutkanie užiť látku/vykonávať činnosť (craving),
- problémy v sebaovládaní pri užívaní látky/vykonávaní činnosti,
- abstinenčný syndróm,
- vzrast tolerancie,
- postupné zanedbávanie iných záľub, záujmov, osobnostný úpadok,
- pokračovanie vo vykonávaní činnosti, napriek vlastným dôkazom zjavne škodlivých dôsledkov, následkov.

2. Z hľadiska aktérov šikanovania

Ďalším z aspektov, ktoré sa priam ponúka, sú samotní aktéri šikanovania. I tu si kladieme otázku: „Môžu byť prítomné závislé väzby a čo predstavujú, či moti-

vačné faktory, procesy, či dôsledky u aktéroch šikanovania, alebo sú prítomné len u protagonistoch šikanovania?“

Z doterajších nám známych výskumov a odborných štúdií sa dozvedáme zatiaľ len o tvrdeniach priznaných závislé správanie v šikanovaní na strane agresora:

Agresor: často sa závislé správanie viaže najmä na baženie po ubližovaní, zvyšovaní si pocitu moci prostredníctvom ponižovania obete, ale i uspokojovaním niektorých patológií vo vzťahu k obeti, ktoré prerástli do návykového správania (ubližovanie zo zvedavosti, kam to až môže zájsť).

Medzi najčastejšie formy patria:

- Závislá osoba s patologickými črtami osobnosti (sadistické sklony, Mengeleho syndróm a pod.).
- Osoba závislá na vnútornej štruktúre a dynamike organizácie (žiaci školského internátu – kopírovanie ustálených modelov správania).

Menej sa v literatúre stretávame so spájaním šikanovania a návykového správania či závislých patologických vzťahov na strane obete:

Obet': pri tom často môžeme pozorovať závislé správanie, ktoré poznáme pod označením Štokholmský syndróm. Keďže sa jedná o prenesený význam slova, možno hovoriť o „pseudoshokholmskom“ syndróme, kedy obeť obhajuje konanie agresora, ku ktorému si vytvorila nezdravý patologický vzťah. Známe prípady šikanovaných obetí, ktoré obracajú pozornosť na svoje nedostatky, vlastné charakteristiky, pre ktoré sú „právom“ šikanované.

Medzi najčastejšie formy patria:

- Pseudoshokholmský syndróm (závislosť na agresorovi).
- Obet' súčasť šikanujúceho jadra (závislosť na referenčnej skupine).
- Obetný baránok (závislosť na ustrnutí v role, ktorú zastáva v skupine).

Najčastejšími aktérmi, pri ktorých uvažujeme o vzniku nelátkovej vzťahovej závislosti, sú zväčša agresori a niekedy aj obeť. Nie sú nám známe žiadne štúdie, v ktorých by sa odborníci zaoberali i problematikou závislého vzťahu na strane ostatných účastníkov – teda svedkov šikanovania.

Svedok: v prípade sledovania takéhoto javu sa stávajú svedkovia priamo i nepriamo účastní. I vzhľadom k rozvoju – fázy šikanovania sa postupne vytvára u svedkov tzv. spoluzávislý vzťah, ktorý sa môže prejavovať viacerými symptómami: napr. ospravedlňovanie konania agresorov (zvyknutie si na situáciu, že je v triede niekto neustále šikanovaný), zapájanie sa do šikanovania obete (preberanie, napodobňovanie návykového správania zo strany agresora/-ov), prenášanie si zažitých skúseností do očakávaní v novom prostredí, nových situáciách (šikanovalo na základnej škole, očakávanie: šikanovanie bude prítomné i na strednej škole).

3. Z hľadiska prítomnosti aktérov:

Ďalej môžeme na priebeh nelátkovej závislosti v šikanovaní nazerať i na základe výberu prostriedkov, ktoré využívajú aktéri z hľadiska ich účasti. Tu môžeme priebeh javu klasifikovať na dve základné kategórie:

Zúčastnená forma šikanovania (kontaktná/bezdotyková): v ktorej závislé osoby využívajú najmä kontaktné nástroje šikanovania, akými je napr. i fyzické napadnutie, útek a pod.

- Virtuálna forma šikanovania (cyberbullying): pri ktorých používajú aktéri špeciálne prostriedky, akými sú napr.: vytváranie webových stránok, nastavovanie filtrov, „tapetovanie“, verejné propagovanie šikanovania a pod.

Na problematiku závislosti v šikanovaní sa dá nazerať skutočne z mnohých makro i mikro pohľadov. Uvádzame len náčrt možných aspektov.

Možnosti prevencie šikanovania ako závislosti

Rovnako jestvujú viaceré postupy ako realizovať preventívne a intervenčné postupy v situáciách šikanovania, v ktorých objavujeme závislé vzťahy. I tu môžeme teoreticky uvažovať nad skúmaným javom o rôznych podmieňujúcich faktoroch.

A) Druh prevencie

Pri realizácii aktivít v primárnej prevencii, pričom je dôležité rešpektovať najmä vekové osobitosti detí a mládeže, vyberáme spôsob, akým budeme prevencii realizovať:

- Nešpecifická (univerzálna prevencia závislostí a násilia): už od útleho veku detí. Klásť dôraz na zdravé prostredie kolektívu detí, viesť žiakov k samostatnosti, viesť ich k osvojeniu si asertívnych techník a zručností, predchádzaniu vytvárania patologických vzťahov medzi rovesníkmi, nepodporovať vytváranie a podporovanie patologických modelov a nebezpečných rol v rámci organizácii, akými sú školy, internáty (ponižujúci priebeh imatrikulácii v školskom internáte a pod.).
- Špecifická (nácvik konkrétnych zručností, osvojovanie si vedomostí o nelátkových závislostiach vo vzťahu k šikanovaniu): najmä u tínedžerskej populácii žiakov, kedy si dokážu na základe získaných poznatkov tvoriť vlastné názory a postoje, vytvoriť efektívny strategický preventívny program školy pre predchádzanie a včasné riešenie patologických vzťahov súvisiacich so šikanovaním.

B) Typ prevencie

- Formálna/priama (v inštitúciách, na výučbe a pod.): priamo sprostredkovať vedomosti, poznatky žiakom o existencii závislostí vo vzťahu k šikanovaniu a možnosti pomoci a to priamo na vyučovaní v jednotlivých vý-

učbových predmetoch, ktoré poskytujú takéto možnosti. Prípadne pozývať odborníkov na výučbu.

- Neformálna/nepriama (peer programy, médiá a pod.): formovať skupiny rovesníkov, ktorí dobrovoľne získajú určité penzum poznatkov a zručností z oblasti prevencie nelátkových závislostí a šikanovania. Do médií, ktoré využívajú deti a mládež – školský časopis, vysielanie pre tínedžerov, bulletin na festivaly, filmové vysielania – vložiť základné informácie o závislosti a šikanovaní.

C) Formy a metódy prevencie

- Dĺžka trvania: permanentné, cyklické poskytovania preventívnych aktivít ako napr. sprostredkovať dlhodobý preventívny program – primárna prevencia. Vytvorenie dlhodobého preventívneho projektu pre školu, región.
- Typ programu: klásť dôraz najmä na vytváranie sociálnych zručností vo vzťahu k prevencii šikanovania vo všetkých troch stupňoch prevencie – tzv. sociálny typ preventívneho programu.
- Metódy: dôležité je zaradiť interaktívne, zážitkové, metódy, priamo v prostredí, kde môže k šikanovaniu dochádzať, s cieľom osvojiť si, resp. redukovať nesprávne postoje, stereotypné roly, neprehľbovať rozvíjajúce sa návykové správanie a pod.

Príklady „dobrej praxe“ v prevencii šikanovania v SR:

1. Informačná kampaň ZODPOVEDNE (spolupráca SV pre UNICEF, Ministerstva vnútra SR podporený Európskou úniou), ktorá obsahuje i stránky zamerané na elektronické šikanovanie, vytvárania nebezpečných vzťahov: www.zodpovedne.sk.
2. Celoslovenské dlhodobé preventívne programy, vychádzajúce z holandských projektov zahŕňajúce i problematiku šikanovania:
 - Vieme, že... (pre 13-16 ročných žiakov).
 - Správaj sa normálne! (pre 10-12 ročných žiakov).
3. Regionálne preventívne programy: napr. vysokoškolskí dobrovoľníci OZ nelátkových závislostí v Trnave: po výcviku dobrovoľníkov realizujú v regióne preventívne aktivity zamerané na nelátkové závislosti podľa objednávok ZŠ a SŠ v regióne Trnava (www.nezavislaci.wbl.sk).

Poznámky

¹ Príspevok vznikol a bol podporený grantovou agentúrou VEGA projekt č. 1/0065/09.

Literatúra

ŘÍČAN, P.: *Agresivita a šikanovanie medzi deťmi*. Educatio, 1998. 85 s. ISBN 80-967532-2-3.

NEŠPOR, K.: *Návykové chování a závislost*. Praha: Portál, 2007. 170 s. ISBN 978-80-7367-267-6.

MEDZINÁRODNÁ KLASIFIKÁCIA CHORÔB. *V. kapitola Duševné poruchy a poruchy správania (F00-F99)* [online]. 2008. s. 220-267 [akt. 2008-03-12].

Dostupné na <<http://primar.sme.sk/c/4116529/medzinarodna-klasifikacia-chorob-mkch-10.html>>.

Kontakt

Mgr. Kristína Liberčanová, PhD.

Katedra pedagogických štúdií

Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave

Priemyselná 4, 918 43 Trnava

kristina.libercanova@gmail.com

Šikana jako etický, psychologický a pedagogický problém
Sborník příspěvků z konference, Praha, 19. března 2009

Editorky Lenka Philippová, Pavlína Janošová
Předmluva Pavel Říčan

Vydal a vytiskl Tribun EU s.r.o.
Gorkého 41, 602 00 Brno
www.knihovnicka.cz

V Tribunu EU vydání první

Brno 2009

ISBN 978-80-7399-857-8



knihovnicka.cz



9 788073 998578 >