

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Pedagogická fakulta

Ústav speciálněpedagogických studií

Diplomová práce

Lenka Chytilová

Osobnost agresora v kontextu šikany na základní škole

Vedoucí práce : Mgr. Miluše Hutýrová, Ph.D.

OLOMOUC 2015

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma „Osobnost agresora v kontextu šikany na základní škole“ vypracovala samostatně a uvedla v ní veškerou literaturu a zdroje, které jsem použila.

V Olomouci 18.4.2015

.....

Poděkování

Upřímně bych chtěla poděkovat Mgr. Miluši Hutyrové, Ph.D. za odborné vedení, cenné připomínky a lidskou podporu při zpracování mé diplomové práce.

Velké poděkování patří také PhDr. Lubomíru Zemánkovi za možnost propůjčení odborné literatury.

OBSAH

1.1 VYMEZENÍ POJMU AGRESE A PROBLÉMY S JEHO UNIVERZÁLNÍ DEFINICÍ	9
1.1.1 TEORIE VROZENÉ AGRESE	10
1.1.2 FREUDOVA A LORENZOVA KONCEPCE AGRESIVITY.....	11
1.1.3 REAKTIVNÍ TEORIE AGRESE.....	12
1.1.4 TEORIE AGRESE JAKO NAUČENÉHO CHOVÁNÍ.....	12
1.1.5 ERICH FROMM A INTEGRACE TEORIÍ AGRESE.....	13
1.2 SMĚRY AGRESE.....	14
1.2.1 HETEROAGRESE.....	14
1.2.2 AUTOAGRESE.....	14
1.2.3 AGRESE VYBITÁ NA NEŽIVÉM PŘEDMĚTU.....	17
1.2.4 AGRESE VYBITÁ NA ZVÍŘETI.....	17
1.3 DĚLENÍ AGRESE.....	17
1.3.1 KLASIFIKACE DLE ARNOLDA H. BUSSE.....	18
1.3.2 MOYEROVA KLASIFIKACE AGRESÍ.....	19
1.3.3 TYPY A FORMY AGRESÍ A MANIPULACÍ DLE M. KOLÁŘE.....	23
1.4 FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ AGRESI.....	23
1.4.1 BIOLOGICKÉ PŘEDPOKLADY AGRESE.....	24
1.4.2 VLIV NÁVYKOVÝCH LÁTEK NA AGRESI.....	26
1.4.3 AGRESE A VLIV SUBKULTURY.....	27
1.4.4 MEDIÁLNÍ NÁSILÍ V KONTEXTU AGRESIVNÍHO CHOVÁNÍ.....	28
1.5 HISTORIE A SOCIÁLNÍ SOUVISLOSTI ŠIKANY.....	31
1.6 VYMEZENÍ POJMU ŠIKANA A JEHO DEFINICE.....	34
1.7 ČLENĚNÍ PROJEVŮ ŠIKANY.....	36
1.8 ŠIKANA A JEJÍ VÝVOJOVÁ STADIA.....	37
1.9 VÝZNAM ZNALOSTI VÝVOJOVÝCH STADIÍ ŠIKANY PRO PRAXI.....	44
1.10 CHOVÁNÍ ZAMĚNITELNÉ SE ŠIKANOU.....	46
1.11 FORMY ŠIKANOVÁNÍ.....	46
1.11.1 TYPY A FORMY AGRESÍ A MANIPULACÍ DLE M. KOLÁŘE.....	47
1.11.2 ZVLÁŠTNOSTI DÍVČÍ ŠIKANY.....	48
1.11.3 KYBERŠIKANA - MODERNÍ ZPŮSOB PSYCHICKÉHO ŠIKANOVÁNÍ.....	49
1.12 DŮSLEDKY ŠIKANOVÁNÍ.....	51
1.12.1 DŮSLEDKY ŠIKANOVÁNÍ PRO OBĚTI.....	51
1.12.2 DŮSLEDKY PRO AGRESORY A OSTATNÍ ŽÁKY.....	53
1.12.3 PRÁVNÍ DŮSLEDKY ŠIKANOVÁNÍ.....	54
1.13 PROTAGONISTÉ ŠIKANY.....	56

1.13.1	AGRESOŘI - JEJICH OSOBNOSTNÍ CHARAKTERISTIKA A TYPICKÉ ZNAKY.....	57
1.13.2	OBĚŤ AGRESE.....	60
1.13.3	AGRESOR A OBĚŤ V JEDNÉ OSOBE.....	65
1.13.4	TŘÍDA A „TŘÍDNÍ PUBLIKUM“	66
1.13.5	ZASTÁNCI - SPOLUŽÁCI, KTERÍ SE AKTIVNĚ ZASTÁVAJÍ OBĚTI.....	67
1.13.6	PEDAGOGOVÉ.....	67
1.13.7	RODIČE ZÚČASTNĚNÝCH DĚTÍ	68
1.14	ČINITELÉ OVLIVŇUJÍCÍ VÝVOJ JEDINCE.....	70
1.14.1	VNĚJŠÍ ČINITELÉ.....	71
1.14.2	VNITŘNÍ ČINITELÉ.....	71
1.15	ZÁKLADNÍ TYPY PERIODIZACÍ DUŠEVNÍHO VÝVOJE.....	74
1.15.1	BIOPSYCHOLOGICKÁ VÝVOJOVÁ PERIODIZACE.....	74
1.15.2	PSYCHOSOCIÁLNÍ VÝVOJOVÁ PERIODIZACE.....	75
1.16	DUŠEVNÍ VÝVOJ V OBDOBÍ DOSPÍVÁNÍ.....	75
1.17	OBDOBÍ PUBESCENCE -SOMATICKÝ VÝVOJ.....	77
1.17.1	KOGNITIVNÍ VÝVOJ.....	77
1.17.2	CITOVÝ VÝVOJ A SOCIALIZACE.....	78
1.18	VÝZKUMNÉ OTÁZKY A PODOTÁZKY, KTERÉ BUDEME NÁSLEDNĚ ZKOUMAT V KONTEXTU K OSOBNOSTI AGRESORA.....	80
1.18.1	STRUČNÝ POPIS UVEDENÝCH VÝCHOVNÝCH STYLŮ.....	81
1.19	METODOLOGIE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	82
1.19.1	ZDROJE KAZUISTIK.....	82
1.19.1.1	Charakteristika středisek výchovné péče.....	82
1.20	KAZUISTIKA Č.1.....	84
1.20.1	POPIS SITUACE ZE ZPRÁVY STÁTNÍHO ZÁSTUPCE.....	84
1.20.2	ZPRÁVA ZE SPECIÁLNĚ PEDAGOGICKÉHO A PSYCHOLOGICKÉHO VYŠETŘENÍ NEZLETILÉHO ADAMA ZE STŘEDISKA VÝCHOVNÉ PÉČE.....	86
1.20.3	ZPRÁVA ZE SPECIÁLNĚ PEDAGOGICKÉHO A PSYCHOLOGICKÉHO VYŠETŘENÍ NEZLETILÉHO BERNARDA ZE STŘEDISKA VÝCHOVNÉ PÉČE.....	88
1.20.4	ZPRÁVA ZE SPECIÁLNĚ PEDAGOGICKÉHO A PSYCHOLOGICKÉHO VYŠETŘENÍ NEZLETILÉHO CYRILA ZE STŘEDISKA VÝCHOVNÉ PÉČE.....	89
1.20.5	ZPRÁVA ZE SPECIÁLNĚ PEDAGOGICKÉHO A PSYCHOLOGICKÉHO VYŠETŘENÍ NEZLETILÉHO DAVIDA ZE STŘEDISKA VÝCHOVNÉ PÉČE.....	90
1.20.6	ZPRÁVA ZE SPECIÁLNĚ PEDAGOGICKÉHO A PSYCHOLOGICKÉHO VYŠETŘENÍ NEZLETILÉHO ERIKA ZE STŘEDISKA VÝCHOVNÉ PÉČE.....	91
1.20.7	ZPRÁVA ZE SPECIÁLNĚ PEDAGOGICKÉHO A PSYCHOLOGICKÉHO VYŠETŘENÍ NEZLETILÉHO FILIPA ZE STŘEDISKA VÝCHOVNÉ PÉČE.....	93
1.20.8	ZPRÁVA ZE SPECIÁLNĚ PEDAGOGICKÉHO A PSYCHOLOGICKÉHO VYŠETŘENÍ OBĚTI ŠIKANY NEZLETILÉHO VÁCLAVA VE STŘEDISKU VÝCHOVNÉ PÉČE.....	94
1.20.9	ZE SOUDNĚ ZNALECKÉHO POSUDKU VYPRACOVANÉHO NA OSOBU POŠKOZENÉHO. .	95
1.20.10	SOUČASNÝ STAV PŘÍPADU.....	95
1.20.11	ANALÝZA TEXTU.....	96
1.20.12	ZHODNOCENÍ SITUACE.....	96
1.20.13	MAPA VZTAHŮ AGRESORŮ V KAZUISTICE Č.1.....	97
1.21	KAZUISTIKA Č.2.....	98

1.21.1 ZPRÁVA ZE SPECIÁLNĚ PEDAGOGICKÉHO A PSYCHOLOGICKÉHO VYŠETŘENÍ NEZLETILÉHO ALEŠE ZE STŘEDISKA VÝCHOVNÉ PÉČE.....	98
1.21.2 ZÁVĚR Z DOBROVOLNÉHO TERAPEUTICKÉHO POBYTU VE STŘEDISKU VÝCHOVNÉ PÉČE	99
1.21.3 ANALÝZA TEXTU.....	99
1.22 KAZUISTIKA Č. 3.....	100
1.22.1 ZPRÁVA ZE SPECIÁLNĚ PEDAGOGICKÉHO A PSYCHOLOGICKÉHO VYŠETŘENÍ NEZLETILÉHO TOMÁŠE ZE STŘEDISKA VÝCHOVNÉ PÉČE.....	100
1.22.2 ANALÝZA TEXTU.....	101
1.23 KAZUISTIKA Č.4.....	101
1.23.1 ZPRÁVA ZE SPECIÁLNĚ PEDAGOGICKÉHO A PSYCHOLOGICKÉHO VYŠETŘENÍ NEZLETILÉ KARLY ZE STŘEDISKA VÝCHOVNÉ PÉČE.....	101
1.23.2 ANALÝZA TEXTU.....	102

ÚVOD

Pracuji ve Středisku výchovné péče a s problematikou agrese a šikany se setkávám každý den, proto jsem si šikanu a osobnost agresora vybrala pro svou diplomovou práci.

V době mého rozhodování o tématu diplomové práce jsme byli svědky situace, kdy po řádění agresivních fotbalových chuligánů na stadiónech některých prvoligových klubů České republiky, museli vládní politici řešit aktuální společenský problém: čím dál agresivnějších dětí. Dále mne ovlivnil případ dvou chlapců, kteří při společném útěku z výchovném ústavu v Králíkách dne 25.3.2014 agresivním způsobem napadli dva noční vychovatele. Jednoho z nich bodli šroubovákem do krku a dále brutálně inzultovali a vychovatelku povalili na zem a intenzivním, velmi surovým způsobem ji zkopali. Tato událost přiměla ministra školství Marcela Chládku, aby se vrátil k návrhu zvýšit právní ochranu učitelů.

Útok v Králíkách současně rozvířil otázku agresivity v naší společnosti s tím, že tento závažný incident představuje pouze pověstný vrcholek ledovce. V prostředcích hromadného sdělování se dovídáme o poměrně častých krvavých tragédiích na školách ve Spojených státech amerických, ale např. i ve Francii musí mít řada středních škol svoji ochrannou službu. Přední český sociolog prof. J. Keller ve svém článku Společnost násilí¹ v této souvislosti uvádí zajímavou myšlenku francouzského ekonoma a badatele Vincenta de Gaulejace, že žijeme ve společnosti, ve které zuří boj o to, kdo se prosadí na úkor ostatních. Naproti tomu, solidarita s druhými je naopak brána jako projev slabosti těch méně zdatných.

Jak stále aktuální jsou slova doc. Říčana, která vyslovil téměř před patnácti lety: „Jaký je smysl celé školní výchovy? Co dělat, aby svoboda v naší společnosti nebyla

1

především svobodou pro dravce? Jak v celé společnosti pozvednout autoritu těch, kteří mají chránit slabé před silnými, slušné občany před zločinci? Jak se vyrovnáme s tím, že v každém z nás dřímá (v dobrém případě jen dřímá) sklon ovládat druhé a šlapat po bezbranných?“ (P. Říčan, 1995, s. 10).

V těchto souvislostech vyvstává řada legitimních otázek: kde se agrese v člověku vlastně bere, co je její příčinou? Je snad pouze pudovou záležitostí nebo vrozenou genetickou výbavou, která člověka stále nutí s něčím nebo o něco bojovat, něco nebo někoho překonávat? Nemůže za naše agresivní chování proces výchovy, kterým od dětství procházíme?

Dát jednoznačnou odpověď na tuto a jí podobné otázky není jednoduché. Dokladem toho je i výše uvedený případ agresivního násilí dvou dětských delikventů ve výchovném ústavu v Králíkách, který svojí brutalitou vyvolal spontánní rozhořčení a odsudky jak u široké veřejnosti, tak i živou diskuzi u politiků a erudovaných odborníků. V široce prezentovaných mediálních výstupech a informacích bylo možné zaregistrovat poměrně značnou různorodost v názorech nejen na problematiku agrese, ale i na šikanu, jako specifický druh agresivního chování.

V teoretické části jsem se zaměřila na tři základní oblasti, které agresora ovlivňují či charakterizují, jsou to agrese, samotný pojem šikana a vývojová psychologie. V praktické části pak pracuji s kazuistikami, které mi dávají odpovědi na stanovené výzkumné otázky.

AGRESE

K tomu, abychom se ve složité problematice agrese a šikany žádoucím způsobem orientovali a pochopili jejich podstatu v širších souvislostech, je třeba připomenout si jejich základní teoretické charakteristiky.

1.1 Vymezení pojmu agrese a problémy s jeho univerzální definicí

Agrese - *aggression* - (z latinského. *ad-gredior*, přistoupit blízko, napadnout) je velmi frekventovaným termínem v řadě humanitních, sociálních, přírodovědných i souvisejících lékařských disciplín, což ve svém důsledku poskytuje možnost širokého, interdisciplinárního přístupu ke zkoumání tohoto pojmu.

Vzhledem k tomu, že se agrese projevuje značným množstvím reálných projevů, může také disponovat značným množstvím významů. Záleží pak na samotném badateli, co považuje na agresi za podstatné a kterou teorii agrese přijme za vlastní.

V koncentrované, avšak přehledné podobě prezentoval některé pojmy a představy předních světových badatelů, kteří se studiem agrese dlouhodobě zajímají, I. Čermák:

„Agrese zahrnuje velkou škálu projevů. Může být chápána jako násilné narušení práv jiného člověka, jako ofenzivní jednání nebo procedura, ale také jako asertivní jednání. Někdy je agrese vysvětlována pomocí agresivního pudu odpovědného za široké spektrum chování, které nemusí být ve své podstatě nutně asertivní. **Anthony Storr** (1968) tvrdí, že je těžké rozlišit formy agrese, jichž bychom se rádi zřekli, od těch, jež musíme mít k dispozici, abychom přežili. Proto může být agrese také chápána jako komponenta normálního chování, která je v určitých podnětných souvislostech a ve formách zaměřených na cíl uvolněna, aby uspokojila vitální potřeby nebo aby překonala ohrožení fyzické či psychické integrity. Tato pozitivní funkce agrese slouží k ochraně člověka jako jedince a jako druhu a nikdy s výjimkou predátorské aktivity, není primárně zaměřena na destrukci oponenta (**Valzelli**, 1981).

Agrese je někdy chápána jako nutný základ intelektuálního vývoje člověka, nezbytný předpoklad k získání nezávislosti a jeho hrdosti (**Berkowitz**, 1994). Jindy je agrese pojímána jako chování bez motivace, tj. jako udílení škodlivých stimulů druhému člověku (**Buss**, 1961).

Albert Bandura (1971) zase tvrdí, že mnoho lidí označuje za agresi chování, které není v souladu se schvalovanými sociálními pravidly. **James T. Tedeschi a Richard B. Reldson** (1994) mluví spíše než o agresi o donucovacích způsobech jednání. Primárním

cílem takového jednání je získání moci nad druhým člověkem, ovlivnit ho nebo si například potvrdit vlastní hodnotu. Agrese může být vymezena také jako vyhledávání záliby v ubližování jiným lidem. V tom případě je agrese zdrojem potěšení, uspokojení sebe sama, je to legrace, agresivní veselí a bujarost.“ (Čermák, 1999, s. 9).

K charakteristice agrese se vyjadřuje také řada českých odborníků a badatelů. V Defektologickém slovníku je agrese charakterizovaná jako: „Jednání, jímž se projevuje úsilí vůči některému objektu nebo nepřátelství a útočnost s výrazným záměrem ublížit.“ (Edelsberger 2000, s. 29).

K. Vágnerová vyslovuje přesvědčení, že agrese je většinou chápána jako vlastní agresivní chování, jehož cílem je záměrně někoho poškodit nebo mu ublížit. Současně ale dodává, že určitá míra výbojnosti doprovází celé lidské dějiny, bez ní by lidstvo nepřežilo. Avšak z důvodu, že je agrese obecně vnímána negativně je evidentní, že může vést až k šikaně. „Lidská agresivita však současně představuje velmi důležitou energii, bez níž se nemůžeme obejít.“ (Vágnerová. K., 2009, s. 64).

I když je agrese v širším společenském kontextu vnímána zejména jako násilné narušení práv jiného člověka, Zd. Martínek v této souvislosti poukazuje také na možnost, že agrese se může velmi výrazně projevovat i formou *asertivního chování*. Právě asertivní člověk dokáže trvat na svých názorech a prosazovat svoje práva v rámci existujících zákonů. Toto chování směřuje k tomu, aby ostatní připustili, že jedinec má právo se rozhodnout, jak bude myslet a jednat. (Martínek, 2009, s. 10).

1.1.1 Teorie vrozené agrese

Tato teorie je také někdy nazývána *instinktivistickou*, resp. *pudovou*, neboť původní práce jejích zakladatelů vycházely z evoluční teorie Charlese Darwina. O pudech ve svých dílech hovořili již **William James** a **William McDougall**, kteří je rozlišili podle toho, jakým způsobem motivují chování. Byly to právě McDougallovy znalosti a poznatky o pudech, které propojily teorie raných instinktivistů s myšlenkami S. Freunda. (Fromm, 1997, s. 27). Znalec instinktivistické teorie, psycholog a sociolog Erich Fromm oceňoval u McDougallova učení fakt, že nepovažoval pud za pouhý mechanismus podobný motoru s napevno danými motorickými reakcemi, ale zejména kladení důrazu na vliv prožitků a kultury ve které se jedinec nachází. Jádrem pudu byl pro něj „sklon“ k něčemu, „touha“ po něčem, což považoval za citové a vrozené jádro každého pudu.

1.1.2 Freudova a Lorenzova koncepce agresivity

Sigmund Freud učinil v počátcích svého bádání, ve srovnání se svými předchůdci, zejména pak McDougalem, značný krok kupředu tím, že shrnul všechny *pudy* do dvou kategorií:

- a) **pohlavního pudu (*libido*)**
- b) **pudu sebezáchovy.**

I když S. Freud v první etapě svého bádání věnoval fenoménu agrese vcelku malou pozornost, od dvacátých let minulého století se však jeho názory významně změnilly. Ve svých pozdějších spisech stanovil zcela novou dichotomii, když přerozdělil síly ovládající člověka na:

- a) **pud života (*eros*)**
- b) **pud smrti (*thanatos*)**

Freudův *pud smrti* má zacílení ve dvou směrech:

- a) **do vlastního organismu** a usiluje tak o sebezničení,
- b) **navenek**, se zájmem ničení jiných organismů.

Když se pak *pud smrti* spojí se sexualitou (tj. spojení thanatu s pohlavním pudem), bude se jejich společný výsledek projevovat opět podle zacílení *pudu smrti* buďto v masochismu (dovnitř) nebo v sadismu (navenek).

I když se Freud vyjadřoval ve smyslu možnosti sílu *pudu smrti* redukovat, E. Fromm svoji interpretaci vyjádřil následovně: „... člověk je ovládán impulsy k ničení buď sama sebe, nebo druhých, a tomuto tragickému osudu se nemůže příliš bránit. Z toho plyne, že z hlediska teorie pudu smrti není agresivita reakcí na určité podráždění, ale je trvale působící silou, zakořeněnou v samotném lidském organismu.“ (Fromm, 1997, s. 29).

Pro dalšího představitele instinktivistické teorie **Konrada Lorenze** není agrese prvotní reakcí na podněty z vnějšku, ale dědičně daným vnitřním stavem organismu, který hledá způsob uvolnění. Opět si můžeme představit hydraulický mechanismus, analogii, kterou využívali instinktivisté na základě podobnosti hromadění agresivní energie v organismu a stoupaní tlaku vody či páry v uzavřené nádobě (*hydraulický model katarze*). Uvolněním agrese (např. při sportu) dochází ke katarzi (tj. očištění) jedince, což zvyšuje

bezpečnost společnosti. Autor varuje, že pokud taková akumulovaná agresivní energie nebude vybita neškodným náhražkovým způsobem, může následný do okolí směřovaný agresivní projev nabýt tragických rozměrů (hovoří dokonce o možnosti vraždy společníka).

E. Fromm shrnul Lorenzovy úvahy na téma agrese do závěru, že Lorenzo nepovažoval vnitrodruhovou (intraspecifickou) agresi za něco odsouzeníhodného (jak ostatně vyplývá i z názvu jeho knihy *Takzvané zlo*, která vyšla v českém překladu v roce 1992), ale domnívá se, že jejím původním účelem je udržení druhu. (E. Fromm, 1997, s. 31 - 32).

1.1.3 Reaktivní teorie agrese

Tato teorie agrese je v odborné veřejnosti také nazývána „**teorií frustrace - agrese**“. V roce 1939 byla výzkumníky Yaleké univerzity publikována kniha *Frustration and Aggression* (Frustrace a agrese). Její hlavní autoři (Neil **Miller**, John **Dollard**, Leonard **Doob**, O. H. **Mowrer** a Robert **Sears**) v ní vyjadřují v zásadě behavioristickou tezi, že agrese je vždy důsledkem nějaké frustrace a přítomnost frustrace nutně vede ke vzniku agrese. Jinými slovy řečeno: pokud nemohou lidé dosáhnout nějakého svého vytyčeného cíle nebo nemohou uspokojit svou potřebu, vyvolává to v nich agresivitu. Výše uvedení autoři přitom nerozlišují, zda se jedná o agresi instrumentální či afektivní (tj. emotivní). (Šmejkalová, 2009, s. 10).

1.1.4 Teorie agrese jako naučeného chování

I v případě této třetí teorie agrese se můžeme v odborné literatuře setkat s alternativním pojmoslovním označením, jako např. teorie agrese jako **sociálního učení**, resp. **kognice a sociální učení - faktor agresivního chování** apod. Při výkladu teorie agrese jako naučeného chování v návaznosti na výše uváděné teorie, tj. vrozené agrese a reaktivní teorie agrese, je žádoucí poukázat na jejich primární odlišnosti.

Oba předcházející modely agrese předpokládaly větší či menší míru účasti biologických (tj. vrozených faktorů) při vzniku agrese. Avšak americký psycholog **Albert Bandura** prokázal, že agrese může být osvojena učením, a to přímou zkušeností nebo pozorováním sociálních interakcí jiných lidí (modelů), tj. zástupným učením. I. Čermák dále konstatuje: „Modely pro učení mohou být rodinní příslušníci, lidé známí z nejbližšího okruhu a symbolické modely z masmédií.“ (Čermák, 1999, s. 53). Takové pozorované vzorce chování, pokud se zakódují do dětské paměti, se později budou projevovat, naskytne-li se k tomu vhodná příležitost.

I. Čermák rovněž poukazuje na Bandurovo zjištění, že učení pozorováním zahrnuje čtyři procesy:

- dítě si musí všimnout znaků modelového chování, jeho druhů a důsledků,
- pozorování musí být zakódováno v paměti,
- zmíněné kognice se přeměňují do nových vzorců chování, které se jeví jako nápodoba,
- je-li dítě pobídnuto, má-li motiv, pak se naučené vzorce chování projeví.

1.1.5 Erich Fromm a integrace teorií agrese

V současné době, kdy se projevují integrativní tendence ve většině psychologických směrů, nezůstává pozadu ani ta větev sociální psychologie, která se věnuje zkoumání agrese. Novodobí badatelé (zejména **Anderson, Geen**) se pokoušejí o nalezení toho, co různorodé teorie spojuje, o jistou kompatibilitu namísto dlouhotrvající rivality. Za tím účelem se snaží využít základních myšlenek a tezí, obsažených v dílech předcházejících badatelů. (Šmejkalová, 2010). Tímto způsobem uvažování se vyznačuje například i **Frommova** práce *Autonomie lidské destruktivity* (Fromm, 1997), ve které se autor detailně věnuje nejen agresi samotné (kterou pracovníčně dělí na *benigní* a *maligní*), ale i přidruženým tématům jako je sadismus, nekrofilie, pomstychtivost, agresivita v primitivních kulturách, konflikt aj. (Šmejkalová, 2010).

Při zestručnělé interpretaci hlavních myšlenek jeho díla je v první řadě třeba uvést Frommovo přesvědčení, že člověk je ve své podstatě a přirozenosti dobrý, je mu vlastní **benigní**, tj. konstruktivní agresivita, sloužící k překonávání překážek na cestě k uspokojování jeho potřeb a k obraně vlastních vitálních zájmů.

Fromm uznává, že v lidech existuje i potencialita k **maligní** destrukci, **agresivitě až nekrofilii**, jež je však na rozdíl od první neadaptivní vyvolána neúměrnou frustrací existenciálních potřeb; vyskytuje se pouze u lidí coby následek nevhodných sociálních podmínek. R. Hluchník interpretuje v této souvislosti Fromma s tím, že: „Krutost podle něj přichází na scénu až se zřizováním velkých společenských celků, států a s dalším rozvojem civilizace a vznikem elit. Fromm nepopírá, že existuje taková agresivita, která člověku slouží k obraně a přežití, jako je tomu u zvířat. Podle Fromma je tedy agresivita dvojí: *obranná*, kterou člověk potřebuje a kterou má společnou se všemi živočišnými druhy, a *maligní*, která vede k destrukci a která je specificky lidská. Fromm soudí, že až nebude mít ve společnosti nikdo pocit ohrožení, bude moci ustoupit i tato biologicky vrozená agresivita.“ (Hluchník, 2003, s. 8 - 9).

Vzhledem k tomu, že maligní agrese, sadismus a nekrofilní chování nejsou ve Frommově pojetí člověku vrozeny, takže by měly být i odstranitelné. Fromm však ale tuší, že tato jeho myšlenka bude nepochybně pochopena jako utopická vize a nereálný sen. Této námitce se pak brání s tím, že jeho postoj je postojem racionální víry, stejně jako je ovšem možný postoj racionální beznaděje. “(Hluchník, 2003, s. 9).

1.2 Směry agrese

Podle směru agrese, můžeme, dle názoru prof. Kohoutka z brněnské Masarykovy univerzity, rozeznávat chování **heteroagresivní** a **autoagresivní**. (Kohoutek, 2011).

1.2.1 Heteroagrese

Heteroagrese je agresí zaměřenou na jiné osoby. Projevuje se např. násilným omezováním pohybu jiného dítěte v prostoru, jeho fyzickým napadáním, snahou přivlastnit si hodnoty (hračky, jídlo, nápoje, cukrovinky apod.) jiného dítěte. U starších dětí dokonce pozorujeme občas tendenci přivlastnit si kapesné (část nebo i celé) druhého dítěte. Takové chování je spojeno se zastrašováním oběti, aby měla strach tuto heteroagresivitu oznámit dospělým. U starších dětí se objevuje snaha udělat si z ostatních dětí sluhy, jakési komorníky, otroky. U mladších dětí se občas vyskytují agresivní hry na odsouzenec, což má značná rizika (děti přivazují oběti ke stromu, trefují se do nich různými předměty).

1.2.2 Autoagrese

Autoagresí rozumíme agresi zaměřenou na sebe sama, tj. proti sobě samému a jednoznačně se jedná o sebepoškozující jednání. V zásadě rozeznáváme dva základní projevy:

a) *totální:*

- tj. pokus o sebevraždu např. kvůli chronické šikaně spolužáky či z chorobného strachu z reakce rodičů na špatné vysvědčení dítěte, nebo

b) *selektivní:*

- tj. dílčí. Jedná se o sebepoškozování, trestání sebe sama, dítě si např. poraní končetinu, kterou považuje za příčinu nějaké nesprávnosti apod.

Často se setkáváme s přesunutou agresí neboli s *transagresí*. Jde o přesun na jinou osobu, věc nebo sebe sama. Dochází k ní zejména při přísně trestaných projevech agresivity dítěte. Dospělý člověk např. něco zakáže určitému dítěti, to si nedovolí dospělému oponovat a odmítovat, ale přihlížejícímu dalšímu dítěti agresivně řekne: „*Nemohu tě ani vidět!*“ a hrubě ho odstrčí. Vylije si tak svou zlost na jiném dítěti, ze kterého strach nemá. Záminka k přesunuté agresii bývá často malicherná, a to ve smyslu přísloví: „*Kdo chce psa bít, ten si vždycky nějakou hůl najde*“.

U autoagrese bývají rozlišovány tři stupně :

- *autoakusace* (intropunitivita): tendence klást si za vinu i za věci, které dítě nezavinilo, sebeobviňování, výčitky sobě samému),
- *automutilace* (sebezraňování, sebetřýznění),
- *suicidium* (sebevražda): představuje nejtěžší stupeň autoagrese, ať již se jedná o její demonstrační, nebo dokonanou podobu.

Nepochybně dobrým zjištěním jsou informace a poznatky zainteresovaných odborníků, že ve školním prostředí České republiky není suicidiální chování dětí a mládeže častým, natož každodenním jevem. Na druhou stranu je potřebné vzít na vědomí informaci bývalého ministra zdravotnictví České republiky L. Hagra ze dne 14. listopadu 2011, že třetí nejčastější příčinou úmrtí dětí v České republice jsou sebevraždy. Zatímco např. počet dětských úrazů, které jsou nejčastější příčinou úmrtí, se daří snižovat, množství sebevražd neklesá, uvedl bývalý ministr zdravotnictví.

Konkrétními statistickými údaji za posledních deset let, doplnil ministrovu sdělení primář dětské psychiatrické kliniky Fakultní nemocnice Praha - Motol J. Koutek s tím, že mírně ubylo případů sebepoškození, to se ale netýká dětí, které zemřely při sebevraždě.

Zde je trend neměnný. A dále dodal: „Ročně spáchá sebevraždu pět až deset dětí do 15 let věku a asi 40 ve věku 15 až 19 let. Nedokonaných pokusů je mnohonásobně víc. Nejčastější příčinou jsou konflikty v rodině, školní problémy a počínající partnerské problémy. Rizikovým faktorem je i užívání drog.“ (Převzato z internetového serveru: www.novinky.cz/domaci/250523-sebevrazdy-deti-jsou-v-cesku-capejsi-nez-jinde-...).

Jak již bylo uvedeno, autoagrese může mít řadu různých forem, stupňů a variant. S ohledem na tematické zaměření této diplomové práce bude jistě přínosné, pokud se na oblast sebepoškozování podíváme optikou, zaměřenou na žáky základních škol v České republice.

Zd. Martínek, který se dlouhodobě zabývá speciálně pedagogickým vyšetřením dětí a mládeže od 6 do 19 let, poukazuje na zajímavé souvislosti mezi počátečními, z určitého úhlu pohledu, snad i marginálními formami sebepoškozování:

- píchání ostrými předměty do rukou a hlavy,
- rozedírání kůže na rukou a nohou ostrými předměty,
- řezání do zápěstí,

kteřé mohou snadno vyústit až do psychiatrických kategorií, jakými jsou:

- trichotilomanie a trichotilofagie: projevuje se dlouhodobým a systematickým např. natáčením vlasů na tužky, štětce, pera apod., které si trhá a někdy i pojídá,
- onychofagie: kdy u některých jedinců dochází k okusování nehtů s následným poškozením nehtového lůžka, nebo dokonce i k okusování nehtů u nohou.

Tyto projevy je pak třeba řešit a odstraňovat ve spolupráci s dětskou psychiatrickou službou.

Když se nad uvedenými formami a projevy sebepoškozování zamyslíme s tím, zda je na nich něco zvláštního, resp. zda mají ve své podstatě něco společného, lze konstatovat, že výrazným společným faktorem se jeví značné vnitřní napětí, což může být způsobeno řadou příčin. Zd. Martínek zde vyslovuje názor, že poměrně často se s autoagresí setkáváme u dětí, které momentálně prožívají rozvodovou situaci rodičů, stejně tak může být příčinou i dlouhodobý stres, frustrace nějaké potřeby apod. (Martínek, 2009, s. 24).

V širší veřejnosti převládá o dětské agresi tradovaný názor, kdy dítě - agresor vždy zaútočí na druhé dítě, nebo dokonce i na dospělého člověka. Zd. Martínek uvádí, že jak školská praxe, tak i další empirické poznatky prokazují, že tomu tak vždy není a uvádí v tomto směru **agresi na neživém předmětu a agresi vybitou na zvířeti**. (Martínek, 2009, s. 21-26)

1.2.3 Agrese vybitá na neživém předmětu

Tento směr agrese bývá ve školním prostředí relativně častým jevem, neboť terčem agresivního útoku nahněvaného, až vztekajícího se žáka (který obdržel při zkoušení např. známku „nedostatečnou“) se může stát kterýkoliv předmět vybavenosti třídy, názorné školní pomůcky nebo i věci osobní potřeby. V jiném případě se může jednat o agresivní jednání se záměrem předvést před spolužáky svou fyzickou sílu. „Neživý předmět se stává prostředkem uvolnění agresora, mnohdy se však jedinec prezentuje před ostatními spolužáky, ukazuje navenek svou fyzickou sílu. Ve většině případů se těmito *ničiteli* stávají jedinci s nižším sebevědomím, ti, kteří se neumí před ostatními předvést jiným, pozitivním způsobem.“ (Martínek, 2009, s. 21).

1.2.4 Agrese vybitá na zvířeti

V moderních výchovně vzdělávacích systémech současnosti je pamatováno na výchovu žáků k pozitivnímu vztahu k přírodě a zvířatům, jako její nedílné součásti. Proto jsou často nejen v teráriích škol (křečci, morčata), ale i v rodinách jejich žáků chována živá zvířátka (psi, kočky) s tím, aby si k nim děti fixovaly pěkný vztah a neubližovaly jim. Často jsme však svědky, kdy je dítě v silné emotivní agresi a v rámci „mazlení“ si jde ke zvířeti vybit svoji zuřivost na bezbranném tvorů.

Pokud takovému jednání nezabráníme, stává se z něho velmi nebezpečný precedens, který může mít pro další stimulaci jeho agresivního chování zásadní význam. Dítě totiž poznalo, že týrané zvíře se nedokáže účinně bránit a začne ho považovat za slabého jedince. A jako tvor učenlivý, přenáší si tento poznatek s sebou do dalších období svého života i širšího společenského prostředí.

1.3 Dělení agrese

V oblasti dělení agrese se setkáváme s různými, často i protichůdnými názory. Uvažujeme-li o dělení agresí se zřetelem na školské prostředí, pak můžeme prezentovat názor Zd. Martínka, který považuje pro školní prostředí za nejvhodnější a nejsrozumitelnější níže uvedenou kategorizaci o osmi druzích agrese, jejímž autorem je americký psycholog a vysokoškolský pedagog Arnold H. Busse.

1.3.1 Klasifikace dle Arnolda H. Busse

Fyzická aktivní přímá agrese:

- představuje bití obětí, fyzické ponižování, nucení k ponižujícím úkonům, využívání převahy fyzické síly nad obětí,
- ve školním prostředí se s touto agresí setkáváme ve formě záměrného fyzického ubližování (šikany),

Fyzická aktivní nepřímá agrese:

- jedná se o najmutí jiného člověka k ublížení oběti a původní agresor pouze přihlíží tomu, jak je oběti ubližováno. Zpravidla vymýšlí způsoby, jak to provést, ale na samotné agresi se nepodílí.

Fyzická pasivní přímá agrese:

- představuje fyzické bránění někomu v dosahování jeho cílů. Ve školním prostředí se většinou jedná o ničení školních pomůcek, rozlamování tužek, pravítek, nebo v pracovním vyučování spolužáci zničí jinému téměř ji dokončený výrobek.

Fyzická pasivní nepřímá agrese:

- vyskytuje se především ve školském prostředí a jedná se o nesplnění některých požadavků, např. uvolnění místa v lavici, odmítnutí pomoci postiženému spolužákovi apod.

Verbální aktivní přímá agrese:

- je považována za vůbec nejčastější z vyskytujících se agresí, projevující se především nadávkami, urážkami, slovním ponižováním apod. Je třeba připomenout, že agresor nepovažuje tuto formu agrese za nic nenormálního a pokud použije navíc kaskádu vulgárních výrazů a nadávek, může se často stát i obdivovanou hvězdou třídy.

Verbální aktivní nepřímá agrese:

- v tomto případě rozšiřuje jedinec o oběti různé ubližující pomluvy. Tento typ agrese se většinou vyskytuje ve třídách, kde se začínají objevovat první stadia šikanujícího jednání, tzv. **ostrakizmus**. V konkrétní podobě se jedná zejména o psychické ubližování spolužákovi např. pomlouváním jeho způsobu chování,

oblékání, účesu apod. Vyjímkou není ani špatné napovídání při zkoušení, nejspíše legrácky na úkor oběti apod.

Verbální pasivní přímá agrese:

- představuje naprostou ignoraci druhého člověka, včetně odpovědí na pozdrav a jakoukoliv otázku. I tento typ agrese již úzce souvisí s ostrakizací. V případě, že má agresor výsadní postavení v třídním kolektivu, může snadno dojít k situaci, že se s ostrakizovaným jedincem nebude ve třídě nikdo bavit a bude tím de facto z kolektivu třídy vyloučen.

Verbální pasivní nepřímá agrese:

- tento typ agrese znamená např. nezastat se svého spolužáka, i když je nespravedlivě kritizován nebo trestán. V důsledku toho se pak může tento jedinec stát v třídním kolektivu tzv. „černou ovčí“, neboť se na něho mohou všechny problémy ve třídě svádět a nikdo se jich nezastane. A to přesto, že všichni ve třídě vědí, že jsou nevinní. (Martínek, 2009, s. 29-31).

1.3.2 Moyerova klasifikace agresí

V souvislosti s dělením agresí na její jednotlivé druhy, připomíná a interpretuje I. Čermák sice starší, ale stále živou klasifikaci agrese **L. Moyera** (1968), formulující sedm různých typů agrese na základě odlišností v podnětových a fyziologických zdrojích (Čermák, 1999, s.10). I když Moyer vycházel při konstrukci svojí teorie ze studia zvířat došel k přesvědčení, že může být užitečná i pro usuzování o lidské agresi. Lze s určitostí říci, že téměř všechny agrese, uváděné Moyerovou klasifikací, se projevují v různých podobách a variantách i ve školním prostředí, neboť dle jeho teorie se agresorem může stát nejen žák, ale i učitel nebo rodič, případně se může projevit i kombinace agrese všech zúčastněných. Jedná se o následujících 7 typů agresí:

Predátorská agrese:

- *je útočným chováním zvířete proti přirozené kořisti. Ve většině případů jde o mezidruhový typ agrese, i když se vzácně vyskytne i mezi příslušníky stejného druhu. Vytvářejícím podnětem je zpravidla pohybující se kořist.*

- U zvířat jde o zjevný vztah mezi silnějším a slabším (např. kočka loví myš). Avšak i ve školním prostředí se můžeme s tímto jevem setkat, když silnější žák „loví“ slabšího žáka, nebo dokonce se predátorem může stát i učitel v případě, že mu je některý žák nesympatický. Zd. Martínek (2009, str. 40) v případě predátorské agrese upozorňuje ještě na dvě závažné skutečnosti. V prvním případě poukazuje na její značnou nebezpečnost spočívající v tom, že jakmile se oběť dá do pohybu, dochází k jejímu zvýšení. Opět na výše uvedeném příkladu kočky a myši můžeme demonstrovat, že kočka nikdy nezakousne myš, která se nehýbe. Ale vždy ji nutí tlapami k útěku a teprve poté po ní skočí. Druhý případ souvisí se situací, která ve školním prostředí vzniká poměrně často a může ovlivňovat vztah jedince ke škole na celý život a hovoří o tzv.: docilitě: - jedná se o prosazování (převažování) názoru jednotlivce nad názorem ostatních, racionality a skupinové hlouposti, kdy všichni přijmou docilní názor jednotlivce.

I když autor použil ve svém výkladu při objasňování tohoto typu predátorské agrese příklad osobnosti Hitlera, prosazení docilního názoru fašismu, umlčení racionálního jádra německého obyvatelstva a po Mnichovu život celého Německa ve skupinové hlouposti domnívám se, že z metodologického hlediska (i když to zní poněkud krutě) má se školním prostředím mnoho společného.

Agrese mezi samci:

- *je vnitrodruhovou agresí sloužící k nastolení hierarchie dominantních a submisivních samců ve skupině. Mezi samice se vyskytuje velmi zřídka.*
- Ve zvířecí říši jde o zcela zřejmý projev přirozeného výběru, kdy např. lvi mezi sebou bojují o výsadní místo ve smečce. Také u lidí se tato agrese vyskytuje zcela běžně a to již od věku čtyř až pěti let, kdy se především mezi chlapci začínají objevovat první příznaky konkurenčního boje. Od učitelek mateřských škol víme, že ve třídách se utvářejí skupinky dětí, které si spolu hrají, mají společná tajemství apod. Avšak v každé z nich se většinou najde jedinec, který má tendenci rozhodovat, kdo mezi ně bude nebo nebude patřit, jaká hra se bude hrát apod. Tento jedinec se snaží v dané skupině dominovat. Většinou se jedná o dítě velice šikovné, všestranně zdatné, které ve školce vše bez problémů zvládá, na rozdíl od řady ostatních dětí. Jakmile se však dostane do konkurenčního prostředí základní školy

zjišťuje, že pozice být první již není určována rychlostí obutí bot, ale zcela jinými faktory. O své výsadní právo musí začít bojovat, mnohdy agresivním způsobem.

Agrese vyvolaná strachem:

- *vyskytuje se v situaci, která neumožňuje únik a která ohrožuje jedince. Vždy jí předchází pokus o útěk.*
- Strach je považován za nejhoršího rádce a u každého člověka vzbuzuje nepříjemné pocity, vnitřní napětí a je často rozhodujícím faktorem zkratkovitého jednání.
- První pocity strachu zažívá dítě většinou v okamžiku, kdy se odlučuje od matky, neboť její nepřítomnost je pro dítě mimořádně stresující záležitostí. Stává se tak zpravidla ve věku tří let, kdy musí nastoupit do mateřské školy. Dítě se většinou v této situaci brání pláčem, vztekáním apod.,
- Agrese vyvolaná strachem stojí často i za patologickými jevy, jako je např. záškoláctví (dítě se obává přijít do školy s nepodepsanou žákovskou knížkou rodiči, kde byla uvedena špatná známka).

Dráždivá agrese:

- *je vyvolána různými živými nebo neživými objekty. L. Moyer předpokládá, že jí předchází frustrace, bolest, hlad, únava, nedostatek spánku a jiné stresory.*
- Ve školním prostředí je tato agrese poměrně častá a je také jednou z nejčastějších příčin, proč děti nechtějí spolupracovat, proč se nechtějí učit, nebo mají ke škole odpor. Důvodem a příčinou nepříjemných pocitů dětí je často nedostatečná informovanost např. o cíli a rozsahu učitelových požadavků, absence jejich jasných instrukcí apod.

Mateřská agrese:

- *je reakcí matky v situaci ohrožení jejího mláděte. Bránění mláděte matkou je jedním z nejpřirozenějších pudů a každý rodič má právo bránit svoje dítě před okolním světem.*

- Z objektivního pohledu, zejména pak rodičů, je právě školní prostředí místem, kde může docházet k pomyslnému ohrožení dítěte nejen ze strany učitelů. Dítě je „ohrožováno“ špatnými známkami, postihy za nevhodné chování a rovněž se může stát i terčem útoků svých spolužáků,
- Ve školním prostředí nepředstavuje nic výjimečného řešení rodičovské agrese, při jejichž řešení musejí pedagogičtí pracovníci vycházet z uvědomění si tří základních pravidel:
 - * každý rodič má právo bránit svoje dítě,
 - * každý rodič vychovává své dítě jak nejlépe umí,
 - * rodič vychovává své dítě velice podobným způsobem, jakým byl sám vychován.

Sexuální agrese:

- *je vyvolána stejnými podněty, které jsou příčinou sexuálních reakcí. Vyskytuje se hlavně u samců, ale nikoliv výhradně.*
- U lidí je sexuální agrese spojena se sexuálním napadením s pokusem o znásilnění, dokonaným znásilněním nebo sexuálním obtěžováním. Extrémními formami sexuální agrese jsou sexuální deviace, tj. zejména sadismus, masochismus a sadomasochismus. Ve školním prostředí České republiky se s těmito jevy setkáváme jen velmi sporadicky.

Agrese jako obrana teritoria:

- *objevuje se jako reakce na narušení již vymezeného území. Vyskytuje se jako vnitrodruhové i mezidruhové chování. Moyer však později (1976) považuje teritoriální agresi za špatně vymezenou, neboť je součástí i některých předcházejících druhů agrese. Zejména však podle něj nemá pravděpodobně separátní fyziologickou bázi.*
- Pro příkladnost se můžeme opět podívat do zvířecí říše, jak např. pes „značkuje“ svá teritoria a někteří další živočichové sledují svá přesně vymezená teritoria s takovou urputností, že tam nikoho nepouští.

- Každý člověk by měl mít své teritorium, které je pro něho symbolem toho, že někam patří, že má své místo, což posiluje jeho pocit bezpečí a jistoty. Mělo by tomu tak být např. již v mateřské škole, stejně jako na základní škole, neboť i třída je pro žáky jistým teritoriem, je to jejich místo, s jejich stolky i židlemi. Pro školáka představuje teritorium dokonce i jeho aktovka.
- Obdobně je tomu tak i v domácím prostředí, kde má každý člověk také své teritorium, včetně nějakého koutku, skříňky na osobní věci apod. Pokud nám toto místo narušuje jiný člen rodiny, jsme rovněž agresivní a bráníme si ho.

I když výše prezentovaná Moyerova klasifikace agresí nebyla autorem původně pro školní prostředí vytvořena, z prezentovaného výkladu je však zjevné, že právě ve školním prostředí je tato klasifikace velmi dobře použitelná.

1.3.3 Typy a formy agresí a manipulací dle M. Koláře

Pokud se ztotožníme s tezí S. Bendla, že s agresí a agresivitou velmi úzce souvisí šikana jako zvláštní případ agrese a patří v současné době mezi nejzávažnější negativní jevy současnosti, (Bendl, 2003, s.17), můžeme zde uvést stručnou, ale výstižnou charakteristiku našeho předního etologa a experta na šikanu M. Koláře, kterou vyjádřil její hlavní vnější rysy: „Jeden nebo více žáků úmyslně, většinou opakovaně týrá a zotročuje spolužáka či spolužáky a používá k tomu agresi a manipulaci.“ (Kolář, 2001, s. 27).

Současně M. Kolář podotýká, že samotná definice nemůže vyjádřit to, co se ve skutečnosti skrývá za obecnými pojmy agrese a manipulace. Proto zkomprimoval výsledky všech svých dosavadních šetření a poznatků z vlastní poradenské praxe a na jejich základě zpracoval reprezentativní přehled konkrétních typů i forem agresí a manipulací se záměrem, aby tento výčet postihoval nejen horizontální a vertikální směr těchto negativních sociálních jevů, ale i jejich intenzitu a brutalitu. (Kolář, 1997, s. 20).

1.4 Faktory ovlivňující agresi

Na tomto místě se pokusíme objasnit nejčastější faktory, které mají vliv na agresi.

1.4.1 Biologické předpoklady agrese

Řada odborníků a badatelů je přesvědčena, že pro vznik agresivního behaviorálního projevu jsou klíčové jak vnější podněty, tak i osobnostní a biologické predispozice jedince a není tedy možné biologickou podmíněnost agresivního chování popřít. A. Šmejkalová v této souvislosti poukazuje na fakt, že na facilitaci (tj. zesílení reflexu nebo jiné nervové aktivity součtem několika podnětů) agresivního chování mají zásadní podíl dvě oblasti mozku. (Šmejkalová, 2010).

Struktury, které mají za úkol u zvířat řízení predátorství, mateřské a obranné agrese a boj mezi samci, obsahují i u jedinců lidského druhu centra, která nesou zodpovědnost za různé typy agrese. Ta je možno najít jak v mozkové kůře, tak i v podkoří a jsou tvořena dvěma hlavními oblastmi: **limbickým systémem** a **cerebrálním kortextem**.

Limbický systém zahrnuje struktury ovlivňující obecně emoce a pudy, se skládá z několika propojených center, z nichž pro vztah k agresi jsou nejvýznamnější:

- *amygdala (mandlové jádro)*: se skládá z několika jader a pomocí svých spojení (drah) jsou schopna integrovat smyslové (senzorické) informace a také další podněty ze zevního i vnitřního prostředí organismu a ovlivňovat tak somatomotorické a visceromotorické reakce, obsahuje řadu struktur, které mají vliv na základní pudy, agresi, strach a emoce,
- *hippocampus (kůra mozková)*: zpracovává informace (signály) z jiných oddílů limbického systému a z mozkové kůry a směřuje je do předních jader thalamu, do hypothalamu a do dalších částí limbického systému.

Cerebrální kortex jehož frontální oblasti jsou spojeny s kognitivními funkcemi řídicími učení, rozhodování aj. I. Čermák navíc poukazuje, že jejich poškození vede k nadměrně citlivému vnímání méně významných podnětů z okolí, na které pak v případech, kdy je navíc narušena schopnost předjímání následků, bude jedinec reagovat impulsivní agresi. I když je odbornou veřejností všeobecně akceptován názor, že pro osoby s organickým poškozením mozku je náročnější kontrolovat své agresivní projevy, někteří autoři jsou však v tomto soudu zdrženlivější a raději přímou souvislost mezi poškozením mozku a agresi neakcentují. (Čermák, 1999, s. 21).

O výsledcích mnohých výzkumů přinášejících stále více nových poznatků o stávajících i nových rizikových faktorech, které agresivní projevy mohou podpořit, podává informativní přehled I. Čermák. Mezi tyto faktory se řadí celý neurochemický systém organismu, kam patří např.:

- chromozomální poruchy:

badatelé docházejí k závěrům, že jedinec s chromozomálním karyotypem XYY má sklon k agresi. Nadbytečný chromozom Y bývá spojován nejčastěji s antisociálním chováním u mužů, kteří byli vystavováni ne více než průměrné agresi v primární rodině. Kriminální a agresivní chování žen se analogicky vysvětluje hypotézou o deficitu chromozomu X. (Čermák, 1999, s.17),

- neurotransmitery:

jejichž jednou z nejdůležitějších funkcí je kontrola agrese. Ta je prováděna prostřednictvím chemické aktivity, která přenáší informaci z jednoho neuronu na druhý. Tato aktivita se odehrává v prostoru, který se nazývá *synapse*. Neurotransmitery ovlivňující agresi jsou *acetylcholin*, *noradrenalin*, *dopamin* a *serotonin*.

V závěru I. Čermák dodává, že role neurotransmiterů při kontrole agrese je nepochybně mimořádně významná. Doposud se však nepodařilo vyvinout účinnou chemickou látku, která by agresi snižovala. (Čermák, 1999, s. 23 - 24).

- hormony:

zejména mužský pohlavní hormon testosteron, který je vylučován varlaty, se ukázal být významným činitelem některých druhů agrese. Z výsledků výzkumů vlivu tohoto hormonu na agresi vyplynulo usuzování na to, že zvýšená sekrece testosteronu může mít vztah ke zvýšenému riziku výskytu agrese nebo obecněji ke kriminálnímu chování u mužů. (Čermák, 1999,).

Heredita

K biologickým determinantám agrese je zcela oprávněně řazena i otázka dědičnosti.

Výzkumy porovnávající monozygotní a dizygotní dvojčata prokázaly, že agresivita se řadí mezi přinejmenším částečně vrozené tendence, pomineme-li nežádoucí proměnné, které do metody porovnávání dvojčat vždy nutně vstupují (stejně prostředí, tendence vychovatelů k totožnému zacházení stejně či podobně vypadajících dětí aj.). Lze totiž předpokládat, že s dědičností souvisejí také genetická onemocnění, jejichž možným následkem jsou změny psychických funkcí člověka. Jsou jimi například nádorová onemocnění mozku a různá dědičná psychosomatická onemocnění. (Šmejkalová, 2010)

1.4.2 Vliv návykových látek na agresi

V hromadných sdělovacích prostředcích, populárně - vědecké literatuře i laické veřejnosti se dlouhodobě objevují více či méně přesvědčivá tvrzení a informace o zneužívání různých návykových látek jejich podílu na vzrůstající agresivitě a kriminalitě ve společnosti.

I. Čermák v této souvislosti podotýká, že je to do jisté míry zjednodušující tvrzení, neboť pomíjí důležitou otázku se kterou je třeba se vyrovnat, a to: s dávkou drogy, individuální citlivostí na ni, jejího dlouhodobého nebo jednorázového užití apod.

Účinek intoxikace se většinou projevuje s individuální příznačností a ztráta zábrán jím způsobená nemusí vždy nutně vést k agresivnímu chování. Máme zde na mysli zejména alkohol a jiné drogy, které samy o sobě nejsou zřejmě primární biochemickou příčinou agrese.

Utlumují u jedince schopnost kontroly nad sebou samým - a to ovšem také i v rámci inhibice, tj. zpomalování agresivního chování. Spíše by se dalo říci, že například pod vlivem alkoholu se agresivně chovají lidé, kteří mají k takovému behaviorálnímu stylu určité predispozice. Z tohoto pohledu je proto žádoucí přistupovat k popisu účinků návykových látek, zejména rozpuštěných v krvi, jako k doplňku výkladu biologických souvislostí agresivního chování. (Čermák, 1999, s. 26).

Alkohol:

- výsledky významného počtu výzkumů většinou potvrzují vliv alkoholu na růst agrese. Současně ale experimentálním ověřováním (Berry a Smoothy, 1986) bylo prokázáno, že velikost dávky a čas, který uplyne od požití alkoholu k agresivnímu

chování, jsou významnými determinantami. Nízká dávka zpravidla útok podporuje, zatímco dávka vysoká jej potlačuje. Lze tedy vyvodit závěr, že růst agrese pod vlivem alkoholu je způsoben spíše ztrátou zábran než přímým vlivem na produkci agrese, (Čermák, 1999, s.. 26). V úvahu je třeba vzít také fakt, že časté požívání nadměrného množství alkoholu může způsobit nějaký druh somatického či nervového poškození, které pak může mít za následek obecně zvýšenou agresivitu. (Šmejkalová, 2010).

Z ostatních běžných návykových látek, které jsou v České republice v povědomí široké veřejnosti a v různých souvislostech rozsáhle medializovány, můžeme ještě zmínit např. tyto:

Amfetamin a kokain:

- v nižších dávkách pravděpodobně facilitují (zesilují) a ve vyšších inhibují (zpomalují) agresivní projevy. Záleží také na tom, zda-li jde o akutní nebo chronickou intoxikaci a na způsobu, jakým je agrese provokována,

Marihuana:

- nebo její kritické komponenty (THC), jsou spojovány s růstem i poklesem agrese. Nízké dávky THC agresii posilují, vyšší dávky ji redukují. V současné době se stále testují léky na bázi THC, které by mohly přispět ke snížení agrese,

Inhaláty:

- jako jsou výpary z benzínu, lepidel, barev, pesticidů apod. vedou k intoxikaci a růstu agrese ještě ve větší míře než u alkoholu,

Sedativa:

- užívaná ve větším množství usnadňují vybavení agrese, což je přisuzováno ztrátě kontroly a narušeným úsudkům. Avšak ve srovnání s inhaláty a alkoholem jde o agresii menší. (Čermák, 1999, s. 28).

1.4.3 Agrese a vliv subkultury

Příklady, že k agresivnímu a násilnému chování dochází velmi často ve skupině více osob, lze v našem společenském prostředí nejlépe uvidět na chování sportovních (především fotbalových) fanoušků při zápasech jejich oblíbených týmů. S obdobným

chováním se však můžeme setkat i u různých extremisticky zaměřených skupin, hnutí apod. Společným jmenovatelem těchto seskupení je fakt, že jednotlivec v nich ztrácí (někdy jen dočasně) schopnost své chování žádoucím způsobem ovládat a realisticky hodnotit. Jedná pak v rozporu s danými společenskými normami, které jinak v běžném životě v zásadě dodržuje.

Podíváme-li se do prostředí dětí školního věku zjišťujeme, že vlastně každý člověk je již od svého narození členem některé z mnoha skupin, jejichž tlaku je neustále vystavován. (Martínek, 2009, s. 72). Podle toho, zda-li je příslušnost jedince ke skupině dobrovolná, hovoříme o skupině *neformální*, a pokud je ovlivněna vnějšími okolnostmi, jedná se o skupinu *formální* (tou je např. škola, v širším slova smyslu i rodina).

Pokud budeme chtít zjistit, jaký vliv má parta na agresivní chování jejích členů, jeví se v tomto směru relevantní skupiny *neformální*. Zd. Martínek zde připomíná jedno zásadní pravidlo: „Čím bližší je vztah jedince ke skupině, tím menší je jeho schopnost se od ní distancovat, hrozí riziko nesoudného přijetí mnohdy patologických norem, jedinec ztrácí svoji individualitu a „zdravý rozum“.“ (Martínek, 2009, s. 72).

Velmi často se stává, že se jedinec zcela ztotožní s normami vnitřního života těchto skupin i jejich chování navenek. V případě, že má skupina za primární normu agrese, má výraznou tendenci se s ní - bez hlubšího rozmyslu - identifikovat. Ztrácí tím svoji individualitu, schopnost kontroly nad svým agresivním chováním a dopouští se činů, kterých by se za „normálních okolností“ nedopustil. Mladý člověk většinou v partě získává pocit sounáležitosti tj., že někam patří.

1.4.4 Mediální násilí v kontextu agresivního chování

I když výsledky některých výzkumů vykazují nejednoznačné výsledky, přesto je významný počet badatelů přesvědčen, že mediální násilí lze považovat za jednu z nejvýznamnějších příčin agresivního chování u dětí a mládeže. (Martínek, 2009, s. 78). Tento názor konvenuje s obecným povědomím, že hromadné sdělovací prostředky mají ve společenském prostoru velký vliv a moc, a mohou tak výrazným způsobem ovlivňovat myšlení, jednání i cítění lidí. V tomto směru je významným manipulátorem zejména televize, která je schopna svými různě (často i tendenčně a účelově) modifikovanými informacemi a názory realitu zjednodušovat, nebo naopak problematizovat.

Jen z letmého pohledu na programovou skladbu českých televizních stanic lze usoudit, že mezi vysílanými televizními pořady zaujímá nemalý časový prostor zejména

filmový tvorba s agresivními a násilí obsahujícími tématy. A právě zhlédnutí takového televizního programu, může pro děti a mládež sloužit jako vzor vhodný k napodobení, neboť „... malé dítě má poměrně nízkou rozlišovací schopnost v tom, co je možné a co ne, co je skutečné a co je fikce. Časté pozorování násilí upevňuje přesvědčení dítěte, že agrese je přípustná, povolená a pomocí ní může řešit konflikty, do kterých se během života dostane.“ (Martínek, 2009, s. 78). Je třeba si uvědomit, že děti vnímají svět velmi zjednodušeně, proto se zaměřují především na vnější podobu agrese a vlastní důvody, proč se tak agresor chová, nechápou.

Velmi rozšířený je rovněž názor, že snad vůbec nejzhojnější vliv mají na děti filmy s akčním nábojem a tematikou. Zd. Martínek to vyjadřuje slovy: „Akční film je proto akční, že se jednotlivé sekvence filmu střídají velice rychle. Psychická vybavenost malého dítěte však není připravena je spolehlivě odlišit. Film pak dítěti splývá do jakési „šedé skvrny“, z které do popředí vystupují scény emočně zabarvené - tzn. scény plné křiku, násilí a krve, které se pak dostávají do jeho vědomí, to si je fixuje a stávají se jeho vědomostní výbavou.“ A snad přímo katastrofický vliv na dítě má film v situaci, kdy se kladný akční hrdina chová agresivně, zejména pak tehdy, kdy brání slabé proti silným a používá k této obraně agrese a násilí. (Martínek, 2009, s. 79).

Častým sledováním akčních filmů si dítě postupně ve své paměti „archivuje“ akční hrdiny a fixuje si jejich konání. V určitý čas, až přijde do konkrétního společenského prostředí (např. školka, škola apod.), se mohou přihodit konfliktní situace, které budou dítěti připomínat „zarchivovanou“ scénu z již dříve viděného akčního filmu. V té chvíli se v mysli dítěte zaktivuje faktor takzvaného „*oživeného scénáře násilí*“, který lze vyjádřit podtextovou otázkou: „Jak by se asi v této situaci zachoval můj akční hrdina?“ a bezprostředně jeho chování napodobí.

I. Čermák se domnívá, že každý „scénář“, který byl v paměti dítěte již jednou uložen, může být později oživen jako vodítko pro chování. Současně si ale klade otázku, proč se u dítěte spustí právě jen určitý scénář, a ne scénář jiný? Dává na ni tuto odpověď: „Lze to vysvětlit pomocí *principů zakódované specifičnosti*. Opakované vybavení informace z paměti závisí z velké části na podobnosti mezi znaky či *vybavovacími klíči* situace reálné a situace zakódované do scénáře. Když dítě roste, může pozorovat případy, ve kterých je násilí použito jako prostředek řešení interpersonálních konfliktů. Takové se objevují i v televizních programech. Informace je pak uložena do paměti a vybavuje se, když se dítě ocitne v podobné situaci.“ (I. Čermák, 1999, s. 94).

ŠIKANANA

Pro každého, kdo v profesním životě pracuje se šikanou a agresí, je velmi důležitým zdrojem informací a inspirace norský profesor Dan Olweus, který se stal zdrojem inspirací i pro řadu českých odborníků na šikanu. D. Olweus tvrdí, že: „Šikana je součástí lidství, dochází k ní v mezilidských vztazích a pochopitelně i na školách. Šikana je podtyp agresivního chování, kdy jedinec či skupina opakovaně útočí na bezmocnou osobu.“ (D.Olweus, 2005)

Je nesporné, že šikana byla, je a nepochybně i v nejbližší budoucnosti bude značným problémem naší společnosti. K tomuto konstatování jsem dospěla na základě studia odborných statí a publikací našich předních odborníků, stejně jako z praktických poznatků renomovaných i řadových pedagogů, výchovných pracovníků a jiných znalců. Z jejich zjištění vyplývá, že na našich školách prošlo šikanou 41 % dětí, což je procento velmi vysoké a varující (Martínek, 2009, s. 109). Pokud bude nejen pedagogická veřejnost, ale všechny další zainteresované společenské subsystemy tento společenský fenomén bagatelizovat, lze předpokládat, že se procento výskytu jak agresorů, tak i obětí šikany bude zvyšovat.

Je třeba mít stále na zřeteli, že právě v důsledku výskytu šikany na školách a dalších výchovně vzdělávacích institucích může dojít k významnému, a v řadě případů i trvalému narušení hodnotového systému dětí, který se v době jejich školního věku u nich teprve utváří. Mohou to být právě jejich negativní osobní zkušenosti se šikanou, které mohou významně poznamenat jak způsob jejich chování v dospělosti, tak i deformovat pohled na mezilidské a společenské vztahy vůbec.

Známý český badatel a odborník na problematiku šikany P. Říčan vyslovil přesvědčení, že: „Šikanu nestačí odsuzovat, nestačí ji ani potírat. Především je třeba jí rozumět. Neexistuje totiž nějaký jednotný, vždy použitelný, vyčerpávající recept, co s ní, jak na ni.“ (Říčan, 1995, s. 11). Následně tuto svoji myšlenku rozvádí úvahou, že “...rozumět něčemu tak složitému, jako je lidské jednání, často vyžaduje, podívat se do historie a položit si otázku, jak se liší náš způsob života od toho, jak žili naši pradědové, jaký měli vztah k násilí, jak se mu bránili atd.“ (Říčan, 1995, s. 11).

Samozřejmě, že řada podstatných otázek ve vztahu k řešení i prevenci šikany čeká na zodpovězení od sociologů, psychologů i dalších specializovaných odborníků. To znamená, že naše úvahy o žádoucím řešení fenoménu šikany musí být interdisciplinární,

avšak s jedním společným tématem: konat vše nezbytné k tomu, abychom v míře co největší minimalizovali agresi silných vůči slabým.

1.5 Historie a sociální souvislosti šikany

Při četbě nejen odborně zaměřené literatury, ale i beletrie, pojednávající o životě lidí v různých historických epochách, přicházíme k poznání, že šikana je ve svých různých formách součástí společenského života lidí od nepaměti. Proto i způsoby a formy, jakými se šikana v příslušných historických epochách projevovala, do značné míry odpovídaly konkrétním společenským podmínkám.

Na evropském kontinentu se s prvním projevem a současně institucionalizovaným výkladem šikany - ve formě *ostrakismu* - setkáváme již ve starověkém Řecku, kde byla tato forma „lidového plebiscitu“ zavedena a zakotvena v athénské ústavě v rámci demokratických reforem státníkem a zákonodárcem Kleisthenem v roce 509 př.n.l.

Podstatou ostrakismu bylo hlasování občanů (na základě rozhodnutí lidového shromáždění) pomocí hliněných střepek (řecky ostrakon) o tom, je-li někdo z nich nepřítelem státu a má-li tedy být vypovězen z obce. Ten člověk, jehož jméno bylo nejčastěji na střepech uváděno, byl vyhoštěn z Athén na dobu 10 let a nesměl se vrátit před uplynutím této doby, a to pod hrozbou trestu smrti. Filosof Aristoteles ve svém spisu Politika k ostrakismu uvádí, že lidové hlasování mohlo poslat do vyhnanství nebezpečně ctižádostivé muže, kteří by se mohli pokusit o diktaturu. Pro ortel vyhnanství bylo potřeba 6 000 hlasů.

Také ve středověku docházelo k projevům šikanování ze strany starších nebo silnějších žáků, avšak velmi rozšířenou se stala šikana (ve formě různých „křtících“ praktik) v období 16. a 17. století na anglických internátních školách, nazývaná tkz. *pennalismem* (někdy též *faggingem*). Podstatou pennalismu bylo něco na způsob tradice přijímání noviců do okruhu starších a zkušenějších, což v prostředí starých internátních škol, univerzitních kolejí, ale i klášterů znamenalo posluhování nových studentů nebo noviců jejich starším kolegům, což bylo zpravidla doprovázeno různými způsoby ponižování, bití a trýznění.

S obdobnými praktikami bylo možné se setkat také ve vojenských útvech naší armády, a to již od vzniku republiky v roce 1918. Zejména v období tzv. reálného socialismu (s přibližným vymezením 1948 - 1989), bylo téma šikany principiálně tabuizováno. V této

souvislosti P. Říčan uvádí: „Pojem *šikana* zavedl statečný pražský psychiatr Petr Příhoda, který jako první u nás před listopadem 1989 veřejně promluvil o tom, o čem mnozí věděli, ale mlčeli, protože to bylo tabu – v socialistické armádě se existence něčeho takového nesměla přiznat.“ (Říčan, 1995, s. 25).

Neméně závažným faktem bylo zjištění, že praktiky šikany známé z vojenského prostředí pronikají ve značné míře i do školského prostředí, zejména pak odborných učilišť a jejich internátních zařízení, kde již byla zaregistrovaná i řada krvavých excesů. K jejich odvážnému zveřejňování přispěl již v roce 1975 známý český etolog M. Kolář, kdy se v jednom internátním zařízení setkal s opakovanými případy lynčování. Zde je třeba poznamenat, že jak oficiálně, tak i neoficiálně v naší společnosti šikana neexistovala.

První viditelný posun v názorech na problematiku šikany přišel až v roce 1985, kdy téma školní šikany bylo vůbec poprvé výrazně frekventováno v našich mediálních prostředcích v souvislosti s odpudivými praktikami šikany na učilištích stavebních závodů Praha. Byla to první snaha otevřít před veřejností problém šikanování u nás. „Zelený pruh“, jak se těmto učilištním zařízením říkalo, se stal synonymem učňovského šikanování. Proběhly tady veřejné procesy s agresory, kteří byli i nepodmíněně odsouzeni. Tehdy také vyšly první odborné články o školním šikanování a v roce 1990 byl vydán metodický materiál „Fenomén šikanování u dětí a mládeže“ (Kolář, 2004).

Dalším časovým milníkem byl, dle M. Koláře rok 1995, kdy došlo - v souvislosti se šikanou - k průlomů devítiletého mlčení a v následujícím období let 1995 - 2001 proběhly některé významné události, jako např.:

- v různých místech republiky se uskutečnilo několik lokálních a regionálních výzkumů, které potvrdily epidemický výskyt šikanování na našich školách (prováděli např. Večerka, Štechová, Říčan, Havlínová, Kolář),
- nakladatelství Portál vydalo tři knihy našich autorů řešící problematiku šikany: *Agresivita a šikana mezi dětmi* (Říčan, 1995), *Skrytý svět šikanování ve školách* (Kolář, 1997, 2000), *Bolest šikanování* (Kolář, 2001) - zejména tato kniha zahrnuje původní speciální teorii a metodiku prevence, diagnostiky a léčby tohoto destruktivního fenoménu,
- průkopníci v léčbě šikanování začali pořádat výcvikové semináře, které brzy získaly dobrou odbornou úroveň. Zájem o ně rychle převýšil možnosti jednotlivých školitelů.

V období 2000 - 2001 se na základě příznivého vývoje v předcházejících několika letech vytvořily objektivní podmínky k dalšímu žádoucímu posunu v řešení problematiky šikany s tím, že došlo k několika důležitým událostem:

- v srpnu 2000 je při MŠMT ČR je ustavena skupina proti šikanování:
 - tato pracovní skupina vypracovala během své půlroční existence (od srpna 2000 do ledna 2001) metodický pokyn ministra MŠMT k prevenci a řešení šikanování mezi žáky škol a školských zařízení,
 - uvedený metodický pokyn č.j. 28275/2000-22 ze dne 8.12.2000, nabyt účinnosti dne 1.1.2001:
 - z obsahu materiálu a používaných pojmů (např. školní lynčování, ochrana dětí, anonymita svědků, konfrontace agresorů apod.) vyplývá, že jak závažný problém MŠMT šikanu aktuálně považovalo,
- v září 2000 je zaregistrováno na MV ČR Občanské sdružení proti šikanování.

MŠMT ČR postupně zpracovávalo další materiály, které vztahovaly k problematice sociálně patologických jevů, včetně šikany a zveřejňovalo je také na internetových stránkách MŠMT. Jednalo se např. o materiály:

Školní preventivní program pro mateřské a základní školy a školská zařízení.

Strategie prevence sociálně patologických jevů u dětí a mládeže v působnosti resortu MŠMT na období 2001 - 2004.

Od srpna 2013 je v platnosti Metodický pokyn Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR k řešení šikanování ve školách a školských zařízeních (č.j. MŠMT-22294/2013-1).

Než přistoupím k teoretickému vymezování pojmu šikana a zejména jako jednoho z nejvýraznějších sociálně patologických jevů v podmínkách našich škol, považuji za podnětné interpretovat úvodem několik myšlenek M. Koláře z jeho úvah o šikaně: „Šikanování je všudypřítomné a může nás provázet celý život. Začíná v rodině mezi sourozenci, pokračuje ve školce a v dalších školách (*bullying*), v zájmových skupinách, na vojně, v zaměstnání (*mobbing, bossing, sexual harassment*), v partnerských vztazích

(*domestic violence*), v nemocnicích, například na psychiatriích, mezi nájemníky domu ... a končí třeba týráním seniorů v rodině nebo v domově důchodců.“ (Kolář, 2011, s. 17 - 18).

Z uvedeného vyplývá, že šikana:

- je velmi rozbujelelou sociální nemocí ve společnosti, jejímž důsledkem je poškozování zdraví jednotlivce, skupin, včetně rodiny a společnosti vůbec,
- v každé výše uvedených oblastí společenského života nebo v jejich konkrétních zařízeních nepochybně existuje a má svá specifika, ať už se jedná o formy šikanování nebo charakteristiky oběti. Svědčí o tom skutečnost, že proniká do všech sociálních skupin společnosti s tím, že k jejímu rozlišení se začaly používat Kolářem uváděné termíny: **bullying** - šikana mezi mládeží, **mobbing**, **bossing** a **sexual harassment** - šikana mezi dospělými na pracovišti apod.

Vzhledem k tomu, že se tato diplomová práce věnuje především problematice agrese a šikanování ve školském prostředí, bude další výklad zaměřen především tímto směrem.

1.6 Vymezení pojmu šikana a jeho definice

Co vlastně znamená slůvko šikana? P. Říčan uvádí: „Slovo šikana pochází z francouzského slova *chicane*, což znamená zlomyslné obtěžování, týráním, sužování, pronásledování, byrokratické lpění na literě předpisů, například vůči podřízeným nebo vůči občanům, od nichž šikanující úředníci zbytečně vyžadují nová a nová potvrzení a razítka, nechávají je pro nic za nic čekat atd.“ (Říčan, 1995, s. 25).

Z definic šikany zahraniční provenience prezentuje P. Říčan definici, která je v posledních letech používána britskými badateli: „Šikanování říkáme tomu, když jedno dítě nebo skupina dětí říká jinému dítěti ošklivé a nepříjemné věci, bije je, kope, vyhrožuje mu, zamyká je v místnosti a podobně. Tyto incidenty se mohou často opakovat a pro šikanované dítě je obtížné, aby se samo ubránilo. Jako šikanování mohou být označeny také opakované posměšky nebo ošklivé poznámky o rodině. Jako šikanování však obvykle neoznačujeme občasnou rvačku nebo hádku přibližně stejně fyzicky vybavených soupeřů.“ (Říčan, 1995, s. 26).

S. Bendl definoval šikanu jako „ ... fyzické nebo psychické, popř. kombinované ponižování, až týrání „slabších“ jedinců (většinou ve skupině) „silnějšími“. Jedná se o chování, jehož cílem je ublížit, ohrozit nebo zastrašit jiného člověka, popř. skupinu lidí. Mezi základní typy šikany patří slovní agrese (urážky, pomluvy, zesměšňování), fyzická agrese (bití, týrání, ohrožování zbraní), příkazy, krádeže a ničení věcí.“ (Bendl, 2003, s. 26).

Zd. Martínek k charakteristice šikany uvádí, že při vymezování šikanujícího chování se pedagogická veřejnost často mylí a za šikanu považuje to, co vůbec šikanou není, a to, co šikanou je, přehlédne. V tomto smyslu tedy rozlišuje dva termíny: **šikanu** a **teasing** a podává jejich charakteristiku:

Teasing:

tímto názvem můžeme označit chování, které zdánlivě šikanu připomíná. Jde o nevinné škádlení mezi dětmi - např. na druhém stupni základní školy chlapi provokují děvčata proto, že se jim líbí. Dívky říčí, chichotají se, někdy i chodí žalovat, dospělý však vidí, že jim toto škádlení chlapců vůbec není nepříjemné a jejich stěžování je pouze formální. Jedná se o normální jev.

Šikana:

takto lze označit jev, kdy jeden nebo více žáků úmyslně a většinou opakovaně týrá spolužáka nebo spolužáky a používá k tomu agresi a manipulaci.“

(Martínek, 2009, s. 109).

Obdobnou definici šikany jako Zd. Martínek podává M. Kolář: „Jeden nebo více žáků úmyslně, většinou opakovaně týrá a zotročuje spolužáka či spolužáky a používá k tomu agresi a manipulaci.“ (Kolář, 2011, s. 32).

K. Vágnerová konstatuje, že definic šikany již bylo naformulováno mnoho, avšak na prvním místě by uvedla tuto tezi: „Šikana je úmyslné a opakované fyzické i psychické ubližování slabšímu jedinci (skupině) silnějším jedincem (skupinou). Současně dodává, že šikanu lze vymezit i takto:

- Za šikanování se považuje, když jeden nebo více žáků úmyslně a většinou opakovaně ubližuje druhým.
- Šikana je chování, jehož záměrem je ublížit někomu jinému, ohrozit ho a zastrašit.

- Šikana je zneužívání moci.

(Vágnerová, 2009, s. 11).

E. Fieldová uvádí o šikaně tato fakta:

- šikana znamená psychické, citové, společenské nebo fyzické zneužívání,
- klíčovým rysem je vlastní vnímání situace: oběť se v tu chvíli cítí bezmocná,
- kritickou otázkou je rozsah škody, která byla oběti šikany způsobena,
- podle jedné australské studie je přibližně jeden z pěti žáků pravidelně šikanován a zhruba jeden z pěti pravidelně šikanuje ostatní,
- agresor může a nemusí mít v úmyslu ublížit.

(Fieldová, 2009, s. 24).

T. Novák a V. Capponi vymezují šikanování jako specifickou formu agresivního jednání: „Šikanování je agresivní jednání uskutečňované s cílem získat pocit převahy a určité výhody prostřednictvím fyzického a psychického týrání druhých lidí. Agresor se jím pokouší získat různé výhody, dále dominanci, uspokojení a zadostiučinění.“ (Novák, Capponi, 1996, s. 45).

1.7 Členění projevů šikany

Šikana má celou řadu variant a k jejich rozlišení se využívají různá kritéria. M. Kolář přisuzuje zásadní význam pro rozpoznání šikanování vnějšímu pohledu na šikanu, tj. naší schopnosti uvidět varující signály šikanujícího chování. (Kolář, 2011, s. 36). K tomuto účelu je určena Kolářem zpracovaná klasifikace typů agresí a manipulací, která je uvedena v kapitole 2.3.3. této diplomové práce. Avšak za nejpraktičtější pro členění šikany považuje Kolář využití tkz. *trojdimenzionální mapy*, která umožňuje projevy šikanování členit na:

- přímé a nepřímé,
- fyzické a verbální,
- aktivní a pasivní.

Níže uvedená tabulka prokazuje, že kombinací těchto tří dimenzí vznikne osm druhů šikanování a díky velmi citlivě sestavené klasifikaci lze navíc dobře postihnout odlišnosti u různých typů šikan např. mezi dívkami a chlapci. (Kolář, 2011, s. 37).

B.č.	Mapa vnějších projevů šikanování dle M. Koláře	
	Druh šikanování	Příklady projevů šikany
1.	Fyzické aktivní přímé	Útočníci oběť větší, škrtí, kopou, fackují
2.	Fyzické aktivní nepřímé	Kápo pošle nohsledy, aby oběť zbili. Oběti jsou ničeny věci.
3.	Fyzické pasivní přímé	Agresor nedovolí oběti, aby si sedla do lavice. (Fyzické bránění oběti v dosahování jejích cílů.)
4.	Fyzické pasivní nepřímé	Agresor odmítne oběť na její požádání pustit ze třídy na záchod. (Odmítnutí splnění požadavků.)
5.	Verbální aktivní přímé	Nadávání, urážení, zesměšňování.
6.	Verbální aktivní nepřímé	Rozšiřování pomluv. Patří sem ale i tzv. symbolická agrese, která může být vyjádřena v kresbách, básních apod.
7.	Verbální pasivní přímé	Neodpovídání na pozdrav, otázky apod.
8.	Verbální pasivní nepřímé	Spolužáci se nezastanou oběti, je-li nespravedlivě obviněna z něčeho, co udělali její trýznitelé.

Tabulka č. 1 Mapa vnějších projevů šikanování dle M.Koláře

V souvislosti s klasifikací projevů šikany poukazuje S. Bendl na nový jev, se kterým se můžeme ve školách v současnosti setkat. Bývá často označován jako *ekonomická šikana*. Současné společenskoekonomické podmínky umožňují vznik a prohlubování značných rozdílů v sociální a ekonomické úrovni, což se velmi často promítá i do vztahů mezi dětmi. Rozdílné finanční možnosti rodičů se projevují mezi spolužáky mj. závisí v tom, co si jeden může „dovolit“ (např. prvotřídní značkové zboží) a druhý ne. Často právě děti, které si takové a podobné vymoženosti nemohou dovolit, bývají spolužáky zesměšňování a v mnoha případech i opovrhování. (Bendl, 2003, s. 28).

1.8 Šikana a její vývojová stadia

Pro pochopení podstaty šikany jako sociálně patologického jevu je nezbytné si uvědomit, že se jedná o onemocnění celé skupiny, neboť šikanování není nikdy výhradně jen záležitostí agresora a oběti. M. Kolář to vyjadřuje slovy: „Neděje se ve vzduchoprázdnu, ale v kontextu vztahů nějaké konkrétní skupiny. V tomto smyslu je šikanování vždy těžkou poruchou vztahů skupinového organismu, který podlehl infekci.“ Tak jako každá nemoc, má i šikana svůj vnitřní vývoj a průběh. Kolář poukazuje, že

nákaza šikany má svou vnitřní dynamiku a postupuje od počátečního stadia, tkz. *ostrakismu* k svému nejvyššímu (pátému) stupni systémového ničení pozitivních vztahů mezi členy skupiny, tj. k tzv. totalitě neboli dokonalé šikaně. (Kolář, 2011, s. 45).

Následující schéma, jehož autorem je M. Kolář, zachycuje negativní proces, který křiví vztahy mezi členy skupiny, neboť postihuje vnitřní pohyb směřující k totálnímu přijetí postojů, hodnot a norem šikanování ze strany žáků. (Bendl, 2011, s. 29).

PRVNÍ STADIUM:

zrod ostrakismu (identifikace a vyčlenění okrajových členů):

šikana se může objevit téměř v každé skupině a postačí k tomu zcela běžné podmínky. Kázeň v nich bývá dobrá a iniciátoři šikany nejsou nemocní sadisté, ale obyčejné děti. V každé třídě se však při „hře se strachem“ velmi rychle vykrystalizují děti, které jsou ve skupině nejméně vlivné, nejméně oblíbené a dostávají se do pozice outsiderů a obětních beránků. Jedná se zpravidla o mírné, spíše psychické formy násilí, kdy se okrajový člen skupiny cítí špatně, neuznávaný, neoblíbený. Ostatní členové skupiny ho odmítají, pomlouvají, intrikují proti němu a zkoušejí prvky šikanování, tkz. *ostrakismus*. Tato forma tedy představuje zárodečnou podobu šikanování a obsahuje riziko dalšího negativního vývoje. (Kolář, 2011, s. 46 - 47).

Charakteristické způsoby ubližování oběti ve stadiu ostrakismu:

- spolužáci oběť ignorují, neodpovídají na pozdrav, dělají, že ji neslyší;
- u oběda si všichni odsedají jinam, tváří se štitivě;
- oběť je pomlouvána, osočována, je obviňována z něčeho, čeho se nedopustila, všichni svádějí vinu na ni (ale pozor! je naprosto nepřijatelné řešit tuto situaci v komunitním kruhu – všichni se na oběť „sesypou“, dokáží dospělému, že mají pravdu, oběť není v tomto případě schopna čelit množstevní přesile);
- agresori oběti posílají hanlivé SMS, e-maily, vymýšlí si o ni různé povídky, příběhy, které roznášejí po celé škole;
- agresori oběť záměrně provokují, chtějí, aby zuřila a vztekla se bránila;
- spolužáci urážejí rodiče oběti;
- agresori se vysmívají handicapům oběti, jejím slabostem;
- oběti je nadáváno („Ty hajzle, smrdíš!“ apod.);

- agresoři se vysmívají neúspěchu a chybám oběti, často jí při zkoušení napovídají schválně špatné odpovědi, pokud je oběť zopakuje, celá třída se výborně baví;
 - agresoři vtipkují na adresu oběti, mají ironické poznámky, zesměšňují ji, posmívají se jí;
 - agresoři své pomluvy šíří nejen po celé třídě, ale i po celé škole, snaží se, aby se i ostatní spolužáci z jiných tříd k oběti chovali stejným způsobem jako oni.
- (Martínek, 2009, s. 119)

DRUHÉ STADIUM:

přitvrzování manipulace a výskyt fyzické agrese

(rozptýlený negativní proces ubližování slabším pokračuje)

obětí se ve většině případů stává již dříve ostrakizovaný jedinec. Nejčastěji tato fáze nastane, kdy se třída dostane do nějaké stresové situace např. větší počet písemných prací, pololetní nebo závěrečné vysvědčení apod. Agresoři potřebují pocíťovaný tlak nějak kompenzovat a tím vhodným prostředkem se jeví oběť. V některých případech agresor oběti ubližuje jenom proto, že se nudí a její utrpení je pro něho zábavou, nebo si kompenzuje snížené sebevědomí, pocit neúspěšnosti apod. Zde již pak začíná bití oběti, kopání, silné slovní urážky, oběť začíná být nucena k drobným úsluhám agresorům (např. nošení tašek., svačin apod.). Agresoři se stávají do značné míry závislí na ubližování oběti s tím, že jakýkoliv svůj problém tímto způsobem kompenzují. Mnohdy k tomu vyhrožují: „Zkus něco říct a bude to ještě horší!“. Přirozenou reakcí oběti je za těchto okolností útěk od pocíťovaného strachu různými formami, např. záškoláctví, simulace nemoci apod. Toto vše se u oběti projeví zhoršeným prospěchem, zhoršenou docházkou apod. Od rodičů za to přicházejí tresty a nikoho nenapadne, že se dítě pouze brání. Kolektiv třídy se již začíná více diferencovat a neutrální jádro třídy se rozpustí. Určitá část se přidá k agresorům, avšak objeví se i část, která se sympatizuje s oběťmi.

Charakteristické způsoby ubližování oběti ve stadiu fyzické agrese a psychické manipulace:

- oběti je vyhrožováno mlácením;
- agresoři berou oběti peníze, zabavují ji kapesné;

- oběť je nucena nosit agresorům tašku, dělat za ně domácí úkoly i ostatní práce v rámci školy;
- agresori ničí věci, velice časté jsou jejich útoky na její oblečení - rozřezaná bunda, rozřezané tkaničky u bot, nalití vody do bot apod.;
- agresori ničí výsledky práce oběti - malují do jejich sešitů, počmárají je, namočí je do vody, na středních odborných učilištích při praktické výuce znemožňují oběti dokončit práci, pokud např. oběť uklízí dílnu, schválně jí rozkopávají zametenou hromádku se slovy: „Promiň, ale musíš to udělat znovu“ apod.;
- agresori si přivlastňují majetek oběti - penál, kalkulačku, hodinky apod.;
- oběti je vyhrožováno mučením;
- oběti je vyhrožováno přes telefon, anonymně apod.;
- oběť je nucena napodobovat různé postavy z televize nebo filmu - klokana Skippiho apod.;
- agresori nutí dělat pro ně zábavné přestávky - musí lézt pod lavici a „hrát si“ na metro, včetně toho, že hlásí jednotlivé stanice;
- agresori schovávají oběti pomůcky, věci denní potřeby;
- oběti je vyhrožováno na verbální úrovni - agresori k ní vysílají různé posunky znamenající mlácení nebo zabití, např. sedí na parapetu u okna, významně se na ni dívají a naznačují údery pěstí, přejíždějí si prstem po krku a symbolizují podříznutí;
- agresori již „drobně“ fyzicky oběti ubližují - buchnutí pravítkem, píchnutí kružítkem, nastavování nohy při schůzi, „nechtěné“ nakopnutí při tělocviku, když se hraje např. fotbal;
- agresori malují propiskou při vyučování na záda, na krk, o přestávce jí pomalují fixem celý obličej a nepustí je k umyvadlu se umýt.

Zde je žádoucí poznamenat, že k výše uvedeným projevům nemusí dojít, pokud se na stranu oběti připojí silnější (prosociální) jádro ve třídě a otevřeně se jí zastane. (Martínek, 2009, s. 121).

TŘETÍ STADIUM:

klíčový moment - vytvoření jádra

(parazitní novotvar šikany začíná bujet a programově směřuje k ovládnutí skupiny)

M. Kolář charakterizuje toto stadium jako klíčové v tom, že se zde rozhoduje, zda se počáteční stadium nepřehoupne do stadia pokročilejšího. Pokud se přitvrzeným manipulacím a počáteční fyzické agresí nepostaví pevná hráz, utvoří se často skupinka agresorů - „úderné jádro“. Tito šířitelé „viru“ šikany začnou při šikanování nejvhodnější oběti spolupracovat zcela systematicky, nikoliv již náhodně. (Kolář, 2011, s. 51).

Při výkladu třetího stadia šikany vývoje poukazuje Zd. Martínek na fakt, že agresori si již začínají uvědomovat svoji jasnou převahu nad obětí a začínají ovlivňovat celý kolektiv s tím, že: „Buď budete na naší straně, nebo se také stanete obětí!“. Vzniká tak tkz. **pyramida šikanování**, kdy na jejím vrcholu stojí hlavní agresori, kteří tvrdě tlačí na oběť. Agresori si v tomto stadiu vyhledávají i tkz. „hlídače“, kteří sledují pohyb učitelů po chodbách a pokud se blíží, okamžitě hlavní agresory varují. V této fázi již všichni ve třídě o ubližování oběti vědí, ale většinou se nenajde nikdo, kdo by se jí zastal. Při vytvoření „jádra“ se fyzické i psychické ataky dále zvyšují a různá ubližování se na oběť nabalují tkz. „**efektem sněhové koule**“. Třetí stadium je skutečně pomyslným zlomem v průběhu šikanování a třeba si uvědomit, že agresori velice dobře vědí, co dělají a jsou si vědomi i toho, že pokud by se na ubližování přišlo, byla z toho velká nepříjemnost.

Charakteristické způsoby ubližování oběti ve stadiu vytváření jádra:

- oběť je využívána k různým posluhám a ponižujícím úkonům;
- oběť je fyzicky týrána - píchání špendlíkem, pupendo, pálení horkými předměty;
- šikana ve formě šátku - agresori jej namočí do vody, uváží oběti kolem krku a foukají na něj fénem, šátek se tím, jak schne, scvrkává a oběť se škrtí;
- oběť je přinucena předvádět gladiátorské hry;
- časté jsou údery pěstí do obličeje, břicha;
- tkz. „tatranka“ - oběť je mlácena otevřenou dlaní do zátylku;
- oběť je zastrašována fyzickým zmlácením, popř. zabitím;
- agresori namočí oběti do pití a nutí ji vše vypít;
- agresori plivají oběti do jídla;
- oběť je přivazována k lavici, topení a je nucena ponížně agresory prosit o propuštění;
- oběť je nucena vykonávat úkoly a práce za agresory;

- oběť je nucena nosit na těle a oblečení připíchnuté cedule s ponižujícími nadávkami;
- časté jsou vulgární a zesměšňující poznámky na adresu rodičů oběti;
- oběť je mlácena na záchodě, strkají ji hlavu do záchodové mísy a splachují;
- po cestě ze školy je oběť válena v bahně a vystavena posměchu ostatních;
- agresoři oběti trhají sešity, knihy, sami potom učiteli nahlásí, jak má všechno špinavé a poškozené;
- oběť je nucena agresorům platit výkupné za nezmlácení, půjčovat jim peníze bez nároku na vrácení;
- oběť nesmí chodit s ostatními, ale v patřičném odstupu za nimi, je jí zakázáno kohokoliv samostatně oslovit, musí čekat na vyzvání;
- šikana ve formě „pračky“ - oběť je v tělocvičně zavřena do švédské bedny a ostatní s bednou běhají po tělocvičně, oběť se v bedně mlátí jako prádlo v pračce.

Je zřejmé, že čím vyšší je stádium šikany, tím je šikanující chování skrytější. Všichni si uvědomují, že pokud se takové chování „provalí“, bude mít za následek potrestání.

ČTVRTÉ STADIUM:

většina přijímá normy agresorů

(rakovinový nádor šikanování vyřazuje imunitní systém a ujímá se vlády ve skupině)

v případě, že ve třetím stadiu není šikanující chování zastaveno, přechází do stadia čtvrtého s tím, že činnost jádra agresorů může nerušeně pokračovat. M. Kolář k tomu dodává: „Normy agresorů jsou přijaty většinou a stanou se nepsaným zákonem. V této době získá neformální tlak ke konformitě dynamiku a málokdo se mu dokáže postavit.“ (Kolář, 2011, s. 51). Kolářovy závěry dále podrobně rozvádí Zd. Martínek a za velmi podstatný považuje poznatek, že oběť je ve čtvrtém stadiu stále více tlačena do podřízené úlohy a třída se naproti tomu začíná zcela jasně rozdělovat na „vládnoucí třídu“ a „poddané“. Další nový faktor spatřuje Martínek v tom, že psychika oběti je v tomto období již natolik zasažena, že i ona se stane na šikanujícím chování závislá a přijme svou úlohu jako normální a nebrání se ubližování. V některých případech dokonce začne své trýznitele obdivovat, brát je jako kamarády a plnění jejich rozkazů bere jako

legraci. Charakteristickým znakem tohoto stadia je, že se z jedinců, kteří původně šikaně jen přihlíželi, stávají aktivní agresori.

Souhrnně lze říci, že ve čtvrtém stadiu:

- jsou již agresori plně závislí na šikanujícím chování, mají radost z toho, že se jich oběť bojí, mnohdy ubližují pouze z nudy a pro své potěšení,
- se rovněž i oběť stává do určité míry na šikaně závislá, smiřuje se pomalu, ale jistě se svojí úlohou ve třídě dle pořekadla: „jedni vládnou, druzí slouží“.

Charakteristické způsoby ubližování oběti ve stadiu vytváření a přijímání norem agresorů:

- oběť je věšena, škrccena, dušena;
- odběr krve – oběti dají miskou pod nos, postaví ji proti zdi, bouchnou ji hlavou o zeď a z nosu odebírají krev;
- oběť je svlékána do naha a vystavována před celým kolektivem;
- oběť je vystavena kopání a mlácení od ostatních, agresori spolužáky ještě k tomu bití podněcují;
- agresori vyhrožují oběti zabitím - např. ji drží za nohy z okna a chtějí ji pustit;
- oběti jsou lámány prsty nebo ruce (např. při praxi ji svírají prsty do svěráku);
- oběť je pálena různými předměty;
- oběť je ostříhána, popř. jsou jí páleny vlasy a chlupy na těle;
- oběti je vyhrožováno mučením a násilím;
- oběť je zastrašována zbraněmi - pistolí, baseballovou pálkou;
- agresori oběti namočí do pití a nutí ji vše vypít;
- oběť musí olizovat prkénko na WC, popř. boty agresorům apod.;
- oběť je osočována, jsou na ni sváděna těžká obvinění z něčeho, co vůbec neprovedla, toto je rozšiřováno po celé škole a oběť trpí ústrky, případně posměch od všech žáků školy. (Martínek, 2009, s. 125 - 127).

Z výše uvedeného vyplývá, že ve čtvrtém stadiu se agresori nezastaví již téměř před ničím. Zd. Martínek v této souvislosti konstatuje, že: „Řešení třetího a čtvrtého stadia záměrného ubližování spadá plně do kompetence Policie ČR, nezbytná je spolupráce s odbory sociální péče, v každém případě by na něm měl být zainteresován etoped zabývající se touto problematikou. Případy vyšších stadií šikany by rovněž měl řešit soud pro děti a mládež. Agresory je třeba za jejich chování potrestat minimálně dohledem probačního a mediačního pracovníka (snížený stupeň z chování je pro ně mnohdy naprosto

směšným potrestáním), v těžších případech je vhodné je umístit do diagnostického a následně výchovného ústavu pro děti a mládež.“ (Martínek, 2009, s. 128).

PÁTÉ STADIUM:

totalita neboli dokonalá šikana

(rakovina šikany vítězí v nemocné skupině na celé čáře, někdy dochází k prorůstání parastruktury násilí s oficiální školní strukturou)

Autor prezentované teorie pěti vývojových stadií onemocnění šikanou - M. Kolář - k poslednímu, tj. pátému vývojovému stadiu šikany mj. říká: „Zhoubný proces bez radikální pomoci zvenčí obvykle nezadržitelně ústí do posledního stadia nemoci. V něm jsou normy agresorů přijaty nebo respektovány všemi, popřípadě téměř všemi členy skupiny, a dojde k plnému nastolení totalitní ideologie šikanování, tkz. *stadia vykořisťování*. Jde o rozdělování žáků na dvě sorty lidí, pracovní jsem je pojmenoval *otrokáři* a *otroci*.“ (Kolář, 2011, s. 52).

Jedná se tedy o konečné, tj. poslední a v zásadě neřešitelné stadium šikanujícího chování. Normy jsou nastaveny, v kolektivu vládou agresori a ostatní je poslouchají na slovo. Oběti agrese jsou na agresorech zcela závislí, bezmyšlenkovitě a dobrovolně plní jejich ponižující rozkazy. Pro kolektiv třídy je již ubližování zcela běžné, podílí se na něm a hlavním agresorům pomáhá

- předcházející čtyři stadia byla ještě terapeuticky řešitelná, toto páté již řešitelné není. Jedinou možností je rozpuštění celého třídního kolektivu,

agresori by měli nést velmi tvrdé následky a oběti by měli být dlouhodobě v péči psychologů, resp. psychiatrů neboť lze předpokládat, že důsledky psychických traumat způsobených agresory si mnozí z nich ponosou po celý život. (Martínek, 2009, s. 128 - 129).

1.9 Význam znalostí vývojových stadií šikany pro praxi

Předpokladem úspěšného léčení šikany je porozumění mechanismu přeměny zdravé skupiny v nemocnou. S. Bendl k tomu říká: „Jednotlivé stupně (stádia) šikanování totiž vyžadují odlišné způsoby zásahů. Znalost vnitřního vývoje šikanování umožňuje

respektovat stupně obtížnosti a diferencovat pomoc, resp. volit vhodné diagnostické metody a odpovídající terapeutické postupy.“ (Bendl, 2003, s. 33).

M. Kolář uvádí v zásadě tři hlavní důvody, proč potřebujeme v praxi pracovat se základním pětistupňovým schématem:

1) existují zásadní rozdíly ve vyšetřování a dílčí první pomoci (léčbě) v případech:

- počátečního onemocnění skupiny (tj. první až třetí stadium):

v případě těchto stadií nalezneme ještě vhodné svědky a žáky, ochotné spolupracovat na změně,

- pokročilého onemocnění skupiny (tj. čtvrté a páté stadium):

u těchto stadií již obvykle zůstáváme sami proti všem.

Pro praxi první pomoci je podle M. Koláře rovněž velmi důležité rozlišení dvou počátečních, tzv. *rozptýlených stadií*, kdy ubližování slabším není ještě řízeno a třetího stadia, kdy již existuje skryté organizované jádro agresorů, které klade léčbě tuhý odpor.

Řešení prvního a druhého stadia je nejsnadnější a lze využít ještě i metodu usmíření. Ve třetím stadiu se však již formuje protiúdravný systém a z tohoto důvodu již první pomoc musí mít speciální charakter a v jisté míře i restriktivní charakter.

2) Celková léčba skupiny, která je pro zastavení epidemie klíčová, má svá specifika pro každé stadium:

- první dvě rozptýlená stadia:

zde se šikana teprve rodí, nemá ještě hluboké kořeny a lze ji zvládnout programy sociální výchovy, reflektujícími šikanu,

- třetí stadium:

léčba již vyžaduje specializovaný program proti šikaně,

- čtvrté a páté stadium:

normy šikanování jsou zakořeněny, protiúdravný systém je v chodu, nejdříve

je třeba skupinu rozbít a vytvořit novou, v nové konstelaci žáků.

3) Stadia šikany umožňují nastavit hranici možností různých odborníků kvalifikovaně pomoci:

M. Kolář je přesvědčen, že odborníci prvního kontaktu zvládnou první, druhé a někdy i třetí stadium. U čtvrtého a pátého stadia však některé komplikované případy nevyřeší ani specialisté, ale mohou pouze mírnit škody. (Kolář, 2011, s. 56 - 57).

1.10 Chování zaměnitelné se šikanou

V praxi včasné detekce a správné diagnostiky šikany je nejtěžší odlišit šikanu od škádlení, neboť oba tyto jevy jsou ve většině značně komplikované a jejich rozlišení obtížné. M. Kolář tuto skutečnost charakterizuje s tím, že při:

škádlení:

- se očekává, že to bude legrace pro obě strany. Avšak když ten druhý to jako legraci nebere, iniciátor pocítí lítost, omluví se a v činnosti dál nepokračuje

šikaně:

- je tomu obráceně. Agresor chce druhému ublížit, chce ho ranit a má z toho radost. Za své chování se nejen neomluví, ale ještě jej opakuje a často i stupňuje. (Kolář, 2011, s. 64).

1.11 Formy šikanování

Z pohledu diagnostiky, zejména pak předpokladů úspěšné léčby šikany, má poznání některých forem šikanování zcela zásadní význam a to:

základní formy šikan:

- jedná se o vnější obrazy šikan, které mají zásadní význam ve vztahu k její léčbě,

neobvyklé formy šikan:

- zahrnují fyzické a sexuálně brutální násilí, odrážející změnu v základním schématu šikanování. (Kolář, 2011, s. 77).

1.11.1 Typy a formy agrese a manipulací dle M. Koláře

Jak již bylo výše uvedeno, za základní formy šikanování považujeme celkový vnější obraz šikany, který bezprostředně souvisí s její léčbou. V praxi se osvědčuje určovat typ vnější podoby šikany z hlediska typu agrese, tj. prostředků týrání, věku a typu školy, genderu (tj. princip organizující sociální realitu), způsobu řízení školy a specifických vzdělávacích potřeb aktérů šikanování). M. Kolář uspořádal klasifikaci forem šikany do následující tabulky:

Šikana podle typu agrese	fyzická, psychická a smíšená, kyberšikana - jako specifická forma psychické šikany.
Šikana podle věku a typu školy	šikana mezi předškoláky, žáky prvního stupně a druhého stupně, uční, gymnazisty ... šikana mez vysokoškoláky.
Šikana z genderového hlediska	chlapecká a dívčí šikana, homofobní šikana, šikana chlapců vůči děvčatům, šikana dívek vůči hlapcům.
Šikana odehrávající se ve školách s různým způsobem řízení	na jedné straně škola s demokratickým vedením a na druhé straně škola, případně výchovný ústav, kde je tvrdý hierarchicko - autoritativní systém,
Šikana podle speciálních vzdělávacích potřeb aktérů	šikana neslyšících, nevidomých, tělesně postižených, mentálně retardovaných žáků apod.

Tabulka č. 2 Klasifikace forem šikany

Aby byla klasifikace forem šikany co nejúplnější, považuje M. Kolář za žádoucí alespoň stručně charakterizovat to, co lze označit za *pravé (účelné)* a co za *nepravé (neúčelné)* formy šikany:

Pravé (účelné) formy šikany:

- představují klasifikaci šikan, které mají obecnější a trvalejší význam pro jejich léčbu.

Nepravé (neúčelné) formy šikany:

- představují takové projevy šikan, které nemají jednoznačný vztah k pomoci.

Nejsou to tedy celkové vnější obrazy a neodrážejí výraznější změnu v základním schématu šikany. Jsou to pouze izolované dílčí prvky, ke kterým lze přiřadit jednotlivé projevy agrese, jako např.: strkání, vrážení, tahání za vlasy, stříkání vody, házení papírků apod. Z hlediska praxe mohou být tyto formy šikany někdy užitečné, někdy ne. nutkavě zdokonaluje trápení oběti, zatímco oběť se téměř nebrání a vychází vstříc vlastní destrukci. nutkavě zdokonaluje trápení oběti, zatímco oběť se téměř nebrání a vychází vstříc vlastní destrukci. Vždy musí být přihlédnuto k celkové diagnóze šikany.

V souvislosti s charakteristikou základních forem šikan a jejich jednotlivých typů, upozorňuje M. Kolář na potřebu věnovat některým typům šikany - z hlediska jejich odhalování a nápravy - specifickou pozornost, zejména pak *dívčí šikaně* a *kyberšikaně*.

1.11.2 Zvláštnosti dívčí šikany

Při zkoumání a porovnávání dívčí a chlapecké šikany, např. jak často se dívčí šikana - ve srovnání s chlapeckou - vyskytuje, jak se projevuje, zda má nějaké zásadní odlišnosti, dochází M. Kolář k poznání tří odlišností:

Zbraně dívek mají převážně psychickou podobu:

- oproti chlapcům, kteří při šikanování častěji používají otevřenou, fyzickou agresi, v popředí šikany mezi dívkami stojí většinou nepřímá a přímá verbální agrese, tzn. psychické násilí. Typický je skrytý (maskovaný) způsob šikany a k ubližování dochází zpravidla slovem a izolací.

Šikana se u dívek děje v kamarádkém převleku:

- významným rysem dívčí šikany je poznatek, že se často odehrává v rámci blízkých, kamarádkých vztahů, tj. v „kamarádkém převleku“. Naproti tomu u chlapců nepatří oběti šikany do okruhu jejich kamarádů.

Častější a intenzivnější závislost mezi ničitelkou a obětí:

- u dívčích šikany se mnohem častěji než u chlapeckého šikanování, vyskytuje závislost mezi agresorem a obětí. Hra na kamarádství bývá pevnou součástí šikany a oběť často pocituje k agresorce nejen náklonnost, ale považuje ji dokonce za přítelkyni. Lze říci, že trýznitelka a oběť se vzájemně potřebují a mají i společný, skrytý scénář spolupráce dokonce až tak, že tyranka nutkavě zdokonaluje trápení oběti, zatímco oběť se téměř nebrání a vychází vstříc vlastní destrukci. (Kolář, 2011, s. 80 - 82).

1.11.3 Kyberšikana - moderní způsob psychického šikanování

Svět moderních technologií nabízí ž neuvěřitelné množství, jak si rozšířit znalosti a vyhledávat informace. Příslušníci mladé i nejmladší generace jsou schopni trávit u počítačů celé dlouhé hodiny. Zejména děti (a to všech věkových kategorií) si rády hrají a k tomu jim internet poskytuje nekonečné množství možností. Současně však třeba si uvědomit, že stejně jako pro všechny lidské vynálezy, platí i pro všechny moderní komunikační technologie, že mohou být jak smysluplně využívány, tak i nebezpečně zneužívány. A právě v souvislosti s rozšířením internetu a existencí šikany, jako formy patologického společenského chování, bylo jen otázkou času, kdy se i mezi dětmi a ve školském prostředí objeví nový druh týrání. Touto novou formou obtěžování a příkladem zneužití moderních technologií je *kyberšikana*.

Jedním ze základních problémů spojených s kyberšikanou je fakt, že se odehrává ve virtuálním prostoru, který lze v souvislosti se školní šikanou nazvat „nehlídaným prostorem“, kde může docházet k šikanování znevýhodněných jedinců.

Z pohledu klasifikace forem šikany, uvedených v této diplomové práci, patří kyberšikana do základních a pravých forem šikan a je jednou z forem psychické šikany. M. Kolář charakterizuje kyberšikanu jako „... záměrné násilné chování prostřednictvím moderních komunikačních prostředků, především prostřednictvím internetu a mobilu“ a dále k definici dodává: „Jeden nebo více žáků úmyslně, většinou opakovaně psychicky týrá a zraňuje spolužáka či spolužáky a používá k tomu novou informační a komunikační technologii - zejména internet a mobil.“ (Kolář, 2011, s. 84).

Z Kolářovy definice kyberšikany je zřejmé, že tato forma patologického chování má v mnohém stejné charakteristiky jako běžná psychická šikana (tj. tradiční nepřímá

šikana) a to: záměrnost, děje se opakovaně, zahrnuje psychické násilí, včetně symbolické agrese. I když si obě tyto formy nezpůsobují tělesná poranění, o to víc způsobují psychická traumata, která jsou hluboká a velmi obtížně léčitelná. Přesto, že obě uvedené formy šikany mají v podstatě shodné charakteristiky, Kolář poukazuje na dvě zásadní odlišnosti.

Tradiční nepřímá šikana:

- děje se především „tváří v tvář“, v osobním přímém kontaktu, nebo alespoň v prostoru třídy, na rozdíl od kyberšikany, která se odehrává bez přímého kontaktu v kyberprostoru (tj. virtuálním světě) a často mimo školu.

Kyberšikana:

- využívá mnohem účinnější zbraně, než tradiční nepřímá šikana (např. ve významu: kdo je účinnější – dopis nebo internet, telefon s pevnou linkou nebo mobil ?).

Uvedené přednosti kyberšikany však mají fatální dopady:

- umožňují pronásledování oběti kdykoli a kdekoli, tj. 24 hodin denně. Oběť nemá možnost úniku, kyberšikana nekončí odchodem jedince ze školy domů nebo útekem před trýznitelem,
- zajišťují možnost rozsáhlého, obrovského publika, které se kochá (ukájí) utrpením a ponížením oběti,
- moderní komunikační prostředky zajišťují anonymitu útoku, předstírat falešnou identitu apod. Anonymita dodává šikanování sílu, zvyšuje pocit bezmoci a beznaděje,
- i jednorázový útok může působit opakovaně, neboť oběť má neustále nutkání vracet se k prohlížení ponižujících fotografií, textu apod.

Rovněž tak nevyčerpatelné jsou i způsoby, jak ublížit jedinci prostřednictvím internetu a mobilního telefonu. M. Kolář uvádí přehled alespoň těch nejpoužívanějších praktik:

- Zaslání urážlivých a zastrašujících textových zpráv prostřednictvím e-mailu, SMS a MMS zpráv.
- Rozesílání dehonestujících videí a fotografií oběti.
- Vytváření webových stránek, kde je oběť urážena a ponižována.
- Pořádání negativních internetových anket (např. kdo je nejošklivější, nejhloupější apod.).
- Vyvěšení pornografických fotografií s tváří oběti.
- Nahrávání epizod ponižení oběti (bití, kopání, svlékání apod.).
- Rafinované dlouhodobé hry á la film *Podraz*.
- Nepřímé útoky a kyberšikana pomocí prostředníka (pod jménem oběti jsou rozepisovány urážlivé zprávy apod.). (Kolář, 2011, s. 86 - 88).

1.12 Důsledky šikanování

Nebezpečnost šikany spočívá jak v její společenské závažnosti, tak i v její dlouhodobosti, tj. opakování. V mnoha případech s totiž jedinec nese následky šikanování po celý život. Registrovány jsou i případy, kdy oběť již není schopna snášet další nátlak a ponižování a učiní zoufalý krok k sebevražednému jednání. Avšak S. Bendl v této souvislosti upozorňuje, že nebezpečné důsledky šikany se mohou projevovat nejen u oběti, ale i u agresora a ostatních (přihlízejících) dětí, kterým hrozí nebezpečí tzv. *zafixování zkušenosti*. Následně uvádí jejich jednotlivé charakteristiky. (Bendl, 2003, s. 35).

1.12.1 Důsledky šikanování pro oběti

Ohrožení somatického a psychického zdraví:

- největší nebezpečí dopadů šikanování (jak aktuálních, tak i budoucích) se týká především obětí, u kterých dochází k ohrožení jak somatického (zejména případy těžkého ublížení na zdraví, sebevražedného jednání), tak psychického zdraví
- šikana způsobuje oběti silný společenský stres a její vzniklé potíže lze zařadit do kategorie *posttraumatické stresové poruchy*, která se projevuje právě psychickými a somatizujícími příznaky. V prvním případě se jedná především o sklony ke stavu

úzkosti, deprese, vztahovačnosti apod., ve druhém pak o poruchy spánku, svalovou tenzi, pocity zvýšené bolestivosti apod.).

Posttraumatická stresová porucha:

Postižený jedinec prožívá zraňující události jedním nebo větším počtem způsobů s těmito hlavními příznaky:

- vynořují se opakované, stresující vzpomínky na prožité události,
- traumatizující událost se znovu objevuje v opakovaných, stresujících snech (noční můra),
- zraňující událost se jakoby vrací v pocitech, že ji znovu prožívají,
- pokud se postižený jedinec setká se zevními nebo vnitřními podněty, připomínající zraňující událost, prožije intenzivní stres,
- postižení lidé vyvíjí úsilí, aby vyhýbali myšlenkám, pocitům a rozhovorům, které mají k události nějaký vztah,
- vyhýbají se místům, činnostem a lidem, kteří v nich vyvolávají vzpomínky na událost,
- vyhýbají se místům, činnostem a lidem, kteří v nich vyvolávají vzpomínky na událost,
- nejsou schopni vyvolat si v paměti důležité okolnosti svého duševního poranění,
- výrazně klesá jejich zájem a účast na významnějších činnostech,
- mají pocit odcizení nebo odloučení od druhých lidí,
- mají zúžený rozsah citového života, nejsou schopni cítit lásku,
- mají pocit zkrácené budoucnosti, nečekají, že by něčeho dosáhli v zaměstnání, neuvažují o manželství a dětech.

Příčinou změn prožívání i chování lidí trpících posttraumatickou stresovou poruchou je dlouhodobý stres. Jeho důsledkem jsou zejména poruchy učení a paměti, což velmi komplikuje úspěšnost školní docházky a vede mnohdy k dalšímu ubližování (resp. posmívání) jedinci, který již i tak velmi trpí. (Bendl, 2003, st. 37).

1.12.2 Důsledky pro agresory a ostatní žáky

Jak jsem již v jiné souvislosti uvedla v úvodu této kapitoly, mohou se nebezpečné důsledky z prožitých zkušeností se šikanou projevit nejen u obětí, ale i u agresora a ostatních (přihlízejících) dětí, kterým v důsledku toho hrozí nebezpečí tzv. *zafixování zkušenosti*. Uvedený předpoklad charakterizuje S. Bendl (2003, s. 39) následovně:

Agresoři:

- Výsledky výzkumů prokazují, že agresoři z řad dětí se stávají již v posledních ročnících základních škol členy různých pochybných part a v budoucnu i zločineckých gangů. Existuje proto značné riziko jejich budoucí kriminalizace, neboť mívají v dospělosti zpravidla daleko více konfliktů se zákonem než ostatní.
- M. Kolář uvádí v těchto souvislostech tuto připomínku: „Nezastavený a svému *nutkavému* osudu ponechaný agresor se stává *charakterovým mrazákem*, u něhož se povážlivě upevnily antisociální postoje a celková připravenost pro trestnou činnost. Agresor neměl možnost pocítit *sílu společnosti ve vynucování obecných pravidel správného chování vůči bližním*. Nikdo mu nedal jasně najevo, co nesmí dělat, co je chráněnou sférou druhého člověka.“ (Kolář, 1997, s. 67).

Ostatní žáci:

- Je nepochybné, že působení agresorů a jejich pomahačů má na přihlízející skupinu dětí negativní vliv. Řada badatelů nazývá tento fakt *morální infekcí*, neboť zasahuje celou skupinu (třídu) ve které k šikaně dochází. Nezadržitelně se šíří a v konečném stádiu zachvátí i nešikanované a nešikanující spolužáky, kteří nakonec nejenže začnou násilné chování vůči oběti schvalovat, ale dokonce se stávají i spoluúčastníky šikanování.
- Také u této Bendlovy charakteristiky považuji za přínosné uvést poznámku M. Koláře: „Žáci, kteří se přímo neúčastní šikanování, ale jsou svědky krutého bezpráví, *ztrácejí iluze o společnosti, která by každému člověku měla zajistit ochranu proti jakékoliv formě násilí*. Jsou konfrontováni s faktem, že se s tím nedá nic dělat, že autority nejsou schopny zajistit ochranu a bezpečnost slabým. Mravní normy jsou zcela bez zábran překračovány, aniž by to pro

agresory znamenalo nějakou komplikaci. Nic se neděje. Obdobně potom přistupují k násilí a k porušování zákona ve svém dalším životě. Nedělají nic, jsou zcela pasivní a apatičtí, nebo to potom sami nějak zkusí. Už vědí, jak se to dělá.“ (Kolář, 1997, s. 67).

1.12.3 Právní důsledky šikanování

Platná právní úprava v České republice pojem šikana, případně šikanování nezná a nepoužívá. M. Kolář k této záležitosti uvádí: „V právní praxi bývá pojem šikana používán jako synonymum pro úmyslné jednání, které je namířeno proti jinému subjektu a které útočí na jeho lidskou důstojnost. Z hlediska výkladu pojmu šikanování není důležité, zda k němu dochází verbálními útoky či fyzickým násilím nebo hrozbou násilí. Rozhodující je, že se tak děje úmyslně. Samotné jednání může spočívat buď v bezprostředním konání pachatele, anebo naopak v tom, že se pachatel nějakého jednání zdrží.“ (Kolář, 1997, s. 118).

K tomu, aby bylo možné šikanu postihnout z trestního hlediska, musí být splněny dvě podmínky trestní odpovědnosti:

Materiální:

- materiální stránka trestného činu spočívá v tom, že se pachatel dopustil jednání, které splňuje znaky konkrétního trestného činu tak, jak jsou vymezeny v trestním zákoně.

Formální:

- formální stránka spočívá jednak v úmyslu pachatele takového jednání se dopustit (za předpokladu, že se jedná o pachatele trestně odpovědného), a že míra společenské nebezpečnosti jeho jednání dosahuje intenzity uvedené v zákoně.

Z hlediska výše uvedené materiální podmínky je nutné, aby jednání pachatele bylo zařaditelné pod skutkovou podstatu některého trestného činu. Pokud tato podmínka není splněna, nelze žádný skutek nazvat trestným činem, i když by se jednalo o skutek společensky odsouzeníhodný. To ovšem ještě neznamená, že by takovéto jednání nemohlo být postiženo jako přestupek, jsou-li splněny zákonné podmínky.

V této souvislosti uvádí s. Bendl názory některých právních odborníků s tím, že nejčastěji se dotýkají jevu označovaného jako šikana skutkové podstaty trestných činů

vydírání, útisku, omezování osobní svobody, loupeže, ublížení na zdraví, poškozování cizí věci a v případě sexuální formy šikanování o trestné činy znásilnění, pohlavního zneužívání a kuplířství. (Bendl, 2003, s. 40).

Pokud dochází k šikanování dětí v průběhu vyučování nebo školních akcí, nese plnou odpovědnost za vzniklou újmu škola, resp. školské zařízení (viz: Nařízení vlády ČR č.18/1994 Sb, Vyhláška č.263/207 Sb. Pracovní řád pro zaměstnance škol ...).

V případě podezření, že šikanování naplňuje skutkovou podstatu přestupku nebo trestného činu, je ředitel školy povinen oznámit případ Policii ČR. Další povinností školy je bezodkladné oznamování orgánům sociálně-právní ochrany dítěte skutečnosti, které ohrožují žáka, nebo kdy žák spáchal trestný čin, nebo se opakovaně dopouští závažných přestupků (viz Metodický pokyn MŠMT k prevenci a řešení šikanování, leden/2001, čl.7, odst.2 a 3).

V případech, kdy školy nevystupují razantně a účinně proti projevům šikany, je možné postupovat proti nim s využitím pracovních právních předpisů, včetně odvolání z funkce, výpovědi nebo i okamžitým zrušením pracovního poměru.

Rovněž učitel, který o projevech šikanování ví a neučiní žádná opatření k jejich řešení, vystavuje se riziku trestního postihu pro neoznámení, resp. nepřekažení trestného činu. Výše uvedený Metodický pokyn MŠMT k prevenci a řešení šikanování z ledna 2001 uvádí i některé další trestné činy, např. nadřzování či schvalování trestného činu, jeho podněcování nebo i účastenství na trestném činu. V článku 1, odst. 4 tohoto Metodického pokynu je k tomu uvedeno: „Učitel nebo vychovatel, kterému bude znám případ šikanování a nepřijme v tomto ohledu žádné opatření, se vystavuje riziku trestního postihu pro neoznámení, případně nepřekažení trestného činu. V úvahu přicházejí i další trestné činy jako např. nadřzování či schvalování trestného činu, v krajním případě i podněcování. Skutkovou podstatu účastenství na trestném činu podle § 10 trestního zákona může jednání pedagogického pracovníka naplňovat v případě, že o chování žáků věděl a nezabránil spáchání trestného činu např. tím, že ponechal šikanovaného samotného mezi šikanujícími žáky apod.“

Nastane-li situace, že šikanované dítě nemůže v důsledku utrpěné újmy navštěvovat po nějaký čas školu, nese příslušná škola odpovědnost i za škody, které vznikly jeho rodičům (např. uvolnění ze zaměstnání, náklady spojené se zajištěním hlídání dítěte apod.).

Zcela beztrestní nemusejí být ani rodiče agresorů, neboť trestní zákon stanoví odpovědnost rodičů, resp. zákonných zástupců, kteří zanedbají výchovu dítěte.

Použitelným je v tomto směru postih podle trestného činu ohrožování mravní výchovy mládeže, kterého se dopouští ten, kdo vydá, byť z nedbalosti, osobu mladší 18 let nebezpečí zpustnutí tím, že jí umožní vést zahálčivý nebo nemravný život.

Z uvedeného vyplývá, že odpovědnost šikanujících je dána jejich věkem což znamená, že dítě mladší 15 let nemůže být trestně postiženo a nelze proti němu využívat sankce ve smyslu trestního ani přestupkového práva. Na druhou stranu to neznamena, že naše společnost nedisponuje opatřeními, která mohou mít pro dítě povahu sankce.

Dokladem toho jsou existující formy a rozsah spolupráce škol s institucemi zajišťujícími sociálně-právní ochranu dítěte, ze které mohou vyplynout různá a efektivní opatření (např. pohovory s kurátory dětí a mládeže, stanovení dohledu nad chováním dítěte až po jeho umístění v diagnostickém, případně i výchovném ústavu.

1.13 Protagonisté šikany

P. Říčan a P. Janošová (2010, s. 53), obdobně jako mnoho dalších badatelů, kladou řadu velmi podstatných otázek, jejichž správné zodpovězení nám může významně přispět k pochopení toho, o co při šikaně jde a jak se s ní vypořádat. K tomu však nestačí zabývat se pouze agresorem a jeho obětí. Musíme také vědět, zda k šikaně dojde, jak bude probíhat, kdy a jak začíná a končí apod. Toto však záleží i na dalších protagonistech šikany, tj. řadě jednotlivců a skupin. K těm nejpodstatnějším nesporně patří:

- agresor a jeho pomocníci
- oběť
- třída a „třídní publikum“
- zastánci - spolužáci, kteří se aktivně zastávají oběti
- pedagogové
- rodiče zúčastněných dětí
- místní komunita
- veřejnost, resp. celá společnost

1.13.1 Agresoři - jejich osobnostní charakteristika a typické znaky

V širším povědomí je za agresora považován ten, kdo se aktivně zúčastní šikany, zvláště ten, který ji začíná a vede (iniciátor), skutečně mívá určité typické vlastnosti. P. Říčan a P. Janošová uvádějí, že jejich znalost nám může pomoci odhadnout, kdo je agresorem ve skupině, kde k šikaně dochází, případně kdo by se jím mohl stát, a je tedy z tohoto hlediska „rizikový, i když zatím ve skupině šikana není. Z jejich pohledu se u agresora mohou projevat následující charakteristiky:

agresor bývá tělesně zdatný, silný a obratný („vazba“):

- to však neznamená, že šikanu nedokáže perfektně vymyslet a zorganizovat malý a slabý jedinec,

ve výrazu a mimice obličeje agresora je často rozeznatelná určitá hrubost:

- neplatí to však absolutně, neboť i za „andělskou“ tváří a nevinným úsměvem se může skrývat zlo,

agresor bývá rváč:

- jedná se zpravidla o temperamentního žáka, vznětlivé, impulsivní a konfliktní povahy. I zde je třeba si uvědomit, že ne každý kdo šikanuje je rváč, stejně jako ne každý rváč musí nutně být zlomyslný a krutý,

agresor často porušuje i dalšími způsoby školní řád a pravidla chování:

- registrována je často celková nekázeň, drzost, lhaní, krádeže, podvádění, ničení věcí ze zlomyslnosti,

agresor mívá často slabší prospěch:

- což je při jeho celkové neukázněnosti vcelku pochopitelné. Na druhou stranu se nepotvrdila domněnka, že jeho chování je důsledkem pocitu zklamání ze špatné známky,

agresor mívá zakrnělé svědomí:

- v zásadě se dá říci, že agresor se chová dobře jen tehdy, pokud se mu chce, nebo když je to pro něj výhodné,
- může se ještě stát, že agresor se bojí odhalení a trestu za to, co provedl. Avšak

strach ještě není svědomí,

agresor bývá u spolužáků neoblíbený:

- obecně lze říci, že agresor vzbuzuje ve skupině spíše strach, než sympatie. Avšak ani na tento znak se nelze bezvýhradně spolehnout, neboť je-li ve třídě šikana, zvláště pak šikana brutální a dlouhotrvající, je třeba mít podezření, že s ní vlivní žáci musejí souhlasit, pokud ji dokonce sami nevedou,

agresor si šikanou „hojí mindrák“:

- agresor bývá navenek tvrdý právě protože, trpí pocitem méněcennosti a nedostatkem sebevědomí,
- často závidí spolužákům harmonický rodinný život,

agresor bývá dominantní, panovačný, rád ovládá druhé:

- bezohledně se prosazuje, vychutnává si moc nad druhými a užívá si šikany,
- bývá arogantní, snadno se uráží a má sklony vidět agresi proti sobě i tam, kde není,

agresor bývá krutý, zlomyslný a škodolibý:

- ubližovat druhým je pro něho radostí,
- bývá bezcitný a chybí mu schopnost soucitu,

agresorovi často chybí empatie, schopnost vcítit se do druhého:

- hůře poznává, co druhým dělá radost a co jim naopak vadí, uráží je a zraňuje (to se může např. projevit i týráním zvířat. (Říčan, Janošová, 2010, s. 54 - 56).

Při zkoumání, kde začíná šikana a jaké má k ní agresor motivy, dospěl M. Kolář (2011, s. 139 - 140) k závěru, že za hlavní „hnací pružinu“ konání agresorů lze považovat dva hlavní motivy: ***krutost*** a ***touhu po moci***. Současně upozorňuje, že k tomu, aby někdo někomu ubližoval, však zcela jistě existují ještě různé další motivy a některé z nich, které považuje za podstatné, prezentuje:

motiv upoutávání pozornosti:

- agresor touží být jako herec zájmu a pozornosti publika a dělá všechno proto, aby získal obdiv a přízeň spolužáků,

motiv zabíjení nudy:

- šikanování přináší citově prázdnému tyranovi vzrušení a snad i prožívá pocit, že teď opravdu žije,

motiv Mengeleho:

- v tomto případě agresor prostě zkouší, co oběť vydrží,

motiv žárlivosti:

- spolužáci závidí dobrému žákovi přízeň, kterou mu poskytují učitelé a proto se mu mstí a ubližují,

motiv „prevence“:

- bývalá oběť šikanování chce předejít na novém působišti svému šikanování, proto začne pro jistotu šikanovat sama,

motiv vykonat něco velkého:

- někteří násilníci jsou ve svých činnostech celkově neúspěšní, včetně školních výsledků. Šikanováním si dokazují, že jsou schopni velkého výkonu,

motiv překonání osamělosti:

- šikanování někdy působí jako nouzová forma vztahu. Vztah agresora k oběti může být natolik intenzivní, že může nabýt až charakteru závislosti.

Většina badatelů se shoduje v tom, že agresivita (neboli sklon k agresivnímu jednání) se vytváří především v předškolním věku, dokonce i v prvních letech života. P. Říčan a P. Janošová (2010, s. 56 - 57) jsou toho názoru, že nemalou roli v tomto směru sehrává také celá řada zděděných a vrozených sklonů, zejména vznětlivost a impulzivita (způsobuje popudy k náhlému, nepromyšlenému jednání, které se obtížně ovládá), včetně menší citlivosti k možným následkům jednání. I když tyto uvedené vlastnosti ještě samy o sobě k agresivitě nevedou, musí k nim přistoupit určitý způsob výchovy a zacházení s dítětem. Zde je možné použít tyto charakteristiky:

- Nedostatek vřelého zájmu, citový chlad, ponižování, lhostejnost až nepřátelství ze strany rodičů, prudké výbuchy negativních citů nebo dokonce nenávisť.
- Fyzické a psychické násilí: bití, kruté tělesné tresty, nadávky, ponižování.

- Panovačnost, nedostatek svobody vůči rodičům.
- Tolerance k násilí, jehož se dítě dopouští vůči vrstevníkům ve školce nebo na hřišti (ale také vůči sourozencům). Rodiče někdy dítě za takové jednání dokonce i chválí a vidí v něm normální prostředek k dosahování svých cílů. Bývá to výchova malého dravce.
- Konflikty mezi rodiči, oslabení, nebo dokonce rozpad rodiny. To vše podporuje dětskou agresi a náchylnost k šikaně.
- Dětsí agresori pocházejí ze všech společenských vrstev. Ze zkušeností pedagogů je evidentní, že se mezi jejich rodiči nápadně často vyskytují lidé, kteří se rychle tkz. „společensky vyšvihli“, tj. různí podnikavci, zbohatlíci, o jejichž poctivosti lze pochybovat. Tyto rodiče nemají na děti čas kvůli svému podnikání a kariéře, což se snaží vykompenzovat např. vysokým kapesným. Jsou to tzv. „panské“ děti, které si velmi snadno získávají mezi svými vrstevníky prestiž i vliv a zneužívají toho.

Obsah výše uvedených charakteristik nám umožňuje vyjádřit reálný předpoklad, že z agrese dětí ve školním věku lze s velkou mírou pravděpodobnosti předpovědět jejich členství v pochybných partách, stejně jako páchání násilných přečinů a trestných činů v období mladé dospělosti. Rovněž tak zajímavým sdělením P. Říčana a P. Janošové (2010, s. 58) je poznatek, že u žen, které byl poznatek, že u žen, které byl v dětství agresivní, byla zase v dospělosti zjištěna krutost k vlastním dětem.

Závěrem k této subkapitole pojednávající prioritně o typologii dětského agresora lze říci, že u agresivních dětí obojího pohlaví:

- lze na jedné straně konstatovat poškození jak v osobností, tak i charakterové oblasti tím, co samy dělají,

existuje na druhé straně naděje, že pokud se podaří u těchto dětí omezit projevy agresivity, zlepší to jejich společenskou prognózu v dospělosti

1.13.2 Oběť agrese

I v případě obětí agrese si můžeme položit řadu zásadních otázek, jako např. zda je možné zjistit, jací vlastně jsou chlapci a děvčata, na které se opakovaně zaměřuje

pozornost agrese jejich vrstevníků a kteří se nedovedou nebo nemohou bránit? M. Kolář je přesvědčen, že „při troše smůly a v určitém kontextu“ se obětí může stát kterékoliv dítě. (Kolář, 2011, r. 141). Avšak existují rovněž určité charakteristiky, které zvyšují u dětí riziko, že některé budou šikanovány. Na základě svých zkušeností prezentuje M. Kolář (2011, s. 144) čtyři typy obětí:

- oběti „slabé“ s tělesným a psychickým handicapem;
- oběti „silné“ a nahodilé;
- oběti „deviantní“ a nekonformní;
- šikanovaní žáci s životním scénářem oběti.

Podle Vavrečkové (2000, In: Bendl, 2003, s.46) se obětí může stát kterýkoliv jedinec, který se vyznačuje některými z následujících charakteristik:

- odmítání tělesného násilí,
- snížená sebedůvěra a sebeúcta (nízké sebevědomí),
- zvýšená citlivost a bojácnost,
- úzkostně pečující maminka,
- neschopnost se bránit,
- slabá reaktivita v zátěžových situacích,
- menší zdatnost v psychice než v případě agresorů,
- nedostatek kamarádů (outsider),
- neoblíbenost v kolektivu,
- odlišnost od skupinové normy (tělesný handicap, odlišnost v projevech, vady řeči, etnická příslušnost, kulturní odlišnost, přecitlivělost na svůj nedostatek, nižší inteligence a s ní spojené poslušné plnění pokynů a přání vůdců).

Obětí šikanování se také často stávají jedinci, kteří mají zvýšenou inteligenci, dobře se učí, neboť i toto je svým způsobem odlišnost, vůči které se okolí staví nepřátelsky.

Podle S. Bendla (2003, s.47) obětí šikany jsou většinou žáci, kteří se od ostatních nějakým způsobem odlišují, což označuje principem „jinakosti“. Tato „jinakost“ nemusí spočívat pouze v barvě pleti, tloušťce nebo ve faktu, že žák nosí brýle, neboť obětí šikany se často stávají i nově příchozí žáci. Za nejčastějšího spouštěče šikany Bendl považuje nějaký výrazný tělesný, kosmetický nebo povahový handicap oběti. Avšak spektrum

handicapů je daleko širší (např. chudobná rodina s čímž bývá spojena ekonomická šikana).

Z těchto poznatků Bendl vyvozuje závěr, že obětí šikany se většinou stávají jedinci:

- vzhledově, sociálně či fyzicky handicapovaní,
- lidé neobratní a slabí,
- úzkostní, bázliví a plaší,
- neurotičtí,
- odlišující se nějakým způsobem od ostatních, jako např.: rasově, národnostně, zájmy, hodnotami, vyznáním, chováním, fyzickou slabostí, vzhledem.

Obětmi šikany se stále častěji stávají také děti se specifickými vývojovými poruchami učení, tělesnými, případně smyslovými vadami.

Zd. Martínek (2009, s. 139 - 141) vyjadřuje typologii oběti v tomto členění:

Oběť na první pohled:

- jedná se o děti, které často již svojí tělesnou fyziognomií vysílají signál slabosti. Jsou slabé, bojácné, zamlklé, někdy nadprůměrně vysoké, mívají i neobvyklou barvu vlasů apod. Na vině bývá často i způsob výchovy v rodině, kde je dítě dlouho a nadbytečně ochraňováno matkou nebo babičkou, které mají o dítě přehnaný strach a soustavně je mentorují různými zákazy apod..

Oběti setrvávající dlouhou dobu pod ochrannými křídly matek nebo babiček:

- matky a babičky si mnohdy nedokáží připustit, že jejich malá ratolest již stává samostatnou a nepotřebuje již jejich stálý dohled a starostlivou péči. Např. každodenní doprovázení prvňáčků do školy (mnohdy až do lavice) je pro ostatní spolužáky značně provokativním impulsem.

Handicapované děti:

- jsou velmi snadnou obětí šikany. V našich školách nejsou ojedinělými případy, kdy projevům šikany nepřimo nahrávají nežádoucí přístup a konkrétní způsoby k procesu integrace postižených dětí do základních škol (učitel např. přehlíží, když si postiženého jedince na vozíku spolužáci posílají ve velké rychlosti z jedné strany chodby na druhou. Pedagog nedomyšlí, že šikanované dítě nekřičí radostí, ale obavou, že upadne).

Učitelští děti:

- pozice učitelského dítěte ve třídě bývá složitá, zejména pak tehdy, když jeho rodič učí na stejné škole kterou dítě navštěvuje. Ještě horší je však situace v případě, když rodič svoje dítě učí sám. Ať je pozice učitelského dítěte hodnocena z kteréhokoliv úhlu pohledu, většinou jsou školní úspěchy i dobré chování takového dítěte považovány spolužáky za nadřezování a dávají mu to často „pocítit“.

P. Říčan a P. Janošová (2010. s. 59 - 62) spatřují příčiny šikanování dětí svými vrstevníky jak ve způsobech jejich různých odlišností, tak i v způsobu výchovy v jejich rodinách. Z tohoto pohledu pak prezentuje typické znaky obětí šikany:

Tělesná slabost:

- představuje nepochybně určité riziko, zvláště pak, pokud se jedná o chlapce.

Nápadné vnější znaky:

- mohou jimi být např. brýle, ryšavé vlasy, koktavost ale i nový žák přicházející do kolektivu třídy. Dětský kolektiv ale dokáže být značně krutý i v případě nedostatku empatie u spolužáka. Rozhodujícím faktorem pro agresory však přesto většinou bývá především vnější nápadnost.

Rasová odlišnost:

- jedná se především o barvu pleti, která je v tomto případě rozhodujícím faktorem. Avšak o rasové šikaně hovoříme v případě, jestliže je žák, nebo malá skupinka žáků, opakovaně bezbrannou obětí šikany, nikoliv při rasově motivovaných jednorázových útocích nebo konfliktech.

Neurotické dítě:

- bývá velmi plaché, tiché a většinou zcela uzavřené do sebe. Seběmenší konflikt s kolektivem ho značně zraňuje a je proto velmi přitažlivým objektem šikanujícího jednání spolužáků.

Dítě s hyperaktivitou a poruchou pozornosti (syndrom ADHD):

- děti, které trpí hyperkinetickým syndromem s poruchou pozornosti jsou nepozorné, aktivní a impulzivní v míře, která není přiměřená jejich mentálnímu věku a pohlaví. Jednotlivé symptomy této poruchy vystupují do popředí zejména v situacích, které kladou požadavky na udržení pozornosti a vyžadují sebekontrolu. U těchto dětí je většinou přítomný výrazný rozpor

mezi jejich intelektuálními možnostmi a školní výkonností. A právě tyto skutečnosti bývají pro jejich spolužáky častým impulsem šikanujícího jednání.

Dítě s opožděným rozumovým vývojem:

- takto postižené dítě láká svojí naivitou spolužáky k různým legráckám a je rovněž častým objektem jejich šikanujícího jednání.

Dítě oslabené nemocí:

Dítě provokující:

- dítě se snaží prostřednictvím provokativního jednání navázat kontakt, resp. vztah se svými vrstevníky, spolužáky apod., a to i za cenu, že dostane „výprask“.

Dítě sobecké:

- dítě získává špatně přátele. Často se jedná o případy dětí, kterých se spolužáci bojí, neboť jsou velmi silní a často v kontaktech se spolužáky používají sílu (pěsti).

Dítě s pocity méněcennosti, s pesimismem a beznadějí:

Dítě výrazně submisní:

- jedná se o dítě plaché, neschopné prosadit se ve skupině vrstevníků.

Dítě ze sociálně slabé rodiny:

- dítě je neschopné soutěžit s ostatními úrovní konzumu. Tento faktor hraje v současnosti vzrůstající roli, neboť rozdíly mezi bohatými a chudými významně zvětšují.

Dítě, které není solidární s ostatními:

- neúčastní se žádných legráček nebo „alotrií“ se svými spolužáky. Většinou tak činí ze dvou důvodů: buďto ze strachu nebo z loajality k učitelům.

„Šplhoun“:

- je to dítě, které se v přehnané míře snaží získat přízeň učitelů svojí úslužností, zdvořilostí a okázalou horlivostí v plnění jejich pokynů a tím maximálně dráždí své spolužáky.

Dítě s kombinací psychického a sociálního handicapu:

- v převažující většině se jedná o dítě z problémové rodiny, se značnými problémy a nedostatky při zvládnutí rozsahu učiva daného školního ročníku. Proto se takovému dítěti jeho spolužáci často posmívají a různými způsoby komandují.

Nové dítě v sehraném kolektivu:

- problémy s adaptací a přijetím do sehraného kolektivu může mít i dítě, které již bylo součástí tohoto kolektivu, avšak delší dobu pobývalo mimo něj.

P. Říčan a P. Janošová (2010, s. 62) jsou toho názoru, že mezi vlivy z rodinného prostředí, které výrazně zvyšují riziko, že se dítě stane obětí šikany, patří tyto faktory:

Hyperprotektivní matka:

- matka dítě dlouhodobě rozmazluje a nedovoluje mu získávat poznatky a zkušenosti zcela samostatně.

„Jedináčkovská“ výchova:

- tento způsob výchovy nevytváří u dítěte potřebné vlastnosti a předpoklady pro uplatňování vstřícnosti, kolegiální a vrstevnické vzájemnosti, tolik žádaných vlastností pro normální působnost v kolektivu třídy.

Rodina s problematickým vztahem k násilí:

- rodiče dítěti soustavně a systematicky vštěpují do vědomí zásadu, že prát se je špatné. V důsledku toho má dítě při bránění se násilí na jedné straně psychické zábrany, na druhé straně pak nedostatek cviku.

Rodina sociálně izolovaná:

- jedná se většinou o rodiny, jejíž členové jsou např. organizováni ve výrazně ortodoxních nebo radikálních náboženských pospolitostech, resp. sektách.

Rodina s mimořádně prudérní sexuální výchovou:

- dítě se v důsledku takové výchovy přímo děsí toho, co je pro jeho vrstevníky zcela běžné.

1.13.3 Agresor a oběť v jedné osobě

Někteří odborníci (např. S. Bendl, 2003, P. Říčan a P. Janošová, 2010) upozorňují na skutečnost, že existuje zajímavá skupina žáků, kteří jsou obětí šikany a přitom samy šikanují, pokud k tomu mají příležitost, i když tak většinou činí „po boku“ jiných agresorů. S. Bendl tyto jedince označuje jako „agresivní oběti“. (Bendl, 2003, s. 48).

V mnoha případech se tyto jedinci mohou ve škole, jako iniciátoři, uchýlovat k různým formám pochybného jednání a chování, jako např. při vyučování vyrušovat a zlobit, začít „lajdat“ apod. Jednají tak jen proto, aby se před třídou tkz, „vytáhli“, předvedli a nebudili mezi spolužáky nelibost svými dobrými známkami a pochvalou od učitelů.

Výše uvedení odborníci se rovněž shodují v názoru, že jedinci, kteří jsou obětí šikany a současně příležitostně šikanují, bývají v kolektivu třídy výrazně neoblíbeni a jejich sociální prognóza není příznivá, ale spíše varovná.

1.13.4 Třída a „třídní publikum“

Zajímavé diskuze mezi odborníky probíhají také v záležitostech, týkajících se skupiny žáků, která nikdy šikanu nezažila a zároveň nikoho nešikanovala. V některých případech je nazývána *mlčící většinou*, jindy zase *mlčící menšinou*. Např. S. Bendl (2003, s. 49) na základě svých zkušeností a poznatků některých výzkumů konstatuje, že skupina žáků, která nikdy šikanu nezažila a zároveň nikoho nešikanovala není pověstnou mlčící většinou, nýbrž menšinou. Predikuje závěr, že prakticky každé dítě, každý žák, resp. každý člověk šikanu někdy zažil, a to jak v roli oběti, tak i agresora. I když odborné publikace ve většině pracují s členěním aktérů (protagonistů) šikany téměř výhradně na agresory a oběti, může to vzbuzovat dojem, že ostatní děti (žáci) skutečně patří k většině, které se šikana nedotkla a nijak nedotýká.

Skutečnost je však přece jen poněkud jiná a souvisí s přístupem k pojetí definice šikany. Pokud budeme šikanu chápat úžeji, tj. jako opakované, dlouhodobé trýznění druhé osoby nebo skupiny osob, potom bude zřejmě oprávněné hovořit o mlčící většině. Pokud ovšem nebudeme trvat na dlouhodobosti trýznění, potom rozšíříme pojem šikana tak, že do něho budeme moci spadat všichni.

K problematice dětí, které jsou svědky šikany ve školních třídách, vyjadřují zajímavý názor P. Říčan a P. Janošová (2010, s. 64). Upozorňují, že tyto děti získávají sledováním šikany novou zkušenost. Vidí, že se opakovaně děje něco špatného a zakázaného, což odporuje normám, ve kterých byly vychovávány. Na druhé straně je trýznění lidských bytostí a násilí posunuto do polohy zábavy a atraktivní podívané, což je umocňováno nejen příklady z historie (např. mučení, popravy), ale i současnou literární, filmovou, televizní apod. tvorbou. Pokud ovšem šikana trvá dlouhou dobu, pak ve spojení se strachem může významně zapůsobit na proměnu mentality třídy. Počáteční odpor až zděšení ze šikany je postupně přemáháno mechanismy, které agresí spouštějí a ostatním dětem ve třídě, které zůstávají pasivní a na šikaně se nepodílejí (ale také proti ní nic nedělají), vracejí klid. K těmto mechanismům patří zejména:

- Postupně otupované svědomí
- Napodobování negativních vzorů

- Obelhávání svědomí falešnými argumenty.

Neméně zajímavý je názor P. Říčana a P. Janošové (2010) proč rostou počty těch, kteří se alespoň okrajově aktivně zúčastňují šikany. Rozhodující důvod spatřují v tom, že přidat se na stranu moci poskytuje pocit bezpečí. Kdo se nezúčastňuje, dává nepřímo najevo nesouhlas, nebo je z toho alespoň podezřelý.

1.13.5 Zastánci - spolužáci, kteří se aktivně zastávají oběti

Jedinců, kteří se dokáží ve třídě zastat svých šikanovaných spolužáků, je nepochybně menšina. Není proto nezajímavou otázkou, jaké děti to vlastně jsou? S. Bendl se domnívá, že o takové jedince by se měly školy opírat ve snaze předcházet a čelit šikaně. Jejich osobnost pak charakterizuje takto: „Většinou se jedná o jedince, kteří jsou fyzicky vyspělejší, pročež si na ně nikdo netroufne, děti šikovné, sportovně nadané, žáky oplývající humorem, sociální inteligencí a patřičnou dávkou zdravého sebevědomí. Pokud získáme tyto děti na svou stranu a dokážeme je zainteresovat v oblasti potírání šikany, potom budou mít naše snahy daleko větší naději na úspěch. Takové děti mohou být jak dobrými kamarády potenciálních obětí šikany, tak jejich ochránci. Většinou to bývají žáci, kteří se aktivně podílejí na aktivitách typu žákovské samosprávy.“ (Bendl, 2003, s. 49).

P. Říčan a P. Janošová tyto žáky - zastánce šikanovaných spolužáků, charakterizují slovy: „Jsou to prosociální děti se smyslem pro odpovědnost, který jim vstúpila především rodinná výchova. Ve třídě jsou oblíbeni a vlivní. Jsou obvykle ochotni pomáhat spolužákům i v jiných situacích. Čím je takových dětí ve třídě víc, tím je třída odolnější k šikaně. Je třeba si jich vážit a podporovat jejich vliv na celou třídu, kdykoli je k tomu příležitost.“

1.13.6 Pedagogové

I když otázka, zda-li se učitel může stát účastníkem šikany, zní značně paradoxně, odborníci uvádějí řadu příkladů, že takové případy se bohužel stávají. P. Říčan a P. Janošová (2010, s. 65 - 67) uvádějí některé podstatné okolnosti, za kterých může učitel usnadnit nastartování šikany tím, že:

- kritizuje (byť i oprávněně) ostrakizovaného (a izolovaného) žáka;
- neodborně provádí sociometrické vyšetřování, např. špatnou formulací kladených otázek, ze kterých si mohou žáci vydedukovat „neprestižního“ spolužáka;

- někdy podceňuje nebo ignoruje (ať již bezděčně nebo vědomě) známky šikany, i když Metodický pokyn MŠMT k prevenci a řešení šikanování mezi žáky škola školských zařízení učitelům jednoznačně a zcela konkrétně ukládá odpovědnost. Pokud totiž učitel šikanu, o které ví, neřeší, může být trestán;
- často zastává názor ve smyslu: „Ať si to děti vyřídí mezi sebou.“ I když pro řadu případů řešení dětských sporů a problémů v běžném životě je tento výrok použitelný, pro šikanu to ovšem neplatí, neboť šikana je školou bezpráví, bezohlednosti a zbabělosti.

Liknavý postoj učitelů k šikaně je někdy způsobován také tím, že:

- obětí se stávají žáci nesympatičtí a problémoví a učitel může bezděčně začít k němu sdílet averzi třídního kolektivu;
- vedle upřímného a vědomého odporu k šikaně má ve své psychice uloženu skrytou, nevědomou sympatii s agresory (může se jednat o geneticky zakódovaný obdiv k síle);
- Někdy se stávají učitelé bezděčnými spojenci šikany tím, že projevují neomezenou důvěru nadaným žákům s dobrým prospěchem, na které se mohou vždy a ve všem spolehnout, spolužáky jsou oblíbeni, avšak zároveň (ve skrytém životě třídy) jsou bezohlednými diktátory.

1.13.7 Rodiče zúčastněných dětí

O tom, jak způsob výchovy v rodině může děti dovést k tomu, že se stanou - aktivními nebo pasivními - účastníky šikany, panuje mezi odborníky v zásadě shoda. Tento způsob výchovného působení rodiny na děti P. Říčan (1995, s. 42) nazývá *dlouhodobými příčinami* a dodává, že neméně důležité je však poznat, jaký podíl viny mají rodiče v době, kdy se šikana rozvíjí do různých podob a forem. V této souvislosti prezentuje následující charakteristiky:

Rodiče agresora:

- zpravidla se vůbec nedovědí, že jejich dítě šikanuje druhé děti, neboť děti se s tím doma samozřejmě nechlubí;
- někteří rodiče šikanující jednání svých dětí:
 - bagatelizují jako rošťárnu, nebo dokonce schvalují jako žádoucí projev „ostrých loktů“, což v dnešním světě velmi potřebná vlastnost;

-
- druzí naopak dítě nemilosrdně seřezou, což zase naopak u dětí agresivitu spíše podpoří;
 - stává se, že některé šikanující děti jsou tzv. „nedotknutelné“, neboť jejich rodiče jsou velmi movití lidé a bývají často také i významnými sponzory školy.

Současně je třeba říci, výše uvedené charakteristiky a zkušenosti nelze jednoznačně paušalizovat, neboť mnoho rodičů je orientováno správným prosociálním směrem s běžnými morálními standardy a v daném období se jim z různých důvodů (např. osamělá matka samoživitelka) výchova vymkla z rukou.

Rodiče oběti:

- rodiče oběti se o šikanování svého dítěte dovědí dříve, než rodiče agresora. Je to dáno tím, že dítě se svým trápením doma samo svěří, nebo rodiče samy na něm poznají příznaky šikanování;
- děti někdy rodiče samy prosí, aby ve škole nic neoznamovali a ti jim většinou vyhoví;
- někdy rodiče své šikanované děti nabádají, aby se šikaně nemají bránit, aby agresora ještě více nerozduřily (ve smyslu: „Musíš to vydržet, jsi přece chlap!“);
- u některých bezradných rodičů může dojít k paradoxní situaci, že mohou své šikanované dítě dokonce obvinít, že si za to může samo a neuváženě po něm požadovat, ať si „to vyřídí samo“. Tím se u dítěte ještě více prohlubuje pocit úzkosti a osamělosti.

DUŠEVNÍ VÝVOJ JEDINCE V KONTEXTU VÝVOJOVÉ PSYCHOLOGIE

Tato diplomová práce se zabývá problematikou agrese, agresivity a šikanujícím chováním na II. stupni základních škol, kde se věk žáků pohybuje v rozmezí od 11/12 do 15 let. Období, mezi jedenáctými a patnáctými narozeninami jedinců je badateli označováno jako *pubescence*. Než přikročím k podrobnější charakteristice období pubescence, považuji za žádoucí alespoň stručně prezentovat základní terminologii vývojové psychologie.

Obdobně jako tělesné změny, kterými člověk ve svém životě prochází, mění se v časovém průběhu i jeho psychika (E. Zacharová (2012, s. 7 - 8). Vývojové změny v duševním životě nejsou náhodné, ale zákonité a nezvratné. Procesem psychických změn v průběhu lidského života se zabývá *vývojová psychologie*, jejímž předmětem zkoumání je psychický vývoj, jako proces vzniku postupných změn a rozvoje psychických procesů a vlastností osobnosti člověka. Jeho základem jsou vrozené dispozice rozvíjené vlivem sociálního prostředí, v němž jedinec žije. Studium vývoje psychiky člověka v nejširším pojetí od jeho početí až do smrti se zabývá *ontogeneze*, tj. psychický vývoj jedince. Užší okruh vývojové psychologie je pak zaměřen na srovnávání psychických projevů chování a učení na rozdílném stupni vývojové řady a je nazýván *fylogenezí*.

1.14 Činitelé ovlivňující vývoj jedince

Podle M. Vágnerové (2012, s. 12) psychický vývoj závisí na individuálně specifické *interakci vrozených dispozic* a komplexu různých *vlivů prostředí* z čehož vyplývá, že je ve své podstatě určen vrozenými předpoklady, jejichž základem je dědičná výbava, tzv. *genotyp* (E. Zacharová (2012, s. 8) .

Genetické vlohy sehrávají rozhodující roli také v procesu *pravděpodobného rozvoje* určité vlastnosti jedince, stupně její intenzity nebo kvality. Její konkrétní variantu, kterou M. Vágnerová (2012, s. 14) označuje jako *fenotyp*, je však v různé míře závislá na *působení vnějšího prostředí*. To znamená, že vnější vlivy se významně spolupodílejí na vzniku definitivní podoby určité vlastnosti nebo funkce.

1.14.1 Vnější činitelé

Většina badatelů se shoduje v názoru, že nejvýznamnějším činitelem vnějšího prostředí je **sociokulturní prostředí**, které působí na všechny členy dané společnosti. Ve shodě s tímto názorem se J. Čížková (2004, s. 4) domnívá, že vlivem sociokulturního prostředí si člověk osvojí obdobné normy, hodnoty a způsoby chování, které jsou prostředím obecně vyžadovány. Získává tak zásobu už předem připravených řešení určitých problémů.

Sociální a kulturní varianty prostředí člověku zprostředkovávají malé skupiny. Tyto skupiny mají osobní význam pro své členy, neboť styk mezi nimi se uskutečňuje přímým kontaktem a vyznačují se přesným vymezením rolí. Za nejdůležitější sociální skupiny jsou považovány:

rodina:

v rodině se dítě navíc učí dovednostem sociální komunikace, řeči, způsobům uvažování a hodnocení, normám a žádoucímu chování ve formě rolí (E. Zacharová (2012, s. 9),

vrstevnická skupina:

na jedné straně jsou vrstevníci pro dítě zdrojem důležitých zkušeností, na druhé pak, aby v této skupině obstálo, je ochotné se naučit všemu, co je zde důležité (M. Vágnerová, 2012, s.20),

škola:

rozvíjí nejen poznávací schopnosti a různé dovednosti, ale působí také jako významný socializační faktor, ovlivňující rozvoj jak žádoucích osobnostních vlastností, tak i sociálního chování (M. Vágnerová, 2012, str. 21).

1.14.2 Vnitřní činitelé

Vývoj určený dědičností a působením vnějších vlivů se uskutečňuje prostřednictvím **zrání** a **učení** (M. Vágnerová, 2012, s. 21). Tyto dva mechanismy působí ve vzájemné interakci, jejímž výsledkem je psychický vývoj jedince (E. Zacharová, 2012, s. 9). Lze tedy říci, že dědičnost se ve své konkrétní podobě projevuje **zráním** a vnější vlivy významně stimulují proces **učení**.

Proces zrání:

- je předurčen genetickým programem (tj. programem genotypu) jedince, který se projevuje se zákonitou posloupností změn v organismu a lze jej také chápat jako stav připravenosti k jeho dalšímu rozvoji. J. Čížková (2004, str. 5) k tomuto konstatování dodává, že: „ Zrání je podmínkou k dosažení stavu určité vnitřní připravenosti k učení, a tím i k rozvoji různých psychických vlastností. představuje daný časový program pro duševní i tělesný rozvoj člověka a určuje posloupnost jednotlivých fází.“ Současně je třeba mít na zřeteli fakt, že zrání ovlivňuje pouze předpoklady k rozvoji určitých psychických projevů. Jejich konkrétní realizace je umožněna **učením**, které je pak dále rozvíjí až na určitou, individuálně typickou úroveň (M. Vágnerová, 2004, s. 22).

Proces učení:

- učení většinou probíhá v reakci dítěte na podmínky prostředí, které danému jedinci poskytuje potřebné podněty a současně vyžaduje také jeho dostatečnou srozumitelnost a stabilitu. Potřeba smysluplného a účinného učení tak představuje základní psychickou potřebu, která významně napomáhá rozvoji lidské psychiky (E. Zacharová , 2012, s. 10).

Domnívám se, že k souhrnné charakteristice tohoto celoživotního vývoje člověka lze uvést charakteristiku E. Zacharové (2012, str. 10): „Vývoj lze chápat jako celistvý, individuální proces, který zahrnuje tělesnou a duševní stránku osobnosti člověka. Sledujeme-li více dětí téhož věku a v přibližně stejných podmínkách, zjistíme, že určité vývojové změny nastupují zhruba ve stejných věkových obdobích. Existují přitom věkové etapy s velkým množstvím změn a období méně bohatá na vývojové změny. Vývoj nebývá zcela plynulý a rovnoměrný. Jednotlivé etapy jsou však typické svými změnami, mají svůj řád a zákonitosti.“ K uvedené charakteristice dodává, že celoživotní vývoj člověka je podmíněn faktory:

- **biologickými** (tělesná konstituce, dědičnost, typ osobnosti),
- **sociálními** (proces postupného včleňování do společnosti),

- **psychologickými - osobnostními** (vědomé usměrňování vlastního vývoje, například sebevzdělávání, práce na rozvoji své osobnosti).

Současně konstatuje, že většina současného poznání vývoje člověka vychází ze čtyř hlavních přístupů:

Teorie zrání:

- upřednostňuje vliv biologický, vliv dědičnosti. Podle tvrzení Arnolda Gessella (americký psycholog a dětský lékař) se vývoj řídí především vnitřními silami, které mají biologický a genetický původ.

Psychoanalytická teorie:

- chování člověka je do velké míry ovládáno nevědomými procesy, z nichž některé existují již od narození a některé se utvářejí v průběhu života.

Teorie kognitivního vývoje:

- děti si vytvářejí vlastní poznání na základě aktivního zkoumání okolního prostředí.

Teorie učení:

- podle B. F. Skinnera (americký psycholog) je vývoj jedince do velké míry naučeným chováním, které si jedinec osvojuje na základě pozitivních a negativních zkušeností s okolním světem.

Existují však i **teorie interakční**, přikládají rovnocenný význam všem faktorům a uznávají významný přínos všech teoretických přístupů pro porozumění vývoje člověka. V práci s lidmi je důležité si uvědomit, že biologické, psychologické i sociální faktory vývoje člověka se vzájemně ovlivňují a kombinují. Proto můžeme konstatovat, že vývoj člověk ovlivňují bio-psycho-sociální činitelé.

1.15 Základní typy periodizací duševního vývoje

Průběh lidského života tvoří souvislý, kontinuitní proces postupného narůstání nebo ubývání a je možné jej znázornit plynule vzestupnou a sestupnou křivkou. Celý proces je ovšem složen ze sledu kvalitativně odlišných vývojových etap, které lze psychologicky smysluplně vyložit. Potřeby praxe, zvláště pak výchovně vzdělávací, klinicko-diagnostické, léčebné, poradenské a další, vyžadují spíše sledování vývoje člověka z mnoha ohraničených pohledů než v jednom kontinuu. (E. Zacharová ,2012, s. 19) v této souvislosti uvádí, že současná psychologie poskytuje několik přístupů k periodizaci duševního vývoje člověka z nichž dva lze označit jako základní typy periodizací, které se snaží postihnout lidskou ontogenezi, a to *biopsychologická* a *psychosociální* vývojová periodizace.

1.15.1 Biopsychologická vývojová periodizace

V naší psychologické literatuře je snaha po komplexní periodizaci, která by zachytila nejen biologický, ale i psychický a sociální obraz vývoje člověka, nejlépe reprezentována V. Příhodou v jeho díle „*Ontogeneze lidské psychiky*“ (1977). V. Příhoda pro svou věkovou periodizaci navrhuje toto dělení:

Rozvoj antenatální:

- zárodečný a embryonální od 0 do 3 lunárních měsíců;
- fetální od 4. do 7. lunárního měsíce;
- prenatalní v užším smyslu od 8. do 10. lunárního měsíce.

První dětství:

- období nemluvněte - natální období od 0 do 10 dnů, novorozenec od 10 do 60 dnů, kojeneček od 2 do 12 měsíců;
- věk batolete mladšího od 1 do 2 let a staršího od 2 do 3 let.

Druhé dětství:

- předškolní do počátku trvalého chrupu od 3 do 6 let;
- prepubescence od 6 do 11 let.

Pubescence od 11 do 15 let:

Období hebetické:

- postpubescence od 15 do 20 let;
- mecitma od 20 do 30 let.

Životní stabilizace a vyvrcholení od 30 do 45 let.

Interevium (počínající involuce) od 45 do 60 let.

Senium:

- senescence od 60 do 75 let;
- kmetství od 75 do 90 let;
- patriarchium od 90 let.

1.15.2 Psychosociální vývojová periodizace

Ze společenských a kulturních podmínek vývoje vychází ve své periodizaci **Erik Homburger Erikson**. Na rozdíl od S. Freuda však vývojové krize podává s optimistickými perspektivami jejich řešení, i když psychopatologické důsledky nevyklučuje. Erikson vychází rovněž z předpokladu, že si jedinec musí na každém stupni řešit určitý psychosociální konflikt. Podaří-li se mu to, může postoupit zdárně dále, jinak je jeho vývoj pozdržen a ohrožen (E. Zacharová, 2012, str. 24). Erikson dělí lidský život a jeho krize do 8 vývojových etap:

- *Základní důvěra proti pocitům nejistoty:* (asi do 1 roku);
- *Autonomie proti pocitům studu:* (asi do 3 let věku);
- *Iniciativa proti pocitům viny:* (předškolní věk);
- *Snaživost proti pocitům vlastní méněcennosti:* (mladší školák);
- *Identita proti pocitům nejistoty o své roli mezi lidmi:* (dospívání);
- *Intimita proti pocitům izolace:* (mladá dospělost);
- *Generativita proti pocitu stagnace:* (dospělost);
- *Integrita proti strachu ze smrti:* (stárnutí a stáří).

1.16 Duševní vývoj v období dospívání

Období dospívání je přechodnou dobou mezi dětstvím a dospělostí a zahrnuje jednu dekádu života. V tomto období dochází ke *komplexní proměně osobnosti* ve všech

oblastech, zejména pak somatické, psychické i sociální (M. Vágnerová, 2012, s. 367). Jeho začátek můžeme vymezit prvními známkami pohlavního zrání a jeho konec dovršením plné pohlavní zralosti a ukončením růstu. Dle J. Langmeiera, M. Langmeiera a D. Krejčířové (1998, r. 88) etapu dospívání dělíme na:

Fázi *pubescence* (*pubes - latinsky chmýří, přeneseně ohanbí, získání dospělého typu ochlupení*) - starší školní věk (11 - 15 let). Tato fáze se dále dělí na:

- ***prepubertu*** (tj. první pubertální fázi, resp. první fázi zrání):
 - u dívek tato fáze trvá obvykle od 11 – 13 let, u chlapců probíhá o 1 až 2 roky později. Prepuberta začíná prvními známkami pohlavního dospívání. Objevují se první sekundární pohlavní znaky, končí objevením počátků menstruačního krvácení u děvčat a noční poluce u chlapců.
- ***vlastní pubertu*** (druhou pubertální fázi):
 - u dívek tato fáze probíhá obvykle od 12 - 15 roků, u chlapců od 13 - 16 roků. Začíná dokončením prepubertálních změn a trvá do dosažení reprodukční schopnosti.

Fáze *adolescence*:

- představuje plynulé pokračování puberty až do dospělosti. U dívek 15 - 22 let, u chlapců 16 – 22 let.

V souvislosti s prezentovaným členěním období dospívání poukazují uvedení odborníci (1998, s. 88) na fenomén ***sekulární akcelrace*** (lat. saeculum – věk, století; accelerare - zrychlit; celer - rychlý) s tím, že za posledních sto let se ve všech rozvinutých evropských a amerických zemích urychlil nástup dospívání, urychlil se i celkový růst a výška dosahovaná v dospělosti je také větší. Autoři se rovněž domnívají, že dnes začínají děti dospívat dříve také po stránce rozumové a snad se začínají i dříve sociálně emancipovat. Rozdíly v tomto urychlení tělesného, rozumového a emočně-sociálního vývoje se však spíše zvětšily a z toho vyplývá nepříznivá vývojová disharmonie: jedinec bývá často tělesně velmi brzy vyspělý, ale jeho sociální zralost je ve složitě organizované společnosti dosud značně omezena.

S ohledem na téma této diplomové práce se nyní zaměřím na charakteristiku hlavních znaků psychického vývoje v období dospívání, specificky pak na fázi ***pubescence***.

1.17 Období pubescence -somatický vývoj

V období pubescence prochází tělesný vývoj značnými změnami. Dochází k prudkému tělesnému růstu (4 – 5 cm ročně). Výrazněji se začínají projevovat rozdíly v tělesné stavbě chlapců a dívek. Dívkám se zaoblují tvary, rostou ňadra, a jejich pánev roste do šířky a hloubky. Chlapcům se rozšiřují ramena, narůstá jim svalová hmota. V důsledku hormonální činnosti rostou a zrají vnitřní pohlavní orgány (varlata, vaječníky). Ve většině případů se u dívek první menstruace dostaví mezi 12. až 14. rokem. Fyziologické dozrávání u chlapců nastává mezi 15. až 16. rokem (první výron spermatu). Chlapcům se mění vývojovým růstem hrtanu a prodlužováním hlasivek hlas (mutování). U obou pohlaví se vyvíjí typický tvar ochlupení. Výrazné fyziologické změny organismu mají za následek probuzení sexuálního pudu a s ním souvisejícího sexuálního chování. Převážná většina pubescentů začíná navazovat vztahy s opačným pohlavím, prochází etapou zamilovanosti, která může být provázena hlubokými emočními zvraty. V tomto období jsou vztahy ještě přechodné, pubescenti vyhledávají společnost různých vrstevníků a hovoříme zde o polygamní heterosexuální fázi (E. Zacharová ,2012, s. 58 – 59).

1.17.1 Kognitivní vývoj

Kognitivní vývoj pubescentů souvisí především s rozvojem poznávacích funkcí: **paměť a pozornost** (nejsou v tomto věku ještě zcela rozvinuty):

paměť:

- spočívá ve vštípení, uchování a vybavení. V pubertě pak vykazuje výrazný přechod od mechanické paměti na paměť logickou, vázanou na hlubší pochopení látky a její přiřazování k dříve vytvořeným základům;
- pozornost:
- koncentrace pozornosti u pubescentů často kolísá, což je způsobeno jak oslabením nervové soustavy rychlým růstem, tak i hormonální přestavbou organismu, velkou šíří a nevyhraněností zájmů, včetně zaměřeností na osobní problémy, které s průběhem této fáze puberty souvisejí. Toto může být i příčinou školních neúspěchů. Teprve až ve druhé fázi puberty je pozornost vyhraněnější.

vnímání:

- z bezděčného dětského vnímání přechází vnímání do záměrně organizovaného procesu a stává se zdrojem informací pro jejich zpracování vyššími funkcemi. Efektivita pozorování narůstá se schopností nejen údaje registrovat, ale i zpracovat.

myšlení:

- pubescent již umí myslet abstraktně, dokáže postihnout v zadaném úkolu základní problém, dovede vytvářet předpoklady a ověřovat si je, zamítat a kontrolovat získané výsledky. Jsou tedy schopni samostatného tvůrčího přístupu;
- v období pubescence je již člověk schopen myslet i psychologicky. Zajímá ho, jak se lidé liší, jaké jsou následky a motivy jejich jednání, dokáže ohodnotit sám sebe, svůj vlastní život i své myšlenky;
- pubescent začíná také posuzovat svět a uvažovat, jaký by dle něj mohl nebo měl být. Tímto srovnáváním se stává nejen kritičtější, ale i pesimističtější a často i nespokojeným s životní realitou;
- myšlení jedince v tomto období je nesporně tvořivé, mnohdy s neotřelými nápady, odhalující mnohdy zcela neobvyklé souvislosti a vztahy. (E. Zacharová, 2012, s. 60) v této souvislosti uvádí, že názory pubescentů bývají však někdy překotné, ukvapené a neuvážené nebo i nezdrženlivě uplatňované. Proto jim dospělí pro obavy z nepromyšlenosti, ukvapenosti, zbrklosti či bezradnosti často v tvořivosti brání.

1.17.2 Citový vývoj a socializace

Obdobně jako tělesný vývoj, procházejí city pubescenta bouřlivým, rozkolísaným obdobím s typickými ambivalentními projevy s výkyvy nálad v obou směrech. Jednání a reakce jsou impulzivní, těžko předvídatelné, tudíž nestálé. Často se projevující poruchy koncentrace, společně s citovou labilitou, mohou mít negativní vliv na školní prospěch.

V souvislosti s emoční nestabilitou upozorňuje (E. Zacharová, 2012, s. 60) na meritorní fakt, že emoční nestabilita úzce souvisí s nestabilitou tělesnou, vyvolanou prudkými vývojovými změnami. Mnozí pubescenti těmto výkyvům a změnám nerozumí a mohou své vnitřní stavy a konflikty sledovat s úzkostí a obavami, což může vést ke zvýšenému sebezpozorování, k uzavření se sama do sebe, do vlastního citového světa a snění. Pubescent může v důsledku toho reagovat nečekanými citovými výbuchy, výtržnostmi a destruktivním chováním. Výbuchy emocí vyjadřují u pubescentů spíše jejich citovou labilitu a nedostatek sebeovládání. Za těchto okolností může nastat i zvýšené riziko

sebeпоškozování (automutilace) a v krajních případech i sebevražedných (suicidálních) pokusů.

Dalším významným rysem osobnosti pubescenta je egocentrismus, projevující se zejména zvýšenou kritičností, pocity výjimečnosti, určitou mírou vztahovačnosti a podléháním osobnímu klamu.

V procesu socializace je nezbytným vývojovým krokem tzv. emancipace (tj. vyproštění se ze závislosti) od rodiny, která vede k dosažení osobní samostatnosti, zralosti a odpovědnosti pubescenta. Rodina prožívá tento proces často velmi bolestivě, neboť je plný konfliktů a nedorozumění jak ze strany:

rodičů:

- většinou nemají rodiče pro emancipaci svého dítěte pochopení a brání mu v pokusech o osamostatnění autoritativními postoji;

pubescenta:

- ten se často bouří nejen proti rodičovské autoritě, ale i proti autoritám obecně s tím, že kritizuje jejich způsob života, postoje a názory.

Velký vliv na sebevědomí jedinců mají v období pubescence **vrstevníci**. Vztahy s vrstevníky dodávají pubescentovi jistotu, kterou ztrácejí odpoutáváním se od rodiny, pomáhají mu nalézt sama sebe, tj. svou hodnotu. Podle názoru E. Zacharové (2012, s. 61) je proto důležité, v jaké skupině se pubescent pohybuje, jaké skupina vyznává hodnoty a ideály. V tomto období také významně vzrůstá potřeba individuálních přátelství ve dvojicích. Dospívající si navzájem potřebují sdělovat své pocity, problémy, osobní zkušenosti, což skupinová přátelství neumožňují. Nejprve jsou navazována přátelství mezi dospívajícími téhož pohlaví. Teprve až na přelomu pubescence a adolescence se objevují vztahy mezi chlapci a dívkami (první lásky).

Pro období pubescence je typické také **hledání vzorů a ideálů**, se kterými je možné se ztotožnit (identifikovat). Vzorem je zpravidla konkrétní osoba (tj. sportovec, herec, vychovatel apod.).

Pro dospívající mládež je rovněž charakteristické propadání určitým **módním vlnám**, a podle toho se dělí na skupiny vyznávající určitý druh módního trendu (např. disco, punk apod.). V těchto projevech lze spatřovat pubescentovu potřebu hledat a nacházet vlastní identitu (tj. kdo jsem, proč to dělám).

CÍLE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ A POUŽITÁ METODOLOGIE

Cílem této práce je zjistit, motivaci agresorů k jejich šikanoznímu chování. Zaměřujeme se na tři oblasti, v rámci kterých budeme zkoumat rodinný model agresora, dále školní motivaci a postavení agresora v kolektivu třídy a uvědomění si šikanozního chování agresora a jeho rodičů.

1.18 Výzkumné otázky a podotázky, které budeme následně zkoumat v kontextu k osobnosti agresora

Cílem výzkumu jsou agresori a jejich motivace k šikanoznímu chování.

V návaznosti na stanovený cíl jsme sestavili výzkumné otázky, které jsme specifikovali do tří hlavních oblastí, kterými jsou rodinné prostředí agresora, třídní kolektiv agresora a postavení agresora v kolektivu třídy a přijetí role agresora samotným agresorem i jeho rodiči. Tyto otázky jsme zvolili se záměrem hlubšího pochopení šikanozního chování agresora, čím může být ovlivněn ve svém nejbližším okolí a jak je svým okolím přijímán.

Jaký je rodinný model agresora šikany?

1. Pochází agresor šikany z rodiny úplné, neúplné, z rodiny, kde matka žije s přítelem, který není biologickým otcem?
2. Jaký převažující výchovný styl je uplatňován v rodině agresora?

Jaké je postavení agresora v kolektivu třídy a jaká je míra jeho oblíbenosti ?

1. Jsou agresori motivováni ke školní práci?
2. Jsou agresori vůdčími osobnostmi třídního kolektivu?

Uvědomuje si agresor projevy svého šikanozní chování ?

1. Připouští rodič agresora šikanozní chování svého dítěte ?
2. Má agresor náhled na své šikanozní chování?

1.18.1 Stručný popis uvedených výchovných stylů

Uvádíme stručnou charakteristiku výchovných stylů tak, jak jsou chápány v této práci.

Demokratický výchovný styl:

- dítě je svými rodiči plně přijímáno
- dítě může projevit svůj názor
- dítě rodiče chápe jako přirozenou autoritu a oporu
- v rodině jsou jasně stanovena pravidla, které dítě dítě respektuje

Hyperprotektivní výchovný styl:

- rodiče se snaží dítě chránit před negativními vlivy prostředí
- dítě je na rodičích emočně závislé
- dítě je rodiči podporováno

Benevolentní výchovný styl:

- rodiče nemají na své děti velké požadavky
- dítě má možnost se svobodně rozhodovat
- v rodině nejsou jasně stanovena pravidla
- rodina klade důraz na psychickou pohodu dítěte

Pečující výchovný styl:

- rodina dítě podporuje ve volnočasových aktivitách
- rodina se zajímá o školní úspěšnost a přípravu dítěte
- rodina má jasně stanovena pravidla a dbá na jejich dodržování

Nedůsledný výchovný styl:

- rodiče nejsou důslední ve výchovných postupech a nedodržují stanovená pravidla
- výchova postrádá systém a řád
- dítě se v dané situaci neorientuje a brzy ji začne využívat ve svůj prospěch

(P. Říčan a P. Janošová, 2010)

1.19 Metodologie výzkumného šetření

Pro diplomovou práci byla zvolena metoda kvalitativního výzkumu.. Ke sběru dat byli použity kazuistiky ze středisek výchovné péče, které obsahovali speciálně pedagogické i psychologické vyšetření.

1.19.1 Zdroje kazuistik

Kazuistiky byly sesbírány ze dvou středisek výchovné péče , jedno ambulantní a jedno pobytové. Na zpracování kazuistik se ve všech případech podílel psycholog a speciální pedagog daného zařízení, jména aktérů jsou změněná. Podkladem pro kazuistiky se stal i dotazník pro třídního učitele žáka, který je součástí přílohy.

1.19.1.1 Charakteristika středisek výchovné péče

Středisko výchovné péče poskytuje všestrannou preventivní speciálně pedagogickou péči a psychologickou pomoc klientům s rizikem či s projevy poruch chování a negativních jevů v sociálním vývoji a klientům propuštěným z ústavní výchovy při jejich integraci do společnosti. Tato péče je zaměřena na odstranění či zmírnění již vzniklých poruch chování a na prevenci vzniku dalších vážnějších výchovných poruch a negativních jevů v sociálním vývoji klientů, pokud u nich nenastal důvod k nařízení ústavní výchovy nebo uložení ochranné výchovy. Středisko výchovné péče (dále jen SVP) není přímo zařazeno v systému školských poradenských zařízení a institucí. Patří do systému péče o děti s rizikem poruch chování nebo s již rozvinutými projevy poruch chování a negativních jevů v sociálním vývoji, u kterých není nařízena ústavní výchova nebo uložena ochranná výchova. Organizačně je SVP začleněno pod diagnostické ústavy dle zákona č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně-výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů. Služby a organizační zabezpečení jejich poskytování i vymezení klientely určuje vyhláška č. 458/2005 Sb., kterou se upravují podrobnosti o organizaci výchovně-vzdělávací péče ve střediscích výchovné péče. Hlavní zásadou, která charakterizuje práci a služby v SVP, je podpora spoluzodpovědnosti klientů za změny v chování a za výsledky ve výchově. V SVP pracují se svými klienty mimo jiné za podmínek, které upravuje zákon 101/2000 Sb. o ochraně osobních údajů.

Středisko výchovné péče č.1.

Nachází se ve městě do 30 tisíc obyvatel, je okresním městem i obcí s rozšířenou působností s pověřeným obecním úřadem. Pod toto okresní město spadá 79 obcí.

Jedná se o ambulantní SVP, kde se poskytují služby formou jednorázového, krátkodobého či dlouhodobého vedení klienta.

Středisko výchovné péče č.2.

Nachází se v krajském městě se 75 tisíci obyvateli.

Toto zařízení je zařízení pobytové, pro děti s výchovnými problémy. Děti zde mohou absolvovat dobrovolný dvouměsíční terapeutický pobyt, který rodič hradí. Důležitá je spolupráce s ambulantním střediskem výchovné péče. Pro přijetí na pobyt musí rodina s dítětem absolvovat tři návštěvy v ambulantním SVP, které následně doporučuje pobytovou formu. Pobyt je hrazen rodiči.

KAZUISTIKY

1.20 Kazuistika č.1

V srpnu 2014 bylo Středisko výchovné péče požádáno okresním soudem pro děti a mládež o realizaci speciálně pedagogického a psychologického vyšetření šestice nezletilých chlapců.

Tito chlapci navštěvují stejnou třídu na základní školu v menším městečku.

Okresní soud pro děti a mládež zasílá pouze úředně předtištěnou žádanku s iniciály nezletilých, ale bez uvedení provinění či protiprávního činu, kterého by se měl nezletilý dopustit.

V dané chvíli se Středisko výchovné péče spojí s Oddělením sociálně právní ochrany dětí při Městském úřadě – s kurátorem pro mládež s prosbou o pomoc při získání podrobnějších informací týkajících se soudem uvedeného jedince. Kurátor pro mládež pak poskytne zprávu Okresního státního zástupce, kterou má k dispozici jako kopii, která je adresována Okresnímu soudu.

V daném případě se jednalo o vyšetřování šikany –dle zákona č. 140/1961 Sb., trestní zákon, kdy jednání může být posuzováno např. jako: omezování osobní svobody, útisk, krádež, loupež, poškozování cizí věci, přestupek proti majetku apod.

Šikana byla odhalena zcela náhodně, když oběť již nedokázala zvládat denní stresové situace ve škole a telefonicky sdělila, že je v budově školy bomba.

1.20.1 Popis situace ze zprávy státního zástupce

Šikana je datována od listopadu 2012.

- a) Filip dal oběti za krk a pod čepici sníl a podkopl mu nohy, v důsledku toho poškozený spadl na záda. Když ležel na zemi, začal ho kopat do batohu a následně do kostrče.
- b) Cyril o velké přestávce v ZŠ vzal oběť nenápadně – kamarádsky kolem ramen a odváděl ho na WC, zde na ně čekali Bernard, Erik, Filip, Adam a David, tito oběť obklíčili a postupně začali bít otevřenými dlaněmi do obličeje, následně byla oběť povalena na zem, Cyril začal po poškozeném dupat

a požadoval donesení částky 50 Kč. Dupání zanechal až v okamžiku, kdy mu oběť částku přislíbila. Následující den oběť částku skutečně předala Cyrilovi, tento řekl, že je to v pořádku, napadený pak WC navštěvoval pouze o menších přestávkách nebo ve vyučovacích hodinách.

- c) Cyril ve školním roce 2013/2014 zastihl oběť na WC, kde ji přitiskl ke kabince, chytil pod krkem a udeřil opakovaně pěstí do tváře s požadavkem, aby donesl 200Kč. Oběť, z obavy o svou bezpečnost peníze donesla. Peníze si oběť vydělala při brigádě roznášení letáků.
- d) Na podzim 2013 přišli za oběť Filip a Erik a požadovali na chodbě ZŠ 100Kč pod pohrůžkou opakovaného fyzického napadnutí. Tentokrát se oběť pokusila o odpor, ale druhý den jej Cyril vylákal na WC, zde ho opakovaně kopl kolenem do rozkroku, oběť ze strachu peníze opět druhý den přinesla, ale Cyril si o peníze neřekl, proto je oběť nepředala.
- e) Cyril na podzim 2013 požadoval od oběti další finanční částku, přesnou hodnotu oběti sdělil na WC-200Kč, druhý den peníze předal, ale při cestě ze školy ho zastavili Bernard, Cyril, Filip, Adam a Erik. Cyril dal oběti cigaretu s výzvou, aby si zapálil v areálu školy pod pohrůžkou zbití. Oběť cigaretu vykouřila, následně se pozvracela, ale Bernard, Cyril a Adam se smáli a dali oběti další cigaretu, při kouření oběť omdlela, k vědomí byla oběť přivedena až profackováním spolužákem.
- f) V odpoledních hodinách musela oběť opakovaně chodit se skupinkou chlapců, které vedl Cyril, k řece v místě bydliště. Erik oběti vždy řekl, že když s nimi nepůjde ven, musí se vykoupit 100Kč a ukázali oběti i místo, kde by měla peníze zanechat. Když peníze oběť nedonesla Filip oběť fyzicky napadl, v důsledku pádu si oběť roztrhla kalhoty a simulovala zranění čímž se jí podařilo odvrátit další fyzické napadení.
- g) Začátkem roku 2014 o přestávce na WC, kde oběť vykonávala tělesnou potřebu, přišli za ni Cyril, který oběť vzal zezadu za ruku a hlavu strčil do záchodové mísy tak, že se bradou dotýkala záchodového prkénka, Erik potom spláchl a oběť měla mokrou bradu.

- h) Filip a Cyril plivali po oběti před budovou ZŠ, následně se přidali i ostatní spolupachatelé.
- i) V dubnu 2014 se na WC Cyril a Erik oběti ptali, zda chce dostat přes hubu, tato odpověděla, že je jí to jedno. Agresoři pak oběť uhodili do tváře a kopli do rozkroku kolenem. Erik měl v danou chvíli sádrový obvaz na ruce a tím udeřil oběť do brýlí. Způsobil oběti podlitinu, kterou ošetřil pediatr.

Vzhledem k tomu, že měl poškozený z výše uvedených pachatelů velký strach, rozhodl se, že 25.3.2014 zatelefonoval do Základní školy, kterou navštěvoval, že je v budově školy bomba, což následně uskutečnil, přičemž se následně policii doznal, že důvodem jeho telefonátu byly obavy z dalšího fyzického napadání výše uvedenými pachateli, kteří oběti opakovaně vyhrožovali. Večer po oznámení bomby napsal dopis na rozloučenou a chtěl spáchat sebevraždu oběšením, aby již nemohl být dále napadán uvedenými pachateli. Dopis nechal na stole a nachystal si provaz. Na dvoře v pergole si připravil židli, ale následně si své rozhodnutí rozmyslel.

Poškozenému a jeho zákonným zástupcům vznikla v souvislosti s jednáním nezletilých škoda ve výši 1300,-Kč, dále byla poškozenému výše popsáním jednáním pachatelů způsobena průběžná zranění – podlitiny na hrudníku, odřená kolena, podlitiny na obličeji. Oběť zpravidla nevyhledala lékařské ošetření.

1.20.2 Zpráva ze speciálně pedagogického a psychologického vyšetření nezletilého Adama ze střediska výchovné péče

Rodinná situace nezletilého: chlapec je svěřen do výchovy matce, otec se o něj nezajímá, vídá jej velmi zřídka a do výchovy chlapce nezasahuje. Výchovný vliv má především matka nezletilého, její současný partner s nimi nebydlí ve společné domácnosti a není chlapcem vnímán jako výchovná autorita. Vzhledem k tomu, že se jedná o otce nejmladšího dítěte zákonné zástupkyně, je tento model rodiny pro děti méně stabilní, z hlediska naplnění potřeb bezpodmínečného přijetí, stability denní reality a jistoty ve vztazích i rizikový. Matka nezletilého je dlouhodobě bez zaměstnání, příležitostně pracuje jako brigádnice, nikdy neměla stálý pracovní poměr, což je pro děti méně výhodný životní

vzor. Rodina je finančně a materiálně zajištěna, finanční prostředky vystačí na základní životní potřeby.

Výchovné vedení nezletilého: matka deklaruje, že je chlapci autoritou, nastavuje jasná pravidla, ale současně přihlíží k jeho potřebám a osobním zájmům, pozorujeme až hyperprotektivní tendence. Podporuje smysluplné aktivity (hasič, florbal), má představu o tom jak chlapec tráví svůj volný čas a s kým se stýká. Výchovný styl se jeví jako demokratický, pečující. Zákonná zástupkyně nepřipouští, že by s chlapcem byly výchovné potíže, doma ji respektuje a dodržuje dohodnutá pravidla.

Závěrem vyplývá, že zákonná zástupkyně je schopna potřebného výchovně vzdělávacího tlaku na syna, i když jde o nestandardní uspořádání rolí v rodině a chlapec má více svobody a autonomie, než je obvyklé.

Škola - prospěch: nezletilý je ve škole hodnocen spíše podprůměrně, škole věnuje dle svých slov dostatek času a denně se připravuje. Toto potvrzuje i zákonná zástupkyně, ale konstatujeme, že dochází k podcenění kontroly školní přípravy, matka nemá jasnou představu, zda se učí či ne, jak učení probíhá, vnímá jeho školní prospěch jako lepší, než tomu ve skutečnosti je.

Ve škole již v minulosti problémy výchovného charakteru, měl se účastnit šikany a byl za to školou kázeňsky potrestán. Matka neměla informace od pedagogů, četla pouze písemné vyjádření sdělující udělení důtky a má pocit, že synovi bylo ukřivděno, protože tvrdí, že nic neudělal. Tento postoj v případě, že chlapec byl usvědčen z šikanozního chování podporuje sociálně problematické chování, utvrzení se v sociálně neadekvátních postojích. Chybí zde cílená komunikace nad jasně specifikovaným problémem, vyvození důsledků, stanovení hranic do budoucna

Škola – postavení v kolektivu : V kolektivu třídy je Adam oblíbený a vůdčí typ.

Postoj k trestnému činu, pro který je vedeno soudní řízení: tvrdí, že nic neudělal, celá kauze je prý vymyšlena obětí. Domnívá se, že to musí vyjít najevo a spravedlnost se ukáže. Postoj je podpořen důvěrou zákonné zástupkyně v to, že nic takového nespáchal. Oběť zná pouze od vidění, nejsou a nikdy nebyli v kamarádském vztahu.

Osobnost nezletilého: chlapec s rozumovou úrovní odpovídající nárokům základní školy, je schopen rozpoznat závažnost šikanozního chování. Jeví se jako sociálně vyspělý, orientovaný v sociální realitě a emočně stabilní. Má zvýšenou tendenci k sebeprosazení, mírné zbytnění sebevědomého chování, dobré komunikační schopnosti. Vzhledem

k absenci mužského vzoru v rodině přebírá roli mužské autority sám a to ve věku, kdy k tomu není osobnostně zralý.

Pokud byly shromážděny důkazy a nezletilý trestné činy, pro které je soudní řízení vedeno, spáchal, pak se jedná o asociální chování u rozumově dobře vybavené osobnosti, sociálně adekvátně vyspělé a emočně přiměřeně zralé, která by měla být schopna rozpoznat závažnost svého chování.

1.20.3 Zpráva ze speciálně pedagogického a psychologického vyšetření nezletilého Bernarda ze střediska výchovné péče

Rodinná situace nezletilého: chlapec je svěřen do výchovy matce, biologický otec neprojevuje přílišný zájem, finančně syna podporuje. Rodiče spolu nekomunikují, otec nemá výchovný vliv. Výchovný vliv má především matka nezletilého a její stávající partner, který bydlí ve společné domácnosti a nevlastní děti jej dle matky přijímají jako autoritu a respektují. Matka nezletilého je zaměstnaná, otčím rovněž. Rodina je finančně a materiálně zajištěna, finanční prostředky vystačí na základní životní potřeby, a podporu zájmových aktivit (hasičský kroužek).

Výchovné vedení nezletilého: v rodině jsou stanovena pravidla soužití, ale klient má poměrně dost osobního prostoru k rozhodování o svých aktivitách, sám to vnímá tak, že zákonná zástupkyně vlastně ani moc neví, co přesně dělá. Výchova je demokratická až benevolentní. Je ochotný, doma pomáhá a to bez nutnosti jej k tomu nutit. Zákonná zástupkyně i otčím nezletilého jsou schopni potřebného výchovně vzdělávacího tlaku na syna a jsou pro něj autoritou.

Škola - prospěch: nezletilý je ve škole hodnocen podprůměrně, na druhém stupni 1x propadl. Ke školní povinnosti je třeba jej tlačit a škole věnuje dle svých slov méně času, než by bylo třeba. Zákonná zástupkyně deklaruje, že syna kontroluje a vyvíjí tlak na školní přípravu, i tak se chlapec učení spíše vyhýbá a tlak rodiny v tomto ohledu není funkční. Pravděpodobně by bylo třeba více kontroly a důslednosti na straně rodičů.

Ve škole v minulosti problémy se zapomínáním a prospěchem, nikdy neřešeny potíže výchovného charakteru.

Škola – postavení v kolektivu třídy : V kolektivu třídy se chlapec výrazně neprojevuje, nechá se ovlivnit druhými.

Postoj k trestnému činu, pro který je vedeno soudní řízení: tvrdí, že viděl a byl svědkem událostí, které byly špatné - ale nic konkrétního nesděljuje, ale nedokázal z těchto situací odejít, někomu něco říci. Sám se aktivně na ničem nepodílel a s chlapci, kteří podle něj ubližovali se nyní již nepřátelí. Má obavy z výsledku soudu, rodiče s ním doma hovořili o tom, že se nezachoval správně a měl se umět postavit situaci (někomu něco říci). Matka mu důvěřuje, že sám nikomu neubližoval, jen byl na nesprávném místě.

Osobnost nezletilého: chlapec s rozumovou úrovní odpovídající nárokům základní školy, avšak s oslabenou vůlí a menší motivací ke školní práci, která je, společně s malou kontrolou na straně zákonné zástupkyně, příčinou relativního školního neúspěchu. Je schopen rozpoznat závažnost šikanozního chování, ale osobnostně spíše submisivní, podléhající. Jeví se jako sociálně vyspělý, orientovaný v sociální realitě a emočně stabilní. Rodinné zázemí (matka a nový partner) prožívá jako funkční, vřelé a podporující, nabízející prostor ke svobodnému rozhodování o svých aktivitách. Biologický otec je spíše zdrojem frustrace. Je schopen a rád pomáhá v domácnosti, není konfliktní, ani impulzivní.

Z výsledků vyšetření nemůžeme vyvodit, zda je nezletilý schopen jednání, pro které je proti němu vedeno soudní řízení. Pokud bude prokázáno, že nezletilý trestné činy spáchal, či se jich pasivně účastnil, pak se jedná o asociální chování u rozumově dobře vybavené osobnosti, sociálně adekvátně vyspělé a emočně přiměřeně zralé, která by měla být schopna rozpoznat závažnost svého chování.

1.20.4 Zpráva ze speciálně pedagogického a psychologického vyšetření nezletilého Cyrila ze střediska výchovné péče

Rodinná situace nezletilého: chlapec je svěřen do výchovy matce, otce pravidelně navštěvuje, rodiče spolu komunikují o potřebách syna. Výchovný vliv má především matka nezletilého, bydlí ve společné domácnosti s prarodiči, kteří se výchovně rovněž podílejí, soužití je matkou deklarováno jako funkční. Matka nezletilého je zaměstnaná, otec rovněž. Rodina je finančně a materiálně zajištěna, finanční prostředky vystačí na základní životní potřeby, ale i podporu zájmových aktivit (vodácký kroužek, tábor) a rodinných aktivit cílených na společné zážitky (výlety, apod.).

Výchovné vedení nezletilého: matka sděluje, že je chlapci autoritou, nastavuje jasná pravidla, ale současně přihlíží k jeho potřebám a osobním zájmům. Podporuje smysluplné aktivity - fotbal, má představu o tom jak chlapec tráví svůj volný čas a s kým se stýká.

Výchovný styl se jeví jako demokratický, pečující. Zákonná zástupkyně nepřipouští, že by s chlapcem byly podstatnější výchovné potíže, doma ji respektuje a dodržuje dohodnutá pravidla.

Škola - prospěch: nezletilý je ve škole hodnocen průměrně, škole věnuje dle svých slov dostatek času a denně se připravuje i když ho škola příliš nebaví. Toto potvrzuje i zákonná zástupkyně, syna kontroluje a vyvíjí tlak na školní přípravu. Má problémy vyplývající z logopedické vady, které mu znesnadňují přípravu do jazykových předmětů.

Ve škole v minulosti problémy se zapomínáním, nikdy neřešeny potíže výchovného charakteru.

Škola – postavení v kolektivu třídy: V kolektivu třídy je Cyril oblíbený pro svůj smysl pro humor, jde spíše o pozici třídního baviče.

Postoj k trestnému činu, pro který je vedeno soudní řízení: tvrdí, že oběť šetřeného trestného činu osobně příliš nezná a není si vědom, že by mu nějak ubližoval. Naopak má pocit, že je dotyčný sám vyhledával a chodil za nimi. Má obavy z výsledku soudu, doufá, že se prokáže jeho nevina. Rodiče mu důvěřují, jsou zaskočení tím, co měl spáchat a věří v jeho nevinu.

Osobnost nezletilého: chlapec s rozumovou úrovní odpovídající nárokům základní školy, je schopen rozpoznat závažnost šikanozního chování. Jeví se jako sociálně vyspělý, orientovaný v sociální realitě a emočně stabilní. Rodinné zázemí prožívá jako funkční, vřelé a podporující. Je schopen pomáhat v domácnosti, není konfliktní, ani impulzivní. Zákonná zástupkyně i otec nezletilého jsou schopni potřebného výchovně vzdělávacího tlaku na syna a jsou pro něj autoritou. Rodiče spolu komunikují, mají jasné výchovně vzdělávací priority a ty společně realizují.

Pokud bude prokázáno, že nezletilý trestné činy spáchal, pak se jedná o asociální chování u rozumově dobře vybavené osobnosti, sociálně adekvátně vyspělé a emočně přiměřeně zralé, která by měla být schopna rozpoznat závažnost svého chování.

1.20.5 Zpráva ze speciálně pedagogického a psychologického vyšetření nezletilého Davida ze střediska výchovné péče

Rodinná situace nezletilého: chlapec žije v úplné rodině, rodiče jsou pro něj vzorem a autoritou. Rodina je finančně a materiálně zajištěna, finanční prostředky vystačí na

základní životní potřeby, a podporu zájmových a rodinných aktivit. Oba rodiče pravidelně pracují.

Výchovné vedení nezletilého: výchovné vedení je demokratické, s dostatečně stanovovanými pravidly, jejich důsledným vyžadováním. Zákonní zástupci jsou schopni potřebného výchovně vzdělávacího tlaku na syna, jsou pečující a poskytují kvalitní rodinné zázemí.

Škola - prospěch: nezletilý je ve škole hodnocen průměrně. Doma se učí samostatně a pravidelně, nedaří se mu v jazykových předmětech, kde má zajištěno doučování. Není třeba jej k přípravě nutit. Ve škole nebyly nikdy řešeny potíže výchovného charakteru.

Škola – postavení v kolektivu třídy : V kolektivu třídy se Karel výrazně neprojevuje, nepatří k vůdčím typům, ale mezi spolužáky je oblíbený pro své kamarádské chování.

Postoj k trestnému činu, pro který je vedeno soudní řízení: tvrdí, že oběť osobně dobře nezná, nejsou kamarádi. Sám se neúčastnil žádné z šetřených událostí a nic ani neviděl, navíc má pocit, že celá kauza byla smyšlena a nerozumí tomu, proč se tak stalo. Rodiče jsou rovněž přesvědčeni, že jejich syn je nevinný.

Osobnost nezletilého: chlapec s rozumovou úrovní odpovídající nárokům základní školy. Konstatujeme dobrou motivaci ke školní práci, samostatnost a dobré volní vlastnosti. Ve volném čase se věnuje kvalitním osobním zájmům, pomáhá v domácnosti. Jeví se jako sociálně vyspělý, orientovaný v sociální realitě a emočně stabilní, citlivý, zodpovědný. Rodinné zázemí prožívá jako funkční, vřelé a podporující.

Z výsledků vyšetření nelze jednoznačně vyvodit, zda je schopen šikanozního chování. Pokud bude prokázáno, že nezletilý trestné činy spáchal, či se jich pasivně účastnil, pak se jedná o asociální chování u rozumově dobře vybavené osobnosti, sociálně adekvátně vyspělé a emočně přiměřeně zralé, která by měla být schopna rozpoznat závažnost svého chování.

1.20.6 Zpráva ze speciálně pedagogického a psychologického vyšetření nezletilého

Erika ze střediska výchovné péče

Rodinná situace nezletilého: vyrůstá v úplné rodině, rodiče jsou oba zaměstnání. Finanční situace rodiny je dobrá, prostředky jsou využívány i na zájmové činnosti dětí a společné

rodinné aktivity . Chlapce výchovně ovlivňují oba rodiče , jsou pro syna autoritou a vzorem a syn je respektuje.

Výchovné vedení nezletilého: výchovné vedení je demokratické, jsou stanoveny jasná pravidla rodinného soužití, chlapec se podílí na domácích povinnostech. Dle rodičů je spolehlivý a zodpovědný, volný čas tráví smysluplně (fotbal, vodácký kroužek, chytání ryb) . Zákonní zástupci jsou schopni potřebného výchovně vzdělávacího tlaku na syna a dokáží zajistit prostředí pro jeho harmonický rozvoj.

Škola - prospěch: nezletilý je ve škole hodnocen průměrně. Rodiče se domnívají, že se do školy připravuje, ale pravděpodobně by mohl i více - hodně věcí umí ze školy a z toho těží. Učí se samostatně, není třeba jej k přípravě nutit a kontrolovat.

Škola – postavení v kolektivu třídy : V kolektivu třídy se Erik jeví jako vůdčí typ, aktivizuje spolužáky ke společným akcím ve třídě, většina spolužáků ho vnímá jako velmi kamarádského.

Ve škole v minulosti problémy se zapomínáním, rovněž jedenkrát potrestán za šikanování spolužáka.

Postoj k trestnému činu, pro který je vedeno soudní řízení: tvrdí, že oběť osobně nezná , sám se neúčastnil žádné z šetřených událostí a nic ani neviděl.

Osobnost nezletilého: chlapec s rozumovou úrovní odpovídající nárokům základní školy. Vykazuje dostatečnou motivaci ke školní práci, přemýšlí o své další vzdělávací kariéře. Jeví se jako sociálně věku přiměřeně vyspělý, orientovaný v sociální realitě. Rodinné zázemí prožívá jako funkční, vřelé a podporující a současně si je vědom očekávání rodičů a jimi nastavovaných pravidel. Je schopen a pomoci v domácnosti, není konfliktní, ani impulzivní a je pracovitý (manuální činnosti).

Z výsledků vyšetření nelze vyvodit, zda je takového jednání schopen, ale nezletilý i jeho rodiče odmítají, že by k projednávaným skutkům došlo. Pokud bude prokázáno, že se nezletilý podílel na páchání trestné činnosti či se pasivně účastnil, pak se jedná o asociální chování u rozumově dobře vybavené osobnosti, sociálně adekvátně vyspělé a emočně přiměřeně zralé, která by měla být schopna rozpoznat závažnost svého chování.

1.20.7 Zpráva ze speciálně pedagogického a psychologického vyšetření nezletilého Filipa ze střediska výchovné péče

Rodinná situace nezletilého: chlapec je svěřen do výchovy matce, otec se o něj nezajímá, vídá jej velmi zřídka a do výchovy chlapce nezasahuje. Výchovný vliv má především matka nezletilého, její současný partner s nimi nebydlí ve společné domácnosti a není chlapcem vnímán jako výchovná autorita. Vzhledem k tomu, že se jedná o otce nejmladšího dítěte zákonné zástupkyně, je tento model rodiny pro děti méně stabilní, z hlediska naplnění potřeb bezpodmínečného přijetí, stability denní reality a jistoty ve vztazích i rizikový. Matka nezletilého je dlouhodobě bez zaměstnání, příležitostně pracuje jako brigádnice, nikdy neměla stálý pracovní poměr, což je pro děti méně výhodný životní vzor. Rodina je finančně a materiálně zajištěna, finanční prostředky vystačí na základní životní potřeby.

Výchovné vedení nezletilého: matka deklaruje, že je chlapci autoritou, nastavuje jasná pravidla, ale současně přihlíží k jeho potřebám a osobním zájmům, pozorujeme až hyperprotektivní tendence. Podporuje smysluplné aktivity (hasič, florbal), má představu o tom jak chlapec tráví svůj volný čas a s kým se stýká. Výchovný styl se jeví jako demokratický, pečující. Zákonná zástupkyně nepřipouští, že by s chlapcem byly výchovné potíže, doma ji respektuje a dodržuje dohodnutá pravidla.

Zákonná zástupkyně je schopna potřebného výchovně vzdělávacího tlaku na syna, i když jde o nestandardní uspořádání rolí v rodině a chlapec má více svobody a autonomie, než je obvyklé.

Škola - prospěch: nezletilý je ve škole hodnocen spíše podprůměrně, škole věnuje dle svých slov dostatek času a denně se připravuje. Toto potvrzuje i zákonná zástupkyně, ale konstatujeme, že dochází k podcenění kontroly školní přípravy, matka nemá jasnou představu, zda se učí či ne, jak učení probíhá, vnímá jeho školní prospěch jako lepší, než tomu ve skutečnosti je.

Škola – postavení v kolektivu třídy : V kolektivu třídy se Pepa chová velmi nenápadně, mezi vrstevníky je dobře akceptován a vyhledáván.

Ve škole již v minulosti problémy výchovného charakteru, měl se účastnit šikany a byl za to školou kázeňsky potrestán. Matka neměla informace od pedagogů, četla pouze písemné vyjádření sdělující udělení důtky a má pocit, že synovi bylo ukřivděno, protože tvrdí, že nic neudělal. Tento postoj v případě, že chlapec byl usvědčen z šikanozního chování

podporuje sociálně problematické chování, utvrzení se v sociálně neadekvátních postojích. Chybí zde cílená komunikace nad jasně specifikovaným problémem, vyvození důsledků, stanovení hranic do budoucna

Postoj k trestnému činu, pro který je vedeno soudní řízení: tvrdí, že nic neudělal, celá kauze je prý vymyšlena obětí. Domnívá se, že t musí vyjít najevo a spravedlnost se ukáže. Postoj je podpořen důvěrou zákonné zástupkyně v to, že nic takového nespáchal. Oběť zná pouze od vidění, nejsou a nikdy nebyli v kamarádkém vztahu.

Osobnost nezletilého: chlapec s rozumovou úrovní odpovídající nárokům základní školy, je schopen rozpoznat závažnost šikanózního chování. Jeví se jako sociálně vyspělý, orientovaný v sociální realitě a emočně stabilní. Konstatujeme zvýšenou tendenci k sebeprosazení, mírné zbytnění sebevědomého chování, dobré

komunikační schopnosti. Vzhledem k absenci mužského vzoru v rodině přebírá roli mužské autority sám a to ve věku, kdy k tomu není osobnostně zralý.

Pokud byly shromážděny důkazy a nezletilý trestné činy, pro které je soudní řízení vedeno, spáchal, pak se jedná o asociální chování u rozumově dobře vybavené osobnosti, sociálně adekvátně vyspělé a emočně přiměřeně zralé, která by měla být schopna rozpoznat závažnost svého chování.

1.20.8 Zpráva ze speciálně pedagogického a psychologického vyšetření oběti šikany nezletilého Václava ve středisku výchovné péče

Nezletilý bydlí s rodiči a třemi mladšími sourozenci v rodinném domě . Rodina se snaží chlapci poskytnout stabilní rodinné prostředí v rámci svých možností. Základní citové a fyziologické potřeby jsou satureovány, rodinné prostředí je méně podnětné. Na školní přípravu dohlíží především matka, která nyní nastoupila po MD opět do pracovního procesu a nezletilý je tedy více odkázán na vlastní schopnosti. Chlapec rodiče vnímá jako autority, respektuje je. Matku vnímá jako vřelou, podporující, má k ní kladný vztah. Otce vnímá jako trestajícího, obává se jeho reakcí, vnímá jej jako výrazně dominantního. O problémových vztazích mezi Václavem a jeho spolužáky neměla rodina žádné informace, chlapec byl vystrašen a bál se o vlastní osobu, ale pravděpodobně jsou rezervy i v komunikaci mezi členy domácnosti. Rodiče Václava hodnotí jako samotářského a uzavřeného chlapce, ochotného pomoci. Vzhledem k jeho výukovým potížím ho rodiče

vedou k manuálním dovednostem. Nezletilý je sociálně méně zralý, svým chováním pravděpodobně strhává pozornost vrstevníků a je prototypem oběti (příliš dospělá „intelektuálně“ znějící řeč, slabší sociální poměry, nižší rozumové nadání, neschopnost se adekvátně a účinně bránit). Chlapec je obeznámen se sociálně právními normami společnosti, respektuje je.

1.20.9 Ze soudně znaleckého posudku vypracovaného na osobu poškozeného

1. Osobnost chlapce je mimořádně senzitivní a výrazně depresivně laděná, nemá rád vzruch kolem sebe, vyhledává klid a bezpečí, v současné době projevuje známky psychické lability.
2. Nemá sklon ke zkreslování výpovědí, vnímání reality je adekvátní věku, ve výpovědích se neobjevují významnější latence.
3. U poškozeného se neobjevil sklon ke konfabulaci, netrpí žádnou z psychických nemocí, u kterých se konfabulace nejčastěji vyskytují.
4. Vnímání, paměť i schopnost reprodukce jsou u poškozeného průměrné, stejně jako chápání sociálních situací
5. Výsledky použitých metod svědčí u poškozeného pro anomální vývoj osobnosti astenického typu. Jde o relativně trvalou vývojovou poruchu osobnosti, která byla vlivem šikanování ještě zvýrazněna. Oběť byla již natolik vyčerpána, že nedokázala najít společensky přijatelné řešení dané situace.

1.20.10 Současný stav případu

Celá tato situace má pro všechny zúčastněné velmi zajímavý až dynamický vývoj. Do případu jsou zapojeny státní instituce, které jsou pověřeny řešením šikanozního chování – OSPOD, Státní zastupitelství, Policie ČR a Soud pro mládež. U soudu nepadl konečný verdikt a soud byl odložen na prosinec 2014. Právní zástupci agresorů napadli věrohodnost soudně znaleckého posudku na oběť. Soud přistoupil k zadání nového soudně znaleckého posudku na poškozeného.

Týden po soudním jednání matka oběti telefonicky informuje, že se její syn během víkendu pokusil o sebevraždu – užil větší množství léky. Byl hospitalizován na JIP na dětském oddělení. Po zlepšení zdravotního stavu byl převezen na dětské oddělení Psychiatrické nemocnice, kde se s ním bude dále odborně pracovat.

V prosinci 2014 se případ opět odročil, nebyl vypracován a dodán nový soudně znalecký posudek na věrohodnost oběti.

1.20.11 Analýza textu

Ve výše uvedených zprávách jsme pozorovali několik společných jevů, které jsme pro lepší orientaci uspořádali do tabulky.

	Adam	Bernard	Cyril	David	Erik	Filip
Kdo vychovává	Matka	Matka	Matka	Úplná rodina	Úplná rodina	Matka
Výchovný styl	Demokratický, pečující	Demokratický, benevolentní	Demokratický, pečující	Demokratický	Demokratický	Demokratický
Motivace ke školní práci	Ne	Ne	Ne	Ano	Ano	Ano
Vůdčí osobnosti	Ano	Ne	Ano	Ne	Ano	Ne
Školní úspěšnost	Podprůměr	Podprůměr	Průměr	Průměr	Průměr	Podprůměr
Doznání se k šikaně-agresor	Nic nedělal	Viděl, nedokázal zasáhnout	Nic nedělal	Oběť nezná	Nic nedělal	Nic nedělal
Doznání k šikaně-rodič	Nepáchal	Nepáchal	Nepáchal	Nepáchal	Nepáchal	Nepáchal

Tabulka č. 3 Přehled společných jevů u agresorů v kazuistice č. 1

1.20.12 Zhodnocení situace

Většina agresorů v této kauze pochází z neúplných rodin, kde úlohu vychovatele přebírá matka a chlapcům jasně chybí mužský vzor otce.

Téměř všichni chlapci – agresoři jsou ve svém volném čase aktivně zapojeni do volnočasové organizované aktivity jako je fotbal, florbal, dobrovolný hasič, rybářský kroužek.

Ve škole jsou respondenti hodnoceni průměrně až podprůměrně, tento fakt může navazovat na jejich náhled na jejich šikanozní chování, které sami negují, nedokáží se k tématu vyjádřit, popírají, že by se s obětí znali, jen jeden z chlapců je schopen přiznat, že se něco sice dělo, ale on sám měl strach zastat se, zasáhnou, říct to někomu.

1.20.13 Mapa vztahů agresorů v kazuistice č.1



Obr. č. 1 Mapa vztahů agresorů v kazuistice č. 1

Popis k obrázku č. 1:

A – Adam

B – Bernard

C – Cyril

D – David

E – Erik

F – Filip

V centru vztahů stojí Cyril, na kterého jsou navázáni ostatní chlapci. Cyril navazuje kladné vztahy s Bernardem, Erikem a Filipem. Filip a Erik jsou spolu v přátelském propojení. Ostatní chlapci nejsou navzájem významně ovlivňováni.

1.21 Kazuistika č.2

Aleš 13 let

Do pobytového Střediska výchovné péče byl Aleš přijat na žádost rodičů a doporučení pedagogicko - psychologické poradny. Důvodem umístění byly výchovné a osobnostní problémy nezletilého – šikana šetřená krajskou metodičkou prevence rizikového chování z PPP, krádeže, problémy se sebeovládáním, ADHD.

1.21.1 Zpráva ze speciálně pedagogického a psychologického vyšetření nezletilého Aleše ze střediska výchovné péče

Rodinná situace nezletilého: Od narození vychovávají Aleše oba rodiče. Ekonomická úroveň rodiny je velmi dobrá, oba rodiče pracují. Aleš nemá vážnější zájmy, u ničeho dlouho nevydrží.

Výchovné vedení nezletilého: Při výchově syna vyzkoušeli všechny běžné druhy odměn a trestů – bez efektu. Otec i matka jsou ve výchově Aleše jednotní, dbají na dodržování nastavených pravidel, ale Aleš tato často porušuje, bez ohledu na trest, který právem dostane. Výchova je v současné době spíše pečující. Doma nezletilý rodiče vydírá, vyhrožuje jim.

Škola- prospěch: Ve škole měl snížený stupeň z chování, škola jej chce pro problémové chování vyloučit. Ke školní práci není motivován.

Škola- postavení v kolektivu třídy: V kolektivu třídy je pro své výbušné chování neoblíbený, spolužáci se ho bojí. Nejedná se o vůdce třídy.

Osobnost nezletilého: Jedná se o přiměřeně somaticky vyspělého chlapce. Do kolektivu ostatních dětí v SVP se začlenil poměrně rychle, ne vždy však zvolil vhodné chování vůči nim, snaží se zapojovat do dění ve skupině za každou cenu. Během celého pobytu přetrvávají provokace, nevhodné poznámky, zasahování do činnosti jiných, vulgarismy, kouření. Je velmi snadno ovlivnitelný okolím, zejména těmi, kdo jsou pro něj atraktivní. Rád se zapojuje do nevhodných aktivit, která druzí vymyslí.

Osobnost chlapce je introvertně laděná, i když mu společnost ostatních nevadí, bývá rád sám, má potíže se přizpůsobit. Vyhledává zábavu s možností riskovat. Pohotově využívá všechny příležitosti, aby se mohl předvést. Obtížně se u něj rozvíjí schopnost empatie.

Kritiku přijímá velmi obtížně. Dále se projevuje negativismus jako opoziční chování vůči autoritám, odmítá spolupracovat. Aleš má narušenou schopnost navazovat adekvátní vrstevnické vztahy. Chybí mu náhled na své chování, šikanozní chování je pro něj zdrojem legrace, neuvědomuje si následky tohoto jednání. U chlapce je patrný nedostatek sebevlády, odmítání společenských požadavků, vzdor vůči společenské kontrole.

Volní vlastnosti jsou oslabeny, je patrná nechuť až odpor k pracovním povinnostem a k učení.

Nezletilý je v hodnocení členů rodiny kritický. Přísnost rodičů pokládá za omezování vlastní svobody. Emoční vztah ze strany otce i matky vnímá jako záporný.

1.21.2 Závěr z dobrovolného terapeutického pobytu ve středisku výchovné péče

Dlouhodobé poruchy chování- krádeže, vulgarismy, nerespektování autorit, školní problémy – na terénu ADHD u dospívajícího chlapce z rodiny s dobrou kulturní i ekonomickou úrovní.

Příčinou poruch chování se jeví soubor více negativně působících faktorů- ne příliš vhodné osobnostní dispozice (intelekt v hraničním pásmu, ADHD, egocentrismus, opoziční chování vůči autoritám, sklony k agresi, narušená schopnost navazovat vrstevnické vztahy.

Během pobytu v SVP i přes speciální přístup, intenzivní působení a soustavné vedení se objevovaly velké výkyvy v chování chlapce. Ke zlepšení docházelo pouze při zvýšené kontrole a dohledu. V kolektivu vrstevníků je zdrojem konfliktů, je zvýšeně dráždivý, nesnese kritiku, má sklony k agresi. Ke konci pobytu došlo ke zklidnění chlapce. Pozitivně reagoval na pochvalu.

1.21.3 Analýza textu

Kdo vychovává	Oba rodiče
Výchovný styl	Pečující
Motivace školní práce	Ne
Vůdčí osobnost	Ne
Školní úspěšnost	Podprůměr

Doznání se k šikaně -agresor	Ne
Doznání k šikaně- rodič	ano

Tabulka č. 4 Přehled jevů v kazuistice č. 2

1.22 Kazuistika č. 3.

Ambulantní Středisko výchovné péče oslovila matka klienta na doporučení pediatra.

Matka si stěžuje na synovo chování doma i ve škole. V domácím prostředí odmítá plnit matčiny požadavky, nedodrhuje příchody domů, odmítá se připravovat do školy. Matka byla opakovaně pozvána do školy, kde byla upozorněna na zhoršující se chování syna, časté fyzické napadání spolužáků a mladších dětí ve škole, vulgární vyjadřování během vyučování, neprospěch ve vyučování.. Ředitelka školy matku upozornila na podezření ze šikany vůči mladším chlapcům.

1.22.1 Zpráva ze speciálně pedagogického a psychologického vyšetření nezletilého Tomáše ze střediska výchovné péče

Rodinná situace nezletilého: Chlapec žije s matkou a její novou rodinou. K matčinu novému partnerovi si Tomáš nedokázal vytvořit kladný vztah, soužití v rodině je dle slov matky i Tomáše velmi napjaté. Matka navštívila ambulanci psychiatra, situace doma je pro ni stresující. Biologický otec chlapce žije v rodinném domě se svou novou partnerkou. Nezletilý k otci pravidelně jezdí, ale s partnerkou otce si také nerozumí.

Výchovné vedení nezletilého: Výchovný styl nezletilého je zcela nejednotný. Matka je velmi benevolentní a nedůsledná, ve výchově chybí jasně daná pravidla a struktura. Otec se se synem odmítá připravovat do školy, společný čas tráví u televize či PC.

Škola – prospěch: Škola ho nebaví, příprava na vyučování je nulová, prospěch je podprůměrný.

Škola – postavení v kolektivu: Do aktivit třídy se nezapojuje, nevyhledává se spolužáky žádné kontakty, nesnaží se o přebírání vůdcovské role ve třídě.

Osobnost nezletilého: jedná se o extrovertního chlapce, který se poměrně rychle sžije s novým prostředím. Není příliš hovorný, ale upozorňuje na sebe nevhodným chováním. Je velmi ostýchavý, ale tuto svou vlastnost přebíjí drzým chováním a agresivitou. Nemá naučené ani zažité povinnosti běžné jeho věku. Tomáš má vysokou míru průbojnosti a vzpurnosti, emocionálně je labilní. Potíže má s respektováním dospělých. Často přebírá roli vůdce, kterou si vynucuje nevhodným chováním. O svém chování agresora ví, nechce se k tomu vyjadřovat, na opakované dotazy na toto téma vždy dlouze mlčí. Volný čas tráví nekontrolovatelně, schází se s partou starších chlapců, kteří jsou pro Tomáše velkým vzorem, mezi vrstevníky kamarády nemá- nerozumí si s nimi. O své šikanozním chování se nebaví, myslí si, že je hodný a vyprovokovaný. Rodiče o problémech s jeho výbušností a častým napadáním okolí ví.

1.22.2 Analýza textu

Kdo vychovává	Matka a její nová rodina
Výchovný styl	Benevolentní
Motivace školní práce	Ne
Vůdčí osobnosti	Ne
Školní úspěšnost	Podprůměr
Doznání se k šikaně -agresor	Ne
Doznání k šikaně-rodíč	Ano

Tabulka č. 5 Přehled jevů v kazuistice č. 3

1.23 Kazuistika č.4

Na doporučení třídní učitelky se do ambulance Střediska výchovné péče objednává matka s dcerou. Důvodem příchodu je snížený stupeň z chování za prokázanou psychickou šikanu spolužačky. Matka dceřino selhání potvrzuje.

1.23.1 Zpráva ze speciálně pedagogického a psychologického vyšetření nezletilé

Karly ze střediska výchovné péče

Rodinná situace nezletilé: dívka bydlela s rodiči na vesnici v rodinné domě, rodiče i dcera dojížděli do práce autobusem. V červenci 2013 se rodiče dohodli, že se rozejdou, rozchod iniciovala matka, která nechtěla nadále tolerovat nevěru manžela. Tento nevěru přiznal.

Matka s dcerou bydlí nyní v pronajatém bytě na sídlišti ve městě, kde dcera chodí do školy. Matku nyní vnímá jako záporně, vidí v ní toho, kdo zapříčinil odchod z vesnice do města. Rodiče se dohodli na pravidelných návštěvách dcery u otce. Matka je nyní v tíživé finanční situaci, ale pobyt bude plně hradit otec.

Výchovné vedení nezletilé: rodiče jsou momentálně sami zasaženi rodinnou krizí, dceru považovali za dostatečně rozumnou a soběstačnou, výchovný styl benevolentní. Věnovali více času řešení svých problémů a na dceru nevyvíjeli dostatečný tlak stran školních povinností. Při konzultacích ve škole jim byl oznámen výchovný postih dcery za psychickou šikanu spolužačky a doporučena návštěva ambulantního SVP. Pravidelně docházela matka nezletilé, ale dcera sama nebyla schopna dohodnuté termíny dodržet. Na doučování, které jí byla v rámci následné péče v SVP nabídnuto přestala docházet a matce to neoznámila.

Škola – prospěch: V poslední době zhoršení prospěchu, hodnocena v pololetí nedostatečnou z matematiky, příčinou je její nevole se připravovat pravidelně.

Škola – postavení v kolektivu třídy: V kolektivu třídy je Karla neoblíbená pro své nevhodného chování. Spolužáci jí nedávají prostor k navázání nových kontaktů, ale nutno podotknout, že Karla by si to velmi přála.

Osobnost nezletilé: Klientka prožívá s rodiči rodinnou krizi, která přišla v období dospívání a hledání vlastní identity. Je aktuálně depresivně laděná. Výkonnost byla v minulosti vyšší, opakovaně problémy s vrstevníky. Osobnost je introvertní, své pocity méně sděluje svému okolí. Vymezuje se proti přehnaně feminnímu chování a vzhledu, který považuje za odpudivý. Zde je příčina jejího šikanózního chování vůči spolužačce. Respektuje pravidla daná rodinou a společností, má snahu vyhovět, ale současná rodinná situace je pro nezletilou nepřehledná a ohrožující. Svou vinu Karla přiznává a lituje toho.

1.23.2 Analýza textu

Kdo vychovává	Matka
Výchovný styl	Benevolentní
Motivace školní práce	Ne
Vůdčí osobnost	Ne
Školní úspěšnost	Podprůměr

Doznání se k šikaně agresor	Ano
Doznání k šikaně-rodíč	Ano

Tabulka č. 6 Přehled jevů v kazuistice č. 4

ZHODNOCENÍ VÝZKUMNÝCH OTÁZEK A PODOTÁZEK

Jaký je rodinný model agresora šikany?

Tato výzkumná otázka je zaměřena na rodinnou situaci agresora, na nejbližší osoby, se kterými bydlí a které jej mohou výchovně i emočně ovlivňovat a usměrňovat jeho chování.

Pochází agresor šikany z rodiny úplné rodiny, neúplné, z rodiny, kde matka žije s přítelem, který není biologickým otcem?

Tři agresori z devíti žijí v *neúplné rodině pouze s matkou*. Tři agresori z devíti žijí v *úplné rodině*, tuto rodinu tvoří oba biologičtí rodiče dítěte. Tři agresori z deseti vyrůstají v *rodině, kde společně žije i přítel matky* který není biologickým rodičem testovaného dítěte.²

Jaký výchovný styl je uplatňován ve výchově agresora?

V této výzkumné otázce se blíže zaměříme na výchovu agresora, na uplatňované výchovné styl, které jsou definovány v předcházející kapitole.

Dva z devíti agresorů jsou vychováváni v rodině, kde je uplatňována *kombinace demokratického a pečujícího výchovného stylu*, jeden z devíti agresorů je vychováván *kombinací demokratického a benevolentního výchovného stylu*, tři z devíti agresorů mají převážně *demokratickou výchovu*, jeden z devíti agresorů je vychováván *pečujícím výchovným stylem* a dva z devíti agresorů mají *benevolentní výchovný styl*.

Z toho vyplývá, že v šesti rodinách agresorů je součástí výchovy demokratický výchovný styl, tento je v kazuistikách uváděn nejvíce. Výchovný styl pečující a benevolentní je zastoupen stejně.

Závěrečné hodnocení rodinného modelu agresora šikany.

Z uvedených kazuistik vyplývá, že agresor šikany vyrůstá ve většině případů v neúplné rodině, kde výchovné vedení zajišťuje matka agresora. Tato ve výchově svého dítěte-agresora šikany – uplatňuje převážně demokratický, benevolentní a pečující výchovný styl. V některých kazuistikách bylo popsáno více výchovných stylů, které se vzájemně prolínaly.

² Pro upřesnění výsledků uvádíme konkretizaci pojmů:

úplná rodina - jde o tradiční pojem rodiny tvořený matkou, otcem a dětmi

neúplná rodina – dítě po rozvodu rodičů svěřeno do výchovy matky a tato žije sama s dětmi

rodina s přítelem matky- matka s dětmi žije v nové domácnosti se svým přítelem, který není biologickým otcem agresora

Jaké je postavení agresora v kolektivu třídy?

V této otázce se zaměříme na třídní kolektiv agresora a na jeho postavení v kolektivu spolužáků hodnocené z pozice třídního učitele.

Jsou agresoři motivováni ke školní práci?

Z kazuistik vyplývá, že pět agresorů z celkového počtu devíti *není motivováno* ke školní práci- prospěch je průměrný až podprůměrný, příprava do školy je nepravidelná. Čtyři agresoři jsou ke školní práci *motivováni*.

Jsou agresoři vůdčími osobnostmi třídního kolektivu?

Z výše uvedených kazuistik dále vyplývá, že pouze tři agresoři jsou v kolektivu vrstevníků vnímáni jako *vůdčí typ* – snaží se ve třídě vynikat bez ohledu na to, jakým způsobem, snaží se zapojovat do nabízených aktivit, toto hodnocení je však uváděno třídním učitelem.

Šest zbývajících agresorů není vnímáno jako vůdcovský typ, ale spíše jako součást kolektivu, či introvertně a neprojevujících se.

Závěrečné hodnocení postavení agresora šikany v kolektivu třídy.

Agresor šikany je vnímán učiteli jako žák s horším prospěchem, bez motivace ke školním povinnostem, ale také jako žák neprojevující vůdcovské rysy v kolektivu spolužáků.

Uvědomuje si agresor své šikanozní chování ?

Velmi důležitou otázkou pro tuto práci je fakt, zda si agresor uvědomuje, že jeho chování může být pro druhé nepříjemné, až zraňující

Připouští rodič agresora šikanozní chování svého dítěte?

Rodiče šesti agresorů z devíti si v žádném případě *nepřipouští* možnost, že by jejich dítě mohlo šikanovat někoho ve svém okolí. Dítě tímto dostává jasný signál podpory ze strany rodiče.

Rodiče tří agresorů vědí a tudíž si *připouštějí* možnost, že jejich dítě se stalo agresorem šikany ve svém okolí.

Jak se k šikaně doznává agresor sám?

Sedm agresorů z devíti je přesvědčeno o své nevině a šikanozní chování radikálně *odmítají*. Jeden agresor se ke svému šikanoznímu chování otevřeně *přiznává*. V jednom případě se agresor ke své chybě v podobě šikany sice *nedoznává*, ale přiznává, že šikanu viděl, ale sám nedokázal zasáhnout, zastat se, nebo se někomu svěřit a požádat o pomoc.

Závěrečné hodnocení přijetí role agresora:

Ve většině případů si rodiče nepřipouští fakt, že by se jejich dítě stalo agresorem šikany, na tento fakt reagují nepřijetím a popřením vyřčeného. Myslím si, že je to ovlivněno i výchovným stylem, který byl vyhodnocen v předešlé výzkumné otázce. Pro agresora je to vydatná podpora ze stany rodičů, která může ovlivnit i jeho chápání šikany. Agresor šikany své šikanozní chování *popírá*.

ZHODNOCENÍ VÝSLEDKŮ ŠETŘENÍ

Na tomto místě je třeba si uvědomit a podotknout fakt, že jsme pracovali s kazuistikami devíti agresory, ale ke každému bylo přistupováno jako k individuálnímu případu. Každá kazuistika obsahovala vždy stejné kategorie, ze kterých jsme vycházeli, jednalo se o rodinnou situaci, výchovné vedení, školní prospěch a postavení v kolektivu třídy, osobnost agresora, postoj k šikanoznímu chování.

Nejde jednoznačně říci, že osobnost agresora má vždy stejné ukazatele, od kterých se následně odvíjí její chování vůči druhým, ale jedná se spíše o určité společné prvky.

Obecně z námi uváděných kazuistik vyplývá, že agresor pochází z neúplných rodin, kde výchovu zajišťuje matka. Jedná se rodinu s demokratickou, benevolentní či pečující výchovou, ale ve třetině rodin se výchovné styly prolínají.

V neposlední řadě se dostáváme k postoji rodičů ve vnímání šikanozního chování svých dětí. Rodiče většinou nepřipouští skutečnost, že by jejich děti byly něčeho takového schopny, z toho vyplývá i jednoznačná podpora dětí v jejich jednání. Na rodičovské popření posléze navazuje i popření od agresorů, kteří své šikanozní chování nedokáží přiznat a uvědomit si své negativní projevy vůči oběti.

Velmi zajímavý je závěr z hodnocení agresora třídním učitelem, který agresora vnímá jako žáka, který není motivován ke školnímu úspěch, škola ho nebaví. V kolektivu třídy se agresor neprojevuje jako vůdčí typ, který by byl svým chováním pro učitele nějak nápadný.

ZÁVĚR

Z poznatků, uváděných v teoretické části této diplomové práce k agresi, šikaně i duševnímu vývoji jedince je zřejmé, že nalézt jednoznačnou, univerzálně platnou odpověď na podstatu, příčiny a původ agresivního chování lidí není vůbec jednoduché, zda-li vůbec možné. Zabývala jsem se podstatnými faktory agresivního chování jedinců jak z hlediska biologického, psychologického i společenského, včetně faktorů integrativních i alternativních, které společenské penzum o problematice agrese aktuálně rozšiřují a obohacují. Došla jsem k subjektivnímu závěru, že v přístupech k agresi, potažmo šikaně stále převažují tyto základní teoretické roviny, a to biologicky orientované teorie, kdy příčiny agresivního chování jedince spočívají v něm samém (pudy, frustrace, heredita, somatické anomálie, psychické poruchy atd.), sociálně orientované teorie, zde příčiny agresivního chování jsou determinovány společenským prostředím, včetně naučeného chování ovlivněného působení rodiny, školy, neformálními skupinami a psychologicky orientované teorie, kde příčiny agresivního chování můžeme objasnit jako projev náhradního uspokojování.

I přes toto zjištění jsem přesvědčena, že výklad fenoménu agrese nelze zužovat pouze na jednu z těchto teorií, neboť právě proto, že člověk je tvor biosociální, musíme i ke zkoumání a výkladu podstaty jeho agresivního chování přistupovat s vědomím existence mnoha faktorů (tj. multidimenzionální) a vnímat tuto problematiku na jedné straně ve vší komplexnosti, na druhé pak v individuální rozmanitosti.

Teoretická část diplomové práce je postavena na poznatcích odborníků zabývajících se problematikou agrese a šikany řadu let. V praktické části jsou sesbírány aktuální kazuistiky agresorů škol. Při analýze jednotlivých kazuistik docházíme k závěrům, které nám potvrzují právě poznatky v části teoretické.

Znovu bych však chtěla podotknout, že šikana je věcí nejen agresora, ale i jeho okolí – rodiny a vrstevníků, proto na ni musíme pohlížet z mnoha úhlů.

Závěrem bych chtěla vyzvat především učitele na školách, aby šikanu brali jako vážnou hrozbu, trávili se svými žáky co nejvíce společného času a všímali si chování, které je nějakým způsobem nápadné a nebáli se oslovovat odborníky ve svém okolí s požadavkem na řešení šikany na jejich škole, což by se mělo dít, jak je řečeno v teoretické části této práce, vždy od třetí fáze šikany. V rodičích by pak měl učitel spatřovat partnery pro řešení krizových situací, ale dbát také na skutečnost, že rodič je

v daném případě emočně zainteresován, ale odborníkem, který šikanu řeší nebo jen pomáhá řešit je učitel.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- ANTIER, Edwige. *Agresivita dětí*. Praha:Portál, 2004, ISBN 80-7178-808-2.
- BENDL, Stanislav. *Kázeňské problémy ve škole*. Praha,Triton,,:ISBN 80-7254-453-5.
- BENDL, Stanislav. *Prevence a řešení šikany ve škole*. Praha:,ISV, 2003, 197 s. ISBN 80-86642-08-9.
- CAMPBELL, Ross. *Nechte mě být!* Praha, Návrat domů, 1998, ISBN 80-85495-86-4.
- ČERMÁK, Ivo. *Lidská agrese a její souvislosti*. Žďár nad Sázavou: Fakta, 1999, ISBN 80-902614-1-8.
- EDELSBERGER, Ludvík. *Defektologický slovník*. 3. upravené vydání. PRAHA: Nakladatelství H & H, 2000, ISBN 80-86022-76-5.
- FIELDOVÁ, Evelyn M. *Jak se bránit šikaně. Praktický rádce pro děti, rodiče i učitele*. Praha: Ikar, 2009, 311 s. ISBN 978-80-249-1176-2.
- FROMM, Erich. *Anatomie lidské destruktivity*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 1997, . ISBN 80-7106-232-4.
- HLUCHNÍK, Robert. *Život a dílo Ericha Fromma. Sociologie životního stylu. Sociologie*. FF UK Praha, 2003.
- JANDOUREK, Jan. *Sociologický slovník*. 2. vyd. PRAHA: Portál, 2007, 288 s. ISBN 978-80-7367-269-0.
- JANOUSEK, Jaromír. *Sociálně kognitivní teorie Alberta Bandury. Teoretická studie*. Katedra psychologie FF UK, 1992. (dostupné na: www.web.ff.cuni.cz/~hoksaff/Janousek.pdf).
- KOHOUTEK, Rudolf. *K teorii a praxi redukování agresivity a šikanování*. In: Psychologie v teorii a praxi, 18.8.2011 (dostupné na: www.rudolfkohoutek.blog.cz).
- KOLÁŘ, Michal. *Bolest šikanování*. PRAHA: Portál, 2001, 255 s. ISBN 80-7178-513-X.
- KOLÁŘ, Michal. *Skrytý svět šikanování ve školách: příčiny, diagnostika a praktická pomoc*. PRAHA: Portál, 1997, 127 s. ISBN 80-7178-123-1.
- KOLÁŘ, Michal. *Nová cesta k léčbě šikany*. PRAHA: Portál, 2011, 332 s. ISBN 978-80-7367-871-5.
- KOLÁŘ, Michal. *Otevření problému školního šikanování v ČR a ve světě; výňatky z dopisu ředitele Mezinárodní observatoře násilí ve školách profesora Erica Debarbieuxe*. In. Sborník z 1. celostátní konference Školní šikanování na Pedagogické fakultě UP v Olomouci. PRAHA: Společenství proti šikaně, 2004.

KOLÁŘ, Michal. *Český školní program proti šikanování*. In: Sborník z 1.celostátní konference Školní šikanování na Pedagogické fakultě UP v Olomouci. PRAHA: Společenství proti šikaně, 2004.

MARTÍNEK, Zdeněk. *Agresivita a kriminalita školní mládeže*. PRAHA: Grada Publishing, 2009, 152 s. ISBN 978-80-247-2310-5.

MARTÍNEK, Zdeněk, KAMENÍČKOVÁ, Petra. *Agrese a agresivita u dětí a mládeže*. PRAHA: Národní institut pro další vzdělávání, 2008, 152 s. ISBN 978-80-86956-29-9.

MATĚJČEK, Zdeněk., DYTRYCH, Zdeněk. *Jak a proč nás děti trápí*. PRAHA: Grada Publishing, s. r. o., 1997, 187 s. ISBN 80-7169-587-4.

METODICKÝ POKYN ministra školství, mládeže a tělovýchovy k prevenci a řešení šikanování mezi žáky škol a školských zařízení, č.j. 28 275/2000-22. In: Věstník MŠMT, roč. LVII, Sešit 1, Leden 2001.

ČÍŽKOVÁ, Jitka. *Vývojová psychologie*. Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky primárního a alternativního vzdělávání, 2004, 54 s. Dostupné na: <https://www.yumpu.com/.../vyvojova-psychologie-ostavska-univerzita>.

KOHOUTEK, Rudolf. *Psychologie duševního vývoje*. BRNO: ICV MZLU 2008, 127 s.

KOHOUTEK, Rudolf. *Vývojově psychologická teorie S. Freuda, E. H. Eriksona, J. Piageta a L. Kohlberga*. Psychologie v teorii a praxi, únor 2010. Dostupné na: www.rudolfkohoutek.blog.cz

LANGMEIER, Josef, LANGMEIER, Miloš, KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie s úvodem do vývojové neurofyzologie*. PRAHA: Nakladatelství H&H 1998, 132 s. ISBN 80-86022-37-4.

OLWEUS, Dan. *Bullying at school*. Londýn, Blackwell ,2005

PŘÍHODA, Václav. *Ontogeneze lidské psychiky*. 2. nezměněné vydání. PRAHA: SPN 1967, 461 s.

ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem*. PRAHA: Panorama 1990, 435 s. ISBN 80-7038-078-0.

ŘÍČAN, Pavel, JANOŠOVÁ, Pavlína. *Jak na šikanu*. PRAHA: Grada Publishig, 2010, 160 s. ISBN 978-80-247-2991-6.

SKORUNKOVÁ, Radka. *Úvod do vývojové psychologie*. HRADEC KRÁLOVÉ: Gaudeamus 2008, 69 s. ISBN 978-80-7041-490-3.

ŠMEJKALOVÁ, Andrea. *Agrese a násilí*. In: Grafologie a psychologie, 01/2010 (dostupné na: www.ografologii.blogspot.com/2010/01/agrese-nasili.html).

ŠMEJKALOVÁ, Andrea. *Agresa a násilí*. Seminární práce k účelu atestace z předmětu Sociální psychologie. FF UK Praha, 2009, str. 10.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie. Dětství a dospívání*. PRAHA, Nakladatelství Karolinum 2012, 531 s. ISBN 978-80-246-2153-1.

ZACHAROVÁ, Eva. *Základy vývojové psychologie*. Ostravská univerzita v Ostravě, 2012, 97 s. ISBN 978-80-7464-220-3. Dostupné na: www.ped.muni.cz/wsedu/esf-mat/opatreni-3.2/.../vyvpsych.doc.

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obr. č. 1 Mapa vztahů agresorů v kazuistice č. 1

SEZNAM TABULEK

Tabulka č. 1 Mapa vnějších projevů šikanování dle M. Koláře

Tabulka č. 2 Klasifikace forem šikany

Tabulka č. 3 Přehled společných jevů u agresorů v kazuistice č. 1

Tabulka č. 4 Přehled jevů v kazuistice č. 2

Tabulka č. 5 Přehled jevů v kazuistice č. 3

Tabulka č. 6 Přehled jevů v kazuistice č. 4

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha PI Zpráva pro diagnostické potřeby

PŘÍLOHA P I: ZPRÁVA PRO DIAGNOSTICKÉ POTŘEBY

Zpráva pro diagnostické potřeby

1. Jméno a příjmení žáka :

Datum narození :

Adresa bydliště :

2. Škola a třída, kterou žák navštěvuje :

Uved'te prosím současný prospěch, výrazné změny, klady a nedostatky:

Český jazyk:

Matematika:

Ostatní (včetně výchov):

Vývoj a změny v chování dítěte

Jaké stránky žáka oceňujete :

Problémové chování :

Způsoby řešení :

Přestupky řešené v minulosti:

Postavení žáka v kolektivu třídy:

Spolupráce s rodiči (frekvence, kvalita spolupráce, iniciativa rodičů):

Sociálně: mezi dětmi má vedoucí postavení – oblíben – neoblíben – výrazně neoblíben – stojí na okraji třídy – obětní beránek – agresor – třídní šašek – snadno se nechá ovlivnit – k učiteli má chování přiměřené – nepřiměřené (v čem):

Rodinné prostředí: dítě nosí věci v pořádku, málokdy něco nepřinese – často nenosí věci na vyučování – rodiče se zajímají o výsledky práce ve škole, reagují na záznamy v notýsku – příliš se nezajímají, nereagují – myslím, že se rodiče s dítětem učí pravidelně – občas – prakticky vůbec – ve vzájemných vztazích rodičů a učitele nejsou problémy – jsou problémy (jaké):

Další sdělení, návrhy :

.....
třídní učitelka

.....
razítko a podpis ředitele (ředitelky)

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Lenka Chytilová
Katedra:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	Mgr. Miluše HutYROVÁ, Ph.D.
Rok obhajoby:	2015

Název práce:	Osobnost agresora v kontextu šikany na základní škole
Název v angličtině:	The personality of the aggressor in context of school bulliyug
Anotace práce:	<p>Diplomová práce se zabývá osobností agresorem šikany na základní škole.</p> <p>V teoretické části čtenáře blíže seznamujeme s problematikou agrese, šikany a duševním vývojem jedince. Praktická část analyzuje teoretické poznatky na devíti kazuistikách agresorů šikany.</p>
Klíčová slova:	šikana, agrese, duševní vývoj jedince, agresor šikany, oběť šikany, prostředí agresora
Anotace v angličtině:	<p>This thesis deals with the personality aggressor bullying in elementary school.</p> <p>In the theoretical part acquaints readers with the issue of aggression, bullying and mental development of individuals. The practical part analyzes the theoretical knowledge on nine case reports of bullying aggressors.</p>
Klíčová slova v angličtině:	bullying, aggression, mental development of the individual, bullying aggressor, victim of bullying, environmental aggressors
Přílohy vázané v práci:	Zpráva pro diagnostické potřeby
Rozsah práce:	118
Jazyk práce:	Český