

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Teologická fakulta
Katedra pedagogiky

Diplomová práce

**OSOBNOST PEDAGOGA V PROCESU PRIMÁRNÍ PREVENCE
ŠIKANY NA 1. STUPNI ZÁKLADNÍ ŠKOLY**

Vedoucí práce: Doc. PhDr. Ludmila Muchová, Ph.D.

Autor práce: Bc. Alena Šlechtová
Studijní obor: Pedagogika volného času
Ročník: 2.

2017

Prohlašuji, že svoji diplomovou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že, v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění, souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

30. března 2017

.....
Šlechtová Alena

Děkuji vedoucí diplomové práce Doc. PhDr. Ludmila Muchové, Ph.D. za cenné rady, připomínky a metodické vedení práce. Také děkuji své rodině za podporu a trpělivost.

OBSAH

ÚVOD.....	6
1 OSOBNOST DÍTĚTE MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU.....	8
1.1 Pohled vývojové psychologie	8
1.2 Charakteristika období dítěte mladšího školního věku.....	10
1.3 Kognitivní vývoj.....	11
1.4 Vývoj morálního vědomí.....	13
1.5 Osobnost dítěte z pohledu pedagogické psychologie	16
2 VÝCHOVA A VZDĚLÁVÁNÍ.....	17
2.1 Fenomenologické pojetí výchovy.....	22
2.1.1 Filosofie výchovy	23
2.2 Soudobé pojetí výchovy a vzdělávání v našem prostředí.....	26
3 ŠKOLNÍ ŠIKANA	29
3.1 Vymezení pojmu školní šikana.....	30
3.2 Základní přístupy k problematice šikany	34
3.2.1 Sociálně – kulturní pohled na šikanu	34
3.2.2 Základní psychologické teorie šikany.....	35
3.2.3 Filosoficko-psychologický pohled na šikanu	40
3.4 Činitelé ovlivňující postoj jedince k násilnému chování.....	45
3.4.1 Rodina.....	46
3.4.2 Škola a vrstevnická skupina.....	48
3.4.3 Role médií.....	49
3.5 Primární prevence šikany.....	51
3.5.1 Škola - prostor pro realizaci primární prevence školní šikany	54
3.5.1.1 Obecné principy primární prevence šikany	54
3.5.1.2 Prevence šikany na úrovni skupinových procesů	55
3.5.1.3 Etická výchova.....	57
4 OSOBNOST PEDAGOGA	60
4.1 Pedagog a jeho vztah k hodnotám humanity	65
4.2 Pedagog jako vzor v rámci sociálního učení žáků.....	69
4.3 Pedagog jako profesionál – odborník na metodiku primární prevence	73

4.4 Diskuse.....	79
ZÁVĚR	83
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ.....	84
ABSTRAKT	90
ABSTRACT.....	91

ÚVOD

Tématu šikana v souvislosti s etickou výchovou, jsem se věnovala v bakalářské práci, která mě přivedla na množství dalších otázek, z nichž jedna se vztahuje k osobnosti pedagoga v procesu primární prevence šikany. Etická výchova v širším úhlu pohledu mě motivovala k zamyšlení nad osobností pedagoga v souvislosti s nesespecifickou primární prevencí šikany. Pracuji s dětmi od první do páté třídy jako vychovatelka ve školní družině a zároveň jako asistent pedagoga, což mě vedlo k zaměření této prevence na děti mladšího školního věku. Pedagog v životě dítěte hraje velmi důležitou roli, která se vztahuje nejen k procesu vzdělávání, ale také k výchově. Učitel se může stát vzorem, příkladem jednání, musí však být sám nositelem hodnot, které jsou určující pro jeho životní orientaci. Děti si utváří obraz učitele v souvislosti s konkrétními příklady. Období věku dětí od 1. do 5. třídy je v případě vnímání vzorů velmi důležité a pro pedagoga optimální možností, kdy může vést děti při vytváření hodnotových postojů. Primární prevence šikany je součástí výchovně vzdělávacího procesu, v němž opět zásadní roli hraje osobnost pedagoga ve své celistvosti, kterou vytváří nejen profesní a odborné dovednosti, ale také principy, jako například sociální angažovanost, zvnitřnění hodnot humanity, schopnost sebereflexe atd. Jde o principy, které sjednocují proces výchovy s procesem vzdělávání. Cílem práce je syntéza informací vztahující se ke všem aspektům souvisejících s osobností pedagoga a s realizací primární prevence šikany v prostředí 1. stupně základní školy. Ústředním tématem práce je osobnost pedagoga.

V první kapitole se věnuji pohledu na cílovou skupinu. Jedná se o pohled vývojové psychologie, který pedagogovi poskytuje informace např. o vývojových změnách dítěte (kognitivních, sociálních, emocionálních, morálních), charakteristice daného období, o potřebách dítěte, o vývoji dítěte ve vztahu ke skupině. Na základě těchto informací pedagog promýšlí možnosti aplikace různých metod primární prevence, které jsou optimální pro děti v daném věku. Základními prameny, ze kterých jsem v této kapitole čerpala, jsou monografie psychologů např. Langmeiera, Krejčířové, Vymětala, Čačky, Eriksona, Piageta, Wágnerové a dalších. Následující kapitola je věnována dvěma základním tendencím objevujících se v pedagogickém prostředí. Je zde popsáno soudobé pojetí výchovy a vzdělávání v našem prostředí včetně názorů kritiků. V této části mi teoretickou oporu poskytla odborná literatura autorů Palouše, Patočky, Pelcové,

Semrádové, Skalkové, Deweyho, Průchy, Walterové, Starka, Prázdného a dalších. Třetí kapitola se zabývá šikanou a primární prevencí tohoto fenoménu. Jsou zde představeny určitá hlediska, které se snaží šikanu vysvětlit na základě psychologických, sociálně kulturních a filosofických aspektů. Součástí této kapitoly je popis činitelů formujících postoj dítěte k násilnému chování. Primární prevence šikany je zde představena ze dvou základních úhlů pohledu. První představuje užší pojetí prevence, které je zaměřeno na jasné návody a metody léčby šikany. Druhý pohled je ve srovnání s předcházejícím výrazně širší, posunuje tuto problematiku z úrovně individuální na úroveň společenskou. Toto pojetí zahrnuje více faktorů od porozumění šikaně až po souvislost se změnami společenských hodnot. Primární prevence je zasazena do souvislosti se samotným procesem výchovy a s osobností pedagoga. V této kapitole jsem použila literaturu autorů Janošové, Koukolíka, Frankla, Drtilové, Koláře, Říčana, Rogersové, Martínka, Langmeiera a dalších. Zde jsem čerpala z mé bakalářské práce. Tato část tvoří 11 % z celkového obsahu diplomové práce. Poslední kapitola se věnuje problematice osobnosti pedagoga, jeho vztahu k hodnotám humanity, jako příkladu v sociálním učení dětí a také jako odborníkovi v oblasti primární prevence šikany. Osobnost pedagoga se vztahuje ke každé kapitole. Osobnost pedagoga je zde představena z psychologického i pedagogického pohledu, který přesahuje do dalších oblastí. Pedagog v rámci primární prevence šikany musí nejen vědět, jak jednat, ale musí mít také vůli k jednání, ve kterém spatřuje smysl. Teoretickým základem této kapitoly jsou díla autorů Blatného, Fontany, Jankovského, Komenského, Muchové, Piňhy, Spousty, Nakonečného, Palouše, Svobodové, Kratochvíla, Patočky, Uhra, Kučerové a dalších.

1 OSOBNOST DÍTĚTE MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU

V této části práce jsem se zaměřila na problematiku šikany, která se týká dětí na 1. stupni základní školy. Tato kapitola předkládá pohled na osobnost dítěte mladšího školního věku z pohledu vývojové psychologie, konkrétněji se zde zabývám kognitivním a morálním vývojem. V tomto věku dochází k formování dítěte jako osobnosti, k jeho socializaci a adaptaci na školní prostředí. Vytvářejí se zde základy mezilidských vztahů. Jedním z úhlů pohledů, který může rozkrýt příčinu agresivního chování dítěte, je pohled vývojové psychologie. Tento pohled je důležitý nejen z důvodu diagnostiky příčin agresivního chování, ale také otevírá bránu k možnostem správně načasovat a naplánovat pedagogické působení a vést dítě k žádoucímu rozvoji osobnosti v duchu demokracie. Znalost stádií morálního a kognitivního vývoje dítěte je pro učitele vodítkem k optimálnímu zařazení různých výukových strategií a technik.

1.1 Pohled vývojové psychologie

Psychoanalýza toto období nazývá latence, jedná se o období relativní stability. Pudová energie je odváděna směrem k získávání a osvojování si znalostí v souvislosti se školní prací. Jedná se o etapu, kdy je ukončena jedna část psychosexuálního vývoje a základní pudová a emoční složka osobnosti se projeví až po ukončení latentního období, tedy v období pubescence.¹ Hlavním rysem dětské psychiky je podnikavost, snažení, potřeba uznání, někdy i za cenu lhaní. Ve skupině se děti spolu srovnávají, soutěží. Na základě opakovaných negativních zkušeností mohou vzniknout pocity méněcennosti. Toto zkreslené a negativní sebehodnocení může trvale ovlivnit celý další vývoj osobnosti.² Vývojová psychologie charakterizuje toto období jako věk střízlivého realismu. Myšlení a vnímání žáka není závislé na přáních a fantazii jako u mladšího dítěte, ani pro něj není důležité to, co by mělo být „správné“, což charakterizuje dospívajícího, ale důležité je pro něj pochopit svět tak, jaký doopravdy je. Jedná se o charakteristický rys tohoto období, jehož projevy lze sledovat v mluvě, kresbách, v psaných projevech, čtenářských zájmech, ve hře. Školák má zájem o poučné knihy, dětské encyklopedie, knihy o vynálezech atd., které rozšiřují jeho vlastní poznání. Zpočátku se realismus žáka odvíjí

¹ Srov. LANGMEIER, J.; KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*, s. 117.

² Srov. VYMĚTAL, J. *Úzkost a strach u dětí*, s. 51-52.

od toho, co mu říkají autority (rodiče, učitelé), následně se dítě stává ve svém přístupu ke světu stále kritičtější. Dítě chce věci reálnou činností prozkoumávat, neuspokojí se s pouhým přejímáním vědomostí a způsobů chování, které nevyhovují jeho psychickému zaměření.³ Erikson tomuto období přisuzuje psychosociální krizi zručnosti proti méněcennosti. Zručnost znamená základní pocit kompetentní aktivity, která se přizpůsobuje nejen zákonům světa nástrojů, ale také pravidlům spolupráce. V tomto stádiu vývoje si dítě osvojuje princip učení tak, jak si dříve osvojilo princip hry. Protikladem pocitu zručnosti je pocit méněcennosti. Patologickým základem tohoto stádia je to, že tento pocit méněcennosti může dítě vést k excesivní soutěživosti či dokonce k regresi, která může znamenat opětovné vyvolání infantilně-genitálního či oidipovského konfliktu.⁴ Nezvládnutí tohoto psychosociálního konfliktu vede k pocitům vlastní neschopnosti. Těmto pocitům hůře odolávají děti, které jsou ve škole neúspěšné, neobratné a nešikovné. Výsledkem této fáze vývoje může být pocit, že hodnota člověka závisí na jeho pracovním výkonu. Následně tento pocit se může projevit v dospělosti ve formě neurotické potřeby výkonu a úspěchu.⁵ Dle Piageta se zde začíná vyvíjet schopnost. Schopnost nazývá ctností, která představuje vědomí integrace všech metod ověřování a ovládání reality i metody sdílení skutečnosti společných situací.⁶

Rozvoj emocí, jejich diferenciací a integrace souvisí s celkovou kultivací osobnosti, která zahrnuje zkušenosti, úroveň a stabilitu vnitřních řídicích struktur jako jsou postoje, sebezpojetí a hodnoty. Emocionální procesy u dětí mladšího školního věku snadno vznikají a rychle odeznívají. Emoce ztrácejí afektivní ráz a děti jsou je schopny lépe ovládat. Vznikají nové citové prožitky na základě změny povahy těchto reakcí a nových podnětů. Například příčinou strachu již není bezprostřední ohrožení, ale obava z posměchu nebo ohrožení potřeby prožitku vlastní důstojnosti.⁷ Vývoj emočního porozumění v tomto období přináší poznání, že pocity, přání a motivy lze před okolím skrývat. Děti si začínají uvědomovat možnost paralelní přítomnosti několika i protikladných emocí. Do jaké míry dítě těmto emocím porozumí, závisí na kognitivní zralosti a vědomí možnosti pohledu na situaci z více perspektiv.⁸

³ Srov. LANGMEIER, J.; KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*, s. 118.

⁴ Srov. ERIKSON, E. H. *Životní cyklus rozšířený a dokončený: devět věků člověka*, s. 78-79.

⁵ Srov. SKORUNKOVÁ, R. *Základy vývojové psychologie*, s. 28.

⁶ Srov. ERIKSON, E. H. *Životní cyklus rozšířený a dokončený: devět věků člověka*, s. 78-79.

⁷ Srov. ČAČKA, O. *Psychologie dítěte*, s. 95-96.

⁸ Srov. LANGMEIER, J.; KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*, s. 132.

1.2 Charakteristika období dítěte mladšího školního věku

Časový úsek, kdy dítě navštěvuje 1. stupeň základní školy, je označován jako mladší školní období, které trvá zpravidla od 6-7 let do 11-12 let. Začíná vstupem do školy a končí obdobím, ve kterém začínají první známky pohlavního dospívání s průvodními psychickými projevy.⁹ Dítě v období, kdy přichází do školy, není žádným nepopsaným listem, přináší si ze svého rodičovského prostředí určité vzorce chování.¹⁰ Jiří Mareš v knize *Pedagogická psychologie* uvádí stanovisko Östberga a Modina, které vyjadřuje souhlasný názor s tím, že školní třída vytváří pro dítě sociální kontext, který je důležitý pro jeho vývoj a zkušenosti zde získané ovlivňují nejen výsledky, ale také vlastní identitu.¹¹

Sociální vztahy se nástupem dětí do školy začínají měnit. Uvolňují se vazby dítěte na rodiče a dítě začíná vyhledávat vztahy mezi dětmi stejného věku. Tyto nové sociální skupiny kladou na dítě nové nároky a je nutný určitý čas na adaptaci. V prvním ročníku se struktura vztahů výrazně neliší od předškolního věku, ke sdružování dochází pouze na základě náhodných podnětů, např. cesta do školy. Hierarchie pozic se začíná tvořit později. Doma je dítě zpravidla přijímáno s láskou, ve škole si své postavení musí získávat.¹² Poměry v první třídě jsou celkově neusazené také z důvodu imigrace a emigrace žáků ze třídy do třídy. Vztahy vzájemného vycházení se vyvíjejí velmi bouřlivě. Časté je obviňování z krádeží, ničení a ubližování. Dívky si většinou nadávají, chlapci se perou, ale ve většině případů „jako“. Opravdové násilí se objevuje zřídka, obvykle souvisí s psychosociálními obtížemi.¹³ Hra je pro děti v tomto období velmi důležitá. Umožňuje jim pohyb, způsob uchopování reality. Děti se při hře nejen baví, ale budují si své pozice v rámci vrstevnické skupiny, kde probíhá komunikace. Dítě posiluje svou pozici ve skupině například vhodnou prezentací her.¹⁴ Ve druhé třídě se začínají vyskytovat určité znaky skupinové struktury. Některé děti se začínají prezentovat jako vůdčivé. Tato skupinová hierarchie nesouvisí s prospěchem, ale s vlastnostmi jako síla, obratnost, schopnost organizace či vlastnictví žádané hračky.¹⁵

⁹ Srov. LANGMEIER, J.; KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*, s. 117.

¹⁰ Srov. LIVEGOED, B. *Vývojové fáze dítěte*, s. 70.

¹¹ Srov. MAREŠ, J. *Pedagogická psychologie*, s. 581.

¹² Srov. ČAČKA, O. *Psychologie dítěte*, s. 115-116.

¹³ Srov. PRAŽSKÁ SKUPINA ŠKOLNÍ ETNOGRAFIE. *Psychický vývoj dítěte: od 1. do 5. třídy*, s. 59.

¹⁴ Srov. Tamtéž, s. 56.

¹⁵ Srov. ČAČKA, O. *Psychologie dítěte*, s. 116.

V době přestávek však již dochází k prohlubování vzájemných vztahů. Ke skutečnému násilí dochází ve druhé třídě také velmi ojediněle. Od třetí třídy se začíná objevovat skupinové klima, které ovlivňuje chování jedinců.¹⁶ Postoje vrstevníků, vedle rodičů a učitelů se stávají modelem hodnocení a sebehodnocení. Hodnoty, cíle a normy vrstevnických skupin bývají odlišné od představ dospělých. Konflikt vyplývající z této situace bývá stále častěji řešen ve prospěch vrstevnické skupiny.¹⁷ V této době se začíná objevovat strach z hodnocení kolektivem. Ve třetí třídě je již zcela jasné, kdo s kým soupeří a kdo se s kým dokáže spojit proti někomu. Prohlubuje se schopnost navazovat vztahy mezi vrstevníky, žalování začíná upadat. Začíná se projevovat loajalita ke třídě, pro nové žáky je obtížnější do skupiny proniknout. Rvačky mezi chlapci jsou časté, avšak stále jenom „jako“.¹⁸ Od deseti let se mohou objevovat užší přátelské vztahy, které jsou založeny na základě vědomých společných rysů.¹⁹ Ve čtvrté třídě je zřejmá již pokročilá stratifikace, vznikají konkurenční skupiny a party. Třídění probíhá na základě vývojových trendů či metod dospívání. Automaticky jsou však vyloučeny např. ty dívky, které si nemohou dovolit být „in“. Může se objevit silný konzervatismus spojený s projevy ostrakismu vůči novému či nepřijatelnému spolužákovi. Žalování postupně mizí, stává se pouze nástrojem horlivých dětí v boji o jedničky a přízeň učitele.²⁰ V páté třídě dochází k fixaci skupin, které se ve třídě vytvořily. Začínají projevovat nové problémy v souvislosti s přicházející pubertou, která může ovlivnit také třídní konzervatismus. Na rozdíl od předcházejícího období se mohou objevit zcela odlišné zájmy o nově přichozího opačného pohlaví. Začíná se projevovat násilí, které má erotický podtext.²¹

1.2.1 Kognitivní vývoj

Období kognitivního vývoje, kdy dítě nastupuje do školy, Piaget nazývá stádiem konkrétních operací. Dítě je schopné úsudků odpovídajícím zákonům logiky, dokáže logicky operovat bez toho, aby na věc nazíralo. Tyto logické úsudky se však stále týkají

¹⁶ Srov. PRAŽSKÁ SKUPINA ŠKOLNÍ ETNOGRAFIE. *Psychický vývoj dítěte: od 1. do 5. třídy*, s. 99.

¹⁷ Srov. ČAČKA, O. *Psychologie dítěte*, s. 116.

¹⁸ Srov. PRAŽSKÁ SKUPINA ŠKOLNÍ ETNOGRAFIE. *Psychický vývoj dítěte: od 1. do 5. třídy*, s. 143.

¹⁹ Srov. ČAČKA, O. *Psychologie dítěte*, s. 116.

²⁰ Srov. PRAŽSKÁ SKUPINA ŠKOLNÍ ETNOGRAFIE. *Psychický vývoj dítěte: od 1. do 5. třídy*, s. 185-186.

²¹ Srov. Tamtéž, s. 231.

konkrétních věcí a jevů, které si dítě umí názorně představit. Podstata tohoto stádia vývoje spočívá v tom, že dítě je schopno různých transformací v mysli současně. Dokáže chápat identitu, zvratnost a vzájemné spojení různých myšlenkových procesů do jedné posloupnosti.²² Významnými charakteristikami tohoto vývoje myšlení je schopnost posuzovat skutečnost z více hledisek a uvažovat nad souvislostmi a vztahy. V uvažování se objevuje komplexnost, své poznatky dovede dítě uspořádat. Způsob myšlení se proměňuje v úvahách o okolním světě, lidech i sobě. Dokáže vidět svět očima někoho jiného, pochopí, že lidé mohou situaci hodnotit a interpretovat jinak než samo dítě. Myšlení v tomto věku se stále opírá o konkrétní zkušenosti, proto je velmi obtížné věci zobecňovat a aplikovat na jiné situace. Školáci začínají chápat vratnost myšlenkových operací. Rozumí tomu, když něco udělají, že se situace změní, uvědomují si však také možnost vrátit ji do původního stavu. Změnu situace nechápu jako definitivní. V uvažování se začíná uplatňovat analogické myšlení.²³

Výkony dětí bývají často závislé na motivaci a ostatních faktorech osobnosti. V praxi se pro zjištění dosažené úrovně obecné schopnosti myšlení užívají inteligenční testy. Inteligence bývá různě definována, nejčastěji jako schopnost přizpůsobení se novým situacím na základě pochopení souvislostí. Praktická definice inteligence, jako něčeho, co je měřitelné testy, ukazuje, že inteligenci nelze pozorovat přímo, či ji bezprostředně měřit, ale je možné na ni usuzovat nepřímou. Motivace je u dětí v tomto období podporována proto, aby dosahovaly co nejlepších výkonů. Toto bývá často kritizováno z toho důvodu, že existují i významnější vlastnosti a lidé by neměli být posuzováni pouze podle IQ testů. Běžné inteligenční testy ani Piagetovy pokusy nepodávají žádné poznatky o tvořivém myšlení, které je nositelem nových a rozmanitých způsobů řešení místo jednoho správného, což je požadováno v běžných inteligenčních testech. Tyto testy jsou zaměřeny na měření konvergentního myšlení, zaměřeného k jednomu cíli. Naopak divergentní myšlení postupuje různými směry, dokáže měnit směr a hledá různé odpovědi, které mohou být všechny správné. Pružnost a originalita jsou předpokladem úspěšnosti v dospělosti, ale v dětském věku jsou doma i ve škole výchovně málo rozvíjeny a posilovány.²⁴ Zárukou životního uplatnění nebývá často výborný prospěch

²² Srov. LANGMEIER, J.; KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*, s. 124-125.

²³ Srov. WÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*, s. 242-244.

²⁴ Srov. LANGMEIER, J.; KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*, s. 129-130.

ve škole. Důležitou součástí tvořivého řešení problémů jsou imaginativně-emotivní funkce, jako jsou například představivost, osobní odvaha atd.²⁵

1.2.2 Vývoj morálního vědomí

Vývoj morálního vědomí a jednání závisí na poznávací schopnosti – na kognitivním vývoji. Piaget určil tři základní etapy morálního vývoje. Tomuto období dítěte odpovídá postupný přechod k autonomní morálce dítěte, která na rozdíl od heteronomní morálky (je určována druhými, příkazy, zákazy rodičů) spočívá v tom, že dítě uznává jednání za správné či naopak bez ohledu na autoritu dospělého, jeho příkazy a názory.²⁶ Přechod k autonomní morálce je charakterizován vztahem dítěte ke spravedlnosti. V heteronomní fázi dítě věří v tzv. imanentní spravedlnost. Jde o automatické potrestání, které zákonitě následuje po porušení pravidel. Dítě trest očekává a není jím překvapeno. Tato víra v imanentní spravedlnost spočívá ve dvou příčinách – v roli testu v životě dítěte a ve víře v daný řád, kterým se řídí vše živé i neživé. Přibližně v osmi letech začíná dítě rozlišovat fyzikální, biologické a lidské zákony a dostává se do fáze rozlišující spravedlnosti. Začíná rozvažovat o širších souvislostech lidského jednání, které posuzuje ve vztahu k původnímu záměru jednajících osoby.²⁷ Autonomie se rozvíjí následkem pokroku v sociální interakci mezi dětmi a pokroku v myšlenkových operacích. Dítě začíná rozumět novým vztahům, jejichž podstatou je vzájemná úcta. Mimo tyto faktory působí na vývoj dítěte také faktory trvalejšího charakteru. Jedná se především o to, že děti mladší osmi let přejímají od starších dětí hotová pravidla, která považují za nedotknutelná. Významná je také úloha rodičů, kteří se podílí na rozvíjení citu pro spravedlnost, který je výsledkem vzájemného respektu a reciprocit. Spravedlnost již u dětí okolo sedmi až osmi let stojí nad poslušností. Stává se základní normou, která má významnou funkci v afektivní oblasti.²⁸

Tuto teorii vývoje morálního vědomí dále rozpracoval L. Kohlberg, který potvrdil existenci tří základních stadií morálky, ale jeho zkoumání nedokazují, že by tato stadia vývoje probíhala u všech dětí stejně podle dosaženého věku, ani že by se jednalo

²⁵ Srov. ČAČKA, O. *Psychologie dítěte*, s. 103.

²⁶ Srov. LANGMEIER, J.; KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*, s. 132.

²⁷ Srov. VACEK, P. *Morální vývoj v psychologických a pedagogických souvislostech*, s. 23.

²⁸ Srov. PIAGET, J.; INHELDEROVÁ, B. *Psychologie dítěte*, s. 113-114.

o charakteristiku typickou pro dané období.²⁹ Kohlberg určil tři úrovně a šest stádií morálního vývoje. Uvádím první dvě stadia, která souvisí s vývojem osobnosti dětí mladšího školního věku.

I. Předkonvenční – úroveň většiny dětí do devíti let, některých adolescentů a dospělých s kriminálním jednáním.³⁰ Základem hodnocení pro určité jednání jsou konkrétní následky – odměny nebo tresty.³¹

Typ 1. heteronomní stádium – zaměření dítěte na uposlechnutí či neuposlechnutí autority a následně na odměnu či trest.³²

Typ 2. naivní instrumentální hedonismus – dítě jedná na základě určitých příkazů a zákazů z důvodu očekávání vlastní výhody a vyhnutí se nepříjemnosti.³³

II. Konvenční – úroveň většiny adolescentů a dospělých ve společnosti. Snaha naplňování sociálního očekávání – rodiny, přátel, a posléze postoj loajality k interpersonálnímu očekávání a společenskému řádu.³⁴

Typ 3. morálka hodného dítěte – dítě jedná tak, jak od něj očekávají blízcí lidé, jednání slouží k vytvoření dobrých vztahů.³⁵

Typ 4. morálka svědomí a autority – jednání dítěte je v souladu se sociální normou z důvodu vyhnutí se kritice autorit a předcházení pocitů viny, za něž by je odsuzovalo vlastní svědomí.³⁶

Muchová uvádí Bucherovy principy, na kterých je tato vývojová teorie založena. Prvním principem je princip vývoje – člověk je bytí, které se neustále vyvíjí. Primární není to, v čem spočívá morální poznání člověka, ale jak se toto poznání odráží v souvislosti vývojem psychických procesů, jejichž výsledné projevy se mohou ukázat např. ve formě např. šikany. Princip interakce je založen na domněnce, že vývoj člověka je výsledkem interakce mezi dítětem a společností, nikoliv pouze tlaku okolního světa na člověka. Princip aktivní rekonstrukce představuje přesvědčení, že dítě v průběhu svého vývoje je aktivní jak v oblasti morální, tak později i duchovní. Přijímá pouze takové poznatky, na kterých samo díky svým zkušenostem participuje. Princip poznání hovoří

²⁹ Srov. LANGMEIER, J.; KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*, s. 132-133.

³⁰ Srov. VACEK, P. *Morální vývoj v psychologických a pedagogických souvislostech*, s. 26.

³¹ Srov. LANGMEIER, J.; KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*, s. 133.

³² Srov. Tamtéž, s. 133.

³³ Srov. Tamtéž, s. 133.

³⁴ Srov. VACEK, P. *Morální vývoj v psychologických a pedagogických souvislostech*, s. 28.

³⁵ Srov. LANGMEIER, J.; KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*, s. 133.

³⁶ Srov. Tamtéž, s. 133.

o vzájemné podmíněnosti emocionální a kognitivní složky osobnosti během vývoje osobnosti. Princip interdisciplinarity se věnuje vztahům mezi filosofickými morálními koncepcemi a teorií vývoje. Bucher se zabývá otázkou, oč vlastně v morálním vývoji jde. Pokud by se jednalo pouze o rozpoznání, co je dobré, či špatné, jednalo by se o pouhé hromadění poznatků (současná vzdělávací politika – kompetenční paradigma) a na základě samotných psychologických výzkumů bylo zjištěno, že samy znalosti nevedou ke skutečně morálnímu jednání, k mravním ctnostem, které jsou však dále podmíněny kulturně a historicky.³⁷

Kohlberg prokázal, že pokud chceme ovlivnit morální vývoj dětí, je třeba se zaměřit nejen na rozvoj morálního úsudku, ale také na osobnost a příklad vychovatelů a podporu „pocitu my“ u všech účastníků školního života.³⁸ Tento názor potvrzuje D. Fontana, který hovoří o tom, že i sebelepší morální výchova na dané škole ztrácí své účinky, pokud se učitelé v každodenním kontaktu s dětmi nechovají podle jejích zásad. Děti potřebují mít vědomí, že jsou součástí školy, která má jasně dané preferované hodnoty, které přijali za své také všichni pracovníci školy. Je velmi složité dospět mezi členy sboru k obecné dohodě o zásadních normách chování. Fontana je však přesvědčen, že tato dohoda je stejně důležitá pro školu jako například dohoda o strategii učebních postupů.³⁹

Vědci z DIPF (Německý institut pro pedagogický výzkum) zveřejnili v únoru 2017 výsledky studie týkající se vývoje morálního vědomí dětí v souvislosti s inteligencí. Výzkum byl proveden u 129 dětí ve věku 6-9 let. Inteligence byla dětem měřena standardizovaným IQ testem. Dále byly dětem předkládány ilustrované příběhy, kde vždy hlavní postava porušovala některé morální pravidlo. Děti byly v průběhu příběhu systematicky dotazovány a sledovaly se jejich morální soudy a morální úvahy. Korelace mezi morálním uvažováním dětí a jejich inteligencí nebyla nalezena.⁴⁰

Vývoj dítěte má svá úskalí, která mohou souviset s následným postojem jedinců, kteří se mohou stát účastníky šikany, a to nejen obětí, ale také agresorů nebo přihlížejících. Úkolem pedagoga je pochopit a porozumět tomu, jak děti vnímají svět, z jakého důvodu užívají prvky násilí, což ale není zjistitelné prostřednictvím pouhých dotazníků zkoumajících výskyt šikany. U dospělých a adolescentních delikventů byly

³⁷ Srov. MUCHOVÁ, L. *Morální výchova v nemorální společnosti?*, s. 97-98.

³⁸ Srov. Tamtéž, s. 101.

³⁹ Srov. FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*, s. 241.

⁴⁰ Srov. Der Moral von Kindern auf der Spur. *Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung* [online].

zjištěny agresivní projevy již v dětství, proto by pedagogové neměli zanedbávat různé agresivní projevy u malých dětí. Poznání důvodů užití agrese může následně vést k vytváření prostoru pro prevenci tohoto chování ne na základě vysvětlujících objektivních poznatků, ale na základě skutečných a pochopených interpretací dětí. Je třeba přehodnotit přístup k dítěti z objektu výzkumu na participující účastníky. Učitel by měl ve svém poslání nejen zohledňovat cíle vedoucí k odpovědnému životu ve společnosti, ale také by měl brát zřetel ke specifitě osobnosti dítěte, k jeho psychickým i fyzickým možnostem. Ve své práci s dětmi by měl využívat znalostí specifik různých vývojových etap dítěte, díky kterým si jsou děti schopny lépe osvojit a zvnitřnit žádoucí znalosti, dovednosti, postoje a hodnoty.

1.3 Osobnost dítěte z pohledu pedagogické psychologie

Pedagogická a školní psychologie je věda na pomezí pedagogiky a psychologie, která se zabývá zákonitostmi psychiky pod vlivem výchovně-vzdělávacího procesu. Velmi důležité je při tomto procesu zohlednit další determinanty. Jedná se o vnější podmínky, tím je společenské prostředí (rodina, škola) a podmínky vnitřní, které jsou určující samotným jedincem, jeho strukturou osobnosti (např. schopnosti, charakter, dynamika poznávacích procesů, temperament, emotivita atd.). Ve zkoumání osobnosti nejen dítěte existuje řada přístupů, a především základních otázek, které se týkají genetické determinace osobnosti nebo determinace v závislosti na prostředí. Pokud by se jednalo o determinaci osobnosti, která je zčásti výsledkem dědičnosti, vliv pedagoga by měl své dané hranice. V případě, že je osobnost převážně získaná, tyto hranice by byly daleko širší.⁴¹ Čáp a Mareš uvádějí jako jednu z definic osobnosti: “osobnost vyjadřuje rozdíly, diferenciaci mezi lidmi, popřípadě jedinečnost, jeho odlišnost od ostatních lidí”⁴². Fontana hovoří o temperamentu jako o výrazu, který označuje časné rozdíly v chování dětí. Na základě těchto rozdílů zkoumaných u dětí již ve věku 12 týdnů, uvádí tři skupiny dětí.

1. Snadno vychovatelné děti – pravidelné tělesné funkce, značná přizpůsobivost, přiměřené reakce na podněty, přátelské emoční naladění.

⁴¹ Srov. FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*, s. 187.

⁴² ČÁP, J.; MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*, s. 111.

2. Obtížně vychovatelné děti – nepravidelné tělesné funkce, negativní reakce na nové situace, mrzuté citové naladění.
3. Pomalu reagující děti – malá aktivita a přizpůsobivost, sklon vyhýbat se novým podnětům, negativní citové naladění, slabé reakce na podněty.⁴³

Pro pedagogy je přínosné zjištění, že skupina dětí snadno vychovatelných se při zahájení školní docházky rychleji a s radostí přizpůsobovala novému řádu, oproti skupině obtížně vychovatelných dětí, které odmítaly nový řád a chovaly se nepřátelsky. Děti se chovaly stejně jako v prvních týdnech života. Pokud se zkoumalo prostředí, ve kterém byly děti vychovávány, nebyly zjištěny významné rozdíly. Na základě těchto výzkumů Fontana uvádí temperament jako složku osobnosti, která je vrozená. V době, kdy dítě vstupuje do školy, je jeho temperament ovlivněn učením. Obtížně vychovatelné děti, v případě, že s nimi rodiče zacházeli citlivě, může místo tvrdohlavosti projevovat vytrvalost a pomalu reagující dítě může projevovat zájem. Tyto informace říkají učitelům především dětem mladšího školního věku, že při zvažování individuálních rozdílů osobnosti, je nutné zohlednit nejen domácí prostředí dítěte, ale i jeho vlastní vlohy. Úkolem učitele je tedy pomoci dětem přizpůsobit se nárokům školy.⁴⁴

Příklad učitele ve výchovném procesu, jak již bylo řečeno v kapitole výše, má nesmírný význam. Nemá smysl děti učit o spravedlnosti, když tato měřítko pedagog sám neuplatňuje vůči dětem. Tímto způsobem si děti nejenže morální zásady neosvojí, ale mohou na ně pohlížet se stejným pohrdáním jako na učitele, který takto jedná. Fontana zmiňuje důležitou zásadu v procesu výchovy osobnosti dítěte, a tou je využití každé příležitosti ke zpevnování mravně správného jednání. U dětí v mladším školním věku je nezbytná k úspěšnému osvojení a uplatňování morálních zásad zpětná vazba okolí.⁴⁵ Významu osobnosti učitele a sociální interakci ve vztahu učitel – dítě se budu podrobněji věnovat v kapitole osobnost pedagoga. Učitel je schopen své poslání správně plnit pouze v případě, že dítě zná jako celistvou osobnost, ne pouze jako žáka, který se účastní několika vyučovacích hodin ve škole. Musí si být vědom všech okolností, které působí na vývoj osobnosti dítěte.

⁴³ Srov. FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*, s. 187.

⁴⁴ Srov. Tamtéž, s. 189-190.

⁴⁵ Srov. Tamtéž, s. 238.

2 VÝCHOVA A VZDĚLÁVÁNÍ

Na fenomén výchovy a vzdělávání lze nahlížet z různých pohledů. Lze je pojímat například jako vedení, školení, ovlivňování, manipulaci, ale také z hlediska antropologických předpokladů výchovy, mezi které můžeme zařadit vědomí a schopnost odlišit smysl, cíl a účel výchovy, dialog, respekt, úctu, odpovědnost, odvahu, emocionalitu, atd.⁴⁶ Průcha, Walterová, Mareš definují výchovu jako „proces záměrného a cílevědomého vytváření a ovlivňování podmínek umožňujících optimální rozvoj každého jedince v souladu s individuálními dispozicemi a stimulující jeho vlastní snahu stát se autentickou, vnitřně integrovanou a socializovanou osobností.“⁴⁷ Palouš však toto pojetí chápe jako krátkozrakou a krátkodechou záležitost jakési pouhé přípravy na „skutečný život“. Vzdělávání by nemělo být pouhým poučováním, ale výzvou k činu, nejen něčím jako chov, ale výchovou.⁴⁸ „Nejvyšší ambicí výchovy je ovlivňovat celkový habitus v celku života a světa.“⁴⁹ Současná škola zahrnuje do učiva celý svět, ale pouze jako prostředek pro vlastní udržitelný život. Zvídavost se zde proměnila v materiálové zisky, pokora v převahu dobyvatele, manipulátora.⁵⁰

Průcha v monografii *Moderní pedagogika* zmiňuje paradigmaty pedagogiky, která jsou sdílena těmi, kteří pedagogiku jako vědu o výchově a vzdělávání realizují. Paradigma představuje určitý soubor názorů, výzkumných přístupů a metod. Znamená více než metodologie vědy, můžeme jej charakterizovat jako způsob myšlení či základní orientaci. Struktura paradigmat současných věd o člověku a společnosti nám může pomoci orientovat se často v protichůdných teoretických koncepcích a projektech. Průcha uvádí klasifikaci paradigmat Burrella a Morgana, kteří tuto klasifikaci navrhli na základě dvou dimenzí představující dvě polarities, které se vyskytují v evropském myšlení. Tyto dimenze jsou „subjektivní – objektivní“. Můžeme je popsat na základě následujících pólů.⁵¹

⁴⁶ Srov. PELCOVÁ, N.; SEMRÁDOVÁ, I. *Fenomén výchovy a etika učitelského povolání*, s. 11.

⁴⁷ Tamtéž, s. 345.

⁴⁸ Srov. PALOUŠ, R. *Heretická škola: o filosofii výchovy ve světověku a Patočkově pedagogice čili filipika proti upadlé škole*, s. 10.

⁴⁹ PALOUŠ, R. *Heretická škola: o filosofii výchovy ve světověku a Patočkově pedagogice čili filipika proti upadlé škole*, s. 10.

⁵⁰ Srov. PALOUŠ, R. *Heretická škola: o filosofii výchovy ve světověku a Patočkově pedagogice čili filipika proti upadlé škole*, s. 81.

⁵¹ Srov. PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*, s. 35-36.

Tab. č.1⁵²

nominalismus	realismus
sociální svět jako konstrukt	sociální svět jako fakt
voluntarismus	determinismus
humanismus	behaviorismus
zájem o jedinečné	zájem o obecné
idiografické pojetí	nomotetické pojetí
fenomenologie	pozitivismus
kvalitativní metoda	kvantitativní metoda
pochopení	vysvětlení
měkká data	tvrdá data
běžný jazyk	odborná terminologie
mikroperspektiva	makroperspektiva
německá Geisteswissenschaft	anglosaská science

Pozitivismus, který reprezentuje pól objektivismu, se orientuje na pozorování a experiment, odmítá spekulace, které nelze empiricky ověřit. Snaží se nejvíce uplatňovat kvantitativní metody měření. Základními principy pozitivismu jsou redukcionismus, opakovatelnost výsledků a falzifikace hypotéz. Subjektivní přístupy např. fenomenologie jsou ovlivněny především filosofickou hermeneutikou, jejímž představitelem je např. německý teolog Schleiermacher. Jde o uvědomění si, že porozumění vždy předpokládá předporozumění, které do situace vnáší adresát – subjekt. Z tohoto důvodu je objektivní výklad nemožný. Moderní hermeneutika souvisí s existencialistickým myšlením, s dílem Heideggera, Diltheye, Gadamera a Ricoeura. Fenomenologickou pedagogiku, která je výrazným směrem v Německu, představuje Klafki.⁵³

Na základě těchto dvou dimenzí můžeme rozlišit dvě základní pojetí a koncepce vědy o výchově a vzdělávání. Jedná se o fenomenologické pojetí výchovy a vzdělávání a pozitivistické pojetí, které především určuje směr současné vzdělávací politiky zpředmětněné v koncepčních a projektových dokumentech. Tyto dvě dimenze lze sledovat také u Deweyho, který uvádí rozdělení výchovných cílů do dvou tříd. První třída, ta se snadnější úlohou, odvozuje své cíle na základě nejlepších výkonů života dospělých.

⁵² PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*, s. 36.

⁵³ Srov. PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*, s. 36-37.

Cílem je reprodukce znalostí, dovedností, tradic a zvyků platných v dané kultuře. Výchova zde představuje proces přenášení a zaučování. Druhá škola stanovuje své cíle na základě nedostatků společnosti. Ideálem je společenská náprava a nové uspořádání.⁵⁴

Kritikou současného pojetí edukace se zabývají Pelcová a Semrádová. Toto pojetí označují jako úzce zaměřené na dosažení pouhé kvalifikace. „V moderní době se stále zvětšuje propast mezi výchovou a vzděláváním, především v instrumentálně pojatém vzdělání, kde není smyslem vzdělanost ve smyslu garance všelidských hodnot, moudrosti, nýbrž získání určité specifické kvalifikace, která člověka disponuje k výkonu povolání.“⁵⁵ Autorky zmiňují stanovisko Eugena Finka, který hovoří o proměně výchovy v pouhou výchovu k povolání. Tím, že zmnožíme znalosti, se však nestáváme vzdělanými, i kdybychom se celý život rekvalifikovali. Vzdělání, chybí-li výchova, neuschopňuje lidi k odpovědnosti a připravenosti na život, k nadhledu, ale přináší tápání ve věci životní orientace. Cílem vzdělávání v současné době není vzdělanost, ale příprava na uplatnění na trhu práce. Důsledkem klasického pojetí (osvícenský ideál) je:

- a) oddělování výchovy od vzdělávání – jednostranný důraz na množství vědomostí a zřeknutí se výchovy (mravní, hodnotové, estetické atd.);
- b) přenášení odpovědnosti - např. z rodiny na školu;
- c) redukce vzdělanosti na kvalifikaci.⁵⁶

Vzdělanost v pedagogickém pojetí, tak jak uvádí J. Průcha, znamená: „dosaženou úroveň vzdělání ve shodě s významem mezinárodního termínu educational attainment“⁵⁷. Vzdělanost se v tomto pohledu vztahuje k určité populaci, národu či sociální skupině. V tomto pojetí není vzdělanost atributem jedince.⁵⁸ Pelcová a Semrádová jasně oddělují pojem vzdělanost a kvalifikace. Kvalifikace je nezbytností pro praktický život, vychází z osvojení určitých postupů, které jsou nutné pro zapojení se na trhu práce. Jedním ze znaků kvalifikace je možnost koupit si ji ve formě různých kurzů. Vzdělanost však není sumou určitých poznatků a vědomostí, ale vyjadřuje schopnost porozumět nejširšímu kontextu vědění. Zásadní je schopnost odlišit skutečné od zdánlivého, celek od části, podstatné a partikulární, příčiny a důsledky. Vzdělanost nelze koupit, nelze ji

⁵⁴ Srov. DEWEY, J. *O pramenech vychovatelské vědy; s dodatky o výchovných ideálech a filosofii výchovy*, s. 62-63.

⁵⁵ PELCOVÁ, N.; SEMRÁDOVÁ, I. *Fenomén výchovy a etika učitelského povolání*, s. 16.

⁵⁶ Srov. PELCOVÁ, N.; SEMRÁDOVÁ, I. *Fenomén výchovy a etika učitelského povolání*, s. 16-17.

⁵⁷ PRŮCHA, J. *Česká vzdělanost: multidisciplinární pohled na fenomén národní kultury*, s. 50.

⁵⁸ Srov. PRŮCHA, J. *Česká vzdělanost: multidisciplinární pohled na fenomén národní kultury*, s. 50.

získat instruktáží či na základě školení.⁵⁹ Rozdíly mezi pojmy kvalifikace a vzdělání se zabývá slovenský pedagog a teolog Špiner, který kvalifikaci označuje za každodenní věc, která vede člověka k tomu, aby zvládal svět a dokázal se vyrovnat s běžnými problémy. Dodává, že kvalifikace nezajišťuje hospodářský růst takovým způsobem, jaký předpokládali politici. Kvalifikací se prohlubuje závislost člověka na institucích a současně klesá ochota společenského vzájemného porozumění. Vzdělání na rozdíl od kvalifikace disponuje člověka k porozumění světu, k pochopení, že svět je něco živého, o co je nutné se starat. Díky vzdělání můžeme porozumět životu v jeho integrální podobě, který přesahuje člověka samotného.⁶⁰

Pojem vzdělání je v *Pedagogickém slovníku* Průchy, Walterové a Mareše vysvětlován na základě několika významů:

- a) osobnostní pojetí – součást socializace, kognitivní složka osobnosti (osvojené hodnoty, vědomosti, dovednosti, postoje, hodnoty, normy);
- b) obsahové pojetí – systém informací a činností v rámci kurikula;
- c) institucionální pojetí – společenská organizovaná činnost, která je zabezpečena prostřednictvím školských institucí;
- d) socioekonomické pojetí – jedno z kritérií charakterizující populaci;
- e) procesuální pojetí – proces realizace (edukace, vzdělávací procesy, výuka).⁶¹

Socioekonomické pojetí jako jedno z kritérií charakterizující populaci, je určitou redukcí vzdělávacího procesu na pouhou kvalifikaci.

Palouš vysvětluje vzdělání v moderně především jako potřebu vybavit jedince sebevědomím a sebejistotou, rodina a škola posilují děti k dobré připravenosti pro život. Palouš užívá pro tento případ pojem entelechiální uzavřenost, čímž vysvětluje toto pojetí vzdělání jako egocentrické, které má cíl v tom, aby to se mnou, s JÁ dobře dopadlo, nikoliv se světem. Školní vzdělání je přípravou na budoucí život, učivo je rozděleno do částí – osnov, snadno však takto unikne celek. Vědomosti jsou potřebné k úspěšnosti vzdělaného, nikoliv k prospění světu tak, jak vzdělání pojímal Komenský.⁶² Podle Komenského škola není institucí pro pracovní kvalifikaci. Komenského snahy o všeobecnou společenskou nápravu jsou aktuální i pro dnešní dobu. Člověk se spolupodílí na událostech, nese zodpovědnost za dění kolem sebe, proto vědění, které

⁵⁹ Srov. PELCOVÁ, N.; SEMRÁDOVÁ, I. *Fenomén výchovy a etika učitelského povolání*, s. 17.

⁶⁰ Srov. ŠPINER, D. *Eticko-filosofický aspekt výchovno-vzdelávacieho procesu* s. 53-55.

⁶¹ Srov. PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*, s. 361-362.

⁶² Srov. PALOUŠ, R. *Filosofická reflexe několika pojmů školské pedagogiky*, s. 33-36.

spočívá v hledání dobrého a špatného, by mělo být právě tím usilováním o to, aby to se světem dobře dopadlo. V *České didaktice* Komenský uvádí, že mu nejde o řemeslné profese, ale o to, aby každý přijal své lidské poslání, avšak nikoliv pouze dílčí za sebe, ale poslání celkové, které je právě výchovně to nejvyšší.⁶³ Palouš hovoří o vzdělávacím pohybu, protože člověk není suverén, aby mohl říci hotovo. Jedná se o pohyb lineární, pohyb překračování a pokračování. Cílem nejsou vědomosti, dovednosti, návyky, ale chuť pokračovat.⁶⁴ Vzdělání není pouze osvědčením o absolvování určité úrovně školské vzdělanosti, ale je snahou, která míří vždy a znovu výš.⁶⁵ Podstatu výchovy a vzdělávání definuje slovy Schallera: „domestikace člověka, ne aby zůstal samosvojným, ale aby pečoval o celý svůj byt a pobyt, o svět s nebem nad hlavou, byť obtěžkán gravitací“⁶⁶.

2.1 Fenomenologické pojetí výchovy

Lidskost podle Palouše znamená specifičnost, jelikož podmínkou této autentičnosti je to, aby byl člověk sám sebou. Prostřednictvím výchovy se člověk může ptát, co je lidská specifičnost, originalita, osobitost.⁶⁷ Svobodová a Palouš popisují výraz vychovávat (děj výchovy) ve smyslu pěstění, s možností transcendence – tázavého pohledu na sebe. Slovo výchova v mnoha jazycích vychází z mýtu o Platónově jeskyni, kdy je vězeň vyváděn, edukován z vězení. Jde o hledání přirozené reality, kterou může být originální živý svět – pravý, v jeskyni zcela nerozpoznatelný nebo nepravý stínový jeskynní svět odcizený skutečnému světu.⁶⁸ Pelcová hovoří o fenoménu výchovy v souvislosti s pojetím výchovy Eugena Finka, který vysvětluje povahu výchovy jako „specifickou formu životního pohybu.“⁶⁹ Fink kritizuje antropologickou pedagogiku založenou na zřejmém a obecně uznávaném antropologickém východisku. Jde o pojetí člověka. Pokud je člověk pojat jako animal rationale, cílem výchovy je rozvoj racionálních dispozic člověka (osvícenská tradice, tradice německé klasické filosofie), je-li člověk imago Dei, cílem výchovy je pomoci mu nalézt cestu k Bohu (tradice scholastického

⁶³ Srov. PALOUŠ, R. *Heretická škola: o filosofii výchovy ve světověku a Patočkově pedagogice čili filipika proti upadlé škole*, s. 19-20.

⁶⁴ Srov. PALOUŠ, R. *Filosofická reflexe několika pojmů školské pedagogiky*, s. 33-36.

⁶⁵ Srov. Tamtéž, s. 35.

⁶⁶ PALOUŠ, R. *Filosofická reflexe několika pojmů školské pedagogiky*, s. 34.

⁶⁷ Srov. PALOUŠ, R. *Filosofická reflexe několika pojmů školské pedagogiky*, s. 16.

⁶⁸ Srov. PALOUŠ, R.; SVOBODOVÁ, Z. *Homo educandus: filosofické základy teorie výchovy*, s. 11-12.

⁶⁹ PELCOVÁ, N. *Vzorce lidství*, s. 237.

učení). Je-li člověk homo faber, cílem výchovy je rozvoj tvořivosti (pragmatická výchova). Pokud je člověk bytost kulturní, cílem je rozumět a spoluvytvářet kulturní hodnoty. Jsou-li nastaveny výchovné cíle, pedagogika je cestou k těmto cílům. Výchova je však složitější skutečnost. Každý z těchto výše jmenovaných výchovných systémů byl vyčerpán a nahrazen jinou cestou. Přes množství vědomostí o člověku, které nám poskytují pozitivní vědy, nejsme schopni odpovědět na otázku, co je člověk. Člověka nelze v jeho autenticitě definovat. Vědomí této nedokonalosti nás nutí ptát se, co je výchova. Dle Finka není výchova odvoditelná z toho, co je člověk, ale naopak. Člověku lze porozumět pouze jako bytosti vychovávané a vychovávající. Toto pojetí člověka vychází z toho nejpodstatnějšího, co člověka určuje, a tím je výchova. Výchova je ontologický problém, předpoklad výchovy je v nehotovosti a otevřenosti člověka, který právě výchovou získává formu.⁷⁰ Na závěr této kapitoly uvádím dvě z několika definic výchovy, nad kterými rozvažuje Jan Patočka. „Výchova je formace lidské schopnosti k společenství takovým způsobem, aby kulturní obsah, jehož se starší generace dopracovaly, byl předán generaci nové, která se stane tímto způsobem plnoprávným členem ve společnosti starších. Výchova je soubor formujících vlivů, které člověka uschopňují, aby se stal platným členem společnosti v době své zralosti.“⁷¹

2.1.1 Filosofie výchovy

Patočka se snažil nalézt odpověď na otázku přínosu filosofie pro výchovu a samotnou pedagogiku. Filosofie spočívá v dispozici člověka pochopit celek skutečnosti, je to schopnost uvažovat a zachytit smysl života – to podstatné. Pedagogika vždy předpokládá určitou ideu smyslu života. Je tedy zřejmé, že vychovááme-li k něčemu, vychovááme k takové formě života, která je pro nás důležitá, která má smysl pro celé společenství. Výchova i pedagogika vycházejí z určité ideje smyslu života, kterou se zabývá filosofie. Filosofie o těchto ideách a předpokladech, které jsou základem pedagogiky, uvažuje. Základní otázky, o kterých filosofie výchovy polemizuje, se týkají určení pravé podstaty výchovy, co vlastně výchova je, určení mezí výchovy, analýza konkrétních kulturně výchovných idejí a pokus o vytvoření vlastní výchovné ideologie.⁷² Prázny v souvislosti

⁷⁰ Srov. PELCOVÁ, N. *Vzorče lidství*, s. 236-242.

⁷¹ PATOČKA, J. *Péče o duši I*, s. 384-385.

⁷² Srov. PATOČKA, J. *Péče o duši I*, s. 372-373.

s filosofií výchovy zdůrazňuje, že filosofie výchovy není filosofií aplikovanou na výchovu, ale tvoří jádro filosofie.⁷³ Hovoří o výchově jako přehodnocování hodnot. Filosofii výchovy vymezuje Prázný dle Patočky. Výchova v pojetí filosofie výchovy nespočívá v naučených reakcích na stimuly tak, jak o výchově uvažuje naturalismus, ani ji nelze redukovat na spolutvorbu vychovávaného a vychovatele, jako vzájemné propojení tak, jak na výchovu nahlíží idealismus.⁷⁴ Výchova patří do přirozeného lidského světa a nelze ji vměstnat pouze do takových úhlů pohledů, která představují pojetí objektivizující svět.⁷⁵

Mezi koncepce výchovy, které výrazné ovlivnily teoretické myšlení i výchovné působení, patří Hans-Georg Gadamer a jeho koncepce výchovy na bázi hermeneutického výkladu světa člověka a Otto Friedrich Bollnow a jeho koncepce filosofie života v kontextu s otevíráním nových možností pro filosofii výchovy a vzdělávání.⁷⁶ Výchova podle těchto autorů je výchovou k humanitě, lidskosti založené na spolupráci a vytváření pozitivních emocionálních i kognitivních vazeb mezi lidmi. Jejich pojetí výchovy vede člověka k nalézání toho, co je pravda, která se týká člověka a jeho života. Důležitou součástí této cesty k pravdě je výchova člověka k lidskosti, k pravé podstatě člověka. Toto platí také pro vzdělání, je důležité nejen rozumět tomu, jak funguje svět, ale především rozumět člověku.⁷⁷ Tyto filosofické přístupy se rozvíjely především v německém filosofickém prostředí. Stark uvádí jako inspirátory těchto koncepcí Fridricha Nietzscheho, Wilhelma Diltheye, Eugena Finka a Martina Heideggera. Gadamer i Bollnow na základě svých filosofických zkušeností se při řešení určenosti lidského života dostávají k dialektice vztahu jedince a společnosti. V souvislosti s výchovou jim vyplynul požadavek ve smyslu tradiční péče o duši, kterou modifikovali jako péči o lidský život, který se projevuje v praktickém určení člověka. Závěr, který vyvstává z jejich učení, hovoří o výchově, která má být výchovou pro život, a to život ve společnosti. Tato výchova je vždy primárně individuální, ale současně výchovou pro společnost, která probíhá ve společenském prostředí formou dialogu mezi jedinci, a tím se stává výchovou společenskou.⁷⁸ To, že člověk je společenský tvor, věděl již Aristoteles, který ve svém uvažování o výchově říká: „Člověk je svou přirozeností určen

⁷³ Srov. PRÁZNÝ, A. *Výchova jako přehodnocování hodnot*, s. 6.

⁷⁴ Srov. Tamtéž, s. 5.

⁷⁵ Srov. PATOČKA, J. *Péče o duši I*, s. 421.

⁷⁶ Srov. STARK, S. *Filosofie výchovy*, s. 170.

⁷⁷ Srov. Tamtéž, s. 175-176.

⁷⁸ Srov. Tamtéž, s. 170-171.

k životu v obci, a že ten, kdo od přirozenosti, ne pouze náhodou žije mimo obec, je buď špatný, anebo lepší než člověk.“⁷⁹ Dodává, že pouze člověk je obdařen řečí, která slouží k objasnění, co je užitečné, co škodlivé, co je spravedlivé, co nespravedlivé. Lidská schopnost myslet podle Aristotela slouží k rozmyšlení o vlastním životě, o jeho uspořádání v rámci života společnosti, a tím jsou pravidla lidského soužití. Až poté následuje poznání ostatního světa. Na základě těchto úvah vyvozuje závěr, že celek je původnější než část. A k životu v celku, ve státě směřuje i život člověka. Přípravou na tento život je právě výchova a vzdělávání, které jsou zároveň i jeho součástí. Tyto úvahy byly také inspirací pro myšlení výše uvedených autorů.⁸⁰ Soudobé výchovné působení se však vyznačuje izolovaností od společenského života, často jde o proces odehrávající se mezi člověkem a technikou. Již v osmdesátých letech minulého století byly snahy o programové vyučování, kde učitel byl pouhým kontrolorem. Tyto snahy však ukázaly nezastupitelnost osobnosti pedagoga jako vychovatele. Výchova totiž není jen pouhým osvojováním poznatků, vědomostí a dovedností, není jen učením se něčemu, výchova je životem samým, ve kterém se spojují všechny složky života jedince i společnosti, je výchovou ke vztahům mezi lidmi. Základem výchovy je vztah mezi vychovávaným a vychovatelem, mezi učitelem a žákem. Technika nikdy nemůže nahradit lidskou bytost, rozumět technice, neznamena rozumět člověku. Ve spojení techniky a vychovávaného se ztrácí také vztahovost, která funguje při řeči, v rozhovoru. Filosofie jako východisko péče o duši nemůže být zprostředkována pouhým hlasem nějakého stroje nebo psaným textem. Filosofie je produktem řeči a také složkou uvědomění a reflexe. Technika může být nástrojem výchovy, nemůže však určovat její obsah a průběh.⁸¹

Filosofie výchovy zdůrazňuje proces výchovy, ve kterém dospívající generace hledá a nalézá autentický smysl života, který není orientován pouze na vlastní osobu, ale také na okolní svět. Tím se dotýká etických hodnot, které ukazují na nesmyslnost lidského násilí a agrese, které jsou součástí života lidí. Důležitou součástí edukačního procesu, jehož východiskem je filosofie, je osobnost pedagoga, jeho vztah s vychovávaným a jeho vztah k vlastnímu autentickému smyslu života.

⁷⁹ ARISTOTELÉS, *Politika I*, s. 51.

⁸⁰ Srov. STARK, S. *Filosofie výchovy*, s. 171-172.

⁸¹ Srov. Tamtéž, s. 174-175.

2.2 Soudobé pojetí výchovy a vzdělávání v našem prostředí

Současné pojetí vzdělávání u nás určuje vzdělávací politika prostřednictvím strategických a kurikulárních dokumentů. Soustava kurikulárních dokumentů ve vzdělávacím systému ČR stojí na Národním programu vzdělávání a jemu podřízených Rámcových vzdělávacích programech (RVP). Ty jsou základem jednotlivých školních vzdělávacích programů. Strategickým dokumentem je například Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2015-2020. Kurikulárním dokumentem, který předkládá pojetí a cíle výchovy a vzdělávání pro základní školy je Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Vzhledem k tématu práce se zaměřím na 1. stupeň základní školy. Dle RVP ZV je vzdělávání na 1. stupni „založeno na poznávání, respektování a rozvíjení individuálních potřeb, možností a zájmů každého žáka (včetně žáků se speciálními vzdělávacími potřebami)“⁸². „Základní vzdělávání má žákům pomoci utvářet a postupně rozvíjet klíčové kompetence a poskytnout spolehlivý základ všeobecného vzdělání orientovaného zejména na situace blízké životu a na praktické jednání.“⁸³ Klíčové kompetence tvoří: „kompetence k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, občanské, pracovní“⁸⁴. RVP ZV definuje kompetence jako: „souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. Jejich výběr a pojetí vychází z hodnot obecně přijímaných ve společnosti a z obecně sdílených představ o tom, které kompetence jedince přispívají k jeho vzdělávání, spokojenému a úspěšnému životu a k posilování funkcí občanské společnosti“⁸⁵. Příručka *Klíčové kompetence v základním vzdělávání* osvětluje klíčové kompetence tímto způsobem. „Mít kompetenci znamená, že člověk (žák) je vybaven celým složitým souborem vědomostí, dovedností a postojů, ve kterém je vše propojeno tak výhodně, že díky tomu člověk může úspěšně zvládnout úkoly a situace, do kterých se dostává ve studiu, v práci, v osobním životě. Mít určitou kompetenci znamená, že se dokážeme v určité přirozené situaci přiměřeně orientovat, provádět vhodné činnosti, zaujmout přínosný postoj.“⁸⁶

⁸² MŠMT, *Rámcový vzdělávací program základního vzdělávání*, s. 8.

⁸³ Tamtéž, s.10.

⁸⁴ Tamtéž, s.10.

⁸⁵ Tamtéž, s.10.

⁸⁶ *Klíčové kompetence* [online].

Jarmila Skalková analyzuje kategorii cílů a kompetencí z hlediska školského systému a z hlediska osobnosti vychovávaného. Z analýzy kategorie cílů dochází ke kritickému závěru, že určité cílové kategorie ve školních souvislostech ustoupily do pozadí. Jako příklad uvádí pojmy: odpovědnost, vědomí odpovědnosti, trpělivost, hodnotové postoje atd. Tato problematika se také dotýká vztahů, například: vztah svobody a odpovědnosti, vztah možností svobody a tvořivosti a zákonů svobody, schopnost sebereflexe apod. Na základě analýzy kategorie kompetencí uvádí, že pojem klíčová kompetence není zcela jednoznačně vymezen. Podotýká, že kompetence se týkají především sociálně ekonomických a sociálně politických souvislostí. V závěru své studie, která vychází ze soudobých základních školských dokumentů, v nichž uvedené kompetenční paradigma je stále aktuální, dochází k závěru, že tato problematika výchovy a vzdělávání má hlubší kořeny a záleží na způsobu pojetí člověka a světa.⁸⁷ Zamýšlí se nad otázkami oddělení ekonomické a etické kategorie, hovoří o tom, že „školský systém nelze redukovat na jakýsi výtah k dobrému zaměstnání či kariéernímu růstu“⁸⁸. Kritizuje jednostranný pohyb mladého člověka v technické dimenzi počítačů, kde lze vše naplánovat, realizovat a zase smazat, přičemž je člověku znemožněno prožívání odpovědnosti za svou činnost, ze které se vytrácí etická dimenze každého lidského jednání. Klade si otázky, zda současné vzdělávání, které se vyznačuje získáváním nejmodernějších poznatků, se spojuje dostatečně s cestami, které umožňují pochopení také lidských dimenzí, jako je lidská důstojnost, ochota naslouchat či odpovědnost. Rozvažuje nad tím, jestli zbývá v současném vzdělávacím systému čas na rozvoj dovedností, jako jsou sebereflexe, sebeovládání, schopnost se něčeho zříci a umět správně užívat svých poznatků. Dospívající generace má být prostřednictvím výchovy a vzdělávání připravena na život ve společnosti, v níž žije. Skalková klade otázku, zda se mladý člověk má pouze adaptovat na podmínky společnosti nebo je přesahovat. Pokud ano, pak v jakém smyslu.⁸⁹ V souvislosti s tématem této práce bych k této kapitole doplnila názor P. Janošové, která se šikanou zabývá. Hovoří o tom, že pokud děti nemají zkušenost s pocitem viny, nemají vůči šikaně žádné vnitřní zábrany.⁹⁰

⁸⁷ Srov. SKALKOVÁ, J. Kategorie cíle, kompetence, jejich vzájemný vztah a význam pro obsah vzdělávání v kontextu současnosti. In *Orbis scholae*, s. 9-14.

⁸⁸ SKALKOVÁ, J. Kategorie cíle, kompetence, jejich vzájemný vztah a význam pro obsah vzdělávání v kontextu současnosti. In *Orbis scholae*, s. 19.

⁸⁹ Srov. SKALKOVÁ, J. Kategorie cíle, kompetence, jejich vzájemný vztah a význam pro obsah vzdělávání v kontextu současnosti. In *Orbis scholae*, s. 19.

⁹⁰ Srov. JANOŠOVÁ, P. *Šikana a vyčleňování žáků na základní škole* s. 23.

Tato kapitola přináší pohled na soudobé koncepce vzdělávání. Na fenomenologickou a pozitivistickou, která charakterizuje současnou vzdělávací koncepci. Jedním z obecných cílů vzdělávací politiky je rozvoj osobnosti člověka, který bude vybaven mimo jiné také mravními a duchovními hodnotami. Tento cíl zmiňuji v souvislosti s tématem této práce, jelikož se nejvíce dotýká výchovy a vzdělávání v oblasti jevu šikany a její prevence. Dále souvisí se samotnou osobností vychovávaného i s osobností pedagoga. Zahrnuje dílčí cíle, obsahy i metody práce, které podle mého názoru v této oblasti nejsou dostatečně konkretizovány. Bucher i Skalková se shodují, že k tomu, abychom morálně jednali, nejsou dostačující pouze poznatky o tom, co je dobré a co špatné. Na základě postřehů Skalkové vyplývá, že vzdělávací koncepce je velmi zúžená na pouhý proces získávání poznatků. V souvislosti s problematikou vzdělávacích koncepcí je třeba přihlédnout k aktuálním problémům současné doby a vzhledem ke společenskoekonomické a politické orientaci v životě.

3 ŠKOLNÍ ŠIKANA

Šikana představuje komplikovaný jev, je zvláštním případem agresivního chování s výraznou asymetrií sil mezi agresorem a obětí. Konflikty mezi dětmi jsou přirozené a je třeba s nimi počítat. Některé z nich však začnou naplňovat kritéria šikany a vyžadují intervenci dospělých. V dětství a dospívání se žáci učí jaké chování je žádoucí a jaké nepřijatelné. Teprve zde se začíná rozvíjet schopnost sebeovládání. Školní třída je rozmanitou skupinou dětí, které spolu bez svobodné volby musí obývat společný prostor každodenně několik hodin. Nejčastější formou agresivního chování na základních školách je ostrakizace a vyčleňování ze skupiny, které se následně mohou proměnit v útoky a izolaci žáka. V těchto případech dochází k narušení vztahů ve skupině lhostejností a agresí. Pocity odmítaného žáka se zjevně příliš neliší od pocitů obětí zjevné šikany. Jedná se o situace, které je nutné pedagogicky řešit, kde není podstatné, zda tyto jevy nazýváme šikanou či nikoliv.⁹¹ Měření prevalence šikany přineslo rozporuplné výsledky. Tato rozporuplnost spočívala v odlišném metodologickém přístupu. Jednalo se o výsledky dvou screeningů probíhajících v letech 2001/2002. Nálezy národního výzkumu pod vedením Havlínové a Koláře hovoří o 41 % šikanovaných dětí v roce 2001. Mezinárodní výzkum WHO z roku 2004 ve spolupráci s českým týmem zjistil 6 % šikanovaných žáků. Výzkum Havlínové a Koláře směřoval dotazy na zkušenost s ubližováním během posledního školního roku, mezinárodní výzkum se zaměřil na ubližování v četnosti dvakrát až třikrát za měsíc během posledních dvou měsíců. Další mezinárodní studie z let 2009/2010 hovoří o 4-6 % viktimizovaných žáků. Evropský průměr se dle Smithovy metaanalýzy výsledků mezinárodních screeningů (2013) z posledních deseti let pohybuje přibližně okolo 13 % obětí šikany mezi žáky ve věku 11-15let. Je nutné však připomenout riziko spojené s relativně příznivými výsledky výzkumů v této oblasti – menším počtem obětí šikany se v žádném případě nemírní utrpení těch, kteří jsou šikanováni.⁹²

⁹¹ Srov. JANOŠOVÁ, P. et al. *Psychologie školní šikany*, s. 11.

⁹² Srov. Tamtéž, s. 37-39.

3.1 Vymezení pojmu školní šikana

Norský profesor Dan Olweus vytvořil v 70. letech 20. století tuto definici školní šikany: „Šikana je takové chování, kdy jeden nebo více žáků opakovaně ubližuje někomu, kdo se neumí nebo nemůže bránit.“⁹³ Za kritéria šikany považoval: nerovnováhu sil ve stejném formálním postavení, záměrnost, ubližování a jeho opakovanost a existenci osobního vztahu mezi agresorem a obětí. Na základě podrobného zkoumání různých podob šikany byly v 90. letech za šikanu považovány projevy nepřímých útoků a následně také vyčleňující agresivní projevy, tzv. sociální exkluze. V posledních letech je velmi závažná kyberšikana, která k útokům využívá elektronické informační technologie.⁹⁴

Šikana je forma agresivního chování, probíhajícího za specifických podmínek. Nadřazeným pojmem šikany je agrese.⁹⁵ „Podstatou agrese je jednání, jehož cílem je ublížit jiné osobě.“⁹⁶ Za agresi bývá považováno také chování, kde cílem sice není ublížit, ale agresor ví, že se to může stát. Zásadní je buď přímý záměr, nebo povědomí o možném poškození druhého svým jednáním. Lovaš chápe šikanu jako jeden ze tří typů agrese. Jedná se o specifický druh agrese, která je charakterizována záměrným a nevyprovokovaným jednáním.⁹⁷

Nejčastěji je šikana definována jako psychologické, emoční či fyzické ohrožování žáka jiným žákem, odehrávající se ve škole nebo na cestě domů.⁹⁸ Rozsah šikany osciluje od přímého k nepřímému ohrožování, od nenápadného dráždění oběti až k útoku, který je v rozporu s platnými zákony a může ohrozit na životě.⁹⁹ Říčan a Janošová definují šikanu jako ubližování někomu, kdo se nemůže nebo nedovede bránit. Uvádějí základní znaky, podle kterých lze šikanu diagnostikovat. O existenci šikany hovoříme v případě, kdy jde o opakované jednání, v závažných případech lze za šikanu označit i jednorázové jednání s výhrůžkou opakování. Šikana je ubližování mezi těmi, kteří mají shodné postavení, to znamená např. ve škole mezi žáky nebo studenty. Mezi útočníkem a obětí je osobní asymetrický vztah moci – oběť zná agresora a bojí se ho. Šikana, jako konkrétní

⁹³ JANOŠOVÁ, P. *Šikana a vyčleňování žáků na základní škole*, s. 10.

⁹⁴ Srov. JANOŠOVÁ, P. *Šikana a vyčleňování žáků na základní škole*, s. 10.

⁹⁵ Srov. JANOŠOVÁ, P. et al. *Psychologie školní šikany*, s. 25.

⁹⁶ JANOŠOVÁ, P. et al. *Psychologie školní šikany*, s. 25.

⁹⁷ Srov. JANOŠOVÁ, P. et al. *Psychologie školní šikany*, s. 25.

⁹⁸ Převzato z ŠLECHTOVÁ, A. *Školní šikana jako téma etické výchovy*. České Budějovice 2014. Bakalářská práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta. Katedra pedagogiky. Vedoucí práce L. Muchová, s. 7-8.

⁹⁹ Srov. KOUKOLÍK, F.; DRTILOVÁ, J. *Vzpoura deprivantů: nestvůry, nástroje, obrana*, s. 203.

ubližování, má přímou a nepřímou formu. Přímá forma šikany spočívá především v násilí všeho druhu, ve slovním napadání a v zotročování. Nepřímá šikana je založena na sociální izolaci spolužáka, který je vyloučen ze skupiny. Zásadní pro definici šikany je nemožnost či neschopnost obrany, která může být dána určitým handicapem, tělesnou slabostí, nešikovností, invaliditou, případně opožděným rozumovým vývojem. Důvody šikany jsou různé, především se jedná o příčiny individuální, dané vlastnostmi jak agresorů, tak obětí. Šikanou neoznačujeme takové druhy násilného chování, jako například rvačka mezi přibližně stejně silnými žáky, sexuální obtěžování či škádlení, které nemá opakující se tendenci.¹⁰⁰

Velmi užívaným pojmem současnosti je kyberšikana, která spočívá podle Říčana a Janošové ve zveřejňování pomluv nebo choulostivých informací ze soukromí oběti včetně obrazových materiálů, nejčastěji získaných mobilním telefonem. U kyberšikany může agresor zůstat skrytý, může se jednat o pomstu toho, kdo se sám stal obětí násilí.¹⁰¹ Vanessa Rogersová uvádí několik základních rozdílů, kterými se kyberšikana liší od šikany. Prvním znakem je odstup agresora od oběti, který umožňuje pachatelům anonymitu a představu bezpečí vědomí, že se na ně nepříjde. Dalším určujícím znakem kyberšikany je skutečnost, že tato forma šikany může probíhat kdykoliv během dne a může zasáhnout i místa, která byla dříve považována za bezpečná. Tento fakt přispívá k velkému psychickému týrání obětí, které mají pocit, že už nejsou nikde v bezpečí a nemohou nikomu věřit. Kyberšikana na rozdíl od jiných forem šikany mívá také mezigenerační charakter. Mladí lidé mohou šikanovat dospělé, včetně svých rodičů, učitelů originálnějšími způsoby, který v reálném světě není možný.¹⁰² Druhy kyberšikany jsou různé, zahrnují např. internetové diskuze, kde je používán prostřednictvím elektronických zpráv útočný jazyk, obtěžování, pomlouvání, záměrné vyloučení z online skupiny, podvod, předstírání atd. Velmi závažným druhem je tzv. kyberpronásledování, které zahrnuje intenzivní opakované obtěžování a ponižování včetně výhrůžek a zastrašování.¹⁰³ Následky pokročilé kyberšikany bývají tragické a bohužel v některých případech končí i sebevraždou oběti. Jako příklad takovéto oběti kyberšikany uvádím případ čtrnáctileté dívky z Polska, která byla podrobena sexuální šikaně ze strany svých spolužáků, kteří vše nahráli na telefon a posléze zveřejnili

¹⁰⁰ Srov. ŘÍČAN, P.; JANOŠOVÁ, P. *Jak na šikanu*, s. 21–23.

¹⁰¹ Srov. Tamtéž, s. 24.

¹⁰² Srov. ROGERS, V. *Kyberšikana: pracovní materiály pro učitele a žáky i studenty*, s. 32–33.

¹⁰³ Srov. Tamtéž, s. 35.

na internetu. Dívka tuto situaci psychicky neunesla a oběsila se. Posledním známým případem kyberšikany s tragickým koncem se stala šikana mezigeneračního charakteru. V tomto případě agresorem byla matka dívky, která se prostřednictvím falešné identity vytvořené na sociální síti chtěla pomstít jiné dívce za to, že se přestala přátelit s její dcerou. Dívka spáchala sebevraždu.¹⁰⁴

Zdeněk Martínek rozlišuje dva termíny, na jejichž základě lze rozlišit šikanující chování. Jedná se o šikanu a teasing. Za teasing je označováno chování, které šikanu zdánlivě připomíná, jde o nevinné škádlení mezi dětmi, např. chlapci škádlí děvčata, protože se jim líbí. Jedná se o normální jev. Šikanu definuje jako jev, kdy jeden nebo více žáků úmyslně a většinou opakovaně týrá spolužáka či spolužáky a používá k tomu agresi a manipulaci.¹⁰⁵

K doplnění uvádím definici šikany z Metodického pokynu Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy k řešení šikanování ve školách a školských zařízeních z roku 2013: „Šikanování je jakékoliv chování, jehož záměrem je ublížit, ohrozit nebo zastrašovat žáka, případně skupinu žáků. Spočívá v cílených a opakovaných fyzických a psychických útocích jedincem nebo skupinou vůči jedinci či skupině žáků, kteří se neumí nebo z nejrůznějších důvodů nemohou bránit. Zahrnuje jak fyzické útoky např. v podobě bití, vydírání, loupeží, poškozování věcí, tak i útoky slovní v podobě nadávek, pomluv, vyhrožování či ponižování. Šikana se projevuje i v nepřímé podobě jako demonstrativní přehlížení a ignorování žáka či žáků třídní nebo jinou skupinou spolužáků.“¹⁰⁶

MŠMT v současné době chystá aktualizaci Metodického pokynu Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy k řešení šikanování ve školách a školských zařízeních z roku 2013. Materiál bude kromě jiného doplněn i o téma šikany učitele žákem.¹⁰⁷

Konstruktivistický¹⁰⁸ teoretický rámec hovoří o šikaně jako „o procesu, který je utvářen v každodenních interakcích mezi dětmi, pedagogy a rodiči. Součástí procesu utváření šikany je vyjednávání významu konkrétního chování, zejména toho, co je

¹⁰⁴ O kyberšikaně: Následky kyberšikany. In: *Nebud' obětí!: Rizika internetu a komunikačních technologií* [online].

¹⁰⁵ Srov. MARTÍNEK, Z. *Agresivita a kriminalita školní mládeže*, s. 109.

¹⁰⁶ Prevence: Metodické pokyny. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online].

¹⁰⁷ Tiskové zprávy. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online].

¹⁰⁸ Sociální konstruktivismus je paradigma, které vznikalo v opozici vůči pozitivistickému pojetí, které je charakterizováno především kvantitativním výzkumem. Sociální konstruktivismus lze definovat na základě tří znaků: řeč – nástroj jednání, ne pouze sloužící k popisu reality, kulturní a historická specifická vědění a důraz na mezilidskou interakci a sociální procesy (Janošová, 2016).

považováno za normální a žádoucí chování a jak se chovat k těm, kteří normy takového chování porušují¹⁰⁹. Zastánci tohoto přístupu považují za klíčové, z důvodu stále měnících se společenských norem, studovat komunikační a interpretační procesy, které v určité skupině vedou ke vzniku a udržování šikany. Cílem není snaha identifikovat děti jako agresory, oběti či zastánce, ale porozumět dětskému vnímání světa, pochopit, prostřednictvím jakých způsobů děti interpretují své chování i chování druhých a jakým způsobem vysvětlují důvody své agrese. Toto pojetí z pozice šikanujících dětí vysvětluje příčinu užití agrese z důvodu uspokojení některé z dětských potřeb, například začlenění do kolektivu, získávání moci a statusu. Úkolem je tedy zajistit uspokojení potřeb dětí jiným pozitivním způsobem.¹¹⁰

Šikanu lze definovat také jako nástroj tzv. sociální inkluze či exkluze v souvislosti se skupinovými procesy. „Šikana tedy slouží jako nástroj, kterým děti udržují hranice své skupiny, tedy utvářejí společné my, oproti těm ostatním, které požadavky skupiny nesplňují.“¹¹¹

Shrnu-li definice šikany, docházím k těmto základním charakteristikám:

1. Šikana jako chování, které se vyznačuje určitými charakteristickými znaky, jako například záměrnost (ublížit, ohrozit, zastrašit), opakovanost, nerovnováha sil atd. Toto chování má mnoho podob, které se vyskytují jak v přímé, tak i v nepřímé formě agresivního chování. Zvláštním případem tohoto chování je kyberšikana, která přináší agresorovi větší možnost anonymity, a s tím související vědomí bezpečí, že se na něj nepříjde. Naopak oběť ztrácí veškerý pocit bezpečí, protože kyberšikana se může odehrávat i na místech, která byla dříve bezpečná.
2. Šikana jako proces probíhající v každodenní interakci mezi dětmi, pedagogy a rodiči, ve kterém dochází k vyjednávání a přiřazování významu takovému chování, které se jeví jako normální a žádoucí. Součástí tohoto procesu je také stanovení postupů chování a prostředků, které je nutné použít vůči těm, kteří normy porušují.
3. Šikana jako nástroj, který slouží dětem k udržení hranic své skupiny a k vymezení se od těch, kteří společné „my“ nesdílejí.

¹⁰⁹ JANOŠOVÁ, P. et al. *Psychologie školní šikany*, s. 42.

¹¹⁰ Srov. JANOŠOVÁ, P. et al. *Psychologie školní šikany*, s. 42-43.

¹¹¹ JANOŠOVÁ, P. et al. *Psychologie školní šikany*, s. 52.

V souvislosti s primární prevencí šikany by bylo žádoucí se zamyslet nad podobami prevence u každého z těchto tří výše uvedených pojetí šikany. Pokud šikanu vnímáme jako proces, procesem musí být také primární prevence, v tomto případě i dobře zvládnuté jednotlivé techniky primární prevence se mohou jevit jako neúčinné.

3.2 Základní přístupy k problematice šikany

Šikana je fenomén, na který lze nahlížet z různých úhlů pohledu. Šikanu lze zkoumat z pohledu jedince, skupiny či v širších souvislostech týkajících se celé společnosti. Tyto pohledy dále zahrnují sociálně kulturní, psychologické a filosofické aspekty. Každý tento pohled lze zkoumat v souvislosti se všemi uvedenými aspekty.

3.2.1 Sociálně kulturní pohled na šikanu

Z pohledu dětí šikana může splňovat sociální funkce, slouží k začleňování do skupiny, k udržování pozic a spojenectví ve skupině a přispívá k udržení skupinových hodnot. V tomto případě šikana slouží k naplnění sociálních potřeb, ale i zde pochopitelně není přijatelná. Důležité je pomoci dětem zprostředkovat takové skupinové klima, ve kterém je možné naplňovat sociální potřeby žádoucím a pozitivním způsobem. Tento pohled na šikanu jako součást skupinových procesů je rozvíjen především ve Skandinávii, kde byla zkoumána Thornbergem role kolektivu při šíření stigmatu oběti šikany. Výzkum hovoří o tom, že konstrukce odlišnosti je kolektivní proces, ve kterém si skupina ujasňuje kritéria členství, své hodnoty a normy. Pokud se dítě odlišuje od skupinových norem (např. nemoderní oblečení), děti začleněné do skupiny vnímají šikanu jako přirozenou reakci na tuto odlišnost. Tato odlišnost může na základě výzkumu spočívat v detailech, které jsou pro dospělé téměř nepostřehnutelné (např. kalhoty nosí příliš vysoko). Tyto detaily jsou pro děti velmi významné, protože schopnost splňovat normy a hodnoty skupiny posilují jejich vlastní hodnoty a kompetence. Šikanu lze tedy nazvat prostředkem společenského rituálu, který slouží agresorům šikany k potvrzení své sdílené normality. Je však nutné dodat, že tyto důvody se mohou ze strany agresora stát pouhou záminkou. Thornberg na základě své studie zdůrazňuje roli kolektivu v případě šikany. Děti se vzájemně povzbuzují v nepřátelství k obětem šikany a společně hledají důvody, které tuto agresi omlouvají. Děti se neustále snaží pomocí různých manévřů v souvislosti

s normami třídy začlenit do skupiny a zároveň se vyhnout vyčlenění (exkluzi). Rolí skupinových procesů se zabývá také dánská badatelka Sondergaardová, která v roce 2012 formulovala teorii, na jejímž základě vysvětluje vznik šikany v souvislosti s tzv. úzkostí ze sociálního vyloučení. Dle této teorie jsou nejen děti, ale i dospělí závislí na začlenění do sociální skupiny a jakékoliv ohrožení tohoto začlenění směřuje k úzkosti. Tato kolektivní úzkost vychází ze samotné podstaty lidské existence, jedná se o odvěkou obavu ze „sociální smrti“. Pro děti je klíčovou skupinou školní třída. U dětí se tato úzkost může projevat a zároveň redukovat tím, že se podílejí na vyloučení jiných. Vylučování jiných posiluje pocit bezpečí vlastního členství ve skupině. Kolektivy, kde se nachází více nepřátelských skupin, produkují vysoké procento úzkosti. Děti jsou nuceni se identifikovat s některou skupinou a současně se vymezit proti jiné. Jakýkoliv projev zranitelnosti mohou děti využít a tím upevnit svou pozici odvržením dítěte, což může vyústit v šikanu. Čím více stoupá šikana, tím více stoupá pocit úzkosti v celém kolektivu. Děti si uvědomují, v jaké pozici se vyskytují oběti, a této pozici se snaží vyhnout tím, že šikanované dítě trvale připoutají do role oběti. Atmosféra je v těchto kolektivech nabitá agresí, soupeřivostí, zesměšňováním, a proto se nikdo necítí v bezpečí. V těchto případech se úzkost ze sociálního vyloučení transformuje v sociální paniku, kde dochází ke ztrátě schopnosti empatie se šikanovanými dětmi a každý se snaží se jim vyhýbat.¹¹²

3.2.2 Základní psychologické teorie šikany

Michal Kolář podává pohled na šikanování ze tří hledisek. Behaviorální pohled umožňuje vnější pohled na tento jev. Slouží k posouzení projevů a znaků šikany jako jsou záměrnost, opakovanost, nepoměr sil a samoučelnost agrese. Šikanování jako patologické chování, jedná se o nejnápadnější projevy, kdy dochází k porušení školních pravidel nebo dochází dokonce k naplnění skutkové podstaty trestných činů.¹¹³ V praxi je tento pohled nejběžnější a pro prvotní posouzení situace je nezbytný. Hlavními rysy tohoto chování je úmyslné a opakované týrán a zotročování jednoho či více žáků za použití agrese a manipulace. Tento pohled klasifikuje pět základních projevů agrese a manipulace.

¹¹² Srov. JANOŠOVÁ, P. et al. *Psychologie školní šikany*, s. 52-54.

¹¹³ Převzato z ŠLECHTOVÁ, A. *Školní šikana jako téma etické výchovy*. České Budějovice 2014. Bakalářská práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta. Katedra pedagogiky. Vedoucí práce L. Muchová, s. 10-11.

Jedná se o fyzickou agresi a používání zbraní (př. oběť je držena na zádech, na odhalené břicho agresorů házejí kovovou minci, případně bouchají dlaní ruky oběť do břicha), slovní agresi a zastrašování zbraněmi (př. oběti je vyhrožováno zabitím, mučením nebo agresorů urážejí rodiče oběti), krádeže, ničení a manipulace věcmi (př. agresorů berou oběti peníze, ničí oběti oblečení, pomůcky), násilné a manipulativní příkazy (př. oběť je nucena pít limonádu, kde je naplíváno, nosit ponižující ceduli, atd.), zraňování izolací, oklikou a uměleckými výtvoři (př. oběť je ignorována, pomlouvána), do této podskupiny patří všechny formy psychické šikany včetně kyberšikany. Závažný způsob šikany není obtížné rozpoznat a označit. Je však velmi obtížné tento způsob registrovat, protože se děje v nepřítomnosti pedagogického pracovníka. Lehčí forma šikany, kterou je možné zahlédnout, je většinou tolerovaným způsobem šikany. Velkým problémem v tomto případě je identifikace, zda uvedený jev je šikana či nikoliv. Do těchto způsobů šikany můžeme zařadit například vtipy a žerty na úkor jiné osoby, výsměch, urážející přezdívky, úmyslné schovávání věcí. Běžná agrese ve škole je zaměřena k dosažení nějakého cíle, rozhodně však cílem není agrese sama.¹¹⁴

Psychodynamický pohled představuje šikanování jako závislost. Tento rozměr šikanování již nelze vnějším pohledem rozpoznat. Jedná se o vzájemnou vazbu mezi agresorem a obětí. Agresor i oběť jsou na sobě závislí, potřebují se, dochází k posilování jejich chování. Praxe ukazuje na existenci jak oboustranné, tak jednostranné závislosti. Vždy však jde o vztah nerovnoprávný, který je určen základní lidskou strategií, skrýt vlastní strach a současně využít strach druhého. Tento princip vede k rozdělení žáků ve skupině na silné a slabé. V pokročilém stadiu šikanování se následkem může stát silná forma závislosti, identifikace s agresorem. Oběť se s agresorem přehnaně ztotožní, což může vyústit v sympatii či dokonce lásku. Projevem takovéto identifikace je to, že oběť považuje násilníka za svého kamaráda, kterého obdivuje a poslouchá na slovo. Rozpoznání této závislosti a odhad její intenzity je důležitý pro správný výběr vhodných nástrojů diagnostiky a následné léčby.¹¹⁵

Janošová se zamýšlí nad dynamikou vztahu mezi obětí a agresorem. Příčinu v tom, že někteří lidé jsou ovlivnitelní druhými, vidí v neempatickém výchovném přístupu, jehož následkem je nedostatečně vytvořený sebecit a nižší sebeúcta dítěte. Tito lidé jsou ve vztazích zranitelnější a mají potřebu v případě pocitu ohrožení vyhledávat podporu.

¹¹⁴ Srov. KOLÁŘ, M. *Nová cesta k léčbě šikany*, s. 31-36.

¹¹⁵ Srov. Tamtéž, s. 37-42.

Druzí lidé pro ně představují měřítko vlastní hodnoty a zdroj sebeúcty. Naopak lidé s pevně vybudovaným „já“ jsou v případech pokusů o manipulaci schopni včas zareagovat a ohradit se. Někteří lidé, kteří jsou méně psychicky odolní, se snaží své úzkosti vyhnout tím, že ji vyvolávají jinde, snaží se svoji úzkost do vhodného jedince promítnout. Mezi obrané mechanismy, které jsou uplatňovány mezi obětí a agresorem patří štěpení (spouštějí se v obraně proti úzkosti, jedinec ve svém prožívání odděluje přijatelné obsahy od těch bolestivých), popření (popření nepřijatelných obsahů jedinec získá dojem, že neexistují), projekce (jedinec se snaží přenést odmítané obsahy na jiného člověka a vlastní úzkosti se zbavuje tím, že manipuluje s druhým, aby jednal podle jeho představ) a projektivní identifikace. Projektivní identifikace je mechanismus, který souvisí s jedincem, na kterého jsou negativní obsahy přenášeny. Tito jedinci jsou manipulováni k tomu, aby jednali v souladu s přáním projikující osoby. U osob, které mají nedostatečně vybudované hranice „já“, je riziko, že tyto cizí obsahy přijmou za své a podle nich změní i své sebepojetí.¹¹⁶

Sociálněpsychologický pohled: je pohled vedoucí k pochopení tohoto fenoménu jako poruchy vztahů ve skupině. I. Matoušková vysvětluje způsob šikany v infikované skupině, která postrádá obranyschopnost, jako uchvácení neformální role vůdce podskupinou agresorů, kteří se snaží prosadit své normy jako normy celé skupiny. V případě prosazení těchto norem dojde k silné konformitě a v této situaci podlehnou také jedinci méně manipulovatelní. Normy agresorů se stanou skupinovými pravidly, které ovlivňují postoje a chování jedinců. Tímto dochází k morálnímu ospravedlnění a legalizaci násilí. Týrání slabých se takto stává normalitou bez úvahy, že je něco v nepořádku.¹¹⁷ Šikanování není pouze záležitostí agresora a oběti, ale vždy se děje v souvislostech se vztahy v určité konkrétní skupině.¹¹⁸ Tato infekce, která vede k těžké poruše vztahů ve skupině, má svoji vlastní dynamiku. Kdo nepochopí tento zákonitý vývoj přeměny zdravé skupiny v nemocnou, nemůže šikanování léčit.¹¹⁹

Základní pětistupňové schéma pomáhá rozlišit jednotlivá vývojová stadia šikanování. První stupeň šikany, zvaný také jako zrod ostrakismu, může vzniknout téměř

¹¹⁶ Srov. JANOŠOVÁ, P. et al. *Psychologie školní šikany*, s. 144-145.

¹¹⁷ Srov. MATOUŠKOVÁ, I. *Aplikovaná forenzní psychologie*, s. 241.

¹¹⁸ Převzato z ŠLECHTOVÁ, A. *Školní šikana jako téma etické výchovy*. České Budějovice 2014. Bakalářská práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta. Katedra pedagogiky. Vedoucí práce L. Muchová, s. 11.

¹¹⁹ Srov. KOLÁŘ, M. *Skrytý svět šikanování ve školách*, s. 45.

v každém kolektivu.¹²⁰ V tomto prvním stadiu šikany jde o mírné formy zejména psychického násilí. Oběť je neoblíbená, odmítaná a osamocená. Je terčem výsměchu, legráček a pomluv. Tento stupeň šikany již může být cestou k dalšímu těžšímu vývoji šikany. Ve druhém stupni již dochází k fyzickému násilí a manipulaci s obětí. K tomuto stupni dochází nejčastěji v náročnějších podmínkách – oběť slouží jako ventil v situacích, kdy děti tráví společně více času, nebo v kolektivu, kde je převaha agresivních jedinců. V této fázi šikany dochází ke ztrátě posledních zábran a k opakovanému násilí. Jednou z variant tohoto stupně je šikana pro pobavení samotného agresora a jeho příznivců. I v této fázi lze správným pedagogickým přístupem skupinu napravit. Následující třetí fází je vytvoření jádra. Pokud není zabráněno jakýmkoliv způsobem fyzickému násilí jedinců, začínají se tvořit skupinky agresorů, které začínají systematicky spolupracovat. Jejich počátečními oběťmi se stávají ti nejslabší žáci. Čtvrtý stupeň šikany nastává v okamžiku, kdy skupinka agresorů pokračuje ve své násilné činnosti a jejich normy se stanou pro ostatní nepsaným zákonem. Většina přijímá normy agresorů. V této chvíli již pedagogovo úsilí nepřináší žádné ovoce. I ti slušní žáci se stávají tyrany a aktivně se podílí na násilí. Nejvyšší pátý stupeň šikany, dokonalá neboli totalitní šikana, se vyskytuje zejména ve věznicích, výchovných ústavech, ale v mírnější podobě také ve školách. V této úrovni se šikana stává totalitní ideologií. Skupina je rozdělena na slabé a silné. Jedná se zde o násilné využívání nejen materiálních věcí obětí, ale také jejich vědomostí a citů. Nejvyšší metou pro agresory je moc nad těmito oběťmi, kterým mohou agresori kdykoli a jakkoli způsobovat bolest a oni nejsou schopni se bránit. Důsledkem této šikany může být i pokus o sebevraždu oběti. Ve většině případů této šikany je hlavním agresorem žák s velmi dobrým prospěchem, ochotný a velmi oblíbený třídním učitelem.¹²¹

Příklad tohoto stadia šikany ukazuje estonský film natočený roku 2007 podle skutečné události. Jedná se o film režiséra Ilmara Raaga „Zkažená mládež“. Dva chlapci, kteří se stali oběťmi neuvěřitelného ponížení, oběťmi těch nejhorších forem šikany, svoji bezvýchodnou situaci řešili způsobem, že použili zbraně a ve škole své agresory postříleli. Je zde ukázán přechod ze čtvrtého do pátého stupně šikany, kde normy, již pevně v ruce agresorů, slouží k uplatňování moci nad oběťmi, které byly zbaveny lidské důstojnosti

¹²⁰ Převzato z ŠLECHTOVÁ, A. *Školní šikana jako téma etické výchovy*. České Budějovice 2014. Bakalářská práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta. Katedra pedagogiky. Vedoucí práce L. Muchová, s. 12.

¹²¹ Srov. KOLÁŘ, M. *Skrytý svět šikanování ve školách*, s. 31–37.

a byla jim způsobována jak fyzická, tak psychická bolest. Film ukazuje selhání všech účastníků se aktérů (učitelů, rodičů, skupiny, která se účastní šikany, i jednotlivců, kteří se účastnili nepřímo), kteří mohli této tragédii zabránit. Film ukazuje sondu do života třídy a rodiny a přináší zamyšlení nad tím, kde jsou příčiny tohoto problému.¹²² Film se dočkal roku 2010 pokračování, kde je představen život jednotlivých aktérů po tragédii. Všichni přeživší aktéři procházejí postupným vývojem, jehož součástí je přiznání viny, odpuštění a postupné smíření se situací na základě poznání. Film nutí diváka díky skutečnému extrémnímu příkladu se zamyslet nejen nad tím, co vede člověka k takovému chování, ale také, co chybělo ve společnosti, ve škole i rodině, že tato situace dosáhla těchto rozměrů.¹²³

Německá literatura uvádí tři stupně šikany jako kolektivního fenoménu, který má svoji vlastní dynamiku. A. Ottlik popisuje tři fáze šikany, jejíž model vytvořili Schäfer a Korn (2004):

1. Fáze explorace – v této fázi agresor prozkoumává terén a snaží se vyhlédnout nějakou oběť. Testuje spolužáky, při úspěchu agresivní strategie útočník začíná své ataky vůči vytypované oběti stupňovat.¹²⁴
2. Fáze konsolidace – v tomto stadiu začínají systematické útoky. Útočník se snaží manipulovat svými příznivci. Neadekvátní protireakce oběti (někdy i agresivní jednání) je agresorem zneužita v neprospěch oběti, kdy je na oběť ze strany spolužáků nahlíženo negativně. Pro přihlížející i pro učitele je v této fázi těžko rozeznatelné, kdo jakou roli má. Tato reakce oběti je vysvětlena ze strany násilníka jako provinění proti normám.¹²⁵
3. Fáze manifestace – v této fázi je již na reakce oběti nahlíženo jako na přestupek proti normám. Agresor přejímá definitivní moc nad sociálními normami. Tímto se stává násilí na oběti ospravedlnitelné. V tomto okamžiku již nemůže být tento proces zastaven jiným způsobem než profesionálním zásahem zvenčí.¹²⁶

¹²² *Zkažená mládež* [film].

¹²³ *Třída – Život poté* [film].

¹²⁴ Srov. OTTLIK, A. *Mobbing in der Schule: Einflussfaktoren auf das Verhalten von Lehrern bei Mobbing unter Schülern*, s. 22-23.

¹²⁵ Srov. Tamtéž, s. 22-23.

¹²⁶ Srov. Tamtéž, s. 22-23.

3.2.3 Filosoficko-psychologický pohled na šikanu

Pokud se zajímáme o hlubší souvislosti šikanování, nelze nenarazit na základní otázku, která je jádrem problému, a tou je: Jaký důvod přiměje lidskou bytost, aby krutě mučila jiné lidi?¹²⁷ Pokud porozumíme šikanování, dozvíme se, čeho všeho je člověk schopen, i to, čeho se musí vyvarovat, aby ovládl zákazonosnou agresi v sobě. Řecký filosof Platón byl přesvědčen, že mozek člověka není vybaven na porozumění zlu. Podle Koláře máme předpoklady k šikanování každý v sobě. Odborníci zastávají názor, že agresori, kteří mučí své oběti, jsou agresivní psychopati, což znamená, že zlo se tímto řadí do oblasti psychopatologie. Vzhledem k množství agrese ve školách by toto tvrzení znamenalo, že školy jsou plné agresivních psychopatů.¹²⁸ Aktivní účastníci a iniciátoři šikany mezi dětmi se z hlediska odborných diagnóz od ostatních mladých lidí zásadně neliší. U většiny případů se nejedná o sadistické psychopaty, ale o egoisty. Agrese a krutost je v dispozicích každého člověka a lidský charakter ji bez větších zábran umocňuje. Kolář nahlíží na problém šikanování ne jako na problém psychopatologie, nýbrž jako na problém duchovního růstu člověka a jeho morálního vědomí. Z jeho praxe vyplývá, že u iniciátorů školní šikany bývá duchovní rozměr v poměru s duchovním rozměrem ochránců obětí značně zanedbán. Tento duchovní rozměr Kolář vnímá shodně s Franklovou logoterapií jako možnost člověka svobodně volit svůj smysl života a životní hodnoty.

Logoterapeutický pohled chápe šikanu jako důsledek nedostatečně rozvinuté schopnosti sebepřesahu člověka. Základem tohoto přístupu je trojdimenzionální chápání lidské osobnosti jako jednoty člověka – biologická, psychologická a duchovní dimenze, které se prolínají. Tento koncept je založen na schopnosti sebepřesahu člověka (člověk se nesoustředí pouze na sebe), na lidské svobodě, odpovědnosti, hodnotách a smyslu života.¹²⁹ Logoterapie se zaměřuje na smysl lidské existence, na lidské hledání tohoto smyslu. Motivační silou člověka je úsilí nalézt smysl vlastního života. Lidské bytí je ovládáno vůlí ke smyslu, která je v protikladu k Freudově vůli ke slasti i Adlerově vůli k moci.¹³⁰ Jedná se o psychoterapii, která se pohybuje mimo oidipovský komplex a mimo

¹²⁷ Převzato z ŠLECHTOVÁ, A. *Školní šikana jako téma etické výchovy*. České Budějovice 2014. Bakalářská práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta. Katedra pedagogiky. Vedoucí práce L. Muchová, s. 16.

¹²⁸ Srov. KOLÁŘ, M. *Nová cesta k léčbě šikany*, s. 119–121.

¹²⁹ Srov. JANOŠOVÁ, P. et al. *Psychologie školní šikany*, s. 177.

¹³⁰ Srov. FRANKL, V, Emil. *Člověk hledá smysl: úvod do logoterapie*, s. 65–66.

pocit méněcennosti, mimo veškerou afektivní dynamiku. Logoterapie je psychoterapie, která vychází z duchovna.¹³¹ Rozhodování člověka, které vede k morálnímu chování, nesouvisí s nějakým mravním pužením či svědomím, ale s oddáním se věci, s člověkem, kterého miluje, nebo s Bohem. Opravdová morálnost je více než tišící lék pro naše svědomí.¹³² Tento přístup nevnímá agresi jako pudy či energii, která vyhledává objekty k odreagování. Logoterapeutický přístup hovoří o proměně agrese. Agrese a nenávist je vždy zaměřená na něco nebo na někoho, pokud je člověk směřován k pochopení, že k nenávisti není žádný důvod, nenávist se stává absurdní. Člověk, který je vychováván v přesvědčení o nezbytnosti nenávisti a agrese, může dospět k pocitu, že je obětí sociálních okolností a že není tvůrcem vlastního života. Člověk však je spolutvůrcem všeho, je svobodný a zodpovědný v případě, kdy se rozhoduje, zda agresi použije nebo odmítne. Logoterapie poukazuje na určité existenciálně hlubší zdroje agresivního chování, které mají vliv na vznik proaktivní agrese. Jedním z vysvětlení šikany je charakteristika agresorů, jejichž chování je sobecké a zaměřené na sebe. Jsou sebestřední a normy svého chování upravují v souladu s vlastními potřebami. Tito lidé postrádají zkušenost sebezpřesahu, nedokáží přesáhnout svůj čistě sobecký zájem, nedokáží empaticky chápat potřeby jiných. V logoterapeutickém pojetí tvoří bytostnou součást osobnosti svoboda a odpovědnost. Člověka sice ovlivňují různé podmínky a dispozice, ale svoboda spočívá v zaujetí stanoviska k těmto podmínkám. Je naší vnitřní záležitostí. V průběhu života postupně přebíráme svobodu a odpovědnost za svůj život. Chování agresorů se vyznačuje snahou nerespektovat svobodu druhého a zbavit se odpovědnosti.¹³³ Nedávný výzkum týkající se chápání hodnot u agresorů a obětí šikany ukázal, že agresoři šikany rozumějí hodnotě slova svoboda nejčastěji ve významech – svévole, neomezenost, bezhraničnost. Agresoři mají snahu zbavit se odpovědnosti a své jednání se snaží neustále omlouvat různým vysvětlením, např. provokoval mě, je divná či může si za to sama.¹³⁴ Tento postoj neomezenosti člověka vychází z individualismu a vyúsťuje v egoismus, který popírá svobodu druhých. Tato egoistická orientace připravuje cestu vrozené agresi. Pokud tato agrese není

¹³¹ Srov. FRANKL, V, Emil. *Lékařská péče o duši: základy logoterapie a existenciální analýzy*, s. 23.

¹³² Srov. FRANKL, V, Emil. *Člověk hledá smysl: úvod do logoterapie*, s. 66-67.

¹³³ Srov. JANOŠOVÁ, P. et al. *Psychologie školní šikany*, s. 177-179.

¹³⁴ Srov. DĚDOVÁ, M. Chápání hodnoty Sloboda u agresorov a obrancov šikanovania. In *Sociální procesy a osobnost. Sborník příspěvků Conference Proceedings*, s. 66.

transformována, začíná se za určitých podmínek a okolností rozvíjet v nejrůznější druhy zla, včetně šikanování.

V jevu šikanování je posilujícím faktorem tlak skupinových norem. Konformní chování a slepé podřizování se skupinovým normám vytváří základ pro rozvoj šikany. Důležité je zmínit velký vliv autoritativního stylu rodinné výchovy na vznik konformismu. Tento způsob výchovy vyznačující se neláskou, nedostatkem společně stráveného času, fyzickými tresty, vede k omezenosti prožívání života.¹³⁵ Výchovným stylům se hlouběji věnuji v kapitole 3.4.1. Velký důraz klade logoterapie na význam hodnot pro rozvoj osobnosti člověka. „Logoterapie chápe hodnoty jako něco, co člověka obohacuje, přitahuje, usměrňuje, to, co tvoří jeho existenci ve všech jeho dimenzích, projevech a směrech. Jednotlivec může díky hodnotám překračovat sama sebe.“¹³⁶ Hodnoty formují osobnost člověka ve všech dimenzích lidského života. Absence některých hodnot či jejich relativizace podporuje rozvoj patologického chování. Rozvíjení hodnot u dětí je dáno především rodičovskou výchovou, kde by měl být dětem poskytnut čas a prostor pro zkušenost se s pozitivními hodnotami.¹³⁷

Člověk, který se věnuje uskutečňování smyslu života, přesahuje hranice vlastního zájmu, je schopen vnímat bolest a potřeby druhých, je schopen empatie.¹³⁸ Šikanování je jedním z prostředků, jak vyplnit pocit prázdnoty životního smyslu tím, že vytváří jakousi krátkodobou iluzi o tom, že dotyčný agresor něco znamená. Frankl tento pocit nazývá existenční vakuum. Projevy takovéto prázdnoty mohou být např. bezcílnost, poruchy vztahů a chování, závislost na náhradních hodnotách. Kompenzační neuspokojené potřeby smyslu bývá touha po moci či slasti. V případě šikanování jsou zřejmé obě tendence, jednak silná touha po moci a dobrý pocit z utrpení a ponížení oběti. Agresoři postupně stupňují úsilí k dosažení slasti.¹³⁹

Albert Bandura, zakladatel sociálně-kognitivní teorie, přináší do problematiky agresivního chování vlastní konstrukt, tzv. morální vyvazování. Jedná se o kognitivní procesy, které ospravedlňují nemorální jednání způsobem např. přehlížení negativních důsledků či přesunutí odpovědnosti. Tímto dochází k uvolnění morální seberegulace. Člověk na základě těchto mechanismů jedná v rozporu s vlastním morálním

¹³⁵ Srov. JANOŠOVÁ, P. et al. *Psychologie školní šikany*, s. 180.

¹³⁶ JANOŠOVÁ, P. et al. *Psychologie školní šikany*, s. 180.

¹³⁷ Srov. JANOŠOVÁ, P. et al. *Psychologie školní šikany*, s. 181.

¹³⁸ Srov. KOLÁŘ, M. *Nová cesta k léčbě šikany*, s. 124.

¹³⁹ Srov. JANOŠOVÁ, P. et al. *Psychologie školní šikany*, s. 182.

přesvědčením bez pocitu negativních emocí. Šikanu lze z morální perspektivy bezpochyby označit za porušování univerzálních etických principů, za nemorální chování. Běžná zkušenost ukazuje, že dovednost rozlišovat dobro a zlo, přesvědčení o důležitosti dodržování etických principů nezaručuje, že se člověk bude chovat morálně. V motivaci dětí k šikanování druhých je zásadní potřeba moci spojená s popularitou a vlivem ve vrstevnické skupině a potřeba přátelských vztahů. Tyto potřeby mohou být tak silné, že umlčí vliv morálního přesvědčení, a to dokonce i u dětí, které osobně zažily pocit být obětí šikany. Morálka tedy představuje pouze jednu z motivačních složek, která se však nemusí vždy v chování projevit.¹⁴⁰

Důležitým faktorem, na kterém se shodují odborníci zabývající se příčinami patologického chování, je psychická deprivace dítěte. Jedná se o velmi vážnou formu psychického ohrožení dítěte. „Psychická deprivace je psychický stav vzniklý následkem takových životních situací, kdy subjektu není dána příležitost k ukojení některé jeho základní psychické potřeby v dostačující míře a po dosti dlouhou dobu.“¹⁴¹ Podle Koukolíka a Drtilové jsou poruchy chování důsledkem psychické deprivace. Definují skupinu osob, kterou nazývají deprivanti. „Jsou to lidé, kteří z biologických, psychologických nebo sociokulturních důvodů nedosáhli lidskou normalitu nebo o ni přišli. Ve vztahu k normalitě jsou to lidé v různém stupni a rozsahu nepovedení nebo zmrzačení, nikoli nemocní. Deprivanty chápeme jako antropologickou, sociokulturní kategorii, nikoli jako kategorii diagnostickou, lékařskou, ta by byla užší.“¹⁴² Zásadní vliv na osobnostní růst člověka mají některé z druhů nejisté vazby mezi matkou a dítětem.¹⁴³ Touto problematikou se zabýval Bowlby, který prokázal poškození duševního vývoje dětí, které byly vychovávány v ústavech, u kterých byly uspokojeny základní tělesné potřeby, přesto psychicky strádaly nedostatkem pozornosti, nedostatkem podnětů a především z důvodu nenavázání citové vazby k jedné osobě.¹⁴⁴ Důraz na citovou vazbu mezi matkou a dítětem kladou také Koukolík s Drtilovou, kteří za epidemii současnosti považují osoby chytré, vzdělané, s neporušeným intelektem, avšak citově nevyvinuté. Vycházejí z teorie vazby M. Ainsworthové, která představila čtyři druhy citových vazeb mezi matkou a dítětem. Vztah dítěte k matce tvoří základ pocitu bezpečí a jistoty pro dítě.

¹⁴⁰ Srov. JANOŠOVÁ, P. et al. *Psychologie školní šikany*, s. 158-161.

¹⁴¹ LANGMEIER, J.; MATĚJČEK, Z. *Psychická deprivace v dětství*, s. 26.

¹⁴² KOUKOLÍK, F.; DRTILOVÁ, J. *Vzpouza deprivantů: nestvůry, nástroje, obrana*, s. 70.

¹⁴³ Srov. KOUKOLÍK, F.; DRTILOVÁ, J. *Vzpouza deprivantů: nestvůry, nástroje, obrana*, s. 70–71.

¹⁴⁴ Srov. LANGMEIER, J.; KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*, s. 288.

Ainsworthová předpokládala, že kvalita připoutání se projeví ve stresové situaci, kdy dojde k aktivaci vztahového systému. Ve svých pokusech vystavila děti opakovaně krátkodobé separaci od matky v neznámém prostředí. Na základě rozdílného chování dětí po návratu matky rozlišila děti do tří skupin, později byl přidán ještě čtvrtý typ vazby.¹⁴⁵

1. Vazba jistá, bezpečná – děti s matkou po jejím návratu ihned navazovaly kontakt. Matky byly hodnoceny jako senzitivní, citlivě reagující na potřeby dítěte. Tyto děti byly později charakterizovány jako sebejistější, které měly celkově méně neurotických i behaviorálních problémů.¹⁴⁶ Tato vazba tvoří základ dalších pozitivních vztahů např. mezi rodičem a dítětem, mezi vrstevníky v dětství, mezi učitelem a dítětem.¹⁴⁷
2. Vazba nejistá, vyhýbavá – děti se kontaktu s matkou po návratu vyhýbaly. Byly u nich pozorovány nepředvídatelné agresivní projevy vůči matce. Matky byly hodnoceny jako méně citlivé, které odmítaly v rané fázi vývoje dítěte tělesný kontakt s dítětem.¹⁴⁸ Tato vazba předpokládá vyšší pravděpodobnost problematických vztahů, úzkost a agresivitu.¹⁴⁹
3. Vazba nejistá ambivalentní – děti po návratu sice vyhledávaly kontakt s matkou, ale současně projevovaly svou zlost a vzdor vůči ní. Matky byly hodnoceny jako méně citlivé.¹⁵⁰ U tohoto typu vazby je strach nejsilnější emocí, hrozí zvýšené riziko výskytu negativních emocí.¹⁵¹
4. Vazba nejistá dezorganizovaná – neobvyklé až bizarní projevy chování – dítě na určitou chvíli zamrzlo, chovalo se agresivně nebo neprojevovalo žádnou aktivitu. Tento typ vztahu byl pozorován u dětí, které byly v útlém věku týrány či zneužívány.¹⁵² Předpokladem je vysoká pravděpodobnost psychopatologických změn, a to především v mezilidských vztazích.¹⁵³

Teorie vazby má velký vliv pro vývoj lidského sebeuvědomování, jehož charakteristickou vlastností je empatie. Tento proces vcit'ování zahrnuje dva děje, ztotožnění s jiným

¹⁴⁵ Srov. LANGMEIER, J.; KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*, s. 65.

¹⁴⁶ Srov. Tamtéž, s. 65.

¹⁴⁷ Srov. KOUKOLÍK, F.; DRTILOVÁ, J. *Vzpouza deprivantů: nestvůry, nástroje, obrana*, s. 90–91.

¹⁴⁸ Srov. LANGMEIER, J.; KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*, s. 65.

¹⁴⁹ Srov. KOUKOLÍK, F.; DRTILOVÁ, J. *Vzpouza deprivantů: nestvůry, nástroje, obrana*, s. 90–91.

¹⁵⁰ Srov. LANGMEIER, J.; KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*, s. 65.

¹⁵¹ Srov. KOUKOLÍK, F.; DRTILOVÁ, J. *Vzpouza deprivantů: nestvůry, nástroje, obrana*, s. 90–91.

¹⁵² Srov. LANGMEIER, J.; KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*, s. 65.

¹⁵³ Srov. KOUKOLÍK, F.; DRTILOVÁ, J. *Vzpouza deprivantů: nestvůry, nástroje, obrana*, s. 90–91.

člověkem a vědomí vlastních pocitů po ztotožnění a současně i vědomí pocitů jiného člověka.¹⁵⁴

3.4 Činitelé ovlivňující postoj dítěte k násilnému chování

Hlavními socializačními činiteli, které ovlivňují postoj dítěte k násilí, se kterými se dítě v tomto období setkává, jsou rodina, škola a vrstevnická skupina a média. Tyto formující faktory mají vliv nejen na rozvoj úrovně poznatků, ale na všestrannou kultivaci osobnosti dítěte, na rozvoj sebehodnocení, které tvoří významnou složku socializačního procesu. Problémem těchto faktorů je to, že nepůsobí podle předem jasně daného schématu, ale na základě svých dispozic, tak jak působit umí a chtějí. V tom spočívá nebezpečí těchto faktorů v podobě omylů a rizik, které mohou vyústit v různé abnormality či deviace.¹⁵⁵ „Vliv sociálního okolí se totiž u dětí setkává s neobyčejnou vnímavostí a citlivostí, navíc umocněnou značnou závislostí na rodičích a socializujících činitelích. Díky souběhu vnímavosti a závislosti dochází působením socializace v dětství k vývoji základních osobnostních charakteristik, dispozic a tendencí, které mají snahu prosazovat se v průběhu celého dalšího života.“¹⁵⁶ V případě chápání dítěte jako aktivní bytosti je zřejmé, že dítě není pouze pasivně socializováno normami daného prostředí. Na základě interakce s vnějšími podmínkami se stále více spolupodílí na selekci podnětů, které mají vliv na jeho vlastní sebeutváření. Důležitou roli zde sehrává úroveň všech duševních funkcí osobnosti, které určují možnosti přijímání a chápání informací z okolí. V daném prostředí dítě neustále hledá uspokojení svých potřeb, ale zároveň prostředí klade na dítě požadavky například ve formě kázně, školní práce atd. Dítě musí nejen uspokojit své potřeby, ale také splnit požadavky, které na něj klade okolí. Tímto se dítě přizpůsobuje životním podmínkám a zůstává duševně vyrovnané.¹⁵⁷ Langmeier, Matějček a Mrkvička definují tyto základní potřeby dítěte.

1. Potřeba vnější stimulace – určité množství, proměnlivost a kvalita podnětů.
2. Potřeba vnější struktury – potřeba řádu a smyslu. Nezpracované chaotické podněty se stávají zkušenostmi, strategiemi – vytváří se tak podmínky pro jakékoliv učení.

¹⁵⁴ Srov. KUBÁTOVÁ, D. *Primární prevence sociálně patologických jevů v pedagogické praxi*, s. 16.

¹⁵⁵ Srov. HELUS, Z. *Psychologie: psychologie pro střední školy*, s. 96-97.

¹⁵⁶ HELUS, Z. *Psychologie: psychologie pro střední školy*, s. 97.

¹⁵⁷ Srov. ČAČKA, O. *Psychologie dítěte*, s. 116.

3. Potřeba základních emocionálních a sociálních vztahů – uspokojení těchto potřeb přináší dítěti pocit jistoty a důvěry.
4. Potřeba osobnostně sociálního významu – uspokojení této potřeby dává dítěti pocit společenského uplatnění a hodnoty, vlastní identity – podmínka pro osvojení společenských rolí.
5. Potřeba životní perspektivy – naděje, základ pro životní aktivitu.¹⁵⁸

3.4.1 Rodina

Význam rodiny jako základního socializačního činitele je nezastupitelný. Dochází zde k uspokojování většiny potřeb dítěte, působí na rozvoj jeho výkonových schopností, povahových vlastností a dochází zde k předání vlastní kulturní úrovně.¹⁵⁹ Rodina determinuje vývoj osobnosti jedince na základě těchto aspektů: socioekonomický status, výchovný styl a struktura rodiny. V rodině převládá neformální autorita a péče. Pokud je neuspokojivá, odrazí se to v poznatkové, fyzické i společenské úrovni dítěte. Rodina poskytuje dítěti od počátku nejvíce podnětů pro rozvoj poznání, osvojování návyků a je nejvýznamnějším činitelem v oblasti mezilidských vztahů. Ještě v osmi letech dítě považuje svoji rodinu za nejlepší, kolem desátého roku začíná srovnávat svůj domov s domovem svých kamarádů. Základní citový postoj rodičů k dítěti je podmínkou, která určuje výsledky rodinné výchovy.¹⁶⁰ Koukolík s Drtilovou označují narušené rodičovství jako jednu z klíčových příčin tělesných, psychologických, psychiatrických a sociálních onemocnění a poruch dětí a dospívající mládeže v současnosti. Tvoří podstatu antisociální poruchy chování dětí, různých závislostí a delikvence.¹⁶¹ Za základ rodičovství označují tyto základní složky:

- ochranu a podporu zdravého tělesného a duševního vývoje;
- kontrolu a dané meze, které zajišťují bezpečí dětí a jejich okolí úměrně k aktivitě dětí v průběhu vývoje;
- zajištění podmínek pro rozvoj talentu a zajištění možností pro jeho využití.¹⁶²

¹⁵⁸ Srov. LANGMEIER, J; MATĚJČEK, Z; MRKVIČKA, J. Základní potřeby dítěte. cit. In VYMĚTAL, J. *Úzkost a strach u dětí*, s. 7.

¹⁵⁹ Srov. VYMĚTAL, J. *Úzkost a strach u dětí*, s. 7.

¹⁶⁰ Srov. ČAČKA, O. *Psychologie dítěte*, s. 107.

¹⁶¹ Srov. KOUKOLÍK, F.; DRTILOVÁ, J. *Vzpouora deprivantů: nestvůry, nástroje, obrana*, s. 192.

¹⁶² Srov. Tamtéž, s. 192.

Matoušek s Kroftovou považují za důležitý faktor nekonzistentní výchovný styl, kdy rodiče dítě za stejný přestupek jednou trestají a jindy ne. Delikvence dětí se často objevuje v rodinách, kde se objevuje tvrdá disciplína a agresivní chování rodiče k dítěti, běžný je také výskyt tělesných trestů. V tomto rodinném prostředí dochází k neuvědomovanému rodičovské povzbuzování do delikventního chování.¹⁶³ Říčan s Janošovou v knize *Jak na šikanu* docházejí ke stejnému závěru v problematice šikany. Analyzovali prostředí rodin, ze kterých pocházejí agresori. Rodiče přímo podporují a chválí své děti za násilné jednání, ve kterém vidí běžný prostředek k dosahování cílů při jednání s druhými lidmi, jde o tzv. výchovu dravce.¹⁶⁴ Michal Kolář uvádí stejná výchovná specifika, která jsou uvedena výše, a to u rodin jak agresorů, tak obětí. K této problematice zmiňuje další důležitý faktor, a tím je citová deprivace a subdeprivace. Charakteristickým znakem rodin agresorů je absence mravních hodnot. V případě obětí šikany uvádí model rodiny, kde je častý výskyt nadměrně ochranné matky, chybějící otec a zanedbatelný podíl přítele matky na výchově.¹⁶⁵

Martínek ve své knize v souvislosti s agresivním chováním jasně rozlišuje pojmy agrese a agresivita a následně jejich příčiny. Agresivitu definuje jako vlastnost, postoj k agresi, schopnost organismu soustředit síly k zápasu, dosáhnout nějakého cíle či schopnost vzdorovat těžkostem.¹⁶⁶ Agrese je jednání, které se projevuje násilím vůči někomu s výrazným záměrem ublížit.¹⁶⁷ Jako jednu z příčin zvýšeného výskytu agrese u dětí v souvislosti s rodinou uvádí v souladu s Matouškem a Kroftovou nečitelnost ve výchově. Nastavením jasných pravidel dává rodič svému dítěti jistotu, že problémy se dají řešit a v případě prohřešku je třeba nést přirozené následky. Nečitelnost ve výchově spočívá v nejasnosti pravidel, odměny či tresty se odvíjí od nálady rodiče. V situaci, kdy dítě prožívá pocity nejistoty, se začíná objevovat napětí, které budí agresi. Následkem tohoto způsobu výchovy jsou další patologické projevy v chování dítěte, jako například lež, záškoláctví atd. Tento jev se stává velmi častým ve dvoukariérových manželstvích, kde jsou oba rodiče plně vytížení a na dítě jim zbývá čas pouze k uspokojení základních potřeb. Pokud má dítě pevně stanovená čitelná pravidla v rodině, dokáže se lépe srovnat s pravidly ve škole, které jsou užší a daná školním řádem.¹⁶⁸

¹⁶³ Srov. MATOUŠEK, O.; KROFTOVÁ, A. *Mládež a delikvence*, s. 44.

¹⁶⁴ Srov. ŘÍČAN, P.; JANOŠOVÁ, P. *Jak na šikanu*, s. 56–57.

¹⁶⁵ Srov. KOLÁŘ, M. *Nová cesta k léčbě šikany*, s. 150.

¹⁶⁶ Srov. MARTÍNEK, Z. *Agresivita a kriminalita školní mládeže*, s. 10.

¹⁶⁷ Srov. Tamtéž, s. 23.

¹⁶⁸ Srov. Tamtéž, s. 82–83.

Jako jednu z příčin zvýšené agresivity jedince uvádí Martínek skutečnost, kdy je dítě vychovááno skrytě agresivní matkou. Tento model chování představuje matku, která před cizí osobou (pedagogem) tvrdě odmítá jakékoliv potrestání dítěte, ví však, že otec dítě často trestá tvrdými tresty. Tato matka po příchodu otce vše na dítě nahlásí a také náležitě přibarví a se zadostiučiněním sleduje, jak je dítě trestáno. Opět se dítě dostává do situace, která je pro něj nečitelná a začíná prožívat pocity nejistoty, které vyvolávají agresi a hyperaktivitu. Mimo pocit nejistoty v tomto případě dítě prožívá druhý nejhorší pocit – bezmoc. Mezi další příčiny Martínek řadí stejně jako Říčan a Janošová fakt, kdy je dítěti dáváno najevo, že agresivita slouží k dosažení vytyčeného cíle. Jednou z příčin může být také příliš permissivní výchovný styl, který vychází z moderní výchovy, kde rodiče s dětmi příliš diskutují o jasných pravidlech. Jsou zásadní věci, které jsou pravidlem, o nichž nelze diskutovat. Dalším výchovným stylem, se kterým lze agresivitu spojit, je tzv. výchovná slepota, kdy se rodiče zbavují zodpovědnosti za chování dítěte a odmítají jakoukoliv spolupráci, jelikož nevidí v chování svého dítěte žádný problém. Zásadním faktem, který Martínek uvádí v souvislosti s agresivním chováním dětí, je vazba mezi matkou a dítětem.¹⁶⁹

3.4.2 Škola a vrstevnická skupina

Školní třída vytváří prostor k utváření postoje dítěte k násilnému chování. Teorie skupinové socializace uvádí zkušenost dětí s vrstevnickou skupinou jako faktor, který odpovídá za utváření osobnosti a její socializaci. Tato teorie vysvětluje chování ve skupině na základě těchto predispozic: skupinová afiliace (základ vnitroskupinové preference), strach, nepřátelství k cizím (nepřátelství mimo skupinu), soupeření o status uvnitř skupiny (lepší status znamená lepší přístup ke zdrojům), budování blízkých dyadických vztahů. Za normálních podmínek mohou vrstevnické skupiny a přátelství determinovat vývojové kompetence, především přátelství má vliv na sebehodnocení.¹⁷⁰

Skupina je místem, kde má dítě možnost naučit se takovým sociálním reakcím, jako je pomoc slabším, spolupráce, ale také soupeřivost a soutěživost. Již v předškolním období se některé děti dokáží více prosadit a jiné se podřizují, tyto rozdíly jsou ve školním věku stále zřetelnější a mohou vést až k agresivnímu chování nebo k podřídivosti. Tyto

¹⁶⁹ Srov. MARTÍNEK, Z. *Agresivita a kriminalita školní mládeže*, s. 11-12.

¹⁷⁰ Srov. VÝROST, J.; SLAMĚNÍK, I. *Sociální psychologie*, s. 51.

podřídivé děti podléhají bez kritického zhodnocení, mohou podlehnout svodu kamarádů při různých přestupcích. Stále častěji se však stává, že ten, kdo tyto akce vyvolává, se stihne stáhnout a potrestán bývá svedený. Všímavý pedagog však dokáže tyto sociální reakce korigovat. Pokud dokáže vnímat souvislosti, je schopen těmto podřídivým dětem poskytnout emoční podporu a tím posilovat jejich sebeprosazení. Sociální reakce ve vrstevnické skupině vedou k rozvoji schopnosti sociálního porozumění, současně narůstá i schopnost volního sebeřízení – seberegulace. V praxi jde například o odložení bezprostředního uspokojení svých potřeb a věnování se školním povinnostem.¹⁷¹

3.4.3 Role médií

Mezi základní mediální prostředky komunikace, které mohou ovlivnit vztah jedince k násilí, v současné době můžeme zařadit televizi, tisk, internet, počítačové hry, reklamu, některé druhy hudební produkce aj.¹⁷² Urban označuje masovou kulturní a mediální tvorbou jako drogu se vším všudy, která hladí, retušuje, lže, omezuje, degraduje a zotročuje. Média mohou na základě vnějšího nátlaku a kombinací násilí s ideovou propagandou dovést jedince k nezdravé konformitě, která potírá jeho vlastní autonomii.¹⁷³ Hofbauer označuje sdělovací prostředky za jev, který může probudit nepřátelství k druhým lidem, motivované etnicky, národnostně nebo nábožensky na základě dezinformovanosti, zkreslování skutečnosti nebo vytváření negativní virtuální reality. Tyto skutečnosti kladou vysoké nároky na hodnotovou orientaci a morální vybavenost jedince.¹⁷⁴

Mediální násilí označují Koukolík a Drtilová za skutečnost, která má významný podíl na vytváření vztahu dětí a dospívajících k násilí. Důvodem využívání násilí v médiích je to, že přitahují pozornost, a tím se přímo či nepřímo násilí prodává. Tímto se stává pozornost, jako zneužívaná lidská přirozenost, prostředkem k materiálnímu zisku. Vliv televizního násilí je odlišný z hlediska věkových skupin. Tento vliv je však možné omezit, posílit či oslabit dalšími vlivy, například vztahy mezi rodiči a dítětem, násilím v rodině,

¹⁷¹ Srov. LANGMEIER, J.; KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*, s. 130.

¹⁷² Převzato z ŠLECHTOVÁ, A. *Školní šikana jako téma etické výchovy*. České Budějovice 2014. Bakalářská práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta. Katedra pedagogiky. Vedoucí práce L. Muchová, s. 25-26.

¹⁷³ Srov. URBAN, L. *Sociologie trochu jinak*, s. 232–233.

¹⁷⁴ Srov. HOFBAUER, B.; KAPLÁNEK, M., ed. *Kapitoly z pedagogiky volného času: soubor pojednání o volném čase a jeho výchovném zhodnocování*, s. 57.

materiálními podmínkami v rodině apod. Čím realističtější jsou násilné činy v médiích zobrazeny, tím větší je pravděpodobnost, že se je děti a dospívající podle tohoto vzoru naučí provádět. Kritickým obdobím v problematice vztahu televizního násilí k dětské agresivitě je školní věk 6–11 let. V tomto věku se poznávací schopnosti a pozornost rozvíjejí v takové míře, že děti jsou schopny sledovat zápletku, tvořit soudy a úsudky, rozlišit motivaci a důsledky chování mediálních postav. Současně však jejich snaha o skutečné pochopení děje na obrazovce klesá. Události sledují povrchně, bez hlubšího přemýšlení. Agresivita především u chlapců po sledování programu s agresivními prvky výrazně roste, jestliže se identifikují s postavou, která se chová agresivně. Autoři popisují trojí vliv televizního násilí na malé děti:

- děti se naučí agresivním postojům, chování a násilí jako možnému způsobu řešení problémů;
- dochází ke snížení vnímavosti vůči skutečnému násilí;
- vyvíjí se obava nebo strach, že se dítě samo stane obětí násilí.¹⁷⁵

Negativními účinky televizního násilí se věnují Matoušek a Kroftová. Jako nový problém související s vlivem televize na děti a mládež popisují tzv. stírání žánrových hranic mezi zpravodajstvím a zábavou a reality TV. Televize využívá záznamů například z přepadených bank a další drastické záběry, které jsou ve vysílání ještě zpomalovány. Škodlivé účinky může mít jak násilí fiktivní, tak skutečné násilí naturalisticky popisované, a s tím souvisí také nejasná hranice, co se skutečně stalo a co bylo autory nadsazeno pro zesílení účinku. Dítě ve středním školním věku již má schopnost zaujmout kritický postoj k předváděnému násilí, tato kritičnost se však dá vhodným druhem podání násilných scén oslabovat. Matoušek a Kroftová se vyjadřují shodně s názory Koukolíka a Drtilové v otázkách posílení vlivu televize dalšími determinanty, mezi které řadí dědičné faktory, rodičovský nezáměr a příslušnost ke skupinám, které sdílejí deviantní normy. Oba autoři však konstatují, že mnohem významnější, než vliv médií na děti a mládež, je vliv živých lidí, se kterými děti a mládež tráví čas.¹⁷⁶

Nepříznivý vliv televize, počítačových her a tiskovin na epidemický výskyt šikanování na školách potvrzuje také Kolář konstatováním, že ve většině předkládané produkce nelze nalézt věrohodně zobrazený soucit, pocit viny, bolest ani utrpení. Říčan a Janošová upozorňují na stav, ve kterém se komerce stává jediným principem toho,

¹⁷⁵ Srov. KOUKOLÍK, F.; DRTILOVÁ, J. *Vzpouřa deprivantů: nestvůry, nástroje, obrana*, s. 218–221.

¹⁷⁶ Srov. MATOUŠEK, O.; KROFTOVÁ, A. *Mládež a delikvence*, s. 107.

co nám předkládá televize, rozhlas i tisk. Tento stav má negativní důsledky pro hodnotovou orientaci i pro vztah k násilí, které je v médiích běžným konzumním artiklem a často bývá přímo či nepřímo glorifikováno.¹⁷⁷

Shrneme-li pohled na šikanu ve společenském kontextu, je zřejmé, že stále narůstající výskyt šikany souvisí se společenskými vlivy. Vztahy mezi lidmi jsou odrazem naší společnosti, která hraje velkou roli v této problematice. Může to být jednostranná materiální orientace, proklamace síly, dravosti a úspěchu na úkor lásky, tolerance a slušnosti, která je zaměňována s hloupostí. Je na společnosti, do jaké míry bude tyto přímé či nepřímé projevy násilí tolerovat. Nejdůležitějším prvkem společenského systému je rodina, jejíž vliv je nezastupitelný. Tam, kde rodina neplní své základní funkce, je vyšší pravděpodobnost výskytu delikventního chování u dítěte. Tuto kapitolu uzavírám Novotného analýzou příčin prudkého zvyšování proviňování v naší republice. Autor uvádí kromě individuálních dispozic čtyři významné okolnosti, které nárůst proviňování provokují a podstatně motivují. „Jedná se o tyto vnější okolnosti: slabý stát, proměna nebo zhroucení základních hodnot, rozpad a nefunkčnost rodiny a rozpínající se zlo, které vítězí v konfrontaci s dobrem.“¹⁷⁸ K těmto okolnostem je třeba zmínit absenci duchovních a mravních hodnot v rodině, ve škole a v médiích.

3.5 Primární prevence šikany

Základním koncepčním dokumentem MŠMT pro oblast primární prevence rizikových projevů chování u dětí a mládeže je *Národní strategie primární prevence rizikového chování na období 2013-2018*. Hlavním cílem tohoto strategického dokumentu je: „prostřednictvím efektivního systému prevence, fungujícího na základě komplexního působení všech na sebe vzájemně navazujících subjektů, minimalizovat vznik a snížit míru rizikového chování u dětí a mládeže“.¹⁷⁹ Šikanu společně s agresí, kyberšikanou a dalšími rizikovými formami komunikace řadí mezi interpersonální agresivní chování.¹⁸⁰ Miovský charakterizuje prevenci rizikového chování jako „jakékoli typy výchovných, vzdělávacích, zdravotních, sociálních či jiných intervencí směřujících

¹⁷⁷ Srov. ŘÍČAN, P.; JANOŠOVÁ, P. *Jak na šikanu*, s. 72.

¹⁷⁸ NOVOTNÝ, P. *Epidemie delikvence* s. 17.

¹⁷⁹ MŠMT, *Národní strategie primární prevence rizikového chování na období 2013-2018*, s. 6.

¹⁸⁰ Srov. MŠMT, *Národní strategie primární prevence rizikového chování dětí a mládeže na období 2013-2018*, s. 9.

k předcházení výskytu rizikového chování, zamezujících jeho další progresi, zmírňujících již existující formy a projevy rizikového chování nebo pomáhají řešit jeho důsledky“.¹⁸¹ Pojem prevence obecně znamená soubor aktivit a opatření, které směřují k předcházení a minimalizaci jevů, které souvisí s rizikovým chováním. Oblast prevence rozlišujeme na prevenci primární, sekundární a terciární. Cílem primární prevence je maximálně předcházet a současně redukovat míru rizik, které souvisí s konkrétními projevy rizikového chování.¹⁸² Vzhledem k tématu práce se budu věnovat prevenci primární. Primární prevenci rozlišujeme: **specifickou** – aktivity a programy zaměřené na konkrétní typy a formy rizikového chování a **nespecifickou** – cílem nejsou konkrétní projevy rizikového chování, ale například předkládá dětem různorodé volnočasové aktivity, které odvádějí pozornost od rizikového chování. Cílem nespecifické formy primární prevence je výchova dětí a mládeže ke zdraví, zdravému životnímu stylu a k rozvoji pozitivního sociálního chování.¹⁸³ Nespecifická prevence, nazývaná též „komplexní“, představuje nosný prvek primární prevence. Směřuje k posílení osobnosti a schopností člověka, k přirozenému poznání, kdy dítě na základě zkušeností ze situací v běžném životě nalézá poučení, které přináší pravdivou informaci. Toto přirozené poznání vychází z podstaty člověka naplňovat vlastní potřeby. Pokud je pravdivá informace dětem podaná přiměřenou formou k jejich věku, stane se pevným základem nespecifické i specifické prevence a směřuje děti k přijetí zodpovědnosti za vlastní jednání. Nespecifická prevence zahrnuje např. zájmové kroužky, různé sportovní aktivity atd.¹⁸⁴ Domnívám se, pokud budu vycházet z výše uvedené definice nespecifické prevence, že součástí této prevence je etická výchova ve svých určitých rozměrech. Více se tomuto tématu věnuji v kapitole 3.5.1.3 a jako součást nespecifické primární prevence by měla být součástí každé školy, každé třídy a každé vyučovací hodiny. Nespecifickou primární prevencí by měla být každá pedagogická situace. V souvislosti s tématem této práce zmiňuji funkci etiky, kterou popisuje Muchová jako připomenutí, že „morálně neospravedlnitelný čin je takový, který snižuje druhého člověka na úroveň předmětu nebo nástroje“.¹⁸⁵ Šikana ve všech svých formách představuje tento morálně neospravedlnitelný čin. Nespecifická primární prevence úzce souvisí s osobností pedagoga, který tuto prevenci realizuje.

¹⁸¹ MIOVSKÝ, M. et al. *Primární prevence rizikového chování ve školství*, s. 24.

¹⁸² Srov. BENDL, S. et al. *Vychovatelství: učebnice teoretických základů oboru*, s.228-229.

¹⁸³ Srov. BENDL, S. et al. *Vychovatelství: učebnice teoretických základů oboru*, s.229.

¹⁸⁴ Srov. Nespecifická prevence. *Ostrov radosti – Středisko volného času* [online].

¹⁸⁵ MUCHOVÁ, L. *Morální výchova v nemorální společnosti?*, s. 25.

Národní strategie primární prevence rizikového chování dětí a mládeže na období 2013-2018 rozlišuje tři úrovně specifické primární prevence:

Všeobecná primární prevence – je zaměřena na běžnou populaci dětí a mládeže. Může se jednat například o třídu (programy pro větší počet dětí určitého věku).¹⁸⁶

Selektivní primární prevence – je již zaměřena úžeji na takové skupiny osob (menší skupiny, jednotlivci), kde se vyskytují ve větší míře rizikové faktory pro vznik různých forem rizikového chování.¹⁸⁷

Indikovaná primární prevence – jedná se o individuální práci s jedincem, kde se vyskytly projevy rizikového chování.¹⁸⁸

Základním legislativním dokumentem, který upravuje oblast primární prevence rizikového chování ve školách a školských zařízeních, je zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů. Ukládá povinnost vytvářet podmínky pro zdravý vývoj dětí, žáků a studentů a pro předcházení vzniku rizikového chování. Dalšími legislativními dokumenty zasahujícími do oblasti primární prevence jsou např. Zákon č. 109/2002 Sb., o zařízeních ústavní výchovy, ochranné výchovy a zařízeních preventivně výchovně péče, Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, Vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků, Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, Vyhláška č. 74/2005 Sb., o zájmovém vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů.¹⁸⁹

¹⁸⁶ Srov. MŠMT, *Národní strategie primární prevence rizikového chování dětí a mládeže na období 2013-2018*, s. 9.

¹⁸⁷ Srov. Tamtéž, s. 9.

¹⁸⁸ Srov. Tamtéž, s. 9.

¹⁸⁹ Srov. Tamtéž, s. 14.

3.5.1 Škola – prostor pro realizaci primární prevence šikany

Škola či školská zařízení mají jednoznačnou zodpovědnost za žáky v souladu s legislativním a právním vymezením, které je uvedeno výše. S prevencí a ochranou žáků souvisí odpovědnost pedagogického pracovníka, který musí těmto jevům předcházet. Každý pedagogický pracovník je povinen řídit se příslušnými pokyny a ustanoveními. Odpovědnost pedagogického pracovníka je dána Zákonem č. 140/1961 Sb., ve znění pozdějších předpisů (§ 167, 168 trestního zákona).¹⁹⁰

3.5.1.1 Obecné principy primární prevence šikany

Škola je místem, které má dané zásady a postupy, jejichž implementace směřuje ke zlepšení vztahů všech příslušníků školy. Machová v učebním textu uvádí základní preventivní opatření a doporučuje především: včasnou informovanost dětí na téma šikany včetně jasného stanoviska o její nepřipustnosti, podpora obranyschopnosti dítěte, posilování sebedůvěry a jistoty (zasloužený pocit úspěchu a uznání), vytváření sociálních dovedností žáka, prezentace sociálních hodnot, solidarity, výchova k toleranci a přejímání odpovědnosti. Významně pro realizaci prevence přispívá organizování sociálního života školy způsobem, který přenáší v určitých oblastech odpovědnost přímo na žáky, například organizování školního turnaje nebo vydávání školního časopisu. Důležité pro zdravý psychosociální vývoj žáků je celkové školní klima, které dává dítěti najevo, že není pouze anonymním jedincem, ale jedinečným žákem školy, který svými postoji reprezentuje školu.¹⁹¹ Říčan a Janošová uvádí několik možností jak všeobecných, tak specifických, které mohou pomoci při realizaci primární prevence šikany. Patří mezi ně: rozvíjení průřezových témat osobnostní a sociální výchovy, etická výchova vedená pedagogy s příslušnou aprobací, osobní příklad učitele, individuální pozornost věnovaná dětem s různými problémy, zlepšování vzájemných vztahů nejen ve škole, ale také ve směru k rodičům, realistický postoj k šikaně, důraz na dostatečnost a hustotu pedagogického dozoru, seznámení se s Metodickým pokynem MŠMT, Školní program proti šikanování, formulace Školního řádu způsobem, který podporuje prevenci šikany, zaměření na vzdělávání pedagogů v oblasti prevence školní šikany prostřednictvím kurzů

¹⁹⁰ Srov. ŘÍČAN, P.; JANOŠOVÁ, P. *Jak na šikanu*, s. 145.

¹⁹¹ Srov. KUBÁTOVÁ, D. *Primární prevence sociálně patologických jevů v pedagogické praxi*, s. 10.

prevence a řešení šikany, zpřístupnění základní literatury o šikaně, pozorování a řešení i méně nápadných projevů agresivního chování.¹⁹² V současné době je v oblasti primární prevence ve školách stále častěji diskutovaná a požadovaná subprofese školního psychologa. Legislativně se ČR připojila k zemím se školními psychology vyhláškou č.72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních.¹⁹³ Nejčastějšími činnostmi školního psychologa jsou: intervence při řešení výchovných problémů žáků, činnosti týkající se učení žáků, mediační činnosti – zprostředkování a intervence ve vztazích mezi aktéry školy, vzdělávání a osvěta učitelů. Hlavním předmětem činnosti školního psychologa jsou interpersonální vztahy. Nejde o akutní řešení, ale spíše o dlouhodobé činnosti jako například odstraňování komunikačních bariér a řešení konfliktů ve třídě, mezi učitelem a žáky či mezi žáky a rodičem. Činnosti psychologa jsou prováděny jak individuálně, tak skupinově. Ve skupinové práci se psycholog současně stává pedagogem. Právě skupinová práce představuje předpoklad, z něhož lze objasnit následné problémy týkající se jednotlivých žáků. Základní metodou práce školního psychologa je rozhovor a testová diagnostika. Dalšími technikami práce školního psychologa jsou projektivní techniky, metody zjišťující klima třídy a vztahy mezi žáky a méně časté terapeutické techniky.¹⁹⁴

3.5.1.2 Prevence šikany na úrovni skupiny

Šikana je jevem, který souvisí nejen s individuálními, ale také skupinovými vlivy. V současnosti dokážeme na základě výzkumu osobnostních charakteristik jedince lépe poznat šikanu, avšak výzkum skupinové úrovně je stále ještě v pozadí, přestože je skupina prostorem, do nějž je možné směřovat preventivní programy. Vliv skupiny můžeme rozdělit do několika oblastí. První oblast vlivu skupiny v případě šikany souvisí s faktem, že zahrnuje více aktérů, kteří tento jev ovlivňují. Přihlízející mohou šikanu eskalovat, pokud podporují agresora, nebo naopak zastavit. Dalším vlivem, který má skupina, souvisí se vztahy mezi žáky. Třetí oblast tvoří normy skupiny, přesvědčení o tom, jaké postoje jsou ve skupině žádoucí. V souvislosti s normami skupiny se hovoří o školním a třídním klimatu.¹⁹⁵ Pozitivně hodnocené školní klima vytváří bezpečné prostředí, které

¹⁹² Srov. ŘÍČAN, P.; JANOŠOVÁ, P. *Jak na šikanu*, s. 17-19.

¹⁹³ Srov. ŠTECH, S.; ZAPLETALOVÁ, J. *Úvod do školní psychologie*, s. 77.

¹⁹⁴ Srov. Tamtéž, s. 79–83.

¹⁹⁵ Srov. JANOŠOVÁ, P. et al. *Psychologie školní šikany*, s. 295-296.

souvisí s odmítáním šikany. Důležité je ale připomenout, že i v případě odhalení nežádoucích skupinových vlivů nese každý individuální odpovědnost.

V případě prevence, která je zaměřena na roli skupiny, se doporučuje kultivace skupinových norem a příprava žáků na situace, kdy se stanou svědky šikany. Vytváření a pěstování třídních norem, které odmítají šikanu a podporují pozitivní mezilidské vztahy, je zásadní odpovědností učitele. Žáci se na základě toho, jak vnímají své školní prostředí, mohou v kritických situacích, kde jsou svědky šikany, rozhodnout, zda oběti šikany pomohou či nikoliv. V oblasti přípravy potencionálních svědků šikany je asi nejvíce propracovaný finský program KiVa,¹⁹⁶ jehož východiskem je pojetí šikany jako skupinového procesu. Klíčovým prvkem tohoto programu je to, aby žáci nevytvářeli agresorům vděčné publikum. Kromě tohoto je dalším významným prvkem programu podpora a posílení vědomí žáků, aby se v případě šikany obětí zastali.¹⁹⁷

Novější způsoby, mezi které patří sociokulturní perspektiva, vycházejí ze studií, na jejichž základě se dále snaží doporučit určitá preventivní opatření. Tento přístup tvoří alternativu ke klasickému sociokognitivnímu přístupu. Není však schopen nalézt přímočarý návod k léčbě šikany, a proto může být pro ty, kteří tuto přímočarost upřednostňují, matoucí. Zahrnuje totiž celou řadu faktorů, od porozumění šikaně v třídní skupině až po souvislost se změnou společenských hodnot. Klasický model prezentuje svá řešení ve srozumitelných pojmech, jako např. pokud je příčina šikany ve vztahu mezi obětí a agresorem, řešením je změna tohoto stavu, případně pokus o změnu třídní atmosféry. Sociokulturní přístup posouvá prevenci šikany z individuální úrovně na úroveň společenskou. Jako prevenci tento přístup doporučuje následující opatření.¹⁹⁸

- Přijímání a oceňování odlišností – vychází ze souvislosti mezi šikanou jako nástrojem trestání odlišnosti a netolerance společenské odlišnosti. Naše společnost se vyznačuje nízkou akceptací diverzity, proto není až tak nezvyklé, že se ve školních skupinách může stát šikana legitimním způsobem, jak řešit odlišnost.¹⁹⁹
- Kritická reflexe společenských norem – vychází ze spojitosti šikany s rigidním dodržováním společenských norem. Motivace k šikaně může být vysvětlena tím, že oběť porušila určitou společenskou normu. Úkolem rodičů i pedagogů by mělo

¹⁹⁶ KiVa Anti-Bullying Program. *KiVa Program & University of Turku* [online].

¹⁹⁷ Srov. JANOŠOVÁ, P. et al. *Psychologie školní šikany*, s. 304-305.

¹⁹⁸ Srov. Tamtéž, s. 55-57.

¹⁹⁹ Srov. Tamtéž, s. 55-56.

být naučit děti kriticky reflektovat jak skupinové, tak i společenské normy a pomoci jim pochopit, že v určitých situacích nelze striktně dodržovat společenské normy, které poškozují druhé. K těmto diskuzím mohou sloužit například pravidelné třídnické hodiny.²⁰⁰

3.5.1.3 Etická výchova

Říčan a Janošová, kteří se dlouhodobě zabývají výzkumem lidské agrese, doporučují Etickou výchovu jako jednu z nejdůležitějších součástí primární prevence školní šikany. Etická výchova spočívá ve vštěpování základních společenských hodnot dětem, jedná se především o úctu ke každé lidské bytosti, solidaritu, soucit, čest atd. Ústřední význam však má pedagog s příslušnou aprobací, který tvoří osobní příklad, jehož prostřednictvím dává etickým hodnotám význam především tím, jak sám hodnotami žije, jak jedná, jak se chová k žákům. Tyto hodnoty je třeba dětem sdělovat slovem, obrazem a zážitkem. Těmto tématům však nestačí pouze určité místo ve vyučovacích předmětech, tyto základní etické a estetické hodnoty by měly vytvářet samozřejmou součást prostředí, které děti obklopuje. V současnosti se české školy snaží být hodnotově neutrální, ale právě tato situace umožňuje do škol pronikání takových hodnot, které preferuje dnešní společnost a mezi které patří požitek, úspěch, výkon, soutěž. Na nástěnkách ve školách jsou prezentováni žáci, kteří uspěli ve sportu, v různých soutěžích, jen výjimečně se zde objeví dítě, které projevilo solidaritu či obětavost. V souvislosti s prevencí šikany je zásadní myšlenka úcty ke každé lidské bytosti. Všudypřítomná by měla být klasická evropská hodnota rytířství, statečná ochrana slabých.²⁰¹

Na etickou výchovu lze nahlížet z několika pohledů. Jeden pohled může představovat základní filosofii školy, její ethos, který představují různé kodexy jednání, normy, hodnoty, jakási morální pravidla pro život ve skupině.²⁰² Již tato atmosféra školy může být určující pro vznik šikany. Nefunkční prostředí, které je nepřátelské jak pro žáky, tak i pro pedagogy, je živnou půdou pro vznik šikany či jiných forem násilného chování. Jiný pohled etické výchovy představuje etickou výchovu jako součást všech předmětů. Muchová uvádí dle K. G. Pöppela dvě oblasti, které lze zahrnout do jednotlivých

²⁰⁰ Srov. JANOŠOVÁ, P. et al. *Psychologie školní šikany*, s. 56.

²⁰¹ Srov. ŘÍČAN, P.; JANOŠOVÁ, P. *Jak na šikanu*, s. 112-113.

²⁰² Srov. MUCHOVÁ, L. *Morální výchova v nemorální společnosti?*, s. 156.

předmětů. Jedná se o důslednost učitelů, o výchovu dětí k pracovním ctnostem, např. pečlivost, úprava, odpovědnost, poctivost atd. Druhou oblastí je vědomí toho, že výuka má nejen vzdělávací stránku, ale také výchovnou, kterou může představovat etická dimenze každého předmětu, každého vědního oboru. Je důležité porozumět obsahům požadované látky v daných předmětech, ale stejně důležité je žákům představit etickou dimenzi, která může představovat například zneužitelnost. Tato morální dilemata motivují žáky k hledání argumentů, jež se stávají základem budování vlastního hodnotového systému, který je předpokladem pro svobodné rozhodování.²⁰³ Další pohled představuje etickou výchovu jako samostatný předmět. Na základě Opatření ministryně školství, mládeže a tělovýchovy z 16. prosince 2009, byla Etická výchova začleněna do RVP ZV mezi Doplnující vzdělávací obory. Opatření nabylo účinnosti 1. září 2010.²⁰⁴ Toto pojetí etické výchovy na ZŠ vychází z konkrétního projektu prosociální výchovy Roberta Roche Olivara. Iniciátorem vzniku tohoto pojetí vzdělávacího oboru Etická výchova je Etické fórum. Specifickým cílem je prosociální chování, které podporuje dialog, nezištnou spolupráci ve skupině a vede ke komplexní prosociálnosti. Jedním ze základních cílů projektu je orientace v mravních hodnotách a zvnitřnění vlastního hodnotového systému žáka, který se následně stane základem osobnosti zralého člověka, jež dokáže konat poznané dobro. To znamená, že jeho chování nevyplývá z povinnosti či z očekávání jakékoliv formy odměny. Etická výchova spočívá v kladení otázek a hledání odpovědí, kde na základě vlastních zkušeností a prožitků dětí vyvozují pravidla pro život. Pedagog je zde v roli doprovázejícího, jeho hlavním úkolem je vytvořit takové prostředí, ve kterém děti mají možnost diskutovat.²⁰⁵ Etické fórum charakterizuje Etickou výchovu následně: „Etická výchova nejdříve probouzí a rozvíjí dispozice, schopnosti a způsobilosti, které navozují a ulehčují prosociální chování. Současně upevňuje pozitivní charakterové vlastnosti každého jednotlivce. Poté žáka postupně přivádí k prosociálnímu chování.“²⁰⁶

Jedním z témat Etické výchovy, které se vztahuje k tématu prevence šikany, je téma Komunikace citů. Toto téma umožňuje žákům v přítomnosti pedagoga odkrýt své emoce. Pedagog by měl být připraven dětem pomoci tyto emoce usměrnit, případně pochopit.

²⁰³ Srov. MUCHOVÁ, L. *Morální výchova v nemorální společnosti?*, s. 168-169.

²⁰⁴ Srov. MŠMT, *Opatření ministryně školství, mládeže a tělovýchovy, kterým se mění Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online].

²⁰⁵ Srov. KOSOVÁ, M. et al. *Logoterapie: existenciální analýza jako hledání cest*, s. 117.

²⁰⁶ NOVÁKOVÁ, M.; VYVOZILOVÁ, Z.; BLAHUŠOVÁ, A. *Etická výchova pro základní a střední školy: Informace pro zařazení etické výchovy do školních vzdělávacích programů*, s. 8.

Součástí tohoto tématu je práce s afekty, např. strach, vina či odpuštění. Práce s agresí je důležitým prvkem při realizaci primární prevence šikany. Žáci se mají naučit rozpoznat a ovládat negativní emoce takovým způsobem, aby se nestaly ohrožujícími nejen pro druhé, ale i pro sebe samotné. Etická výchova vedená připraveným pedagogem může předcházet různým konfliktům ve skupině, komunikačním šumům, pomluvám, manipulacím. Rozvíjí se zde schopnost být otevřený, což tvoří předpoklad k účinné komunikaci.²⁰⁷

Muchová podává srovnání cílů Etické výchovy u nás a v zahraničí. Ústředním cílem etického vzdělávání je rozvoj morálního úsudku žáků a vytváření vlastních postojů, které se následně promítají do celé společnosti. Český projekt prosociální výchovy je zaměřen především na ovlivňování morálního charakteru žáka prostřednictvím psychoterapeutických technik.²⁰⁸ Tento názor zastává také Zuzana Svobodová, která předkládá v knize *K Etické výchově* vysvětlení, týkající se pojmu etická výchova. Konstatuje, že etická výchova je širší pojem a redukovat ji pouze na prosociální výchovu znamená nevyužít všech možností vedoucích k rozvoji žáků právě v těch oblastech, ve kterých ve srovnání se světovým průměrem zaostávají. Žák by si měl primárně své postoje a dovednosti utvářet sám, a ne být o nich přesvědčován.²⁰⁹

Z příkladu tématu Etické výchovy (Komunikace citů), uvedeného v odstavci výše je zřejmé, že v problematice prevence šikany je jednostranně využito psychoterapeutických technik, pracuje se zde s pojmy z psychologie – afekt, strach, odkrytí a usměrnění emocí, což vyžaduje spolupráci psychologa. Pedagog by měl působit nejen v oblasti emocionální, ale také kognitivní. Je nutné děti naučit své emoce rozpoznat a usměrnit, ale stejně důležité je, aby si děti na základě vlastních argumentů uvědomily nesmyslnost takového jednání, které šikana představuje.

²⁰⁷ Srov. KOSOVÁ, M. et al. *Logoterapie: existenciální analýza jako hledání cest*, s. 117.

²⁰⁸ Srov. MUCHOVÁ, L. *Morální výchova v nemorální společnosti?*, s. 193.

²⁰⁹ Srov. SVOBODOVÁ, Z. *Etická výchova jako cesta z omezené každodennosti*. In SVOBODOVÁ, Z. et. al. *K etické výchově*, s. 43.

4 OSOBNOST PEDAGOGA

Tato kapitola je ústřední kapitolou celé diplomové práce. Téma osobnost pedagoga je základním propojovacím prvkem celé práce.

Pokud hovoříme o osobnosti, nelze opomenout pojetí osobnosti z pohledu psychologie. Nakonečný předkládá dva základní přístupy ke zkoumání osobnosti. Jedná se o fenomenologický přístup, osobnost je lidské duševní bytí a vyžaduje intuitivní přístup, primárním aspektem je existence. Druhé pojetí představuje behavioristický přístup, který charakterizuje osobnost jako systém zvyků, jež představují naučené tendence chování v určitých situacích určitým způsobem, vyžaduje objektivní pozorování, primárním aspektem je chování.²¹⁰ Pojem osobnost na základě psychologického chápání je velmi obsáhlý a nelze jej stručně definovat. Nakonečný tento pojem vymezuje takto: „osobnost je hypotetický deskriptivní konstrukt vyjadřující vnitřní dynamickou organizaci lidské psychiky, která determinuje její vnější projevy. Tato organizace se zakládá na obecně platných principech, např. princip obrany ega, vyznačuje se interindividuálně odlišnými rysy, které charakterizují fungování této vnitřní psychické organizace jako více či méně stabilního systému. Je to jednota mnohosti systémových složek (emocionality a inteligence) a jednota kvalitativní a kvantitativní různosti ve fungování tohoto systému“.²¹¹ Vzhledem k tématu práce se budu okrajově věnovat pouze některým funkčním složkám osobnosti, které představují základní dimenze osobnostních dispozic. Jedná se o emocionalitu, postoje, vůli a charakter.

Emocionalitu osobnosti vyjadřuje především emocionální zralost. Nakonečný ji definuje jako stav osobnosti vycházející z interakce vrozených dispozic a individuální zkušenosti. Vyjadřuje schopnost sebekontroly, za takového člověka je považován ten, který je schopen kontrolovat projevy svých afektů. Dále se vyznačuje osobní zodpovědností za své jednání tak, že nepodléhá okamžitému vlivu emocí. Naopak citová nezralost se projevuje neschopností odpoutat se od svých citových fixací, např. sociálních hodnot, ztráty blízké osoby. City vyjadřují vztahy k hodnotám, ztráta jedné hodnoty nemusí znamenat ztrátu životního smyslu. Fixace pouze na jedinou životní hodnotu je velmi problematická, protože vědomí smyslu života je nezbytné pro udržování vnitřní

²¹⁰ Srov. NAKONEČNÝ, M. *Psychologie: přehled základních oborů*, s. 472.

²¹¹ NAKONEČNÝ, M. *Psychologie: přehled základních oborů*, s. 473-474.

integrity. Emocionální zralost či nezralost je viditelná především v mezilidských vztazích, projevuje se jako citlivost nebo necitlivost ve spojení s určitou mírou empatie k ostatním lidem.²¹²

Dalším aspektem charakterizujícím osobnost jsou postoje. Nakonečný považuje tento aspekt struktury osobnosti za klíčový, z důvodu, že vyjadřuje vztah k hodnotám, který se projevuje buď jejich přijímáním nebo odmítáním. Pojem postoje představuje hodnotící vztah, který vyjadřuje nějakou kvalitu. Hodnotou můžeme v užším slova smyslu chápat něco pozitivního, žádoucího, vyjadřuje jedincovo pojetí dobra. To, co je v rozporu s danou hodnotou, je odmítáno. Nežádoucím druhem postojů jsou předsudky, negativní soudy o jedincích či skupinách. Může se jednat o negativní postoje k etnickým menšinám. Zvlášť nebezpečné jsou především rasistické předsudky. Zvláštní kategorii prezentují interpersonální hodnoty, velmi důležité pro člověka, které nachází prostřednictvím mezilidských vztahů. Mezi tyto hodnoty patří: podpora, konformita, uznání, nezávislost, ohleduplnost, vůdcovství. Nejvýznamnější interpersonální hodnotou je láska ve všech formách.²¹³ Fontana vymezuje postoje jako „poměrně trvalá zaměření, která si jedinci vytvářejí vůči různým předmětům a otázkám, s nimiž se v průběhu svého života setkávají, a která verbálně vyjadřují jako názory“.²¹⁴ Postoje plní určité psychologické funkce, na tomto základě lze postoje rozlišit jako: instrumentální (vyvolané našimi přáními), postoje sloužící poznání (potřeba porozumět světu a sobě), postoje vyjadřující hodnoty (souvisí s mravním přesvědčením a sebepojetím) a postoje sociálně přizpůsobivé (potřeba být ve společnosti). Postoje také plní funkci obrany ega.²¹⁵

Důležitou funkční složkou osobnosti je vůle. Nakonečný chápe vůli jako proces a jako dispozice osobnosti k jednání. Vůle jako proces představuje nejdůležitější znak vyvinutého motivačního systému, tzv. volní regulace chování. Toto jednání se projevuje jako jedincem kontrolované jednání. Ve srovnání s impulzivním chováním je toto chování rozvážené, v němž se projevují jak naučené techniky, tak zvnitřněné morální zásady.²¹⁶ O vůli jako o vnitřní dispozici osobnosti hovoříme v souvislosti s volní energií, která slouží k prosazování se a sebeovládání. Volní vlastnosti osobnosti charakterizují

²¹² Srov. NAKONEČNÝ, M. *Psychologie: přehled základních oborů*, s. 546-547

²¹³ Srov. Tamtéž, s. 567-573.

²¹⁴ Srov. FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*, s. 223.

²¹⁵ Srov. Tamtéž, s. 224.

²¹⁶ Srov. NAKONEČNÝ, M. *Psychologie: přehled základních oborů*, s. 390-391.

vnější projevy. Mezi tyto vlastnosti náleží např. vytrvalost, rozvážnost, houževnatost, důslednost, zodpovědnost atd.²¹⁷

Nově vznikajícím směrem psychologie osobnosti je pozitivní psychologie, která přináší staronové pojmy charakter a ctnosti. Charakter je klíčovým pojmem, který spojuje oblast filosofie, etiky a pedagogiky. Představitelé tohoto směru Peterson a Seligman vytvořili následnou klasifikaci silných stránek charakteru a ctností. Tyto základní ctnosti jsou podporovány téměř všemi náboženskými i filosofickými směry.²¹⁸

Tab. č.2²¹⁹

Moudrost a poznání	tvořivost, zvědavost, otevřenost mysli, láska k učení, vhled
Odvaha	statečnost, vytrvalost, integrita, vitalita
Lidskost	láska, laskavost, sociální inteligence
Spravedlnost	občanství, spravedlivost, vůdcovství
Umírněnost	odpuštění a milosrdenství, pokora a skromnost, obezřetnost, autoregulace
Transcendence	smysl pro krásu a dokonalost, vděčnost, naděje, smysl pro humor, spiritualita

Tento koncept ctností proniká také do klasických teorií osobnosti, např. pětifaktorová teorie osobnosti. Pojmem charakter se zabývá také Nakonečný, který hovoří o ekvivalenci k pojmu povaha a definuje jej jako soubor rysů osobnosti.

Pojetí osobnosti z pohledu s přesahem do pedagogiky se věnuje Piťha, který hovoří o osobnosti učitele v souvislosti s vlastním výkonem učitelského povolání. Učitelství vnímá více jako povolání než zaměstnání. Toto povolání vyžaduje zvláštní utváření osobnosti, již samotný výkon tohoto povolání dotváří učitelovu osobnost. Pojem povolání je významově vázáno s nějakým posláním, u pedagoga jde o poslání celoživotní. Učitel je učitelem za všech okolností, tento stav nelze odložit. Hovoříme-li o osobnosti, nelze ji nespojit s pojmem zodpovědnost. V moderní společnosti touha po zodpovědnosti přináší dvě úskalí. Prvním úskalím je těžko odhadnutelná míra vlastní kompetence, zde

²¹⁷ Srov. NAKONEČNÝ, M. *Psychologie: přehled základních oborů*, s. 562.

²¹⁸ Srov. BLATNÝ, M. et al. *Psychologie osobnosti: hlavní témata, současné přístupy*, s. 18.

²¹⁹ SELIGMAN, M. E. P; PETERSON, CH. VIA (Values in Actio). cit. In: BLATNÝ, M. et al. *Psychologie osobnosti: hlavní témata, současné přístupy*, s. 220-221.

je však možné vymezit rozsah skutečnosti i míru zodpovědnosti, a především primární zůstává vždy zodpovědnost za vlastní rozhodnutí. Druhé úskalí se však zdá neřešitelné, a tím je otázka, komu být odpovědný. V určitých věcech je autorita dána zákonem nebo je určena morální smlouvou. Pedagog se zodpovídá řediteli, rodičům, inspektorům. Existují však otázky, ve kterých autoritu, které bychom se zodpovídali, nenalzáme. Zodpovědný člověk ji však musí někde přijmout (v náboženství, ve filosofii) anebo ji vztáhnout sám k sobě, což je nelehký úkol, který vyžaduje kázeň sebereflexe (k poznání) a vůli (k jeho realizaci). Osobnost učitele by měla charakterizovat schopnost sebereflexe a pevná vůle pracovat sám na sobě. Specifikum osobnosti pedagoga je tedy zodpovědnost. Zde je však nutné se zamyslet, za co všechno učitel zodpovídá. Škola je součástí vývoje společnosti, avšak je třeba dodat, že je společností také určována a často také směřována jinam, než je jejím záměrem. V současnosti nelze odhadnout, jak správně připravit děti v tomto prudkém vývoji na budoucnost, proto pro pedagoga vyplývá zodpovědnost především za přítomnost dětí, to znamená za tu dobu, kterou s ním společně strávily. Pedagog není trenérem, který je naučí určitým vzorcům, které v budoucnu využijí, ale je především průvodcem dětí, který hledá cesty k nim a cesty pro ně.²²⁰ N. Pelcová podává výčet principů skutečného učitele, tedy toho, který vyučováním vychovává. Jedná se o tyto principy: sociální angažovanost, zvnitřnění hodnot humanity, sebeuvědomování, schopnost sebereflexe vlastní výchovné činnosti. Mezi hodnotové a morální rysy učitele, které jsou nezbytné pro samotný výkon povolání patří: humánní zaměření, zájem o druhého, schopnost převzít odpovědnost, přirozená autorita, odborné a profesní dovednosti a vlastní zkušenosti. Mezi klíčové problémy výchovy patří výchova vychovatelů.²²¹

Fontana definuje osobnost učitele jako celé spektrum osobních vlastností, které mohou determinovat to, jak se pedagog dokáže vyrovnat se svými úkoly. V souvislosti s osobností učitele Fontana zmiňuje úspěšnost učitele a zamýšlí se nad tím, co vlastně znamená být dobrým učitelem. Může jím být ten, který podporuje společensko – citový vývoj dětí, nebo ten, kdo podporuje kognitivní vývoj? Nad odpovědí na tuto otázku se neshodují ani zkušení odborníci ve vzdělávání učitelů. Jeden z výzkumů osobnosti, který byl proveden Ryanssem v roce 1960 v USA, ukázal na tyto vlastnosti úspěšného učitele: vřelost, chápavost, přátelskost, odpovědnost, soustavnost,

²²⁰ Srov. PITHA, P. *Učitelé, společnost a výchova:(práce z devadesátých let)*, s. 78-84.

²²¹ Srov. PELCOVÁ, N.; SEMRÁDOVÁ, I. *Fenomén výchovy a etika učitelského povolání*, s. 114-115.

vynalézavost a nadšení. Je třeba však dodat, že korelace mezi těmito vlastnostmi a učitelskou úspěšností nebyly příliš vysoké. Jiný výzkum (Bennettovo pojednání o učitelských stylech) z roku 1976 ukazuje, že úspěšní učitelé se důkladněji připravují na vyučovací hodiny, mají větší zájem o své žáky a tráví více času mimoškolními činnostmi. Neprofesionální a nepoctivé vůči dětem je kompenzace vlastní citové deprivace. Pedagog by měl mít rád děti, ale současně si musí udržovat profesionální odstup a cit pro odpovědnost. Osobnost pedagoga charakterizuje jeho citová stabilita. Úspěšný učitel by měl být citově zralý, což znamená, že se nenechá vtáhnout do dětských sporů, ani se nenechá vyvést z míry chováním dětí. Citová stabilita se v psychologii nazývá síla ego. Je to spojení vysoké úrovně sebevědomí a sebedůvěry se základní povahovou vyrovnaností, která umožňuje klidné a objektivní řešení problémů. V pedagogické profesi se jedná o každodenní školní problémy, jako jsou například vztahy s rodiči, s kolegy, různé kritické události. Tato síla ego přináší učiteli nadhled nad neúspěchy a zklamáním a umožňuje jim se z těchto neúspěchů poučit bez toho, aby se trestali pocity viny, umožňuje jim užívat si úspěch bez ztráty citu pro pravou míru. V souvislosti s úspěšností učitele Fontana uvádí tzv. žádoucí profesionální postoje. Jedná se o kladné postoje k odpovědnosti, práci, k místu učitele ve společnosti, roli učitele vnímají jako něco, co přesahuje pouhé vyučování a překračuje čas povinného pobytu ve škole. Jednou z nejdůležitějších stránek učitelských postojů je postoj k dětem.²²²

Důležitou součástí, která dokresluje učitelovu osobnost, je jeho výukový styl. Základní rozdělení hovoří o formálních a neformálních metodách. Podstatou formálních metod je důraz na předmět, vysoký podíl výkladu učitele, práce je žákům přímo uložena, podstatou neformálních je důraz na dítě, je zde větší prostor pro iniciativu dětí, pro tvořivost a odpovědnost. Tyto oba přístupy lze také kombinovat. Fontana užívá Klandersův pojem indirektivita. Indirektivní učitel přijímá emoce dětí a jejich nápady, užívá pochvaly. Výzkumy ukazují, že tento styl vede ke zvyšování výkonnosti dětí a k jejich kladným postojům. Dalším pojmem, který vymezuje vyučovací styl učitele je více–méně iniciativní. Charakteristické pro vysoce iniciativního učitele je to, že dokáže upravovat výukové úkoly dle potřeb dětí, učí se od nich, nechává je užívat vlastních dovedností a schopností. Je schopen vytvořit a zorganizovat podnětné prostředí, dokáže udržet jejich zájem a napomáhá jim rozvíjet nezávislost, odpovědnost, sebedůvěru, a tím současně rozvíjí dovednost nutnou při rozhodování a řešení problémů. S učebním stylem

²²² Srov. FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*, s. 364-367.

výkladu souvisí také jeho hodnota. Úspěšný učitel by měl být i dobrým řečníkem, dovednost soustředit se tvořivě na jednu skupinu důležitých myšlenek a neodbíhat od nich. Jde o schopnost podnítit děti k samostatnému usuzování například tím, že ponechá neúplnou odpověď. Umí přizpůsobit myšlenky do takové podoby, která je přiměřená úrovni dětí, umí ve správný čas skončit výklad a dát přednost praktické činnosti.²²³

Na závěr této kapitoly uvádím definici osobnosti Paola Tourniera. Tato definice odpovídá nejlépe mému pohledu, který souvisí s osobností pedagoga. Tournier vysvětluje osobnost jako výraz lidské svobody a jedinečnosti a činí člověka odpovědným.²²⁴ „Osobnost se projevuje především v rozhodování, hodnotové orientaci, v zacílení a zakotvení života.“²²⁵

4.1 Pedagog a jeho vztah k hodnotám humanity

V této kapitole se pokusím vyjasnit, proč je vlastně ve výchově tak důležitý vztah pedagoga k hodnotám humanity. Palouš a Svobodová označují za poslání výchovy starost či péči o lidství, starost o to, jak člověk se světem zachází, tedy nejen o vlastní sebestřednost. Morální hodnoty nestačí dětem jen předávat, protože lidské jednání se stává mravním pouze tehdy, když je autentické. Autoři varují před nebezpečím verbalismu a mentorským moralizováním, kde slova, jako láska či spravedlnost předložená bez prožitku, ztrácejí svoji hodnotu. Verbalizovaná morálka je opakem opravdového pátrání po hodnotách.²²⁶ Cestou člověka k lidskosti se zabýval ve své koncepci Komenský. „Nikdo tedy ať nemyslí, že pravým člověkem může být ten, kdo se nenaučí jednat jako člověk, tj. kdo nebude veden k tomu, co činí člověka člověkem.“²²⁷ Cílem výchovy u Komenského je lidskost. Výchova představuje to, co učiní člověka opravdu lidským, má pomoci harmonizovat, napravit člověka i společnost. Na tyto myšlenky humanity později navázali další filosofové, např. Herder, Masaryk, Patočka. Patočka poukazuje v souvislosti s Komenského Labyrintem světa na zkomolené lidství, jako na stále přítomnou skutečnost lidstva. Se zřetelem na toto zkomolené lidství

²²³ Srov. FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*, s. 367-369.

²²⁴ Srov. JANKOVSKÝ, J. *Etika pro pomáhající profese*, s. 54.

²²⁵ JANKOVSKÝ, J. *Etika pro pomáhající profese*, s. 54.

²²⁶ Srov. PALOUSH, R.; SVOBODOVÁ, Z. *Homo educandus: filosofické základy teorie výchovy*, s. 48.

²²⁷ KOMENSKÝ, J. A. et al. *Vybrané spisy Jana Amose Komenského*, s. 82.

a zkušenosti z vlastního života Komenský vyslovuje jednu lidskou zápornou možnost, a tou je možnost úpadková. Tato myšlenka provází i další Komenského díla, ve kterých se zabývá výchovou jako nápravou, která se vztahuje k této úpadkové možnosti, ze které je nutné vybědnout. Tato úpadková možnost představuje soustředění se na sebe, lhostejnost a to, co z této uzavřenosti vychází, je nenávisť a agrese ke všemu, co tuto uzavřenost ruší. Zároveň ale dodává, že člověk má v sobě opačnou možnost, která je přirozená a vztahující se k univerzu. Lidská mysl, lidský rozum a svědomí nás nutí, abychom se vztáhli k tomuto jednotnému smyslu a v souladu s ním jednali a konali. Člověk by měl směřování sám k sobě nahradit směřováním a otevřeností k druhým. Vychovatel je ten, který je stržen láskou k tomuto universálnímu smyslu. Pokud člověk bude veden touto láskou, bude vyveden z labyrintu klamu, kde je vše opačné, než ve skutečnosti je. Toto vyvedení představuje lidskou činnost, jednání a práci, která vede k harmonii. Výchova z pohledu Komenského představuje lásku k člověku jako subjektu i předmětu lásky. Smyslem výchovy je nahradit vlastní egocentrismus otevřeností. Pouze výchovou může k této nápravě dojít. Výchova je nepřetržitá, začíná již od početí života až k úplné samostatnosti.²²⁸ Patočka byl inspirován především Komenského humanismem, zájmem o věci lidské.

Podle Zdeňka Kratochvíla hodnota lidství spočívá v možnosti orientace k bytí, tím, že je člověk vržen do světa, má možnost si tuto uspořádanost světa uvědomit. V dějinách kultury však existují pokusy o konkrétnější určení hodnoty lidství. Jedním z těchto určení, které charakterizuje novověk, je rozum a práce. Před přijetím těchto nebytovných hodnot však Kratochvíl varuje, tyto určité hodnoty se stávají měřítkem, před kterým se jeví vše mimolidské nehodnotným. Před takovým měřítkem neobstojí však všichni lidé, stávají se tím méněcennými – rasově, intelektuálně, pracovně atd. Takováto měřítka se mylně prezentují jako všelidská a ti, kteří těmto měřítkům vyhovují méně, se stávají méně lidmi. Klamným úkolem výchovy se lehce stane převýchova méněcenných lidí směrem k preferovanému standardu lidství. Novověká společnost jednostranně zaměřuje vzdělání na racionalitu a získání pracovní kvalifikace. Měřítkem hodnot však není některá z konkrétních vyslovitelných lidských schopností, ale autenticita bytí. Výchova, která je filosoficky orientovaná, nikdy nemůže za cíl výchovy považovat nebytovné určení člověka. Hodnotu lidství Kratochvíl vidí v jedné schopnosti, která je v člověku založena jako v bytosti světa, která nepředpokládá žádnou určenou všelidskou hodnotu. Jedná se

²²⁸ Srov. PATOČKA, J. *Lidskost Komenského*, s. 395.

o schopnost sdílet jiný než vlastní svět, sdílet svět lidí jiných povah a jiných kultur. Kulturní člověk je schopen sdílet a respektovat svět jiné kultury. Tato schopnost sdílení je předpokladem autenticity člověka.²²⁹

Jan Uher, významný pedagog, jedna z určujících osobností filosofie výchovy, se ve své tvůrčí práci věnoval problematice výchovných hodnot, celé jeho dílo prolínají myšlenky humanitních ideálů. Vědomě se hlásil k myšlenkám Komenského a Masaryka. Smyslem Uherova života se staly hodnoty mravnost a svoboda. V jeho pojetí je humanita nejvyšším cílem výchovy. Výchova představuje rozvinutí každého jedince v člověka, který dokáže spojit vlastní ideály s ideály společnosti v souladu s mravními zákony. Uher chápe výchovu jako výchovu k demokracii a nahlíží na ni jako na těsné spojení se společností, kde mravní hodnoty stojí na vrcholu nezaměnitelných hodnot. Výchova má tedy zásadní roli ve vývoji společnosti, v jejím pokroku i nápravě. V souladu s Komenským a Masarykem vyznává řád (demokracie je řád, nikoliv anarchie), který je předpokladem pro cestu i cíl výchovy. Dítě se přirozeně podřizuje autoritě, která je doprovází. Uznávat a umět volit autoritu je také úkolem výchovy.²³⁰ K tehdy proklamované svobodě výchovy se Uher stavěl kriticky, což zdůvodňoval slovy: „výchova neznamena svobodu, je jenom výchova ke svobodě“.²³¹ Pedagog je rádcem, autoritou, který působí svým příkladem. Důležitý je vztah učitele a žáka, který by měl mít dva základní rysy – lásku a spolupráci, přičemž žák není pouhým pasivním objektem, ale učí se diskutovat, naslouchat jiným, řešit problémy, kriticky myslet, a především se učí svobodně se rozhodovat. Tímto se může stát svobodným občanem demokratického státu, kde pojem svobodný znamená mít moc sám nad sebou. Přestože výchova směřuje ke společnosti, nelze přehlédnout individualitu každého jedince. Současně však zdůrazňuje, že individualita nemůže být sama sobě cílem.²³²

Svobodová považuje u vychovatele za předpoklad to, že sám musí mít zkušenost s výchovou, musí žít v otevřenosti, ve svobodě, sám přebývat ve „scholé“. Pouze tehdy může být vychovatel příkladem. Pravé lidství lze prožívat pouze ve scholé.²³³ Scholé – prázdeň, opak ascholia – zaneprázdněnost, znamená volné chvíle, prostor, kde člověk není zaneprázdněn každodenními starostmi, je to příležitost pro cosi

²²⁹ Srov. KRATOCHVÍL, Z. *Výchova, zřejmost, vědomí*, s. 106-108.

²³⁰ Srov. SCHAUEROVÁ, A. *Jan Uher a jeho filozofie výchovy*, s. 47-49.

²³¹ UHER, J. *Problém kázně*, s. 87.

²³² Srov. SCHAUEROVÁ, A. *Jan Uher a jeho filozofie výchovy*, s. 49.

²³³ Srov. SVOBODOVÁ, Z. ed. *Výchova ve světověku*, s. 162.

nedělního, nevšedního. Soudobé koncepce vzdělávání směřují výchovu a vzdělávání k zaměstnatelnosti, vychovatel však pokud chce skutečně vychovávat, musí svědčit o vyšší hodnotě, než je život v aschologii – zaneprázdněnosti práce, povinnosti či zábavy. Aby nebyl smysl hodnot vyprázdněn, aby hodnoty nebyly zbaveny své podstaty, musí být tyto hodnoty kryty vlastním poznáním, vlastní zkušeností.²³⁴

Asi nejobecnější vysvětlení pojmu hodnot podává Pelcová, která o hodnotách hovoří v souvislosti s tím, „jak“ a „že“ člověk rozumí světu kolem sebe a svému místu v něm. Hodnoty fungují v našem životě jako opěrné sloupy, jako systém opor, které nám umožňují bytí na světě jako lidem, umožňují nám se vyznat jak ve světě, tak v nás samých.²³⁵

Pokud mluvíme o hodnotách v širším slova smyslu, máme na mysli vše, co přináší uspokojení našich potřeb a zájmů, v užším slova smyslu máme na mysli základní kulturní kategorie, které odpovídají našim vyšším ideálům a normám, a to především sociálním, mravním a estetickým.²³⁶ V. Spousta definuje pojem hodnota jako „vše, co zajišťuje existenci člověka v nejširším slova smyslu, co má pro nás nějakou cenu a co nám umožňuje uspokojovat naše potřeby, zájmy, cíle a ideály v oblasti vitální, sociální a duchovní“.²³⁷ Hodnotou může být také pravdivý poznatek, který může napomáhat rozvoji lidstva či společenská norma prospívající člověku. Jsou to především etické a právní normy, které vytváří lidskou morálku a spoluvytvářejí hodnotový systém společnosti a jsou součástí hodnotové soustavy každého člověka. Etikové ve všech dobách se snažili stanovit nejvyšší hodnotu – hodnotu lidského života, a přesvědčovali ostatní o nutnosti ji ctít a usilovat o její zachování. Veškerý pokrok a svoboda člověka spočívá ve správném hodnocení hodnot. Pojem hodnocení axiologie vysvětluje jako přiznání (případně popření) cennosti určitého jevu. Toto přiznání v procesu uspokojování potřeb, zájmů, cílů a ideálů závisí na vztahu mezi těmito potřebami a hodnoceným jevem. V. Spousta hovoří o proměnách hodnot, kde v tomto procesu společně působí geomorfologické podmínky, klima životního prostředí, politický systém, společenské uspořádání a kulturní úroveň společnosti. Tato proměna probíhá v souvislosti s novými

²³⁴ Srov. SVOBODOVÁ, Z. ed. *Výchova ve světověku* s. 162-163.

²³⁵ Srov. PELCOVÁ, N.; SEMRÁDOVÁ, I. *Fenomén výchovy a etika učitelského povolání*, s. 84.

²³⁶ Srov. KUČEROVÁ, S. *Člověk, hodnoty, výchova: Kapitoly z filosofie výchovy*, s. 65.

²³⁷ SPOUSTA, V. *Krise současné společnosti a proměny hodnot na přelomu tisíciletí*, s. 243.

informačními technologiemi a masmédií, a to vše pod vlivem kulturních a duchovních potřeb člověka.²³⁸ Hodnoty můžeme rozdělit do několika skupin:

1. Společenské hodnoty – jsou výrazem asociačních potřeb člověka, z potřeby vzájemnosti, uznání, realizují se ve vztahu k druhým lidem, ale také k sobě samému, jako součástí společnosti. Společenskou hodnotou může být například demokracie, svoboda, různost, pluralita, práce, úcta k autoritě, ke stáří, k přírodě, ochota ke konsenzu atd.²³⁹
2. Skupinové hodnoty – váží se na specifické potřeby určité skupiny, jsou výsledkem společenské organizace např. rodiny, státu, komunikace a poznání. Naplnění těchto potřeb souvisí s bytím a rozvojem skupiny. Mezi tyto hodnoty náleží např. vzdělávací a výchovný systém.²⁴⁰
3. Individuální hodnoty – souvisí nejen s vitálními a materiálními potřebami člověka, jako například uspokojení hladu, zdraví, zabezpečení vlastního bytí, ale také například s kulturními, duchovními, uměleckými a specifickými potřebami jedince.²⁴¹

4.2 Pedagog jako vzor v rámci sociálního učení žáků

Významný vliv pro člověka v procesu humanizace a socializace představuje společenské prostředí. Jankovský toto prostředí nazývá „druhou dědičností“. Člověk se rodí s určující genetickou výbavou, tedy s potencií stát se člověkem a na kvalitě tohoto socializačního procesu se podílí spousta determinant. Lidskou přirozeností je sdružovat se, tvořit společenství, záměrem může být dosažení společenského či individuálního cíle.²⁴² Vedle rodiny je škola prostředím, které se významně podílí na vývoji a rozvoji člověka. Výchova a vzdělávání patří mezi nejnáročnější aktivity dospělých, nároky na tyto činnosti vycházejí především ze sociálních aspektů školních interakcí. Sociální vztahy ve škole jsou mnohotvárné a mnohočetné, proto neexistuje jednoduchý návod, jak je zvládat. Na jedné straně působí učitel se svými dovednostmi, vědomosti, zkušenostmi, vlastnostmi, na druhé straně stojí žák, třída, kolegové, ředitel, rodiče, každý se svými

²³⁸ Srov. SPOUSTA, V. *Krise současné společnosti a proměny hodnot na přelomu tisíciletí*, s. 243-245.

²³⁹ Srov. Tamtéž, s. 246.

²⁴⁰ Srov. Tamtéž, s. 247.

²⁴¹ Srov. Tamtéž, s. 248.

²⁴² Srov. JANKOVSKÝ, J. *Etika pro pomáhající profese*, s. 77.

charakteristikami. Všichni vstupují do konkrétních situací ve specifickém prostředí. Sociální vztahy tvoří základ edukačních procesů. Pozitivně rozvinuté interpersonální vztahy podporují úspěšně výchovu a vzdělávání. Role učitele je spojena s určitými nároky, včetně sociální role, o které mají své představy a očekávání jak učitelé, tak žáci i rodiče. Jedinec je začleňován do společnosti prostřednictvím různých druhů a forem sociálního učení, které můžeme chápat také jako procesy socializace. Tyto procesy neprobíhají izolovaně, ale probíhají současně v různých vztazích, kde se projevují různé odlišnosti jako např. věk, pohlaví, sociální podmínky. Škola vytváří významné socializační prostředí, mezi socializační vlivy, které jej spoluvytváří, patří působení učitele, vliv vrstevnické skupiny, učitelský sbor, vychovatelé, vedoucí zájmových kroužků. Vzory z řad učitelů i vrstevníků se podílejí na učení napodobováním a připravují možnosti k identifikaci. Pro školní prostředí je důležité učení sociálním zpevněním (odměny a tresty), observační učení, které spočívá v pozorování, a učení anticipací (očekáváním). V každé formě tohoto sociálního učení hraje učitel významnou roli, která je v jednotlivých vývojových fázích odlišná.²⁴³

Čejková uvádí Pelikánovo nové pojetí interakce mezi učitelem a žákem, které se vymezuje od bipolárního (interakce v podmínkách tradičního vyučování) tím, že žák i pedagog společně směřují ke smyslu, podstatě, cíli, problému či hodnotě. Jedná se o substancionální pojetí interakce, při které se žák sám stává subjektem svého vlastního utváření. Tímto způsobem postupují spolužáci a současně s nimi také pedagog. Na základě svých zkušeností učitel vytváří pro svého mladšího partnera podmínky, aby on sám usiloval o stejné hodnoty, ke kterým sám směřuje. Toto pojetí interakce je podmíněno změnou pojetí role učitele na průvodce žáka a žák se stává potencionálním pokračovatelem pedagoga. Toto pojetí navazuje na provázející výchovu, která spočívá ve vytváření takových podmínek, díky kterým se dítě nejen samo vyvíjí, ale samo si dokáže požádat o pomoc dospělého, kterému důvěřuje a který je schopen mu pomoci tam, kde mu jeho znalosti zatím nestačí. Tato substancionální interakce vyžaduje určité sociální kompetence učitele.²⁴⁴

Sociální dovednosti jsou důležitou součástí profesní dovednosti pedagoga. Sociální obratnost je podmíněna kromě sociálních dovedností také emoční a sociální inteligencí. Gillernová vymezuje sociální dovednosti jako „učení získané předpoklady

²⁴³ Srov. GILLERNOVÁ, I. et al. *Sociální dovednosti ve škole*, s. 14-17.

²⁴⁴ Srov. ČEJKOVÁ, I. *Současné trendy v pojetí pedagogické interakce*, s. 60-62

pro adekvátní sociální interakce a komunikaci“.²⁴⁵ Jedná se o součást dovedností, které jsou nutné pro ovládání sebe samého a pro jednání s ostatními lidmi. Sociální dovednost představuje komplexnější způsobilost člověka orientovat se a optimálně jednat v různě náročných sociálních situacích. Sociální situací můžeme nazvat dynamický systém sociálních interakcí mezi učitelem a žákem. Tento systém je determinován obsahově, sociálně, časově, prostorově atd. Sociální dovednosti souvisí s procesy sebepoznávání, poznávání druhých, s komunikací, zvládání konfliktů a náročných situací. Je zřejmé, že lze jasně vymezit prvky sociálních dovedností, které se vztahují k sobě samému, např. sebereflexe, autenticita, určité projevy emocí a prvky, které se váží k mezilidským vztahům, např. empatie, naslouchání, pochopení názorů druhého, komunikace, způsob zvládání konfliktních a jiných náročných situací. V oblasti zkoumání sociálních dovedností se objevují tato základní paradigmaty: model podmiňování (odvozený z teorie učení – nedostatky souvisí s nedostatečným učením), model kybernetiky (sociální chování souvisí se zpětnou vazbou – nedostatky souvisí s nedostatečnou nebo nesprávnou zpětnou vazbou), experimentální model (nedostatky souvisí s nedostatečnými a nesprávnými životními zkušenostmi).²⁴⁶ Konkrétnější pojetí nabízí Smékal, který sociální kompetenci vysvětluje jako „obratnost a efektivitu v jednání s lidmi v sociálním styku, založenou na respektu k lidské důstojnosti a na vyspělé kultuře vlastní osobnosti“.²⁴⁷ Obratnost v jeho pojetí představuje dovednost sociální komunikace a kooperace, efektivita znamená dosahování cílů jak jedince, tak skupiny prostřednictvím sociální interakce. Součástí této dovednosti je: identifikace problému, plánování a realizace strategie řešení, předcházení konfliktům atd. Základem sociální kompetence je sebereflexe – schopnost a potřeba zhodnocovat a rozvažovat výsledky svého jednání v souvislosti s druhými. Kultura vlastní osobnosti představuje složitou strukturu dovedností, rysů, postojů, potřeb, dispozic, dále znalost etiky a internalizované etické zásady.²⁴⁸

Čejková hovoří o sociálních kompetencích v souvislosti se sociálními dovednostmi založenými na komunikaci (schopnost naslouchat žákovi, vnímat a snažit se porozumět neverbálním projevům žáka, schopnost rozvíjet dialog, který směřuje ke společným hodnotám, schopnost zvládat konfliktní situace prostřednictvím správných

²⁴⁵ GILLERNOVÁ, I. et al. *Sociální dovednosti ve škole*, s. 32.

²⁴⁶ Srov. GILLERNOVÁ, I. et al. *Sociální dovednosti ve škole*, s. 33.

²⁴⁷ SMÉKAL, V. *Sociální kompetence (Sociálně psychologická způsobilost) a její rozvíjení*, s. 4.

²⁴⁸ Srov. SMÉKAL, V. *Sociální kompetence (Sociálně psychologická způsobilost) a její rozvíjení*, s. 4.

komunikativních strategií), sociální percepci, sociálním poznáváním (vědomí svých vlastních subjektivních dojmů, např. haló-efekt, které vycházejí z povrchního poznání žáka a následně tak může dojít k chybnému hodnocení), sebereflexi (schopnost zamýšlet se nejen sám nad sebou, nad svou osobností, myšlenkami, postoji, emocemi, ale také ve schopnosti vybavení si a rozebrání důležitých prvků edukačního procesu a v následném hodnocení a rozmyšlení dalších strategií), empatii (schopnost vcítit se do myšlení a prožívání druhého člověka).²⁴⁹ Komunikativní kompetenci považuje Muchová za podstatnou součást etické kompetence pedagoga. Za touto kompetencí se skrývá: „naslouchání, společné hledání, zvažování příčin a důsledků, pozorné hledání definic atd.“²⁵⁰. Jde o umění, které vychází ze schopnosti vést rozhovor založený na filosofickém dialogu, které nespočívá jen ve výměně názorů a v jednostranných přesvědčovacích technikách.²⁵¹

Sociální role je pojem, který souvisí se žádoucími či nežádoucími vzory. Vzorem role mohou být lidé, kteří fungují pro širokou veřejnost. Představitelé tohoto vzoru rolí jsou učitelé. Děti si utváří obraz učitele na základě konkrétních příkladů, se kterými se setkávají. Dobří učitelé, kteří vytvářejí dobré vzory rolí, zanechávají v dětech kladný postoj nejen k učitelům, ale také ke vzdělání. Učitelé však představují ještě další vzory rolí. Jedná se o roli, po které do budoucna sami toužíme, role, na niž děti samy aspirují. Učitel poskytuje dětem vzor dospělého, jakým se děti samy mohou stát. Tento vzor však přesahuje vztah učitel dítě. Děti velmi dobře vnímají, jak se učitelé chovají k sobě navzájem, jak se chovají k rodičům, jak se chovají při společenských akcích, jaký postoj mají k řediteli, k předpisům, jak reagují na radosti, na pohromy, na vítězství i na prohry. V případě, že děti vidí v učiteli lidskou bytost, jakou by se samy rády staly, dal jim učitel něco, co má stejnou hodnotu jako jim poskytnuté formální vzdělání.²⁵² Role učitele však zahrnuje další řadu subrolí. Mohou to být například role odborníka na formální vyučování, role vedoucího pracovníka, role poradce, role organizátora zájmového kroužku, role autority školy atd. K těmto rolím je třeba dále zahrnout vlastní profesní vývoj a role v rodině, které se mohou vzájemně křížit s rolí učitele. Tyto subrole se mohou dostat do ostrého konfliktu. Učitelé nemohou očekávat, že budou schopni plnit všechny své role stejně dobře. Je třeba pečlivě zvážit (důležitost role), co má přednost, a jednat

²⁴⁹ Srov. ČEJKOVÁ, I. *Současné trendy v pojetí pedagogické interakce*, s. 60-63.

²⁵⁰ MUCHOVÁ, L. *Morální výchova v nemorální společnosti?*, s. 310.

²⁵¹ Srov. MUCHOVÁ, L. *Morální výchova v nemorální společnosti?*, s. 310.

²⁵² Srov. FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*, s. 295.

podle toho. Tyto jednotlivé role mohou vést u dětí ke konfliktu v obraze, v tom, který si děti o učiteli vytvářejí. Tuto skutečnost by si měl učitel uvědomit. Jedna role může pro děti představovat přátelského a neformálního učitele, v druhé roli jej vidí jako nepřístupnou a odmítavou autoritu. Učitel by měl zachovávat ve všech svých rolích určitou soudržnost, což následně dětem umožní vnímat to, že základní lidské vlastnosti nejsou pouze povrchní maskou, která se dá při každé změně role odložit a zase přijmout. Toto je pro děti příkladem toho, jak se chovat ve vztazích s druhými lidmi, jak projevat pochopení a úctu vrstevníkům i dospělým. K tomuto přispívá povzbuzování dětí ke společné práci, k tomu, aby hovořily samy za sebe a dokázaly samy sebe odpovědně ocenit. Je tedy důležité nejen to, co se dětem formálně ve výuce přednese, ale stejně významné je také to, jak se učitel k dětem chová. Marný je výklad dětem o zdvořilosti, když po hodině učitel nezdvořile se žákem nebo kolegou jedná. Výzkum (Grussec, Arnasan, 1982) ukázal, že dojde-li ke konfliktu mezi tím, co dospělí říkají a jak jednají, mladší děti budou napodobovat jednání a činy více než slova. Sociálním stykem jsou silně ovlivněny projevy emocí, které úzce souvisí se sociálními dovednostmi a sociální přijatelností. Bandura na základě výzkumu agrese ukázal, že u dětí, které se účastnily agresivního chování dospělých, je velmi pravděpodobné, že se budou chovat také agresivně, protože v agresi dospělých spatřují ospravedlnění projevu vlastních agresivních citů. Dospělý se stane dítěti vzorem a pokud je toto agresivní chování dospělého přijatelné, domnívají se, že bude přijatelné také u nich. Mají-li však děti správně rozvinutou soustavu hodnot přijatou od rodičů či učitelů, budou k těmto tlakům odolné. Mezi tyto nepřijatelné vlivy patří také například televizní násilí.²⁵³

4.3 Pedagog jako profesionál – odborník na metodiku primární prevence

Štech vysvětluje, že předpokladem porozumění prevenci rizikového chování je rozumět vývoji jedince, výchově a socializaci. Odborníka na prevenci rizikového chování definuje jako profesionála, který musí znát náročnou teorii, která souvisí s jednotlivými programy a intervencemi a současně musí mít specifické dovednosti a praktické zkušenosti. Pouze lidé s odpovídajícím vzděláním, praktickou přípravou a tréninkem mohou zodpovědně a bezpečně užívat preventivní programy v praxi. Zbytečná rizika pro děti a mládež představuje nedostatečné vzdělání, naivita, živelnost a nadšenecký přístup. V této oblasti

²⁵³ Srov. FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*, s. 295-298.

může jít nejen o riziko kontraproduktivní, ale především o vážné riziko, které představuje psychické poškození.²⁵⁴

V kapitolách výše se zabývám etickou úrovní pedagoga. Tato úroveň musí však být spjatá s odbornou kompetencí – s komplexem znalostí a dovedností. Dobrá vůle, hluboký soucit a láska k dětem nemusí být tím, co je dostačující při řešení šikany. Součástí této odborné kompetence je teoretická a praktická průprava ve dvou úrovních. První úroveň představuje individuální poznávání a vedení dětí, součástí druhé úrovně je práce se skupinou. Obě tyto úrovně pedagog v současných podmínkách u nás získává jednak z vlastní iniciativy a dlouhou zkušeností, a to v případě, že je schopen reflexe, na jejímž základě se dokáže ze zkušenosti obohatit. Základní výhodou pro učitele je hluboké seznámení se s teoretickými poznatky v oblasti šikany a absolvování speciálního kurzu, jehož součástí je nácvik potřebných dovedností.²⁵⁵ Vzdělávání v oblasti primární prevence se věnuje také koncepční dokument MŠMT *Národní strategie primární prevence rizikového chování dětí a mládeže na období 2013-2018*, kde je uvedeno, že i přes existenci různých metod a technik není primární prevence realizována efektivně, a to z důvodu nekoordinovaného, nejednotného a různorodého vzdělávání v oblasti primární prevence. Mylné je také přesvědčení, že vzdělání v této oblasti potřebují pouze osoby, které se intenzivně touto problematikou primární prevence zabývají.²⁵⁶

Kolář navrhl koncepci vzdělávání, v níž reaguje na potřebu najít způsob, jak co nejrychleji, ale zároveň i co nejúčinněji připravit kvalifikované odborníky pro řešení šikanování. Tato koncepce představuje pětiúrovňový model vzdělávání odborníků v léčbě šikany.

²⁵⁴ Srov. MIOVSKÝ, M. et al. *Primární prevence rizikového chování ve školství: [monografie]*, s. 145-154.

²⁵⁵ Srov. ŘÍČAN, P.; JANOŠOVÁ, P. *Jak na šikanu*, s. 123.

²⁵⁶ Srov. MŠMT, *Národní strategie primární prevence rizikového chování dětí a mládeže na období 2013-2018*, s. 17.

Tab. č. 3²⁵⁷

<p>1. Přípravná úroveň (minimální připravenost)</p>	<p>a) První kvalifikační stupeň Orientovanost v problematice šikanování a připravenost rozpoznat signály šikanování, vyvarování se chyb při prvních krocích pomoci. b) Druhý kvalifikační stupeň Připravenost odhadnout stadium a formu šikany. Účinná první pomoc při řešení prvních dvou stadií šikany s běžnou formou.</p>
<p>2. Základní úroveň (odborník na základní úrovni)</p>	<p>Bezpečná první pomoc pro šikany do třetího stadia. Orientace v problematice celkové léčby pro první dvě stadia šikany. Připravenost na účast při vytváření školního programu proti šikanování. Orientace v metodách supervize.</p>
<p>3. Středně pokročilá úroveň (specialista na středně pokročilé úrovni)</p>	<p>Odbornost A – první pomoc pro první tři stadia šikany s obvyklou i neobvyklou formou. Odbornost B – praktikování celkové léčby šikany do 2. stadia. Odbornost C – samostatné vytváření školního programu proti šikanování. Odbornost D – supervize případů počátečních šikan.</p>
<p>4. Pokročilá úroveň (specialista na pokročilé úrovni)</p>	<p>Odbornost A – řešení pokročilých stadií šikany s neobvyklou formou a léčba všech základních forem šikanování. Odbornost B – připravenost pro práci s celou skupinou, která onemocněla šikanou ve třetím stadiu. Odbornost C – supervizní podpora při zavádění školního programu proti šikanování. Odbornost D – supervize pokročilých šikan.</p>
<p>5. Expertní úroveň (expert praktické šikanologie)</p>	<p>Špičkoví specialisté na řešení šikanování, znalci celé problematiky šikanování, garanti vzdělávání pracovníků – garanti projektů v oblasti léčby šikany, supervizoři. Zkoušející – autorizované osoby. Autoři významných odborných publikací.</p>

Podle Koláře by měli přípravnou úroveň vzdělání pro ochranu dětí před šikanou absolvovat všichni učitelé a vychovatelé. Je jednou z podmínek pro všechny jedince, kteří se účastní přímého působení na žáka ve škole a školských zařízeních. Tato příprava

²⁵⁷ KOLÁŘ, M. *Výcvik odborníků v léčbě šikany: sociální práce s kolektivy dětí a mládeže zasaženými šikanou*, s. 14-15.

by měla být součástí vzdělání učitelů na pedagogických fakultách.²⁵⁸ Do budoucna se však plánuje základní úroveň (úroveň č. 2) pro všechny pedagogy. V současné době je určena odborníkům ve školách pověřeným řešením šikany, například školní metodik prevence, školní speciální pedagog, psycholog atd. Tato úroveň je doporučována všem zájemcům o dobrou informovanost a připravenost v této problematice, především ředitelů a třídním učitelům.²⁵⁹

Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů vymezuje činnosti školního metodika prevence. Mezi standardní činnosti patří: koordinace a kontrola realizace preventivního programu, koordinace a participace na realizaci aktivit, které jsou zaměřeny na prevenci rizikového chování žáků, metodické vedení pedagogů v problematice prevence rizikového chování, koordinace vzdělávání pedagogů v oblasti prevence, koordinace spolupráce školy s orgány státní správy a samosprávy, které se problematikou prevence rizikového chování zabývají.²⁶⁰

Jeden ze způsobů realizace primární prevence šikany souvisí se schopností učitele klást důraz na skupinovou účinnost, kde žáci sdílejí přesvědčení o tom, že určité problémy dokáže zvládnout třída jako celek. Tato účinnost vyžaduje soudržnost skupiny včetně předpokladu určité shody v hodnotách. Skupinový život třídy řídí učitel, který by měl být schopen tuto skupinovou účinnost posilovat. Každá pedagogická situace může být prevencí a může být využita k posílení této účinnosti.²⁶¹ O principu kooperace, jako jedné z možností snižovat riziko šikany prostřednictvím vytváření pozitivních vztahů mezi dětmi, hovoří Říčan, který ve své monografii vysvětluje tento princip jako zásadní v zapojování outsiderů – potencionálních obětí i agresorů do skupinových aktivit, kde mají příležitost být platnými členy týmu, získat si respekt a sebeúctu. Strategie, která je založena na principu kooperace, se nazývá kooperativní učení. Kooperativní učení spočívá v zadávání úkolů dětem, které pracují v týmech a na jejichž splnění se musí podílet všichni členové týmu. Učitel hodnotí každého člena týmu za výkon celého týmu. Pokud je pedagog profesionál, který dokáže své žáky správně vést, vznikají mezi dětmi vzájemná porozumění a pozitivní citové vztahy, které překonávají rasové

²⁵⁸ Srov. KOLÁŘ, M. *Výcvik odborníků v léčbě šikany: sociální práce s kolektivy dětí a mládeže zasaženými šikanou*, s. 16.

²⁵⁹ Srov. Tamtéž s. 19.

²⁶⁰ Srov. MŠMT, *Národní strategie primární prevence rizikového chování dětí a mládeže na období 2013-2018*, s. 12-13.

²⁶¹ Srov. JANOŠOVÁ, P. et al. *Psychologie školní šikany*, s. 325.

a nacionalistické předsudky. Jedním z nejdůležitějších úkolů pedagoga je tyto týmy sestavit tak, aby byly rovnocenné. Jednou z možností je užití sociometrické techniky.²⁶²

Na základě výzkumů, které uvádí Janošová (MacDonald, Swart, 2004; Kolář, 2005; 2011; Říčan, Janošová, 2010), je zřejmé, že šikana se častěji vyskytuje ve třídách, které jsou vedeny autoritářsky, nedemokraticky a ve třídách, kde řízení ze strany pedagogů chybí. Neefektivním se také jeví příliš liberální způsob řízení třídy. Řízení třídy zahrnuje především kontrolu a usměrňování chování žáků prostřednictvím zavedených zásad a pravidel chování, což pozitivně působí ve třídě při budování komunity. Pedagog musí být schopen při řízení třídy užívat různé výchovné, motivační a kázeňské strategie. K efektivnímu řízení třídy jsou nutné kromě organizačních a manažerských schopností především sociální a emoční kompetence učitele, mezi které patří: rozvinuté sebeuvědomování – znát sám sebe, své emoce; všímavost ke svým žákům – schopnost posilovat dobré vztahy, spolupráci a podporovat efektivní řešení problémů uvnitř skupiny, respekt a citlivost ke kulturním, etnickým a náboženským odlišnostem; prosociální orientace – svobodné a zodpovědné rozhodování, zodpovědnost a spoluzodpovědnost za jednání své a svých žáků; schopnost vhodně a s respektem ke svým žákům nastavit a stanovit pravidla třídy - nechat své žáky na těchto pravidlech participovat. Způsob řízení třídy, osobnost pedagoga a vztahy k dětem se podílejí na klimatu třídy. Příznivě se do klimatu třídy odráží fakt, když větší část žáků přijímá učitele jako autoritu.²⁶³ P. Říčan se problematikou autority podrobněji zabývá a obecně v úpadku autority vidí jednu z příčin současné krize společnosti. Důvodů, které přispěly k úpadku autority nejen učitele, je více, patří mezi ně například: diskreditace autoritářství díky komunistickému režimu, feminizace školství v souvislosti s nízkými platy učitelů, nízká pedagogická úroveň učitelstva a pedagogických fakult. V současnosti stále více proklamovaný moderní liberalismus odmítá jakoukoliv poslušnost jako omezení osobní svobody. Za nezbytnou podmínku pro to, aby škola mohla plnit své poslání a chránit děti před šikanou, je znovuoobnovení autority pedagoga. Stejně jako předchozí autoři hovoří Říčan v souvislosti s realizací primární prevence šikany o dovednosti učitele posilovat demokracii ve třídě i škole. Učitel má být učitelem demokracie, tato výchova začíná již v prvním ročníku základní školy, nejedná se však o speciální předmět, ale o každodenní

²⁶² Srov. ŘÍČAN, P. *Agresivita a šikana mezi dětmi: jak dát dětem ve škole pocit bezpečí*. s. 82-84.

²⁶³ Srov. JANOŠOVÁ, P. et al. *Psychologie školní šikany*, s. 325-327.

jednání učitele s dětmi, s jejich rodiči, s kolegy.²⁶⁴ Hlavní zásady, které by měl pedagog jako profesionál na metodiku primární prevence šikany dodržovat, jsou následující:

- a) trpělivě naslouchat dětem, diskutovat s nimi, vysvětlovat, znát jejich názory a přání;²⁶⁵
- b) dát dětskému kolektivu prostor k tomu, aby měly možnost volby, např. kam se půjde na procházku, jaká hra se bude hrát;²⁶⁶
- c) ve škole a třídě budovat žákovskou samosprávu, učit děti vstupovat do role autority;²⁶⁷
- d) otevřený a upřímný přístup k rodičům týkající se informací problematiky šikany, umožnit rodičům co nejčastější přístup do školy a podpora rodičovských organizací na škole.²⁶⁸

V kapitole týkající se možností prevence šikany ve škole zmiňují etickou výchovu, vyžadující takovou schopnost pedagoga, která vede k rozvoji morálního úsudku žáků a k vytváření vlastních postojů. Podle Svobodové to znamená umění pedagoga přivést žáky k promýšlení takových dilemat, která nemají pouze jedno správné řešení. Jedná se o situace v životě, kdy je člověk nucen se rozhodovat. Děti mají tato dilemata zvažovat, přičemž zapojují rozum, vůli i svědomí. Děti nakonec dochází k závěru na základě kognitivního poznání. Pokud se děti naučí zvažovat své jednání, v určité fázi tohoto procesu si uvědomí osobní vztahovost k těmto situacím, ke kterým musí zaujmout postoj samy za sebe. Jedná se o „otřesový“ proces, který nazval Patočka základním kamenem opravdové výchovy.²⁶⁹ „Zejména učitelé etiky či etické výchovy by měli hledat cesty k tomu, co vyjádřil jako cíl Jan Patočka: žák nemá se ve škole jenom naučit jistým prostředkům k určitým cílům, nýbrž má se naučit něco vyššího chtít.“²⁷⁰

²⁶⁴ Srov. ŘÍČAN, P. *Agresivita a šikana mezi dětmi: jak dát dětem ve škole pocit bezpečí*, s. 75-77.

²⁶⁵ Srov. Tamtéž, s. 78.

²⁶⁶ Srov. Tamtéž, s. 78.

²⁶⁷ Srov. Tamtéž, s. 78.

²⁶⁸ Srov. Tamtéž, s. 79.

²⁶⁹ Srov. SVOBODOVÁ, Z. *Etická výchova jako cesta z omezené každodennosti*.

In SVOBODOVÁ, Z. et. al. *K etické výchově*, s. 36-37.

²⁷⁰ SVOBODOVÁ, Z. *Etická výchova jako cesta z omezené každodennosti*.

In SVOBODOVÁ, Z. et. al. *K etické výchově*, s. 37.

4.4 Diskuse

Osobnost pedagoga, jak již bylo zmíněno v úvodu této kapitoly, je ústřední téma, které se vztahuje ke každé kapitole. Povolání pedagoga náleží k povoláním, které je spojováno s odpovědností a posláním, které přesahuje pouhou pracovní kompetenci. Součástí pracovní kompetence jsou další a další předem určené kompetence. Legislativa zákonem určuje míru vzdělání, které potřebuje pedagog k výkonu své profese. Jedná se o poznatky z pedagogiky, psychologie, sociologie, filosofie, etiky atd. Měl by mít přehled o zájmech a potřebách dětí, které vychovává. V případě povolání pedagoga se však jedná právě o přesah, který pouhá, byť profesionálně osvojená pracovní kompetence, nezaručí. Především v oblasti primární prevence, která se dotýká morální stránky jedince, je velmi důležitá životní orientace pedagoga a jeho vztah k hodnotám humanity. Stejně tak, jako profesionální odborník na chemii, pokud je pro jeho osobnost určující pouze pracovní a odborná kompetence bez přesahu do oblasti etiky a morálky, může způsobit velké škody nejen na životním prostředí. Pedagog může u žáka rozvinout všechny kompetence, které předkládá současná vzdělávací politika, přesto tyto dovednosti a znalosti nejsou zárukou, že člověk jimi vybavený, bude také morálně jednat. Toto se dotýká jak vychovatele, tak vychovávaného.

V první kapitole se věnuji pohledu vývojové psychologie, která poskytuje pedagogovi cenné informace nejen z oblasti kognitivního, emocionálního a morálního vývoje dítěte. Těchto poznatků by měl přiměřeně používat v edukačním procesu, a to, jak v případě dítěte a jeho individuálních charakteristik, tak v souvislosti dítěte jako součásti skupiny. U dětí mladšího školního věku by měl reflektovat fakt, že se jedná o období, kdy se začíná formovat jejich osobnost. Charakteristickým znakem tohoto období je, že dítě touží poznat svět takový, jaký doopravdy je, což skýtá pedagogovi obrovské možnosti. Dítě, u kterého pedagog dokáže vyvolat potřebu něco poznat nebo se naučit, se nechá rádo tímto procesem poznávání vést. K tomuto je však nutné mít přehled o individuální charakteristice dítěte a jeho dispozicích. V oblasti rozvoje morálního vědomí dochází k posupnému přechodu k autonomní morálce. Tento přechod je spojen se vztahem dítěte ke spravedlnosti, která přechází z imanentní k rozlišující. V myšlení dítěte tohoto věku se objevuje schopnost posuzovat skutečnost z vícero hledisek a uvažovat nad souvislostmi a vztahy. Dokáže se na svět dívat očima někoho jiného, začíná chápat, že na jednu situaci může existovat více interpretací. V souvislosti

s primární prevencí šikany se toto období jeví jako velmi optimální pro možnost realizace prevence šikany prostřednictvím příběhů, her, využití různých situací a následných rozhovorů a diskusí vedených na filosofickém základě, který může provádět pedagog, který je vzdělán v oblasti nejen pedagogiky, psychologie, ale také filosofie. V tomto případě pedagog u dětí nenacvičuje určité dovednosti vztahující se k daným situacím, ale dochází u dítěte ke zvnitřnění norem, které se stanou pevným bodem pro veškeré následné rozhodování, které může hrát později zásadní roli v postoji k šikaně. Tento postoj bude pevný v tom, že dítě odmítne násilí ze samotné podstaty a absurdity tohoto jevu, nikoli pouze z důvodu lítosti, či útěchy svého svědomí. Rozhodnutí budou vycházet z vlastní korektivní zkušenosti založené jak na emocionálním, tak kognitivním zpracování. Pedagog, vychovávající děti mladšího školního věku, by si měl být vědom toho, že právě v tomto období může být, a především měl by být důvěryhodnou autoritou a příkladem. U některých dětí může být jejich jediným příkladem.

Pedagog, stejně jako děti a jejich rodiče, je součástí procesu výchovy a vzdělávání. Tento proces se však neodehrává pouze v rovině vize pedagoga a jeho představ, ale je regulován vzdělávací politikou, která vychází z preferovaných společenských hodnot. To, jak učitel pojímá proces edukace velmi závisí na jeho vlastním osobnostním pojetí, na jeho životním paradigmatu. V oblasti výchovy a vzdělávání můžeme zachytit dvě základní tendence. První, tzv. pozitivistické paradigma, vystihuje asi nejlépe současnou vzdělávací politiku zaměřenou na rozvoj klíčových kompetencí, a na to, jak naučit děti chovat se v různých životních situacích. Být vybaven kompetencí, znamená vlastnit soubor vědomostí, dovedností a postojů, které jsou propojeny tak výhodně, že jich lze úspěšně využít ve svůj vlastní prospěch. Ve studiu, v práci i osobním životě vlastnit kompetenci znamená dovednost přiměřeně se orientovat, provádět vhodné činnosti a zaujmout přínosné postoje. Takto jsou zjednodušeně definovány klíčové kompetence, které tvoří základ všech koncepčních i projektových dokumentů současné vzdělávací politiky. Slova, která tvoří obsah kompetencí jsou: vlastnit, úspěch, výhoda, přínos. Tyto pojmy se váží k dispozici člověka a k výkonu povolání a neříkají nic o lidské kvalitě. Jsou výrazem hodnot, které preferuje naše společnost. Velmi těžko se zde hledá pojem, či hodnota, na které by bylo možné založit primární prevenci šikany. Prostředí, které upřednostňuje rozvoj jedince v sociálně ekonomických a politických souvislostech, před rozvojem jedince v souvislosti s duchovními hodnotami, vytváří samo prostor pro matoucí chování. Druhou tendencí objevující se v pedagogickém prostředí

je fenomenologický přístup, představující pojetí výchovy vztahující se k filosofickým výkladům, týkají se právě podstaty výchovy jako součásti přirozeného světa, které představuje širší úhel pohledu než ten, který předkládá objektivizující pozitivismus. Výchova v tomto pojetí nemá předem daný cíl, jde o specifickou formu neustálého životního pohybu od narození do smrti, která vychází z nehotovosti a otevřenosti života. Člověk výchovou získává formu. Toto se týká nejen žáka, ale i vychovatele, pro kterého je výchova také nikdy nekončícím procesem. Osvojení pracovních kompetencí tedy v případě pedagoga neznamena, že je zcela vzdělán. Stále má možnost chtít něco víc. Pedagog, vycházející z fenomenologického pojetí výchovy, zakládá prevenci na každém výchovném aktu, na každé situaci, kde se uskutečňuje výchova a současně také vzdělávání.

V souvislosti se šikanou a její prevencí hraje důležitou roli osobnost pedagoga a jeho pohled na výchovu a vzdělávání. Východiskem prevence je pohled na šikanu samotnou (který se odvíjí od celkového nastavení pedagoga k procesu výchovy), na jehož základě primární prevenci realizuje. Agresivní chování včetně šikany může mít souvislost s činiteli, které by měl pedagog být také schopen vnímat a identifikovat, např. rodinné zázemí, vrstevnická skupina a v současnosti velmi diskutovaná role médií. Na fenomén šikany, stejně tak jako na její prevenci je nahlíženo z více úhlů. Asi nejpropracovanější u nás je sociokognitivní pojetí prevence šikany jako chování, které má svou dynamiku, psychologické a sociální aspekty. S tímto užším pojetím souvisí u nás odborně zpracované návody a metodiky pro ochranu dětí před šikanou. Jde o model, který přináší jasná řešení, jako je např. změna třídní atmosféry. Alternativou k tomuto pojetí je sociokulturní přístup, který prevenci šikany posouvá z dimenze individuální na úroveň společenskou. Tato perspektiva zahrnuje širší záběr, jehož součástí je řada faktorů, od porozumění šikaně v třídní skupině až po souvislost se změnou společenských hodnot. Sociokulturní přístup je pohledem, který může hrát roli v nesespecifické formě primární prevence. Specifická forma primární prevence, je pojata konkrétněji, předem zaměřená jak na formy chování, tak na určité skupiny či jednotlivce. Specifická primární prevence přesahuje odbornost pedagogickou a zasahuje do oblastí psychologie, speciální pedagogiky atd. Základem pro prevenci včetně její specifické formy, je nesespecifická primární prevence, která úzce souvisí s osobností pedagoga a jeho hodnotovými postoji. Jednou z forem nesespecifické primární prevence je etická výchova ve všech svých formách. Etická výchova jako předmět v našich podmínkách však nemá legislativní

podporu ve smyslu podpory rozvoje morálního úsudků dětí. Projekt Etické výchovy u nás vychází z užšího pojetí, které se soustřeďuje na prosociální chování, založené na ovlivňování morálního charakteru dětí. Toto pojetí je důležité, ale myslím, že by nemělo tvořit samostatný celek představující Etickou výchovu, ale naopak by mělo být součástí širšího pojetí etické výchovy, která by tvořila v projektových fázích kurikula základ pro realizaci nspecifické primární prevence pedagogem.

Realizace a efektivita primární prevence v širším pojetí závisí především na osobnosti pedagoga. Osobnost pedagoga zahrnuje nejen odbornost předepsanou legislativou, ale také vztah k hodnotám lidství, které jej směřují k tomu, být dětem důvěryhodným příkladem v sociálním učení. Pedagog a jeho role v tomto procesu se vztahuje nejen ke vzdělávání, ale především k výchově, která by měla tvořit jednotu se vzděláváním. Součástí dovedností pedagoga je kromě předávání poznatků a hodnot, také vytváření pozitivního a vstřícného klima ve třídě i ve škole, které zvnitřnění těchto hodnot posiluje.

ZÁVĚR

Téma osobnost pedagoga lze chápat v různých souvislostech. Zaměřila jsem se na spojitost s primární prevencí šikany na prvním stupni základní školy. Cílem této práce bylo syntetizovat informace vztahující se k osobnosti pedagoga ve vztahu k primární prevenci šikany.

První část práce byla zaměřena na cílovou skupinu z pohledu vývojové psychologie, ve které byl kladen důraz především na morální, kognitivní a emocionální vývoj. Tato kapitola poukázala na dvě základní hlediska této oblasti, které by měl pedagog reflektovat. Jedná se o hledisko dítěte, kde by si měl pedagog uvědomit jaká úskalí se mohou vyskytnout ve vývoji dítěte, která mohou následně ovlivnit jeho postoj k šikaně. Druhou rovinou jsou vývojové procesy (kognitivní, emocionální, vývoj morálního vědomí) dítěte, jejichž pochopení může pedagogovi ukázat cestu k výchově a vzdělávání prostřednictvím vhodně zvolených metod. V druhé kapitole byly popsány dvě základní tendence výchovy a vzdělávání, které poukázali na nedostatky současného pojetí vzdělávání u nás. Rozpor je možné vnímat již v samotném vnímání procesu výchovy a vzdělávání. S tímto dvojím vnímáním výchovy a vzdělávání souvisí fenomén šikany a primární prevence, což je obsahem kapitoly třetí. Zde byly předloženy přístupy primární prevence šikany. V našich podmínkách existují odborně zpracované konkrétní metody a návody, jak se šikanou a její prevencí pracovat. Šikana není však problémem jedinců či skupin, ale je problémem celé společnosti. V tomto případě konkrétní metody léčby šikany se jeví jako neefektivní. Jakým způsobem by mělo směřovat myšlení, které se bude zabývat šikanou na této úrovni, přináší sociokulturní přístup, který zahrnuje více faktorů, od znalostí tohoto jevu až po pochopení změny hodnot v současné společnosti. Tímto se stávají konkrétní návody jednou ze součástí širěji pojaté primární prevence násilného chování. Možnostmi, jak realizovat tuto širěji pojatou prevenci, mohou být změny v pojetí výchovy a vzdělávání, které bude prezentovat vzdělávací politika prostřednictvím koncepčních a projektových dokumentů. Další možností, která by mohla být v této problematice efektivní, je etická dimenze, která by měla být přítomná v každém kurikulárním obsahu, v organizačních formách i v metodách. Přestože není ve vzdělávacích dokumentech konkrétně zpracovaná, je však realizovatelná pedagogem, který je schopen přesahu předepsaných pracovních kompetencí.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Tištěné zdroje

ARISTOTELÉS; MRÁZ, M, ed. *Politika I: řecko-česky*. Praha: OIKOYMENH, 1999. ISBN 80-86005-92-5.

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

BENDL, S. et al. *Vychovatelství: učebnice teoretických základů oboru*. Praha: Grada, 2015. Pedagogika. ISBN 978-80-247-4248-9.

BLATNÝ, M. et al. *Psychologie osobnosti: hlavní témata, současné přístupy*. Praha: Grada, 2010. Psyché. ISBN 978-80-247-3434-7.

ČAČKA, O. *Psychologie dítěte*. Tišnov: Sursum, 1996. ISBN 80-85799-03-0.

ČAČKA, O. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. Brno: Doplněk, 2000. ISBN 80-7239-060-0.

ČÁP, J.; MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X.

ČEJKOVÁ, I. Současné trendy v pojetí pedagogické interakce. *Pedagogická orientace*, 2005, č. 2, s. 60-64. ISSN 1211-4669.

DEWEY, J. *O pramenech vychovatelské vědy; s dodatky o výchovných ideálech a filosofii výchovy*. Praha: Samcovo knihkupectví, 1947.

ERIKSON, E. H. *Životní cyklus rozšířený a dokončený: devět věků člověka*. Praha: Portál, ©2015. ISBN 978-80-262-0786-3.

FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-626-8.

FRANKL, V, Emil. *Lékařská péče o duši: základy logoterapie a existenciální analýzy*. Brno: Cesta, ©2006. ISBN 80-7295-085-1.

FRANKL, V, Emil. *Člověk hledá smysl: úvod do logoterapie*. Praha: Psychoanalytické nakladatelství, 1994. Psychoterapie; ISBN 80-901601-4-X.

GILLERNOVÁ, I. et al. *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3472-9.

HELUS, Zdeněk. *Psychologie: psychologie pro střední školy*. Praha: Fortuna, 1997. ISBN 80-7168-406-6.

HOFBAUER, B.; KAPLÁNEK, M, ed. *Kapitoly z pedagogiky volného času: soubor pojednání o volném čase a jeho výchovném zhodnocování*. 1. vyd. České Budějovice:

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Teologická fakulta, 2010. ISBN 978-80-7394-240-3.

JANKOVSKÝ, J. *Etika pro pomáhající profese*. Praha: Triton, 2003. ISBN 80-7254-329-6.

JANOŠOVÁ, P. et al. *Psychologie školní šikany*. Praha: Grada, 2016. Psyché. ISBN 978-80-247-2992-3.

JANOŠOVÁ, P. *Šikana a vyčleňování žáků na základní škole*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2011. ISBN 978-80-7372-779-6.

KOLÁŘ, M. *Nová cesta k léčbě šikany*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-871-5.

KOLÁŘ, M. *Skrytý svět šikanování ve školách*. Praha: Portál, s. r. o., 1997. ISBN 80-7178-123-1.

KOLÁŘ, M. *Výcvik odborníků v léčbě šikany: sociální práce s kolektivy dětí a mládeže zasaženými šikanou*. Praha: Pražská vysoká škola psychosociálních studií, 2013. ISBN 978-80-904748-2-6.

KOMENSKÝ, J. A. et al. *Vybrané spisy Jana Amose Komenského. Svazek 1, Slovo úvodní, Navržení krátké o obnovení škol v Království českém, Velká didaktika, Informatorium školy mateřské, Brána jazyků otevřená*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1958.

KOUKOLÍK, F.; DRTILOVÁ, J. *Vzpouza deprivantů: nestvůry, nástroje, obrana*. Praha: Galén, ©2006. ISBN 80-7262-410-5.

KOSOVÁ, M. et al. *Logoterapie: existenciální analýza jako hledání cest*. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4346-2.

KRATOCHVÍL, Z. *Výchova, zřejmost, vědomí*. V Praze: Herrmann & synové, 1995. ISBN 80-238-0473-1.

KUBÁTOVÁ, D. *Primární prevence sociálně patologických jevů v pedagogické praxi: učební text a workshop pro školní metodiky protidrogové prevence a prevence sociálně patologických jevů. 8. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2005. ISBN 80-7044-681-1.*

KUČEROVÁ, S. *Člověk, hodnoty, výchova: Kapitoly z filosofie výchovy*. Prešov: ManaCon, 1996. ISBN 80-85668-34-3.

LANGMEIER, J.; KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie. 2. aktualiz. vyd.* Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1284-9.

LANGMEIER, J.; MATĚJČEK, Z. *Psychická deprivace v dětství. 4. dopl. vyd.* Praha: Karolinum, 2011. ISBN 978-80-246-1983-5.

LIEVEGOED, B. C. J. *Vývojové fáze dítěte*. Praha: Baltazar, 1992. ISBN 80-900307-7-7.

MAREŠ, J. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0174-8.

MARTÍNEK, Z. *Agresivita a kriminalita školní mládeže*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2310-5.

MATOUŠEK, O.; KROFTOVÁ, A. *Mládež a delikvence*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-226-2.

MATOUŠKOVÁ, I. *Aplikovaná forenzní psychologie*. Praha: Grada, 2013. ISBN 978-80-247-4580-0.

MIOVSKÝ, M. et al. *Primární prevence rizikového chování ve školství*. Praha: Sdružení SCAN, ©2010. ISBN 978-80-87258-47-7.

MUCHOVÁ, L. *Morální výchova v nemorální společnosti?* Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 2015. ISBN 978-80-7325-386-8.

MUCHOVÁ, L.; KOHOUT, J.; PALOUŠ, R.; SVOBODOVÁ, Z. *K etické výchově*. Praha: Karez, 2011. ISBN 978-80-905117-0-5.

NAKONEČNÝ, M. *Psychologie: přehled základních oborů*. Praha: Triton, 2011. ISBN 978-80-7387-443-8.

NOVOTNÝ, P. *Epidemie delikvence*. Liberec: Dialog, 2006. ISBN 80-86761-45-2.

NOVÁKOVÁ, M.; VYVOZILOVÁ, Z.; BLAHUŠOVÁ, A. *Etická výchova pro základní a střední školy: Informace pro zařazení etické výchovy do školních vzdělávacích programů*. ISBN 80-7130-122-1.

OTTLIK, A. *Mobbing in der Schule: Einflussfaktoren auf das Verhalten von Lehrern bei Mobbing unter Schülern*. Hamburg: Diplomica Verlag, 2015. ISBN 978-3-95934-326-3.

PALOUŠ, R. *Heretická škola: o filosofii výchovy ve světověku a Patočkově pedagogice čili filipika proti upadlé škole*. Praha: OIKOYMENH, 2008. ISBN 978-80-7298-302-5.

PALOUŠ, R.; SVOBODOVÁ, Z. *Homo educandus: filosofické základy teorie výchovy*. Praha: Karolinum, 2011. ISBN 978-80-246-1901-9.

PELCOVÁ, N.; SEMRÁDOVÁ, I. *Fenomén výchovy a etika učitelského povolání*. Praha: Karolinum, 2014. ISBN 978-80-246-2636-9.

PIAGET, J.; INHELDER, B. *Psychologie dítěte*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-798-5.

PRAŽSKÁ SKUPINA ŠKOLNÍ ETNOGRAFIE. *Psychický vývoj dítěte: od 1. do 5. třídy*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0924-X.

PITĚHA, P. *Učitelé, společnost a výchova:(práce z devadesátých let)*. Praha: Karolinum, 1999. ISBN 80-7184-955-3.

PRŮCHA, J. *Česká vzdělanost: multidisciplinární pohled na fenomén národní kultury*. Praha: Wolters Kluwer, 2015. ISBN 978-80-7478-675-4.

PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0456-5.

PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.

ROGERS, V. *Kyberšikana: pracovní materiály pro učitele a žáky i studenty*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-984-2.

ŘÍČAN, P. *Agresivita a šikana mezi dětmi: jak dát dětem ve škole pocit bezpečí*. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-049-9.

ŘÍČAN, P.; JANOŠOVÁ, P. *Jak na šikanu*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2010. ISBN 978-80-247-2991-6.

SKORUNKOVÁ, R. *Základy vývojové psychologie*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2013. ISBN 978-80-7435-253-9.

SMĚKAL, V. *Sociální kompetence (Sociálně psychologická způsobilost) a její rozvíjení*. Psychologické texty, č.5. Brno: Psychologický ústav FF MU, 1995.

Sociální procesy a osobnost: Sborník příspěvků Conference Proceedings. Blatný, M et al. (ed.), Brno: Psychologický ústav AV ČR, 2014. ISBN 978-80-86174-21-1.

STARK, S. *Filosofie výchovy jako filosofie lidské aktivity a dialogu: se zaměřením na učení Hanse-Georga Gadamera a Otto Friedricha Bollnowa*. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 2006. ISBN 80-7380-012-8.

SVOBODOVÁ, Z. ed. *Výchova ve světověku*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7290-789-2.

ŠLECHTOVÁ, A. *Školní šikana jako téma etické výchovy*. České Budějovice 2014. Bakalářská práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta. Katedra pedagogiky. Vedoucí práce L. Muchová.

ŠPINER, D. *Eticko-filozofický aspekt výchovno-vzdelávacího procesu*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2008. ISBN 978-80-244-2027-1.

ŠTECH, S.; ZAPLETALOVÁ, J. *Úvod do školní psychologie*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0368-1.

UHER, J. *Problém kázně*. Praha: Dědictví Komenského, 1924. Spisy Dědictví Komenského; sv. 239. Časové otázky a rozpravy pedagogické; sv. 28.

URBAN, L. *Sociologie trochu jinak*. 2. rozš. vyd. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3562-7.

VACEK, P. *Morální vývoj v psychologických a pedagogických souvislostech*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2002. ISBN 80-7041-101-5.

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8.

VYMĚTAL, J. *Úzkost a strach u dětí*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-830-9.

VÝROST, J.; SLAMĚNÍK, I. *Sociální psychologie*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1428-8.

Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění platném ke 2. 6. 2010.

Elektronické zdroje

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung. *Der Moral von Kindern auf der Spur*. [online]. [cit. 2017-02-18]. Dostupné z WWW:

< <http://www.dipf.de/de/dipf-aktuell/dipf-in-den-medien/der-moral-von-kindern-auf-der-spur/>>.

Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních [online]. Praha: MŠMT, 2010 [cit. 2016-01-03]. Dostupné z WWW:

<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:ZfPhm2RQZpYJ:www.msmt.cz/file/20274_1_1/+&cd=1&hl=cs&ct=clnk&gl=cz>.

Národní strategie primární prevence rizikového chování dětí a mládeže na období 2013-2018. [online]. Praha: MŠMT, © 2013 – 2014 [cit. 2014-03-03].

Dostupné z WWW: <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/strategie-a-koncepce-ap-msmt>>.

O kyberšikaně: Následky kyberšikany. In: *Nebud' obětí!: Rizika internetu a komunikačních technologií* [online]. © 2010-2017 [cit. 2017-01-28]. Dostupné z WWW: <<http://www.nebudobet.cz/?page=o-kybersikane>>.

Orbis Scholae [online]. Praha: Pedagogická fakulta UK [cit. 2015-12-29]. Dostupné z WWW: <http://www.orbisscholae.cz/archiv/2007_01.pdf>.

Opatření ministryně školství, mládeže a tělovýchovy, kterým se mění Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. Praha: MŠMT, © 2013 – 2017, poslední aktualizace 29. 6. 2013 [cit. 2016-01-03]. Dostupné z WWW: <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/msmt-vydalo-doplujici-vzdelavaci-obor-eticka-vychova>>.

KiVa Anti-Bullying Program. *KiVa Program & University of Turku* [online]. [cit. 2017-02-25]. Dostupné z: WWW: <<http://www.kivaprogram.net/>>.

Klíčové kompetence. [online]. Praha: MŠMT, © 2013–2017 [cit. 2016-12-29]. Dostupné z WWW: <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/klicove-kompetence>>.

Národní strategie primární prevence rizikového chování na období 2013-2018. [online]. Praha: MŠMT, © 2013–2017 [cit. 2016-12-29]. Dostupné z WWW: <<http://www.msmt.cz/file/28077>>.

PATOČKA, J. (2007). *Lidskost Komenského*. *Filosoficky Casopis* 55:395-398. [online]. [cit. 2017-02-10]. Dostupné z WWW: <https://fphil.uniba.sk/fileadmin/fif/katedry_pracoviska/kfdf/Personal/Lalikova/Literatura/Patocka_-_lidskost_Komenskeho.PDF>.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. Praha: MŠMT, © 2013–2017 [cit. 2016-05-02]. Dostupné z WW: <http://www.nuv.cz/file/433_1_1/>.

Prevence: Metodické pokyny. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. © 2013–2017 [cit. 2016-10-01]. Dostupné z WWW: <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/metodicke-pokyny>>.

Nespecifická prevence. *Ostrov radosti – Středisko volného času* [online]. [cit. 2017-25-01]. Dostupné z WWW: <<http://www.ostrovzl.cz/prevence/nespecificka-a-specificicka/>>.

SPOUSTA, V. Krize současné společnosti a proměny hodnot na přelomu tisíciletí. *Pedagogika*, 2008, 241-252. [cit. 2017-01-05]. Dostupné z: WWW: <http://pages.pdf.cuni.cz/pedagogika/files/2014/01/P_2008_3_04_Krize_241_252.pdf>.

SCHAUEROVÁ, A. Jan Uher a jeho filozofie výchovy. *Feedback*, 2013, 43.128. [cit. 2017-01-05]. Dostupné z: WWW: <https://digilib.phil.muni.cz/bitstream/handle/11222.digilib/112826/I_PaedagogicaPsychologica_28-1994-1_4.pdf>.

Třída – Život poté [film]. Režie Ilmar Raag; Priit Valkna; Gerda Kordements. Estonsko, 2010.

Zkažená mládež [film]. Režie Ilmar Raag. Estonsko, 2007.

ABSTRAKT

ŠLECHTOVÁ, A. *Osobnost pedagoga v procesu primární prevence šikany na 1. stupni základní školy*. České Budějovice 2017. Diplomová práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta. Katedra pedagogiky. Vedoucí práce L. Muchová.

Klíčová slova: primární prevence, šikana, výchova, vzdělávání, osobnost, pedagog, etická výchova, hodnoty, sociální učení, vývoj, škola, fenomenologie, pozitivismus

Tato práce se věnuje osobnosti pedagoga v souvislosti s realizací primární prevence šikany na 1. stupni základní školy. První část práce se zabývá charakteristikou období dítěte mladšího školního věku pohledem vývojové psychologie se zaměřením především na kognitivní a emocionální vývoj a na vývoj morálního vědomí. Druhá část předkládá pohled na dvě základní tendence výchovy a vzdělávání, které se objevují v pedagogickém prostředí. Je zde popsáno soudobé pojetí výchovy a vzdělávání v našem prostředí včetně názorů kritiků tohoto pojetí. Třetí část se týká problematiky šikany a možností primární prevence. Poslední část je věnována osobnosti pedagoga z psychologického a pedagogického hlediska s přesahem do oblasti filosofie.

ABSTRACT

The personality of the pedagogue in the process of primary bullying prevention at the 1st level in the Czech primary school

Key words: primary prevention, bullying, upbringing, education, personality, pedagogue, ethical education, values, social studies, progress, school, phenomenology, positivism

This graduation thesis is dedicated to the personality of the pedagogue in relation to the primary bullying prevention realisation at the primary level of the schools. The first part deals with the characteristics of the young learner period of the child development through the perspective of the developmental psychology aimed primarily at the cognitive and emotional development as well as the moral awareness. The second part views two basic tendencies of the upbringing and the education that appear in the pedagogical environment. It offers a description of the contemporary idea of upbringing and education in our background including its critics' opinions. The third part concerns the problematics of bullying and the primary prevention options. The last part is dedicated to the personality of the pedagogue from a psychological and pedagogical point of view with a philosophical overlap.