

Univerzita Palackého v Olomouci
Fakulta tělesné kultury

ZÁŽITKOVÉ PROGRAMY
JAKO PREVENCE ŠKOLNÍ ŠIKANY

Diplomová práce
(bakalářská)

Autor: Renata Tandlerová, rekreologie
Vedoucí práce: Mgr. Michal Šafář, PhD.

Olomouc 2010

Jméno a příjmení autora: Renata Tandlerová

Název diplomové práce: Zážitkové programy jako prevence školní šikany

Pracoviště: Katedra rekreologie

Vedoucí diplomové práce: Mgr. Michal Šafář, PhD.

Rok obhajoby diplomové práce: 2010

Abstrakt:

Diplomová práce se zabývá šikanou jako jedním ze sociálně patologických jevů na základní škole. Je věnována historii a teorii šikany, diagnostice, rozpoznávání a zvládání problému šikanování se zaměřením na prevenci pomocí zážitkové pedagogiky. Cílem práce je popsat, analyzovat a interpretovat sociální vztahy (se zaměřením na socio-patologický jev šikany) u školních tříd, ve kterých proběhly a neproběhly intervenční programy zážitkového typu. Výzkum proběhl celkem na jedenácti základních školách v České republice a zúčastnilo se ho celkem 219 studentů. Z výsledků vyplývá, že pro žáky na základní škole má význam pořádat kvalitní preventivní programy zaměřené proti šikaně.

Klíčová slova: šikanování, škola, oběť, agresor, zážitková pedagogika, prevence

Souhlasím s půjčováním diplomové práce v rámci knihovních služeb.

Author's first name and surname: Renata Tandlerová

The title of the graduation theses: Experiential programs as the prevention of the bullying in schools

Department: Department of Recreationology

Supervisor: Mgr. Michal Šafář, PhD.

The year of presentation: 2010

Abstract:

The diploma thesis addresses the issues of bullying as one of the socially pathological effects in elementary schools. The thesis deals with the history and theory of bullying, its diagnostics, recognition and management of bullying related issues with stress on prevention by means of experiential pedagogy.

The target of the work is to analyze and to explicate social relations (with focus on socio-pathological effects of bullying) school classes, in which an interventional program in an experiential style was or was not carried out.

The research was realized in eleven elementary schools in Czech Republic and altogether 219 students took part in it. It follows from the obtained results from the research that organization of quality preventive programs specialized on suppression of bullying is definitely worthwhile, especially for pupils in elementary schools.

Keywords: bullying, school, victim, aggressor, experiential pedagogy, prevention

I agree with lending of this thesis in library range.

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci zpracovala samostatně pod vedením Mgr. Michala Šafáře, PhD., uvedla všechny použité literární a odborné zdroje a dodržovala zásady vědecké etiky.

V Olomouci dne 16. června 2010

.....

Děkuji Mgr. Michalovi Šafářovi, PhD. za pomoc, připomínky a cenné rady.
Neméně pak za jeho vlídný a lidský přístup v průběhu zpracování diplomové práce.

1	ÚVOD.....	9
2	PŘEHLED POZNATKŮ O ŠIKANĚ.....	10
2.1	Šikana na školách	10
2.2	Vymezení základních pojmů a jejich obsahu.....	11
2.3	Šikanování	11
2.3.1	Agrese a agresivita.....	14
2.3.2	Manipulace.....	15
2.3.3	Skupinová dynamika	16
2.3.4	Šikana v armádě	17
2.3.5	Mobbing (bossing)	18
2.4	Charakteristika účastníků šikany.....	20
2.4.1	Agresor.....	20
2.4.2	Oběť	23
2.5	Vývoj šikanování.....	24
2.5.1	Stadia šikanování	24
2.5.2	Proč je znalost vývojových stadií důležitá?	29
2.5.3	Znaky šikanování	29
2.6	Vyšetřování šikany	30
2.6.1	Strategie první pomoci	30
2.6.2	Překážky při odhalování šikany	37
2.6.3	Prostředky vedoucí k odhalení šikany.....	38
2.7	Prevence šikanování.....	39
3	PŘEHLED POZNATKŮ O ZÁŽITKOVÉ PEDAGOGICE	42
3.1	Pedagogika	42
3.2	Zážitková pedagogika (experience education).....	43
3.2.1	Kurt Hahn.....	47
3.2.2	Outward Bound	48
3.2.3	Vysvětlení pojmu prožitek	49
3.2.4	Reflexe	52
3.3	Charakteristika programů na jednotlivých školách.....	54
3.3.1	Projekt Odyssea.....	54
3.3.2	Projekt Minimalizace šikany – MiŠ.....	55
3.3.3	Ostatní projekty	56
3.4	Adaptační kurzy.....	57

3.5	Zážitkové programy.....	59
4	CÍL PRÁCE A VÝZKUMNÉ OTÁZKY.....	61
4.1	Výzkumné otázky	61
4.2	Použitá metoda	62
4.3	Organizace výzkumu	62
4.4	Popis zkoumané populace	63
4.5	Metody vyhodnocení	63
5	VÝSLEDKY A DISKUZE.....	64
5.1	Výsledky diskuze k výzkumné otázce č. 1	64
5.2	Výsledky diskuze k výzkumné otázce č. 2	71
6	ZÁVĚR	80
7	SOUHRN	81
8	REFERENČNÍ SEZNAM.....	82
9	PŘÍLOHY.....	85

*„Nikdy nevytvoříte společenství, po jakém jste
vždycky toužili, dokud nepoznáte pravdu:*

*Co děláte druhým, děláte sobě,
co neuděláte pro druhé, neuděláte pro sebe,
utrpení druhých je utrpením vaším,
radost druhých je radostí vaší.“*

(Neale Donald Walsech)

1 ÚVOD

Měření sil patří k mládí. Každý potřebuje vědět, kde stojí on a kde ti druzí, avšak dnešní podoba násilí často nemá nic společného s přiměřeným měřením sil a nad tím nelze zavírat oči. Jak bojovat proti šikanování?!

Násilí a šikana je všudypřítomná a může člověka provázet po celý život. Začíná v rodině mezi sourozenci, pokračuje ve školce, ve školách, v zájmových kroužcích, v zaměstnání, v partnerských vztazích, v nemocnicích, mezi nájemníky domu a končí třeba týráním seniorů v domově důchodců.

Zaměříme-li pozornost na dětskou agresivitu, zjistíme, že jde o celosvětový problém, kdy se její prevence a řešení stává předmětem výzkumných prací týmů speciálních pedagogů a psychologů. V současné době však již není uvedený problém pouhou záležitostí věkového období puberty a adolescence, ale posunuje se i do období mladšího školního věku a přibývá v něm bezohlednosti a brutality. Zárodečné formy šikanování lze dnes nacházet téměř všude a statistiky ukazují, že každý pátý žák na našich školách se s ním již v nějaké podobě setkal.

Šetření jednotlivých případů ukázalo, že šetření rozsah násilí mezi dětmi na školách je mnohonásobně větší, než se my dospělí domníváme, a navíc stále narůstá.

Tento fakt byl hlavním impulsem k této práci, poněvadž pracuji u Policie ČR, kdy se v současné době, ve funkci vrchního inspektora, zabývám objasňováním a prověřováním kriminality mládeže, mám tudíž k tomuto velmi blízko. Při rozmluvách s pedagogy a policisty jsem konfrontována se skutečností, že tito nejsou teoreticky ani prakticky vyzbrojeni pro boj se šikanováním.

Proto jsem se rozhodla zjistit co nejvíce informací o šikaně a také pohlédnu na fenomén zážitkové pedagogiky. Dále jsem formou listu šetření provedla empirické šetření na vybraných školách, abych zjistila vliv využití zážitkové pedagogiky v rámci preventivních programů proti šikaně.

2 PŘEHLED POZNATKŮ O ŠIKANĚ

„Ted, když jsme se naučili létat vzduchem jako ptáci a plavat pod vodou jako ryby, zbývá jenom jedno: abychom se naučili žít na zemi jako lidé.“

G.B. Shaw

2.1 Šikana na školách

Jak je to s šikanou na našich školách? Existuje vůbec? Šikana na škole je jev starý jako škola sama a v různé míře se vyskytuje všude. Jen přesnější zmapování je těžké, protože může být velice skrytým problémem. Na školách vzrůstá počet případů šikany, snižuje se věková hranice agresorů, zvyšuje se její brutalita i propracovanost. Přesto většina pedagogů nevidí šikanování jako problém a když ano, tak snad na jiné škole, než je ta jejich.

Pedagogové až na některé výjimky raději o věci nemluví, myslí, že si to děti musejí vyřídit sami mezi sebou a navíc, mnoho z nich vidí v šikaně svoje selhání. Jsem přesvědčena, že právě tato skupina lidí by měla být v uvedené problematice vysoce kvalifikována, otevřená s jednoznačným postojem. Proč tomu tak není? Snad proto, že pokud škola přizná, že není výjimkou, že se na její půdě tento společenský problém vyskytuje, stane se v očích ostatních neschopnou, ztratí dobrou reputaci. Proto stále mnohé školy odmítají podívat se pravdě zpříma do očí a tím napomáhají dalšímu rozrůstání a stupňování šikany, stávají se tak součástí začarovaného kruhu a ve své podstatě také pasivními účastníky šikany.

Z hlediska platné právní úpravy není pojem šikana definován, avšak v právní praxi bývá používán jako synonymum pro úmyslné jednání, které je namířené proti jinému subjektu a které útočí na jeho lidskou důstojnost. Šikana může být postihována dle přestupkového zákona jako přestupek proti občanskému soužití nebo proti majetku, ale také dle ustanovení trestního zákona jako trestný čin omezování osobní svobody, vydírání, loupež, pohlavní zneužívání, ublížení na zdraví, poškozování cizí věci a další. V uvedených případech však musí být splněny zákonné podmínky. Jelikož důsledky šikanování z hlediska práva přesahují rámec mé práce, nebudu se jimi zabývat a odkazuji tak na platný přestupkový zákon č. 200/1990 Sb., trestní zákoník č. 40/2009 Sb., a trestní řád č. 141/1961Sb.

2.2 Vymezení základních pojmů a jejich obsahu

Šikana se zejména v poslední době stala dosti frekventovaným pojmem. V rozhlase, denním tisku i v televizi se setkáváme s těmi nejkřiklavějšími, pro novináře atraktivními případy. Šťavnatý popis detailů přináší mnohdy hrůzné poznatky, kam až mohou dojít lidé, pokud jsou jejich vztahy narušeny. Šikana v nejčastější své podobě není až tak nápadná, je však stejně nepříjemná pro svou oběť a je velmi nebezpečná pro skupinu, v níž se vyskytuje. Je možná nebezpečnější, než zveřejňované „atraktivnější“ případy, protože často zůstává nepovšimnuta a nepotrestána, okolím bývá bagatelizována. Všem však způsobuje trápení s dlouhodobými, mnohdy celoživotními následky. O šikaně můžeme v současné době hovořit jako o sociální (společenské) nemoci. Zhoubnost takovéto nemoci se projevuje jako poškozování fyzického i psychického zdraví jednotlivce, skupiny a v globálním hledisku celé společnosti.

Každý z nás je součástí společnosti, a proto se snažme poskytnout našim dětem v pedagogických zařízeních bezpečný pobyt, aniž by bylo poškozeno jejich zdraví či byly ohroženy na životě.

Přestože se ve své práci věnuji problematice školní šikany, domnívám se, že je nezbytné, vymezit nejen základní pojmy zabývající se touto problematikou, ovšem pro pochopení podstaty šikany a jejích různých variant bude vhodné, když si také přiblížíme šikanu odehrávající se mimo školství. Za tímto účelem stručně představím šikanu v armádě a v zaměstnání (mobbing a bossing).

2.3 Šikanování

Co je vlastně šikana? Podle definice etopeda a psychoterapeuta Michala Koláře, jenž se zabývá problematikou šikanování déle než dvacet let a je autorem řady publikací o sociopatogenních jevech, je šikanování takové chování, kdy „jeden nebo více žáků úmyslně, většinou opakovaně týrá a zotročuje spolužáka či spolužáky a používá k tomu agresi a manipulaci“ (Kolář, 2001, 27).

Podle jiné definice je šikanování „jakékoliv chování, jehož záměrem je ublížit jedinci, ohrozit nebo zastrašovat jiného žáka, případně skupinu žáků. Je to cílené a obvykle opakované užití násilí jedincem nebo skupinou vůči jedinci či skupině žáků,

kteří se neumí nebo z nejrůznějších důvodů nemohou bránit. Zahrnuje tak fyzické útoky v podobě bití, vydírání, loupeží, poškozování věci jiné osobě, tak i útoky slovní v podobě nadávek, pomluv, vyhrožování či ponižování. Může mít i formu sexuálního obtěžování až zneužívání“ (Metodický pokyn ministra školství, mládeže a tělovýchovy k prevenci a řešení šikanování mezi žáky škol a školských zařízení, č. j. 28 275/2000 – 22).

Další definice říká, že šikanování je „fyzické, psychické či kombinované ponižování až týrání žáků obvykle jinými žáky, vzácněji dospělými. Probíhá buď v dyádě, nebo ve skupině. Iniciátory šikanování bývají žáci vyšších ročníků, žáci starší, fyzicky vyspělejší, žáci osobnostně či sociálně narušení“ (Průcha, Walterová, Mareš, 1998, 247).

Dle Fontany je šikanování „úmyslná snaha získat psychologickou nebo společenskou a hmotnou výhodu nad jinými jedinci prostřednictvím ubližování, hrozeb, výsměchu a zastrasování“ (Fontana, 1997, 302).

Uvedenými definicemi jejich výčet nekončí, avšak pro uchopení pojmu šikana jsou tyto, dle mého názoru, dostačující. Můžeme ještě dodat citaci z psychologického slovníku, že se šikana odehrává „nejčastěji ve vrstevnických skupinách“, kdy „průvodci šikany bývají jedinci tělesně silnější, starší, vyspělejší či v početní převaze“ (Hartl, Hartlová, 2004, 591).

Škádlení versus šikanování

Jaký je rozdíl mezi škádlením a šikanováním? V jakém případě se ještě jedná o pouhou legraci, zlobení se navzájem a kdy už o šikanování? Zda je škádlení příjemné či nikoliv může posoudit pouze ten, kdo je právě škádlen. Významným znakem šikanování je „záměrnost, opakování (není podmínkou), nepoměr sil a samoučelnost agrese“ (Kolář, 2001, 31).

Základní rozdíly mezi škádlením a šikanováním jsou uvedeny v následující tabulce:

Tabulka 1.

Rozdíly mezi škádlením a šikanováním (Švec, Jeřábková, Kolář, 2007, 5)

Škádlení	Šikana
Člověk se může bránit a může škádlení opřevovat.	Pokud by se člověk bránil nebo ubližování dokonce oplatil, násilí se proti němu většinou bezprostředně vystupňuje.
Člověk se baví, nebo prožívá lehké naštvání.	Oběť prožívá strach, ponížení. Může prožívat i naštvání, nicméně pocity bezmoci, strachu, studu a ponížení převažují.
Když dáme jasně najevo, že je nám to nepříjemné, škádlení přestane.	Když dá oběť jasně najevo, že je jí to nepříjemné, útočníci klidně pokračují dál.
Cílem škádlení je zábava pro všechny (i pro toho, kdo je škádlen).	Šikana je samoučelná, jejím jediným cílem je zdeptat a zotročit oběť.

Rozdíl mezi fyzickou a psychickou šikanou

Jednou z forem fyzického ubližování je přímé fyzické napadení oběti agresorem, jako je kopání, pohlavkování, apod. nebo agresor nepřímě vše řídí a pošle někoho, aby oběť zbil. Do uvedené skupiny fyzické šikany patří také braní a ničení věcí. Existuje však také fyzická šikana pasivní, kdy agresor různými způsoby omezuje osobní svobodu

oběti, což spočívá v tom, že jí brání, aby sama dělala co chce, např. sedla si do lavice, vešla do třídy, aby šla na toaletu.

Další formou je šikana psychická, která se vyznačuje přímými nadávkami, urážkami, zesměšňováním, ale také šířením pomluv, různých nepravdivých informací. Jednou z nejtěžších forem psychické agrese je ignorování. Psychická forma šikany je klamavá v tom, že oběť nemá na těle viditelná poranění, avšak duši může mít zcela zjizvenou.

Nepodceňujme jakoukoli formu šikanování, neboť její následky mohou být a zpravidla bývají vážné. Kolář uvádí, že „šikanování způsobuje obětem nezměrné psychické a fyzické utrpení“ a „poškozuje často dlouhodobě a někdy i trvale psychické a tělesné zdraví“ (Kolář, 2001, 99). Nemůžeme opomenout, že popsané jednání negativně působí také na osobnost jeho iniciátora a aktivní účastníky, kterým se prohloubí jejich deficit v duševním a morálním vývoji. Agresor, u něhož se upevní asociální postoje, nerozlišuje obecná pravidla správného chování vůči svým blízkým a tak se mu otevírá cesta pro páchání trestné činnosti.

„Žáci, kteří se přímo neúčastní šikanování, ale jsou svědky krutého bezpráví, ztrácejí iluze o společnosti, která by každému člověku měla zajistit ochranu proti jakékoliv formě násilí“ (Kolář, 2001, 100). Tito členové skupiny vidí, že porušení mravních zásad není jinak potrestáno, že i autority (ředitelé škol a učitelé) se tváří, že se nic neděje a nedokáží s tím nic udělat, vidí, že je lepší být pasivní, než se pokusit situaci řešit a vytvářet si tak problémy.

2.3.1 Agrese a agresivita

Ve slovnících nalezneme dva rozdílné pojmy, jenž spolu velmi úzce souvisí, zaměřují se a jsou vzájemně propojeny. Jedná se o pojem agrese jakožto určitý akt, chování, projev člověka v určité situaci a o pojem agresivita jakožto trvalá vlastnost, kterou má v určitém zastoupení každý z nás.

V psychologickém slovníku je agrese chápána jako „útočné či výbojné jednání, projev nepřátelství vůči určitému objektu, úmyslný útok na překážku, osobu, předmět stojící v cestě k uspokojení potřeby (reakce na frustraci)“ (Hartl, Hartlová, 2000, 22). V psychologicko-sociologickém pojetí je agrese chování, jenž záměrně a vědomě ubližuje, násilnou formou omezuje svobodu a poškozuje jiné osoby nebo věci. Agrese, ať již

fyzická či verbální, může vzniknout v afektu nebo se může jednat o agresi instrumentální, tzn. úmyslnou. Jde však složitý problém, na kterém se podílí velké množství různých faktorů (individuálních i společenských). Jak jsem již uvedla, sklon k útočnému jednání, které se transformuje do různých podob, se nazývá agresivita.

Pojem agresivita je odborníky vysvětlován jako „útočnost; v etologii tendence k hrozbě nebo útočnému jednání, vůči druhému jedinci vlastního druhu – tzv. agresivita vnitrodruhová, anebo vůči druhému jedinci jiného druhu“ (Hartl, Hartlová, 2000, 23).

Příčin vzniku agresivity může být mnoho. Většinou souvisí s vnitřní nepohodou, s rozporů mezi jednáním a prožíváním. Jako nejčastější příčina agresivity se uvádí frustrace. Jedním tvrzením vzniku agresivity je teorie psychoanalytika Sigmunda Freuda. Tento formuluje teorii, která předpokládá existenci dvou stejně silných biologických pudů, které si jsou navzájem protichůdné. Jedná se o pud života (eros) a pud smrti (thanatos). Eros je v podání Freuda principem oživujícím, thanatos vše navrácí do původního anorganického stavu. Boj mezi těmito dvěma tendencemi je činitelem, který určuje způsob lidského existování. Pud smrti musí být směřován do vnějšího světa, aby neničil vlastní organismus v němž dlí. Tak vzniká agresivita, neboli destruktivní pud, avšak ani uvedená teorie není spolehlivě prokazatelná.

Dle Zdeňka Šimanovského „agresivita, jako odpověď jedince na podněty signalizující ohrožení není „špatná nebo „dobrá“. Určitá míra agresivity v rámci pravidel je žádoucí pro úspěch např. ve sportu i pro normální fungování člověka. Podstatné je, zda jsou respektovány nebo překračovány meze morálky“. (Šimanovský, 2008, 11).

2.3.2 Manipulace

Manipulace je v sociální psychologii a sociologii termín označující snahu o působení na myšlení druhé osoby či více osob. Manipulátor se snaží přesvědčit osobu či osobu o správnosti myšlenky, názoru či jednání, které nejsou manipulovaným jedincům vlastní, či pro ně nemají dostatek iniciativy, a které by tudíž danou myšlenku, názor či jednání nepřijali, nebo až s dlouhou časovou prodlevou. Manipulovaná osoba si často ani neuvědomuje, že je s ní manipulováno, případně si to uvědomuje, ale z nějakého důvodu se nemůže a někdy ani nechce bránit. Manipulátor většinou na začátku jedná

tak, aby získal u svých obětí sympatie. Často využívá své charisma a znalost slabých stránek ostatních lidí.

Manipulaci můžeme chápat i pozitivně, jako působení na ostatní s využitím autority a zkušeností, například v některých zdravotnických oborech jako je psychologie, psychiatrie.

2.3.3 Skupinová dynamika

Pojem skupinová dynamika začal jako první používat německo-americký psycholog Kurt Lewin, jenž je často označován za zakladatele sociální psychologie. „Skupinovou dynamikou označujeme souhrn komplexních a vzájemných sil i protisil, působících ve společném sociálním prostředí, ve skupině. Skupinová dynamika je dána veškerým skupinovým děním, cíli a normami skupiny, její strukturací, pozicemi, rolemi ve skupině, skupinovými interakcemi a vývojem skupinových vztahů i celé skupiny. Vzniká a utváří se spolu se vznikem a zahájením práce skupiny a je v jistém smyslu charakteristikou jakékoliv skupiny. Skupina svou dynamiku má vždy, bez ní by nebyla skupinou“ (Kožnar, 1992, 5).

Dle Michala Koláře „stručně lze říci, že jde o síly, které vznikají ve vztazích mezi žáky v jejich skupinovém životě“ a proto „skupinová dynamika je tedy přítomna v každé skupině“ (Kolář, 2001, 79). Šikana je jev, jenž vzniká ve vztazích mezi lidmi. Skupinová dynamika členy skupiny ovlivňuje a to buď pozitivně, nebo s negativními dopady. V případě šikany agresoři, byť nevědomě a spontánně, svým jednáním ničí svobodu a vzájemné pozitivní vztahy ve skupině.

Ve školním, ale i jiném kolektivu, mohou být důležitým faktorem vývoje skupinové dynamiky a jejím katalyzátorem hry a cvičení, které skupina provádí. Chování jednotlivců v průběhu hry, vítězství a prohry, překonávání překážek, vzájemná pomoc a další skutečnosti výrazně skupinovou dynamiku ovlivňují. Skupinová dynamika může vést ke změně chování a prožívání členů skupiny, což je základní myšlenka skupinové psychoterapie.

Jiří Kirchner (2009, 103) definuje skupinu jako určitý počet lidí s následujícími znaky:

- interakce mezi jednotlivými členy trvá delší dobu, nikoliv jen několik minut

- členové vnímají skupinu jako skupinu a sebe jako její členy
- skupina si vytváří vlastní normy, role a očekávání, jak se její členové mají chovat a také sankce proti těm, kdo se nepřizpůsobí
- vytváří vědomí společného cíle nebo účelu
- mezi jejími jednotlivými členy vznikají různé vztahy
- každá skupina si vytváří normy.

2.3.4 Šikana v armádě

Dříve byli obětmi šikanování v armádě outsideři, čímž mám na mysli nováčky, introvertní, plaší, fyzicky méně výkonní jedinci a podobně, od nichž se očekávalo podřízení služebně starším či zdatnějším. Po téměř 140 letech skončila v českých zemích základní vojenská služba, kde měla šikana často charakter rituálu přijímaného obětmi jako nutné zlo. Vrátime-li se k Československé lidové armádě, dotýkalo se šikanování především nově příchozích vojáků, jenž základní vojenskou službu nastupovali každým rokem. První měsíc na vojně byl věnován přijímači, kde se nováčci učili pochodovat, znát vojenské řády, hodnosti, který byl zakončen slavnostní přísahou. Po přijímači byli vojáci rozesíláni na roty a útvary, kde pak vykonávali vojenskou službu spolu s vojáky starších ročníků. A zde pro většinu nováčků začínal půlrok plný rajónů, denního zaměstnání a bohužel i večerního šikanování. Příslušníci jednotlivých nástupních ročníků byli rozděleni na nejmladší bažanty, po půl roce se z nich stali tzv. půlky, po roce mazáci a po roce a půl supráci. Myslím, že nejhorší vztahy byly mezi nováčky a mazáky.

Jako žena jsem neabsolvovala základní vojenskou službu, ale o vojenských praktikách jsem se doslýchala od svého bratra i přátel mužského pohlaví. Mezi běžné formy šikany patřila např. barevná hudba, kdy se dotyční museli převlékat postupně do všech stejnokrojů, tepláků a pyžama. Metro spočívalo v plazení se pod postelemi na světlici, v každém prostoru mezi postelemi se musela hlásit nějaká stanice metra. Jubox se praktikoval zavřením nováčka do plechové skříňky na výstroj, kde musel zpívat pro obveselení mazáků. Mezi další kratochvíle mazáků patřilo úkolovat nováčky nošením čerstvého vzduchu v ešusech do světlice, lechtání žárovky či štekání do zásuvky. Jako brutální forma šikany se mi je ví odběry krve do ešusu, kdy dotyčný nováček dostával

pěstí do nosu dokud mu netekla krev. O nic lepší asi nebyl ani kosmonaut, kdy nováček zavřený do plechové skříňky na výstroj byl vyhozen z okna nebo ze schodů.

Od roku 2005 je česká armáda plně profesionální. Po zrušení základní služby a zavedení profesionální armády se nejedná o šikanu v pravém slova smyslu, ale spíše o osobní konflikty a bossing. Známostou aférou z posledních let je případ, který řešila vojenská policie, případ nadpraporčíka Jana Kašuby, vojáka z elitní jednotky libereckých chemiků, kterého vojáci nejprve chytili, odnesli jej na lavici v dekontaminačním stanu, následně mu kolegyně rozepnula kalhoty uniformy a další voják jej postříkal vodou v rozkroku, kdy kolegové Kašuby celý incident nahráli na mobilní telefon, jehož záznamem pak bavili celý útvar. O několik týdnů později, byl Jan Kašuba fyzicky napaden ze strany svého podřízeného, který tohoto přitlačil ke zdi, přiškrtl a způsobil mu zranění. Oba případy byly armádou řešeny jako podezření z přestupků proti občanskému soužití. Útočníci, muž a žena, opustili na vlastní žádost řady armády.

System mazáků a bažantů nebylo specifíkem pouze armády. Setkáváme se s ním i dnes v tzv. uzavřených institucích, jakými jsou například internáty, výchovné ústavy, nápravně léčebná zařízení a věznice.

Některé oficiální státní struktury však praktiky blízké šikaně i využívají. Jde především o zacházení se zajatci a špióny v době válečného konfliktu či o pravomoci bezpečnostních složek nedemokratických režimů. Armádní a příbuzné instituce uplatňují tyto praktiky i vůči svým členům, a to s úmyslem zvýšit jejich fyzickou i psychickou odolnost

2.3.5 Mobbing (bossing)

Můžeme říci, že mobbing je, ze strany spolupracovníků, jakýsi druh rafinované šikany a intrikování. Bossing je jakousi podskupinou mobbingu, avšak šikany se dopouští nadřízený pracovník.

„Mobbing je nedostatečná schopnost komunikovat, nedostačující osobnost, znevažování a arogance, závist, špatné způsoby chování a jednání s druhými, neschopnost řešit konflikty a otevřeně k nim přistupovat, sociální nejistota.“ (Beňo, 2003, 8). Mobbing má mnoho společných rysů se šikanováním. Abychom chování mohli nazvat mobbingem „musí jít o takové chování nebo „podrazy“, které se opakují

pravidelně a delší dobu, nikoli o jednorázové konflikty nebo střety“, kdy je pro něj charakteristické „nestejněměrné a nespravedlivé rozložení sil, někdy dokonce v konstelaci „všichni proti jednomu“ (Beňo, 2008, 8-9). Dlouhodobé působení mobbingu na určitého člověka může skončit nemocí či pokusem o sebevraždu.

Stanislav Bendl (2003, 22) uvádí čtyři fáze mobbingu, které určil Pavel Beňo:

- 1 fáze - v této počáteční fázi se jedná o první konflikty, schválnosti, pomluvy, zadržování informací - ještě nejde o plánovité chování,
- 2 fáze - přechod k systematickému psychoteroru; činnosti jsou plánovány a vykonávány se záměrem poškodit druhého,
- 3 fáze - v této fázi dochází ke konkrétnímu napadání a útokům (např. obvinění z duševní vyšinutosti), obviňování, pracovnímu přetěžování; mobbovaný je před vedením označen za „černou ovci“, což vede k dalším křivdám a přehmatům (důtka, popř. vyhrožování výpovědí) a zároveň mobbing dostává pozeňání od vedení společnosti, čímž se vlastně stává legální a oficiální formou a jednání,
- 4 fáze – pro tuto poslední fázi je charakteristické zavržení a vyloučení oběti ze světa práce; postižený je zlomen v celé struktuře své osobnosti a obvykle vykazuje ty znaky chování, jež mu byly zpočátku neoprávněně vytýkány, s touto novou situací se musí zaměstnavatel vypořádat, přičemž dochází k nespravedlivému rozhodnutí, např. výpovědi.

Zákeřnost mobbingu spočívá v jeho těžké prokazatelnosti, jelikož závist, nenávisť, žárlivost či strach z konkurence se neprojevují otevřeně, nýbrž záludně. Lidé, kteří šíří pomluvy, za nějaký čas sami nevědí, kdo je jejich pravým autorem. Dovednost pomluvačů vymlouvat se, že nikdy nic špatného neřekli, že svým jednáním nic špatného nemysleli a nechtěli udělat, může v oběti vyvolat pocit fixní ideje, že ji někdo pronásleduje a začne pochybovat o svém zdravém rozumu.

2.4 Charakteristika účastníků šikany

„Člověk je na rozdíl od většiny zvířat skutečný zabiják, jediná živá bytost, která dokáže vraždit a vyhlazovat vlastní druh, aniž by z toho měla biologický či ekonomický užitek.“

Erich Fromm

V souvislosti se šikanováním běžně označujeme jeho hlavní protagonisty jako agresory a oběti či šikanující a šikanované, popř. útočníky a napadané.

2.4.1 Agresor

Renomovaní odborníci nezdávka zastávají tvrzení, že agresor, jenž krutě šikanuje své bližní, je agresivním psychopatem. Mimochodem také oběti jsou často považovány za psychopaty, ovšem nikoli agresivní, ale astenické, případně za lidi, kteří neobstáli v přírodním a společenském výběru a v soutěži se sociálním prostředím. U šikanování, vzhledem k množství případů, bychom se tedy museli domnívat, že naše školy navštěvují pouze psychopati a normální děti do nich mají vstup zakázán. Jsou agresori šikanující netvoří či pochází z jiné planety? Dle mého názoru se agresori od ostatních mladých lidí v podstatě neliší, alespoň na úrovni psychiatrických diagnóz. Opět připomenu, že agrese a krutost je v nějaké míře v každém člověku.

Dle Michala Koláře „nejde tedy o problém psychopatologie, ale o problém duchovního rozměru člověka a jeho morálky“ (Kolář, 2001, 72). Zdá se, jakoby lidé v sobě pěstovali zlo a dobro zanedbávali. Z jakých pochází agresori rodin? Z vlastní zkušenosti mohu potvrdit, že se v mnoha případech jedná o takové, kde se jeden z rodičů, popř. oba společně, dopouštějí fyzické nebo citové formy násilí. Tímto, dle mechanismu nápodoby, učí své děti, že násilí a agrese jsou vhodné prostředky, aby člověk dosáhl svého. Šikanujícím dětem se v rodině obvykle nedostává potřebného citového zázemí, respektive mají zkušenosti s negativním postojem rodičů vůči vlastní osobě. Rodina také nemusí být pro své dítě oporou a to třeba tím, že se přespříliš zabývá vlastním přežitím a tak rodiče na své dítě nemají dostatek času. Děti pak velmi často chybí představa co je správné a co správné není.

Hanuš a Chytilová ve své publikaci uvádí několik myšlenek, které mohou být při výchově uplatněny (Hanuš, Chytilová, 2009, 62):

- Žije-li dítě v trestu a kázání – naučí se odsuzovat.
- Žije-li dítě v nepřátelství – naučí se útočit.
- Žije-li dítě v posměchu – naučí se vyhýbavosti.
- Žije-li dítě v povzbuzení – naučí se smělosti.
- Žije-li dítě v toleranci – naučí se trpělivosti.
- Žije-li dítě s pochvalou – naučí se oceňovat.
- Žije-li dítě v poctivosti – naučí se spravedlnosti.
- Žije-li dítě v bezpečí – naučí se věřit.
- Žije-li dítě přijímáno a obklopeno přátelstvím – naučí se hledat ve světě lásku.
- Žije-li dítě v přírodě – naučí se žít.

Typy agresorů

Michal Kolář (2001, 86-87) z prakticko-nápravného hlediska zaznamenal výskyt tří typů agresorů-iniciátorů šikanování:

- První typ: hrubý, primitivní, impulzivní, se silným energetickým přetlakem, kázeňskými problémy – narušeným vztahem k autoritě, někdy zapojený do gangů páchajících trestnou činností. Šikanuje masivně, tvrdě a nelítostně, vyžaduje absolutní poslušnost, používá šikanování cíleně k zastrašování ostatních. Specifikem rodinné výchovy je častý výskyt brutality a agrese u rodičů, jako by agresori násilí vraceli nebo ho napodobovali.
- Druhý typ: velmi slušný, kultivovaný, narcisticky šlechtěný, sevřený, zvýšeně úzkostný, někdy i se sadistickými tendencemi v sexuálním smyslu. Násilí a mučení je cílené a rafinované, děje se spíše ve skrytu, bez přítomnosti svědků. Specifikem rodinné výchovy je časté uplatňování důsledného a náročného přístupu, někdy až vojenského drilu bez lásky.

- Třetí typ: „srandista“, optimistický, dobrodružný, se značnou sebedůvěrou, výmluvný, nezřídka oblíbený a vlivný. Šikanuje pro pobavení sebe i ostatních. Patrná snaha zdůraznit humorné a zábavné stránky. Specifika rodinné výchovy nebyla zaznamenána. V obecnější rovině je přítomna citová subdeprivace a absence duchovních a mravních hodnot v rodině.

Šikany se dopouštějí chlapci i dívky a dle D. Fontany spočívá jeden z rozdílů mezi těmito v tom, že „chlapci si někdy vybírají oběti mezi obojím pohlavím, ale děvčata se trýzní převážně jen mezi sebou“ (Fontana, 1997, 302).

Motivy šikanování

Útočníci umí skrývat svůj vlastní strach a využívat strachu druhých. Při konfliktech dokáží potlačovat nejistotu a většinou bývají, v porovnání s obětí, také fyzicky a psychicky zdatní. K tomu, aby někdo druhému ubližoval vedou různé motivy, jako je touha po moci, po senzaci, zvědavosti, tlak k mužnosti, aby chlapec byl tvrdý, průbojný, nikoli změkčilý, apod.. Hned několik motivů uvádí ve své knize Michal Kolář (2001, 85):

- Motiv upoutání pozornosti, kdy agresor touží být středem pozornosti a dělá vše proto, aby získal obdiv a přízeň spolužáků.
- Motiv zabíjení nudy, kdy šikanování přináší útočníkovi pocity vzrušení, konečně najde co ho skutečně baví a má pocit, že opravdu žije.
- Motiv „Mengeleho“, kdy se v člověku probudí badatel, jenž se snaží objevit skryté tajemství člověka způsobem, že zkouší co vydrží.
- Motiv žárlivosti, kdy se žáci mstí dobrému spolužákovi, který má přízeň učitelů.
- Motiv „prevence“, kdy bývalá oběť šikany sama začne šikanovat, aby tak předešla týrání svému, případně se přidá k jinému agresorovi.
- Motiv vykonat něco velkého, kdy si násilník dokáže sám sobě, že je schopen nějakého výkonu a je příčinou významného děje.

2.4.2 Oběť

Obětí školní šikany se může stát kterékoli dítě. Velmi často se jí dítě stane pro nějaký svůj handicap nebo naopak pro svoji přednost. Dále dítě, které přijde do sehraného kolektivu jako nové, které je slabé či neobratné a při fyzickém střetu není schopno se ubránit. Svoji roli může hrát rasová či viditelná odlišnost, nápadnost v jeho vzhledu, jako je obezita, zrzavé vlasy, vzhledová vada. Obětí šikany se může stát i dítě ze sociálně slabé rodiny.

Typy obětí

Typologie obětí bývá v mnoha případech značně nepřehledná. Dle M. Koláře (2001, 89) existují čtyři typy obětí:

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

Jana Drtinová v doslovu k Erbově publikaci *Násilí ve škole* (2000, 122) dělí oběti do následujících základních skupin:

- lidé slušní, kvalitní, nositelé toho, co dobrého civilizace přinesla,
- lidé s vyšší hladinou úzkosti,
- potomci neagresivních nebo příliš úzkostných rodičů.

Ať je obětí kterékoli dítě, nese na své osobnosti následky šikanování. Šikanovaný žák je frustrovaný a je pochopitelné, že se ve škole necítí dobře, a proto je jeho vztah k ní negativní. Uvědomované či neuvědomované prožívání bolesti může vést k vyčerpání nervové soustavy a s tímto spojeným potížením, kdy se žák nemůže soustředit při vyučování, je nejistý, má neustále z něčeho strach, zhorší se u něj prospěch apod.

Následky šikany však mohou být ještě závažnější. Oběť se může zcela zhroutit s myšlenkami před vším utéci a v nejhorším případě se může pokusit o sebevraždu.

V dospělosti oběti šikaně uniknou, mají možnost vybrat si prostředí, ve kterém se budou pohybovat, avšak na jejich osobnosti mohou zůstat jizvy v podobě sklonu k depresi, pochyby o sobě samém, pocity méněcennosti.

2.5 Vývoj šikanování

„Čím je člověk starší, tím je tvrdší. V první třídě se o přestávce pereš a pak je hned zase všechno v pořádku. Ted' se rveš tak dlouho, dokud ten druhý nepadne. Potom ho dokonce ještě párkrát kopneš, dokud se hýbá.“

Benny, 15 let

2.5.1 Stadia šikanování

Jak jsem již uvedla, šikana není záležitostí pouze útočníka a oběti. Odehrává se v konkrétní skupině osob. M. Kolář hovoří o šikaně jako o „onemocnění celé skupiny“, kdy vývojové stupně strukturuje do pěti stádií, které „směřují od zárodečné podoby tzv. ostrakismu k nejvyššímu, pátému stupni systémového ničení pozitivních vztahů mezi členy skupiny“ (Kolář, 2001, 35).

Autorem následujícího schématu je Michal Kolář (volně dle Kolář 2001, 36-43), který tak zachycuje negativní proces, jenž křiví vztahy mezi členy skupiny:

První stadium – zrod ostrakismu

Mezi pedagogy a rodiči převažuje názor, že ke zrodu šikanování jsou ve třídě zapotřebí zcela výjimečné podmínky, např. přítomnost patologického sadisty a chybějící kázeň. Z tohoto důvodu se výskyt šikanování považuje za ojedinělý, pro život normálních žáků bezvýznamný. Šikanování se může objevit téměř v každé skupině, kdy podmínky pro jeho vzniku mohou být zcela běžné a nenápadné. Kázeň v takové skupině bývá docela dobrá a iniciátoři šikanování nejsou nějakí nemocní sadisté, nýbrž obyčejné děti.

Otázkou tedy je, kde se šikanování ve zdánlivě zdravých kolektivech bere? Kolář tvrdí, že v každé školní třídě se velmi rychle vykrystalizují při „hře strachem“ děti, které jsou nejméně vlivné a nejméně oblíbené. Jedná se o jedince, kteří se nacházejí na tzv. sociometrickém chvostu a jsou označovány různě, jako outsider, obětní beránek, černá ovce, omega. V případě tradičního způsobu školní práce, resp. výchovy, která cíleně nepracuje se vztahy mezi žáky, zakoušejí všechny děti, které se dostanou na takovýto chvost skupiny, určité prvky šikanování, tzv. ostrakismus. Jedná se o mírné, zpravidla psychické formy násilí, kdy se okrajový člen skupiny cítí špatně - je neoblíbený, nemilovaný a neuznávaný. Ostatní členové skupiny ho tu více, tu méně odmítají, nebaví se s ním, pomlouvají ho, spřádají vůči němu intriky, dělají na jeho účet drobné legrácky apod. Tato situace představuje zárodečnou podobu šikanování a skrývá v sobě riziko dalšího negativního vývoje.

Druhé stadium – fyzická agrese a přitvrzování manipulace

Zárodečný stupeň šikanování může přerůst do stadia dalšího. Důvodů bývá více, kdy M. Kolář hovoří v publikaci z roku 2001 o dvou častých příčinách, které se nezřídka podmiňují. V publikaci z roku 1998 uvádí autor tři časté příčiny, ovšem já se v této části práce přidržím novější verze.

První příčinou je, že v případě náročných situací, kdy stoupá ve skupině napětí, začnou ostrakizovaní žáci instinktivně sloužit jako ventil. Spolužáci na nich odreagovávají své nepříjemné pocity, které pramení např. z očekávané těžké písemné práce, z konfliktu s učitelem nebo prostě jen z toho, že je chození do školy obtěžuje. Tehdy se manipulace přitvrzuje a objevuje se zprvu ponejvíce subtilní fyzická agrese. Jedná se v podstatě o tzv. scapegoating, který je známý spíše z patologického rodinného prostředí, v němž jde o upevnění soudržnosti skupiny na účet obětního beránka. Obdobně může fungovat „tmelení“ třídy i v mimoškolních podmínkách, kdy žáci spolu tráví hodně času a mohou vytvářet hlubší vztahy. Pro zvládnutí své nejistoty nebo „přežití“ šedivého programu vymýšlejí a většinou rychle přitvrzují „zábavu“ na úkor nejzranitelnějšího spolužáka.

V jedné třídě se sejde několik výrazně agresivních asociálních jedinců a v rámci své „přirozenosti“ od samého počátku používají násilí pro uspokojování svých potřeb.

Zde je v popředí krajně nepříznivá konstelace žáků. Zážitek, jak chutná moc, když bijí a týrá někoho slabého a ustrašeného, může vyvolat u disponovaných jedinců prolomení posledních zábran, kdy začínají své agresivní chování opakovat. Velmi nepříznivou variantou je situace, kdy násilí začne praktikovat vůdce a sociometrická hvězda skupiny jako zábavu nebo pro obveselení okruhu svých obdivovatelů.

Osud dalšího vývoje závisí na míře pozitivního zaměření skupiny a na postojích žáků k šikanování. Pokud ve skupině existuje soudržnost, panují přátelské vztahy a převažují pozitivní morální hodnoty, kdy žáci mají zásadně negativní postoje k násilí a ubližování slabším, pak pokusy o šikanování neuspějí. Chvilí však trvá, pedagogickým působením vytvořit takovou skupinu, která nevzniká sama od sebe. Pokud se skupina ponechá sama sobě, automaticky nastupuje převažující lidská strategie skrýt vlastní strach a současně využít strachu druhého, která pracuje v neprospěch komunity.

Pakliže je imunita skupiny vůči šikaně nějakým způsobem oslabena, potom jsou pokusy o šikanování trpěny a je prakticky jisté, že násilí v nějaké formě zakoření. V souvislosti s dalšími okolnostmi může dále růst do pokročilých stupňů skupinové destrukce.

Porušená imunita skupiny může být zapříčiněná počátečním zmatkem, panováním převážně lhostejných vztahů, atmosférou rivality a nepřátelství, nepříznivou konstelací postojů k šikanování (převažující indiferentní či dokonce souhlasné postoje).

Třetí stadium – klíčový moment – vytvoření jádra

Pokud se přitvrzeným manipulacím a mnohdy také počáteční fyzické agresí jednotlivců, nepostaví pevná hráz, často se utvoří skupinka agresorů, tzv. úderné jádro. Tito šířitelé „viru“ spolupracují a systematicky šikanují nejvhodnější oběti, tj. nejslabší jedince ve skupině.

V tomto klíčovém momentu se rozhoduje, zda se počáteční stadium přehoupne do stadia pokročilého. Skupina je již v hrubých obrysech rozdělena na podskupiny a „kliky“, které podle svého charakteru různými způsoby bojují o vliv. Nezformuje-li se do té doby žádná silná pozitivní podskupina, která bude podskupině tyranů alespoň

rovnocenným partnerem ve vlivu a popularitě svých členů, potom tažení agresorů za mocí může nerušeně pokračovat.

Mezi dvěma nejsilnějšími podskupinami může vzniknout křehká rovnováha a násilí se dočasně zastaví. Lehce však dojde ke zvratu v negativním slova smyslu, k porušení dočasné rovnováhy, např. po příchodu dalšího agresora do třídy nebo „typické“ oběti převedené z jiné školy.

Dle Kolářových zkušeností (2001, 39) je však výskyt silných podskupin charakterově slušných žáků poměrně řídký. Jejich členové mají navíc vždy nevýhodnou pozici vůči agresorům, kteří nerespektují pravidla. Charakterově slušný žák dodržuje pravidla, a navíc „nebonzuje“, což je nejvyšší zákon. Tak vlastně nepřímou umožňuje zhoubné bujení choroby.

Čtvrté stadium – většina přijímá normy agresorů

Pokud není ve skupině silná pozitivní podskupina, činnost jádra agresorů může bez odporu pokračovat. Normy tyranů jsou přijaty většinou a stávají se tak nepsaným zákonem. Za takové situace nabývá neformální tlak ke konformitě velkých rozměrů a málokdo se mu dokáže postavit. Následkem uvedeného dojde ve skupině k šokující změně. Tento stav se dá přirovnat k tomu, jako když virus přemůže buňku a plně ji ovládne. Buňka zůstane navenek zachována, ovšem místo toho, aby svojí funkcí organismus podpořila, tento zevnitř rozkládá a ničí. U členů skupiny dochází k vytvoření jakéhosi druhého já, které je zcela poplatné normám vůdců. To co hlásají pedagogové, zcela ustupuje do pozadí. Také ukáznění a mírní žáci se začnou chovat krutě a začnou se podílet na týrání spolužáka, přičemž pocítují uspokojení.

Páté stadium- totalita neboli dokonalá šikana

V posledním stadiu nemoci jsou normy agresorů všemi, případně téměř všemi členy skupiny, přijaty nebo respektovány a dojde tak k plnému nastolení totalitní ideologie šikanování, tzv. stadia vykořisťování. Členové skupiny se „dobrovolně“ rozdělí na otrokáře a otroky. Agresoři se označují za nadlidi, nacisty, plantážníky, krále, velkoknížata, ministry, kingy, mazáky a oběti považují za podlidi, židy, negry,

poddané, nevolníky, bažanty. Otrokáři využívají na otrocích vše, co je využitelné a to od materiálních hodnot, po jejich tělo, city, rozumové schopnosti, školní znalosti. Otrokáři mohou otrokům způsobovat bolest, všemi způsoby je znásilňovat a oni nejsou schopni se bránit, což je největší důkaz moci agresorů.

Ti agresoři, kteří ztratí poslední zbytky zábran, smysl pro realitu, jsou nutkáni k opakovanému násilí. V malé skupině na celé čáře vítězí zlo, jenž je svojí ideologií pánů a otroků podobné fašismu. Členové skupiny, kteří původně byli neutrální nebo mírně s násilím nesouhlasili, se stávají konformnějšími, kdy se zájmem přihlížejí situaci, případně se stále aktivněji zapojují do týrání nebo samostatně šikanování realizují. Násilí se ve skupině začne považovat za něco normálního či dokonce legračního. Zbytky lidskosti jsou vytěsněny alternativní identitou, přijímající ideologii násilí, v níž není místa pro soucit s utrpením a kde zcela chybí pocit viny.

Otroci se stávají stále závislejšími a ochotněji udělat cokoliv. Svě utrpení řeší únikem do nemoci, neomluvenou absencí, odchodem ze školy, pokusem o sebevraždu, případně se zcela zhroutí. V důsledku brutálního fyzického násilí a těžkého zranění se šikanování provalí.

Poslední metou k absolutnímu vítězství šikanování je prorůstání parastruktury násilí do oficiální školní struktury. Tento nejvyšší stupeň je příznačný spíše pro šikany ve věznicích, vojenském prostředí či ve výchovných ústavech pro mládež. Na školách se s ním však můžeme setkat, avšak v mírnější podobě. K tomuto dochází v případě, iniciátor šikanování a vůdce jádra agresorů je současně sociometrickou hvězdou, tzn. předsedou třídy, žákem s výborným prospěchem s kultivovaným vystupováním k dospělým a učitelům, kterým ochotně pomáhá plnit jejich úkoly (ukázňuje třídu, organizuje přesuny atd. Vedení dospělých takového žáka plně podporuje, věří mu, stojí za ním. V případě, že se objeví signály skrytého volání o pomoc ze strany nesympatického, výukově slabého žáka, jsou učitelé přehlíženy nebo vykládány v jeho prospěch.

Na posledním stupni destrukce je hrůzné to, že všichni členové skupiny, a to včetně týraných a terorizovaných žáků, normy šikanování přijmou za své či je alespoň zcela respektují. V tomto případě často vede u obětí indoktrinace zákaz prozradit šikanování (stěžovat si) nejen ke strachu o vlastní život, ale i k pocitům viny. V případě některých obětí dochází až k vytvoření jakési vnitřní komunikace, či lépe

„pseudosvědomí“, které absurdně kárá negativní pocity myšlenky o agresorovi. Z uvedeného hlediska je snad o něco pochopitelnější, že při vyšetřování některé oběti odmítly svědčit, případně jako svědkové své výpovědi odvolaly s odůvodněním, že všechno byla jen legrace.

2.5.2 Proč je znalost vývojových stadií důležitá?

Abychom mohli šikanu úspěšně léčit, měli bychom porozumět mechanismu změny zdravé skupiny v nemocnou. Jednotlivá stadia šikanování vyžadují odlišné způsoby zásahů. Znalost vnitřního vývoje šikany nám umožňuje respektovat stupně obtížnosti léčby, diferencovat pomoc a promyšleně volit diagnostické a terapeutické postupy. Michal Kolář (2001) ve své knize rozlišuje šikanu na počáteční, kdy se jedná o první až třetí stadium a šikanu pokročilou, jenž obsahuje čtvrtý a pátý stupeň. U obou uvedených šikan existují rozdíly ve vyšetřování a první pomoci, avšak celková léčba skupiny, jenž je pro zastavení epidemie klíčová, má svá specifika pro každé stadium.

2.5.3 Znaky šikanování

Některé znaky šikanování jsem již ve své práci uvedla, avšak nyní bych chtěla jejich výčet zpřehlednit. Podotýkám, že výčet znaků je pouze orientační, zdaleka zde nejsou uvedeny všechny.

Přímé znaky šikany

- oběť je ponižována, označována pokořující přezdívkou, spolužáci ji častují nadávkami a provádí různé žerty na její účet, kdy je zde rozhodující, do jaké míry je tímto oběť zranitelná
- oběť je kritizována, musí snášet výtky na svoji adresu, které jsou zpravidla pronášené nepřátelským až nenávislným nebo pohrdavým tónem
- oběť je nucena, aby dávala věcné či peněžní dary šikanujícímu, případně za tohoto platila
- při strkání, kopání, honění, šťouchání a ránách, které nemusí být zvlášť silné, je nápadné, že je oběť neoplácí
- rvačky, při kterých je jeden z účastníků zřetelně slabší a snaží se uniknout

Nepřímé znaky šikany

- oběť nemá kamarády, o přestávkách je osamocena, ostatní o ni nejeví zájem
- při týmových sportech je oběť volena do družstva mezi posledními
- žák nerad mluví před třídou, je ustrašený, nejistý
- žák je uzavřený, smutný, nešťastný, stísněný, mívá blízko k pláči
- školní prospěch oběti se náhle a bez vysvětlitelné příčiny zhoršuje
- její věci a oděv jsou znečištěné, zničené, rozházené
- žák často své věci postrádá, kdy odmítá jejich ztráty vysvětlit, popřípadě používá nepravděpodobné výmluvy
- žák začne vyhledávat důvody pro svoji absenci ve škole
- má na sobě viditelná poranění, jako jsou modřiny, odřeniny, škrábance a jiné rány, jejichž příčinu nedokáže vysvětlit

2.6 Vyšetřování šikany

Michal Kolář (2001) dělí strategii vyšetřování šikany do dvou typů. Prvním je časově méně náročný postup, jenž je použitelný v rámci tradiční pedagogické odbornosti, který autor nazývá „strategie první pomoci“. Tato strategie je univerzální, kdy ji lze použít ve všech případech první pomoci. Druhým typem je strategie vnitřní a globální, jenž je používána pro vyšetřování pokročilých šikan a vyžaduje odborné a psychologicky složitější postupy, jelikož organizovaný odpor proti rozkrytí bývá mimořádně silný. Ve své práci představím první popsanou strategii (Kolář, 2001, 113-115), jelikož vyšetřování pokročilé šikany by mělo být svěřeno do rukou odborníků.

2.6.1 Strategie první pomoci

Vlastní strategie zahrnuje pět kroků:

- Rozhovor s informátory a oběťmi.

- Nalezení vhodných svědků.
- Individuální, případně konfrontační rozhovory se svědky (nikoli konfrontace agresorů a obětí!).
- Zajištění ochrany obětem.
- Rozhovor s agresory, případně konfrontace mezi nimi.

Úkolem strategie je zmapování symptomů čili vnějšího obrazu šikanování. V praxi to znamená, nalézt odpovědi na tyto otázky:

- Kdo je obětí, popřípadě kolik je obětí?
- Kdo je agresorem, popřípadě kolik je agresorů? Kdo z nich je iniciátor, kdo je aktivní účastník šikanování a kdo je obětí i agresorem?
- Co, kdy, kde a jak dělali agresori konkrétním obětem?
- K jak závažným agresivním a manipulativním projevům došlo?
- Jak dlouho šikanování trvá?

Výpovědi k jednotlivým otázkám je nutné důkladně zapsat a uspořádat do kvalitního důkazního materiálu. Musíme mít jistotu, jak šikanování konkrétně probíhalo.

Nejdůležitější je vypracování přehledu hlavních typů agresorů (iniciátorů, aktivních účastníků a agresorů, kteří jsou současně obětí); u jejich jmen si poznamenáme přesné údaje kdy, kde, jak a komu co udělali. Je to důležité pro úspěšné uplatnění metody vnějšího nátlaku a také pro pedagoga, aby byl chráněn před stížnostmi rodičů agresorů. Hlavně při pokročilých šikanách si rodiče stěžují nejenom nadřízeným orgánům, ale komukoliv až po prezidenta republiky a chrání své děti (nebo sebe) za každou cenu.

Při vyšetřování šikany lze pozorovat některé z možných rozdílů chování skupiny, jenž jsou charakteristická pro počáteční a pokročilé stadium.

Počáteční stadium šikany

- oběť poměrně otevřeně mluví o tom, co se jí stalo, jak a kdo jí ublížil
- svědkové se šikanováním nesouhlasí, nebojí se vypovídat, označí agresora a vyjádří vůči tomuto své výhrady
- ostatní členové skupiny s obětí soucítí a chápou nesprávné chování silných vůči slabým
- skupina je málo soudržná, nespolupracuje, má omezenou svobodu názoru a projevu, avšak atmosféra je ještě „živá“

Pokročilé stadium šikany

- oběť je zamlklá, ustrašená, nechce mluvit o tom, co se jí stalo, kdo a jak jí ublížil
- svědkové šikanování tvrdí, že nic neviděli, mají strach vypovídat a někdy přiznají, že nesmějí mluvit, protože by měli ve škole problémy
- svědkové popírají násilí nebo jej bagatelizují
- ostatní členové kritizují oběť a tuto často obviní, že si vše vymyslela a naopak brání agresory
- ve skupině je cítit strach a napětí

Uvedu praktický příklad vyšetřování šikany, jenž škola provádí vlastními silami dle Pavla Říčana (1995):

Učitel především promluví s tím, kdo ho o šikaně informoval, nejdřív ho nechá vyprávět vlastními slovy (povzbuzuje ho, aby mluvil co nejvíce). Pak se ho zevrubně vyptá na všechny podrobnosti a okolnosti: Co se dělo (přesně popsát!), kde se to dělo, kdo co dělal a říkal (pokud možno doslova), kdo u toho byl, co k tomu vedlo (co předcházelo), proč se přítomní chovali tak, jak se chovali atd. Při tomto rozhovoru se zaměříme na vztah informátora k oběti i k agresorům, zvážíme, zda je informace vnitřně konzistentní a věrohodná. Je-li referentem sama oběť, ujistíme ji svou podporou a ochranou, zeptáme se, jak si představuje

naši pomoc, a podle možnosti k tomu v dalším postupu přihlédneme. Oběť potřebuje povzbuzení a naději. Vždycky ovšem myslíme i na to, že může jít o falešné udání. Není-li referentem oběť, je rozhovor s ní (k němuž je co nejméně nápadně pozvána) nejbližším dalším krokem. Oběť můžeme podle okolností požádat, aby sepsala co řekla. Jestliže došlo k viditelnému zranění, je třeba je vyfotografovat, v případě potřeby neváháme angažovat lékaře a policii. (Rozhodneme-li se k tomu, je dobře udělat to bez prodlení. Odklad by neprospěl ani oběti, ani pověsti školy.)

Jsme-li schopni zajistit oběti účinnou ochranu, přemlouváme ji, aby souhlasila se zveřejněním svého udání. I když se nepodaří agresory usvědčit, obvykle je větší naděje, že se šikanou přestanou, když budou vědět, že škola je o jejich počínání informována. Je ovšem nutno uvážit, platí-li to i v konkrétním případě, který právě řešíme. Když oběť s prozrazením svého udání nesouhlasí, můžeme to respektovat, někdy se však radí „uhodit“ na agresory i proti její vůli – oběť pak prožije velkou úlevu danou tím, že „je to venku“ a něco se s tím dělá.

Následuje rozhovor s agresory, přesněji řečeno s podezřelými. K tomu se nejlépe hodí vyučovací hodina, kdy má učitel volno. Během této hodiny si od každého nechá vyprávět, co se dělo, pak mu klade otázky a nakonec mu případně uloží, aby svou výpověď napsal. Dále vyslechne individuálně i děti, které šikaně přihlížely nebo o ní věděly, zejména ty z nich, které patří k nejslušnějším a o kterých předpokládá, že mohou poskytnout užitečné informace. V těchto rozhovorech co nejméně prozrazujeme a klademe konkrétní otázky (kdo, kdy, kde, jak, proč). Žádáme vysvětlení rozporů v tom, co dítě sděluje, a rozporům mezi výpověďmi. Není samozřejmě možné podat vyčerpávající návod k těmto rozhovorům, stejně jako není možno podat vyčerpávající návod k tomu, jak hrát šachovou partii. Upozorním však aspoň na jeden osvědčený obrat, který spočívá v tom, e klademe otázku tak, aby už v jejím znění byl obsažen předpoklad, že dítě určitou věc dělalo nebo vidělo. Ptáme se například: “Kde jsi byl, když Lád’a kopal Pepička?” – nikoli „Kopal Lád’a Pepička?“. Málo užitečné bývají všechny otázky, na které lze odpovědět „Ano“ nebo „Ne“, případně se nabízí odpověď „Nevím“.

Při rozhovorech s agresory a s přihlížejícími musíme často čelit výmluvám, že šlo o „nehodu“, „pouhou legraci“ nebo „hru“. Ptáme se: Jestliže to byla nehoda, tak jak se děti snažily oběti pomoci? Jak projevíly svou solidárnost? Jestliže šlo o legraci, smáli jste se všichni? Jestliže to byla hra, bavila všechny?

Psychický nátlak, který na dítě, zvláště podezřelé, vyvíjíme (například tím, že v něm vzbuzujeme strach), je z pedagogického hlediska problematický, může však být nezbytný pro příští ochranu oběti. Do jisté míry můžeme spoléhat na to, že dítě, je-li nevinné, chápe vážnost situace a své nepříjemné pocity nám promine.

Než začneme takto „naostro“ vyšetřovat, zvážíme ovšem, jaká je naděje na usvědčení agresorů. Je-li příliš malá (např. dva mazaní „recidivisté“ týrali oběť beze svědků) a nesouhlasí-li oběť s tím, aby byla záležitost zveřejněna, může být prospěšnější spokojit se s tím, že napříště uděláme pro ochranu oběti, co je možné, a získané informace uschováme pro použití v budoucnosti. Jak říká Olweus, není nic horšího, než pustit se do případu šikany, který nedovedeme nebo nemůžeme dotáhnout do konce. Umění nejednat je někdy stejně důležité jako umění jednat!

Nepropadněme spravedlivému hněvu natolik, abychom přestali být při vyšetřování šikany objektivní. Je dobře známo, že některé menší, slabší děti (platí to i pro sourozence) druhé nepříjemně provokují, dorážejí na ně slovně i fyzicky, až dojde k víceméně odpovídajícímu „trestu“. Co tedy na první pohled vypadá jako šikana, může být právě tato odvěta (Říčan, 1995, 51-53).

Vyšetřování případů, kterými se zabývá Policie ČR, se v podstatě od uvedeného vyšetřování šikany mnoho neliší. Vždy je třeba odpovědět na kriminalistické otázky co, kdo, kdy, kde, jak, čím a proč? Pedagog však postupuje šetrněji, laskavěji. Popsaný postup Říčana se mi v podstatě jeví jako správný. Vyšetřovatel, v tomto případě pedagog, musí být v průběhu vyšetřování vždy nestranný a objektivní. Důležité jsou rady týkající se rozhovoru, především kladení otázek. Je důležité vědět nejen to, na jakou otázku se chceme zeptat, ale důležitý je způsob, jakým se ptáme. Pedagog musí být velmi vnímavý a také musí umět dobře improvizovat, někdy až předstírat, že je

s celou věcí velmi dobře seznámen, i když tomu tak nemusí být. Zcela se ztotožňuji s tvrzením, že nejsou vhodné otázky, na něž jsou odpovědi ano či ne. Ze své praxe u policie vím, že nejčastější odpovědí na kladenou otázku je slovo nevím. Pokud se tak stane, je vhodné klást otázky další, kterými méně nápadně zjistíme odpověď na otázku původní.

V popsaném postupu mně však zaráží rada ve věci pořízení fotodokumentace případného zranění oběti, což bych nedoporučovala, aby prováděl sám pedagog. Je pravdou, že autor neuvádí rozsah zranění, avšak osobně bych vždy zajistila dítěti ošetření u lékaře a dále o tomto vyrozuměla policii.

Dále je diskutabilní bod, který se týká onoho „uhození“ na agresory proti vůli oběti, která nesouhlasí se zveřejněním svého udání. Je důležité se zamyslet, zda nediskrétností, kterou je nerespektování přání oběti, nevytvoříme blok pro práci s dalšími oběťmi. Těžko lze po takovém přístupu očekávat, že se nám ostatní děti budou svěřovat, že nám budou důvěřovat.

Uvedu velmi pěkný příklad Michala Koláře (2001, 119-120) týkající se vedení rozhovoru, kdy první záhy končí bez dalšího řešení věci a druhý představuje nadějný začátek pro další vyšetřování.

- **Rozhovor s uzavřenými otázkami**

Pedagog: Karle, kluci tě šikanují?

Karel: Ne.

P: Tak tobě se u nás nelíbí?

K: Líbí.

P: Ty jsi ale brečel!!!?

K: Ne.

P: Takže jsem se spletl, běž do třídy.

- **Rozhovor s nadějným začátkem**

Pedagožka: Mně se zdá, že jsi nějak smutná?

Hana: Ale ne.

P: Vždyť jsi plakala. Napadlo mě, jestli ti někdo ublížil?

H: No, trochu holky.

P: Můžeš mi o tom říct něco víc?

H: Holky se mně smály, když jsme šly na tělocvik. (Hanka ztichla a mlčí. Pedagožka se mlčení nebojí a v tichosti čeká.)

H: (Hanka za chvíli pokračuje.) Smějou se mi, že mám staré tričko. Oni se mi posmívají i jindy.

P: Vidím, že jsi smutná. Trápí Tě to? (Pedagožka reaguje soucitně, což je správné. Častou chybou bývá bagatelizování pocitů. Například „Ale vždyť to nic není.“ Nebo „Je to opravdu tak hrozný?“ Někdy lze podle situace citlivě reagovat a nešťastníka pohladit. Mělo by to však být autentické.)

H: Hm. (smutně)

P: A co ti dělají ještě jiného? Vzpomeneš si ještě na něco? (Hanka se svěřuje s dalšími příklady ubližování.)

P: Máš ve třídě nějakou kamarádku?

H: Mám, ale má zakázáno se mnou mluvit.

P: Kdo jí to zakázal?

H: Je tam jedna holka, která všechny řídí a manipuluje...

Zevrubnější zpracování vedení rozhovoru a vyšetřování by si vyžádalo podstatně rozsáhlejší materiál. Myslím, že ani jedno z uvedeného se teoreticky naučit nedá, k tomu jsou nutné praktické zkušenosti, které však lze zprostředkovat nácvikem různých metodických postupů, například prostřednictvím kazuistických skupin.

2.6.2 Překážky při odhalování šikany

Faktorů, které brání efektivnímu řešení šikany existuje celá řada. Jak jsem uvedla v úvodu své práce, samotná škola, reprezentovaná svým vedením, může být hlavním subjektem, jenž zcela popírá nebo zamlžuje pravý stav věci. Který rodič by s pocitem klidu posílal své dítě do školy o níž je známo, že se s šikanou potýká? Není lepší hrát „mrtvého brouka“? Pokud škola problém nepřizná, tento vlastně neexistuje a tak jej nemusí řešit, kdy si jako bonus zachová dobrou pověst.

Samotní učitelé mnohdy o šikaně ve své třídě vědí, ale tuto skutečnost nepřiznají. Mnoho učitelů ani neví, jak se s problematikou šikany vypořádat, jak ji řešit. Dále vidím problém v tom, že spousta pedagogů ani nemá chuť řešit jakékoli třídní problémy, kdy jsem sama slyšela názor učitele, který sdělil, že pracuje do výše svého platu, což znamená do školy přijít a pouze odučit své hodiny, nic víc, nic míň. V dnešní době může hrát svoji roli také strach pedagogů. V našich školách jsou již také známy případy, kdy učitele napadli samotní žáci či jejich rodiče, kdy se tak dělo poté, co byly jejich děti pokárány. Nejhrůznějším případem je událost, která se stala roku 2004 v Česku, kdy učeň posledního ročníku Středního odborného učiliště ve Svitavách ubodal před zraky celé třídy šedesátiletého kantora.

Problémem je také nedostatečná legislativně-kázeňská pravomoc školy. Agresoři tuší, někdy dokonce dobře vědí, že za své chování nebudou dostatečně potrestáni a to hlavně proto, že škola žádné velké pravomoci nemá. Poznámka v žákovské knížce, třídní nebo ředitelská důtka, snížená známka z chování, z toho si většina neukázněných žáků nic nedělá.

Dalším překážkou při vyšetřování a řešení šikany jsou rodiče. Mnoho rodičů o šikaně nemá žádné informace. Pakliže se takový rodič přijde poradit do školy, může narazit na obrannou reakci pedagogů, kteří naopak mohou jeho dítě začít očeňovat. Existují tací rodiče, kteří nepřipustí možnost, že by jejich dítě bylo agresorem. Řada z nich své děti k násilí sami vedou, aby se dokázali uplatnit v kolektivu. Rodiče některých obětí vyšetřování odmítají či komplikují z obavy, aby se celá situace ještě nezhoršila. Takoví rodiče se školou nespolupracují.

Mnoho autorů se ve svých publikacích zabývá otázkou, co je překážkou v efektivním vyšetřování a řešení šikany. Michal Kolář (2001, 51-67) hovoří v této souvislosti o „komplotu velké šestky“ jako o základní variantě zakrývání šikany a „spiknutí ochránců spravedlnosti“ jako o variantě rozšířené. Tzv. velká šestka je tvořena základními překážkami vyšetřování, které lze ve zkratce vyjádřit takto:

- Od oběti lze těžko získat odbornější a často i objektivní informace.
- Agresori často úporně a vynalézavě lžou, používají falešné svědky a nutí oběti ke lhaní nebo odvolání výpovědi.
- Pro ostatní členy nemocné skupiny je příznačný strach vypovídat, chápou to jako „bronzování“.
- Někteří rodiče agresorů chrání své děti za každou cenu.
- Někteří rodiče oběti se obávají spolupracovat při vyšetřování.
- Při některých typech pokročilých šikan pedagogové chrání vůdce agresorů a nevědomě brání vyšetřování.

Spiknutí ochránců spravedlnosti je rozšířená varianta zakrývání šikany. V tomto případě přesahují bránící mechanismy hranice školy. Na potlačení pravdy se podílí autority, jako jsou nadřízené orgány školy, školní inspektor, ministerský úředník, policista, psychiatr a jiné. Hlavním důvodem selhání uvedených autorit je neznalost problematiky šikanování a bagatelizace celého problému.

2.6.3 Prostředky vedoucí k odhalení šikany

K diagnostikování a objevení šikany slouží řada nástrojů, kdy jedním z nich je pozorování. Pedagogové by se měli více dívat kolem sebe, všimnout si dění ve třídě, o přestávkách a také sledovat chování jednotlivých žáků. V rámci pozorování je třeba se zaměřit jak na přímé, tak na nepřímé znaky šikanování. Čím více znaků pozorujeme, tím je větší pravděpodobnost, že máme co dočinění s šikanou.

Dalším nástrojem pro odhalení šikany je rozhovor, o kterém jsem se již podrobněji zmínila v části věnované postupu při vyšetřování šikany, proto zde tyto informace nebudu opakovat, avšak zmínila bych se o metodě naslouchání, kdy i mlčení

může být jistou formou rozhovoru. Na základě pozorného vnímání si můžeme udělat daleko větší představu o celé situaci. Být vnímavým posluchačem není zdaleka tak málo.

Jako další nástroj uvedu sociometrické šetření zaměřené na zjišťování sociálních vztahů ve skupinách. Sociometrie zkoumá sociabilitu jednotlivce nebo skupin. V případě šikany jde o zjištění pozice žáka v třídním kolektivu. Za účelem zjištění požadovaného existují standardizované techniky, z nichž je nejznámější SO-RA-D, tj. sociometrický-ratingový dotazník (Hrabal, 1979).

Poslední mnou jmenovaný nástroj je dotazník. Depistážíčních dotazníků existuje mnoho, kdy některé z nich uvádí Michal Kolář ve své publikaci Bolest šikanování.

2.7 Prevence šikanování

„Pojem prevence znamená předcházení určitému nevhodnému, patologickému jednání jedince, které by mohlo nastat za určitých vnitřních i vnějších podmínek“. (Malach, 2007, 168). Jak čelit a předcházet šikanování? Mezi možnosti patří celá pestrá paleta opatření, postupů, metod, zásad a prostředků. Zcela automatická je povědomost o příčinách a stádiích šikanování, dále pak porozumění situaci, za které k šikaně dochází. Protipóly prevence šikanování je hledání cest, jak ovlivnit specifické rizikové faktory jak u oběti, tak u agresora a vytváření zdravého veřejného mínění skupiny, ve které dochází či může docházet k šikaně. Můžeme říct, že pro prevenci šikany ve skupině je důležité především budování kvalitních sociálních vazeb na základě vzájemné empatie, tolerance a budování komunikačních dovedností. Myslím, že u šikany, podobně jako u jiných problémů, platí, že účinnější a jednodušší je zlu předcházet, než ho následně odstraňovat, bojovat s ním. „Nejúčinnější a nejlevnější je zdravá výchova dětí v rodině a ve škole. Dobrá výchova dětí je i programem prevence jednotlivých zdraví poškozujících a život znehodnocujících závislostí a jevů“ (Malach, 2007, 10).

Primární prevence

„Primární prevencí rozumíme veškeré konkrétní aktivity realizované s cílem předejít problémům a následkům spojeným se sociálně patologickými jevy případně

minimalizovat jejich dopad a zamezit jejich rozšíření“ (Malach, 2007, 170). Jak je z uvedené definice zřejmé, primární prevence se také zaměřuje na předcházení vzniku šikany. Základem je soustavná práce s celou třídou, budování zdravých mezilidských vztahů, posilování tolerance a vzájemného respektu. Jedním ze záměrů méj práce je představit primární prevenci, jejímž základem je prožitkové učení, kterému se budu podrobněji věnovat v další kapitole.

Sekundární prevence

„Sekundární prevence se zabývá rizikovými jedinci nebo skupinami osob, u nichž je zvýšená pravděpodobnost, že se stanou pachateli nebo oběťmi trestné činnosti. Zaměřuje se na konkrétní sociálně patologické jevy a na příčiny kriminogenních situací“ (Malach, 2007, 171). Dle mého názoru se sekundární prevence také zaměřuje na skupiny, kde se již nějaká forma šikany vyskytla. Aby byla sekundární prevence efektivně realizována, je nutné, abychom nejdříve co nejpřesněji zmapovali, co se ve třídě děje, což zahrnuje odpověď na otázky, kdo je agresor, kdo oběť a jakým způsobem k ubližování dochází. Po zjištění uvedeného je nutné šikanu zastavit a poté se třídou pracovat. Pro práci se skupinou využíváme různé aktivity zaměřené na léčbu skupiny, a dále psychoterapeutické postupy, kdy pracujeme s celou skupinou i s jednotlivci.

Terciární prevence

„Terciární prevence spočívá v resocializaci kriminálně narušených osob. Jejím cílem je udržet dosažené výsledky“ (Malach, 2007, 171). Terciární prevence je v kompetenci policie při vyšetřování trestných činů, sociálních kurátorů, represivních a léčebných institucí, kterou je například psychiatrická léčebna. Uvedená prevence se více zaměřuje na práci s jednotlivcem než se skupinou. S agresory pracuje v rámci represivních a nápravných opatření, jenž jsou dány zákonem, a v rámci léčby. U obětí se jedná o psychoterapeutickou a psychiatrickou pomoc. O terciární prevenci tedy můžeme hovořit při práci se skupinami, které onemocněly pokročilou a kriminální podobou šikany.

Hájek, Hofbauer a Pávková (1998, 192-193) uvádí ve výchovných programech prevenci dle stupně ohrožení dětí a mládeže:

- nespecifická primární prevence – zahrnuje veškeré aktivity podporující zdravý životní styl a osvojování pozitivního chování prostřednictvím volnočasových aktivit;
- specifická primární prevence – je cíleně zaměřena na předcházení a omezení výskytu různých forem rizikového chování dětí;
- všeobecná prevence – je orientována na standardní populaci, u níž nebyla zjištěna tendence k rizikovému chování;
- selektivní prevence – je zaměřena na žáky, u nichž lze předpokládat zvýšenou hrozbu rizikového chování;
- indikovaná prevence – je orientována na jednotlivce i skupiny, u nichž byl již zaznamenán výskyt rizikových faktorů v chování, ať ve škole nebo v rodině.

3 PŘEHLED POZNATKŮ O ZÁŽITKOVÉ PEDAGOGICE

„Co děti dělají je pro ně mnohem významnější, než co vidí a slyší.“

Winifred Wardová

Následující text nemá za cíl popsat, pojmenovat a detailně vysvětlit svět zážitkové pedagogiky a všech pojmů do něj spadajících. Důvodem pro vytvoření této kapitoly je spíše stručné uvedení do fenoménu zážitkové pedagogiky a vytvoření tak dalšího pilíře, jenž je nezbytně nutný k sestavení mé práce.

3.1 Pedagogika

Definování pojmu pedagogika se na první pohled jeví jako jednoduchá záležitost. Ve slovnících se nachází různé definice, které ne vždy vysvětlují uvedený výraz ve stejném smyslu. Z tohoto důvodu uvedu několik definic, nebo spíše vysvětlení, pojmu pedagogika.

Tradičně se hovoří, že slovo pedagogika pochází ze starořeckého výrazu paidagógos. V antickém Řecku byl označený slovem Paidagógos otrok provázející děti svého pána do školy a na cvičení. Odtud se význam pojmu přesunul do latinské paedagogus označujícího učitele a vychovatele. Toto slovo je již velmi blízké dnešnímu výrazu pedagog, který je také synonymum českého ekvivalentu učitel. Současně ze starověku pochází podle mého názoru velmi výstižný pojem pro pedagogiku „paidagógiké techné“, což znamená umění výchovy.

„Pojetí pedagogiky se výrazně odlišuje mezi některými evropskými zeměmi nebo skupinami zemí, a to v závislosti na historických, kulturních a intelektuálních tradicích“ (Průcha, 2002, 27). Vývoj české pedagogiky byl silně ovlivňován pedagogikou německou. V naší zemi je pedagogika vnímána jako věda, která se zabývá vším, čím může člověk ovlivnit výchovu a vzdělávání žáka. Předmětem pedagogiky je tedy nejen obsah, metody a průběh samotného vyučování, ale také vyučovací prostředky či podmínky vyučovacího procesu. Vyjadřuje to definice Jana Průchy, který říká, že

„pedagogika je věda, která se zabývá vším tím, co vytváří (determinuje) nějaké edukační prostředí, a procesy, jež se v těchto prostředích realizují, a výsledky a efekty těchto procesů“ (Průcha, 1997, 27).

V psychologickém slovníku je pedagogika definována jako „věda o výchově, která zkoumá podstatu a zákonitosti výchovy jako společenského jevu a jako usměrněné utváření psychických procesů, schopností a vlastností člověka, která zkoumá, objasňuje cíle, obsah, podmínky, metody a prostředky výchovy, stanoví zásady a směrnice pro organizaci a řízení výchovné činnosti“ (Hartl, Hartlová, 2000, 402).

Pedagogika tedy není jen nějakým souborem rad a postupů k učení, je samostatnou vědou, která má své vlastní vědecké metody a postupy. Pokud se podíváme na pedagogiku komplexně, můžeme říci, že ji lze vnímat jako teoretické postavení výchovně vzdělávacích procesů. Praktickým postavením pedagogiky je výchova v širším slova smyslu. Cílem výchovy je snaha o všestranný a harmonický rozvoj osobnosti.

Pedagogika stále prochází procesem vývoje, jenž monitoruje aktuální stav společnosti, a tedy se neustále vyvíjí na základě jejích potřeb. V současné době se objevují nové trendy v pedagogických metodách a je zájem o alternativní formy výuky.

3.2 Zážitková pedagogika (experience education)

Jak uvádí ve své publikaci Jan Kožnar (1992, 7-8) „existují skupinové fenomény, kterým se jinak, nežli vlastním prožitkem, vlastní zkušeností a činností naučit nelze. Mnohdy může jedinec vědět, že ve svém sociálním chování chybuje, ale nemá možnost experimentovat s jinými formami chování a nemá možnost se v praxi naučit jinému, zdravějšímu působení v sociálních interakcích. Sociálně tréninkové postupy výuky a ovlivňování se snaží odstranit právě tyto handicap a nabízejí praktickou příležitost poučit se o svých sociálních charakteristikách a současně je měnit, optimalizovat, případně si osvojovat mnohé další žádoucí sociální prvky chování a reagování“. Myslím, že šikanu můžeme považovat za nežádoucí skupinový fenomén a zážitkovou pedagogiku jako jeden ze způsobů boje proti ní.

Z hlediska pedagogiky jako vědeckého oboru nemá zážitková pedagogika své pevné místo, netvoří samostatnou disciplínu, mluvíme o ní pouze jako o specifickém pedagogickém přístupu. Nejvíce se blíží k pedagogice volného času a také k ní bývá často přiřazována. Toto vymezení ale není přesné, protože pedagogické postupy vycházející z prožitku uplatňujeme i ve školním vyučování.

Běžně se setkáváme s termíny výchova dobrodružstvím, výchova prožitkem, pedagogika zážitku, výchova dobrodružstvím, výchova zážitkem a podobně, kdy uvedené termíny jsou volně zaměňovány a pravděpodobně souvisí s překlady pedagogických směrů ze zahraničí, jako například adventure education, outdoor education, přičemž se hranice mezi samostatnými směry stírají. Slovo „educatio“ pochází z latiny a znamená výchovu, vychovávání. Termín zážitková pedagogika je výsledkem a kompromisem dlouhodobého hledání, který stále nemá své přesné ohraničení.

V roce 2004 vznikl v České republice časopis Gymnasion, jenž si jako jeden z hlavních cílů zvolil profilaci oboru zážitková pedagogika. Ivo Jirásek v tomto časopise vymezil pojem zážitková pedagogika jako „teoretické postavení a analýzu takových výchovných procesů, které pracují s navozováním, rozborem a reflexí prožitkových událostí za účelem získání zkušeností přenositelných do dalšího života. Cíle takových výchovných procesů mohou být vytyčovány a dosahovány v různorodém prostředí (školním i mimoškolním, přírodním i kulturním), v rozmanitých sociálních skupinách (diferencovaných věkem, sociálním statusem, profesním postavením či dalšími demografickými faktory) a naplňovány nejrůznějšími prostředky (hrami všech typů, modelovými situacemi, tvořivostními a dramatickými dílnami, besedami a diskusemi, fyzicky i psychicky náročnými výzvodnými situacemi, sebepoznávacími i k týmové spolupráci směřujícími aktivitami). Pro zážitkovou pedagogiku je prožitek vždy pouhým prostředkem, nikoliv cílem. Cílem pro ni zůstává starořecký výchovný ideál, všestranný rozvoj k harmonii směřující osobnosti“ (Jirásek, 2004, 13-16)

Jinou definici zážitkové pedagogiky uvádí ve své práci David Másilka (2003, 31), který ji definoval jako „konceptu užívající jako prostředek autentický prožitek, se kterým dále pracuje, ve smyslu vyvolání budoucích výchovných změn jedince. Zážitková, neboť výchovný prožitek, s nímž dále pracujeme, uplynul do minulosti.

Pedagogika, neboť její podstatou je výchova v širším slova smyslu zahrnující výchovu a vzdělávání – budoucí zisk zkušeností.“

Zážitková pedagogika tedy na rozdíl od tradiční pedagogiky umožňuje konfrontaci sebe samého s jinými lidmi a zároveň s kulturním okolím, přičemž tradiční pedagogiku chápeme jako způsob vzdělávání, kde je cílem naučit žáky co nejvíce učiva, kdy se méně pozornosti věnuje tvořivosti žáků. Zážitková pedagogika tak pomáhá člověku uvědomit si vlastní prožívání, může se zaměřit sám na sebe, protože „nemáme jinou možnost, než svůj život prožít“ (Jirásek, 2001, 13). Zážitková pedagogika „podporuje humanitu k bližním (empatie, smysl pro společnost a pohotovost pomoci, solidární jednání), bezprostřední přírodní zážitky, dojmy a zkušenosti, překračující vlastní Já“ (Vážanský, Smékal, 1995, 136). Orientace zážitkové pedagogiky je na celkový kontext zážitku a to nejen na jeho vyvolání, ale také na způsob zpracování a jeho další využití.

Příklady různých souvislostí chápání výchovy pomocí prožitků uvádí Jan Neuman (1999, 39):

- výchova konfrontující účastníky se silnými prožitky v aktivitách, které v sobě obsahují určitý stupeň rizika a dobrodružství
- motivace mladých lidí k sebevýchově pomocí nevšedních zážitků
- návod na aktivní trávení volného času a překonávání jednotvárnosti všedních dnů
- překonávání hranic možností účastníků po stránce tělesné i duševní
- sebepoznávání, rozšiřování horizontů, pomoc při hledání místa ve světě
- prostor pro sociální učení, získávání důvěry v sebe i v ostatní lidi
- jedinečná možnost získávání společných prožitků ve skupině.

Mojmír Vážanský a Vladimír Smékal (1995, 133-134) shrnuli principy a symptomy zážitkové pedagogiky, do deseti znaků:

- pedagogika zážitku umožňuje v prostředí, chudém na podněty, získávat bezprostřední zkušenosti, které jsou celistvé a obsahují racionální i emocionální aspekty, ale současně prezentují i volnost v jednání;
- získané zkušenosti nejsou odtrženy od životní reality, naopak mají konkrétní všední vztah;
- prožitá zkušenost, navazující na dřívější zážitky, je zachycena nejen zevně a objektivně, nýbrž bývá jedincem zevnitřněna a prohloubena, což vytváří předpoklad trvalého vlivu zážitků;
- nové zkušenosti mají „charakter vážnosti“: požadavky na člověka jsou skutečné, poněvadž situace vyžadují rozhodnutí a okamžité jednání a neposkytnutí možnost se situace zbavit;
- formy pedagogiky zážitku vytvářejí příznivé předpoklady učení se sociálnímu chování tím, že eventuelní skupinové konflikty jsou ihned patrné, ale také mohou být záhy poznány, pochopeny a bezprostředně překonány;
- pedagogika zážitku přispívá k rozšíření individuálního obzoru kontrastními zkušenostmi daleko od všedního dne (avšak ve všedním vztahu) srovnáním sebe sama se členy kolektivu, podobně jako se dříve nabytými zkušenostmi a osvojenými modely řešení konfliktů;
- zážitkově pedagogické činnosti podporují osobní rozvoj získáním limitních zkušeností. K tomu náleží střetnutí s vlastním organismem, reflexe obvyklých vzorců rolí a schémat chování, stejně jako vypořádání se s méně známými životními situacemi;
- ke klíčovým momentům pedagogiky zážitku patří akcent na jednání a přímou empirii proti „pouhému mluvení“, na aktivizaci lidských potřeb i pomoc při jejich uspokojování, na pomoc při vytváření zcela nových vztahů mezi účastníky a „vedoucími“;
- pedagogika zážitku se jednoznačně odlišuje od nabídky ryzích extrémních dobrodružství (s vrcholem v survivalu) následujícími zásadami: demokratická spolupráce zúčastněných místo principu rozkaz-poslušnost; učení se na

důsledcích vlastního jednání místo postoupení odpovědnosti hierarchickým strukturám; zřeknutí se předstíraných obrazů světa ve prospěch vybudování vlastních, společných i individuálních, názorových soustav; hromadné zdolávání úkolů místo konkurence a principů soutěživosti; společné mínění, pocit spravedlnosti, schopnost organizace, osvědčení se v nečekaných situacích;

- pedagogika zážitku se hodí a uspokojuje především nároky mladých lidí: má pro ně vysokou atraktivitu.

Považuji za důležité uvést poznatky ověřené empirickým výzkumem, jedná se o výzkum IBM a UK Post Office uveden v propagačních materiálech Outward Bound – Česká cesta, s.r.o., o kterých se zmiňuje Jirásek, že „člověk si po třech týdnech vybaví 70% toho, co slyšel a po třech měsících dokonce pouhých 10%, zatímco toho, co viděl, slyšel a osobně zažil, si vybaví až 85%, resp. 65%“ (Jirásek, 2001, 32-33). Moudré čínské přísloví říká „Řekni mi a já zapomenu. Ukaž mi a já si možná vzpomenu. Zapoj mě a já pochopím.“

3.2.1 Kurt Hahn

Otcem prožitkové terapie můžeme nazývat, původem německého, později anglického pedagoga a politika, Kurta Hahna (1886-1974), který vytvořil základní koncept zážitkové pedagogiky. Kurt Hahn se velkou měrou zasloužil o rozvoj dobrodružné výchovy ve všech vyspělých zemích tím, že založil a stál u zrodu četných škol a vzdělávacích institucí po celém světě. V roce 1920 založil spolu s princem Maxem von Badenem výchovný ústav Salem, kde ve výchově používá princip prožitkové terapie. Neuman ve své publikaci píše o Hahnovi, že „ke koncipování prožitkové teorie ho vedly úvahy o úpadkových jevech mezi mládeží moderního světa. Nemohl se smířit s tím, že upadá tělesná zdatnost populace, že pohybová činnost je nahrazována pasivními způsoby zábavy. Mladí lidé se v jeho očích jeví stále více diváky bez aktivního podílu na životě kolem sebe. Poukazoval na povrchnost zážitků a na nemožnost pravého prožití a procítění života. Podle něho se ztrácejí také projevy lidského účastenství a ochoty pomáhat nezištně druhým lidem. Upadá iniciativa, koncentrace a mládeži chybí připravenost k namáhavější práci. Kurt Hahn celý život usiloval o nápravu těchto jevů.“ (NEUMAN, 1998, 24-25). „Cíl výchovy podle Hahna neleží ve shromažďování vědomostí, ale v otvírání cest k prožitkům, které lidem

pomáhají odhalovat jejich dosud skryté síly a schopnosti. Na prvním místě jeho pedagogiky stojí výchova charakteru, pak inteligence a vědění“ (Hanuš, Chytilová, 2009, 24).

3.2.2 Outward Bound

V roce 1941 založili společně Kurt Hahn a britský rejdař Lawrence Holt, v jižním Walesu ve Velké Británii, organizaci Outward Bound, jenž byla první školou přežití pro vojáky britského námořnictva. „Jejich východiskem byly dvě prosté myšlenky: „Člověk dokáže více, než si myslí!“ a „Jen málokdo si uvědomuje, čeho všeho je možné dosáhnout prostřednictvím týmové spolupráce.“ Díky tomuto ideovému základu – na pochopení jednoduchému, nicméně hloubkou myšlenky velmi silnému – a hlavně zásluhou atraktivní a účinné metody se hnutí Outward Bound po skončení války velice rychle transformovalo do civilní podoby. Metoda Outward Bound je založena na mnohokrát potvrzené skutečnosti: nejúčinněji působí na každého člověka autentický prožitek, zkušenost „na vlastní kůži“. Aktivita sama však není cílem, ale prostředkem. Cílem je rozvoj odpovědnosti, sebedůvěry, schopnosti a vůle ke spolupráci, posilování respektu a tolerance k druhým a výzva k aktivnímu zapojování do veřejného života.“ (Svatoš, Lebeda, 2004, 47-49).

„K charakteristickým znakům Outward Boundu patří situace, /a/ jimž se účastníci nemohou vyhýbat. Musí se spolehnout na vlastní tělesné a duševní síly; /b/ do nichž by se jedinec málokdy dostal; /c/ jejichž zvládnutí vyžaduje fyzické, sociální i kreativní schopnosti: tím poskytují šanci chopit se iniciativy a převzít odpovědnost za skupinu; /d/ které nejsou předem naplánovány a inscenovány, nýbrž se jeví jako skutečné, vyžadují opravdové jednání; /e/ které podmiňují nutnost vědomě se střetnout se stresem a strachem: „odpadají masky“, najevo vychází reálné Já vlastní osoby i ostatních“ (Vážanský, Smékal, 1995, 138). Jak uvedl Vážanský „OUTWARD BOUND tedy nespočívá v exotickém dobrodružství, ale v kultivaci osobnosti, která je pedagogicky strukturována a organizována podle principů pedagogiky zážitku /úplné prožívání/, stejně jako podle základů moderní životní orientace /Průhlednost předpokladů, cílů, obsahů a metod/.“ (Vážanský, 1994, 42).

V současné době jsou kurzy Outward Bound určeny teenagerům i dospělým, kdy speciální pozornost je věnována školním skupinám a často se v kurzech pracuje s problémovou mládeží.

K hnutí Outward Bound International se postupně hlásili další školy, kdy v České republice je od roku 1991 reprezentantem Prázdninová škola Lipnice.

3.2.3 Vysvětlení pojmu prožitek

V zážitkové pedagogice je důležité objasnit pojem prožitek. O jeho pedagogickém významu se stále diskutuje a úplná shoda není ani v míře jeho působení ve výchovné práci. „Přikládáme-li mu důležitost ve výchově a působení na člověka, pak nemůže být prožitek něco prchavého, nýbrž něco, co v nás zanechalo výraznou stopu“ (Neuman, 1998, 24).

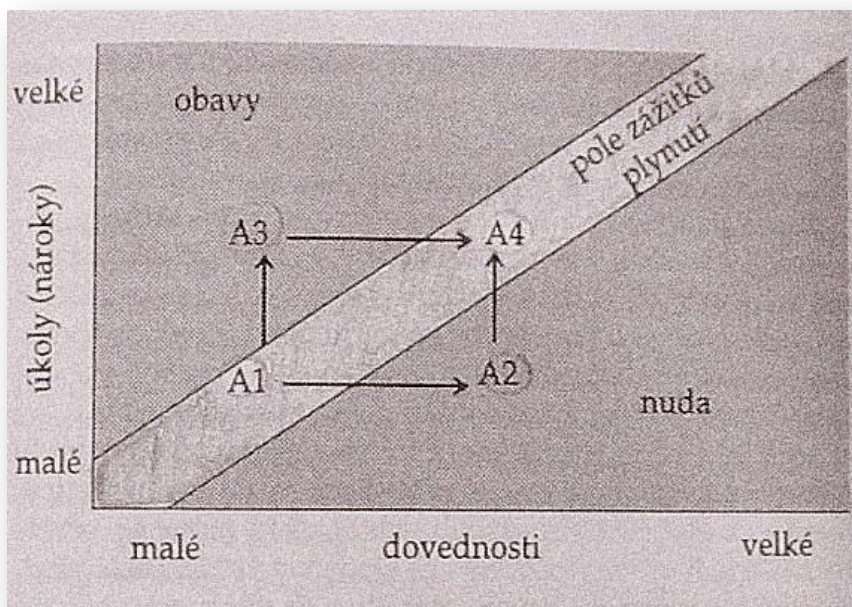
Charakteristiku prožitku můžeme shrnout do několika bodů (Jirásek, 2001, 45):

- komplexnost (charakteristika lidského způsobu bytí, radikálně se odlišující od možné redukce pouze racionálním uchopením – mimoracionální složky reflektující prožitek však nejsou neracionální, ale transracionální);
- verbální nepřenositelnost (při transferu – který však nedokáže přenést plnou originalitu prožitku – jsou úspěšnější mýty a umění než věda);
- nedefinovatelnost (nezbytné vlastnosti jazyka, jehož stálý pojmový aparát stírá plnost originality prožitku v definičním vymezení);
- jedinečnost (jedinečná událost v širším prožitkovém proudu);
- intencionální zaměření (prožitek je neoddělitelný od svého „obsahu“, sounáležitost prožívajícího jedince a události – komplexnost rozšiřuje intencionalitu od vědomí ve vztáhnosti psychických aktů a jejich obsahu na celkovou strukturu osobnosti).

„Prožitek pokládáme za emocionálně zabarvenou evidenci minulého, přítomného i očekávaného, je charakteristický svou bezprostředností. Stejně jako prožívání je výrazně závislý na specifikách člověka, který jej prožívá. Proto mohou prožitky působit pouze individuálně, bez ohledu na to, zda jsou naplánované. Nikdy nejsou stejné, nenajdeme dvě osoby prožívající totožně, i když situační kontext zůstává stejný“ (Hájek, Hofbauer, Pávková, 2008, 175).

Specifický výraz pro oblast lidského prožívání našel M. Csikszentmihalyi, kdy tento nazval *flow* do češtiny přeložený jako *prožitek plynutí*. Je to stav, „ve kterém jsou lidé tak ponořeni do určité činnosti, že nic jiného se jim nezdá důležité“, kdy „tento prožitek sám je tak radostný, že se ho lidé snaží dosáhnout dokonce i za velkou cenu, pro pouhé potěšení, které jim přináší“ (Csikszentmihalyi, 1996, 13). Ve stavu *flow* si člověk přestane uvědomovat sám sebe, soustředí se tak intenzivně, že nemůže věnovat pozornost podružným myšlenkám, starostem, problémům a naruší se i jeho smysl pro čas. Stav plynutí vzniká „buď jako výsledek nějaké strukturované aktivity nebo na základě individuální schopnosti tento stav vytvářet anebo půjde o kombinaci obojího“ (Csikszentmihalyi, 1996, 111). Prvořadou funkcí aktivit určených k vyvolání *flow* je poskytovat zážitky, jenž mohou účastníkům přinášet radost a tím pocit potěšení. M. Csikszentmihalyi spolu se svým výzkumným týmem zjistil, že všechny aktivity určené k vyvolání zážitku plynutí mají jedno společné a to, že účastníkům poskytují pocit, že něco objevují a dále pocit tvořivý, jenž je přenáší do nové reality. Tím roste jejich vlastní já, které aktivity činí komplexnějším, propracovanějším a ucelenějším. Způsob, jakým se tak děje znázornil M. Csikszentmihalyi na jednoduchém grafu (obr. č. 1), kdy obrázek představuje určitou aktivitu, v uvedeném příkladě tenisovou hru. „Na osách grafu jsou vyneseny dva teoreticky nejvýznamnější rozměry zážitku, úkoly a dovednosti. Písmeno A představuje chlapce Alexe, který se učí hrát tenis. Když Alex začíná hrát poprvé (A1), nemá prakticky žádné dovednosti a jediným úkolem je odpálit míček tak, aby přeletěl přes síť. Alex z úkolu bude mít pravděpodobně radost, protože jeho obtížnost odpovídá začátečnickým schopnostem a tak pravděpodobně dosáhne stavu plynutí. Alex bude trénovat a jeho dovednosti se budou zlepšovat, až jej začne odpalování míčku přes síť nudit (A2). Nebo se může stát, že se utká se zkušenějším protivníkem a uvědomí si, že pro něj existují mnohem těžší úkoly než je trefovat se do míčku a tehdy bude cítit trochu obavy (A3) kvůli špatné úrovni své hry. Nuda ani obavy nepředstavují pozitivní zážitek, a tak bude mít Alex motivaci vrátit se do stavu

umožňujícího zážitek plynutí. Udělá to tak, že zvýší úroveň cílů, kterých chce dosáhnout. Tím, že se pustí do nových a obtížnějších úkolů, dostane se zpět do pole zážitků plynutí (A4)“ (Csikszentmihalyi, 1996, 115).



Obrázek č. 1 Stav plynutí (Csikszentmihalyi, 1996, 115)

Proč ve své práci zaměřuj pozornost na prožitek a výchovu prožitkem, když se tato dotýká zážitkové pedagogiky? Jaký je rozdíl mezi pojmy prožitek a zážitek? Psychologický slovník uvádí, že prožívání je „psychologický jev charakteristický proudem vědomí každého více či méně uvědomovaného duševního obsahu; je přísně individuální, těžko sdělitelné,...“ (Hartl, Hartlová, 2000, 461) a zážitek je „každý duševní jev, který jedinec prožívá (vnímání, myšlení, představivost); vždy vnitřní, subjektivní, citově provázaný; zdroj osobní zkušenosti, hromadí se celý život a skládá jedinečné duševní bohatství každého člověka“ (Hartl, Hartlová, 2000, 701).

V anglickém jazyce existuje výraz „experience“, pro který má český jazyk hned několik významů, jenž spolu souvisí, ale každý vyjadřuje jiné paradigma:

- Prožitek je přítomnost, tady a teď, zdůrazňuje bezprostřednost situace, aktivitu prožívání, emoční náboj, je to něco „pro-žití“;
- Zážitek vyjadřuje uchopení určité situace, něco uceleného, celistvého, návrat k prožitku, stav zpracování „za-žití“;

- Zkušenost je konečné zhodnocení prožitého, je to poznání, které získáváme prostřednictvím prožívání, je to určitá podoba prožité události, jejíž výsledek můžeme dále uplatnit. Zkušenost však můžeme získat i zprostředkovaně z poznatků jiných, z komunikace, pozorování, kdy provedeme analýzu dějů, tyto ve své mysli zpracujeme a poté k nim zaujmeme nějaký postoj, který je ovlivněn našimi předešlými zkušenostmi, zážitky a požitky. „Zkušenost je výsledný otisk, který má v každém jedinci jinou dimenzi, a především je to výsledek procesů uvědomování a jednání ze situací, které měly značnou emoční působivost, velkou emoční hodnotu. Pokud byla situace emočně nepůsobivá, hodnotově nízká, blízká úrovni „každodennosti“, nevzniká žádná zkušenost. Ba ani za dvě hodiny si už nepamätujeme, o co šlo, nezůstává v nás žádná zkušenost, otisk“ (Kirchner, 2009, 26). Zkušenost je cílem zážitkové pedagogiky.

Jirásek (2004, 14) uvádí, že „na základě letmé analýzy využívající elektronických textů v rámci Českého národního korpusu nebyl prokázán žádný sémantický rozdíl v používání pojmů „prožitek“ a „zážitek“ v současném českém jazyce, zároveň z ní však vyplývá, že slovo „zážitek“ je v současné podobě češtiny používán zhruba třikrát častěji než slovo „prožitek“. Diference mezi prožitkem a zážitkem není v obecné češtině vůbec pocíťována. Jestliže uvažujeme o rozlišení, pak spíše jako o pomocném nástroji ve vztahu ke zkušenosti“.

V našem chápání považujeme prožitek jako součást zážitku a tedy můžeme říci, že zážitek se může skládat z několika různých prožitků.

Za zmínku stojí informace uvedená v publikaci J. Kirchnera, že „80 až 90 % našeho prožívání a jednání probíhá automaticky, bez účasti uvědomování. Do prostoru vědomí vstupuje pouze 10 až 20 % komponent motivace, a to je patrné ve chvílích, kdy jednání narazí na překážku, nebo kdy prožitek či obsah vědomí jsou bolestné, nepochopitelné nebo vyžadují zaujetí stanoviska. Jsou to tedy činnosti, které se vymykají zautomatizovanosti a přinášejí nám něco nového. (Kirchner, 2009, 4).

3.2.4 Reflexe

Výchovný potenciál není v samotném prožití určité situace, nejdůležitější je způsob a cesta zpracování prožitků, jejich zvnitřnění, převedení do zkušeností, což se

děje prostřednictvím reflexe. Schematicky shrnuje tento přístup Kolbův cyklus (viz obrázek).



Obrázek č. 2 Kolbův cyklus učení (<http://is.ceskacesta.cz/homepage>)

Kolbův cyklus vypadá v praxi tak, že následně po prožití akci projdou lektoři s účastníky každou aktivitu postupně, od počátku. Rozeberou její vývoj a společně nachází klíčové momenty na cestě k řešení, dále hovoří o cílech, které si stanovili a zda se tyto cíle podařilo naplnit. Nato následuje hodnocení rolí účastníků, hodnocení procesu, hledání toho, co by bylo výhodné v podobné situaci znovu opakovat a čeho je třeba se příště vyvarovat. Jan Neuman uvádí, že „základy reflexe spočívají v tom, že účastník diskutuje problémy a zaujímá osobní stanovisko ke změnám, založeným na tom, co získal v dobrodružných prožitcích. Předpokládá se, že to pomůže uskutečnit zamýšlené změny“ (Kirchner, Kavalíř, 2003, 81).

V psychologickém slovníku je reflexe definována jako „odrážení, druh sebezpozorování, obrácení myšlení na sebe, do vlastního vědomí a prožitků“ (Hartl, Hartlová, 2000, 502). V mojí práci představuje reflexe řízený proces, pomocí kterého je hodnocena nějaká aktivita, jenž využívá zpětnovazebních informací za účelem vyhledání širších významů a souvislostí. Pomocí reflexe se rozvíjíme, poznáváme sami sebe, učíme se vidět jednání své vlastní, ale i jednání ostatních členů vybrané aktivity, se kterými si můžeme vyměnit názory týkající se společného zážitku. Reflexe je tedy

prostorem pro „sdílení pocitů a zkušeností, pro zpětnou vazbu, verbalizaci podstatných momentů akce, příležitost podpořit jeden druhého, zaznamenání zkušeností a dojmů, který by jinak mohly zapadnout. Je ale také prostorem pro vyplavení latentních problémů a odhalení, v lepším případě odstranění různých bloků. Dává skupině možnost sledovat své pokroky během akce. Je také místem, kde se učíme pravidlům diskuse, toleranci a naslouchání“ (Kirchner, 2009, 108).

Nejčastěji používanou formou reflexe je strukturovaná diskuze v kruhu účastníků, jenž je vedena instruktorem, který ji vede pomocí položených otázek, které volí dle zvolených cílů. Taková diskuze však může být stereotypní, kdy se tak může stát především u dětí. V takovém případě můžeme použít alternativní formy reflexe. Několik alternativních forem reflexe uvádí Radek Pelánek (2008, 104):

- Rychlé shrnutí – volíme uzavřené otázky, na které odpovídají všichni zároveň prostřednictvím pohybu, například palec nahoru/dolů (ano/ne), výběr ze čtyř rohů místnosti (různé názory), teploměr – vyjádření polohy rukou (jak dobře se cítíte?).
- Reflexe tvořením – zvolíme konkrétní téma nebo otázku a necháme účastníky symbolicky vyjádřit reakci pomocí tvorby, například malováním.
- Dramatická reflexe – účastníci vyjadřují svoje dojmy pomocí dramatizace, například sehráním krátké scénky ze hry, pantomimickým vyjádřením situace, zaujetím polohy. Jako téma volíme klíčové události hry a zadání formulujeme co nejkonkrétněji, například nejkritičtější chvíle vašeho týmu, situace těsně před cílem.

3.3 Charakteristika programů na jednotlivých školách

3.3.1 Projekt Odyssea

Posláním občanského sdružení Projekt Odyssea je pomáhat školám při zavádění osobnostní a sociální výchovy do běžné praxe. Za tímto účelem společně se školami vyvíjí sdružení metodické materiály, provádí výzkum a realizuje vzdělávací kurzy pro učitele i žáky. „Osobnostní a sociální výchova se zaměřuje na rozvoj osobnosti, sociálních dovedností a morálních postojů žáků ve škole. Používá praktické prožitkové

metody vyučování“ (<http://www.odyssea.cz/>). Někteří učitelé a ředitelé škol považují osobnostní a sociální výchovu za natolik důležitou, že na ní zakládají svůj školní vzdělávací program. Osobnostně sociální výchovu vnímají nejen jako příležitost k rozvíjení osobnosti žáků a dobrých mezilidských vztahů ve třídách, ale také jako základní podmínku efektivního vyučování. Jedním typem kurzů Projektů Odyssea je specifická prevence šikany s názvem Jak zlepšit vztahy v naší třídě. V uvedeném kurzu žáci přemýšlejí a hovoří o vztazích ve třídě. Učí se sdělovat, jaké chování druhých jim je příjemné a jaké nepříjemné. Dozvídají se základní informace o šikaně. Učí se rozpoznávat projevy šikany a trénují si, jak takovým projevům aktivně, jednoznačně a společně bránit. Součástí kurzu je i společná formulace přesných pravidel chování, která pomáhají udržovat zdravé vztahy ve třídě. Členové uvedeného sdružení vytvořili několik metodik, kdy bych ve své práci chtěla uvést publikaci Jak zlepšit vztahy v naší třídě pro 2. stupeň ZŠ, která se věnuje prevenci šikany.

3.3.2 Projekt Minimalizace šikany – MiŠ

„Cílem projektu Minimalizace šikany je ukázat cestu, jak účinně snížit výskyt šikany na škole a nabídnout program k širokému použití na základních a středních školách v celé ČR“ (<http://www.minimalizacesikany.cz/>). Uvedený projekt realizuje a financuje nadace O2, jenž se dlouhodobě věnuje zlepšování komunikačních problémů dětí a mládeže. Koordinátorem projektu je občanské sdružení AISIS, jehož posláním je tvorba a realizace obecně prospěšných programů, které umožňují lidem rozvíjet klíčové životní dovednosti, napomáhají k rovným příležitostem a podporují trvalý rozvoj organizací. Uvedený projekt nabízí systémový a celostátně použitelný lék na boj proti šikaně na školách. Projekt klade důraz na postupné nastartování procesů tvorby bezpečného prostředí ve školách. MiŠ nezůstává u jednorázového proškolení pedagogů, ale soustředí se na dlouhodobé vzdělávání celých učitelských týmů s následnou podporou zavádění změn přímo ve školách a jejich spolupráci s odborníky na šikanu, osobnostní rozvoj dětí a bezpečné školní klima. Každá škola, jenž je zapojena do projektu, si připravuje vlastní mechanismy, jak se šikanou pracovat. Program zahrnuje prevenci (důraz na komunikaci se žáky i rodiči, pozorování, všímání si změn v dětském kolektivu, preventivní spolupráci se servisními zařízeními a orgány v trestním řízení apod.). Dále konkrétní kroky, které udělat, když už k šikaně dojde. Školy radikálně

změnily způsoby výuky a zahrnuli do těchto i témata šikany, osobnostní a sociální výchovu, komunikaci, vztahy kolektivů a to prožitkovými metodami.

3.3.3 Ostatní projekty

Krátce bych chtěla představit podnětný projekt Světové zdravotnické organizace pro Evropu, Evropské unie a Rady Evropy „Zdravá škola“. Jedná se o program podpory zdraví ve škole, který spočívá na třech základních pilířích a to pohoda prostředí (věcného, sociálního, organizačního), zdravé učení (smysluplnost, přiměřenost, motivující hodnocení, klidná a otevřená atmosféra, zaujímání vlastních postojů, apod.) a otevřené partnerství (škola je modelem demokratického společenství, pořádá veřejné akce apod.). Tento program není zaměřen pouze na boj proti šikaně. Jeho cílem je vytvořit zdravé klima školy, do kterého šikana jistě nepatří.

Dalším projektem je „Ajaxův zápisník“ u jehož vzniku stála policistka preventivně informační skupiny Policie ČR ze Sokolova, a který byl v roce 2002 rozšířen do celé Policie ČR. Jeho cílem je zvyšovat právní vědomí dětí mladšího školního věku. „Žáci druhých tříd základních škol se učí pomocí Ajaxova zápisníku předcházet různým sociálně patologickým jevům a dále se také seznamují s běžnými každodenními záležitostmi. Sešit obsahuje 10 témat - každé vždy na 1 měsíc ve školním roce. V září se začíná seznámením s policií, následuje důležitá dopravní výchova, vlastní bezpečnost a zásady „Co se smí a co se nesmí“. Nechybějí ani ožehavá témata jako jsou „Děti a trestné činy“, „Mezilidské vztahy - šikana“, „Drogy a hazardní hry“ a také kapitola o nebezpečnosti tabáku a alkoholu. Poslední problematikou jsou bezpečné prázdniny, takže Ajaxův zápisník může být dětem dobrým rádcem i v době letního volna. Děti pracují a plní Ajaxovy úkoly za pomoci učitelů nebo doma s rodiči. Odměnou za svědomitou práci se zápisníkem je otisk razítka psa Ajaxe, které má k dispozici každý učitel“ (<http://www.policie.cz>). Samotný projekt je možno doplňovat a zpestřovat různými způsoby podle možností zainteresovaných subjektů. Záleží vždy na komunikaci konkrétního pedagoga a preventivního pracovníka policie, čím budou děti motivovat. Policisté často nabízejí doplňující besedy k jednotlivých tématům, popřípadě přímo zprostředkování besedy s policejním kynologem a „živým Ajaxem“ atd. V některých městech se na projektu podílí i další subjekty, např. v rámci Komplexního součinnostního programu prevence kriminality na místní úrovni organizovaném

odborem prevence kriminality Ministerstva vnitra se zapojili manažeři prevence kriminality jednotlivých měst.

3.4 Adaptační kurzy

Jednou z možností prevence šikanování ve škole, kterou ve své práci nastíním, je realizace adaptačního kurzu, jenž je někdy nazýván jako adaptační (stmelovací) soustředění. Jedná se o kurzy, které se konají mimo školu, v délce trvání od jednoho do dvou týdnů, které nejčastěji probíhají na začátku školního roku. Tyto kurzy bychom mohli definovat jako „akce určené pro nové třídy, případně i pro třídy, které se už znají. Důraz je kladen na vytvoření kolektivu, dobré vztahy, rozvoj komunikace, poznání ostatních i sebe“ (Pelánek, 2008, 13)

Další definice vymezuje adaptační kurzy tak, že „poskytují jedinečnou možnost hlouběji se poznat a stmelit v rámci třídy. Procesy vzájemného poznávání a sblížování, které ve škole trvají většinou měsíce, je zde možné nastartovat a významně urychlit během několika dní“ (Dubec, 2007, 4)

Na rozvoj adaptačních kurzů se specializuje hnutí GO!, což je občanské sdružení, které podporuje rozvoj moderních metod výchovy a vzdělávání, zejména zážitkové pedagogiky, na školách a dalších institucích. Důraz klade na sebepoznání, rozvoj komunikace, týmové spolupráce a tvořivosti. Za adaptační soustředění se mnohdy dají považovat i školní výlety organizované samotnými učiteli.

M. Dubec (2007, 4) uvádí pět pilířů adaptačního soustředění, kterými jsou:

- Pobyť mimo školu – jako základní prvek adaptačního soustředění vnímáme změnu prostředí. Samotným vytržením žáků z prostředí školy a domova je možné dosáhnout jejich odlišného chování a prožívání.
- Společné prožitky – metodami vedoucími k cílům adaptačního soustředění jsou metody zážitkové pedagogiky. Jde o to, by žáci prošli řadou aktivit, ve kterých sami něco dělají. Tyto aktivit v nich vyvolají řadu prožitků.

- Spolupráce – jedním z hlavních cílů tohoto typu programu je stmelení skupiny. Osvědčeným prostředkem stmelení jsou aktivity, ve kterých žáci řeší dané úkoly díky intenzivní spolupráci.
- Čas pro sebe – časem pro sebe rozumíme dobu, během které se žáci mohou bavit „jak chtějí“. Domníváme se, že právě možnost popovídat si se spolužáky (a nebo si s nimi zahrát nějaký neřízený fotbal) patří mezi plnohodnotné cíle adaptačního soustředění. Z tohoto důvodu jsou mezi jednotlivými bloky programu vždy delší časové pauzy, které slouží k nestrukturovanému trávení tohoto času.
- Provázející přístup – je založen na respektující komunikaci, stanovuje pevné hranice na straně jedné a podporuje vlastní aktivitu žáků na straně druhé.

Na základě uvedeného vyplývá, že se jedná o soustředění v pedagogickém smyslu, kdy cílem účastníků je seznámení se s novým kolektivem a adaptace na nové sociální prostředí. Sociální adaptace je zde myšlena jako „posun, k němuž dochází v sociálních, psychologických či „kulturních“ rysech jedince po přechodu do nového prostředí“ (Hartl, Hartlová, 2000, 16)

Pro naplňování cílů adaptačního kurzu jsou využívány prožitkové metody. Pořadatelé čerpají z různých zásobníků her a pracují nejčastěji na principech zážitkové pedagogiky. Miroslav Žák (2009) se ve své práci zabývá fenoménem adaptačních kurzů na středních školách, kdy tyto kurzy sleduje, analyzuje, porovnává z pohledu sociometrické metody SORAD (Sociometrický ratingový dotazník). Z výsledků empirického šetření, jenž proběhlo na celkem sedmi středních školách v České republice, a kterého se zúčastnilo celkem 620 studentů, vyplývá, že adaptační kurz má statisticky významný vliv na pozitivní klima v třídním kolektivu, avšak tento efekt trvá maximálně půl roku, pokud nedojde k další intervenci (po této době již není statisticky významný rozdíl ve vztazích skupin s kurzem a bez kurzu).

3.5 Zážitkové programy

Již v předchozích kapitolách jsem uvedla, že opatření k prevenci a řešení šikanování na školách existuje celá řada. Programy zaměřené na prevenci proti šikanování můžeme chápat jako konkrétní způsob vzdělávání žáků, kde se prostřednictvím zkušenosti vyvolává zážitek, se kterým se nadále pracuje. „Čtením a teoretickým studiem zkrátka své sociální chování významně nezměníme. Právě proto, že jde o konkrétní mezilidské chování, je k tomu zapotřebí něčeho navíc, je třeba experimentovat, napodobovat, nacvičovat, trénovat. Z těchto důvodů se v posledních dvou desetiletích stále více využívá v psychologické praxi takový druh učení a studia sociálních poznatků, který je založen na vlastním prožívání, na vlastních zkušenostech a na vlastní činnosti. Jde o učení zážitkem, děláním, konáním. A tento druh studia může mít přímé důsledky na žádoucí změny sociálního chování, na optimalizaci naší mezilidské komunikace“ (Kožnar, 1992, 7).

Při realizaci zážitkového programu jako prevenci proti šikaně je velmi důležitý čas. Vytvoření emocí a zároveň konstruktivní práce s nimi, aby přinesly požadovaný výsledek, si vyžaduje větší časovou náročnost. Z uvedeného důvodu se preventivní programy proti patologickým jevům formou zážitkového učení uplatňují v různých kurzech, pobytech v přírodě a podobně. To však neznamená, že uvedené principy zážitkové výchovy nelze aplikovat v klasické 45 minutové vyučovací hodině. Vyučovací hodina je pro žáka dostatečně dlouhá, aby se dokázal soustředit na přítomnost a svoje vlastní pocity.

Aby bylo ve výchově prožitkem ve skupině dosaženo výchovných cílů, jež mají být uplatněny v praktickém životě, uvádí Hájek, Hofbauer a Pávková (2008, 175-176) několik důležitých rysů:

- ujasnit si s účastníky cíle akce i způsoby, jakými bude cílů dosahováno;
- vybírat cíle a program s ohledem na složení skupiny s uvědomováním si rozdílů práce;
- nabídnout širokou paletu aktivit a prožitků, které vytvářejí možnosti pro získávání prožitků a zkušeností a obsahují určitý stupeň rizika a dobrodružství;
- propojit pohybové aktivity s činnostmi vyžadujícími rozhodování a přemýšlení;

- zajistit vyvážené šance na úspěch pro všechny zúčastněné;
- pokud jsou aktivity v přírodě, zařazovat do programu i ekologickou tematiku;
- zprostředkovávat také činnosti, u nichž je možný transfer poznatků (zkušeností) do života;
- zajistit všestrannou bezpečnost účastníků – tělesnou, emoční, sociální;
- zajistit vedení kvalifikovaným vedoucím;
- pracovat se skupinou i po skončení akce a zážitky dále pedagogicky „vytěžit“.

Dobrá preventivní práce připomíná úsilí při stavbě domu. I zde je třeba patřičné rozvahy, výběr lokality a spolehlivých stavbařů, musíme akci dobře naplánovat, poradit se s kompetentními odborníky, a hlavně mít představu reálného cíle. Programy preventivní práce se však týkají živých lidí a naší povinností je zacílenou problematiku, zacílený stav zlepšit, nikoliv zhoršit. Máme-li dobře zužitkovat vložené prostředky a čas do nějakého programu, musíme jej dobře naplánovat, průběžně kontrolovat jeho realizaci, operativně upravovat postupy a také provést reflexi dosažených výsledků.

Konkrétní možný průběh programu proti šikaně je uveden v již zmíněné publikaci Jak zlepšit vztahy v naší třídě, autorů Švec, Jeřábková, Kolář. Při skladbě programu je taktéž možné využít publikaci Hry pro zvládnutí agresivity a neklidu od autora Zdeňka Šimanovského, která obsahuje hry a činnosti, při jejichž vhodném používání dochází ke zmírnění neklidu a agresivních projevů. Uvedené materiály jsou jen příkladem, z jakých pramenů lze při zážitkových programech čerpat.

4 CÍL PRÁCE A VÝZKUMNÉ OTÁZKY

Popsat, analyzovat a interpretovat sociální vztahy (se zaměřením na sociopatologický jev šikany) u školních tříd, ve kterých proběhly a neproběhly intervenční programy zážitkového typu.

4.1 Výzkumné otázky

S ohledem na stanovený cíl vyplývají dvě výzkumné otázky:

1. Jaká je informovanost o problematice šikany a jejího řešení u školních tříd „s“ intervencí a „bez“ intervence?
2. Jak četné jsou indikátory sociálních vztahů signalizujících přítomnost šikany ve školních třídách s“ intervencí a „bez“ intervence?

4.2 Použitá metoda

Diplomová práce využívá kvantitativní metodu a to pomocí dotazníkového šetření. „Kvantitativní přístupy k výzkumu v sociálních vědách v mnohém napodobují metodologii přírodních věd. Předpokládá se, že lidské chování můžeme do jisté míry měřit a předpovídat. Kvantitativní výzkum využívá náhodné výběry, experiment a silně strukturovaný sběr dat pomocí testů, dotazníků nebo pozorování“ (Hendl, 2008, 44). Dotazník je nejčastěji používanou a nejrozšířenější metodou při zjišťování informací vůbec. Nezbytným nástrojem, který tato metoda využívá, je dotazník. Jedná se o „strukturovaný sled otázek, navržených za účelem zjištění názorů a faktů a následného zaznamenání těchto údajů“ (Hague, 2003, 103). Pomocí dotazníků získáváme informace od respondentů. Při dotazování je důležité, abychom všem respondentům položili stejné otázky, jejichž odpovědi jsou zaznamenány na standardní formulář dotazníku. Standardizace dotazníku je důležitá, abychom měli možnost celkového pohledu na danou problematiku. Dále je zapotřebí uvážit finanční náklady a čas, ze strany dotazovaného i tazatele. Dotazník by měl také splňovat podmínku zdvořilosti, která posiluje pravděpodobnost ochotnějšího poskytnutí informací.

4.3 Organizace výzkumu

Výzkum byl proveden v průběhu měsíce února a března roku 2010. Vlastní šetření jsem uskutečnila pomocí dotazníku na formuláři formátu A4, který obdržel každý žák třídy. Na listu papíru byly předepsané otázky a instrukce, jakým způsobem dotazník vyplnit. Instrukce pro vyplnění dotazníku byly uvedeny v následujícím znění: „Přečti si, prosím, pozorně každou otázku a rozmysli si, o kom by mola platit. Jména, která Tě napadnou (vždy maximálně 3 lidí), napiš vedle každé otázky. U otázek, kde jsou nabídnuty možnosti odpovědí, podtrhni nebo zakroužkuj tu (ty), o které(ých) si myslíš, že je(jsou) pravdivá(é). U otázek, kde nabídnuty možnosti nejsou, napiš takovou odpověď, o které si Ty myslíš, že je správná“. Dotazník byl sestaven ze standardizovaných otázek dotazníku „Hádej, kdo...“ - verze A a verze B (Švec, Jeřábková, Kolář, 2007, 30-36) a otázek nestandardizovaných. Sběr informací proběhl v rámci vyučovacích hodin, do kterých mi vyučující umožnili přístup. Bylo důležité,

aby žáci vyplňovali dotazník samostatně, neopisovali a hlavně tak, jak to cítí. Respondenti měli k vyplnění dostatek času a jejich odpovědi byly anonymní.

4.4 Popis zkoumané populace

Do výzkumu bylo zahrnuto celkem osm škol, tedy celkem jedenáct tříd a 219 žáků. Tři školy z uvedených jsou partnerskými školami Projektu Odyssea (<http://www.odyssea.cz/>) a jedna projektu Minimalizace šikany (<http://www.minimalizacesikany.cz/>), na kterých jsou pravidelně pořádány programy zaměřené na primární prevenci šikany. Zbylé tři školy nejsou partnery žádného projektu zaměřeného na primární prevenci šikany a neprobíhají na nich žádné programy uvedeného zaměření. (viz. následující tabulky).

Tabulka 2. Přehled škol „bez“ intervence

Název školy	Počet tříd	Celkový počet žáků
Masarykova ZŠ a MŠ Velká Bystřice	2	41
ZŠ Komenium, Olomouc	2	51
ZŠ a MŠ Svatoplukova, Olomouc	1	15
celkem žáků		107

Tabulka 3. Přehled škol „s“ intervencí

Název školy	Projekt	Počet tříd	Celkový počet žáků
ZŠ Slatiňany, Chrudim	Odyssea	2	40
ZŠ Tábořská, Praha	MIŠ	2	42
ZŠ Korunovačnická, Praha	Odyssea	1	20
ZŠ Integrál	Odyssea	1	10
celkem žáků			112

4.5 Metody vyhodnocení

Pro vyhodnocení výzkumné otázky jsem využila nejjednodušší statistické postupy. Za účelem provedení dotazování bylo osloveno celkem 30 škol s intervencí i bez ní, ovšem pouze osm z nich svolilo k provedení výzkumu. Šetření jsem provedla postupně na jednotlivých školách a v jednotlivých třídách. Účast respondentů na výzkumu byla dobrovolná, anonymní, se souhlasem a podporou příslušných vyučujících i vedení škol. Uvedená účast respondentů byla i přes svou dobrovolnost 100%.

5 VÝSLEDKY A DISKUZE

Za účelem dosažení výsledků diskuze k níže uvedeným výzkumným otázkám byly použity pouze vybrané anketní otázky, tj. otázka č. 1, 2, 3, 4, 5, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14.

5.1 Výsledky diskuze k výzkumné otázce č. 1

(Jaká je informovanost o problematice šikany a jejího řešení u školních tříd „s“ intervencí a „bez“ intervence?)

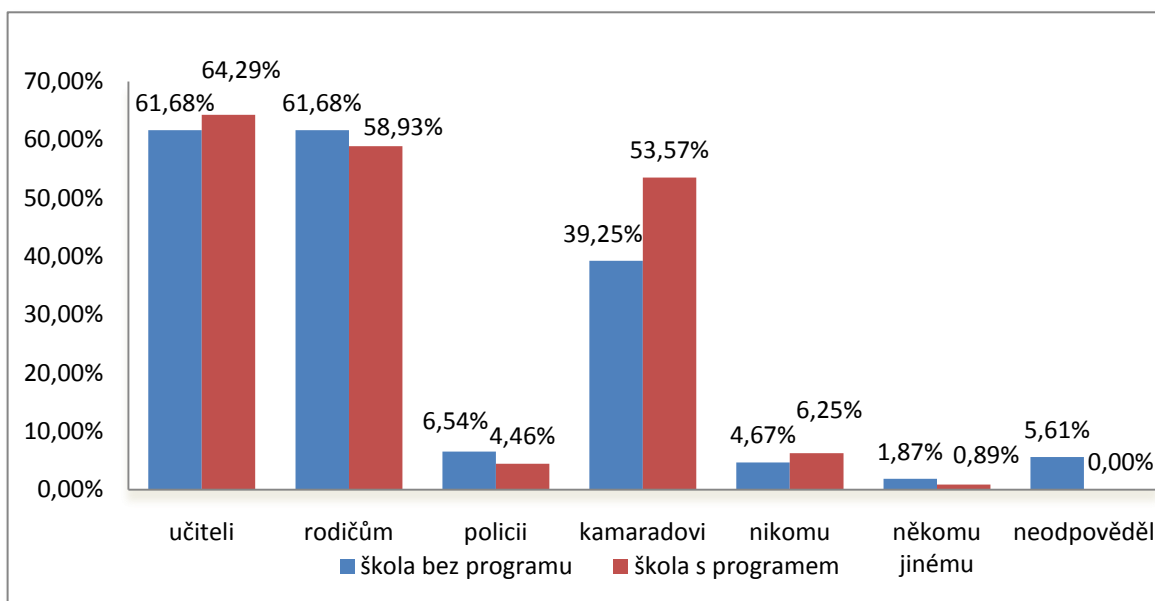
Informace k odpovědi na námi formulovanou výzkumnou otázku č. 1 jsme získali vyhodnocením anketních otázek č. 10, 11, 12, 13, 14.

Otázka č. 10 - Pokud by ve škole někdo někomu (Tobě) ubližoval, komu bys to řekl?

Respondenti volili ze šesti nabízených variant odpovědí (učiteli – rodičům – policii – kamarádovi/kamarádce – nikomu – někomu jinému), kdy počet voleb nebyl omezen.

Tabulka 4. Součet jednotlivých voleb a jejich procentuální vyjádření na otázku Pokud by ve škole někdo někomu (Tobě) ubližoval, komu bys to řekl?

	školy bez programu		školy s programem	
	počty dětí	Procenta %	počty dětí	Procenta %
Učiteli	66	61,68%	72	64,29%
Rodičům	66	61,68%	66	58,93%
Policii	7	6,54%	5	4,46%
Kamarádovi	42	39,25%	60	53,57%
Nikomu	5	4,67%	7	6,25%
někomu jinému	2	1,87%	1	0,89%
neodpověděl	6	5,61%	0	0,00%



Obrázek 3. Procentuální grafické vyjádření odpovědí na otázku Pokud by ve škole někdo někomu (Tobě) ubližoval, komu bys to řekl?

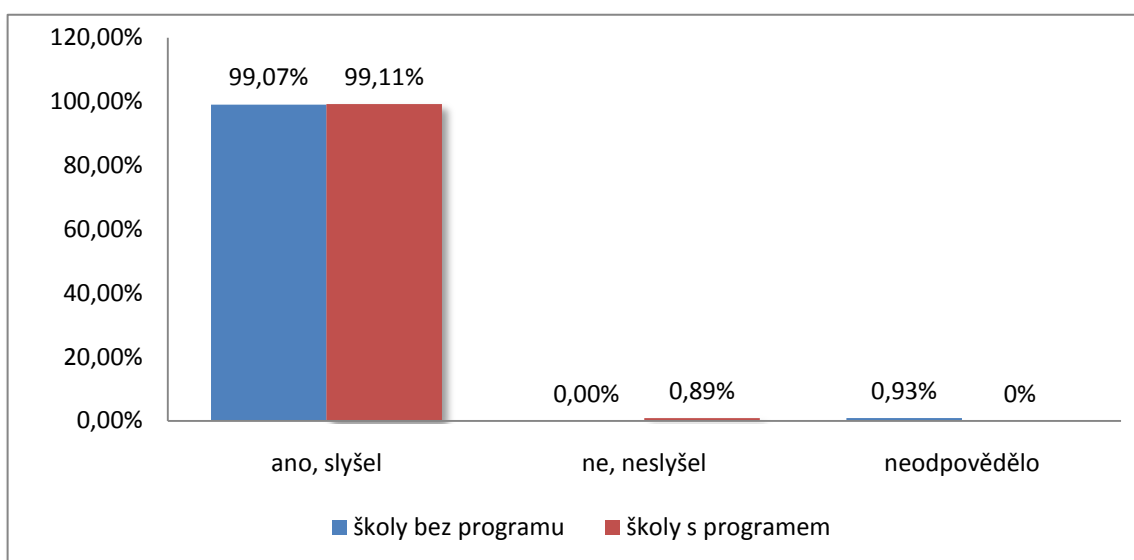
Na uvedenou otázku se odpovědi ve vysoké míře neliší. Většina dětí označila současně učitele, rodiče, kamaráda či nebo někoho dalšího z uvedených. Velkým pozitivem a současně potřebnou jistotou pro dítě je důvěra v pedagoga. Je tedy potěšující, že podstatná většina se učitelé svěřovat chce. Na školách s intervencí je toto množství dětí nepatrně větší (64,29%). Další častou odpovědí jsou rodiče, kdy rodina je základem společnosti a měla by být tou nejpevnější jistotou. Ideální je spolupráce mezi školou a rodiči dětí např. formou společných akcí školy s rodiči a tak vytvoření pozitivního klimatu, což se pozitivně odrazí na žákovi. Vysoký počet dětí se s problémy svěří svému kamarádovi, který je pro děti ve věku 6. tříd velmi důležitý. Z uvedených odpovědí však není zřejmé, zda je tento kamarád současně spolužákem. Převážně rodiče by se měli zajímat, s jakými kamarády se jejich dítě stýká a v jakých skupinách tráví nejen školní, ale také volný čas.

Otázka č. 11 - Slyšel jsi někdy slovo šikana?

Respondenti volili pouze mezi odpovědi ano/ne, kdy pouze jeden dotazovaný nevybral žádnou z uvedených možností.

Tabulka 5. Součet jednotlivých odpovědí a jejich procentuální vyjádření na otázku Slyšel jsi někdy slovo šikana?

	školy bez programu		školy s programem	
	počty dětí	Procenta %	počty dětí	Procenta %
ano, slyšel	106	99,07%	111	99,11%
ne, neslyšel	0	0,00%	1	0,89%
Neodpovědělo	1	0,93%	0	0%



Obrázek 4. Procentuální grafické vyjádření odpovědí na otázku Slyšel jsi někdy slovo šikana?

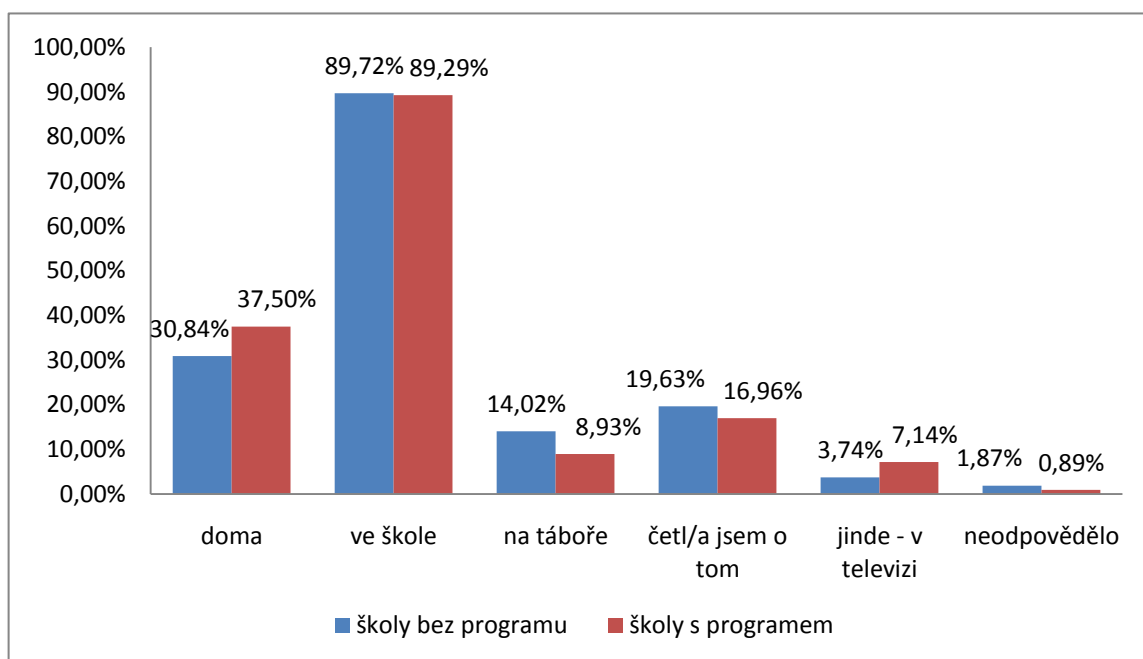
Odpověď na uvedenou otázku má pro šetření pouze orientační hodnotu, ukazuje, že v obecném povědomí mezi dětmi je slovo šikana známé a vzhledem k velikosti vzorku jde pouze o jednotlivce, kteří odpověděli jinak, než ano. Této otázce ovšem chybí rozsah, který by dokázal postihnout rozdíly mezi skupinami. Další nevýhodou, kterou tato otázka trpí je rovněž sugestibilita se kterou se táže. Z hlediska účelu dotazníku je tedy zcela bez funkce, neboť položka dotazníku na kterou drtivá většina odpoví shodně nedisponuje žádnou rozlišovací funkcí.

Otázka č. 12 – Kde jsi slovo šikana slyšel/a?

Respondenti volili z pěti nabízených variant odpovědí (doma – ve škole – na táboře – četl/a jsem o tom – jinde), kdy počet voleb nebyl omezen.

Tabulka 6. Součet jednotlivých voleb a jejich procentuální vyjádření na otázku Kde jsi slovo šikana slyšel/a?

	školy bez programu		školy s programem	
	počty dětí	Procenta %	počty dětí	Procenta %
Doma	33	30,84%	42	37,50%
ve škole	96	89,72%	100	89,29%
na táboře	15	14,02%	10	8,93%
četl/a jsem o tom	21	19,63%	19	16,96%
jinde - v televizi	4	3,74%	8	7,14%
Neodpovědělo	2	1,87%	1	0,89%



Obrázek 5. Procentuální grafické vyjádření odpovědí na otázku Kde jsi slovo šikana slyšel/a?

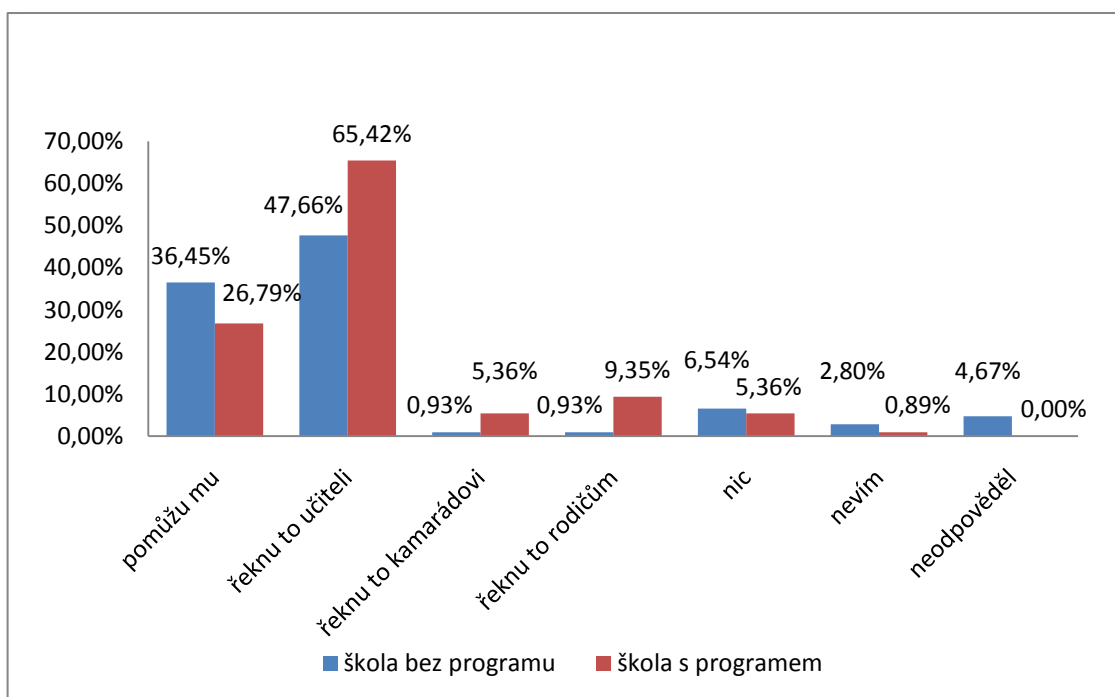
V otázce hledající zdroj informací, o šikaně se obě skupiny téměř shodují.

Otázka č. 13 - Co uděláš, pokud uvidíš, že někdo někomu ve třídě/škole ubližuje?

Uvedená otázka je otevřená a tudíž nenabízela žádnou variantu odpovědi. Do tabulky a následného grafu jsem uvedla zvolené odpovědi, dle formulace respondentů.

Tabulka 7. Součet a procentuální výpočet odpovědí respondentů na otázku Co uděláš, pokud uvidíš, že někdo někomu ve třídě/škole ubližuje?

	školy bez programu		školy s programem	
	počty dětí	Procenta %	počty dětí	Procenta %
pomůžu mu	39	36,45%	30	26,79%
řeknu to učiteli	51	47,66%	71	65,42%
řeknu to kamarádovi	1	0,93%	6	5,36%
řeknu to rodičům	1	0,93%	10	9,35%
Nic	7	6,54%	6	5,36%
Nevím	3	2,80%	1	0,89%
Neodpověděl	5	4,67%	0	0,00%



Obrázek 6. Procentuální grafické vyjádření odpovědí na otázku Co uděláš, pokud uvidíš, že někdo někomu ve třídě/škole ubližuje?

Zde je patrná výrazná převaha odpovědí na školách s intervencí, kdy žáci uvedli, že pokud někdo někomu ubližuje, řekli by to učiteli (65,42%), což opět poukazuje na

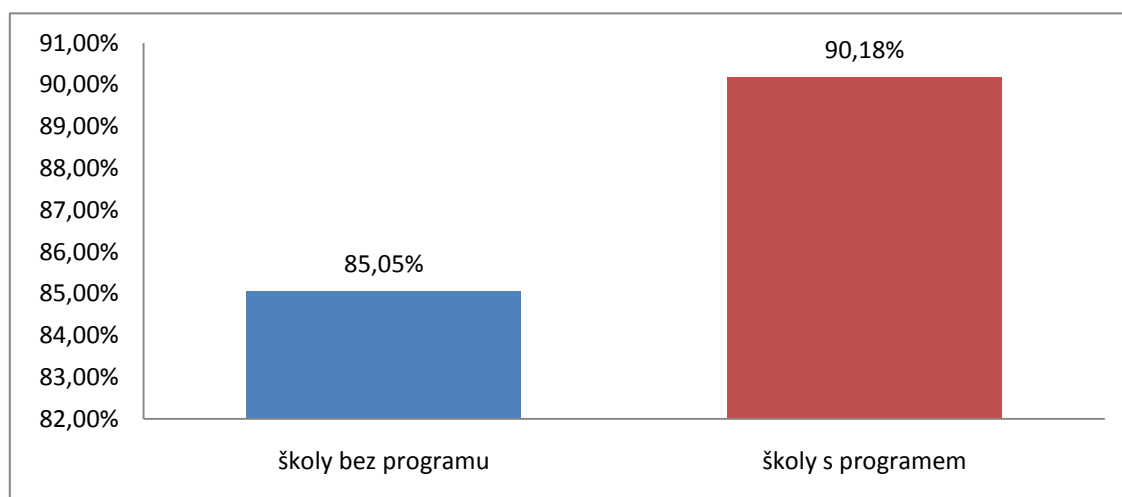
důvěru v pedagoga. Tyto odpovědi mohou být dané tím, že v průběhu preventivních programů, dochází nejen ke zlepšení vztahů mezi žáky samotnými, ale také mezi žáky a učiteli. V průběhu prevence je mnohdy učitel ten, kdo navrhuje řešení v podobných situacích. Při programech je také dětem řečeno, aby se s problémy či případnou šikanou svěřili právě pedagogickému pracovníkovi. Druhou nejčastější odpovědí na obou typech škol byla odpověď, že by žáci oběti násilí pomohli. Zde je nutné podotknout, že žáci mohli volit mezi několika odpověďmi, kdy v mnoha případech uváděli, že by napadenému pomohli sami a pokud by jejich pomoc nestačila, následně by to řekli učiteli. Je zarážející, jak malá procenta žáků na školách by se svěřilo rodičům.

Otázka č. 14 – Myslíš, že víš, co slovo šikana znamená?

V uvedené otázce měli respondenti možnost volit mezi odpověďmi ano/ne. Při odpovědi ano jim bylo umožněno se vyjádřit, co si myslí, že šikana znamená.

Tabulka 8. Součet a procentuální výpočet odpovědí respondentů na otázku Myslíš, že víš, co slovo šikana znamená?

	školy bez programu		školy s programem	
	počty dětí	Procenta %	počty dětí	Procenta %
ano, vím	91	85,05%	101	90,18%



Obrázek 5. Procentuální grafické vyjádření odpovědí na otázku Myslíš, že víš, co slovo šikana znamená?

V grafickém znázornění je patrný rozdíl ve větší míře jistoty vědomostí o šikaně u dětí, které nějakým preventivním programem prošly, avšak u dětí, které vyplnily co si o šikaně myslí, je tento rozdíl velmi výrazný. Na školách, kde žádný program neprobíhá byly nejčastější odpovědi, cit.: „že někoho bije“, „někdo někoho stále napadá“, „když člověk ubližuje druhému“, „kopání, mlácení“, „vyhrožování a potom zbití“, apod. Žáci vnímají šikanu jako něco zlého, kdy někdo někomu fyzicky ubližuje. Žáci ve skupinách, které prošly programem odpovídali následovně, cit.: „šikana je dlouhodobé fyzické nebo psychické napadání konkrétního cíle, napadání psychické – posměšky, urážky, vydírání, vyhrožování a jiné, fyzické – bití, kopání“, „šikana je opakovaná a dělí se na fyzickou a psychickou, silnější (agresor) projevuje svoji převahu nad slabším (obětí)“, „napadání buď fyzické nebo psychické“, „více lidí se spikne proti jednomu, kradou mu svačiny, peníze, šikana může nechat následky do dospělosti“, „každodenní nebo často opakovaný děj, jeden nebo více žáků obtěžuje jednoho – braní svačiny apod.“, „pravidelné ubližování tělesně i duševně“. Je až překvapující, jakou slovní zásobu jednotlivci používali a jak hluboké povědomí o šikaně mají. Žáci uvádí významný znak šikanování, kterým je opakování a také uvádí nejen fyzickou, ale také psychickou formu šikany.

U jednotlivých odpovědí je velmi patrný rozdíl mezi zkoumanými skupinami a dovolím si říci, že skupina „s“ intervencí má větší informovanost o problematice šikany.

5.2 Výsledky diskuze k výzkumné otázce č. 2

(Jak četné jsou indikátory sociálních vztahů signalizujících přítomnost šikany ve školních třídách s“ intervencí a „bez“ intervence?)

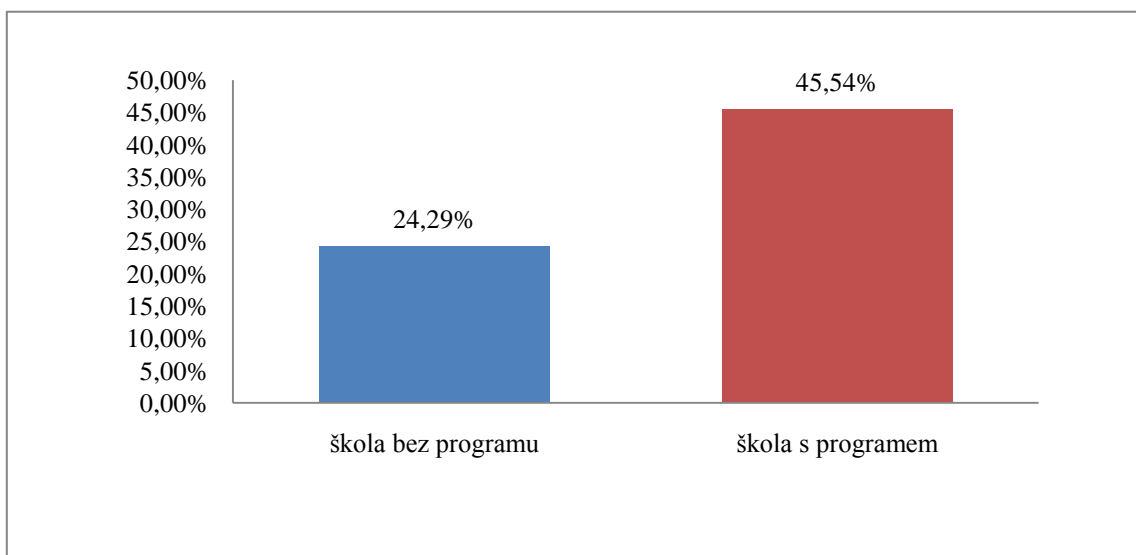
Informace k odpovědi na námi formulovanou výzkumnou otázku č. 1 jsme získali vyhodnocením anketních otázek č. 1, 2, 3, 4, 5, 8, 9.

Otázka č. 1 - Kdo do naší třídy tak nějak nepatří?

Při odpovědích nebyla respondentům nabídnuta možnost odpovědi, jedná se o otevřenou otázku.

Tabulka 9. Součet odpovědí „všichni do třídy patří“ a jejich procentuální vyjádření na otázku Kdo do naší třídy tak nějak nepatří?

	školy bez programu		školy s programem	
	počty dětí	Procenta %	počty dětí	Procenta %
všichni do třídy patří	26	24,29%	51	45,54%



Obrázek 6. Procentuální grafické vyjádření odpovědi na otázku Kdo do naší třídy tak nějak nepatří?

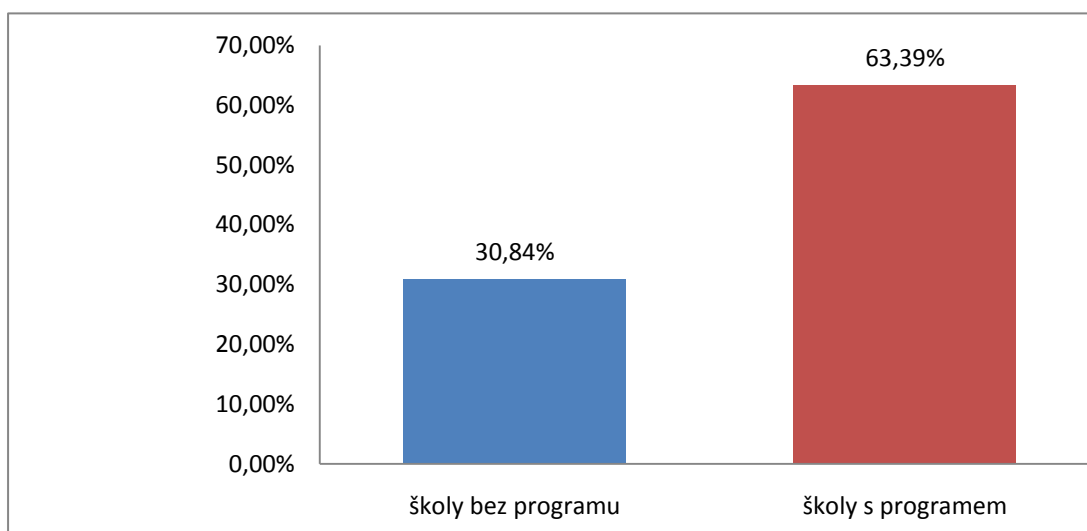
Je zřejmé, že ve školách, kde probíhá pravidelná intervence, téměř polovina dotazovaných (45,54%) uvádí, že do třídy patří všichni žáci, což, v porovnání se školami bez intervence (24,29%), poukazuje na lepší třídní vztahy. Ostatní děti z celkových počtů označily minimálně jednoho spolužáka, kdy nejčastějším důvodem bylo, že je zlý, agresivní nebo „divný“. Odpověď na uvedenou otázku může poukazovat na případného agresora, ale také na oběť šikany.

Otázka č. 2 - Kdo je napadán a neumí se bránit?

Respondenti odpovídali bez možnosti volby, jedná se o otevřenou otázku.

Tabulka 10. Součet odpovědí „nikdo není napadán“ a jejich procentuální vyjádření na otázku Kdo je napadán a neumí se bránit?

	školy bez programu		školy s programem	
	počty dětí	Procenta %	počty dětí	Procenta %
nikdo není napadán	33	30,84%	71	63,39%



Obrázek 7. Procentuální grafické vyjádření odpovědi na otázku Kdo je napadán a neumí se bránit?

Další otázka, která se již přímo zaměřuje na projevy patologických vztahů ve třídním kolektivu. Tato otázka se neptá na to, jakou děti prožívají pohodu či nepohodu. Zjišťuje přítomnost jevu, který odkazuje na projevy chování ve skupině. Zde se také

ukazuje výrazný rozdíl mezi skupinami v závislosti na přítomnosti preventivního programu.

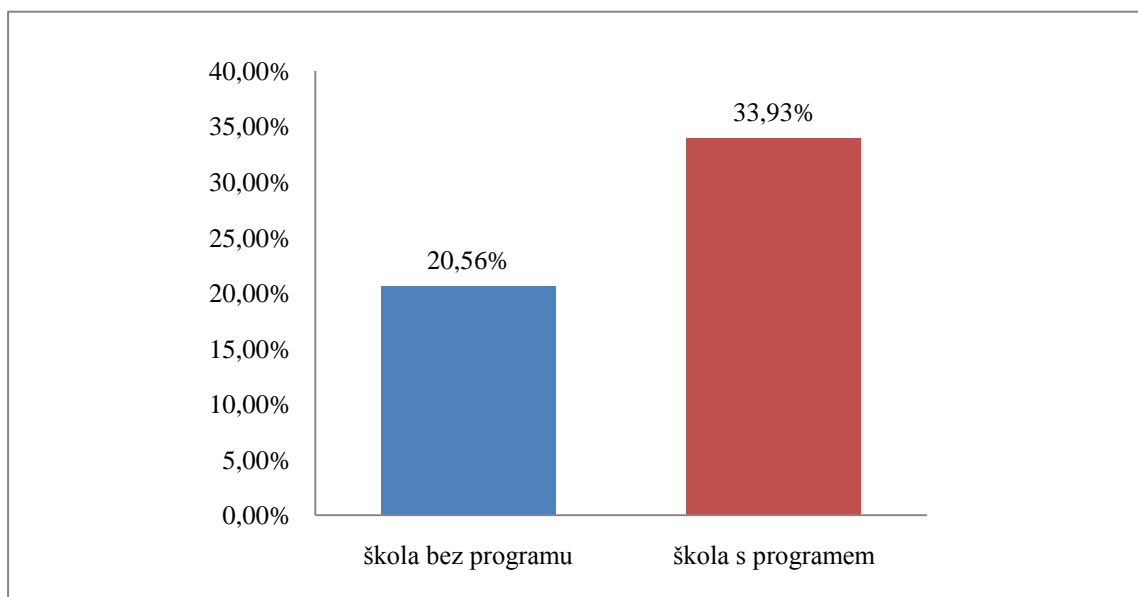
Předešlá otázka odkazuje na vnímání „skupinové soudržnosti.“ A je rovněž ukazatelem pozitivního skupinového klimatu, což je jedním z primárních cílů preventivních programů.

Otázka č. 3 - Kdo bys chtěl, aby z naší třídy odešel?

Respondenti odpovídali bez možnosti volby, jedná se o otevřenou otázku.

Tabulka 11. Součet odpovědí „chci, aby nikdo neodešel“ a jejich procentuální vyjádření na otázku Kdo bys chtěl, aby z naší třídy odešel?

	školy bez programu		školy s programem	
	počty dětí	Procenta %	počty dětí	Procenta %
chci, aby nikdo neodešel	22	20,56%	38	33,93%



Obrázek 8. Procentuální grafické vyjádření odpovědi na otázku Kdo bys chtěl, aby z naší třídy odešel?

Uvedená otázka úzce souvisí s otázkou č. 1. V převažující většině byl označen stejný žák, který byl uveden v otázce č. 1, jenž měla zjistit odpověď na otázku, kdo do

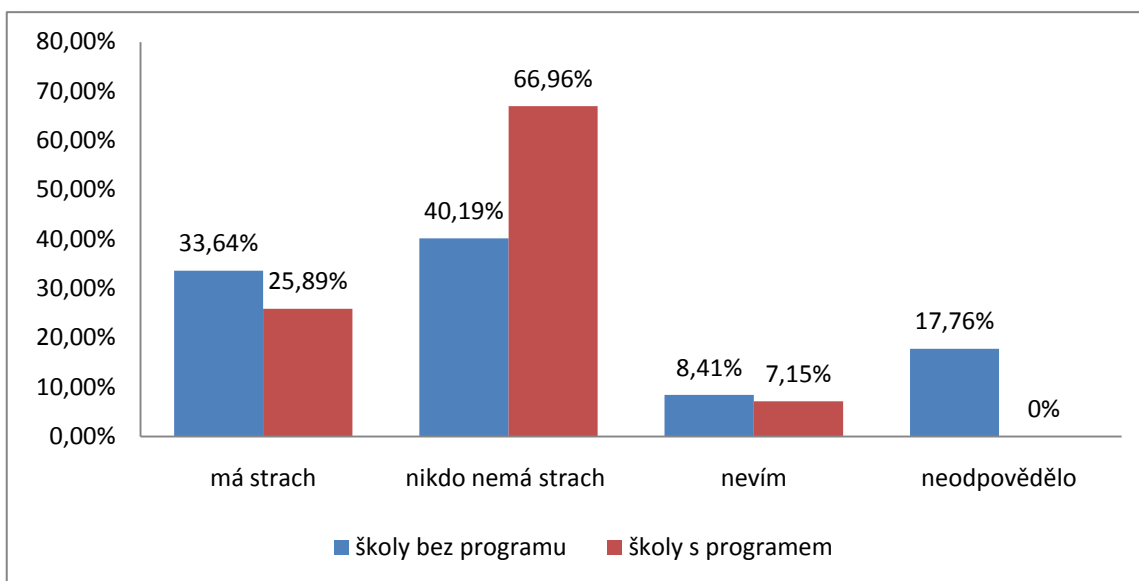
třídy nepatří. Jak bylo uvedeno, obě otázky mohou poukazovat na případnou oběť či agresora šikany. Školy s programem navštěvuje více dětí, které nechtějí, aby kdokoliv ze třídy odešel (33,93%) a tudíž jsou více spokojeny s třídním kolektivem, než ve školách bez programu (20,56%) . Ve školách bez intervence byla důvodem označení konkrétního žáka jeho agrese vůči spolužákům, avšak u tříd s prevencí převažovaly odpovědi, ve kterých jmenovaný žák neubližoval ostatním přímo, avšak nechoval se standardně, tj. vybočoval svým chováním z kolektivu. Takovými odpověďmi bylo například, že takový žák je nekamarádský, protivný, opisuje od ostatních, chce, aby se o něj ostatní starali a nebo že je s ním problém ve vyučovacích hodinách.

Otázka č. 4 - Kdo má strach z nějakého spolužáka?

Uvedená otázka je otevřená a tudíž nenabízela žádnou variantu odpovědi. Do tabulky a následného grafu jsem opět uvedla zvolené odpovědi, dle formulace respondentů.

Tabulka 12. Součet a procentuální výpočet odpovědí respondentů na otázku Kdo má strach z nějakého spolužáka?

	školy bez programu		školy s programem	
	počty dětí	Procenta %	počty dětí	Procenta %
má strach	36	33,64%	29	25,89%
nikdo nemá strach	43	40,19%	75	66,96%
nevím	9	8,41%	8	7,15%
neodpovědělo	19	17,76%	0	0%



Obrázek 9. Procentuální grafické vyjádření odpovědí na otázku Kdo má strach z nějakého spolužáka?

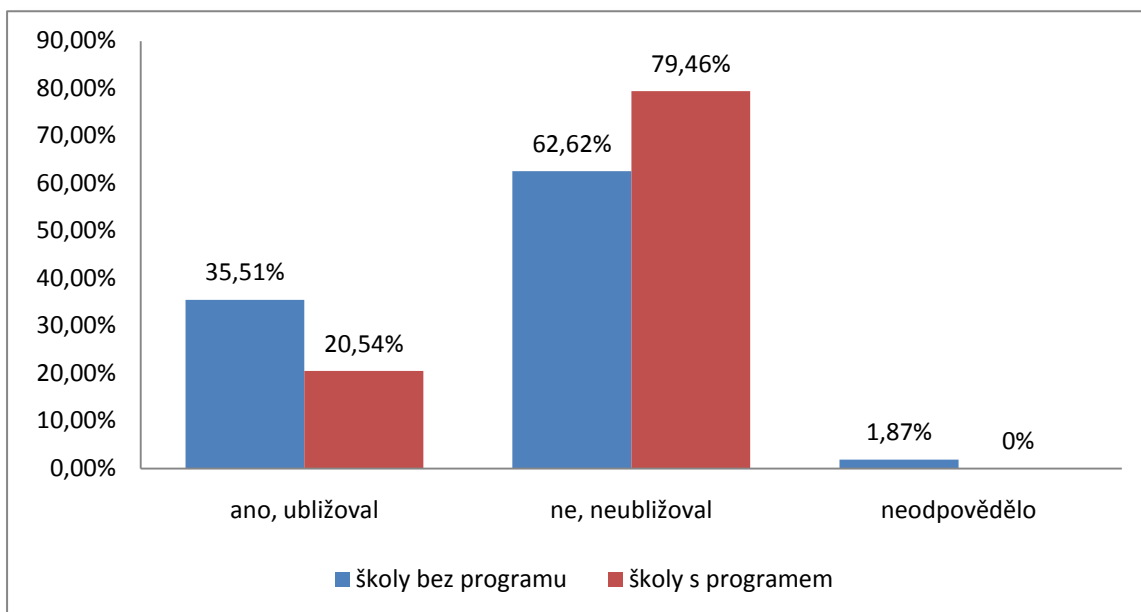
Přínosem čtvrté vybrané položky z dotazníku je především potvrzení rozdílu v prožívání skupinové pohody u dětí, jejichž třídy prošly programem. Ve třídách, které takovýto program neabsolvovaly, je podstatně více dětí, které prožívají obavu z konkrétního spolužáka a zároveň je podstatně méně dětí, které odpovídají „nikdo nemá strach“. Za zmínku stojí také 17,76% dětí ze škol bez programu, které na tuto otázku neodpověděly.

Otázka č. 5 – Ublížoval Ti někdy někdo ze třídy?

Respondenti volili pouze mezi odpovědi ano/ne, kdy dva dotazovaní na danou otázku neodpověděli.

Tabulka 13. Součet jednotlivých odpovědí a jejich procentuální vyjádření na otázku Ublížoval Ti někdy někdo ze třídy?

	školy bez programu		školy s programem	
	počty dětí	Procenta %	počty dětí	Procenta %
ano, ublížoval	38	35,51%	23	20,54%
ne, neublížoval	67	62,62%	89	79,46%
neodpovědělo	2	1,87%	0	0%



Obrázek 10. Procentuální grafické vyjádření odpovědí na otázku Ublížíval Ti někdy někdo ze třídy?

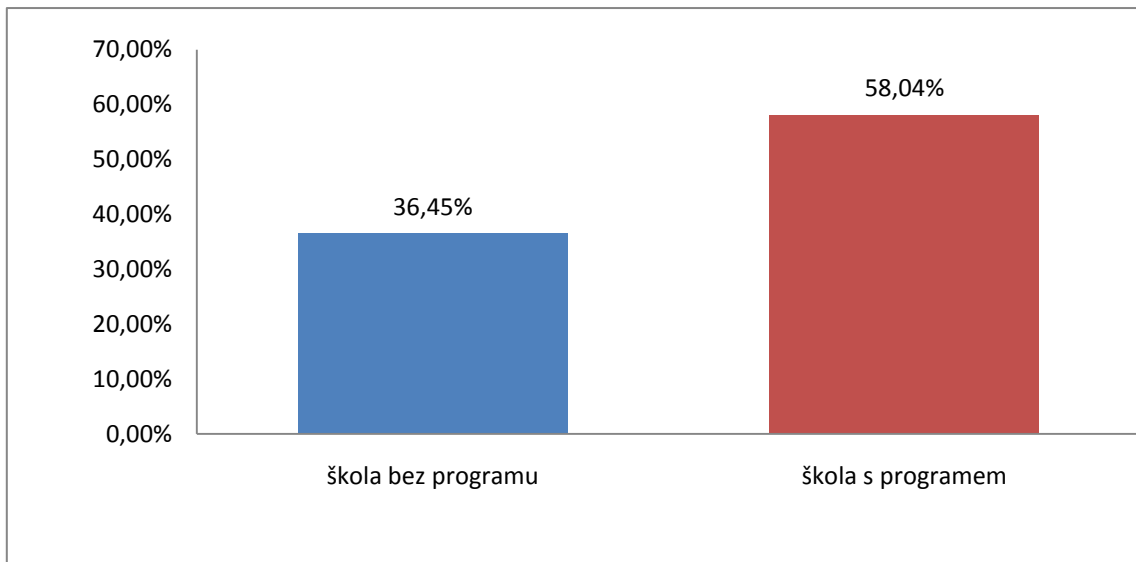
Vzhledem k velikosti zkoumaného vzorku je rozdíl v odpovědích u otázky zjišťující osobní zkušenost s jednáním se znaky šikany rovněž statisticky významný. Konkrétně u této otázky by ovšem bylo dobré vzít do úvahy také možné události před programem. Otázka se totiž obrací na předešlou zkušenost.

Otázka č. 8 - Je v naší třídě někdo, komu se ubližuje?

Respondenti volili pouze mezi odpovědí ano/ne, kdy tito, v případě volby odpovědi ano, mohli uvést, kdo ubližuje.

Tabulka 14. Součet odpovědí „není nikdo, komu by bylo ubližováno“ a jejich procentuální vyjádření na otázku Je v naší třídě někdo, komu se ubližuje?

	školy bez programu		školy s programem	
	počty dětí	Procenta %	počty dětí	Procenta %
není nikdo, komu by bylo ubližováno	39	36,45%	65	58,04%



Obrázek 11. Procentuální grafické vyjádření odpovědi na otázku Je v naší třídě někdo, komu se ubližuje?

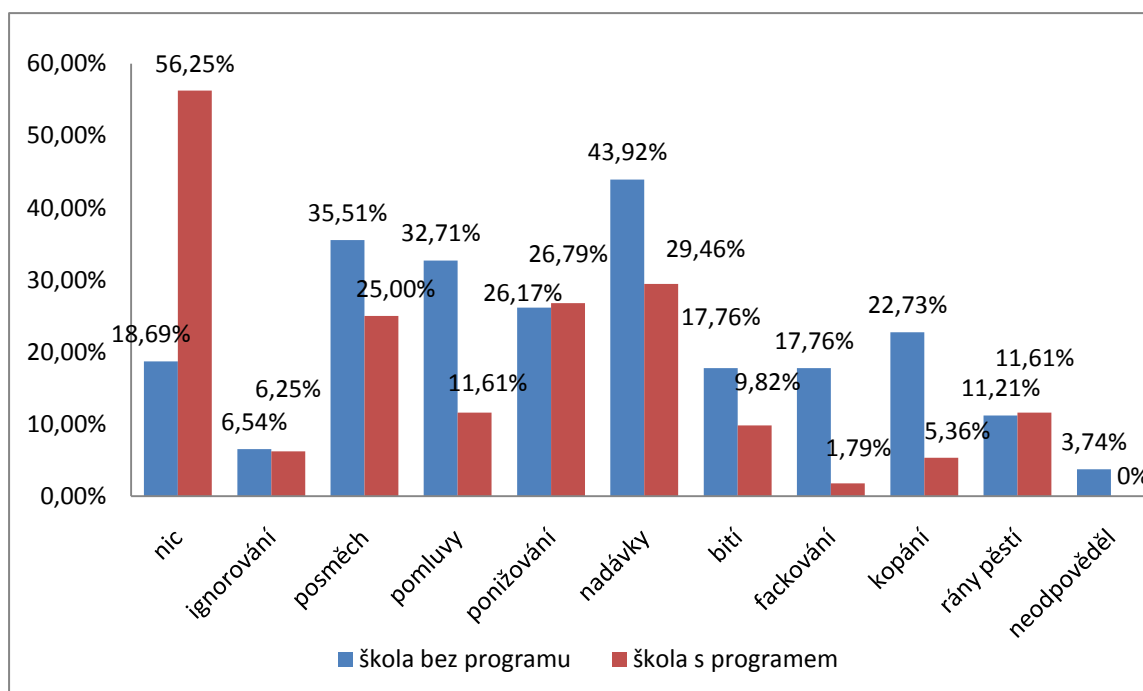
Ve třídách bez intervence je více než polovina dětí (63,55%), kterým je ubližováno oproti třídám s intervencí (41,96%). Na základě uvedeného vyplývá, že výskyt šikany je více jak pravděpodobný na obou typech škol. U této odpovědi je však na místě počítat s velkým zkreslením. Děti zpravidla situaci odlehčují, některé útoky chápou jako normální, běžné, nehodné zmínky. Na druhou stranu někteří žáci označili sami sebe s uvedením, že je obtěžuje, když určitý žák vyrušuje v hodině, nevhodně „žvatlá“ či neposlouchá učitele, což nelze považovat za šikanu.

Otázka č. 9 - Jak mu ubližují, co mu dělají?

Respondenti volili z desíti nabízených variant odpovědí (ignorování – posměch – pomluvy – ponižování – nadávky – bití – fackování – kopání – rány pěstí – jinak), kdy počet voleb nebyl omezen. Jako možnost „jinak“ uvedli dotazovaní odpověď „nic“ a proto tato byla uvedena v následujícím vyhodnocení.

Tabulka 15. Součet jednotlivých voleb a jejich procentuální vyjádření na otázku Jak mu ubližují, co mu dělají?

	školy bez programu		školy s programem	
	počty dětí	Procenta %	počty dětí	Procenta %
nic	20	18,69%	63	56,25%
ignorování	7	6,54%	7	6,25%
posměch	38	35,51%	28	25,00%
pomluvy	35	32,71%	13	11,61%
ponižování	28	26,17%	30	26,79%
nadávky	47	43,92%	33	29,46%
bití	19	17,76%	11	9,82%
fackování	19	17,76%	2	1,79%
kopání	24	22,73%	6	5,36%
rány pěstí	12	11,21%	13	11,61%
neodpověď	4	3,74%	0	0%



Obrázek 12. Procentuální grafické vyjádření odpovědí na otázku Jak mu ubližují, co mu dělají?

Podle výsledků odpovědí lze říci, že na všech dotazovaných školách dochází převážně k verbálnímu napadání, tudíž lze usuzovat na počáteční stupně šikany. Z odpovědí žáků jednoznačně vyplynulo, že se nejvíce setkávají s agresí ve formě nadávek. Žáci škol bez programu 43,92% a s programem 29,46%. Druhou nejčastější

formou agrese je posměch, který na školách bez programu uvedlo 35,51% žáků a s programem 25,00%. Již z uvedených výsledků je patrné, že na školách s intervencí je výsledná hodnota výskytu agrese výrazně menší. Z počátečních stádií šikany si týrané dítě nezdědka odnáší neurózy, poruchy sebehodnocení, psychosomatické potíže, celkovou nejistotu a stále přítomnou obavu z toho, co bude následovat. V menší míře byla na školách přiznána agrese fyzická, avšak i její zvýšená četnost výskytu je alarmující. Z výsledků lze také usuzovat, že na školách, kde probíhá intervence je obecně menší počet žáků, kteří některou z forem ubližování označili, kdy více než polovina dotazovaných (jedná se o 56,3%) uvedla, že nikdo nikomu nic nedělá. U škol bez intervence pouze 18,7% dotazovaných uvedlo, že není ubližováno nikomu.

6 ZÁVĚR

Jedním z velkých problémů dnešní společnosti je násilí a agrese dětí. Smutná je skutečnost, že děti se nechovají násilně sami od sebe, nýbrž v důsledku vlivů společnosti, ve které vyrůstají a také výchovného působení rodičů. Motivy vedoucí agresory k šikaně jsou různé, nicméně silnější než zásady a pravidla chování, volních a morálních vlastností. Jelikož součástí školských zařízení je a bude šikana, měli by se pracovníci škol snažit tento nešvar co nejvíce potlačit a předcházet mu, protože dle mého názoru je nemožné šikanu zcela vyhubit. K tomu může napomoci preventivní program a z tohoto důvodu spatřuji obrovský význam ve všech organizacích a školách, které se nějakým způsobem snaží dětem ukázat, jak je důležité se aktivně podílet na budování přátelských vztahů s ostatními lidmi.

V této práci se mi podařilo porovnat školní třídy, ve kterých proběhly a neproběhly intervenční programy zážitkového typu. Při sledování informovanosti o problematice šikany a jejího řešení, z výsledků vyplývá, že žáci, v jejichž třídách nebyl aplikován preventivní program, vnímají šikanu jako něco zlého, kdy především někdo někomu ubližuje fyzicky. Žáci skupin, které prošly programem, projeví hlubší znalost o problému šikany, kdy uváděli, že se jedná o opakované, fyzické nebo psychické násilí. Ve způsobech řešení šikany byla, u respondentů na školách s intervencí, zjištěna větší důvěra v pedagoga. To může být dané tím, že preventivní programy dochází ke zlepšení vztahů nejen mezi žáky samotnými, ale také mezi nimi a učiteli. Zarážejícím zjištěním byl nízký počet žáků, kteří by chtěli problém řešit prostřednictvím rodičů.

Četnost ukazatelů sociálních vztahů signalizujících přítomnost šikany, byla ve školních třídách „s“ intervencí výrazně nižší, což poukazuje na lepší třídní vztahy. Pozitivní skupinové klima je jedním z primárních cílů preventivních programů.

7 SOUHRN

Název mé bakalářské práce je Zážitkové programy jako prevence školní šikany. K volbě tohoto tématu mne motivovala skutečnost, že šikana je velice rozšířeným jevem v dnešní společnosti.

Cílem mé bakalářské práce bylo v teoretické části vymezit pojem šikana, kdy tato je věnována její historii, teorii, diagnostice, rozpoznávání a zvládání problému šikanování se zaměřením na prevenci pomocí zážitkové pedagogiky. Cílem výzkumné části bylo popsat, analyzovat a interpretovat sociální vztahy (se zaměřením na socio-patologický jev šikany) u školních tříd, ve kterých proběhly a neproběhly intervenční programy zážitkového typu.

Výzkumná část přináší porovnání celkem sedmi škol (z nichž na čtyřech tyto preventivní programy pravidelně probíhají, na zbylých třech nikoliv). K výzkumu byla využita metoda dotazníkového šetření, pomocí níž byla zjištěna informovanost o problematice šikany a četnost indikátorů sociálních vztahů signalizujících přítomnost šikany ve školních třídách „s“ a „bez“ intervence.

Ze vzájemného porovnání výsledků vyplývá, že je významný rozdíl mezi kolektivem, který intervenčním programem prošel oproti kolektivu, ve kterém aplikován nebyl. Na závěr tedy můžeme konstatovat, že pro žáky na základní škole má význam pořádat kvalitní preventivní programy zaměřené proti šikaně.

8 REFERENČNÍ SEZNAM

- Beňo, P. (2003). *Můj šéf, můj nepřítel?*. Šlapanice : ERA.
- Bourcet, S., Gravillonová, I. (2006). *Šikana ve škole, na ulici, doma : Jak bránit své dítě - Praktický průvodce pro rodiče, pedagogy a vychovatele*. Praha : Albatros.
- Bendl, S. (2003). *Prevence a řešení šikany ve škole*. Praha: ISV.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *O štěstí a smyslu života*. Praha: Lidové noviny.
- Černoch, F. (1999). *Šikaně stop*. Praha: Ministerstvo obrany ČR – AVIS.
- Čírtková, L., Vitoušová, P. (2007). *Pomoc obětem (a svědkům) trestných činů : Příručka pro pomáhající profese*. Praha: Grada Publishing.
- Dubec, M. (2007). *Adaptační (stmelovací) soustředění. Kurz osobnostní a sociální výchovy pro žáky 6. ročníku ZŠ a primy gymnázia*. Praha: Občanské sdružení Projekt Odyssea.
- Erb, H. (2000). *Násilí ve škole a jak mu čelit*. Praha: Amulet.
- Fontana, D. (1997). *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál.
- Frömel, K. (2002). *Kompendium psaní a publikování v kinantropologii*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Hague, P. (2003). *Průzkum trhu: příprava, výběr metod, provedení, interpretace výsledků*. Brno: Computer Press.
- Hájek, B., Hofbauer, B., Pávková, J. (2008). *Pedagogické ovlivňování volného času : Současné trendy*. Praha: Portál.
- Hanuš, R., Chytilová, L. (2009). *Zážitkově pedagogické učení*. Praha: Grada Publishing.
- Hartl, P., Hartlová, H. (2004). *Psychologický slovník*. Praha: Portál.
- Hendl, J. (2008). *Kvalitativní výzkum*. Praha: Portál.
- Hladký, R., Bukáčková, M. a učitelé ZŠ Dr. J. Malíka, Chrudim. (2007). *Adaptační*

- (*stmelovací*) *soustředění. Kurz osobnostní a sociální výchovy pro žáky 1. ročníku ZŠ.*
Praha: Občanské sdružení Projekt Odyssea.
- Hofbauer, B. (2004). *Děti, mládež a volný čas.* Praha: Portál.
- Hogenová, A., Kirchner, J. (2001). *Prožitek v kontextu dnešní doby.* Praha : Univerzita Karlova, Fakulta tělesné výchovy a sportu.
- Jirásek, I. (2007). *Ideové podloží rekreologie.* Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci.
- Jirásek, I. (2001). *Prožitek a možné světy.* Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci.
- Kavalíř, P., Kirchner, J. (2003). *Prožitek a tělesnost.* Praha: Asociace psychologů sportu České republiky.
- Kolář, M. (2005). *Bolest šikanování : Cesta k zastavení epidemie šikanování ve školách.*
Praha: Portál.
- Kožnar, J. (1992) *Skupinová dynamika : (Teorie a výzkum).* Praha: Karolinum.
- Kirchner, J., Hnízdil, J. (2005). *Kondiční hry a cvičení v přírodě.* Praha: Grada Publishing.
- Kirchner, J. (2009). *Psychologie prožitku a dobrodružství : pro pedagogiku a prsychoterapii.* Brno : Computer press.
- Malach, J. (2007). *Teorie metodiky výchovy.* Praha: UNIVERZITA Jana Amose Komenského Praha.
- Maňák, J., Švec, V. (2004). *Cesty pedagogického výzkumu.* Brno : Paido.
- Másilka, D. (2003). *Zážitková pedagogika.* Diplomová práce. Olomouc: Fakulta tělesné kultury Univerzity Palackého v Olomouci.
- Neuman, J. (2000). *Dobrodružné hry a cvičení v přírodě.* Praha: Portál.
- Neuman, J. (1999). *Překážkové dráhy, lezecké stěny a výchova prožitkem.* Praha: Portál.
- Pelánek, R. (2008). *Příručka instruktora zážitkových akcí.* Praha: Portál.
- Petty, G. (2006). *Moderní vyučování.* Praha: Portál.

- Průcha, J. (2005). *Moderní pedagogika*. Praha: Portál.
- Průcha, J., Walterová, E. (1998). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Říčan, P. (1995). *Agresivita a šikana mezi dětmi : Jak dát dětem ve škole pocit bezpečí*. Praha: Portál.
- Šimanovský, Z. (2008). *Hry pro zvládnutí agresivity a neklidu*. Praha: Portál.
- Švec, J., Jeřábková, S. (2007). *Jak zlepšit vztahy v naší třídě*. Praha: Občanské sdružení Projekt Odyssea.
- Vážanský, M. (1994). *Volný čas a pedagogika zážitku*. Brno: Masarykova univerzita, 1994.
- Žák, M. (2009). *Vliv adaptačního kurzu na sociální vztahy v třídním kolektivu*. Diplomová práce. Olomouc: Fakulta tělesné kultury Univerzity Palackého v Olomouci.

Internetové zdroje

<http://is.ceskacesta.cz/homepage>

<http://www.minimalizacesikany.cz/>

<http://www.odyssea.cz/>

<http://www.policie.cz>

9 PŘÍLOHY

Příloha 1 Dotazník

Škola.....
Datum..... Třída..... Pohlaví/chlapec, děvče/.....
Instrukce: Přečti si, prosím, pozorně každou otázku a rozmysli si, o kom by mola platit. Jména, která Tě napadnou (vždy maximálně 3 lidí), napiš vedle každé otázky se zdůvodněním PROČ. U otázek, kde jsou nabídnuty možnosti odpovědí, podtrhni nebo zakroužkuj tu (ty), o které(ých) si myslíš, že je(jsou) pravdivá(é). U otázek, kde nabídnuty možnosti nejsou, napiš takovou odpověď, o které si Ty myslíš, že je správná.

Kdo do naší třídy tak nějak nepatří?.....

Kdo je napadán a neumí se bránit?

Kdo bys chtěl/a, aby z naší třídy odešel?

Kdo má strach z nějakého spolužáka?

Ublížoval Ti někdy někdo ze třídy? ANO/NE Pokud ano, kdo?

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

Kdo se stává terčem různých vtipů?.....

Stává se občas ve třídě, že někdo dělá něco, co je Ti nepříjemné?

ANO/NE Kdo? Co? Komu?

.....
.....

Je v naší třídě někdo, komu se ubližuje? ANO/NE

Pokud ano, kdo to je?.....

Jak mu/jí ubližují (co mu/jí) dělají? (Stačí, když zaškrtněš co se stalo, ale můžeš to popsat i vlastními slovy.)

- ignorování - posměch - pomluvy - ponižování - nadávky - bití - fackování
- kopání - rány pěstí - jinak - jak?.....

.....

Pokud by ve škole někdo někomu (Tobě) ubližoval, komu bys to řekl/a?
- učiteli - rodičům - policii - kamarádovi/kamarádce - nikomu- někomu
jinému - komu?

.....
.....

Slyšel/a jsi někdy slovo šikana? ANO/NE

Kde jsi slovo šikana slyšel/a?

- doma - ve škole - na táboře - četl/a jsem o tom - jinde - kde?

.....
.....

Co uděláš, pokud uvidíš, že někdo někomu ve třídě/škole ubližuje?

.....
.....

Myslíš, že víš, co slovo šikana znamená? ANO/NE

- pokud ano, popiš, co si myslíš?

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

Prošla Tvoje třída programem, který byl proti šikaně zaměřený? ANO/NE

A) Pokud jsi odpověděl ne, přejdi na otázku „znáš někoho ve
třídě....“

B) Pokud jsi odpověděl/a ANO uveď:

- Před jakou dobou to bylo?
- Jak dlouho program trval?.....
- Pamatuješ si z něj něco? Pokud ano,
co?.....
- Pomohl program zlepšit vztahy mezi spolužáky ve Tvoji třídě?
ANO/NE

Znáš někoho ve třídě/škole, o kom si myslíš, že je šikanován? ANO/NE

Znáš někoho ve třídě/škole, o kom si myslíš, že ostatní šikanuje? ANO/NE

Příloha 2 Ukázka vyplněného dotazníku

Škola... KORUNOVAČNÍ X
Datum... 15.5. Třída... IV. A Pohlaví/chlapec, děvče: CHLAPEC

Instrukce: Přečti si, prosím, pozorně každou otázku a rozmysli si, o kom by mola platit. Jména, která Tě napadnou (vždy maximálně 3 lidí), napiš vedle každé otázky se zdůvodněním PROČ. U otázek, kde jsou nabídnuty možnosti odpovědí, podtrhni nebo zakroužkuj tu (ty), o které(ých) si myslíš, že je(jsou) pravdivá(é). U otázek, kde nabídnuty možnosti nejsou, napiš takovou odpověď, o které si Ty myslíš, že je správná.

Kdo do naší třídy tak nějak nepatří? Patle mne som patvi vsichni i kdyz jsme kazdy rozlicne osobnost ale jsme trida

Kdo je napadán a neumí se bránit? NIKDO

Kdo bys chtěl/a, aby z naší třídy odešel? NIKDO

Kdo má strach z nějakého spolužáka? NIKDO (co ja vim)

Ublizoval Ti někdy někdo ze třídy? ANO/NE Pokud ano, kdo?

Kdo se stává terčem různých vtipů? NIKDO

Stává se občas ve třídě, že někdo dělá něco, co je Ti nepříjemné?
ANO/NE Kdo? Co? Komu?

Je v naší třídě někdo, komu se ubližuje? ANO/NE - pokusit

Pokud ano, kdo to je?.....

Jak mu/jí ubližují (co mu/jí dělají)? (Stačí, když zaškrtněš co se stalo, ale můžeš to popsat i vlastními slovy.)

- ignorování - posměch - pomluvy - ponižování - nadávky - bití - fackování - kopání - rány pěstí - jinak - jak?.....

Pokud by ve škole někdo někomu (Tobě) ubližoval, komu bys to řekl/a?
učitel - rodičům - policii - kamarádovi/kamarádce - nikomu - někomu jinému -
komu?

Slyšel/a jsi někdy slovo šikana? ANO/NE

Kde jsi slovo šikana slyšel/a?

- doma - ve škole - na táboře - četl/a jsem o tom - jinde - kde? V TELEVIZI
.....
.....

Co uděláš, pokud uvidíš, že někdo někomu ve třídě/škole ubližuje?

ŘEKNU TO JEJ NEJBLÍŽŠÍMU PRACOVNÍKU ŠKOLY - PANA ŘEDITELI UČITELI (C) ŠKOLNÍKOVY ODD.
.....
.....

Myslíš, že víš, co slovo šikana znamená? ANO/NE

- pokud ano, popiš, co si myslíš?

ŠIKANA JE DLOUHODOBÉ - PSYCHICKÉ NEBO FYZICKÉ NÁPADAVÍ KONKRETNÍHO CÍLE (V)
.....
.....

PSYCHICKÉ: POSMĚSKY, ŠARŽKY, VYDIRÁNÍ, ... VYHROŽOVÁNÍ
.....

FYZICKÉ: BITÍ, KOPÁNÍ, ...
.....

Prošla Tvoje třída programem, který byl proti šikaně zaměřený? ANO/NE

A) Pokud jsi odpověděl ne, přejdi na otázku „znáš někoho ve třídě....“

B) Pokud jsi odpověděl/a ANO uveď:

- Před jakou dobou to bylo? Asi před 14 DNY - MAX 3 NEDĚLE

- Jak dlouho program trval? 1 VYUČOVACÍ HODINA

- Pamatuješ si z něj něco? Pokud ano, co? ŠIKAM JE FYZICKÉ NEBO PSYCHICKÉ

NAPADAVÍ OBĚTI AGRESORŮ ... DRUHY AGRESORŮ: VÍDITELNÝ (NAPADA OČI

PŘED SVĚDKY ABY BYL PONDROUŮ ZA MŮSTERA) NEVÍDITELNÝ (UENAPADA PŘED SVĚDKY (OS. PONGE

- Pomohl program zlepšit vztahy mezi spolužáky ve Tvoji třídě? ANO/NE

Znáš někoho ve třídě/škole, o kom si myslíš, že je šikanován? ANO/NE

Znáš někoho ve třídě/škole, o kom si myslíš, že ostatní šikanuje? ANO/NE

INTELEKTUÁLNÍ
VYVĚŘENÍ 1. 2
K USKUTEČNĚNÍ
ČINĚNÍ SVÝCH
CÍLŮ ...