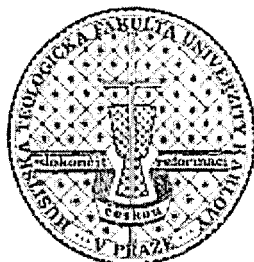


UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

HUSITSKÁ TEOLOGICKÁ FAKULTA



Diplomová práce

**ETICKÁ VÝCHOVA JAKO PROSTŘEDEK PRIMÁRNÍ
PREVENENCE ŠIKANY**

**ETHICAL EDUCATION; A TOOL IN THE PREVENTION OF
BULLYING**

Katedra: Učitelství

Studijní obor:

Učitelství náboženství, etiky a filozofie

Forma studia: prezenční

Vedoucí práce:

PaedDr. Nataša Mazáčová, Ph.D.

Autor:

Táňa Králová

Praha, 2008

Jména a příjmení autora: Táňa Králová

Studium: Prezenční

Ročník: 7.

Akademický rok: 2007/2008

Studijní obor: Učitelství náboženství, etiky a filozofie

Název magisterské práce: Etická výchova jako prostředek primární prevence šikany

Na katedře: Učitelství

Vedoucí práce: PaedDr. Nataša Mazáčová, Ph.D.

Anotace

Diplomová práce “Etická výchova jako prostředek primární prevence šikany“ pojednává o problematice šikany, mapuje její následky a nabízí řešení formou její prevence. Proniká ke kořenům tohoto způsobu zastrašování a zároveň zkoumá chování jak dobrovolných, tak nedobrovolných aktérů. Etická výchova může být efektivním nástrojem prevence šikany pokud se realizuje záměrný soubor aktivit v rámci základních vzdělávacích metod. Tato práce popisuje obsahy a metody uvádějící etickou výchovu v praxi se všemi teoretickými postoji podloženými praktickými vzdělávacími prvky. Výzkum byl proveden na českých základních školách a zkoumá míru šikany, ochoty pomáhat a stupeň empatie mezi žáky s různou úrovní etického vzdělání.

Abstract

This thesis, “Ethical Education; a Tool in the Prevention of Bullying” defines the concept of bullying, maps its consequences and offers solutions for its prevention. It considers the roots of such intimidation, while examining the conduct of both willing and unwilling participants. ‘Ethical Education’ can be an effective bullying prevention tool when implemented as an intentional set of activities within primary educational settings. This work describes the contents and methods used to put ‘Ethical Education’ into practice, with all theoretical approaches reflecting practical educational elements. Research was conducted in Czech primary schools and investigated degrees of bullying, helpfulness, and levels of empathy among pupils receiving varying levels of ethical education.

Klíčová slova

Šikana, morální hodnoty, prosociální výchova,

Keywords

Bullying, Morals, Social Education

Prohlašuji, že jsem magisterskou práci vypracovala samostatně pod vedením
PaedDr. Nataši Mazáčové, Ph.D. a uvedla všechny použité literární a odborné zdroje.

V Praze dne 14. července 2008

.....
Tereza Králová

Děkuji PaedDr. Nataše Mazáčové, Ph.D, za odborné vedení práce. Za velmi užitečné rady a trpělivost Mgr. Pavlíně Janošové, Ph.D. Dále děkuji všem respondentům, kteří byli ochotni zúčastnit se mého výzkumu, svému bratrově za úpravy textu v počítači, sestře a mamince za korekci textu. Mé rodině a mému manželovi také děkuji za podporu, kterou mi poskytovali.

V Praze dne 14. července 2008

.....

ÚVOD	3
1 ŠIKANA	4
1.1 DEFINICE	4
1.2 JEDNOTLIVÁ STADIA A PRŮBĚH ŠIKANOVÁNÍ	5
1.3 ROZŠÍŘENÍ ŠIKANY NA ČESKÝCH ŠKOLÁCH	6
1.4 DŮVODY, KTERÉ VEDOU KE VZNIKU ŠIKANY	6
1.4.1 PŘEDPOKLADY VNITŘNÍ (PSYCHICKÉ), OSOBNOSTNÍ RYSY ÚČASTNÍKŮ	7
1.4.2 VNĚJŠÍ PŘEDPOKLADY (OKOLNOSTI) ŠIKANY	10
1.5 AKTÉŘI ŠIKANY	14
1.5.1 AGRESOR	14
1.5.2 OBĚŤ	15
1.5.3 SKUPINA	16
1.5.4 PEDAGOG A RODIČE	17
1.6 NÁSLEDKY ŠIKANY NA JEDNOTLIVÝCH AKTÉRECH	18
1.6.1 AGRESOR	18
1.6.2 OBĚŤ	19
1.6.3 CELÁ SKUPINA, SPOLEČNOST	19
1.7 PROBLEMATIKA ŘEŠENÍ ŠIKANY	20
1.7.1 PRIMÁRNÍ PREVENCE	20
1.7.2 SPECIFICKÁ PRIMÁRNÍ PREVENCE	23
1.7.3 SEKUNDÁRNÍ PREVENCE	24
2 ETICKÁ VÝCHOVA JAKO PROSTŘEDEK PRIMÁRNÍ PREVENCE	27
2.1 MORÁLNÍ HODNOTY A HODNOTY OBECNĚ	28
2.2 JAK SE DĚTI STÁVAJÍ MORÁLNÍMI OSOBAMI	29
2.2.1 TEORIE SOCIÁLNÍHO UČENÍ	29
2.2.2 PSYCHOANALYTICKÁ TEORIE	29
2.2.3 KOGNITIVNÍ TEORIE MORÁLNÍHO VÝVOJE	30
2.3 UČENÍ SE MORÁLNÍM HODNOTÁM	32
2.4 OBECNÉ ZÁSADY VÝUKY ETICKÉ VÝCHOVY Z NĚKOLIKA POHLEDŮ	32
2.4.1 LICKORNYHO PROGRAM (VÝCHOVA CHARAKTERU, ANEB JAK NAŠE ŠKOLY MOHOU UČIT CHARAKTERU A ODPOVĚDNOSTI, 1992).	32
2.4.2 MODEL M. BERKOWITZE	33
2.4.3 ETICKÁ VÝCHOVA A PRÁCE VEDENÍ ŠKOLY	35
2.4.4 ETICKÁ VÝCHOVA A PEDAGOGOVÉ	35
2.4.5 ETICKÁ VÝCHOVA A ŽÁCI	36
2.5 PRAKTICKÁ CVIČENÍ PRO UČITELE I ŽÁKY	37
2.5.1 NÁVRH PLÁNU PRÁCE SE SKUPINOU PEDAGOGŮ	38
2.5.2 PRÁCE SE TŘÍDOU A ŽÁKY	39
2.6 ETICKÁ VÝCHOVA V RÁMCOVÉM VZDĚLÁVACÍM PROGRAMU PRO ZÁK. VZDĚLÁVÁNÍ	39

2.6.1	<i>SOUČASNÝ STAV ETICKÉ VÝCHOVY NA ŠKOLÁCH</i>	39
2.6.2	<i>NÁVRH OBSAHŮ VÝUKY ETICKÉ A PROSOCIÁLNÍ VÝCHOVY</i>	40
2.7	METODY V ETICKÉ VÝUCE	42
2.7.1	<i>METODA PROBLÉMOVÉ SITUACE (PŘÍBĚHU) S MORÁLNÍM OBSAHEM</i>	42
2.7.2	<i>ANALYTICKÁ DISKUSNÍ METODA</i>	43
2.7.3	<i>HRY S MORÁLNÍM OBSAHEM</i>	44
2.7.4	<i>METODY VÝTVARNÉ VÝCHOVY</i>	44
2.7.5	<i>VÝUKA NÁBOŽENSTVÍ JAKO SPECIFICKÁ PODOBA ETICKÉ VÝCHOVY</i>	45
3	VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ	46
3.1	CÍL VÝZKUMU	46
3.2	METODA VÝZKUMU	46
3.3	CHARAKTERISTIKA ZKOUMANÉHO VZORKU A PRŮBĚH VÝZKUMU	46
3.4	ZPŮSOB PROVEDENÍ VÝZKUMU A METODA VYHODNOCENÍ	47
3.5	HYPOTÉZY	47
3.6	VÝSLEDY VÝZKUMU A JEJICH INTERPRETACE	48
3.6.1	<i>MÍRA OCHOTY POMOCI</i>	48
3.6.2	<i>ZVOLENÉ STRATEGIE POMOCI</i>	49
3.6.3	<i>NENÁSILNÉ STRATEGIE POMOCI</i>	51
3.6.4	<i>VYHODNOCENÍ DRUHÉ ČÁSTI</i>	54
3.7	SHRnutí	57
ZÁVĚR		60
POUŽITÁ LITERATURA:		61
PŘÍLOHA Č.1		64
PŘÍLOHA Č. 2		67

ÚVOD

Dnešní školství trápí mnoho problémů a jedním z nich je i šikana. Šikana je na českých školách poměrně rozšířený jev, který se nevyhne téměř žádné škole. Cílem mé práce bylo problém šikany definovat a navrhnout jeho řešení. Domnívám se, že nejúčinnějším způsobem, jak šikanu v českých školách potlačit, je prevence. Svou domněnku jsem se pokusila potvrdit výzkumným šetřením. Při práci jsem využívala poznatky z české i zahraniční literatury.

Tato práce je rozdělena na tři hlavní celky, první se zabývá problémem šikany, druhý pak etickou výchovou, jako prostředkem primární prevence. Poslední část je věnovaná výzkumnému šetření.

V první části jsem se nejdříve pokusila definovat problematiku šikany spolu s jejími jednotlivými stadii a její rozšíření na českých školách. V dalších kapitolách se snažím postihnout složité a komplexní mechanismy, které zapříčiňují vznik šikany. Následující kapitoly věnují jednotlivým aktérům šikany, jejich chování a v neposlední řadě následkům, které na nich šikana zanechává. Jak jsem uvedla, domnívám se že nejlepší je šikaně předcházet prevencí, následující kapitoly jsou proto věnované právě jí. Popisují v nich jak primární, tak sekundární prevenci, zmiňují také základní pravidla diagnostikování a odstraňování šikany ze skupin, kde se již vyskytla.

Druhá část se věnuje etické výchově a popisuje její účinky v primární prevenci. Nejprve definuji morální hodnoty a hodnoty obecně. Pro výuku etické výchovy je velmi důležité znát průběh morálního růstu u člověka, věnuji mu tedy následující kapitoly. Dále se zabývám výukou etické výchovy, popisují základní teoretické zásady výuky a práce školy. Závěr této části popisuje zakomponování etické výchovy do vyučování, její metody a cíle.

Poslední část je částí empirickou. Zpracovává výsledky výzkumu prováděného na českých základních školách. Výzkum se zabývá mírou ochoty k pomoci u dětí 8. tříd základních škol. Dále pak jejich schopností empatie. Snaží se popsat rozdíl v reakcích a motivaci u dětí s různým stupněm výuky etické výchovy.

1 ŠIKANA

1.1 Definice

Šikanování není samozřejmě pouze problémem škol, ale vyskytuje se i na mnoha jiných místech. Například v armádě, v zaměstnání (mobbing), domácnostech, nebo domovech důchodců. Dalo by se říci, že šikanu lze nalézt v každé dlouhodobě koexistující skupině. V této práci se budu soustředit především na šikanu ve školním prostředí. Abychom se šikanou uměli dobře pracovat, ať už zamezovat jejímu vzniku, nebo řešit rozvinutou podobu šikany (podrobněji se o stadiích šikany rozepisují v kapitole *Jednotlivá stadia a průběh šikanování*), je dobré si nejdříve definovat, co to šikana vlastně je.

Uvádím zde 4 definice šikany, 3 z české odborné literatury a 1 zahraniční definici.

1. *Jeden nebo více žáků úmyslně, většinou opakovaně týrá a ztotočuje spolužáka či spolužačku a používá k tomu agresi a manipulaci.* (Kolář, 2001, s. 27)
2. *Podle Řičana zásadně mluvíme o šikaně pouze tehdy, když je oběť z nějakého důvodu bezbranná, buď pro fyzickou slabost či neobratnost, pro svou izolovanost v kolektivu, pro své psychické zvláštnosti, nebo proto, že agresori útočí ve skupině. Jde tedy o asymetrickou agresi¹* (Řičan, 1995, s. 28).
3. *Zdeněk Altman popisuje šikanu jako úmyslné a opakované ubližování nebo ponižování. Není důležité jestli jde o ubližování fyzické nebo psychické, podstatou šikany je spíše postoj, než čin. Šikana buď přímo vyrůstá nebo úzce souvisí se vzájemnými vztahy mezi všemi členy skupiny, můžeme o ní hovořit i jako o skupinové patologii. Jinými slovy je šikana systematické ponižování lidské důstojnosti, spojené obvykle s narušenými vzájemnými vztahy ve skupině.* (Altman, Z., Šikana. Šikana? Šikana, s. 7)
4. *Šikana je úmyslné, nevyprovokované zneužívání síly, jedním nebo více dětmi k tomu, aby způsobily bolest a utrpení jinému dítěti. Děje se opakovaně.* (Bullying and psychological health in children, Anonymous, 1999, p. 3)

Vidíme tedy, že se autoři vesměs shodují na několika pojmech, které šikanu charakterizují (opakování, bezbrannost oběti, úmyslnost agrese) Kromě výše jmenovaných nalezneme ještě několik důležitých faktorů, které musí násilí mezi dětmi nést, abychom ho mohli označit za šikanu. Důležité je také vědět, co šikana není. Za šikanu nepovažujeme běžnou chlapeckou rvačku přibližně stejně silných dětí, jednorázové případy násilí, hádku, či spor, který má nějaký důvod atp.

1 Agrese, kdy má agresor, nebo skupina agresorů několikanásobnou silovou převahu

Významným znakem šikanování je **nepoměr sil**, kdy se oběť nemůže či neumí bránit. Dalším důležitým aspektem je **samoučelnost násilí**. Jinými slovy, agresorovi nejde o to, aby dosáhl nějakého cíle, ubližuje oběti pro své pobavení, uvolnění a jiné důvody (viz. 1.4.1. *Předpoklady vnitřní (psychické), osobnostní rysy účastníků*). Měli bychom též mít na paměti, že šikana je progresivní jev, který se vyvíjí v několika stádiích, ty podrobně popisují v následující kapitole.

1.2 Jednotlivá stadia a průběh šikanování

Každá šikana má svůj průběh, tento vývoj a jeho jednotlivá stadia popisuje Kolář (1997) a člení ho do pěti fází:

1. První stadium (tzv. ostrakismus): Jde o mírné, převážně psychické formy násilí, kdy se okrajový člen skupiny necítí dobře - je neoblíbený a není uznáván. Ostatní ho více či méně odmítají, nebaví se s ním, pomlouvají ho, spřádají proti němu intriky, dělají na jeho účet drobné legrácky.
2. Druhé stadium: Objevuje se již fyzická agrese a přitvrzování manipulace. Žáci se na oběti začínají odreagovávat, používají ji jako ventil při stresových situacích. Jde o subtilní fyzickou agresi. Může se také tvořit jádro agresorů, kterým se zalíbilo násilí a ovládání oběti. Posměšky už je neuspokojují a sahají k fyzickému násilí. Pokud třída v tomto stádiu zdravě zareaguje a postaví se na stranu oběti, šikana se dále nerozvine. Pokud ale třída podlehně psychické manipulaci agresorů (důvody jsou mnohé viz. *Skupina ve které se aktéři nacházejí*), má násilí volnou cestu ke třetí fázi.
3. Třetí stadium: Vytvoření jádra. V této fázi se již formuje jasná skupina agresorů, kteří si vybírají své oběti. Šikana se systematizuje. Většina ve skupině přijímá normy agresorů. V případě, že se ve třídě neobjeví silná opozice charakterních jedinců, skupina podléhá tlaku agresorů a přichází čtvrté stadium.
4. Čtvrté stadium: Zde skupina zcela podléhá normám agresorů a i takoví jedinci u kterých by to nikdo nepředpokládal se začínají šikany aktivně účastnit.
5. Páté stadium: Dokonalá šikana. Celá třída již podlehla agresorům a přichází takzvané *stadium vykořisťování*. Kolář tento stav popisuje, jako rozdělení třídy na otrocky a otrokáře. Agresori ztrácejí poslední zbytky zábrán a smysl pro realitu. Roste jejich moc a oni jí zcela podléhají. Pro oběť se stává utrpení neúnosné, je proto ochotna udělat téměř cokoli, jen aby se vyhnula trestu. Dává agresorům své peníze, svačiny, poslušně poslouchá rozkazy, snáší fyzické utrpení.

Výzkumy ukazují, že účinně může pedagog zasáhnou pouze v prvních třech fázích. Ve čtvrtém a pátém stadiu se doporučuje povolát odborníka. (Gajdošová, 2001)

1.3 Rozšíření šikany na českých školách

V roce 2001 byl uskutečněn společný výzkumný projekt MŠMT a Institutu dětí a mládeže pod vedením Michala Koláře a Miluše Havlínové. Na 66 školách bylo osloveno více než šest tisíc žáků navštěvujících druhý stupeň základní školy. Byl to do té doby největší prováděný výzkum.

Děti odpovídaly na 40 otázek typu: *Jak se cítím v naší škole a třídě? Zamysli se a napiš, jak často ti bylo ubližováno?* Učitelům byl určen dotazník o šikanování obsahující především otázky typu: *Jak vlastně řešíte projevy šikany v běžné každodenní praxi?*

Výzkumem bylo zjištěno, že 41 % žáků druhého stupně ZŠ je ve třídách nebo ve své škole šikanováno. To je téměř o 20 % více, než kolik uváděly výzkumné studie v předchozích letech, které však terén mapovaly jen velmi orientačně a u podstatně menšího počtu žáků. Jestliže připustíme, že podobná situace je i na středních školách, a dílčí šetření tomu nasvědčují, potom nám po přepočtu tohoto procenta žáků vyjde, že v českých školách je týráno téměř **šest set tisíc** školáků. (Havlínová, M. Kolář, 2001)

Z jiného výzkumu prováděného MIŠ (projekt Minimalizace šikany) vyplývá, že se s různou formou násilí setkalo 40 % žáků základních škol. Dalších 45 % bylo svědkem týrání někoho jiného. A 21 % dětí zažívá ústrky, posměšky nebo dokonce fyzické násilí každý den. Z celkového výsledku průzkumu tak vyplývá, že se s výskytem šikany na českých školách setkaly více než dvě třetiny žáků. Jenom čtvrtina z nich ale na šikanu upozornila.

1.4 Důvody, které vedou ke vzniku šikany

Abychom našli odpověď na otázku, proč a jak šikana začíná a rozvíjí se, musíme probrat celý komplex vnitřních i vnějších faktorů, které vznik a další vývoj šikany ovlivňují.

V první řadě jsou to samozřejmě jisté povahové rysy u agresora, stejně tak u i oběti, dále se na šikaně velkou měrou podílí sociální klima ve třídě. Existují dokonce některé teorie, které říkají, že šikana je přímo onemocněním skupiny (Altman, 2002/3, s.8) V neposlední řadě zde nese svůj podíl i práce pedagoga. Pro účely své práce dělím předpoklady vzniku šikany na vnitřní (průběh socializace dítěte, obecný sklon dětí k násilí a agresí, morální zábrany u dětí) a vnější (sociální klima ve třídě, práce pedagoga).

1.4.1 Předpoklady vnitřní (psychické), osobnostní rysy účastníků

Pojďme si nejprve zodpovědět otázku, zda jsou účastníci šikanování psychicky nemocní lidé. Odborníci se shodují, že tomu tak není a aktérem šikany se může stát skoro každý. „ *Po setkání se stovkami iniciátorů a aktivních účastníků šikanování mezi dětmi a mládeží, mohu říci, že se tito mladí lidé od ostatních zásadně neliší, alespoň na úrovni psychiatrických diagnóz.* “ (Kolář, 2001, s.72)

Pokud jsou tedy tyto děti zdravé, jak se z nich stávají účastníci šikany? Dá se vypátrat, kde se stala chyba v jejich výchově? A je to opravdu věc výchovy? Pojďme se podrobněji podívat na psychický vývoj dítěte a faktory, které ho ovlivňují.

Socializace

Socializace je sociální učení, tj. učení k němuž dochází v rámci mezilidských vztahů, v rámci interakce. Dítě je pro takovou interakci vybaveno vrozenými socializačními dispozicemi. (Vágnerová, 1999, s.120)

Přijímání norem

V předškolním věku se dítě začíná učit normám chování, které jsou důležité pro jeho orientaci ve společnosti. Každé chování ve vztahovém rámci určité sociální skupiny, je normální tehdy, je-li v souladu s tím, co v ní bylo stanoveno, jako pozitivní, jako žádoucí. Na konci tohoto období přichází, díky poznání norem, i pocit viny. Pocity viny ve vývoji dítěte znamenají, že zvnitřnilo a akceptovalo určitá omezení a ví, že se tak musí chovat i když se nikdo nedívá. (Vágnerová, 1999) Jelikož ve škole nemůžou být děti stále kontrolovány, je velmi důležité, aby právě tady zapůsobil nějaký vnitřní ochranný mechanismus, tím může být například právě pocit viny. S příchodem pocitu viny úzce souvisí i rozvoj svědomí, které je doprovázeno vývojem sebehodnocení a sebeúcty. Podle Koláře (2001) je právě svědomí a pocit viny, to co agresori zcela postrádají. Narušená také bývá jejich identita právě v oblasti sebehodnocení a sebeúcty. Podrobněji o tom píše v kapitole o agresorovi.

Kromě učení se normám, se v tomto věku započiná i rozvoj prosociálního chování. Prosociální chování je pozitivní chování, které respektuje ostatní. Dítě se učí kontrolovat agresivitu, rozvíjí schopnost empatie a s tím souvisí i nutnost potlačení vlastních aktuálních potřeb. (Vágnerová, 1999). Předpokládejme, že se každý člověk rodí, jako sebestředná bytost. Až tento prosociální růst učí děti omezovat svoje touhy a potřeby na úkor druhých. Dalo by se také říci, že se v tomto věku u dětí rozvíjí ta složka inteligence, kterou

nazýváme sociální, či emoční. (podle H. Gardnera se inteligence skládá z několika složek a jednu z nich nazývá personální, neboli emoční inteligence). Opakem k prosociálnímu chování je chování antisociální - *...bytosť jedná antisociálně – je uzavřena do skořápky svého já a všechny její vztahy jsou zjevně, nebo skrytě prospěchářské* (Kolář, 2001, 75)

Tímto jsem alespoň nastínila, jak rozvoj osobnosti v oblasti sociální úzce souvisí se šikanou. Agresori tedy nejsou nemocní jedinci, ale jedinci s narušeným vývojem v oblasti sociálních vztahů. V důsledku narušené socializace nemají dostatečně rozvinutý smysl pro dodržování norem a setkáváme se u nich s absencí pocitů viny.

Jak ale k tomuto sociálnímu narušení dochází? Podle Vágnerové (1999) je hlavním činitelem rodina: *„Pozitivní vliv na rozvoj prosociálního chování má uspokojení dětské potřeby jistoty a bezpečí v rodině.“* Jisté předpoklady pro šikanu by se tedy daly hledat jak v rodinách agresorů, tak v rodinách obětí. Více o tom v kapitolách věnovaných jednotlivým aktérům šikany.

Agresivita u dětí

V předchozí kapitole o socializaci bylo již napsáno, že prosociální chování je doprovázeno kontrolou a ovládním agresivity. Agresivita představuje celou šíři jevů, od symbolických, až po fyzické napadení. Existují různá dělení agrese.

V základní dělení (podle způsobu, jakým se projevuje) rozlišujeme tyto dva typy agrese:

1. *Skrytá agrese (bez vnějších projevů, plány, fantazie)*
2. *Otevřená agrese je identifikovatelná, doprovází jí vnější projevy. Otevřená agrese bez vnějšího kontaktu se projevuje jako agrese verbální.*

Pro účely této práce je velmi zajímavé dělení Vágnerové (1999). Ta rozlišuje agresivní chování podle účelu takto:

1. *Agresivita jako cíl* - dítě je zde uspokojováno ubližováním druhému. Připomeňme si definici šikany, která je charakteristická právě samoúčelností agrese.
2. *Agresivita jako prostředek* - slouží k dosažení nějakého cíle, tzv. instrumentální agrese.

Říčan (1995) se ve své knize zabývá teoriemi lidské agrese. Otázkou je, zda se člověk se sklony k agresi rodí, nebo jestli jde o naučené chování.

Jedna z teorií vysvětlující agresivní sklony u dětí je založena na tom, že se touto agresí dostává na povrch trauma z vlastního porodu. Podle ní nemůže být dětská krutost vysvětlená něčím, s čím se děti reálně setkaly. Dětský prožitek boje o vlastní život během je porodu natolik silný, že se nám vrací v podobě agrese a obrany vlastního života.

Odlisný názor zastávala psychoanalýza. Od Freudovy teorie pudu smrti, který nás podle něj tlačí do návratu k anorganickému stavu, abychom se ubránili, obracíme tento pud v podobě agrese proti druhým lidem. Až po jungovo náboženské vysvětlení krutosti. Podle této Jungovy teorie obětník (agresor) přináší lidskou oběť, zabíjí a přitom získává silný emocionální zážitek a díky ztotožnění se s obětí se setkává se svou vlastní smrtí.

Dalším pojmem, který nám přináší psychoanalýza, je identifikace s agresorem. Malé dítě tak nachází únik ze situace, kdy je trýzněno agresorem (každé dítě má jinou hranici toho, co mu ubližuje, takže může jít od slovní agrese až po těžkou fyzickou agresi), tím že se s agresorem ztotožní a snaží se být jako on. (více též v kapitole 1.5.1. Agresor)

Pravděpodobné je, že agresivita se v lidech probouzí kombinací předpokladů. A to jak předpokladů vnitřních (jak vrozených, tak získaných již zmíněným porodním stresem), tak i vnějších, tedy učením se na základě zkušenosti.

Podle Říčana (1995) se z dítěte stává agresivní člověk postupně, dítě si pamatuje jednání, které vede k úspěchu. Právě v premorálním stadiu (viz níže) je motivace vlastním prospěchem nejsilnější. Dítě se učí scénářům chování, které jsou pro něj výhodné. Dostane-li se opakovaně do jisté situace, pohotově vybírá z řady naučených scénářů. *Když dopustíme, aby mělo dítě úspěch se svým agresivním jednáním, vytvoří si mnoho agresivních scénářů.* (Říčan 1995, s. 22). Proto je právě tak důležité, zasahovat již při počátečních stádiích šikany, kdy agresivní scénáře nemusejí být ještě plně zakořeněny a agresor má šanci na nápravu.

Metoda „pokus – omyl“ není ovšem jedinou metodou, jak se děti učí. Důležitá je i nápodoba, v dnešní době zejména televizních hrdinů, či hrdinů počítačových her.¹

Z takto vytvořený scénářů dítě postupně odvozuje zásady, podle kterých se řídí i v nových situacích. *„Tak dospívá k názorům, postojům a hodnotám, které nakonec řídí jeho jednání“.* (Říčan, 1995, s. 23)

Setkává-li se tedy dítě s násilím, jako s něčím běžným, je zde velká hrozba toho, že bude násilí používat k řešení problémů a to nejen jako dítě, ale i v dospělém věku.

Morálka u dětí

Součástí socializace je i morální a duchovní růst. Morálním vývojem člověka se zabýval L. Kohlberg, který vypracoval popis jednotlivých stadií morálního vývoje, které podrobně popisují v kapitole: *Jak se děti stávají mravními osobami*. Mimo jiné také říká

1 Průměrný počet hodin strávený žáky 4. ročníků z různých zemí u televize nebo videa je 2 hodiny denně, v České republice je to 2,2 hodiny denně. Méně než 1 hodinu denně se v České republice dívá na televizi nebo video pouze 30 % dětí, zatímco 12 % se dívá více než 5 hodin.
(<http://www.uiv.cz/clanek/87/345?showPreview=true>)

(Kohlberg, podle Vágnerová, 1999), že dítě je v předškolním věku v takzvaném premorálním stádiu. Dobré je pro něj tedy to, co mu přináší odměnu a to i v podobě pochvaly, nebo toho, že se nedostaví trest. Jde zde o morálku podmíněnou. Mravní hodnoty se nenacházejí zatím v dětech samých, ale jsou jim určovány shora. Podle Arzenbachera (1992) se u lidí objevuje dvojí motivace k morálnímu jednání, první je *motivace libostí a nelibostí* (u dětí) a druhá *motivace z čistého rozumu* (člověk s rozvinutým morálním citěním).

Dítě ve školním věku dosahuje podle Kohlberga stadia morálky, která je založena na vzájemné dohodě. Děti, které z nějakého důvodu nedosáhnou tohoto stupně morálního vývoje, bývají častými iniciátory šikany. Nemají jasně ukotveno, co je špatné a co je dobré. Agresor si často ani neuvědomuje že dělá něco špatného.

Musíme mít na paměti, že absence mravních hodnot u žáka nemusí být doprovázena nízkou inteligencí. Naopak, často jsou agresory děti velmi chytré, tvořivé a se silnou vůlí. Můžeme tedy říct, že duchovní či mravní vyspělost činí jedince částečně imunním vůči zlu, tedy šikaně.

Princip je tedy velmi podobný, jako v případě socializace. Narušený morální vývoj může vést k násilí a k šikaně. Chyba by se také dala hledat v rodinném prostředí, které dítěti neposkytlo dostatečný morální vzor. Víme však, že dítě se učí především nápodobou dospělých ve svém okolí, na vině tak nemusí být jen rodina, ale celé sociokulturní klima, ve kterém dítě vyrůstá.

Ovšem ani duševní vyspělost u dítěte není plnou obranou proti šikaně. Takové děti sice zpravidla nebývají iniciátory šikan, ale mohou se stát konformními členy skupiny (třídy), která má na šikaně nemalý podíl. O tom více v následující kapitole.

1.4.2 Vnější předpoklady (okolnosti) šikany

Již v úvodu jsem se zmínila o tom, že na vzniku a rozvoji šikany se podílí celý komplex faktorů. To že se ve třídě objeví potenciální oběť a potenciální agresor, ještě nemusí nutně znamenat, že se zde započne či rozvine šikanování. Přispět k tomu musí celá skupina, ale i pedagog a vedení školy.

Skupina, ve které se aktéři nacházejí

Pro rozvoj šikany ve školním prostředí je důležité, aby „spolupracovala“ celá třída. Podle prof. Kratochvíla (1995) zde funguje „*skupinová dynamika*“. Je to souhrn skupinového dění a skupinových interakcí. Utvářejí se interpersonální vztahy a interakce osobností členů skupiny spolu s existencí a činností skupiny a silami z vnějšího prostředí.

Ke skupinové dynamice patří zejména cíle a normy skupiny, vůdcovství, soudržnost a napětí, projekce minulých zkušeností a vztahů do současných interakcí, vytváření podskupin.

Podle Koláře (1997) je právě skupinová dynamika to, co napomáhá agresorovi či agresorům k destrukci svobody a pozitivních vztahů ve skupině. Skupinová dynamika také napomáhá vytvářet zakrývací systém, který zhoršuje možnost odhalování šikan.

Jak vyplývá z definice šikany podle Altmana (viz 1.1. *Definice šikany*), lze šikanu považovat za skupinovou patologii.

Gajdošová (2006) ve své knize uvádí, že šikana je nemoc celé skupiny, a jako taková se musí léčit a jako takové se jí také musí předcházet. „Ve zdravé třídě, nebo ve zdravé skupině se šikanování nemůže rozvíjet“. (Gajdošová, 2006, s.)

Vidíme tedy, že přední odborníci zabývající se problematikou šikany se vesměs shodnou, že skupina a to jak se zachová, zde hraje velkou roli.

Na fungování skupiny se podílejí různou měrou skupinová dynamika, míra konformity a sympatie. Tyto faktory jsou definovány takto:

Skupinová dynamika

Jak tedy skupinová dynamika funguje ve třídě, kde se rozvíjí šikana? Důležitá je reakce dětí při prvních náznacích šikany. Ve zdravém kolektivu se násilí stěží uchytlí, funguje zde soudržnost a děti snáze odolávají tlaku agresorů. Takovou třídu je ale třeba budovat, nevzniká sama o sobě. Práce pedagoga by měla obnášet i péči o zdravé vztahy ve třídě. *Těmito zdravými vztahy rozumíme vyváženou skupinovou tenzi a skupinovou kohezi, které jsou založeny na tom, že všichni členové skupiny jsou vnitřně ztotožnění se svým členstvím ve skupině a neprožívají nepříjemné pocity spojené se svým členstvím ve skupině...* (Pokorný, V., 2002, s.9) Pokud ale ve třídě panuje přílišná soutěživost, atmosféra rivality a lhostejnosti, má šikana dobré podhoubí. V takové třídě nastupuje přirozená lidská strategie skrývání vlastního strachu a využívání strachu druhých. Děti pod stupňujícím se psychickým nátlakem přijímají normy chování, které určuje agresor.

Konformita

Důležitou roli zde hraje konformita², která je u dětí, které ještě nemají pevně vyvinutou vlastní osobnost, velmi silná. Jednotlivec zde podléhá tlaku celé skupiny, přičemž tlak nemusí být na první pohled nijak nápadný, nebo dokonce doprovázený

2 Konformita je chování, které se řídí normami společnosti, ať již vyplývá z přijetí uznávaných norem, ze snahy získat pozitivní sankce, nebo z obavy z negativních sankcí. (Slovník sociální práce, O. Matoušek, Portál 2003)

výhružkami. Stačí, aby se objevil skupinový názor rozdílný od názoru jedince, už to působí nátlak. Ten pramení ze strachu, že se mýlím, že nejsem stejný jako ostatní.

Sympatie

Dalším důležitým faktorem, pro to jak se skupina zachová, jsou sympatie. (srov. Říčan 1995). Pokud je dětem obět' nesympatická, je jasné, že příklon k agresorovi a schvalování jeho chování má snadnější cestu. Podle zkoumání jsou jak agresori, tak oběti dětem méně sympatické (více sympatické jsou agresorky, Říčan to zdůvodňuje převahou psychických šikan v dívčím kolektivu, které se bez jisté dávky sympatie okolí nedají realizovat). Jiné zkoumání, které se zabývá sympatiemi, je od australských vědců Rigbyho a Sleeje (Říčan 1995). Ti zkoumali vývoj sympatií v čase. Zjistili, že mezi 9 a 15 rokem klesá míra sympatií s obětí a spolu s tím i tolerance ke stěžování si dospělým. Důležité ovšem není až tak moc, co děti cítí, ale jak s zachovají.

Práce pedagoga a její vliv na vznik a průběh šikany

Práce pedagoga může být v případě šikany někdy více ke škodě než k užtku. Pokud přistoupíme na Kolářovo (1999) tvrzení, že člověk je *přirozeně náchylný ke zlu*, můžeme chápat výchovu, jak rodinnou, tak školní za proces, během něhož se dítě se učí mimo jiné i vzdorovat zlu jak v sobě samém, tak okolnímu zlu v druhých. Je to nelehký úkol, se kterým potřebuje dítě pomoci a právě to je úloha pedagoga. Práce je to ale těžká pro oba. Dobro se v naší společnosti nevyplácí. Učíme děti více soupeření, než soudržnosti, společnost je zaměřena na výkon a jednotlivce je posuzován podle „toho co dokáže“, ne podle toho, jaký je. Učíme děti, že „to musí někam dotáhnout“. Posuzování druhých má kvantitativní charakter, ten kvalitativní se z našich hodnot vytrácí. O to složitější je pro pedagoga učit děti hodnotám, které ztrácejí v celé společnosti na váze.

Pro to, aby mohl pedagog s dětmi účinně pracovat v oblasti výchovné (sem jistě práce se šikanou a její prevence patří), musí mít v první řadě u dětí přirozenou autoritu. Učitel by se měl jistě vyvarovat starého modelu, „já proti vám“, ale měl by se opravu snažit nastolit model „já s vámi pro vás“. Jedině tak může být úspěšný v pronikání do fungování skupiny, nebo v diagnostice vztahů ve třídě. K tomu učiteli samozřejmě pomáhají různá výzkumná šetření. Například Hrabalův sociometrický dotazník SORAD³, který odkrývá jinak skryté

3 SORAD je sociometrický dotazník. Můžeme se zeptat, koho by děti chtěli za vůdce, nebo naopak koho v žádném případě ne. Hrabalův dotazník je založen na zkoumání sympatií. Každé dítě dostane seznam všech dětí ve třídě a k nim kroužkuje míru sympatie (1-5) a své rozhodnutí krátce zdůvodňuje. Výsledky se zakreslují do sociogramu. Máte tak možnost odhalit jak hvězdy kolektivu, tak izolované jedince, jednotlivé podskupiny třídy. Dotazník může učiteli pomoci například i zefektivnit skupinovou práci (uzpůsobí skupinu podle sociogramu). Hlavně mu ale dává možnost se třídou pracovat, jako se skupinou a řešit její problémy. (Fontana, 1997)

svět dětských vztahů, sympatií a antipatií ve třídě. Dalším diagnostickým nástrojem je DIPAV (Diagnostika patologie vztahů), tento dotazník umožňuje rozlišit patologii vztahů, jak z hlediska forem projevů patologie, tak i z hlediska jejich intenzity a rozsahu. Samozřejmě ale není nad osobní úsudek učitele, měření by spíš mělo potvrzovat učitelův jeho domněnky, než mu objevovat nové informace o třídě.

Kolář (2001) zmiňuje mnoho problematických sklonů u pedagogů. Od morální nezralosti, přes absenci pedagogického nadání až po výraznou patologii. Hrubé následky v oblasti šikany mají především nedostatky v motivaci a mravnosti.

Důležitou otázkou je také to, jestli učitelé vůbec umí šikanu účinně diagnostikovat, odhalovat a řešit jí a bohužel též, jsou-li ochotní se s tímto nelehkým problémem potýkat.

Mnoho učitelů se domnívá, že kdyby začali šikanu řešit, mohl by jejich zásah jen ztížit postavení oběti a prohloubit systém utajování. Jistě zde toto riziko existuje, ale u šikany nejde jen o ohrožení oběti, ale také o ohrožení morálního vývoje celé skupiny (viz 1.6. Následky šikany na jednotlivých aktérech). Důrazně odmítavý postoj k šikaně má tedy velký význam, jako ukázka toho, co je dobré a co zlé, dále také jako posílení mravních hodnot ve skupině, která může být zrovna na prahu podlehnouti tlaku agresorů. Obzvláště v takové třídě, která ještě nepřijala normy agresorů, je včasný zásah a podpora dětí, které mají odvahu zastat se oběti, velmi důležitým úkolem pedagoga.

Bohužel je však šikana a její význam učitelů často podceňována a bagatelizována. Učitelé, podobně jako jiní dospělí, často nechápou, jak trýznivé je pro oběti šikany, když musí snášet vulgární nadávky a jiné urážky agresorů. (Blatchford, podle Říčan 1995)

Často se můžeme též setkat s tím, že učitel sám sympatizuje s agresory. Důvody mohou být dva, buď učitel sám cítí silné antipatie k oběti (sama jsem se při vyučování přistihla, že takto reaguji na jednoho ze svých žáků⁴). Nebo má z nějakého důvodu problém třídu zvládat a náklonnost k agresorům funguje jako jistá daň za to, že ho třída respektuje. Zde je především důležitá sebereflexe učitele, ale hlavně práce supervize⁵.

4 Člověk, který tento pocit nezažil, si asi myslí, že je něco takového nemyslitelné a že on by jistě reagoval jinak. Ale bohužel je to možné. I přes velkou dávku sebeovládání a sebereflexe, není lehké neovlivnit svoje pocity. Oběť může být učitelův nesympatická z více důvodů: Jménem či podobou mu připomíná někoho, kdo je mu nesympatický, vyrušuje ho při výkladu, má dotěrné otázky, na které učitel neumí, nebo nechce odpovídat. Myslím, že není proviněním mít pocity antipatie, proviněním je s nimi nepracovat.

5 **Supervize** je obvykle definována jako *odborný dohled, dozor, kontrola*. Má nejen mnoho podob a forem, ale také mnoho různých pojetí, což mj. dokladují následující definice a tvrzení: „*Supervize je interakce mezi dvěma nebo více jedinci za účelem sdílení určitých poznatků, oceňování profesionálních kompetencí a poskytování zpětné vazby s konečným cílem rozvoje nových kompetencí, které usnadňují poskytování efektivních (psychologických) služeb a rozvíjejí profesionální kompetence*“ (McIntosh, Phelps, 2000). Evropská asociace pro supervizi definuje supervizi jako „...*pojetí konzultace, pomocí které jedinci, týmy a organizace reflektují své chování a vykonávání práce*“. Havrdová a Kalina (2003, s. 133) pojímají supervizi především jako „*vytváření bezpečného prostoru pro získání nadhledu nad tím, co pracovní proces utváří, a podpora při objevování variantních možností a jejich realizace*“. ([13](http://lucitelske-</p></div><div data-bbox=)

V souvislosti s problematikou šikany a práce pedagoga se často zmiňuje role učitele tělesné výchovy. Prof. Václav Hošek ve svém článku upozorňuje na tzv. „mužnou výchovu“ v podání učitelů tělesné výchovy, která nahrává, nebo často může nahrávat agresorům. Právě tělesná výchova je předmět, kde může docházet k výběru outsiderů třídy, ze kterých se později mohou stát oběti šikany. Na druhou stranu je to právě tělesná výchova, kde se dá šikana diagnostikovat velmi dobře (viz. Sekundární prevence). Učitel tělocviku by to měl mít na paměti a všimnout si všech, i drobných, náznaků šikany. (Hošek, V., 2004, s.6)

1.5 Aktéři šikany

1.5.1 Agresor

Již v kapitole o vnitřních příčinách šikany uvádím, že agresor není psychicky nemocné dítě. Existují zde tedy nějaké charakteristické znaky, podle kterých se dá agresor identifikovat? Ano, takové znaky můžeme najít. Pokud se jedná o fyzické znaky, bývá to jedinec tělesně zdatný, silný a obratný. Není to však pravidlem, vysoká inteligence doprovázená sklony k násilí a krutosti může být leckdy silnější než svaly.

Najdeme i jisté typické psychické znaky. Říčan (1995) ve své knize upozorňuje na předsudek, že si agresor šikanováním „léčí svůj mindrák“, že trpí pocity méněcennosti. Výzkumy ukazují, že šikany se naopak dopouštějí jedinci většinou sebejistí. Nacházíme u nich touhu dominovat, ovládat druhé, bezohledně se prosazovat. Snadno se urazí, mají sklon vidět agresi proti sobě i tam, kde žádná není. Dělá jim radost ubližovat druhým.

Připomínám zde již zmíněné vlastnosti, které dítě „získává“ narušeným morálním vývojem, jako je absence pocitů viny, zakrnělé svědomí. Cesta od běžného dítěte k agresorovi má dva typy předpokladů:

1. Vrozené (vznětivost, impulsivita).
2. Výchovné: (absence vřelého zájmu, citový chlad, ponižování, lhostejnost, prudké výbuchy negativních citů, může se objevit i psychické a fyzické týrání). Důležitou roli hraje také tolerance k násilí, jak v rodině, tak např. ve školním prostředí. Zde nacházíme souvislost s přijímáním norem, pokud je v prostředí, kde dítě vyrůstá násilí „normálním chováním“ stává se normou a tedy něčím žádoucím (viz. 1.4.1. Socializace)

Gajdošová (2006) též hovoří o nízké frustrační toleranci v souvislosti s agresorem. Frustrací se označuje blokování intenzivně prožívaných potřeb a cílů, resp. psychický stav a vnější chování, které vznikají při této blokaci. Když jedinec dlouhodobě trpí frustrací,

může to u něj vyvolat zážitky osobního selhání a úzkosti. Na místo chování zaměřeného na cíl, tak přichází chování zaměřené na ochranu vlastní sebeúcty a sebevědomí. V průběhu takového chování se mohou vyvinout, nebo posílit, osobnostní rysy, jako je např. agresivita a asociálnost.

Kolář (2001) popisuje agresora jako sobeckého a nelidského jedince. Vnitřně trpí neláskou sám k sobě. Jeho sebehodnocení a sebeúcta jsou silně oslabeny. Tato celková narušenost agresora má pak za následek neschopnost rozeznat, že páchá zlo a pociťovat vinu za svoje činy.

Kolář (1997) uvádí 3 typy agresorů:

1. Hrubý, primitivní, impulzivní, se silným přetlakem energie, s narušeným vztahem k autoritě, někdy zapojený do gangů, páchajících trestnou činností. Tento typ agresora šikanuje masivně, tvrdě a nelítostně, vyžaduje absolutní poslušnost, šikanování používá cíleně k zastrašování ostatních.
2. Velmi slušný, kultivovaný, uzavřený, velmi úzkostlivý jedinec se sadistickými tendencemi v sexuálním smyslu. Násilí a mučení jsou cílené a rafinované, uskutečňují se spíše bez přítomnosti svědků.
3. Typ „srandista“, optimistický, dobrodružný, s poměrně velkou sebedůvěrou, oblíbený a vlivný. Šikanuje pro pobavení své i ostatních, snaží se vypíchnout humorné a zábavné stránky. Ve všeobecné rovině je přítomna citová subdeprivace a absence mravních a duchovních hodnot v rodině.

Jisté specifické rysy nese také rodina agresora a způsob její výchovy. Rodiny agresorů často pocházejí ze socioekonomicky níže postavených rodin, není to však pravidlem. Řada agresorů též pochází z rodin výrazně výkonnostně zaměřených, jejich rodiče bývají často úspěšní podnikatelé s dostatkem peněz, ale nedostatkem času na to se dětem věnovat, bývají to často tzv. dvoukariérní rodiny. Gajdošová (2006) uvádí, že rodina agresora je perfekcionalistická, autoritativní rodina, objevuje se zde časté trestání, nenávistné chování, posilování nevhodného chování, negativní citové reakce, podrážděnost. Může to být i rodina přehnaně benevolentní, rodiče se baví tím co dítě dělá. Můžeme zde nalézt narušenou strukturu rodiny, objevují se též i patologické jevy (alkoholismus, kriminalita). V rodinách agresorů se často objevuje násilí, jak mezi rodiči, tak násilí směřované k dětem.

1.5.2 Oběť

Jaké děti se stávají obětí šikany? Může to být skoro každý. O tom jestli se stane dítě obětí rozhodují jeho určité povahové rysy, vnější znaky, ale důležitým faktorem jsou i

vnější okolnosti. Obětí se tak může stát dítě, které například do třídy přišlo nově a nezapojilo se do kolektivu.

Dítě se může stát obětí jak pro své nedostatky, tak pro své přednosti⁶. Největší riziko však spočívá v tělesné slabosti. Objevují se i důvody socioekonomické. Děti jsou zesměšňovány pro své zastaralé oblečení, nízké kapesné, proto, že nemají poslední model telefonu, nebo mp3 přehrávače. S rostoucím počtem cizinců v naší společnosti, roste také počet případů rasově motivované šikany.

A jaké jsou psychické vlastnosti obětí? Bývají to děti tiché, plaché, bojácné. Gajdošová (2006) uvádí, že jsou to děti trpící přílišnou emocionalitou. Děti se tak nacházejí pod neustálým tlakem svých vlastních citů a rychle se vyčerpají. Charakteristická pro ně bývá přehnaná bázlivost. A právě jejich přílišný strach, který neumějí skrývat, je často tím, co agresory přitahuje. Jsou to děti s nízkým sebevědomím, špatně se zapojující do kolektivu či do dětských her, submisivně se podřizující ostatním, mají jiné zájmy než většina třídy. Tyto děti bývají mnohdy psychicky vyspělejší, než jejich vrstevníci, odmítají proto „dětinské hry“ svých spolužáků, jinak se oblékají, jinak se vyjadřují. V podstatě každá jinakost, každé vybočení z řady, jsou v souvislosti s šikanou rizikovým faktorem.

1.5.3 Skupina

To, že skupina a její reakce na šikanu je velmi důležitou součástí je popsáno již v kapitole *Skupina, ve které se aktéři nacházejí*, připomenu proto pouze jakými znaky se taková skupina vyznačuje.

Skupina náchylná na příklon k agresorovi se vyznačuje několika rysy. Jsou to například: počáteční zmatek ve skupině, převážně lhostejné vztahy, atmosféra rivality a nepřátelství, nepříznivá konstelace postojů k šikanování (převažují nezúčastnění, sympatizující, souhlasné postoje). Kolář (2001) v takovém případě mluví o narušené imunitě skupiny.

Průběh chování skupiny

Jak se tedy vlastně skupina na šikaně podílí? Nejprve samozřejmě výběrem obětí a formováním agresora. Při běžných hrách, sportu a jiných aktivitách se postupně objeví

⁶ V roce 2003 jsem provedla mini výzkum, zabývající se profilem oběti agresora. Děti dostaly na výběr z 15 povahových rysů a typických vnějších znaků (brýle, postava atp.). Výzkum jsem prováděla na Průmyslové škole v Mostě a na Pražském gymnáziu. V Mostě nejvíce dětí označilo oběť za šprta, na druhém místě byla odpověď „straní se kolektivu“ a na třetím, že je slaboch. V Praze byly výsledky v podstatě srovnatelné, na prvním místě a druhém místě se stejným počtem hlasů označení „slabý“ a „straní se kolektivu“, na třetím šprt. Je tedy vidět, že ani na škole, jako je gymnázium, kde by člověk očekával, že děti budou školní úspěchy hodnotit pozitivně, tomu tak není.

jednotlivci s menším vlivem a menší oblíbeností. Dostávají se na tzv. sociometrický kraj. Téměř všechny takové děti zažívají první stádium šikany, kterého se účastní více méně celá skupina. Pokud se včas nezakročí, přichází další výběr. Formuje se skupinka agresorů, která našla v ostrakizování zalíbení a cítí v sobě potřebu násilí stupňovat, stejně tak je ze skupiny outsiderů vybrána oběť. Agresoři postupně ve třídě navozují pocit strachu, roste tak skupina, která souhlasí (nejdříve třeba jen na oko) s jednáním agresorů, přidává se na jejich stranu, poslouchá jejich rozkazy a pomáhá utajovat jejich jednání.

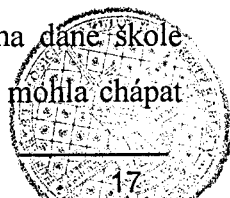
Podle Koláře (2001) probíhá proměna skupiny asi takto: nejdříve pasivní nesouhlas, nezúčastněnost, pak přichází postupné sympatizování s agresorem, v poslední fázi přichází souhlasný postoj (aktivní zapojení). Podle mnohých případů z praxe není vůbec výjimkou, že agresoři bijí svoji oběť a zbytek třídy jim fandí.

To jak bude třída reagovat je velmi důležitým faktorem, pokud třída, nebo několik žáků nepodlehne nátlaku, postaví se na stranu oběti a odmítne rázně chování agresora, je velká šance, že se podaří šikaně zabránit. Pokud se ale ve třídě nenajdou žádní silní jedinci, nebo ještě hůře, je-li zde většina dětí sebestředně orientována, je to nejlepší cesta k pokročilým stádiím šikany. Podle kanadského výzkumu, který popisuje Říčan (1995) se 32 % dětí snaží agresory zastavit a 13 % se o to pokouší alespoň někdy. Dále 43 % dětí uvedlo, že se snaží pomoci obětem šikany, 33 % procent dětí neudělá nic, ale ví, že by měly a 24 % dětí uvedlo, že jim do toho nic není.

1.5.4 Pedagog a rodiče

Pedagog

Již v kapitole o vnějších předpokladech šikany jsem se o práci učitele zmínila. Pedagog se opravdu často stává jedním z aktérů šikany, ať již pro svou lhostejnost či neznalost, nebo pro neochotu pouštět se do složitého úkolu. Opravdu málokterý učitel ví, jak šikanu správně řešit a snad ještě méně učitelů má chuť se do tak složitého problému pouštět. Na vině je též vedení škol, spolu s fungováním celého školství vůbec. A to jak v oblasti vzdělávání budoucích pedagogů, tak například v oblasti financování školství. Školy jsou dotovány v závislosti na počtu žáků ve třídách. To způsobuje, že jednotlivé školy „soutěží“ o žáky. Proto se škola vůči rodičům a okolí snaží vypadat co nejlépe. To že se na nějaké škole vyskytla šikana nepovažuje žádný ředitel za dobrou vizitku. My ale již víme, že šikana se může vyskytnout, a vyskytuje, na všech typech škol. To že někde není, by se dalo naopak vysvětlit tím, že se o ní neví, protože se o tento problém na dané škole nezajímají. Podobně by se informace, že na škole měli problém se šikanou



v pozitivním smyslu, a to ne tak, že škola špatně pracuje, ale že se snaží šikanu odhalovat a řešit.

Existuje tedy více důvodů, proč je šikana učiteli a vedením školy často přehlížena a bagatelizována. Tímto přístupem se učitel samozřejmě stává pasivním aktérem šikany.

Rodiče

Komunikace s rodiči je problematická téměř na všech školách a nejen v otázkách šikany. Málom který učitel někdy neměl problém v komunikaci s rodiči. Těžko hodnotit, čím je tento trend způsoben, snad malou autoritou učitelského povolání, ale to není téma této práce. Komunikace je o to horší ve chvíli, když se rodič dozvídá o často až hrůzných činech svých dětí. Reakce na zjištění, že jejich dítě šikanuje druhé bývají různé, podle typu rodiny (viz. 1.5.1. Agresor). Od výprasku (který, ovšem spíš sklony k násilí v dítěti prohlubuje, viz. Agrese u dětí), přes souhlas se silou a odvahou svého dítěte, až po naprosté popření toho, že jejich dítě něco takového udělalo. (Říčan 1995).

Rodiče se málokdy aktivně zapojí do řešení šikany a tím se stávají dalšími nepřímými aktéry šikany.

1.6 Následky šikany na jednotlivých aktérech

Šikana se podepisuje na všech členech skupiny. Zvláště u pokročilých stadií šikan jde o následky, které si dítě sebou ponese celý život.

1.6.1 Agresor

U agresora může ve vyšších třídách docházet ke zhoršení prospěchu a ke zvýšení četnosti kázeňských problémů. Nejcitelnější je dopad na agresorův charakter. Agresor (pokud není proti šikaně rázně zakročeno) si upevňuje svoje negativní vlastnosti. Prohlubuje se jeho duchovní a mravní úpadek. Agresor se nenaučil že, pokud překročí zákon, bude následovat trest, nezakořenil si co se smí a nesmí dělat, pokud jde o druhého člověka. Agresor se naučil, že bezohledné, sebestředné a agresivní jednání se netrestá, že se dokonce vyplácí. Nesetkal se tak se základními pravidly fungování společnosti, respektive se setkal se špatnými pravidly. Dá se tedy předpokládat, že podobnými vzorci chování se bude řídit i nadále. I proto jsou agresori dětských šikan více náchylní k pozdní kriminální činnosti. Zde vidíme, že řešením šikany tedy nezachraňujeme pouze oběť, ale i agresora, i ten potřebuje pomoc.

1.6.2 Oběť

Míra poškození oběti je dána mimo jiné tím, do jakého stadia šikana dospěla. Důležitým faktorem, který ovlivňuje míru poškození jsou i osobnostní rysy oběti. Každý člověk má jinou hladinu tolerance vůči násilí, které je vedeno vůči němu samotnému.

Oběti počátečních stadií šikany

Počátečními stadii rozumíme první tři stadia (viz 1.2. jednotlivá stadia a průběh šikanování). Následky nejsou tak nápadné jako u čtvrtého a pátého stadia, neznamená to však, že nejsou vážná. Lehčí forma násilí u počátečních stadií bývá bohužel často vyvážena dlouhodobým trváním šikany.

Kolář (2001) tento emoční tlak nazývá „subtilním násilím“. Pokud je mu dítě dlouhodobě vystaveno, dochází k vyčerpání nervové soustavy, což může mít za následek neurózu, nebo psychosomatické potíže. U dítěte se tak objevují poruchy celkového sebehodnocení, narušené, či negativní sebepojetí. Dítě se nachází v celkové nejistotě a pocitu strachu. Učí se nedůvěře ve spravedlivě fungující společnost, ztrácí důvěru v dospělé. Nenaučilo se, že dospělým může věřit a hledat v nich oporu, nepůjde se proto dospělému svěřit, ani když bude mít problémy v jiné oblasti, to může nést mnohá rizika.

Oběti mají také časté školní problémy jako např.: nepozornost při vyučování, zhoršení prospěchu, nadměrná absence (dítě se snaží zůstat doma, předstírá nemoc), tendence k neomluvené absenci (záškoláctví).

Oběti pokročilých stadií šikany

Následky čtvrtého a pátého stadia mají většinou celoživotní charakter. Kolář (2001, s. 103) popisuje následky pokročilých šikan takto: *„Pozdní následky nejbrutálnějších šikan se podobají syndromu vyhlazovacích táborů. Jejich hlavní znaky jsou nápadně podobné: chronické depresivní stavy, sebedestruktivita, porucha přizpůsobivosti a narušený vývoj osobnosti.“*

Následky by se také daly přiblížit pomocí popisu posttraumatické stresové poruchy⁷.

1.6.3 Celá skupina, společnost

Následky šikany samozřejmě zažívá celá skupina dětí. Pokud není nijak silně narušen socializační proces u předškolního dítěte, nabude dítě důvěry v život, nahlíží na svět jako

⁷ Posttraumatická stresová porucha (PTSD) Soubor příznaků, které jsou následkem vysoce stresujícího zážitku. Klient (dítě) buď událost prožívá stále znovu v představách i ve snech, je úzkostný, podrážděný, nesoustředěný, má pocity viny, nebo se snaží vyhnout vzpomínkám na ni, je otupělý, ztrácí zájem o lidi, o práci (školu). Příznaky mohou vzniknout i relativně dlouho po události, jež je vyvolala a mohou také velmi dlouho přetrvávat. (Slovník sociální práce, O. Matouše, Portál, 2003)

na relativně bezpečný a věří, že je možné ovlivňovat dění, které v něm probíhá vlastními silami (Vágnerová, 1999). O toto všechno dítě po setkání se šikanou přichází. Děti ztrácí iluze o společnosti, která by měla každému člověku zajistit ochranu proti jakékoliv formě násilí. (Kolář 2001). Nesetkávají se se správným modelem fungování společnosti, ve které jsou respektována daná pravidla. Ale ani s modelem, kde je přestupek spravedlivě trestán. Nabývají pocitu, že si agresor může dělat co chce a nikdo z autorit proti němu nezakročí. Tento vyzorovaný model fungování lidské společnosti se jim vrací po celý život. Jejich smysl pro spravedlnost, či ochotu pomáhat slabším, je velmi oslaben.

V takové třídě, kde se jedinci setkali se šikanou a byl tím poškozen jejich sociální a morální vývoj, je pak těžké i učit, natožpak provádět jakoukoliv výchovnou činnost.

1.7 Problematika řešení šikany

Účinné řešení a odhalování šikany, ale hlavně její prevence je velkým úkolem českých i zahraničních škol. Prevenci můžeme dělit na primární a sekundární. Primární prevenci dále dělíme na specifickou a nespecifickou. Nespecifická se nezaměřuje přímo jen na šikanu, ale funguje i jako prevence jiných sociopatologických jevů⁸ Specifická primární prevence se zaměřuje na prevenci jednoho vytýčeného problému, v našem případě na šikanu. Sekundární prevence se specializuje přímo na odhalování a řešení šikany jako takové, dále pak na její léčbu.

1.7.1 Primární prevence

Obecná primární prevence (OPP)

Cílem OPP je vychovávat z dětí osobnosti s rozvinutým prosociálním cítěním a pevně danými mravními zákony. Snaží se tak zabránit výskytu sociopatologických jevů ve škole, ale i mimo ni.

⁸ Mezi sociálně patologické řadí MŠMT ČR tyto jevy

- a) násilí a šikanování,
- b) záškoláctví,
- c) kriminalita, delikvence, vandalismus aj. formy násilného chování,
- d) ohrožení mravnosti a ohrožování mravní výchovy mládeže,
- e) xenofobie, rasismu, intolerance a antisemitismus,
- f) užívání návykových látek (vč. opomíjeného alkoholu a kouření), anabolik, medikamentů a dalších látek,
- g) netolismus (užívání virtuálních drog) a patologické hráčství (gambling),
- h) divácké násilí.
- i) komerční sexuální zneužívání dětí,
- j) syndrom týraných a zneužívaných dětí
- k) sekty a sociálně patologické náboženská hnutí.

(Strategie prevence sociálně patologických jevů u dětí a mládeže v působnosti resortu školství, mládeže a tělovýchovy na období 2005 – 2008)

Obecná prevence se zaměřuje především na tyto body:

1. budování pozitivních mezilidských vztahů a úcty k životu druhého člověka
2. respekt k individualitě každého jedince,
3. etické jednání (humanita, tolerance),
4. jednání v souladu s právními normami a s důrazem na právní odpovědnost jedince.

(Metodický pokyn ministra školství, mládeže a tělovýchovy č. j. 28 275/2000 -: MŠMT [online])

Obecná primární prevence by se ve své podstatě měla prolínat celým pobytem dítěte ve škole. V roce 2006 započalo ministerstvo školství s reformou založenou na Rámcově vzdělávacím programu (dále jen RVP). Důležité jsou zde dva pojmy, klíčové kompetence⁹ a průřezová témata¹⁰. Právě tato průřezová témata, díky kterým děti získávají klíčové kompetence, jsou zaměřena spíše výchovně (a tedy preventivně), než vzdělanostně.

Z průřezových témat je pro prevenci šikany důležité téma **Osobnostní a sociální výchova**. Dělí se na tři tématické okruhy: Osobnostní rozvoj, Sociální rozvoj a Etický rozvoj.

Cílem osobnostního rozvoje je rozvoj schopností poznávání, sebepoznání a sebepojetí, seberegulace a sebeorganizace, psychohygienu a kreativita. Sociální rozvoj se zaměřuje na poznávání lidí, mezilidské vztahy, komunikaci, kooperace a kompetence. Mravní rozvoj se pak soustředí především na řešení problémů a rozvíjení rozhodovacích dovedností, dále také na hodnoty, postoje a praktickou etiku. (<http://www.rvp.cz/clanek/1267>)

Cílem průřezových témat je získávat klíčové kompetence. Těch je celkem šest a jsou to: *Kompetence k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, občanská a pracovní*. Pro primární prevenci je důležité budovat zejména kompetence komunikativní,

9 Klíčové kompetence jsou něčím, co žák rozvíjí a využívá ve všech vyučovacích předmětech, jsou to jisté univerzální způsobilosti. Obecně mít kompetence znamená, že člověk je vybaven celý složitým souborem vědomostí, dovedností a postojů, ve které je vše propojeno tak výhodně, že díky tomu člověk může úspěšně zvládnout úkoly a situace, do kterých se dostáváme studie, v práci, v osobním životě. Mít určitou kompetenci znamená, že se dokážeme v určité přirozené situaci přiměřeně orientovat, provádět vhodné činnosti, zaujmout přínosný postoj. (Klíčové kompetence v základním vzdělávání, VÚP, 2007, s.7). Ministerstvo školství vybralo z celé řady kompetencí ty, které považovalo pro žáky za nejdůležitější a těm říkáme klíčové kompetence. Jsou to: kompetence k učení, kompetence řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanská, kompetence pracovní.

10 Průřezová témata jsou důležitým formativním prvkem základního vzdělávání, vytvářejí příležitosti pro individuální uplatnění žáků i pro jejich vzájemnou spolupráci a pomáhají rozvíjet osobnost žáka především v oblasti postojů a hodnot. Jedná se o okruhy aktuálních problémů současného světa, které se tak zařazením do RVP ZV stávají nedílnou součástí základního vzdělávání. Jsou rozděleny takto: Osobnostní a sociální výchova, Výchova demokratického občana, Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, Multikulturní výchova, Environmentální výchova a Mediální výchova. (<http://www.rvp.cz/sekce/132>)

sociální a personální a v neposlední řadě i občanské. (Klíčové kompetence v základním vzdělávání, 2007)

Co si pod jednotlivými kompetencemi představit? Je toho více, ale uvádím jen takové obsahy těchto kompetencí, které nějak souvisejí s primární prevencí.

Kompetence komunikativní: Na konci ZŠ by měl žák umět naslouchat promluvám druhých a vhodně na ně reagovat. Využívat získané komunikativní dovednosti k vytváření vztahů potřebných k plnohodnotnému soužití a kvalitní spolupráci s ostatními.

Kompetence sociální a personální: Na konci ZŠ by měl žák umět účinně spolupracovat ve skupině, podílet se na vytváření příjemné atmosféry v týmu, na základě ohleduplnosti a úcty při jednání s druhými lidmi přispívat k upevnění dobrých mezilidských vztahů. V případě potřeby poskytnou pomoc, nebo o ni požádat. Vytvářet pozitivní představu o sobě samém, která podporuje jeho sebedůvěru a samostatný rozvoj, ovládá a řídí svoje jednání a chování tak, aby dosáhl pocitu sebeuspokojení a sebeúcty.

Kompetence občanská: Na konci ZŠ by měl žák umět respektovat přesvědčení druhých lidí, vážit si jejich vnitřních hodnot, umět se vcítit do situace ostatních, odmítat útlak a hrubé zacházení, uvědomovat si povinnost postavit se proti fyzickému i psychickému násilí.

Dále ve školách najdeme předměty, které mají mimo jiné v popisu práce právě primární prevenci, jsou předměty občanská a rodinná výchova.

Z vlastní praxe vím, že obsahy těchto předmětů jsou dobře postavené, stejně tak jejich cíle. V konečném provedení ovšem tyto předměty často nevypadají tak dobře, jako na papíře. Dnešní společnost, stejně tak i výchova dětí, je zaměřena na výkon. Občanská či rodinná výchova rozhodně nejsou předměty zaměřené na výkon, ani dětem nepřinášejí praktické poznatky pro přijímací řízení, či pro budoucí povolání. Děti tudíž nebývají příliš respektovány. Despekt ovšem způsobují i sami učitelé, nedoceňují dostatečně tyto předměty, je pro ně těžké je učit (děti nedávají pozor). Příčinu lze vidět v tom, že učitelé nejsou tlačeni ze strany rodičů, ani vedení školy, k tomu, aby ukazovali nějaké výsledky a předmět tak berou jako odpočinkový, jak pro sebe, tak pro děti. Na vině jsou z části i rodiče dětí. Rodič sám tento předmět moc nechápe a nevidí jeho význam. Dítěti tedy nehrozí špatná známka ze strany učitele a i kdyby mu hrozila špatná známka, nehrozí mu velká nespokojenost ze strany rodičů, stejně tak ho nečeká přílišné uznání či pochvala při úspěchu. To jsou dva důvody, proč tyto předměty ztrácejí pro děti význam.

Mezi další nástroje primární prevence zahrnujeme etickou (morální) výchovu a budování příznivého sociálního klimatu ve třídě

Etická (morální) výchova

Předmětem, který sice není za základních školách plošně vyučován, ale může fungovat jako primární prevence je etická či morální výchova. Cílem etické výchovy je zajistit mravní růst dětí. V souvislostech, které jsem uvedla v kapitole „Morálka u dětí“ je vidět význam etické výchovy ve školách. Podrobněji se tomuto tématu věnuji v druhé části této práce (*Etická výchova jako prostředek primární prevence šikany*).

Budování příznivého sociálního klimatu ve třídě

Primární prevence, která se snaží budovat příznivé sociální klima, vychází mimo jiné i z teorií skupinové dynamiky (viz. 1.4.2. (a) *Skupina, ve které se aktéři nacházejí*). Programy zaměřené na tento cíl se snaží ve třídě vybudovat zdravé sociální vztahy, demokratické klima, kamarádské prostředí. Budování dobrého sociálního klimatu ve třídě úzce souvisí i s morální výchovou, proto tématu též věnuji více prostoru v druhé teoretické části této práce (*Etická výchova jako prostředek primární prevence šikany*).

1.7.2 Specifická primární prevence

Program specifické primární prevence v České republice zpracoval a popsal M. Kolář v příručce Školní program proti šikanování. Tento program teoreticky vychází z Olweusova intervenčního programu, který se jmenuje: *Co můžeme udělat se šikanováním*. Jeho cílem je snižování výskytu šikany na českých školách. Monitoring škol začal již v roce 2001, v roce 2003 byl zaveden Kolářův intervenční program a po čtyřech měsících fungování tohoto programu bylo prováděno šetření, pro zjištění jeho účinnosti. Výsledky jsou podle autorů velmi uspokojivé.

Tab č. 1 Srovnání výskytu šikany po intervenčních programech

	2001	2002	2003
Šikana ve třídě	38,5 %	37 %	22 %
Šikana ve škole	30,8 %	36 %	23 %

Tento program je formovaný jako program prevence šikany tam, kde se již objevili nižší formy (viz 1.2. *Jednotlivá stadia šikany*). Nedotýká se příliš jejich hlubších souvislostí (viz .1.4.1. *Předpoklady vnitřní (psychické), osobnostní rysy účastníků*). To je ovšem dané i tím, že projekt je prováděn na školách, kde souběžně již probíhá projekt Zdravá škola (o projektu Zdravá škola podrobně informuji v empirické části této práce).

Program je aplikován především pomocí třídnických hodin, ale i v předmětech, které nejsou na sekundární prevenci zaměřeny přímo (občanská a rodinná výchova). Zaměřuje se také na celkové fungování školy i mimovýukové aktivity. Jeho velká část je věnovaná

dobré přípravě a vzdělávání pedagogů.

Program obsahuje 13 tzv. klíčových komponent, tedy bodů, na kterých je postaven. Jsou to: společné vzdělávání a supervize, užší realizační tým, zmapování situace a motivování pedagogů pro změnu, společný postup při řešení šikany, prevence v třídních hodinách, prevence ve výuce, prevence ve školním životě mimo vyučování, ochranný režim, spolupráce s rodiči, školní poradenské služby, spolupráce se specializovanými zařízeními, vztahy se školami v okolí a evaluace.

(Kolář, 2002,)

Jak je vidět, program je opravdu převážně zaměřen na praktické řešení, spíše než na výchovně preventivní činnost.

1.7.3 Sekundární prevence

Sekundární prevence se zabývá odhalováním a odstraňováním šikany. Kolář (2001) sekundární prevenci dělí do čtyř bodů:

1. Diagnostika
2. Navození podpurné atmosféry, motivace dětí ke spolupráci
3. Pomoc a intervence
4. Zhodnocení situace

Diagnostika

Pro správnou diagnostiku je důležitá vysoká úroveň informovanosti pedagoga o této problematice. Učitel by měl znát definici šikany, orientovat se v jednotlivých stadiích, seznámit se s důvody proč šikana vzniká. Měl by umět pracovat se skupinovou dynamikou, být si vědom toho, jaké skupinové mechanismy zde fungují. V neposlední řadě by měl znát dopady šikany na všechny její aktéry.

Učitel by měl umět rozeznat šikany ve své třídě¹¹, odhadnout vážnost onemocnění a zvolit strategie vyšetřování. V diagnostice může učiteli pomoci i dotazníkové šetření (například SORAD, nebo DIPAV, více v kapitole 1.4.2. (b) *Práce pedagoga*).

Základní strategie vyšetřování

Vyšetřování probíhá v několika krocích, které by měly následovat přesně za sebou. V první řadě by měl učitel vést rozhovor či rozhovory s obětí a informátory (rozhovor by měl

¹¹ Právě toho je ale učitel málokdy schopen, často se stane, že šikany rozezná dříve nezaujatý pozorovatel z vnějšku. Naše vnímání skutečnosti je selektivní, je výrazně poznamenáno očekáváním, kdo by tedy očekával, že „jeho děti“ se budou chovat nelidsky. Podobnou „profesionální slepotu“ nacházíme často i u rodičů týraných dětí. (Altman, Z., 2002/2003, s. 8)

probíhat za vlídné atmosféry vzájemného naslouchání). Pak přichází na řadu nalezení vhodných svědků a rozhovory s nimi. (Je dobré vést rozhovory konfrontační, nikdy však nesmí dojít ke konfrontaci svědka či oběti s agresorem). Všechny rozhovory je dobré nahrávat pro případné obvinění agresora. Dříve než prostoupíme k poslednímu kroku, kterým je rozhovor s agresory, je nutné zajistit ochranu oběti. Posledním krokem vyšetřování je pak rozhovor s agresorem, a případná konfrontace výpovědí jednotlivých agresorů. V žádném případě, ale nesmíme nikdy konfrontovat oběť a agresora.

„Léčba“ šikany

Odhalení a potrestání viníka ovšem nemůžeme považovat za vyřešení problému. *Podstata problému* (jak víme z kapitoly Skupina, ve které se aktéři nacházejí) vychází značně ze skupinové dynamiky... . *Hledání viníka a posuzování míry zavinění proto jen málokdy pomůže k vyřešení problému. Šikana není jen projevem problematického chování jednotlivců, ve většině případů jde o problém fungování celé skupiny. Nejúčinnějším řešením je dosáhnout toho, aby útočníci poznali a pochopili svou vinu. Účinnější než potrestání je nabídnut útočníkům možnost odčinění.* (Altman Z., 2002/2003, s. 9) Zde ovšem hrozí problém, zda útočník (podle toho, jak jsme ho popsali viz 1.5.1. *Agresor*) je vůbec schopen si svoji vinu uvědomit, natožpak ochoten něco napravovat .

Kolář nabízí několik metod řešení, která pro tuto práci nejsou stěžejní, pro úplnost proto uvádím jen jejich seznam a velmi stručnou charakteristiku:

Metoda vnějšího nátlaku (restrikce), snaha přinutit viníka trestem a strachem k zastavení útoků. Patří sem individuální či komisiční rozhovor, oznámení o potrestání před celou třídou. Metoda sebou nese několik rizik. Jedním z nich je vybudování, či upevnění negativního vztahu agresora jak k oběti, tak pedagogům, potažmo k autoritám. Označení účastníka skupiny za agresora může vést k upevňování této role. (Kolář, 2001, s.126)

Metoda usmíření. Je to snaha o vnitřní proměnu vztahů mezi agresorem a obětí (tedy podobné řešení, jaké preferuje Altman). Jde v podstatě o usmíření a snažení se pochopit jeden druhého.

Navození podpůrné atmosféry, motivace dětí ke spolupráci.

Již bylo řečeno, že léčba může být účinná jedině za podmínek, že bude léčena celá skupina. Učitel by měl zavést pravidelná setkávání se třídou a začít s ní pracovat. Prvním krokem je určení komunitních pravidel (za využití demokratických principů), která bude celá třída, včetně učitele, dodržovat. Učitel by se měl snažit o „permanentní poskytování možnosti otestovat bezpečnost a smysluplnost komunitních pravidel. Komunitní pravidla

mohou fungovat pouze jestliže jsou naroubována na pevný morální základ“ (Kolář, 2001, s. 195) Podobným dokumentem na kterém by se měla shodnou celá třída, nebo alespoň její většina je „třídní charta proti šikanování“.

Při řešení šikany musíme mít tedy stále na paměti, že do problému je zapojena celá komunita a jako takovou se jí zabývat. Nesmíme zaměřovat odhalení a potrestání agresorů za vyřešení šikany. Odstraňování šikany je dlouhodobým a velice složitým problémem.

2 ETICKÁ VÝCHOVA JAKO PROSTŘEDEK PRIMÁRNÍ PREVENCE

Popisem problému šikany a jejího fungování jsem se snažila jednak ukázat, jak je tento problém závažný, ale také jak těžké je ho řešit. Nejlepší řešení by tedy bylo tomuto problému předcházet prevencí. Myslím, že se mi též podařilo dostatečně dokázat, jak úzce šikana a její vznik souvisí s mírou morálního rozvoje dítěte, stejně tak jako se sociálními dovednostmi, které ovšem musí být morálními hodnotami doprovázené. Z výše uvedených důvodů se domnívám, že právě etická výchova a s ní související prosociální výchova je cesta k účinné prevenci nejen šikany, ale i jiných sociopatologických jevů. Zde se nabízí otázka, zda by jako preventivní prvek neměla fungovat práce učitele. Ten je se třídou v intenzivním kontaktu a zdá se, že by měl o problémech, jako je šikana vědět, nebývá to však často pravdou. Šikana se v prostředí škol často děje skrytě a učitel o ní nemusí vědět dlouhou dobu. Právě proto, to musí to být děti samy, které zabrání šikaně. Pokud by se tato primární prevence, založená na mravní výchově, dařila a fungovala, žilo by se mnohým dětem na českých školách lépe.

Pro účinnou etickou výchovu je důležité znát mechanismy učení se a přijímání morálních hodnot u dětí. Proto je v následujících kapitolách podrobně popisují.

Problém šikany však není zdaleka jediný důvod k většímu důrazu na výchovnou práci školy, tedy na etickou výchovu. Charakter dnešních dětí je ohrožován celou řadou faktorů. Na vině je především celková komercializace společnosti. Děti jsou ze všech stran (televize, bulvární časopisy) přesvědčovány o tom, že nejvyšším cílem života je úspěšná kariéra, krásné tělo a především dostatek finančních prostředků. *Vedle toho jsou mladí vystaveni různě nebezpečným nabídkám, které jim mají život „zpříjemnit“ a „usnadnit“ (sekty, alkohol, marihuana, ostatní drogy), (Vacek, 2006, s. 76).* Jsou to právě děti, kdo je nejvíce ohrožen tímto širokým a sofistikovaným spektrem svodů.

Přitom právě to, jaký má člověk charakter, nikoliv co se naučil, rozhoduje o jeho činech. *Jaký charakter člověk má, takové jsou jeho činy. Výchova charakteru by měla proto být prvotní. (Výchova charakteru jako esence výchovy, 2004, s. 11)*

M. Bekowitz ve své přednášce (Research-based principles for effectively education the whole moral person, 2003) uvádí pozitivní přínosy zavedení programu etické výchovy (více o jeho specifickém programu v kapitole: Obsah výuky etické výchovy z několika pohledů).

Přínos: zlepšení školního prospěchu, větší výskyt prosociálního chování, upevnění

vazby ke škole, rozšíření dovednosti řešit konflikty, vyšší kvalita morálního úsudku, rozvoj odpovědnosti, respektu, sebekontroly, sebeuplatnění, sebekoncepcie a sociálních dovedností žáků, zvýšení úcty a respektu k učitelům.

Redukce: výskytu absencí, disciplinárních zásahů, problémů s chováním, školních neúspěchů, vylučování ze školy, pocitu úzkosti za školního prostředí. Snížila by se též gravidita nezletilých dívek.

Etický výchova je tedy základem především nesespecifické primární prevence, zvyšuje odolnost dětí vůči negativním vlivům společnosti, posiluje sociální kompetence, zeslabuje projevy egoismu, agresivity a netolerance. Dále pak otvírá a připravuje cestu pro prevenci sekundární.

2.1 Morální hodnoty a hodnoty obecně

Co to vlastně jsou morálka a morální hodnoty? *Filosofickým oborem, který se zabývá studiem hodnot, je axiologie. Předmětem axiologie je zkoumání otázek, které se týkají vzniku, fungování a proměn morálních hodnot (Filosofický slovník, 1995, S.45).*

Morálku můžeme dělit na dvě části: *morálku subjektivní* (vnitřně zastávané zásady chování) a *morálku objektivní* (postoje a chování, obecně kladně hodnocené kulturní skupinou). Tato objektivní morálka může být vymezena pravidly a pravidla mohou mít podobu zákona. Morální normy mohou pocházet z mnoha zdrojů např. z filozofických nebo náboženských učením. Jejich dodržování je pro společnost velmi důležité, neboť vedly k civilizovanému soužití. Respektování morálních hodnot je nezbytné pro fungování společnosti a pro lidské soužití vůbec.

Morální hodnoty mají univerzální kritéria, která procházejí napříč kulturami. Jejich přehled nalezneme v knize *Výchova charakteru jako esence výchovy, která čerpá z materiálů International Education Foundation.*

Jsou to:

1. Reversibilita: Pokud něco udělám, jak bych se cítil, kdyby totéž někdo udělal mně?
2. Zevšeobecnění: Bylo by dobré, kdyby tak konali všichni?
3. Soulad se svědomím, intuicí i rozumem
4. Dlouhodobý užitek jak pro jedince, tak pro společnost

2.2 Jak se děti stávají morálními osobami

Existuje několik psychologických teorií morálního vývoje.

Jsou to:

1. Teorie sociálního učení
2. Psychoanalytická teorie
3. Kognitivně-vývojová teorie
4. Sociálně evoluční teorie (snaží se sjednotit předešlé tři proudy)

Nyní popíši jednotlivá stádia. V dnešní době je nejvíce uznávaná teorie kognitivně-vývojová, proto se jí budu zabývat podrobněji.

2.2.1 Teorie sociálního učení

Důležitým pojmem v sociálním učení, je sociální podmiňování, na základě trestu a odměny. Naše chování je řízeno očekáváním odměny či trestu. Jak chování, tak pravidla se učíme nápodobou jednání druhých lidí, ale i sledováním následků jejich chování.

- Morální vývoj z pohledu sociálního učení se vyznačuje těmito znaky:
- Morální učení je nerozlišené od jiných druhů učení.
- Morální vývoj se neprojevuje nijak jinak než učením morálního chování.
- Morální zralost se liší od nezralosti individuálně množstvím reakcí, které se osoba naučila.
- Teorie sociálního učení implicitně zaujímá extrémní pozici morálního relativismu.
- Ačkoliv termín „odměna“, „posílení“ a „trest“ jsou základními elementy v teorii sociálního učení, nejsou nikde definovány
- Teorie sociálního učení je primárně zaměřena na proces morálního vývoje (tedy vysvětluje, jak je morální jednání osvojováno).

2.2.2 Psychoanalytická teorie

Psychoanalytickou teorii morálního vývoje postavil její představitel S. Freud na teorii superega. Freud zastával teorii, že morální normy a hodnoty jsou z velké části naučené struktury a snažil se zkoumat, jak tento proces probíhá. Superego jsou podle něj zvnitřnělé morální normy a soudy vštěpované rodiči. Tyto jsou zvnitřněny tak dokonale, že si jejich nositel již není vědom, kde je získal a přejímá je zcela na své. Při utváření superega vznikají dvě odlišné složky: *svědomí*, které vyvolává pocity viny, když jednáme nesprávně (zástupce trestajících rodičů) a *ego-ideál*, který poskytuje uspokojení, když si počínáme správně (zástupce rodičů odměňujících).

2.2.3 Kognitivní teorie morálního vývoje

Představitelem kognitivní teorie morálního vývoje je Lawrence Kohlberg, který svou teorií navazuje na Jeana Pigeta.

Piaget je znám především pro svou teorii kognitivního vývoje, ale pracoval i na teorii vývoje mravního. Stal se tak zakladatelem nového psychologického oboru – psychologie morálky. Obecně dělí morální vývoj do dvou stadií, na morálku heteronomní a autonomní. Heteronomní morálku nacházíme u dětí ve věku cca 6-10 let a je zcela závislá na vnějších zákonech a pohnutkách, autonomní morálku se vyznačuje zvnitřněním mravních zákonů. Tuto jeho teorii Kohlberg detailně propracovává.

Morální vývoj dělí do šesti stadií, která řadí do tří skupin, tzv. úrovní morálního vývoje:

1. Prekonvenční úroveň (stadium 1 a 2), řadí sem většinu dětí do 9 let, některé adolescenty a dospívající, dospělé kriminální živly
2. Konvenční úroveň (stadium 3 a 4), zde najdeme většinu adolescentů a dospělých v naší společnosti
3. Postkonvenční úroveň (stadium 5 a 6), této úrovni dosáhne menšina dospělých, většinou ne dříve než ve 20ti letech

Popišme si nyní jednotlivá stadia:

Stadium 1: Orientace na poslušnost a vyhýbání se trestu

Dítě jedná tak, aby se vyhnulo trestu a podřídilo se síle autority. Přitom autorita není autoritou pro své společenské postavení, ale prostě pro svou sílu. Dobré je tedy to jednání, které nenese trest. Špatné je především působení zjevných škod (např. na majetku). Dítě je silně egocentrické, neuvědomuje si zájmy jiných. Jednání je situačně podmíněno. Zůstane-li tedy nějaké jednání nepotrestáno, přestává být v očích dítěte špatné, ale naopak se stává správným.

Stadium 2: Individualismus, účelovost, vzájemnost, usilování o odměnu a ocenění.

Jednání dítěte má především sloužit jeho vlastním potřebám a zájmům, správné rovná se tedy „dobré pro mne“. Pravidla jsou dodržována, když to vyhovuje okamžitým zájmům jedince. I zde nacházíme v menší míře egocentrismus, ale objevují se i prvky reciprocity.

Stadium 3: Orientace na vzájemné vztahy, sociální shodu a dohodu, vzájemnou přizpůsobivost.

Toto stadium je charakterizováno orientací jedince na normy jedné, nebo více zájmových skupin (toto může být i skupina velmi nekvalitní). Lidé se snaží žít tak, aby splnili očekávání blízkých lidí. Důležité zde začínají být dobré motivy pro nějaký čin.

Snaha udržovat vzájemné vztahy postavené na důvěře a respektu, snaha být dobrým člověkem, jak v očích svých, tak v očích druhých.

Stadium 4: Orientace na zákon a řád, respektování společného systému.

Člověk se snaží zachovávat společenství respektováním jeho zákonů a pravidel. Chovat se správně tedy znamená, plnit povinnosti. Uznávané autority jsou následovány, aby byl zachován společenský řád a stabilita. Společenské normy jsou to, co odděluje správné od špatného. Pokud je člověk postaven do rozporu mezi normou a svědomím, respektuje normu.

Stadium 5: Orientace na legální společenskou smlouvu (dohodu) a na respektování práv jednotlivce.

Ten, kdo dosáhl tohoto stadia morálního vývoje má smysl pro závaznost norem daných společenskou smlouvou. Respektuje názory jiných lidí, lidská práva (včetně práv jednotlivce). Dodržuje zákony po obecné blaho, tyto zákony musí být postaveny na racionální úvaze a to tak, aby vedly ke všeobecnému prospěchu. Zákony lze měnit legálně prostřednictvím demokratických principů.

Stadium 6: Orientace na obecné (univerzální) etické principy a vlastní svědomí.

V tomto stadiu je člověk již řídit podle svých vlastních, svobodně zvolených, morálních principů. Pokud se dostanou do rozporu etické normy tohoto jedince a společenská norma, řídí se jedinec podle svých „vyšších“ zákonů. Tyto zákony jsou např. Respekt k hodnotě lidského života, lidské důstojnosti, svobody, svobody slova a vlastního názoru atp. Nejedná se tedy o konkrétní příkázání, ale o abstraktní principy spravedlnosti a rovnosti. To co řídí jednání člověka není společenská smlouva, jako u stadia 4 a 5, ale pouze jeho svědomí. Morální hodnoty u takového člověka jsou zvnitřnělé (na základě racionálního přijetí, univerzality a sociální smlouvy).(Podle Vacek, 2008, s.26-30).

Kohlberg tuto stadiální teorii postavil na rozsáhlém výzkumu pomocí průběhů s morálním rozporem. Zjistil tak, že tento morální vývoj není závislý na kulturních podmínkách, že těmito stadii prochází každý, ale ne každý stejně rychle. Pro nás je tento stadiální vývoj důležitý hlavně pro výuku etické výchovy. Jinak jistě budeme vyučovat žáka, který dosáhl například 2. stadia a jinak žáka, který se nachází ve stadiu 4.

Žáci dosahují zpravidla přechodu mezi 1. a 2. stadiem na prvním stupni a přechod mezi 2. a 3. stadiem na stupni druhém. Pokud porozumíme jejich morálnímu usuzování, můžeme lépe pochopit jejich morální jednání a tím pádem můžeme obojí snadněji a účinněji měnit.

2.3 Učení se morálními hodnotám

Již z nadpisu této kapitoly je znát, že morální hodnoty jsou ponejvíce naučené struktury. Učení se je každodenní, na první pohled zcela jasný proces. Ale přesto je dobré ho přesně definovat. Můžeme říci, že „*učení je poměrně trvalá změna v potenciálním chování jedince v důsledku zkušenosti.*“ (Fontana, 1997, s.146). Z této definice vyplývají tři věci: Učení člověka mění, za druhé, tato změna nastává na základě zkušenosti a za třetí, tato změna je pouze v podobě potenciálu, nikoli nutně ve skutečném výkonu. Tedy i to, že dítě naučíme morálními hodnotám otevírá pouze potenciální možnost, že se dítě podle těchto hodnot bude chovat. Z toho plyne, že chceme-li být ve výuce úspěšní, musíme dosáhnout toho, aby dítě hodnoty přijalo zcela za své, aby to nebyly pouze naučené postupy.

Tomuto procesu přijímání morálních hodnot za své vlastní hodnoty říkáme zvnitřňování. Proces zvnitřňování norem popisuje Kotásková (1977, s. 98), jako „*proces postupného nabývání převahy vnitřní kontroly nad přímou kontrolou vnější*“. Zvnitřňeno, ovšem neznamená trvalý jev, který by definitivně uzavíral proces učení a byl stejný u všech jedinců. Míra zvnitřňování je samozřejmě závislá na věku jedince, který se učí.

Tato vnitřní pravidla také nejsou neotřesitelná. U dětí je rizikové především období puberty (posiluje se tlak vrstevnické skupiny, reorganizace ideálů a hodnot), ale krizové situace přicházejí i v dospělém věku (např. získání velké moci a vlivu, rychlé zbohatnutí atp.)

Z toho plyne důležitý poznatek pro výuku etické výchovy a to ten, že i zvnitřnělá pravidla je třeba stále připomínat a prohlubovat.

Děti se učí nejprve od rodičů, později od učitelů, vrstevníků, ale i z médií a od společnosti vůbec.

2.4 Obecné zásady výuky etické výchovy z několika pohledů

Jak by tedy měla probíhat výuka etické výchovy? Nabízím zde dva popisy obecných zásad, jak má fungovat škola, pedagog a třída, kde má probíhat úspěšná etická výchova

2.4.1 *Lickornyho program (Výchova charakteru, aneb jak naše školy mohou učit charakteru a odpovědnosti, 1992).*

Opět se zde setkáváme s tématem výchovy dobrého charakteru (viz. Etická výchova jako prostředek primární prevence). Licorna říká, že v praxi morální výchovy může mít úspěch jedině člověk, který současně oslovuje rozum i city, zároveň pak vhodně usměřňuje

chování žáků.

K výchově „dobrého charakteru“ ve škole uvádí Licorna 12 strategií:

V rámci třídy:

1. učitel jako ochránce/pečovatel, model chování a rádce (jen tak se může stát vzorem prosociálního chování a korigovat chování nevhodné)
2. třída jako morální společenství (pomáhat žákům se vzájemně poznat a respektovat, pomáhat si a cítit se plnohodnotnými členy třídy)
3. třídní normy a pravidla (praktikovat kázeň postavenou na tvorbě a uplatnění pravidel, jako prostředek morálního usuzování, sebekontroly a respektu k druhým)
4. demokratické prostředí třídy (žáci mají možnost spolurozhodovat a nést svůj podíl zodpovědnosti)
5. hodnoty vyučované v rámci kurikula (využití obsahu vyučovaných předmětů jako prostředku ke zkoumání etických témat)
6. kooperativní učení (rozvoj dovedností a návyků pomáhat druhým a pracovat v týmu)
7. posilování potřeby „dobře vykonané práce“ (podporovat odpovědnost za vlastní výkon, posilování vztahu k hodnotám lidské práce)
8. morální reflexe (prostřednictvím psaní, čtení a diskuzí)
9. řešení morálních konfliktů (učit se řešit konflikty bez násilí a spravedlivě)

V rámci celé školy stanovil tato pravidla:

10. prospěšné a pomáhající činnosti mimo třídu (využívat příležitostí, které nabízí školní komunita a obec)
11. pozitivní morální kultura školy (morálně korektní vztahy mezi učiteli, vztahy k žákům, zavedení a fungování studentské samosprávy)
12. škola, rodiče a ostatní subjekty jako partneři (přesvědčit rodiče a ostatní subjekty o smysluplnosti takového programu, podporovat rodiče jako první učitele morálky svých dětí) (podle Vacek, 2006)

2.4.2 Model M. Berkowitze

Druhý modifikovaný model výchovy charakteru vytvořil M. Berkowitz (2004). Berkowitz zkoumal komplexní působení školy na celkovou osobnost žáka. Charakter Berkowitz chápe jako „*komplexní uspořádání psychologických charakteristik, které umožňují jednotlivcům jednat jako kompetentní morální bytosti*“ (Berkowitz, 2004). Dobrý charakter obsahuje porozumění, soucit a jednání podle základních etických hodnot.

Ph.Dr. Pavel Vacek a kolektiv Berkowitzův program upravili a podrobně popsali, pro

jeho rozsáhlost ho uvádím ve zkrácené podobě. Program je postaven na 19 vzájemně provázaných zásadách, týká se nejen práce učitele, ale celé školy.

1. Základní a výchozí jednotkou při výchově charakteru žáků je škola, jako otevřená, přátelská a pospolitá komunita pečující o své žáky.
2. Klíčová je plná a závazná (seriózní) implementace výchovy charakteru v daném výchovně vzdělávacím zřízení do všech oblastí školního života.
3. Efektivní výchova charakteru je koordinovaná a mnohostranná a je postavena na „většinové shodě“ (většinové přijetí) učitelů
4. Etická stránka pedagogické profese je v pedagogickém sboru trvale a systematicky diskutována, kultivována a posilována v rovině individuální i vztahové
5. Vedení výchovně vzdělávacích zařízení (zvláště ředitel) chápe a přijímá výchovu charakteru jako prioritu své školy a v její podpoře se kompetentně angažuje.
6. Učitelé jsou v oblasti výchovy charakteru „trénovaní“ (absolvovali speciální kurz v oblasti etické výchovy, osobnostně sociálního výcviku atp.)
7. Nezbytným předpokladem rozvoje charakteru žáků je trvalá podpora (posilování) jejich pozitivního vztahu ke své škole.
8. Na přípravě i realizaci projektů a programů výchovy charakteru participují pedagogové i žáci.
9. Je třeba výchovně působit na celou osobnost dítěte (rozumovou, citovou, volní i sociální stránku) s využitím co nejpestřejší škály metod a postupů.
10. Nedílnou součástí výchovy charakteru je smysluplné a podněcující kurikulum.
11. Efektivní výchova charakteru má začleněn systematický výcvik žáků v sociálních dovednostech
12. Výchova charakteru je základní formou robustní primární prevence s velmi širokým potenciálním účinkem.
13. Je třeba soustavně a promyšleně poskytovat žákům příležitost pomáhat si, pečovat o druhé a kooperovat (včetně pomoci a podpory mezi různými věkovými skupinami)
14. Kvalitní výchova charakteru zlepšuje studijní výsledky žáků
15. Je třeba žákům poskytovat prostor k názornému „střetávání se“ při řešení situací s morálním obsahem
16. Úspěšnost výchovy charakteru je podmíněna příkladem blízkých dospělých (učitel, vychovatel, rodič)

17. Škola musí získat (aktivizovat) rodiče a obecní komunitu jako partnera
18. Výchova charakteru musí být hodnocena na úrovni celoškolské, třídní i jednotlivých žáků
19. Základní metodou zkoumání účinku výchovy charakteru jsou longitudinální výzkumy (postupy)¹²

V obou dvou systémech etické výuky (jak Lickoniho, tak Berkowitze) najdeme společné znaky. Jak je vidět etické výchově tedy rozhodně nejde o to, „co se učí“. S etickou výchovou se škola nemůže vypořádat tím, že přidá hodinovou dotaci na občanskou či rodinnou výchovu a bude spoléhat na učitele, který učí tyto předměty. Fontana o tom píše: „*Morální výchova by rozhodně neměla být ponechána jednomu učiteli v jedné hodině týdně*“ (Fontana, 2003, s.240).

Etická výchova má šanci na úspěch a účinnost pokud jí bude naplněn každodenní život školy. Mluvíme zde o nespécifické (implicitní) etické výchově. Děti musí cítit, že celá škola zastává jistá morální pravidla a podle nich se také chová.

Škola ovšem není osamocená jednotka, nemůže se stát pro děti jiným světem, kde fungují úplně jiná pravidla než venku. Škola by se proto měla snažit do svého projektu zapojit i širokou veřejnost (hlavně rodiče, ale nejenom je). Ředitel může na půdě školy pořádat různé semináře a přednášky či sportovní utkání, kterými vtáhne rodiče, ale třeba i jejich přátele do života školy a bude jim tak moci předat svojí myšlenku. Ve své podstatě má škola před sebou velmi nelehké úkoly, nevychoává pouze děti, ale i jejich rodiče, potažmo celou společnost.

2.4.3 Etická výchova a práce vedení školy

Hlavní úlohu zde má jistě vedení školy, které se musí pro krok k zahájení projektu etické výchovy rozhodnout a motivovat učitele, předat jim tuto myšlenku, tak aby jí přijali za svou. Vedení školy hraje důležitou úlohu také v udržování dobrých a přátelských vztahů mezi učiteli. Nemůžeme chtít po dětech, aby mezi sebou měly přátelské vztahy, když učitelé sami mezi sebou bojují a pomlouvají se. Návrhy na to, jak konkrétně pracovat s učiteli uvádím v kapitole „Praktická cvičení s učiteli i žáky“.

2.4.4 Etická výchova a pedagogové

Jak jsem již napsala, etickou výchovou musí žít celá škola, všichni pedagogové musí

¹² Longitudinální jsou takové výzkumy, které průběžně a hlavně dlouhodobě sledují daný předmět. Zavedení etické výchovy je dlouhodobý proces, jeho výsledky tedy nemůžeme čekat okamžitě. Pokud tedy chceme sledovat úspěšnost tohoto programu musíme žáky zkoumat opakovaně.

být dostatečně vnitřně přesvědčeni o smysluplnosti svého úsilí, musí být dobře motivováni. Pokud by se pedagog měl do tohoto programu zapojit, například jen z rozhodnutí vedení a ne ze svého vnitřního přesvědčení, nemůže být nikdy úspěšný. Rozhodující zde totiž není až tak to, co učitel žákům sděluje, ale to jak se chová, to co je napsáno „mezi řádky“. Můžeme to nazvat „skrytým kurikulem“ O úspěšném působení na žáky zde tedy rozhoduje i morální jednání a cítění učitelovo a jeho chování vůbec.

Rozhodující je zde i takové chování učitele, které si nemusí ani uvědomovat. Například to jak a za co děti hodnotí (jak kladně, tak záporně). Zda zasahuje již při počátečních projevech netolerance, násilí, rasismu atd., jestli náležitě oceňuje kladné chování žáků (například pomoc kamarádovi). Tím vším dává žákům příklad dobrého a špatného chování. Tyto dovednosti jsou ovšem jen těžko naučitelné a musí vycházet z vnitřního přesvědčení pedagoga a jeho morálních hodnot. Například pro učitele, který cítí antipatie k nějaké rasové, či společenské skupině bude velmi těžké zůstat nestranný při hovoru na toto téma. Je pravděpodobné, že pokud nějaký žák projeví stejný názor jako má učitel a dopustí se tak nemorálního jednání (proti kterému by měl učitel zasáhnou již v zárodku), tak proti tomu učitel nezasáhne.

Vidíme tedy, že pro úspěch etické výchovy je nejdůležitější práce s učitelem, výběr učitele a jeho vzdělávání. Učitel by proto neměl být jen znalcem svého oboru, ale hlavně by měl být mravně uvažujícím a jednajícím příkladem pro děti i dospělé ve svém okolí.

Podmínkou účinné hodnotové výchovy je také vztah učitele k žákovi založený na hodnotách, jako je svoboda, vzájemná úcta a tolerance (Valach 2000, podle Fišarová, 2006, s.275). Podle Lence (1992) má výchovný styl učitele určité stěžejní zásady. Učitel by měl přijímat druhého takového, jaký je, zdůrazňovat spolupráci, před soutěživostí, stanovit jednotná pravidla, odměny a tresty používat přiměřeně, do výchovného procesu zapojit rodiče, vytvářet radostnou atmosféru soužití. Tento výchovný přístup by se měl aplikovat na výchovu obecně.

2.4.5 Etická výchova a žáci

Třídy ve škole, kde má účinně probíhat etická výchova musí fungovat na demokratických principech. Důležité je ze třídy vytvořit fungující společenství založené na dobrých, otevřených a přátelských vztazích. Je to dlouhodobé úsilí, které vyžaduje po pedagogovi nejenom profesní znalosti, ale celou jeho osobnost. Jedině ve třídě, kde se podaří vytvořit pospolitou komunitu naplněnou důvěrou se žáci dostatečně otevřou a jsou schopni otevřeně mluvit o morálních dilematech a také hledat východiska z nich. Tato

pospolitost by měla fungovat jak na úrovni jednotlivých tříd, tak na úrovni celé školy.

Dobré je, aby zde fungovala jak třídní, tak školní samospráva. Podle výzkumu Euronet, který zkoumal situace, které adolescenti vnímali jako obtížné, dospívající ve velké míře nepředpokládají, že by mohli ovlivnit, co se ve školním prostředí děje a nižší míru vlivu na školu v podstatě akceptují. (Macek 2003, s.102, podle Fišarová, 2006, s. 281) Pokud nám však půjde o to, aby se děti ve škole cítili lépe, musí se toto uvažování změnit, například zavedením samosprávy. Zástupci třídy by se měli scházet, debatovat o problémech školy. Zde je právě velmi důležitý pocit sounáležitosti, o které jsem psala v předešlém odstavci. Bez toho, že se budou děti cítit součástí školy, nemůže tato samospráva fungovat. Hlavní je, aby děti měly možnost něco změnit na věcech, které je trápí. Pokud dětem nedáme jisté rozhodovací pravomoci, nebudou mít důvod se na samosprávě podílet. Dětem tak předáme jistou míru zodpovědnost za fungování školy, zapojíme je tak aktivně do školního života.

Dáváme tím dětem pocit důvěry ve školu a učitele, jen s tímto pocitem se děti mohou otevřít a přijímat názory učitelů za své.

Zatímco doposud jsem se věnovala především teorii etické výchovy, další kapitoly věnuji převážně praktické práci s učiteli a třídou. Dále pak začleňování etické výchovy do výuky a také obsahům a metodám etické výchovy.

2.5 Praktická cvičení pro učitele i žáky

Z učitelského sboru musíme především vytvořit fungující tým, který prošel řadou školení na témata související s etickou výchovou, jen tak můžeme dosáhnout efektivity v etické výchově.

Jak by měl tedy takový fungující tým vypadat? Mělo by to být společenství, kde panují otevřené upřímné vztahy. Účinky takové snahy najdeme hned v několika rovinách:

1. výuka: Učitelé spolu více spolupracují na mezipředmětových projektech, pomáhají si s přípravou hodin.
2. intervize: Učitelé spolu více a otevřeně komunikují o svých osobních a profesních problémech. Jsou schopni reflektovat problémy svých kolegů, hovořit o nich a hledat jejich řešení. Pomáhají si tak navzájem odhalovat a řešit své nedostatky.
3. pozitivní vzor: Učitelé a jejich vztahy fungují jako vzory pro chování žáků.

Ve firemním prostředí pro tuto činnost dnes již běžně užívá anglický termín „teambuilding“. Ve školním prostředí má však tato činnost i jiné cíle, než vytvořit z pedagogů fungující tým. Cílem je i navázání otevřených a na důvěře založených vztazích. Pro školní prostředí můžeme tuto činnost nazývat například „budování otevřených vztahů a

fungujícího týmu v pedagogickém sboru“. Na škole ji může vést školený odborník či specializovaná agentura, obojí je ovšem velmi finančně náročné.

2.5.1 Návrh plánu práce se skupinou pedagogů

Pokusila jsem se vypracovat vlastní návrh, jak pracovat s učiteli:

Provádět teambuilding pravidelně a dlouhodobě, například každý měsíc, jeden den.

Vždy po skončení diskutovat o svých pocitech z jednotlivých her. O tom, co z nich učitelé získali, co se o sobě a druhých dozvěděli, na čem se bude pracovat příště.

Každý měsíc vybrat dva učitele, kteří budou mít teambuilding na starost, připraví program a budou moderovat následnou debatu

K přípravě programu může učitelů pomoci literatura na toto téma. V příloze č. 1 uvádím několik základních (startovacích) her.

Vzhledem k tomu, že nám jde nejenom o prosociální výchovu, ale především o výchovu morální, je důležité s učiteli pracovat i na této rovině. Například pomocí pravidelných diskuzí o jednotlivých morálních dilematech. Kohlberg se domníval, že právě diskuse jsou nejučinnějším nástrojem, jak posunou morální úsudek do vyššího stadia morálního vývoje. Můžeme zde použít příběhy, kde se takové morální dilema řeší, každý učitel pak musí říci, jak by se zachoval on a proč, co je podle něho správné. V příloze č. 2 uvádím příklad takového příběhu.

Dále je možné používat metodu nácviku. Učitel si tak v bezpečném prostoru svých kolegů cvičí svou morální argumentaci, zatímco ostatní učitelé představují třídu, která se ptá a snaží se učitele z jeho pevných morálních zásad zviklat.

Stále ovšem musíme mít na paměti otevřené a na důvěře postavené vztahy. Bez nich bude učitel na morálních nácvicích říkat to, „co se má“ a ne to jak on sám to cítí. Celá práce tak ztratí svůj smysl.

Třetí rovinou je pak rovina supervize, kdy supervizor objektivně posuzuje vztahy ve skupině učitelů a nabízí jim tak velmi důležitý a nezkreslený pohled na sebe samé i na jejich vztahy.

V úvodu této kapitoly jsem se již zmínila o školení učitelů. Učitelé by se měli doškolovat, jak ve svém předmětu, tak ve svých učitelských dovednostech.

Teambuilding i školení jsou ovšem pro učitele velmi časově náročné činnosti. Učitelé se stále ozývají, že reálné mzdy klesají a práce přibývá. Bez silné motivace se učitelé nebudou chtít zapojovat do nadstandardních činností. Čas, který touto činností stráví by jim měl proto být nějak, například peněžně kompenzován. Ředitel by například mohl mít větší

možnost osobního ohodnocování učitelů, školy které se snaží o rozšíření svého působení by měly dostávat více prostředků než jiné školy atp.

2.5.2 Práce se třídou a žáky

Práce s žáky může mít velmi podobné rysy, jako práce s učiteli, můžeme používat podobný, dětem přizpůsobený model práce. Můžou se také používat podobné hry (např. jako v příloze č. 1, uzpůsobené věku žáků). Činnosti by měli probíhat na úrovni jednotlivých tříd i celoškolsky.

Na úrovni jednotlivých tříd je dobré s dětmi určit pravidla dobrého chování, sepsat co se může, co je žádáno a co se naopak nesmí. Takové „desatero dobrého chování“, by pak měl učitel pověsit ve třídě na viditelném místě (psané velkými písmeny, mělo by být dominantou výzdoby třídy, tak aby se dalo lehce přečíst z jakéhokoliv místa ve třídě). Tato pravidla by pak musela dodržovat celá třída, včetně učitele. Zde je velmi důležité, aby učitelé byli fungující tým, alespoň s podobnými zásadami chování. Jinak by se mohlo stát, že by v každé třídě byla naprosto odlišná pravidla a to by jistě na děti nemělo dobrý vliv. Pokud budou pravidla jiná, ale ve stejném duchu, pak bude pro děti velmi přínosné i to, že se při stěhování do jiných tříd seznámí s jejich pravidly.

Na celoškolské úrovni je dobré zavést dětskou samosprávu (podrobně jsem tuto činnost popisovala v kapitole 2.4.5. *Etická výchova a žáci*).

2.6 Etická výchova v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání

V dnešní škole má výuka morálních zásad probíhat v podstatě neustále. Průřezová témata i klíčové kompetence (viz kapitola 1.7.1. *Primární prevence*) jsou sestaveny tak, že by měly vést k dobré etické výchově. Proč tomu tedy tak není? Opět jsme u toho, že etická výchova není záležitostí jednotlivých hodin, ale postoje celé školy. Etická výchova musí být komplexním projektem.

2.6.1 Současný stav etické výchovy na školách

Občanská nauka a rodinná výchova jsou dva předměty, které se v průběhu 4 let (6-9 ročník), kdy jsou na základních školách vyučovány dotýkají i témat morální a prosociální výchovy. Problémem je, že tyto předměty se snaží obsáhnou ještě celou řadu dalších témat, etická výchova zde má tedy malou hodinovou dotaci. Díky rozdrobenosti jednotlivých témat se ztrácí kontinuita a systematičnost, což ubírá na efektivitě. Jak jsem již psala v úvodu k této teoretické části, problematičké je i to, jak je předmět žáky i učiteli pojímán

(jako málo významný a nedůležitý). Pro představu o výuce uvádím jednotlivá témata výuky a jejich hodinovou dotaci:

Domnívá se proto, že by bylo účinnější zavést předmět, který by se zabýval pouze a jenom etickou výchovou. Spolu s tím je samozřejmě žádoucí zavést začlenění hodnotové výchovy do různých vzdělávacích oblastí.

2.6.2 Návrh obsahu výuky etické a prosociální výchovy

Jedním z nejznámějších a u nás snadno dostupných programů výchovy k prosociálnosti je program španělského psychologa R. Rosche Olivara. Z jeho programu čerpá inspiraci Etické Fórum České republiky, které se snaží o zavedení etické výchovy do českých škol.

Olivarův program obsahuje 10 bodů:

1. Důstojnost lidské osobnosti? Sebeúcta
2. Postoje a způsobilosti mezilidských vztahů
3. Pozitivní hodnocení chování druhých lidí
4. Kreativita a iniciativa
5. Komunikace. Vyjadřování vlastních citů
6. Interpersonální a sociální empatie
7. Agresivita. Řešení agresivity a kompetitivity. Sebeovládání. Konflikty s druhými.
8. Reálné a zprostředkované prosociální modely.
9. Prosociální jednání. (Pomoc, Darování, Dělení se. Spolupráce. Přátelství. Zodpovědnost a péče o druhé)
10. Společenská a komplexní prosociálnost. (Solidarita. Sociální problémy. Sociální kritika. Občanská neposlušnost. Nenásilí) (R. Rosche Olivar, 1992, s 85)

Velmi praktický a ucelený program výuky navrhuje Gajdošová (2006). Dlouholetou praxí sestavila se svými kolegyněmi plán výuky na jeden rok. Výuka probíhala 3krát týdně, vždy první hodinu. Naučené dovednosti a znalosti byly dále udržovány další roky projektu vždy jednu hodinu týdně.¹³ Tato třídnická hodina by ale neměla sklouznout k řešení omluvenek a podobných praktických problémů. Měla by být opravdu systematicky zaměřena na práci se vztahy ve skupině, na řešení morálních dilemat.¹⁴

Tento projekt je rozdělen do 5ti etap:

¹³ Doporučuji první hodinu v pondělí. Na ZŠ Tábořská, kde jsem prováděla výzkumné šetření a která je zapojena do projektu Zdravá škola se jim toto řešení velmi osvědčilo. Děti si tak ještě před zahájením týdne výuky připomínají zásady chování, diskutují o problémech, zatím nezatížené problémy z výuky.

¹⁴ Na Husitské teologické fakultě vede Ph.Dr. Procházková kurz Práce se skupinou, tuto hodinu vždy otvírá diskuzí, kdy každý účastník kurzu řekne, jeden nejlepší a jeden nejhorší zážitek minulého týdne. Účastníci kurzu se tak otevírají jak sobě navzájem, tak každý sám sobě, poznávají se, seznamují se se svými problémy, radostmi a zájmy. Navrhují občas takto vést i třídnickou hodinu.

1. etapa: JÁ

Časově tato etapa probíhá září, říjen. Jejím hlavním cílem je poznávat sama sebe, své hodnoty, postoje vlastnosti. Získávání informací o sobě samém (co mám rád, čeho se bojím, jaké jsou moje nedostatky a přednosti). Rozvíjí sebepřijetí, zdravou sebedůvěru, sebevědomí. Dítě dostává zpětnou vazbu od svých spolužáků.

2. etapa: TY

Tato etapa připadá na listopad. Cílem je poznávat druhé lidi okolo mě, své spolužáky s jejich zájmy a hodnotami.

3. etapa: JÁ a TY

Etapa v prosinci a lednu.

Cílem je učit se pravidlům sociálního kontaktu. Děti se učí navázat sociální kontakt se svým vrstevníkem i s dospělým člověkem. Děti se zde učí empatii, snaží se chápat cizí názory, postoje, hodnoty a emoce.

4. etapa: JÁ versus TY

Etapa č. 4 by měla probíhat v období únor až duben, je jí tedy věnována největší pozornost. Stěžejním tématem tohoto období je zde komunikace. Děti se učí otevřené komunikaci a různým druhům verbálních technik. Učí se jak mluvit, tak aktivně naslouchat. S tím souvisí i umění řešení konfliktů domluvou, nikoli násilím.

5. etapa: JÁ S TEBOU

Poslední etapa připadá na období květen červen. Cílem tohoto období je účinná kooperace s uplatněním všech předchozích dovedností.

Jak vidíme tento projekt je zaměřen převážně na prosociální výchovu a morální témata zde nejsou stěžejní i když se jednotlivými etapami prolínají. Tento projekt by mohl sloužit pro školy jako dobrý příklad toho, jak s etickou výchovou začít. Je třeba nastolit nejprve dobré sociální klima ve třídě, až pak se dá pracovat s morálními dilematy. Na tento projekt by tedy myslím měla navazovat, nebo s ním souběžně probíhat morální výchova, například ve formě již zmíněných diskuzí nad morálními dilematy.

2.7 Metody v etické výuce

Metody mravní výchovy můžeme dělit podle několika kritérií:

1. Podle postavení vychovávajícího:

- Metody přímého působení – např. vysvětlování a přesvědčování, cvičení a navykání, hodnocení a příkazování
- Metody nepřímého působení – působení podle vhodně navozených zkušeností, např. hra, dramatizace, sport, samospráva, sebevýchova

2. Podle stránek osobnosti, na které jsou metody převážně zaměřeny:

- Metody kognitivní (rozum), emotivní (cit) a aktivní (zkušenosti z vlastní aktivity žáka)

3. Podle hlavního prostředku působení:

- metody slovní, názorní, činné

4. Podle stupně aktivity vychovávaných:

- metody pasivní - vychovávaný přijímá vychovatelovo působení
- metody aktivní – vychovávaný a vychovatel jsou v interakci
- metody samostatné – vychovávaní na základě podnětů ze strany vychovatele, samostatně navrhuji i provádějí činnost

V etické výchově jsou nejčastěji používány nepřímé metody působení, metody aktivní, názorné i činné a samozřejmě metody samostatné. Dále popisují několik vhodných metod nepřímého působení:

2.7.1 Metoda problémové situace (příběhu) s morálním obsahem

Příběh nejdříve dětem prezentujeme, děti pak hledají alternativy, jak příběh skončí, domýšlejí do důsledků různá rozhodnutí. Učitel pak klade otázky, snaží se oddělit fakta od pocitů a citů, snaží se aby se děti rozhodovaly s oporou universálních principů.

Pro představu uvádím jeden z takových příběhů. Tento příběh používal Kohlberg pro určování stadia morálního vývoje.

Jedna žena trpěla zvláštním druhem rakoviny. Léč, o němž se lékaři domnívali že by jí mohl pomoci existoval. Byla to forma radia, kterou nedávno objevil jeden lékárník právě ve městě, kde žena žila. Výroba léku byla finančně velmi nákladná, ale lékárník si při prodeji účtoval 10krát víc. Výroba jedné dávky léku ho stála 7 000 Kč, ale požadoval za ní 70 000. Manžel nemocné ženy navštívil každého, kdo mu mohl půjčit peníze, ale dal dohromady jen 35 000 Kč, tedy jen polovinu. Řekl tedy lékárníkovi, že jeho žena umírá, a požádal ho, aby mu lék prodal levněji nebo mu umožnil zaplatit později. Lékárník odmítl: Ne, já jsem lék

objevil a chci na něm vydělat peníze.“ Manžel nemocné ženy po vyčerpání všech legálních prostředků propadl zoufalství a uvažoval o tom, že se do obchodu vloupe, aby lék ukradl.

Otázky, které učitel může klást k tomto příběhu, pak mohou znít například takto:

Má manžel lék ukrást? Proč ano, proč ne? Je z jeho pohledu správné, nebo špatné lék ukrást? Má manžel nějaký závazek, nebo dokonce povinnost lék ukrást?

Co kdyby umírající osobou nebyla jeho žena, ale cizí člověk? Měl by pak ukrást lék? A co kdyby to bylo jeho zvíře?

Je manželův čin nemorální (v případě, že ukradne lék)? Je lepší dodržet zákon, nebo zachránit život?

Děti se tak zamýšlejí nad různými řešeními a učitel jim může nenásilnou formou předávat jisté názory a zásady. Moderování takovéto diskuze je pro učitele velmi náročné. Učitel by měl diskusi moderovat, lehce usměrňovat, ale žáky nesoudit, nechat je volně říci svůj názor, trpělivě dětem naslouchat. Zhodnocení takové diskuze by se mělo objevit až na konci hodiny. Důležitý je tedy i časový rozvrh diskuze, není dobré ji se zvoněním ukončit bez jasného shrnutí a vracet se k ní příští hodinu. Učitel by měl být na takové diskuze dobře připraven, jak jsem již uvedla, například tím, že se sám se svými kolegy bude podobných diskuzí účastnit.

2.7.2 Analytická diskusní metoda

V analytických diskuzích se již nezabýváme konkrétními příběhy, ale obecnějšími morálními problémy. Důležité je vybírat témata s ohledem na věk a hlavně stadium morálního vývoje žáků ve třídě. Tématem takových to diskuzí může být například euthanasie, milosrdná lež atp. Dobré je též vybírat témata, které jsou pro děti aktuální, o kterých se hovoří ve společnosti, či píše v tisku (např. zda trestat staré lidi za zločiny komunismu, které spáchali před 40ti lety).

Pro úspěch obou typů diskuzí je třeba předem určit jasná pravidla, která bude třída dodržovat. Některá pravidla uvádí Gajdošová (2006):

- **Pravidlo STOP:** každý žák má právo se dané diskuze neúčastnit, netlačíme na děti, aby se vyjádřily. Zvyšuje se tak pocit psychologického bezpečí ve skupině
- **Pravidlo Zde a nyní:** pravidlo určuje, že vše, co se v hodině říká je důvěrné a nebude vynášeno ven
- **Pravidlo Tolerance:** každý má právo na svůj názor, je dobré a užitečné ho prezentovat, neboť se tím žáci mohou vzájemně obohatit. Nikoho neurážíme a

nikomu se nesmějeme za to, co si myslí.

Dále je dobré děti seznámit s obecnými pravidly diskuzí: Mluví vždy jeden, mluvím až po vyzvání moderátorem, dobře si rozmyslet, co chci říci, nikoho nepřerušovat, když mluví atp.

Učitel může pro lepší konečné shrnutí výsledků diskuze zapisovat jednotlivé názory a argumenty na tabuli, nebudou tak zapomenuty a učitel se k nim může lehce vrátit.

2.7.3 Hry s morálním obsahem

Největším pozitivem této metody je intenzivní prožitek, který se dětem zapíše do paměti více než diskuze. Tato metoda je též dobrá pro děti, které se z nějakého důvodu do diskuze špatně zapojují (hyperaktivita, narušené komunikační schopnosti). Tyto hry často používají dramatizace (hraní rolí) či výtvarných postupů. Hra by měla mít vždy předem stanovená pravidla a cíle. Opět, jako u debat, je dobré, když učitel již nějakou z činností zažil v roli účastníka.

Dramatizace umožňuje žákům zažít „na vlastní kůži“ různé situace, do kterých se může v životě dostat. Učitel vybere příběh, který sehraje skupinka žáků. Může též rozdělit celou třídu do skupin a poté situaci sehrávají všichni postupně. Příběh může mít otevřený konec a děti pak rozhodnou, jak dopadne. Poté, co děti scénky sehrají, následuje diskuze (zde je opět důležité, aby pedagog dobře pracoval s časem a nemusel diskuzi nechat na další hodinu). Jednotliví aktéři sdělují, jak se v dané roli cítili, co prožívali a zdůvodňují svá rozhodnutí.

2.7.4 Metody výtvarné výchovy

Mnohé metody etické výchovy využívají výtvarné postupy. Tyto metody jsou obzvláště vhodné pro děti na prvním stupni, ale jejich široké využití může být i na stupni druhém

Tyto aktivity mohou sloužit jako prostředek poznání sebe sama, svých citů a pocitů, zároveň jako diagnostika problémů dítěte: kresba sebe samého v rodině, kresba sebe samého ve skupině spolužáků rozlišování různých citů a pocitů pomocí barev.

Podporují kooperaci: např. společná kresba domu, ve kterém bych chtěl bydlet (u starších dětí lze tuto metodu použít se zákazem verbálního dorozumívání) i *poznávání sebe sama:* vyjadřování vlastních pocitů pomocí barev.

2.7.5 *Výuka náboženství jako specifická podoba etické výchovy*

V níže uvedeném výzkumu, který jsem prováděla na základních školách se ukázala církevní škola, jako velmi úspěšná v etické a prosociální výchově. Může tedy náboženská výchova nahradit etickou výchovu?

Nábožensko výchovu můžeme rozdělit na *konfesionální* (vede děti k osvojení si problematiky specifického náboženství) a *nekonfesionální* (objasňuje dětem náboženství, jako fenomén, věnuje se všem náboženstvím). Vést žáka k rozvoji vnitřní spirituality a vnitřní religiozity se však snaží oba dva výše popsané styly. Dalším cílem je vést děti k uznávání náboženských hodnot, jako je dobra, láska k bližnímu atp. Nacházíme zde tedy mnoho analogií k etické výchově. Náboženská výchova se liší svým hlavním cílem a tím je primárně vztah mezi Bohem a člověkem.

V naší ateistické společnosti s sebou však nese NV problém jakéhosi stigmatu. Na Slovensku zavedli v roce 2004 předměty etická a náboženská výchova, na soukromých školách si NV vybrala pouhá 4 % dětí. (Hanesová, 2006, s. 229).

Náboženský výchova tedy může velmi dobře sloužit jako výchova etická, především ve své nekonfesionální podobě se blíží výchově multikulturní a její cíle se prolínají s cíli výchovy etické.

3 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ

3.1 Cíl výzkumu

Cílem prováděného výzkumu bylo, zjistit jak se děti zachovávají, při setkání se šikanou. Zajímalo mě do jaké míry jsou děti ochotné vzájemně si pomáhat, jestli si vybírají, komu pomohou, nebo jestli pomohou každému. Výzkum měl zjistit jaké strategie pomoci děti volí, jak argumentují proti bezpráví, se kterým se setkávají. Druhá část výzkumu zjišťovala míru empatie jednotlivých žáků. Výzkum měl ještě třetí rovinu a tou byla snaha porovnat reakce dětí ze školy, kde je zavedena etická či prosociální výchova, ze školy, kde se vyučuje náboženství a z běžné státní školy.

3.2 Metoda výzkumu

Výzkum byl prováděn dotazníkem s otevřeným zadáním. Tato metoda umožňuje zjistit celé spektrum odpovědí dětí z příslušných škol a také jejich kvantitativní porovnání. Pro výzkum jsem použila modelový příběh o šikaně. Dotazník byl rozdělený na dvě části, v první děti dokončovaly započatý příběh a odpovídaly na další otázky, které se příběhu týkaly (dotazník byl ve dvou mutacích, pro děvčata a pro chlapce).

V druhé části se děti měly zamyslet nad pocity a myšlenkami jednotlivých aktérů příběhu z otázky první. Na konec dotazníku mohly děti napsat, cokoliv je k uvedeným otázkám napadlo.

3.3 Charakteristika zkoumaného vzorku a průběh výzkumu

Výzkum byl prováděn v osmých třídách základních škol. Jak jsem již uvedla, jedním z cílů bylo porovnání škol s různou úrovní rozvinutí etické, či prosociální výchovy.

Nejprve byl prováděn pilotážní výzkum na základní škole Uhelný trh, který byl doprovázen rozhovory s vybranými respondenty. Spolu s dětmi, jsem se snažila najít v dotazníku problematická místa, opravit nejasné pasáže a přizpůsobit použitý jazyk. Po nutných úpravách jsem přistoupila k samotnému výzkumnému šetření.

Průzkum byl prováděn na těchto školách:

- ZŠ Jana Masaryka, Jana Masaryka 11, Praha 2, tato škola je zapojena do projektu Zdravá škola.¹⁵

15 Projekt zdravá škola probíhá na několika českých školách a respektuje společná pravidla vedoucí ke zlepšení školního prostředí. V zásadě by se tato pravidla dala popsat takto:

1. Pohoda prostředí :škola by měla být dobře vybavená, třídy i ostatní prostory školy by měly být

- ZŠ Sv. Voršily v Praze, Ostrovní, Praha 1, církevní škola s náboženskou výukou.
- ZŠ Žerotínova, základní škola, která není zapojena do žádného specializovaného projektu.

3.4 Způsob provedení výzkumu a metoda vyhodnocení

Výzkum byl zadáván dětem během vyučování. Děti zaznamenávaly odpovědi do předpřipravených archů. Výzkum byl anonymní, děti uváděly pouze adresu školy. Po celou dobu vyplňování dotazníků jsem byla přítomna ve třídě a zodpovídala dětem případné otázky.

Pro vyhodnocení dotazníku jsem použila metodu otevřeného kódování. „*Kódování obecně představuje operace, pomocí nichž jsou údaje rozebrány, konceptualizovány a složeny novým způsobem*“ (Šedová, 2007, s.211). Nejprve jsem každou odpověď žáka okódovala. Poté jsem se snažila jednotlivé, spolu související, kódy zařadit do kategorií. Na základě kategorií jsem se snažila popsat jak a proč se děti zachovají.

3.5 Hypotézy

1. Žáci ze školy zapojené do projektu zdravá škola budou ochotnější pomoci svému kamarádovi v nouzi, ale především budou ochotné pomoci i cizímu člověku než žáci běžné základní školy.
2. Děti ve škole s náboženskou výchovou budou ochotněji pomáhat, jak příteli, tak jinému spolužákovi, než děti z běžné školy.
3. U žáků škol z projektu zdravá škola a škol s náboženskou výchovou se bude objevovat častěji morální argumentace než u dětí z běžné školy.

vybaveny pohodlným a zdravým nábytkem. Pohoda prostředí není ovšem dána jen prostorami, ale dobré klima vytvářejí především lidé, kteří v tomto prostředí pracují a toto prostředí navštěvují. Cílem je též zkvalitnit komunikaci mezi lidmi, jejich kooperaci, tak aby práci vhodně doplňovaly relaxační aktivity. Prostor školy by měl být pro všechny příjemným, a tak napomáhat k vytváření vhodného klimatu uvnitř školy.

2. Zdravé učení :Rámcový vzdělávací program předpokládá nejen smysluplné stanovení cílů výchovně-vzdělávacího programu školy, ale také co nejaktivnější zapojení žáků do učení, možnost volit nejvhodnější metody a formy práce učitele, vhodně zapojovat evokaci a motivaci, a tak vtahovat žáka do maximální spoluúčasti na učení. Tento úkol je opět úkolem tvorby školního kurikula. Provázanost mezipředmětových vztahů a kooperace učitelů má vytvořit výrazně lepší podmínky pro zdravé učení.

3. Otevřené partnerství :Škola by se měla chovat jako komunitní škola. Být otevřena jak dětem regionu, tak i dospělým, kteří by navštěvovali například některé estetické a sportovní kroužky. Rozpracování rozvoje programů pro volný čas, vytváření podmínek pro diskuse o dění ve škole, řešení problému na úrovni samosprávné demokracie a podobně bude opět součástí školního kurikula.

Cíl školy : Cílem školy je mimo jiné vytvářet pro žáky takové prostředí, aby školu dokázali maximálně využít pro svůj osobnostní rozvoj, aby se naučili schopnostem a dovednostem, které jim pomohou v životě. Proto i v následujících letech bude hlavním programem školy program "... a aby děti chodily do školy rády."

4. Žáci školy z projektu zdravá škola a školy s náboženskou výchovou budou popisovat pocity druhých s větší empatií, než děti z běžné školy.

3.6 Výsledky výzkumu a jejich interpretace

3.6.1 Míra ochoty pomoci

Všeobecně se u dětí objevila velká míra ochoty pomoci svému kamarádovi, méně pak někomu, koho neznají. Míru ochoty k pomoci ukazuje tabulka č.1. Jako nejochotnější se projevíly děti ze ZŠ Ostrovní. Kamarádovi by zde pomohlo 96 % dětí, jinému spolužákovi 79 %, důležité je také, že nikdo nevedl, že by vůbec nepomohl kamarádovi či kamarádce a na pochybách byly pouze 4 %. Míra ochoty k pomoci na ZŠ Jana Masaryka a ZŠ Žerotínova se od sebe příliš nelišila. Rozdíl je však patrný v procentu dětí, které nebyly ochotny pomoci ani svému kamarádovi. Na ZŠ Jana Masaryka se nenašel nikdo, kdo by nebyl ochotný pomoci svému kamarádovi, na rozdíl od ZŠ Žerotínova, kde by kamarádovi nepomohlo 19 % dětí.

Děti na ZŠ Ostrovní vnímají pomoc jako něco, co je správné, vnímají pomoc jako svoji povinnost, i kdyby měli jít proti přesile. Děti uváděly, že by pomohly, ale měly by strach. Domnívám se, že nejde o nijak zvlášť odvážné jedince, ale o děti s rozvinutým smyslem pro spravedlnost.

Tab. č. 2 Míra ochoty k pomoci

		Ano	Ne	Pomoc s podmínkou
ZŠ Ostrovní	Kamarád	96%	0%	4%
	cizí	79%	4%	17%
ZŠ Jana Masaryka	Kamarád	85%	0%	15%
	cizí	54%	39%	7%
ZŠ Žerotínova	Kamarád	81%	19%	0%
	cizí	54%	36%	10%

Nalezneme zde i rozdíly v míře ochoty k pomoci mezi děvčaty a chlapci. Pro srovnání uvádím tabulku č.2 (Míra ochoty k pomoci u dívek) a č.3 (Míra ochoty k pomoci u chlapců).

Tab. č. 3 Míra ochoty k pomoci u dívek

		Ano	Ne	Pomoc s podmínkou
ZŠ Ostrovní	Kamarád	100%	0%	0%
	cizí	89%	0%	11%
ZŠ Jana Masaryka	Kamarád	71%	29%	0%
	cizí	57%	43%	0%
ZŠ Žerotínova	Kamarád	100%	0%	0%
	cizí	75%	0%	25%

Mezi dívkami zůstává zachované stejné pořadí škol, jako v celkovém hodnocení. Pokud by šlo o pomoc cizí dívce, děvčata by se více rozmyslela, zda pomohou. Nejdříve by se snažila zjistit situaci, podle toho by pak pomohly, nebo ne. Dívky byly více ochotné pomoci takové dívce, které jim bude sympatická, nebo bude mladší. Bály se, že kdyby chtěly pomoci starší dívce, mohly by se ztrapnit. Pokud se dívky rozhodly nepomoci vůbec, zdůvodňovaly to tím, že „to není moje věc“, „nepletu se do cizích věcí“, snažily se také přenést zodpovědnost na někoho jiného: „pomůžou jí její kamarádky“.

Tab. č. 4 Míra ochoty k pomoci u chlapců

		Ano	Ne	Pomoc s podmínkou
ZŠ Ostrovní	Kamarád	93%	0%	7%
	cizí	72%	7%	21%
ZŠ Jana Masaryka	Kamarád	100%	0%	0%
	cizí	50%	34%	16%
ZŠ Žerotínova	Kamarád	71%	29%	0%
	cizí	43%	57%	0%

Budeme-li posuzovat celkovou míru ochoty k pomoci u chlapců (jak kamarádovi, tak jinému spolužákovi) změní se tím pořadí škol. Na prvním místě, jako nejochotnější zůstávají žáci ze ZŠ Ostrovní, ale na druhé místo se dostává ZŠ Žerotínova. u chlapců se nám dostává na druhé místo ZŠ Žerotínova a ZŠ Jana Masaryka je až na místě třetím..

U chlapců nalezneme i dva případy 100% míry ochoty k pomoci svému kamarádovi a to u ZŠ Ostrovní a ZŠ Žerotínova. Zdůvodnění, proč nepomohou, se podstatně lišilo od důvodů dívek. Jejich situace se jim jeví jako beznadějná. Pomoc nic nevyřeší, situace se bude opakovat: „*Nic bych neudělal, protože by se to druhý den opakovalo*“. O tom, že šikana je opakovaný jev jsem uvedla hned v první kapitole v definicích šikany.

Z tabulek 2 a 3 je také zřejmé, že chlapci jsou obecně ochotnější k pomoci, než dívky. Dívky byly ochotnější pouze na škole ZŠ Jana Masaryka v případě pomoci kamarádce. Otázkou zůstává, zda je to způsobené opravdu nižší ochotou u dívek. Možná dívky nezasahují, neboť se jim boj s chlapci jeví předem jako prohraný. Možná chlapce nepovažují za skutečnou hrozbu a tato situace jim „nestojí za to“. Odpověď na tyto otázky by musela být předmětem dalšího výzkumu.

3.6.2 Zvolené strategie pomoci

Děti ke své pomoci volily různé strategie. U každého dítěte se objevuje hned několik možných variant řešení. Pokusila jsem se o základní dělení odpovědí a to na pomoc pouze

nenásilnou formou a pomoc za užití násilí i v kombinaci s nějakým způsobem řešení nenásilným. Tyto údaje nalezneme v tabulce č.4.

Tab. č. 5 Zvolené strategie pomoci u chlapců a dívek

		Procento dětí ochotných k pomoci		Procento ze všech dětí		
		Nenásilné řešení	Násilné řešení	Nenásilné řešení	Násilné	Nepomohlo, či pomoc s podmínkou
ZŠ Ostrovní	Kamarád	82%	18%	78%	18%	4%
	cizí	89%	11%	32%	11%	21%
ZŠ Jana Masaryka.	Kamarád	82%	18%	67%	18%	15%
	cizí	100%	0%	54%	0%	46%
ZŠ Žerotínova	Kamarád	33%	67%	14%	67%	19%
	cizí	66%	34%	21%	33%	46%

U prvních dvou škol převládá nenásilná strategie, ale u ZŠ Žerotínova je procento nenásilných strategií pouze 14% v případě kamaráda a 21% v případě jiného spolužáka.

Nenásilnou formu řešení volilo v ZŠ Ostrovní a ZŠ Jana Masaryka v obou případech 100% dívek ochotných pomoci. V ZŠ Žerotínova volilo nenásilné řešení pouze 11% dívek, 60% volilo cestu fyzického násilí a zbývajících 29% by nepomohlo vůbec.

U chlapců byla častější forma řešení fyzickým násilím. Pro bližší představu uvádím tabulku č. 5. U všech nacházíme větší ochotu se prát a patrně tím i víc riskovat, když jde o to pomoci svému kamarádovi. Dalo by se z toho usuzovat, že chlapci chápou šikanu jako problém a kamarádovi by se proto snažili pomoci. To by mohlo být zapříčiněno tím, že na agresory, se kterými se setkali, domluva neplatí, snad díky nižší vyjadřovací schopnosti nepoužijí slovní řešení problému. Použití násilné strategie bylo často podmíněno: „pokud bych na to měl“, stejně tak nenásilné řešení bylo zdůvodněné nedostatkem síly: „nebudu se prát, jsem moc slabý“.

Tab. č. 6 Zvolení strategie pomoci u chlapců

		Procento dětí ochotných k pomoci		Procento ze všech dětí		
		Nenásilné řešení	Násilné řešení	Nenásilné řešení	Násilné	Nepomohlo, či pomoc s podmínkou
ZŠ Ostrovní	Kamarád	90%	10%	93%	0%	7%
	cizí	83%	17%	71%	0%	29%
ZŠ Jana Masaryka	Kamarád	82%	18%	100%	0%	0%
	cizí	100%	0%	50%	0%	50%
ZŠ Žerotínova	Kamarád	33%	67%	11%	60%	29%
	cizí	67%	33%	43%	0%	57%

3.6.3 Nenásilné strategie pomoci

Nenásilných strategií bylo mnoho, od domluvy agresorům, přes zavolání učitele až po utěšování oběti. Výběr se lišil jak podle škol, tak podle pohlaví. Zvoleným strategiím se pro jejich velkou různorodost budu věnovat zvlášť u každé školy.

ZŠ Ostrovní

Na této škole volilo nenásilnou cestu pomoci 100% z dívek ochotných pomoci. U chlapců to bylo v případě pomoci kamarádovi 66% chlapců a v případě pomoci kamarádovi to bylo 75%.

Strategie pomoci se dají rozdělit do několika podobných skupin, každé dítě však volilo několik možných variant, součet řešení tak nedává dohromady 100%.

Tab. č. 7 Zvolené strategie nenásilné pomoci na ZŠ Ostrovní

Nenásilné řešení		Zastání	Promluva k agresorům	Přivolání učitele	Utěšování oběti	Vrácení penálu/mikiny	Zjištění situace
Dívky	Kamarád	38%	61%	7%	61%	61%	0%
	cizí	10%	10%	0%	0%	0%	40%
Chlapci	Kamarád	0%	10%	45%	0%	22%	10%
	cizí	0%	12%	37%	0%	0%	25%

Jak vidíme, dívky by svou kamarádku utěšovaly, snažily by se vyřešit její momentální problém (penál). Chlapci jako by skutečnost sebrané mikiny vůbec nepovažovali za důležitou. Zdá se, že dívky cítí problém hlavně v tom, že přišly o nějakou věc. U chlapců jako by bylo ohroženo něco důležitějšího, než jejich majetek, ohrožena je zde především jejich osobnost, jejich sebepojetí.

Dívky se snažily poradit oběti, jak se zachovat, aby se již nedostala do podobné situace. U dívek je překvapivě málo časté přivolání učitele na pomoc. Pokud by nešlo o jejich kamarádku, ale o dívku z jiné třídy, dívky by byly mnohem opatrnější a nejdříve by zjišťovaly situaci.

Morální argumentace se objevovala více u dívek než u chlapců, děti by se snažily vysvětlit agresorům, že to co dělají je špatné. Apelovaly by na agresory, aby si představili, že se něco takového stane jim.¹⁶

16 ...snažila bych se jim vysvětlit, že je to od nich hnusný, že se to dělat nemá

...je špatné, když někdo někomu jakkoliv ubližuje, psychicky i fyzicky

...ať si představí sebe v Zuzčině (pozn. oběť) těle a jím jak je šikanuje...řekla bych jim, ať si představí, že oni by měli například nehodu a byli by po ní postižení (jak fyzicky, tak i sociálně) a lidi by se jim posmívali.

...i kdyby to byl někdo na ulici, kterého neznám, udělám vždy to samé, budu ho bránit, jak nejlépe umím. Mezi lidmi nedělám rozdíly, všichni jsme stejní.

Chlapci by volili jako řešení častěji přivolání učitele. To by se snad dalo vysvětlit tím, že rvačky mezi chlapci bývají často více nebezpečné, chlapci se cítí více v ohrožení, a proto hledají pomoc jinde.

Zajímavé je také to, že se dětem tato situace zdála jako úplně nereálná, u nich ve škole se tato situace nestala: „ještě se tu nestalo, že se někdo někomu opravdu vysmíval“, „v naší třídě to myslím nehrozí“, „v případě naší třídy se to nestane, od první třídy jsme vedeni k ohleduplnosti a respektování rozdílů mezi lidmi“, myslím, že situace, že by někoho mlátili, jen proto, že je menší, je nereálná“.

ZŠ Jana Masaryka

Na této škole byla málokdy použita násilná cesta pomoci, žádná dívka by nepoužila násilí, chlapci by ve 40% použili násilí v případě obrany svého kamaráda. V případě jiného spolužáka by nepoužil násilnou formu řešení situace nikdo z chlapců. Různé nenásilné formy pomoci uvádím v tabulce . 7

Tab. č. 8 Zvolené strategie nenásilné pomoci na ZŠ Jana Masaryka

Nenasílné řešení		Zastání	Promluva k agresorům	Přivolání učitele	Utěšování oběti	Vrácení penálu/mikiny	Zjištění situace
Dívky	Kamarád	30%	30%	30%	50%	50%	0%
	Cizí	0%	30%	30%	0%	0%	30%
Chlapci	Kamarád	0%	60%	80%	0%	0%	20%
	Cizí	0%	0%	100%	0%	0%	25%

Dívky by se stejně jako na ZŠ Ostrovní snažily vyřešit kamarádčin momentální problém (penál) a utěšit ji. Zastat se jí a domluvit agresorům. Chlapci problém s mikinou také zcela opomíjí (podobně jako na ZŠ Ostrovní).

Nejčastěji volenou strategií u chlapců a jedno z nejčastěji volených u děvčat bylo zavolat na pomoc učitele.

I u těchto dětí se objevovala morální argumentace, i když v menší míře než na ZŠ Ostrovní (ZŠ Ostrovní přibližně 30% z dětí ochotných pomoci, ZŠ Jana Masaryka přibližně 15%). Dívky vyzývaly agresory k zamyšlení a k tomu, aby si představili, jak by bylo jim: „řekla bych jim, že obzvláště, kdyby se to stalo někomu z nich, tak by jim to taky nebylo příjemný, oni by se pak cítili trapně“. U chlapců se objevil jeden názor, že nikdo není dokonalý: „nesahej na něj, každé je jinej, nikdo není dokonalý, on za to nemůže“.

ZŠ Žerotínova

V této škole byla velmi malá skupinka dětí, které volily nenásilnou formu pomoci. Násilí by při řešení problému použilo 60% dívek v případě své kamarádky (jediná škola, kde by dívky použily cestu fyzického násilí), kdyby měly pomoci jiné dívce, pomohlo by pouze 43% dívek, žádná z nich by nepoužila násilnou cestu.

Dívky zdůvodňovaly svou pomoc tím, že pokud pomohou, pomůže pak jejich kamarádka jim. Důvodem tedy není například to, že pomoci je správné, děti zde nevede jejich svědomí, ale vědomí zisku: „třeba jednou, kdyby se mi něco takového stalo, zastane se mě pak taky“.

Chlapci jsou více ochotni si pomoci, zcela zde ovšem chybí slovní řešení problému (pokud nepočítám četné nadávky). Strategie chlapců je násilí a výhrůžky, nebo zavolání učitele: „nejdřív bych je všechny zbil a pak bych zavolala učitele“, „nech je bejt ty kryple, nebo půjdeš místo něj“. U 25% chlapců přivolala na pomoc učitele, dívky by vyhledaly pomoc učitele ve 40% případů.

U žáků této školy se jako u jediných objevuje fenomén msty a to 40 % dívek: „Začala bych se jim posmívat a házet jim věcmi, kdyby to fakt přehnali, tak bych je zbila“, „Přišla bych a udělala bych jim nějakou hnusnou věc“.

Tato škola byla jediná, kde děti uvedly, že se osobně setkaly se šikanou.

Mezi uvedenými školami se objevily také velké rozdíly jak ve vyjadřovacích schopnostech, tak v celkovém přístupu k zadané práci. Nejrozvinutější vyjadřovací schopnosti měly děti ze ZŠ Ostrovní, projevíly též největší ochotu ke spolupráci a samostatnost. Na ZŠ Jana Masaryka měly děti menší schopnosti se vyjadřovat, ale byly ochotni ke spolupráci. Na ZŠ Žerotínova měly děti s vypracováním dotazníku největší problém. Děti z posledně jmenované školy projevíly velmi malou slovní zásobu, úkol se pro ně zdál být velmi obtížný, právě proto, že musí samy něco řešit, psát samostatně text. Domnívám se, že děti nejsou příliš zvyklé samostatně vypracovávat úkol. Děti jsem požádala o pomoc, to bylo jedinou jejich motivací, zdá se že pro tyto děti nedostatečnou. Jejich odpovědi byly převážně pouze v podobě hesel, či slovních spojení, rozhodně ne v podobě vět, či souvětí, jako u dětí ze ZŠ Ostrovní, nebo i když v menší míře ze ZŠ Jana Masaryka.

3.6.4 Vyhodnocení druhé části

Odpovědi chlapců a dívek se výrazně nelišily, proto vyhodnocuji jejich odpovědi společně. V této části dotazníku bylo úkolem dětí uvést, co si aktéři modelové situace z první části dotazníku, myslí a co cítí.

AGRESOR

ZŠ Ostrovní

Odpovědi jsem rozdělila do 3 skupin, podle toho, co popisovaly: Důvody agrese (důvody, které ho vedou k agresi), Pocity, které agresor prožívá (co během agrese prožívá, ale i co neprožívá), Osobnostní rysy agresora (popis toho, jací agresori jsou).

Důvody agrese: Děti se vesměs shodují, že agresori útočí pro to, aby se odreagovali, vybili se (viz druhé stadium šikany, kap. Jednotlivá stadia šikany). Častým důvodem je také upoutání pozornosti svého okolí nebo zapojení se do party. Chlapci se tedy podle žáků k násilí přidávají často jen, aby ostatním dokázali, že patří mezi ně.

Pocity agresorů: Agresori se podle dětí hlavně skvěle baví, zažívají radost. Dále pak mají pocit nadřazenosti a moci. Důležitější je ale zajímavý postřeh dětí o tom, co agresori neprožívají. Podle dětí agresor necítí pocit viny, neboť si není schopen uvědomit, co dělá. Agresor trpí velmi nízkou mírou empatie, není schopen si představit, jaké to je pro jeho oběť. Zde se děti shodují s mnohými odborníky a obhájci etické, či prosociální výchovy. Právě empatie je jedna z oblastí, ve které se snaží tyto výchovy děti zdokonalit. Zdá se, že i podle názoru dětí by tato snaha mohla být úspěšná. Pokud je jedním z hlavních rysů agresora snížená schopnost empatie, pak by se s tím mělo ve školách pracovat. Dalším pojmem souvisejícím s mravní výchovou je pocit viny, který, jak víme, souvisí úzce s průběhem socializace a přijímáním norem (viz kapitola 1.4.1. *Socializace*). Děti tak potvrzují slova odborníků, že jednou z podmínek toho, že se dítě stane agresorem, je narušený průběh jeho socializace.

Osobnostní rysy agresorů: Agresori jsou podle dětí bezcitní a mají rádi násilí.

ZŠ Jana Masaryka

Důvody agrese: Jeden z důvodů, který má vést agresorovo chování, je působení na okolí. Není zde však specifikováno v jakém smyslu, zda se agresor snaží získat sympatie (tedy působení v kladném slova smyslu), nebo například spolužáky zastrašit (tedy působení negativní). Dalším uváděným důvodem je upoutání pozornosti. Myslím, že upoutání

pozornosti může souviset se získáním sympatií, a tím i s předchozím důvodem „působení na okolí“. Domnívám se proto, že působení na okolí je zde myšleno v pozitivním slova smyslu. Dalo by se z tohoto sdělení usuzovat, že většina třídy násilí schvaluje? Zdálo by se přirozené, že násilím na druhých si spíše získám antipatie a opovržení u druhých, ale u dětí je to přesně naopak. Dalším specifickým důvodem bylo to, že se klukům líbí násilí, „vypadá to dobře, tak se přidám“. Zde je motivem čisté libování si v krutosti, děti jsou kruté a páchají násilí na jiných dětech proto, že se jim to líbí, že z toho mají dobrý pocit.

Pocity agresorů: Zde se odpovědi často shodují s odpověďmi ze ZŠ Ostrovní. Agresoři se baví, mají legraci z ponižování druhých. Zažívají pocit nadřazenosti a moci.

Osobnostní rysy agresorů: Objevil se pouze jediný názor na osobnostní rysy agresorů a to, že jsou srabi.

ZŠ Žerotínova

Důvody agrese: U ZŠ Jana Masaryka jsem se snažila objasnit, co znamená, že se agresoři snaží upoutat pozornost, vyvodila jsem, že to značí snahu získat sympatie třídy. Zde je tento důvod již přesně pojmenován, agresoři útočí, aby byli oblíbení, „baví své okolí“. Důvodem je též „zabít nudu“. Je tedy pro tyto děti utrpení druhého všeobecnou zábavou? Nebo ti, kteří by se ozvali, mají již takový strach, že předstírají, že je pro ně činnost agresorů též zábavnou? Zde je důležité upozornit na to, že mnoho dětí z této školy uvedlo, že má se šikanou osobní zkušenost, ať už jako svědek, či jako oběť.

Pocity agresorů: I zde je hlavním pocitem, který agresoři, podle odpovědí dětí, prožívají, radost a zábava.

Osobnostní rysy agresorů: Jak jsem již uvedla, u dětí z této školy je výrazně nižší vyjadřovací schopnost, což se potvrdilo ve všech otázkách. Děti nebyly schopny či ochotny popisovat pocity agresorů, shodly se na tom, že agresoři jsou drsní frajeři.

OBĚŤ

ZŠ Ostrovní

U této otázky vyhodnocuji zvlášť odpovědi chlapců a odpovědi děvčat, neboť jejich odpovědi se velmi lišily. Odpovědi lze dělit do dvou kategorií. Děti odpovídaly na to, jaké má oběť momentální pocity a jaké pocity bude zažívat do budoucna.

Dívky

Momentální pocity: Oběť zažívá lítost, smutek, cítí se trapně a ohroženě.

Důsledky: Oběť bude mít velmi snížené sebevědomí, bude o sobě pochybovat. Neví,

co bude dál, jak to bude pokračovat.

Zdá se, že důsledky šikany nejsou pro děti jen chvilková záležitost. Podlamují celé sebepojetí oběti, nutí ji pochybovat o sobě samé, i když nic špatného neudělala. Objevil se zde i jeden názor, že oběť je naštvaná na boha, za to, jaká je. Nebylo by přirozenější, kdyby se oběť ptala na to, proč jsou agresori tak špatní? Zde vidíme hluboké následky šikany na celém uvažování oběti o sobě samé. Ta se snaží si čin agresorů nějak zdůvodnit a tím i zmírnit jeho následky. Důvody samozřejmě hledá u sebe, jako by se snažila „ospravedlnit“ činy agresorů.

Chlapci

U chlapecké oběti byly nejčastější odpovědi **beznaděj**: „je to pro něj bezvýchodná situace“, **bezmoc**: „je naštvanej, chce něco udělat, ale ví, že když si na ně něco dovolí, pustí se do něj jindy“, **bezradnost**: „chudák neví, co má dělat, je bezradný, chtěl by být větší“. Zdá se, že pro chlapce je taková situace velmi složitá a bezvýchodná. Oběť se cítí v opravdovém ohrožení a nevidí žádná možná východiska. Oběť dále zažívá pocit strachu, ponížení a nejistoty. Zde se opět dostávám k tomu, co bylo již řečeno ve vyhodnocování první části. Šikana je pro chlapce útok na jejich důstojnost, na jejich sebepojetí. Jako by je zbavovala něčeho, co doposud měli jisté. S tím souvisí i pocit ponížení, který oběť podle odpovědí chlapců prožívá. Ponížení je také odejmutí předchozího postavení ve společnosti.

ZŠ Jana Masaryka

Odpovědi chlapců a dívek se v zásadě nelišily, proto vyhodnocuji opět společně odpovědi všech dětí. Na rozdíl od ZŠ Ostrovní zde nenacházíme důsledky situace, do které se oběť dostala, ale pouze momentální pocity obětí. Opět se zde objevuje beznaděj, ohrožení, strach (a to i strach se se svým problémem svěřit). Oběť je smutná a ponížená. U chlapců se objevovala odpověď, že si to oběť „nechá líbit“. Opět je zde jistý náznak toho, že si za útoky oběť může sama, ale z jiného pohledu. Zatímco u ZŠ Ostrovní šlo o sebeobvinění ze strany oběti samotné (tedy introspekci), zde tuto odpověď můžeme chápat, jako obvinění oběti ze strany přihlížejících.

ZŠ Žerotínova

Odpovědi chlapců a dívek se v zásadě nelišily, proto vyhodnocuji obojí společně. Kromě pocitů, které uvádějí jednotně všechny děti (bezmoc, smutek, ponížení) se zde poprvé objevují i pocity negativní směrem k agresorovi, oběť je naštvaná, nenávidí agresory. Jeden chlapec dokonce uvedl, že oběť „chce jejich smrt“. Objevuje se i pocit

směrem k zastánci, a to je vděk za pomoc.

ZASTÁNCE

ZŠ Ostrovní

Pokud se někdo zastane své kamarádky či kamaráda nebo jiného spolužáka, bude to podle dětí opravdu odvážný čin. Dívka i chlapec tedy pomáhá i přes to, že má strach. Takový žák má to, co chybí agresorům, tedy schopnost vcítit se do druhého, tedy již zmíněnou empatii.

Chlapci i dívky se shodli na tom, že zastánce chápe pomoc jako něco, co udělat musí. Pokud by nepomohli, měli by výčitky svědomí. To, že se děti zmiňují o svém svědomí a tom, že alespoň částečně řídí jejich činy, podle mého názoru můžeme považovat za další důkaz toho, že děti z této školy mají jisté morální zásady.

ZŠ Jana Masaryka

I děti z této školy se dívají na pomoc kamarádovi jako na něco, co udělat musí, z pomoci pak mají dobrý pocit. I ony mají z pomoci strach. Na rozdíl od dětí ze ZŠ Ostrovní děti však popisují i negativní emoce, který pomáhající prožívá, jako je vztek a zlost.

ZŠ Žerotínova

Stejně jako u dětí ze ZŠ Ostrovní a ZŠ Jana Masaryka, zde podle odpovědí zažívá pomáhající dobrý pocit z toho, že pomohl, stejně jako strach z toho, že neuspěje. Podle některých děvčat prožívá přímo úzkost. Někteří chlapci uvedli, že pomáhající se snaží skrývat svůj vlastní strach z toho, že by se mu to mohlo stát také, nebo z toho, že se mu kluci z party pomstí.

3.7 Shrnutí

Děti jsou obecně ochotnější pomoci kamarádovi než cizímu dítěti. Míra ochoty a volené strategie se liší podle jednotlivých škol.

Hypotéza č. 1 (Žáci ze školy zapojené do projektu zdravá škola budou ochotnější pomoci svému kamarádovi v nouzi, ale především budou ochotné pomoci i cizímu člověku než žáci běžné základní školy), se potvrdila, ale rozdíly mezi těmito dětmi nebyly statisticky významné.

Hypotéza č. 2 (Děti ve škole s náboženskou výchovou budou ochotněji pomáhat, jak příteli, tak jinému spolužákovi, než děti z běžné školy), se potvrdila. Děti v této škole se potvrdila statisticky významně větší míra ochoty k pomoci, než děti ze ZŠ Žerotínova, ale i než děti ze ZŠ Jana Masaryka.

Na ZŠ Žerotínova je největší procento dětí, které by nepomohly ani svému kamarádovi a zvolené strategie jsou většinou násilné, jen výjimečně slovní.

Hypotéza č. 3 (U žáků škol z projektu zdravá škola a škol s náboženskou výchovou se bude objevovat častěji morální argumentace než u dětí z běžné školy), se potvrdila ve velké míře v odpovědích dětí ze ZŠ Ostrovní. Na ZŠ Jana Masaryka také, i když četnost výskytu morálních argumentací byla poměrně nízká. Morálně zde argumentovalo pouze 15% dětí ze skupiny, která by byla ochotna pomoci.

Hypotéza č.4 (Žáci školy z projektu zdravá škola a školy s náboženskou výchovou budou popisovat pocity druhých s větší empatií, než děti z běžné školy) Tato hypotéza se též potvrdila velmi dobře v odpovědích ZŠ Ostrovní, méně pak v odpovědích ZŠ Jana Masaryka. Děti ze ZŠ Ostrovní se snažily postihnou co největší škálu pocitů všech zúčastněných, pouštěly se i do hlubších úvah o povaze a motivech agresora. Děti ze ZŠ Jana Masaryka se pokoušely popisovat city agresorů, nešly však tolik „do hloubky“.

Naopak děti ze ZŠ Žerotínova mají problémy s pojmenováním prožívaných pocitů, místo toho aktéra rovnou označí „nálepkou“ frajer, či drsňák. Děti ze ZŠ Jana Masaryka tvoří jakýsi střed, mezi dvěma výše jmenovanými.

Z výzkumu vyplývá, že děti v tomto věku jsou schopné morálního usuzování i jednání. Jsou schopny vcítit se do pocitů jiných lidí a o jejich pocitech přemýšlet. Je tedy zřejmé, že školní výchova má na morální vývoj u dětí velký vliv. Nemůžeme samozřejmě přisuzovat všechny zásluhy a neúspěchy škole. Dovolím si předpokládat, že prostředí a výchova se bude lišit v rodině, která pro své dítě vybere církevní školu, v rodině, která zvolí školu zapojenou do určitého specializovaného projektu a nakonec v rodině, kde se o výběru školy příliš neuvažuje.

Největším překvapením v dotazníku pro mě byl velký rozdíl v odpovědích dětí z projektu Zdravá škola a dětí z církevní školy. Vysvětluji si to tím, co jsem uvedla již v teoretických kapitolách o výuce etické výchovy. V etické výchově nejde ani tak o to, jaký výukový program je uplatňován, ale hlavně o to, jací jsou vyučující na dané škole. Předpokládám, že učitelé, kteří se rozhodnou učit na církevní škole, jsou vnitřně přesvědčeni, že seznamovat děti s křesťanskými hodnotami a být sám dětem příkladem má skutečně smysl. Důležité je také to, že se jimi řídí při své každodenní práci, což je, jak jsem uvedla v teoretické části, cílem vedení školy a základem pozitivního klimatu ve škole.

Výsledky výzkumu by bylo možno chápat jako pozitivní. Většina dětí projevila ochotu pomoci, což lze chápat, jako pozitivní výsledek. Domnívám se však, že tomu tak není. Nezáleží ani tak na tom, zda děti druhému pomohou, ale jaké důvody je k tomu vedou a na způsobu realizace pomoci. Nejde tu o to, zda děti pomohou v této situaci, ale zda budou ochotny pomáhat i v jiných situacích. Zda se budou řídit zvnitřněnými morálními pravidly i v různých jiných situacích. Pokud děti zdůvodňují svou pomoc morálními zásadami, které dodržují na základě vnitřního přijetí, pak je to uspokojivý výsledek. Myslím, že nakonec není až tak podstatné, jak se děti zachovají, ale to co považují za správné. Je důležité počítat i se sociální desirabilitou dotazníku, tady s tím, že děti do odpovědí píší, to co je správné napsat, tady to co se domnívají, že schvaluje dotazující.

ZÁVĚR

Šikana je vážný projev sociální patologie na českých školách. Není jen problémem některých škol, ale můžeme ji nalézt v každém školním kolektivu. Šikana je multifaktoriální jev, u jejího vzniku tedy stojí celá řada příčin.

Podle mého názoru je proto nejlepší snaha o to, šikaně předcházet. Prevence je vždy lepší než řešení problému. Domnívám se, že pokud z třídy vybudujeme fungující společenství dětí, jehož chování se bude opírat o morální zásady, velmi tak snížíme riziko výskytu šikany. Je tedy na vedení školy a potažmo učitelích, aby vyvinuli úsilí a pokusili se ze tříd na své škole takové společenství vybudovat. Výuka k morálním hodnotám však také není zcela jednoduchý úkol.

Etická výchova pak nemá pozitivní vliv pouze na snížení četnosti výskytu, či úplné odstranění šikany, ale celkově pozitivně ovlivňuje veškeré činnosti školy. Podílí se i na zlepšení prospěchu dětí, buduje jejich pozitivní vztah ke škole. V neposlední řadě může taková škola ovlivnit i rodiče a celé společenství s ní spjaté.

Tuto práci jsem doplnila výzkumem, který měl za úkol zjistit reakci dětí na setkání se šikanou a jejich míru ochoty k pomoci druhému v nouzi. Dále pak zjišťoval míru empatie dětí na jednotlivých školách. Výzkum porovnával tři pražské školy, které se lišily tím, jestli je v nich nějakým způsobem vyučována etická výchova. Výzkum potvrdil, že na škole, která klade důraz na fungující společenství, jak učitelů, tak žáků a hlavně na morální zásady, jsou děti velmi ochotné k pomoci, dokáží se vcítit do druhého a uvažovat o pohnutkách jeho chování. Potvrdilo se také, že na běžných školách, kde se klade důraz více na výuku, než na výchovu jsou děti neochotné a pocity druhých je nezajímají, nebo je neumějí pojmenovat.

Tato práce tak nabízí cestu, jak preventivně pracovat se školním společenstvím. Nabízí prostředky a způsoby k práci s pedagogickým sborem, který pak na základě získaných poznatků může začít pracovat s dětmi. Účinnost této cesty je pak podložena výsledky výzkumu. Učitelé tedy mají šanci vychovávat děti po stránce morální, pokud budou mít sílu a chuť vychovávat také sami sebe. Tato snaha v sobě skrývá velkou naději, že si děti odnesou morální hodnoty i do života mimo školu, budou se řídit svým svědomím a stanou se z nich snad lepší lidé.

POUŽITÁ LITERATURA:**Monografie:**

- ANZENBACHER, A., *Úvod do etiky*, Praha: Academia, 2001
- FONTANA, D., *Psychologie ve školní praxi*, Praha: Portál, 1997
- GAJDOŠOVÁ E., HERÉNIOVÁ, G., *Rozvíjení emoční inteligence žáků (prevence šikanování, intolerance a násilí mezi dospívajícími*, 1. vyd., Praha: Portál 2006
- KOLÁŘ, M., *Bolest šikanování*, 2.vyd., Praha: Prortál, 2001
- KOLÁŘ, M., *Skrytý svět šikanování ve školách*, 2. vyd. Praha: Portál, 1997
- KOLÁŘ, M., *Specifický program proti šikanování a násilí ve školách a školských zařízeních*, Praha: MŠMT ČR, 2002
- KRATOCHVÍL, S., *Skupinová psychoterapie v praxi*, 1. vyd. Praha: Galén, 1995
- LENCZ, L., *Pedagogika etickej výchovy: Výchova k prosociálnosti*, Bratislava: Metodické centrum, 1992
- OLIVAR, R.R., *Etická výchova*, 1. vyd. Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana, 1992
- ŘÍČAN, P., *Agresivita a šikana mezi dětmi*, 1. vyd. Praha: Protál, 1995
- STŘELEČEK, S. et. al, *Kapitoly u teorie a metodiky výchovy*, Brno: Paido, 1998
- ŠVAŘÍČEK R., ŠEDO VÁ K. a kol., *Kvalitativní výzkum pedagogických vědách*, 1. vyd., Praha: Portál, 2007
- VACEK, P., *Morální vývoj v psychologických a pedagogických souvislostech*, 2. vyd., Hradec Králové: Gaudeamus, 2002
- VACEK, P., *Průhledy do psychologie morálky*, Hradec Králové: Gaudeamus, 2006
- VACEK, P., *Rozvoj morálního vědomí žáků*, 1. vyd., Praha: Portál, 2008
- VÁGNEROVÁ, M., *Vývojová psychologie*, 2. vyd., Praha: Karolinum, 1999
- Sborníky:**
- FIŠAROVÁ, G., *Stav morální výchovy na základní škole*, In Problémy kurikula základní školy, Josef Maňák, Tomáš Jeník (ed.), Brno: Masarykova univerzita Pedagogická fakulta, 2006
- KOLEKTIV AUTORŮ, *Klíčové kompetence v základním vzdělávání*, 1. vyd. Praha: VÚP, 2007
- KOLEKTIV AUTORŮ, *Výchova charakteru jako esence výchovy*, Praha: Cevap 2004, průvodní materiál k semináři DVPP

HAVLÍNOVÁ, M. KOLÁŘ, Sociální klima v prostředí základních škol ČR, Praha: MŠMT ČR, 2001

Slovníky:

MATOUŠEK, O., *Slovník sociální práce*, 1.vyd. Praha: Portál 2003

Filosofický slovník, Olomouc: FIN, 1995

Články:

ALTMAN, Z., Šikana. *Šikana? Šikana! Subjektivní problémy při odhalování a řešení šikany na školách*, Společenskovední předměty, Roč. 2, č.4 (2002/03), s.7-11

Anonymous *Bullying and psychological health in children*, , Child, Health Alert, Newrom Highlands, 1999, Vol 17, p. 3-4

HANESOVÁ, D., *Náboženská výchova na 1. stupni ZŠ: společné prvky s etickou výchovou*, Pedagogická revue, Roč. 58, 2006, č. 3, s. 227-237

HOŠEK, V., *Šikana a tělesná výchova*, Prevence sociálně nežádoucích jevů, 14/2004, R.3, s.6

POKORNÝ, V., *Šikana - syndrom onemocnění vztahů*, Prevence sociálně patologických jevů, Roč. 1, č.1 (2002), s.8-12

MATĚJČEK, Z., *Šikana ve škole, aneb, Jak to vidím já*, Psychologie dnes. ISSN 1212-9607, Roč. 10, č. 9 (2004), s. 14-15

Internetové zdroje:

ČERVENÝ, Pavel. Jak na průřezová témata : Metodický portál RVP [online]. 2005-2008 [cit. 2008-05-08]. Dostupný z WWW: <<http://www.rvp.cz/clanek/1267>>.

Hlavní zjištění výzkumu PIRLS : Ústav pro inormace ve vzdělávání [online]. [cit. 2008-05-05]. Dostupný z WWW: <<http://www.uiv.cz/clanek/87/345?showPreview=true>>.

LAZAROVÁ, Bohumíra. *Kolegiální učení* [online]. 2004 [cit. 2008-06-18]. Dostupný z WWW: <<http://ucitelske-listy.ceskaskola.cz/Ucitelskelisty/AR.asp?ARI=101852&CAI=2155>>.

Mapování výskytu šikany na školách : Informační portál o šikaně na školách [online]. 2008 [cit. 2008-05-20]. Dostupný z WWW: <<http://www.minimalizacesikany.cz/o-projektu>>.

mis/17-o-projektu-mis/84-mapovani-sikany-na-skolach>.

Metodický pokyn ministra školství, mládeže a tělovýchovy č. j. 28 275/2000 - 22 k prevenci a řešení šikanování mezi žáky škol a školských zařízení : MŠMT [online]. 2005-2008 [cit. 2008-06-10]. Dostupný z WWW: <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/metodicky-pokyn-k-sikanovani>>.

MEZERA, Antonín. *Kdo zastaví šikanování českých školáků?* [online]. 2002 [cit. 2008-05-28]. Dostupný z WWW: <<http://www.ceskaskola.cz/Ceskaskola/AR.asp?ARI=3199&CAI=2125>>.

Průřezová témata : Metodický portál RVP [online]. 2005-2008 [cit. 2008-04-15]. Dostupný z WWW: <<http://www.rvp.cz/sekce/132>>.

Strategie prevence sociálně patologických jevů u dětí a mládeže 2005 – 2008 : MŠMT [online]. 2006 [cit. 2008-06-15]. Dostupný z WWW: <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/strategie-prevence-socialne-patologickyh-jevu-u-deti-a-mladeze>>.

PŘÍLOHA Č.1

NÁVRH PROGRAMU NA „BUDOVÁNÍ OTEVŘENÝCH VZTAHŮ A FUNGUJÍCÍHO TÝMU V PEDAGOGICKÉM SBORU“

Pokud chceme s týmem učitelů účinně pracovat musíme jednak znát pravidla mnoha her, ale hlavně musíme dodržovat postup, jak jednotlivé hry na sebe navazovat.

Hry můžeme základně rozdělit do těchto skupin:

- Seznamovací
- Zahřívací a kontaktní
- Důvěrové
- Iniciativní a týmové
- Hry pro rozvoj komunikace
- Hry určené pro závěrečnou reflexy

Pokud s teambuildingem začínáme, měli bychom tento postup her za sebou dodržet. Nedá se určit přesné pravidlo, kdy přecházet z jednoho typu her na druhý, je to individuální u každé skupiny a posoudit to musí vedoucí. Obecně pokud máme k dispozici celý víkend, mohl by být program přibližně takovýto:

Sobota dopoledne: seznamovací, zahřívací a kontaktní hry

Sobota odpoledne: důvěřivé hry

Neděle dopoledne: iniciativní, týmové hry, hry pro rozvoj komunikace

Neděle odpoledne: hry určené pro závěrečnou reflexi

Pokud skupinu již známe a nějaký čas s ní pracujeme, každý teambuildingový den či víkend může být zaměřen na jeden či dva typy her, podle toho s čím má daná skupina pedagogů největší problém.

Pro představu nyní popíši vždy jednu hru z každé uvedené skupiny.

Seznamovací hry:

Předpokládejme, že naši pedagogové již budou dobře znát svá jména, není třeba je tedy spolu příliš seznamovat. Přesto je dobré těmi hrami začít. Uvádím hru, které je jistě účinná a zábavná i pro skupinu, které se dobře zná.

Tanec na kládě

Pomůcky: dlouhá široká kláda, stejně dobře můžeme použít i lavičku z tělocvičny

Čas: cca 30 min.

Počet hráčů: 8-16

Hráči se postaví na kládu (láičku) v libovolném pořadí. Jejich úkolem pak bude se na lavičce seřadit podle určeného pravidla, příklad abecedně podle prvního písmena ve jméně. Variací této hry je však mnoho. Hráči se mohou řadit podle výšky či věku. Zajímavé je hrát tuto hru se zavázanýma očima. Skupinu též může rozdělit na dvě skupiny, které spolu soutěží.

Zahřívací a kontaktní hry:

Hmota

Pomůcky: pro každého šátek na oči

Čas: 30 min.

Počet hráčů: 12-30

Všichni hráči si zavážou oči a pohybují se v určitém území. Jednoho z nich vedoucí vybere a stanoví ho jádrem hmoty. Jeho úkolem je pomalý pohyb v území a zachování mlčenlivosti. Ostatní hráči ne pohybují, nepniví a snaží se najít jádro. Dotkne-li se hráč hráče, zeptá se: „Hmota?“ Není-li to hledané jádro odpoví dotyčný stejným slovem „Hmota“. Hráč, který představuje jádro hmoty neodpovídá. Dotkne-li se kdo jádra, připojí se k němu a pohybuje se s ním. Hra skončí tím, že se všichni hráči stanou součástí hmoty, drží se za ruce a pomalu se pohybují.

Hry na rozvoj důvěry

Důvěřivých her je mnoho, podporují jak důvěru dvou jedinců navzájem, tak důvěru jedince k celé skupině.

Ulička důvěry

Pomůcky: žádné

Čas: 15 min.

Počet hráčů: 12-20

Požádáme skupinu, aby vytvořila dvě řady stojící proti sobě ve vzdálenosti cca 80cm. Tak vznikne ulička důvěry. Jeden z hráčů se postaví cca 15 m před dvojice. Má za úkol proběhnout uličkou a zachovat při tom stejnou rychlost, jakou běžel před ní. Všichni, kteří tvoří uličku, předpaží a uzavřou tím průchod. Ruce zvedají až těsně před běžcem.

Iniciativní a týmové hry

Odsud tam

Pomůcky: 2 silná prkna o délce 3,5m, 7 cihel

Čas: 45 min.

Počet hráčů: 8-16

Skupina přechází přes „močál“. Vymezené území musí překonat celá skupina jen za pomoci dvou prken a sedmi cihel, kterými lze prkna podkládat. Lidé a prkna se nesmějí dotýkat země. Všechny pomůcky musí být přepraveny ze startu do cíle. Za každý dotek jsou určeny sankce (návrat celé skupiny na start, zavázání očí jednomu z členů).

Hry na rozvoj komunikace a spolupráce**Ovčák a ovce**

Pomůcky: šátky na zavázání očí pro celou skupinu, píšťalka, kratší lano na vytvoření stáje

Čas: 45 min.

Počet hráčů: 6-16

V této hře musí ovčák co nejrychleji zahnat stádo ovcí do ovčína. Vtip je v tom, že ovce osleply, samozřejmě nemluví a ovčák nemůže mluvit a nemůže se pohybovat. Znamená to, že musíme vymyslet komunikační systém bez mluvení a doteků. Všichni společně domluví komunikační systém, který by umožnil ovčákovi zahnat stádo ovcí (10-15 min.). Poté si všichni zavážou oči a vedoucí zvolí jednoho z nich za ovčáka. Ovčáka posadí dále od vchodu do ohrady, tak aby na ní dobře viděl. Ostatní „ovce“ zatočí a rozmístí po hrací ploše.

Ovčák má navázat domluvenými signály kontakt s ovцами. Ovce nic nesignalizují, jen dávají pozor na signály. Hra končí, když jsou všechny ovce v ohradě.

Hry určené pro závěrečnou reflexy

Tyto hry je dobré hrát po každé hře a také po skončení celé akce. Hry jsou časově nenáročné a zaberou jen pár minut.

Jedním slovem

Každý zkusí vyjádřit své pocity po skončení hře jedním slovem nebo holou větou. Někdy jedno přílehlavé slovo vydá za dlouhé komentáře.

Horká židle

Vedoucí připraví papíry a na každý napíše jméno jednoho účastníka. Listy položí na zem jménem dolů. Nyní si každý bere postupně jeden papír za druhým a stručně na něm komentuje činnost jmenovaného v předcházející hře, nebo celé akci. Po skončení obdrží každý list s komentářem od všech členů skupiny. Je na každém, zda se pod svůj komentář podepíše.

3. Jak se asi cítí a co si myslí. Napiš, co nejvíc pocitů a myšlenek:

Kluci:.....

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

Zuzka:.....

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

Markéta:.....

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

Napiš cokoliv, co tě k otázkám napadne:

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

3. Jak se asi cítí a co si myslí. Napiš, co nejvíc pocitů a myšlenek:

Kluci z party:

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

Jakub:

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

Adam:

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

Napiš cokoliv, co tě k otázkám napadne:

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

