

Univerzita Karlova v Praze

Filozofická fakulta

Katedra psychologie



Bakalářská práce

Barbora Nebáznivá

**Psychologické aspekty prevence patologických vztahů,
agresivního chování a šikany v dětských skupinách**

**Psychological aspects of preventing pathological relationships,
aggressive behaviour and bullying among children's groups**

Praha 2015

Vedoucí práce: David Čáp, PhDr.

Děkuji vedoucímu práce, PhDr. Davidu Čápovi za rady, pomoc, trpělivost a dodávání sil do psaní. Další poděkování patří Mgr. Marku Vrankovi za cenné rady ohledně metodologie a statistiky.

Dále bych ráda poděkovala své rodině, která mne podporovala a stále podporuje v celém studiu, zejména pak mé matce, která text práce přečetla a zkontrolovala po pravopisné stránce. V neposlední řadě děkuji svým přírodovědně orientovaným přátelům, kteří mi svými dotazy pomáhali jasněji formulovat a dotvořit návrh výzkumu.

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 24. 6. 2015

.....

Barbora Nebáznivá

Abstrakt:

Bakalářská práce se zabývá problematikou prevence patologických vztahů, agresivního chování a šikany v dětských skupinách. Cílem této práce je teoreticky obsáhnout téma prevence s důrazem na její psychologické aspekty. Práce je rozdělena na dva celky; část teoretickou a část empirickou. V teoretické části jsou vymezeny pojmy, s nimiž autorka v textu pracuje, jsou zde shrnuty a popsány rizikové faktory spojené se vznikem patologických vztahů, agresivního chování a šikany a dopad těchto patologických jevů na jeho protagonisty. Největší část je pak věnována možnostem a metodám prevence a faktorům, které ji ovlivňují. Prevence je rozdělena podle prostředí na prevenci v rodině, ve škole a v zájmových aktivitách dětí. V závěrečné kapitole teoretické části práce se autorka zaměřila na vybrané specifické programy primární prevence, které jsou popsány, analyzovány a je zhodnocena jejich efektivita. Empirickou část bakalářské práce tvoří návrh výzkumu, který je zaměřen na zkoumání souvislosti mezi efektivitou vybraných preventivních programů a postoji, které k tomuto programu a k násilí a šikaně obecně zaujímají a vyjadřují učitelé.

Klíčová slova:

Šikana, patologické vztahy, agresivní chování, prevence sociálně patologických jevů, děti

Abstract:

This thesis focuses on prevention of pathological relationships, aggressive behaviour and bullying among children's groups. The aim of this thesis is to map the theoretical phenomena related to prevention of this pathology. The thesis consists of two key areas- theoretical and empirical. The theoretical part defines the concepts used by the author within the text, summarizes and describes in the risk factors associated with the development of pathological relationships, aggressive behaviour and bullying and also describes the impact of these pathologies on its protagonists. The largest part is devoted to the possibilities and methods of prevention and the factors that affect it. Prevention is divided according to the environment (prevention in the family, at school and in leisure activities of children). In the final chapter of the theoretical part, the author focuses on selected specific primary prevention programs, which are described, analyzed and assessed for their effectiveness. The empirical part of the thesis consists of a research proposal, which is aimed at examining the relation between efficiency of selected prevention programs and the attitudes towards these programs and violence and bullying in general that are taken and expressed by teachers.

Keywords:

Bullying, peer victimization, pathological relationships, aggressive behaviour, prevention of socio-pathological phenomena, children

Obsah

Seznam použitých zkratek	8
Úvod	9
1. Vymezení pojmů a jejich vztah	11
1.1 Agresivní chování.....	11
1.2 Patologické vztahy.....	11
1.3 Šikana	11
2. Důsledky těchto patologických jevů.....	13
2.1 Důsledky pro oběť	13
2.2 Důsledky pro agresora	14
2.3 Důsledky pro přihlízející	14
3. Vznik šikany	15
3.1 Skupinová dynamika	15
3.2 Rizikové osobnostní charakteristiky.....	16
3.3 Prostředí.....	18
4. Prevence.....	21
4.1 Rodina a výchova	21
4.2 Školní prostředí.....	23
4.2.1 Osobnost pedagoga.....	23
4.2.2 Výuka.....	24
4.2.3 Školní klima.....	26
4.3 Mimoškolní prostředí	28
4.3.1 Specifika mimoškolních prostředí	28
4.3.2 Sportovní kroužky	30
4.3.3 Skautské oddíly.....	31
4.4 Cílené preventivní programy	33

4.4.1 Projekt Minimalizace šikany	34
4.4.2. Olweus Bullying Prevention program	35
4.4.3 Další programy	37
5. Empirická část	38
5.1 Operacionalizace proměnných	38
5.2 Výzkumný předpoklad	39
5.3 Design výzkumu	39
5.4 Metody.....	40
5.5 Probandi.....	41
5.6 Etický rozměr studie	42
5.7 Předvýzkum	43
5.9 Popis, rozbor a interpretace dat	43
5. 10 Diskuse	43
Závěr.....	46
Seznam použité literatury	48
Seznam příloh.....	51
Příloha č. 1 Seznam postojů	52
Příloha č. 2 Dotazník K-L-I-T	54
Příloha č. 3 Normy k dotazníku K-L-I-T.....	55
Příloha č. 4 Test postojů	56

Seznam použitých zkratk

MIŠ: Minimalizace šikany

OBPP: Olweus bullying prevention program (Olweusův program prevence šikany)

MŠMT: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

K-L-I-T: dotazník Klima školní třídy

ČR: Česká republika

Úvod

Otázka prevence šikany, agresivního chování a patologických vztahů je i v dnešní době stále aktuální. Se šikanou či jinou formou vyloučení ze skupiny vrstevníků se podle studie Craiga et al. (2009) setkalo, ať už v roli oběti, agresora či svědka, ve Spojených státech 22,2 % chlapců ve věku 11, 12 a 15 let a 16,6% dívek a v Litvě dokonce 45,2% chlapců a 35,8% dívek. V České republice dosahuje počet obětí šikany na základních školách podle odhadu Koláře (2011) 20%. Procenta ovšem nejsou vůbec důležitá. Podstatné je, že se tyto případy navzdory dlouhodobým výzkumům a snaze odborníků přijít s ucelenou a efektivní koncepcí prevence, stále objevují. Proto má podle mého názoru smysl se tomuto tématu nadále věnovat.

Cílem práce je teoreticky obsáhnout téma prevence patologických vztahů, agresivního chování a šikany v dětských skupinách s důrazem na psychologické aspekty této prevence. Teoretická část práce je členěna do čtyř kapitol, které na sebe navazují a postupují od vymezení pojmů a shrnutí teoretických poznatků o faktorech ovlivňujících vznik těchto patologických jevů, až k jednotlivým aspektům prevence v různých prostředích a popisu a analýze specifických preventivních programů.

První kapitola se věnuje vysvětlení pojmů používaných v práci. Těmito klíčovými pojmy je agresivní chování, patologické vztahy a šikana. V kapitole je kladen důraz na vzájemné souvislosti mezi těmito pojmy, neboť šikana je vlastně spojením agresivního chování a patologických vztahů ve skupině, na jejichž podkladě vzniká.

Ve druhé kapitole jsou popsány důsledky, které mají tyto sociálně-patologické jevy na zúčastněné osoby, tedy na oběť, agresora a přihlížející. Tyto důsledky jsou popsány na základě poznatků z viktimologie, pedagogické psychologie i psychopatologie. Shrnutí důsledků šikany, agresivního chování a patologických vztahů ve skupině dětí není sice přímo součástí prevence, ovšem uvědomit si, k čemu jev, kterému chceme předcházet, vede, je podle mého názoru pro nastavení a udržování funkčních a kvalitních preventivních mechanismů klíčové. Uvedení této kapitoly a kapitoly shrnující význam pojmů dává jakýsi teoretický základ myšlenkám věnujícím se prevenci.

Třetí kapitola je věnována analýze mechanismů vedoucím ke vzniku šikany, agresivního chování a patologických vztahů. Mezi tyto mechanismy patří skupinová dynamika, rizikové osobnostní charakteristiky členů skupiny a v neposlední řadě charakteristika prostředí; tedy například způsob organizace výuky nebo programu, pedagog a jeho styl učení (pedagogický styl),

prostředí mimo školu či daný kroužek, v němž se děti pohybují, včetně rodiny, a konečně i širší společenské prostředí.

Čtvrtá kapitola se věnuje prevenci patologických vztahů, agresivního chování a šikany u dětí z různých úhlů pohledu. V úvodu této kapitoly je prevence definována a rozdělena na primární, sekundární a terciární. Následně je prevence rozdělena podle prostředí, v němž probíhá na prevenci v rodině, ve školním prostředí a v mimoškolních aktivitách. Mezi psychologické aspekty prevence obecně patří například attachment, učení se nápodobou, výchova (tvorba hranic a čitelnost výchovy), osobnostní charakteristiky učitelů, trenérů a vedoucích, postoje těchto autorit, jejich pedagogický styl, školní klima a hodnoty a filosofie organizace (ať už školy, či sportovního klubu).

V závěrečné podkapitole teoretické části jsou popsány a analyzovány vybrané programy primární prevence, konkrétně program Minimalizace šikany, „Olweus bullying prevention program“ (Olweusův program prevence šikany) a program „Youth matters“ (Na mladých záleží).

Empirická část obsahuje návrh výzkumu souvislosti mezi efektivitou vybraných preventivních programů a postoji, které k tomuto programu a k násilí a šikaně obecně zaujímají a vyjadřují učitelé.

Zdroje uváděné v práci jsou citovány podle normy APA, překlady cizojazyčných zdrojů jsou autorské.

1. Vymezení pojmů a jejich vztah

V této práci pracuji zejména s pojmy šikana, agrese a patologické vztahy ve skupině. Považuji za nutné vymezit si nejen pojmy, nýbrž i vztah mezi nimi.

1.1 Agresivní chování

Agrese je „jednání, jímž se projevuje násilí vůči některému objektu, nebo nepřátelství a útočnost s výrazným záměrem ublížit,“ (Martínek, 2009) a je vnějším projevem agresivity.

Agrese se dá dělit na mnoho podskupin, například na aktivní a pasivní, verbální a fyzickou, přímou a nepřímou, ale také na emocionální, frustrační a instrumentální (Martínek, 2009).

Při šikanování se mohou vyskytnout všechny typy agresivního chování. Podstatné ale je, že je vždy primárním cílem jednání sama agrese, je samoučelná (Bendl, 2003).

1.2 Patologické vztahy

Patologickými vztahy rozumím takovou konstelaci vztahů ve skupině, v níž je postavení jednotlivých členů nerovnoprávné, kdy se členové skupiny nedokážou vzájemně tolerovat a respektovat a kdy eventuálně dochází k utiskování nebo ubližování některým ze členů skupiny.

Samozřejmě v každé skupině existuje určitá hierarchie rolí, rozložení popularity. Vždy nalezneme děti populárnější a děti uzavřenější, izolovanější. Hranice toho, kdy se už jedná o patologii a kdy ještě ne, je velmi tenká a nejasná. Pokud je však některému ze členů skupiny ubližováno a členství ve skupině je pro něj zdrojem ohrožení a pocitů viny, jedná se nepochybně o vztahy patologické.

1.3 Šikana

Šikana je „úmyslné a opakované fyzické a psychické ubližování slabšímu jedinci (skupině) silnějším jedincem (skupinou)“ (Vágnerová a kol., 2009, str. 11). Jedná se o chování, jehož cílem je ublížit jinému člověku, ohrozit ho nebo zastrašit, přičemž cílem agresora je získat nad druhými osobami moc a udržet si pocit převahy (Bendl, 2003).

Bendl (2003, str. 25) uvádí tyto základní znaky šikany:

- „Nepoměr sil mezi agresorem a obětí

- *Skutečnost, že agrese je cílem jednání*
- *Opakování agrese“*

Tento seznam rozšiřuje Vágnerová a kol. (2009, s. 74) o další znaky:

- *„Je záměrná*
- *Většinou probíhá dlouhodobě*
- *Útoky jsou obětím nepříjemné“*

Kolář (2011) používá tzv. trojrozměrný model šikany, v němž zdůrazňuje, že se na šikanu můžeme dívat z behaviorálního hlediska jako na patologické chování (tedy chování vymykající se společenské normě, oficiálním pravidlům instituce, či dokonce zákonu), nebo z psychodynamického hlediska jako na závislostní vztah (zde Kolář zdůrazňuje vzájemnou vazbu mezi obětí a agresorem a komplementaritu a vzájemné posilování jejich chování) a v neposlední řadě z hlediska sociálně-psychologického jako na poruchu vztahů ve skupině.

Bendl (2003) zdůrazňuje, že šikana patří mezi patologické formy mezilidského soužití, že je jednou z forem agresivního násilí a chování typické pro protagonisty šikanování lze označit jako asociální.

V této práci pracuji hlavně se samotným pojmem šikana, která je vlastně spojením agresivního chování (ať už se jedná o agresi psychickou, fyzickou, aktivní, či pasivní, otevřenou či skrytou) a patologických vztahů ve skupině, na jejichž podkladě vzniká.

2. Důsledky těchto patologických jevů

2.1 Důsledky pro oběť

Důsledky pro oběť se dají dělit z hlediska viktimologie na tzv. primární a sekundární rány (Čírtková, 2013).

Mezi ty primární a nejnápadnější patří důsledky přímo způsobené agresorem, tedy poškození fyzického zdraví oběti, v krajních případech až přímé ohrožení na životě způsobené agresory, ale také finanční újma (pokud je například oběť nucena agresory k odevzdávání kapesného) a v neposlední řadě újma emocionální.

Újmy emocionální „*mohou mít rozmanitou podobu, například nespavost, úzkostné stavy, fobie, plačtivost*“ (Čírtková, 2013, s. 103). Konkrétně u šikany mají tyto emocionální újmy podobu například depresí, sociální úzkosti, osamělosti (Juvonen, Graham & Schuster, 2003), myšlenek na sebevraždu (Rigby, 1996 podle Shannon, 2013) a ztráty víry v sebe sama a vlastní schopnosti (Craig, 1998).

Sekundární rány „*jsou výlučně psychického rázu a dochází k nim v průběhu sekundární viktimizace,*“ (Čírtková, 2013, s. 103) tedy je-li oběť necitlivě nucena opakovaně o svých zážitcích vyprávět, nebo je vystavena nepříjemným reakcím svého okolí (rodiny, přátel, ale i formálních institucí). Mezi tyto rány může patřit například pocit nespravedlnosti, nedůstojnosti, nebo izolace (Čírtková, 2013).

K dalším důsledkům, u nichž je nesnadné provést kategorizaci na primární a sekundární, patří různé somatické potíže, například poruchy spánku, častější nemocnost v důsledku snížené imunity, intenzivnější prožívání bolesti, přetrvávající svalové napětí (Bendl, 2003). V porovnání s těmi, kteří se s šikanou v roli oběti nikdy nesečkali, vyskytují se u obětí častěji bolesti hlavy, problémy se spánkem a bolesti břicha (Fekkes et al., 2004).

Kolář (2011) uvádí výčet diagnóz z oblasti úzkostných poruch, které jsou často obětí šikany dávány; školní fobie, panické poruchy, obsedantně-kompulzivní poruchy a posttraumatická stresová porucha. V důsledku šikany může dojít u oběti i k sebevraždě (Bendl, 2003).

Dále Čírtková (2013) mluví o tzv. „neviditelných ranách,“ důsledcích zasahujících jádro osobnosti oběti. Mezi tyto rány patří pocit zneuctění či stigmatizace (oběť ztrácí vnitřní duševní

rovnováhu a přesvědčení o tom, že je ve srovnání s ostatními v pořádku) a ztráta pocitu důvěry ve svět i v sebe (narušení pocitu vlastní autonomie).

Děti, které zažily šikanu a vyloučení z kolektivu si zkrátka do budoucna nevěří, mají strach, že se jim to stane znovu (což se, bohužel, poměrně často stává), potýkají se s pocity viny. Ve školním prostředí se pak často setkáme se zhoršením prospěchu, záškoláctvím a častými absencemi (Kolář, 2013).

Při dlouhodobé reviktimizaci, tedy pokud je oběť vystavena útokům a posměchu dlouhodobě, dochází k tzv. „kumulovanému“ neboli druhotnému efektu. Jde o to, že oběť začne přemýšlet nad tím, proč se jí něco takového děje, nebo lépe řečeno „proč právě jí.“ Ve své zdánlivě bezvýchodné situaci pak nalézají jen jedině smysluplné vysvětlení, a to sice, že skutečně je divná, špatná, méněcenná, nehodná respektu ostatních a že si to, co se jí děje, zaslouží (Bendl, 2003). To je samozřejmě pro oběť a její duševní zdraví a adekvátní vývoj velmi zatěžující.

Bendl (2003) uvádí, že se oběti násilí mohou s vyšší pravděpodobností stát v období dospívání či dospělosti samy pachatelí násilí.

2.2 Důsledky pro agresora

U agresorů dochází zejména k fixování antisociálních postojů. Zejména pokud nebyli odhaleni a potrestáni, nemají důvod k reflexi svého chování (Kolář, 2011).

Z výzkumu Olweuse (1993 podle Kolář 2011) vyplývá, že se lidé, kteří na základní škole někoho šikanovali, v dospělosti dopouští trestné činnosti čtyřikrát častěji než lidé, kteří v roli agresora nebyli. Bendl (2003) uvádí, že se agresori často stávají členy „marginálních sociálních skupin,“ tedy skupin, které mají často konflikty se zákonem. „*Pokud dokážeme jejich agresivní chování v tomto věku zastavit, sníží se tím zároveň riziko jejich kriminalizace v dospělosti*“ (Bendl, 2003, s. 39).

2.3 Důsledky pro přihlížející

Přihlížející žáci (svědci) „*ztrácejí iluze o společnosti, která by každému měla zajistit ochranu proti jakékoli formě násilí*“ (Kolář, 2011, s. 155). Do života si nesou vědomí, že autority jsou proti bezpráví bezmocné a že proti násilí nemá cenu vystupovat, když se stejně nic nezmění. Při pozdější konfrontaci s podobnou situací jsou tito lidé pasivní a apatičtí, nebo v některých případech později vyzkouší roli agresora (Kolář, 2011).

Kromě toho se ze skupiny, v níž dochází k šikaně, vytrácí kýžený pedagogický (jak výchovný, tak i výukový) efekt (Kolář, 2011).

3. Vznik šikany

Vznik šikanování je komplexní a dosud ne zcela jednoznačně vysvětlený fenomén (Kolář, 2011). V této kapitole se přesto podíváme na to, které rizikové faktory mohou spustit proměnu normální skupiny dětí ve skupinu, kde některé z dětí trápí jiné. Kapitola se zaměřuje zejména na faktory, které lze, víme-li o nich, cíleně ovlivňovat a tím vzniku šikanování a agrese mezi dětmi předcházet.

3.1 Skupinová dynamika

„Každá skupina je živý sociální organismus“ (Výrost, Slaměník, 2008, s. 326), prochází nějakým vývojem, a v každé skupině vznikají různorodé interakce mezi jejími členy, v každé skupině se postupně zformují víceméně ustálené vztahy. S ohledem na prevenci šikany, agrese a patologických vztahů je ale podstatné, aby u skupiny dětí uměli dospělí (učitel, vedoucí kroužku) se skupinovou dynamikou pracovat, aby věděli, jakým způsobem mohou vztahy mezi dětmi pozitivně ovlivnit a všimli si i skrytých sil působících mezi dětmi.

Vývoj šikany souvisí s vývojem skupiny, který prochází těmito fázemi (Výrost, Slaměník, 2008):

1. formování (forming)
2. bouření (storming)
3. normování (norming) – tvorba skupinových norem
4. fáze fungování skupiny (performing)
5. rozpad skupiny

Vznik šikany je nejvíce spojen s obdobím stormingu, tedy fází vývoje skupiny, kdy jsou vztahy mezi jejími členy velmi bouřlivé, rychle se začínají tvořit skupinové role a jejich hierarchie. Členové skupiny se snaží „prosadit se a docílit toho, aby skupina uspokojovala jejich osobní potřeby“ (Výrost, Slaměník, 2008). V této fázi dochází mezi dětmi k „testování“ toho, co kdo vydrží. Kolář (2011) to označuje jako hru na silné a slabé, „čili na jedny, kteří reagují silově

a svůj strach skryjí tím, že ho vyvolají v těch druhých“ (s. 38) a na „ty slabé, kteří jsou strachem tak ochromeni, že ukážou všechny slabosti, které chtěli zakrýt“ (s. 38).

Ukáže-li se během testování, že některé z dětí reaguje výrazně odlišně, než ostatní, je zkrátka „nejslabší“, je tu riziko, že začne být ostrakizováno (děti si z něj dělají legraci, lehce ho odstrkují) a že se toto chování stane neformální skupinovou normou.

V další fázi, ve fázi normingu, se upevňují neformální skupinová pravidla a pokud mezi ně patří i to, že některé děti jsou skupinou percipovány jako „horší“, než jiné, můžeme začít hovořit o první, případně druhé fázi šikany a pokud se vztahy mezi dětmi nikdo nepracuje, postupně i o dalších fázích.

Učitel, nebo vedoucí kroužku, by měl být schopen do tvorby neformálních pravidel včas zasáhnout a možným nepříznivým výsledkům fáze stormingu předejít tím, že s dětmi na počátku práce (typicky na začátku školního roku) vytvoří společná pravidla, která netolerují vznik patologických vztahů. Je nutné, aby učitel či vedoucí sám tato pravidla dodržoval a aby děti chápal, proč je jejich dodržování důležité. Kolář (2011) hovoří o tom, že k tomu, aby zavedení pravidel skutečně fungovalo, je třeba *„permanentní poskytování možnosti otestovat si bezpečnost a smysluplnost komunitních pravidel“* (s. 247). Dále dodává, že *„k tomu, aby někdo pravidla znal, rozuměl jim a hlavně je bral vážně, je především zapotřebí, aby se sám podílel na jejich utváření“* (Kolář, 2011, s. 249). Ideální tedy je, pokud pravidla tvoří dospělý společně s dětmi, nebo dokonce, pokud děti tvoří pravidla prakticky samy, a dospělý je pouze v roli toho, který zasahuje jen v případě, že se děti odchylují od kýženého směru, v němž pravidla dávají základ vzájemnému respektu mezi členy skupiny a určují mantinely chování a komunikaci.

3.2 Rizikové osobnostní charakteristiky

S rozvojem šikany v dané skupině významně souvisí osobnostní charakteristiky agresorů, obětí, všech dalších členů skupiny, ale i dospělých osob, které jsou za skupinu dětí zodpovědné (učitelé, vedoucí, trenéři).

Významnými proměnnými, které mohou napomoci k angažování se v šikanování, a to jak v roli agresora, tak v roli oběti, je úroveň úzkostnosti a depresivity (Hawker, Boulton, 2000), postoj vůči násilí (Unnever, Cornell, 2003) a sociální dovednosti (Garbarino, DeLara, 2002).

Agresoři bývají zpravidla v dané skupinové konstelaci ti „silní“, psychicky odolní a výrazně egoističtí a egocentričtí (Kolář, 2011). *„Sobecká a sebestředná orientace dává zelenou růstu*

vrozené touhy po moci a slasti s ní spojené“ (Kolář, 2011, s. 124). Často u nich byla přítomná „nereflektovaná krutost,“ tedy příjemný pocit z ponížení někoho jiného.

Osobnost agresora bývá duchovně a mravně nezralá, jejich morální vývoj je opožděn oproti dětem, které se obětí zastaly (Kolář, 2011). Agresorům také často chyběl náhled na vlastní chování, nepocíťovali vinu ani lítost a svůj trest mnohdy dokonce vnímali jako křivdu (Kolář, 2011).

Rozhodně se ale nedá říci, že by šikanovali jen psychicky narušení jedinci, agresivní sadisté a podobně. *„Nejde tedy o problém psychopatologie, ale o problém duchovního rozměru člověka a jeho morálky“ (Kolář, 2011, s. 119).*

Podle Olweuse (*„The Olweus Bullying Prevention Program“*, 2005) patří u potenciálních agresorů mezi rizikové osobnostní charakteristiky impulzivita, pozitivní postoj k násilí, dominance, problém s dodržováním pravidel, fyzická síla (zejména u chlapců) a nezájem o školu. Podle Koláře (2011, s. 140) lze vidět souvislost *„s častějším výskytem těžké citové deprivace, či aspoň subdeprivace v rodině či náhradní rodinné výchově.“*

Motivem pro spuštění agresivního jednání vůči druhým u agresorů bývá právě ona krutost a touha po moci. Mezi další motivy patří například žárlivost (kdy agresor závidí oběti například to, že je oblíbená u učitele), osamělost, touha vykonat něco velkého (například u dětí, které jsou v jiných činnostech vnímány jako neúspěšné), snaha předejít tomu, aby se sami stali obětí či snaha o upoutání pozornosti, nebo zkrátka touha „zabít nudu,“ (Kolář, 2011). Agresory se mohou stát i děti, které jsou ve škole neúspěšné, tedy ty, které mají horší studijní výsledky, než ostatní a jsou tím frustrovány (Orpinas & Horne, 2006).

U obětí nenalzáme tolik společných charakteristik, protože obětí se může stát kterékoli dítě, které je v dané konstelaci skupiny to nejslabší, zranitelné. Často to však bývají děti s negativním postojem vůči sobě samým, zažívající odmítání ze strany vrstevníků (Shannon, 2013). Rizikovou skupinou jsou děti zvýšeně zranitelné a viditelně bojácné, s vrozenou „slabou“ reakcí v konfliktních situacích (tedy v konfliktu reagují spíše stažením se, snahou o únik). Dále se pak jedná obecně o děti nějak „oslabené“, které se nějak se liší od většiny, vybočují. Častými oběťmi šikany se tak stávají děti obézní, děti s ADHD či specifickými poruchami učení, děti

s opožděným mentálním vývojem a také děti s viditelným fyzickým handicapem či jinou „mimořádností“ ve vzhledu (Kolář, 2011).

3.3 Prostředí

Prostředí, které agresory, potažmo všechny členy skupiny, obklopuje, má na vznik šikany nepřehlédnutelný vliv. Pod pojem „prostředí“ se dá zahrnout pedagog a jeho styl učení (pedagogický styl), organizace výuky nebo programu, prostředí mimo školu či daný kroužek, v němž se děti pohybují, včetně rodiny, a konečně i širší společenské prostředí.

Při organizaci programu či výuky existuje několik rizikových momentů, o nichž je podobněji pojednáno v dalších kapitolách. Patří sem přemíra soupeřivých aktivit a nestrukturovaného času (Shannon, 2013).

Rizikovým stylem vedení třídy je tzv. „tradiční pedagogický styl,“ tedy styl hierarchicko-autoritativní. Tento styl se vyznačuje snahou pedagoga o získání vlivu na třídu z pozice nadřazené autority, se třídou komunikuje převážně jednostranně, je opomíjena práce se vztahy mezi žáky ve třídě (Kolář, 2011). Při tomto stylu práce se pedagog snaží za využití pouze své osobnosti (charismatu, schopností, znalostí) získat nad žáky převahu a nastolit kázeň, s cílem nastavit co nejpríznivější podmínky pro výuku. V mimoškolním prostředí se tento styl řízení skupiny projevuje analogicky; trenér, který se soustředí pouze na herní styl a úspěchy hráčů v zápasech, skautský vedoucí, který po dětech vyžaduje především poslušnost, dbá na přesné dodržování připraveného programu a podobně.

Čáp (2011, s. 17) se k tomu vyjadřuje takto: „*Šikana se rozvíjí především ve velmi tuhých systémech. V systémech, které jsou silně hierarchizované. V systémech, kde nepřichází v úvahu diskuse.*“ Nebezpečí tohoto stylu práce s kolektivem shrnuje Kolář (2011) takto:

1. Vnímání světa jako dvou rozdělených skupin „my“ a „vy“
2. Pravidla šikany snadněji zakoření, pokud žáci učiteli nedůvěřují
3. Žáci nepřijímají legálně vytvořenou sociální strukturu (učitelský sbor jako autorita), což vede ke snaze vytvořit si vlastní parastrukturu
4. Mezi normami, postoji a hodnotami upřednostňovanými pedagogem a normami, postoji a hodnotami preferovanými většinou dětí je velká vzdálenost, což „*pedagogovi brání poznat skrytý život ve skupině a nedovoluje mu, aby ho významnějším způsobem utvářel,*“ (s. 149)

5. Pedagog nepracuje se zpětnou vazbou od žáků a tím pádem nereflektuje patologické změny ve vztazích
6. Pokud patologické změny ve vztazích zachytí, dopouští se pedagog při jejich nápravě a řešení omylů a chybných kroků a „*nárůst pedagogických omylů vede k deprivaci potřeb skupiny jako celku, což vytváří příznivý terén pro sebedestrukci v podobě šikanování,*“ (s. 149)
7. Pedagog usiluje o vliv na třídu a obává se tedy ztráty své autority a moci; snaží se tedy (často nevědomě) dobře vycházet se „silnými žáky,“ kteří mají na třídu silný vliv, což je vždy na úkor „slabších“ žáků a dává tím de facto „požehnání“ všem rozhodnutím vůdčích žáků

Rizikové často bývá i rodinné prostředí agresorů a dalších aktivních účastníků šikanování. Pro tyto rodiny bylo typické, že nedokázaly naplňovat citové potřeby svých dětí a byla pro ně charakteristická nepřítomnost mravních a duchovních hodnot. Kromě toho se často sami agresori v rodině setkávali s agresí rodičů (nápodoba, či touha násilí oplatit), a v některých rodinách byli agresori vychovávaní velmi přísně a bez vřelých citů (Kolář, 2011). Olweus („The Olweus Bullying Prevention Program“, 2005) popisuje jako rizikové rodinné prostředí to s nedostatkem rodičovské lásky a zájmu o dítě, rodiny s nedostatečným dohledem nad chováním dítěte, rodiny, kde je vyžadována striktní disciplína, rodiny, kde jsou používány přísné fyzické tresty, ale také rodiny s přehnaně ochrannou výchovou.

U obětí se vyskytuje hyperprotektivní rodinné prostředí, chybějící otec či jiná mužská postava, s níž by se dítě mohlo identifikovat, rodiny se submisivním otcem a výrazně dominantní matkou, rodiny, u jejichž členů převládá nejistota, nízké sebevědomí a rodiny s rodiči kritickými vůči dítěti, či dokonce znevažujícími jejich důstojnost (Kolář, 2011).

Výrazně negativně mohou na děti působit i širší společenské vlivy. „*Je to norma vztahů ve společnosti, kdy je běžné, že silnější zneužívá slabšího. Agresivní chování má často nálepku asertivity a nepovažuje se za něco špatného, neboť podle uznávaných „mravních“ měřítek si oběť za to může vlastně sama. Není dost sebejistá, bezohledná, tvrdá, zkrátka nemá správné vybavení do současné doby,*“ (Kolář, 2011, s. 152).

Podobně jako celospolečenské podmínky ovlivňuje vznik šikany i školní klima (Cook et al., 2010), respektive firemní kultura dané instituce, ať už jde o školu, zájmový kroužek či sportovní

oddíl. Prevenci šikany napomáhá, cílí-se se děti v rámci dané instituce respektovány a mají pocit sounáležitosti, příslušnosti k dané instituci (Kasen, Berenson, Cohen & Johnson, 2004). Tato příznivá firemní kultura se projevuje v hodnotách, na nichž organizace staví svůj program, a které předává dětem a prezentuje na veřejnost (Shannon, 2013).

4. Prevence

Prevence patologických vztahů, agrese a šikany se dá dělit na primární, sekundární a terciární.

O prevenci primární hovoříme tehdy, pokud se snažíme předejít vzniku daného jevu v prostředí, v němž k němu ještě nedošlo. V praxi tedy o této formě prevence hovoříme, pokud pracujeme se vztahy v nově utvořené třídě, nebo třeba zakládáme nový sportovní oddíl a nové trenéry pošleme na zážitkový kurz, kde se dozví, jak pracovat se skupinou, aby k šikaně nedošlo. Podle Bendla (2003, s. 78) spočívá primární prevence patologických vztahů, agrese a šikany „*ve výchově harmonické osobnosti dítěte, v informovanosti dětí, rodičů a veřejnosti o šikaně, preventivních aktivitách ve školách.*“

Sekundární prevence „*se uplatňuje v situacích, kdy k šikaně už došlo a kde musí být použita taková opatření k nápravě, aby se problémy už znovu neobjevily,*“ (Bendl, 2003, s. 78). Pod sekundární prevencí spadá včasná diagnostika, výchovná práce s agresory, řešení šikany, intervenční programy. Sekundární prevencí se ale označuje i práce s rizikovou, tedy zvláště ohroženou skupinou, i kdyby u ní k rizikovému jevu ještě nedošlo (Hartl, Hartlová, 2010).

Ve skutečnosti je samozřejmě téměř nemožné setkat se s čistou primární prevencí, zejména proto, že ve skupině, k níž se prevence vztahuje, má každé z dětí jiné předchozí zkušenosti. Některé se s vyčleněním z kolektivu setkat mohly, jiné ne. Každé také pochází z jiného rodinného prostředí a tak dále. Nepovažuji tedy za nutné v dalším textu rozlišovat mezi primární a sekundární prevencí. Budu hovořit prostě o „prevenci“, kterou chápu jako snahu podpořit zdravé vztahy mezi dětmi a předejít tomu, aby bylo nějakému dítěti v kolektivu ubližováno.

4.1 Rodina a výchova

Prevence začíná bezpochyby již v rodině, kde dítě od počátku života přejímá od svých rodičů normy a vzorce chování. Jak již bylo zmíněno v kapitole o příčinách zvýšené agrese u dětí, je ve vztahu k prevenci pozdějšího agresivního chování podstatný vznik jisté vazby (attachmentu) a uspokojení potřeby jistoty v novorozeneckém a kojeneckém věku (Martínek, 2009). Matka by měla citlivě reagovat na potřeby svého dítěte, uspokojovat jeho citové potřeby a vzbudit v něm pocit, že je svět kolem přátelský a bezpečný (Kolář, 2011). Zkrátka a dobře, naprostým základem je milující a vřelý vztah mezi rodiči a jejich dětmi.

Výchovné působení rodičů by mělo být důsledné, pro dítě čitelné, s jasně nastavenými pravidly a hranicemi, protože „*čitelný rodič podporuje ve svém dítěti jistotu, že každý problém se dá vyřešit, a pokud nastane nějaký prohřešek, ponese si za něj dítě určitý přirozený následek, kterým bude tento prohřešek vyřešen,*“ (Martínek, 2009, s. 67). Výchova by však neměla být ani přehnaně přísná, ani příliš ochranná (Kolář, 2011). V ideálním případě hranice dané dítěti v rodině svou šíří odpovídají hranicím fungujícím ve škole (Martínek, 2009).

Nejpodstatnějším způsobem, jak se dítě v rodině učí, je pomocí nápodoby, tedy prostřednictvím pozorování chování lidí v okolí a jeho důsledků (Bandura, 1977 podle Výrost, Slaměník, 2008). Děti pozorují chování lidí v okolí, a zejména svých rodičů, a to jim slouží jako vzor pro vlastní chování.

Chce-li rodina působit ohledně agrese a šikany preventivně, měli by si její členové uvědomit, jak sami reagují ve chvílích stresu, vypětí, nepohodlí a vzteku a také, jak obvykle dosahují svých cílů. Nemělo by docházet k tzv. potvrzování funkčnosti agrese (Martínek, 2009); dítě by tedy nemělo u svých vychovatelů vidět, že k dosahování cílů používají agresi, nátlak, manipulaci s druhými, a zároveň by rodiče neměli dopustit, aby dítě pomocí vlastních agresivních projevů, vzteku a vzdoru dosahovalo svých cílů, a to zejména ve fázi tzv. prvního vzdoru. Obecně se má za to, že na vzdorovité projevy dítěte je vhodné reagovat pokud možno klidně, neustoupit ze svých požadavků, ale zároveň vysvětlit dítěti jejich smysl. Mertin (2011, s. 134) radí „*zbavit dítě divácké kulisy, která nevhodné chování posiluje,*“ dítě nikdy neponižovat a nepotvrzovat si vlastní moc a převahu prostřednictvím absurdních příkazů, a zdůrazňuje, že je důležité uvědomit si, proč se dítě v dané chvíli chová tak, jak se chová a pokud možno se snažit vzdorovitým projevům předejít, například tím, že již předem podporujeme blížící se touhu dítěte po samostatnosti (v duchu Vygotského konceptu zóny nejbližšího vývoje).

V ideálním případě se v okolí dítěte vyskytuje ženská i mužská identifikační postava (Kolář, 2011).

Říčan a Janošová (2010) doporučují vychovávat děti tzv. „bully-proof“, tedy šikaně odolné, tím, že u dětí rodiče podporují sociální síť přátel, učí je vstřícnému jednání s vrstevníky a podporují u něj asertivitu, fyzickou zdatnost a psychickou odolnost. Vše samozřejmě v souladu s hodnotovým žebříčkem. Podle Říčana a Janošové (2010) je totiž podstatné, jaký hodnotový žebříček rodiče dětem předají. „*Vzájemná solidarita a ochrana slabých mají být na předních*

místech tohoto žebříčku, alespoň v rovnováze a hodnotou osobního prospěchu a vyniknutí,“ (Říčan & Janošová, 2010, s. 19)

Samozřejmě ale nelze říci, že to, že se nějaké dítě ocitne v roli agresora a ubližuje jiným, je vina rodičů, že za to „může výchova.“ Jak zdůrazňuje Čáp (2011), takovéto zjednodušení situace, tedy svalení viny na rodiče a jejich výchovné prohřešky, řešení vzniklé šikany neulehčí, spíše právě naopak. V kontaktu s rodičem agresora tedy *„spíše než kritika zapůsobí ocenění, že se s námi o tak intimní věci, jakou výchova bezesporu je, hodlá bavit,*“ (Čáp, 2012, s. 19) a pokud chceme hovořit o jejich výchově, je nejlepší poukázat na nevýhodnost konkrétního jednání rodiče pro dítě (Čáp, 2012).

4.2 Školní prostředí

Prevence šikanování, agrese a patologických vztahů ve škole se zdá být velmi složitá a naprosté vymýcení těchto jevů mezi žáky se zdá být nedosažitelným cílem. Přesto, nebo možná právě proto, je ale nezbytné se o prevenci pokoušet, a to nejlépe cíleně a promyšleně.

Prevence se týká především samotné osobnosti pedagoga a jeho postojů, organizace výuky a školního klimatu. Kapitola je tedy členěna podle těchto témat.

4.2.1 Osobnost pedagoga

Osobnost pedagoga je v otázce prevence naprosto klíčová. Mezi obecně doporučované vlastnosti pedagoga patří emoční stabilita a schopnost sebereflexe. Kromě toho je důležité, aby měl pedagog, jak zmiňují Orpinasová a Horne (2006) rád svou práci. Jinak totiž není schopen zvládat náročnost svého povolání a přesto stále nacházet motivaci k tomu zajímat se o jednotlivé žáky a podporovat přátelskou atmosféru ve třídě a ve škole.

Důležitý je pedagogův postoj k násilí, agresi a šikaně, a zároveň i k samotné prevenci šikany. Orpinasová a Horne (2006) zdůrazňují, že postoje učitelů a jiných zaměstnanců školy, včetně lektorů primární prevence, mohou podpořit vznik a existenci prostředí bez šikany, nebo naopak mohou těmto snahám přímo i nepřímo bránit. Těžko bude prevence úspěšná, pokud učitel nebude považovat agresi mezi dětmi za něco, čemu by se mělo předcházet (či bude dokonce násilí podporovat), nebo pokud mu budou naprosto lhostejné vztahy mezi dětmi. Postoje se navíc projevují v chování a více či méně vždy ovlivňují i postoje a názory dětí, neboť je pro ně učitel vzorem chování. Bendl (2003, s. 78) navíc zdůrazňuje, že *„základním předpokladem úspěšného boje proti šikaně je připuštění si možnosti jejího vzniku a existence na škole.*“ Seznam vzhledem

ke snahám o prevenci šikany nevhodných přesvědčení o šikaně a jejím řešení je součástí příloh (Příloha č. 1).

Velmi důležitý je kladný vztah mezi učitelem a jeho žáky (Orpinas & Horne, 2006). Dobrý základ pro prevenci šikany, agrese a patologických vztahů mezi žáky tvoří důvěrný vztah dětí k pedagogovi, kdy si jsou žáci jisti tím, že se mohou učiteli svěřit a jejich důvěra nebude zklamána (Bendl, 2003). Pro vznik a udržování vřelého a důvěrného vztahu mezi pedagogem a žáky je velmi podstatné, aby pedagog žáky dobře znal.

Aby byl pedagog schopen včas rozpoznat, zda nedochází k sociálně-patologickým jevům, je důležité, aby neustále sledoval měnící se vztahy mezi nimi. Navíc, pokud se škola či pedagog sám rozhodne zavést cílené programové bloky zaměřené na prevenci šikany, agrese a patologických vztahů, je vhodné, aby byla náplň těchto programů upravená podle vnitřní dynamiky vztahů v dané třídě, a povaze a potřebám jednotlivých žáků i třídě jako celku. Z hlediska prevence jsou proto velmi nevhodné časté změny pedagogů (Bendl, 2003).

Dalším z důležitých aspektů vztahu mezi učitelem a žáky je to, zda žáci vnímají učitele jako autoritu, či nikoli. Autorita zde není myšlena jako součást autoritativního řízení třídy, pedagog by neměl o všem rozhodovat, či dokonce zneužívat svého postavení. Touto autoritou je myšlena především autorita přirozená; vztah, kdy je učitel pro žáky vzorem, je respektován, ale zároveň se ho žáci nebojí, vědí, že je podpoří a že je jim do jisté míry partnerem. Autoritu může učitel budovat především prostřednictvím své kvalitní práce, spolupráci a kladným vztahem s rodiči žáků, ale nejvíce „*autoritě učitelů prospěje, když dětem poskytnou pocit bezpečí ve škole, když se zastanou slabších a rázně zakročí proti veškerým projevům šikanování,*“ (Bendl, 2003, s. 80)

Orpinasová a Horne (2006) zdůrazňují, že pro prevenci patologických vztahů mezi žáky je důležité, aby byl učitel profesionálem v oboru a dokázal, kromě navázání vztahu se žáky, předat učební látku a motivovat žáky ke studiu a získávání dalších vědomostí.

4.2.2 Výuka

Výuka by podle Benda (2003) měla být zajímavá a nabízet každému z žáků možnost osobního rozvoje a pomoci mu budovat pocit vlastní hodnoty. Práce se žáky ve třídě by se neměla zaměřovat pouze na předávání vědomostí, nýbrž také na budování postojů a formování osobnosti.

Ve vztahu k prevenci je vhodné, pokud učitel dbá na to, aby měl ve škole každý z žáků možnost v něčem vyniknout, být v něčem úspěšný a získat tak jednak pocit vlastní hodnoty,

jednak uznání spolužáků. Bendl (2003) uvádí, že existuje korelace mezi kázeňskými problémy se žákem a jeho neúspěchy ve škole a celkovým negativním postojem ke škole. Kladný vztah ke škole může podpořit právě zajímavá výuka. Jak bylo zmíněno dříve, bývá jedním z motivů agresivního chování i pocit nudy, jakési nenaplněnosti života (Kolář, 2011), čemuž se dá předcházet i nabídnutím zajímavého obsahu vyučovacích hodin i jiného programu (školní výlety, sportovní turnaje, spolupráce se zahraničními školami, exkurze, nabídka volnočasových aktivit apod.).

Žádoucí je podle Bendla (2003) i používání tzv. aktivizujících metod výuky, kdy jsou žákům jako forma učení předkládány různé problémy (provokativní otázky), které žáci sami řeší, čímž se stává výuka sama o sobě motivující. To je velmi důležité, protože *„pokud osnovy, obsah vyučování, metody a formy jeho prezentace nebudou pro děti motivující a pokud do nich nebudou začleněny a následně úspěšně rozvíjeny prvky pozitivní socializace, mohou žáci vyjadřovat své odmítání cílů školy prostřednictvím nejrůznějších deviantních forem chování, včetně šikánování,“* (Bendl, 2003, s. 85).

Orpinasová a Horne (2006) uvádí, že jedním z vhodných výukových stylů pro prevenci nevhodného chování a šikany je kooperativní výuka, při níž žáci pracují na řešení problémů v menších skupinkách a učí se kromě nové látky i spolupráci, toleranci a pracovním dovednostem od sebe navzájem. Tento způsob výuky pomáhá budovat i pozitivní vztah žáků ke škole.

Další výukovou metodou, kterou Orpinasová a Horne (2006) doporučují, jsou „postupně rozvíjející programy,“ kde se žáci učí novým věcem (znalostem, dovednostem) postupně, od základní úrovně směrem ke zvládnutí stále náročnějších úkolů. Tak je zachována možnost osobního rozvoje (jak o ní hovoří Bendl, 2003) a žáci jasně vidí, že se někam posouvají, že jsou úspěšnější.

Mertin (2011 in Mertin & Krejčová, 2011) upozorňuje na to, že je důležité udržovat žáky ve škole zaměstnané, nedat jim během hodin příležitost k prožívání nudy. S tím souvisí nutnost reagovat na rozdílná pracovní tempa žáků.

Pevnou součástí školní činnosti by měl být rozvoj sociálních dovedností žáků, které souvisí nejen se školními výsledky a pozdějším uplatněním v životě, ale i přímo s prevencí nevhodného chování žáků, tedy i agresivního chování, vzájemné netolerance, urážení a podobně. *„Pokud učitelé nejsou schopni naučit žáky rozumět rozdílům mezi vhodným a nevhodným chováním k druhým lidem, pravděpodobně stráví enormní množství času řešením jejich neslušného a*

nevhodného chování na úkor času, který měl být věnován výuce,“ (Orpinas & Horne, 2006, s. 82). Reid, Monsen a Rivers (2004) zdůrazňují cíle sociální výuky ve škole, jimiž by měl být rozvoj schopnosti řešit problémy, nárůst sebedůvěry žáků, rozvoj vnitřního locus of control (místa kontroly) a rozvoj soběstačnosti.

K dalším faktorům souvisejícím s prevencí patří i organizace školního života jako taková. Jak bylo zmíněno dříve, je pro vznik šikany rizikový tzv. „nestrukturovaný čas,“ kdy nemají děti žádný organizovaný program, případně na ně ani nedohlíží žádná dospělá osoba (Shannon, 2013). V rámci předcházení šikaně a agresi je vhodné zavést ve škole o přestávkách nějakou formu dozoru a dohledu (v úvahu připadá například učitelský dozor, kamerový systém, žákovské hlídky) a to především na místech, kde by k šikaně mohlo docházet, či kde už k ní došlo (Bendl, 2003). Zamyslet se lze i nad architekturou školy a volit takovou stavbu, či rozvržení aktivit v prostoru tak, abychom eliminovali „znepřehledňující prvky,“ které komplikují dohled nad žáky (Bendl, 2003). Primární však stále je práce se vztahy ve třídě a formování postojů žáků, neustálý dohled není sám o sobě řešením.

4.2.3 Školní klima

„Funkční prevence školní šikany spočívá v nastavení bezpečného klimatu“ (Čáp in Kabíček, Csémy, Hamanová a kol., 2014, s. 159). Podle výzkumů Orpinasové a Horneho (2006) je na školách s pozitivním klimatem menší výskyt šikany, a tudíž můžeme zavedením pozitivního klimatu šikaně a agresi mezi dětmi předcházet. Kromě redukce výskytu agrese podporuje zavedení pozitivní atmosféry do školy i pozitivní vývoj dětí a dobré školní výsledky. *„Škola s pozitivním klimatem doslova láká k návštěvě. Studenti a učitelé v ní rádi tráví čas a mají dost energie na podání svých nejlepších výkonů,“* (Orpinas & Horne, 2006, s. 80).

Školní klima je charakteristika školy, která se projevuje kvalitou interakcí mezi členy školní komunity a vlivem fyzických a estetických kvalit školní budovy a jejího okolí. Školní klima souvisí s kvalitou vzdělávacího procesu a probouzí a rozvíjí v jednotlivcích jejich nejlepší kvality. Součástí školního klimatu jsou pravidla školy, styly vedení používané ředitelem a učiteli, etické normy a komunikační styly (Orpinas & Horne, 2006). Pozitivní klima školy je souvisí s pocitem sounáležitosti se školou (sense of belonging) u žáků (Orpinas & Horne, 2006), který dále podporuje vznik pozitivních vzájemných vztahů mezi členy školy.

Škola s pozitivním klimatem se liší od těch s tuhým, hierarchizovaným systémem, který v prevenci šikany selhává (Čáp, 2012, Kolář, 2011). V těchto školách zpravidla funguje tzv.

komunitní model práce charakteristický demokratickým řízením a cílenou prací se vztahy mezi žáky, mezi učiteli a mezi žáky a učiteli (Kolář, 2011). Tento styl práce „dovoluje přiblížit formální a neformální strukturu ve skupině“ (Kolář, 2011, s. 148) a znamená, „že snahy a cíle proklamované oficiálně učitelem jsou přijaty většinou žáků, čímž je dán zásadní předpoklad pro jejich naplnění,“ (Kolář, 2011, s. 148).

Sullivan (2000 podle Orpinas a Horne, 2006) zdůrazňuje, že pro prevenci šikany je hlavní jasná a snadno pochopitelná filosofie školy, která podporuje bezpečné a pozitivní prostředí. Filosofie školy je založená na hodnotách, které by měly být známy všem učitelům i žákům, a které by se měly skutečně promítat do každodenního dění ve škole (Orpinas & Horne, 2006). Aby se jednalo o **filosofii** podporující příznivé školní klima, a tedy zároveň i prevenci patologických vztahů, agrese a šikany, musí být založena na hodnotách, které podporují myšlenky vzájemného respektu a tolerance, preference nenásilného chování, například hodnoty vyjádřené tezemi jako „všichni lidé se zaslouží úctu a respekt,“ a „ve škole není pro násilí místo,“ (Orpinas & Horne, 2006). Říčan a Janošová (2010) apelují zejména na to, aby součástí školní filosofie i školního řádu byly hodnoty rytířství (ochrana slabých) a úcta ke každé lidské bytosti. Součástí těchto hodnot jsou i postoje vůči násilí a vůči prevenci šikany, které se do výsledného stavu promítají nejvíce.

Pravidla ve třídách, o kterých je pojednáno v kapitole pět, by měla být logicky ve shodě s těmito hodnotami a s celou školní filosofií. Pravidla školy by měla být ideálně tvořena společně kolektivem učitelského sboru, stejně jako pravidla soužití ve třídě kolektivem žáků (Kolář, 2011). Pravidla, jejichž dodržování je vyžadováno po dětech, musí být zároveň dodržována i učiteli (Orpinas & Horne, 2006). „*Ve školách s pozitivním klimatem pramení souznění s pravidly a ochota dětí je dodržovat z faktu, že děti chápou, jaké důsledky má jejich chování, a že dospělá autorita ve škole dbají na budování pozitivních vztahů.*“ (Orpinas & Horne, 2006, s. 92).

Pokud jde o tresty, které bývají tradičně spjaté s nedodržováním stanovených pravidel, upozorňují Orpinasová a Horne (2006) na nebezpečí tohoto modelu. Tento přístup totiž staví dítě do pasivní pozice příjemce rozhodnutí někoho jiného a může vést k odcizení dítěte, zvýšit jeho vztek a celkově zhoršit vztahy v celé komunitě. „*Konečně, trestání problém šikany spíše zhorší, než vyřeší,*“ (s. 92).

Alternativní přístup, který Orpinasová a Horne (2006) doporučují, staví na tom, že by děti měly být odpovědné za následky vlastních činů. Klade důraz na stanovení jasných limitů chování

a zároveň na podpoře studentů a atmosféry pozitivních vztahů mezi studentem a autoritami a zdůrazňuje, že by spíše než o trest mělo jít o to, pomoci dítěti pochopit, co udělalo špatně a rozhodnout se, co je třeba udělat, aby svou chybu napravilo. „*Důsledky vyvozené ze šikany, či agresivního chování by měly napomáhat k řešení problému skrze zvyšování povědomí o důsledcích podobných činů, podporu nových dovedností a budování vztahů namísto prostého potrestání agresora,*“ (s. 92).

Podle Orpinasové a Horneho (2006) by měla škola cíleně pracovat s analýzou vlastních silných a slabých stránek, protože „není možné vyřešit problém, pokud si nejsme vědomi jeho existence,“ (s. 86). Vhodné je využívání různých dotazníků rozdáváním studentům a učitelům, nebo, jak zmiňuje Shannon (2013), vedení záznamů o případech šikany či jiných problémech mezi dětmi.

4.3 Mimoškolní prostředí

Ačkoli děti tráví velkou část svého času ve škole, není škola jediným prostředím, kde se navazují vztahy s vrstevníky. Mezi další prostředí, kde se tvoří skupina podobně starých dětí, jsou různé zájmové kroužky, sportovní kluby, turistické a skautské oddíly a podobně. Tato prostředí se od školního prostředí v mnoha ohledech liší, mají svá specifika a stejně tak se tedy liší prevence šikany, patologických vztahů a agresivního chování.

Je velmi důležité pracovat se vztahy a dbát na prevenci šikany v zájmových kroužcích. Podle Shannona (2013) jsou volnočasové aktivity velmi důležité zejména pro děti, které jsou ohroženy šikanou ve škole (například děti s nadváhou, nebo menšinovou sexuální orientací), neboť mohou získat nové dovednosti, posílené sebevědomí a nová přátelství. Zapojení se do zájmových aktivit tedy může fungovat jako kompenzace neuspokojivých vztahů s vrstevníky ve škole a může potenciálně oběť šikany chránit vůči následkům šikany a být tedy samo o sobě jakousi terciární prevencí.

Prevence šikany, patologických vztahů a agresivního chování ve volnočasových aktivitách není dosud, na rozdíl od prevence školní šikany, nebo šikany na pracovišti, příliš prozkoumána. V této kapitole jsou shrnuty dosavadní poznatky.

4.3.1 Specifika mimoškolních prostředí

Jedním z největších specifíků mimoškolního prostředí je fakt, že je zapojení do těchto aktivit dobrovolné. Zatímco školní docházka je povinná, kolektiv ve školní třídě je uměle vytvořen a děti

mají jen minimální možnost daný kolektiv opustit, je situace ve volnočasových aktivitách zcela opačná. Děti si kroužky vybírají převážně dobrovolně, na základně svých zájmů a většinou mohou daný oddíl nebo klub prakticky kdykoli opustit.

Zájmové kroužky, oddíly a sportovní kluby mají jiný cíl, než instituce školy, která má za úkol především vzdělávat. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání definuje cíle základního vzdělávání takto (MŠMT, 2013):

- umožnit žákům osvojit si strategie učení a motivovat je pro celoživotní učení
- podněcovat žáky k tvořivému myšlení, logickému uvažování a k řešení problémů
- vést žáky k všestranné, účinné a otevřené komunikaci
- rozvíjet u žáků schopnost spolupracovat a respektovat práci a úspěchy vlastní i druhých
- připravovat žáky k tomu, aby se projevovali jako svěbytné, svobodné a zodpovědné osobnosti, uplatňovali svá práva a naplňovali své povinnosti
- vytvářet u žáků potřebu projevat pozitivní city v chování, jednání a v prožívání životních situací; rozvíjet vnímavost a citlivé vztahy k lidem, prostředí i k přírodě
- učit žáky aktivně rozvíjet a chránit fyzické, duševní a sociální zdraví a být za ně odpovědný
- vést žáky k toleranci a ohleduplnosti k jiným lidem, jejich kulturám a duchovním hodnotám, učit je žít společně s ostatními lidmi
- pomáhat žákům poznávat a rozvíjet vlastní schopnosti v souladu s reálnými možnostmi a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o vlastní životní a profesní orientaci

Je však otázkou, jak a do jaké míry základní vzdělávání tyto vytyčené cíle naplňuje a zda se někdy ve školách nesoustředí učitelé spíše na zvládnutí předepsané látky podle osnov spíše, než na výše zmíněné cíle.

V mimoškolních aktivitách je kladen důraz spíše na výchovu, formování postojů a učení se dovedností, než na předávání vědomostí a znalostí. Zájmové kroužky, oddíly a sportovní kluby

chtějí děti rozvíjet v návaznosti na školu a nad rámec toho, co se ve škole děti dozvídají a například budování vztahů může být věnován mnohem větší prostor, než ve škole.

Podle výsledků Shannonova kvalitativního výzkumu z roku 2013 není neobvyklé, aby měly zájmové organizace prevenci šikanování přímo zakotvenou v programu, jak v rámci výcviku lektorů (vedoucích), kde si nacvičují, jak reagovat v případě, že se násilí mezi dětmi vyskytne i jak mu předcházet, tak přímo v programu s dětmi.

Dalším z rozdílů mezi školou a zájmovými organizacemi je podle Shannona (2013) možnost časté komunikace s rodiči dětí. Děti zpravidla na programový den vozí rodiče, a každý den je i vyzvedávají, takže mají vedoucí možnost pravidelně zjišťovat, co je u kterého dítěte nového, a rodičům pak mohou pravidelně podávat informace o událostech uplynulého programu a vše jim tak průběžně sdělovat. Podobnou funkci ve školním prostředí samozřejmě plní pravidelné třídní schůzky a u nižších stupňů je typické, že se rodiče s učitelem rovněž setkávají prakticky každý den.

Většina volnočasových organizací má podle Shannona (2013) jasně vyjádřené hodnoty podporující vznik bezpečného prostředí, často již ve stanovách či jiných zakládajících dokumentech. Tyto hodnoty jsou často přímo předávány členům (dětem) a dokonce jejich rodičům (Shannon, 2013), například u skautské organizace, kde je práce s hodnotami pevnou součástí programů a děti jsou v jejich duchu vychovávány.

4.3.2 Sportovní kroužky

Ve vztahu ke vzniku šikany je riziková přemíra kompetitivních aktivit, která je pro sportovní kluby typická. U nich hrozí, že tým, který prohrává, vnímá svůj neúspěch jako chybu jednoho z hráčů s nižšími dovednostmi, nebo toho, který skutečně během hry udělal nějakou, byť drobnou, chybu (Shannon, 2013). Je velmi důležité, aby podobnému vnímání týmového neúspěchu trenér zabránil, nebo dokonce předcházel.

Vyšší riziko vzniku šikany je podle Shannona (2013) u kontaktních sportů (například hokeje), protože je agrese mezi dětmi v rámci hry něčím běžným a vlastně žádoucím.

Důležitý je bezpochyby vztah mezi trenérem a hráčem, jehož kvalita ovlivňuje nejen vztahy v týmu, ale mimo jiné i úspěšnost všech hráčů a úroveň jejich celkového well-beingu (Yang & Jowett, 2013 podle Caliskan, 2015).

Stirlingová (2007, 2008 podle Stirling, Bridges, Cruz & Mountjoy, 2011) uvádí, že se ve sportovním odvětví velmi často používá agresivní chování, házení předměty na sportovce (nebo před ním), křik na sportovce, nebo na skupinu sportovců, nadávky a degradující, či ponižující komentáře vůči sportovci, nebo úmyslné nevšímání si určitého sportovce a ignorace jeho potřeb jakožto běžné tréninkové techniky, u nichž se předpokládá zajištění úspěšnosti týmu, či sportovce. Nathan (2014) upozorňuje na to, že se podobné jednání sportovním prostředím často stává jakousi tradicí, normou chování, a ta je předávána od trenéra k hráčům, a hráči zas tuto formu chování přenášají do svých škol a vztahů s vrstevníky mimo tým.

Častým problémem ve sportovním prostředí bývá homofonicky zaměřená šikana (Nathan, 2014), a sexuálně zaměřená šikana (Stirling, Bridges, Cruz & Mountjoy, 2011).

Pokud chceme šikaně ve sportovních týmech předcházet, je třeba systematicky vzdělávat trenéry, aby si byli vědomi toho, jak je důležité pracovat se vztahy v týmu, a neklást důraz jen na výkon, jak tomu často ve sportovním odvětví bývá.

4.3.3 Skautské oddíly

Ačkoli ani prostředí skautských oddílů není zcela imunní vůči vzniku patologických vztahů, agrese a šikany, nenalezla jsem na toto téma žádné výzkumy ani jiné zdroje. Z hlediska prevence těchto sociálně-patologických jevů má ale skauting několik předpokladů, díky nimž by mohl být v prevenci úspěšný.

Prvním faktem je, že je cíl skautingu ve shodě s cílem prevence. Posláním Junáka je *„podporovat rozvoj osobnosti mladých lidí; jejich duchovních, mravních, intelektuálních, sociálních a tělesných schopností tak, aby byli po celý život připraveni plnit povinnosti k nejvyšší Pravdě a Lásce; sobě samým; bližním, vlasti, celému lidskému společenství a přírodě,“* (Junák-český skaut, z.s, 2014, s. 1), což se shoduje s představou dítěte odpovědného za své chování v míře odpovídající jeho věku, které je schopné dělat vlastní rozhodnutí a je schopné empatie vůči druhým („Minimalizace šikany“, 2008).

Předávání hodnot nenásilí, starosti o ostatní, solidarity a tolerance je pro úspěšnou prevenci velice důležité (například Orpinas & Horne, 2006) a v Junáku jsou tyto hodnoty předávány zcela přirozenou formou již od útlého věku. Tyto hodnoty a ideály jsou základním kamenem skautské výchovy a jsou vyjádřeny ve třech základních principech skautingu (Junák- český skaut, z.s., 2014, s. 1- 2):

1. povinnost k Bohu, chápaná jako povinnost hledat a respektovat v životě vyšší hodnoty než materiální
2. povinnost vůči ostatním, chápaná jako věrnost své vlasti, která je v souladu s úsilím o mír, snaha o vzájemné pochopení a spolupráci mezi lidmi, národy a různými sociálními skupinami; je pojata jako závazek účastnit se na rozvoji společnosti, jako úcta a láska prokazovaná bližním a přírodě
3. povinnost vůči sobě, chápaná jako odpovědnost za rozvoj sebe sama.

Tyto principy jsou dále rozpracovány ve skautských zákonech, které jsou pro dětské členy organizace srozumitelnější a zároveň slouží jako základ pro pravidla společného soužití, jejichž stanovení je pro prevenci klíčové. Zákony, které souvisí s hodnotami podstatnými pro prevenci, jsou tyto (Junák- český skaut, z.s., 2014, s. 3):

- Skaut je pravdomluvný
- Skaut je věrný a oddaný
- Skaut je prospěšný a pomáhá jiným
- Skaut je přítelem všech lidí dobré vůle a bratrem každého skauta
- Skaut je zdvořilý
- Skaut je ochráncem přírody a cenných výtvorů lidských
- Skaut je poslušný rodičů, představených a vůdců
- Skaut je čistý v myšlení, slovech i skutcích

Skauting je výchovná organizace, která si vyvinula vlastní výchovnou metodu, založenou na sedmi základních prvcích, mezi něž patří slib a zákon, učení se zkušeností, družina, symbolický rámec, příroda, program osobního růstu a dospělí průvodci (Junák- český skaut, z.s., 2014).

Z hlediska prevence šikany, agrese a patologických vztahů ve skupině považují zejména tyto body:

- Družina, což je malá (přibližně šest členů) skupina vrstevníku, v níž se děti učí vzájemnému soužití, a kde získává dítě pocit bezpečí a zázemí a umožňuje mu získávat zpětnou vazbu od blízkých osob
- Slib a zákon, které vyjadřují a pomáhají dětem pochopit hodnoty a ideály klíčové pro vzájemné harmonické soužití
- Učení se zkušeností, v jehož duchu je pro skauty podstatné nejen nebýt špatný, ale je nutné „dobro činit“
- Program osobního růstu, který funguje ve stejném duchu jako „postupně rozvíjející programy“ Orpinasové a Horneho (2006) a „osobnostní rozvoj“ podle Bendla (2003)
- Dospělí průvodci, kteří „*ve skautingu hrají roli průvodců mladého člověka, tedy těch, kteří mu nejen ukazují cestu, ale také mu pomáhají, podporují jej a povzbuzují; to vše s respektem k jedinečné lidské bytosti, která dříve nebo později musí za svou cestu převzít plnou odpovědnost*“ (Junák- český skaut, z.s., 2014, s. 3), a kteří tedy nevystupují jen jakožto autority uplatňující svou moc, a s nimiž mají jejich svěřenci důvěrný vztah.

Samozřejmě i skautská organizace čelí podobným rizikovým faktorům jako například sportovní kluby. I v programu skautských oddílů mohou převážit soupeřivé aktivity a stejně nebezpečný může být nepříznivý příklad vedoucích nebo nestrukturovaný čas, při němž nejsou děti pod dohledem.

4.4 Cílené preventivní programy

Zásady a poznatky shrnuté v kapitole věnované prevenci je nutné aplikovat co nejefektivněji a komplexně. Na tomto principu bylo vyvinuto množství cílených komplexních programů zaměřených na prevenci šikany a podporu zdravých vztahů mezi dětmi. „*Účinný preventivní program je zaměřen na učitele a jejich výcvik, podporu vztahů mezi žáky, pomáhá vytvářet třídní pravidla, angažuje žáky a oceňuje vhodné chování, využívá evaluačních nástrojů a podporuje zájem u učitelů o dění ve třídách,*“ (Flygare et al., 2011 podle Čáp in Kabíček, Csémy, Hamanová a kol., 2014, s. 159).

Cílem prevence je *„dítě odpovědné za vlastní chování a způsob života v míře přiměřené jeho věku, s posílenou duševní odolností vůči stresu, negativním zážitkům a vlivům, schopné dělat samostatná rozhodnutí, ale také dítě schopné empatie vůči druhým,“* („Minimalizace šikany,“ 2008, s. 4).

4.4.1 Projekt Minimalizace šikany

Jedním z programů primární prevence zaměřené na šikanu v České republice je projekt Minimalizace šikany (MIŠ). Zaměřuje se především na *„postupné nastartování procesů tvorby bezpečného prostředí ve školách, dlouhodobé vzdělávání celých učitelských týmů, následnou podporu zavádění změn přímo ve školách prostřednictvím spolupráce s odborníky na šikanu, osobnostní rozvoj dětí a bezpečné školní klima,“* („Minimalizace šikany,“ 2008, s. 7).

Součástí komplexního programu MIŠ je Speciální program proti šikaně, koncipovaný přímo pro školy. Velkou výhodou je, že je tvořen každé škole na míru. Jeho součástí je například vzdělávání učitelského sboru, komunikace s rodiči žáků, nastavení spolupráce s externími institucemi (Diagnostický ústav, Pedagogicko-psychologické poradny, Linka důvěry apod.), práce přímo se žáky ve třídách a zavedení poradenské služby ve škole („Minimalizace šikany,“ 2008).

Speciální programy proti šikaně by měly obsahovat tyto komponenty („Minimalizace šikany,“ 2008, s. 47): *„společné vzdělávání pedagogů a supervize odborníků „zvenčí“, vytvoření užšího realizačního týmu v rámci školy, zmapování skutečné situace ve škole a motivování učitelů ke změně, společný postup pedagogů i rodičů při řešení případů šikanování, prevence ve třídnických hodinách, prevence ve výuce (občanská výchova, rodinná výchova atp.), prevence ve školním životě mimo výuku (celodenní, víkendové akce), účinný ochranný režim (dozory, třídní pravidla, schránka důvěry), spolupráce s rodiči, školní poradenské služby, spolupráce se specializovanými zařízeními, dobré vztahy se školami v okolí, průběžné vyhodnocování situace ve škole (evaluace).“*

Důležitá je samozřejmě také přímá práce s třídními kolektivy, s nimiž se pracuje na rozvoji pozitivních mezilidských vztahů. Za tuto formu práce mají odpovědnost především třídní učitelé, kteří sami zvolí konkrétní organizační formu podle situace ve třídách, například v rámci hodin Občansko-společenské výchovy, třídnické hodiny, kurzy a tak dále („Minimalizace šikany,“ 2008).

Efektivita tohoto programu byla zkoumána pomocí Kolářova standardizovaného Dotazníku o šikaně, který žáci druhého stupně pilotních škol vyplnili před začátkem vzdělávacího programu pro učitele a po ukončení vzdělávacího programu a nejméně čtyřměsíční etapy zavádění Speciálního programu proti šikanování. V dotazníku byla sledována nejen frekvence výskytu šikany a agrese, ale jejich závažnost („Minimalizace šikany,“ 2008). „*Povaha projevů šikany se u psychických forem snížila o 29%, u fyzických o 40%. Počet šikanovaných dětí poklesl z původních 376 na 290, tj. po roce působení projektu bylo v pilotních školách šikanováno o 21% méně dětí. „Velmi často” je šikanováno o 27% dětí méně než při vstupním měření.*“ (MIŠ, s. 48). Program tudíž může být považován za efektivní.

4.4.2. Olweus Bullying Prevention program

Olweus Bullying Prevention program je víceúrovňový a vícesložkový program pro základní a střední školy (děti ve věku 6 - 15 let) zaměřený na prevenci a redukci šikany. Program se snaží přestrukturovat stávající školní prostředí s cílem snížení rizika vzniku šikany, zlepšení vztahů mezi vrstevníky. Program byl vyvinut na norské Univerzitě v Bergenu („The Olweus Bullying Prevention Program“, 2005).

Tento program poskytuje několik konkrétních rad učitelům a doporučuje například stanovení přesných pravidel a sankcí za jejich nedodržení, naslouchání studentům i rodičům, zapojení a informování rodičů, pokud se případ šikany objeví, a v neposlední řadě vytvoření prostředí vřelosti a respektu (Morgan, 2012).

Program je složen z několika neoddělitelných složek („The Olweus Bullying Prevention Program“, 2005):

- Administrace Olweusova „Bully/Victim“ dotazníku o šikanování
- Utvoření Výboru pro prevenci šikany (Prevention Coordinating Committee)
- Výcvik učitelů a dalších zaměstnanců školy
- Vytvoření celoškolských pravidel proti šikaně a agresi
- Vytvoření systému supervizních setkání (kterých se účastní i rodiče dětí)
- Pravidelná setkání jednotlivých tříd (zaměřená na vztahy mezi žáky), která probíhají každý týden a trvají od 20 do 40 minut

- Setkání s rodiči žáků
- Individuální setkání s agresory, oběťmi a jejich rodiči

Programu se účastní všichni studenti, ale ti, kteří byli v dotazníkovém šetření identifikováni jako oběti, nebo jako agresori, mají po pečlivém pozorování a zjišťování informací o konkrétním případě, přídatné individuální setkání, a stejně tak jejich rodiče („The Olweus Bullying Prevention Program“, 2005).

Během programu jsou organizována pravidelná setkání zaměstnanců školy, jejichž cílem je udržení motivace zaměstnanců a vzájemné sdílení zkušeností, podpora kooperace a koordinace jednotlivých částí programu a vytvoření celoškolské politiky proti šikaně („The Olweus Bullying Prevention Program“, 2005; Olweus, 2005).

Optimálně je program zaváděn v těchto časových intervalech („The Olweus Bullying Prevention Program“, 2005):

- Jaro: výběr školního koordinátora, administrace dotazníků
- Srpen: výcvik zaměstnanců školy
- Září: začátek programu v celé škole

V Norsku bylo provedeno množství evaluací OBPP. Při prvním Bergenském projektu byl po osmi a dvaceti měsících průběhu programu výskyt šikany snížen o 50% a více, a to u všech sledovaných věkových skupin a bez ohledu na pohlaví dětí. Kromě sníženého výskytu šikany došlo i ke zlepšení „sociálního klimatu“ ve třídě, které se projevilo v nárůstu pozitivních vztahů mezi spolužáky, zlepšením pořádku disciplíny žáků, nárůstem pozitivních postojů vůči škole a zvýšením spokojenosti žáků se životem ve škole. (Olweus, 2015). U druhého Bergenského projektu (1997-1998) byl efekt programu oproti prvnímu projektu nižší, průměrné hodnoty snížení výskytu šikany se pohybovaly mezi 21 a 38% (Olweus, 2015). Během tohoto sledování efektivity byla druhá administrace dotazníku provedena po šesti měsících od zavedení programu a v daných letech proběhly v Norsku výrazné změny v systému vzdělávání, což mohlo výsledky výzkumu výrazně ovlivnit (Olweus, 2015).

Program je používán celosvětově, například v USA na více než 6000 školách (Morgan, 2012). Ve státě Virginie došlo po jeho zavedení k několika změnám: 63% snížení frekvence případů, kdy je někdo šikanován, 75% snížení případů, kdy někdo šikanuje druhé, 31% navýšení objemu času, který učitelé strávili tím, že s dětmi o šikaně a podobném chování hovořili a 81% nárůst aktivního zapojení učitelů do prevence šikany ve třídách (Morgan, 2012). Kromě toho uvádí školy v tomto státě po zavedení kompletního programu i zlepšení školních výsledků (Morgan, 2012).

4.4.3 Další programy

Existuje množství dalších programů zaměřených na prevenci patologických vztahů mezi vrstevníky, mnohé z nich jsou v porovnání s MIŠ a OBPP mnohem méně komplexní; nezahrnují tolik komponent a pracují spíše s konkrétními třídami, než s celou komunitou školy. Jako příklad takového programu je zde uveden program „Youth Matters.“

Program Youth matters (Jenson, Brisson, Bender & Williford, 2013), v němž je kladen důraz na rozvoj pozitivních vztahů a tvorbu bezpečného prostředí, je založen na myšlence čtyř hlavních faktorů zabraňujících vzniku antisociálních vzorců chování u dětí:

1. Vazba (bonding) na rodinu, školu a tzv. pozitivní vrstevníky (positive peers)
2. Víra ve sdílené hodnoty a normy těchto sociálních jednotek (tedy hodnoty a normy rodiny, školy a vrstevníků)
3. Vnější omezení; například jasná pravidla proti antisociálnímu chování
4. Sociální, kognitivní a emocionální dovednosti, které dětem pomáhají s řešením problémů mezilidských vztahů

(Jenson, Brisson, Bender & Williford, 2013)

Konkrétně má tento program podobu čtyř devadesátiminutových lekcí, kde se děti učí, jaké jsou důsledky nežádoucího chování (co se stane, když budeme někoho z naší skupiny vyčleňovat, nebo mu ubližovat), a posilují u dětí výše zmíněné dovednosti, prosociální postoje a důvěru v sebe sama a vlastní schopnosti (self-efficacy). Lekce se dělí na dva moduly: moduly dovednostní, v nichž se děti učí, jak žádat o pomoc, co dělat, když jsme svědky šikany a podobně a tzv. „issue moduls,“ které jsou věnovány vždy určité otázce (dobrý kamarád, empatie) a kde děti tvoří projekty určené pro třídu a někdy pro celou školu, v nichž přibližují ostatním pozitivní normy. Lekce jsou vedeny specialisty, kteří prošli šestnáctihodinovým výcvikem (Jenson, Brisson, Bender & Williford, 2013).

5. Empirická část

Projekt navrhuje zkoumání souvislostí mezi efektivitou programu prevence a postoji, které k tomuto programu a k násilí a šikaně obecně zaujímají a vyjadřují učitelé. O postojích učitele a jejich vztahu k účinnosti prevence šikany je uvedeno více v kapitole Osobnost učitele. Orpinasová a Horne (2006) zdůrazňují nutnost souhlasu mezi postoji učitele vůči chování, kterému se prevence snaží předejít a cílem preventivního programu.

Učitel je pro děti modelem chování, a pokud bude dávat najevo svůj souhlas s agresí vůči určitým žákům, bude se vyjadřovat negativně vůči programu primární prevence (shazovat před dětmi jeho význam, stěžovat si, že by se měli raději učit apod.), nebo se bude dokonce sám chovat agresivně, může významným způsobem snížit účinek programu primární prevence.

Pokud by se potvrdil výzkumný předpoklad, mohlo by se předcházet neefektivnímu využívání programů primární prevence tím, že by se v každé třídě, kde má být takový program aplikován, nejprve pracovalo s třídním učitelem tak, aby byl jeho postoj konzistentní se záměrem prevence; například použitím testu navrženého pro tuto bakalářskou práci a následným rozhovorem s učitelem, případně dokonce celým školením o šikaně a významu práce se vztahy mezi dětmi ve třídě. Cílem těchto snah by bylo, aby třídní učitel tedy věřil v důležitost práce se vztahy ve třídě a svým chováním a vystupováním před žáky podporoval snahu programu primární prevence. V ideálním případě by se pak měl spojit program ve třídě s edukací učitele, aby byl schopen pozitivní atmosféru ve třídě po programu nadále budovat a podporovat a přecházet tak vzniku patologických vztahů, šikany a agresivního chování.

5.1 Operacionalizace proměnných

Jednou z proměnných jsou postoje učitelů vůči

1. násilí a agresi
2. šikaně
3. programům primární prevence

Tyto postoje jsou pro účely této práce operacionalizovány jako skór v testu postojů vůči šikaně, který byl vytvořen přímo pro účely této bakalářské práce. Obsah položek testu je inspirován seznamem nežádoucích postojů v publikaci Orpinasové a Horneho (2006).

Vyšší skór v testu postojů odpovídá:

- kladnému vztahu k násilí a agresi
- nežádoucím postojům vůči šikaně (její popírání, bagatelizace)
- zápornému vztahu k programům primární prevence

Klíčovou, sledovanou proměnnou je efektivita programu primární prevence, která je v této práci operacionalizována jako zlepšení klimatu třídy konzistentní v čase. Toto zlepšení je sledováno pomocí dotazníku Klima školní třídy (K-L-I-T), resp. jeho subškály suportivní klima třídy.

5.2 Výzkumný předpoklad

Postoj učitele vůči násilí, šikaně a programu primární prevence působí na efektivitu programu primární prevence tak, že:

- Kladný postoj k násilí, „nežádoucí“ postoj vůči šikaně a záporný postoj k programu primární prevence je spojen s nižší efektivitou programu
- Záporný postoj k násilí, „žádoucí“ postoje vůči šikaně a kladný postoj k programu primární prevence je spojen s vyšší efektivitou programu

5.3 Design výzkumu

Výzkumu se účastní 28 škol; dvě školy z každého kraje ČR, vybrané pomocí prostého náhodného výběru. Školy jsou následně náhodným losem rozděleny do dvou skupin. V polovině škol proběhne program OBPP a v polovině program MIŠ. Programy probíhají na celých školách, ale spojitost mezi postoji třídního učitele a efektivitou programu jsou sledovány pouze u dvou tříd druhého stupně na každé škole.

Nejprve vyplní týden před zahájením programu primární prevence třídní učitelé ve vybraných sledovaných třídách test pro zjišťování postojů vůči agresi, násilí, šikaně a programu primární prevence.

Na základě výsledků tohoto testu budou třídní učitelé rozděleni do skupin s postojem A (vysoký skór v testu odpovídající kladnému postoji k násilí, „nežádoucímu“ postoj vůči šikaně a

zápornému postoji k programu) a s postojem B (nízký skór v testu odpovídající zápornému postoji k násilí, „žádoucímu“ postoji vůči šikaně a kladnému postoji vůči programu).

Máme tak čtyři výzkumné skupiny:

1. Třídy s třídním učitelem postoje A, v nichž probíhá OBPP
2. Třídy s třídním učitelem postoje A, v nichž probíhá MIŠ
3. Třídy s třídním učitelem postoje B, v nichž probíhá OBPP
4. Třídy s třídním učitelem postoje B, v nichž probíhá MIŠ

Ve všech třídách je týden před zahájením programu mezi všemi žáky sledovaných tříd administrován dotazník zjišťující klima školní třídy (K-L-I-T).

Po týdnu od první administrace K-L-I-T a administrace testu postojů ve všech školách proběhnou programy primární prevence pod vedením externích, vyškolených lektorů. Lektori neznají výsledek testu postojů třídních učitelů, se záměrem studie jsou ale plně seznámeni.

Školy, třídní učitelé, rodiče žáků a žáci samotní vědí, že se zabýváme zjišťováním efektivity programů primární prevence, nevědí však o našem záměru zjišťování souvislostí mezi efektivitou programu a postoji třídního učitele. Třídním učitelům je dotazník postojů představen jako dotazník zjišťující názory a znalosti učitelů, který probíhá jako samostatný výzkum. Po proběhnutí celého výzkumu jsou samozřejmě učitelé, rodiče i žáci plně seznámeni s celým záměrem studie i s jejími výsledky.

Efektivita programu je sledována ve dvou krocích.

Ve třídách je opětovně rozdán dotazník K-L-I-T, nejprve měsíc po zahájení programů na školách (tedy měsíc po zavedení Speciálního školního programu u MIŠ a po zavedení programu OBPP na celé škole) a následně po půl roce po zahájení programů.

5.4 Metody

Mezi použité výzkumné metody patří test postojů a dotazník K-L-I-T.

Dotazník K-L-I-T je standardizovaná metoda s normami pro zkoumanou populaci, vhodná pro žáky druhého stupně ZŠ. Test postojů je autorský a dosud nemá stanovené přesné normy.

Standardizace tohoto dotazníku je součástí předvýzkumu a je nutným předpokladem průběhu samotného výzkumu.

V původní podobě obsahuje test (Příloha č. 4) 30 položek, z nichž je třináct věnováno postojům vůči šikaně (položky 1, 3, 5, 7, 10, 12, 16, 17, 20, 24, 25, 27, 28), jedenáct položek postojům vůči násilí a agresi (položky 2, 4, 6, 9, 11, 13, 15, 18, 21, 23, 29) a šest položek postojům vůči programům primární prevence (položky 8, 14, 19, 22, 26, 30).

V testu odpovídají učitelé na čtyřbodové škále (zcela souhlasím, spíše souhlasím, spíše nesouhlasím, nesouhlasím) a odpovědi jsou bodovány tak, že vyšší hrubý skóre v testu odpovídá kladnému vztahu k násilí a agresi, nežádoucím postojům vůči šikaně a zápornému vztahu k programům primární prevence.

Položky 1, 2, 5, 7, 9, 10, 11, 12, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27 a 28 jsou skórovány tak, že odpověď „zcela souhlasím“ je skórována čtyřmi body, a odpověď „zcela nesouhlasím“ jedním bodem. U položek 3, 4, 6, 8, 13, 20, 29 a 30 je skórování opačně (za odpověď „zcela souhlasím“ je udělen jeden bod, za odpověď „zcela nesouhlasím“ čtyři body).

5.5 Probandi

Výzkumu se účastní dvě Základní školy z každého samosprávného kraje České republiky (Karlovarský kraj, Plzeňský kraj, Ústecký kraj, Liberecký kraj, Královohradecký kraj, Středočeský kraj, Praha, Jihočeský kraj, Kraj Vysočina, Pardubický kraj, Olomoucký kraj, Jihomoravský kraj, Moravskoslezský kraj, Zlínský kraj), celkově tedy 28 škol.

Výzkumu se účastní dvě třídy z každé školy z druhého stupně (tedy kolektivy dětí z šesté až deváté třídy) a třídní učitelé těchto tříd.

Souhlas se zapojením do výzkumu podepíše za školu ředitel či ředitelka a následně se svým zapojením musí souhlasit každý třídní učitel sám za sebe. Žákům ve třídách je méně než 18 let, s průběhem studie tedy budou seznámeni pouze rámcově v hodině před první administrací dotazníků. Souhlas s jejich zapojením však musí podepsat jejich zákonní zástupci, kteří budou s průběhem studie seznámeni během třídních schůzek.

5.6 Etický rozměr studie

Všichni účastníci na všech úrovních jsou seznámeni s možností kdykoli zrušit svůj souhlas se zapojením do výzkumu. Odstoupit tedy může jak celá škola (zastoupená ředitelem či ředitelkou), tak třídní učitel a každý jednotlivý žák.

V případě odstoupení jednotlivého žáka ve škole i třídě nadále probíhá program, pouze daný žák nadále nevyplňuje dotazník K-L-I-T.

Eticky sporným aspektem studie může být experimentální klam, který je použit, aby předešel zkreslení výsledků testu postojů. Probandům je tedy sděleno, že se výzkum zabývá zjišťováním efektivit programů primární prevence. Třídním učitelům je dotazník postojů představen jako dotazník zjišťující názory a znalosti učitelů, který probíhá jako samostatný výzkum. Po proběhnutí celého výzkumu jsou samozřejmě učitelé, rodiče i žáci plně seznámeni s celým záměrem studie i s jejími výsledky a učitelům je zpětně poskytnuta zpětná vazba na jejich výsledek v testu postojů.

Výsledky testu postojů jsou přístupny pouze samotným učitelům a výzkumníkům, nejsou v žádném případě v publikovaných výsledcích spojeny s konkrétními jmény učitelů a nejsou sdělovány ředitelům škol, aby se zabránilo možné penalizaci učitele jeho zaměstnavatelem za to, jaký postoj zaujímají.

Rovněž výsledky dotazníku K-L-I-T jsou zpracovávány anonymně, bez spojení s konkrétním žákem a publikovány jsou bez spojení s konkrétní třídou či školou, aby nedošlo k poškození dobrého jména školy.

Všem (žákům, jejich rodičům, učitelům a ředitelům) je po skončení studie a zveřejnění výsledků nabídnuta individuální konzultace s psychologem v Pedagogicko-psychologické poradně. Učitelé tedy mohou zkonzultovat svůj výsledek v testu postojů a nahlédnout do souhrnných výsledků dotazníku K-L-I-T své třídy a zkonzultovat s psychologem plán rozvoje vztahů ve třídě. Ředitelé pak mohou nahlédnout do souhrnných výsledků tříd na své škole a získat tak podklady pro další kroky práce se vztahy ve škole.

Pokud se daný program prevence ve škole osvědčí a škola má zájem v něm pokračovat, je jí ze strany výzkumného týmu poskytnuta metodická podpora a literatura.

5.7 Předvýzkum

V rámci předvýzkumu proběhne kompletní standardizace Testu postojů, od položkové analýzy po tvorbu norem a publikaci testu.

5.9 Popis, rozbor a interpretace dat

Z testu postojů, který vyplní třídní učitelé sledovaných tříd, získáme informace o jejich postojích k násilí, agresi, šikaně a programům primární prevence zaměřené na vztahy mezi dětmi. Podle skóru, který učitel v tomto testu získá (normy budou získány v rámci předvýzkumu), bude učitel rozřazen buď do skupiny A, do skupiny B, nebo bude ze sledování vyřazen (pokud bude jeho výsledek kolem pásma průměru a jeho postoj tedy víceméně neutrální).

V rámci ověřování hypotéz sledujeme souvislost mezi postojem učitele (resp. jeho výsledkem v testu postojů) a výsledky dotazníku K-L-I-T v jeho třídě. U dotazníku K-L-I-T pracujeme pouze se subškálou „suportivní klima třídy“.

Pokud platí výzkumný předpoklad, u tříd, jejichž třídní učitel má postoje A (tedy dosáhl nadprůměrného výsledku v testu postojů) nedojde po zavedení programu k signifikantnímu posunu ve výsledcích subškály „suportivní klima třídy“ v dotazníku K-L-I-T „žádoucím“ směrem. Zavedení programu je v těchto třídách neefektivní, a vztahy mezi žáky ve třídě tedy nejsou programem ovlivněny buď vůbec, nebo se dokonce mohou po zavedení programu zhoršit.

Naopak ve třídách, v nichž má učitel postoje typu B, dojde k signifikantnímu posunu vztahů ve třídě „žádoucím“ směrem, tedy skór na subškále „suportivní klima“ bude dosahovat vyšších hodnot po zavedení programu v porovnání se stavem před programem.

Efektivita programu, tedy kvantitativní změna výsledků dotazníku K-L-I-T (diference mezi měřeními) je ověřována pomocí t-testu se zvolenou hladinou významnosti 0,05.

5. 10 Diskuse

Vzhledem ke skutečnosti, že se jedná pouze o návrh výzkumu, je obtížné diskutovat o výsledcích. Většina nedostatků designu výzkumu totiž vyjde najevo během realizace. Bylo by proto vhodné do předvýzkumu zařadit kromě standardizace Testu postojů i pilotní výzkum, či focus group s odborníky na dané téma, kteří by mohli pomoci eliminovat nedostatky navrženého designu.

Mezi intervenující proměnné by mohly patřit například rozdíly mezi třídami (rozdílné poměry pohlaví a počtu žáků ve třídách), stejně jako rozdíly mezi školami a jejich velikostí, filozofií výuky (například státní versus soukromá škola, či „běžná“ základní škola versus škola s montessori systémem výuky) a organizace studia. Tomu by se dalo zabránit pomocí párování škol i tříd, kdy by byly do výzkumu vybrány dvojice co nejvíce podobných škol a tříd.

Stejným problémem mohou být rozdíly mezi třídními učiteli, které by mohly výsledky studie nepříznivě ovlivnit. Tomu by se opět dalo zabránit pomocí párování, kdy by byly sledovány výsledky ideálně ve dvou podobných třídách s podobnými třídními učiteli (věkem, bydlištěm, pracovními zkušenostmi, délkou praxe a podobně), kteří by se lišili v postoji k šikaně, agresi a preventivním programům. Domnívám se však, že nalézt v praxi takto vhodné subjekty by bylo velmi obtížné.

Další problémy mohou přinášet použité metody. Měření postojů pomocí dotazníku je velmi náchylné ke zkreslení ze strany zkoumané osoby (Výrost, 1989), která se chce jevit v příznivějším světle, obzvláště v tomto případě, kdy učitelé vědí, že se výcvik týká prevence šikany a agrese, a pravděpodobně nebudou chtít dát najevo své případné kladné postoje k násilí. Žáci ve třídách mohou rovněž zkreslovat výsledky v dotazníku Klima školní třídy, například ze strachu, že vyjde najevo, kdo vyplnil který dotazník. Dále se může stát, že některý z žáků nebude dávat pozor při vysvětlování instrukcí, nepochopí, jak má dotazník vyplnit, nebo prostě zaškrtná položky zcela náhodně, nebo záměrně zkresleně, například z nezájmu o výzkum. Problémem může být i aktuální psychický a fyzický stav žáků při vyplňování dotazníku K-L-I-T, který by měl proto být zadáván vždy ve stejnou denní dobu a jeho administrace by neměla příliš narušovat běžný školní den. Zásadní otázkou pak je, zda jsou vůbec metody zvoleny správně a zda by například nebylo lepší zvolit pro sledování efektivity programu jiný dotazník, než Klima školní třídy.

Třída může být také ovlivněna tlakem učitele, či ředitele na to, aby se vztahy mezi žáky u nich na škole jevíly harmonicky.

Z hlediska analýzy dat je nutné podotknout, že mohou existovat rozdíly v počátečních stavech sledovaných tříd. Pokud je třída na počátku výzkumu stmelená a žáci se v ní cítí dobře, je možnost změny k ještě větší harmonii poměrně malá a programem ve třídě de facto není co zlepšit. Ve třídních kolektivech, kde jsou vztahy nevyrovnané, žáci se k sobě vzájemně běžně chovají agresivně, nebo je ve třídě šikana v pokročilém stadiu, bude velmi náročné tuto skutečnost v tak krátkém časovém horizontu posunout žádoucím směrem. Kromě toho je

pravděpodobné, že ve třídě, kde probíhá šikana v pokročilém stadiu, by žáci nevyplňovali dotazníky podle pravdy (Kolář, 2011). Tento vliv by opět bylo možné částečně eliminovat počátečním párováním tříd, nebo by bylo možné na počátku výzkumu třídy rozdělit do několika skupin podle počátečního stavu.

Zásadním problémem je vlastní výzkumná otázka na vztah mezi postojem a efektivitou programu. Efektivita programu je totiž sama o sobě ovlivňována mnoha dalšími faktory, a ani při přijetí výzkumného předpokladu nemůžeme prohlásit, že mezi efektivitou a postojem existuje kauzální souvislost. Mezi tyto faktory může patřit například předchozí zkušenost žáků s programy primární prevence, postoje dalších významných osob v okolí žáků (rodiče, starší kamarádi, ředitel školy), výše zmíněný počáteční stav tříd, rozdílné osobnostní charakteristiky lektorů, a v neposlední řadě očekávání výzkumníků. Ani samotná změna vztahů ve třídě nemusí být způsobena zavedením programu. Může dojít například ke změně skupinové dynamiky mezi žáky (třeba příchodem nového žáka, nebo změnou v učitelském sboru).

Vzhledem k tomu, že jak v MIŠ, tak u OBPP prochází učitelé na počátku vlastním školením, může dojít v průběhu sledování ke změně jejich počátečního postoje. Toto by se dalo sledovat, pokud by byl učitelům rozdán Test postojů vícekrát.

Otázkou také je, zda je vhodné sledovat dva různé programy primární prevence, a zda by nebylo vhodnější zaměřit se pouze na jeden z nich.

Bylo by vhodné rovněž rozšířit výzkumný vzorek a zařadit například také rozhovor s vybranými žáky, nebo zapojit pozorování tříd učiteli.

Závěr

Cílem mé práce bylo teoreticky obsáhnout téma prevence patologických vztahů, agresivního chování a šikany v dětských skupinách s důrazem na psychologické aspekty této prevence.

Mezi tyto psychologické aspekty můžeme řadit attachment, učení se nápodobou, výchovu (tvorba hranic a čitelnost výchovy), osobnostní charakteristiky učitelů, trenérů a vedoucích, postoje těchto autorit, jejich pedagogický styl, školní klima a hodnoty a filosofie organizace (ať už školy, či sportovního klubu).

V teoretické části jsem se zaměřila na analýzu rizikových faktorů, které mohou vést je vzniku patologických vztahů, šikany a agrese (tedy skupinová dynamika, rizikové osobnostní charakteristiky členů skupiny a v neposlední řadě charakteristika prostředí; tedy například způsob organizace výuky nebo programu, pedagog a jeho styl učení, prostředí mimo školu či daný kroužek, v němž se děti pohybují, včetně rodiny a širší společenské prostředí) a uvedla jsem možné důsledky, které tyto patologické formy chování mají na všechny účastněné osoby (od obětí, přes agresory až po přihlížející).

Dále jsem se podrobně věnovala prevenci patologických vztahů, agresivního chování a šikany u dětí z různých úhlů pohledu. Prevence je v této práci rozdělena podle prostředí, v němž probíhá na prevenci v rodině, ve školním prostředí a v mimoškolních aktivitách. V závěrečné podkapitole teoretické části jsem popsala a analyzovala vybrané programy primární prevence, konkrétně program Minimalizace šikany, „Olweus bullying prevention program“ (Olweusův program prevence šikany) a program „Youth matters“ (Na mladých záležitích).

Empirická část obsahuje návrh výzkumu souvislosti mezi efektivitou vybraných preventivních programů a postoji, které k tomuto programu a k násilí a šikaně obecně zaujímají a vyjadřují učitelé. Přes všechny možné nedostatky návrhu se domnívám, že je téma postojů učitele a jejich působení na vztahy mezi dětmi ve třídě velmi důležité a měla by mu být věnována pozornost.

Pokud by se potvrdil výzkumný předpoklad, mohla by být efektivita programů primární prevence podpořena tím, že by se v každé třídě, kde má být takový program aplikován, nejprve pracovalo s třídním učitelem tak, aby byl jeho postoj konzistentní se záměrem prevence. Cílem

těchto snah by bylo, aby třídní učitel tedy věřil v důležitost práce se vztahy ve třídě a svým chováním a vystupováním před žáky podporoval snahu programu primární prevence.

Ideální aplikací výsledků mého návrhu výzkumu by pak bylo zavedení kurzů pro učitele, nebo ještě lépe pro studenty pedagogiky či frekventanty kurzů pedagogického minima, v nichž by se kladl důraz na to, aby byl pedagog schopen budovat pozitivní atmosféru ve třídě po programu nadále a přecházet tak vzniku patologických vztahů, šikany a agresivního chování.

Seznam použité literatury

- Bendl, S. (2003). *Prevence a řešení šikany ve škole*. (Vyd. 1., 197 s.) Praha: ISV nakladatelství.
- Cook, C., Williams, K., Guerra, N., Kim, T., & Sadek, S. (2010). Predictors of bullying and victimization in childhood and adolescence: A meta-analytic investigation. *School Psychology Quarterly*, vol. 25(issue 2), pp. 65-83.
- Craig, W. (1998). The relationship among bullying, victimization, depression, anxiety, and aggression in elementary school children. *Personality and Individual Differences*, vol. 24(issue 1), pp. 123-130.
- Craig, W., Harel-Fisch, Y., Fogel-Grinvald, H., Dostaler, S., Hetland, J., Simons-Morton, B., Molcho, M., De Mato, M., Overpeck, M., Due, P., & Pickett, W. (2009). A cross-national profile of bullying and victimization among adolescents in 40 countries. *International Journal of Public Health*, vol. 54(S2), pp. 216-224.
- Čáp, D. (2012): Šikana: mýty a realita. Samostatná příloha. *Řízení školy*. Praha: Wolters Kluwer
- Čírtková, L. (2013). *Forenzní psychologie*. (3. upr. vyd., 445 s.) Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, s.r.o.
- Fekkes, M., Pijpers, F., & Verloove-Vanhorick, S. (2004). Bullying behavior and associations with psychosomatic complaints and depression in victims. *The Journal of Pediatrics*, vol. 144(issue 1), pp. 17-22.
- Garbarino, J., & deLara, E. (2002). *And words can hurt forever: How to protect adolescents from bullying, harassment, and emotional violence*. New York: Free Press. 238 pp.
- Hawker, D. J., & Boulton, M. J. (2000). Twenty Years' Research on Peer Victimization and Psychosocial Maladjustment: A Meta-analytic Review of Cross-sectional Studies. *Journal Of Child Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines*, 41(4), 441.
- Jenson, J., Brisson, D., Bender, K., & Williford, A. (2013). Effects of the Youth Matters Prevention Program on Patterns of Bullying and Victimization in Elementary and Middle School. *Social Work Research*, vol. 37(issue 4), pp. 361- 372.

Junák- český skaut, z.s., *Stanovy spolku*. [online]. Litomyšl: Junák- česká skaut, z.s., 2014, 24 s. [cit. 2015-06-23]. Dostupné z WWW:<<http://krizovatka.skaut.cz/dokumenty/file/116-stanovy-junaka>>.

Juvonen, J., Graham, S., & Schuster, M. (2003). Bullying Among Young Adolescents: The Strong, the Weak, and the Troubled. *Pediatrics*, vol. 112, pp. 1231-1237.

Kabíček, P., Csémy, L., & Hamanová, J. (2014). *Rizikové chování v dospívání a jeho vztah ke zdraví*. (Vyd. 1., 343 s.) Praha: Triton.

Kolář, M. (2011). *Nová cesta k léčbě šikany*. (Vyd. 1., 332 s.) Praha: Portál.

Lašek, J. (2001). *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. (161 s.) Hradec Králové: Gaudeamus.

Lašek, J. *Klima školní třídy a možnosti jejího měření*. [online]. Hradec Králové [cit. 2015-06-08]. Dostupné z WWW:<<http://www.prevence-praha.cz/ke-stazeni/klima-skoly-a-tridy/10-sociln-klimaklitccqlaek>>.

Mattey, E., McCloughan, L. J., & Hanrahan, S. J. (2014). Anti-Vilification Programs in Adolescent Sport. *Journal Of Sport Psychology In Action*, 5(3), 135-146.

Mertin, V. (2011). *Výchovné maličkosti: průvodce výchovou dítěte do 12 let*. (Vyd. 1., 212 s.) Praha: Portál.

Mertin, V., & Krejčová, L. (2010). *Problémy s chováním ve škole - jak na ně: individuální výchovný plán*. (Vyd. 1., 198 s.) Praha: Grada.

Minimalizace šikany: shrnutí pilotního projektu: 2005-2007: [informační a propagační brožurka]. (2008). (1. vyd., 68 s.) Kladno: Aisis.

Morgan, H. (2012). What Teachers and Schools Can Do to Control the Growing Problem of School Bullying. *The Clearing House*, 85(5), pp. 174-178.

Nathan, R. (2014). New Book Sheds Light on Controversial Topic: Bullying in Sports. *NJCAA Review*, 65(7), 4-5.

Olweus, D. (2005). A useful evaluation design, and effects of the Olweus Bullying Prevention Program. *Psychology, Crime*, vol. 11(issue 4), pp. 389-402.

Orpinas, P., & Horne, A. (2006). *Bullying prevention: creating a positive school climate and developing social competence*. (1st ed., xvi, 293 p.) Washington, DC: American Psychological Association.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. Praha: MŠMT, 2013. 142 s. [cit. 2015-06-04]. Dostupné z WWW:<<http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani>>.

Reid, P., Mosen, J., & Rivers, I. (2004). Psychology's Contribution to Understanding and Managing Bullying within Schools. *Educational Psychology In Practice*, 20(3), 241-258.

Říčan, P., & Janošová, P. (2010). *Jak na šikanu*. (Vyd. 1., 155 s.) Praha: Grada.

Shannon, C. (2013). Bullying in Recreation and Sport Settings: Exploring Risk Factors, Prevention Efforts, and Intervention Strategies. *Journal of Park and Recreation Administration*, vol. 31(issue 1), pp. 15-33.

Stirling, A. E., Bridges, E. J., Cruz, E. L., & Mountjoy, M. L. (2011). Canadian Academy of Sport and Exercise Medicine Position Paper: Abuse, Harassment, and Bullying in Sport. *Clinical Journal Of Sport Medicine*, 21(5), 385-391.

The Olweus Bullying Prevention Program: A proven school-based program to reduce bullying. (2005). *Brown University Child & Adolescent Behavior Letter*, 21(4), 1-6.

Unnever, J. D., & Cornell, D. G. (2003). The culture of bullying in middle school. *Journal Of School Violence*, 2(2), 5-27.

Vágnerová, K. (2009). *Minimalizace šikany: praktické rady pro rodiče*. (Vyd. 1., 147 s.) Praha: Portál

Výrost, J. (1989). *Sociálno-psychologický výskum postojov*. Bratislava: Veda.

Výrost, J., & Slaměník, I. (2008). *Sociální psychologie*. (2., přeprac. a rozš. vyd., 404 s.) Praha: Grada.

Seznam příloh

Příloha č. 1 Seznam postojů

Příloha č. 2 Dotazník K-L-I-T

Příloha č. 3 Normy k dotazníku K-L-I-T

Příloha č. 4 Test postojů

Příloha č. 1 Seznam postojů

- Šikana je zkrátka normální součástí dětství.
- Šikanování je dětská hra.
- Nadávky, šíření drbů, nebo cílené ztrapňování spolužáka; jsou to prostě děti a děti se takhle chovají.
- Děti ze šikanování vyrostou.
- Šikanují jen kluci.
- K šikanování dochází jen na cestě ze školy nebo do školy, ne během vyučování.
- Některé děti jsou prostě od přírody takové.
- Agresoři si vybírají jako oběti jen děti, které jsou nějak odlišné.
- Některé děti si o to prostě říkají. Chovají se divně a to agresory přitáhne.
- Agresoři vlastně pomáhají dětem, které se zdají slabší tím, že je podněcují k tomu, aby se za sebe postavily.
- Agresivní chování „šikanátorů“ je spojeno s frustrací ve škole.
- Učitelé nemohou zasáhnout v situacích, kdy dochází k šikaně. Nemají pro to dostatečný výcvik ani schopnosti.
- Zásah ze strany učitele jen „přilije olej do ohně“ a výsledkem je to, že šikanování dál pokračuje, nebo se dokonce stupňuje.
- Nejlepší je si šikany a sporů mezi dětmi nevšímat.
- Učitelé nemohou změnit to, jak se s dětmi zachází doma.
- Pokud nebyl učitel přímým svědkem incidentu, nemůže už se šikanou nic dělat. Nemá důkaz pro to, že se opravdu něco stalo.
- Během školních dní prostě není dostatek času se šikanou a vztahy mezi dětmi zabývat, ani zařadit něco takového do osnov.

- Učitelé chtějí žákům pomoci a doufají, že se jim žáci se svými problémy svěří, ale nechtějí vytvořit ve třídě atmosféru, kde každý na někoho donáší („bonzuje“).
- Šikana v téhle škole/třídě prostě není.

(Garret, 2003 podle Orpinas & Horne, 2006)

Příloha č. 2 Dotazník K-L-I-T

Dotazník (K-L-I-T)

Milí žáci,

v tomto dotazníku vám předkládáme výroky, které charakterizují zvláštnosti jednotlivých školních tříd i vás samotných. Nejsou zde správné a špatné odpovědi; nejedná se o zkoušku vašich schopností. Proto se pokuste pracovat pokud možno rychle, u jednotlivých odpovědí se příliš nezdržujte a žádnou odpověď byste neměli vynechat. Protože dotazník je zadáván ve vaší třídě anonymně; snažte se odpovídat pravdivě. Vaše odpovědi vás nemohou výraznějším způsobem znevýhodnit. Získané výsledky slouží k průzkumu školnímu prostředí a sociálního klimatu v jednotlivých třídách, na kterých obvykle mají zájem nejen učitelé, ale i samotní žáci. Děkujeme vám.

Žák Žákyně |

Postupný ročník, do kterého teď právě chodíte, zakroužkujte:

Střední pedagogická škola: 1. 2. 3. 4.

Pečlivě vyplňte –zakroužkujte číslici na konci každé věty podle následujícího návodu:

4	3	2	1
silně souhlasím	mírně souhlasím	mírně nesouhlasím	silně nesouhlasím

1. V naší třídě mám několik důvěrných přátel.....	4	3	2	1
2. Mohl bych mít ve škole lepší výsledky, ale jen těžko se donutím k pravidelné práci.....	4	3	2	1
3. Když vím, že něco umím, nebojím se to ukázat.....	4	3	2	1
4. Když jsem v nesnázích, vím, že mi třída pomůže.....	4	3	2	1
5. Nejlepší ve škole je na sebe příliš neupozorňovat, být spíše v průměru.....	4	3	2	1
6. Obvykle se cítím dosti výkonný, mám pocit, že dosáhnou dobrého výsledků.....	4	3	2	1
7. V naší třídě se dovede většina žáků radovat ze školního úspěchu jednoho z nás.....	4	3	2	1
8. Při zkoušení chci především projít, na známce mi zas tak nezáleží.....	4	3	2	1
9. K řešení úkolů a problémů ve škole volím nejčastěji vlastní cestu, netoužím po spolupráci s ostatními ve třídě.....	4	3	2	1
10. Záleží mi na tom, aby ostatní ve třídě měli o mně co nejlepší mínění.....	4	3	2	1
11. Vynikající prospěch není obvykle člověku v dalším životě mnoho platný.....	4	3	2	1
12. Nerad se podřizuji společné práci celé třídy, to vždy znamená potlačit sám sebe.....	4	3	2	1
13. S většinou třídy je příjemné se sejit i mimo školu na společné akci.....	4	3	2	1
14. Když stojím ve škole před nějakým úkolem, mívám strach, netroufím si na něj.....	4	3	2	1
15. Pracovat na nějaké společné akci třídy, to obvykle znamená, že méně pracovítí se schovají za pracovitější; raději bych vynikl sám.....	4	3	2	1
16. V naší třídě se dovedeme při písemce či zkoušení vzájemně povzbuzovat, fandit si.....	4	3	2	1
17. Obvykle se ve škole při hodinách vyhýbám obtížným, nesnadno řešitelným situacím.....	4	3	2	1
18. O získané poznatky, vyřešené úkoly se jen nerad dělím se spolužáky, měli by se více snažit sami.....	4	3	2	1
19. Cítím, že do této třídy opravdu patřím.....	4	3	2	1
20. Často mívám pocit, že umím méně, než ostatní.....	4	3	2	1
21. V naší třídě je mnohem lepší parta, než v jiných třídách na naší škole.....	4	3	2	1
22. Mívám strach z možných překážek, váhám; neúspěchu se chci raději vyhnout.....	4	3	2	1
23. Úkoly, zadané celé třídě umíme dohromady řešit, máme na to dobrý systém.....	4	3	2	1
24. Víím, že špatně zvládám školní situace, proto chci být ve škole raději „neviditelný“.....	4	3	2	1
25. V naší třídě se cítím spokojen, víím, že mně třída „bere“.....	4	3	2	1
26. Když jde o nějakou důležitou věc, většina lidí v naší třídě se dovede sjednotit.....	4	3	2	1
27. V naší třídě si při učení vzájemně pomáháme.....	4	3	2	1

Nevyplňujte !

SUPKT: 1.....4.....7.....10.....13.....16.....19.....21.....23.....25.....26.....27.....	Suma...../.....	Sten
MOTNŠV: 2.....5.....8.....11.....14.....17.....20.....22.....24.....	Suma...../.....	
SEPROS: 3.....6.....9.....12.....15.....18.....	Suma...../.....	

Příloha č. 3 Normy k dotazníku K-L-I-T

Stenové normy pro KLIT

Sten	Supportivní klima třídy (SUPKT) Hrubé skóre	Motivace k negativnímu škol. výkonu (MOTNŠV) Hrubé skóre	Sebeprosazení (SEPROS) Hrubé skóre
1	18 a méně	13 a méně	10 a méně
2	19-21	14-15	11
3	22-24	16-17	12
4	25-27	18-20	13-14
5	28-32	21-23	15
6	33-37	24-25	16
7	38-40	26-27	17
8	41-43	28-29	18
9	44-47	30-32	19
10	48 a více	33 a více	20 a více

Pokud stenová hodnota je od 1 do 4 u všech tří sledovaných oblastí klimatu, mluvíme o nízkém výskytu (supportivity, motivace k negativnímu školnímu výkonu, sebeprosazení), 7-10 pak znamená stoupající nadprůměr v těchto oblastech.

Pomocí metody KLIT se může např. učitel seznámit se třídou, kterou nezná, přebírá jí po jiných apod. Může tím i žáky více zainteresovat do vztahů ve třídě, může sledovat postoje např. u žáků s dobrým a špatným prospěchem, rozdíly u dívek a chlapců apod. K tomu lze využít běžně dostupné statistické postupy, které mu např. nabídne právě EXCEL. Stejně tak i každého žáka může proniknout do jeho vztahů ke škole, spolužákům, vlastní motivaci apod. a při individuálním pohovoru řadu věcí vzájemně vysvětlit, objasnit a žáka např. motivovat jinak, je-li to nutné z hlediska jeho úspěšného pobytu ve škole.

Příloha č. 4 Test postojů

Tento dotazník obsahuje otázky týkající se vašich reakcí v různých životních situacích a
Vašich názorů.

Neexistují správné a špatné odpovědi, neboť se nejedná o znalostní test. Nad
odpověďmi dlouho nepřemýšlejte. Pokud Vás přesně nevystihuje ani jedna z možností,
zakroužkujte tu odpověď, která je skutečnému stavu nejbližší.

Dotazník je zcela anonymní.

Pečlivě vyplňte – zakroužkujte u každého výroku číslo podle návodu, podle toho, na
kolik se s nimi ztotožňujete.

Zcela souhlasím	Spíše souhlasím	Spíše nesouhlasím	Nesouhlasím
4	3	2	1

Nejlepším lékem na šikanu je přísná kázeň.

1 – 2 – 3 – 4

Baví mě probírat vztahy druhých lidí, řešit novinky, prostě „drbat.“

1 – 2 – 3 – 4

Nikdo nemá právo ubližovat druhým lidem.

1 – 2 – 3 – 4

Ani při velké hádce se nerozčílím natolik, abych druhému nadával/a.

1 – 2 – 3 – 4

Šikana může oběti zocelit.

1 – 2 – 3 – 4

Moji nejbližší by o mně řekli, že jsem až moc mírumilovný/ mírumilovná.

1 – 2 – 3 – 4

Když s dětmi budeme o šikaně mluvit, problém tím jen zhoršíme.

1 – 2 – 3 – 4

Programy primární prevence by měly být povinnou součástí výuky na každé škole.

1 – 2 – 3 – 4

Myslím, že dnes vychováváme děti až moc mírně. Občas by stačil výchovný pohlavek, a byl by klid.

1 – 2 – 3 – 4

Myslím, že je celý problém zveličený. Když jsme my byli malí, žádná šikana nebyla.

1 – 2 – 3 – 4

Když jsem hodně naštvaný/naštvaná, ulevuji si nadávkami.

1 – 2 – 3 – 4

Pokud si učitel nevšimne šikany, je neschopný.

1 – 2 – 3 – 4

Nechápu, jak se někomu můžou líbit býčí zápasy.

1 – 2 – 3 – 4

Myslím, že jsou preventivní programy ztráta času.

1 – 2 – 3 – 4

Nevidím nic špatného na tom, když se děti občas poperou. Když jsem byl/a malý/malá, také jsem se pral/a.

1 – 2 – 3 – 4

Lepší je si šikany a sporů mezi dětmi nevšímat, než něco pokazit neodbornými zásahy.

1 – 2 – 3 – 4

Šikana je zkrátka normální součástí dětství, děti z toho vyrostou.

1 – 2 – 3 – 4

Mám rád/a mužné sporty, například hokej nebo box.

1 – 2 – 3 – 4

Ve škole by se děti měly hlavně učit, ne hrát nějaké hloupé hry.

1 – 2 – 3 – 4

Vůči šikaně není imunní žádná škola, dokonce ani ta naše.

1 – 2 – 3 – 4

Vždycky jsem obdivoval/a vojáky, kteří neváhají padnout za obranu své vlasti.

1 – 2 – 3 – 4

Jak se k sobě chovat by se měly děti naučit doma. Není třeba ztrácet s tím čas ve škole.

1 – 2 – 3 – 4

Už se mi stalo, že jsem ze vzteku něco rozbil/rozbila.

1 – 2 – 3 – 4

Občas se ani nedivím, že je některé dítě terčem šikany, nebo posměšků. Některé děti si o to prostě říkají tím, jak vybočují.

1 – 2 – 3 – 4

Šikanují jen kluci.

1 – 2 – 3 – 4

Preventivní programy mají svůj smysl, ale ve výuce na ně není čas.

1 – 2 – 3 – 4

Učitelé nemohou zasáhnout v situacích, kdy dochází k šikaně. Nemají pro to dostatečný výcvik ani schopnosti.

1 – 2 – 3 – 4

Šikana se nelépe vyřeší tím, že oběť odejde do jiné třídy.

1 – 2 – 3 – 4

Nesnáším akční filmy plné přestřelek.

1 – 2 – 3 – 4

V osnovách by měl být větší prostor pro zařazení aktivit, kde s dětmi můžeme probírat vztahy ve třídě.

1 – 2 – 3 – 4