

UNIVERZITA TOMÁŠE BATI VE ZLÍNĚ
FAKULTA HUMANITNÍCH STUDIÍ
Institut mezioborových studií Brno

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Brno 2010

Bc. Bohuslav Svoboda

UNIVERZITA TOMÁŠE BATI VE ZLÍNĚ
FAKULTA HUMANITNÍCH STUDIÍ
Institut mezioborových studií Brno

Závady a poruchy chování u studentů středních škol

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Vedoucí diplomové práce:
PaedDr. Libuše Mazánková, Dr.

Vypracoval:
Bc. Bohuslav Svoboda

Brno 2010

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma „Závady a poruchy chování studentů na středních školách“ zpracoval samostatně a použil jsem literaturu uvedenou v seznamu použitých pramenů a literatury, který je součástí této diplomové práce. Elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné.

V Rokytnici dne 12. 3. 2010

.....
Bc. Bohuslav Svoboda

Poděkování

Děkuji paní PaedDr. Libuši Mazánkové, Dr. za velmi užitečnou metodickou pomoc, kterou mi poskytla při zpracování mé diplomové práce.

Bc. Bohuslav Svoboda

Obsah

| | |
|--|-----------|
| Úvod | 3 |
| I. Teoretická část | 5 |
| 1. Závady a poruchy chování | 5 |
| 1.1 Historie a současnost | 5 |
| 1.2 Co to jsou závady a poruchy chování? | 6 |
| 1.3 Rozdělení závad a poruch chování | 11 |
| 1.4 Původ závad a poruch chování | 14 |
| 2. Příčiny vzniku závad a poruch chování bez sociálního základu | 16 |
| 2.1 Genetické příčiny vzniku poruch chování | 16 |
| 2.2 Poruchy chování a ADHD | 18 |
| 2.3 Poruchy učení | 19 |
| 3. Příčiny vzniku závad a poruch chování na sociálním základě | 21 |
| 3.1 Vlivy prostředí | 21 |
| 3.2 Lokální prostředí | 24 |
| 3.3 Vliv sociálního postavení | 25 |
| 3.4 Školní prostředí | 26 |
| 3.5 Rodinné prostředí | 35 |
| 3.6 Vliv masmedií | 36 |
| 3.7 Vrstevnické skupiny | 39 |
| 3.8 Globalizace prostředí | 42 |
| 4. Výchovné problémy studentů | 44 |
| 4.1 Šikana | 44 |
| 4.2 Zvýšená psychická tenze | 54 |
| 4.3 Kriminalita mladistvých | 56 |

| | |
|---|------------|
| 5. Prevence a náprava | 59 |
| 5.1 Prevence závad a poruch chování | 59 |
| 5.2 Kázeňské metody a prostředky | 61 |
| 5.3 Názor z praxe | 65 |
| 5.4 Opatření za provinění | 66 |
| | |
| Dílčí závěr | 69 |
| | |
| II. Analytická část | 72 |
| | |
| 6 Průzkum šikanování | 72 |
| 6.1 Cíl zkoumání, metoda a zkoumaný vzorek studentů | 72 |
| 6.2 Průzkum a interpretace výsledků | 75 |
| 6.3 Ověření hypotéz | 100 |
| | |
| III. Závěr | 106 |
| Resumé | 108 |
| Anotace | 110 |
| Klíčová slova | 110 |
| Annotation | 111 |
| Keywords | 111 |
| Použitá literatura a prameny | 112 |
| Seznam příloh | 117 |

Úvod

Téma diplomové práce: „*Závady a poruchy chování studentů na středních školách ze sociálně pedagogického hlediska*“ jsem si zvolil především z důvodu mé dřívější několikaleté pedagogické činnosti, kdy jsem pracoval jako učitel praktického vyučování a s touto problematikou jsem se denně potkával. Při setkáních s mými bývalými kolegy a při zavedení hovoru na školu dost často slychám narážky na zhoršující se chování některých současných studentů, na jejich agresivitu, nevhodné chování, nedostatek kázně a neuznávání autorit.

Velice často se hovoří o značném nárůstu sociálních problémů, které vznikly jako důsledek zásadních změn ve společnosti a které mají také nepochybně vliv na psychiku studentů. Proto si musíme klást otázku, které vlivy, do jaké míry ovlivňují mládež a jaké následky bude mít tento stav do budoucna.

Ve školství narůstá počet žáků, kteří mají problémy s dodržováním základních společenských a morálních zásad. U nás i ve světě mezi studenty vzrůstá šikana, záškoláctví, násilí a to nejen mezi žáky, ale i vůči dospělým. Příčin vzniku závad a poruch chování studentů je ve většině případů několik základních, které se neustále opakují a ve většině případů se neřeší, popřípadě pedagog ani nemá možnost a prostředky tyto příčiny řešit. Někdy si základní příčiny ani neuvědomujeme a řeší se následně až jejich důsledek – problémový student a jeho závady a poruchy chování.

Cílem diplomové práce je porovnat sociální vztahy a výskyt šikany, (šikana - jako jeden z nejzávažnějších projevů poruchy chování ve škole), mezi studenty maturitních oborů a studenty učebních oborů. Tento cíl je zformulován do dvou následujících hypotéz:

Hypotéza č. 1: Předpokládám, že mezi uční je šikana rozšířenější, než mezi studenty maturitních oborů.

Hypotéza č. 2: Předpokládám, že studenti, kteří jsou šikanováni, ve většině případů nepatří ve třídě do žádné party a ve většině případů nemají ve třídě dobrého kamaráda.

Diplomová práce bude rozdělena na část teoretickou a praktickou.

Teoretická část diplomové práce bude věnována rozdělení závad a poruch chování, které se vyskytují u studentů středních škol. Dále se zaměřím na vlivy, které ovlivňují vznik a vývoj poruch chování, především na vlivy sociální. Teoretickou část diplomové práce zakončím kapitolou o možnostech předcházení a nápravách poruch chování. Pro vypracování teoretické části diplomové práce použiji především formu přehledové stati, kdy pomocí komparace porovnáím různé přístupy jednotlivých odborníků, případně pomocí kompilací sestavím cizí poznatky a názory ke zvolenému tématu.

V praktické části potom pomocí dotazníku provedu průzkum šikany a sociálních vztahů na dvou středních školách. Vyhodnocení dotazníku a potvrzení nebo vyvrácení hypotéz potom provedu pomocí tabulek a grafů.

I. Teoretická část

1. Závady a poruchy chování

1.1 Historie a současnost

Problémy s poruchami chování mládeže a kázní mládeže jsou velice staré. Vztahem mezi morálkou a výchovou se zabýval již Konfucius, čínský učenec, který žil v letech 551 – 479 př. n. l. O nutnosti výchovy, která musí být v souladu se zájmy společnosti, hovořili například filosofové Platon (427 – 347 př. n. l.) a Aristoteles (384 – 322 př. n. l.) ve starém Řecku. Tímto problémem se také zabývali například Komenský, Makarenko. Otázku kázně řeší vedle pedagogů i sociologové, psychologové a biologové.

U nás k této problematice vyšla řada publikací, například kniha *„Závady a poruchy chování v dětském věku“* od lékaře Pavla Vodáka a pedagoga Antonína Šulce (1964). Psychickým poruchám se věnuje Švancara. *„Poruchy psychického vývoje“* (1982), Šikaně se věnuje například Pavel Říčan v publikaci *„Agresivita a šikana mezi dětmi“* (1995), nebo Michal Kolář v knihách *„Skrytý svět šikanování ve školách“* (1997), *„Bolest šikanování – cesta k zastavení epidemie šikanování ve školách“* (2001). Jedlička, Klíma, Koti, Němec vydali v roce 2004 poměrně rozsáhlou publikaci pod názvem *„Děti a mládež v obtížných životních situacích.“* Závadám a poruchám chování se ve svých dílech věnuje Kohoutek: *„Poznávání a utváření osobnosti“* (2001), *„Základy užité psychologie“* (2002), *„Patopsychologie a psychopatologie pro pedagogy“* (2007). O problémech výchovy hovoří Kraus: *„Sociální aspekty výchovy“* (1998), *„Základy sociální pedagogiky“* (2008).

Z cizojazyčných odborných autorů, jejichž díla byla přeložena do českého jazyka, lze uvést práce britského speciálního pedagoga a ředitele školy pro děti s emočními potížemi a poruchami chování a učení A. Traina: *„Specifické poruchy chování a osobnosti“* (1997), *„Nejčastější poruchy chování u dětí“* (2001). Dalším

autorem je Ch. Kyriacou, který přednáší pedagogickou psychologii na univerzitě v Yorku. V nakladatelství Portál vyšla jeho kniha „Řešení výchovných problémů ve škole“ (2005).

1.2 Co to jsou závady a poruchy chování?

„Obecně lze poruchy chování definovat jako nepřizpůsobení se normě, nebo souboru norem, které jsou většinou lidí dané společnosti respektovány.“ (Švarcová, 2002, s. 39)

O chování mládeže mimo normu chování hovoří Vodák, Šulc, ve své knize „Závady a poruchy chování v dětském věku“ (1964). Na s. 8 toto chování dělí na závady a poruchy: „Závadami v chování rozumíme ty, jež patří do sféry pedagogické a vznikly převážně na pedagogickém podkladě. Poruchy chování náleží naproti tomu do sféry medicínské, vznikají ovšem někdy i zde na podkladě výchovném, který přerostl v příznak některého chorobného stavu.“ (Vodák, Šulc, 1964, s. 8). Na s. 191 potom zdůrazňují: „Rozdělit poruchy chování podle původu na výchovné a chorobně podmíněné a vést přesnou dělicí čáru mezi dvěma skupinami nelze. Přechody tu budou plynulé a někdy prakticky těžko odlišitelné. Tím vzniká několik problémů a je třeba řešit otázky, jako například, kam jednotlivé jevy zařadit, a rozhodnout, zda jde o záležitosti, které náležejí do sféry výhradně pedagogické, nebo jsou převážně záležitostmi lékařskou.“ (Vodák, Šulc, 1964, s. 191)

„Poruchy chování zahrnují antisociální a agresivní chování, které začíná být zřetelné v časném dětství nebo v dětství a přetrvává do adolescence, často i do dospělosti (poruchy osobnosti).“ (Paclt, 2007, s. 138)

„Děti, které trpí poruchou chování se projevují tím, že: jsou náladové, vznětlivé, vzdorovité, negativistické, tvrdohlavé, vždy v opozici, chovají se agresivně, utíkají, kradou, jsou tvrdohlavé, ničí věci, lžou, podpalují věci, jsou schopny fyzického násilí, perou se.“ (Train, 1997 s. 37)

Ve svém dalším díle „*Nejčastější poruchy chování dětí*“ (2001) Train přistupuje k pojmu *poruchy chování* ve dvou rovinách. V širší rovině je to obsah celé knihy a je použit pro všechny závažné problémy dítěte. V užší rovině je použit pro *chování s asociálními projevy*. K tomuto užšímu pojetí říká: „Dítě může být agresivní k lidem i ke zvířatům, může ničit majetek, krást, podvádět a porušovat pravidla. Bude-li se poruchy projevovat v mírné formě, nebudou ostatní příliš poškozeni; ve vážných případech však dítě řadou asociálních projevů způsobí svému okolí značné škody.“(Train, 2001, s. 63 - 64)

„Velký počet studií potvrdil přetrvávání nesocializovaných poruch chování z dětství do dospělosti.“(Perrington, 1995, Rutter, 1995, In Paclt, 2007, s. 139) Což znamená, že děti, které se chovají závadově jako samostatné osoby, mimo partu, se budou pravděpodobně takto chovat i nadále a budou porušovat zákony jako dospělé osoby. Stejný názor mají i Vodák, Šulc, kteří říkají: „U mladistvých delikventů se setkáváme nejčastěji s nepřetržitým vývojem závad již ze školního věku. V těchto případech vývoj začíná většinou záškoláctvím, útekami a krádežemi. Méně častý je výskyt závad bez předchozího vývoje.“ (Vodák, Šulc, 1964, s. 187)

Kohoutek používá pro závady v chování výraz *dificility* a ve svém díle „*Patopsychologie a psychologie pro pedagogy*“ říká: „*Dificilita* je relativně drobná a reverzibilní *závada* v chování nebo prožívání, která však nesplňuje závazná kritéria pro patologickou poruchu chování a poruchu psychiky. *Závada* je v širší normě, krátkodobější, méně intenzivní a zcela nebo částečně reverzibilní.“ (Kohoutek, 2007a, s. 16)

Dále Kohoutek uvádí rozdíly mezi závadami chování (*dificilitami*), proti poruchám chování a osobnosti:

- „*Dificility*, nesplňují závazná kritéria, uvedená pro poruchy chování a poruchy psychiky – jsou sice dysontogenetické, tedy vývojově nepřiměřené, avšak nepatologické a nedefektní,
- jsou krátkodobější,
- jejich projevy jsou méně intenzivní (mírnější, lehčí),

- jsou společensky méně závažné,
- jsou podmíněně spíše situačně a sociálně než osobnostně,
- prognosticky jsou častěji částečně nebo i zcela reverzibilní (tedy optimističtější),
- reagují již na adekvátní pedagogickou nápravnou péči.“ (Kohoutek, 2007b, s. 86)

O závadách chování (dificilitách) pojednává *patopsychologie*. „Patopsychologii v našem pojetí zajímají především problémy stavu a vývoje méně závažných psychických akcentací, anomálií, abnormalit, odchylek, deficitů, simplexností, retardací, deprivací, regresů, depravací, deviací, konfliktů, stresů, frustrací i akcelerací, a to zejména u dětí a mládeže do 18 let. Jsou přitom zkoumány *endogenní* (např. genetické, metabolické) a *exogenní* (např. konflikty, stresy, deprivace) příčiny závad chování a psychiky.“ (Kohoutek, 2007a, s. 8)

V knize „*Kapitoly ze speciální pedagogiky*“ Popelová definuje, co se myslí poruchami chování. „Poruchami chování, se rozumí negativní odchylky v chování některých osob nebo skupiny od normy, kterou je to, co jako běžné hodnotí a očekávají jiné osoby nebo skupiny. Normu pak chápeme jako určité měřítko, normalitu jako vyjádření stavu.“ (Popelová, In Pipeková, 1998, s. 191).

Pedagogický slovník uvádí, že se jedná o projevy u mládeže, která nerespektuje ustálené společenské normy. Tyto projevy se vyskytují hlavně u sociálně narušené mládeže, ale také u jedinců s jiným typem postižení. (Průcha, Walterová, Mareš, 1995, s. 160)

Naproti tomu Train ve své knize „*Nejčastější poruchy chování dětí*“ (2001) nehovoří o závadách, ale na s. 41 zmiňuje „*narušené chování*, kdy příznaky nejsou nijak vážné či intenzivní.“ Dále na s. 58 označuje stav dítěte za „*lehký, středně těžký* či *vážný*, podle počtu příznaků ve vztahu k základním požadavkům a ke stupnici, s níž je projev dítěte porovnáván.“ (Train, 2001)

Závady a poruchy chování také nerozlišuje Vágnerová. V publikaci „*Poradenská psychologická diagnostika dětí a dospívajících*“ (2008) však ve smyslu závad chování na s. 463 a 465 hovoří o *nápadnosti a nepřiměřenosti chování*. V knize „*Psychopatologie pro pomáhající profese*“ (2000) na s. 274 k poruchám chování říká: „O poruše chování lze mluvit jenom tehdy, pokud jedinec *normy chápe, ale neakceptuje je nebo se jimi nedokáže řídit*. Důvodem může být jiná hodnotová hierarchie, rozdílné osobní motivy, nebo neschopnost ovládat svoje chování (např. z důvodů organického poškození mozku nebo následkem požití alkoholu či drogy).“ Dále uvádí citaci: „Nepřiměřené sociální chování se projevuje *neschopností udržovat přijatelné sociální vztahy*. Závažnou překážkou je v tomto směru nedostatek empatie a egoismus, nadměrné zaměření na sebe a na uspokojování vlastních potřeb. Jedinci s poruchou chování nechápou význam přizpůsobení standardnímu sociálnímu očekávání, tj. normě, pro uchování nezbytného pořádku. Sami velmi často nezažili citový vztah, který by jim poskytl potřebnou pozitivní zkušenost a rozvinul jejich empatické schopnosti. Nerespektují sociální normy, které regulují sociální soužití a zahrnují ohled k jiným lidským bytostem (resp. zvířatům, životnímu prostředí apod.) Práva jiných lidí (např. jejich zdraví, důstojnost, majetek apod.) pro ně nejsou významná a přátelství pro ně nemá větší cenu než aktuální osobní užitek.“ (Quay, 1987, In Vágnerová, 2000, s. 274).

Vojtová ve své knize „*Přístupy k poruchám emocí a chování v současnosti*“ (2004) hovoří o poruchách chování se sociálním základem. „Termín pro poruchy chování, které se projevují nebo jsou důsledkem narušení výchovného procesu nebo širších sociálních vztahů. Označují se také jako *disociální chování*. Z hlediska změny je to chování, které se dá zvládnout přiměřenými pedagogickými postupy za pomoci odborníků formou poradenské nebo popř. ambulantní terapeutické péče. Často se váže na sociální mikroprostředí dítěte a souvisí s jeho vývojovým obdobím. Hranice mezi termínem *poruchové chování a poruchou chování se sociálním základem* je velmi úzká. Porucha chování se sociálním základem je dlouhodobější, i když její charakter je také přechodný. Kázeňské přestupky mají úpornější charakter. Častěji se opakují a porušování norem bývá úmyslné, ve velké míře souvisí se vzdorovitostí, negativismem. Mohou být reakcí na nevhodné výchovné postoje a nepochopení okolních dospělých. Chování není provázeno výraznější nenávisí.“ (Procházková, 1998, In Vojtová, 2004, s. 86)

Pokorná hovoří o *nápadném chování* a k tomuto výrazu říká: „Termín nápadné chování se prosadil v odborné literatuře, protože v sobě zahrnuje celou šíři možných projevů chování. Kromě toho vyjadřuje i vztah ke kontextu, v kterém se chování odehrává.“ (Pokorná, 1997, s. 126)

Z uvedených příkladů je mimo jiné zřejmé, že v současnosti neexistuje jednotné názvosloví.

„Vývoj české terminologie ve smyslu jejího sjednocení omezuje nedostatek možností pro volné diskuse a řízenou výměnu názorů mezi profesionály z oborů.“ (Vojtová, 2004, s. 55)

Různí odborníci používají pro označení stejných potíží v chování dětí a mladistvých nestejné názvy a vzájemně kombinují různé pojmy. Tato situace je přirovnávána k chaosu a zmatku. Svůj podíl na chaosu v české terminologii sehrála navíc i izolace před rokem 1989, nedostatek kontaktu se světem, nedostupnost literatury. (Vojtová, 2004, s. 45)

„V současné době do české terminologie zasahuje terminologie světová. Souvisí to s mezinárodní spoluprací mezi univerzitami a vysokými školami a celkovou dynamikou a prostupností informačních toků. Problémem však zůstává nejednotnost v užívání termínů a tím spojené přisuzování jiných obsahových významů užívaným názvům.“ (Vojtová, 2004, s. 55)

Zjednodušeně se dá říci, že autoři dělí poruchy chování na lehčí a závažnější, i když pro lehčí formu používají různé názvy (např.: závady, dificity, disociální chování, asociální chování, poruchové chování se sociálním základem, nepřiměřené chování.) a shodují se na názoru, že tato lehčí porucha chování, je ve většině případů způsobena špatnou socializací, špatným vlivem prostředí a nedostatečnou, nebo nevhodnou výchovou. Náprava závad chování je úplně, nebo alespoň částečně možná. Rozdělení chování mimo normu, na závady a poruchy, je tedy důležité pro nápravu, neboť musíme vědět, zda se máme zaměřit na oblast pedagogickou, nebo medicínskou.

1.3 Rozdělení závad a poruch chování

„Jednotlivé poruchy chování jsou uvedeny v Mezinárodní klasifikaci nemocí-10. Revize MKN, která se konala od 26. září do 2. října 1989 v Ženevě a byla schválena Světovým zdravotnickým shromážděním v r. 1990. V České republice je tato klasifikace v platnosti od roku 1994. Poruchy duševní a poruchy chování jsou zde pod označením F00-F99. Poruchy chování a emocí se začátkem obvykle v dětském věku jsou označeny F90-F98.“

(Zdroj: *Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů (MKN-10).pdf*. Ministerstvo zdravotnictví České republiky [online], [cit. 5.8.2009] Dostupný z : <http://www.mzcr.cz/Odbornik/Pages/881-mkn-10-mezinarodni-klasifikace-nemoci.html>)

Paclt v publikaci „*Hyperkynetická porucha a poruchy chování*“ (2007) uvádí charakteristiku nejčastějších poruch chování dětí a mládeže podle MKN-10:

F 91.0 *Porucha chování ve vztahu k rodině*: agresivita, krádeže peněz, ničení věcí, zapalování rodinného majetku. Konfliktní situace v rodině, konflikty mezi rodiči, rozvody.

F 91.1 *Nesocializovaná porucha chování*: izolovanost, agresivita, nepřátelství a vzdor k dospělým, dítě nebo mladiství páchá přestupky samostatně, projevy krutosti, šikanuje, krutost ke zvířatům.

F 91.2 *Socializovaná porucha chování*: parta disociálního charakteru, negativní vztah k autoritám a ke škole, pozitivní vztah k partě.

F 91.3 *Porucha opozičního vzdoru*: neposlušnost, hrubost, opozice, odmítání plnit příkazy a běžné povinnosti, zvýšená dráždivost, nepřátelské postoje, provokace, opozičnictví.

F 92 *Smíšené poruchy chování a emocí*.

(Paclt, 2007, s. 137)

Podle projevovaných příznaků rozděluje Kohoutek závary chování (difcility) do jedenácti skupin:

1. „Zvýšená psychická tenze,

2. psychomotorická instabilita,
3. infantilismus,
4. disociální vývoj osobnosti (anormativní chování),
5. intropunitivní zaměření osobnosti (komunikační problémy),
6. disharmonický vývoj osobnosti,
7. parciální nedostatky poznávacích procesů,
8. poruchy motoriky, lokomoce a praxe,
9. sociální zanedbanost (děti se sociokulturním handicapem),
10. subnorma intelektových schopností a školské výkonnosti,
11. maladaptivní profesní a studijní orientace.“ (Kohoutek, 2007a, s. 170)

Závady a poruchy se mohou vzájemně ovlivňovat, prolínat, kombinovat a časem přecházet v jiné závady. Jednotlivé závady a poruchy chování jsou určovány jejich symptomy.

„Symptomy (příznaky) můžeme rozdělit na:

- **nahodilé**-zcela necharakteristické pro osobnost,
- **sekundární**-častěji se vyskytující nepodstatné projevy, spíše skupinové nebo věkové, vedlejší,
- **centrální**-projevy, které přesně vyznačují specifickou individualitu osobnosti (a které mají význam pro bližší určení případné závady),
- **kardinální**-projevy velmi významné, signifikantní, rozhodující pro poznání dominujících vlastností dané osobnosti, vytvářející *syndrom chování*, který odkazuje přímo na podstatné rysy osobnosti.

Vždy si tedy musíme klást otázku, zda je pozorované chování nahodilé, sekundární, centrální nebo kardinální. Na rozdíl od poruch osobnosti a poruch chování se dificity častěji projevují symptomy spíše nahodilými nebo sekundárními.“ (Kohoutek, 2007b, s. 85)

Vojtová uvádí další rozdělení poruch chování podle zahraničních pramenů.

„Podle charakteru chování, kterým se porucha projevuje:

1. *Poruchy chování vyplývající z konfliktu* – záškoláctví, lhaní, krádeže.

2. *Poruchy chování spojené s násilím* – agrese, šikana, loupeže.

3. *Poruchy chování související se závislostí* – toxikomanie, závislost na automatech.“ (Cole, Visse, Uptán, 1998, In Vojtová, 2004, s. 88)

„Další třídění vychází z klasifikace Maschkera, respektuje školské a psychiatrické hledisko a rozděluje poruchy emocí a chování do čtyř skupin:

1. *Poruchy chování s externími vlivy* – agrese, hyperaktivita, porucha pozornosti, impulzivita.

2. *Poruchy chování s interními vlivy* – strach, komplex méněcennosti, úzkostnost, ztráta zájmu o dění, porucha spánku.

3. *Nezralé sociální vztahy* – snížená schopnost koncentrace, infantilní chování, snadná unavitelnost, snížená výkonnost.

4. *Socializovaná delikvence* – násilné chování, vznětlivost, nezodpovědnost, porucha vztahů.“ (Maschkera, 1993, In Vojtová, 2004, s. 88)

K četnosti výskytu poruch chování uvádí Train následující čísla: „Zhruba 10 - 15% dospívající mládeže trpí jasně definovanými poruchami, dalších 6% mládeže trpí poruchami méně zjevnými. Během dospívání převažují citové poruchy (emoční poruchy a deprese), poruchy chování, případně kombinace obou.“ (Train, 2001, s. 12)

Ve smyslu užšího vymezení poruch chování Train uvádí: „Jedná se o jednu z nejběžnějších poruch. Existují odhady, které říkají, že se vyskytuje u 4% dětí, které žijí na venkově, a u 9% dětí, které žijí ve městech. Jiné odhady hovoří o tom, že v určitých skupinách dětí dosahuje výskyt této poruchy dokonce 16%.“ (Train, 2001, s. 64)

Na toto téma Paclt konstatuje: „Ukazuje se že výskyt depresivních poruch je v dětství a adolescenci okolo 8% populace, úzkostných dětí a adolescentů je asi 8%, dětí s poruchami chování je asi 6%, dětí s ADHD 5%, dětí s drogovou závislostí a abúzem

drog 8%. Důležité je poznamenat, že v dětském a adolescentním věku se řada poruch vyskytuje současně (kombinovaně), a proto je celkový výskyt nižší.“ (Paclt, 2007, s. 167)

1.4 Původ závad a poruch chování

Vágnerová hovoří o negativních vlivech, které působí na lidskou psychiku a tím i na chování člověka. Hovoří o vlivech genetických, a o vlivech prostředí. Vlivy dále dělí na *somatogenní* (různá onemocnění a postižení těla) a *psychogenní*. Tyto psychogenní vlivy udává jako zátěžové situace, které dále dělí na *frustrace* (znemožnění uspokojit nějakou subjektivně důležitou potřebu), *konflikt* (střetnutí dvou navzájem neslučitelných, přibližně stejně silných tendencí) a *stres* (stav nadměrného zatížení či ohrožení). To, jak emočně jedinec reaguje na psychogenní vlivy, záleží na jeho *frustrační toleranci*. Emoční prožívání se může projevit jako *úzkost*, *vztek*, *agrese*, *deprese* anebo *apatie*. Všechny tyto emoční projevy se v konečné formě jeví jako závady a poruchy chování. (Vágnerová, 1999 s. 24 - 37)

Podobně o příčinách vzniku závad a poruch chování hovoří i Kohoutek: „Příčiny vzniku problémového chování, závad a poruch chování i psychických chorob se často kombinují. Mohou být *biogenní*. např. dědičné, vývojové, typologické; *somatogenní*, např. poškození mozku a analyzátorů během života, tělesné choroby ovlivňující psychiku a osobnost; *psychogenní* a *sociogenní*, např. vnitřní konflikty, stresy, nepříznivé sociální prostředí, výchovné závady, psychické infekce vyvolané soužitím s duševně narušenými lidmi.“ (Kohoutek, 2007a, s. 170)

„Psychická porucha může být jak příčinou, tak i následkem agrese.“ (Říčan, 1995, s. 61)

O příčinách vzniku poruch chování hovoří také autoři Elliott a Place a dělí je na *genetické*, *temperamentové* a na *osobní historii*. Do osobní historie autoři řadí smrt

rodiče, vážnou nemoc, pohlavní zneužívání, zanedbávání rodiči, vztahy uvnitř rodiny, vliv vrstevníků a subkulturu, v níž mladí lidé žijí. (Elliott, Place, 2002, s. 12 - 14)

Můžeme konstatovat, že příčiny vzniku závad a poruch chování mohou být dědičné, vrozené a získané.

2. Příčiny vzniku závad a poruch chování bez sociálního základu

Dále bych chtěl uvést příčiny vzniku závad a poruch chování bez sociálního základu. Uvedení těchto vlivů je podle mého názoru důležité, neboť tyto vlivy patří mezi objektivní činitele a jsou příčinou různého chování žáků za stejných sociálních podmínek. Proto, abychom dosáhli požadovaného chování žáků, musíme přizpůsobit sociální vlivy i pedagogickou činnost, kterými působíme na žáka.

2.1 Genetické příčiny vzniku poruch chování

Zdrženlivý názor na genetické vlivy příčin vzniku poruch chování má Train, který říká: „Doposud nebylo jednoznačně prokázáno, že mladiství delikventi své povahové rysy dědí, obecně se však má za to, že všechny děti se utvářejí podle vzoru svých rodičů.“ (Train, 2001, s. 32)

Na straně 64 si však odporuje a připouští jako jednu z příčin vzniku poruch chování dědičnost. „Domníváme se, že porucha je dědičná a vyvolaná podmínkami, v nichž se dítě nalézá. Dítě má k poruše větší dispozice, pokud jeden z rodičů trpí určitým typem poruchy, jako jsou poruchy osobnosti, poruchy emocí, schizofrenie nebo porucha pozornosti.“ (Train, 2001, s. 64).

Souhlasný názor na dědičnost problémového chování má Kraus, který cituje Matouška: „Rozsáhlá studie opřená o data ze všech adopcí provedených v Dánsku v letech 1927-1947 prokázala, že kriminalitu hochů v těchto rodinách lze předpovědět zřetelně lépe na základě údajů o kriminalitě biologických otců než podle trestního rejstříku otců adoptivních.“ (Matoušek a kol., 1996, s. 15, In Kraus, 1998, s. 52)

Na stejné téma hovoří i Paclt, který uvádí závěry sedmi studií od roku 1931, které proběhly v USA, Německu, Japonsku, Norsku a Dánsku. „Riziko, že se

adoptovaní synové biologických otců, kteří porušili trestní zákon dvěma či více násilnými útoky, sami také dostanou na šikmou plochu, je oproti průměrné populaci téměř trojnásobné.“ (Paclt, 2007, s. 143)

„Korelace poruch chování adoptovaných dětí s adoptivními matkami se nepotvrdila, zato s biologickými ano. To ukazuje na výrazný vliv genetických faktorů.“ (Texas Adoption Project, Pd škála MMP, Wilerman et al., 1992, In Paclt, 2007, s. 142)

Matoušek k dědičné delikvenci dále říká: „Uznávané důkazní postupy jsou jen dva. Za první - srovnání jednovaječných a dvojvaječných dvojčat, za druhé studie - adoptovaných dětí. Studií kriminality dvojčat bylo od roku 1929 provedeno nejméně devět a všechny ukázaly, že shoda v kriminálním chování je mezi jednovaječnými dvojčaty zhruba dvakrát častější (v jednom velkém dánském vzorku vyhodnoceném L.O. Christiansenem dokonce téměř třikrát častější) než u dvojčat dvouvaječných.“ (Matoušek et al., 1996, s. 15)

Kraus také hovoří o genetických předpokladech. „Na konci osmdesátých let tým lékařů Kalifornské univerzity v Los Angeles zkoumal vzorky mozkové tkáně 70 mrtvých osob, z toho polovinu tvořili alkoholici. Hledaný dopaminový gen, který ovlivňuje schopnost buněk vstřebávat dopamin (chemický neurotransmiter, který je spojován s poživkářskými sklony) se vyskytoval u 77% alkoholiků, ale jen u 28% kontrolní skupiny (lidí, kteří nepili).“ (Kraus, 1998, s. 52)

Elliott a Place upozorňují, že s genetickými vlivy nesouvisí pouze tělesná stavba, ale především komplex chemických struktur, které řídí všechny naše tělesné systémy a ovlivňují emoce a chování. Zde má důležitou úlohu serotonin, a pokud dojde k nějaké poruše v jeho působení, velmi pravděpodobně nastanou emoční problémy. To vede ke spekulaci, že tato chemická látka v mozku může hrát významnou úlohu při vzniku či přetrvávání poruch. (Elliott, Place, 2002, s. 12)

Na podobné téma hovoří také Jedlička, když uvádí: „Výzkumy v posledních desetiletích prokázaly, že centrální nervový systém produkuje přirozené nebo endogenní opiáty, které jsou chemicky podobné narkotikům, jako je opium, nebo morfium. Mozek

produkující ve vyšší míře takové vlastní látky může vyvolávat riskantní chování. Například je známo, že někteří lidé dokáží zvýšit hladinu těchto látek při horolezectví, parašutismu či jiných riskantních sportech, jiní to dokáží při zločinném násilném jednání. Mezi kriminalisty existuje dlouho podezření, že vzrušující zážitky mohou motivovat trestnou činnost. Jak uvádí sociolog Jack Katz, mnozí mladí lidé vyhledávají takové aktivity, jako jsou krádeže v obchodech, vandalismus či sprejství na nebezpečných místech prostě z toho důvodu, že jim nabízí lákavou možnost „jít s tím jinam“; delikvence se pak stává vzrušující demonstrací osobních kompetencí. Násilní mladí zločinci vyvádějí jako bohové pomsty z mytologických příběhů, kontrola nad „životem a smrtí“ oběti je pro ně zdrojem rozechvění a vzrušení. Stimulace násilím je v jinak šedivém životě úchvatná, pomáhá objasnit, proč se někteří lidé zapojují do „nesmyslných zločinů.“ (Jedlička et al., 2004, s. 87)

2.2 Poruchy chování ve vztahu k ADHD

Další skupinou dětí, které se projevují poruchami chování, jsou žáci, kteří trpí ADHD. Toto onemocnění má tři základní rysy: *deficit pozornosti*, *hyperaktivitu*, *impulzivitu*. „Koexistence ADHD s dalšími psychickými poruchami je všeobecně známá. Až 44% dětí s ADHD trpí nejméně ještě jednou další psychickou poruchou, 32% trpí dvěma dalšími poruchami a 11% dokonce třemi či více poruchami. U dětí s ADHD se projevuje podstatně více poruch učení, poruch chování, opozičního a vzdorovitého chování, agresivity, včetně delikventních činů než u zdravých dětí. Až 40% dětí a 65% adolescentů s ADHD naplňuje diagnostická kritéria opoziční poruchy, 21-45% dětí s ADHD a 44-50% adolescentů s ADHD je diagnostikováno jako závažnější poruchy chování. Nejběžnějšími typy problémového chování u těchto dětí je lhaní, krádeže, záškoláctví a v menší míře i fyzická agresivita.“ (Paclt et al., 2007, s. 20)

„Jedním z příznaků, který je od samého začátku s touto poruchou (pozornosti a hyperaktivitu), spojován, je porucha chování, která má charakter asociálního chování s epizodami krádeží, lhaní a záškoláctví. Jedna z nejzajímavějších studií došla k závěru, že pokud je u tříletého dítěte patrná hyperaktivita coby součást potíží s pozorností, je

velmi pravděpodobné, že se u něj v pozdějším věku objeví porucha chování.“ (Elliot, Place, 2002, s. 65)

„Odchytky související s ADHD mohou vznikat z genetických variací, biochemických nepravidelností, perinatálních poškození mozku či jiných poškození, prodělaných v průběhu let, jež jsou kritické pro rozvoj a zrání CNS, anebo z příčin neznámých.“ (Říčan, Krejčířová, 1995, s. 123)

O ADHD hovoří také Train a upozorňuje, že neexistuje jednotný názor na původ ADHD. „Je předmětem diskuse, jedná-li se v případě ADHD o formu onemocnění, či o obtíže *s psychosociálním pozadím*.“ Rozdílný je i přístup amerických a britských odborníků. „V amerických nemocnicích diagnostikovali 22-40% z vyšetřených dětí jako hyperaktivní, zatímco v Británii jich bylo pouze 1,5%“ (Train, 1997, s. 29-30). *Ostatní děti byly prohlášeny za nevychované.*

„Spojení dětské ADHD s agresivitou, poruchami chování, opozičnictvím a poruchami učení predisponuje pacienty k antisociálnímu chování v dospělosti.“ (Paclt et al., 2007, s. 125)

2.3 Poruchy učení

Dalším původcem poruch chování mohou být poruchy učení. Při špatných školních výsledcích student prožívá nepříjemné pocity, frustraci, stres, případně se nudí. Pokorná (1997) uvádí výzkum Lindnerové, kdy pouze 10% žáků s poruchami učení bylo bez dalších obtíží, ostatní trpěli různými závadami chování. Na stejné straně také hovoří o výzkumu Klasenové která zjistila, že 65% studentů s poruchami učení pociťovalo strach, což mělo za následek neurotické projevy u 40% studentů. Mezi další poruchy pak patřila např. agresivita a nepřátelství. Sekundární poruchy, vzniklé na základě školní neúspěšnosti, jsou zřejmě především výrazem pocitu bezmoci vůči obtížím, které dítě prožívá. (Pokorná, 1997, s. 125)

„Dítě, které je chronicky frustrováno svými školními neúspěchy a necítí se dostatečně pozitivně přijímáno ani ve vlastní rodině, se dostává do stavu nesnesitelného napětí. Trvá-li delší dobu, vyvolává toto napětí zákonitě různé neurotické příznaky (nechutenství, bolesti hlavy, žaludku, poruchy spánku, tiky apod.). Aby dítě dosáhlo vyrovnanosti, musí použít některý z náhradních způsobů chování. Nejčastějšími obrannými reakcemi jsou různé formy úniku nebo útoku.“ „Útok jako obranná reakce se nejčastěji projevuje agresivním chováním.“ (Pokorná, 1997, s. 21-22)

Na s. 125-133 potom Pokorná uvádí *Začarovaný kruh poruch učení*, které vypracoval Dieter Betz a Helga Breuningerová, pracovníci katedry psychologie učení v Essenu. Podle této teorie, dlouhodobě působící neúspěchy, tlak a represe ze strany učitelů a rodičů a vlastní bezmoc působí začarovaný kruh, ze kterého se dítě není samo schopno dostat. U žáka se potom často začnou objevovat poruchy chování. „Pro nás je velmi závažné, že vždy můžeme očekávat poruchy chování, jestliže dítě natolik trpí poruchami učení, že musí reagovat sociálně.“ (Betz, Breuninger, s. 19, In Pokorná, 1997, s. 128)

„Nároční rodiče často nerespektují možnosti a osobnost dítěte, ale prosazují především své představy.“ (Pokorná, 1997, s. 131)

„Pokud mluvíme o poruchách chování jako o druhotné symptomatologii specifických poruch učení, musíme si uvědomit specifickou etiologii i funkci těchto poruch. Je narušena vnitřní rovnováha dítěte, a proto je jeho nápadné chování spíše voláním o pomoc.“ (Pokorná, 1997, s. 133)

3. Příčiny vzniku závad a poruch chování na sociálním základě

V této kapitole se chci věnovat vlivům, které působí na jedince a ovlivňují jeho myšlení a chování. Zde se budu zabývat vlivy vnějšími, sociálně pedagogickými.

Kohoutek udává: „Člověk je tvorem nejen přírodním a biologickým, ale především *společenským*, protože společenské bytí a vědomí jej formuje nejintenzivněji. Člověk je jakýsi „sociální atom“. Podstatu lidského duševna, vědomí, spojujeme u člověka s existencí lidské společnosti. Náplň života, obsah činnosti jednotlivce je podmíněn a určen v první řadě ostatními lidmi, se kterými je přímo, nebo nepřímo v kontaktu. *Společenské prostředí* (kultura) vykonává u člověka tyto *funkce*: omezení, zábrany určitých tendencí (tj. funkci *restriktivní*), usměrnění určitými pokyny (tj. funkci *direktivní*), pokud jsou zájmy společnosti určitým způsobem chráněny, jde o funkci *projektivní*. Díky kulturním normám můžeme do jisté míry předvídat, jak se člověk v určité situaci zachová (funkce *predikativní*). Každý z nás je sociálně determinován řadou společenských skupin, a to nejen nezáměrně – *funkcionálně*, tak záměrně – *intencionálně*. Mezi nimi hraje velkou roli rodina a škola.“ (Kohoutek, 2002, s. 278-279)

3.1 Vlivy prostředí

Prostředí, ve kterém žijeme, můžeme rozdělit podle několika kritérií.

„Základní typy prostředí, jimiž se sociální pedagogika zabývá, jsou *rodinné, školní, lokální a skupinové, pracovní a volnočasové* prostředí. Lze konstatovat, že platí vzájemný vztah výchovy a prostředí.“ (Přadka et al., 2004, s. 26)

„Někteří autoři zabývající se prostředím (např. T. Pardone, K. Lewin, T. Pilch) v souladu s funkcionálním pojetím shodně popisují prostředí *subjektivní* a prostředí

objektivní. Prostředí objektivní se skládá z jednotlivých částí propojených vzájemnými vazbami. Subjektivní je tvořeno těmi částmi, které jsou dány potřebami objektu. V souvislosti s takto chápaným prostředím se objevuje termín *okolí*. (Přadka et al., 2004, s. 24)

Dále Přadka dělí prostředí podle pěti základních kriterií:

1. *podle velikosti a rozsahu prostředí*, sem patří makroprostředí, mezoprostředí a mikroprostředí - dělení na základě sociálních skupin,
2. *podle typu aktivit člověka*, sem patří prostředí pracovní, mimopracovní, vzdělávací, sportovní atd.,
3. *podle organizovanosti prostředí*, jsou to skupiny společensky organizované a institucionalizované, skupiny neorganizované a nezařazené,
4. *podle území teritoria*, ty se používají v kombinaci s jiným kriteriem, např. neformální skupiny v lokalitě obce,
5. *podle určitého charakterového znaku uplatněného na skupiny obyvatel*, např. rodiče dětí I. stupně základní školy, podle profese. (Přadka et al., 2004, s. 25)

Kraus rozděluje prostředí podle šesti kriterií. Jako nejzákladnější rozdělení uvádí podle velikosti prostoru:

- **„Makroprostředí,**
- **regionální prostředí,**
- **lokální prostředí,**
- **mikroprostředí.“** (Kraus, 2008, s. 68)

Všechna ostatní prostředí jsou součástí těchto čtyř prostředí. Důležité je především kulturní prostředí jako makroprostředí, které je prostředím společenským a obsahuje pravidla chování a právní a morální normy. Vytvoření morálních pravidel, která jsou typická pro určitou kulturu a jsou obecně uznávána a ctěna většinou společnosti, trvá několik generací. V evropském prostoru bychom mohli jmenovat především antickou společnost nebo křesťanství a židovství se svým *Desaterem*, které je

jakousi ústavou a které, mimo prvních tří přikázání, dává základní pravidla chování ve společnosti:

1. V jednoho Boha věřiti budeš.
2. Nevezmeš jména Božího nadarmo.
3. Pomni, abys den sváteční světil.
4. Cti otce svého i matku svou, abys dlouho živ byl a dobře ti bylo na zemi.
5. Nezabiješ.
6. Nesesmilníš.
7. Nepokradeš.
8. Nepromluvíš křivého svědectví proti bližnímu svému.
9. Nepožádáš manželky bližního svého,
10. aniž požádáš statků jeho.

Během několika posledních desetiletí se však myšlení ve společnosti značně změnilo. Přestávají platit křesťanská pravidla a naše společnost je označována nejen za postmoderní, ale i za postmorální, kde je etika přežitkem a etické hodnoty jsou vnímány jako nepotřebná starožitnost, případně jako individuální luxus. Například Prof. PhDr. S. Kučerová v Pedagogické orientaci č. 3, (2005, s. 2) tento stav hodnotí slovy: „Není žádné dobro a zlo, jsou jen dobré a špatné obchody.“

Dále potom uvádí několik hlasů, které charakterizují situaci:

- „Ústup vzájemnosti a ohleduplnosti, sebevražedná touha po sebeprosazení a sebeuspokojení hrozí zničit étos, které dosud drželo společnost pohromadě. (Wolfgang Brezinka)
- Došlo ke zhroucení téměř všech tradičních hodnot. Étos konzumu se vydává za náhradu etických norem. Dezintegrující síly vytvářejí životní styl individuálního sebeuspokojení bez morálních zábran. (Zbigniew Brzezinsky)
- Ultraliberální konzumní systém, zbavený všech hodnot a podporovaný propagandou, je falešný fetiš. Komunismus měl úspěch právě jako reakce na bezuzdný kapitalismus. (papež Jan Pavel II)

- Veřejný prostor je kolonizován agresivním molochem komunikačního průmyslu, který z něj vytlačuje relevantní otázky, a tím jej paralyzuje. Krize v kultuře přestoupila práh únosnosti - všechna stará a vznešená pravidla, v nichž je zobecněna tisíciletá zkušenost lidstva našeho kulturního okruhu - o jehož zachování a smysl pečujeme - znějí v naší počítačové džungli nepřesvědčivě, falešně, kýčovitě. Všechno se zdá na pozadí nedohledných změn *globalizace* málo relevantní. (Václav Bělohradský).“ (Kučerová, Pedagogická orientace č. 3, 2005, s. 2-3)

3.2 Globální prostředí

Globální prostředí řadíme do makroprostředí. Kraus toto prostředí udává jako určující; „protože celospolečenské poměry ovlivňují po všech stránkách všechna další prostředí, přičemž toto působení se jakoby lomí přes roviny nižší (tedy poměry v regionu, lokalitě i v rodině).“ (Kraus, 2008, s. 70)

Je třeba připomenout, že závady a poruchy chování studentů mohou být ovlivněny i celospolečenskými a globálními vlivy. Stále se zvyšující nezaměstnanost, nejenom u nás, ale i v celém světě, může přidat, ale i ubrat motivaci studentům k lepšímu prospěchu. Dosažení určitého stupně vzdělání také nezaručuje studentovi, že získá odpovídající zaměstnání.

Zajímavý pohled na tento problém má například Ulrich Beck, profesor sociologie na Mnichovské univerzitě. Ve své knize *„Riziková společnost“* (2004) poukazuje na ztrátu hodnot a pravidel současné společnosti a neexistenci koncepce, kam se svět má ubírat. Beck zde hovoří o tom, že: „Současná industriální společnost se při své seberealizaci sama destabilizuje.“ Poukazuje zde na oblasti naší společnosti, které jsou chápány a řízeny stylem z počátku devatenáctého století a neakceptováním současných podmínek. Aby celosvětová společnost mohla přežít, bude si muset vytvořit nové koncepce a styly řízení, které dokáží vyřešit tento problém a dát lidstvu nový směr

a ideály. Společnost nebude moci stát na současných principech, kdy jde především o maximální finanční zisky na straně jedné a o maximální šetření na straně druhé. Tím bychom si zadělávali na budoucí sociální, ekonomické a vojenské katastrofy. Tato hrozba se zdá být reálná, pokud si uvědomíme, že v současné době je na Zemi asi šest miliard lidí a v roce 2030 by jich mělo být asi devět miliard. (Beck, 2004)

Na podobné téma hovoří Pokorná, která uvažuje o tom, že každý psycholog a pedagog musí chápat celou svoji práci jako obranu proti tlaku, který trvale vytváří naše současná kapitalistická společnost. „Je to tlak směřující k vytvoření modelu člověka krásného, mladého, úspěšného a bohatého, ale degradovaného na nástroj konzumu.“ (Pokorná, 1997, s. 44)

I tato situace, kterou si momentálně nemusíme uvědomovat a která plíživě vytváří ve společnosti „blbou náladu,“ se může také odrazit na závadách a poruchách chování studentů.

3.3 Lokální prostředí

Další prostředí, které se výrazně podílí na utváření osobnosti mladého člověka, je prostředí lokální. Na toto téma hovoří například Vágnerová: „K rozvoji nežádoucího chování může stimulovat nejen určitý styl života, ale i určité *životní prostředí*. Jde např. o nakupení velkého množství lidí na sídlištích, která jsou typická svou anonymitou, a lze těžko rozeznat stálé obyvatele od cizích lidí. Není tudíž divu, že se zde děti i rodiče chovají asociálně ve větší míře než tam, kde funguje sociální kontrola a na anonymitu nelze spoléhat, například na malém městě.“ (Vágnerová, 2000, s. 277)

O negativním vlivu lokálního prostředí, jsem objevil zajímavý příspěvek na odborném internetovém fóru Medicína, jehož předlohou byl článek z mezinárodního odborného časopisu *Epidemiology and Community Health*, který se zabývá oblastmi ovlivňujícími zdraví: „K zajímavému výsledku došel průzkum, provedený týmem epidemiologů kliniky při Maastrichtské univerzitě v Nizozemí. Holandští lékaři se

zaměřili na výzkum faktorů, které ovlivňují vznik asociálního a kriminálního chování mezi dětmi, žijícími v Maastrichtu. Sledováno bylo celkem 734 dětí, narozených v letech 1990-1991. Faktory, jejichž vliv byl zkoumán, byly jednak *klasické* – tedy vzdělání a příjem rodičů a další socioekonomická hlediska, ale i vliv sousedů a celkové úrovně oblasti, ve které děti vyrůstaly. Ukázalo se, že ačkoli socioekonomické faktory nejsou bez vlivu (více problémů bylo s dětmi, žijícími v rozvedených manželstvích, či u dětí rodičů s nejnižšími příjmy), hlavní příčinou asociálního chování zřejmě nejsou přímo podmínky rodiny, ale místo bydliště. Největší podíl asociálních dětí a dětí s kriminálními sklony byl totiž zjištěn mezi těmi, které žijí na sídlištích a v jiných čtvrtích s levnými nájemními byty. Konkrétní příčinu pak maastrichtští vědci spatřují ve všeobecně špatných mezilidských vztazích, odcizení, lhostejnosti, neexistenci *sousedských vztahů*, rovněž v kriminalitě, obchodu s drogami a dalších faktorech, hojně se vyskytujících právě v takových městských obvodech. Děti, byť vyrůstající ve spořádaných a dobře situovaných rodinách, se v tomto prostředí dostávají na *šikmou plochu* výrazně častěji.“ (Zdroj: <http://www.jech.com> Epidemiology and Community Health 12.3.2001, in MEDICÍNA 4 / Roč. VIII / Strana 3. Odborné fórum lékařů a farmaceutů. [online], [cit. 15.8.2009] Dostupný z : <http://www.zdrava-rodina.cz/med/med0401/med0405.html>)

3.4 Rodinné prostředí

Rodina existuje ve všech historicky známých typech společenství a kultur.

„Rodina nemá jen reprodukční, ekonomickou a výchovnou funkci. Je především místem, odkud dítě přejímá základní modely vztahů, stupnici hodnot, podle níž se orientuje ve světě. Je prostředím, v němž se utváří vědomí kladného nebo záporného smyslu života, programuje se budoucnost, hodnotí minulost.“ (Pokorná, 1997, s. 47)

Krize rodiny

„Rodinné prostředí by mělo poskytovat v dostatečném množství a kvalitě mnohostranné podněty, ideálem je harmonické prostředí, ale současný stav rodinného prostředí je podrobován oprávněné kritice. Odborníci hovoří o krizi rodiny.“ (Přadka et al., 2004, s. 27)

Kriticky hodnotí vývoj současné rodiny také Kraus. V posledních letech dochází ke změnám ve fungování rodin, které se projevují spíše negativně v jejich funkci. Důvody, příčiny a následky těchto změn rozebírá v osmi bodech:

1. „Proměny současné rodiny zasáhly sociální role rodičů. Složitá a dlouhodobá *demokratizace uvnitř rodiny* způsobila, že muž ztratil dřívější výsadní postavení v rodině. Žena získala některá práva, ale i povinnosti, které dříve náležely jen muži. Také děti se stále aktivněji podílejí na organizaci rodinného života a vztah mezi rodiči a dětmi je více partnerský. Pokles autority otce v rodině však neznamená, že by v ní ztratil na významu. Přítomnost obou rodičů, kteří se ve svých rolích komplementárně doplňují, je pro děti nenahraditelná. Oba rodiče se také stávají představiteli možného partnerského vztahu, který dítě od první chvíle svého života sleduje a na kterém se samo učí, jak takový vztah vypadá a jaká jsou pravidla pro jeho fungování.
2. *Rodina se často dostává do jisté izolovanosti* a žije v určité izolovanosti před vnější společností a také obecné tendence uniknout záplavě podnětů dnešního přetechnizovaného a medializovaného života do pomyslného klidu rodiny.
3. *Rodina se také zmenšuje*, zvyšuje se počet osob žijících v jednočlenných domácnostech a počet osamělých žen s dětmi. Spolu s uvedenou izolovaností to vede k menší stabilitě rodiny, které se stávají citlivějšími na nejrůznější vnitřní otřesy. Neexistující vnější ukotvení v širších společenských vazbách má za následek, že jakékoliv konflikty či další problémy uvnitř rodiny ji, obrazně řečeno, vychylují z rovnováhy. Situace se může velmi rychle změnit ve stav ohrožující pevnost rodinného svazku, což pak vede až k jeho rozvratu.

4. Dalším charakteristickým rasem je *dezintegrace*. Již delší dobu lze pozorovat, že téměř ve všech rodinách ubývá chvil, kdy se celá rodina schází pohromadě za účelem sdělit si navzájem své zážitky, radosti i starosti a hledat cesty vzájemné pomoci spolupráce. Naopak přibývá rodin, v nichž se jednotliví členové jen potkávají, korespondují spolu, případně vůbec přestávají komunikovat. Navíc lze v řadě rodin pozorovat, že si manželé vedle společného rodinného života vytvářejí ještě další (zpravidla vázaný na vlastní záliby, resp. na intimní život) a dětem, které jsou tak odkázány samy na sebe, nezbývá nic jiného, než také žít svůj život. Nastává *autonomie života v rodině*.
5. Na životním stylu rodiny a zmíněné dezintegraci se silně podepisuje výrazné *zatížení rodičů pracovními aktivitami*, což s sebou nese *značné časové zaneprázdnění*. Důsledkem je vyčerpání, málo času na relaxaci a na chvíle prožité společně s dětmi. To bývá často kompenzováno („vykupováno“) nadměrným přísunem materiálních prostředků a vysokým kapesným, které rodiče dítěti poskytují, apod. To se pochopitelně nutně promítá do hodnotového systému a charakterových vlastností dětí (neskromnost, sobectví, povýšenost) a v konečném důsledku to může přispívat i k jejich deviantnímu chování.
6. Tato situace souvisí také s tím, že *model současné rodiny bývá stále častěji dvoukariérový*. Je to důsledek emancipace (růstu vzdělanosti, kvalifikovanosti, a tedy i zaměstnanosti žen), který vede bohužel někdy k rozpadu rodiny.
7. ČR patří k zemím s *nejvyšším výskytem rozvodů*. Rozpadá se prakticky každé druhé manželství, a to nezahrnujeme rozchody nesezdaných párů. Ročně tak ztrácí trvalý a bezprostřední kontakt s jedním z rodičů přes třicet tisíc dětí. Velmi často přitom slyšíme názor, že dítě nemusí vyrůstat v úplné rodině. Je sice pravda, že společenské stigma plynoucí z rozvodu rodičů již dnes nepůsobí, to však neznamená, že rozvod ztrácí svůj psychologický význam jako faktor ovlivňující duševní zdraví dítěte a jeho osobní rozvoj. Chronický stres spojený s „bojem“ rodičů vede někdy až k úzkostným stavům dítěte, které si může klást rozvod za vinu, případně i k jeho různým psychickým poruchám. Důsledky této krize si dítě často nese do dalšího života (obtížná identifikace s rolí dospělého muže či ženy, problémy s hledáním partnera, nestálost, promiskuita, nezřídká i různé sociální i psychické deviace). Velký počet rozvodů znamená i to, že partneři uzavírají nová manželství (soužití), a pokud ani ona nefungují, rodiče se často „střídají“. To opět nejvíc dopadá na děti.

8. Zanedbatelná není ani sílíci *diferencovanost rodin podle socioekonomické úrovně*. Mnoho domácností se koncentruje v nižších příjmových pásmech. Když pak chtějí některé z nich řešit finanční problémy půjčkami, často se neúměrně zadluží, takže jim hrozí i sociální vyloučení (exkluze). Tato skutečnost se velmi negativně projevuje v celém socializačním procesu. Důsledkem např. je, že děti ze sociálně slabých rodin se mohou stát terčem šikanování, v takových rodinách se také častěji objevuje i deviantní chování. Do složité situace se přitom dostávají především mladé rodiny s dětmi.“ (Kraus, 2008, s. 83-86)

Kritický postoj k současné rodině zaujímá i Ulrich Beck ve své knize „*Riziková společnost*“ když říká: „Stále větší počet lidí se v případě, že je postaveno před obě krajnosti - rodina nebo nerodina - začíná „rozhodovat“ pro třetí cestu, pro rozpornou, *pluralistickou biografii přechodního typu*. Tento biografický pluralismus životních forem, tj. přecházení od rodiny k rodině, promíšení a přerušování jinými formami společného života, se stává paradoxní *normou* společenského života a konfliktů mužů a žen v podmínkách individualizace.“ (Beck, 2004, s. 180)

Naproti tomu Jedlička nevidí tuto situaci tak tragicky a říká: „Demografické a sociologické studie operující s velkými historickými soubory dat odhalují, že nelze zdokumentovat pokles významu rodiny v socializaci dětí. Často opakovaný příběh moderního věku o rozkladném vlivu změn v rodinném soužití je zřejmě více obecně sdílenou nostalgickou legendou než prokazatelnou skutečností. Zdá se, že je především plodem nejistoty a starosti o nastupující pokolení. Ale data nepotvrzují žádné obavy z toho, že bdělost rodičů v rozpětí čtyř či tří generací klesala. Faktem je to, že dětí je v rodinách méně a prodlužováním věku dospělých je jich celkově méně v proporcích žijících generací. Ukazuje se také, že silné svazky mezi rodiči a jejich potomky trvají navzdory představám o rozkladu a krizi rodiny či manželství. Pozoruhodné je rovněž to, že stále více matek je zaměstnáno mimo domov a daleko více dětí chodí řádně do školy než například před sto lety, ale míra a kvalita jejich přímých kontaktů s matkami se zřejmě příliš nezměnila.“ (Jedlička et al., 2004, s. 44)

Styly rodičovské výchovy

Při výchově dítěte můžeme k této činnosti přestupovat několika způsoby. Ne každý styl výchovy je ovšem vhodný a některý může na dítěti zanechat dlouhodobé a nenapravitelné následky. Kraus dělí tato styly výchovy na:

- **„Liberální-**dítěti je vše dovoleno,
- **hýčkající-**dítě je rozmazlováno,
- **perfekcionista-**rodiče dítě do všech detailů usměřňují,
- **hypochondrizující-**rodina projevuje o dítě nepřiměřené obavy,
- **autoritativní-**dítě musí plnit strohé příkazy,
- **tvrdý-**za použití fyzického násilí,
- **demokratický-**založený na partnerství a připouštějící diskusi-optimální styl.“
(Kraus, 2008, s. 83)

Naproti tomu Jedlička cituje Dianu Baumrind, která uvádí pouze tři základní styly výchovy:

- **„Autoritářský.** Rodiče vycházejí z přesvědčení, že poslušnost tvoří základní ctnost dítěte. Očekávají, že dítě udělá, co řeknou, a to bez diskusí. Jestliže se dítě na něco ptá, odpovídají mu: „Protože jsem to tak řekl“. Rodiče potřebují a touží být v domácnosti prvními.
- **Liberální.** Rodiče považují za ctnost svobodné sebevyjádření. Mají sklon vyhýbat se konfrontacím a disciplíně a disponují řadou doporučení pro posílení odpovědnosti a řádu. Dětská přání a potřeby jsou v jejich domě na prvním místě.
- **Autoritativní.** Rodiče se nacházejí někde uprostřed mezi uvedenými extrémy. Očekávají, že bude dítě akceptovat domácí řád, ale povzbuzují ho, aby vyjádřilo své mínění. Neváhají upustit od požadavků poslušnosti a disciplíny a mají ve zvyku užívat trestů pouze tehdy, když se dítě chová nesmyslně či nerozumě. V těchto domácnostech mají jak rodiče, tak děti vyvážená práva a odpovědnost.

Děti autoritativních rodičů mají tendenci být nezávislé, přátelské a kooperativní. Je zajímavé, že děti autoritářských a liberálních rodičů mají tendenci k závislosti

a uchylují se pod ochranu dospělých, jsou sobečtější a málo kooperují se skupinou vrstevníků. Protože měly dříve málo svobody, chtějí jí později příliš mnoho. Jako výsledek nedostatečného sociálního učení se dostavuje nepřizpůsobivé chování.“ (Baumrind, In Jedlička et al., 2004, s. 39)

Další rozdělení výchovných stylů uvádí Čáp, jako *Model devíti polí způsobu výchovy v rodině*. Čáp zde kříží *emoční vztah* (záporný, záporně kladný, kladný, extrémně kladný) s *výchovným řízením* (silné, střední, slabé, rozporné). Z tohoto křížení vychází devět polí stylů výchovy. (Čáp, 1996, s. 154)

Kohoutek uvádí typy nesprávné výchovy podle Lückerta. Ten dělí výchovu na:

- **„Rejekční** – odmítavá, bez lásky,
- **Hyperprotektivní** - hýčkající, rozmazlující,
- **Hyperdominantní** - ovládavá, perfekcionalistická,
- **Laxní** - vlažná,
- **Kontrastní** - teplé či studené sprchy na tentýž projev.“ (Kohoutek, 2002, s. 277)

Trochu jiný přístup zvolili autoři Matějček a Dytrych, kteří se zamýšlí nad dvěma hlavními směry výchovy (přísnou a volnou) a varují před krajnostmi, které jsou jednoznačně nevýhodné a nebezpečné. Jsou vězením, ze kterého se dítě chce dostat a potom se chytá všech možných prostředků, třeba zlých a nečestných. Dále na s. 42 říkají: „Jinak však v rozumné míře jedna ani druhá zavrženíhodné nejsou. Každá má své přednosti a výhody, ale také svá úskalí a nebezpečí. Jedna vyhovuje více určitým dětem, druhá jinému povahovému typu. K jedné mají sklon určití rodiče a cítí se v ní dobře (a většinou se jim pak i daří). Ta druhá jako by byla opět šita na míru jiným (a také se jim víceméně daří). Z toho plyne, že zachovávat nějakou *zlatou střední cestu* tady asi dobře možné není, neboť to, co bychom za *zlaté* a *střední* podle svého měřítko považovali my, vůbec takovým v pohledu někoho jiného stejně rozumného být nemusí. Pamatujme jen, že čím více se kyvadlo našich postojů a zásad vychyluje jedním nebo druhým směrem, tím více se přednosti každého výchovného stylu ztrácejí a stinné stránky nabývají vrchu.“ (Matějček, Dytrych, 1997, s. 38-43)

Nevhodné působení rodiny

„Řada poruch vznikne nebo se umocní pod vlivem nevhodných výchovných přístupů, zvláště, působí-li dlouhodobě.“ (Auerová, In Train, 2001, s. 21)

Jako rizikové rodinné prostředí udává Vágnerová:

- rodiče jako anomální osobnosti (poruchy osobnosti, alkoholismus),
- neúplná rodina (nedostatek autority a mužského vzoru chování),
- dysfunkční rodina (nedostatek podnětů, lásky a nuda),
- příslušnost rodiny k subkultuře, která toleruje poruchové jednání. (Vágnerová, 2000, s. 276-277)

Jedlička, Kořa, upozorňují na důležitost přítomnosti otce v rodině. „Polovina mladistvých delikventů postrádá ve výchově otce, který by mohl tvořit společensky přijatelný vzor chování.“ (Jedlička, Kořa, 1998, s. 111)

Další příčiny nevhodného vlivu rodiny na socializaci a výchovu dítěte uvádí Train. „Bylo zjištěno, že v rodinách, kde se vyskytují agresivní či delikventní děti, rodiče:

- nedokáží poskytnout dítěti dostatečný dohled,
- nedokáží stanovit jasně a důsledně pravidla a cíle,
- nedokáží projevit nesouhlas s nevhodným chováním, např. s krádežemi, při nichž sami nebyli svědky,
- vyhnuli se konfrontaci důležitých témat,
- nedokázali reagovat v krizových situacích jinak než emotivně,
- nedokáží uplatnit pravidla výchovy, protože si prostřednictvím společného prožívání příjemných zkušeností nevybudovali smysluplný vztah se svými dětmi.“ (Train, 2001, s. 48).

Rozchody rodičů

Negativní vliv na psychiku mládeže mají také rozchody rodičů. „Separace rodičů je jednou z nejběžnějších traumatizujících událostí, s níž se dítě může setkat. U dětí, které prožily rozvod či rozchod rodičů, je až třikrát větší pravděpodobnost výskytu emočních potíží a problémů s chováním než u běžné populace.“ (Elliott, Place, 2002, s. 100)

Mezi chováním rodičů, jak před rozvodem, tak po něm, a poruchami chování existuje těsná vazba. „Starší děti budou napodobovat, jak se k sobě rodiče vzájemně chovají, a začnou být nepřátelské a agresivní. Mladý člověk hledající obtížně cestu k dospělosti může propadnout psychickým problémům a dostat se do závislosti na alkoholu nebo návykových látkách.“ (Train, 2001, s. 34).

„Bylo zjištěno, že následné problémy také vznikají u dětí, které byly po rozvodu nebo rozchodu rodičů umístěny u rodiče opačného pohlaví. Chlapci, kteří zůstali s matkou, mívají jisté potíže – ty zřejmě souvisí se ztrátou mužského vzoru, nebo proto, že matky nejsou schopné uplatnit potřebnou autoritu při výchově.“ (Train, 2001, s. 35)

Násilí v rodině

„Je zřejmé, že vyrůstání v domácnosti, kde je běžné násilí, poškozuje vývoj dítěte. Dochází k tomu nejen vlivem toho, že dítě násilí přihlíží nebo je jeho obětí, ale i tím, že taková rodinná atmosféra neumožňuje řádnou rodinnou péči.“ (Elliott, Place, 2002, s. 94)

„Starší děti, vyrůstající v atmosféře násilí v rodině často reagují agresivně.“ (Shield et al., 1994, In Elliott, Place, 2002, s. 94)

Autorita v rodině

„Děti s problémovým chováním často pocházejí z rodin, ve kterých chybí jasná autorita a rozumná komunikace. Členové rodiny zauímají k diskutovaným problémům negativní postoje a v závěru se nikdy na ničem nedohodnou. Může to být způsobeno tím, že v rodině chybí zodpovědná autorita. V normálně fungujících rodinách neexistuje takový typ dominance, který by mohl způsobit špatné chování dítěte. O něčem rozhodují otcové, o něčem matky, a některá rozhodnutí dělají společně.“ (Train, 1997, s. 75)

„Delikventní chování dětí a mladistvých se mnohdy rozvíjí jako nápodoba dospělých, či dokonce pod jejich dohledem. Existují romské rodinné kapsářské gangy, které svoje děti učí zlodějským dovednostem, stejně jako učí jiní rodiče děti lyžovat nebo mluvit německy.“ (Quay, 1987, In Vágnerová, 2000, s. 277)

„Zvýšené riziko představuje i neúplná rodina, kdy role osamocené rodiče je náročnější, a proto se mírně zvyšuje možnost, že rodina nebude schopna poskytovat dítěti podporu a všechny vzorce chování, jaké by potřebovalo. Mluví se o nedostatku otcovské autority a mužského vzoru chování.“ (Vágnerová, 2000, s. 276)

„Mnoho předkládaných problémů je vlastně ukazatelem potíží v rodině, a pokud tyto potíže zůstanou nepovšimnuty, pak je vyřešení problémů velmi nepravděpodobné.“ (Elliott, Plance 2002, s. 13)

V období adolescence však již slábne vliv rodiny na žáka a je to spíše období vyúčtování předcházející výchovy. „V této době se děti definitivně odpoutávají z těch rodin, které už dávno neposkytovaly citové zázemí, o něž rodiče neměli zájem a starali se o ně nanejvýš materiálně. Tyto děti už nemají důvod rodiče dále respektovat a jsou fyzicky silné natolik, aby si nedaly líbit ani fyzické tresty. Dospívající se mohou začít chovat zcela bez zábran. Rodiče pro ně nepředstavují autoritu, a ani škola nemá žádný mocenský prostředek, aby mohla chování ovlivnit. Mnohdy začíná jít o přestupky, které mají charakter kriminálního chování.“ „Dospívající se už neidentifikují s rodinou, ale

jednoznačně s *vrstevnickou partou*. V této době mají pravidla proklamovaná partou prioritu před normami světa dospělých.“ (Vágnerová, 2000, s. 279)

„Rodinné konflikty bývají prostě bojem o moc, a to jak mezi manžely, tak mezi rodičovskou a dětskou generací.“ (Říčan, 1995, s. 71)

3.5 Vliv sociálního postavení

Chování a vztah ke společnosti dítěte také závisí na příslušnosti dítěte k určité sociální vrstvě. Na toto téma hovoří Knausová, která cituje Bernsteinovu teorii verbální komunikace. Bernstein tvrdil, že rovnost *šancí ke vzdělání* je narušována příslušností jedince k určité sociální vrstvě. Bernstein ve své teorii uvádí, že příslušníci středních sociálních vrstev mají *rozvinutější jazykový kód*, již od dětství jsou záměrně cvičeni ve verbálním vyjadřování názorů a postřehů a v prosazování své identity. Kdežto příslušníci nižších sociálních vrstev hovoří *omezeným jazykovým kódem*, což má negativní vliv na jejich školní úspěšnost. (Knausová, Pedagogická orientace č. 2, 2002, s. 99-107)

Na tuto problematiku upozorňuje i Kraus (2008, s. 112).

Na podobné téma hovoří také Jedlička, který komentuje výzkumy Kohna. „Melvin L. Kohn se ve svých výzkumech zaměřil na třídní a sociální rozdíly, které považoval za sociální klíč. Srovnával především děti z dělnické a tzv. střední třídy. Zjistil, že dělnické rodiny tíhnou k respektu, k tradicím. Chtějí, aby jejich děti byly upravené a čistotné, poslušné a uctivé. Rodiče náležející do střední třídy kladou důraz spíše na rozvoj dítěte. Přejí si, aby jejich děti byly komunikativní, toužily po učení, byly připravené na sdílení a kooperaci a aby byly šťastné. Dělnické rodiny jsou orientovány na konformitu k vnějším standardům jednání. Rodiče ze střední třídy jsou orientováni na vnitřní dynamiku a oceňují u dětí sebekontrolu. Kohn se domníval, že rozdílné cesty v socializaci dětí vyplývají z toho, že dospělí reflektují osobní zkušenosti, především zkušenosti ze zaměstnání. Středostavovská zaměstnání vyžadují schopnost zacházení

(manipulace) s interpersonálními vztahy a rozvinuté řízení sebe sama. Úspěch v praxi je založen především na individuálním úsilí. Dělnická povolání jsou založena především na zacházení s věcmi. Tzv. „modré haleny“ jsou předmětem dvojité standardizace a supervize. Úspěšný výkon a jeho úroveň je převážně výsledkem kolektivního úsilí, sjednocené organizace. Získání a udržení práce znamená, že se dělník podrobí skupině a jednotné autoritě. Příležitosti k uplatnění sebeřízení a iniciativy jsou velmi omezené. Obě skupiny rodičů socializují své děti podle toho, co samy znají a prožívají. Druh četby v domácnosti, výběr toho, na co se dívají v televizi, na co je zaměřena jejich konverzace, společné rodinné aktivity a obecné očekávání spojována s dětmi jsou tak výrazně sociálně diferencována. Platí, že to, jak jsou děti vychovávány doma, může působit na dětské činy a na jejich jednání ve škole. Zvýrazněné odlišné hodnoty a vyžadované odlišnosti v chování ze strany rodičů bezpečně reprodukuje sociální rozdíly i v následující generaci.“ (Jedlička et al., 2004, s. 40)

O důležitosti příslušnosti rodiny k určité sociální vrstvě se zmiňuje také Knotová. (Knotová, In Přádka et al., 2004, s. 27)

Příslušnost studenta k nižší sociální vrstvě tedy může mít za následek horší studijní výsledky a tím i změnu chování.

3.6 Vrstevnické skupiny

Na chování a rozvoj osobnosti mají také velký vliv vrstevnické skupiny. Tento vliv působí jak negativně tak i pozitivně. Pokud se mladistvý stýká s delikventními vrstevníky, existuje velké nebezpečí, že delikventnímu jednání také podlehne, protože mladiství páchají trestné činy většinou ve skupinách, čímž si také dodávají odvahy.

Ward hovoří o tom, že mladý člověk se velmi často chová jako chameleon, přizpůsobuje se situaci a lidem v okolí. (Ward et al., 1997, s. 58)

Mladý člověk se chce začlenit do referenčních skupin, chce se s nimi identifikovat. Proto také přebírá jejich normy chování, postoje a hodnoty. Na jedné straně tyto skupiny uspokojují duševní potřeby, jako je např. seberealizace, zábava a odreagování se, na druhou stranu vrstevnické skupiny utvářejí žebříček hodnot, morálku a ideály svých členů.

Mládež má potřebu se sdružovat do vrstevnických skupin. Pokud tyto skupiny vznikají živelně, není jistota, jakým směrem se bude ubírat jejich činnost. Kraus na toto téma uvádí: „Party a různé další sociální skupiny vytváří velmi často prostředí rizikové. 80 % dětí, které zkouší kouřit, uvádí jako vzor starší kamarády. O samotě pije alkohol pouze 5,2 % mladistvých, zatímco s kamarády a ve skupině 77,5 %, v organizované partě 11,2 %.“ (Kraus, 1998, s. 53). Referenční sociální skupiny tedy mají značný vliv na chování jedince. Nejlepší způsob jeho ochrany před závadovým chováním je tedy jeho začlenění do skupin vrstevníků, které jsou pozitivně naladěny, pozitivně orientovány a především organizovány.

„V prostředí vrstevnických skupin probíhá základní proces socializace. Děje se to vštěpováním různých životních cílů, zásad, norem, pravidel jednání a vzorů chování. Vrstevnické skupiny mohou také nabídnout společné zážitky, možnosti sebeuplatnění a pocit nezávislosti na dospělých. Daleko více než jinde se v nich uplatňují vztahy rovnoprávnosti. Jejich činnost probíhá ve volném čase, takže roli regulátora by měla sehrát rodina. Jako žádoucí se jeví i určitá pedagogická intervence do těchto skupin.“ (Kraus, 2008, s. 90)

Stejně jako Kraus, hodnotí činnost vrstevnických skupin a jejich společenskou úlohu Wardt, poradce arcibiskupa z Canterbury pro pastorační mládež. „Práce s mládeží často kolísá mezi dvěma různými skupinami klientů: *bezproblémovými* mladými lidmi a mládeží z rizikových skupin. Pro bezproblémovou mládež existují různé modely činností ve volném čase, jako jsou sportovní kluby, zájmové kroužky, skautské oddíly nebo církvemi organizovaná společenská mládež.“ (Ward et al., 1997, s. 17)

„Cílem práce s mládeží, založeném na vztazích je navázání kontaktu s mladými lidmi, kteří se nebezpečně pohybují k okraji společnosti, případně nabídka smysluplných forem trávení volného času.“ (Ward et al., 1997, s. 18)

„Skupina může též posloužit k určité záštitě a sdílení rizika. Příkladem je třeba časté navštěvování kulturních nebo jiných akcí v partách. Dospělí z toho mohou mít strach, ale mnohem snáze se to chápe, když se uvědomíme, že skupiny mladým vrstevníkům umožňují přístup k různým situacím s pocitem bezpečí, který jim dodává blízkost mnoha spřízněných duší.. Když mladým lidem navrhnete, že by mohli někam jít, často se nejprve zeptají, kdo další tam jde.“ (Ward et al., 1997, s. 84)

Na nebezpečnost závadových part pro další vývoj mladistvých upozorňují Jedlička, Kořa. „V těchto partách se každý jedinec zbavuje pocitu sociální kontroly a může prožívat nespoutanou pudovou svobodu. Lze dát průchod nejnižším emocím a vášním, neboť racionalita, logika a svědomí zmizelo pod vlivem kolektivně sdílených sugescí. Dospívající se identifikuje se skupinou, jejich vůdci, symboly, s nějakou ideologií. Mechanismem identifikace s autoritou získává ve svých očích zvláštní význam, vědomí moci a nadřazenosti nad ostatními *obyčejnými* lidmi. Zároveň s uvolněním tenze a vybitím agrese se kolektivní akcí smazává i pocit viny, neboť mladistvý se nemusí cítit za nic odpovědný, když jedná tak jako ostatní členové skupiny.“ (Jedlička, Kořa, 1998, s. 108-109).

Jako významnou osobnost pro naši mládež uvádí Kohoutek Jaroslava Foglara, který byl vynikajícím českým dětským prozaickým spisovatelem, praktickým sociálním pedagogem a sociálním psychologem, který měl mimořádně kladný a rozsáhlý výchovný vliv na rozvoj psychiky a osobnosti normálních i problémových především českých, ale i zahraničních dětí několika generací. Je dokonce možno uvést, že Jaroslav Foglar byl ve 20. století v tehdejší Československu nejvýznamnějším praktickým zážitkovým pedagogem-vychovatelem, praktickým psychologem a z hlediska edukativního vlivu na psychiku a osobnost největším československým spisovatelem pro děti a mládež. Předával mládeži rozvojové cíle, předkládal jí vzory k následování (Rikitan, Rychlé šípy) a metodickou cestu jak těchto cílů dosáhnout. (Kohoutek, 2007b, s. 178)

3.7 Vliv masmedií

Jeden ze zásadních vlivů na výchovu mají *hromadné sdělovací prostředky*: tedy tisk, rozhlas, televize a v současné době i internet. Sdělovací prostředky nás obklopují na každém kroku. Ráno si pustíme rádio, přečteme si noviny, odpoledne a večer sledujeme televizi, abychom se dozvěděli, co se během dne událo ve světě, nebo shlédneme nějaký film. Občas přečteme knížku, časopis, v lepším případě něco odborného, dost často bulvár. Všude tam potkáváme reklamu, která k nám hovoří skrytým obsahem, který nás ovlivňuje, aniž bychom si to uvědomovali. Při nákupu potom sáhneme podvědomě pro určitou značku zboží, aniž bychom věděli proč. Masmedia ovšem ovlivňují i naše další chování. Filmy, televizní pořady a stránky na internetu nám nenápadně ukazují jaký je svět a jak se máme chovat. Takže i obyvatel zapadlé vísky, který by svoje bydliště nikdy neopustil, ví jak vypadá celý svět, což je určitě kladná stránka věci. Záporná je bohužel v tom, že i každé dítě se z různých pořadů dozví, že brát drogy je dnes normální a proč by je tedy nezačalo vyhledávat, když nechce ztratit krok se svými vrstevníky.

Na toto téma hovoří Kraus, který říká: „Naše století bývá ne náhodou označováno právě za století masmedií, protože právě ona zasáhla do života lidí v nebyvalých rozměrech. Zasahují obyvatelstvo bez ohledu na věk, národnost, do jisté míry i vzdělání, neponechají bez povšimnutí prakticky žádný jev, žádnou událost, působí permanentně. Jsou často sugestivním nástrojem informací, ale také někdy desinformací. Produkují vzory jednání, které především u dětí a mládeže nacházejí napodobovatele.“ (Kraus, 1998, s. 135)

Hromadné sdělovací prostředky plní řadu funkcí:

- **„Motivační**, také někdy chápanou jako inspirační či poradenskou. Jde o to, že média nám dávají podněty, návody, doporučení k nejrůznějším aktivitám v našem životě.
- **„Informativní**, či přímo vzdělávací. Tato funkce je svým způsobem nejcennější, protože díky médiím se hromadně šíří informace nejrůznějšího druhu, které rozšiřují obzor, přispívají ke vzdělávání lidí, děti a mládež nevyjímaje.

- **Formativní**, spočívá v tom, že obsahem všech pořadů je osobnost posluchače, diváka, čtenáře více či méně formována, působí na jeho charakter. Někdy bychom toto působení, je-li cílené a záměrné mohli považovat za výchovné.
- **Relaxační, odpočinková a zábavná** funkce je rovněž u hromadných sdělovacích prostředků neodmyslitelná. V řadě situací (u mládeže tomu je dost často) je očekávána především. Zapínáme rozhlas, televizi, či listujeme zábavnou rubrikou novin, abychom se rozptýlili a zregenerovali své síly.“ (Kraus, 1998, s. 136)

Televizní pořady pro děti, zvláště pro ty nejmenší, jsou poměrně nevinné, ale přesto se zde násilí vyskytuje. Násilí zde má trochu měkčí podobu: rvačky, výprasky, honičky, nadávky, vyhrůžky. Popularitu ztrácejí pohádky s krtečkem, který, aby si pořídil kalhotky, nejdříve musí zasít len a potom poučně projít celou technologií výroby plátna. Zato mezi uváděné pohádky pro děti patří kocour a myšák, kteří se mlátí po hlavách rendlíky, následně jsou přejeti parním válcem, otřepou se a pokračují v honičce. Tyto pohádky nemají často ani žádný hlubší děj a smysl, je to pouze soubor efektů. Pro starší děti jsou filmy s Ramby a Supermany, kteří vraždí a zabíjejí bez mrknutí oka. Pro starší diváky to jsou odpočinkové pořady, ale pro děti a mládež, která poznává svět a učí se, jak se má chovat, to je návod k jednání. Násilí v televizi především láká k napodobení, děti a mládež si třeba zkoušejí šikanování bezbranných spolužáků, které viděly na obrazovce. Ale i když to přímo nenapodobují, oslabuje se jejich schopnost soucitu a empatie a probouzí se v nich nebezpečné zalíbení v krutosti, případně v destruktivitě, v ničení věcí. U jiných dětí může sledování násilných pořadů vést k bázlivosti, k přílišnému strachu z násilí, ke zbabělému chování, i to je nebezpečné.

„Hromadné sdělovací prostředky nelze pominout z přehledu faktorů podílejících se na vzniku sociálních deviací.“ „Řada pořadů dané jevy přímo popularizuje či přímo propaguje (v reklamách). Nejde jen o kouření, alkohol, ale v poslední době násilí, agresivita, hrubost. Je známa řada případů, kdy závažná trestná činnost a brutalita se odehrává přímo podle vzorů z obrazovky. Problém se komplikuje navíc tím (týká se dětí), že hrdinové na obrazovce jsou nesmrtelní, byť jsou vystaveni tvrdým útokům a násilí. Pod tímto dojmem se pak jeví důsledky takového jednání v jiném světě a vytváří představu, že následky nejsou tak drastické či tragické.“ (Kraus, 1998, s. 53)

Knotová uvádí výsledky práce G. Comstocka s názvem „*Televize a lidské chování*“, v níž jsou následující závěry: „Inteligentní a duševně čilí děti rády sledují televizní pořady, ale brzy je to přestane bavit a věnují se jiným hrám s vrstevníky, čtení, malování, konverzaci s dospělými (za předpokladu, že dospělí jsou pro ně zajímaví, což nebývá pravidlem). Tyto děti jasně rozlišují mezi televizní podívanou a skutečnou realitou. Mají rády reklamní šoty, videoklipy, grotesky, vesměs krátké pořady. Jak stárnou, zvyšuje se obliba delších příběhů. Televizi chápou jako doprovodné médium k zábavě, rozptýlení a k audiovizuálnímu vyprávění příběhů. Vysoce oceňují naučné vzdělávací pořady o přírodě, technice, kultuře a historii. Televize jako problém, který se může psychopatologicky prohlubovat, zasahuje problematické děti a problémovou mládež. Hypnotickému vlivu televize propadají děti zanedbávané, s psychickými problémy, nezvídavé, děti poněkud mdlých mentálních potencialit. Také ovšem děti rozmazlené, vychovávané v prostředí chudém na autentické lidské vztahy.“ (Přadka et al., 2004, s. 34)

O nevhodném vlivu televize na děti a mládež hovoří také Říčan a Pithartová, kteří uvádí závěry amerických vědců, kterým v roce 1993 dal kongres Spojených států tuto otázku: „Když se děti dívají na násilí v akčních filmech, bývají nápadně hodné, ani nedutají. Ale jak to působí na jejich duševní vývoj?“ Dostali jednoznačnou odpověď. „Děti obojího pohlaví, každého věku, každé rasy, z každé společenské vrstvy, na každém stupni inteligence mohou být nepříznivě ovlivněni sledováním násilných pořadů na obrazovce.“ (Říčan, Pithartová, 1995, s. 19)

„V současnosti zajímavý průnik relativně univerzálních vlivů televize s kontextovou specifičností představuje celosvětový boom takových programů, jakými jsou telenovela či reality show. Mají nesporný vliv na formování *hodnot* a *norem* společnosti v posilování důležitosti či uznávání např. prezentace majetku, štíhlosti, módnosti či *bytí in* jako atributů uznávaného životního stylu. Reportáž uvedená v hlavních zprávách slovenské televize Markýza dne 30. 11. 2006 ze základních bratislavských škol představila typický obraz rozdělení žáků v třídách na skupinu těch, kteří nosí značkové oblečení, a skupinu těch, kteří nosí oblečení zakoupené na tržištích, což se promítá i do atmosféry a interakcí ve školní třídě. Ukázka takového výrazného a zároveň problematického formativního vlivu představuje výzvu nejen pro politiky

či pedagogy, ale i pro praktiky a výzkumníky v sociální psychologii.“ (Výrost, 2008, s. 54)

Již v roce 1994 se přední čeští spisovatelé a umělci obrátili na poslance našeho Parlamentu s peticí, ve které se mimo jiné uvádělo: „Dopouštíme, aby naše děti citově i rozumově zrály v kultuře, v níž je utrpení zlehčováno a násilí oslavováno. Tento vliv nezůstane bez následků. To dokládá řada statistik a závažných vědeckých prací, ale stačí použít zdravého rozumu. Všechny kulturní vzory, i ty nejhorší z nich, svádějí k napodobování a děti jsou vůči nim nejbezbrannější. Kriminalita naší mládeže stále roste. Máme důvodné podezření, že propagace surovosti, která zaplavila média a trhy, se na tomto velkou měrou podílí.“ (Říčan, Pithartová, 1995, s. 23)

Podobně uvažuje i Kraus, který říká: „Celkový význam masmédií pro život člověka tedy vyvolává polemiku. Na jedné straně nesporně obohacují život, rozšiřují obzor a slovem i obrazem zprostředkovávají události z nejrůznějších koutů celého světa. Tím však současně přispívají k naší celkové přesycenosti podněty, narušují člověku denní rytmus, ochuzují ho o spánek a přispívají k pasivnímu a konzumnímu způsobu života.“ (Kraus, 2008, s. 129)

3.8 Vliv školního prostředí

Škola je institucí, od které se očekává, že se bude nejvíce podílet na rozvoji mladého člověka. Jejím hlavním úkolem je zajistit vzdělání a kvalifikaci pro budoucí povolání. V neposlední řadě má škola samozřejmě také vychovávat.

Vodák a Šulc hovoří o tom, že dosažení dobrých školních výsledků a školní kázně není možné bez překonávání překážek a k tomu je třeba vůle. „Jednou z nejdůležitějších forem vůle je *sebeovládání*. Bez řádného sebeovládání není školní kázně. Sebekázeň je procvičována výchovou, která používá vysvětlení, zákazů, pochval a trestů.“ (Vodák, Šulc, 1964, s. 21). Toto tvrzení je spíše v přímém rozporu se současným liberálním stylem výchovy, který je v duchu reklamy: „Nevaž se, odvaž se.“

Ve škole se střetávají zájmy učitelů a zájmy dětí. „Především je tu zájem učitele, aby děti věnovaly pozornost učení, aby nerušily ostatní, aby ho poslouchaly. Teoreticky je to zájem učitele i dětí. Zájem dětí o školní práci ovšem kolísá, často převáží zájem bavit se po svém, nejednou právě na účet pedagoga. Vzniká napětí, konflikt, stálý boj učitele s třídou o udržení kázně. Okřikování, napomínání ke klidu, kárání a trestání za narušení výuky zabírá často velkou část vyučovací hodiny a vyčerpává většinu učitelovy energie.“ (Říčan, 1995, s. 72)

„Učitel se musí prosadit jako ten, kdo má v těchto sporech – pokud přesáhnou únosnou míru – poslední slovo, kdo bývá soudcem a někdy i vykonavatelem rozsudku. Jeho úkolem je prosazení spravedlnosti mezi dětmi. A prosazování spravedlnosti odedávna znamená především ochranu slabších před silnějšími, ať už jde o ty, kteří mají silnější svaly, vyšší inteligenci, plnější peněženku, nebo o ty, kdo jsou ve většině, která utlačuje menšinu.“ (Říčan, 1995, s. 72)

Kraus však upozorňuje: „V rodině i ve škole je vzájemný kontakt určován stále častěji méně autoritativně a méně společným režimem a způsobem života. Stále více se objevují konfliktní způsoby jednání. Příliš brzy proniká svět dospělých do světa dětí a mládeže, a to včetně sociálně rizikových jevů. Zároveň se snižuje vliv rodiny a školy i dalších výchovně-vzdělávacích institucí a organizací na sociokulturní orientaci dětí a mládeže. U některých učitelů dochází k vědomé rezignaci na výchovnou ideu. Tento postoj vyplývá z toho, že se učitelé obávají být označováni za *repressivní* a *něco vnucující* a orientují se na odborné vzdělávací aktivity. Postmoderní pluralita zpochybnila dosavadní jistoty, rodiče i učitelé dnes neví jistě, jak se mají k dětem chovat, co mohou požadovat. Současně vydávají masové sdělovací prostředky svědectví o zneužívání dětí rodiči, zvýšené agresivitě, šikaně a narůstání násilí i ve škole.“ (Kraus, Poláčková, 2001, s. 190). Dále Kraus říká, že jednou z cest současného školství je *klientský přístup*, kdy „rodiče a jejich děti se stávají klienty výchovně-vzdělávacích zařízení“ a odpovědnost za rozvoj mladé generace je v účinné kooperaci školy a rodičů s ostatními institucemi. „Zároveň má škola přihlížet nejen k postojům rodičů, ale především k individuálním potřebám svých žáků. Klást na ně přiměřené nároky, důsledně kontrolovat jejich plnění, a to v příznivé atmosféře s uplatňováním potřebné míry autority.“ (Kraus, Poláčková, 2001, s. 191)

4. Výchovné problémy studentů

Termínu *výchovné problémy* použil Kyriacou (který přednáší pedagogickou psychologii na univerzitě v Yorku) v názvu své knihy: „*Řešení výchovných problémů ve škole*.“ Mezi výchovné problémy řadí především šikanu, záškoláctví, vyloučení, stres, zneužití, zármutek a kriminalitu. Train (britský speciální pedagog, ředitel školy pro děti s emočními potížemi a poruchami chování a učení) v knize „*Nejčastější poruchy chování dětí*“ hovoří v souvislosti s výchovnými problémy o týrání, zneužívání, šikaně, domácím násilí a užívání návykových látek. Kohoutek v publikaci „*Patopsychologie a psychopatologie pro pedagogy*“, podle projevovaných příznaků, dělí problémovou mládež do jedenácti skupin. Dělí je na studenty, u kterých se projevuje: zvýšená psychická tenze, psychomotorická instabilita, infantilismus, disociální vývoj osobnosti, intropunitivní zaměření osobnosti, disharmonický vývoj osobnosti, parciální nedostatky poznávacích procesů, závady motoriky, lokomoce, praxe a laterality, sociální a edukativní zanedbanost, subnorma intelektových schopností, maladaptivní profesní a studijní orientace.

V této kapitole se chci věnovat především šikaně, zvýšené psychické tenzi a kriminalitě mladistvých, a to z následujících důvodů. Šikana je to, co nejvíce ohrožuje a znepríjemňuje život studentům ve škole. V šikaně mohou být obsaženy, nebo s ní spojeny i všechny ostatní výchovné problémy, jak o nich hovoří Kyriacou nebo Train. Šikana u šikanovaných studentů vyvolává zvýšenou psychickou tenzi a neurotické poruchy. Ten kdo šikanuje se dopouští kriminálního chování.

4.1 Šikana

Šikana je jedním z nejvážnějších výchovných problémů ve škole. Často zanechává vážné psychické následky jak na obětech šikany, tak na šikanujících i přihlížejících osobách.

Ministerstvo školství šikanu definuje následovně:

„Šikanování je jakékoliv chování, jehož záměrem je ublížit jedinci, ohrozit nebo zastrášovat jiného žáka, případně skupinu žáků. Je to cílené a obvykle opakované užití násilí jedincem nebo skupinou vůči jedinci či skupině žáků, kteří se neumí nebo z nejrůznějších důvodů nemohou bránit. Zahrnuje jak fyzické útoky v podobě bití, vydírání, loupeží, poškozování věcí druhé osobě, tak i útoky slovní v podobě nadávek, pomluv, vyhrožování či ponižování. Může mít i formu sexuálního obtěžování až zneužívání. Šikana se projevuje i v nepřímé podobě jako nápadné přehlížení a ignorování žáka či žáků třídní nebo jinou skupinou spolužáků.“

(Zdroj: *Metodický pokyn ministra školství, mládeže a tělovýchovy č. j. 28 275/2000 – 22 k prevenci a řešení šikanování mezi žáky škol a školských zařízení.* [online], Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy, [cit. 5. 8. 2009]. Dostupný z:

http://www.msmt.cz/uploads/soubory/prevence/etodicky_pokyn_k_sikanovani.doc)

„Šikana ve škole není novinkou, je patrně stejně stará jako škola sama. Vědecká diskuse o šikaně však započala až v roce 1969 ve Skandinávii a až na konci osmdesátých let 20. století byly publikovány výzkumy i jinde ve světě (Velká Británie, USA, Austrálie, Japonsko, Nizozemsko, Kanada)“ (Říčan, 1995, s. 18).

„Ve své zárodečné formě je šikana přítomna prakticky na všech školách. Výzkum z roku 2001 provedený na 66 základních školách, při němž bylo osloveno přes 6000 žáků, přinesl šokující výsledky: na 2. stupni ZŠ je šikanováno 41 % žáků.“ (Bendl, 2003, s. 15)

„Šikana má s věkem stoupající tendenci. Má většinou charakter fyzického násilí (36%) nebo vydírání (20%). Velmi významným a alarmujícím zjištěním je fakt, že k šikaně dochází přímo ve škole (ve třídě v 33%, na chodbě nebo na WC v 32%).“ (Blažková, 1994, In Vágnerová, 2000, s. 283)

Také Michal Kolář ve své monografii *„Bolest šikanování“* (2001) pokládá šikanování za *epidemii dnešní doby*: „Výzkumy a praxe naznačují, že jsou na tom nejhůře základní a zvláštní školy a učiliště. Nejvážnější situace v oblasti šikanování je v průzkumech odhadována v ústavní výchově.“ (Kolář, 2001, s. 9). V jiné kapitole

uvádí: „Významná skupina žáků ve státních i nestátních vzdělávacích a výchovných institucích je beztrestně psychicky a fyzicky týrána. Jejich psychické a tělesné zdraví je dlouhodobě a někdy i nevratně poškozeno. Těmto dětem není nic platná mezinárodní Úmluva o právech dítěte, která jim v těchto zařízeních zaručuje bezpečnost a ochranu zdraví.“ (Kolář, 2001, s. 23)

„Studie na amerických středních školách provedená týmem badatelů z Illinoiské univerzity odhalila, že 75% studentů bylo ve školním roce 1998-99 šikanováno. Kloní se k názoru, že se situace ve světě spíše zhoršuje, až na světlé výjimky výskyt šikanování narůstá.“ (Kolář, 2001, s. 20)

„Britské ministerstvo školství a vědy (DfES, 2002) uvedlo, že psychické týrání způsobené šikanou může vést k horšímu prospěchu, záškoláctví a v extrémních případech i k sebevraždě. DfES odhaduje, že každé třetí děvče a každý čtvrtý chlapec se kvůli šikaně bojí chodit do školy.“ (Kyriacou, 2005, s. 27)

Důvody vzniku šikany

Říčan uvádí několik důvodů, proč dochází k šikaně:

- **„Dokázat si svoji mužnost.**
- **Touha po moci**, přání ovládat druhé, když je nám vydán na milost a nemilost.
- **Motiv krutosti**, člověku někdy působí potěšení, když vidí druhého trpět.
- **Zvědavost.**
- **Nuda** a touha po stále silnějších vzrušujících zážitcích, po senzaci.“

(Říčan, 1995, s. 31)

Podobné důvody jako Říčan uvádí i Kolář:

- **„Motiv upoutání pozornosti**, agresor touží být středem pozornosti, dělá teda všechno proto, aby získal obdiv a přízeň spolužáků.
- **Motiv zabíjení nudy**, šikanování přináší citově prázdnému tyranovi vzrušení.

- **Motiv žárlivosti**, žáci závidí dobrému žáku přízeň učitelů.
- **Motiv prevence**, bývalá oběť chce předejít svému týrání a začne pro jistotu sama šikanovat.
- **Motiv vykonat něco velkého**, někteří násilníci jsou odsouzeni k celkové neúspěšnosti, včetně školní. Šikanováním dokážou sami sobě, že jsou schopni výkonu.“ (Kolář, 2001, s. 85 - 86)

„Jestliže člověk někoho ovládne natolik, že je dotyčný „*bezmocným objektem jeho vůle*“, získá tím uspokojení, i když z obecného hlediska poněkud problematické (Fromm, 1996, s. 30, In Vágnerová, 2000, s. 271). Cítí se být mocný a jeho oběť mu svou závislostí potvrzuje, že tomu tak je. Mimo jiné i proto dochází k šikaně, týrání apod.“ (Vágnerová, 2000, s. 271)

„Epidemický výskyt šikanování na našich školách souvisí i se širšími společenskými vlivy. Po roce 1989 došlo k rozpadu totalitních struktur, přičemž nové, demokratické se budují pomalu. V době nepřiliš jasných pravidel se dostala do popředí *morálka pionýrů západu*, která uznává sílu, dravost a úspěch. Společenské klima pro ochranu slabých není zrovna příznivé. Televize, počítačové hry a tiskoviny zahlcují mládež násilím. Ve většině předkládané produkce člověk nenalezne věrohodně zobrazený soucit, bolest, utrpení ani pocit viny.“ (Kolář, 2000, s. 65)

Dělení šikany

Kolář člení projevy šikanování na:

- **„přímé a nepřímé,**
- **fyzické a verbální,**
- **aktivní a pasivní.“** (Kolář, 2001, s. 32)

Vágnerová používá rozdělení šikany podle Olweuse na skrytou a zjevnou.

„Zjevná šikana může mít podobu:

- *fyzického násilí a ponižování* (např. strkání, bití, skákání po oběti, zavírání do popelnice apod.),
- *psychického ponižování a vydírání* (nucení ke svlékání, k posluze, nadávání, izolace apod.),
- *destruktivních aktivit, zaměřených na majetek oběti* (braní a ničení věcí, trhání sešitů, políť šatstva apod.).“ (Vágnerová, 2000, s. 285)

Fáze šikanování

Charakteristiku fází šikanování uvádí Kolář zhruba následovně.

1. Ostrakizmus

Šikanování se může objevit v téměř každé skupině. Podmínky k jeho vzniku mohou být totiž zcela běžné a nenápadné. Kázeň v takovéto skupině bývá dobrá a iniciátoři šikanování nejsou nemocní sadisté, ale obyčejní kluci a holky. V každé školní skupině se vždy objeví jednotlivci, kteří jsou nejméně vlivní a oblíbení. Při tradičním způsobu výchovy, kdy se nepracuje se vztahy mezi žáky, všichni jednotlivci, kteří se dostanou na chvost skupiny, zakoušejí prvky šikanování, tzv. ostrakismus.

2. Přitvrzování

V náročných situacích začnou ostrakizovaní žáci sloužit jako ventil. Spolužáci si na nich odreagovávají své nepříjemné pocity. Manipulace se přitvrzuje a objevuje se zprvu subtilní fyzická agrese. Jde o upevnění soudržnosti skupiny na účet obětního beránka. Zážitek, jak chutná moc, může vyvolat u disponovaných jedinců prolomení posledních zábran a začínají své agresivní chování opakovat. Vývoj závisí na zaměření pozitivního zaměření skupiny a na postojích žáků k šikanování.

3. Vytvoření jádra

Jestliže se nepostaví pevná hráz přitvrzeným manipulacím a mnohdy i počáteční fyzické agresí jednotlivců, často se vytvoří skupina agresorů, *úderné jádro*. Tito začnou spolupracovat a systematicky šikanovat nejvhodnější oběti. V počátku se stávají jejich oběťmi ti, kteří jsou už osvědčeným objektem ostrakizování. Jde o žáky, kteří jsou hierarchii nejnižší, tedy ti slabí.

4. Přijetí normy agresorů

Normy agresorů jsou přijaty většinou a stanou se nepsaným zákonem a málokdo se mu dokáže postavit. U členů skupiny dochází k vytvoření jakési identity, která je zcela poplatná normám vůdců. I mírní a ukáznění žáci se začnou chovat krutě, účastní se týrání spolužáků a prožívají přitom uspokojení.

5. Totalita neboli dokonalá šikana

V něm jsou normy agresorů přijaty nebo respektovány všemi členy skupiny. Agresoři, kteří ztrácejí poslední zbytky zábran a smysl pro realitu, jsou nutkáni k opakovanému násilí. V malé skupině zcela vítězí zlo, nápadně podobné fašismu a jeho ideologií pánů a otroků. Původně neutrální nebo mírně nesouhlasící členové skupiny jsou stále konformnější; se zájmem přihlížejí, případně se stále aktivněji zapojují do týrání nebo už také šikanování realizují. Brutální násilí se začíná považovat za normální, dokonce za výbornou legraci. Zbytky lidskosti jsou vytěsněny alternativní identitou, přijímající ideologii násilí, v níž není místo pro soucit s utrpením a kde zcela chybí pocit viny. (Kolář, 2001, s. 35 - 40)

Kdo šikanuje

Můžeme předpokládat, že sklon šikanovat není něčím krátkodobým, nýbrž že má určité trvání, stabilitu v čase. Existují doklady, že tomu tak skutečně je. Dítě, které začne se šikanou, v tom velmi často pokračuje i v jiném prostředí. Ten kdo šikanuje je ve většině případů tělesně zdatný, silný a obratný jedinec. Agresorem však může být i inteligentní, bezohledný a krutý jedinec. Je třeba vyvrátit dost rozšířený

omyl, že šikanou si typický agresor kompenzuje mindráky. Takovýchto agresorů je nanejvýš pětina. Výzkumy opakovaně prokázaly, že šikany se dopouštějí především sebejistí, neúzkostní chlapci a děvčata bez těch problémů, které bychom u nich rádi našli-i když raný duševní vývoj byl poškozen nevhodnou výchovou. Pro šikanující děti je typická touha dominovat, ovládat druhé, bezohledně se prosazovat. Svědomí je u těchto jedinců zakrnělé. (Říčan, 1995, s. 31 - 33)

Podobné důvody jako Říčan uvádí i Kolář.

Kdo začíná šikanovat? Agresoři byli vždy ti silní žáci, kteří uměli svůj strach skrývat (i před sebou) a zneužívat strachu druhých. Občas měli nějakou zkušenost s bojovým uměním nebo se o něj teoreticky (na videu) zajímali a živili tím svou útočností. Vždy se u nich dala zaregistrovat nápadná krutost, skvělý pocit z utrpení a ponížení šikanované oběti a silná touha po moci. Tyto dva hlavní motivy - krutost a touha po moci-lze považovat za hlavní motor konání agresorů. (Kolář, 2001, s. 85-86)

Z praktického diagnosticko - nápravného hlediska Kolář zaznamenal významnější výskyt tří druhů agresorů - iniciátorů šikanování.

Typy iniciátorů šikanování

„1. typ

Hrubý, primitivní, impulsivní, se silným energetickým přetlakem, kázeňskými problémy - narušeným vztahem k autoritě, někdy zapojený do gangů, páchajících trestnou činností.

Vnější forma šikanování. Šikanuje masivně, tvrdě a nelítostně, vyžaduje absolutní poslušnost, používá šikanování cíleně k zastrahování ostatních.

Specifika rodinné výchovy. Častý výskyt agrese a brutality rodičů. Jako by agresoři násilí vraceli nebo ho napodobovali.

2. typ

Velmi slušný, kultivovaný, narcisticky šlechtěný, sevřený, zvýšeně úzkostný, někdy i se sadistickými tendencemi v sexuálním smyslu.

Vnější forma šikanování. Násilí a mučení je cílená a rafinovaná, děje se spíše ve skrytu, bez přítomnosti svědků.

Specifika rodinné výchovy. Časté uplatňování důsledného a náročného přístupu, někdy až vojenského drilu bez lásky.

3. typ

„Srandista“, optimistický, dobrodružný, se značnou sebedůvěrou, výmluvný, nezřídka oblíbený a vlivný.

Vnější forma šikanování. Šikanuje pro pobavení sebe i ostatních. Patrná snaha vypíchnout „humorné“ a „zábavné“ stránky.

Specifika rodinné výchovy. Nezaznamenal jsem významnější specifika. Pouze v obecnější rovině je přítomna citová subdeprivace a absence duchovních a mravních hodnot v rodině.“ (Kolář, 2000, s. 56)

Na s. 64 potom Kolář ještě upřesňuje vliv rodiny na chování agresorů. „Rodiny iniciátorů a aktivních účastníků šikanování významně selhávaly v naplňování citových potřeb svých dětí. Většina agresorů projevovala známky citové deprivace nebo subdeprivace. Pro rodiny agresorů byla charakteristická absence duchovních a mravních hodnot. Ohled na slabé byl chápán jako zbytečná malichernost.“ (Kolář, 2000, s. 64)

Další znaky agresorů

„Podle nepotvrzeného, ale mezi pedagogy dnes rozšířeného a věrohodně zdůvodněného názoru pochází řada dětských agresorů z rodin nové podnikatelské elity. Mívají úspěšné, rychle (často nepoctivě) zbohatlé rodiče, kteří bývají svou prací plně absorbováni a dětem se nevěnují, zato je rozmazlují astronomickým kapesným.“ (Říčan, 1995, s. 34)

„Úroveň inteligence není faktorem, který by významným způsobem ovlivňoval riziko vzniku poruchového chování. Děti a dospívající s poruchami chování sice mívají v průměru o něco nižší inteligenci, než je průměr populace, ale vyskytují se i asociální jedinci s nadprůměrnými schopnostmi. Poruchové chování je často spojeno se školním

selháním, na čemž se významně podílí spíše sociokulturní zanedbanost.“ (Vágnerová, 2000, s. 276)

„Šikanování ovšem není dílčí záležitostí či dílčím selháním, a v žádném případě není věcí vnějšího a kázeňského chování. Skupinový mechanismus šikanování, tedy proměna hodného žáka v brutálního agresora, má vnitřní skryté záležitosti, které nejsou vnějšímu pohledu přístupné a vymykají se běžné logice. Z tohoto hlediska se potom v praxi vyskytují skutečně velmi úspěšní, avšak charakterově a duchovně zakrnělí žáci, z nichž se malá, ale významná skupina věnuje šikanování jako svému hobby.“ (Kolář, 2000, s. 86)

Kolář dále hovoří o tom, že renomovaní odborníci často pokládají šikanující agresory za agresivní psychopaty. Za psychopaty jsou ale považovány i oběti. Tento názor potom Kolář zpochybňuje slovy: „U šikanování vzhledem k jeho počtu agresorů (i obětí) bychom se mohli domnívat, že do našich škol jsou pečlivě vybírání pouze psychopati a většina normálních dětí má do školy vstup zakázán.“ Potom říká svůj názor: „V drtivé většině to nejsou nemocní sadističtí psychopati. Jsou *pouze* mimořádně egoističtí a egocentričtí. Agresivita a krutost, která je v nějaké míře v každém člověku, proto nemá větší zábrany k bujení a je plně k dispozici jejich *kojeneckému* charakteru. Nejde tedy o problém psychopatologie, ale o problém duchovního rozměru člověka a jeho morálky.“ (Kolář, 2001, s. 72)

Kdo bývá šikanován

„Při troše smůly se může obětí stát kterékoli dítě. Přesto na školách existují typické oběti, které jsou opakovaně týrané. V žádném případě to nejsou žádní defektní jedinci. Jsou to pouze nejslabší ze slabých. To znamená, že vůbec neumějí skrývat strach a využívat strachu druhých. Nejsilnějším magnetem chronicky šikanovaných obětí je jejich příliš viditelná bojácnost. Na rozdíl od agresorů ve střetech ztrácejí hlavu, propadají panice, hrůze, malomyslnosti, výčtkám svědomí, přílišné sebekritičnosti.“ (Kolář, 2000, s. 56)

„U typických obětí jsem zaregistroval častý výskyt hyperprotektivní (nadměrně ochranné) matky. Otec chyběl a v blízkosti nebyla žádná mužská identifikační postava. Určitou obměnou byla rodina se silnou, dominantní matkou a slabým, submisivním otcem, popřípadě otec chyběl a přítel matky se na výchově nepodílel. Další variantou byly neurotické rodiny, kde členové byli nápadní celkovou nejistotou, poruchami sebehodnocení a zvýšenou úzkostností.“ (Kolář, 2000, s. 64)

„Oběti se snadno stává outsider třídy, dítě osamělé, bez kamarádů.“ (Říčan, 1995, s. 37)

Na oběti, které nemají ani jednoho kamaráda a jsou zcela izolovány, upozorňuje i Kolář. (Kolář, 2001, s. 89)

„Oběti mívají také odmítavý vztah k násilí, například ve rvavých sportech (hokej, fotbal, nemluvě o boxu), kterým se vyhýbají, ačkoli právě jim by často velmi prospělo, kdyby se v takových sportech aspoň trochu otrkaly.“ (Říčan, 1995, s. 37)

Následky šikany

Většina autorů se shoduje na tom, že následky šikany jsou velmi závažné:

„Dospělí, kteří v dětství šikanu zažili, uvádějí nejrůznější vážné potíže. Ženy například nejsou schopné nikomu důvěřovat, mohou mít strach z nových situací a z úspěchu. Muži mívají stejné problémy, mohou být také nekomunikativní a mohou se z nich stát samotáři. Vysoké procento mužů i žen, kteří byli v dětství šikanováni, se pokusilo o sebevraždu nebo se myšlenkami na ni zabývalo. Budoucnost násilníka může být chmurná: existují odhady, podle nichž se z deseti šikanujících chlapců šest stane zločinci, kteří bývají později usvědčeni z agresivních a násilných přepadení.“ (Train, 2001, s. 45)

„Šikanovaný bude postupně ztrácet kamarády, protože většina z nich bude mít pocit, že kamarádit s ním je neprestižní, nebo dokonce nebezpečné.“ (Říčan, 1995, s. 9)

„Šikana je pravděpodobně nejrozšířenější z problémů, ohrožujících duševní a mravní vývoj školních dětí.“ Šikana v některých případech končí i sebevraždou šikanovaného.“ (Říčan, 1995, s. 18)

O nebezpečí sebevraždy hovoří také Kolář. „U čtvrtého a pátého stupně šikanování jsou následky velmi závažné, dotýkají se celé osobnosti a obávám se, že mají celoživotní charakter. V nejhorším případě *vyřeší* oběť situaci sebevraždou. Při dlouhodobém brutálním šikanování se oběť často zhroutlí a provalí se u ní panická hrůza za zabití, skutečný strach o život. Oběť má poruchy spánku a trpí nočními děsy. Nezřídka se u ní objeví výrazné psychosomatické potíže, například únava, nevolnost, bolesti hlavy, břicha apod. Průvodním jevem je těžká porucha sebehodnocení, *vygumování* vlastní vůle a sebezničující tendence osobnosti. U prvního, druhého a třetího stupně vývoje šikany. Vystavení trvalému emočnímu tlaku a tzv. *subtilnímu násilí* (izolace, zesměšňování, ponižování, nadávání) pozvolna, ale jistě narušuje jeho osobnostní vývoj. Uvědomělé i neuvědomělé prožívání bolesti vede dříve nebo později k přetížení adaptačních mechanismů. Dojde k vyčerpání nervové soustavy a objeví se *neuróza* nebo *psychosomatické potíže*.“ (Kolář, 2000, s. 68 - 70)

4.2 Zvýšená psychická tenze

Ve škole se pedagog asi nejčastěji setká se symptomy, tj. projevovanými příznaky zvýšené psychické tenze, kterou Kohoutek udává na prvním místě závadového chování a dále o ní říká: „Zvýšená psychická tenze se objevuje asi u 20 - 30 % populace. Četnost a intenzita tenze je dána psychickým i tělesným stavem dítěte a podmínkami sociálního prostředí, které na člověka působí.

Konkrétní projevy psychické tenze jsou:

- okusování nehtů,
- bolesti hlavy, nohou, břicha, žaludeční potíže, zvracení,

- závratě,
- pocity slabosti,
- koktavost,
- změna barvy v obličejí, návaly krve, skvrny v obličejí, bledost,
- záliba v pocitech bolesti,
- zvýšené pocení,
- třes rukou, hlasu, lítostivost,
- posmrkává, záškuby v obličejí, nespokojenost,
- mnutí ucha, brady, kroucení si vlasů,
- nadměrná pečlivost, puntičkářství,
- zvýšená duševní zranitelnost, citová deprivace, resp. subdeprivovace,
- nejistota při jednání s cizími lidmi,
- fobie z běžných věcí (např. z výšky, samoty, tmy, zvířat),
- obtížná přizpůsobivost v těžších situacích,
- pocity nedostačivosti, trapnosti, vnitřního chvění a chaosu,
- tréma, stavy úzkosti (anxiozity) z posuzování druhými lidmi,
- na dotazy učitele neodpovídá, ač písemně pracuje dobře a s dětmi o přestávce hovoří (selektivní mutismus),
- nápadně nestejný pracovní výkon,
- nesoustředěnost na vyučování,
- nepřiměřená reakce na maličkosti (afektivní labilita),
- zadýchání se při ústním projevu (lapá po dechu),
- časté odchody na toaletu apod.

Pro diagnózu zvýšené psychické tenze není nutno, aby dítě vykazovalo všechny vyjmenované příznaky.“ (Kohoutek, 2007a, s. 171 - 172)

Mezi děti se zvýšenou psychickou tenzí patří také *děti fyzicky a psychicky týrané* a zneužívané. Osoby, které se dopouštějí týrání dětí, mohou být například spolužáci, nebo i rodiče. Takovéto konání pak může způsobit poškození osobnosti a zanechává následky na celý život. Na toto téma hovoří například Vágnerová v knize *„Psychopatologie pro pomáhající profese“* (1999) v kapitole: *„Syndrom týraného, zneužívaného a zanedbávaného dítěte,“* na s. 320 - 349.

Děti se zvýšenou psychickou tenzí a s neurotickými poruchami vyžadují ze strany pedagogů výrazné individuální, laskavý a taktní výchovný přístup. Při pedagogické práci s dětmi a mladistvými s projevy psychické tenze je často žádoucí spolupráce s výchovným poradcem školy a příslušnou pedagogicko-psychologickou poradnou, resp. s psychiatrickou ambulancí pro děti a mladistvé. Mezi děti se zvýšenou psychickou tenzí patří děti fyzicky a psychicky týrané a zneužívané. (Kohoutek, 2007a, s. 172 - 173)

Omezit neurotické projevy u dětí a mládeže znamená především zlepšit rodinné a školní prostředí, ve kterém se děti pohybují a mít účinné nástroje k tomu, jak toto prostředí ovlivňovat.

4.3 Kriminalita mladistvých

Kriminalitou rozumíme takové jednání, které porušuje sociální normy, které jsou chráněny právními předpisy. Studenti středních škol patří ve většině případů mezi mladistvé, tedy do věkové kategorie 15-18 let. Spodní hranice trestní odpovědnosti je v naší republice 15 let. Tato hranice je v různých státech různá. Kyriacou uvádí, že v Anglii a Walesu je spodní hranice kriminální odpovědnosti 10 let (Kyriacou, 2005, s. 132). V Irsku, Hongkongu nebo Singapuru jsou děti za svoje činy ve výjimečných případech odpovědné již od sedmi let.. Na druhé straně např. v Belgii, Peru nebo Filipínách mohou být mladí lidé stíháni až s dovršením osmnácti let. (Bendl, 2001, s. 18)

Tresty, které jsou u nás mladistvým ukládány, jsou méně přísné, zhruba poloviční, než u dospělých osob.

Zvláštnosti kriminality mladistvých

Nad touto problematikou se zamýšlí například autoři Jedlička, Koťa: „*Analýza a prevence sociálně patologických jevů*“ (1998):

- Kriminalita mládeže má oproti kriminalitě dospělých své zvláštnosti, které jsou zapříčiněny tělesným a duševním zráním, neukončeným morálním vývojem a sociální nezralostí mladých lidí. Kriminalita mladistvých bývá také označována jako juvenilní delikvence.
- Kriminalita mládeže může mít svůj původ ve stresových a krizových situacích, které mládež nedokáže zvládat a ty potom někdy bezděčně, někdy úmyslně přerůstají v trestnou činnost. Tomu často předchází narušené sociální vztahy. Kriminalitě mladistvých také často předchází nevhodné chování v dětském věku, jako je neposlušnost, vypočítavá lhavost, vzdorovitost, agresivita a destruktivnost. Mladiství páchají trestnou činnost převážně v partách, kdy někteří z nich by se bez závadové skupiny takovýchto činů nikdy nedopustili, to platí především o slabších jedincích.
- Kriminální aktivity mladistvých se orientují především na krádeže, neoprávněné použití cizího motorového vozidla, trestné činy proti životu a zdraví, sexuální násilí a výtržnictví. Dále to jsou vloupání do bytů, chat a dalších objektů. Z činů násilné povahy to jsou zejména loupežná přepadení, omezování osobní svobody, vydírání, ublížení na zdraví a výtržnictví. Nově přibyla kriminalita spojená s problematikou drog a rasově motivované násilí. (Jedlička, Koťa, 1998, s. 104 - 111)

Dětská kriminalita v číslech

Informace o vzrůstajícím počtu pachatelů mezi mládeží přinesl *Zpravodajský a informační servis sdružení dětí a mládeže- ADAM.CZ*, který čerpal ze zdrojů Ministerstvo vnitra ČR, rok 2004.

- Od roku 1990 vzrostl počet dětských pachatelů ve věku do 15 let o 160 procent a mladistvých ve věku od 15 do 18 let o sto procent.
- Počet dětí, které policie vyšetřovala kvůli násilné trestné činnosti, se od roku 1989 zvýšil dvaapůlkrát. Největší nárůst u mladistvých zaznamenali kriminalisté v roce 1996. Během tohoto roku policisté vyšetřovali 1,7 krát víc lidí mezi 15 a 18 lety než v roce 1989.
- Podobná statistika je i u majetkové trestné činnosti. Počet vyšetřovaných dětí se od roku 1989 třikrát zvýšil. Počet mladistvých pak dosáhl vrcholu v roce 1995, kdy jich policie vyšetřovala dokonce 3,3krát víc než v roce 1989.
- Nejvíce dětí a mladistvých policisté vyšetřovali v roce 1996. V roce 1998 představovali lidé mladší 18 let 17 procent z celkového počtu vyšetřovaných osob. Z toho podíl dětí do 15 let činil 45 procent a mladistvých do 18 let 55 procent. Počet trestných činů spáchaných dětmi a mladistvými má podle policejních statistik sice klesající tendenci, zvyšuje se však jejich brutalita.
- Podle výzkumu Institutu pro kriminologii a sociální prevenci z let 1997 až 1998 se dětští a mladiství delikventi rekrutují převážně z rodin s kriminální minulostí, z rodin rozvrácených a sociálně a kulturně dezintegrovaných. Naopak nebyla potvrzena domněnka, že v ústavech přibývá dětí z rodin společensky výše postavených. Odborníci, kteří přicházejí do kontaktu s mladými kriminálníky, je hodnotí jako agresivnější, méně ovladatelné, méně zodpovědné, s menší mírou sebekritičnosti a odolnosti vůči stresu. Zvlášť rizikovou skupinou jsou ty děti, které jsou zrovna na útěku z dětského domova nebo výchovného ústavu, a mladí lidé, kteří jsou po dovršení zletilosti propuštěni z ústavní péče.

(Zdroj: *Něco by se mělo udělat*: [online], Autor: redakce, zařazeno: 19. 9. 2004, Zpravodajský a informační servis sdružení dětí a mládeže - ADAM.CZ, [cit. 12.1.2010] Dostupný z [www: http://www.adam.cz/clanek-2004091901-neco-by-se-melo-udelat.html](http://www.adam.cz/clanek-2004091901-neco-by-se-melo-udelat.html))

5. Prevence a náprava

5.1 Prevence závad a poruch chování

Významem prevence se zabývají například autoři **Matoušek, Kroftová** (1998) kteří se soustředí na kriminální chování. „Výrazem prevence máme na mysli zejména *prevenci primární a prevenci sekundární* čili předcházení delikventního jednání u celé populace dětí, resp. u těch dětí, jež se ještě delikventního chování nedopustily, ale určitých známek lze soudit, že k němu mají trvalejší sklon.“ (Matoušek, Kroftová, 1998, s. 259)

V oblasti primární a sekundární prevence se autoři věnují především preventivním programům, které podle nich nemají být založeny na didaktice obecných pouček, ale mají se snažit posílit jak sociální kompetenci dětí, tak i kompetenci jejich rodičů, kompetenci učitelů a vychovatelů i kompetenci vrstevníků – zejména těch, kteří jsou v neformálních skupinách dětí přirozenými vůdčími osobnostmi. (Matoušek, Kroftová, 1998, s. 262)

U preventivních opatření však Matoušek, Kroftová varují: „Paušálně se odvážíme tvrdit, že nejhorší strategií jsou u všech cílových skupin pokusy ovlivňovat pouze ohrožené děti, a to pouhým poskytováním informací. U nás je tento přístup bohužel velmi zakořeněný ve školním prostředí a bezděky jej přijímá i mnoho nestátních organizací, nabízejících školám různé preventivní výukové programy.“ (Matoušek, Kroftová, 1998, s. 262)

Dále Matoušek, Kroftová dělí preventivní programy do několika skupin:

- *programy určené rodičům,*
- *školní programy,*
- *vrstevnické programy,*
- *komunitní programy,*
- *programy podporující pracovní uplatnění.* (Matoušek, Kroftová, 1998, s. 259 - 280)

Otázkou prevence poruch chování se zabývají také **Jedlička, Koťa** (1998). Hovoří o tom, že před rokem 1989 se o poruchách chování mládeže na veřejnosti příliš nehovořilo. Teprve změny po listopadu 1989 přinesly i to, že dříve utajovaná data a případy týkající se chování mládeže, se začaly uveřejňovat v denním tisku. Demokratické poměry také vynesly na světlo poměrně nízkou mravní úroveň některých skupin obyvatel a jejich snížené právní vědomí.

Autoři upozorňují, že hlavní jádro budoucího konfliktního vývoje mladého člověka leží v rodině. Proto je třeba se vážně zamyslet nad možností lepší přípravy mladé generace na rodinný život. Zkvalitnění života rodiny by mělo být prvním a dlouhodobým cílem prevence poruch chování dětí a mladistvých. Rodiče se nemohou spoléhat na to, že výchovu zajistí škola. „Škola nikdy nemůže nahradit rodinnou výchovu, ale k její odpovědnosti náleží vynaložit co největší úsilí k nápravě a odstraňování nedostatků, které si žáci přinesou z rodinného prostředí.“ (Jedlička, Koťa, 1998, s. 113)

Dále se autoři kriticky vyjadřují i k některým trendům v současné společnosti: „Rozhodně nelze připustit, aby pod hesla bezbřehého liberalismu byl prosazován požadavek tzv. výchovy bez hodnot a prakticky spolu s tím odtrouben ústup od mravní výchovy.“ (Jedlička, Koťa, 1998, s. 113). Další vážnou připomínku mají autoři na s. 114: „Zvláště důležitý se ukazuje celosvětově prosazovaný trend ke snížení žáků ve třídě, který je čas od času narušován krátkodechostí tzv. úsporných opatření, přinášejících ve svých důsledcích větší škody a výdaje, než si dosud administrativa některých vládních institucí, včetně ministerstev, uvědomuje.“ (Jedlička, Koťa, 1998, s. 112 - 115)

„Řešení nekázně není věcí jednoho opatření, nýbrž vyžaduje komplexní přístup. Ten nespočívá pouze v použití a kombinaci kázeňských metod a prostředků, ale předpokládá mj. diagnostiku kázně, resp. nekázně a součinnosti činitelů podílejících se na výchově jedince.

Jelikož problematika školní kázně přesahuje hranice školy, musejí i opatření k prevence nekázně či jejímu zmírnění směřovat do oblasti mimo školu. Mladý člověk, ale i celá společnost potřebují *maják na cestě životem*, mravní ideál, který by jim

ukazoval správný směr a ke kterému by se měli přibližovat. Důležitá je otázka vzorů pro děti a mládež a s tím spojená odpovědnosti lidí, které jsou tzv. na očích a kteří zastávají významné funkce ve společnosti.“ (Bendl, 2001, s. 233)

5.2 Kázeňské metody a prostředky

Kázeňská situace na mnohých školách je natolik neradostná, že se občas začínají ozývat hlasy po znovuzavedení tělesného trestu.

V této kapitole bych chtěl uvést názory několika odborníků, týkající se užívání tělesných trestů při výchově a to jak v rodině, tak i ve škole.

Jedním z nich je **Říčan**, který se k problematice tělesného trestu vyjádřil v publikaci *„Agresivita a šikana mezi dětmi“* (1995) kde zastává názor, že vzhledem k velké nekázní na našich školách, kde jsou třídy, „ve kterých se i dobří učitelé bojí obrátit zády a kde je celý pedagogický sbor bezmocný proti tomu, že rváčská banda terorizuje celou třídu,“ tvrdí, že je třeba uvažovat o tělesném trestu jako o jednom z legitimních kázeňských prostředků. „Představa, že člověk, který byl řádně poučen, se bude chovat tak, jak je pro něj i společensky žádoucí, žalostně selhala.“

Dále se autor zamýšlí nad možností použití tělesných trestů v současné době. Na s. 68 potom upozorňuje: „Na našich školách nejsou tělesné tresty zakázány, i když jak rodiče, tak učitelé to často předpokládají.“ Svůj názor navíc opírá o rozbor JUDr. Sováka, týkající se paragrafu o týrání svěřené osoby a paragrafu o ublížení na zdraví. „První z nich platí stejně pro rodiče jako pro učitele a postihuje pouze brutalitu podstatně přesahující běžné výchovné násilí. Z hlediska paragrafu o ublížení na zdraví varuje Sovák před tresty, které by mohly být záminkou k lékařskému vyšetření pro ublížení, jejichž simulace se obtížně odhaluje. Zejména po jakémkoli úderu do hlavy mohou rodiče navést dítě, aby tvrdilo, že je hlava bolí a že má závratě; jestliže pak docílí, aby bylo hospitalizováno na dobu delší než týden, lze učitele žalovat pro ublížení na zdraví. Pokutovat učitele podle zákona o přestupcích pro „drobné ublížení na zdraví“ či pro „hrubé jednání“ by bylo podle Sováka teoreticky možné, bylo

by to však v rozporu s intencí zákonodárce: Příslušný paragraf není takto míněn.“ (Říčan, 1995, s. 68)

Na konec však Říčan upozorňuje: „Neradím nikomu, aby na základě uvedených argumentů, ať jsou pro něj sebepřesvědčivější, začal do své praxe na vlastní pěst bezstarostně zavádět tělesné tresty, a to i v tom případě, že jde o šikanu. Na to nejsou připraveni ani učitelé, ani žáci, ani rodiče, ani ostatní veřejnost. Tato pedagogická technika (na tomto označení trvám!) není bez problémů a v našich poměrech ji chybí řád. To velmi ztěžuje uplatnění tělesného trestu u starších dětí, kde ho lze použít jen v krajním případě.“ (Říčan, 1995, s. 66 - 70).

Na používání tělesných trestů má souhlasný názor také **Holeček**. Pro výchovu doporučuje co nejčastěji používat známou metodu *medu a biče*. „Dítě vychováváme s láskou a úctou, využíváme každé sebemenší příležitosti k pochvale a pohlazení. Zároveň ale musíme přinutit dítě podřídit se rodičovské autoritě a v *důležitých soubojích vždy rozhodně zvítězit*.“ (Holeček, 1997, s. 15)

Dále Holeček vyvrací argumenty odpůrců tělesných trestů.

1. ***Tělesný trest vede ke zvýšení agresivity.*** „Tělesný trest skutečně zvyšuje agresivitu dětí v těch případech, kdy ho dítě nechápe. Bývá to často v případech otce alkoholika, který v podnapilém stavu dítě bez důvodu tělesně trestá. Ale tam, kde dítě *chápe důvody* tělesného trestání od milovaného rodiče, dochází dle výzkumu dokonce ke snížení stupně agresivity!!!“
2. ***K tělesnému trestu sáhneme tehdy, když už nevíme, co jiného udělat.*** Zde má Holeček opět opačný názor a argumentuje: „Tělesný trest by měl být použit jako reakce na úmyslnou neposlušnost vždy, kdykoliv se s ní setkáme. Je účinnější se k němu uchýlit na začátku konfliktu, dokud se rodič ještě ovládá, než po hodinách plných křiku, hrozeb, lomení rukama a potoků slz. Toto platí pochopitelně pouze v rodinách, ve školách je situace samozřejmě složitější.“

3. *Pro lidské chování má větší význam odměna než trest.* „Tento názor je mylně odvozen z pokusů se zvířaty, ale člověk není myš. Je nutno souhlasit s tím, že dítě nenaučíme číst, když je budeme tlouci za nesprávně vyslovené slovo. Záměrná neposlušnost ale souvisí s vnímáním autority a povinností dítěte je přijímat tuto autoritu.“
4. *Tělesný trest podryvá důstojnost a sebeúctu provinilců.* „I malé dítě je schopno rozlišit, zda trestající rodič je zároveň rodič milující. Některé jiné formy trestu podryvají důstojnost a sebevědomí mnohem více, než přiměřený tělesný trest.“ (Holeček, 1997, s. 16 - 17)

Na konec této kapitoly autor podle mého názoru správně upozorňuje; „Tělesný trest není jediným nástrojem pro zvládnání dětské agresivity a není správný v každém věku a za všech okolností!!!“ (Holeček, 1997, s. 17). V další kapitole pak upřesňuje: „Poslední tělesné tresty by měl rodič udělit v prepubertálním období tak, aby v pubertě, tj. v období druhého vzdoru, bylo užití fyzického trestu skutečně jen výjimečným jevem.“ (Holeček, 1997, s. 18). Z tohoto závěru podle mě opět vyplývá, že závady a poruchy chování studentů středních škol, které vznikly na sociálně pedagogickém základě, jsou převážně odrazem předcházející výchovy.

Pro použití tělesných trestů ve škole se Holeček shoduje v názoru s Řičanem (1995), kterého také v této souvislosti často cituje.

Kladný pohled na tělesné tresty má také **Bendl**, který současnou situaci hodnotí slovy: „Kázeňská situace na mnohých školách je natolik neradostná, že se občas začínají ozývat hlasy po znovuzavedení tělesného trestu. Ve Velké Británii je dodnes tělesný trest vykonaný rodičovskou rukou legální. Na britských školách byl tělesný trest zrušen teprve v r. 1986, na soukromých školách ovšem až roku 1999. Tresty vykonané rodiči jsou však podle zákona z roku 1860, který dosud platí, legální. Musí být ovšem udělovány s láskou a citem a nesmí se při nich používat žádný nástroj. V roce 1998 byl tento zákon zpochybněn Evropským soudem pro lidská práva. V současné době ve Velké Británii sílí hlasy pro opětné zavedení tělesných trestů do škol, což potvrdily

tamní výzkumy veřejného mínění. U nás byl tělesný trest na obecné škole zrušen v roce 1870 vydáním školního a vyučovacího řádu pro školy obecné.“ (Bendl, 2001, s. 179)

Dále Bendl cituje Morkese, přesněji z jeho článku; „*Výprask jako pedagogická metoda*“ který vyšel v Českém slově 9. 9. 2000: „Tělesný trest se ještě donedávna považoval za něco běžného, normálního či správného (i přes jeho oficiální zákaz). Tyto názory nacházejí svou podporu i u vyhlášených humanistů, jakým byl např. T. G. Masaryk. Ten sice ve svých přednáškách učitelům zdůrazňoval, že tresty musejí být udělovány uvážlivě a že trestat se má co nejméně, nicméně bití žáků se rozhodně nezříkal. V době, kdy byly tělesné tresty už přes 20 let oficiálně zakázány, dokonce prohlásil: „Stání, klečení na hrachu, jako jsme my ještě museli, a podobné hlouposti? Všecky takovéto titěrnosti nedají se provádět, zejména vynalézati ty různé odstíny trestů. To vede ke školní scholastice, která nemá nikdy účinku. Když trest, tedy tělesný, avšak takový, aby se cítil, žádné hraní.“ (Bendl, 2001, s. 180). Dále Bendl často cituje Říčana (1995).

Na s. 183 Bendl upozorňuje na to, že tělesné tresty, ačkoli jsou zakázány, někteří učitelé tak jako tak, „na černo“ používají.

Na s. 183 - 184 uvádí Bendl několik autorů, kteří zásadně nesouhlasí s tělesnými tresty: Výborný - „*O výchově dětí ke kázi*“, Jurovský - „*Diet'a a disciplína*“, Kučerová - „*Metody mravní výchovy*.“

Na závěr kapitoly by se dala použít slova Uličného, která Bendl cituje na s. 13: „Tvrdá prevence proti mladému zlu, tak by měli volat naši pedagogové, psychologové a ministerští úředníci místo pouhého konstatování o rostoucí agresivitě žactva a místo platonických výzev k psychologickému školení učitelů.“ (Uličný, In Bendl, 2001, s. 13). Bez povšimnutí by také neměla zůstat slova Říčana, který svůj názor říká přímo, bez diplomatických formulací: „Domnívám se, že se pedagogika nutně vrátí k tělesnému trestu jako k výjimečnému, ale v některých případech oprávněnému opatření-už proto, že se bez něj neobejde pedagogická praxe.“ (Říčan, 1995, s. 70)

5.3 Názor z praxe

Myslím, že názor mnoha pedagogů z praxe velmi výstižně formuloval Tomáš Jurčík v internetovém časopisu Česká škola, jehož zkrácenou verzi předkládám.

„Nejpokrokovější“ psychologové a pedagogové odmítají „zastaralé“ metody našich otců, dědů, pradědů, kteří se řídili starým: „Ohýbej mě mamko, dokud je mi Janko, neohneš mě mámo, až mi bude Jáno.“ Naopak přejali zvyklosti těch komunit, které se řídí pravidlem, že na dítě se nesmí fyzicky sáhnout ani za nejhorší přestupek. Toto pokřivené chápání liberální výchovy pomíjí některé podstatné jevy, ovlivňující vývoj lidských charakterů.

Přehnaná útlocitnost pomíjí skutečnost, že lidská společnost je jak mentálně, tak charakterově velmi diferencovaná. Jsou lidé, kteří se řídí zdravým rozumem a vědí, že je hloupé snažit se hlavou prorazit zeď. Těch je většina. Jsou však i jedinci z protilehlých pólů společenské škály. Na jednom z nich jsou ti, u kterých převládají autoritativní vlohy. Ti se nerozpakují k ovládnání jiných používat i fyzického násilí. To, že šikana na školách už dosahuje až hrůzných forem, je všeobecně známo. Proč ne, když jediným prostředkem proti násilníkům je Bu! bu! bu! Jediným opravdu efektivním řešením je přiměřený fyzický trest, stačí facka před ponižovanými, nejlépe před celou třídou.

Násilnický založený adolescent přemrštěně humanistický přístup k němu samotnému nechápe, je mu k smíchu. Je zvyklý rány rozdávat, ale i přijímat. Narazí-li na někoho, kdo se ho nebojí, respektuje ho jako přirozenou autoritu. Je-li touto autoritou učitel, může takové žáky dovést k poznání, že sílu je lépe používat k obecnému prospěchu. Poznání, že prospěšná činnost přináší mnohem větší uspokojení než vandalství a ubližování druhým, je to nejvýznamnější, co jim pedagog může dát.

Mohu všechny útlocitné odborníky ubezpečit, že drtivá většina rošťáků si mnohem více váží těch pedagogů, kteří umějí drobné přestupky řešit přiměřenými prostředky okamžitě, a že mají mnohem větší přirozenou autoritu než pedagogové, kteří s každou prkotinou obtěžují vedení školy a rodiče. Nejhorší stav je tam, kde pedagog, aby měl pokoj, přestupky žáků přehlíží. To je živná půda pro nárůst negativních jevů,

jejímž nejodpornějším projevem je narůstající šikana. Vinni nejsou jen žáci, vinni jsme my, pedagogové, rodiče, a zejména ti, kdo pedagogy nesmyslnou legislativou do jejich neúnosné role přivedli.

Vedle letáčků, které seznamují děti s jejich právy, by měly být letáčky, které je seznamují s jejich povinnostmi, ale také s tím, co v žádném případě dělat nesmějí. Nesmíme zapomínat na to, že některé komunity sice vehementně prosazují svá práva, ale práva jiných je nezajímají.

Nemáme-li ztratit všechna práva, musíme se některých okrajových práv vzdát dobrovolně a vědět, že druhou stranou této drahocenné mince jsou povinnosti. Toto vědomí musí být pěstováno už od útlého dětství v rodině, později i ve škole a v celém dalším životě. Za každé protispolečenské jednání má následovat adekvátní trest. Čím dříve po přestupku následuje, tím je účinnější.

(JURČÍK, T. *Kde jsou hranice liberální výchovy?* [online], Česká škola, Computer Press a. s., Brno, [cit. 10. 12. 2008]. Dostupný z www:

<http://www.ceskaskola.cz/Ceskaskola/AR.asp?ARI=101614&CAI=2125>)

5.4 Opatření za provinění

Každý student, který se dopustí například šikany, si musí být vědom toho, že jeho čin může být považována za čin protiprávní a ten je potom podle zákona také trestán.

Pro osoby mladší osmnácti let, které se dopustily trestného činu, platí zvláštní režim. Ten je upraven v zákoně o odpovědnosti mládeže za protiprávní činy a soudnictví ve věcech mládeže (zákon číslo 218/2003 Sb.). Tento zákon rozlišuje mezi mladistvými (tj. osobami, které dosáhly věku 15 let, ale ještě nedovršily 18. rok věku) a dětmi mladšími patnácti let.

Trestné činy mladistvých se nazývají provinění. Je-li mladistvý soudem shledán vinným, neukládá se mu trest, ale tzv. opatření. Zákon zná tři druhy opatření:

- *výchovná opatření,*
- *ochranná opatření*
- *trestní opatření.*

Soud rovněž může upustit (případně podmíněně upustit) od uložení opatření.

Výchovná opatření: dohled probačního pracovníka, probační program, výchovné povinnosti, výchovná omezení, napomenutí s výstrahou.

Ochrannými opatřeními: ochranné léčení zabezpečovací detence, ochranná výchova, zabránění věci či jiné majetkové hodnoty.

Trestní opatření: obecně prospěšné práce, domácí vězení, zákaz vstupu na sportovní, kulturní a jiné společenské akce, peněžitě opatření, peněžitě opatření s podmíněným odkladem výkonu, propadnutí věci nebo jiné majetkové hodnoty, zákaz činnosti, vyhoštění, odnětí svobody podmíněně odložené na zkušební dobu s dohledem, odnětí svobody nepodmíněně.

(*Trestní řízení ve věcech dětí a mladistvých* [online]. Trestní právo pro laiky, www.trestni-rizeni.com [cit. 15. 1. 2010]. Dostupný z [www: http://www.trestni-rizeni.com/vyklad-pojmu/trestni-rizeni-ve-vecech-deti-a-mladistvych](http://www.trestni-rizeni.com/vyklad-pojmu/trestni-rizeni-ve-vecech-deti-a-mladistvych))

Řízení ve věcech dětí do 15 let

Děti do patnácti let nejsou trestně odpovědné, tj. nemohou být stíhány za spáchání trestného činu. Pokud se dopustí jednání, které jinak nese znaky trestného činu, koná se řízení podle občanského soudního řádu (tedy nikoliv podle trestního řádu). V tomto řízení musí mít dítě opatrovníka (zpravidla jím je advokát). Pokud soud neupustí od uložení opatření, může dítěti uložit:

- *dohled probačního úředníka,*

- **zařazení do výchovného programu**-terapeutického, psychologického nebo jiného vhodného programu ve středisku výchovné péče,
- **ochrannou výchovu.**

(*Trestní řízení ve věcech dětí a mladistvých* [online]. Trestní právo pro laiky, www.trestni-rizeni.com [cit. 15. 1. 2010]. Dostupný z [www: http://www.trestni-rizeni.com/vyklad-pojmu/trestni-rizeni-ve-vecech-deti-a-mladistvych](http://www.trestni-rizeni.com/vyklad-pojmu/trestni-rizeni-ve-vecech-deti-a-mladistvych))

Dílčí závěr

Podle mého názoru dítě a mladého člověka ovlivňuje především to prostředí, pod jehož sociálním vlivem tráví nejvíce času. Důležitá je i intenzita tohoto sociálního působení. Proto někdy hlavní vliv může mít škola, někdy rodina, jindy to může být vliv sídliště, zájmového oddílu, popřípadě i působení politického dění ve společnosti, pokud dítě pocítuje jeho důsledky dostatečně intenzivně. Určujícím prostředím ovšem zůstává vliv státu, který určuje státní zřízení, vydává zákony, podle kterých se musí řídit všechna další prostředí, včetně rodiny a školy. Stát také určuje míru konformity, kterou musí občané dodržovat, aby mohli užívat výhod společnosti. Z tohoto vlivu se sice mohou vyčleňovat některé komunity, ty jsou však v menšině.

Jednu ze zásadních pozic ve výchově má rodina. Proto je důležité uvědomit si, jak rodina plní svoje úkoly. Zde bychom mohli vycházet z Maslowovy teorie potřeb:

1. Biologické a fyziologické potřeby (základní životní potřeby- jídlo, pití, přístřeší, spánek, sex).
2. Potřeby jistoty a bezpečí (bezpečí, jistota, zákon a pořádek).
3. Sociální potřeba (potřeba sounáležitosti, příslušnosti ke skupině, láska).
4. Potřeba úcty a uznání (sebeúcta, nezávislost, prestiž, dominance).
5. Potřeba seberealizace.

Provedeme-li uspokojování mládeže potřeb podle Maslowa, musíme konstatovat, že současná rodina ve většině případů plní vůči mládeži pouze první stupeň potřeb. Pokud se rozvodovost v naší republice v posledních letech pohybuje mezi 47-50 rozvody na 100 uzavřených manželství, znamená to, že nejsou plněny další body Maslowovy teorie. Mládež tedy neprožívá pocity jistoty a bezpečí, neboť rodiče v rozvodovém řízení nejsou nejlepším zdrojem jistoty a bezpečí. Sounáležitosti ke skupině si dítě také příliš neužije, protože rodin má potom několik a neví, ke které patří. Tuto jistotu jim neposkytne ani třída ve škole, protože zde je opět často chaos a nepořádek. Učitel tu ve většině případů opět není vůdcem, neboť z důvodu dodržování lidských práv deviantů mu není dovoleno nastolit jasná pravidla chování, takže to

ve třídách někdy vypadá jako ve filmu „Obecná škola“, kde paní učitelka pěkně hovoří k žákům a ti ji vůbec nevnímají.

V současné době chybí ve větší míře takové skupiny vrstevníků, jaké zakládal například Foglar, protože vše se dnes musí platit a ne všechny rodiny mají dostatek peněžních prostředků na financování zájmových kroužků. Z důvodu smysluplného nenaplnění volného času, část mládeže bezcílně bloumá po ulicích, nebo se sdružují do skupin vrstevníků a chovají se podle návodu, který jim dává například televize, to znamená, že se opět chovají závadově.

Bohužel se zde projevilo zrušení masové organizovanosti mládeže, které existovalo před rokem 1989. Toto nabylo možná zcela ideální, ale byla zde určitá kontrola nad chováním adolescentů, kteří se mohli bezplatně vyžít v různých kroužcích, kdežto v současné době někteří z nich demokraticky a svobodně páchají trestnou činnost a užívají drogy.

„Do roku 1989 existovala jediná hlavní masová dětská a jediná mládežnická organizace s velmi početnou členskou základnou (organizovanost dětí a mládeže se pohybovala kolem 80-90 %), po r. 1989 postupně přibýlo značné množství nových (některé znovu obnovili svou činnost), takže počet zaregistrovaných organizací stoupl na šedesát, ačkoli je v nich organizovaná celkově relativně malá část populace (kolem 15 %).“ (Kraus, 2008, s. 92)

Z výchovného hlediska se zde negativně promítá i zrušení základní vojenské služby, kdy ta byla pro určitou část problémové mládeže jedinou možností, jak si vštípit smysl pro řád.

Pokud se mládež od dětského věku nenaučí dodržovat pravidla chování, nenaučí se to ani v dospělosti. Můžeme tedy konstatovat, že odvolává se na demokracii a lidská práva, si společnost mimo jiné vychovává i početnou skupinu násilníků, zločinců a těm ještě k této kariéře zametá cestičku.

O důležitosti výchovy hovořili lidé v dávné minulosti. Na toto téma Kraus říká: „Filosofové ve starém Řecku zdůrazňovali myšlenku, že výchova musí zohledňovat

zájmy státu.“ Dále upozorňuje na Platona, podle kterého může výchova jako jedna z forem státního donucování zajistit bezproblémové fungování státu. (Kraus, 2008, s. 9)

Možná by také stálo za to oprášit v současné době opomíjené pořekadlo: „Ohýbej mě mamko, dokud je mi Janko, neohneš mě mámo, až mi bude Jáno.“

S vysokou dostupností drog a nebezpečím nákazy HIV, se dá těžko očekávat, že z *toho* závadová mládež vyrostе a dostane rozum. Dříve se totiž může stát drogově závislou a HIV pozitivní.

II. Analytická část

V analytické části diplomové práce byl proveden průzkum šikany na dvou středních školách.

6 Průzkum šikanování

6.1 Cíl zkoumání, metoda a zkoumaný vzorek studentů

Cíl zkoumání

Cílem této části diplomové práce je porovnat sociální vztahy a výskyt šikany mezi studenty maturitních oborů a studenty učebních oborů. Tento cíl je zformulován do dvou následujících hypotéz:

Hypotéza č. 1: Předpokládám, že mezi uční je šikana rozšířenější, než mezi studenty maturitních oborů.

Tuto hypotézu jsem formuloval na základě tvrzení Koláře v jeho publikacích. V knize „*Skrytý svět šikanování*“ říká: „Předpokládám, že v oblasti SOU je 20% učňů šikanováno.“ (Kolář, 2000, s.73). V knize „*Bolest šikanování*“ potom v této souvislosti uvádí: „Výzkumy a praxe naznačují, že jsou na tom nejhůře základní a zvláštní školy a učiliště.“ (Kolář, 2001, s.19). Na základě těchto tvrzení jsem formuloval hypotézu č. 1 a tu chci ověřit svým průzkumem.

Hypotéza č. 2: Předpokládám, že studenti, kteří jsou šikanováni, ve většině případů nepatří ve třídě do žádné party a ve většině případů nemají ve třídě dobrého kamaráda.

Hypotézu č. 2 jsem formuloval na základě tvrzení Říčana v knize „*Agresivita a šikana mezi dětmi: jak dát dětem ve škole pocit bezpečí.*“ Říčan zde říká: „Šikanovaný bude postupně ztrácet kamarády, protože většina z nich bude mít pocit, že kamarádit s ním je neprestížní, nebo dokonce nebezpečné.“ (Říčan, 1995, s. 9). Podobný názor potom uvádí ještě jednou: „Obětí se snadno stává outsider třídy, dítě osamělé, bez kamarádů.“ (Říčan, 1995, s. 37). Podobný názor má i Kolář v knize „*Bolest šikanování,*“ kde autor v souvislosti s typologií obětí konstatuje: „Dále rozlišujeme oběti, které nemají ani jednoho kamaráda a jsou zcela izolované, a oběti, které mají alespoň jeden pozitivní opěťovaný vztah.“ (Kolář, 2001, s. 89). Pro tuto hypotézu se dá použít i další názor: „Všechny děti, které mají problémy, si přejí mít kamaráda.“ (Train, 2001, s. 146)

Použitá metoda

Pro svůj průzkum výskytu šikanování na středních školách jsem použil metodu dotazníku, jehož předlohou mi byl dotazník z knihy „*Bolest šikanování*“ (2001, s. 223-225) od Michala Koláře. Dotazník přikládám jako přílohu k diplomové práci.

Dotazník je jednou z metod, která se používá při výzkumu. Je to nejpoužívanější metoda pro hromadné získávání údajů formou písemného kladení otázek. Výhodou dotazníku je, že díky němu jsme schopni zkoumat najednou velké množství osob. Za další výhodu by se dalo považovat rychlé poskytnutí informací, které není příliš finančně náročné. Pravdivost sebraných dat je bohužel závislé na tom, jak moc pravdivě jsou dotazovaní ochotni vyplnit dotazník.

Zkoumaný vzorek studentů

Průzkum a vyplnění dotazníku bylo ztíženo tím, že ne na všech oslovených školách mi byl průzkum umožněn. Ve většině případů bylo odmítnutí zdůvodňováno argumentem, že takovéto průzkumy narušují výuku. Na dvou školách, kde jsem

průzkum prováděl, jsem uspěl spíše díky osobním vazbám a vyplnění dotazníku bylo provedeno zprostředkovaně a jako součást výuky.

Průzkum jsem provedl na dvou středních školách v Třebíči. Byla to Střední škola stavební Třebíč (**SŠS Třebíč**) a Střední průmyslová škola technická Třebíč (**SPŠT Třebíč**). Na SŠS Třebíč jsem jednal s ředitelem školy a na SPŠT Třebíč se zástupcem ředitele pro teoretické vyučování. Na obou těchto středních školách se vyučují obory jak studijní, zakončené maturitní zkouškou, tak také učební obory, které jsou zakončeny závěrečnou učňovskou zkouškou. Protože v odborné literatuře se udává, že šikana mezi studenty učebních oborů je rozšířenější než u studentů ostatních středních škol (Kolář, 2001, s.19), rozhodl jsem se ověřit toto tvrzení. Při vyplňování dotazníků mi záleželo na tom, aby polovina z nich byla vyplněna ve třídách studijních oborů a polovina ve třídách učebních oborů. Další výběr tříd byl náhodný, podle možnosti škol. Dotazníky byly studentům předány zprostředkovaně.

Dotazníky vyplnilo celkem 107 studentů. První školou byla SPŠT Třebíč, kde dotazník vyplnili studenti ve dvou třídách: studenti třetího ročníku učebního oboru mechaniků a zámečnicků - MZ3 a studenti třetího ročníku studijního oboru slaboproudá elektrotechnika - SLE3. Další školou byla SŠS Třebíč, kde dotazník vyplnili studenti ve třech třídách: studenti prvního ročníku učebního oboru truhlářů a tesařů - TT1, studenti třetího ročníku učebního oboru instalatérů a truhlářů - IT3 a studenti čtvrtého ročníku studijního oboru strojírenství - P4.

Tabulka č. 1: Zastoupení studentů podle škol, tříd, ročníků a oborů

| | | POČET STUDENTŮ | ROČNÍK | TŘÍDA | OBOR |
|------------------------|-------------|---------------------------|---------------|--------------|------------------------------------|
| SPŠT Třebíč | MZ3 | 24 | 3 | učební | mechanik-zámečnick |
| | SLE3 | 20 | 3 | studijní | slaboproudá elektrotechnika |
| SŠS Třebíč | IT3 | 24 | 3 | učební | truhlář- tesař |
| | TT1 | 17 | 1 | učební | instalatér- truhlář |
| | P4 | 22 | 4 | studijní | strojírenství |

Protože se jedná o školy technického zaměření, ve třídách, kde jsem prováděl průzkum, studovali pouze chlapci a žádné dívky.

6.2 Průzkum a interpretace výsledků

Pro ověření hypotéz jsem se zaměřil na čtyři hlavní otázky, ostatní otázky byly pouze doplňující. Tyto hlavní otázky zní:

- **Máš ve třídě dobrého kamaráda?** (v dotazníku otázka č. 2)
- **Patříš ve třídě do nějaké party?** (v dotazníku otázka č. 3)
- **Byl jsi svědkem toho, že bylo ubližováno tvému spolužákovi?** (v dotazníku otázka č. 7)
- **Ubližoval nebo ubližuje někdo ze třídy tobě?** (v dotazníku otázka č. 10)

Výsledky těchto čtyř otázek slouží k potvrzení, nebo vyvrácení hypotéz.

Odpovědi na každou otázku z dotazníku jsou zpracovány ve dvou tabulkách. V první tabulce jsou odpovědi studentů rozděleny podle jednotlivých škol a tříd. Dále jsou počty odpovídajících studentů vyjádřeny v procentech, z počtu žáků ve třídě. Ve druhé tabulce jsou ty stejné odpovědi rozděleny do dvou skupin, na odpovědi studentů maturitních oborů a na odpovědi studentů učebních oborů. U čtyř výše uvedených otázek jsou druhé tabulky znázorněny i v grafech.

Otázka č. 1: **Jsi rád(a) v této třídě?** Označuj známkou od jedničky do pětky.
 Jednička znamená ANO, pětka znamená NE.

Tabulka č. 2: Počty a procenta studentů podle spokojenosti ve třídě, rozdělení podle škol a tříd

| | | ODPOVĚDĚL | | | | | | | | | | NEODPOVĚDĚL | | CELKEM POČET |
|----------------|------|-----------|----|-------|----|-------|----|-------|----|-------|----|-------------|---|-----------------------|
| | | 1 | | 2 | | 3 | | 4 | | 5 | | | | |
| | | POČET | % | POČET | % | POČET | % | POČET | % | POČET | % | POČET | % | |
| SPŠT Třebíč | MZ3 | 7 | 29 | 9 | 37 | 7 | 29 | 0 | 0 | 1 | 4 | 0 | 0 | 24 TŘÍDA UČŇŮ |
| | SLE3 | 1 | 5 | 12 | 60 | 4 | 20 | 2 | 10 | 1 | 5 | 0 | 0 | 20 TŘÍDA MATURITNÍ |
| SŠS Třebíč | IT3 | 3 | 12 | 9 | 37 | 7 | 29 | 0 | 0 | 4 | 17 | 1 | 4 | 24 TŘÍDA UČŇŮ |
| | TT1 | 6 | 35 | 7 | 41 | 2 | 12 | 2 | 12 | 0 | 0 | 0 | 0 | 17 TŘÍDA UČŇŮ |
| | P4 | 13 | 59 | 4 | 18 | 2 | 9 | 3 | 14 | 0 | 0 | 0 | 0 | 22 TŘÍDA MATURITNÍ |
| CELKEM | | 30 | 28 | 41 | 38 | 22 | 21 | 7 | 7 | 6 | 6 | 1 | 1 | 107 POČET STUDENTŮ |

Na tuto otázku odpověděli mimo jednoho všichni studenti. Svoji spokojenost ve třídě označilo známkou 1 a 2 nejvíce studentů, to je dohromady 66%. Nespokojenost vyjádřilo známkou 4 a 5 dohromady pouze asi 13% studentů.

Tabulka č. 3: Počty a procenta studentů podle spokojenosti ve třídě, rozdělení na učební a maturitní skupinu

| | ODPOVĚDĚL | | | | | | | | | | NEODPOVĚDĚL | | CELKEM POČET |
|--------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|----------|----------|----------|----------|-------------|----------|-----------------|
| | 1 | | 2 | | 3 | | 4 | | 5 | | | | |
| | POČET | % | POČET | % | POČET | % | POČET | % | POČET | % | POČET | % | |
| SKUPINA UČŇŮ | 16 | 25 | 25 | 38 | 16 | 25 | 2 | 3 | 5 | 8 | 1 | 2 | 65 |
| SKUPINA MATURITNÍ | 14 | 33 | 16 | 38 | 6 | 14 | 5 | 12 | 1 | 2 | 0 | 0 | 42 |
| CELKEM | 30 | 28 | 41 | 38 | 22 | 21 | 7 | 7 | 6 | 6 | 1 | 1 | 107 |

Podle tabulky č. 3 není výraznějších rozdílů ve spokojenosti mezi studenty učebních a maturitních oborů.

Otázka č. 2: **Máš ve třídě dobrého kamaráda?**

Tabulka č. 4: Počty a procenta studentů s dobrým kamarádem, rozdělení podle škol a tříd

| | | ANO | | NE | | NEODPOVĚDĚL | | CELKEM POČET |
|------------------------|-------------|-----------|--------------|----------|-------------|-------------|-------------|-------------------------------|
| | | POČET | % | POČET | % | POČET | % | |
| SPŠT Třebíč | MZ3 | 23 | 95,83 | 1 | 4,17 | 0 | 0,00 | 24 TŘÍDA UČŇŮ |
| | SLE3 | 17 | 85,00 | 2 | 10,00 | 1 | 5,00 | 20 TŘÍDA MATURITNÍ |
| SŠS Třebíč | IT3 | 17 | 70,83 | 3 | 12,50 | 4 | 16,67 | 24 TŘÍDA UČŇŮ |
| | TT1 | 17 | 100,00 | 0 | 0,00 | 0 | 0,00 | 17 TŘÍDA UČŇŮ |
| | P4 | 22 | 100,00 | 0 | 0,00 | 0 | 0,00 | 22 TŘÍDA MATURITNÍ |
| CELKEM | | 96 | 89,72 | 6 | 5,61 | 5 | 4,67 | 107 POČET STUDENTŮ |

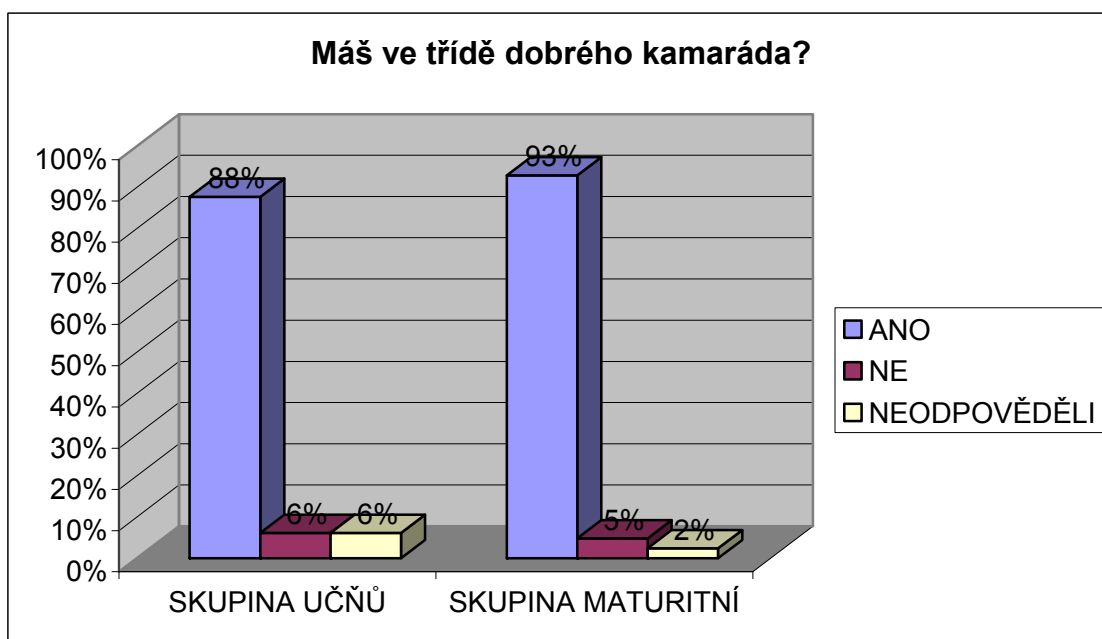
Odpověď na tuto otázku byla převážně kladná. Ve dvou třídách odpověděli kladně dokonce všichni studenti. Ve třídách, kde studenti odpověděli záporně, někteří studenti neodpověděli vůbec.

Tabulka č. 5: Počty a procenta studentů s dobrým kamarádem, rozdělení na učební a maturitní skupinu

| | ANO | | NE | | NEODPOVĚDĚL | | CELKEM POČET |
|----------------------|-------|-------|-------|------|-------------|------|-----------------|
| | POČET | % | POČET | % | POČET | % | |
| SKUPINA UČŇŮ | 57 | 87,70 | 4 | 6,15 | 4 | 6,15 | 65 |
| SKUPINA MATURITNÍ | 39 | 92,85 | 2 | 4,76 | 1 | 2,38 | 42 |
| CELKEM | 96 | 89,72 | 6 | 5,61 | 5 | 4,67 | 107 |

Tabulka č. 5 ukazuje odpovědi studentů, rozdělených na učební a maturitní obory. Výsledky pro maturitní třídy vychází vždy lépe, i když rozdíly nejsou nijak velké, vždy pouze v několika procentech.

Graf č. 1: Procenta žáků s dobrým kamarádem, rozdělení na učební a maturitní skupiny



Na grafu je dobře vidět, že většina studentů v obou skupinách má dobrého kamaráda. Počet studentů, kteří odpověděli záporně, je přibližně stejný. Je zde vidět rozdíl mezi studenty, kteří neodpověděli.

Otázka č. 3: **Patříš ve třídě do nějaké party?**

Tabulka č. 6: Počty a procenta studentů, patřících do nějaké party, rozdělení podle škol a tříd

| | | ANO | | NE | | NEODPOVĚDĚL | | CELKEM POČET |
|----------------|------|-----------|--------------|-----------|--------------|-------------|-------------|-------------------------------|
| | | POČET | % | POČET | % | POČET | % | |
| SPŠT Třebíč | MZ3 | 16 | 66,67 | 6 | 25,00 | 2 | 8,33 | 24 TŘÍDA UČŇŮ |
| | SLE3 | 16 | 80,00 | 4 | 20,00 | 0 | 0,00 | 20 TŘÍDA MATURITNÍ |
| SŠS Třebíč | IT3 | 11 | 45,83 | 11 | 45,83 | 2 | 8,33 | 24 TŘÍDA UČŇŮ |
| | TT1 | 14 | 82,36 | 3 | 17,67 | 0 | 0,00 | 17 TŘÍDA UČŇŮ |
| | P4 | 19 | 86,36 | 3 | 13,64 | 0 | 0,00 | 22 TŘÍDA MATURITNÍ |
| CELKEM | | 76 | 71,03 | 27 | 25,23 | 4 | 3,74 | 107 POČET STUDENTŮ |

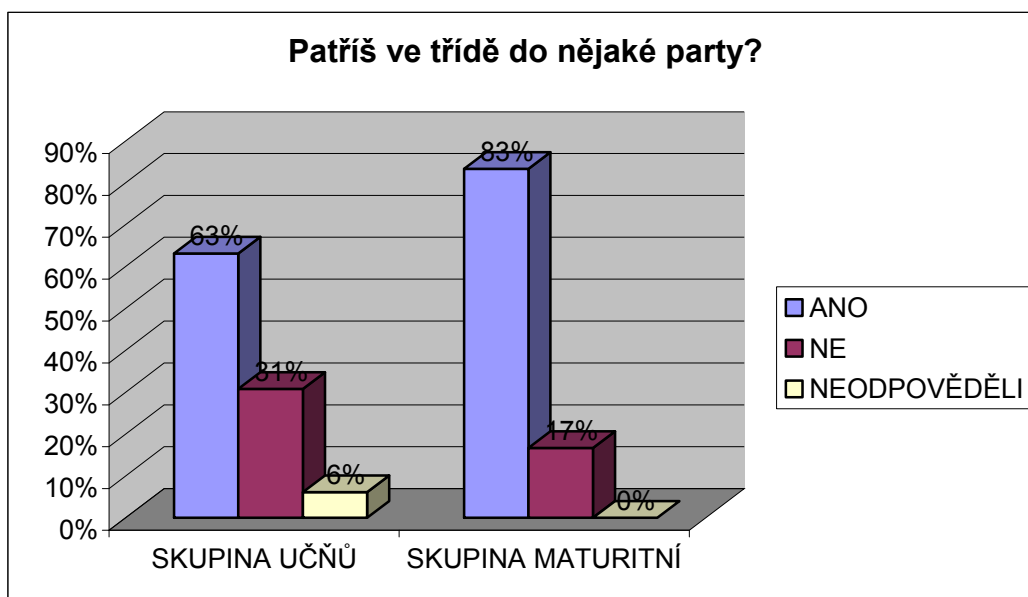
Podle této tabulky jsou největší rozdíly mezi třídami IT3 a P4, i když obě třídy patří do stejné školy. Nejméně žáků je členy nějaké party ve třídě IT3 (třída učňů), pouze 45,83%. Naproti tomu u třídy P4 (třída maturitní) patří do nějaké party 86,36%, což je nejvíce ze všech tříd.

Tabulka č. 7: Počty a procenta studentů, patřících do nějaké party, rozdělení na učební a maturitní skupinu

| | ANO | | NE | | NEODPOVĚDĚL | | CELKEM POČET |
|----------------------|-------|-------|-------|-------|-------------|------|-----------------|
| | POČET | % | POČET | % | POČET | % | |
| SKUPINA UČŇŮ | 41 | 63,08 | 20 | 30,77 | 4 | 6,15 | 65 |
| SKUPINA MATURITNÍ | 35 | 83,33 | 7 | 16,67 | 0 | 0,00 | 42 |
| CELKEM | 76 | 71,03 | 27 | 25,23 | 4 | 3,74 | 107 |

Z tabulky č. 7 vyplývá, že do nějaké party patří 63,08% učňů. Studenti jsou členy part častěji 83,33%. Zde opět vychází lépe studenti maturitních oborů, než učni.

Graf č. 2: Procenta žáků, kteří patří ve třídě do nějaké party, rozdělení na učební a maturitní skupiny



Z grafu je patrný rozdíl mezi studenty učebních oborů, kteří jsou členy různých part méně, než studenti maturitních oborů, kteří jsou častěji členy vrstevnických skupin.

Otázka č. 4: **Jaké bylo tvoje poslední vysvědčení?**

Tabulka č. 8: Počty a procenta studentů podle známek, rozdělení podle škol a tříd

| | | ODPOVĚĎĚL | | | | | | | | NEODPOVĚĎĚL | | CELKEM POČET |
|-------------|------|-------------------|------|---------------------|------|---------------------|------|--------------------|------|-------------|------|--------------------|
| | | JEDNIČKY A DVOJKY | | JEDNU A VÍCE TROJEK | | JEDNU A VÍCE ČTYŘEK | | JEDNU A VÍCE PĚTEK | | | | |
| | | POČET | % | POČET | % | POČET | % | POČET | % | POČET | % | |
| SPŠT Třebíč | MZ3 | 0 | 0,0 | 5 | 20,8 | 15 | 62,5 | 4 | 16,7 | 0 | 0,0 | 24 TŘÍDA UČŇŮ |
| | SLE3 | 2 | 10,0 | 5 | 25,0 | 9 | 45,0 | 4 | 20,0 | 0 | 0,0 | 20 TŘÍDA MATURITNÍ |
| SŠS Třebíč | IT3 | 4 | 16,7 | 7 | 29,2 | 10 | 41,7 | 0 | 0,0 | 3 | 12,5 | 24 TŘÍDA UČŇŮ |
| | TT1 | 2 | 11,8 | 9 | 52,9 | 6 | 35,3 | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | 17 TŘÍDA UČŇŮ |
| | P4 | 4 | 18,2 | 9 | 40,9 | 7 | 31,8 | 2 | 9,1 | 0 | 0,0 | 22 TŘÍDA MATURITNÍ |
| CELKEM | | 12 | 11,2 | 35 | 32,7 | 47 | 43,9 | 10 | 9,4 | 3 | 2,8 | 107 POČET STUDENTŮ |

Podle tabulky č. 8 se ukazuje jako nejslabší třída MZ3, kde žáci na vysvědčení neměli žádné jedničky a dvojky a jsou jako druhá třída, která má nejvíce pětěk 16,7%.

Tabulka č. 9: Počty a procenta studentů podle známek, rozdělení na učební a maturitní skupinu

| | ODPOVĚĎĚL | | | | | | | | NEODPOVĚĎĚL | | CELKEM POČET |
|-------------------|-------------------|------|---------------------|------|---------------------|------|--------------------|------|-------------|-----|--------------|
| | JEDNIČKY A DVOJKY | | JEDNU A VÍCE TROJEK | | JEDNU A VÍCE ČTYŘEK | | JEDNU A VÍCE PĚTEK | | | | |
| | POČET | % | POČET | % | POČET | % | POČET | % | POČET | % | |
| SKUPINA UČŇŮ | 6 | 9,2 | 21 | 32,3 | 31 | 47,6 | 4 | 6,2 | 3 | 4,6 | 65 |
| SKUPINA MATURITNÍ | 6 | 14,3 | 14 | 33,3 | 16 | 38,1 | 6 | 14,3 | 0 | 0,0 | 42 |
| CELKEM | 12 | 11,2 | 35 | 32,7 | 47 | 43,9 | 10 | 9,4 | 3 | 2,8 | 107 |

Otázka č. 5: **Jakou známku jsi dostal(a) na vysvědčení z chování?**

Tabulka č. 10: Počty a procenta studentů podle známek na vysvědčení z chování, rozdělení podle škol a tříd

| | | ODPOVĚDĚL | | | | | | NEODPOVĚDĚL | | CELKEM POČET |
|----------------|------|-----------|------|------|------|------|-----|-------------|-----|--------------------|
| | | 1 | | 2 | | 3 | | POČ. | % | |
| | | POČ. | % | POČ. | % | POČ. | % | | | |
| SPŠT Třebíč | MZ3 | 24 | 100 | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | 24 TŘÍDA UČŇŮ |
| | SLE3 | 20 | 100 | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | 20 TŘÍDA MATURITNÍ |
| SŠS Třebíč | IT3 | 18 | 75,0 | 3 | 12,5 | 2 | 8,3 | 1 | 4,2 | 24 TŘÍDA UČŇŮ |
| | TT1 | 16 | 94,1 | 1 | 5,9 | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | 17 TŘÍDA UČŇŮ |
| | P4 | 22 | 100 | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | 22 TŘÍDA MATURITNÍ |
| CELKEM | | 100 | 93,5 | 4 | 3,7 | 2 | 1,9 | 1 | 0,9 | 107 POČET STUDENTŮ |

Nejhoršího výsledku dosáhla třída IT3, třída učňů, kde pouze 75% žáků bylo ohodnoceno z chování známkou jedna. Druhou nejhorší je třída TT1, opět třída učňů, kde jedničku obdrželo 94,1% studentů.

Tabulka č. 11: Počty a procenta studentů podle známek, rozdělení na učební a maturitní skupinu

| | ODPOVĚDĚL | | | | | | NEODPOVĚDĚL | | CELKEM POČET |
|-------------------|-----------|-------|------|------|------|------|-------------|------|--------------|
| | 1 | | 2 | | 3 | | POČ. | % | |
| | POČ. | % | POČ. | % | POČ. | % | | | |
| SKUPINA UČŇŮ | 58 | 89,23 | 4 | 6,15 | 2 | 3,08 | 1 | 1,54 | 65 |
| SKUPINA MATURITNÍ | 42 | 100,0 | 0 | 0,00 | 0 | 0,00 | 0 | 0,00 | 42 |
| CELKEM | 100 | 93,46 | 4 | 3,74 | 2 | 1,87 | 1 | 0,93 | 107 |

Při porovnání hodnocení v chování je lepší disciplína u studentů maturitní skupiny, kde všichni studenti byli ohodnoceni známkou jedna. U skupiny učňů bylo 3,08% studentů hodnoceno známkou tři.

Otázka č. 6: **Je ve třídě někdo, koho téměř všichni poslouchají?**

Tabulka č. 12: Počty a procenta studentů, kteří si myslí, že ve třídě je někdo, koho téměř všichni poslouchají, rozdělení podle škol a tříd

| | | ANO | | NE | | NEODPOVĚDĚL | | CELKEM POČET |
|----------------|------|-----------|--------------|-----------|--------------|-------------|----------|-------------------------------|
| | | POČET | % | POČET | % | POČET | % | |
| SPŠT Třebíč | MZ3 | 4 | 16,67 | 20 | 83,33 | 0 | 0 | 24 TŘÍDA UČŇŮ |
| | SLE3 | 5 | 25,00 | 15 | 75,00 | 0 | 0 | 20 TŘÍDA MATURITNÍ |
| SŠS Třebíč | IT3 | 5 | 29,17 | 19 | 79,17 | 0 | 0 | 24 TŘÍDA UČŇŮ |
| | TT1 | 3 | 17,65 | 14 | 82,35 | 0 | 0 | 17 TŘÍDA UČŇŮ |
| | P4 | 3 | 13,64 | 19 | 86,36 | 0 | 0 | 22 TŘÍDA MATURITNÍ |
| CELKEM | | 20 | 18,69 | 87 | 81,31 | 0 | 0 | 107 POČET STUDENTŮ |

Tabulka č. 13: Počty a procenta studentů, kteří si myslí, že ve třídě je někdo, koho téměř všichni poslouchají, rozdělení na učební a maturitní skupinu

| | ANO | | NE | | NEODPOVĚDĚL | | CELKEM POČET |
|----------------------|-----------|--------------|-----------|--------------|-------------|----------|-----------------|
| | POČET | % | POČET | % | POČET | % | |
| SKUPINA UČŇŮ | 12 | 18,46 | 53 | 81,54 | 0 | 0 | 65 |
| SKUPINA MATURITNÍ | 8 | 19,05 | 34 | 80,95 | 0 | 0 | 42 |
| CELKEM | 20 | 18,69 | 87 | 81,31 | 0 | 0 | 107 |

Odpovědi na tuto otázku jsou nejednotné, ale většina studentů zastává názor, že ve třídách není vůdce třídy 81,31%.

Otázka č. 7: **Byl jsi svědkem toho, že bylo ubližováno tvému spolužákovi?**

Tabulka č. 14: Počty studentů, kteří byli svědky toho, že bylo ubližováno jejich spolužákovi, rozdělení podle škol a tříd

| | | ANO | | NE | | NEODPOVĚDĚL | | CELKEM POČET |
|----------------|------|-----------|--------------|-----------|--------------|-------------|-------------|-------------------------------|
| | | POČET | % | POČET | % | POČET | % | |
| SPŠT Třebíč | MZ3 | 8 | 33,33 | 15 | 62,5 | 1 | 4,17 | 24 TŘÍDA UČŇŮ |
| | SLE3 | 11 | 55,00 | 9 | 45,00 | 0 | 0,00 | 20 TŘÍDA MATURITNÍ |
| SŠS Třebíč | IT3 | 17 | 70,83 | 5 | 20,83 | 2 | 8,33 | 24 TŘÍDA UČŇŮ |
| | TT1 | 0 | 0,00 | 17 | 100,00 | 0 | 0,00 | 17 TŘÍDA UČŇŮ |
| | P4 | 9 | 40,91 | 13 | 59,09 | 0 | 0,00 | 22 TŘÍDA MATURITNÍ |
| CELKEM | | 45 | 42,06 | 59 | 55,14 | 3 | 2,80 | 107 POČET STUDENTŮ |

Tabulka č. 6 ukazuje počty studentů, kteří byli svědky násilí na spolužácích. Na tuto otázku odpovědělo kladně nejvíce žáků ze třídy IT3 (třída učňů), 70,83%. Oproti tomu ve třídě TT1 nebyla ani jedna kladná odpověď a 100% žáků odpovědělo záporně.

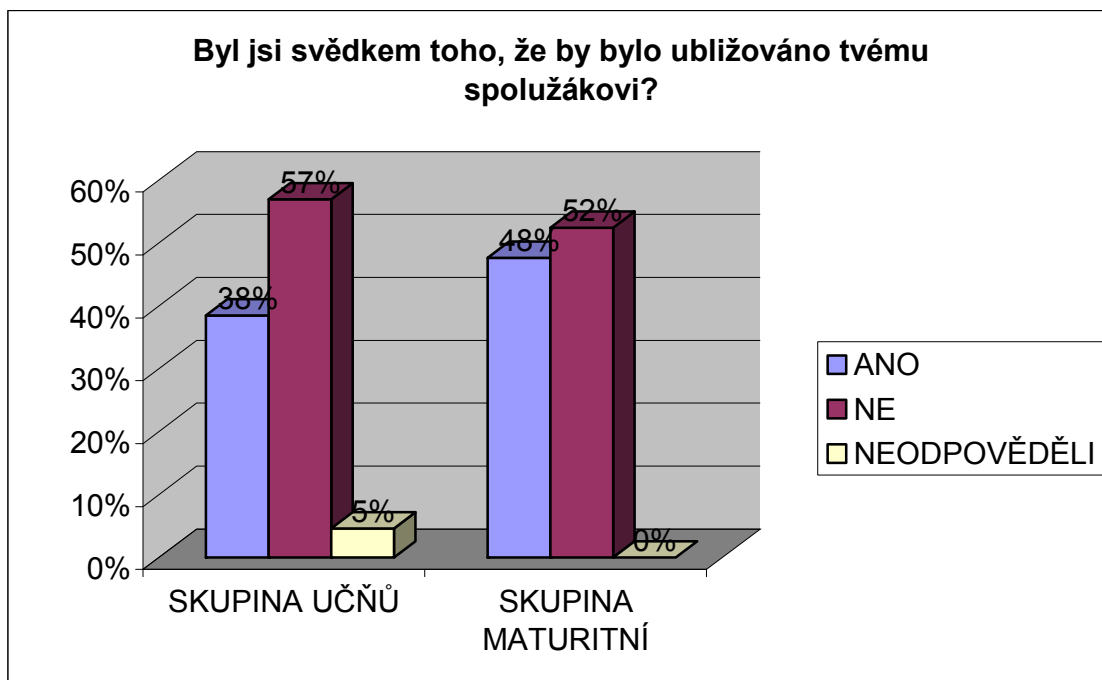
Tabulka č. 15: Počty studentů, kteří byli svědky toho, že bylo ubližováno jejich spolužákovi, rozdělení na učební a maturitní skupinu

| | ANO | | NE | | NEODPOVĚDĚL | | CELKEM POČET |
|----------------------|-----------|--------------|-----------|--------------|-------------|-------------|-----------------|
| | POČET | % | POČET | % | POČET | % | |
| SKUPINA UČŇŮ | 25 | 38,46 | 37 | 56,92 | 3 | 4,62 | 65 |
| SKUPINA MATURITNÍ | 20 | 47,61 | 22 | 52,38 | 0 | 0,00 | 42 |
| CELKEM | 45 | 42,06 | 59 | 55,14 | 3 | 2,80 | 107 |

Svědkem toho, že bylo ubližováno jeho kamarádovi, bylo 38,46% učňů a 47,61% studentů maturitních oborů. V tomto případě by se tedy se šikanou setkávali častěji studenti, než učni. Rozdíl zde tvoří 9,15%. Záporně odpovědělo 56,92% učňů

a 52,38% maturitních studentů, zde však není rozdíl tak velký, pouze 4,54%, neboť 4,62% učňů neodpovědělo vůbec.

Graf č. 3: Procenta studentů, kteří byli svědky toho, že bylo ubližováno jejich spolužákovi, rozdělení na učební a maturitní skupiny



Otázka č. 8: **Pokud dochází k ubližování a rvačkám, kde nejčastěji?**

Tabulka č. 16: Počty a procenta studentů, kteří se vyjádřili k otázce, kde nejčastěji dochází k ubližování, rozdělení podle škol a tříd

| | | URČIL MÍSTO | | NEODPOVĚDĚL | | CELKEM POČET |
|----------------|------|-------------|--------------|-------------|--------------|-------------------------------|
| | | POČET | % | POČET | % | |
| SPŠT Třebíč | MZ3 | 11 | 45,83 | 13 | 54,17 | 24 TŘÍDA UČŇŮ |
| | SLE3 | 10 | 50,00 | 10 | 50,00 | 20 TŘÍDA MATURITNÍ |
| SŠS Třebíč | IT3 | 17 | 70,83 | 7 | 29,17 | 24 TŘÍDA UČŇŮ |
| | TT1 | 10 | 58,82 | 7 | 41,18 | 17 TŘÍDA UČŇŮ |
| | P4 | 16 | 72,73 | 6 | 27,27 | 22 TŘÍDA MATURITNÍ |
| CELKEM | | 64 | 59,81 | 43 | 40,19 | 107 POČET STUDENTŮ |

Na otázku odpovědělo 59,81% studentů a 40,19% studentů na otázku neodpovědělo.

Tabulka č. 17: Určení míst, kde nejčastěji dochází k ubližování, rozdělení odpovědí na učební a maturitní skupinu

| | TŘÍDY UČŇŮ | | TŘÍDY MATURITNÍ | | CELKEM | |
|---------------|-------------------|---------------|-------------------|---------------|-------------------|---------------|
| | POČET OZNAČENÍ | % | POČET OZNAČENÍ | % | POČET OZNAČENÍ | % |
| Ve třídě | 29 | 65,90 | 20 | 74,07 | 49 | 69,01 |
| Na chodbě | 2 | 4,55 | 2 | 7,41 | 4 | 5,63 |
| Na WC | 3 | 6,82 | 2 | 7,41 | 5 | 7,04 |
| V šatně | 7 | 15,91 | 1 | 3,70 | 8 | 11,27 |
| Na praxi | 3 | 6,82 | 0 | 0,00 | 3 | 4,23 |
| Před školou | 0 | 0,00 | 2 | 7,41 | 2 | 2,82 |
| CELKEM | 44 | 100,00 | 27 | 100,00 | 71 | 100,00 |

Zde uvádím souhrn všech odpovědí studentů. Někteří studenti určili pouze jedno místo, někteří jich určili několik.

Ti studenti, kteří na otázku odpověděli, v 69,01% jako místo, kde dochází ke rvačkám a ubližování určili třídu, následuje šatna 11,27% a WC 7,04%. Učni, kteří mají pravidelně součástí výuky praxi, označili v 4,23% i toto místo.

Pokusil jsem se porovnat tuto otázku oficiálním průzkumem. Vágnerová cituje Blažkovou která udává: „K šikaně dochází přímo ve škole (ve třídě v 33%, na chodbě nebo na WC v 32%).“ (Blažková, In Vágnerová, 2000, s. 283)

Otázka č. 9: **Ten kdo ubližuje, je chlapec, nebo dívka?**. Kolik je těch, kteří ubližují?

Tabulka č. 18: Počty a procenta studentů, kteří odpověděli na otázku, kdo ubližuje, rozdělení podle škol a tříd

| | | ODPOVĚDĚL | | NEODPOVĚDĚL | | CELKEM POČET |
|----------------|------|-----------|--------------|-------------|--------------|-------------------------------|
| | | POČET | % | POČET | % | |
| SPŠT Třebíč | MZ3 | 7 | 29,17 | 17 | 70,83 | 24 TŘÍDA UČŇŮ |
| | SLE3 | 9 | 45,00 | 11 | 55,00 | 20 TŘÍDA MATURITNÍ |
| SŠS Třebíč | IT3 | 9 | 37,50 | 15 | 62,50 | 24 TŘÍDA UČŇŮ |
| | TT1 | 7 | 41,18 | 10 | 58,82 | 17 TŘÍDA UČŇŮ |
| | P4 | 10 | 45,45 | 12 | 54,54 | 22 TŘÍDA MATURITNÍ |
| CELKEM | | 42 | 39,25 | 65 | 60,75 | 107 POČET STUDENTŮ |

Počet procent studentů, kteří na tuto otázku odpověděli, je 39,25%.

U otázky jsem pomocí tabulky nevyhodnocoval, zda ubližuje chlapec nebo dívka, protože ve třídách jsou pouze chlapci, a proto jako agresor byl vždy označen chlapec. U počtu agresorů studenti někdy nevedli žádný počet, někdy uvedli všechny čtyři možnosti.

Tabulka č. 19: Počty a procenta studentů, kteří odpověděli na otázku, kdo ubližuje, rozdělení na učební a maturitní skupinu

| | ODPOVĚDĚL | | NEODPOVĚDĚL | | CELKEM POČET |
|----------------------|-----------|-------|-------------|-------|-----------------|
| | POČET | % | POČET | % | |
| SKUPINA UČŇŮ | 23 | 35,38 | 42 | 64,62 | 65 |
| SKUPINA MATURITNÍ | 19 | 45,24 | 23 | 54,76 | 42 |
| CELKEM | 42 | 39,25 | 65 | 60,75 | 107 |

Při rozdělení studentů na skupinu maturitní a učňů je počet odpovědí odlišný, asi o deset procent. Učni 35,38% a maturitní skupina 45,24%.

Otázka č. 10: Ublížel nebo ubližuje někdo ze třídy tobě?

Tabulka č. 20: Počty a procenta studentů, kterým bylo ubližováno, rozdělení podle škol a tříd

| | | ANO | | NE | | NEODPOVĚDĚL | | CELKEM POČET |
|----------------|------|-------|-------|-------|-------|-------------|-------|-----------------------|
| | | POČET | % | POČET | % | POČET | % | |
| SPŠT Třebíč | MZ3 | 1 | 4,17 | 18 | 75,00 | 5 | 20,83 | 24 TŘÍDA UČŇŮ |
| | SLE3 | 2 | 10,00 | 17 | 85,00 | 1 | 5,00 | 20 TŘÍDA MATURITNÍ |
| SŠS Třebíč | IT3 | 4 | 16,67 | 10 | 41,67 | 10 | 41,67 | 24 TŘÍDA UČŇŮ |
| | TT1 | 1 | 5,88 | 16 | 94,12 | 0 | 0,00 | 17 TŘÍDA UČŇŮ |
| | P4 | 0 | 0,00 | 21 | 95,45 | 1 | 4,55 | 22 TŘÍDA MATURITNÍ |
| CELKEM | | 8 | 7,48 | 82 | 76,64 | 17 | 15,88 | 107 POČET STUDENTŮ |

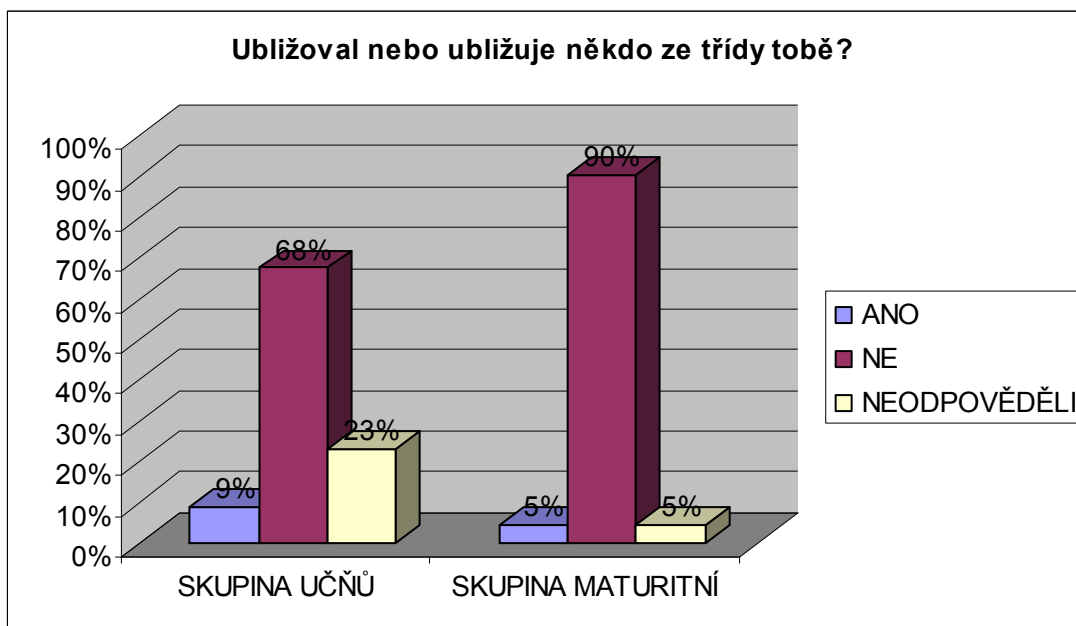
Na otázku, zda žákům bylo ubližováno, odpovědělo kladně pouze několik studentů. Nejvíce kladných odpovědí bylo ve třídě IT3, (třída učňů) 16,67%. V této třídě však také nejméně učňů odpovědělo záporně, pouze 41,67%. Stejně procento učňů 41,67% však na otázku neodpovědělo vůbec, což je zarážející. Ve třídě P4 (třída maturitní) kladně neodpověděl žádný student a záporně odpovědělo 95,45% studentů. Neodpověděl pouze jeden student, což činí 4,55% ze třídy.

Tabulka č. 21: Počty a procenta studentů, kterým bylo ubližováno, rozdělení na učební a maturitní skupinu

| | ANO | | NE | | NEODPOVĚDĚL | | CELKEM POČET |
|------------------------------|----------|-------------|-----------|--------------|-------------|--------------|-----------------|
| | POČET | % | POČET | % | POČET | % | |
| SKUPINA UČŇŮ | 6 | 9,23 | 44 | 67,69 | 15 | 23,08 | 65 |
| SKUPINA MATURITNÍ | 2 | 4,76 | 38 | 90,47 | 2 | 4,76 | 42 |
| CELKEM | 8 | 7,48 | 82 | 76,63 | 17 | 15,89 | 107 |

Že byli šikanováni, přiznalo 9,23% žáků ze skupiny učňů a pouze 4,76% studentů ze skupiny maturitní. Z této skupiny 90,47% studentů odpovědělo záporně. Ze skupiny učňů však záporně odpovědělo pouze 67,69% studentů a 23,08% studentů neodpovědělo vůbec.

Graf č. 4: Procenta studentů, kterým bylo ubližováno, rozdělení na učební a maturitní skupiny



Otázka č. 11: **Jak ti ubližují?**

Na tuto otázku jsem uvedl odpovědi pouze těch studentů, kteří na otázku, zda jim bylo ubližováno, odpověděli kladně. Vycházel jsem z otázky č. 10 a tabulek č. 20 a 21.

Tabulka č. 22: Určení způsobu násilí, počet označení a procenta

| | TŘÍDY UČŇŮ | | TŘÍDY MATURITNÍ | | CELKEM | |
|---------------|-------------------|------------|-------------------|---------------|-------------------|---------------|
| | POČET OZNAČENÍ | % | POČET OZNAČENÍ | % | POČET OZNAČENÍ | % |
| Ignorování | 2 | 10 | 0 | 00,00 | 2 | 7,41 |
| Posměch | 5 | 25 | 2 | 28,57 | 7 | 25,93 |
| Pomluvy | 4 | 20 | 1 | 14,29 | 5 | 18,52 |
| Ponižování | 3 | 15 | 1 | 14,29 | 4 | 14,81 |
| Nadávky | 6 | 30 | 1 | 14,29 | 7 | 25,93 |
| Fackování | 0 | 00 | 1 | 14,29 | 1 | 3,70 |
| Rány pěstí | 0 | 00 | 1 | 14,29 | 1 | 3,70 |
| CELKEM | 20 | 100 | 7 | 100,00 | 27 | 100,00 |

Z tabulky vyplývá, že nejčastějším způsobem násilí byl posměch a nadávky 25,93%. Na přímé fyzické násilí, facky a rány pěstí došlo vždy pouze jednou, z celkového počtu násilí pouze v 3,70%.

Otázka č. 12: **Řekl(a) jsi to někomu?**

Od této otázky č. 12 až do otázky č. 19 včetně, jsou vyhodnocovány pouze ty dotazníky, na které bylo v otázce č. 10 (Ublížíval nebo ubližuje někdo ze třídy tobě?) odpovězeno ANO.

Tabulka č. 23: Počty a procenta studentů, kteří se svěřili s tím, že jim bylo ubližováno, rozdělení podle škol a tříd

| | | ANO | | NE | | NEODPOVĚDĚL | | CELKEM POČET |
|----------------|------|-------|------|-------|------|-------------|---|----------------------|
| | | POČET | % | POČET | % | POČET | % | |
| SPŠT Třebíč | MZ3 | 1 | 100 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 TŘÍDA UČŇŮ |
| | SLE3 | 2 | 100 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 TŘÍDA MATURITNÍ |
| SŠS Třebíč | IT3 | 4 | 100 | 0 | 0 | 0 | 0 | 4 TŘÍDA UČŇŮ |
| | TT1 | 0 | 0 | 1 | 100 | 0 | 0 | 1 TŘÍDA UČŇŮ |
| | P4 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 TŘÍDA MATURITNÍ |
| CELKEM | | 7 | 87,5 | 1 | 12,5 | 0 | 0 | 8 POČET STUDENTŮ |

Tabulka č. 24: Počty a procenta studentů, kteří se svěřili s tím, že jim bylo ubližováno, rozdělení na učební a maturitní skupinu

| | ANO | | NE | | NEODPOVĚDĚL | | CELKEM POČET |
|----------------------|-------|--------|-------|-------|-------------|---|-----------------|
| | POČET | % | POČET | % | POČET | % | |
| SKUPINA UČŇŮ | 5 | 83,33 | 1 | 16,67 | 0 | 0 | 6 |
| SKUPINA MATURITNÍ | 2 | 100,00 | 0 | 0,00 | 0 | 0 | 2 |
| CELKEM | 7 | 87,50 | 1 | 12,50 | 0 | 0 | 8 |

Studenti se tedy ve většině případů se svým problémem někomu svěřili.

Otázka č. 13: **Pomohl ti ten, komu jsi to řekl(a)?**

Tabulka č. 25: Počty a procenta studentů, kterým bylo pomoheno, rozdělení podle škol a tříd

| | | ANO | | NE | | NEODPOVĚDĚL | | CELKEM POČET |
|----------------|------|----------|-------------|----------|-------------|-------------|-----------|-----------------------------|
| | | POČET | % | POČET | % | POČET | % | |
| SPŠT Třebíč | MZ3 | 1 | 100 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 TŘÍDA UČŇŮ |
| | SLE3 | 2 | 100 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 TŘÍDA MATURITNÍ |
| SŠS Třebíč | IT3 | 2 | 50 | 1 | 25 | 1 | 25 | 4 TŘÍDA UČŇŮ |
| | TT1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 100 | 1 TŘÍDA UČŇŮ |
| | P4 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 TŘÍDA MATURITNÍ |
| CELKEM | | 5 | 62,5 | 1 | 12,5 | 2 | 25 | 8 POČET STUDENTŮ |

Se stoprocentním pochopením se setkali studenti ze školy SPŠT Třebíč. Studenti z SŠS Třebíč na tom byli o něco hůře.

Tabulka č. 26: Počty a procenta studentů, kterým bylo pomoheno, rozdělení na učební a maturitní skupinu

| | ANO | | NE | | NEODPOVĚDĚL | | CELKEM POČET |
|----------------------|----------|-------------|----------|-------------|-------------|-----------|-----------------|
| | POČET | % | POČET | % | POČET | % | |
| SKUPINA UČŇŮ | 3 | 50 | 1 | 16,67 | 2 | 33,33 | 6 |
| SKUPINA MATURITNÍ | 2 | 100 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 |
| CELKEM | 5 | 62,5 | 1 | 12,5 | 2 | 25 | 8 |

Vždy se setkali s pochopením studenti maturitní skupiny. Hůře na tom byli žáci ze skupiny učňů, kde se jich s pomocí setkalo pouze 50%. 33,33% jich na otázku vůbec neodpovědělo.

Otázka č. 14: **Myslíš si, že je dobrý nápad požádat o pomoc učitele?**

Tabulka č. 27: Počty a procenta studentů, kteří byli ochotni požádat o pomoc učitele, rozdělení podle škol a tříd

| | | ANO | | NE | | NEODPOVĚDĚL | | CELKEM POČET |
|----------------|------|----------|-----------|----------|-------------|-------------|-------------|-----------------------------|
| | | POČET | % | POČET | % | POČET | % | |
| SPŠT Třebíč | MZ3 | 0 | 0 | 1 | 100 | 0 | 0 | 1 TŘÍDA UČŇŮ |
| | SLE3 | 0 | 0 | 2 | 100 | 0 | 0 | 2 TŘÍDA MATURITNÍ |
| SŠS Třebíč | IT3 | 2 | 50 | 2 | 50 | 0 | 0 | 4 TŘÍDA UČŇŮ |
| | TT1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 100 | 1 TŘÍDA UČŇŮ |
| | P4 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 TŘÍDA MATURITNÍ |
| CELKEM | | 2 | 25 | 5 | 62,5 | 1 | 12,5 | 8 POČET STUDENTŮ |

Z tabulky č. 27 vyplývá, že žáci učitelům, při řešení násilí na školách, příliš nedůvěřují.

Tabulka č. 28: Počty a procenta studentů, kteří byli ochotni požádat o pomoc učitele, rozdělení na učební a maturitní skupinu

| | ANO | | NE | | NEODPOVĚDĚL | | CELKEM POČET |
|----------------------|----------|--------------|----------|-------------|-------------|-------------|-----------------|
| | POČET | % | POČET | % | POČET | % | |
| SKUPINA UČŇŮ | 2 | 33,33 | 3 | 50 | 1 | 16,67 | 6 |
| SKUPINA MATURITNÍ | 0 | 0 | 2 | 100 | 0 | 0 | 2 |
| CELKEM | 2 | 25,00 | 5 | 62,5 | 1 | 12,5 | 8 |

Podle tabulky č. 28 důvěřují učitelům spíše učni, než studenti maturitních oborů.

Otázka č. 15: **Byl potrestán ten, kdo ti ubližoval?**

Tabulka č. 29: Počty a procenta studentů, kteří odpověděli kladně na otázku, zda byl potrestán ten, kdo jim ubližoval, rozdělení podle škol a tříd

| | | ANO | | NE | | NEODPOVĚDĚL | | CELKEM POČET |
|----------------|------|----------|-------------|----------|-------------|-------------|-----------|-----------------------------|
| | | POČET | % | POČET | % | POČET | % | |
| SPŠT Třebíč | MZ3 | 1 | 100 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 TŘÍDA UČŇŮ |
| | SLE3 | 2 | 100 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 TŘÍDA MATURITNÍ |
| SŠS Třebíč | IT3 | 2 | 50 | 1 | 25 | 1 | 25 | 4 TŘÍDA UČŇŮ |
| | TT1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 100 | 1 TŘÍDA UČŇŮ |
| | P4 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 TŘÍDA MATURITNÍ |
| CELKEM | | 5 | 62,5 | 1 | 12,5 | 2 | 25 | 8 POČET STUDENTŮ |

Všichni studenti SPŠT Třebíč odpověděli kladně na otázku, zda byl potrestán ten, kdo jim ubližoval. Ze SŠS Třebíč na tuto otázku kladně neodpovědělo 50% studentů. Z toho tedy vyplývá, že i když studenti učitelům příliš nevěří, přesto se šikana na školách řeší.

Tabulka č. 30: Počty a procenta studentů, kteří odpověděli kladně na otázku, zda byl potrestán ten, kdo jim ubližoval, rozdělení na učební a maturitní skupinu

| | ANO | | NE | | NEODPOVĚDĚL | | CELKEM POČET |
|----------------------|----------|-------------|----------|-------------|-------------|-----------|-----------------|
| | POČET | % | POČET | % | POČET | % | |
| SKUPINA UČŇŮ | 3 | 50 | 1 | 16,67 | 2 | 25 | 6 |
| SKUPINA MATURITNÍ | 2 | 100 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 |
| CELKEM | 5 | 62,5 | 1 | 12,5 | 2 | 25 | 8 |

Otázka č. 16: **Řekl(a) jsi o tom že ti někdo ubližuje, rodičům?**

Tabulka č. 31: Počty a procenta studentů, kteří se svěřili rodičům, rozdělení podle škol a tříd

| | | ANO | | NE | | NEODPOVĚDĚL | | CELKEM POČET |
|----------------|------|----------|-----------|----------|-----------|-------------|-----------|-----------------------------|
| | | POČET | % | POČET | % | POČET | % | |
| SPŠT Třebíč | MZ3 | 1 | 100 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 TŘÍDA UČŇŮ |
| | SLE3 | 0 | 0 | 2 | 100 | 0 | 0 | 2 TŘÍDA MATURITNÍ |
| SŠS Třebíč | IT3 | 1 | 25 | 2 | 50 | 1 | 25 | 4 TŘÍDA UČŇŮ |
| | TT1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 100 | 1 TŘÍDA UČŇŮ |
| | P4 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 TŘÍDA MATURITNÍ |
| CELKEM | | 2 | 25 | 4 | 50 | 2 | 25 | 8 POČET STUDENTŮ |

Tabulka č. 32: Počty a procenta studentů, kteří se svěřili rodičům, rozdělení na učební a maturitní skupinu

| | ANO | | NE | | NEODPOVĚDĚL | | CELKEM POČET |
|----------------------|----------|-----------|----------|-----------|-------------|-----------|-----------------|
| | POČET | % | POČET | % | POČET | % | |
| SKUPINA UČŇŮ | 2 | 33,33 | 2 | 33,33 | 2 | 33,33 | 6 |
| SKUPINA MATURITNÍ | 0 | 0 | 2 | 100 | 0 | 0 | 2 |
| CELKEM | 2 | 25 | 4 | 50 | 2 | 25 | 8 |

Z tabulek č. 31 a 32 vyplývá, že se rodičům svěřilo pouze 25% studentů. 50% studentů odpovědělo, že se rodičům nesvěřuje.

Otázka č. 17: **Kdo si myslíš, že ti nejvíce mohl pomoci a jak?**

Na tuto otázku odpověděli pouze dva studenti z maturitní třídy SLE 3. Jejich názor byl, že nejvíce by jim mohl pomoci kamarád.

Otázka č. 18: **Řekli ti, proč ti ubližují?**

Tabulka č. 33: Počty a procenta studentů, kteří uvedli důvod, proč jim bylo ubližováno, rozdělení podle škol a tříd

| | | ODPOVĚDĚL | | NEODPOVĚDĚL | | CELKEM POČET |
|----------------|------|-----------|-----|-------------|-----|----------------------|
| | | POČET | % | POČET | % | |
| SPŠT Třebíč | MZ3 | 0 | 0 | 1 | 100 | 1 TŘÍDA UČŇŮ |
| | SLE3 | 2 | 100 | 0 | 0 | 2 TŘÍDA MATURITNÍ |
| SŠS Třebíč | IT3 | 2 | 50 | 2 | 50 | 4 TŘÍDA UČŇŮ |
| | TT1 | 0 | 0 | 1 | 100 | 1 TŘÍDA UČŇŮ |
| | P4 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 TŘÍDA MATURITNÍ |
| CELKEM | | 4 | 50 | 4 | 50 | 8 POČET STUDENTŮ |

Tabulka č. 34: Počty a procenta uvedených důvodů, proč bylo studentům ubližováno, rozdělení na učební a maturitní skupinu

| | TŘÍDY UČŇŮ | | TŘÍDY MATURITNÍ | | CELKEM | |
|------------------------|-------------------|-----|-------------------|-----|-------------------|-----|
| | POČET OZNAČENÍ | % | POČET OZNAČENÍ | % | POČET OZNAČENÍ | % |
| Nevím | 2 | 100 | 1 | 50 | 3 | 75 |
| Hloupost a komplexy | 0 | 0 | 1 | 50 | 1 | 25 |
| CELKEM | 2 | 100 | 2 | 100 | 4 | 100 |

Na otázku odpověděla pouze polovina studentů. Z této poloviny 75% studentů odpovědělo, že neví, proč jim bylo ubližováno.

Otázka č. 19: **Zkusil(a) jsi se bránit?**

Tabulka č. 35: Počty a procenta studentů, kteří se pokusili bránit, rozdělení podle škol a tříd

| | | ANO | | NE | | NEODPOVĚDĚL | | CELKEM POČET |
|----------------|------|----------|-------------|----------|-----------|-------------|-------------|-----------------------------|
| | | POČET | % | POČET | % | POČET | % | |
| SPŠT Třebíč | MZ3 | 0 | 0 | 1 | 100 | 0 | 0 | 1 TŘÍDA UČŇŮ |
| | SLE3 | 2 | 100 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 TŘÍDA MATURITNÍ |
| SŠS Třebíč | IT3 | 2 | 50 | 1 | 25 | 1 | 25 | 4 TŘÍDA UČŇŮ |
| | TT1 | 1 | 100 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 TŘÍDA UČŇŮ |
| | P4 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 TŘÍDA MATURITNÍ |
| CELKEM | | 5 | 62,5 | 2 | 25 | 1 | 12,5 | 8 POČET STUDENTŮ |

Tabulka č. 36: Počty a procenta studentů, kteří se pokusili bránit, rozdělení na učební a maturitní skupinu

| | ANO | | NE | | NEODPOVĚDĚL | | CELKEM POČET |
|----------------------|----------|-------------|----------|-----------|-------------|-------------|-----------------|
| | POČET | % | POČET | % | POČET | % | |
| SKUPINA UČŇŮ | 3 | 50 | 2 | 33,33 | 1 | 16,67 | 6 |
| SKUPINA MATURITNÍ | 2 | 100 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 |
| CELKEM | 5 | 62,5 | 2 | 25 | 1 | 12,5 | 8 |

Násilí se pokoušelo bránit 100% studentů maturitní skupiny a pouze 50% studentů ze skupiny učňů.

Otázka č. 20: **Jak si myslíš, že by měl být potrestán někdo, kdo ubližuje jinému?**

Tabulka č. 37: Počty a procenta studentů, kteří vyjádřili názor, jak potrestat ty studenty, kteří ubližují druhým, rozdělení podle škol a tříd

| | | ODPOVĚDĚL | | NEODPOVĚDĚL | | CELKEM POČET |
|----------------|------|-----------|--------------|-------------|--------------|-------------------------------|
| | | POČET | % | POČET | % | |
| SPŠT Třebíč | MZ3 | 10 | 41,67 | 14 | 58,33 | 24 TŘÍDA UČŇŮ |
| | SLE3 | 15 | 75,00 | 5 | 25,00 | 20 TŘÍDA MATURITNÍ |
| SŠS Třebíč | IT3 | 12 | 50,00 | 12 | 50,00 | 24 TŘÍDA UČŇŮ |
| | TT1 | 13 | 76,47 | 4 | 23,53 | 17 TŘÍDA UČŇŮ |
| | P4 | 16 | 72,73 | 6 | 27,27 | 22 TŘÍDA MATURITNÍ |
| CELKEM | | 66 | 61,68 | 41 | 38,32 | 107 POČET STUDENTŮ |

Tato otázka byla instruována jako dotaz pro všechny. Přesto na ni odpovědělo pouze 61,68% studentů. Studenti, kteří odpověděli, uvedli ve většině případů jednu, někdy dvě odpovědi.

Tabulka č. 38: Počty a procenta trestů, které navrhli žáci za to, že někdo ubližuje druhému

| | TŘÍDY UČŇŮ | | TŘÍDY MATURITNÍ | | CELKEM | |
|----------------------------|-------------------|---------------|-------------------|---------------|-------------------|---------------|
| | POČET OZNAČENÍ | % | POČET OZNAČENÍ | % | POČET OZNAČENÍ | % |
| Vyloučení ze školy | 14 | 41,76 | 12 | 34,29 | 26 | 37,68 |
| Oko za oko | 9 | 26,47 | 9 | 25,71 | 18 | 26,09 |
| Zhoršená známka z chování | 2 | 5,88 | 0 | 0,00 | 2 | 2,90 |
| Nevím | 2 | 5,88 | 5 | 14,29 | 7 | 10,14 |
| Přísně | 2 | 5,88 | 0 | 0,00 | 2 | 2,90 |
| Domluvou | 1 | 2,94 | 0 | 0,00 | 1 | 1,45 |
| Napomenutím od tř. učitele | 1 | 2,94 | 0 | 0,00 | 1 | 1,45 |
| Průplesk od rodičů | 0 | 0,00 | 1 | 2,86 | 1 | 1,45 |
| Pár facek | 0 | 0,00 | 2 | 5,71 | 2 | 2,90 |
| Kázeňský postih | 2 | 5,88 | 2 | 5,71 | 4 | 5,80 |
| Podle závažnosti | 1 | 2,94 | 0 | 0,00 | 1 | 1,45 |
| Adekvátní trest | 0 | 0,00 | 1 | 2,86 | 1 | 1,45 |
| Ignorovat | 0 | 0,00 | 1 | 2,86 | 1 | 1,45 |
| Trest smrti | 0 | 0,00 | 2 | 5,71 | 2 | 2,90 |
| CELKEM | 34 | 100,00 | 35 | 100,00 | 69 | 100,00 |

Nejčastější odpovědí na projevené násilí byl požadavek studentů, agresora vyloučit ze školy. Jako druhým v pořadí byl požadavek, oko za oko. Tyto dva názory uvedly obě skupiny na prvním místě. Vyloučení ze školy bylo uvedeno v 37,68% všech odpovědí a požadavek oko za oko byl obsažen v 26,09% odpovědí.

6.3 Ověření hypotéz

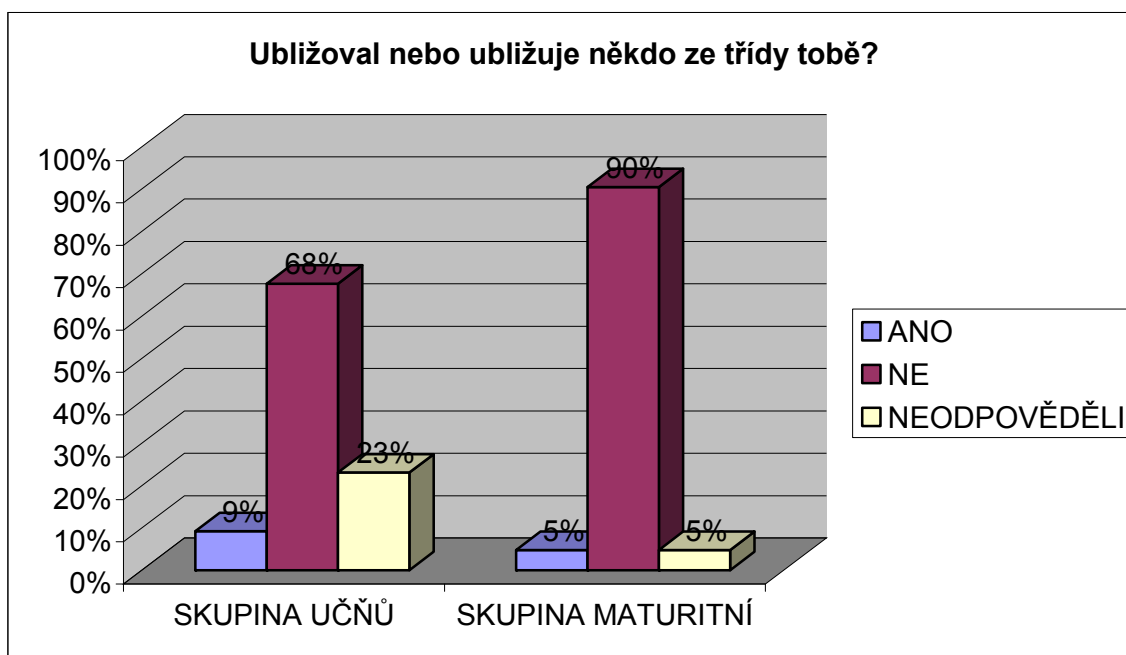
Hypotéza č. 1: Předpokládám, že mezi uční je šikana rozšířenější, než mezi studenty maturitních oborů.

Odpověď na tuto hypotézu jsem čerpal z otázky č.10: *Ublížíval nebo ubližuje někdo ze třídy tobě?* Pro ověření hypotézy jsem použil tabulku č. 21 z této otázky a pro lepší přehlednost jsem vypracoval graf č. 4.

Tabulka č. 21: Počty studentů, kterým bylo ubližováno, rozdělení na učební a maturitní skupinu

| | ANO | | NE | | NEODPOVĚDĚL | | CELKEM POČET |
|-------------------|-------|------|-------|-------|-------------|-------|--------------|
| | POČET | % | POČET | % | POČET | % | |
| SKUPINA UČŇŮ | 6 | 9,23 | 44 | 67,69 | 15 | 23,08 | 65 |
| SKUPINA MATURITNÍ | 2 | 4,76 | 38 | 90,47 | 2 | 4,76 | 42 |
| CELKEM | 8 | 7,48 | 82 | 76,63 | 17 | 15,89 | 107 |

Graf č. 4: Počty studentů, kterým bylo ubližováno, rozdělení na učební a maturitní skupinu

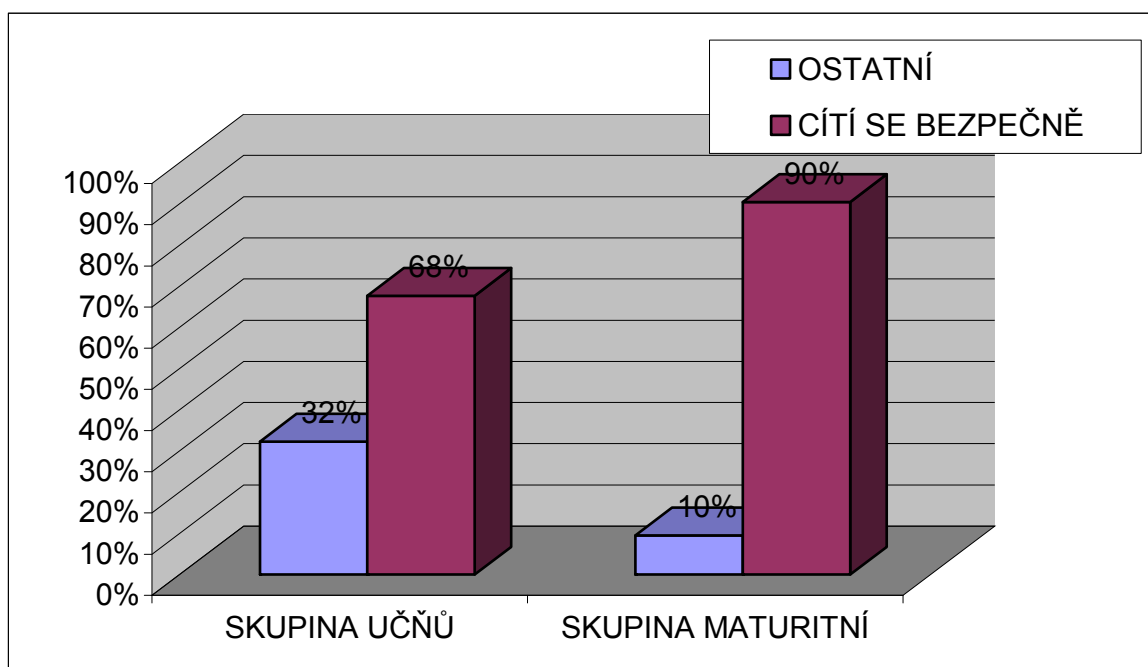


Tabulka č. 21 a graf č. 4 ukazují, že u učebních oborů se jako oběť šikanování cítilo 9,23% učňů, kdežto u maturitních oborů pouze 4,76 % studentů, což je asi poloviční počet. **Můžeme tedy konstatovat, že hypotéza byla potvrzena průzkumem.** V tomto případě ale není shodný výsledek průzkumu s tvrzením Koláře, který říká: „Předpokládám, že v oblasti SOU je 20% učňů šikanováno.“ (Kolář, 2000, s. 73). Tento výsledek potvrdil pouze poloviční výskyt šikany mezi uční, než předpokládá Kolář.

Pokusme se ale na graf č.4 podívat trochu jiným pohledem, zjistíme, že na grafu je nápadný sloupec, který představuje učně, kteří na otázku vůbec neodpověděli. O tom, proč neodpověděli, můžeme pouze spekulovat. Jako domněnku bychom mohli uvést slova Koláře: „Obecně lze říci, že dotazníky uvedeného typu situaci spíše podcení. Při zevrubném šetření konkrétní skupiny se obvykle ukáže větší rozsah i závažnost. Kromě toho se validita dotazníku snižuje s rostoucím věkem. Starší děti a dospívající obtížněji přiznávají, že byli šikanováni. Domnívám se proto, že zjištění o nižším výskytu obětí u žáků ze středních škol může souviset s touto okolností. Praxe ukazuje, že ke snížení šikanování alespoň u učňů nedochází.“ (Kolář, 2001, s.21). Pokud bychom tedy vycházeli z domněnky, že pro mnohé studenty není lehké přiznat se k tomu, že jim někdo ubližuje, a proto na otázku neodpoví kladně a raději na otázku neodpoví vůbec, potom by výsledek vypadal jinak.

Na položenou otázku bychom si mohli odpovědět také trochu jiným způsobem. Na základě předcházející domněnky si můžeme odpovědi rozdělit na odpovědi záporné a ty ostatní. Pokud budeme vycházet ze záporných odpovědí, tedy těch, kdy studenti odpověděli, že nebyli šikanováni, můžeme říci: „*Šikanováno se na středních školách, kde byl proveden průzkum, necítí 67,69% učňů a 90,47% studentů maturitních oborů.*“ Tento výsledek jsem znázornil v grafu č. 5.

Graf č. 5: Počty studentů, kteří se necítí být šikanováni, rozdělení na učební a maturitní skupinu



V souvislosti s předcházející domněnkou můžeme ještě citovat Bendla, který říká: „Ve své zárodečné formě je šikana přítomna prakticky na všech školách. Výzkum z roku 2001 provedený na 66 základních školách, při němž bylo osloveno přes 6000 žáků, přinesl šokující výsledky: na 2. stupni ZŠ je šikanováno 41 % žáků“ (Bendl, 2003, s. 15). Bendl sice nehovoří o SOU, ale o 2. stupni ZŠ, na ty však SOU přímo navazují. V tomto případě bychom se u učebních oborů dostali někam k hodnotám, které uvádí Kolář a Bendl.

V každém případě však můžeme konstatovat:

Hypotéza č. 1 je statisticky potvrzena průzkumem.

Hypotéza č. 2: Předpokládám, že studenti, kteří jsou šikanováni, ve většině případů nepatří ve třídě do žádné party a ve většině případů nemají ve třídě dobrého kamaráda.

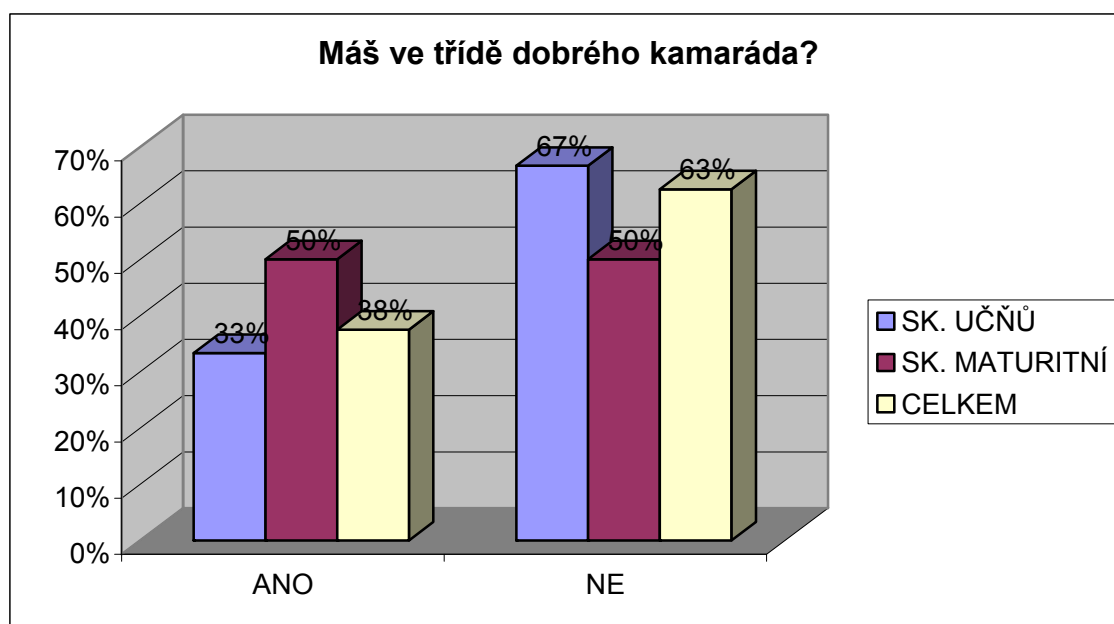
Při ověřování této hypotézy jsem vycházel z dotazníků *pouze těch studentů*, kteří odpověděli kladně na otázku: „Ubližoval nebo ubližuje někdo ze třídy tobě?“ Těchto kladně zodpovězených dotazníků bylo osm, z obou skupin studentů. Tyto odpovědi jsem zpracoval do následujících tabulek.

Tabulka č. 40: Počty a procenta studentů, kterým bylo ubližováno a ve třídě mají dobrého kamarádem, rozdělení na učební a maturitní skupinu

| Máš ve třídě dobrého kamaráda? | | | | | | | |
|--------------------------------|-------|-------|-------|-------|-------------|------|-----------------|
| | ANO | | NE | | NEODPOVĚDĚL | | CELKEM POČET |
| | POČET | % | POČET | % | POČET | % | |
| SKUPINA UČŇŮ | 2 | 33,33 | 4 | 66,67 | 0 | 0,00 | 6 |
| SKUPINA MATURITNÍ | 1 | 50,00 | 1 | 50,00 | 0 | 0,00 | 2 |
| CELKEM | 3 | 37,5 | 5 | 62,50 | 0 | 0,00 | 8 |

V dotaznících na otázku: „Máš ve třídě dobrého kamaráda?“ kladně odpověděli tři studenti z obou skupin a záporně pět studentů. To znamená, že pouze 37,5% studentů, kterým bylo ubližováno má ve třídě kamaráda. Pět studentů 62,5 % dobrého kamaráda nemá, což splňuje podmínku hypotézy.

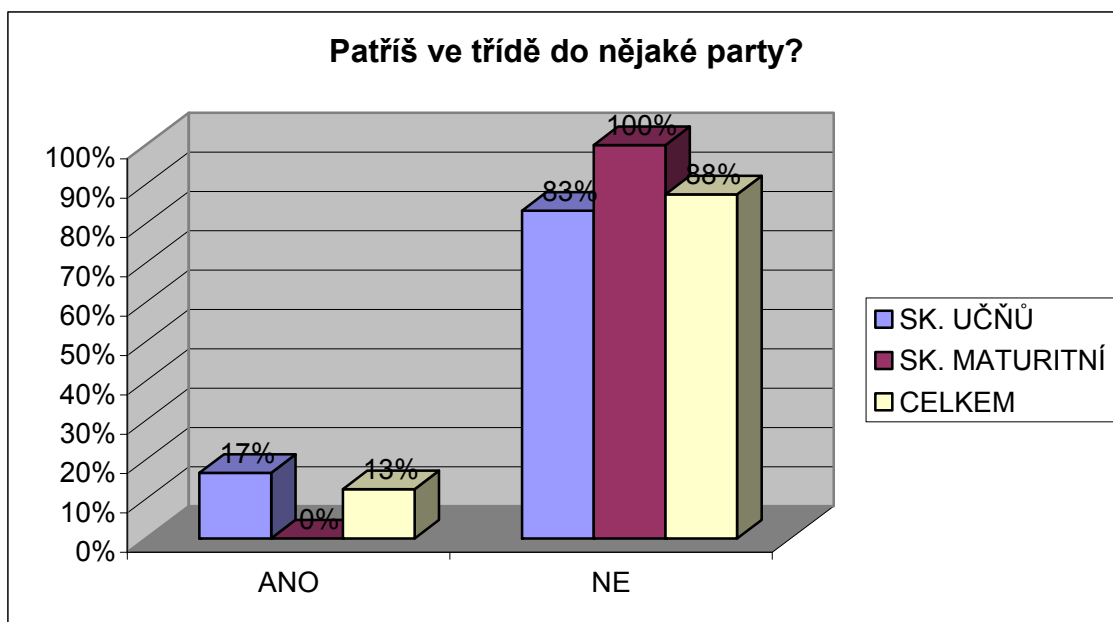
Graf č. 6: Procenta studentů, kterým bylo ubližováno a ve třídě mají dobrého kamarádem, rozdělení na skupinu učební, skupinu maturitní a celkem



Tabulka č. 41: Počty a procenta studentů, kterým bylo ubližováno a ve třídě patří do nějaké party, rozdělení na skupinu učební, skupinu maturitní a celkem

| Patříš ve třídě do nějaké party? | | | | | | | |
|----------------------------------|-------|-------|-------|--------|-------------|------|-----------------|
| | ANO | | NE | | NEODPOVĚDĚL | | CELKEM POČET |
| | POČET | % | POČET | % | POČET | % | |
| SKUPINA UČŇŮ | 1 | 16,67 | 5 | 83,33 | 0 | 0,00 | 6 |
| SKUPINA MATURITNÍ | 0 | 00,00 | 2 | 100,00 | 0 | 0,00 | 2 |
| CELKEM | 1 | 12,50 | 7 | 87,50 | 0 | 0,00 | 8 |

Graf č. 7: Procenta studentů, kterým bylo ubližováno a ve třídě patří do nějaké party, rozdělení na skupinu učební, skupinu maturitní a celkem



Na druhou otázku: „Patříš ve třídě do nějaké party?“, odpověděli studenti, kteří byli šikanováni, následovně. Z celkového počtu kladně odpovědělo 12,5% studentů, záporně odpovědělo 87,5% studentů. Lze tedy konstatovat, že nečlenství v partě, tedy osamocení, je jednou z podmínek, které umožňují násilníkům jedince šikanovat.

Hypotéza č. 2 je potvrzena průzkumem.

III. Závěr

Diplomová práce a průzkum, který byl její součástí potvrdily, že určité poruchy chování, které můžeme nazvat šikanou, existují i na dvou zkoumaných školách. Tato šikana však není problémem pouze škol, ale je to komplexní problém, jehož příčiny tkví ve velkém množství faktorů, které škola sama může jen těžko ovlivnit. Poruchy chování mohou mít příčinu nejen sociální, ale i biologickou a psychologickou. Tyto poruchy chování potom ve vhodném prostředí mohou vyústit v šikanu, která je také projevem přirozené lidské agresivity, která však není zvládnuta a usměrňována k pozitivním cílům.

Poruchy chování, které vznikly na sociálním základě, byly tedy iniciovány především vlivem prostředí, které na jedince působí. V současné době na studenty působí silné sociální vlivy, které jsou zapříčiněny specifickými podmínkami naší západní kultury. Na děti, jako nikdy v minulosti, jsou od mala kladeny vysoké nároky, které směřují k podávání co nejvyšších výkonů v konkurenci svých vrstevníků. Tato orientace na výkon a snaha být první však potlačují pocity solidarity, kamarádství a přátelství. Mezilidské vztahy jsou potom zakládány hlavně na ideálu, *co z toho trhnu*. To se potom promítá i do rodinných vztahů, kdy rozvodovost v České republice činí téměř padesát procent a rodina tím pádem není zdrojem pocitu jistoty a bezpečí pro svoje děti, ale spíše zdrojem závad a poruch chování.

Každý mladý člověk potřebuje vzory chování. Takovými vzory byli nejčastěji rodiče. V současné společnosti jsou mladým lidem předkládány vzory prostřednictvím médií, kdy vlastnosti těchto vzorů jsou jiné, než byly předkládány rodičům a prarodičům současných studentů. Současné vzory se často chovají tvrdě a surově, často se hovoří o drogách. Takové vzory neukazují mládeži cestu soucitu, solidarity a porozumění, nechovají se podle křesťanských pravidel, ale ukazují spíše cestu násilí a konfrontace.

Ve své práci jsem chtěl poukázat na společný výskyt a provázanost poruch chování a šikany na školách. Tyto dva jevy existují vedle sebe a vzájemně se ovlivňují. Studenti s určitými poruchami chování se častěji stávají agresory a studenti s jinými

poruchami chování se zase častěji stávají oběťmi. Vzniklá šikana potom dále ovlivňuje všechny zúčastněné - agresory, oběti i svědky šikany. Pro všechny pak tato situace může mít dalekosáhlé následky pro jejich další život, pokud někdo nezasáhne a neudělá pořádek. Neřešená šikana zanechává následky na všech jmenovaných a vyvolává další poruchy chování. Nepotrestaný agresor se utvrzuje v tom, že se může vždy chovat agresivně a vše mu projde. Výsledkem je pak kriminální chování v dospělém věku. Oběť si z takovéto situace může odnášet trauma na celý život, popřípadě při své obraně, protože nezvládne situaci, obranu přežene a dopustí se trestného činu, respektive provinění. Svědek šikany si potom odnáší pocit, že společnost je nespravedlivá a špatné skutky nebývají potrestány. Proto je třeba, aby každá šikana ve škole byla odhalena a vyšetřena, viníci spravedlivě potrestáni a přijata preventivní opatření, aby se již nemohla opakovat. K tomu však učitelé a sociální pracovníci musí mít účinné nástroje a případný agresor si musí být vědom toho, že mu hrozí nepříjemný postih. Pokud se šikany dopouští student střední školy, nejedná se o pouhou mladickou nerozvážnost, ale s největší pravděpodobností o úmyslný čin, a proto by měl být za takovéto jednání plně odpovědný. Pouhé bu, bu, bu v takovémto případě skutečně nestačí.

Poruchám chování a šikaně je třeba předcházet. Protože však příčiny těchto poruch nejsou jednotné, je i boj proti nim složitý. Proto nestačí tyto jevy pouze potírat, ale je třeba jim porozumět.

Pokud mají poruchy chování sociální základ, je nejúčinnějším bojem především prevence, a to především prevence primární a sekundární. Prevence terciální, oprava toho, co se již jednou pokazilo, je velice složitá a málo efektivní. Mezi preventivní opatření by mělo patřit například posilování sebevědomí, zdravé soupeření s vrstevníky, vytváření mimoškolních činností, které posilují kamarádské vztahy a navozují soudržnost kolektivu. Opravdové kamarádství a zdravý kolektiv jsou jednou z nejúčinnějších hrází šikaně, protože osamělý jedinec se stává nejsnadnější obětí šikany. Tento závěr potvrdilo i vyhodnocení dotazníku, které potvrdilo pravdivost obou hypotéz. To, že šikanovaný student ve většině případů nemá spolehlivého kamaráda a ve většině případů nepatří do žádné party.

Resumé

Diplomová práce je věnována závadám a poruchám chování studentů na středních školách, především ze sociálně pedagogického hlediska.

Cílem diplomové práce je porovnání sociálních vztahů a výskytu šikany (šikana-jako jeden z nejzávažnějších projevů poruchy chování ve škole), mezi studenty maturitních oborů a studenty učebních oborů. Tento cíl je zformulován do dvou hypotéz, které se snaží blíže určit vztah výskytu šikany a existence kamarádských vztahů u jedinců ohrožených šikanou.

Práce je rozdělena na část teoretickou, praktickou a tyto do šesti kapitol.

V praktické části je potom proveden průzkum šikany na dvou středních školách technického zaměření.

První kapitola předkládá souhrn základních informací o závadách a poruchách chování. Jsou zde uvedeni někteří čeští i zahraniční autoři a jejich díla, ve kterých se této problematice věnují. Dále se hovoří o vlastním významu výrazu závady a poruchy chování a o dalších výrazech, které se v tomto smyslu používají. Je uvedeno rozdělení poruch chování, jednak podle MKN-10 a jednak podle dalších odborníků.

Druhá kapitola hovoří o příčinách vzniku závad a poruch chování, které vznikly na základě genetickém a vrozeném, jako jsou například poruchy učení, nebo ADHD.

Třetí kapitola je věnována příčinám vzniku závad a poruch chování na sociálním základě, tedy především mezilidským vztahům a vlivu prostředí. Na člověka působí každé prostředí, ve kterém se pohybuje. Tím nejvýznamnějším je nejdříve rodina, později škola, parta, sídliště, region ve kterém žije, ale také politické zřízení a i celosvětové, globální prostředí. Působení těchto prostředí může být jak negativní, tak i pozitivní. Vlivem současných trendů ve společnosti, zdůrazňováním úspěšnosti a tlakem masmedií však působí spíše negativně. Proto je třeba vliv prostředí správně usměrňovat, například rodinnou výchovou, působením školy nebo mimoškolní, zájmovou činností.

Ve čtvrté kapitole se uvádí výchovné problémy studentů, tedy to, jak se ve škole nejčastěji závady a poruchy chování projevují. Nejdiskutovanějším problémem je šikana, která u jedněch vyvolává zvýšenou psychickou tenzi a u druhých je zdrojem kriminality mladistvých.

Pátá kapitola potom hovoří o způsobech prevence a nápravy závad a poruch chování. Je poukázáno na důležitost především primární a sekundární prevence, jejíž součástí jsou preventivní programy a vštěpování hodnot. Jako jednou z cest zabránění šíření šikany se zde hovoří také o velice rozporuplné a diskutované problematice tělesných trestů.

Šestá kapitola je zaměřena na průzkum šikany, který byl proveden na dvou středních školách technického zaměření. Průzkum byl proveden pomocí dotazníku, jehož vzor je součástí přílohy diplomové práce. Vyhodnocení dotazníků je provedeno pomocí tabulek. Z těch je potom možno vyčíst, jak rozdíly mezi jednotlivými třídami, tak i mezi skupinou studentů maturitních oborů a skupinou studentů učebních oborů, na které jsou tyto třídy rozděleny. Vyhodnocení vlastních hypotéz je potom opět pomocí tabulek a pro lepší názornost i pomocí grafů.

Anotace

Diplomová práce se zabývá problematikou závad a poruch chování studentů na středních školách, zejména v oblasti šikany.

Teoretická část vychází z klasifikace závad a poruch chování a z jejich projevů. Zaměřuje se na žáky agresory, na příčiny a následky poškození obětí šikany. Současně se snaží naznačit možnou prevenci. Zabývá se vlivem prostředí na chování a hovoří o možných prostředcích nápravy nevhodného chování.

Pomocí dotazníkového šetření jsem získal informace a podklady pro potvrzení mých hypotéz. Zkoumaný soubor tvořilo 107 žáků středních škol ve věku 14 – 19 let. Podle tohoto průzkumu se tyto hypotézy ukázaly jako správné. Závěrečná část je obohacena o mé vlastní úvahy a možná doporučení pro eliminaci tohoto patologického jevu.

Klíčová slova

Agresor, difcility, dotazníková metoda, kriminalita, mládež, morálka, oběť, poruchy chování, prevence šikany, rodina, student, šikana, vrstevníci, výchova, závady chování.

Annotation

The thesis is focused on unhealthy behaviour and breach of discipline of secondary school student, especially in the field of bullying.

The theoretical part is based on classification of unhealthy behaviour and its demonstration. It is aimed to the aggressors, to the reasons and consequences of victims damage. It tries to imply the possible prevention all the same time. Deals with the influence of environment on behaviour and states some possible corrections.

I gained information and background material to confirm my hypothesis via a questionnaire survey. The sample was 107 pupils of secondary schools aged between 14 and 19 years. According to this survey, my hypothesis proved to be accurate. The final part is enriched with my own reflections and possible recommendations for elimination of this pathological phenomenon.

Keywords

Aggressor, difficulties, questionnaire research method, criminality, youth, morality, victim, behavioral disturbance, bullying prevention, family, student, chicane, peers, education, abnormal behavioral.

Použitá literatura a prameny

1. BECK, U. *Riziková společnost*, 1. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství, 2004, 431 s. ISBN 80-86429-32-6
2. BENDL, S. *Školní kázeň: metody a strategie*. 1. vyd. Praha : ISV, 2001, 267 s. ISBN 80-85866-80-3
3. BENDL, S. *Prevence a řešení šikany ve škole*. 1. vyd. Praha : ISV, 2003, 197 s. ISBN 80-86642-08-9
4. ČÁP, J. *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. 1. vyd. Praha: ISV, 1996, 302 s. ISBN 80-85866-15-3
5. ELLIOTT, J., PLACE, M. *Dítě v nesnázích-prevence, příčiny, terapie*. 1. vyd. Praha: Grada, 2002, 208 s. ISBN 80-247-0182-0
6. HOLEČEK, V. *Agresivita a šikana mezi dětmi*. Plzeň: Pedagogické centrum, 1997, 56 s. ISBN 80-7020-004-9
7. JEDLIČKA, R., KOŤA, J. *Aktuální problémy výchovy*. Praha: Karolinum, 1998, 169 s. ISBN 80-7184-555-8
8. JEDLIČKA, R., et al. *Děti a mládež v obtížných životních situacích*. 1. vyd. Praha: Themis, 2004, 478 s. ISBN 80-7312-038-0
9. KOHOUTEK, R. *Patopsychologie a psychopatologie pro pedagogy*. 1. vyd. Brno: Pedagogická fakulta Masarykova univerzita, 2007a, 260 s. ISBN 978-80-210-4434-0
10. KOHOUTEK, R. *Sociální psychologie II*. Brno: IMS, 2007b, 238 s.

11. KOLÁŘ, M. *Skrytý svět šikanování ve školách*. 2.vyd. Praha: Portál, 2000, 128 s. ISBN 80-7178-409-5
12. KOLÁŘ, M. *Bolest šikanování*. 1.vyd. Praha: Portál, 2001, 256 s. ISBN 80-7178-513-X
13. KRAUS, B. *Sociální aspekty výchovy*. 1. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 1998, 165 s. ISBN 80-7041-841-9
14. KRAUS, B., POLÁČKOVÁ, V., et al. *Člověk-prostředí-výchova*. Brno: Paido, 2001, 199 s. ISBN 80-7315-004-2
15. KRAUS, B. *Základy sociální pedagogiky*. 1. vyd. Praha: Portál, 2008, 216 s. ISBN 978-80-7367-383-3
16. KYRIACOU, CH. *Řešení výchovných problémů ve škole*. 1. vyd. Praha: Portál, 2005, 151 s. ISBN 80-7178-945-3
17. MATĚJČEK, Z., DYTRYCH, Z. *Jak a proč nás trápí děti*. 1. vyd. Praha: Grada, Publishing, 1997, 184 s. ISBN 80-7169-587-4
18. MATOUŠEK, O. *Práce s rizikovou mládeží*. 1. vyd. Praha, Portál, 1996, 88 s. ISBN 80-7178-089-8
19. PACLT, I., et al. *Hyprkinetická porucha a poruchy chování*. 1. vyd. Praha: Grada, Publishing, 2007, 240 s. ISBN 978-80-247-1426-4
20. PIPEKOVÁ, J. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 1998, 234 s, ISBN 80-85931-65-6
21. POKORNÁ, V. *Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997, 310 s. ISBN 80-7178-135-5

22. PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1995, 292 s. IBSN 80-7178-029-4
23. PŘADKA, M., KNOTOVÁ, D., FALTÝSKOVÁ, J. *Kapitoly ze sociální pedagogiky*. 2. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2004, 45 s. IBSN 80-210-3469-6
24. ŘÍČAN, P. *Agresivita a šikana mezi dětmi: jak dát dětem ve škole pocit bezpečí*. 1. vyd. Praha: Portál, 1995, 95 s. IBSN 80-7178-049-9
25. ŘÍČAN, P., KREJČÍŘOVÁ, D. *Dětská klinická psychologie*. 2. vyd. Praha: Grada, 1995, 398 s. IBSN 80-7169-168-2
26. ŘÍČAN, P., PITHARTOVÁ, D. *Krotíme obrazovku: jak vést děti k rozumnému užívání médií*. 1. vyd. Praha: Portál, 1995, 62 s. IBSN 80-7178-084-7
27. ŠVARCOVÁ, E. *Úvod do etopedie*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2002, 107 s. IBSN 80-7041-449-9
28. TRAIN, A. *Specifické poruchy chování a pozornosti*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997, 168 s. IBSN 80-7178-131-2
29. TRAIN, A. *Nejčastější poruchy chování dětí*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001, 200 s. IBSN 80-7178-5003-2
30. VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese: variabilita a patologie lidské psychiky*. 2. vyd. Praha: Portál, 2000, 444 s. IBSN 80-7178-214-9
31. VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese: variabilita a patologie lidské psychiky*. 2. vyd. Praha: Portál, 2000, 444 s. IBSN 80-7178-496-6

32. VÁGNEROVÁ, M. *Poradenská psychologická diagnostika dětí a dospívajících*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2008, 538 s. ISBN 978-80-246-1538-7
33. VODÁK, P., ŠULC, A. *Závady a poruchy chování v dětském věku*. Praha: SPN, 1964, 327 s.
34. VOJTOVÁ, V. *Přístupy k poruchám emocí a chování v současnosti*. 2. vyd. Brno: PFMU, 2004, ISBN 978-80-210-4573-6
35. VÝROST, J., et al. *Sociální psychologie*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2008, 408 s. ISBN 978-80-247-1428-8
36. WARD, P., ADAMS, S., LEVERMORE, J. *Jak se připravovat na práci s mládeží*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997, 144 s. ISBN 80-7178-044-8
37. KNAUSOVÁ, I. *Ověření platnosti Bernsteinovy teorie jazykové socializace v českém prostředí*. *Pedagogická orientace* č. 2, 2002, s. 99-107, ISSN 1211-4669
38. KUČEROVÁ, S. *Kam se poděly hodnoty*. *Pedagogická orientace* č. 3, 2005 s. 2-3, ISSN 1211-4669
39. *Asociální děti: vliv prostředí* [online], <http://www.jech.com> Epidemiology and Community Health 12.3.2001, In MEDICÍNA 4 / Roč. VIII / Strana 3. Odborné fórum lékařů a farmaceutů. [cit. 15. 8. 2009] Dostupný z [www: http://www.zdrava-rodina.cz/med/med0401/med0405.html](http://www.zdrava-rodina.cz/med/med0401/med0405.html), ISSN neuvedeno
40. JURČÍK, T. *Kde jsou hranice liberální výchovy?* [online], Česká škola, Computer Press a. s., Brno, [cit. 10. 12. 2008]. Dostupný z [www: http://www.ceskaskola.cz/Ceskaskola/AR.asp?ARI=101614&CAI=2125](http://www.ceskaskola.cz/Ceskaskola/AR.asp?ARI=101614&CAI=2125), ISSN neuvedeno

41. *Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů (MKN-10).pdf*. [online], Ministerstvo zdravotnictví České republiky, [cit. 5. 8. 2009]. Dostupný z www: <http://www.mzcr.cz/Odbornik/Pages/881-mkn-10-mezinarodni-klasifikace-nemoci.html>)
42. *Metodický pokyn ministra školství, mládeže a tělovýchovy č. j. 28 275/2000 – 22 k prevenci a řešení šikanování mezi žáky škol a školských zařízení*. [online], Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy, [cit. 5. 8. 2009]. Dostupný z www: http://www.msmt.cz/uploads/soubory/prevence/etodicky_pokyn_k_sikanovani.doc
43. *Něco by se mělo udělat*: [online], Autor: redakce, zařazeno: 19. 9. 2004, Zpravodajský a informační servis sdružení dětí a mládeže - ADAM.CZ, [cit. 12. 1. 2010] Dostupný z www: <http://www.adam.cz/clanek-2004091901-neco-by-se-melo-udelat.html>)
44. *Trestní řízení ve věcech dětí a mladistvých* [online]. Trestní právo pro laiky, www.trestni-rizeni.com [cit. 15. 1. 2010]. Dostupný z www: <http://www.trestni-rizeni.com/vyklad-pojmu/trestni-rizeni-ve-vecech-deti-a-mladistvych>

Seznam příloh

Příloha č. 1 Dotazník

DOTAZNÍK

Úvodem k dotazníku:

Za šikanování se považuje to, když jeden nebo více žáků úmyslně, většinou opakovaně, ubližuje druhým.

Znamená to, že ti někdo, komu se nemůžeš bránit, dělá, co je ti nepříjemné, co tě ponižuje, nebo tě prostě bolí – strká do tebe, nadává ti, schovává ti věci, bije tě. Ale může ti znepríjemňovat život i jinak, pomlouvá tě, intrikuje proti tobě, navádí spolužáky, aby s tebou nemluvili a nevšimli si tě.

Dotazník je zcela anonymní, a proto nemusíš mít obavu z jeho zneužití. Jeho cílem je pouze výzkum pro studijní účely studenta UTB ve Zlíně.

Instrukce: Zakroužkuj nebo podtrhni odpověď, která je pravdivá.

Nepodepisuj se!

Datum:..... Třída:.....Jsem: **chlapec – dívka**

| | | |
|---|---|-----------------------|
| 1. Jsi rád(a) v této třídě? Oznámkuj známkou od jedničky do pětky. | ANO 1 2 3 4 5 | NE 4 5 |
| 2. Máš ve třídě dobrého kamaráda? | ANO | NE |
| 3. Patříš ve třídě do nějaké party? | ANO | NE |
| 4. Jaké bylo tvoje poslední vysvědčení? | - jedničky a dvojky - jednu a více trojek - jednu a více čtyřek - jednu a více pětěk | |
| 5. Jakou známku jsi dostal(a) na vysvědčení z chování? | - jedničku - dvojku - trojku | |
| 6. a) Je ve třídě někdo, koho téměř všichni poslouchají? b) Jestliže ano, je to chlapec nebo dívka? c) Jestliže ano, je to dobře nebo špatně? | ANO chlapec dobře | NE dívka špatně |
| 7. Byl(a) jsi svědkem toho, že bylo ubližováno tvému spolužákovi? | ANO | NE |

Příloha č. 1 DOTAZNÍK

8. Pokud dochází k ubližování a rvačkám, kde nejčastěji? Ve třídě - na chodbě - na WC – v šatně
- Pokud jinde, tak kde?

| | | |
|--|--------------------------------------|------------------------------------|
| 9. Ten kdo ubližuje, je chlapec, nebo dívka? Kolik je těch, kteří ubližují? | chlapec 1 2 3 Více než 3 | dívka 1 2 3 Více než 3 |
|--|--------------------------------------|------------------------------------|

| | | |
|--|-----|----|
| 10. Ubližoval nebo ubližuje někdo ze třídy tobě? | ANO | NE |
|--|-----|----|

11. Jak ti ubližují? (Stačí, když zaškrtněš, co se ti stalo, ale můžeš to napsat i vlastními slovy.)
Ignorování – posměch – pomluvy – ponižování - nadávky – bití – fackování – kopání – rány pěstí
- Jinak – jak?.....

| | | |
|----------------------------|-----|----|
| 12. Řekl(a) jsi to někomu? | ANO | NE |
|----------------------------|-----|----|

| | | |
|---|-----|----|
| 13. Pomohl ti ten, komu jsi to řekl(a)? | ANO | NE |
|---|-----|----|

| | | |
|---|-----|----|
| 14. Myslíš si, že je dobrý nápad požádat o pomoc učitele? | ANO | NE |
|---|-----|----|

| | | |
|--|-----|----|
| 15. Byl potrestán ten, kdo ti ubližoval? | ANO | NE |
|--|-----|----|

| | | |
|--|-----|----|
| 16. Řekl(a) jsi o tom že ti někdo ubližuje, rodičům? | ANO | NE |
|--|-----|----|

17. Kdo si myslíš, že ti nejvíce mohl pomoci a jak?

18. To, že ti někdo ubližuje není správné, a jistě myslíš na to, proč tohle trápení máš zrovna ty. Řekli ti, proč ti ubližují?
Nebo co si myslíš, že je k tomu vede, aby ti ubližovali?

| | | |
|------------------------------|-----|----|
| 19. Zkusil(a) jsi se bránit? | ANO | NE |
|------------------------------|-----|----|
