



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky a psychologie

Bakalářská práce

Role žáků při šikaně ve škole

Vypracovala: Alena Vítová
Vedoucí práce: Mgr. et Mgr. Jiří Kressa

České Budějovice 2015

Prohlášení

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

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

V Blatné dne 29. 6. 2015

.....

Alena Vítová

Poděkování

Děkuji Mgr. et Mgr. Jiřímu Kressovi za vedení bakalářské práce, odbornou pomoc, připomínky a cenné rady.

Anotace

Bakalářská práce se zabývá tématem rolí žáků při šikaně ve škole. Práce je zcela teoretická. Nejdříve se seznámíme s problematikou šikany obecně, dále v kontextu faktorů, které jí ovlivňují. Zaměříme se na problematiku šikanování ve vztahu k sociální skupině vrstevníků, vytváření vztahů a rolí. Cílem práce je upozornit na význam problematiky šikany, charakterizovat role jednotlivých účastníků, popsat možnosti řešení šikany a na základě srovnání vybraných projektů řešení šikany se pokusit navrhnout postupy k řešení.

Klíčová slova: šikana, agresor, oběť, přihlízejší, obránce, sociální skupina, vrstevník, preventivní program

Abstract

The bachelors thesis deals with the roles of students in bullying at school. The thesis is entirely theoretical. First we will become acquainted with the issue of bullying in general then in the context of the factors that affect it. We will focus on the issue of bullying in relation to the school group of peers and in creating relationships and roles. The aim of this thesis is to highlight the importance of the issue of bullying, to characterize the role of each participant, describe possible solutions and dealing with bullying attempt to suggest ways of solving based on a comparison of selected projects.

Keywords: bullying, aggressor, victim, bystander, defender, social group, peer, preventive program

Obsah

Úvod	6
1. Vymezení základních pojmů	8
1.1 Definice pojmu šikana.....	8
1.2 Kritéria šikany.....	10
1.3 Podoby šikany	12
1.4 Výskyt šikany	15
1.5 Model šikanování.....	16
2. Faktory ovlivňující šikanu	19
2.1 Osobnostní faktory	19
2.2 Rodina	20
2.3 Sociální skupina.....	23
2.4 Škola a výchovné prostředí	24
3. Sociální role, jednotlivé role účastníků šikany	25
3.1 Sociální role a pozice ve vrstevnických skupinách	25
3.2 Role agresora	27
3.3 Role oběti	30
3.4 Role přihlížejícího (bystander)	33
4. Možné přístupy k šikaně.....	36
4.1 Přístup k šikaně na národní úrovni	36
4.2 Prevence šikany	37
4.3 Metodické přístupy	38
4.3.1. Postup doporučený MŠMT dle metodiky Koláře	40
4.4 Český školní program proti šikanování (projekt Zdravá škola)	43
4.5 Projekt Minimalizace šikany (MIŠ)	45
4.7 CHIPS (ChildLine in Partnership with Schools)	48
5. Zahraniční přístupy	50
5.1 Přístup D. Olweuse.....	50
5.3 Současné další zahraniční přístupy	54

6. Srovnání programů proti šikaně a návrh řešení.....	55
7. Závěr	59
Seznam použité literatury	61

Úvod

Šikanování patří v současnosti k závažným sociálně – patologickým jevům ve společnosti. Vzhledem k tomu, že se týká především dětí a mladistvých, kteří ještě nejsou vyzrálými osobnostmi a své názory, postoje, pohled na svět mění v závislosti na mnoha faktorech, jde o velice závažnou problematiku, neboť z těchto dětí vyrostou dospělí, kteří se budou chovat na základě svých minulých zkušeností. Svou zkušenost obětí šikany či naopak agresorů či svědků budou transformovat do svého jednání, ale především do výchovy dětí a ovlivní tím další generace. Téma šikany si zaslouží z tohoto pohledu maximální pozornost.

Tím, že eliminujeme šikanu ve školách, snižujeme počty těch, kteří se stávají její obětí, podílíme se i na zdravém vývoji dětí z dalších generací. Vyrovnat se s násilím ve společnosti, rodině a ve školách patří ke klíčovým faktorům zdravé a demokratické společnosti.

Proto je nezbytné, aby se o problematice šikanování opakovaně mluvilo, aby odborná veřejnost získávala poznatky o tom, jaké postoje zaujímat k problému a jak jí řešit, jestliže se vyskytne v realitě. To je úloha všech zainteresovaných stran – rodičů, školy, psychologů, poradenských pracovníků i některých státních institucí, které se zabývají ochranou dítěte.

Násilí není izolovaným dějem, jeho příčiny a projevy jsou souhrnem několika významných faktorů. K nejdůležitějším se řadí rodina, škola, socio-ekonomická situace, v rámci které se odehrává socializace dítěte, osvojování společenských hodnot, norem a vzorců chování. Nestačí šikanování odsuzovat, potlačovat, šikanování je potřeba zejména porozumět.

Práce je rozčleněna do několika kapitol. V první části se práce věnuje tématice šikany obecně, definuje základní pojmy a to jak u nás v ČR tak i v zahraničí, kritéria pro její diagnostiku, popisuje model šikany jako sociálního procesu nezbytného k pochopení konceptu rolí.

Ve druhé kapitole se zaměřuje na základní faktory, které šikanu ovlivňují. Jedná se o kombinaci faktorů rodiny, školy, osobnosti a sociální skupiny reprezentované školní třídou. Všechny uvedené faktory v určité míře podmiňují šikanu v prostředí školy.

Ve třetí kapitole definuje roli sociální a jednotlivé role účastníků šikany.

Čtvrtá kapitola se zabývá konkrétními programy řešení šikany. Popisuje metodické přístupy a přístup doporučený MŠMT a prevenci v této oblasti, jsou zde specifikovány vybrané preventivní programy proti šikaně.

Pátá kapitola se zabývá současnými přístupy k šikaně v zahraničí a trendy v této oblasti.

Na základě sumarizace všech uvedených poznatků se v poslední části práce pokusíme porovnat programy proti šikaně a navrhnout koncept k řešení šikany.

V této práci jsem použila prameny českých i zahraničních autorů. Z českých je to hlavně Pavel Říčan, Pavlína Janošová a Michal Kolář, ze zahraničních prezentují především poznatky Christiny Salmivalli, Dana Olweuse a Kena Rigbyho.

1. Vymezení základních pojmů

1.1 Definice pojmu šikana

Termín šikana pochází z původního francouzského slova *chicane*, což lze předložit jako zlomyslné obtěžování, týrání, sužování, pronásledování. Nejčastěji se pojmu šikana užívá jako „*synonymum pro psychotraumatizaci ve skupině, označuje opakované týrání, ponižování nebo omezování jedince, popř. skupinou jedinci nebo jedincem.*“ (Matoušková, 2013, s. 237)

První zmínka o existenci šikany je dochována již z konce 19. století (1897). Ve článku *Teasing and Bullying* (Škádlení a šikanování), publikovaném v *Pedagogical Seminary*. (Kolář, 2004, s. 11) Téma šikany bylo vzkříšeno až v 80. letech 20. století, kdy se o něm začalo diskutovat ve skandinávských zemích. Propagátorem byl lékař Heineman a profesor Olweus. Svými výzkumy vyvolali vlnu zájmu v dalších zemích. Odborné práce Olweuse našly odezvu v Anglii, Nizozemí, Kanadě, USA, Francii, Španělsku, Japonsku, v Austrálii a dalších zemích. Odborníci z jednotlivých zemí se sešli k předání zkušeností na několika evropských konferencích věnovaných tématu šikany, nejvýznamnější byla Druhá světová konference v Quebecu v roce 2003. (Kolář, 2004, s. 11)

V ČR zavedl termín šikana pražský psychiatr Petr Příhoda, jako první před listopadem 1989 veřejně promluvil o tom, co se dělo na vojně mezi „mazáky“ a „bažanty“, což bylo v té době tabu. Tímto slovem označil týrání, zneužívání, ponižování a vydírání nových mladých vojáků staršími, zkušenějšími vojáky. (Říčan, 1995, s. 25)

Nyní uvedeme několik definic šikany, od českých i zahraničních autorů. Setkáváme se s řadou pojetí a definic pojmu šikana, význam pojmu se mění s tím, jak se mění vnímání tématu autory i šikana samotná.

Kolář vystihuje šikanu takto (2001, s. 27): „*Je to takové chování, kdy jeden nebo více žáků, opakovaně a s úmyslem týrá a zotročuje spolužáky a jeho chování je manipulativní a agresivní.*“

V roce 2009 v českých podmínkách Martínek vymezuje pojem takto: „*Šikana – jeden nebo více spolužáků úmyslně a většinou opakovaně týrá spolužáka nebo spolužáky a využívá k tomu agresi nebo manipulaci*“: (Martínek, 2009, s. 109)

Říčan a Janošová (2010, s.21) uvádí, že „*Šikana je ubližování někomu, kdo se nemůže nedo nedovede bránit.*“ Jedná se ubližování mezi těmi, kteří jsou ve stejném postavení, tzn. ve škole je to ubližování mezi žáky. Zároveň upozorňuje na to, že nyní dochází k nahrazování pojmu šikana pojmem násilí. Jak uvádí, pojem násilí je pro řadu institucí odpovědných za školství akceptovatelnější, neboť násilí se jednodušeji definuje a zkoumá. „*Jde o chování, které lze objektivně zjišťovat podle viditelných následků, které školu poškozuje i v očích veřejnosti, statistiky násilí v řadě zemí jsou objektivnější a přesnější než u šikany*“. Vytlačování pojmu šikany pojmem násilí souvisí s určitým vyčerpáním tradičně pojímaného výzkumu šikany i preventivních programů, ať komplexních či méně, současná vlna zájmu o šikanu je spojena se zájmem o to, jak děti a dospělí šikanu vnímají a co by se s ní mělo dělat. (Říčan, Janošová, 2010, s. 139)

Metodický pokyn MŠMT z roku 2013 zahrnuje mimo jiné i novější formy šikany: „*Šikanování je jakékoliv chování, jehož záměrem je ublížit, ohrožit nebo zastrašovat žáka, případně skupinu žáků. Spočívá v cílených a opakovaných fyzických a psychických útocích jedincem nebo skupinou vůči jedinci či skupině žáků, kteří se neumí nebo z nejrůznějších důvodů nemohou bránit. Zahrnuje jak fyzické útoky např. v podobě bití, vydírání, loupeží, poškozování věcí, tak i útoky slovní v podobě nadávek, pomluv, vyhrožování či ponižování. Šikana se projevuje i v nepřímé podobě jako demonstrativní přehlížení a ignorování žáka či žáků třídní nebo jinou skupinou spolužáků. Rovněž se může realizovat prostřednictvím elektronické komunikace, jedná se o tzv. kyberšikanu. Kyberšikana je jednou z forem psychické šikany. Je to zneužití ICT (informačních a komunikačních technologií), zejména pak mobilních telefonů a internetu, k takovým činnostem, které mají někoho záměrně ohrožit, ublížit mu.*“ Na rozdíl od předcházejících metodických pokynů je zde jasně definována kyberšikana. (Metodický pokyn MŠMT k řešení šikanování ve školách a školských zařízeních, 2013, online)

Olweus, propagátor myšlenky řešení problému šikany definoval již v roce 1986 šikanu takto: „*Žák, resp. student, je šikanován či viktimizován, když je vystaven, opakovaně a po určitou dobu, negativním akcím ze strany jednoho nebo více žáků, resp. studentů*“ (Olweus, 1993)

Christina Salmivalli, finská univerzitní profesorka, popisuje šikanu takto: „*Šikana je skupinová aktivita, ve které se děti mohou účastnit různě podle vlastní osobnostní charakteristiky.*“ (Salmivalli et al., 1999) Zároveň uvádí šikanu jako formu proaktivní nikoli reaktivní agresivity, způsob jak získat postavení, moc a popularitu ve vrstevnické skupině. (Salmivalli in: KiVa, online, 2011)

Australský profesor a odborník na šikanu Ken Rigby hovoří o šikaně jako o „*úmyslné a vědomé touze někoho stresovat, dostat ho pod tlak,*“ o chování v úmyslu ublížit, které se obvykle opakuje v průběhu času. (Rigby, 2012)

1.2 Kritéria šikany

Názor na pojem šikana není jednotný, jak upozorňuje Martínek, může se zaměřit s jinými projevy chování, teasingu, které zdánlivě šikanu připomíná. Jde o škádlení mezi dětmi. Aby bylo určité chování možno definovat jako šikanu, musí naplňovat určitá kritéria. (Martínek, 2009, s. 109-115, Kolář, 2011, s. 17-45).

Převaha síly nad obětí. Nejčastěji se jedná o převahu fyzickou, kdy je agresor fyzicky zdatnější než oběť nebo jde o početní přesilu. Není to však pravidlo, jde taktéž o převahu psychické síly, více psychicky odolný jedinec týrá méně psychicky odolného jedince. Početní převaha formuje taktéž silové postavení, větší množství dětí trápí ve třídě menší množství dětí. Ve škole se odehrává mentálně převaha síly, kdy intelektuálně zdatnější dítě trápí méně zdatného.

Musí se jednat o chování opakované. Agresor ubližuje oběti systematicky. Z časového pohledu se může jednat o šikanu dlouhodobou i krátkodobou. Martínek krátkodobé šikany považuje za nebezpečnější, neboť jsou snadněji přehlédnutelné

pedagogy (učitel o nich často neví), a za druhé za šikanu nebývá považována, většina lidí vychází z toho, že šikana je dlouhodobá.

Primárním motivem není **hmotný zisk pro agresora, ubližuje pro potěšení**. Šikana přináší agresorovi pocit moci a nadřazenosti. Nevylučuje to však situaci, kdy agresor využívá své převahy k hmotnému zisku. Pozitivní emoce z pocitu nadřazenosti a potěšení se u agresora stupňují, stává se na šikaně závislým.

Nejde o náhodnou či výjimečnou akci, ale o cílené jednání, většinou dopředu promyšlené.

Pocit oběti, že je šikanována. Jde o vyjádření subjektivního pocitu, za stejného chování agresora se může jeden žák považovat za šikanovaného, zatímco druhý chování přechází (se slovy „Jen si posluž, blbečku“). Jeden tedy šikanován je a druhý nikoliv.

Olweus (1993) uvádí, že žák je vystavován negativním akcím a to opakovaně v průběhu času. Pojem negativní akce vysvětluje jako „*úmyslné způsobení anebo pokusy způsobit zranění či diskomfort jiné osobě*“ a to v podstatě předpokládá vznik agresivního chování. Aby mohl být použit termín šikana, musí tato negativní akce být v silové nerovnováze, vztah musí být silově asymetrický fyzicky či psychicky a musí se opakovat v průběhu času.

Dle Rigbyho (2007) šikana zahrnuje systematické zneužívání moci a touhu a úmysl ublížit, výkonovou nerovnováhu (rozdíl ve fyzické síle, rozdíl ve schopnosti ovládat jinou osobu slovně nebo rozdíl ve schopnosti vyloučit vrstevníka ze skupiny), bolestnou akci kdy je oběti ublíženo a její obvyklé opakování, evidentní potěšení pro agresora a pocit, že oběť je utlačována. Pro agresora je cílem pocit útlatu, který oběť šikany cítí. Agresor má pocit triumfu a potěšení při dosažení svého cíle. Zároveň Rigby uvádí, že kritéria, která určují to, jak by měla být vykonávána moc a autorita se neustále mění. (Rigby, online, 2015)

Šikanování se může projevit v různých skupinách, pracovních, školních, zájmových atp. Většinou jde o kolektivy, kde se členové navzájem znají, působí na sebe a jsou provázány vztahy. Z výše uvedeného můžeme usoudit, že autoři vychází hlavně z poznatků, že šikana je záměrné chování, které má opakující se charakter s cílem ublížit pro vlastní potěšení.

1.3 Podoby šikany

Stejně jako se mění definice šikany s tím, jak se vyvíjí, mění se i kategorizace šikany.

Pokyn Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT, online, 2013) definuje podoby šikany dle typu agrese takto:

Fyzická agrese, která může být dále přímá a nepřímá (včetně krádeže a ničení majetku oběti),

Verbální šikana, přímá a nepřímá – psychická šikana (součástí je i kyberšikana, děje se pomocí informačních a komunikačních technologií),

Směšená šikana, a to kombinací psychické a fyzické šikany.

Kolář (2005, s. 32) člení agresí, násilí takto:

Fyzické aktivní přímé – agresor napadá oběť fyzicky, např. škrťá, kopou, fackují.

Fyzické aktivní nepřímé – iniciátor šikany působí zprostředkovaně pomocí jiných, kteří jsou nabádáni, aby oběť napadli, kápo pošle své lidi, aby oběť zbili.

Fyzické pasivní přímé – fyzická zábrana v dosahování cílů oběti např. sednout si do lavice.

Fyzické pasivní nepřímé – odmítnutí splnění požadavků, např. agresor odmítne oběť na její požádání pustit ze třídy na záchod.

Verbální aktivní přímé – nadávání, urážení, zesměšňování, nucení k ponižujícím akcím.

Verbální aktivní nepřímé – rozšiřování pomluv, ale i symbolická agrese pomocí různých výtvorů - kresby, básně apod.

Verbální pasivní přímé – neodpovídání na pozdrav, na otázku, ignorace.

Verbální pasivní nepřímé – spolužáci se nezastanou oběti, je-li nespravedlivě obviněna z něčeho, co jí provedl ten, kdo jí ublížil.

U Říčana a Janošové (2010), stejně jako u Olweuse, se setkáváme s rozdělením šikany na formu přímou a nepřímou.

Přímá šikana spočívá v násilí všeho druhu, v působení bolesti. Jedná se např. o kopání, bodání, pálení, ponižující tělesná manipulace, poškozování a zabavování osobních věcí, ve slovním napadání a zotročování, kdy je oběť nucena např. krást či posluhovat agresorovi či agresorům.

Nepřímá šikana je ztotožňována se sociální izolací, vyloučením dítěte z kolektivu, z činnosti skupiny.

Oba druhy šikany se často kombinují. (Říčan a Janošová, 2010)

Olweus (1993) posuzuje vztah agresor – oběť, negativní akci, z hlediska nerovnováhy fyzické a psychické a to na přímou šikanu v případě fyzické nerovnováhy a šikanu nepřímou při nerovnováze psychické.

Přímá šikana zahrnuje fyzické útoky, fyzický kontakt jako jsou kopance, utlačování, trefování se, držení někoho a bránění mu odejít.

Nepřímá šikana obsahuje prvky chování jako je např. posmívání, pomlouvání, šíření fám, dělání gest a ošklivých obličejů, vyloučení ze skupiny.

Rigby (2007) dělí dle své kategorizace šikanu na zhoubnou a nezahoubnou. Zhoubná forma obsahuje úmysl ublížit a nezahoubná je motivovaná zlobou.

Všichni autoři se shodnou na faktu, že šikana je buď fyzického či psychického charakteru anebo kombinací obou forem.

1. 3. 1 Chlapecká a dívčí šikana

Ve světě šikany se setkáváme s rozdíly v šikaně mezi chlapci a děvčaty, a to jak v její formě, tak i v míře výskytu. Autoři se shodnou na tvrzení, že k šikanování mají sklon spíše chlapci než dívky a že šikana mezi chlapci se odehrává povětšinou na úrovni fyzického ubližování, zatímco dívčí šikanování inklinuje k nepřímým, psychickým formám. (Olweus, 1993; Rigby, 2007; Kolář, 2011) Vztahy mezi chlapci jsou tedy tvrdší a agresivnější než mezi děvčaty. (Olweus, 1993) Šikana mezi děvčaty však nemusí být vždy vzhledem k jejím „jemnějším“ formám odhalena v zárodku a o to pak může být zranitelnější. Obě pohlaví však uvádí, že skrytá šikana je velice zraňuje. Současně se obě pohlaví také shodují v tvrzení, že mají více zkušeností se šikanou s agresory stejného pohlaví. (Rigby, 2007)

Dívčí šikana se často odehrává v rámci blízkých, přátelských vztahů. Je zcela běžné, že dívka, kterou šikanuje její kamarádka, je na jejím chování až citově závislá. Oproti tomu, chlapci častěji šikanují chlapce, které nepojí přátelské pouto. (Kolář, 2011)

Olweus (1993) konstatuje, že chlapci jsou strůjci velké části šikanování, kde jsou subjektem dívky. Více než 60% šikanovaných děvčat uvedlo, že bylo šikanováno chlapci. Dalších 15 – 20% dívek uvádí, že byly šikanovány jak chlapci, tak i děvčaty. Z počtu šikanovaných chlapců 80% z nich uvedlo, že byli šikanováni chlapcem či chlapci. Rigby (2007) pouze konstatuje, že chlapci i děvčata jsou šikanováni jak členy stejného, tak i opačného pohlaví a to jak jedincem, tak i skupinou jedinců, přičemž skupinová šikana se více objevuje u děvčat.

Chlapci se častěji identifikují s rolí agresora, zatímco dívky se častěji objevují v roli oběti. To vysvětluje Rigby (2007) tím, že děti pocházejí z dysfunkčních rodin. Děvčata z těchto rodin mají tendence stát se oběťmi a chlapci naopak agresory. Z toho vyplývá, že špatné fungování rodiny má zničující vliv na sebevědomí dívek. Je tedy zřejmé, že nízké sebevědomí je klíčovým faktorem při rozhodování o tom, kdo se stane terčem šikany.

V kontextu skupinových vztahů a účastnických rolí šikany mají chlapci tendenci se ztotožňovat s rolí asistenta agresora a motivátora. Zatímco děvčata se identifikují s rolemi obránce oběti nebo outsidera. (Salmivalli, 2004)

1.4 Výskyt šikany

Otázka výskytu šikany je otázkou velice diskutovanou, existuje množství studií s řadou výstupů a názorů.

Setkáváme se s konstatováním, že výskyt šikany na školách se zvyšuje, čemuž by odpovídaly výsledky celonárodního výzkumu šikanování na základních školách od výzkumníků Havlínové a Koláře, v roce 2001 konstatovali, že v Česku je šikanováno přibližně až 41 % žáků (Kolář, 2005). Podle Říčana v roce 1998 byl výskyt šikany zachycen u 18 % žáků (Říčan, 2010). Výsledky byly komentovány ve prospěch názoru, že ve školách se zvyšuje výskyt šikany. Kolář (2011) však upozorňuje, že výsledky výzkumu z roku 2001 jsou ovlivněny nastavením přisnosti, co ještě šikana je, referenční dobou a rozlišením šikany ve škole. Doba sledování byla dvakrát tak dlouhá a výzkum nemapoval šikanu jako celek, ale rozdělil ji na šikanu ve třídě a ve škole. Tím vznikly tři skupiny respondentů. Za první ti, kteří jsou šikanováni jen ve třídě, za druhé ti, kteří jsou šikanováni jen žáky z jiných tříd ve škole a třetí podskupinou byli žáci, kteří byli šikanováni současně jak ve třídě tak žáky z jiných tříd ve škole. Celkový výsledek je tedy součtem výskytu šikanování ve všech třech podskupinách. Zároveň Kolář odhaduje reálný výskyt šikany na školách v ČR na 20%. (Kolář, 2011, s. 23)

Výsledkům dřívějších výzkumů oponují jiní psychologové, např. Stejskal (in: Sborník, 2009, s. 37) uvádí, že „průzkum realizovaný Světovou zdravotnickou organizací ve 41 zemích, a to tak, že ve všech zemích byly dětem téhož věku položeny tytéž otázky, prokázal, že naše republika spolu se Švédskem má nejméně šikanovaných žáků (6 % chlapců a 4 % děvčat).“ Autor uvádí, že jde o první srovnatelné výzkumné šetření se stejným zadáním a tedy srovnatelnými výstupy. Česká republika vykázala podstatě

lepší výsledky než řada jiných zemí. Podle dalších zahraničních studií (Krejčová, 2011) se výskyt šikany týká 20-25% žáků, kteří se s ní někdy setkali.

Z výzkumu Salmivalli z roku 1990 vyplývá, že ve Finsku asi 8% dětí školního věku šikanuje a okolo 12% dětí se stává obětí šikany. (KiVa, online, 2011) Ken Rigby odhaduje výskyt šikany v Austrálii na 15%. (Rigby, online, 2015) Další výsledky výskytu šikany na základě srovnávací mezinárodní studie z roku 2001 uvádí Kolář (2011). Ukázalo se, že například v Anglii je šikanováno přibližně 39, 4 % dětí, což by odpovídalo některým výsledkům šetření u nás v ČR, dále Holandsko hlásilo 27 % šikanovaných žáků a Norsko 20, 8 %.

Jednotlivé studie ani autoři se neshodnou na míře výskytu šikany na školách, všichni však závěrem konstatují, že se jedná o závažný jev, který je potřeba řešit.

1.5 Model šikanování

Šikanování je proces, odehrává se postupně v několika navazujících etapách. Musíme přihlížet k faktu, že dělení do stádií není přesně vymezeno, jde o kontinuální přechod jedné etapy do druhé, určit přesně hranice bývá nemožné. Nejčastěji se setkáváme s modelem šikanování o pěti stádiích. (Kolář, 2005, s. 31-46, Matoušková, 2013, s. 239, Martínek, 2009, s. 119-120)

Pět stádií šikany:

1. stupeň – ostrakizace

V první fázi šikany převažuje především psychické násilí typu pomluvy, odmítání. Agresor testuje podmínky „kam až může zajít“.

2. stupeň – fyzická agrese, přitvrzování násilí, manipulace

Projevuje v zátěžových situacích, kdy ve skupině stoupá napětí, ostrakizování spolužáci sehrávají roli hromosvodu, spolužáci si na nich odreagovávají nepříjemné emoce. Zážitek agresorů z týrání může vést k prolomení zábran šikanujících spolužáků, manipulace se přitvrzuje, objevuje se zpočátku subtilní agrese. Jde o proces nalezení obětního beránka - „scapegoatingu“ (scapegoat = obětní beránek). Zážitek z týrání může vyvolat u disponovaných jedinců prolomení zábran, což vede k tomu, že se agresivní chování bude pravděpodobně opakovat. Etapa je klíčovým momentem, kdy se rozhoduje, zda šikana přeroste v závažnější formy. Situaci zhoršuje, když se k tomuto chování uchýlí hvězda skupiny, vůdce.

Pokud se do šikany nezasáhne v této etapě, nastupuje převažující lidská strategie skrýt svůj vlastní strach a využít strach druhého. Tento stav potom pracuje v neprospěch skupiny.

3. stupeň – vytváření tzv. jádra agresorů

Vytváří se skupina šikanovatelů, úderné jádro „širitelů viru“, kteří začnou spolupracovat systematicky a nalézat nejvhodnější oběť. Nejčastější obětí bývají ostrakizovaní členové skupiny. Může dojít k tomu, že se skupina rozčlení na podskupiny a „kliky“ s mocenským bojem o pozice a vliv.

V této etapě se kolektiv více diferencuje, neutrální jádro se rozpustí, část se přidává k agresorům, část k oběti. Pokud se dostatečné množství dětí přidá na stranu oběti, nemusí k rozvoji šikany dojít.

Ve stadiu fyzické agrese dochází často k těmto jevům: obětí je vyhrožované zmlácením, je zabavováno kapesné, oběť je nucena k úsluhám, agresori ničí věci oběti, stejně jako výsledky její práce. (Martínek, 2009, s. 120)

4. stupeň – většina přijímá normy agresora

Normy agresora jsou přijaty a stanou se nepsaným zákonem. Navenek je skupina zachována, rozkládá se však zevnitř. Neformální tlak na konformitu má svou dynamiku a málokdo se mu dokáže postavit. U členů „virem šikany nakažené skupiny“ dochází k vytvoření alternativní identity, poplatné vůdcům skupiny. I dosud mírní členové skupiny se začnou chovat agresivně.

Oběť je stále více tlačena do podřízené role, třída se člení na „nadřazenou třídu“ „poddané“. Fyzické násilí eskaluje - oběť je škrcena, je vystavena kopání a bití, svlékaná do naha, je jí vyhrožováno zabitím, dochází k pálení různými předměty apod. Řešení třetího a čtvrtého stadia šikany spadá do kompetence Policie ve spolupráci s odbory sociální péče. (Martínek, 2009, s. 119-120)

5. stupeň – totalita neboli dokonalá šikana

Násilí jako normu přijali všichni žáci, šikanování je skupinovým programem. Obrazně řečeno dochází k „vykořisťování“ – dvě sorty lidí – otrokáři a otroci, nadlidi a podlidi, králové a poddaní. Časem dochází k narůstání a zdokonalování násilí. Otrokáři ztrácejí poslední zbytky zábran, smysl pro realitu.

Původně neutrální členové skupiny, kteří nesouhlasili se šikanováním, se zájmem přihlížejí a zapojují se aktivněji do týrání. Násilí se považuje za normu, soucit je minimalizován, absentuje. Prorůstání parastruktury s oficiální školní strukturou je vítězstvím šikany.

Jde o neřešitelnou etapu, kdy jsou již normy jasně nastaveny, třídě vládne agrese, třída poslouchá agresory, kteří jsou opojeni svou mocí. Oběti v této fázi jsou fyzicky trestány, oběti jsou často ve fázi tzv. *Stockholmského syndromu*, nedokáží si svůj život bez agresorů představit, plní bezmyšlenkovitě příkazy, nekladou aktivní odpor. Pro kolektiv třídy je šikanování běžným jevem, na kterém se aktivně podílí. (Martínek, 2009, s. 119-120)

„Kolářova teorie pěti stádií vývoje šikany je originální a – pokud dovedeme říct – ve světové literatuře jedinečná. Měla by být mezinárodně publikována.“ Takto komentovali Kolářovo rozdělení pěti stádií šikany Říčan a Janošová. (Říčan, Janošová in: Sborník, 2009)

2. Faktory ovlivňující šikanu

Šikana není podmíněna jedním nebo několika klíčovými faktory, ale řadou faktorů, které se vzájemně kombinují. Autoři se shodnou na několika nejdůležitějších proměnných ovlivňujících výskyt šikany, jako je osobnost, rodina, situační podmínky, skupinová dynamika, škola a podmínky v ní, nicméně každý z autorů do své teorie vnáší svůj úhel pohledu.

V této kapitole se budeme stručně věnovat základním faktorům - osobnost, rodina, škola, vliv vrstevnické sociální skupiny. Poslední téma bude podrobněji uvedeno v kapitole 3.1 v souvislosti s autorkou Salmivalli, která se tématu intenzivně věnuje.

2.1 Osobnostní faktory

Osobnostní faktory jsou spojovány především s agresivitou. V pedagogickém kontextu se agrese definuje jako forma chování žáků, kdy je záměrem ublížit nebo někoho poškodit, případně donutit nějakou osobu, aby vyhověla požadavkům agresora. Šikana bývá považována za nejhorší projev agresivity v sociálním prostředí žáků. (Čapek, 2014, s. 78)

Agrese (z latinského pojmu aggression - výpad, útok) je jednání, jímž se projevuje násilí vůči některému objektu, nebo nepřátelství a útočnost s výrazným záměrem ublížit. Agrese je tedy projev agresivity v chování jedince. (Říčan, 1995, s. 9) Říčan uvádí, že agresivita/sklon k agresivnímu chování se vyvíjí u dětí již v předškolním věku, podle některých autorů dokonce v prvních letech života.

„Prakticky všechny osobnostní vlastnosti i většina lidských postojů, a dokonce i zájmy je dědičná.“ (Matoušek, Kroftová, 1998, s. 21) Dědičnost je tedy jedním z mnoha faktorů, které ovlivňují chování jedince. *„Genetická vloha zvyšuje pravděpodobnost, že na chování budou mít vliv další činitelé, bez nichž by se delikventní jednání neuskutečnilo.“* (Matoušek, Kroftová, 1998, s. 23)

Další faktor, který může přispět k rozvoji agrese je porucha CNS. Pro tuto poruchu je charakteristická emoční labilita a nižší schopnost sebeovládání, jedince lze pak snadněji vyprovokovat k nevhodné reakci.

Určitou úlohu sehrávají temperamentové dispozice jako výbušnost, impulsivnost a menší citlivost vůči následkům jednání. Tyto vlastnosti však samy o sobě nevedou k agresivitě. Jsou podmíněny i určitým způsobem výchovy, zacházení s dítětem. Nejvíce dítěti škodí nedostatek zájmu, citový chlad, ponižování, lhostejnost, až nepřátelství, prudké výbuchy negativních emocí nebo dokonce fyzické násilí, dítě je pak citově deprivováno a strádá.

Vágnerová (2002) jako další faktor uvádí inteligenci. Šikanující děti mají v průměru o něco nižší inteligenci než je průměr populace.

Šikana a agrese se objevuje bez ohledu na rod, odlišné bývají i její formy. Zatímco chlapci využívají více fyzické agrese, u dívek to bývá verbální nebo nepřímé způsoby agrese. (Krejčová, 2011, s. 153)

Postoje agrese si dítě vytváří podle toho, co vidí kolem sebe, zde je nutné zmínit zejména vliv rodiny. Ze scénářů chování sociálního okolí si dítě odvozuje své zásady, názory, postoje a hodnoty, které nakonec řídí jeho jednání. (Říčan, 1995, s. 23-24)

2.2 Rodina

Rodinné prostředí by mělo záměrně rozvíjet citovou stránku života dítěte a uspokojovat jeho potřeby. A to potřeby jak biologické tak i psychické a sociální. Bendl (2003) uvádí, že šikana také vzniká z důvodu neuspokojení základních potřeb dítěte, jako

je nenaplněná potřeba lásky, komunikace a pocit dítěte, že patří do určitého společenství (rodina). Nutno podotknout, že pokud nejsou tyto potřeby uspokojovány přirozeně, uspokojuje je dítě náhražkově a to třeba i sociálně nežádoucím způsobem.

Rodina působí na dítě jednak jako skupina, celkovým klimatem, které v rodině panuje a zároveň každý člen rodiny na dítě působí i jako jednotlivec. To vše se odráží na duševní rovnováze dítěte. Kvalita vazby mezi dítětem a matkou, později i mezi dítětem a otcem a dítětem a dalšími členy rodiny je klíčovým činitelem osobnostního rozvoje. (Matoušek, Kroftová, 1998) Za primární rodinné spojení je považován vztah mezi matkou a dítětem. Ten vzniká a stabilizuje se už v době těhotenství. (Matoušek, 2003, s. 92) Dítě je dále ovlivněno tzv. rodovou aliancí, což je identifikace dítěte s rodičem stejného pohlaví, od kterého se učí nápodobou. Spojení mezi dítětem a rodičem opačného pohlaví, tzv. *oidipovský komplex*, je erotická vazba mezi dítětem a rodičem. Tento vztah je doprovázen určitým stupněm žárlivosti dítěte vůči rodiči stejného pohlaví jako je dítě. V tomto vztahu se dítě učí některým aspektům své pozdější sexuální a rodičovské role, a to spíše pokusem či omylem. (Matoušek, 2003, s. 93) Dalším důležitým faktorem vlivu rodiny na dítě je vztah sourozenecký, vztah mezi dětmi navzájem. Dítě se v něm učí solidaritě na vrstevnické úrovni, formuje roli partnera, kterou bude později zastávat vůči spolužákům, kolegům, přátelům, vůči partnerovi v lásce, případně i vůči manželskému partnerovi. (Matoušek, 2003, s. 93)

V dnešní době je neméně důležitou funkcí rodiny materiální zabezpečení dítěte. Právě to může být totiž častým předmětem šikany. Pokud nejsou ekonomické poměry v rodině dostatečné, mohou způsobovat jistá omezení např. ve výživě, ošacení a technickém zázemí rodiny a dítě pak může trpět pocitem méněcennosti, které ohrožují jeho vývoj, což pak může způsobit to, že se dítě stane terčem agresora.

Řešení problémů šikany se tedy neobejde bez přímé účasti rodiny. Žel z praxe je ověřeným faktem, že rodiny aktérů šikanování často významně selhávají při naplňování citových potřeb dítěte, setkáváme se s absencí duchovních a mravních hodnot, tyto děti bývají nejenom svědky násilí doma, ale často i jejich oběťmi.

Šikanování ve škole často souvisí s rodinným prostředím a jeho poruchovostí ve formě agrese mezi rodiči. Agresor jako by se vracel nebo napodoboval agresi a brutalitu svých rodičů. V rodinách agresorů se proto častěji setkáme s přítomností tělesného násilí, ať ve vztahu k dítěti nebo ve vztahu rodičů. Děti vystavené násilí doma v rodinách se naučí zpracovávat podněty ze zevního prostředí jinak než děti z rodin s funkčními vztahy. Trvalým výsledkem je u některých jedinců naučená bezmoc, u jiných naučená útočnost. Oběti násilí v dětství se častěji stávají oběťmi násilí v dospělosti a naopak. *“Pachatelé se naučí, že vás nikdo nezastaví, budete-li dost agresivní slovně nebo fyzicky, že určité situace se nejlépe dají řešit zlobou a naháněním strachu, že podněcování jiných ke stejnému zlu si vybudujete základ autority, že mohou jiné ovládat zastrašováním, že je přípustné lidi odlišného chování likvidovat”* (Elliotová, 1995 in: Čírtková, 2007, s. 51)

Rigby uvádí, že autoritářský styl výchovy dětí vede ke zvýšení rizika, že dítě bude ve škole šikanovat ostatní. Rodiče s tímto stylem výchovy jsou orientováni na poslušnost a status a očekávají, že jejich příkazy budou provedeny bez otázek. Pokud tak děti neučiní, výsledkem je trestání, které má tendenci být fyzické a je doprovázeno rozzlobeným, emocionálním výbuchem. (Roberto, 2000 in: Rigby 2012) Rodiče s autoritativním stylem výchovy kladou na děti vysoké nároky, ale nejsou k nim citliví. Pro děti, které mají negativní vztah se svými rodiči, kteří s nimi špatně zachází a neposkytují jim podporu, je následkem to, že jsou agresivní ke svým vrstevníkům. Pokud dítě uvádí neharmonický nebo negativní vztah s jedním nebo oběma rodiči, je větší pravděpodobnost, že toto dítě bude ve škole šikanovat ostatní. (Rigby, 1993 in: Rigby 2012) Z čehož vyplývá, že pokud se oba rodiče budou konstruktivně zapojovat do vztahu s dítětem, dítě má menší šanci stát se účastníkem šikany. (Rigby, 2012)

2.3 Sociální skupina

Šikana není ojedinělým jevem na úrovni obětí – agresor, vždy se odehrává v určitém sociálním kontextu, tedy určité sociální struktury třídy, v sociální skupině.

Šikana nevzniká proto, že některý člen skupiny má potřebu šikanovat. K tomu, aby se šikana stala normou, je potřeba souhlas celého sociálního systému, tedy třídy jako celku. Šikana je tedy procesem a jevem skupinovým. Procesem, kdy se z pohnutky jednoho žáka stává hnutí celé třídy šikanující jedno nebo několik dětí. Je dynamickým jevem, avšak s určitými zákonitostmi. Jde o souhrn skupinového dění a skupinových interakcí. Jde o odstředivé a dostředivé síly, které vznikají ve vztazích mezi žáky (Kolář, 2001, s. 79).

Šikana má svou dynamiku stejně jako jiné sociální procesy. V sociální skupině se nejprve odliší role strůjců - agresorů, obětí a tzv. přihlížejících. Ve skupině se najdou takoví, kteří se přidají k agresorovi, čímž se „infekce šikany“ šíří dále. Někdy se projeví vlny nesouhlasu a šikana nenajde vhodné prostředí pro další růst, velmi často jsou to však pasivní a bojácné postoje ostatních žáků, kteří umožní přecházet do dalších stádií šikany.

To, zdali se šikana rozvine v hlubší formu či nikoliv, závisí jistou měrou na již zmíněné skupině přihlížejících (tzv. bystanders). S tím je spojen jev, který nazýváme **bystander effect** neboli efekt přihlížejících či efekt nezúčastněného diváka. Jedná se o kolektiv zaujímající pasivní postoj k vzniklé situaci, k šikaně. Ve výkladu tohoto jevu nacházíme odpověď proč je málo pravděpodobné, že onen divák pomůže poškozenému, který je obětí šikany. Pomoc bystanderů je dokonce přímoúměrná počtu bystanderů, což znamená, že čím více bystanderů přihlíží k aktu šikany, tím je menší pravděpodobnost, že se od někoho z nich dostane oběti pomoci. Přítomnost spolužáků ve třídě skutečně průběh šikany ovlivňuje. (Olweus, 1993) Ve většině případů toto splynutí s davem a neochoty pomoci v bystanderech nevyvolává ani pocit viny, své chování si odůvodňují tím, že se chovali jako ostatní a že neposkytnutí pomoci je kolektivní vina. Konkrétního viníka mezi sebou nevidí.

Ve skupině může také dojít k mobilizaci dalších členů, kterým šikana a účast na ponižování přináší „odměny“ – vyšší status, pocit důležitosti a moci. Takovýmto mechanismem dochází ke vzniku tzv. parazitní systemizace šikany v konkrétní komunitě. Šikana se stala upevňujícím článkem soudržnosti a podstatnou součástí společného dění, které vytváří nové role, nově strukturuje čas. (Holá a kol., 2012, s. 24)

Šikana je obvykle motivována tlakem jednat dle normy a postojů přátelských vztahů, do kterých jedinec patří. Tyto skupiny se mohou tvořit podle společného rysu, tzn. podle rasy nebo častěji podle společného zájmu. Členové této skupiny se snaží dělat to, co dělá jejich skupina, jsou konformní. Jejich chování podporuje pocit pospolitosti, která je v mnoha ohledech pohodlná. Tento způsob uvažování ovlivnil přesvědčení učitelů, že šikaně se může čelit efektivněji při práci se skupinou studentů, kteří jsou v případě šikany zainteresováni, než při práci s jednotlivci. (Rigby, 2007)

2.4 Škola a výchovné prostředí

Šikanování se odehrává ve školních třídách, proto školy a zejména klima výchovného prostředí školy sehrávají významnou úlohu. Ze zahraničních výzkumů víme (observatoř násilí v Anglii a Francii), že se na fenoménu šikany podílí místní i státní politika výchovy, které značnou měrou přispívají k formování školního klimatu. To se týká i oblasti vedení učitelů a dalších zaměstnanců škol, k faktorům lze přiřadit jejich vzdělávání, buď jsou vedeni k týmové práci, nebo z pojetí profesní pozice (existují učitelé, kteří si přejí „jen vyučovat a ne vychovávat“). Školní klima a obranné postoje škol ovlivňuje množství faktorů. (VIOD, online, 2014)

Klima třídy, kde se děti cítí osobně respektované a ví, že případné potíže budou řešeny konstruktivně, významně přispívá ke snížení výskytu šikany. Pokud je dosaženo pozitivního klimatu třídy, děti se cítí méně frustrované, méně se nudí a méně inklinují k šikanování. (Rigby, 2007)

Je třeba odlišovat formální a neformální strukturu skupin/tříd. V každé třídě se vytváří neformální „podhoubí“ s vlastní odlišnou vztahovou strukturou a dynamikou. Procesy, odehrávající se pod oficiální strukturou, bývají před pedagogy střeženým tajemstvím. Říčan a Janošová (2010, s. 49) konstatují: *„Ilegální struktura třídy je celkem neškodná, pokud nad ní má oficiální struktura rozhodnou převahu. Tak tomu je, když je školní práce zajímavá, když učitelé mají důvěru a přirozenou autoritu i podporu rodičů a etická výchova je na úrovni. Nejsou-li tyto podmínky splněny a jsou-li zároveň ve třídě vlivní jedinci s antisociálními sklony, pak ilegální struktura pod jejich vedením zesiluje a může zcela převládnout.“* Pak začíná platit právo silnějšího a bezohlednějšího, kterému se slabší přizpůsobují.

3. Sociální role, jednotlivé role účastníků šikany

3.1 Sociální role a pozice ve vrstevnických skupinách

Na rozvoj šikany má vliv několik faktorů. Salmivalli mezi nejdůležitější faktory řadí zejména sociální role a pozice aktérů, dále skupinové normy a procesy ve vrstevnické skupině. *„Tyto faktory ovlivňují, zda k šikaně vůbec dojde, a pokud ano, jakým způsobem se bude celá situace dále vyvíjet.“* (Salmivalli, 2010 in Černá, 2013, s. 56)

Pojem sociální role lze definovat mnoha způsoby. Podle Sociologického slovníku jedno z mnoha významových pojetí označuje roli jako: *„Souhrn způsobů chování, které se očekávají od jedince v určité pozici uvnitř skupiny“*. (Hartleyovi in: Geist, 1992, s. 348). *„Poměrně stálý a vnitřně propojený systém chování, souhrn reakcí na chování jiných osob, probíhající podle víceméně fixovaných vzorů, jejichž chování skupina od svých členů očekává“*. (Szczepański in: Geist, 1992, s. 348) Tento konstrukt má blízko k uvedenému sepětí sociální role a pozice, jak je vnímána řadou autorů v oblasti šikany.

Sociální role byly definovány jako shluky sociálních očekávání, kdy jedinci v dané situaci očekávají, že je splní. (Salmivalli, 1999) Z tohoto úhlu pohledu, účastnická role jako role obecně vzniká v sociální interakci a je determinována jak individuálními dispozicemi chování, tak i očekáváním druhých. Chování jednotlivce přirozeně dává pokyny, co od něj jiní mohou očekávat v budoucích interakcích. Na druhé straně, potřeby a očekávání ostatních členů skupiny určuje jaký druh role je možný pro kterého člena skupiny. (Salmivalli, 1999)

Většina dětí a dospívajících se při začleňování do vrstevnické skupiny snaží dosáhnout co nejlepší pozice mezi ostatními. Pozice je určitým odrazem toho, jak se daří dětem získat druhé, nakolik jsou oblíbeny, zda dokážou prosadit vlastní názor. Děti s dobrou pozicí bývají populární, většinou určují dění v celé skupině, jsou ostatními členy uznáváni a respektováni. Nejvyšší pozice je spojena s rolí vůdců a hvězd. Obvykle ve skupině na druhém konci popularity bývá několik málo jedinců, „stojící dole“, nepopulární a bez vlivu, většina jedinců se nachází „někde uprostřed“. Pozice se v průběhu času může měnit za cenu určitého úsilí. Pro některé jedince se agrese a šikana mohou stát jednou z cest, jak získat moc a dosáhnout dobrého postavení, především v uzavřeném kolektivu. (Salmivalli, 2010 in: Černá, 2013, s. 57)

Postavení a role dítěte ve třídě se stává podstatnými faktory, které ovlivňují chování dítěte v situaci, kdy dochází k šikaně. Například dítě s nízkým postavením se obává přidat na stranu šikanovaného z důvodu, aby se i ono nestalo obětí. Propojení mezi rolemi účastníků při šikaně a jejich sociometrickým statusem je důležitým prvkem řešení celé situace. (Salmivalli et al., 1996, s. 3)

Významnou úlohu sehrávají skupinové normy ve třídě, které definují postavení agresorů a přispívají k jejich akceptaci. Setkáváme se s rolí agresorů, obětí a přihlížejících. (Krejčová, 2011, s.152) Salmivalli (1996) charakterizuje role účastníků šikany jako oběť (victim), agresora (bully), asistenta agresora (assistant of the bully), pochlebovač agresora (reinforcer of the bully), který agresora motivuje a stojí vždy při něm, zastánce oběti (defender of the victim) a jedinec nezasvěcený (outsider), který se od šikany zcela distancuje. Na základě výzkumu dle dotazníku Salmivalli (1996) bylo zjištěno, že

nejčastější rolí je role outsider, poté role motivátora (reinforcer) a jako třetí role, se kterou by se žáci ztotožnili, byla role zastánce oběti (defender). Přičemž chlapci působili častěji v rolích agresora, motivátora či asistenta agresora a děvčata v rolích zastánce oběti a outsidera.

Ve studii zaměřené na psychometrické posouzení jednotlivých rolí v procesu šikany bylo zkoumáno 242 dětí (z toho 51 % chlapců v průměrném věku přibližně 10 let), a o dva roky později 247 dětí (z toho 49 % chlapců). Podle studie jsou chlapci častěji násilníky nebo následovali roli agresorů a dívky se ocitají v roli obránců. (Dekker, 2006, s. 343-357).

Studie Salmivalli ukázala, že účastnické role jsou relativně stabilní z jednoho školního roku na další, což ale nemusí nutně znamenat, že není naděje ve snaze problém šikany omezit. (Salmivalli et al., 1998 in: Salmivalli 1999)

3.2 Role agresora

Vydeme-li ze základní charakteristiky skupinových rolí, je zřejmé, že role agresora je v závislosti na rolích ostatních, v tomto případě podmíněna chováním jak obětí i tzv. přihlížejících, bystanderů.

Zásadní význam pro rozvoj role agresora má negativní dynamika skupinových vztahů, která i v přítomnosti agresivního jedince může nebo nemusí vyústit v šikanování. Role agresora je podmíněna rolemi ostatních. Vhodně nastavená dynamika vede k „sebeočistným mechanismům“ dětské sociální skupiny. Ve zdravé skupině, pokud agresor pokračuje ve svých výpadech, se jeho popularita snižuje, může být usměrněn jinými členy skupiny, dokonce pro své chování ostrakizován. (Vacek in: Sborník, 2009, s. 63-64)

Pokud jde o sociální odměny agresorů, některé studie prokázaly, že svědci – přihlížející posilují sociální chování agresorů, buď verbálně či neverbálně a mnohdy stačí jen náznaky (úsměv, pohled apod.). Dokonce i velmi slabá sociální odezva podporuje

agresory. V mnoha případech se jim šikanováním podaří zvýšit svůj sociální status. V případě „sociálních odměn“ vzrůstá pravděpodobnost, že se agresori do šikanování zapojí intenzivněji. Naproti tomu negativní zpětná vazba znamená opačný účinek. (Salmivalli, 2010)

Z výsledků této studie lze vyvodit důležité praktické důsledky. Vzhledem k tomu, že většina dětí se nějak podílí na procesu šikany, intervence by měla směřovat nejen k tyranům a obětem, ale i směrem k celé skupině.

Existují směry prevence a řešení šikany, které se zaměřují na roli oběti a agresora, systematické práci s nimi, zatímco skupině je věnována menší péče. Například Olweus (1993) klade velký důraz na režii intervencí v úrovni jednotlivců, i když se zabývá i skupinou (v podobě třídních srazů, třídní pravidla proti šikaně atd.). Podle názoru Salmivalli je třeba pracovat se všemi dětmi zastupující všechny skupinové role v procesu šikany. Je snazší změnit chování těchto dětí (přihlížejších apod.), než zastavit agresora. Prostřednictvím těchto změn je zasaženo i chování agresorů.

Kdo je agresor? V literatuře se můžeme setkat s řadou charakteristik a zejména typologií agresora páchajícího násilí. Ať jsou agresori nazýváni jakkoliv a přiřazovány jim různé charakteristiky, jedno mají společné, potřebu destruktivně dominovat. Základem je zvýrazněný egocentrismus a citová oploštělost, která se projevuje neschopností empatie, touhou manipulovat, nacházet v ponižování a ubližování vrstevníků zvláštní uspokojení. (Vacek, in: Sborník, 2009, s. 63) Nicméně jak předesílá Říčan a Janošová (2010), ne každé agresivní dítě musí být nutně aktérem šikany.

U agresivních dětí se setkáváme s tím, že nemívají žádné pocity viny, trest je pro ně křivdou. Často reagují racionalizací („řekl si o to, provokoval mě“) nebo projekcí. K osobnostním rysům lze přiřadit i typické rysy sobeckosti a egocentričnosti. (Čírtková, 2007, s. 51) Příčinami šikany na úrovni agresorů je často silná touha po moci a ovládnutí, možnost kontrolovat ostatní a touha po prestiži či dominanci. (Holá a kol., 2012, s. 24)

Osobnost agresora charakterizuje Bendl (2003) takto: „*Agresorem se stává obyčejně disharmonická osobnost. V mnoha případech pocházejí agresori z rodin, kde se buď otec,*

nebo matka, popř. oba společně dopouštějí fyzického nebo citového násilí. Tím, podle mechanismu nápodoby, resp. metody příkladu, své děti učí, že násilí a agrese jsou vhodné prostředky, aby člověk dosáhl svého. V rodinách agresorů se často vyskytují i agresivní sourozenci.“

Společnými rysy všech agresorů jsou podle Koláře krutost, nenasytná touha po moci a neschopnost tvůrčí spolupráce. (Kolář, 2001)

Michal Kolář uvádí tři typy šikanujících agresorů. Prvním typem je jedinec hrubý, primitivní a impulzivní. Druhý typ je charakterizován jako velmi slušný, kultivovaný, narcisticky šlechtěný, někdy i se sadistickými tendencemi v sexuálním smyslu a třetím typem agresora dle Koláře je tzv. srandista, optimistický, dobrodružný, nezřídka oblíbený a vlivný. (Říčan, Janošová, 2010, s. 56)

Říčan a Janošová (2010) popisují agresora jako tělesně zdatného a silného jedince, s hrubým výrazem v obličeji, horkokrevného, vznětlivého, s impulsivním chováním a špatnou sebekontrolou. U takového agresora můžeme pozorovat nekázeň, porušování pravidel, školního řádu. Má zakrnělé svědomí, tzn., že se chová dobře jen, když je to pro něho výhodné, anebo žádné, je tedy ve svém chování vůči ostatním vypočítavý. Ve škole vykazuje slabší školní prospěch, mezi spolužáky bývá neoblíbený, vzbuzuje strach. Skrývá nedostatek sebevědomí, pocit méněcennosti a svou závist vůči tomu, co on sám nemá a jeho spolužáci ano. Svou nespokojenost si pak vybíjí na ostatních formou agrese. Agresor bývá ve vztahu ke svým vrstevníkům často arogantní, panovačný, bezohledný, touží po moci a ovládat druhé. Mezi jeho další vlastnosti patří škodolibost, zlomyslnost. Stejně jako Olweus (1993), Říčan uvádí, že agresor často není schopen vcítit se do druhého, není empatický, tzn., „že hůře poznává, co druhým dělá radost a co jim vadí, co je uráží a zraňuje.“ (Říčan, 2010, s. 55-56) Přesto však dovede získané znalosti o duševním stavu a emocích oběti využít k jejich manipulaci, agresor má tedy manipulativní tendence. (Tani et al., 2003)

Na druhou stranu též Říčan (2010) upozorňuje, že ne vždy síla zvítězí nad rozumem. Mnohdy rozum a inteligence spojená s bezohledností a krutostí předčí sílu a tělesnou zdatnost agresora a i jedinec malý a slabý je velice dobře schopen naplánovat a zorganizovat šikanu. Totéž platí i o tzv. andělské tváři, která mnohdy může mást a kterou agresor zneužívá ve svůj prospěch jako masku nevinnosti.

Agresoři disponují velkým potenciálem energie, jsou extrovertní. To vysvětluje, že se tito jedinci nebo jejich asistenti rádi prosazují v sociálních situacích. (Costa and McCrae, 1992 in: Tani et al., 2003) To, že se jedinec rád prosazuje v sociálních situacích zase pomáhá pochopit pozorování, že některé děti při šikaně aktivně iniciují konflikty (Salmivalli et al., 1996)

3.3 Role oběti

V podstatě každý člověk se může stát obětí šikany, resp. se může ocitnout v roli oběti v určité sociální konstelaci. Kolář (2001) uvádí: *„Při troše smůly se může obětí stát kterékoliv dítě.“*

Přesto se část autorů domnívá, že oběť je určitým způsobem predisponována svým osobnostním založením. Matoušková (2013, s. 240) ilustruje vztah agresora a oběti: *„Říká se, že zlí psi „vyčenichají“ lidi, co se jich bojí, a pokoušou spíše je než ty, co své obavy nedávají najevo... Agresor si většinou vybírá konkrétní oběť, u které si je téměř jistý, že nebude klást odpor ani se bránit.“*

Vytipované oběti reagují určitou strategií na agresi. Šikana odvisí od vztahu vytvořeného mezi obětí a agresorem: šikanující má radost z toho, že bude oběť trpět, pokud oběť nedává najevo, že se bojí, tento vztah se poruší. V souvislosti se sociálními procesy ve skupině, není šikana záležitostí pouze agresora a oběti, je patologií celého systému, který podlehl „infekci šikany“. Ve skupině, která postrádá základní mechanismy obranyschopnosti, je nefunkční z pohledu obrany vůči šikaně, dochází k tomu, že agresor, popř. skupina agresorů obsadí role vůdců a prosadí své normy, agrese se stane normou. Prostřednictvím těchto mechanismů dojde k zásadnímu ovlivnění dalších členů

skupiny přihlížejících, kteří z různých příčin agrese tolerují – bojí se, připadá jim to normální apod.

Oběť je při šikanování vystavena násilí, nejčastěji dochází k ponižování lidské důstojnosti a cti, někdy dokonce k ublížení na zdraví či škodách na majetku. Fyzická agrese se projevuje nejčastěji bitím oběti, kopáním, psychická pak slovními urážkami, oběť začíná být nucena k drobným posluhám, je útočeno i na majetek oběti. Agresoři se často uchylují i k manipulaci, neverbálním vyhrůžkám. Přirozenou situací na straně oběti je útek ze situace, což se projevuje jako klasické záškoláctví, somatizace až po sebepoškozování. Dochází ke zhoršení prospěchu ve škole, stejně jako docházky, oběť bývá svým chováním často kritizována a trestána, často nemusí ani dojít k odhalení, že se dítě jen brání situaci šikany. (Martínek, 2009, s. 119-120)

Důsledky šikanování jsou odvislé od osobnosti oběti i tlaku agresorů, pokaždé však dochází k důsledkům pro oběť. Kolář (2011, s. 159): *„Vystavení trvalému bolestivému emočnímu tlaku a tzv. subtilnímu násilí (izolace, zesměšňování, ponižování, nadávání...) pozvolna, ale jistě narušuje osobnostní vývoj oběti. Uvědomované i neuvědomované prožívání bolesti vede dříve nebo později k přetížení adaptačních mechanismů. Dojde k vyčerpání nervové soustavy a objeví se neuróza nebo psychosomatické potíže.“*

Jaké jsou predispozice pro to stát se obětí? Záleží především, z jakého rodinného prostředí oběti pocházejí a jak jsou vychováváni. Riziková je tzv. jedináčkovská výchova, či výchova, resp. matka, která dítě nad míru rozmazluje a nedovolí dítěti získávat vlastní zkušenosti. Dále je riziková výchova v rodině s problematickým vztahem k násilí – dítě se neumí bránit, má naučeno, že prát se je špatné, v rodině sociálně izolované, např. rodiny, které se hlásí k sektě a dále též v rodině, kde s přísnou výchovou, kde je např. téma sexu zcela tabu, dítě se pak děsí toho, co je pro jeho vrstevníky zcela běžné. (Říčan, Janošová, 2010, s. 62, 63)

Bourcet a Gravillonová (2004) uvádí, že většina agresorů jedná stejně a vyhlédne si snadnou oběť. Odpovídají tomu i studie, které proběhly v amerických věznicích. *„Násilníkům byly promítnuty záběry procházejících se osob a byla jim položena otázka:*

„Koho byste si vybrali za svou oběť?“ Výsledky této ankety byly překvapivé. Ve většině případů měly zvolené oběti ustrašené držení těla – váhavou chůzi, shrbená ramena, sklopené oči a uhýbavý pohled. Osoby, které šly se vzpřímenou hlavou, nehrbily se, měly pevný krok a přímý pohled – ne však příliš naléhavý, neboť to bylo považováno za provokaci či výzvu – si násilníci podrobení tomuto testu vybrali zcela vyjimečně.“ Z toho vyplývá, že nesmělý člověk, resp. i nesmělé dítě, je více ohroženo šikanováním.

Dle Olweuse (1993) je typická oběť více úzkostná a nejistá, často je opatrná, citlivá a tichá. Na napadení často reaguje pláčem. Trpí nízkou sebeúctou, negativním pohledem na sebe sama, pocitem selhání, cítí se hloupě, stydí se a připadá si neatraktivní. Oběti ve škole pobývají samy a opuštěné, je pravidlem, že ve třídě nemají jediného dobrého přítele. Oběti mají pocit, jako by je jejich vrstevníci odmítli, ale ne vždy to musí být skutečně pravda. (Salmivalli et al., 1996) Oběti mají velice často negativní vztah k násilí, ve vztahu ke svým vrstevníkům se nechovají agresivně. (Olweus, 1993)

Olweus (1993) popisuje tři druhy oběti – pasivní, submisivní a provokativní. Provokativní oběti mívají problémy s koncentrací, někteří mohou být hyperaktivní. Není neobvyklé, že jejich chování provokuje studenty ve třídě, což vede k negativním reakcím části nebo i celé třídy. I Říčan (2010) uvádí jako rizikové dítě s hyperaktivitou a poruchou pozornosti. Jako další rizikové uvádí děti s opožděným rozumovým vývojem, oslabené nemocí, s neurotickými příznaky nebo dítě ze sociálně slabé rodiny.

Z pohledu osobnostní charakteristiky inklinují oběti ve srovnání s jejich vrstevníky k vyššímu stupni emoční lability, hůře regulují své emoce, což značí potencionální riziko, že budou svými vrstevníky dále šikanováni. Je možné, že kvůli opakované viktimizaci dětí inklinují k hledání a ochraně samy sebe na úkor sympatií k jejich vrstevníkům, přesně jak se to odráží v jejich nízkém skóre přívětivosti a má to za následek ubližování od ostatních, kteří nemusí ocenit zaměření se oběti na své vlastní zájmy. (Tani et al., 2003)

Specifickou roli zaujímá agresivní či provokující oběť, označována taktéž jako agresor - oběť, jedná se o žáky, kteří jsou současně viktimizováni, a současně jsou agresory. (Krejčová, 2011, s. 152)

3.4 Role přihlížejícího (bystander)

Bystander role neboli, jak už víme, role přihlížejícího může působit dvojnásobným významem. Buď někoho kdo stojí nebo sedí opodál a do procesu šikany nezasahuje anebo někdo, kdo je právě teď a tady, přítomný právě v onom momentě a na onom místě, kdy a kde se šikana samotná odehrává. Přihlížející neboli divák tedy šikanu zcela jistě ovlivňuje.

Salmivalli (1996) u tradiční šikany rozděluje čtyři základní role těch, kdo přihlíží: pomocníci agresorů (assistants of bullies), podporovači či motivátoři agresorů (reinforcers of bullies), outsideři (outsiders) a obránci oběti (defenders of the victim).

Pomocníci (assistants) jsou následovateli vůdců v roli agresora. Dle Salmivalli (1996) se z šikany radují když ji začne někdo jiný, asistují agresorovi, jsou při něm, oběť chytí anebo ji drží když je jí ubližováno. Jsou podřízeni agresorovi, poslouchají jeho pokyny. Z hlediska osobnostní charakteristiky jsou méně přívětiví, to zahrnuje určitou předpojatost vlastních názorů a nedostatek sympatie k utrpení druhých. (Tani et al., 2003)

Podporovači (reinforces) poskytují pozitivní zpětnou vazbu agresorům, podněcují ho verbálně či neverbálně (např. smích, souhlas), jsou v situaci šikany přítomni, ale nedělají nic, pro agresora jsou publikem.

Outsideři (outsiders) se vyhýbají situacím šikany, zůstávají stranou a nepřidávají se na žádnou stranu, do procesu šikany se nezapojují, tím svým způsobem šikanu tiše schvalují. (Salmivalli, 1999) Dle osobnostní charakteristiky se vyznačují nižším skóre energie, což vysvětluje, že mají tendenci se do šikany nezapojoovat, v sociálních interakcích se svými vrstevníky jsou zdrženliví. (Tani et al., 2003)

Obránci (defenders) brání oběť, vyjadřují jí podporu. Jejich chování je čistě proti šikaně. Podněcují oběť, aby o šikaně řekla učiteli nebo někomu jinému, pokouší se šikanu zastavit. (Salmivalli, 1999)

Jak uvádí Salmivalli, většina realizovaných výzkumných šetření potvrdila uvedenou kategorizaci.

Spolužáci zpravidla o probíhající šikaně vědí a i vyhodnotí, že je oběti ubližováno, že dochází k újmě, a často navíc s takovým chováním nesouhlasí. Kolektiv přihlížejících se rozvrství do různých rolí a jednotlivci zaujmou odlišné postoje, ale ne vždy se dle těchto postojů zachovají. (Salmivalli, 1999)

Přihlížející u šikany jsou častěji konfrontováni ze situací šikany jako skupinovým procesem, než na úrovni interakce mezi obětí a agresorem. (Salmivalli, 2010). Osoby v této roli jsou často postaveny před morální dilema. Na straně jedné cítí, že šikana je morálně nepřípustná a měli by na tento fakt reagovat, na straně druhé vnímají potřebu chránit ve vrstevnické skupině vlastní pozici a bezpečí. Děti jsou v roli těch, které jsou nuceny přihlížet, jsou v morálním dilematu.

Mnoho jedinců zůstává v kritických situacích šikany nečinné jen proto, že si nejsou jisti, co by měli dělat. Kromě toho existují u přihlížejících oprávněné obavy z toho, aby se sami nestali oběťmi, zejména tehdy, když jsou agresori ve škole populární. (Cairns et al, 1988, s. 320-331). Strach z odvety je pravděpodobně nejlépe známý důvod pro to nezakročit.

Tito přihlížející mohou šikanování zastavit tím, že agresorovi nepřiradí vysoký status. Ovlivnit tyto osoby je jednodušší než zastavit šikanu ze strany šikanujících. Změna jejich chování a postoje je náročný úkol, ale může být efektivnější, než kdyby docházelo k intervencím ze strany dospělých. I v případě, že nedojde k úplnému zastavení tyranizujícího jednání ve skupině, má ohlas přihlížejících pozitivní dopad na minimalizaci následků pro ty, kteří se stali oběťmi. Bylo prokázáno, že tato mobilizace vrstevnické skupiny má význam pro ty, kdo jsou pronásledováni. (Salmivalli, 1999)

Jde o zvýšení povědomí dětí v roli přihlížejících o tom, jak mohou ovlivnit tyto procesy a prakticky snížit výskyt šikany. Tyto principy se stávají principy například finského národního programu pro boj proti šikaně a podpoře obětem v nouzi.

Salmivalli doporučuje zaměřit se především na tuto skupinu přihlížejících dětí, což zdůvodňuje tím, že je jednodušší přihlížející povzbuzovat k tomu, aby na situaci reagovali, než přimět agresory, aby od šikany upustili. Jde o mobilizaci skupiny, kdy v konečném důsledku může být efektem minimalizace dopadů šikany na oběť.

Salmivalli předpokládá, že moc skupiny může být využita na podporu pozitivních výsledků. Budoucí strategie prevence proti šikaně se budou soustředit na chování přihlížejících, stejně jako agresorů a obětí.

3.5 Role obránce

Mezi obránce neboli zastánce oběti (defender of the victim) se řadí žáci, kteří se ujímají své role spontánně, bez povzbuzování jiné osoby a velmi často s úspěchem. (Salmivalli, 2010) Jsou to jedinci především z rodin, kde jim výchovou byl vštípen smysl pro odpovědnost a ochota pomoci spolužákům a chránit slabšího. Vdětském kolektivu je jich však menšina, proto je velice důležité si jich vážit a chránit je. (Říčan, Janošová, 2010, s. 64, 65)

Děti obránci se vyznačují zdravějším sebevědomím, větší schopností empatie a sebekontroly než jejich spolužáci. Disponují vlastnostmi jako je přívětivost, jsou oblíbení a pokud se už tací najdou, mají tendenci se spojovat a chovat se podobně. (Salmivalli et al. 1997)

Z hlediska osobnostní charakteristiky dosahují obránci nejvyšší úrovně přívětivosti, mají pochopení pro potřeby druhých, jsou altruističtí. Tyto tendence k altruismu vysvětlují nesobecké chování vůči jejich vrstevníkům, kteří se ocitají v nouzi. Vyznačují se touhou pomáhat ostatním a disponují zdravým sebevědomím. (Tani et al., 2003)

4. Možné přístupy k šikaně

4.1 Přístup k šikaně na národní úrovni

Komplexní přístup k šikaně je nezbytný, efektivita programů prevence proti patologickým jevům včetně šikany se zvyšuje, pokud program působí na celé klima školy (Gillnerová, 2012, s. 126), což klade vysoké nároky na spolupráci v rámci širší skupiny a kvalitní průpravu pedagogů.

Pro komplexní řešení problematiky šikany vydalo Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy (MŠMT) metodický pokyn, který dává školám, pedagogům jasné postupy, jak řešit situaci, kdy na škole dochází k šikaně. Návod řeší, jak šikaně předcházet a jak ji řešit ve škole včetně výkladů k právní problematice, neřeší všechny právní následky šikanování.

V souvislosti s šikanou je nezbytné dodat, že dochází ke stálému vývoji podstaty šikanování a kromě preventivních programů, popřípadě řešení v rámci školy musí řešit i situace spojené s legislativním rámcem, především v předpisech charakteru trestního, občanského či správního práva.

Aby byla šikana definována jako trestná a bylo ji možno trestně postihnout, musí být splněny dvě podmínky trestní odpovědnosti. Po formální stránce musí jít o úmysl pachatele jednání a míra společenské nebezpečnosti jeho jednání musí dosahovat intenzity uvedené v zákoně. Jednání pachatele musí být zařaditelné pod skutkovou podstatu některého trestného činu.

Je třeba odlišovat, zda pachateli již bylo 15 let, kdy dítě neneset trestní odpovědnost. Přesto se i v tomto případě musí orgány činné v trestním řízení chováním zabývat a soud může stanovit zákonem stanovená výchovná opatření, konkrétně dohled až ochranná výchova vykonávaná v příslušném diagnostickém ústavu, nebo mohou být postiženi rodiče. U osob mezi 15 - 18 lety je dána trestní odpovědnost podle trestního zákona, ale

s některými omezeními. Agresoři, kteří dosáhli 18 let, jsou posuzováni bez výjimek trestního zákona. (Matoušková, 2013, s. 237)

4.2 Prevence šikany

Prevence se rozděluje na primární, sekundární a terciální. Obdobně jako v medicíně, primární prevence má zabránit ve výskytu problému. (Říčan, 2010, s. 129)

Primární prevence má těžiště v situacích, kdy se dítě se šikanou nedostalo do kontaktu. Jde o jeho harmonický rozvoj osobnosti včetně podpory k sebedůvěře, sebehodnocení a samostatnosti. Zde jde zařadit i informovanost žáků, jejich rodičů a širšího okolí. Do primární prevence patří idea Říčana (1995, s. 89-93), výchova k násilí nikoliv ve smyslu agresora, ale jde o formu výchovy dětí, které budou připraveny se útokům bránit. Mezi primární prevencí lze přiřadit komunitní prvky typu celoškolské setkávání, školní parlament, třídní spoluspráva. Primární prevence má těžiště především ve vytváření otevřených a bezpečných vztahů mezi dětmi a také vztahu mezi rodiči a pedagogy. Vztahy rodičů s pedagogy jsou u nás často napjaté, chybí důvěra a spolupráce. (Říčan, Janošová, 2010, s. 113)

Primární prevence se týká informování pedagogů, žáků, veřejnosti, budování postojů vůči šikaně, posilování školní atmosféry, budování přirozených vztahů a pocitu bezpečí. K primární prevenci přispívá např. i organizace a hustota dozoru pedagogů na chodbách ve škole, v šatnách, v jídelně. Tento dozor omezuje příležitosti agresorů k šikaně. Také je možné školním řádem trvale zakázat vstup do míst, které k šikaně „vyzývají“ jako je např. suterén nebo chodba před jídelnou mimo dobu oběda. (Říčan, Janošová, 2010, s. 111)

Sekundární prevence přichází na řadu, kde již k projevu šikany došlo, využívají se postupy, které by měly zamezit tomu, aby došlo k opakované šikaně. Zde můžeme zařadit včasnou diagnostiku šikany, její šetření a nápravná opatření, komunikace se zúčastněnými, výchovná práce s agresory, rozvoj sociálních dovedností žáků. (Bendl, 2003, s. 78)

Terciální šikana systematicky pracuje se šikanou, jde o speciální pracoviště, kde se řeší problémy a následky spojené se šikanou.

Základním bojem proti šikaně je přiznání si možnosti jejího vzniku a existence na školách a odvaha obětí oznámit šikanu na příslušná místa, kde se jim dostane pomoci. To vše souvisí s dostatečnou informovaností o problému šikany a možnostmi jejího řešení.

4.3 Metodické přístupy

Problematika prevence a řešení šikany je plně v kompetenci Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. Poprvé se systematicky problémem začalo ministerstvo zajímat v roce 2001, kdy vstoupil do praxe první metodický pokyn k prevenci a řešení šikanování mezi žáky na školách a školských zařízeních. Poslední platný pokyn v této oblasti byl novelizován v roce 2013, jde o Metodický pokyn Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy k řešení šikanování ve školách a školských zařízeních. (č. j. MŠMT-22294/2013-1)

Metodika a přístupy k šikaně se stále vyvíjí. Stejskal (Sborník, 2009, s. 35) již v roce 2009 konstatoval, že šikanování v roce 2001 vykazovalo odlišné charakteristiky než o 8 let později, a dynamika se nezastavila ani v současnosti. Poslední pokyn se například důkladněji zabývá tzv. kyberšikanou jako vzrůstajícím trendem v problematice šikany. Uvedený autor uvádí, že je patrný nárůst brutality šikany, šikana se objevuje v nižších věkových kategoriích (již od mateřské školy) a mnohé agresivní projevy naplňují skutkovou podstatu trestných činů. Opakované novelizace metodiky musí vývojové trendy reflektovat.

Metodický pokyn Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy k řešení šikanování ve školách a školských zařízeních z roku 2013 pracuje na čtyřech základních pilířích:

1. Předpokládá, že školní program proti šikanování je nejúčinnějším způsobem, jak ochránit děti před šikanou. Má zahrnovat komplexní řešení - metody řešení a další opatření zaměřená přímo na nápravu šikanování. Základem efektivity programu je dobrá všeobecná prevence rizikového chování ve škole.
2. Každá škola vytváří vlastní školní program proti šikanování.
3. Každá škola si vytváří svůj tzv. Minimální preventivní program, který reflektuje specifické potřeby každé školy.
4. Metodický pokyn zavazuje k systémovému a komplexnímu řešení šikany ve škole, přesně definuje kompetence pracovníků školy. Je v něm jasně stanoveno, jakým způsobem se postupuje při zjištění šikany na úrovni návodu. Poslední pokyn je již propracovaným materiálem ke komplexnímu řešení problematiky.

V pokynu se jasně uvádí standardy programu proti šikanování, který stojí na 13 komponentách:

- 1) Zmapování situace – analýza a evaluace, to platí před i po programu.
- 2) Potřeba motivovat pedagogy ke změně.
- 3) Společné vzdělávání a supervize všech pedagogů (šest skupin základních scénářů šikany).
- 4) Vytvoření užšího realizačního týmu (zástupce vedení - nejlépe ředitel, zástupci třídních učitelů z 1. a 2. stupně, zástupce družiny, školní metodik prevence, výchovný poradce, školní psycholog atd.).
- 5) Společný postup při řešení šikanování, a to na základě definovaných scénářů v pokynu.
- 6) Primární prevence v třídních hodinách.
- 7) Primární prevence ve výuce.
- 8) Primární prevence ve školních i mimoškolních programech mimo vyučování.

- 9) Ochranný režim.
- 10) Spolupráce s rodiči (vhodný způsob seznámení s bojem školy proti šikaně).
- 11) Školní poradenské služby.
- 12) Spolupráce se specializovanými zařízeními.
- 13) Budování vztahů se školami v okolí.

4. 3. 1. Postup doporučený MŠMT dle metodiky Koláře

Metodický pokyn pro řešení šikany doporučuje postup Koláře pomocí tzv. scénářů pro obyčejnou počáteční šikanu dle metodiky Koláře. (Kolář, 2011).

Kolářův postup pracuje v několika návazných krocích. Prvním krokem je diferenciální diagnostika, prostřednictvím které je odhalena šikana. Konkrétně to znamená posoudit, nakolik jde o projev šikany, škádlení apod., je třeba určit typ násilí.

Za druhé nastupuje vnitřní diagnostika. Pokud je téměř jisté, že jde skutečně o šikanu, je nezbytné získat maximum informací. Pozornost se zaměřuje na dvě kritéria, posouzení ze tří praktických pohledů a z hlediska formy šikany.

Za třetí se určuje směr léčby. Je nutno vycházet z předpokladu, v jaké etapě se šikana nachází. Když se vyhodnotí kritéria stádia, forma šikany a forma řešení první pomoci nebo celková léčba, získáme šest scénářů řešení šikany.

Tabulka 1 Řešení šikany dle Koláře

Situace, které škola zvládne sama	1. První pomoc pro obyčejnou šikanu.
	2. Celková léčba pro řešení prvních dvou stádií šikany.
Scénáře, kdy škola potřebuje pomoc z venku	3. První pomoc pro komplikovanou počáteční šikanu.
	4. První pomoc pro obyčejnou pokročilou šikanu.
	5. První pomoc pro komplikovanou pokročilou šikanu (výbuch skupinového násilí, lynčování)
	6. Celková léčba pro třetí stadium šikanování s běžnou i komplikovanou formou. Základní intervenční program.

Zdroj: Kolář, 2011, s.169

Metodický pokyn doporučuje ve škole pracovat se dvěma scénáři, za první scénář pro obyčejnou, počáteční šikanu, kterou škola zvládne sama a za druhé základní krizový scénář pro pokročilé šikany, kdy škola potřebuje pomoc z venku.

1. Scénář pro obyčejnou počáteční šikanu

1. Odhad závažnosti onemocnění skupiny a stanovení formy šikany.
2. Rozhovor s informátory a oběťmi.
3. Nalezení vhodných svědků.
4. Individuální rozhovory se svědky (nepřípustné je společné vyšetřování agresorů a svědků, hrubou chybou je konfrontace oběti s agresory).
5. Ochrana oběti.
6. Předběžná diagnóza a volba ze dvou typů rozhovoru:
 - a. rozhovor s oběťmi a rozhovor s agresory (směřování k metodě usmíření),
 - b. rozhovor s agresory (směřování k metodě vnějšího nátlaku).
7. Realizace vhodné metody:
 - a. metoda usmíření,
 - b. metoda vnějšího nátlaku (výchovný pohovor nebo výchovná komise s agresorem a jeho rodiči),

8. Třídní hodina:
 - a. efekt metody usmíření,
 - b. oznámení potrestání agresorů.
9. Rozhovor s rodiči oběti.
10. Třídní schůzka.
11. Práce s celou třídou.

2. Základní krizový scénář pro výbuch pokročilé šikany – Poplachový plán pro tzv. školní lynčování

A. První (alarmující) kroky pomoci

1. Zvládnutí vlastního šoku – bleskový odhad závažnosti a formy šikany.
2. Bezprostřední záchrana oběti, zastavení skupinového násilí.

B. Příprava podmínek pro vyšetřování

3. Zalarmování pedagogů na poschodí a informování vedení školy.
4. Zabránění domluvě na křivé skupinové výpovědi.
5. Pokračující pomoc oběti (přivolání lékaře).
6. Oznámení na policii, paralelně – navázání kontaktu se specialistou na šikanování, informace rodičům.

C. Vyšetřování

7. Rozhovor s obětí a informátory.
8. Nalezení nejslabších článků nespolupracujících svědků.
9. Individuální, případně konfrontační rozhovory se svědky.
10. Rozhovor s agresory, případně konfrontace mezi agresory, není vhodné konfrontovat agresora (agresory) s obětí (oběťmi).

D. Léčba

11. Metoda vnějšího nátlaku a změna konstelace skupiny.

Protože se jedná o klíčový koncept a doporučený koncept řešení šikany na školách, věnujeme se tomuto tématu v kapitole věnované zahraničním přístupům, od kterých se postup vyvinul.

Od 90. let minulého století byla v Česku realizována celá řada projektů, které měly působit preventivně proti šikaně. Projekty se vyvíjely společně s tím, jak se měnila podoba šikany. Uvádíme projekty, které jsou nejčastěji zmiňovány. U nás v ČR se jedná o Český školní program proti šikaně – projekt Zdravá škola, dále MIŠ (Minimalizace šikany) a projekt CHIPS, ze zahraničních uvedeme program KiVa.

4.4 Český školní program proti šikanování (projekt Zdravá škola)

V prosinci 2003 byl ukončen dvouletý projekt evaluace původního českého programu na prevenci šikany nazvané „Zdravá škola“. Projekt byl veden psychologem M. Kolářem, zabývajícím se dlouhodobě problematikou šikany. Ve zprávě, kterou předložil v prosinci 2003 (Kolář, MŠMT, online, 2003) uvádí, že čtyři měsíce po zavedení programu na školách *„klesla šikana na druhém stupni školy průměrně o 42,5 %. Ve třídách, kde pracovali členové užšího realizačního týmu, se snížil výskyt přímého i nepřímého šikanování o padesát až sedmdesát pět procent.“*

Kolář (online, 2005) považuje za základní myšlenku projektu zjištění, že obecný preventivní program šikanu významně nesnižuje. Řešením je pouze vytváření řešení v širokých souvislostech zlepšování sociálního klimatu školy. Až kombinace speciálního programu proti šikanování a obecného preventivního programu může napomoci řešit problém, programy samy o sobě by neměly takovou účinnost.

Program byl zaváděn ve čtyřech úrovních, které se vzájemně propojovaly. Nejdříve proběhla příprava projektu jako celku. Poté byli vzdělávání pedagogičtí pracovníci v oblasti prevence šikanování, dále pedagogové sami, resp. s podporou supervizora zaváděli vypracovaný speciální program. V poslední fázi bylo provedeno hodnocení efektivity programu a účinnosti vzdělávání pedagogů. Učitelé byli v modulovém

výcvikovém kurzu učení jak pracovat se skupinovou dynamikou, to byla z pohledu úspěchu programu zásadní věc.

Kolář definoval základní kostru projektu jako 7 klíčových vrstev schématu: (Kolář, online, 2003):

1. *„Pedagogická komunita, která posiluje imunitu školních skupin a celých škol proti onemocnění šikanováním.*

2. *Specifický program proti šikanování jako dílčí součást školní komunity, který dokáže případné onemocnění brzy detekovat a účinně léčit.*

3. *Odborné služby resortu školství, tvořené pedagogicko-psychologickými poradnami, středisky výchovné péče, speciálně pedagogickými centry, diagnostickými ústavy apod., jejichž úkolem je umět řešit pokročilé šikany a vůbec poskytnout servis v oblasti prevence šikanování.*

4. *Spolupráce škol s odborníky z jiných resortů a nestátními organizacemi zabývajícími se prevencí šikanování. Patří sem například spolupráce s kriminalisty pro mládež, sociálními kurátory, dětskými psychiatry (zejména při brutálních a kriminálních šikanách.)*

5. *Pomoc a podpora ministerstva a krajských úřadů školám při vytváření prevence šikanování.*

6. *Kontrola škol ze strany České školní inspekce, ministerstva školství a krajských úřadů, jak jsou připraveny ochránit žáky před šikanováním.*

7. *Monitorování situace a zabezpečování ochrany práv dětí nevládními organizacemi, jako je například Amnesty International v ČR, Občanské sdružení proti šikanování apod.“*

Při tvorbě celého projektu uvádí Kolář, že se významným způsobem inspiroval zakladatelem moderních konceptů boje proti šikaně Danem Olweusem. Konkrétní pilíře se týkaly zejména těchto oblastí:

- *„Třídní programy zaměřené na primární specifickou prevenci.*
- *Implementace metodických postupů první pomoci u počátečních a pokročilých šikan.*
- *Principy Základního intervenčního programu při léčbě celých skupin v různém stádiu onemocnění šikanování.*
- *Budování třídních a školních komunit, které umožňovaly praktikovat speciální prevenci.*
- *Vzdělávání pedagogů a dalších odborníků pro různé úrovně prevence.“*

Ve vyhodnocení projektu Kolář (online, 2003) uvádí, že navržený koncept jde po povrchu problému a neřeší hlubší podstatu šikanování. Netýká se například mravní výchovy. Nemůže odstraňovat destruktivní vlivy mimo školu, může pouze zajišťovat bezpečné prostředí pro žáky škol. Takto definovaná koncepce vycházela z možností, v té době reálných pro české školství. Význam projektu byl především v tom, že byl jeden z prvních, který prokázal účinnost.

4.5 Projekt Minimalizace šikany (MIŠ)

Projekt Minimalizace šikany se věnoval především práci s učitelským sborem, byl tedy zaměřen na učitele samotné. Formou velmi precizně zpracovaných sebezkušenostních seminářů se pedagogové učili pracovat se šikanou. Programy vysvětlovaly, jak šikana vzniká, na jakých principech se rozvíjí, jak preventivně působit a především, jak ji řešit. (Krejčová, 2011, s. 152)

Projekt Minimalizace šikany začal v roce 2005, pilotní období trvalo dva roky. K hlavním cílům patřilo dlouhodobé vzdělávání učitelů spojené s odborným poradenstvím, projekt byl na rozdíl od Zdravé školy určen všem školám.

Projekt Minimalizace šikany se poprvé snažil nalézt systémové řešení na celostátní úrovni. Garantem byl opět M. Kolář, projekt byl realizován ve spolupráci s Nadací Telefonica O2 a v koordinaci občanského sdružení Aisis.

Ke klíčovým prvkům patřilo vzdělávání pedagogů. Vzdělávání bylo postaveno na čtyřech modulech, účastnilo se ho vždy 8-10 účastníků v závislosti na velikosti školy. Projektu byl přiznán grant, což umožnilo školení provádět přímo v regionu. Na seminářích se setkávaly skupinky pedagogů z různých škol, aby si vyměňovali zkušenosti. Vedení škol – ředitelé, tvořili samostatnou ředitelskou skupinu, kde řešily problémy, které se vztahovaly k řízení škol vzhledem k problému. Po skončení programu měla každá škola plán prevence šikanování.

Úvodní seminář byl vstupní, seznamoval s problematikou v širokých souvislostech skupiny a klimatem skupiny. Ve druhém semináři se naučili účastníci rozpoznávat jednotlivá stadia šikanování, rozpoznat situace, kdy je potřeba obrátit se na odborníka. Třetí seminář je učil pracovat s diagnostikou. Učitelé pracovali interaktivně, pomocí modelových situací.

Výsledkem do praxe byl koordinovaný postup školy s vytvořením konkrétního Minimálního preventivního programu pro oblast šikany s popisem konkrétních postupů a krizových scénářů.

Na program navazovalo období, kdy ve školách zkoušeli uplatňovat poznatky a plány, v období přibližně 4 měsíců jim byl k dispozici zkušený tým konzultantů, který pomáhal při implementaci i řešení problémů. Po ukončení programu měla každá škola plán prevence šikanování.

Projekt následně vyhodnocoval tým M. Koláře formou standardizovaného dotazníku, výstupem bylo konstatování, že u psychických forem šikany se snížil výskyt o 29% a u fyzických o 40% na pilotních školách. Zároveň se snížil počet šikanovaných dětí o 27%. (Minimalizace šikany - shrnutí pilotního projektu 2005 – 2007, 2008, s. 48). Pedagogové byli schopni navíc lépe reagovat na situace chování šikany a uvědomili si, že je potřeba se v této problematice vzdělávat i nadále.

V rámci tohoto projektu v roce 2008 vznikla osvětová kampaň „Školní rok bez šikany“, která se snažila vyvolávat ve třídách diskuse na téma šikany, byly distribuovány materiály o šikaně do škol, mezi děti i rodiče. V roce 2011 se realizoval další projekt, tentokrát zaměřený na kyberšikanu.

4.6 Program KiVa

Tento program je inspirován přístupem Christiny Salmivalli. Stručně shrneme jednu ze základních myšlenek autorky, že v projektech prevence šikany je třeba pracovat se všemi dětmi zastupující všechny skupinové role v procesu šikany. Je snažší změnit chování dětí, které se ocitají v rolích přihlížejících, než zastavit agresora. Prostřednictvím těchto změn je zasaženo i chování agresorů. Programy pracují se skupinovou dynamikou vrstevnických kolektivů.

V roce 2006 pověřilo finské ministerstvo školství výzkumnou skupinu, zabývající se prevencí a řešením šikany na školách, tvorbou účinného programu boje proti šikaně. Program KiVa mění dosavadní strategii boje proti šikaně zaměřenou na agresory a oběti, na intervenci v rámci vrstevnické skupiny. Zaměřuje se na ty, kteří se stávají svědky šikany (přihlížející). Program posiluje jejich kompetence formou rozvoje psychosociálních dovedností – empatie, sebedůvěry. Posiluje schopnost přihlížejících k odpovědným reakcím a tím snižuje sociální odměny pro agresory. KiVa se snaží měnit normy, povědomí o tom co je akceptovatelné chování a co ne, podporuje přihlížející k bezpečné intervenci. (KiVa, online, 2014)

Program KiVa zahrnuje všeobecná i specifická opatření, jde například o vzdělávací programy ve vrstevnických skupinách. V rámci tohoto programu byla vyvinuta počítačová hra, která umožňuje pracovat s prvky boje proti šikaně v rámci výuky. Zpětná vazba od žáků uvádí, že celkově vnímají studenti hru pozitivně, dívky se vyjadřovaly pozitivněji než chlapci, pozitivnější ohlasy byly od mladších dětí a těch, kteří se stali obětí šikany. (KiVa, online, 2014) Tato forma léčby pomohla zvýšit povědomí o šikaně a kolektivní zodpovědnost k zastavení výskytu šikany, zvýšila se u dětí schopnost

empatie k obětem a vybavila děti bezpečnými strategiemi na obranu viktimizovaných vrstevníků. (KiVa, online, 2011)

Program byl ověřený na 78 školách (39 intervenčních škol a 39 kontrolních), po 9 měsících od spuštění programu byly prokázány konkrétní výsledky, na kontrolních školách byla 1,32-1,94 vyšší pravděpodobnost, že se děti setkají s šikanou. Můžeme tedy konstatovat, že KiVa je efektivní.

Na základě výzkumné studie projektu, kterého se účastnilo 128 učitelů v 33 intervenčních školách a 110 učitelů ve 29 kontrolních školách bylo prokázáno, že u skupiny zapojené v projektu byly kompetence učitelů k řešení problému šikany vyšší. (KiVa, online, 2014)

Do programu je zapojeno 90 % finských škol. Program je zaveden i v mnoha jiných zemích, např. v Itálii, Nizozemí, Velké Británii. Ve všech zemích působí program pozitivně proti šikaně.

4.7 CHIPS (ChildLine in Partnership with Schools)

Projekt CHIPS (ChildLine in partnership with schools) je mezinárodní projekt boje proti šikaně s cílem prevence šikany, rozvoje a zkvalitnění vrstevnických vztahů, zlepšení komunikace mezi dětmi, zvýšení právního vědomí a dalších dovedností. Probíhal na školách v letech 2006-2008.

Projekt byl zastřešen Linkou bezpečí a Vzdělávacím institutem ochrany dětí. Šlo o implementovaný projekt z podmínek Velké Británie, v té době již s osmiletou zkušeností. Projekt byl jedinečný v tom, že do prevence šikany zahrnoval samotné děti, které poskytují pomoc svým spolužákům. Základní filosofií projektu je jasně pojmenovat problém a získat pomoc, ať již formou vrstevníků, učitelů či příslušných institucí. (VIOD, online, 2014)

Tento projekt vycházel z podpory vrstevnických vztahů, zahrnoval do svého pojetí skupinovou dynamiku. Pracoval s několika základními myšlenkami. Především předpokládá, že schopnost někomu pomoci je dána většinou jedinců jako přirozený základ. Ochota pomáhat a být samostatný může být velkou motivací k ochotě řešit problémy, což se týká situací, kdy děti problém mohou řešit (je na úrovni jejich kompetencí). Problémy, které řeší děti na úrovni vrstevnických vztahů, tak mohou být lépe zvládnutelné.

Projekt vychovává žáky – podporovatele, kteří nabízejí pomoc svým spolužákům v různých situacích na základě monitorování specifických problémů ve škole, ať jde o šikanu, kouření, užívání drog, nepořádek ve společných prostorách apod. Děti si samy pojmenují problémy a učí se je řešit. Důležitou součástí je děti naučit, které problémy zvládnou samy a které je nezbytné řešit za účasti pedagogů nebo jiných institucí. Každá škola si vytváří „projekt na míru“. (Plšková in: Sborník, 2009)

Projekt by byl neúspěšný, kdyby nezahrnoval účast celé školy, předpokladem je, že projekt musí být začleněn do strategie školy. Organizační zajištění celého projektu tedy probíhalo za účasti celé školy.

Garant odborného školícího týmu byl vyškolen přímo v Anglii. Po jeho návratu nastala fáze proškolení republikového týmu a následně byly vybrané školy seznámeny s cíly a nástroji projektu. Byli školeni i pedagogové – garanti projektu na jednotlivých školách a poté následovala několikastupňová školení, výcvik pro vybrané žáky – podporovatele, kteří získali mnoho podpůrných materiálů ke své činnosti. V průběhu projektu byla „zvyšována kvalifikace“ podporovatelů, po ukončení školení obdrželi certifikát. (Plšková in: Sborník, 2009)

Podle vyhodnocení projekt zaznamenal úspěch u žáků i pedagogů, ukázalo se však, že byl větší problém vysvětlit pedagogům výhody spolupráce ve třídě. Projekt do školních týmů přinesl možnost samostatného rozhodování pro děti v roli podporovatelů. Dětem byla dána důvěra k řešení problémů, měly kompetenci tento problém pomoci vyřešit. (VIOD, online, 2014)

Na základě vyhodnocení dotazníkového šetření z projektu vyplynulo, že mezi nejčastější projevy šikanování patří nadávky, šíření lží a pomluv a výsměch. Dále byl zaznamenán výskyt ignorování, krádeže a úmyslné ničení cizí věci a tělesná újma. Pokud dítě bylo šikanováno, nejčastěji žádalo o pomoc kamaráda, spolužáka. Na druhém místě by žádalo o pomoc učitele a pak až své rodiče. (Plšková in: Sborník, 2009)

5. Zahraniční přístupy

5.1 Přístup D. Olweuse

Přístup Olweuse k prevenci a řešení šikany není důležitý jen proto, že se stal moderním průkopníkem v této oblasti, z jeho přístupu vychází i řada současných postupů v rámci českého školství.

Přístup profesora psychologie Dana Olweuse (1931) patří k nejznámějším přístupům, základní principy byly shrnuty v díle *Bullying at school*. (1993) Do díla jsou vtisknuty poznatky z mnohaletého studia šikany. Autor se snažil opakovaně od 80. let upozornit na téma šikany, školské úřady však dlouho ignorovaly jeho varování před následky šikany. Až do podzimu 1982, kdy noviny zveřejnily tři případy suicidií chlapců ve věku 10-14 let po brutální šikaně. (Říčan, 2010, s. 132)

Olweus definuje šikanu jako opakovanou agresi jedince nebo skupiny proti jedinci nebo skupině obětí, tedy v podstatě obdobně jako je vnímaná dnes. Olweus zvolil pro název šikanování termín (Říčan, 2010, s. 136) „bullying“, což znamená zastrašování, týrání, agresor je definován jako hrubián, násilník, tyran, neurvalec, nájemný rváč. Základní metafora je odvozena od slova bully - býk.

Olweus vychází z teoretických poznatků teorie agrese, klíčovým zdrojem poznání problému je vlastní výzkum dnes již mezinárodně uznávaného standardizovaného

dotazníku. Jeho přístup byl v mnohém úspěšný, podařilo se mu za dva roky snížit výskyt šikanování o 50 %. (Olweus, 1993, s. 114)

Olweusova teorie se váže především k primární prevenci, vytváření příznivého školního klimatu. Olweusův intervenční program se jmenuje „Co můžeme udělat se šikanováním“ (What We Can Do About Bullying) a jeho základní strukturu vytvářejí postupy na celoškolní, třídní a individuální úrovni. Metodika je postavena na vytváření prostředí charakterizované zájmem na straně jedné, a jasnými hranicemi na straně druhé, v případě porušení pravidel za udělení jasných sankcí. *„Principy reprezentují protiklad negativních výchovných dimenzí, které jsou významné pro vývoj vzorců agresivních reakcí: negativismus na straně učitelů, nedostatek jasných limitů, použití metod zdůrazňujících sílu“* (Olweus, 1993 in: Kolář, 2003).

Porozumět jeho přístupu je důležité pro základní orientaci v doporučených přístupech. Z jeho doporučení vychází Kolář (2003, Geniální omyly profesora Olweuse), který přejímá základní doporučení, modifikuje doporučení dle zkušeností v českém prostředí na základě svých zkušeností.

5. 1. 1 Řešení šikany Olweus x Kolář:

Počátek šikany

Po zjištění šikany doporučuje Olweus okamžitě zahájit rozhovory se všemi agresory v rychlém sledu a po dokončení vyšetřování shromáždit na skupinovém setkání (měl by být přítomen např. ředitel či rodič), kde bude vyjádřen postoj jasného ne šikaně. Kolář (online, 2003) kontruje, že tento postup je zavádějící, neboť na počátku nevíme nic o šikaně, o skupinové dynamice, o tom, kdo je agresor či oběť. Jednat v této fázi je předčasné, rozhovory s agresory vyžadují důkladnější přípravu. Záleží i na stadiu rozvoje šikany, na tom, zda jsou přítomni svědci nebo již jen oběti a agresori (jako tomu je v posledním stadiu šikany). Společné shromáždění agresorů i obětí považuje Kolář (online, 2003) za naprostou chybu s ohledem na patologii ve vztazích, která zde panuje.

Rozhovory s obětí

Kolář (online, 2003) vytýká přístupu Olweuse nedostatečnou ochranu obětí. Přestože se původní přístup snaží do určité míry chránit oběť před obtěžováním, metodika není rozpracována důkladněji. „*S málo rozpracovanou metodikou ochrany obětí koresponduje tristní závěrečné konstatování autora, kdy říká: „Někdy šikana dospěje do kritického stadia a dramaticky se změní, pravděpodobně dojde i k několika útokům a napadením. V takové situaci je důležité, aby oběť a její rodiče dostali rychlou profesionální pomoc, která zmírní traumatickou zkušenost.*“ (Olweus, 1993, s. 98–100 in Kolář, online, 2003)

Rozhovory s rodiči

V původní metodice se doporučuje, aby pedagog zajistil setkání nejenom mezi agresory a obětí, ale taktéž mezi rodiči společně. Takto potenciálně „výbušná“ skupina podle Koláře (online, 2003) nevede k žádoucímu výsledku, konfrontace může situaci značně zkomplikovat, kromě toho pedagog nebo jiná osoba, která řeší šikanu, musí být na skupinové setkání velmi dobře vybavena znalostmi. Přístup nevyužívá skupinové dynamiky v možnostech, které nabízí. Olweus doporučuje vzájemné setkání rodičů, zpočátku na úrovni rodičů oběti a rodičů agresorů, následně všech společně, aby mohli nahlédnout na problém i z druhé strany,

Odchod ze školy

Nad dilematem, jak vyřešit poslední fázi problému, se Kolář (online, 2003) shodne s Olweusem (1993). Doporučení zní: změnit patologické vztahy ve třídě. Pokud to nepomůže, změnit třídu, popřípadě školu. Především by školu měli opustit šikanující žáci, problém nastává, když je agresorů více.

I v tomto případě však práce se třídou nekončí, jak uvádí Kolář (online, 2003), agresori mohou odejít a skupina může zůstat nemocná, s patologickými vztahy.

V doporučeních Olweuse je možné nalézt řadu doporučení, se kterými se můžeme setkat obecně v souvislosti se šikanou. Nicméně si je nezbytné uvědomit, že tento model nepracuje významněji se skupinovou dynamikou vrstevnické skupiny, jako to propaguje Salmivalli.

5.2 Přístup Salmivalli

Christina Salmivalli je autorka mnoha výzkumů a publikací na téma šikany. Její přístup je zaměřen na pojetí v širším kontextu vrstevnických sítí ve skupinách, pojímá šikanu jako dynamický proces. Používá vrstevnické nominace pro studium rolí účastníků šikanování. Vytvořila konkrétní nástroje k tomu, jak pracovat se šikanou a jak ji diagnostikovat (metoda Participant Role Scales).

Základním východiskem řešení problému šikany dle Salmivalli je, že šikana je skupinový proces. Salmivalli zasazuje šikanu do širokého kontextu sociálních vztahů. Podle autorky je šikana typ agresivního chování, v rámci kterého jedinec nebo skupina útočí opakovaně, ponižuje relativně bezmocné osoby. Jestliže má být řešení šikany účinné, je nezbytné řešit problém na úrovni celé skupiny více než na úrovni individuální role agresora a oběti. Takovýto přístup umožňuje vytvořit náhled na skupinové chování jako celek, které v individuální rovině práce pouze s aktéry šikany může chybět. (Salmivalli, 1996) Jak podněcovat studenty k řešení šikany je dle Salmivalli otázkou významu. Navrhuje zvýšit obecné povědomí, šanci pro sebereflexi a možnost zkoušet chování odlišné od chování předešlých, např. pomocí hraní rolí, asertivních tréninků nebo pomoci prostřednictvím vrstevníků. (Salmivalli, 1999)

Svůj náhled na šikanu a přístup k jejímu řešení Salmivalli reflektuje do programu proti šikaně KiVa, který je rozšířen v mnoha zemích světa a vznikl pod její záštitou.

5.3 Současné další zahraniční přístupy

Některé země zavedly právní předpisy, ve kterých je zakotvena povinnost školám realizovat opatření proti šikaně. Například v některých státech USA. Francie má také otázku šikany legislativně ošetřenou v rámci škol. Ve Finsku může být pachatel stíhán za šikanu, včetně psychické obtěžování. (Smith et al., 1999) Někteří autoři se domnívají, že legislativa může a má charakter odstrašujícího prostředku, který mění postoje.

V současné době jsou strategie na prevenci šikany velmi rozmanité, často však vedou k obdobným výsledkům. (Rigby, 2002, 484-492). Příklady vyspělých zemí, například Norska a Švédska ukazují, že problematice šikany je nutné věnovat pozornost na úrovni vládních programů a vědeckých výzkumů. Olweus na přelomu století kritizoval přístupy vlád obou zemí, které v té době neměly systematické programy na prevenci šikany.

Nelze opomenout význam Olweuse, který má následovníky v řadě zemí, kde jsou jeho myšlenky přijímány a modifikovány na konkrétní podmínky. Vzhledem k tomu, že mnoho programů prevence šikany vede k výrazně nižšímu výskytu šikany na školách (Olweus, 1993), lze předpokládat, že projekty samotné, vzdělávání pedagogů i osvěta dalších skupin pomáhá při snižování šikany. Samotný intervenční program navržený Olweusem byl propagován, vešel do širokého povědomí a byl následně šířen do školních komunit. Jeho programy napomohly snižování šikany na školách o pozoruhodných 50 %, výsledky jeho práce se dodnes řadí k průkopnickým.

Obecné přístupy k šikaně se stávají koncepčními a zahrnují široký rámec celé školy a těch, kterých se týkají. Slee (1997) přišel s programy, které se zaměřují na školu jako celek, resp. vztahy. K tomu, aby dosáhl eliminace šikany, zavedl Slee program P. E. A. C. E., kde klíčovými pojmy jsou příprava, vzdělávání, akce, zvládání a hodnocení. Přístup zahrnuje všechny systémy v rámci školy, mění se školní klima, sociální interakce se zaměřením na role a vztahy. Prioritou je pomoci změnit kulturu školy, kde je šikana vnímána jako sociální problém a pracuje se s ní jako součástí výuky.

Dalším ověřeným postupem jsou mediační programy. Byla doporučena výchova v oblasti zvládání konfliktů jako účinná strategie snižování šikany. Peer mediacce poskytuje příležitost pro studenty v konfliktu najít své vlastní řešení a dohody (Petersen a Rigby, 1999, 481-492). Tento proces lze považovat za rozšíření vzájemné podpory, probíhá školení zaměřené speciálně na řešení konfliktů. Zatímco tato intervence zahrnuje konfliktní strany, nezahrnuje širší skupinu lidí, kterých se problém týká z trestní podstaty. Partnerství je nabízeno pouze studentům, kteří potřebují pomoc při řešení sporu. Program byl ověřen a bylo zjištěno, že jeho účinnost dosahuje v základních školách snížení agresivního chování až o 51-65 %. (Cunningham et al, 1998, 653-662)

Existuje řada strategií a přístupů, v současné době již ověřených, ze kterých se lze inspirovat. Podstatné je přizpůsobení konkrétních projektů na podmínky školy tak, aby tvořily integrující celek. Nejde o dílčí projekty, ale o součást celého systému prevence šikany.

6. Srovnání programů proti šikaně a návrh řešení

Shrňme základní přístupy k řešení problematiky šikany. Byl popsán přístup nejvýznamnějšího autora současnosti, profesora Olweuse, z jehož přístupu vychází mnohé metodiky na celém světě i v Česku dodnes. V konceptu se pracuje především se šikanou na úrovni osobnosti, resp. rolí oběti a agresora, klade důraz především na primární prevenci, na vytváření dobrého školního klimatu, jsou specifikovány přístupy intervence v případě šikany.

Přístup Salmivalli vychází z podstatně širší základny, zasazuje proces šikany do sociálních vztahů. Za centrum práce nepovažuje jednání s agresorem, neboť jak uvádí autorka, role agresora podmiňuje řadu dalších rolí, nejenom oběť, ale i svědky v roli tzv. přihlížejících, kteří mají klíčový význam pro to, zda se šikana ve vrstevnické skupině rozvine a do jaké míry. Navrhuje pracovat s celou skupinovou dynamikou, ovlivňovat ty, kteří zpočátku jsou „jen“ přihlížejícími, v pozdějším stadiu šikany se mohou měnit na ty,

kteří šikanují sami nebo jsou pomocníky. Tím, že je agresorům přístupem dalších členů skupiny odňata řada sociálních požitků typu zvýšení statusu, prestiže, moci apod., zaniká podpora tohoto chování. Nutno dodat, že kromě těch, kteří jsou k roli agresora determinováni výchovou v rodině, nevhodnými vzory, vyšší mírou agresivity apod., roli agresora může zastávat kdokoliv. To platí i o roli oběti.

Přístup Salmivalli je hlubší ve smyslu zaměření na osobnost v sociálním kontextu. Takovéto pojetí umožňuje pedagogům i podstatně více možností intervencí, lze pracovat na bázi práce se skupinou, ale i výuky samotné (mravní výchova apod.) a rozvíjení kompetencí.

V minulosti byla realizována celá řada preventivních projektů proti šikaně s různými efekty. V práci jsou uvedeny některé projekty – Zdravá škola, Minimalizace šikany, CHIPS, KiVa. Všechny programy vznikly v určité době, byly poplatné určitému konceptu řešení šikany a reagovaly na konkrétní společenskou situaci.

Pokud máme uvedené programy porovnat, jedno mají zcela jistě společné a to je snaha řešit problém šikany, zabývat se tímto jevem a eliminovat jeho výskyt či následky.

V českém prostředí jsme definovali Český školní program proti šikaně, program MIŠ a projekt CHIPS. Český školní program a MIŠ byly zaměřeny na vzdělávání pedagogů, zatímco projekt CHIPS zapojil do řešení šikany nejen pedagogy, ale i žáky. Český školní program se více zaměřoval na diagnostiku šikany na úrovni jak primární, tak sekundární prevence. Cílem projektu MIŠ bylo zmapovat připravenost učitelů řešit konkrétní případy a dlouhodobě je vzdělávat tak, aby byli schopni šikanu řešit na profesionální úrovni. Ze zahraničních programů byl představen program KiVa. Je založen na myšlence ovlivňování vrstevníků, navržen tak, aby povzbudil studenty k podpoře vrstevníků. V rámci programu KiVa jsou vzděláváni jak učitelé, tak i žáci a jsou zapojeni i jejich rodiče.

Co se efektivity programů týče, můžeme konstatovat, že efektivní jsou a jistou měrou se každý z nich na procesu snižování výskytu šikany ve školách podílí. Každý program je ojedinelý, vychází z jiné základny, má rozdílnou dobu trvání, svou vlastní myšlenku, od které se odvíjí i postupy řešení.

Dovolím si shrnout svůj názor na řešení šikany na školách formou doporučení. Vzhledem k tomu, že jde o propracovanou metodiku, jedná se o výběr těch postupů, které vnímám jako prioritní.

V kontextu tématu autorky Christiny Salmivalli začneme opatřeními, která se týkají každého jednotlivce na úrovni jeho osobnosti, ale především v kontextu se sociálními skupinami, do kterých se přirozeně od mateřské školky integruje.

Na nejhlubší úrovni osobnosti dítěte může pedagog působit v řadě směrů tak, aby podpořil harmonický vývoj osobnosti dítěte, jeho sebedůvěru, sebehodnocení a sebevědomí. Jde v podstatě o velmi široký komplex pedagogických činností v rámci rozvoje sociálních kompetencí dětí. Zde bych kladla důraz na systematickou práci s dětmi ve třídách po dobu výuky a individuální práci s dětmi, které mohou být ohroženy násilím, což jsou děti s různými odlišnostmi, které se snadno mohou stát terčem šikany.

Na úrovni třídy je důležité vyznat se ve skupinové dynamice, porozumět jednotlivým rolím ve skupině. Úloha pedagoga je složitá, pod strukturou viditelných vztahů ve třídě existuje svět neoficiální sociální struktury, který je leckdy před učiteli pečlivě strážěn.

Je nutné pracovat na vytváření dobrého školního klimatu, definovat pravidla fungování třídy, specifikovat je například nejen školním řádem, ale i třídním, skupinovým řádem. Na místě je podpora přátelských vztahů ve třídě, např. při příchodu nového žáka do třídy. Dále vedení žáků k samostatnosti, rozhodnosti a kooperativě ve skupině. Nicméně žák by také měl mít pocit, že pokud mu ve škole vznikne problém, není na něj sám a má spojence, měl by mít pocit bezpečí. To úzce souvisí se vzájemnou důvěrou mezi učitelem a žákem, o kterou by učitel měl též pečovat. Důležitá je zde také schopnost pedagoga umět pozorovat a diagnostikovat třídní kolektiv, schopnost pracovat s diagnostickými testy a být schopen je vyhodnotit.

S tím souvisí existence a činnost specifických školských zařízení, pro učitele se stávají důležitým místem, kde lze získat informace. Tato zařízení zajišťují kvalitní vzdělávací programy pro pedagogy na základě spolupráce, dále zajišťují odborné diagnostiky třídy či dětí, umožňují kontakt s institucí rodičům a dítětem v případě potřeby, tady lze požádat

o zajištění první pomoci při řešení krizových situací. Je důležité, aby pedagog věděl, kde hledat kvalifikovanou pomoc pokud na řešení problému nestačí a také aby měl potřebu se neustále vzdělávat.

Zajištění dostatku informací o šikaně mezi rodiči, dětmi a žáky je klíčovým prvkem preventivního působení. Rodiče by měli mít povědomí o tom, kam se obrátit, mají-li podezření na to, že jejich dítě je šikanováno. Učitelé a organizace zabývající se bojem proti šikaně by měli distribuovat dostatečné množství podpůrných materiálů do rodin a mezi žáky. Celkové zlepšení komunikace a vzájemné důvěry mezi rodiči a učiteli je jedním z klíčových prvků boje proti šikaně. Škola spolu s rodiči by se měla podílet společně na pořádání stmelovacích akcí.

Jako výborné řešení se mi jeví postupy Salmivalli, obzvlášť co se týká vrstevnické podpory. Jedná se o pomoc dětí dětem, samozřejmě na základě určitých pravidel. Takovýto přístup bych jako rodič na našich školách velice ocenila.

7. Závěr

Dnes již nikdo nezpochybňuje fakt, že šikana je velice závažný jev s mnoha důsledky. Navíc jde o jev obtížně uchopitelný, neboť v čase, v návaznosti na vývoj celé společnosti, se mění jeho projevy. Jestliže před několika lety si málokdo uměl představit například problém kyberšikany, dnes již, s rozvojem moderních technologií, není možné pochybovat o tom, že důsledky jsou v řadě případů fatální. I formy šikany v běžných třídách na školách se vyvíjí. Šikana v současném světě je problém přesahující nejednu třídu či školu, jde o jev celospolečenský.

V posledních letech bylo realizováno mnoho programů, jejichž cílem bylo minimalizovat šikanu na školách, a pokud se vyskytne, pracovat s ní tak, aby oběť byla co nejméně viktimizována a eliminovaly se negativní projevy chování útočníků, agresorů. Řada projektů, zejména v počátcích řešení tohoto problému, se odehrávala na individuální úrovni řešení problémů aktérů agresora a oběti.

Názory na šikanu a způsob řešení se mění a s tím i intervenční metody k prevenci a řešení. Dnes již víme díky řadě badatelů, že problém je na úrovni celé skupiny a společenství, školy, širších skupin. Šikana je skupinovým procesem, agresori by se nestali brutálními útočníky, pokud by narazili na odpor části těch, kterých se problém týká v roli přihlížejících. Léčba šikany v tomto pojetí znamená léčbu celé skupiny, eliminaci podmínek pro rozvoj šikany prostřednictvím těch, kteří nejsou přímými aktivními účastníky, nicméně se na celé situaci podílí, ať chtějí či nikoliv, neboť jak platí v psychologii, jedinec ovlivňuje situaci už tím, že se v ní nachází. Stejně jako nelze nekomunikovat, nelze ani nezaujmout postoj. Podpora ke zdravé reakci na násilnické chování patří k pilířům současného přístupu řešení šikany.

V tomto ohledu jsou přístupy k šikaně inspirativní, umožňují pracovat na mnoha úrovních s mnoha aktéry ve skupinových rolích. Nesmíme však zapomenout na to, že takto široký přístup k šikaně očekává od pedagogů vysoké kompetence k tomu, aby byli schopni řešit šikanu v tomto rámci. Pedagog musí být zdatný nejenom profesně a lidsky, ale taktéž ovládat práci se skupinou v celé šíři její dynamiky. Naučit se posuzovat

skupinové procesy, vytváření skupin v kolektivech, rozpoznávat role, příznaky šikany. To vše vyžaduje kvalitní znalosti nástrojů.

V současnosti nevíme, jaké důsledky přinese šikana, která se projevila ve větší míře ve školách v posledních desetiletích, jaké důsledky si do dospělého života odnesou ti, kteří se v několika posledních letech stali oběťmi šikany, nicméně již teď je zřejmé, že lze očekávat určité důsledky prožitého násilí.

Je záležitostí všech pedagogů i těch, kteří se podílí na vzdělávání a výchově dětí, aby učinili vše pro minimalizaci násilí a agrese ve školách formou šikany.

Neexistuje totiž žádný jednoduchý návod k tomu, jak jej řešit. Každá třída, škola je jedinečná, způsob šikanování je jiný, což vyžaduje i odlišné postupy.

Seznam použité literatury

Knižní zdroje

BENDL, Stanislav. *Prevence a řešení šikany ve škole*. Vyd. 1. Praha: ISV, 2003. 197 s. Pedagogika. ISBN 80-86642-08-9.

BOURCET, Stéphane a GRAVILLON, Isabelle. *Šikana ve škole, na ulici, doma: jak bránit své dítě--: praktický průvodce pro rodiče, pedagogy a vychovatele*. 1. vyd. Praha: Albatros, 2006. 71 s. Albatros Plus; 83. ISBN 80-00-01552-8.

ČAPEK, Robert. *Odměny a tresty ve školní praxi: kázeňské strategie, zásady odměňování a trestání, hodnocení a klasifikace, podpora a motivace žáků*. 2., přeprac. vyd. Praha: Grada, 2014. 186 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-4639-5.

ČÍRTKOVÁ, Ludmila a kol. *Pomoc obětem (a svědkům) trestných činů: příručka pro pomáhající profese*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007. 191 s. ISBN 978-80-247-2014-2.

GEIST, Bohumil. *Sociologický slovník*. Praha: Victoria Publishing, 1992. 647 s. ISBN 80-85605-28-7.

GILLERNOVÁ, Ilona, ed. a kol. *Vybrané kapitoly z psychologie pro každého*. Vyd. 1. Zvole: 24U, 2013. 207 s. ISBN 978-80-87893-00-5.

HOLÁ, Andrea et al. *Já a oni jsme my: nápady a náměty pro multikulturní výchovu: předsudky, stereotypy, násilí z nenávisti a aktivní svědek*. Vyd. 1. Praha: In iustitia, 2012. 47 s. ISBN 978-80-260-3742-2.

KOLÁŘ, M. *Bolest šikanování*. 1. vyd. Praha: nakladatelství Portál, 2001. 256 s. ISBN 80-7178-513-X.

KOLÁŘ, Michal, ed. *Školní šikanování: sborník příspěvků 1. celostátní konference 2004: [Pedagogická fakulta UP v Olomouci, 30.3.2004]*. 1. vyd. Praha: Společenství proti šikaně, 2004. [74] s. ISBN 80-239-2994-1.

KOLÁŘ, Michal. *Bolest šikanování*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2005. 256 s. ISBN 80-7367-014-3.

KOLÁŘ, Michal. *Nová cesta k léčbě šikany*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2011. 332 s. ISBN 978-80-7367-871-5.

KOLÁŘ, Michal. *Skrytý svět šikanování ve školách: příčiny, diagnostika a praktická pomoc*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1997. 127 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-123-1.

KOLÁŘ, Michal. Geniální omyly profesora Olweuse. Učitelské listy č.4/2003.

KREJČOVÁ, Lenka. *Psychologické aspekty vzdělávání dospívajících*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011. 226 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3474-3.

MATOUŠEK, O., KROFTOVÁ, A.: *Mládež a delikvence*. 1. vyd. Praha: Portál 1998. ISBN 80-7178-226-2.

MATOUŠKOVÁ, Ingrid. *Aplikovaná forenzní psychologie*. 1. vyd. Praha: Grada, 2013. 296 s. Psyché. ISBN 978-80-247-4580-0.

MARTÍNEK, Zdeněk. *Agresivita a kriminalita školní mládeže*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2009. 152 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-2310-5.

MŠMT. Metodický pokyn Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy k řešení šikanování ve školách a školských zařízeních. (č. j. MŠMT- 22294/2013-1)

ŘÍČAN, Pavel a JANOŠOVÁ, Pavlína. *Jak na šikanu*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2010. 155 s. Pro rodiče. ISBN 978-80-247-2991-6.

ŘÍČAN, Pavel. *Agresivita a šikana mezi dětmi: jak dát dětem ve škole pocit bezpečí*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1995. 95 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-049-9.

SBORNÍK. *Šikana jako etický, psychologický a pedagogický problém: Sborník příspěvků z konference: Praha, 19. března 2009.* V Tribunu EU vyd. 1. Brno: Tribun EU, 2009. 270 s. Knihovnicka.cz. ISBN 978-80-7399-857-8.

VÁGNEROVÁ, M.: *Psychopatologie pro pomáhající profese*. 3. vyd. Praha: Portál 2002. ISBN 80-7178-678-0.

Zahraniční literatura

CAIRNS, R.B., CAIRNS, B.D., NECKERMAN H.J., GEST, S.D., & GERIEPY, J.L. (1988), Social networks and aggressive behaviour, *Developmental Psychology*, 25, 320-330

COWIE H. (1999), Peers helping peers: intervention, initiatives and insights, *Journal of Adolescence*, 22, pp 433-489

CUNNIGHTAM, C., CUNNIGHTAM L., MARTORELLI, V., TRAN, A., YOUNG J. & ZACHARIAS, R. (1998), The effects of primary division, student-mediated conflict resolution programs on playground aggression, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 39, 653-662

DEKKER, L. Aggressive Behavior. 32:343 – 357, 2006. r 2006 Wiley-Liss, Inc.

KARNA, A., VOETEN, M., LITTLE, T., POSKIPARTA, E., KALJONEN, A., & SALMIVALLI, C. (2011). A Large-Scale Evaluation of the KiVa Anti-bullying Program: Grades 4–6. *Child Development*, 82, 1, 311-330.

OLWEUS, D. (1978). Aggression in the schools. Bullies and whipping boys. Washington, D.C.: Hemisphere Press (Wiley).

OLWEUS, D. (1993). Bullying at school: What we know and what we can do. Oxford, UK, and Cambridge, MA, USA: Blackwell Publishers. ISBN 0-631-19239-5.

PETRSEN, L. & RIGBY, K. (1999), Countering Bullying at an Australian secondary school, *Journal of Adolescence*, 22, 4, 481-492

RIGBY, K. (2007). *Bullying in schools and what to do about it* (Updated, revised), Melbourne, *Australian Council for Education Research Ltd.*, ISBN 0 86431 184 2.

RIGBY, K., & SLEE, P. T. (1993). Dimensions of interpersonal relation among Australian children and implications for psychological well-being. *The Journal of social psychology*, 133(1), 33–42. doi:10.1080/00224545.1993.9712116

RIGBY, K. (2012). Bullying in Schools: Addressing Desires, Not Only Behaviours. *Educational Psychology Review*, 24, 339-348.

SALMIVALLI, C., VOETEN., M. (2004). Connections between attitudes, group norms, and behaviour in bullying situations. *International Journal of Behavioral Development*, 2004, roč. 28, č. 3, s. 246–258.

SALMIVALLI, C., LAGERSPETZ, K., BJORKVIST, K., OSTERMAN, K. & KAUKIAINEN, A. (1996). Bullying as a group process: participant roles and their relations to social status within the group, *Aggressive Behaviour*, 22, 1, 1-15

SALMIVALLI, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*. 15, 112–120

SALMIVALLI, C., HUTTUNEN, A., & LAGERSPETZ, K. M. J. (1997). Peer networks and bullying in schools. *Scandinavian Journal of Psychology*, 38, 305–312.

SALMIVALLI, C., (1999). Participant role approach to school bullying: implications for interventions. *Journal of Adolescence* 1999, 22, 453-459

SUTTON, J., SMITH, P. K., & SWEETTENHAM, J. (1999). Social cognition and bullying: Social inadequacy or skilled manipulation? *British Journal of Developmental Psychology*, 17(3), 435–450. DOI:10.1348/026151099165384

SLEE, P.T. (1997), *The P.E.A.C.E. Pack. A Programme For Reducing Bullying In Our Schools* (2nd Edn), Snee, P.T., *School of Education*, Flinders University, SA

TANI, F., GREENMAN, P. S., SCHNEIDER, B. H., FREGOSO, M. (2003). Bullying and the Big Five: A study of Childhood Personality and Participant Roles in Bullying Incidents. *School psychology International* 2003, 24: 131. DOI:10.1177/0143034303024002001

Internetové zdroje

COLOROSO, B. The Bully, the Bullied, and the Bystander. Littleton: Kids Are Worth It! Inc., 2002. [online]2014 [cit. 2014-05-16]. Dostupné z: <
<http://www.kidsareworthit.com/>>

KiVa.[online] 2014. [cit. 2015-06-03]. Dostupné z: <http://www.kivaprogram.net/>

KiVa: Bullying prevention at scale.[online] 2011[cit. 2015-06-19]. Dostupné z: <http://preventionaction.org/prevention-news/kiva-bullying-prevention-scale/5721>

KOLÁŘ, Michal. Geniální omyly profesora Olweuse. Učitelské listy č.4/2003. [online]2014 [cit. 2014-06-16]. Dostupné z: <http://www.sikana.org/konference2.html>

KOLÁŘ, Michal. Český školní program proti šikanování (Národní konference k otázkám podpory zdraví v ČR, Státní zdravotní ústav Praha 22. 11. 2005 [online]2014 [cit. 2014-06-16]. Dostupné z:

<http://www.szu.cz/uploads/documents/czzp/psycho/konference/skolniprogram.pdf>

MŠMT. [online] 2014 [cit. 2014-06-16]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/>

RIGBY, K. Bullying in schools and its relation to parenting and family life. Family Matters No. 92, [online]2013 [cit. 2015-06-22]. Dostupné z <https://aifs.gov.au/publications/family-matters/isme-92/opinion-bullying-schools-and-its-relation-parenting-and-family/>

VIOD. [online]2014 [cit. 2014-06-16]. Dostupné z:

<http://www.viod.cz/cz/viod/realizovane-projekty/projekt-reseni-vrstevnickyh-vztahu.html>