

# **Pražská vysoká škola psychosociálních studií**



## **V Goliášově objetí**

**Agresivní chování mezi žáky na základních školách  
pohledem učitelů**

**Vladimír Kostka**

Vedoucí práce: PhDr. Hana Hejná

**Praha 2016**

**Prague college of psychosocial studies**



**In the Embrace of Goliath**

The aggressive behavior among pupils at basic  
schools reflected by teachers

**Vladimír Kostka**

The Diploma Thesis Work Supervisor: PhDr. Hana Hejrná

**Prague 2016**

### **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracoval samostatně a použité zdroje řádně uvedl v seznamu literatury.

V Praze, dne 16.4.2016

Vladimír Kostka

## **Poděkování**

Děkuji PhDr. Haně Hejné za inspirativní vedení, trpělivou a laskavou pomoc při přípravě mé diplomové práce.

**Anotace:** Diplomová práce se zabývá problematikou projevů agresivního chování mezi žáky na vybraných pražských základních školách pohledem učitelů, kteří v těchto vzdělávacích institucích profesně působí. Hlavním cílem teoretické části bylo vystihnout definici šikany a příčiny tohoto jevu, spolu s nástinem soudobé demografické proměny české školy. Empirická část práce zkoumá konkrétní projevy agresivního chování. Ve třech výzkumných hypotézách byly ověřovány odpovědi mužů a žen, školních metodiků prevence, třídních a netřídních učitelů a učitelů proškolených či neproškolených v otázkách žákovské agresivity. Výzkumný projekt zahrnoval rovněž sondu do problematiky multietnického složení školních tříd, ve které se respondenti vyjadřovali ke třem problémům. Označovali příklady žáků konkrétních etnicko/národnostních skupin, které na vybraných školách studují a zaznamenávali etnicko/národnostních minority, vůči kterým směřují projevy agresivity ze strany žáků většinové společnosti, včetně konkrétních podob agresivního chování, kterých se žáci těchto minorit dopouštějí vůči české majoritě.

Klíčová slova: šikana, příčiny agresivního chování, etnicko/národnostní skupina, multikulturalismus, škola

**Abstract:** The thesis deals with the problem of aggressive behavior among pupils at selected Prague basic schools reflected by teachers who work in these institutions. The main aim of the theoretical part is to define bullying, causes of the phenomenon together with a brief outline of current gradual demographic changes in Czech schools. The empiric part contains of the research of concrete forms of aggressive behavior. There are verified three hypothesis regarding men and women, school methodical specialists, class teachers, non-class teachers, trained and non-trained respondents in problems of students aggressiveness. The project also included a probe into the problem of multiethnic Czech school classes where the respondents reacted to three different issues. They marked examples of students belonging to concrete ethnic/national groups who attend the schools. They marked examples of concrete ethnic/national groups which become victims of Czech school majority aggressiveness as well as concrete forms of aggressive behavior which is inflicted into majority students.

Key words: bullying, aggressive behavior, ethnic/national groups, multiculturalism, school

## OBSAH

OBSAH.....	7
ÚVOD.....	9
<b>TEORETICKÁ ČÁST.....</b>	<b>11</b>
<b>1 PŘÍČINY ŠKOLNÍ AGRESIVITY.....</b>	<b>12</b>
1.1 Vlivy individuálně - psychologické.....	12
1.2 Vlivy primárně - sociabilní.....	14
1.3 Vlivy sekundárně - strukturální.....	15
<b>2 OPERACIONALIZACE POJMU, DEFINICE.....</b>	<b>17</b>
2.1 Vývoj pojmu v historii.....	17
2.2 Definice a charakteristika šikany.....	18
2.2.1 Silová nerovnováha.....	21
2.2.2 Agresivita bez cíle.....	22
2.2.3 Formy.....	22
2.2.4 Míra četnosti.....	23
2.2.5 Subjektivní vnímání.....	25
2.2.6 Šikana v paragrafech.....	26
<b>3 SOUŽITÍ ODLIŠNÝCH KULTUR .....</b>	<b>29</b>
3.1 Zahraniční zkušenost s integrací minoritních skupin.....	29
3.2 Reakce českého vzdělávacího systému na etnicko/národnostní proměnu soudobé společnosti.....	32
<b>4 PROBLEMATIKA ŠIKANY A SOCIÁLNÍ PRÁCE.....</b>	<b>37</b>
<b>EMPIRICKÁ ČÁST.....</b>	<b>40</b>
<b>5 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ.....</b>	<b>41</b>
5.1 Cíle výzkumu.....	41
5.2 Hypotézy výzkumu.....	43
5.3 Výběrový soubor respondentů, sběr dat.....	44
5.4 Konstrukce dotazníku.....	45
5.5 Charakteristika vybraných škol.....	49

<b>6 VYHODNOCENÍ VÝZKUMU</b> .....	50
6.1 Odpovědi na dílčí otázky.....	50
6.2 Ověření hypotéz výzkumu.....	55
6.3 Interpretace dat.....	60
<b>DISKUZE</b> .....	64
<b>ZÁVĚR</b> .....	68
Seznam literatury a internetových pramenů.....	70
Seznam grafů, tabulek, příloh.....	76



## Úvod

Existenci člověka v prostředí vysoce komplexní soudobé společnosti provází strach. Strach z neznámého, nepojmenovaného, nepředvídatelného, ze všeho, co se sveřepě vzpírá ambiciózní osvícenecké představě řešení problému cestou exaktní logiky a průkazného empirismu.

Jedním z takto problematických fenoménů je i šikana. Slovo, jehož přibližný význam většina z nás možná (ne)jistě tuší, společně s vědomím, že definovat šikanu, určit podmínky, které k tomuto sociálně patologickému jednání vedou a označit projevy chování, kterými se šikana vyznačuje, bývá složitější. K získání konkrétní představy budeme jistě hledat odpověď ve vyjádřeních odborné veřejnosti a závěrech vědeckých zkoumání. Co zde však s největší pravděpodobností objevíme? Při troše nadsázky všechno a nic. Ačkoliv výsledky společenskovedního bádání posledních let přináší údaje velmi znepokojující, je otázkou, za jak věrohodné je lze považovat.

Vyskytuje-li se navíc šikana v prostředí českých škol, kde mladí lidé tráví roky svého dospívání, stává se nevyhnutelně i tématem společensky citlivým. Je reflektována s vysokou mírou iracionálních přestav, týkajících se jak činnosti pedagogů a výchovných pracovníků, tak systému státních institucí, odpovědných za bezpečí dětí a kvalitu vzdělávání. Opatrný přístup ve snaze o vyvážené uchopení problematiky, je v takovém případě nutné volit především. Žel nebývá tomu tak. Laické veřejnosti jsou nabízeny střípky výzkumných závěrů, které bývají mediálním světem nejednou prezentovány v obrazech apokalyptických rozměrů.

Domnívám se proto, že školní šikana je stále aktuální a svým způsobem neprobádané téma, při jehož zpracování bych nejen navázal na dosavadní teoreticko-výzkumné závěry, ale nabídl i dva nové přístupy, které se v českém prostředí doposud neobjevují. První z nich se odráží ve složení

výběrového souboru respondentů. Zatímco dostupná výzkumná šetření šikany byla prováděna výhradně mezi žáky, mnou oslovení respondenti patřili mezi výchovné pracovníky a učitele. Druhou odlišnost představuje skupina potenciálních agresorů a obětí šikanózního jednání, kterou tvoří pouze chlapci a dívky, ale i příslušníci etnicko/národnostních minorit, kteří na oslovených školách studují.

Vlastní struktura práce je proto rozdělena do šesti kapitol. Kapitola první obsahuje možné příčiny, které se podílejí na vzniku agresivního chování mezi žáky. Pro zjednodušení byly tyto vlivy rozděleny na individuálně - psychologické, primárně - sociabilní a sekundárně - strukturální. Kapitola druhá nabízí syntézu vybraných odborných definic a charakteristických znaků šikanózního chování, včetně rozporů, které se ve snaze o přesné uchopení tohoto fenoménu objevují. V kapitole třetí reflektují v obecné rovině problematiku soužití občanů heterogenních (západních) společností, včetně konkrétních opatření českého vzdělávacího systému v reakci na postupnou proměnu etnické struktury žáků a prevence společensky nepřijatelného chování na školách. Kapitola čtvrtá pojednává o přínosu zjištěných závěrů pro oblast sociální práce. V kapitole páté a šesté je popsáno empirické zkoumání agresivního chování mezi žáky, jeho formy, četnost, přítomnost žáků etnicko/národnostních minorit a případných projevů agresivity vůči těmto minoritám kvantitativní výzkumnou strategií, ve které budou zkušenost s tímto typem žákovského chování sdílet školní metodici prevence a oslovení učitelé.

## TEORETICKÁ ČÁST

# 1 PŘÍČINY ŠKOLNÍ AGRESIVITY

Ke každému jevu sociální reality vede větší množství odlišných příčin. Výjimkou pochopitelně není ani šikana, ke které zpravidla dochází z důvodů individuálně - psychologických, primárně - sociabilních či sekundárně - strukturálních. V případě individuálně-psychologických předpokladů jsou rozhodující vrozené agresivní tendence nebo osobní postoje jedince k mravně etickým pravidlům společnosti. V prostředí rodinného společenství nebo školy se zdrojem šikany může stát nedůsledné výchovné působení či nápodoba negativních (rodičovských) vzorů, chápaných dětmi jako normální a dovolené. Faktory sekundárně - strukturální zahrnují vlivy sociálních nerovností nebo hodnotového systému společnosti.

## 1.1 Vlivy individuálně - psychologické

Zatímco individuální předpoklady výskytu šikany zahrnují dispozice, se kterými se jedinec rodí, psychologické předpoklady odkazují k teoriím osobnostního vývoje nebo (pod)vědomým reakcím na stres sociálního prostředí, který člověka obklopuje.

Otázka lidské agresivity a prostředků, které jsou schopny tuto sílu racionálním způsobem usměrňovat pro dobro celku i jednotlivce, představuje jednu z největších výzev každého socializačního působení. Mnohdy však ani precizně stanované způsoby lidského chování nejsou sto ovlivnit onu přirozenou součást lidského já, se kterou se rodíme a mnohdy (ne)úspěšně bojujeme po celý život (Antier, 2004, s.9-10). Kromě vrozené míry agresivity se však děti dopouštějí šikany i z celé řady běžných důvodů, jakými jsou zvědavost, nakolik a zda-li vůbec je možné potenciální oběť ovládnout, potřeba

upoutání pozornosti nebo překonání nudy, kterou školní prostředí jistě nesčetněkrát nabízí (Kolář, 2001, s.85-86). Jedna skutečnost je však všem motivům agresivního chování společná, a tou je sobecká a sebestředná orientace dospívajícího. Určitý druh nutkavé nenasytnosti, který je svým způsobem neuhasitelný a „i když se sobec soustřeďuje na sebe, není nikdy spokojený, ale stále neklidný, stále hnáný strachem, že nezíská dost, že může něco ztratit, že utrpí škodu“ (Kolář, 2001, s. 78).

Psychologické předpoklady výskytu šikany vycházejí z postojů jedince k systému společensky závazných pravidel, či ochrany vlastního sebepojetí.

Zastánci prvního případu, francouzský psycholog Jean Piaget a americký sociální psycholog Lawrence Kohlberg, vidí v internalizaci hodnotového systému klíčový moment morálního vývoje. Oba definují tři vývojová stádia tohoto procesu, ve kterých se stupeň přijetí společenských pravidel mění. Poukazují na posun od heteronomní morálky, kdy jedinec jedná na základě strachu z potrestání, k morálce autonomní, kdy dochází k akceptaci hodnotového systému s vědomím jeho důležitosti pro vzájemné soužití lidí, a vrcholí v idealizovaném stavu Kohlbergova postkonvenčního období. V tomto nejvyšším stadiu mravního vývoje již jedinec nejenže společenské normy plně přijímá, někdy definuje i vlastní morální kategorie, veden vnitřním etickým imperativem (Vacek, 2008, s.25-30). Platí tedy, že čím vyšší stupeň morálního vývoje jedinec dosahuje, tím nižší je pravděpodobnost výskytu agresivních projevů chování. V této souvislosti je však nutné zdůraznit, že v reálném životě mladí lidé ve věku do 18-ti let obvykle nepřekračují konvenční stadium, tedy postoj, který tenduje k dosažení rozumných kompromisů s druhými lidmi, respektu vůči právu a sociálnímu řádu (Kolář, 2001, s. 75).

V otázce rizikového chování dětí, které způsobuje ohrožení jejich sebepojetí, dominuje představa projekce

osobních slabostí a strachů do druhých lidí v okamžicích bezprostředního ohrožení. Není rozhodující, je-li zdrojem ohrožení fyzická újma, materiální nedostatek, ztráta skupinové prestiže nebo jinakost druhého člověka, podstatou tohoto obranného mechanismu je reakce vůči skutečným či domnělým tlakům, které jsou schopny dosavadní sebeobraz zásadním způsobem narušit. Agresivní jednání je následně jedním z prostředků, jak této situaci čelit a zbavit se pocitů nepohody či viny. (Lovasová, 2006, s. 11).

## **1.2 Vlivy primárně - sociabilní**

Je nepochybné, že rodina, škola a svět dětských vrstevníků, nabízí mladým lidem síť nejdůvěrnějších mezilidských vztahů, ve kterých se většinu svého dětství a dospívání pohybují. Jsou základem pro budoucí pojetí vlastní identity, chápání světa, ve kterém žijeme, našeho místa v něm, našich možností i omezení a nezřídka se stává, že důsledky rané socializace spolehlivě brání na cestě osobnostního seberozvoje i poté, co tyto sociální světy opustíme.

Dětská agrese může v tomto kontextu pramenit z chyb a omylů při výchově mladé generace ze strany rodičů, která se vyznačuje přílišnou tvrdostí a autoritativním přístupem, nebo naopak bezbřehou tolerancí (Gajdošová, Herényiová, 2006, s. 214). Nehledě na formy nesprávného výchovného působení, zachycené v teorii nápodoby Alberta Bandury, jehož světově proslulý Bobo experiment demonstroval reakce a chování dětí, které byly negativním jednáním dospělé osoby inspirovány. V duchu této koncepce se negativní vzory rodinného prostředí mohou stávat normou, kterou děti kopírují, přičemž nejde jen o fyzické projevy (Kendra, 2016 [online]). Děti, které jsou verbálně socializovány v prostředí neskrývaného rasismu či xenofobie, mohou tyto postoje nebo hodnocení přejímat jako normální součást vnímání sociální reality a spontánně je šířit

i na půdě školy, aniž by si byly vědomy, že dělají něco zakázaného či společensky nevhodného.

Druhý stěžejní prostor dětské socializace tvoří nepochybně vzdělávací instituce, ve kterých sehrává klíčovou formativní úlohu učitel. Je-li pedagogický přístup této autority dominantní a ignoruje-li možnost zapojení žákovské spoluúčasti při dotváření obsahu a formy vzdělávacího a výchovného procesu, mnohdy tím v dětech vytváří negativní vztah k tomuto prostředí a podněcuje tak tendence vhodně disponovaných jedinců k agresivnímu chování (Vavrečková, 1999, s.6-8). Svou roli zde pochopitelně sehrává i skupinová dynamika, která se podstatným způsobem podílí na sociálním klimatu třídního kolektivu, včetně tlaku na konformnější jedince k poslušnosti vůči patologickým očekáváním agresivních spolužáků (Kolář, 2001, s. 9).

### **1.3 Vlivy sekundárně - strukturální**

Sekundárně - strukturální tlaky sociálního prostředí se na případném vzniku agresivních projevů spolupodílejí ve své podstatě nejskrytěji, jejich vliv dokonce ani nemusí jedince ovlivňovat na vědomé úrovni.

Z mnoha důvodů nepřispívá moderní společnost ke zdravému vývoji dětí. Přítomnost brutality ve filmech, neomezeně dostupných na internetu, nebo růstu agresivního společenského klimatu se silně kompetitivním nábojem, představují tzv. vnucené násilí, z jehož vlivu není možné děti plně izolovat (Bourcet, Gravillonová, 2006, s. 16-17). Svou destabilizační roli v procesu osobnostního zrání sehrávají i hospodářské poměry, vzrůstající frustrace a pocity osobního selhání rodičů, které se následně promítají do stability jednotlivých rodin (Auger, Boucharlat, 2005, s. 15-16). Spolu s tím jsou ve školním prostředí viditelné prohlubující se majetkové rozdíly, které mohou vést až k projevům ekonomické šikany. V prvním

případě se takového jednání dopouštění žáci z ekonomicky lépe situovaných rodin, kteří ponižují studenty ze sociálně slabších poměrů (Martínek, 2009, s. 138). Mohou se však vyskytnout i případy opačné, při kterých jsou děti z bohatých rodin terčem šikany pro lepší materiální možnosti. V takovém případě, „žáci a žákyně bývají stále častěji nuceni odevzdat násilníkům drahé části ošacení, luxusní boty či jiné předměty, které mají určitou značku nebo jsou právě v módě“ (Erb, 2000, s. 38).

Společenské klima zásadním způsobem utváří i postoje rodičů školních dětí, v jejichž okolí se šikana vyskytuje. Je smutné, že projevy agresivity bývají rodiči bagatelizovány či záměrně zlehčovány odkazem na neschopnost šikanovaného jedince si se vzniklou situací poradit, případně je ospravedlňován agresor jako ten, který má na tento typ chování coby silnější právo. Obojí původce šikany pouze utvrzuje v přesvědčení o vlastní výjimečnosti a beztrestnosti (Vágnerová, 2012, s. 800). Nehledě na možnost, že se na vzniku šikany mezi dětmi může podílet i postupné oslabování role učitele, spojené se ztrátou společenské prestiže tohoto povolání. Celou situaci mnohdy jen zhoršují nešťastně formulovaná hodnocení z řad odborné veřejnosti, poukazující na nedostatečnou připravenost, akceschopnost a ochotu odpovědných pracovníků si šikanu na půdě školy přiznat a rázně ji řešit. (Goldmanová, 1996, s. 95).



## 2 OPERACIONALIZACE POJMU, DEFINICE

### 2.1 Vývoj pojmu v historii

První zmínky o existenci šikany v moderním pojetí se objevily v článku *Teasing and Bullying* (popichování a šikanování) v *Pedagogical Seminary*, který byl publikován ve druhé polovině devatenáctého století (Kolář, 2004, s. 10). Do té doby význam slova šikana, který pochází z Francie 17. století, označoval přístup byrokratické státní správy, který znesnadňoval život svým občanům. Nejednalo se ještě o přímé fyzické násilí nebo psychický teror uskutečňovaný agresorem vůči své oběti nebo obětem. (Říčan, 1995, s. 25).

V moderním pojetí uvedl téma šikany po povědomí široké veřejnosti v sedmdesátých letech minulého století norský profesor Dan Olweus četnými výzkumy a vědeckými studii, jejichž vliv působil nejen v zemích Západní Evropy, ale i USA, Kanadě nebo Japonsku. Přinášel alarmující reflexi výskytu agresivního chování mezi žáky ve školním prostředí, nabízel jednotnou metodologii výzkumných šetření tohoto jevu a inicioval řadu mezinárodních konferencí zaměřených na prevenci a řešení školního šikanování. Není bez zajímavosti, že výsledky vědeckého zkoumání skandinávského odborníka k zásadní změně společenského klimatu zpočátku vůbec nevedly. Přelomový moment nastal až na počátku osmdesátých let, po zveřejnění otřesných případů školní šikany provázené dětským sebevražedným jednáním (Janošová, Říčan, 2010, s. 134).

V české společnosti se o šikaně začalo otevřeně hovořit až po roce 1989. Během devadesátých let vznikaly první dokumenty Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, které směřovaly k postupné regulaci nejzávažnějších projevů tohoto jevu ve školním prostředí. Došlo k vydání prvního metodického pokynu MŠMT *Fenomén šikanování u dětí a realizaci lokálních*

výzkumných šetření šikany mezi žáky na základních školách (Kolář, 2004, s.11 - 12).

## **2.2 Definice a charakteristika šikany**

Čím tedy šikana vlastně je? Široce pojatou, nicméně velmi obecnou odpověď nabízí Evelyn Fieldová, podle které se o šikanu jedná v případě výskytu fyzického, psychického, citového nebo společenského zneužívání člověka člověkem nebo skupinou (Fieldová, 2009, s. 24). Stanislav Bendl chápe šikanu jako chování, jehož cílem je nejen ublížit, ale i ohrozit nebo zastrašit fyzicky či slovně. Pro svoji závažnost dokonce šikanu v dětském prostředí řadí mezi jednu z forem syndromu CAN (Child Abused and Neglected) (Bendl, 2003, s. 26). Hana Vágnerová zdůrazňuje, že k fyzickým útokům nebo psychickému ubližování slabšímu jedinci musí docházet opakovaně (Vágnerová, 2009, s. 11). Nicméně nejprecizněji formulovanou definici tohoto fenoménu nabízí patrně profesor Říčan, podle kterého: „Šikanování říkáme tomu, když jedno dítě nebo skupina dětí říká jinému dítěti ošklivé a nepříjemné věci, bije je, kope, vyhrožuje mu, zamyká je v místnosti a podobně. Tyto incidenty se mohou často opakovat a pro šikanované dítě je obtížné, aby se samo ubránilo. Jako šikanování mohou být označeny také opakované posměšky nebo ošklivé poznámky o rodině“ (Říčan, 1995, s. 26).

Z krátkého výčtu odborných pohledů je zřejmé, že charakterizovat fenomén šikany v plné šíři není jednoduché. Ve snaze o detailní popis tohoto jevu, jeho stadií nebo forem, se navíc objevují i jiné nesnáze.

V prvním případě jde o kritiku odborné publikační činnosti mezi jednotlivými vědci, která ve svém důsledku znesnadňuje odpověď na otázku, který z odborných pohledů je nejpřesnější. Závěry psycholožky Evelyn Fieldové jsou například Dr. Kolářem, předním českým znalcem této

problematiky, hodnoceny jako neefektivní až kontraproduktivní, nabízející pouze laciné recepty k řešení počátečních stádií šikany. V této otázce má český odborník jistě pravdu. Fieldová nenabízí strukturovanější pohled na podobu vývojových stupňů a doporučená řešení žákovské agresivity připomínají spíše návody pro urovnání sporů a nesrovnalostí na skautském táboře (Fieldová, 2009, s. 263-264). Dr. Kolář má o efektivitě a vhodnosti tohoto typu reakcí ze strany oběti oprávněné pochybnosti. Ve své práci nabízí pět stádií šikany a zdůrazňuje, že aktivní obranný postoj poškozeného je na místě v rámci prvních tří (ostrakismu, přitvrzování a formování pevného jádra), které považuje za zvládnutelná standardními kontrolními mechanismy školy. U nejzávažnějších dvou stupňů (přebírání norem agresorů a totalitní třídy) musí již zasáhnout speciálně vyškolený odborník, neboť standardní pedagogické postupy řešení školní agresivity přestávají stačit (Kolář, 1997, s. 31-33).

Spolu s tím se však objevují i další problémy. Ačkoliv je koncept Dr. Koláře zpracován velmi podrobně, nejednou uvádí detaily, které praktickému využití nabízí jen stěží směrodatnou orientaci. Není například jasné, za jakých okolností jsou v prvním stadiu šikany (ostrakismu) žáci svým okolím již vyloučeni z třídního kolektivu či nerespektováni okolím (Kolář, 2011, s. 47). Výmluvně v této souvislosti působí konstatování profesora Říčana, podle kterého „ ... je třeba přiznat, že přesná definice šikany neexistuje, v některých případech i odborník váhá, zda jde o šikanu nebo jen o něco, co se šikaně podobá“ (Janošová, Říčan, 2010, s. 24).

Povědomí o nebezpečnosti tohoto jevu, konkrétních stádií a forem, spoluvytváří rovněž mediální prezentace šikany. Francouzský sociolog Jean Baudrillard v reflexi moderní společnosti poukazuje na mediální nadprodukcí pojmů, které se postupně odtrhly od sociální reality, kterou měly původně

popisovat, a začaly žít vlastním významovým životem. Tyto termíny, které už v praxi de facto nic nerepresentují, označuje jako simulacra, utvářející mediální hyperrealitu (Baudrillard, 2016, [online]). V období uplynulých patnácti let se tento trend bohužel nevyhnul ani tématu šikany a všemu, co s tímto fenoménem v kontextu českého školství souvisí. Mediální obraz školního násilí se v pojetí mainstreamových sdělovacích prostředků postupem času rozmlžil, a spolu s tendencí uvádět vždy jen ty nejkřiklavější případy, i zbulvarizoval. Příkladem za všechny je údaj cca 40% procent šikanovaných dětí na základních školách v České republice, který již patnáct let koluje v mediálním prostoru a s železnou pravidelností je citován každým, kdo tuto problematiku, byť jen okrajově, zmiňuje. Ono magické číslo 40% šikanovaných obětí vychází z přelomového výzkumu Dr. Koláře o sociálním klimatu na českých školách z roku 2001. Jedná se o velmi podrobné a rozsáhlé šetření, do kterého se zapojilo 66 českých a moravských vzdělávacích institucí (Havlínová, Kolář 2002, s. 23). Co konkrétního se však za tímto údajem skrývá, nebývá jasně sděleno. Lze se jen dohadovat, jak byla pro účely výzkumu šikana definována, jakou četnost musela nabývat, aby se o přítomnosti tohoto jevu již dalo hovořit atd. Mediální sdělení nabízí cca 40% šikanovaných českých dětí, na fakt, že tyto údaje pocházejí z doby, kdy na tehdejší základní školy docházeli dnešní maturanti, již netřeba brát zřetel (Minimalizace šikany, 2008; Prima TV, 2010; Teror ve škole zažily dvě z pěti dětí, 2005; Vedlejší efekty, 2007, [online]). A tím problém s přesným vymezením šikany ani zdaleka nekončí.

### 2.2.1 Silová nerovnováha

K šikaně dochází, dojde-li ke konfrontaci dvou jedinců, kteří jsou výrazně silově odlišní (Janošová, Říčan, 2010, s. 21). Na první pohled je tento definiční znak naprosto zřejmý, v kontextu školního prostředí však podmínku silové nerovnováhy komplikují dvě skutečnosti. V prvním případě jde o subjektivní odhad učitele, do jaké míry je oběť šikany vůči agresorovi ve skutečné fyzické nerovnováze, v druhém nastává dilema ještě složitější. Dá se za šikanu považovat i jednání fyzicky slabšího jedince, schopného terorizovat své bezprostřední okolí nebo psychicky týrat spolužáky?

V otázce mocenské nerovnováhy zmiňuje australská psycholožka Evelyn Fieldová dva druhy útočníků. Jedním z nich fyzická převaha jistě nechybí, protože *krokodýli* jsou sto svoje oběti *ulovit* nekompromisně a bez milosti. U *ptáček* *zpěváčků* je otázkou, jak posuzovat agresivní chování *pávů*, *kteří si honí triko* (Fieldová, 2009, s.42). Podmínka mocenské nerovnováhy se komplikuje také v momentě, kdy je původcem agresivního chování dívka. Podle výzkumů, prováděných v 90. letech profesorem Říčanem, se dívky častěji dopouštějí psychických forem nátlakového jednání, a to jak mezi chlapci, tak dívkami navzájem (Janošová, Říčan, 2010, s.30). V praxi jsou rovněž registrovány případy, při kterých agresivní výstřelky iniciují slušní a kultivovaní studenti, využívající k mocenskému ovládnutí ostatních pozitivního statusu, kterého se těší ve struktuře sociálních vztahů třídního kolektivu. Obojí typ agresorů, dívky i kultivovaní žáci, bez ohledu na své fyzické dispozice, obvykle zneužívají lepších znalostí, případně dobrého jména a pověsti, kterých se těší v očích svých učitelů (Kolář, 2011, s. 141). Situaci rovněž komplikuje odborný názor, podle kterého se oběť šikany nedokáže účinně bránit a při napadení uniknout (Vágnerová, 2012, s.798). Lze

však jednoznačně posoudit, do jaké míry je oběť bezmocná nebo neschopná uniknout při různých formách psychického obtěžování?

### **2.2.2 Agresivita bez cíle**

Nepřítomnost zacílení agresivního chování vůči poškozovanému znamená, že jednání agresora bývá vedeno chutí ublížit bez jasně definovaného cíle, pro zábavu. Oběť se dostává do (ne)přímého fyzického konfliktu nebo je terčem psychických ústrků, aniž by bylo jasné, k čemu jednání agresorů směřuje. Jde doslova o působení agrese pro agresi samu. Od šikany se běžný typ agresivity odlišuje tím, že „není cílem...sama o sobě a lze předpokládat, že agresor by použil i jiný způsob, pokud by jím svého cíle dosáhl“ (Kolář, 2011, s. 36). Kam však v tomto kontextu zařadit jednání, které nabývá znaky šikany pouze v některých případech, zatímco v jiných se agresor chová pouze agresivně? Navržená definice se v takovém případě stává nesrozumitelnou, protože není jasné, kým útočící vlastně je.

### **2.2.3 Formy**

Mezi nejčastěji uváděné formy šikanózního chování patří útoky fyzické nebo verbální, jenž mohou nabývat podob aktivních a pasivních. Fyzická agrese aktivní se vyznačuje přímou konfrontací agresora s obětí s využitím fyzické síly při napadání, bití, omezování v pohybu šikanovaného žáka, kterému není dovoleno si sednout do lavice, odejít na toaletu apod. Verbální agrese v aktivních podobách obsahuje širokou škálu slovních urážení, zesměšňování nebo rozšiřování nepravdivých tvrzení ve snaze oběť poškodit v očích ostatních, včetně ignorování a úmyslného omezování komunikace s obětí (Kolář, 2011, s.37).

I zde ovšem nacházíme formy žákovského chování, které svou povahou mohou, ale i nemusí šikanou být. Při identifikaci nevhodného jednání je rozhodující míra *hravosti*, která se mezi spolužáky vyskytuje. Jednání, které směřuje k tomu úmyslně ublížit nebo ponížit, se obvykle vyznačuje znevažováním druhého, tvrdostí a neláskou. Oproti tomu vzájemné interakce dvou nebo více jedinců s vědomím náklonnosti, legrace a zachování důstojnosti, škodlivé být nemusí. Pro tento typ normálního chování odborná literatura zavádí poněkud nešťastně znějící termín škádlení a stejně jako v předchozích případech, ani zde není vždy jasné, v jakém momentě se již o škádlení nejedná a nastává opravdová šikana. Hranice mezi škádlením a šikanováním není ostrá, tvoří spíše kontinuum, které začíná škádlením laskavým, divokým, neobratným, agresivně bolestivým, obvykle směřujícím k prvnímu stadiu skutečné šikany - ostrakismu (Kolář, 2011, s. 65-67).

Následující dva znaky šikanózního jednání představují patrně nejsložitější překážku při snaze označit konkrétní jednání za šikanu v kontextu žákovských kolektivů, neboť jak míra četnosti, tak subjektivní hodnocení postižených, jsou velmi složitě definovatelné.

#### **2.2.4 Míra četnosti**

Jak již bylo řečeno, v letech 2001 a 2005 byly v České republice uskutečněny dva rozsáhlé celonárodní výzkumy tradiční šikany na základních školách. V obou případech se počet šikanovaných dětí nezměnil, jednalo se o cca 40% žáků, kteří byli šikanou postiženi (Kolář, 2011, s. 22). Profesor Říčan však tato empirická data hodnotí s rozpaky. Zpochybňuje unáhlené závěry vycházející z holých čísel, nabádá ke standardizaci metodologických přístupů a poukazuje na stěžejní problém jednotného nastavení četnosti a forem, jakými se

šikana bude vyznačovat (Janošová, Říčan, 2010, s. 30). Varování této odborné kapacity je jistě opodstatněné. Podle každoroční zprávy o stavu a rozvoji vzdělávání v České republice, vydávané MŠMT, existuje v současné době na území ČR 4 106 základních škol, které navštěvuje 854 137 žáků. Pakliže by tyto školy byly šikanou zamořeny v množství, které uvádějí závěry obou výzkumných šetření, trpělo by tímto negativním společenským jevem více než 341 tisíc českých dětí, což je v průměru přibližně 80 šikanovaných žáků na každé škole (Výroční zpráva o stavu a rozvoji vzdělávání v České republice, 2016, s. 81). Na základě výzkumných šetření se nepotvrzuje, že by šikana byla doménou větších měst a vyhýbala se oblastem s nízkou mírou zalidnění, stejně tak při výskytu šikany nerozhoduje velikost školních tříd (Janošová, Říčan, 2010, s. 31). Při průměrném složení jedné školní třídy, čítající v současné době dvacet až třicet žáků, by tak v absolutních číslech mohly být postiženy šikanou tři až čtyři třídy na každé škole. Obraz inferna plného dětského soužení je v této perspektivě více než výmluvným. Je však situace na českých školách opravdu tak špatná?

Při bližším zkoumání výše zmíněných výzkumů patrně ne. V obou případech zde byla pro stanovení minimální četnosti výskytu šikany mezi žáky zvolena tzv. měkká metoda kalibrace, při které se agresivní jednání dá za šikanu považovat v okamžiku, cítí-li se oběť postížena alespoň dvakrát během školního roku. Rovněž celkový výskyt šikany na základních školách překvapivě redukuje svým odhadem i autor a odborný garant obou výše zmíněných zkoumání Dr. Kolář, který v roce 2011 na stránkách své poslední knihy o školní agresivitě připouští, že zamoření šikanou dosahuje maximálně 20% (Kolář, 2011, s. 23). Skutečnost, že od realizace druhého Kolářova výzkumu v roce 2005 uplynulo šest let a míra šikany se z pohledu nejznámějšího odborníka na tuto problematiku v ČR snížila o dvacet procent, působí velmi zvláštním dojmem.



## 2.2.5 Subjektivní vnímání

Posledním sporným faktorem, který o výskytu šikany mezi žáky rozhoduje, je vnímání oběti tohoto typu agresivního chování vůči vlastní osobě. Je jasné, že opakující se fyzické ubližování či slovní urážky nikdo jako formu skutečného kamarádství nebo jen nevhodného kanadského žertování, nebere. Nicméně v praxi existují případy, které objektivní znaky šikany naplňují (oběť je fyzicky slabší, nemá možnost se proti opakovaným útokům účinně bránit atd.), v konkrétním sociálním kontextu je však oběti za újmu nepovažují. Toto jednání ze strany ostatních chápou jako nezbytnou součást přechodových rituálů, které tvoří tradiční kolorit instituce, ve které se nachází. Vědí, že činěná příkoří skončí a těší se na přelomový moment, kterým se stanou plnohodnotnými členy společenství, se všemi povinnostmi a právy, které z nově nabytého statusu vyplývají. Připravit postiženého jedince o prožívané těžkosti institucionálním zásahem, přináší ve svém důsledku paradoxně ztrátu jeho osobní prestiže. Za šikanu je proto problematické označovat například agresivní chování v rámci tzv. seniorátních řádů či jiných forem testování mužnosti, kterými si každý nováček musí projít. Mezi typy prostředí, kde k tomuto jednání dochází, patří vojenská kasárna, skautské oddíly nebo internátní školy (Janošová, Říčan, 2010, s. 136). O těchto zkušenostech obvykle hovoří bývalí vojáci základní služby, kteří sice zakusili ústrky „mazácké vojny“ od déle sloužících kolegů, prošli přechodovým rituálem, obvykle spojeným se zbytečným fyzickým bitím, na službu v armádě však vzpomínají s hrdostí. Jiným případem může být svědectví absolventa umělecké školy a filmového producenta Václava Marhoulky, který líčí otřesně zkušenosti se šikanou v dobách středoškolských studií. Dodává však, že roky strávené na tomto internátu patřily mezi nejkrásnější část jeho (nejen uměleckého) života. Ačkoliv prošel velmi surovou zkouškou

osobní integrity, na místo, kde k jeho trýznění měsíce docházelo, vzpomíná rád (13. komnata Václava Marhoula, 2013, [online]).

V souvislosti s osobním vnímáním agresivního jednání se pochopitelně objevují i případy opačné. Pakliže se situace v mysli jedince jeví jako reálná, stává se reálnou i ve svých důsledcích. Na tento základní koncept sociálního konstruktivismu naráží profesor Říčan, když domnělé formy šikany ilustruje na příkladech, ve kterých je za šikanu subjektivně označováno prakticky cokoli, byť jen v symbolické podobě. Při zkoumání šikany je proto nezbytné vzít v úvahu, že ne vše, co jako šikana vypadá, je jejími účastníky za šikanu považováno. Ne vše, co se jako šikana jeví, ve skutečnosti šikanou je a ne každý, kdo tvrdí, že mu bylo v tomto smyslu ublíženo, je skutečná oběť (Janošková, Říčan, 2010, s.23). Nežijeme a nikdy žít nebudeme v dokonale bezpečném světě, který je imunní vůči sebemenším projevům fyzických nebo psychických ústrků. Je nutné vzít v úvahu, že těmto situacím se nelze vyhnout ani ve školním prostředí.

### **2.2.6 Šikana v paragrafech**

Šikanu, coby specificky definované jednání, v právním řádu České republiky nenajdeme ani mezi trestnými činy, ani mezi přestupky. Některé její formy však mohou naplňovat skutkovou podstatu jiných trestných činů, například ublížení na zdraví podle § 146, omezování osobní svobody podle § 171, vydírání podle § 175 nebo poškozování cizí věci podle § 228 trestního zákoníku č. 40/2009 Sb., ve znění pozdějších předpisů. Mezi další právní normy, postihující znaky šikanózního jednání, se řadí i přestupkový zákon č. 200/1990 Sb. a zákon č. 401/2012 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí (Vágnerová a kol., 2009, s. 113).

K dokonané trestné činnosti mezi žáky na základní škole však de iure v drtivé většině případů dojít nemůže. Trestní odpovědnost pachatele je v českém právním řádu stanovena od 15 roku věku a studenti základních škol při dosažení této věkové hranice již zpravidla odcházejí na středoškolské vzdělávací instituce. Stejně tak k naplnění skutkové podstaty trestněprávního jednání zákon požaduje adekvátní míru společenské nebezpečnosti, která v praxi znamená, že v případech šikany může docházet k naplnění formálních znaků některých výše uvedených trestných činů nebo přestupků, materiální znak (stupeň nebezpečnosti pro společnost) však bývá marginální pro nedostatečnou rozumou a volní vyspělost dětských pachatelů (Novotný, Zapletal a kol., 2008, s. 20-23).

S přihlédnutím ke všem výše uvedeným skutečnostem lze říci, že při operacionalizaci pojmu šikana existují u každého definičního znaku četná ale, která jasné rozlišení tohoto typu chování stěžují. Není vždy zřejmé, jak silný musí být útočník, aby se naplnila podmínka silové nerovnováhy mezi agresorem a obětí. Jak často musí k agresivnímu chování docházet, aby již bylo možné odlišit nahodilé od pravidelně se opakujícího, nepodstatné od závažného. Přes všechny uvedené komplikace jsem vybral pro zkoumání projevů šikany následující definiční znaky tohoto chování :

- + nabývá jak fyzické, tak psychické podoby
- + odehrává se mezi dvěma nebo více žáky nestejně síly
- + dochází k němu opakovaně
- + oběť není schopna se tomuto typu agrese v dané situaci účinně bránit nebo uniknout

✚ oběť jednání útočníků subjektivně vnímá jako příkoří, újmu, nikoli jakou součást standardních pravidel hry, kterým se dobrovolně podrobuje

### **3 SOUŽITÍ ODLIŠNÝCH KULTUR**

Při zkoumání agresivního chování mezi žáky, motivované etnicko/národnostní odlišností, je nutné stručně zmínit převládající teoretický koncept soužití majoritní společnosti s minoritními skupinami odlišného původu - multikulturalismus. Ideový proud, který věří v pokojnou (ko)existenci odlišných ras, náboženství nebo kultur v rámci společného státního útvaru.

Velmi schematicky lze multikulturalismus vymezit jako protiváhu k etnicky homogenní Evropě druhé poloviny 19. století v době postupného vzniku národních států. Od druhé poloviny dvacátého století však s rostoucí migrací do zemí evropského kulturního okruhu vyvstala otázka efektivní integrace nově příchozích. Tento problém, který se z počátku nezdál být pro sociální stabilitu vážnější hrozbou, vystřídalo poznání, že soužití v různosti rozhodně nebude bez komplikací.

#### **3.1 Zahraniční zkušenost s integrací minoritních skupin**

Když v roce 2011 premiér Velké Británie David Cameron deklamoval selhání multikulturalismu, nebylo zřejmé, co měl konkrétně na mysli. Ve svém projevu tento neúspěch přímo nespécifikoval, argumentoval pouze nutností větší britskosti ve snaze efektivnějšího boje proti extremismu. Zřetelně tak pojmenoval rozpaky, které soužití různých etnicko/národnostních skupin provází. A nebyl zdaleka jediný, kdo možnosti multikulturního přínosu pro britskou společnost začíná otevřeně zpochybňovat. Filozof Jonathan Sacks připomíná, že projekt soužití odlišných skupin obyvatelstva nesplnil původní očekávání. Namísto tolerantní a rovné společnosti, ve které již nebude hrát roli barva pleti,

etnický původ nebo kulturní jinakost, dochází k odlišnému vývoji. Tím je zřetelný rozklad národní identity a postupující růst morálního relativismu (Multiculturalism: What does it mean?, 2011 [online]).

Obdobný pohled, jakým Sacks deklasuje přínos multikulturalismu, je přítomný i v Austrálii. Zatímco v minulém století byl projekt multikulturní společnosti chápán jako široce otevřená náruč žadatelům přicházejícím z celého světa, zejména ze zemí jihovýchodní Asie, od počátku nového tisíciletí se tato strategie mění. K symbolickému přelomu konce velkorysé multikulturní politiky došlo odvoláním ministryně Amandy Vandstonové z čela ministerstva pro imigraci a multikulturní záležitosti a přejmenováním této vládní instituce na ministerstvo pro imigraci a občanství. Tímto aktem odstartovala éra nového integračního přístupu, jehož cílem je omezit příliv nových žadatelů o život v Austrálii, s rostoucím tlakem na maximální integraci cizinců jako podmínky získání státního občanství (Knight, 2008 [online]).

Americká zkušenost s migrací a integrací žadatelů o nový domov nabízí optimističtější scénář. Vychází z koncepce Roberta Bellaha, který pokojné soužití odlišných skupin obyvatel nachází v představě *amerického civilního náboženství*. Bellah neupírá žadatelům o život v nové vlasti možnost zachovat si původní tradice, zvyky nebo projevy religiozity, nabízí však jejich uchování pod hlavičkou sekulárně - kulturních symbolů amerického vlasteneckého ražení. Úcta ke státní vlajce, přísaha věrnosti národu, patetické projevy národní hrdosti při poslechu státní hymny, to vše má v nově příchozích vzbuzovat pocit výjimečného, až posvátného, co spolehlivě integruje. Příslovečný tavící tyglík národů se tak v Bellahově představě mění na tyglík, ve kterém se vedle sebe vaří jednotlivé skupiny obyvatel, které zastřešuje jediná, společně uznávaná poklička (Bellah, 2016 [online]).

Také Václav Bělohradský, profesor sociologie a politický emigrant, který zasvětil profesní život akademické práci v italském Terstu, vidí k Bellahovu konceptu jednu z možností řešení imigračně-integračního problému. V otázce soužití odlišných nábožensko - etnických skupin v rámci společného státu odlišuje společnosti multikulturní a multirasové. V obou případech zdůrazňuje rozhodující vliv kulturního systému země pro integraci všech obyvatel. Podle Bělohradského se společnosti multikulturní vyznačují tím, že etnické, hodnotové nebo náboženské odlišnosti jednotlivých občanů zakládají legitimní nárok i na kulturní odlišnost. Každý nově příchozí si mohl svobodně konstruovat vlastní identitu na základě symbolů své původní domoviny a stát toto právo nově příchozím garantoval. Tuto velkorysou imigrační politiku do počátku nové století reprezentovaly například Velká Británie nebo Austrálie. Oproti tomu model multirasové společnosti kopíruje de facto Bellahův koncept. Odlišnost etnického původu nebo duchovní orientace jsou zastřešeny všeobecně přijímaným kulturním modelem hostitelské země (Bělohradský, 2013 [online]).

Za zmínku stojí rovněž francouzská integrační politika, která důsledně lpí na požadavku maximálního přizpůsobení nově příchozích a přísném oddělení (zejména náboženské) jinakosti od sféry veřejných institucí. Takto pojatý přístup však v mnoha ohledech nejenže selhává, stává i morálně sporným. Podle českého sociologa Jana Kellera Francie po druhé světové válce (v drtivé většině ekonomické) imigranty vítala. V dobách tučných třiceti poválečných let došlo k nevídanému ekonomickému oživení, během kterého již francouzští občané nižších společenských tříd nechtěli vykonávat špatně placené profese. Jejich místa zaujali imigranti. Od sedmdesátých let dvacátého století se však ekonomický vývoj v důsledku globalizace zpomalil, ubylo levných pracovních příležitostí a nebylo zřejmé, jak druhou či třetí generaci dětí poválečných

migrantů do společenského systému efektivně začlenit. Na rozdíl od svých rodičů, kteří žili v relativní stabilitě a garanci jistého pracovního uplatnění, nezbyvá těmto lidem zpravidla nic z výhod, pro které předchozí generace do Francie přicházela (Keller, 2015 [online]).

### **3.2 Reakce českého vzdělávacího systému na etnicko/národnostní proměnu soudobé společnosti**

Česká společnost nestojí před problémy masové imigrace jako jiné země Evropské unie, není rovněž nucena čelit dominantně se projevující etnicko-náboženské menšině. I přesto nelze otázku budoucího soužití odlišných kultur v ČR podceňovat. V současné době se mezi příslušníky nejpočetněji zastoupených národnostních menšin, chápaných jako skupiny nepřevyšující 3% z celkové populace hostitelského státu, které sdílí společné etnické, jazykové či kulturní znaky, řadí Romové, Slováci, Vietnamci a lidé pocházející s rusko jazyčných oblastí (Ruska nebo Ukrajiny). Ostatní národnostní nebo etnické menšiny jsou v ČR zastoupeny jen v nepatrných počtech (Šišková, 2008, s. 91-93). Etnické složení žáků cizinců na českých školách tato čísla potvrzují. Na základě studie Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy, provedené v roce 2013, tvoří nejpočetnější skupiny Ukrajinci, Vietnamci, Rusové a Slováci, přičemž největší podíl těchto studentů navštěvuje základní školy v Praze, Karlovarském a Plzeňském kraji (Kostelecká a kol., 2013, s. 28-33).

Jak na problematiku postupné proměny etnické struktury českých žáků v kontextu boje se sociálně patologickými jevy doposud reagovaly státní instituce? Již v průběhu devadesátých let minulého století, v roce 1999, vydalo MŠMT první metodický pokyn k výchově proti rasismu, xenofobii a intoleranci. Ředitelé a pedagogičtí pracovníci základních škol jsou v něm



nabádání k tomu, aby rozvíjeli příznivé školní prostředí, pěstovali v žácích žádoucí postoje vůči spolužákům odlišného etnicko/národnostního původu, učili vzájemné toleranci a postihovali chování, které (byť jen v náznaku) nabývá rasové nebo xenofobní podoby (Metodický pokyn MŠMT k výchově proti projevům rasismu, xenofobie a intolerance, 1999 [online]). Je otázkou, nakolik byly metodické pokyny v rámci jednotlivých škol prakticky naplňovány, bez odezvy však nezůstaly. Svědčí o tom výroční zprávy škol, ve kterých se spolu s celkovým hodnocením uplynulého akademického roku zmiňuje i problematika studentů etnicko/národnostních skupin. Přítomnost minoritních žáků na českých školách reflektují rovněž hlášení České školní inspekce, která hodnotí stav a úroveň sociálního klimatu na dozorovaném školském zařízení, včetně stanovení doporučení, jak nevyhovující stav zlepšit. Management na každé škole všech stupňů (mateřské, základní, střední) a typů (školách speciálních, odborných, standardních) tvoří minimální preventivní programy sociálně - patologického chování žáků, jejichž vznik inicioval metodický pokyn MŠMT čj. 16227/96-22 již v roce 1997, coby nedílná součást aktivit, směřujících proti zneužíváním drog, xenofobii, rasismu a násilí ve školním prostředí (Analýza minimálních preventivních programů škol a školských zařízení, 1999 [online]).

Ve snaze čelit výskytu sociálně patologického chování dětí na českých školách zahájilo MŠMT rovněž program Národní strategie primární prevence rizikového chování dětí a mládeže pro období 2013 - 2018. Mezi formami rizikového chování, na které je potřeba se prioritně zaměřit, patří mimo jiné i šikana a kyberšikana, rasismus a xenofobie (Národní strategie primární prevence rizikového chování dětí a mládeže na období 2013 - 2018, s.9). Součástí tohoto široce definovaného konceptu se od roku 2013 stal i modernizovaný systém certifikace programů primární prevence. Ze široké nabídky poskytovatelů jsou Pracovištěm pro certifikace při Národním

ústavu pro vzdělávání udělovány příslušná osvědčení kvality pro všechny typy programů prevence rizikového chování (Národní ústav pro vzdělávání, 2016 [online]).

O koncepční připravenosti českého školství ve věci předcházení a řešení výskytu sociálně-patologických jevů svědčí i závěry Analýzy minimálních preventivních programů českých škol, zpracované Institutem pedagogicko-psychologického poradenství pro potřeby MŠMT. Analýza minimálních preventivních programů byla provedena ve všech okresech ČR formou dotazníkového šetření, ve 34 školách a školských zařízeních došlo k realizaci hloubkových rozhovorů se školními metodiky prevence, pedagogy a žáky navštívených škol. Závěry potvrzovaly, že hlavní cílovou skupinou preventivních programů jsou děti, v 62% všech analyzovaných programů patřily mezi cílové skupiny preventivní činnosti rodiče a v 68% aktivit byly do preventivních programů zahrnuti i pedagogičtí pracovníci škol. Většina těchto programů se vyznačovala širokou pestrostí metod a bohatým obsahovým zaměřením. Mezi nejčastěji pořádané aktivity patřily besedy, přednášky odborníků, peer programy a zážitkové či interaktivní formy vzdělávání (Analýza minimálních preventivních programů škol a školských zařízení, 1999 [online]).

Kritici systémových řešení však varují před přetrvávající existencí nepřímé diskriminace minoritních skupin. I přes nepopiratelný posun v koncepční snaze o integraci studentů národnostních menšin, k jejich znevýhodnění přý stále dochází, neboť současný školský systém je nastaven na hodnoty majoritní české společnosti a nereflektuje proměňující se demografickou situaci. Obsahová podoba výukových materiálů vychází z *etnocentického* pojetí, zdůrazňuje výkladovou perspektivu obrozeneckého češství a výhradně středoevropskou historickou zkušenost. Vznik opravdu multikulturního prostředí je tak za stávající situace nemožný, protože v rámci vzdělávacích osnov není poskytován dostatečný

prostor pro učební látku zahrnující i problematiku minoritních společností (Šišková, 2008, s. 29).

Nedostatky, které se objevují ve vzdělávacích osnovách českých škol, v souvislosti s příchodem žáků-cizinců, reflektuje rovněž Analýza kulturního minima pro integraci cizinců, vypracovaná pro účely MŠMT v roce 2008. Podle studie spočívá efektivní integrace různých minoritních skupin v zavedení intenzivních jazykových programů češtiny pro cizince a důsledné aplikaci funkcionalistického pojetí kulturních hodnot ve vzdělávání. Větší množství výukových hodin českého jazyka garantuje spolu s prevencí sociálního vyloučení i integraci do nového kulturního prostředí. Myšlenka funkcionalistického pojetí kulturního minima vycházející z představy demokraticky fungujícího společenství a napomáhá všem, kdo o to stojí, participovat na procesech společného rozhodování. Výsledků Analýzy ukázaly, že interkulturní kompetence českých učitelů nejsou na optimální úrovni. V rámci formálního pedagogického vzdělávání není tato odbornost systematicky vyučována, v důsledku čehož chybí dostatečná sebereflexe pedagogických pracovníků v otázkách osobních postojů, pocitů nebo přesvědčení vůči kulturně odlišným studentům. Nedostává se rovněž adekvátního faktické povědomí o domovských státech žáků-cizinců (Muhič, 2008, s. 22-30).

Je nepochybné, že česká společnost není homogenním celkem. Vzrůstající migrace a s ní spojený příchod žáků odlišného etnicko/národnostního složení do českých škol, staví před vzdělávací systém úkol zajistit pokojného soužití odlišných skupin s českou majoritní společností. Je uspokojivě řešen? Metodická doporučení MŠMT, program Národní primární prevence nebo nově koncipovaný systém certifikace poskytovatelů vzdělávacích preventivních programů, vedené snahou o prevenci projevů šikany, rasismu nebo xenofobie, jsou správným a koncepčně šťastným přístupem. Jsou rovněž patrné významné změny při prevenci sociálně patologických jevů a

integraci žáků odlišných etnicko/národnostních skupin do prostředí českých škol. Jak však tuto výzvu k soužití v jinakosti uchopí východní pracovníci, rodiče a zvláště pak učitelé a žáci ve smíšených třídních kolektivech, ukáže až budoucnost.

## 4 PROBLEMATIKA ŠIKANY A SOCIÁLNÍ PRÁCE

Mezi nepsané podmínky realizace každého výzkumného projektu patří aplikace zjištěných závěrů v praktickém využití. V této souvislosti je nezbytné vymezit vztah zkoumaného problému k oboru sociální práce a možnostem faktického obohacení postupů či kompetencí sociálního pracovníka.

Didaktické závěry diplomové práce směřují k jednomu ze základních pilířů moderně strukturované sociální politiky státních i nestátních neziskových organizací - k preventivní a nápravné činnosti (Krebs a kol., 2010, s. 443). Svým obsahem upozorňují na četná úskalí nežádoucího chování dětí, se specifickým přesahem výskytu agresivních projevů vůči žákům odlišného etnicko/národnostního původu. Teoretické závěry a výsledky empirického výzkumu tak přinášejí aktualizované poznatky a inspirativní impulsy pro sociální práci ve dvou oblastech:

1) lepší identifikaci tradiční školní šikany, příčin vzniku a podob, kterých nabývá. Dostupné odborné publikace reflektují téma agresivity mezi dětmi s určitou časovou prodlenou, byly vydány před pěti a více lety. Je otázkou, nakolik jsou schopny dostatečně vystihnout současnou podobu zkoumaného fenoménu, který je jevem velmi proměnlivým, podléhajícím řadě socio-kulturních faktorů. Svým obsahem může tak diplomová práce napomoci v uchopení této problematiky v kontextu rostoucí heterogenity soudobých školních kolektivů.

2) aktualizaci současné prevalence agresivního chování mezi žáky na vybraných pražských základních školách v těchto perspektivách:

- ✚ zda-li se agresivní chování ve školním prostředí vyskytuje, které pohlaví se tohoto jednání dopouští, jakých forem a četností nabývá.
- ✚ zda-li se na zkoumaných základních školách vyskytují případy agresivního chování vůči žákům minoritních etnicko/národnostních skupin a pakliže ano, kterých konkrétních minoritní skupin se tento problém týká
- ✚ zda-li se na školách vyskytují projevy agresivního chování směřující proti žákům majoritní české společnosti. Pakliže ano, o jaké konkrétní formy tohoto jednání se ze strany žáků minoritních skupin jedná

Závěry diplomové práce se rovněž mohou odrazit ve zkvalitnění preventivních vzdělávacích programů, nebo být orientačním podkladem pro eventuální rekonceptualizaci tohoto typu programů v portfoliu jak státních, tak nestátních subjektů sociální politiky. V obou případech zprostředkovávají praktickému využití hlubší a strukturovanější podobu stávajícího stavu šikany ve školním prostředí. Nese-li moderní sociální práci axiom o porozumění sociálnímu světu jednotlivce, coby předpokladu úspěšné preventivně - rehabilitační činnosti, platí jistě totéž i pro znalost specifického Lebenswelt klientské skupiny (Matoušek, Koláčková, Kodymová, 2005, s. 22).

Mimo to je možné poukázat na roli, kterou ve snaze o zkvalitnění odborných znalostí a profesionálních dovedností poskytovatelů sociálních služeb hraje spolu s kontinuálním vzděláváním i rámcové povědomí o jiných sociálně vědních disciplínách (Matoušek a kol., 2012, s. 180). V tomto ohledu patří mezi přínos diplomové práce využití teoretických poznatků a metodologického aparátu sociologie, kterou pro identifikaci společenských problémů 21. století považují za

stěžejní. A věřím, že takto pojatý mezioborový přístup je pro samostatnou, tvůrčí a smysluplnou reflexivní praxi sociálních pracovníků v moderním pojetí nezastupitelný.

## **EMPIRICKÁ ČÁST**



## 5 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ

### 5.1 Cíle výzkumu

Když v roce 2001 představil Dr. Kolář výsledky výzkumu klimatu na základních školách, získalo si téma šikany širokou pozornost jak ze strany odborné, tak laické veřejnosti. Nutno přiznat, že vzhledem k vysokému počtu dětí, postižených agresivním chováním svých spolužáků, naprosto právem. Výsledky, ke kterým přední český odborník dospěl, naznačovaly, že až 40% dotazovaných žáků bylo na své domovské škole šikanováno. V roce 2005 Dr. Kolář celonárodní výzkum v prostředí základních škol zopakoval, a i v tomto případě se počet šikanovaných blížil cca 40-ti procentům (Kolář, 2011, s.22). Zjištěné Kolářovy výsledky byly ovšem záhy konfrontovány s výzkumy jiným badatelů, mezi kterými byla i Magdaléna Kohout Diaz. Ta v roce 2007 zahájila komparativní šetření s cílem prověřit představu epidemicky se šířící šikany na českých školách. Výsledky výzkumu však žádné katastrofické scénáře školního násilí nepotvrdily, právě naopak, oslovení žáci považovali školní prostředí za dobré a vztahy mezi svými vrstevníky za spíše dobré. Nehledě na skutečnost, že fyzické projevy šikany, spojené s bitím nebo týráním, se objevovaly v odpovědích dětských respondentů naprosto výjimečně (Kohout Diaz, 2007, s.48-49). Natolik protichůdné závěry obou výzkumníků byly zarážející.

Ačkoliv je i česká společnost nucena řešit problém integrace cizinců a s ní spojené postupné proměně etnicko/národnostního složení současných školních tříd, je překvapivé, že jediný výzkum mapující agresivní chování žáků s rasovým podtextem byl uskutečněn pouze v roce 1999 profesorem Říčanem. Toto šetření však zahrnovalo patologické projevy ve vztazích mezi majoritní českou školní mládeží a romskými spolužáky, nikoli šikanu směřující proti studentům jiných

etnicko/národnostních skupin (Říčan, 1999, s.3 [online]). Dokonce ani odborná literatura téma interetnické šikany dosud prakticky nereflektuje. Obvykle se v této souvislosti pozornost autorů zaměřuje na projevy agresivity mezi Čechy a Romy, pakliže jsou etnické skupiny zmíněny, bývají uváděny kasuistiky obětí z řad studentů slovenské národnosti, jiné případy tohoto typu v české literatuře popsány nejsou (Kolář, 2001, s. 160-164). Mezi dostupnými českými výzkumy školního násilí se tak prakticky neobjevuje jediné aktuální zkoumání tohoto problému.

Neméně zajímavá je i skutečnost, že téměř všechny výzkumy žákovské agresivity, uskutečněné po roce 1989, byly realizovány výhradně mezi žáky, reflexe tohoto fenoménu pohledem učitelů se vyskytuje zřídka. Jedinou výjimku představuje výzkum řešitelského týmu pod vedením PhDr. Ladislava Czémyho, který v roce 2013 zkoumal školní patologické projevy pohledem učitelů a žáků 2. stupně základních škol (Csémy, Hrachovinová, Starostová, Čáp, 2013, s.8).

Z těchto důvodů jsem se rozhodl uskutečnit výzkumné šetření šikany na vybraných pražských základních školách pohledem oslovených učitelů. Pro tento výzkumný záměr byla zvolena kvantitativní výzkumná strategie za použití strukturovaného dotazníku, zkoumané agresivní projevy žáků byly rozděleny na psychické a fyzické, oslovení zaměstnanci školy zastávali funkci pedagogů nebo školních metodiků prevence. Spolu s tradiční žákovskou šikanou byly do výzkumu zahrnuty rovněž otázky týkající se přítomnosti žáků etnicko/národnostních menšin na zvolených školách a projevů agresivity s nimi spojené.

## 5.2 Hypotézy výzkumu

Při formulaci výzkumných hypotéz byly vybrány tři indikátory, které se podle dosavadních výzkumných dat, systémových změn v oblasti boje se školními patologickými jevy a osobní mírou předporozumění, mohly promítnout v odpovědích respondentů.

Těmito indikátory byly :

1. pohlaví
2. funkční zařazení v zaměstnanecké struktuře školy
3. účast, případně absence, na některé z forem postgraduálního vzdělávání organizovaného domovskou školou

Na základě takto stanovených skupin byly formulovány následující hypotézy.

Hypotéza H1 : Ženy budou v celkovém součtu uvádět větší počet registrovaných projevů agresivního chování žáků než muži.

Jedním z nejsilněji působících socializačních vlivů, který formuje vnímání sociální reality každého z nás, je bezesporu gender. S ohledem na to, že v průběhu výchovy nejsou muži a ženy vychovávaní stejně, vychází první hypotéza z předpokladu, že ženy jsou v rámci socializace intenzivněji vedeni k větší senzitivitě při vnímání násilí a agresivity ve svém okolí než muži, u kterých se ostřejší přístup ke světu a sobě samotným spíše vyžaduje a očekává.

Hypotéza H2 : Čím vyšší je funkční zařazení dotazovaných, tím bude jimi registrovaný počet agresivních projevů vyšší.

Při výskytu kázeňských prohřešků ve školním prostředí nebývá stejně aktivní každý zainteresovaný učitel. V praxi obvykle tento typ problémů řeší třídní učitel, který zvláště závažné případy konzultuje s výchovnými pracovníky nebo školním psychologem. Druhá hypotéza výzkumu vychází z předpokladu, že školní metodici prevence a třídní učitelé mají díky této agendě větší přehled o faktickém výskytu agresivních projevů než netřídní učitelé.

Hypotéza H3 : Respondenti, kteří během svého dosavadního působení absolvovali přednášku, workshop nebo besedu k prevenci sociálně patologických jevů na školách, budou celkově uvádět větší počet registrovaných projevů agresivního chování žáků než ti, kteří žádné školení tohoto typu neabsolvovali.

Podle nejnovějšího Metodického pokynu Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy k řešení šikanování ve školách a školských zařízeních z roku 2013 se mezi minimálními požadavky kladenými na školu v článku 5 objevuje mimo jiné i nutnost sestavení plánu vzdělávání pracovníků školy. Třetí výzkumná hypotéza staví na předpokladu, že ti z respondentů, kteří prošli na svých domovských školách odborným vzděláváním v otázkách šikany, budou registrovat větší množství agresivních projevů chování než ti, kteří proškoleni nebyli (Metodický pokyn MŠMT k řešení šikanování ve školách a školských zařízeních , 2016 [online]).

### **5.3 Výběrový soubor respondentů, sběr dat**

Pro sestavení výběrového souboru byla zvolena metoda nenáhodného kvótního výběru, aby bylo možné vyváženým způsobem pokrýt všechny definované kategorie požadovaných respondentů (Srnc, 2006, s. 23-24). V ideálním případě mělo dotazník na každé oslovené škole vyplnit pět zaměstnanců. Jeden školní

metodik prevence, dva třídní učitelé (jeden muž, jedna žena) a dva netřídní učitelé (jeden muž, jedna žena).

Podle původní představy mělo být dotazníkové šetření realizováno pouze na základních školách pátého pražského obvodu, kde jsou počty studentů cizinců a koncentrace základních škol jedny z nejvyšších v Praze. Školy Prahy 5 nabízely rovněž velmi dobrou dostupnost prostředky městské hromadné dopravy. Sběr dat byl zahájen na počátku prosince 2015 zasláním e-mailu školním metodikům prevence s prosbou o spolupráci, stručnou charakteristikou výzkumu, elektronickým dotazníkem a fotografií výzkumníka pořízenou z přední stránky indexu. Ze čtrnácti takto oslovených základních škol se podařilo navázat kontakt, navštívit a vybrat vyplněné dotazníky na osmi z nich. Zbýlých šest škol buď nereagovalo vůbec, a to ani po opakované snaze o e-mailový kontakt, nebo účast na výzkumném šetření odmítlo. Bylo nutné operativně oslovit dalších deset škol na území městské části Praha 3, ve které výběr lokality kopíroval výše uvedená kritéria. Z celkového počtu deseti škol kladně reagovali metodičtí pracovníci na šesti z nich. Vzhledem k tomu, že již v rámci předvýzkumu bylo získáno jedenáct vyplněných dotazníků od učitelů působících na Praze 1, 4 a 6, byl sběr dat v polovině ledna 2016 ukončen.

#### **5.4 Konstrukce dotazníku**

Dotazník obsahoval patnáct otázek, rozdělených do čtyř podskupin.

##### **+ část I – o učitelích**

První část obsahovala otázky o pohlaví, funkčním zařazení respondentů a účasti na některé z forem

postgraduálního vzdělávání k prevenci a řešení agresivního chování mezi žáky.

## **✚ část II - projevy a četnost agresivního chování mezi žáky**

Ve druhé části dotazníku byl zkoumán výskyt projevů agresivního chování v prostředí základních škol, na kterých respondenti profesně působí. Uzavřená otázka č.5 byla filtrační, v případě záporné odpovědi respondenti pokračovali na III. část. Pakliže agresivní projevy registrují, zaznamenávali tuto skutečnost v otázce č.6, kde volili mezi psychickými (*opakované posměšné poznámky, hrubé žerty, urážlivé přezdívky, opakované nadávky*) a fyzickými (*bití spolužáka, omezování osobní svobody a odebírání/ničení osobních věcí*) projevy v chování chlapců a dívek. Na výběr měli čtyři možnosti Lickertovské škály 1-rozhodně ano, 2-spíše ano, 3-spíše ne, 4-rozhodně ne.

Pro konstrukci operacionálních definic psychických a fyzických forem agresivního chování byly využity dosavadní poznatky autorů z řad odborné veřejnosti. Psychické formy byly voleny od méně závažných, po více traumatizující, v případech forem fyzických byl zvolen postup opačný, od nejzávažnějších projevů přímé agresivity, přes fyzický kontakt směřující k mezení osobní svobody postiženého, k demonstraci fyzické převahy vedoucí k odebírání/ničení osobních věcí.

Mezi zkoumané formy agresivního jednání nebyly zařazeny indikátory zvláště surového fyzického násilí, zahrnuté Dr. Kolářem mezi symptomy rozvinuté šikany 4. a 5. stupně. Svědectví předního českého odborníka v otázkách školního násilí vychází bezesporu z desítky let prověřené zkušenosti s patologickými jevy vyskytujícími se mezi žáky, jedná se však o excesy, které autor řešil ve výchovných ústavech nebo středoškolských zařízeních. Agresivita mezi žáky na půdě standardních základních škol intenzity takových rozměrů

nedosáhla nikdy, byť jsou i v tomto prostředí popisovány případy velmi brutálních výstřelků.

Mezi operacionalizované formy žákovské agresivity nebylo rovněž zařazeno sexuální obtěžování. Tento typ chování je svou podstatou velmi vágní a jeho výskyt v kontextu základních škol nejasný.

Vzhledem k tomu, že cílem dotazníkového šetření bylo zkoumat projevy agresivního chování mezi žáky na půdě školy v tradičním smyslu, nebyla mezi operacionalizované podoby agresivity zařazena ani kyberšikana.

Poslední otázka II. části směřovala k frekvenci, s jakou oslovení učitelé registrují agresivní projevy mezi žáky. Respondenti volili mezi nabízenými možnostmi vícekrát za týden, měsíc, pololetí a školní rok.

### **✚ část III - projevy agresivního chování žáků vůči dětem minoritních skupin**

Ve třetí části byla zjišťována přítomnost žáků etnicko/národnostních skupin na oslovených školách, spolu s označením minorit, vůči kterým registrované projevy psychické a fyzické agresivity směřují. Otázka č. 8 byla filtrační, při kladné odpovědi následovala otázka č.9, ve které byly zaznamenány příslušné minority. Pro účely tohoto výzkumu byli mezi žáky etnicko/národnostních skupin vybráni Romové, děti cizinců s dlouhodobým pobytem v ČR, děti ze smíšených manželství a/nebo děti naturalizovaných českých občanů. Tuto skupinu tvořili Ukrajinci, Vietnamci, ruský mluvící žáci, Slováci, Asiaté, Romové a žáci ze Západní Evropy. Faktická přítomnost projevů psychické a fyzické agresivity byla zkoumána filtračními otázkami č. 10 a 12. Záporná odpověď respondenty odkázala na čtvrtou část dotazníku, kladná vybízela k zaznamenání konkrétních etnicko/národnostních skupin, vůči kterým agresivní chování

majoritních studentů směřuje. Konkrétní projevy agresivního chování mezi žáky jednotlivých minorit, vzhledem k možnostem výzkumného šetření, zkoumány nebyly. Pro stanovení příslušníků majoritní české společnosti jsem vycházel z představy etnicky a jazykově homogenní české populace a tyto žáky v dotazníku definoval jako děti českých rodičů narozených v ČR. V takto pojaté definici byla odlišná národnost matky a otce irelevantní. Nebylo podstatné, je-li například otec majoritního českého žáka národnosti české, zatímco jeho matka například slezské.

#### **✚ část IV - projevy agresivního chování žáků minoritních etnicko/národnostních skupin vůči dětem majoritní společnosti**

V poslední části dotazníku byly zjišťovány formy agresivního chování příslušníků minoritních skupin směrem k majoritní české většině. Otázka č. 14 byla filtrační, při záporné odpovědi respondent již na další otázku nereagoval, zvolil-li kladnou odpověď, zaznamenal v otázce č.15 konkrétními formy žákovské agresivity minorit, které v prostředí své domovské školy registruje. Psychické projevy zahrnovaly opakované posměšné poznámky, hrubé žerty, urážlivé přezdívký a opakované nadávky, mezi fyzickými formami volili respondenti bití, omezování osobní svobody a odebírání/ničení věcí.

Výzkum byl proveden anonymně, ve většině případů školní metodik prevence po e-mailovém vyrozumění vytiskl dotazníky, rozdal je učitelům podle parametrů kvótního výběru, vyplněné dotazníky shromáždil a zalepil do obálky, kterou mi při osobním setkání předal. Obvykle byla oslovená škola navštívena pouze jednou, někdy dvakrát. V takovém případě došlo nejprve k osobnímu setkání se školním metodikem prevence, při kterém byly vytištěné dotazníky dodány v nezalepené obálce. Poté, co



byl metodik seznámen s obsahem a smyslem výzkumného šetření, jsme stanovili datum druhého setkání. Do tohoto termínu školní metodik prázdné dotazníky rozdál učitelům k vyplnění, shromáždil, zalepil do připravené obálky a vše mi předal při druhém setkání.

## 5.5 Charakteristika vybraných škol

Respondenti všech oslovených škol i učitelé, kteří se zúčastnili předvýzkumu, působí výhradně na standardních pražských základních školách. Takto definovaný segment vzdělávacích zařízení nebyl zvolen náhodně. Podstatné bylo, že žáci, studující na těchto školách, nejsou ovlivněni ani mentálním, ani fyzickým postižením, či jiným specifikem školy. Výukové standardy jsou identické, žáci jsou vystaveni totožným podmínkám a požadavkům, základní školy standardního typu jsou dobře početně zastoupeny a potenciální návratnost vyplněných dotazníků je tak relativně vysoká.

Z těchto důvodů nebyly mezi zkoumané školy na vybraných pražských obvodech zařazeny :

- ✚ výchovná zařízení pro cizince
- ✚ soukromé základní školy (ZŠ Parentes Praha, ZŠ Montessori)
- ✚ základní školy pro sluchově postižené
- ✚ základní školy pro studenty se specifickými poruchami učení
- ✚ základní umělecké školy
- ✚ speciální školy (ZŠ při FN Motol)

## 6 VYHODNOCENÍ VÝZKUMU

### 6.1 odpovědi na dílčí otázky

#### + část I - o učitelích

Výsledky první části nabízí souhrnné informace o 82 respondentech, kteří se výzkumného šetření zúčastnili, z nichž bylo:

- + 26 mužů a 56 žen
- + 13 metodiků, 42 třídních a 27 netřídních učitelů
- + 49 proškolených a 33 neproškolených respondentů

Tabulka č.1 - celkové počty respondentů

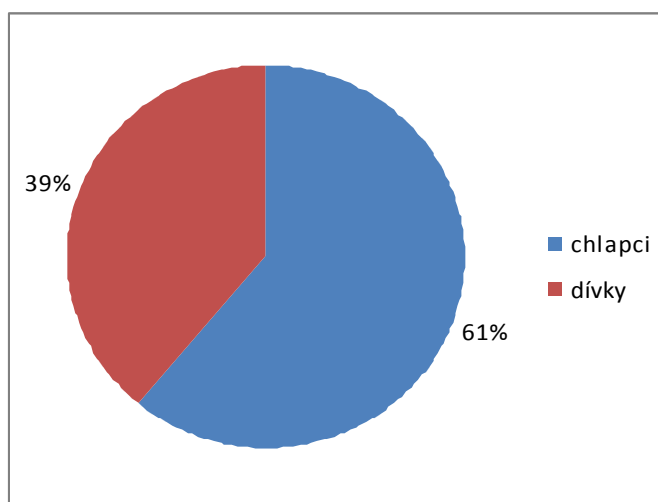
	<b>Σ</b>	<b>Muži</b>	<b>ženy</b>	<b>metodici</b>	<b>třídní</b>	<b>netřídní</b>	<b>proškolení</b>	<b>neproškolení</b>
	<b>82</b>	<b>26</b>	<b>56</b>	<b>13</b>	<b>42</b>	<b>27</b>	<b>49</b>	<b>33</b>
	100%	<b>32%</b>	<b>68%</b>	<b>16%</b>	<b>51%</b>	<b>33%</b>	<b>60%</b>	<b>40%</b>

#### + část II - projevy a četnost agresivního chování mezi žáky

Ve druhé části byl mapován výskyt psychických a fyzických forem agresivních projevů chování chlapců a dívek. Z celkového počtu 82 respondentů registruje projevy agresivního chování 77 z nich (93% oslovených), 5 z nich (7% respondentů) na svých domovských školách agresivitu mezi žáky neregistruje. Výskyt konkrétních podob agresivity byl zaznamenáván na Lickertovské škále volbou odpovědi 1 - rozhodně ano, 2 - spíše ano, 3 - spíše ne, 4 - rozhodně ne. Pro účely tohoto výzkumu byly za relevantní odpovědi, postihující faktický výskyt žákovské agresivity, využity odpovědi označené respondenty jako 1 - rozhodně ano, 2- spíše ano. Jejich celkový součet dosáhl 388, což činí **34%**

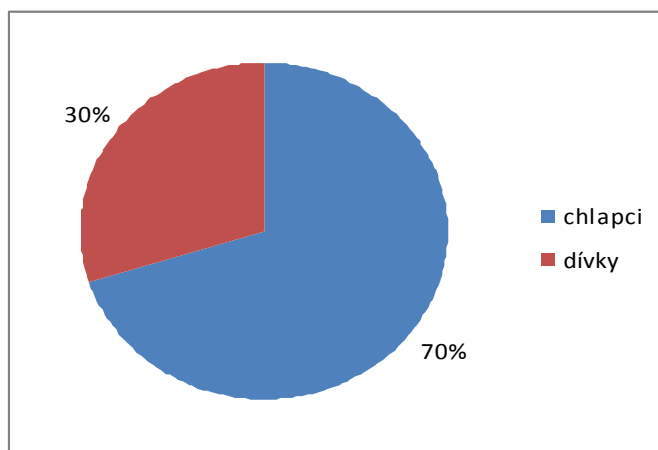
z maximálního počtu možných odpovědí, z nichž ve většině dominovaly formy psychické 91%, fyzických projevů agresivity bylo v kategoriích 1-rozhodně ano a 2-spíše ano zaznamenáno pouze 9%. Za pozornost stojí skutečnost, že v obou formách registrované agresivity dominovali chlapci. U psychických projevů agresivity 61% chlapců ku 39% dívek.

Graf č. 1 - psychické projevy agresivního chování chlapců a dívek



V případě fyzických projevů agresivního chování byl poměr odpovědí ještě vyšší, 70% chlapců ku 30% dívek.

Graf č. 2 - fyzické projevy agresivního chování chlapců a dívek



Frekvence, s jakou muži a ženy registrovali projevy agresivity mezi žáky, byla nejčastěji uváděna v položce b - několikrát za měsíc. Následovaly položky a - několikrát za týden a c - několikrát za pololetí s téměř totožným výsledkem.

Tabulka č.2 - frekvence registrovaných projevů agresivity muži a ženami

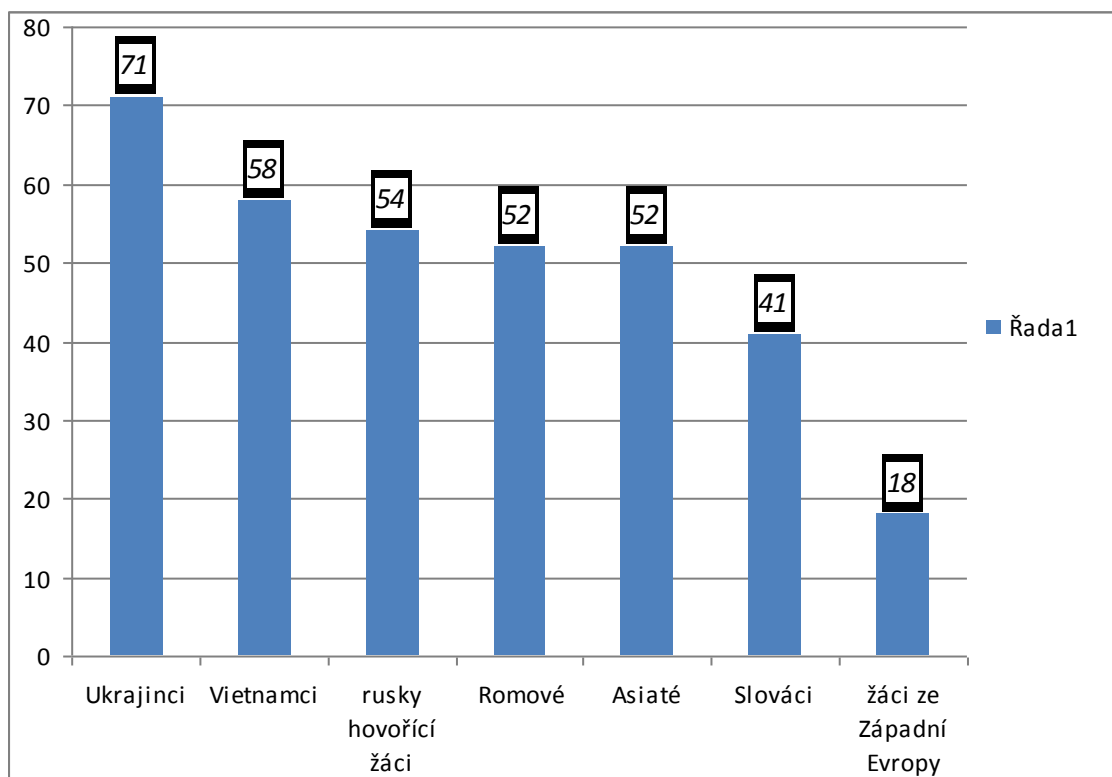
	několikrát týdně	<b>několikrát měsíčně</b>	Několikrát za ½ roku	několikrát za rok	nikdy	celkem
<b>muži</b>	6	9	6	3	2	26
	23%	<b>35%</b>	23%	12%	8%	100%
<b>ženy</b>	11	22	12	8	3	56
	20%	<b>39%</b>	21%	14%	5%	100%

### **✚ část III - projevy agresivního chování žáků vůči dětem minoritních skupin**

Ve třetí části dotazníku byly zaznamenávány odpovědi týkající se žáků etnicko/národnostních skupin, kteří na domovských školách respondentů studují a označeny minoritní skupiny, které jsou postiženy psychickými nebo fyzickými formami agresivity studenty české majority.

Nejčastěji zmiňovanou minoritou byli Ukrajinci, jejichž přítomnost na své domovské škole zaznamenalo 71 respondentů, následovaní Vietnamci, ruskými mluvícími žáky, Asiaty a Romy.

Graf č. 3 - přítomnost žáků etnicko/národnostních skupin na oslovených školách



Žáci, kteří bývají postiženi některou z forem psychické agresivity, jsou nejčastěji Ukrajinci, rusky mluvící studenti, Vietnamci a Romové. V této souvislosti je však nutné zmínit, že tento typ školní agresivity registruje pouze 10 (12%) z oslovených respondentů.

Tabulka č. 3 - psychická agresivita vůči konkrétním minoritám

<b>registrují</b>	<b>10</b>	<b>12%</b>
neregistrují	72	88%
<b>Ukrajinci</b>	6	odpovědi
<b>rusky hovořící žáci</b>	6	odpovědi
Vietnamci	5	odpovědi
Romové	3	odpovědi

Bez zajímavosti není ani skutečnost, že v případě fyzických projevů agresivního chování reagoval pouze jeden respondent, který za žáky takto postižené minority označil Ukrajince.

Tabulka č. 4 - fyzická agresivita vůči konkrétním minoritám

<b>registrují</b>	1	<b>1%</b>
neregistrují	81	99%
<b>Ukrajinci</b>	1	Odpověď

#### **✚ část IV - projevy agresivního chování žáků minoritních etnicko/národnostních skupin vůči žákům majoritní společnosti**

V poslední části výzkumného šetření respondenti uváděli konkrétní projevy agresivního chování žáků minoritních skupin vůči žákům české majority. Tento typ agresivního chování registruje na svých školách 17 (21%) dotázaných, jedná se především o projevy agresivity psychické povahy, které se objevovaly v 85% odpovědí.

Tabulka č. 5 - registrované projevy agresivního chování minoritních skupin žáků vůči české majoritě v absolutních číslech

opakované poznámky	12 odpovědí
<b>hrubé žerty</b>	13 odpovědí
urážlivé přezdívky	8 odpovědí
<b>opakované nadávky</b>	13 odpovědí
bití	2 odpovědi
zamykání	1 odpověď
ničení věcí	5 odpovědí

## 6.2 Ověření hypotéz výzkumu

Pro testování výzkumných hypotéz byl použit test dobré shody chí-kvadrát. Pro přijetí hypotézy byla vždy nejprve testována nulová hypotéza porovnáním hodnot testového kritéria s kritickou hodnotou stanovenou pro hladinu významnosti a určitý stupeň volnosti (Chráška, 2007, s.71-73).

**Hypotéza H1** : Ženy budou registrovat více projevů agresivity mezi žáky v odpovědích rozhodně ano a spíše ano než muži.

H0: Počet registrovaných projevů agresivity u mužů a žen bude v obou případech stejný.

H1: Počet registrovaných projevů agresivity bude u žen vyšší než u mužů.

### Výpočet testového kritéria

56 **žen** zaznamenalo **290** projevů agresivity u obou forem agresivního jednání chlapců a dívek zakroužkováním možnosti rozhodně ano nebo spíše ano. 26 **mužů** zaznamenalo **98** projevů agresivity u obou forem agresivního jednání chlapců a dívek zaznamenáním možnosti rozhodně ano nebo spíše ano (viz příloha č.3). Hodnota očekávané četnosti vznikne výpočtem, při kterém je celková pozorovaná četnost 388 násobena počtem 56 žen nebo 26 mužů a v obou případech vydělena celkovým počtem 82 respondentů.

Tabulka č.6 - výpočet testového kritéria u dobré shody chí-kvadrát

Respondenti	Pozorovaná četnost P	očekávaná četnost O	P-O	$(P - O)^2$	$(P - O)^2 : O$
Muži 26	<b>98</b>	123	-25	625	5,08
Ženy 56	<b>290</b>	265	25	625	2,36
	$\Sigma$ 388	$\Sigma$ 388			<b><math>\Sigma</math> 7,44</b>

$$\chi^2 = \Sigma (P - O)^2 : O$$

$$\chi^2 = 7,44$$

Vypočtenou hodnotu testového **kritéria  $\chi^2 = 7,44$**  je nutné porovnat s kritickou hodnotou pro zvolenou hladinu významnosti, která je v tomto případě 0,05 (5%) na stupni volnosti 1. Podle statistických tabulek je kritická hodnota chí-kvadrát pro hladinu významnosti 0,05 a 1 stupeň volnosti **3,841**. Vypočítaná hodnota testového kritéria

**$\chi^2 = 7,44$**  je větší, než kritická hodnota  $\chi^2_{0,05(1)} = 3,841$ . Nulová hypotéza o tom, že ženy registrují stejný počet agresivních projevů jako muži, je zamítnuta. Je přijata alternativní hypotéza, podle které bude počet registrovaných projevů agresivity u žen vyšší než u mužů.

**Hypotéza H2** : Čím vyšší je funkce dotazovaného respondenta (funkce č.1 - netřídní učitelé; funkce č.2 - školní metodici prevence a třídní učitelé), tím více projevů agresivního chování mezi žáky budou oslovení registrovat v odpovědích rozhodně ano a spíše ano.

H0 Počet registrovaných projevů agresivity bude v obou případech stejný.



H2 Počet registrovaných projevů agresivity bude u třídních učitelů a školních metodiků prevence vyšší než u netřídních učitelů.

### Výpočet testového kritéria

27 **netřídních učitelů**, označených podle funkčního zařazení jako f-1, zaznamenalo **124** projevů agresivity u obou forem agresivního jednání chlapců a dívek zaznamenáním možnosti rozhodně ano nebo spíše ano (viz příloha č.3). 55 **školních metodiků prevence a třídních učitelů**, označených podle funkčního zařazení jako f-2, zaznamenalo **264** projevů agresivity u obou forem agresivního jednání chlapců a dívek zakroužkováním možnosti rozhodně ano nebo spíše ano. Hodnota očekávané četnosti vznikne výpočtem, při kterém je celková pozorovaná četnost 388 násobena počtem 27 netřídních učitelů nebo 55 školních metodiků prevence a třídních učitelů a v obou případech vydělena celkovým počtem 82 respondentů.

Tabulka č.7 - výpočet testového kritéria u dobré shody chí-kvadrát

respondenti	pozorovaná četnost P	očekávaná četnost O	P-O	$(P-O)^2$	$(P-O)^2.:O$
f-1 27	<b>124</b>	128	-4	16	0,13
f-2 55	<b>264</b>	260	4	16	0,06
	$\Sigma$ 388	$\Sigma$ 388			<b><math>\Sigma</math> 0,19</b>

$$\chi^2 = \Sigma (P - O)^2 . : O$$

$$\chi^2 = 0,19$$

Vypočtenou hodnotu testového **kritéria**  $\chi^2 = 0,19$  je nutné porovnat s kritickou hodnotou pro zvolenou hladinu významnosti, která je v tomto případě 0,05 (5%) na stupni

volnosti 1. Podle statistických tabulek je kritická hodnota chí-kvadrát pro hladinu významnosti 0,05 a 1 stupeň volnosti **3,841**. Vypočítaná hodnota testového kritéria

$\chi^2 = 0,19$  je menší, než kritická hodnota  $\chi^2_{0,05(1)} = 3,841$ . Nulová hypotéza o tom, že počet registrovaných projevů agresivity bude v obou případech stejný, je přijata. Zamítnuta je alternativní hypotéza, podle které bude počet registrovaných projevů agresivity u třídních učitelů a metodiků vyšší než u netřídní učitelů.

**Hypotéza H3** : Proškolení respondenti budou registrovat větší množství agresivních projevů chování v odpovědích rozhodně ano a spíše ano než respondenti, kteří proškoleni nebyli.

H0 Počet registrovaných projevů agresivity u proškolených i neproškolených učitelů bude v obou případech stejný.

H3 Počet registrovaných projevů agresivity bude u proškolených respondentů vyšší než u neproškolených.

### **Výpočet testového kritéria**

33 **neproškolených respondentů** zaznamenalo **123** projevů agresivity u obou forem agresivního jednání chlapců a dívek zaznamenáním možnosti určitě ano nebo spíše ano. 49 **proškolených respondentů** zaznamenalo **265** projevů agresivity u obou forem agresivního jednání chlapců a dívek zaznamenáním možnosti určitě ano nebo spíše ano (viz příloha č.3). Hodnota očekávané četnosti vznikne výpočtem, při kterém je celková pozorovaná četnost 388 násobena počtem 33 neproškolených nebo 49 proškolených a v obou případech vydělena celkovým počtem 82 respondentů.

Tabulka č. 8 - výpočet testového kritéria u dobré shody chí-kvadrát

respondenti	pozorovaná četnost P	očekávaná četnost O	P-O	$(P - O)^2$	$(P - O)^2 : O$
neproškolení 33	<b>123</b>	156	-33	1089	6,98
proškolení 49	<b>265</b>	232	33	1089	4,69
	$\Sigma$ 388	$\Sigma$ 388			<b><math>\Sigma</math> 11,67</b>

$$\chi^2 = \Sigma (P - O)^2 : O$$

$$\chi^2 = 11,67$$

Vypočtenou hodnotu testového **kritéria**  $\chi^2 = 11,67$  je nutné porovnat s kritickou hodnotou pro zvolenou hladinu významnosti, která je v tomto případě 0,05 (5%) na stupni volnosti 1. Podle statistických tabulek je kritická hodnota chí-kvadrát pro hladinu významnosti 0,05 a 1 stupeň volnosti **3,841**. Vypočítaná hodnota testového kritéria

$\chi^2 = 11,67$  je větší, než kritická hodnota  $\chi^2_{0,05(1)} = 3,841$ . Nulová hypotéza o tom, že počet registrovaných projevů agresivity u proškolených a neproškolených učitelů bude stejný, je zamítnuta. Je přijata alternativní hypotéza, podle které bude počet registrovaných projevů agresivity u proškolených respondentů vyšší než u jejich neproškolených kolegů.

## 6.3 Interpretace dat

Ačkoliv empirické šetření diplomové práce nebylo rozsáhlé, nabízí i přesto podnětná zjištění v následujících oblastech.

### **psychické vs. fyzické formy agresivity**

Za velmi povzbudivou lze považovat skutečnost, že ve všech zkoumaných kategoriích agresivního chování jednoznačně dominují projevy psychické povahy. V případě chlapců a dívek formy psychické (91%) převažovaly nad formami fyzickými (9%) velmi zřetelně, při zkoumání agresivity žáků majoritní české společnosti vůči minoritním skupinám byl výsledek obdobný. Ze získaných dat vyplynulo, že projevy psychické šikany registruje 10 (12%) dotazovaných učitelů, fyzické projevy vnímá pouze jeden respondent. V otázce konkrétních projevů agresivního chování žáků minoritních skupin vůči žákům české majority dosahovaly výsledky psychických projevů 85% ku 15% fyzické agresivity. Výsledky výzkumu tak potvrzují závěry Dr. Koláře i Kohout Diaz, podle kterých na základních školách převažují psychické formy žákovské šikany.

### **vnímavost mužů a žen**

Empirická data přinesla zajímavý pohled i na reflexi školní agresivity žáků pohledem mužů a jejich ženských protějšků. S jistou mírou intuitivního předporozumění by bylo možné očekávat, že obě pohlaví budou na svých domovských školách registrovat projevy agresivity žáků s odlišnou periodicitou a četností. Výsledky v této otázce jsou však nejednoznačné. Výzkumná hypotéza, podle které měly ženy registrovat větší množství závažných podob agresivního chování, byla statisticky ověřena a přijata, avšak zkoumání

frekvence, s jakou se chlapci a dívky agresivního chování podle respondentů dopouštějí, jsou u mužů i žen vyrovnané, někdy prakticky totožné. Ukázalo se, že nejčastěji označovaná varianta (několikrát měsíčně) byla u mužů zaznamenána ve 35%, u žen ve 39% případů. Následující dvě nejvíce volené možnosti (několikrát za týden a několikrát za ½ roku) se v součtu odpovědí pohybovaly na téměř stejné úrovni. Vyšší vnímavost žen vůči agresivnímu chování proto nelze potvrdit.

#### **✚ proškolení vs. neproškolení**

Předpoklad, že preventivní a osvětové programy v otázce šikany mohou být dobrým vodítkem pro lepší identifikaci tohoto jevu v každodenní praxi, měly podpořit výsledky třetí stanovené hypotézy. Očekávalo se, že proškolení učitelé, kteří v rámci působení na svých domovských školách absolvovali některou z forem vzdělávání v oblasti sociálně - patologických projevů chování dětí, budou registrovat větší množství projevů žákovské agresivity než ti, kteří podobným typem školení neprošli. Tato představa byla při testování hypotézy statisticky potvrzena a platí tedy, že proškolení učitelé registrují větší množství závažných projevů agresivity než jejich neproškolení kolegové. Z pohledu praktického využití výzkumu pro účely zkvalitnění postupů sociální práce je tento závěr jeden z nejpřínosnějších, který diplomová práce nabízí. Výsledky ukazují, že poznání toho, co žákům konkrétně hrozí, případně čím si vzájemně škodí, je pro identifikaci tohoto fenoménu v prostředí moderní české školy klíčové.

#### **✚ třídní vs. netřídní**

Stejně optimistický závěr lze vyslovit i v případě poslední výzkumné hypotézy, ve které se očekávalo, že větší množství registrovaných případů agresivity žáků bude

registrováno respondenty, kteří zastávají vyšší funkci v kariérním systému školy. Tato hypotéza však potvrzena nebyla a platí tedy, že pozice zastávaná pedagogem ve funkčním zařazení nemá vliv na vyšší vnímavost k žákovské agresivitě. Tento závěr ve své podstatě naznačuje, že vnímavost respondentů k formám školní šikany není závislá na řešení těchto kázeňských přestupků výhradně některými zaměstnanci školy, nýbrž je měřítkem povědomí o šikaně u všech učitelů bez rozdílu. Svědčí tak možná i o tom, že doporučení, vydávaná Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy ve věci školních patologických jevů, jsou v praxi realizována s viditelnými výsledky.

#### **+ validita a reliabilita**

Z pohledu vlastní výzkumné ambice sehrála rozhodující roli snaha o nalezení a otevření originálního tématu, které se v českém prostředí doposud systematicky nezkoumalo, ovšem s rizikem řady zkreslení. Těmi nejvýraznějšími jsou vnitřní validita výzkumu a reliabilita dotazníkového šetření. Plně si uvědomuji, že vnímavost agresivních projevů může být formována mnoha odlišnými proměnnými než těmi, které se odráží ve výzkumných hypotézách. Pohlaví respondentů může být při letité práci s dětskými kolektivy naprosto irelevantní, protože sociální zkušenost, kterou učitelé a školní metodici prevence v rámci svého profesionálního působení získávají, primární genderové socializační působení v jejich dětství spolehlivě překryjí. Funkční zařazení respondentů také nemusí představovat rozhodující vliv, neboť výzkum se blíže nezabývá tím, zda-li netřídní učitelé třídnickou funkci nezastávali dříve, ať již na škole, kde v současné době působí, nebo na předchozích pracovištích. Proškolení respondentů může být sice fakticky realizováno, je však otázkou, v jakém rozsahu bylo nabízeno a jak často k těmto vzdělávacím aktivitám vedení oslovených škol přistupuje. Moje dotazníkové šetření bylo

rozsahem velmi skromné, celkový počet 15-ti otázek mnohé z těchto faktorů jistě zachytit nedokázal.

Neméně problematickou je i spolehlivost dotazníku, který jsem pro účely tohoto výzkumu sestavil. Školní metodici prevence a učitelé, které jsem kontaktoval, na výzkumném projektu velmi aktivně participovali a jejich ochota mi pomoci byla velice povzbuzující. Výskyt šikany na svých domovských školách nikdo z oslovených nepopíral, o tomto fenoménu se hovořilo otevřeně, bez snahy cokoli bagatelizovat nebo zakrývat. Uvědomuji si ale, že k potenciálnímu zkreslení v řadě odpovědí mohlo dojít pro příliš uhlazenou podobu, jakou jsem zvolil pro označení žákovské agresivity. Bylo obtížné rozhodnout, zda-li v dotazníku užívat explicitně pojem šikana či jemnější terminologii. Po důkladném zvážení byla pro označení žákovské agresivity zvolena verze měkčí - agresivní projevy psychické a fyzické povahy. Termín šikana mohl v představě respondentů vyvolat problematické konotace a působit tak na autenticitu uvedených odpovědí. Obsahově se sice formy jak psychické, tak fyzické agresivity kryjí s tím, jak odborná veřejnost definuje projevy šikanózního chování, znějí však přeci jen jinak. Je otázkou nakolik oslovení tento detail vnímali, případně v jeho důsledku koncipovali uvedené odpovědi.

## DISKUZE

Při hodnocení závěrů každého výzkumného šetření v oblasti humanitních věd je nezbytné upozornit na řadu zkreslení a nepřesností, která se v rámci zkoumání sociální reality objevují a pokusit se zjištěné výsledky uvést do vyváženého rámce. Žádný sociální výzkum neprobíhá v prostředí dokonale odděleném od (ne)přímých dopadů soudobé společenské atmosféry, mediálních vlivů, či osobních ambicí badatele.

První problém představuje fakt, že v reálném světě prakticky neexistuje fenomén, který by byl neměnným konstruktem ve svém původně teoreticky definovaném rámci. Jevy sociální reality se v čase proměňují, spolu s nimi i příčiny a konkrétní projevy, kterými se vyznačují. Co bylo dříve považováno za trestuhodné, může být zítra jen pobuřující, pozitíří třeba již součástí akceptované normy. Společenské jevy jakými jsou šikana, agresivní chování nebo školní násilí prochází permanentní obsahovou obměnou v čase, prostoru a své závažnosti. Někdy bývají tyto pojmy používány v tolika různých významových kontextech, že přestává být zřejmé, jaký je jejich skutečný obsah. Dokonce ani v odborných publikacích nelze vždy tyto fenomény spolehlivě identifikovat, nehledě na potíže s rozlišením patologických projevů chování od případů dětské řevnivosti, která vždy byla a je normální a nezbytnou součástí dospívání.

Druhá komplikace souvisí s předporozuměním výzkumníka zkoumané problematice. Osobně jsem přesvědčen o stěžejní úloze formativního vlivu sociálního prostředí na osobnostní vývoj jedince. Každý z nás je v průběhu života součástí řady nadosobních sociálních celků (struktur, subsystémů), které na jednotlivce působí silně formativním (někdy i utlačivým) způsobem. Člověk je v této perspektivě významnou měrou formován společností. Žáci základních škol samozřejmě nejsou výhradní kopií sociálního prostředí, ve kterém vyrůstají,



některé hraniční osobnosti mají ke společensky nepřijatelnému jednání jistě vrozené dispozice, nelze však přehlížet, že dítě není plnoleté, dostatečně rozumově a emočně vyspělé, obrazně řečeno skutečným pánem svého života. Formativní vliv prostředí, které je utváří, působí ve svém důsledku ještě silněji než v případě dospělých. Pro vznik šikany mezi žáky ho proto považují za rozhodující, byť se v etiologii dětské agresivity objevují i jiná vysvětlení.

Na objektivitě mého výzkumného přístupu se může odrazit i osobní postoj k mediálně prezentované kritice školních zaměstnanců zaznívající od odborníků na sociálně-patologické jevy v prostředí českých škol. V otázkách šikany jsou učitelé obviňováni z profesních selhání a nepřípravenosti, z lhostejnosti a alibismu. Při veškerém respektu, který mám k odborným závěrům znalců této problematiky, se s tímto pohledem velmi těžce smírují. Ostrá kritika vzdělávacího systému a jeho protagonistů k poznání skutečného výskytu šikany mezi dětmi, včetně příčin a forem, kterých tento neblahý jev nabývá, příliš nepřispívá. Nehledě na skutečnost, že se ve svém důsledku může podílet na úpadku prestiže učitelského povolání a ztráty společenské podpory těch, kteří šikaně čelí de facto v první linii.

Co přínosného výsledky výzkumu, i přes výše zmíněné nedostatky, přinesly? Prvním zjištěním byla překvapivě vysoká návratnost vyplněných dotazníků, která dosáhla nečekaných 82%. Ukázalo se však, že původně nastavené kvóty požadovaných respondentů nebylo možné naplnit. V ideálním případě by byly na každé škole získány odpovědi dvou mužů a žen (jednoho třídního a netřídního učitele u obou pohlaví). Poměr netřídních a třídních učitelů byl ale 1:1,5, v případě mužů a žen dokonce 1:2. Na některých oslovených školách muži vůbec neučí, nebo jsou zastoupeni v tak malých počtech, že nebyli pro sběr dat v inkriminovaném období k dispozici. Lze proto jen odhadovat, jaká by byla podoba případných výsledků z

hlediska testovaných hypotéz, četností nebo frekvence, podařilo-li by se kvótní výběry důsledně naplnit.

Složitou otázkou stále zůstává, do jaké míry nabízí získaná data uspokojivou odpověď na skutečný výskyt šikany na školách. Pro výpočet agresivních projevů chování žáků byly za relevantní odpovědi využity pouze ty, které označovaly možnosti 1 - rozhodně ano a 2 - spíše ano. Jejich součet činil 34% z maximálního počtu možných odpovědí u obou forem a pohlaví. Lze však tento údaj interpretovat tak, že na oslovených školách dosahuje zamoření šikanou 34% a mnou získaná data o počtu postižených porovnávat s jinými výzkumy? Tvrdit něco takového samozřejmě nelze. Samotné číslo 34% nás v nejlepším případě informuje o tom, že respondenti o žákovské agresivitě vědí a jsou ochotni se o tuto skutečnost podělit v rámci výzkumu. Více se z tohoto údaje bohužel vyčíst nedá. Faktický rozsah a konkrétní podoby školního násilí mezi žáky tak zůstávají stále velkou neznámou.

Výzkum rasově motivované agresivity mezi žáky má v kontextu zvyšující se heterogenity soudobých školních kolektivů jistě růstový potenciál a naznačuje, kterým směrem by se mohlo zkoumání školního násilí v budoucnu ubírat. I zde se nicméně objevují problémy, které celkový výsledek empirické části do určité míry zkreslují. Při zkoumání přítomnosti žáků minoritního původu není zřejmé, jaké jsou faktické počty příslušníků těchto skupin. Empirická data mého výzkumného šetření nabízejí pouze informaci o tom, že na oslovených školách žáci těchto minoritních skupin studují. Je možné, že někteří respondenti formulovali svoje odpovědi z neznalosti celkové etnické struktury žáků na své domovské škole. Stávalo se, že respondenti na stejné škole v jednom případě uváděli přítomnost minoritních žáků, v jiném nikoli. Je to pochopitelné, protože kvótní výběry požadovaných třídních a netřídních učitelů nebyly blíže specifikovány, nerozlišovaly mezi prvním a druhým stupněm, ani mezi velikostí škol a počtem

tříd v jednom ročníku. Mohlo tak dojít k tomu, že například třídní učitel prvního stupně, který působí na velké škole a v jehož třídě žádní minoritní žáci nestudují, tuto skutečnost v dotazníku uvedl, zatímco kolega z druhého stupně stejné školy, který se ve svých třídách s tímto typem žáků setkává, rovněž tento fakt do dotazníku zaznamenal. Možnost potenciálního zkreslení získaných dat se tak zvyšuje. I přesto věřím, že se mi podařilo alespoň v minimalizované podobě získat představu o tom, které konkrétní minority na oslovených školách studují, stávají se předmětem agresivních projevů majoritní české většiny a naopak, jaké formy agresivního chování vychází od žáků etnicko/národnostních skupin směrem k většinovým Čechům. Pro praktické využití těchto informací v oblasti preventivně - vzdělávacích programů mohou informace tohoto typu pomoci při efektivnějším zaměření a snad i napomoci ke snížení školní agresivity.

Je zřejmé, že s rostoucí etnicko/národnostní proměnou České republiky, společně s mezinárodním vývojem v Evropě během posledních dvou let, bude s problematikou prevence a řešení patologického chování žáků stále naléhavěji třeba řešit i úkol opačný. Jak v rámci českého školství garantovat a udržet pokojného soužití žáků odlišného etnicko/národnostního složení s majoritní většinou. Této výzvě již není možné se vyhnout, pouze ji přijmout, snažit se ji porozumět a naučit se na ni adekvátně a včas reagovat. Věřím, že výsledky mého výzkumu by v některých ohledech možným řešením této problematiky mohly alespoň napovědět.

## ZÁVĚR

Zřejmě každý z nás se v životě ocitl v situaci, ve které byl (opakovaně) konfrontován s fyzickou či intelektuální převahou svého okolí, ať již v podobě jednotlivců nebo skupiny. Subjektivně vnímal, že takto vyvíjený tlak na svoji osobu je mu nepříjemný, ale nebyl schopen z dané situace uniknout. Zřejmě každý z nás někdy pocítil svíravý pocit Goliášova objetí, jehož důsledky mohou bolet i po letech, zřejmě každý z nás byl někdy šikanován. V otázkách školní šikany jsou takto vzniklé rány na duši možná ještě hlubší a bolestivější, neboť oběťmi tohoto jednání se stávají děti.

Cílem diplomové práce proto bylo podrobně analyzovat možné příčiny, které k šikanóznímu chování dětské agresory vedou, z široké palety odpovědí vybrat hlavní identifikační znaky šikany a nastínit případy, kdy se v žákovském chování o šikanou nejedná. Ačkoliv se takto zvolený přístup může jevit nadbytečným, osobně ho považuji za stěžejní, neboť nabídl dobrý základ pro následnou operacionalizaci konkrétních forem agresivního chování v empirickém zkoumání. Podobný přístup byl zvolen i v kapitole popisující soužití odlišných etnik a národností, i když vím, že v českém prostředí je tento problém doposud spíše teoreticko-akademickým než prakticky řešenou nutností. I přesto jsem považoval za přínosné obohatit diplomovou práci o komplexnější představu toho, čím multikulturalismus v teoretické rovině je, jaké společenské dopady přináší, včetně reakce českého vzdělávacího systému na postupně se měnící demografickou strukturu společnosti. Ačkoliv Česká republika představuje pro bezpočet migrantů směřující do Západní Evropy spíše tranzitní zemi, i prostředí standardních pražských základních škol se postupně a nevratně stává multikulturálním světem odlišných jazyků, národností nebo etnického původu. Tato skutečnost byla rozhodujícím impulzem pro realizaci empirického zkoumání praktické části práce, kde

se formou dotazníkového šetření k výskytu agresivních projevů chování mezi žáky vyjadřovali vybraní učitelé a školní metodici prevence. Některá očekávání se ve výsledcích potvrdila, v některých případech byly zjištěné závěry příjemný a povzbudivým překvapením. Ukazuje se, že česká škola není a zřejmě nikdy nebyla místem katastroficky se šířící epidemie šikany, kterou v odborných publikacích nejednou velmi barvitě rýsují někteří přední odborníci na tuto problematiku. A byť se v mém výzkumu jedná v mnoha ohledech pouze o výsledky dílčí, i přesto doufám, že v sobě nesou potenciál k tomu přispět k obohacení a lepší orientaci sociálních pracovníků v boji s tímto závažným společenským fenoménem.

## Seznam použité literatury a internetových zdrojů

Analýza minimálních preventivních programů škol a školských zařízení. Institut pedagogicko-psychologického poradenství IPPP [online]. ©1999, [cit. 2016-04-16]. Dostupný z: <http://www.ippp.cz/images/stories/doc/studie/mpp-a-together.pdf>

ANTIER, E. *Agresivita dětí*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-808-2.

AUGER, M., BOUCHARLAT, CH. *Učitel a problémový žák*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-907-0.

BAUDRILLARD, J. *Simulacra and Simulations* [online]. ©2016 [cit. 2016-04-16]. Dostupný z: [http://web.stanford.edu/class/history34q/readings/Baudrillard/Baudrillard\\_Simulacra.html](http://web.stanford.edu/class/history34q/readings/Baudrillard/Baudrillard_Simulacra.html)

BELLAH, R. *Civil Religion in America* [online]. ©2016, [cit. 2016-04-16]. Dostupný z: [http://www.robertbellah.com/articles\\_5.htm](http://www.robertbellah.com/articles_5.htm)

BENDL, S. *Prevence a řešení šikany ve škole*. Praha: ISV, 2003. ISBN 80-86642-08-9.

BĚLOHRADSKÝ, V. *Smysl náboženství ve společnosti chaosu identitární paniky* [online]. ©2013, [cit. 2016-04-16]. Dostupný z: <http://www.youtube.com/watch?v=nQDZZs6dGJ0>

BOURCET, S., GRAVILLONOVÁ, I. *Šikana ve škole, na ulici, doma; Jak bránit své dítě*. Praha: Albatros, 2006. ISBN 80-00-01552-8.

CSÉMY, L., HRACHOVINOVÁ, T., STAROSTOVÁ, O., ČÁP, P. *Agresivních chování ve školách ČR z pohledu učitelů a žáků 2.stupně základních škol* [online]. ©2013, [cit. 2016-04-16]. Dostupný z: <http://www.vyzkum-mladez.cz/zprava/1411385464.pdf>

ERB, H. *Násilí ve škole a jak mu čelit*. Praha: Amulet, 2000. ISBN 80-86299-22-8.

FIELDOVÁ, E. *Jak se bránit šikaně*. Praha: Euromedia Group, 2009. ISBN 978-80-249-1176-2.

GAJDOŠOVÁ, E., HERÉNYIOVÁ, G. *Rozvíjení emoční inteligence žáků*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-115-8.

GOLDMANOVÁ, J. *Jak si nenechat ublížit*. Praha: Portál, 1996. ISBN 978-80-262-0225-7.

HAVLÍNOVÁ, M., KOLÁŘ, M. *Sociální klima v prostředí základních škol v ČR* [online]. ©2002, [cit. 2016-04-16]. Dostupný z: <http://www.ceskaskola.cz/Ceskaskola/Ar.asp?ARI=3263&CAI=2141>

CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu. Základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.

JANOŠOVÁ, P., ŘÍČAN, P. *Jak na šikanu*. Praha: Grada Publishing, 2010. ISBN 978-80-247-2991-6.

KELLER, J. *O imigraci* [online]. ©2015, [cit. 2016-04-16]. Dostupný z: <http://www.youtube.com/watch?v=Epbg-7P4zV0>

KENDRA, CH. *Albert Bandura biography* [online] ©2016 [cit. 2016-04-16]. Dostupný z:  
[http://psychology.about.com/od/profilesofmajorthinkers/p/bio\\_bandura.htm](http://psychology.about.com/od/profilesofmajorthinkers/p/bio_bandura.htm)

KNIGHT, K. *What is multiculturalism?* [online]. ©2008, [cit. 2016-04-16].

Dostupný z:

[https://www.griffith.edu.au/\\_\\_data/assets/pdf\\_file/0020/88121/10.-Kirsty-Knight---What-is-multiculturalism.pdf](https://www.griffith.edu.au/__data/assets/pdf_file/0020/88121/10.-Kirsty-Knight---What-is-multiculturalism.pdf)

KOHOUT DIAZ, M. Klima a násilí v českých školách: neslušné chování žáků vůči učitelům. *Pedagogická orientace* 2007, č.2, s 47-52. ISSN 1211-4669.

KOLÁŘ, M. *Skrytý svět šikanování ve školách*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-123-1.

KOLÁŘ, M. *Bolest šikanování*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-513-X.

KOLÁŘ, M. Otevření problému školního šikanování v ČR a ve světě. In KOLÁŘ, M. *Školní šikanování*. Praha: Chapiteau, 2004. ISBN 239-2994-1.

KOLÁŘ, M. *Nová cesta k léčbě šikany*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-871-5.

KOSTELECKÁ, Y. a kol. *Žáci-cizinci v základních školách*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2013. ISBN 978-80-7290-630-7.

KREBS, V. a kol. *Sociální politika*. Praha: Wolters Kluwer ČR, 2010. ISBN 978-80-7357-585-4.



LOVASOVÁ, L. *Šikana*. Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí, 2006. ISBN 80-86991-65-2.

MARTÍNEK, Z. *Agresivita a kriminalita školní mládeže*. Praha: Grada Publishing, 2009. ISBN 978-80-247-2310-5.

MATOUŠEK, O., KOLÁČKOVÁ, J., KODYMOVÁ P. *Sociální práce v praxi*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-002-X.

MATOUŠEK, O. a kol. *Základy sociální práce*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0211-0.

Metodický pokyn MŠMT k výchově proti projevům rasismu, xenofobie a intolerance Č.j.: 14 423/99-22 [online]. ©1999, [cit. 2016-04-16]. Dostupný z:  
[http://www.outech-havirov.cz/skola/files/mp\\_14\\_423\\_99\\_22.pdf](http://www.outech-havirov.cz/skola/files/mp_14_423_99_22.pdf)

Metodický pokyn MŠMT k řešení šikanování ve školách a školských zařízeních Č.j.: 22294/2013-1 [online]. ©2016, [cit. 2016-04-16]. Dostupný z:  
<http://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/metodicke-dokumenty-doporuceni-a-pokyny?highlightWords=%C4%8C.j.+MSMT+22294%2F2013>

Minimalizace šikany, ČRo 6 Studio Stop [online]. ©2008, [cit. 2016-04-16]. Dostupný z:  
[http://www.rozhlas.cz/cro6/stop/\\_zprava/448042](http://www.rozhlas.cz/cro6/stop/_zprava/448042)

MUHIČ, J. *Analýza kulturního minima pro integraci cizinců*. Institut pedagogicko-psychologického poradenství - IPPP [online]. ©2008, [cit. 2016-04-16]. Dostupný z:  
[http://www.ippp.cz/images/stories/doc/studie/analza\\_kulturnho\\_minima\\_pro\\_integraci\\_cizinc.pdf](http://www.ippp.cz/images/stories/doc/studie/analza_kulturnho_minima_pro_integraci_cizinc.pdf)

Multiculturalism: What does it mean? [online]. ©2011, [cit. 2016-04-16]. Dostupný z: <http://www.bbc.com/news/magazine-12381027>

Národní strategie primární prevence rizikového chování dětí a mládeže na období 2013 - 2018 : MŠMT [online]. ©2013, [cit. 2016-04-16]. Dostupný z: [http://www.zslidickabrno.cz/data/download/files/skolni\\_preventivni\\_strategie/msmt-strategie-prevence-rizikoveho-chovani-2013-2018.pdf](http://www.zslidickabrno.cz/data/download/files/skolni_preventivni_strategie/msmt-strategie-prevence-rizikoveho-chovani-2013-2018.pdf)

Národní ústav pro vzdělávání [online]. ©2016, [cit. 2016-04-16]. Dostupný z: <http://www.nuv.cz/t/pracoviste-pro-certifikace/jake-programy-lze-certifikovat>

NOVOTNÝ, O., ZAPLETAL, J. a kol. *Kriminologie*. Praha: ASPI, 2008. ISBN 978-80-7353-376-8.

Prima TV : *Hlavní zprávy* [online]. ©2010, [cit. 2016-04-16]. Dostupný z: <http://www.minimalizacesikany.cz/ke-stazeni/tisk/media-o-mis-a-sikane/129-hlavni-zpravy-tv-prima>

ŘÍČAN, P. *Agresivita mezi dětmi: jak dát dětem ve škole pocit bezpečí*. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-049-9.

ŘÍČAN, P. *Násilí mezi školními dětmi z etnického hlediska* [online]. ©1999, [cit. 2016-04-16] Dostupný z: <http://rss.archives.ceu.hu/archive/00001048/01/49.pdf>

SRNEC, J. *Strategie a metody psychosociálního výzkumu*. Studijní materiál pro distanční vzdělávání. Praha: Pražská vysoká škola psychosociálních studií, 2006.

ŠIŠKOVÁ, T. *Výchova k toleranci a proti rasismu*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-182-2.

Teror ve škole zažily dvě z pěti dětí, Lidové noviny [online]. ©2005, [cit. 2016-04-16]. Dostupný z: <http://www.minimalizacesikany.cz/ke-stazeni/tisk/media-o-mis-a-sikane/123-teror-ve-skole-zazily-dve-z-peti-deti>

VACEK, P. *Rozvoj morálního vědomí žáků*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-386-4.

VÁGNEROVÁ, M, a kol. *Minimalizace šikany: Praktické rady pro rodiče*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-611-7.

VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0225-7.

VAVREČKOVÁ, M. *Výchovné problémy*. Brno: Institut mezioborových studií, 1999. ISBN 978-80-904748-2-6.

Vedlejší efekty, Česká televize [online]. ©2007, [cit. 2016-04-16]. Dostupný z: <http://www.ceskatelevize.cz/ivysilani/10095519229-vedlejsi-efekty/207411058070013/>

Výroční zpráva o stavu a rozvoji vzdělávání v České republice v roce 2014, MŠMT [online]. ©2016, [cit. 2016-04-16]. Dostupný z: <http://www.msmt.cz/file/36121/>

13. komnata Václava Marhoula, ČT 1 [online]. ©2016, [cit. 2016-04-16]. Dostupný z: <http://www.ceskatelevize.cz/porady/1186000189-13-komnata/213562210800030-13-komnata-vaclava-marhoula/>

## Seznam tabulek a grafů

Tabulka č.1 - celkové počty respondentů .....	50
Tabulka č.2 - frekvence registrovaných projevů agresivity muži a ženami.....	52
Tabulka č. 3 - psychická agresivita vůči konkrétním minoritám.....	53
Tabulka č. 4 - fyzická agresivita vůči konkrétním minoritám.....	54
Tabulka č. 5 - registrované projevy agresivního chování minoritních skupin žáků vůči české majoritě v absolutních číslech.....	54
Tabulka č.6 - výpočet testového kritéria u dobré shody chí-kvadrát.....	56
Tabulka č.7 - výpočet testového kritéria u dobré shody chí-kvadrát.....	57
Tabulka č. 8 - výpočet testového kritéria u dobré shody chí-kvadrát.....	59
Graf č. 1 - psychické projevy agresivního chování chlapců a dívek.....	51
Graf č. 2 - fyzické projevy agresivního chování chlapců a dívek.....	51
Graf č. 3 - přítomnost žáků etnicko/národnostních skupin na oslovených školách.....	53

# Seznam příloh

## Příloha č.1 - dotazník

Dotazník : Výskyt projevů agresivního chování mezi žáky

Dobrý den, rád bych Vás touto cestou poprosil o spolupráci na výzkumném šetření, jehož cílem je zmapovat výskyt projevů agresivního chování mezi žáky na základních školách Prahy. Dotazník je určen pro školní metodiky prevence, třídní a netřídní učitele. Je anonymní, Vaše odpovědi budou využity výhradně v praktické části méj diplomové práce. Prosím, pokuste se odpovědět na následující otázky tím, že **zakroužkujete** platné odpovědi.

### Část I : O učitelích

- 1) Jste: muž ..... žena  
2) Jste školním **metodikem** prevence ?

ano.....ne

- 3) Jste **třídním** učitelem / učitelkou?

ano.....ne

- 4) Absolvoval/a jste **odborné školení**, seminář nebo besedu k prevenci a odhalování agresivního chování mezi žáky?

ano.....ne



### Část II : Projevy agresivního chování mezi žáky

- 5) Registrujete na vaší škole **projevy** agresivního chování mezi žáky?

ano.....ne



*Je-li Vaše odpověď ne, přeskočte na otázku č. 8*

- 6) Které **formy** agresivního chování registrujete na vaší škole? (1-rozhodně ano, 2-spíše ano, 3-spíše ne, 4) rozhodně ne) ?

	Chlapci	Dívky
✚ opakované posměšné poznámky	1.....2.....3.....4	1.....2.....3.....4
✚ hrubé žerty	1.....2.....3.....4	1.....2.....3.....4
✚ urážlivé přezdívky	1.....2.....3.....4	1.....2.....3.....4
✚ opakované nadávky	1.....2.....3.....4	1.....2.....3.....4
✚ bití žáka	1.....2.....3.....4	1.....2.....3.....4
✚ zavírání/zamykání žáka na WC, v šatně apod	1.....2.....3.....4	1.....2.....3.....4
✚ odebírání/ničení věcí, peněz, jídla apod.	1.....2.....3.....4	1.....2.....3.....4

7) **Jak často** registrujete na vaší škole projevy agresivního chování mezi žáky v průběhu školního roku?

- a) vícekrát za týden   b) vícekrát za měsíc   c) vícekrát za pololetí   d) vícekrát za rok



### Část III : Projevy agresivního chování žáků vůči dětem minoritních skupin

8) Studují na vaší škole žáci minoritních **etnicko/národnostních** skupin? (*Studenty minoritní etnicko/národnostní skupiny se pro účely tohoto výzkumu míní Romové, děti cizinců s dlouhodobým pobytem v ČR, děti ze smíšených manželství a/nebo děti naturalizovaných českých občanů.*)

ano.....ne

*Je-li Vaše odpověď ne, dále již neodpovídejte. Je hotovo:).*

9) Žáci kterých **minoritních** skupin studují na vaší škole?

- |   |   |
|---|---|
| a) Romové   | e) Asiaté (např. Číňané, Mongolové aj.) |
| b) Slováci  | f) žáci ze zemí Západní Evropy          |
| c) Vietnamci                                      | g) rusky mluvící žáci                   |
| d) Ukrajinci                                      | h) žáci tmavé pleti                     |
| ch) žáci jiných minoritních skupin, jakých? ..... |   |

10) Registrujete na vaší škole **psychické formy** agresivního chování (*opakované posměšné poznámky, hrubé žerty, urážlivé přezdívky, opakované nadávky*) vůči studentům minoritních skupin ?

ano.....ne

*Je-li Vaše odpověď ne, přeskočte na otázku č. 12*

11) Směřují **psychické formy** agresivního chování (*opakované posměšné poznámky, hrubé žerty, urážlivé přezdívky, opakované nadávky*), které jste zakroužkoval/la v otázce 6 vůči :

- |  |            |
|--|------------|
| a) Romům   | ano.....ne |
| b) Slovákům  | ano.....ne |
| c) Vietnamcům                                      | ano.....ne |
| d) Ukrajincům                                      | ano.....ne |
| e) Asiátům (Číňanům, Mongolům aj)                  | ano.....ne |
| f) žákům ze Západní Evropy                         | ano.....ne |
| g) rusky mluvícím žákům                            | ano.....ne |
| h) žákům tmavé pleti                               | ano.....ne |
| ch) žákům Vámi uvedených jiných minoritních skupin | ano.....ne |

- 12) Registrujete na vaší škole **fyzické formy** agresivního chování (*bití spolužáka, zavírání/zamykání na WC, v šatně, odebírání/ničení soukromých věcí*) vůči žákům minoritních skupin?

ano.....ne

*Je-li Vaše odpověď ne, přeskočte na otázku č. 14*

- 13) Směřují **fyzické formy** agresivního chování (*bití spolužáka, zavírání/zamykání na WC, v šatně, odebírání/ničení soukromých věcí*), které jste označil/a v otázce 6 vůči :

- |  |            |
|--|------------|
| a) Romům   | ano.....ne |
| b) Slovákům  | ano.....ne |
| c) Vietnamcům                                      | ano.....ne |
| d) Ukrajincům                                      | ano.....ne |
| e) Asiatům (Číňanům, Mongolům apod.)               | ano.....ne |
| f) žákům ze Západní Evropy                         | ano.....ne |
| g) rusky mluvícím žákům                            | ano.....ne |
| h) žákům tmavé pleti                               | ano.....ne |
| ch) žákům Vámi uvedených jiných minoritních skupin | ano.....ne |



#### **Část IV: Projevy agresivního chování žáků minoritních etnicko/národnostních skupin vůči dětem majoritní společnosti**

- 14) Registrujete ve vaší škole projevy **agresivního chování** žáků minoritních etnicko/národnostních skupin **vůči** žákům **majoritní** české společnosti? (*Studenty majoritní české společnosti se pro účely tohoto výzkumu míní děti českých rodičů*).

ano.....ne

*Je-li Vaše odpověď ne, dále již neodpovídejte. Je hotovo:).*

- 15) Které **formy** agresivního chování minoritních žáků **vůči** dětem **majoritní společnosti** registrujete na vaší škole?

- |  |   |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> opakované posměšné poznámky | <input type="checkbox"/> bití spolužáka                                       |
| <input type="checkbox"/> hrubé žerty                 | <input type="checkbox"/> zavírání/zamykání žáka na WC, v šatně apod.          |
| <input type="checkbox"/> urážlivé přezdívky          | <input type="checkbox"/> odebírání/ničení soukromých věcí, peněz, jídla apod. |
| <input type="checkbox"/> opakované nadávky           |   |

Děkuji za Váš čas a laskavé vyplnění.

Vladimír Kostka, Pražská vysoká škola psychosociálních studií, obor sociální práce  
Vaše případné dotazy týkající se tohoto dotazníkového šetření včetně celkového vyhodnocení tohoto výzkumné projektu získáte na e-mailové adrese: vladimirkostka@volny.cz, případně na telefonním čísle : 720 426 739

## Příloha č.2 - seznam ZŠ, oslovení školní metodici prevence

### Základní školy - Praha 5

#### **FZŠ Barrandov II**

V Remízku 919/7, Praha 5

**Mgr. Bc. Daniela Sejpalová**

daniela.sejpalova@fzsbarr.cz

#### **ZŠ Drtinova**

Drtinova 1861/1, Praha 5

**Mgr. Dana Špinková**

spinkova.dana@zsdrtinova.cz

#### **ZŠ Waldorfská**

Butovická 228/9, Praha 5

**Mgr. Krásová Renata**

renata.krasova@waldorfjinonice.cz

#### **ZŠ Slivenec**

Ke Smíchovu 16/140, Praha 5

**Mgr. Daniela Štolová**

dstolova@zsslivenec.cz

#### **ZŠ Tyršova**

U Tyršovy školy 430/1, Praha 5

**Mgr. Ondřej Balík**

ondrej.balik@tyrsova.cz

#### **ZŠ Radlická**

Radlická 115/140, Praha 5

**PhDr. Simona Vlčková**

info@zsradlicka.cz

#### **ZŠ U Rantošky**

U Rantošky 1007/1, Praha 5

**Mgr. Kuřová Brigita**

kuřovab@seznam.cz

#### **ZŠ Pobělohorská**

Pobělohorská 720/26, Praha 5

**Mgr. Barbora Kuznická**

kuznicka.podbel@seznam.cz

### Základní školy - Praha 3

#### **ZŠ Jiřího z Lobkovic**

Nám. J. z Lobkovic 121, Praha 3

**Mgr. Božena Brožová**

brozova@lobkovicovo.cz

#### **ZŠ Jeseniova**

Jeseniova 2400/96, Praha 3

**Mgr. Martin Tauber**

tauber@zsjeseniova.cz

#### **ZŠ Chelčického**

Chelčického 2614/43, Praha 3

**Mgr. Křepelová**

krepelka@zschelcickeho.cz

#### **ZŠ Jiřího z Poděbrad**

Nám. J.z Poděbrad 1685, Praha 3

**Mgr. Šárka Ješinová**

jesinovas@skola-jirak.cz

#### **ZŠ Jaroslava Seiferta**

Vlkova 800/31, Praha 3

**Mgr. Hana Bauerová**

bauerova@skolaseiferta.cz

#### **ZŠ Cimburkova**

Cimburkova 600/18, Praha 3

**Mgr. Jarmila Kynčlová**

kynclova.J@seznam.cz



**Příloha č.3 - tabulky četností registrovaných agresivních projevů chování**

**muži (celkem 26 respondentů z celkového počtu 82)**

	<b>chlapci</b>	<b>dívky</b>	<b>Chlapci</b>	<b>dívky</b>	chlapci	dívky	chlapci	dívky
poznámky	6	3	15	11	3	9	0	1
žerty	3	2	10	5	11	10	0	7
přezdívky	2	2	9	5	9	10	4	7
nadávky	5	2	8	5	10	11	1	6
bití	0	0	1	0	9	4	14	20
zamykání	1	0	0	1	3	1	20	22
ničení	0	0	1	1	11	8	12	15
	<b>rozhodně ano</b>	<b>rozhodně ano</b>	<b>spíše ano</b>	<b>spíše ano</b>	spíše ne	spíše ne	rozhodně ne	rozhodně ne

**ženy (celkem 56 respondentů z celkového počtu 82)**

	<b>chlapci</b>	<b>dívky</b>	<b>Chlapci</b>	<b>dívky</b>	chlapci	dívky	chlapci	dívky
poznámky	21	13	29	23	3	16	0	1
žerty	8	4	32	19	10	21	3	9
přezdívky	6	4	30	19	12	16	5	14
nadávky	12	6	22	14	18	20	1	13
bití	1	0	7	1	21	15	24	37
zamykání	0	1	1	1	19	9	32	43
ničení	2	1	9	4	25	23	17	25
	<b>rozhodně ano</b>	<b>rozhodně ano</b>	<b>spíše ano</b>	<b>spíše ano</b>	spíše ne	spíše ne	rozhodně ne	rozhodně ne

**f-1 : netřídni učitelé (celkem 27 respondentů z celkového počtu 82)**

	<b>chlapci</b>	<b>dívky</b>	<b>Chlapci</b>	<b>dívky</b>	chlapci	dívky	chlapci	dívky
poznámky	7	4	16	12	2	9	0	0
žerty	2	0	15	11	6	6	2	8
přezdívky	1	1	13	10	7	7	4	7
nadávky	3	1	11	8	9	9	2	7
bití	0	0	0	0	9	4	16	21
zamykání	1	1	0	1	8	4	15	20
ničení	0	0	3	3	12	8	10	14
	<b>rozhodně ano</b>	<b>rozhodně ano</b>	<b>spíše ano</b>	<b>spíše ano</b>	spíše ne	spíše ne	rozhodně ne	rozhodně ne

**f-2 : třídní učitelé + metodici (celkem 55 respondentů z celkového počtu 82)**

	<b>chlapci</b>	<b>dívky</b>	<b>chlapci</b>	<b>dívky</b>	chlapci	dívky	chlapci	dívky
poznámky	20	12	28	22	4	16	3	5
žerty	9	6	27	13	15	25	4	11
přezdívky	7	5	26	14	14	19	8	17
nadávky	14	7	19	11	14	22	8	15
bití	1	0	8	1	21	15	25	39
zamykání	0	0	1	1	14	6	40	48
ničení	2	1	7	2	24	23	22	29
	<b>rozhodně ano</b>	<b>rozhodně ano</b>	<b>spíše ano</b>	<b>spíše ano</b>	spíše ne	spíše ne	rozhodně ne	rozhodně ne

**neproškolení učitelé (celkem 33 respondentů z celkového počtu 82)**

	<b>chlapci</b>	<b>dívky</b>	<b>chlapci</b>	<b>dívky</b>	chlapci	dívky	chlapci	dívky
poznámky	10	5	13	12	5	10	0	1
žerty	3	2	15	9	7	9	3	8
přezdívky	2	2	12	8	10	7	4	11
nadávky	7	2	8	6	12	10	1	10
bití	1	0	1	0	9	4	17	24
zamykání	0	1	0	0	4	1	23	27
ničení	1	0	2	1	10	9	15	18
	<b>rozhodně ano</b>	<b>rozhodně ano</b>	<b>spíše ano</b>	<b>spíše ano</b>	spíše ne	spíše ne	rozhodně ne	rozhodně ne

**proškolení učitelé (celkem 49 respondentů z celkového počtu 82)**

	<b>chlapci</b>	<b>dívky</b>	<b>chlapci</b>	<b>dívky</b>	chlapci	dívky	chlapci	dívky
poznámky	17	11	31	22	1	15	0	1
žerty	8	4	27	15	14	22	0	8
přezdívky	6	4	27	16	11	19	5	10
nadávky	10	6	22	13	16	21	1	9
bití	0	0	7	1	21	15	21	33
zamykání	1	0	1	2	18	9	29	38
ničení	1	1	8	4	26	22	14	22
	<b>rozhodně ano</b>	<b>rozhodně ano</b>	<b>spíše ano</b>	<b>spíše ano</b>	spíše ne	spíše ne	rozhodně ne	rozhodně ne

## **BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE**

**Jméno a příjmení autora:** Vladimír Kostka

**Studijní program:** Sociální politika a sociální práce

**Studijní obor:** Sociální práce se zaměřením na komunikaci a aplikovanou psychoterapii

**Název práce:** V Goliášově objetí (Agresivní chování mezi žáky na základních školách pohledem učitelů)

**Počet stran (bez příloh):** 76

**Celkový počet stran příloh:** 7

**Počet titulů literatury:** 29

**Počet internetových odkazů:** 22

**Vedoucí práce:** PhDr. Hana Hejná

**Rok dokončení práce:** 2016

**EVIDENČNÍ LIST KNIHOVNY**

Souhlasím s tím, aby má diplomová práce byla využívána ke studijním účelům.

V Praze, dne 16.4.2016

Podpis: .....

## Posudek vedoucího diplomové práce na Pražské vysoké škole psychosociálních studií

Jméno a příjmení studenta: Bc. Vladimír Kostka  
Obor studia: Sociální práce se zaměřením na komunikaci a aplikovanou psychoterapii  
Název práce: V Goliášově objetí (Agresivní chování mezi žáky na základních školách  
pohledem učitelů)  
Vedoucí práce: PhDr. Hana Hejná

### Technické parametry práce:

Počet stránek textu (bez příloh): 76

Počet stránek příloh: 7

Počet titulů v seznamu literatury: 29

0**	1	2	3	4
-----	---	---	---	---

### Výběr tématu

Závažnost tématu

		x		
--	--	---	--	--

Oborová přílehlavost tématu

	x			
--	---	--	--	--

Originalita tématu a jeho zpracování

	x			
--	---	--	--	--

### Formální zpracování

Jazykové vyjádření (respektování pravopisné normy, stylistické vyjadřování, zvládnutí odborné terminologie)

	x			
--	---	--	--	--

Práce s odbornou literaturou a prameny (citace, parafráze, odkazy, dodržení norem pro citace, cizojazyčná literatura)

	x			
--	---	--	--	--

Formální zpracování (jasnost tématu, rozčlenění textu, průvodní aparát, poznámky, přílohy, grafická úprava)

	x			
--	---	--	--	--

### Metody práce

Vhodnost a úroveň použitých metod

	x			
--	---	--	--	--

Využití výzkumných empirických metod

	x			
--	---	--	--	--

Využití praktických zkušeností

	x			
--	---	--	--	--

### Obsahová kritéria a přínos práce

Přístup autora k řešené problematice (samostatnost, iniciativa, spolupráce s vedoucím práce)

	x			
--	---	--	--	--

Naplnění cílů práce

	x			
--	---	--	--	--

Vyváženost teoretické a praktické části v daném tématu

	x			
--	---	--	--	--

\*\* 0 – nehodnoceno; 1 – výborně; 2 – velmi dobře; 3 – dobře; 4 – neprospěl/a

Návaznost kapitol a subkapitol

	x			
--	---	--	--	--

Dosažené výsledky, odborný vklad, použitelnost výsledků v praxi

	x			
--	---	--	--	--

Vhodnost prezentace závěrů práce (publikace, referáty, apod.)

		x		
--	--	---	--	--

Otázky a náměty k diskusi při obhajobě:

Jak lze, dle Vašeho názoru, prevenci sociálně patologického jevu - šikany smysluplně implementovat do školního programu na ZŠ?  
Jaké kompetence by měl mít sociální pracovník pro práci s objektem a subjektem šikany?  
Jakou výzkumnou otázku zvolíte, jestliže dostanete úkol ve výzkumu agresivního chování žáků na ZŠ pokračovat?

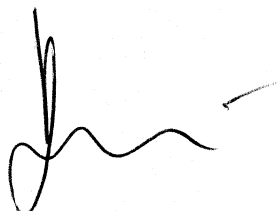
Celkové hodnocení práce (klady, nedostatky):

Autor práce zvolil téma, které jej očividně zaujalo a kterému se velmi aktivně po celou dobu zpracovávání diplomové práce věnoval. O tématu a jeho úskalích hodně diskutoval a přemýšlel. Volba obsahu kapitol v teoretické části odpovídá myšlenkovému záměru autora o zpracování daného zadání.  
Teoretická část vystihuje pojetí agresivního chování – šikanu u dětí školního věku, kterou autor čerpá studiem odborné literatury a výzkumných prací na dané téma. Teoretický podklad pak konfrontuje s vlastním chápáním dostupných teoreticko-empirických informací.  
Praktická část obsahuje provedený kvantitativní výzkum, který vychází z teoretické části a zaměřuje se na pohled pedagogů na ZŠ. Tento výzkum je pojat z neobvyklého úhlu pohledu a tím je přínosný pro bližší pohled na problematiku šikany, o které se na ZŠ více, někdy méně, diskutuje. Rozsah výzkumu odpovídá možnostem diplomové práce. Může být však zároveň inspirací pro další pokračování výzkumu či k jinému výzkumnému počínu.  
Bez významu není ani snaha autora o zaznamenání vysoce aktuálního společenského tématu – (slovy autora) etnicko/národnostní proměna ČR, kdy do dotazníku zařadil otázky i s tímto možným motivem šikany.  
Velmi zdařilá je Diskuse i Závěr práce.  
Seznam použité literatury a dalších zdrojů odpovídá vybranému tématu.

Doporučení k obhajobě: doporučuji

Navrhovaná klasifikace: 1

Datum, podpis: 3.5.2016 PhDr. Hana Hejná



**Posudek oponenta diplomové práce  
na Pražské vysoké škole psychosociálních studií**

Jméno a příjmení studenta/-tky: Bc. Vladimír Kostka

Obor studia: Sociální práce se zaměřením na komunikaci a aplikovanou psychoterapii

Název práce: V Goliášově oběti - Agresivní chování mezi žáky na základních školách  
pohledem učitelů

Oponent práce: Mgr. Michaela Titmanová

**Technické parametry práce:**

Počet stránek textu (bez příloh): 76

Počet stránek příloh: 7

Počet titulů v seznamu literatury: 29 české literatury, 22 internetových odkazů

0**	1	2	3	4
-----	---	---	---	---

**Výběr tématu**

Závažnost tématu

	1			
--	---	--	--	--

Oborová příslušnost tématu

		2		
--	--	---	--	--

Originalita tématu a jeho zpracování

		2		
--	--	---	--	--

**Formální zpracování**

Jazykové vyjádření (respektování pravopisné normy, stylistické vyjadřování, zvládnutí odborné terminologie)

	1	2		
--	---	---	--	--

Práce s odbornou literaturou a prameny (citace, parafráze, odkazy, dodržení norem pro citace, cizojazyčná literatura)

	1			
--	---	--	--	--

Formální zpracování (jasnost tématu, rozčlenění textu, průvodní aparát, poznámky, přílohy, grafická úprava)

		2		
--	--	---	--	--

**Metody práce**

Vhodnost a úroveň použitých metod

		2		
--	--	---	--	--

Využití výzkumných empirických metod

	1			
--	---	--	--	--

Využití praktických zkušeností

	1	2		
--	---	---	--	--

**Obsahová kritéria a přínos práce**

Přístup autora k řešené problematice (samostatnost, iniciativa, spolupráce s vedoucím práce)

0				
---	--	--	--	--

Naplnění cílů práce

	1			
--	---	--	--	--

Vyváženost teoretické a praktické části v daném tématu

	1			
--	---	--	--	--

Návaznost kapitol a subkapitol

	1			
--	---	--	--	--



Dosažené výsledky, odborný vklad, použitelnost výsledků v praxi

	1	2		
--	---	---	--	--

Vhodnost prezentace závěrů práce (publikace, referáty, apod.)

	1	2		
--	---	---	--	--

Otázky a náměty k diskusi při obhajobě:

V čem vidí student přínos své práce?

V čem vidí student pro praxi omezení, popř. rizika Kolářova pojetí šikan a v čem vidí přínos jeho koncepce pro praxi?

V čem spatřuje student přínos empirické části této DP?

celkové hodnocení práce (klady, nedostatky):

Autor se ve své DP zabývá projevy agresivního chování mezi žáky z pohledu učitelů. Klade si za cíl vystihnout definici šikany a příčiny tohoto jevu v kontextu „...soudobé demografické proměny české školy“ (cit Anotace DP). Empirická část pak zkoumá konkrétní projevy agresivního chování, resp. zjišťuje výčet jednotlivých projevů, jak ho registrují učitelé. Emp. část si klade tři základní výzkumné hypotézy – předpokládá různé odpovědi ve vztahu k pohlaví učitelů, ve vztahu k třídnictví, ne třídnictví učitelů a ve vztahu, zda je učitel proškolen či neproškolen v oblasti agresivity žáků (součástí je i sonda do multikulturních souvislostí výskytu agresivity mezi žáky)

Autor se v teoretické části pokouší naplnit cíl a definovat šikanu. Činí tak vymezením vůči odborným autoritám, které se oblastí šikany zabývají. Přestože autor nakonec nepřichází s žádným vlastním uceleným konstruktem definujícím šikanu, velice dobře se mu daří problematizovat „slabá místa“ některých již existujících pojetí šikany (např. relativnost silové nerovnováhy agresora a oběti, subjektivní vnímání a prožívání účastníků jednotlivých hostilních – agresivních situací)

V kapitole Subjektivní vnímání (zde by bylo vhodné napsat „čeho“ subjektivní vnímání, stejně jako v dalších názvech podkapitol Silová nerovnováha, Formy?...apod.) uvádí jako příklad dokument 13.komnata V.Marhoula. Zde mi chybí reflexe autora (studenta) a vyjádření možnosti, že způsob, jakým V.Marhoul zpracoval své zážitky ze školy, mohou být pouze obranným mechanismem oběti, způsobem, jak se s traumatickou zkušeností vyrovnat, nikoli reálným přínosem pro jeho další život.

V empirické části autor využil kvantitativní metodologii a pokusil se o základní statistické zpracování získaných dat a dále data kvantifikoval – pracoval s četností odpovědí respondentů. Úroveň takového zpracování považuji za odpovídající DP a studentem zvládnutou.

Autor si vybral ke zpracování velmi obsáhlé téma šikany, které se pokusil uchopit prostřednictvím zacílení a vymezení k agresivnímu chování. Název práce o šikaně nehovoří ani v podtitulu, což může být pro čtenáře trochu matoucí.

Považuji za velmi ambiciózní cíl této DP vymezit novou? definici šikany (což je můj pocit z této práce) a podat ucelený výčet všech příčin vzniku šikany. Autor, jak uvádí, se skrze analýzu odborných názorů na šikanu a agresivní chování dopracovává k operacionalizaci jednotlivých forem agresivního chování v empirické části. Pravdou však je, že tyto formy jsou již nějaký čas popsány (např. Kolář, Říčan)

Práci lze považovat za zvládnutou, za nejsilnější část považuji analýzu a konfrontace odborných názorů v teoretické části týkající se vymezení a definice pojmu šikany, vymezení a definice agresivního chování. V práci mi proto velmi chybí kapitola, která by v jasných bodech shrnula problematická místa ve vymezení a existujících definicích šikany. Tato kapitola by mohla být nabídkou k novému pojetí nepřátelského chování a vztahů mezi žáky ve třídě, které se velmi často obecně označuje jako šikana.

Nicméně student prokázal velmi dobrou schopnost práce s odb. literaturou a orientaci v ní.

Doporučení k obhajobě: doporučuji  
Navrhovaná klasifikace: velmi dobře

Datum, podpis:

1.1.5. 2016 