

Šikana jako pedagogický problém (průvodce studiem)

Mgr. Miluše Hutýrová, Ph.D.

Cílem textu by měla být základní charakteristika projevů šikany, se kterými se pedagogové setkávají ve školním prostředí. Šikanu řadíme mezi závažné projevy rizikového chování, ke kterým se v posledních letech přidávají také projevy kyberšikany. Změříme se nejenom na vymezení šikany, ale v rámci její prevence také na formování vztahů v třídním kolektivu, jejich vývoj, pozice žáků a v neposlední řadě také na konkrétní příklady programů, kterými se lze inspirovat.

Terminologické vymezení šikany

Šikanu lze vymezit jako násilné, ponižující chování jednotlivce nebo skupiny vůči slabšímu jedinci, který nemůže ze situace uniknout a není schopen se účinně bránit (Vágnerová, 2001). Šikanování se v jakékoli podobě, zejména v počátečním stadiu, může vyskytovat na každé škole (Kolář, 2011).

Šikana bývá charakterizována jako synonymum pro úmyslné jednání, které je namířeno proti jinému subjektu a které útočí na jeho důstojnost. Z hlediska výkladu pojmu šikanování není důležité, zda k němu dochází verbálními útoky, hrozbou násilí či fyzickými útoky, protože je rozhodující, že se tak děje úmyslně. Z hlediska trestního zákoníku může šikana naplňovat skutkovou podstatu trestných činů vydírání, omezování osobní svobody, ublížení na zdraví apod. (Kolář, 2011)

Formy šikanování:

- **poškození psychické** – slovní urážky, hanlivé přezdívky, výsměch, ústrky, nápisy na tabuli, nemístné žerty, ponižování apod.;
- **nepřímá šikana** – vyloučení ze společných her, nezájem, pomlouvání, intriky apod.;
- **poškození předmětů ve vlastnictví oběti** – zničení výsledků školní práce, poškození oblečení, knih a jiných předmětů, nástrojů apod.;
- **poškození fyzické** – „štouchání“, bití, kopání, postrkování, údery pěstí apod.

Varianty šikanování:

- zjevné;
- skryté.

Za šikanu považujeme chování, které má opakovaný, dlouhodobý charakter, ne jednorázovou rvačku, konflikt či hádku nebo vyloučení dítěte ze třídního kolektivu, pokud není motivováno snahou mu ublížit či pobavit se na jeho úkor.

Není důležité, jak se závažnost situace jeví dospělému; děti mají svůj svět, proto rozhodující pro posouzení, zda se jedná o šikanu, je vždy subjektivní vnímání agresora a oběti.

Efektivní adaptace začínajících učitelů na požadavky školské praxe

Škádlení a šikanování

Jaký je rozdíl mezi škádlením a šikanováním? Vnitřní rozdíl je značný, jestliže svého kamaráda škádlím, tak očekávám, že to bude legrace nejen pro mě, ale i pro něj. Ale když vidím, že on to jako legraci nebere, že je zraněný, pak pocítím lítost a omluvím se mu. U šikany je to obráceně. Agresor chce druhému ublížit, chce ho ranit, a má z toho radost. Neomluví se, ale projevy svého chování opakuje. Když někdo někoho škádlí a on mu jasně řekne, aby toho nechal, tak to musí respektovat.

Aby člověk dokázal tyto dva fenomény rozlišit v praxi, je potřeba, aby dokázal „rozklíčovat“ několik vrstev speciální teorie šikanování, měl zkušenosti s řešením násilí mezi vrstevníky a byl morálně inteligentní, platí tedy, že:

- škádlení je zábavou pro obě strany;
- šikanou se baví pouze agresor, šikanovaný se cítí zraněný a ponížený;
- šikana je záměrná, opakovaná, samoúčelná a projevuje se nepoměr sil.

Stadia vývoje šikany:

- **zrod ostrakismu** – projevy mírných, převážně psychických forem násilí, okrajový člen je neoblíbený, ostatní se s ním nebaví, odmítají jej, pomlouvají;
- **fyzická agrese a přitvrzování manipulace** – ostrakizovaní jedinci začínají při napětí v kolektivu sloužit „jako ventil“, anebo v situacích, kdy jsou žáci po delší období spolu, mohou v rámci zvládnutí vlastních nejistot či zahnání nudy přitvrzovat zábavu na úkor nejzranitelnějšího žáka ve třídě, používají násilí pro uspokojování svých potřeb; další vývoj situace závisí na kolektivu, pokud je pozitivně zaměřený a má vybudovaný odmítavý postoj k takovým projevům chování, existuje-li soudržnost, nemusí pokusy o šikanování uspět;
- **vytvoření jádra** – klíčový moment, utvoří se skupina agresorů, systematicky začnou spolupracovat, a pokud se nevytvoří pozitivní, silná a jim rovnocenná protiskupina, šikanování může pokračovat;
- **většina přijímá normy agresorů** – stávají se nepsaným zákonem, i nezainteresovaní spolužáci přebírají normy chování agresorů, při ubližování zažívají uspokojení;
- **totalita neboli dokonalá šikana** – normy chování agresorů přebírají všichni, nastupuje tzv. stadium vykořisťování oběti, která není schopna se bránit a je v neúnosné situaci. (Kolář, 2011, Olweus, 2005)

Účastníci šikany:

1. agresoři;
2. oběti;
3. spolužáci ze třídy;
4. učitelé;
5. rodina oběti a agresora.

Typy agresorů (iniciátorů):

- **Typ – hrubý, primitivní, impulsivní**, se silným energetickým přetlakem, kázeňskými problémy - narušeným vztahem k autoritě, někdy zapojený do gangů páchajících trestnou činností.
- **Typ – velmi slušný, kultivovaný**, narcisticky šlechtěný, sevřený, zvýšeně úzkostný.

Efektivní adaptace začínajících učitelů na požadavky školské praxe

- **Typ** – „srandista“, optimistický, dobrodružný, se značnou sebedůvěrou, výmluvný, oblíbený, vlivný.

Strategie vyšetřování šikany

Kolář (2011) uvádí dva typy strategie vyšetřování šikany:

- **strategie první pomoci** – je méně časově náročná a použitelná v rámci pedagogické práce, je to strategie lokální a vnější;
- **vnitřní a globální strategie** – je používána pro vyšetřování pokročilých stadií vývoje šikany a vyžaduje odborné přístupy, které přesahují kompetence pedagoga; ten by se měl obrátit na odborníka v pedagogicko-psychologické poradně anebo ve středisku výchovné péče.

Vlastní **strategie první pomoci** zahrnuje pět kroků:

- rozhovor s informátory a oběťmi, nejdříve informátor, potom oběť;
- nalezení vhodných svědků, tedy těch členů třídy či skupiny, kteří jsou ochotni vypovídat;
- individuální, anebo konfrontační rozhovory se svědky, nikdy ne konfrontace obětí a agresorů;
- zajištění ochrany obětem, bezpečný odchod domů, oběť se nikdy nesmí „ponechat svému osudu“;
- rozhovor s agresory, je možná i konfrontace mezi nimi, což je vždy poslední krok vyšetřování. (Kolář, 2005, 2011)

Prevence šikany

- vytvořit v každé škole a školském zařízení metodiku, podle které v případě výskytu šikany postupovat, a konkretizovat spolupracující instituce;
- prioritou by mělo být zdravé a přátelské klima školy;
- je potřeba věnovat pozornost žákům nově zařazeným do třídy, protože „přízpůsobovací“ konflikty jsou poměrně časté;
- zdůraznit vzájemnou úctu, důvěru a respekt mezi žáky a mezi žáky a učiteli;
- omezit „nudu“ ve škole, tvořivě využít přestávky;
- pedagog by měl mít přehled o vzájemných vztazích mezi dětmi ve třídě.

Každá škola by měla mít strategii prevence a řešení šikanování, která vychází z metodického pokynu MŠMT k prevenci a řešení šikanování mezi žáky škol a školských zařízení.

Kyberšikana

V posledních letech je výrazný nárůst výskytu **kyberšikany**, jejímž cílem je ublížit někomu nebo jej zesměšnit za použití elektronických prostředků. Je to úmyslné, nepřátelské chování, které se obvykle opakuje, a oběť se nemůže účinně bránit.

Termín **kyberšikana** vymezuje nebezpečné komunikační jevy prostřednictvím informačních a komunikačních technologií (mobilní telefony a služby v rámci internetu), jež mají za následek ublížení nebo jiné poškození oběti.

Toto poškození či ublížení může být útočnickovým:

- záměrem;

Efektivní adaptace začínajících učitelů na požadavky školské praxe

- důsledkem nevhodného vtipu;
- nedorozumění mezi útočníkem a obětí;
- nedomýšlení důsledků jednání ze strany útočnicka atd.

Oběť je poškozována opakovaně.

Kyberšikana a šikana spolu často souvisí a jedna může přerůst v druhou. Přesto zde existují rozdíly, kyberšikana má svá specifická rizika:

- **Před kyberšikanou není úniku** – před šikanou tváří v tvář může oběť najít alespoň někde útočiště – např. doma na ni agresori nemohou, kyberšikana je však ohrožuje i zde.
- **Opakované zraňování** – i jeden jediný útok se ve virtuálním prostředí stává opakovaným, trvalým. Například stačí, pokud agresor natočí oběť v ponižující situaci a video umístí do virtuálního prostoru – oběť se na ně může dívat opakovaně a znovu a znovu ji ponižuje. Navíc si ho může stáhnout kdokoli, poskytovatel serveru ho sice ze svých stránek smaže, ale „dílo“ žije svým vlastním životem.
- **Šíře publika** – to, co v reálném světě vidí jen několik lidí, je v tom virtuálním přístupné neomezenému publiku. O to více může zraňovat.

Kyberšikana má i další specifika, která souvisí s tím, že se děje pomocí elektronických prostředků. Na rozdíl od šikany tedy více souvisí s věkem. Je to způsobeno jednak větší elektronickou vybaveností u starších dětí, jednak tím, že starší děti jsou ve virtuální komunikaci zběhlejší. Dá se však předpokládat, že tyto rozdíly se budou do jisté míry stírat.

Kyberšikana je typem či formou psychické šikany.

Rozdíl mezi šikanou a kyberšikanou spočívá v tom, že kyberšikana se odehrává ve virtuálním světě:

- místo a čas útoku – kdykoliv a kdekoliv;
- útočník – anonymní;
- sekundární útočníci (diváci a šířitelé) – mohou mnohonásobně zvýraznit dopad útoku na oběť;
- oběť – nezáleží na věku, pohlaví, fyzické síle, postavení v sociální skupině (třídě, skautském nebo sportovním oddíle) nebo úspěšnosti.

Útok a jeho dopad na oběť:

- nedochází k osobnímu kontaktu;
- dopad vlivu informace zveřejněné na internetu trvá mnohem déle než pomluva či nadávka v reálném světě;
- ponižující informace jsou dostupné komukoliv, kdykoliv a odkudkoliv.

Jak se chránit? (doporučení pro děti)

- respektovat ostatní uživatele;
- nebýt přehnaně důvěřivý (většina lidí ve virtuální komunikaci lže);
- nesdělovat citlivé informace (fotky, problémy, hesla,...);

Efektivní adaptace začínajících učitelů na požadavky školské praxe

- oznámit útok (rodičům nebo jiným dospělým, schovat si důkazy);
- blokovat (zamezit přístup útočnicka k oběti);
- odhalit pachatele (pokud je to možné podle profilu);
- nebýt nevšimavý (pokud v okolí kyberšikana probíhá);
- podpořit oběti (informace, co mají dělat).

Vývoj třídního kolektivu

V rámci prevence rizikového chování je podstatné pro každého pedagoga znát vývoj třídního kolektivu a možnosti postavení žáků ve třídě.

Kolektiv dětí ve třídě prochází vývojem, např. nejdéle jsou spolu žáci na základní škole a také na víceletých gymnáziích. Na základní škole se vývoj třídního kolektivu a jeho diferenciací odehrává ve třech cyklech:

- **prekohezní stadium** (1. – 3. třída);
- **stadium prvotní koheze** (4. – 6. třída);
- **kohezní stadium** (7. – 9. třída). (Braun, 2013)

Prekohezní stadium začíná 1. třídou; zde se setkávají děti, které mají jistou sociální zkušenost se svými vrstevníky z mateřské školy, ale také ty, které byly dosud pouze v rodině. Názory učitele jsou dětmi brány jako norma. Prvotní diferenciací odpovídá přístupu učitele. Učitel je velmi podstatným faktorem skupinové dynamiky, utváří platformu, definuje skupinové normy a děti je v podstatě bez výhrad přijímají. Kritické hlasy, pokud se vyskytnou, jsou většinou iniciovány názory rodičů – dítě předává to, co se děje v rodině a co slyší na adresu školy doma.

Stadium prvotní koheze je charakterizováno tím, že žák získává své místo v sociální hierarchii bez ohledu na názor učitele. Vznikají první pocity soudržnosti, spolupráce a koheze. Dynamiku třídy ovlivňují dobře socializovaní jedinci. Počínání učitelů podléhá kritice některých dětí, které pak mohou ovlivňovat všeobecné povědomí u dalších spolužáků. Učitel stále ještě může nabízet možnosti a děti jsou schopny je i přes jistou dávku kritiky přijímat.

Kohezní stadium vytváří hierarchii podle dětí bez výraznějšího vlivu učitelů, je to však důsledek předchozího vývoje a role dítěte v kontextu třídy. Pro učitele je to mnohem náročnější období pro přípravu některých intervenčních postupů, má však mnohem jednodušší pozici, pokud se třídou již pracoval v oblasti kultivace vztahů dříve; pokud ne, je v této etapě již pozdě začínat. (Braun, 2007)

Dítě by mělo mít ze vztahů ve třídě určitý užitek (emoční, sociální atd.); pokud se třída stane pro něj atraktivní sociální skupinou, pak nastává pravá koheze. Je v ní uvolněná atmosféra, intenzivnější komunikace, zvyšuje se počet kontaktů mezi dětmi i mimo vyučování.

Vztahy mezi dětmi by měly učitele zajímat. Může využívat základních nástrojů, tedy pozorování a rozhovoru. Zkušený pedagog může sáhnout k různým hrám, které nesou diagnostický náboj a dají se aplikovat při různých příležitostech – třídnické hodiny, výlety, školy v přírodě.

Pro podrobnější diagnostiku existuje celá řada diagnostických nástrojů, které lze ve škole použít:

- sociometrický ratingový dotazník (SORAD),
- dotazník sociální akceptace (DSA),
- Naše třída (MCI),
- CES dotazník sociálního klimatu školní třídy (CES),
- B-3 a B-4,

Efektivní adaptace začínajících učitelů na požadavky školské praxe

Tyto nástroje patří do rukou zkušenému a dobře proškolenému učiteli, popřípadě psychologům.

I vztahy ve třídě mohou mít svá rizika a patologii. Třídní soužití komplikuje, pokud se v dětském kolektivu sejde více nekomplementárních individualit, nebo když naopak jedinci vytvoří funkční sociální skupinu – ovšem s vlastními hodnotami a normami. Jde o tak různorodé situace, že se velmi komplikovaně oddělují jednotlivé rizikové fenomény:

- narušení vztahů mezi dětmi, v extrémních případech šikana;
- rozdělení kolektivu třídy na skupinky;
- opoziční tendence třídy, které jdou proti snahám pedagogů;
- posun hodnot dětí do negativní roviny;
- a řada dalších. (Braun, 2007)

Pozice dětí ve třídě

Jedinec od své skupiny očekává v komplikovaném světě větší bezpečí. Člověk se začleňuje do skupinového života spontánně a bez výběru. Nevybírá si první skupinu (rodinu), již je zásadně ovlivňován, nevybírá si ani výchovnou skupinu v mateřské škole ani školní třídu, v podstatě ani skupinu v zaměstnání. Posilující a kultivující vliv na člena má jen skupina, v níž existují odpovídající pravidla, normy, adekvátní atmosféra. Vztahy členů skupiny tvoří soustavu navzájem propojených a hierarchicky uspořádaných pozic a rolí. Tyto pozice a role vypovídají o jednotlivci, jak je skupinou přijímán a hodnocen. Braun (2014) uvádí, že učiteli by mělo být užitečné, pokud se orientuje v základních pozicích, které děti zaujímají ve třídě. Dynamiku vztahů určují:

- **děti v pozici alfa** – jsou přirozenými vůdci kolektivu, pro ostatní dostatečnou autoritou, což v některých dětech může vyvolávat závist či žárlivost, ale většinová reakce bývá pozitivní; určují charakter třídního života a ostatní děti ve třídě akceptují – učitelé s nimi nemají žádné problémy;
- **děti v pozici beta** – děti jsou považovány za inteligentní, chytré, mají předpoklady ke tvořivému rozvíjení variant řešení prezentovaných vůdcem skupiny – zaujímají pozice rádců a opor ve studiu, jejich sociální dopad však není silný, bývají spíše respektovaní než vlivní;
- **děti v pozici gama** – děti, které nejsou rády středem pozornosti, nejsou v rámci třídy příliš aktivní a spíše se nechávají vést – vyhledávají vztahy v malých skupinkách s menším počtem spolužáků;
- **děti v pozici omega** – jsou v ní děti, které nejsou ostatními spolužáky z různých důvodů přijímané – nemají žádný sociální dosah, jsou zřetelně odmítány většinou spolužáků a vyvolávají negativní odezvu.

Specifické postavení ve třídě zaujímají děti odmítané a děti ignorované.

Na pozici dítěte v třídním kolektivu mají vliv následující vnitřní a vnější faktory:

Vnitřní faktory

- emoční inteligence dítěte;
- sebedůvěra a zdravé sebevědomí;
- aktivita a angažovanost pro třídu;
- úspěšné školní výsledky, intelektové schopnosti, kreativita a samotné vlastní ambice;
- adaptabilita, komunikativnost, extroverze;
- sociální zralost a dovednosti, schopnost navazovat kontakty. (Braun, 2007)

Efektivní adaptace začínajících učitelů na požadavky školské praxe

Vnější faktory

- jak dlouho je dítě ve třídě zařazeno;
- postoj učitelů vůči němu;
- zdravotní stav;
- rodinné zázemí – sociální status a ambice rodičů;
- předchozí zkušenosti a očekávání;
- vnější fyzický vzhled. (Braun, 2014)

Odlisný pohled na pozice a charakteristiku žáka ve třídě nabízí jiní autoři, např. Vágnerová (2005).

Feuersteinův program Instrumentálního obohacení jako prevence projevů rizikového chování žáků

Hlavním cílem metody instrumentálního obohacení je rozvíjet a rozšiřovat mentální schopnosti člověka tak, aby byl schopen se v každé nové situaci rychle a správně orientovat, tedy aby byl schopen samostatně reagovat na podněty, kterým je spontánně vystavený a stal se samostatnou a autentickou osobností. (Pokorná, 2010)

Zkušenost zprostředkovaného učení může být vymezena jako typ interakce dítěte a prostředí, která je založena na aktivitě dospělého. Aktivita je iniciovaná a záměrně dospělým vyvolávaná, dospělý vstupuje mezi dítě a prostředí. V procesu této mediace, tedy zprostředkování, dospělý vybírá a poskytuje dítěti některé podněty, určité vynechává a jiné zvýrazňuje. Proto považujeme zkušenost zprostředkovaného učení za velmi důležitou podmínku pro vývoj jedinečné lidské modifikovatelnosti nebo způsobilosti profitovat z působení podnětů jinak, než je konvenčně obvyklé.

Feuerstein zpracoval detailní seznam univerzálních a kontextových kritérií, kdy se zkušenost zprostředkovaného učení uskuteční. Jejich podstata je založena na tom, který typ či jaká míra zprostředkování je pro dítě vhodná. Základem zprostředkování je tedy vytvořený učební materiál, jehož hlavní charakteristikou je skutečnost v jaké míře rozvíjí prostřednictvím interakce kognitivní modifikovatelnost u dítěte. Jak uvádí Feuerstein a kol. (2014) existují tři parametry, které mohou každou interakci proměnit ve zkušenost zprostředkovaného učení, pokud jsou v ní přítomny a používány. Jsou to záměrnost a vzájemnost, přenos a zprostředkování významu. Zásadním pravidlem instrukcí v programu Instrumentálního obohacení je zkušenost zprostředkovaného učení, která může pomáhat ustanovit, obnovit nebo napravit kognitivní funkce. Je považována za hlavní mechanismus pro úspěšné dosažení strukturální kognitivní modifikovatelnosti a je také procesem, který může pozitivně ovlivňovat učení a tudíž celkový rozvoj člověka. (Feuerstein a kol., 2014) Program se zaměřuje na proces učení, nevěnuje se primárně rozvoji jednotlivých dovedností. Jednotlivé pracovní sešity jsou nazývány instrumenty, aby byla zdůrazněna pozice nástroje. Obsah, na kterém jsou jednotlivé instrumenty postaveny, je explicitně vytvářen jako prostředek rozvoje a zdokonalení základních předpokladů učení jedince. Implicitně je v pojetí tohoto programu zahrnuto také přesvědčení, že evidentně nízké kognitivní výkony nemusí a nesmí být pokládány za stálé vlastnosti jedince. Systematická intervence, která je zaměřena na nápravu deficitních funkcí, může poskytnout reverzní podmínky vytvářením významných a smysluplných změn v kognitivní struktuře jedince. (Feuerstein a kol., 2014)

Efektivní adaptace začínajících učitelů na požadavky školské praxe

Feuersteinův program Instrumentálního obohacení je rozdělený na standardní a základní řadu. Standardní řada se skládá ze 14 pracovních sešitů, instrumentů. Každý z těchto instrumentů se zaměřuje na určité kognitivní funkce, ale zároveň se vztahuje také k získání dalších předpokladů nezbytných pro proces učení. Tato řada instrumentů vyžaduje, aby jedinec měl základní předpoklady pro řešení úkolů, používá se u dětí zhruba od 8 let věku. Základní řada je novějšího data a je určena pro děti od 3 let věku a jedince se speciálními potřebami v různých oblastech a skládá se z 12 instrumentů.

Práce a emocemi a sociálními vztahy u dětí jako prevence projevů rizikového chování

Jak uvádíme v předchozím textu, program Instrumentálního obohacení je vhodný pro děti s problémy v chování a poruchami chování, protože pracuje v oblastech, kde tyto děti mají výrazné deficity kognitivním způsobem. Například tři z pracovních sešitů (instrumentů) programu Instrumentálního obohacení (Rozpoznání emocí, Od empatie k činnosti a Přemýšlejte, abyste se naučili zabránit násilí) mají pomoci dětem, aby získaly afektivní a emocionální zkušenost prostřednictvím kognitivních funkcí.

Práce s těmito sešity je vhodná jak pro individuální, tak skupinovou práci. Jak uvádí Pokorná (2013) doporučuje se začít s pracovním sešitem (instrumentem) Uspořádání bodů, ve kterém se děti mohou naučit způsob práce, ale toto doporučení není podmínkou. Není podstatný obsah, ani forma, ale důležitý je přístup, děti by měly mít příležitost ukázat, jak přemýšlí, třídí informace a zpracovávají úkoly.

Emoce

Na obrázcích – fotografiích má dítě prostřednictvím pozorování a kognitivních procesů určit emocionální výrazy v obličejích lidí různého věku, etnického původu a pohlaví. Dostává předloženou řadu obrázků se situacemi, které vystihují různé stupně závažnosti emocionálních výrazů nebo reakcí, od významně přiměřených k nedůležitým. (Feuerstein a kol., 2014) Při práci s pracovními listy ze sešitu Emoce se pracuje v několika krocích, dítě by mělo nejdříve na jednotlivých pracovních listech, na kterých je vždy fotografie emoce:

- rozpoznat emoci;
- analyzovat rysy a výraz obličeje (čelo, obočí, oči, tváře, nos, brada, ústa), napodobit emoci;
- pojmenovat emoci, rozhovor na téma jak to pozná u druhých lidí;
- popsat příběhy na čtyřech obrázcích, v rozhovoru relativizujeme, říkáme příběh trochu jinak, popisujeme a učíme dítě pozorovat s porozuměním a všimnout si problému, vedeme děti k přemýšlení nad tím, jak se postavy na obrázku mohou cítit;
- pokud pracujeme se skupinou dětí, každé může nabízet jiný názor a vedeme děti k řešení dilemat, měly by podpořit svůj názor odůvodněním, proč tomu tak je;
- pro děti je velmi těžké vymezit intenzitu emoce, co je více a co méně, snažíme se o konkretizaci („jak to vypadá, když je člověk moc smutný“, modelujeme si s dítětem v zrcadle).

Záměr je v nejednoznačnosti obrázků, při popisu se soustředíme na výrazy v obličejích jednotlivých postav, intenzitu emoce porovnáváme ve vztahu k fotografii dané emoce. (Pokorná, 2010)

Efektivní adaptace začínajících učitelů na požadavky školské praxe

Od empatie k činnosti

Dítě je v tomto instrumentu vedeno k tomu, aby se identifikovalo s emocionálními podmínkami, které jsou vylíčeny v situacích sociálního chování na jednotlivých obrázcích, dále má vyhledávat vztahy v činnostech znázorněných v každém obrázku. Cílem učení v tomto instrumentu je rozvoj schopnosti dítěte vybrat nevhodnější odpověď na dané téma.

V tomto pracovním sešitě dítě vedeme:

- k popisu problému, který je znázorněn na obrázku;
- schopnosti posouzení náročnosti situace, do které se člověk na obrázku dostal;
- k popisu možností řešení – vybrat z obrázků, které jsou vázány k dané situaci, specifikovat, jak se cítí hlavní postava příběhu atd.;
- k posouzení řešení, vždy z vlastního náhledu a vedeme děti, aby byly schopny zdůvodnit;
- k zevšeobecnění odpověď, promyslet alternativu, převést do života dětí;
- k nehodnocení, tedy promyšlet řešení, ale morálně je nehodnotit („kdo nenašel správnou odpověď, není zlý, je pouze nepoučený“).

Situace na obrázcích jsou jako v předchozím pracovním sešitě nejednoznačné. Feuerstein zdůrazňoval důležitost propojení každého pracovního sešitu s nějakou činností. (Pokorná, 2010)

Přemýšlejte, abyste uměli zabránit násilí

Feuerstein (2014) uvádí, že pokud dítě přemýšlí o situacích, do kterých samo vstupuje, pak má možnost zabránit tomu, aby konflikt eskaloval, popř. samo do konfliktu nevstupovalo vlastním projevem agrese. Děti se mají učit předvídat, kam až konflikt může dojít a jaký bude mít dopad.

V tomto instrumentu se zaměřujeme především na:

- zvládnání impulzivity samotným dítětem;
- vedení dětí k sociálně přijatelným reakcím;
- vymezování přiměřených reakcí v dané situaci.

Prostřednictvím tohoto instrumentu se snažíme vést děti k předvídaní jednání druhých lidí, snižovat egocentrismus a zvyšovat jejich schopnost pozitivní reakce.

Závěr

V textu jsme se věnovali problematice šikany, rozdílu mezi šikanou a škádlením, stádiím vývoje šikany i prevenci a řešení šikany v podmínkách školy. Pro učitele je podstatné si uvědomit vývoj třídního kolektivu i pozice jednotlivých dětí ve třídě. Jako nový podnět při práci s dětmi v rámci prevence šikany a násilí ve škole jsme uvedli program instrumentálního obohacení Reuvena Feuersteina, který lze využít jako prevenci projevů šikany a kyberšiny.

Seznam použité literatury

BRAUN, R., NOVÁČKOVÁ, J., MARKOVÁ, J. Praktikum školní psychologie. Praha: Portál, 2014

FEUERSTEIN, R.; FEUERSTEIN, R. S.; FALIK, L.; RAND, Y. 2014. *Vytváření a zvyšování kognitivní modifikovatelnosti*. Praha: Karolinum, 473 s. ISBN 978-80-246-2400-6.

VÁGNEROVÁ, K. a kol. *Minimalizace šikany*. Praha: Portál, 2009.

VÁGNEROVÁ, M. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha: Karolinum, 2005.

Efektivní adaptace začínajících učitelů na požadavky školské praxe

KOLÁŘ, M. *Nová cesta k léčbě šikany*. Praha: Portál, 2011.

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

KYRIACOU, CH. *Klíčové dovednosti učitele*. 2. vyd. Praha: Portál, 2008. 155 s. ISBN 978-80-7367-434-2.

KOPECKÝ, K., KREJČÍ, V. *Rizika virtuální komunikace*. Olomouc: NET UNIVERSITY, 2010.

POKORNÁ, V. 2010. *Vývojové poruchy učení v dětství a dospělosti*. 1. vyd. Praha: Portál. 238 s. ISBN 80-7367-773-2.

OLWEUS, D. *Bullying at School : What We Know and What We Can Do*. Oxford: Blackwell, 2005.

Metodický pokyn Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy k řešení šikanování ve školách a školských zařízeních, Č.j. MSMT- 22294/2013-1

www.sikana.org

www.minimalizacesikany.cz

www.e-bezpeci.cz

www.centrum-cogito.cz

www.linkabezpeci.cz

www.amnesty.cz