

Zkušenosti mladých dospělých s tělesným postižením s viktimizací v průběhu jejich vzdělávání

Tereza Lysáková

Bakalářská práce
2019



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

Akademický rok: 2019/2020

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: Tereza Lysáková
Osobní číslo: H150362
Studijní program: B7507 Specializace v pedagogice
Studijní obor: Sociální pedagogika
Forma studia: Kombinovaná
Téma práce: Zkušenosti tělesně postižených mladých dospělých s viktimizací během vzdělávání

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti vzdělávání studentů s tělesným postižením, příčin vzniku šikany, její typologie a prevence.

Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.

Realizace kvalitativního výzkumu formou polostrukturovaného rozhovoru.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Forma zpracování bakalářské práce: Tisková/elektronická

Seznam doporučené literatury:

GAVORA, Peter. Úvod do pedagogického výzkumu. Brno: Paido, 2010. ISBN 9788073151850.

KRHUTOVÁ, Lenka. Autonomie v kontextu zdravotního postižení. Ostrava: Albert, 2013. ISBN 9788073262327.

MATTHEWS, Andrew. Stop šikaně! Jihlava: Baroque Partners, 2015. ISBN 9788087923061.

NOVOSAD, Libor. Tělesné postižení jako fenomén i životní realita: diskurzivní pohledy na tělo, tělesnost, pohyb, člověka a tělesné postižení. Praha: Portál, 2011. ISBN 9788073678739.

POTMĚŠIL, Miloň. Sociální prostředí ve škole a inkluzivní vzdělávání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2018. ISBN 9788024452951.

Vedoucí bakalářské práce: PhDr. Hana Včelařová
Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce: 4. října 2019
Termín odevzdání bakalářské práce: 30. dubna 2020

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan

doc. Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

Ve Zlíně dne 22. ledna 2020

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby¹⁾;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3²⁾;
- podle § 60³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné;
- na bakalářské práci jsem pracoval samostatně a použítou literaturu jsem citoval.
V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně 22.4.2020

¹⁾ zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací;

²⁾ Vysoká škola nevydávající zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užíje-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užit či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla - výdělkem jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlídí k výši výdělkem dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením - užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Teoretická část se zaměřuje na oblast tělesného postižení, vlivu tělesného postižení na vývoj a vzdělávání jedince s tělesným postižením, včetně specifik ve vývoji a vzdělávání. V neposlední řadě se teoretická část zaměřuje také na legislativu v oblasti vzdělávání osob s tělesným postižením.

V praktické části se zaměřujeme na zmapování zkušeností skupiny mladých dospělých s viktimizací v průběhu jejich vzdělávání. Praktická část se věnuje problematice šikany mladých dospělých v procesu edukace.

Klíčová slova:

Tělesné postižení, šikana, vzdělávání žáků s postižením.

ABSTRACT

The theoretical part focuses on the field of physical disability, the impact of physical disability on the development and education of individuals with disabilities, including the specifics of development and education. Last but not least, the theoretical part also focuses on legislation in the field of education of people with disabilities.

In the practical part we focus on mapping the experience of a group of young adults with victimization during their education. The practical part deals with the issue of bullying young adults in the proces of education.

Keywords:

Physical disability, bullying, education of pupils with disabilities.

Poděkování: Děkuji paní PhDr. Haně Včelařové za spolupráci při tvorbě této bakalářské práce a všem informantům za jejich ochotu poskytnout rozhovor i přes jejich ztížené podmínky a za jejich otevřenost.

Motto: *„Bez modřin, které nám způsobila minulost, bychom nebyli šťastní ani nešťastní, protože by nás týrala přítomnost.“*

Boris Cyrulník

Zázračné neštěstí

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské/diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD	9
I TEORETICKÁ ČÁST	11
1 SPECIFIKA VZDĚLÁVÁNÍ A VÝVOJE ŽÁKŮ A STUDENTŮ S TĚLESNÝM POSTIŽENÍM	12
1.1 Vliv tělesného postižení na vývoj dětí a dospívajících.....	14
1.2 Vliv tělesného postižení na průběh vzdělávání dětí a dospívajících	17
1.3 Vzdělávání dětí a dospívajících s tělesným postižením v kontextu současné legislativy ČR.....	18
2 ŠIKANA V KONTEXTU EDUKACE A JEJÍ MOŽNÉ DŮSLEDKY	21
2.1 Šikana – možnosti prevence a výskyt v různých prostředích.....	23
2.2 Fáze šikany u dětí a dospívajících	24
2.3 Viktimizace dětí a dospívajících v kontextu současné legislativy ČR.....	27
3 ÚČASTNÍCI PROCESU VIKTIMIZACE	29
3.1 Charakteristika a typologie agresora	32
3.2 Charakteristika a typologie oběti.....	35
3.3 Aktivní a pasivní účast v šikaně.....	38
3.4 Důsledky šikany	40
4 MOŽNOSTI TERAPIE PRO JEDNOTLIVÉ ÚČASTNÍKY	43
II PRAKTICKÁ ČÁST	45
5 TÉMA VÝZKUMU A VÝZKUMNÝ PROBLÉM	46
5.1 Hlavní cíle výzkumu a dílčí cíle výzkumu	46
5.2 Výzkumný soubor a výzkumné otázky	47
5.3 Metoda sběru dat a analýza dat	50
6 HLAVNÍ VÝZKUM	54
7 INTERPRETACE DAT	61
7.1 Doporučení pro praxi.....	63
ZÁVĚR	64
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	65
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	68
SEZNAM OBRÁZKŮ	69
SEZNAM TABULEK	70
SEZNAM PŘÍLOH	71

ÚVOD

Šikana je závažným patologickým jevem, který postihuje, jak jedince intaktní, tak jedince s postižením. Skutečnost šikanování tedy nepostihuje pouze zdravou populaci, ale také osoby s jakýmkoliv druhem a závažností postižení.

V této bakalářské práci se zaměřujeme zejména na osoby s tělesným postižením v kontextu vzdělávání, tato práce se zabývá specifiky vývoje a vzdělávání dětí a dospívajících s tělesným postižením a také vlivem jejich postižení na proces vzdělávání včetně současné platné legislativy ČR v oblasti vzdělávání osob s tělesným postižením.

V hlavní části této práce se zabýváme výskytem šikany u osob s tělesným postižením na jejich cestě za vzděláváním, možnostmi prevence a jejími možnými důsledky. Popisujeme jednotlivé fáze šikany, proces viktimizace u dětí a dospívajících včetně současné platné legislativy ČR.

V bakalářské práci se zabýváme také účastníky procesu viktimizace, charakteristikou a typologií hlavního aktéra šikany, agresora, charakteristikou a typologií dalšího z hlavních aktérů celého procesu viktimizace, oběti, aktivní a pasivní účastí v šikaně, která se může týkat jak hlavních aktérů šikany, tak všech ostatních zúčastněných osob procesu viktimizace a taktéž důsledky šikany včetně možností terapie pro jednotlivé účastníky.

V průběhu zpracovávání bakalářské práce jsme použili zdroje literatury vztahující se k oblasti tělesného postižení, oblasti šikany a také k oblasti vzdělávání. V oblasti vzdělávání jsme vycházeli z literatury inkluzivního vzdělávání, v oblasti zdravotního postižení jsme se zaměřili například na literaturu zabývající se vývojovou psychologií a také literaturou zabývající se speciální pedagogikou. Co se týče problematiky šikany, zde jsme se zaměřili na literaturu, která se zabývá například psychologií šikany, nebo je zaměřena na prevenci či léčbu šikany.

Mým zájmem bylo zmapovat zkušenosti skupiny mladých dospělých s tělesným handicapem s výskytem šikany v průběhu jejich edukace.

Jelikož výzkumy, které se zaměřují na problematiku šikany, jsou zpracovávány víceméně kvantitativním způsobem s intaktními jedinci, proto jsem se rozhodla zpracovat výzkum s jedinci s tělesným postižením, kvalitativním způsobem za použití hloubkového rozhovoru.

Cílem práce je snaha o porozumění procesu právě probíhající šikany, snažíme se odkrýt pohnutky, které vedou k ostrakizaci jedince a také o vzhled do prožívání této traumatizující záležitosti osobou s postižením a vyrovnáváním se s ní. Dále pak porozumět postojům přihlížejících a institucí ke skutečnosti viktimizace.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 SPECIFIKA VZDĚLÁVÁNÍ A VÝVOJE ŽÁKŮ A STUDENTŮ S TĚLESNÝM POSTIŽENÍM

„Všechny jazyky mají svá omezení. Žádné tvrzení nemůže obsáhnout celou pravdu. Tvrzení může být jenom jedním z mnoha pohledů. To je dobré vědět, aby se lidé nedrželi nějakého tvrzení a neztotožňovali se s jedním pohledem tvrdíce, že „tohle je pravda“.“

Eckhart Tolle

V populaci se vždy i přes snahu o dosažení bezchybné genetiky lidstva, přes neuvěřitelné pokroky v oblasti lékařství, techniky a dalších věd nikdy nepodaří úplně vymýtit různé úrazy a nemoci. Lidem, kterým taková událost zasáhne do života, se tak natrvalo mění jejich zdravotní stav. Jedince, kterým se takto natrvalo jejich zdravotní stav změní, zdravotní stav, jenž je jiný než ten běžný či obvyklý, jsou intaktními jedinci vnímáni a ze zvyku označováni jako tělesně postiženými osobami. (Krhutová, 2013)

Různým poškozením kloubů, svalů, kostí a šlach vzniká vada na pohybovém ústrojí a na ústrojí nosného typu, ale tělesné postižení může být také zapříčiněno vadou nervového ústrojí (poškozením mozku, míchy či periferních nervů) a vzniká tak tělesné postižení. (Ema Kollárová in Lechta [ed.], 2016)

Ema Kollárová in Lechta (2016) uvádí, že tělesné postižení může být vrozené či získané. Tělesné postižení se může u jedince projevit kdykoliv v průběhu života. Z aspektu časového, to znamená, že záleží na tom, kdy se u jedince vada projeví, může být vada buď získaná, nebo vrozená. Abychom zohlednili vzdělávací potřeby žáků se specifickými potřebami, je důležité být srozuměn s příčinami vzniku tělesného postižení, zda postižení vzniklo z důvodu poškození v oblasti mozku, nebo z jiných příčin. Pokud je důvodem postižení poškození v oblasti mozku, můžeme se domnívat, že by toto poškození mohlo být doprovázeno ještě dalšími přidruženými postiženími např. smyslovými či mentálními.

Jedním z hlavních rysů tělesného postižení je, že statika a motorika těla zdravotně postiženého je porušena. Podle toho, jaká je úroveň statiky a motoriky těla jedince s tělesným postižením se dají očekávat různé možnosti pohybových aktivit u daného jedince. Zvláště důležité je mít přehled o míře pohybových činností při realizaci edukace. V procesu jako je edukace je potřebné vycházet z dovedností daného jednotlivce. Zda je jedinec schopen udržet trup či hlavu například vsedě či vestoje, zdali na svých nohou neustojí, ale je schopen se pohybovat s nějakou oporou, nebo podporou. Zda se jedinec pohybuje pomocí inva-

lidního vozíku, je např. imobilní, zda používá nějaké kompenzační pomůcky a jaké atd. V edukaci osob s tělesným postižením se promítají, v různé míře, i jejich psychické odchylky. Tyto zvláštnosti mohou být zapříčiněny stejně tak jako je zapříčiněno jejich tělesné postižení. (Ema Kollárová in Lechta, 2016)

U některých zdravotně postižených osob se onemocnění vyskytuje i v kombinované formě, jedinec je omezen, jak v mentální, tak fyzické oblasti.

Celý svůj život zasvětil lidem s postižením lékař Rudolf Jedlička. Dokument od Zdeňka Tyce popisuje osobní a pracovní život docenta Rudolfa Jedličky, českého chirurga, lékaře, vizionáře, mecenáše, který založil Jedličkův ústav pro lidi s postižením, jako jedinečného, nesobeckého a velkorysého člověka. Začal používat radium, nové operační techniky, používat rentgenové zařízení, léčebné rehabilitace u jedinců s postižením, kterým tak chtěl pomoci k co nejsamostatnějšímu životu a snažil se najít a zajistit těmto lidem také pracovní náplň v jejich životě. [internetový zdroj]

Co se týče specifík ve vzdělávání a výchově, neboli edukaci, tak se v současné době setkáváme se dvěma pojmy, a to je pojem inkluze a integrace.

Inkluze je vzdělávací systém aplikovaný většinou v oblasti základního vzdělávání, jenž dává možnost dětem, jak intaktním, tak dětem s postižením účastnit se vzdělávání ve škole běžného vzdělávacího proudu, nejlépe v blízkosti místa pobytu daného žáka. Vyučující zachovává při inkluzivním vzdělávání k jednotlivým žákům individuální přístup. Tento individuální přístup se týká nejen výuky, ale také řízení a strategie dané školy. Vzdělávací plán je každému jedinci přizpůsoben, vzhledem k jeho dovednostem, vlohám, ale i jeho deficitům. Inkluzivní vzdělávání zároveň podporuje žáka v co nejefektivnějším využití jeho schopností. Podporuje ho také v komunikaci a kooperaci s ostatními. Jinakost žáka je brána jako možnost k rozvoji respektování sebe samého i ostatních. Ve škole inkluzivně orientované se nediferencují jedinci na ty, kteří mají nějaké specifické potřeby či nikoliv, děti intaktní nebo s postižením, ale jsou vnímány jako jedinci, kteří mají svá určitá specifika. Nejhlavnějším cílem, čeho chce inkluzivní škola svou inkluzí dosáhnout, je schopnost žáků se uplatnit v běžném životě s předpokladem možnosti se v inkluzivním prostředí adaptovat. Škola působí na žáky nejen teoreticky, ale i prakticky svým prostředím, stylem výuky i klimatem. (Tannenbergerová, 2016)

Integrace, ve svém významu slova, je v podstatě utváření kompaktního, tedy sjednoceného celku či skupiny. (Zilcher, Svoboda, 2019)

Integrací rozumíme začlenění jedince s postižením do kolektivu intaktních žáků v běžných školách, za podmínky, že daný žák se adaptuje, aby se co nejlépe začlenil do třídního kolektivu intaktních jedinců. Specifické potřeby integrovaného žáka jsou řešeny v rámci individuálního vzdělávacího plánu. Individuální vzdělávací plán je odvozen a vytvořen z rámcového a školního vzdělávacího programu. (Zilcher a Brtnová- Čepičková, 2013 in Zilcher, Svoboda, 2019)

Jedinci se zdravotním postižením mají právo se zúčastňovat úplně totožných programů v procesu vzdělávání, jako jejich spolužáci či jejich vrstevníci. (Potměšil, 2018)

Smí být v prostředích, která odpovídají jejich věku dle svých potřeb, prostřednictvím IVP. (Potměšil, 2018)

Mají rovněž právo na možnost využít speciálně pedagogické podpory dle jejich individuálních potřeb (Potměšil, 2018)

Neméně důležitá je pro osobu s tělesným postižením, v procesu edukace, také role osobního asistenta a asistenta pedagoga, kde osobní asistent zajišťuje pomoc při hygieně a sebeobsluze a asistent pedagoga dopomáhá při výuce.

Nelze předpokládat, že jedinec, který je omezen v hybnosti, musí být také omezen inteligentně. (Můj spolužák, bez autora, 2014)

Aby bylo zařazení žáka s tělesným postižením úspěšné a bylo tak přínosem pro všechny zúčastněné, kteří se na zařazení žáka s tělesným postižením podílejí, musí kooperovat všichni aktéři v procesu inkluze či integrace, a to jak rodiče, tak pedagogové i asistenti s přihlédnutím k doporučením např. Speciálních pedagogických center či jiných poradenských center zabývajících se vzděláváním žáků s postižením a podmínkami ve vzdělávání žáků a studentů s postižením.

1.1 Vliv tělesného postižení na vývoj dětí a dospívajících

„Vadou těla se duše nezohaví, krásou duše se zdobí i tělo.“

Seneca

Vždycky musíme vidět nejprve člověka, jeho osobnost a ne jeho postižení. Neužíváme výraz postižený, ale osoba s postižením, nenazýváme člověka s diabetem diabetikem. Nezdůrazňujeme tak jeho fyzické omezení či nemoc, ale dáváme do popředí jeho osobnost.

Klademe důraz na pozitivní stránky osobnosti, ne na omezení. Kupříkladu snažíme se používat slovní spojení má vozík a ne je upoután na vozíku. (Novosad, 2011)

K dítěti s tělesným postižením přistupujeme naprosto totožně, jako k dítěti intaktnímu. Přílišná ochrana dítěte, nebo separace dítěte od okolí, či lítost projevovaná dítěti s postižením může mít za následek, že dítě začne svůj deficit stále více vnímat a své postavení či svou pozici tak může začít zneužívat ve svůj prospěch, nehledě na ostatní. (Musil, 2014)

K jedinci s vrozenou vadou nepřicházejí informace z okolního prostředí obvyklým způsobem, tím pádem mu chybí zkušenosti, tak důležité k jeho dalšímu rozvoji. Z toho důvodu, že u dítěte je zasažena jeho motorika nebo jedinec má i nějaké smyslové postižení, ve vývoji tak v určitých fázích dochází k jistému omezení. Jinak se neliší průběh vývoje dítěte s postižením od průběhu vývoje intaktního jedince. (Vágnerová, 2008 in Dokoupilová a kol., 2015)

V kojeneckém období má vrozené postižení značný vliv na vývoj jedince. Je to způsobeno hlavně v nedostatečném příjmu podnětů, který je nezbytný pro ideální vývoj člověka. Vztah matky a dítěte s postižením může probíhat různě, buď se matka na dítě fixuje, nebo jej může odmítat. Pro dítě s postižením je neméně zásadní také sociální kontakt. (Dokoupilová a kol., 2015)

Ve věku batolecím přichází etapa osamostatňování, dochází k prozkoumávání veškerého okolí, které jej obklopuje, což je pro dítě s nějakou vrozenou vadou hodně komplikované, někdy dokonce neuskutečnitelné. U přílišné fixace na matku, dochází k pasivitě dítěte a jeho potenciál se tak nerozvine. V batolecí etapě vývoje jsou omezení jedince s postižením více znát, než v období kojeneckém. (Vágnerová, 2008 in Dokoupilová a spol., 2015)

Dětská mozková obrna je zásadním důvodem vzniku tělesného postižení. Určitá část osob s tělesným postižením onemocněním dětské mozkové obrny také trpí.

Symptomy dětské mozkové obrny obsahují rozsáhlé spektrum různých postižení. Jedinec s dětskou mozkovou obrnou může mít potíže s udržováním rovnováhy těla, potažmo i s chůzí, jemnou motorikou, což může zahrnovat hůře zvládnutelné a obtížné používání nůžek nebo problémy se psaním. Toto chronické onemocnění se může také projevovat různými nekontrolovatelnými pohyby, třeba kroutivými pohyby končetin nebo mimovolnými pohyby úst. Mezi další projevy tohoto onemocnění můžeme řadit také možnou nesoustře-

děnost, roztěkanost, projevy neklidu, možné střídání a kolísání nálad, možné vady řeči nebo opožděnost ve vývoji řeči atd. (Fischer, Škoda, 2008)

Typickým projevem onemocnění dětskou mozkovou obrnou je vada svalová, buď porucha svalového tonusu, nebo svalové koordinace. (Fischer, Škoda, 2008)

Do vad svalového tonusu řadíme:

- Hypertonii, což je spasticita či rinitida, její intenzita napětí svalů je větší a může se měnit podle zrovna probíhajících podmínek, jako je třeba změna teploty, působením stresu, držením těla. Spasticitou je zasažena skupina svalů ohybačů horních končetin a natahovačů, nacházejících se na dolních končetinách.
- Hypotonie, nebo také ataxie, která se vyznačuje naopak od hypertonie sníženým napětím svalů. S tímto postižením svalstva nelze dosáhnout cílených pohybů, projevuje se nejistotou v chůzi, při činnostech vyžadujících zapojení jemné motoriky přichází projevy silného třesu.
- Střídavý tonus, také atetóza spočívá v pohybech, které jedinec nemůže ovlivnit, jsou nahodilé a cukavé. Čím jsou prožitky více emoční, tím se zvyšuje nárůst těchto pohybů. (Fischer, Škoda, 2008)

Ovšem příznaky onemocnění dětské mozkové obrny jsou u každého jednotlivce velmi individuální a mohou se také časem měnit. (Fischer, Škoda, 2008)

Postižením rozumíme takovou vadu či omezení, které má za následek snižování výkonnosti. Zdravotní deficit, jenž zamezuje danému jedinci s postižením z části nebo plně dostát roli, která by náležela, za jiných okolností jedinci v jeho věku. (Potměšilová a kol., 2013)

Neuropsychologickým vyšetřením chceme docílit:

- určení, zda se jedná o jedince, u kterého máme podezření na organické postižení CNS
- snažíme se popsat tyto organické poruchy
- zhodnocení dovedností daného dítěte
- zhodnocení dítěte z hlediska emočního stavu
- zjištění fungování rodinného systému

Velmi důležité je zjištění o jaký druh poruchy se jedná a to z důvodu časového postupu nemoci. Určíme, zda se jedná o postup nemoci spíše progresivní nebo stacionární či se bude nadále postupem času upravovat.

- určení míry případného zhoršení poznávacích schopností
- nakonec určíme neoptimálnější možnosti znovu učení a vyrovnávání námi určených deficitů (Svoboda, Vágnerová, Krejčířová, 2015)

Pokud se narodí dítě s postižením, vrozenou nebo získanou vadou, důležitou součástí celého systému jsou pracovníci rané péče. Raná péče a její poskytovatelé dopomáhají k odstranění rizik sociálního vyloučení pro jedince s postižením i jeho rodinu. Od prvopočátku pomáhají rodinám se s novou situací sžít a podporovat je v jejich složité životní situaci. Raná péče může probíhat formou ambulantní i terénní. Služby rané péče podporují komplexně celou rodinu v péči o dítě s postižením a také v jeho dalším vývoji.

1.2 Vliv tělesného postižení na průběh vzdělávání dětí a dospívajících

„Život je poškodil, hledali svou příležitost a našli ji. Chtěli přinejmenším totéž, co ostatní a museli dokázat dvakrát nebo desetkrát víc.“

Ota Pavel

Jedinci s tělesným postižením mohou být vzděláváni, jak ve školách běžného typu, tak ve školách speciálních či praktických školách, nebo ve školách při ústavních zařízeních.

Pedagogickým oborem, který se zaměřuje na vzdělávání a výchovu jedinců s postižením je speciální pedagogika. Tento obor, tedy obor speciální pedagogiky, můžeme vnímat z různých hledisek. Jedním z aspektů je, že speciální pedagogika je vědním oborem. Speciální pedagogika jako vědní obor reaguje na nově zjištěné poznatky a využívá je pak prakticky. Dalším hlediskem je praktické zařazení různých pedagogických postupů v praxi a posledním z hledisek je, že tento obor mohou studovat a studují studenti na univerzitách a vysokých školách. (Potměšilová a kol., 2013)

Do oblasti speciální pedagogiky spadá somatopedie. Úkolem somatopedie je vzdělávat, rozvíjet a vychovávat osoby nejen s tělesným postižením, ale také jedince se zdravotním oslabením např. osoby s různými ortopedickými vadami, jako je špatné držení těla, které má za následek například vznik skoliózy, což je vybočení páteře. Dále osob nemocných, trpících například epilepsií, cukrovkou, různými srdečními chorobami atd. i osob ohrožených na zdraví, jako jsou děti trpící syndromem CAN, děti, které jsou vystaveny týrání a zneužívání, nebo jsou zanedbávané. (Musil, 2014)

Kvůli omezení pohybu dítěte je nutné, aby se škola, která přijímá žáka s postižením, na příchod žáka zaměřila a po konzultaci a doporučeních speciálních pedagogických center i po poradě s rodiči, ředitel školního zařízení zajistil bezbariérový vstup do budovy, např. pomocí plošiny, bezbariérovou toaletu, speciální lavici a speciální židli, zajistit neklouzavý povrch nebo podložku, matraci pro odpočinek a ke střídání polohy ve škole, protiskluznou podložku pro snazší manipulaci na lavici, magnetickou tabulku, různé nástavce na psací potřeby, popř. počítač se speciální klávesnicí. (Uzlová, 2010)

Jestliže jedinec nezvládá psaní tak, jak by potřeboval, můžeme mluvené texty nahrávat nebo použít PC, nebo texty překopírujeme. Co se týče přípravy do školy, která se odehrává doma, zasíláme potřebné materiály k výuce elektronicky. Zkoušíme žáka takovým způsobem, jaký mu dovolují jeho možnosti. (Kratochvílová, 2012)

Jestliže je zasažena jemná motorika u horních končetin, dáváme přednost využití testů, což znamená, že zkoušení probíhá formou testů nebo zkoušíme žáka ústně. Při všech aktivitách bereme na zřetel pomalejší psychomotorické tempo jedince. Potíže můžeme očekávat při geometrii, při práci v laboratořích, výtvarné či tělesné výchově. Určitě žáka nevyklučujeme z tělesné výchovy, pokud toto nebude navrženo odborným lékařem. Velmi záleží na postoji pedagoga, jeho individuálním přístupu k žákovi a dostatečné kompenzaci pro jednotlivce, abychom zachovali potřebnou úroveň vyučování. (Kratochvílová, 2012)

Kooperace ve výuce je nejlepším řešením, kdy si jsou jednotlivci vzájemně nápomocni při různých činnostech. Hodnocení žáka bychom měli vždy poměřovat k jeho individuálním předpokladům a možnostem, ale nikdy nepoměrujeme jeho školní výkony s intaktními jedinci. Vyhýbáme se takovým situacím, kdy necháme žáka s postižením pouze pasivně přihlížet výuce. Jedinec s tělesným postižením při delší výuce trpí únavou, je tedy snáze unavitelnější a my toto musíme respektovat. Pokud si vynutíme dlouhodobě určitou pozici žáka, jako je např. nepřetržité sezení při výuce, pro jedince s tělesným postižením je toto velmi namáhavé. (Kratochvílová, 2012)

1.3 Vzdělávání dětí a dospívajících s tělesným postižením v kontextu současné legislativy ČR

Legislativa: Legislativní ukotvení v České republice

- vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a vzdělávání dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných

V tomto dokumentu je zaneseno, že žák či student se specifickými potřebami je vzděláván, pokud je to v jeho možnostech a odpovídá to také jeho specifickým potřebám v běžné škole. Integrace takového žáka, ale také musí být v možnostech vzdělávacího zařízení, tedy školy. Musí splňovat takové podmínky, aby jedince se zdravotním postižením mohla přijmout a vzdělávat. Všeobecně je tedy prvotním zájmem, takového žáka či studenta, přednostně vzdělávat individuální formou a s možnostmi využití inkluzivního vzdělávání ve škole běžného typu. (Zilcher a Svoboda, 2019)

Ovšem v praxi tato vyhláška byla velmi problematická svou formulací, kde se uvádí, že zařízení musí disponovat možnostmi k zařazení žáka se specifickými vzdělávacími potřebami do běžného vzdělávacího proudu. K inkluzivnímu vzdělávání žáka, musí tedy splňovat jisté podmínky, aby toto zařazení žáka či studenta mohlo proběhnout bez větších komplikací. (Smolík a Svoboda, 2010 in Zilcher, Svoboda, 2019)

Autoři Smolík a Svoboda (2010) uvádí, že pro školy je někdy jednodušší a výhodnější nechávat podmínky daného školního zařízení v takovém stavu, aby inkluzivní vzdělávání nebylo vůbec možné.

Legislativa v ČR, kterou se u nás posouvá školství k proinkluzivnímu prostředí našich škol:

- Úmluva o právním řádu České republiky, je dáno článkem 10 ústavního zákona č. 1/1993

Podle tohoto ústavního zákona se ratifikují všechny mezinárodní smlouvy a v naší České republice se upřednostňují před zákonem. (Pipeková et al., 2014 in Zilcher, Svoboda, 2019)

Mezinárodní právo

- Úmluva o právech osob se zdravotním postižením, kde čl. 24 ukládá povinnost zajišťovat inkluzivní vzdělávání a pro Českou republiku byla ratifikována dne 28. 9. 2009 a je tedy závazná

Na tuto úmluvu o právech osob se zdravotním postižením navazuje

- Národní plán podpory rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením 2015 – 2020 schválen dne 25. 5. 2015
- Listina základních práv a svobod

Zde je vymezen školský zákon v článku 33 dle ustanovení §2 ods. 1 písmena a) školského zákona, kde je uvedeno, že každý občan ČR a EU má právo na vzdělávání a vzdělávání musí být založeno na rovném přístupu a bez jakékoliv diskriminace, zásadou je rovný přístup ke vzdělání. (Tannenbergerová, 2013 in Zilcher a Svoboda, 2019)

- §16 školského zákona z roku 2015, kde žáci se speciálními vzdělávacími potřebami nejsou indikováni pouze přítomností jejich zdravotního postižení, ale tento zákon se řídí podle potřeb podpůrných opatření při plnění možností jedinců se speciálními vzdělávacími potřebami ve vzdělávání. (Zilcher, Svoboda, 2019)
- Vyhláška č. 73/2005 Sb. se ruší a nahrazuje ji vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných č. 27/2016 Sb. tato vyhláška je značně proinkluzivní (Zilcher, Svoboda, 2019)

Zákony:

MŠMT 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)

- §18 školského zákona mluví o individuálním vzdělávání, kdy ředitel školy může schválit na žádost a na doporučení SPC se souhlasem zákonných zástupců možnost individuálního vzdělávání [internetový zdroj]

V novele (školského zákona č. 82/2015 Sb.), který definuje stupně podpůrných opatření, v této novele můžeme nalézt také o speciálně pedagogickou podporu poskytovanou žákům v inkluzivním vzdělávání (srov. Bartoňová, Vítková, 2014 in Bartoňová, Vítková et al., 2015)

2 ŠIKANA V KONTEXTU EDUKACE A JEJÍ MOŽNÉ DŮSLEDKY

Pojem šikana je odvozen z francouzského „chicane“. Znamená to zlomyslné týrání, sužování, pronásledování, obtěžování, úzkostné lpění na dodržování daných předpisů. Běžně se šikana spojuje s nešvarem, který je specifický zejména v prostředích vězení, armády, učňovských internátů a také v prostředích základních škol. Šikana patří mezi patologické formy chování. Jedná se o jednu z forem syndromu CAN (Child Abuse and Neglect). Syndrom CAN znamená absenci a zanedbávání základních životních potřeb ze strany rodiče k dítěti, jako je např. nedostatek jídla, nedodržování hygienických návyků, absence citových vazeb a týrání. Šikanu lze ve stručnosti definovat jako psychické, fyzické nebo kombinované ponižování až týrání slabších jedinců silnějšími. Cílem tohoto jednání je ohrožit či zastrašit jednotlivce či skupinu osob vystavených šikaně. (Říčan, 1995 in Bendl, 2003)

Autoři Říčan a Janošová (2010) uvádí, že šikana je ubližování někomu, kdo se nedokáže bránit. O šikaně se mluví tehdy, když se jedná o opakované jednání, ve vážných případech za šikanu považuje i chování jednorázové s hrozbou opakování.

Šikanování je projevem získaným, protože agresorem se nikdo nenarodí. (Matthews, 2015)

Pro upřesnění definice:

Fieldová (2009) uvádí několik faktů o šikaně:

- Představuje citové, psychické, společenské nebo fyzické zneužívání.
- Důležitým znakem je vnímání vlastní situace: oběť si připadá v tu chvíli bezmocná.
- Rozhodující a hodnotící otázkou je míra škody, jež byla oběti šikany způsobena.
- Jak ukazuje jedna z australských studií, je zhruba jeden z pěti studentů pravidelně šikanován a přibližně jeden z pěti obvykle šikanuje ostatní.
- Ubližování oběti ze strany agresora může být záměrné, ale také nemusí.

Podle Koláře (2001) existují tři rozměry praktického pohledu na šikanování:

A. Šikanování jako nemocné chování

Hlavní rysy tohoto šikanování jsou následující:

Jednotlivec nebo skupina žáků úmyslně, převážně opakovaně týrá a zotročuje spolužáka či skupinu spolužáků a používá k tomu agresivní či manipulativní chování. (Kolář, 2001)

B. Šikanování jako závislost

Tento další rozměr šikanování je již z vnějšku těžko rozpoznatelný. Jedná se o vzájemnou vazbu mezi agresorem a obětí. Agresor se snaží skrýt strach vlastní a současně využít strachu druhého. Podstatou tohoto principu je rozdělení žáků do skupin na „slabé“ a „silné“. Mezi těmito skupinami vzniká oboustranná a stálá vazba a vzájemně se potřebují. V případě že, je vůdce vyloučen nebo opustí skupinu, je na jeho místo určen jiný zástupce. Agresor vnímá jako zásadní potřebu ovládat svoji oběť a stává se na pocitu nadřazenosti a absolutní moci závislým. (Kolář, 2001)

C. Šikanování jako porucha vztahů ve skupině

Tento pohled na šikanu je chápán jako onemocnění celé skupiny. Proces šikany se netýká pouze oběti a agresora, ale jedná se o poruchu vztahů ve skupině, kdy skupinový organismus podlehně infekci. Z tohoto pohledu je nutno odlišit šikanu na pět různých vývojových fází onemocnění. Je nutné je odlišit z toho důvodu, že v různých stupních je třeba zasáhnout jiným způsobem. Existuje pětistupňové schéma, které zachycuje negativní proces, jež narušuje vztahy ve skupině. Jinak řečeno, postihuje vnitřní pohyb, který směřuje k úplnému přijetí postojů, hodnot a pravidel šikanování jedinci ve skupině. Daný patologický proces je protikladem k budování komunity, jehož záměrem je jisté a vyrovnané soužití ve skupině, respektování a podpora individuality jedince. (Kolář, 2001)

Nemějme ale snahu v kdekakém popostrčení, bouchnutí nebo pošťouchnutí hned spatřovat známky šikany. Jistě jsme všichni školu navštěvovali a každý z nás má jistě určité zkušenosti s tím, že jsme se také někdy nepohodli se svými spolužáky, postrkovali se, nebo se dokonce poprali, ale tyto jednotlivé případy můžeme vyřešit pouze tím, že jednotlivým aktérům domluvíme a záležitost je tím vyřízena. (Martínek, 2009)

Možnými důsledky šikany v kontextu edukace jsou intelektuální důsledky. Intelektuálními důsledky je míněno například to, že jedinec je nesoustředěný, má problémy se zapamatováním, je demotivován, jeho docházka je nepravdělná, což může mít za následek, že jedinec zaostává za svými vrstevníky. Negativní prožitky mají neblahý vliv na učení a studium. Děti šikanované často plní, co se po nich požaduje, ale nechtějí vyjadřovat vlastní názory a příliš ukazovat své vědomosti, aby nebyly kritizovány či zesměšňovány a snaží se být neviditelnými. Děti, které zakusily šikanu, mohou změnit školu, ale dlouho se vyrovnávají s novými požadavky a s novým prostředím školy. (Fieldová, 2009)

2.1 Šikana – možnosti prevence a výskyt v různých prostředích

Vykopalová (2007) dělí prevenci šikany do tří stupňů a to na primární, sekundární a terciární prevenci.

- **Primární prevence** se uplatňuje v případě, kdy ještě k tomuto jevu nedošlo. Informuje osoby (děti, rodiče a veřejnost) v rozvíjení harmonické osobnosti dítěte a klade důraz na rozvoj sebevědomí, soběstačnosti a zvýšení odolnosti proti stresu, za použití různých preventivních aktivit a programů zaměřených na tento daný sociálně patologický jev a jeho následky.
- **Sekundární prevence** je uplatňována v případech, kdy šikana již nastala, a měla by se uplatnit opatření, aby se zamezilo jejímu opakování. Sekundární prevence zahrnuje diagnostiku a různá opatření (pedagogická, školní) zaměřující se na zamezení šikany. Do sekundární prevence patří také výchovná práce s agresory a oběťmi apod.
- **Terciární prevence** tkví ve vytváření speciálních pracovišť, tato pracoviště jsou určena především k práci s agresory a slouží také jako poradenská centra při spolupráci se školními zařízeními.

Uvedeme si několik způsobů, jak můžeme jako rodiče preventivně pomoci dítěti, aby se nestalo potenciální obětí šikany. S dítětem můžeme nacvičovat používání slůvka ne, nejprve klademe otázky, u kterých jsme si jisti, že nám dítě odpoví ne. Pak zkusíme naše otázky stupňovat v nátlaku a ověřit si tak schopnost dítěte použít zamítavou odpověď a říct ji s přesvědčením a sebejistotou. (Vágnerová a kol., 2011)

Sebedůvěru posilujeme např. tím, že budeme dítěti vštěpovat, aby o své osobě smýšlely jen pozitivním způsobem. Pokud se dítě naučí chovat s jistotou, snáze pak může čelit různým provokacím a atakům. Taktéž můžeme trénovat s dítětem hlasité křičení slůvka pomoc, bude tak lépe připraveno na situaci, kdy by mohlo dojít proti němu k nějaké agresi. Útočníka může jedinec tímto jednáním zaskočit a překvapit. Pokud ale bude tento postup dítěti nepříjemný, dále v něm již nepokračujeme. (Vágnerová a kol. 2011)

U pedagogů, vychovatelů, pedagogů volného času, rodičů atd. je třeba velké obezřetnosti, aby zdánlivě nevinné jednání nepřešlo v sociálně patologický fenomén. (Bendl, 2003)

Bendl (2003) uvádí specifika jednotlivých prostředí, kde se šikana může uchytit a dále rozrůstat. Šikanou mohou trpět různé skupiny a také kolektivy jedinců, jedná se např. o různé

druhy zařízení, škol, ústavů, vojenských kolektivů, věznic apod. Jejich jednotným rysem je to, že tyto skupiny nebo kolektivy jsou ohraničené a není možno je dočasně nebo též natrvalo opustit. Tyto znaky můžeme vnímat, v určitém úhlu pohledu, jako důsledky šikany, nebo je můžeme vnímat také jako dopomoc vedoucí k šikaně.

Autorka Vykopalová (2007) uvádí, že se šikana může objevovat v jakémkoliv společenství, kde se kumuluje větší množství lidí bez ohledu na jejich věk a místo, kde se tito lidé nacházejí. Můžeme se s tímto jevem setkat ve školním prostředí, v armádním prostředí nebo také v zaměstnání. Tento jev se netýká pouze ohraničených institucí, kde vládne spíše autoritářský systém, ale setkáváme se s ním v naprosto obvyklých společenských skupinách, kde bychom přítomnost tohoto jevu nečekali.

2.2 Fáze šikany u dětí a dospívajících

V této kapitole popisujeme a seznamujeme se s jednotlivými fázemi šikany potřebnými k včasnému odhalení možných příznaků šikanování v kolektivu.

Kolář (2001) se domnívá, že šikanování se může objevit téměř v každé skupině a rozeznává pět stadií onemocnění.

První stadium: Zrod ostrakismu

Mezi pedagogy a rodiči je rozšířená myšlenka, že k existenci šikany ve skupině je nutná přítomnost patologického sadisty a chybějící kázeň. Výše zmíněné podmínky nemusí nastat, aby se v kolektivu objevila šikana. V kolektivu se vždy objeví takový jedinec, který je méně oblíbený a zaujímá pozici nejslabšího článku ve skupině. V odborné literatuře je takový jedinec označován různými způsoby, například outsider, obětní beránek, černá ovce apod. Tam, kde výchova probíhá klasickým způsobem a kde se cíleně nepracuje na vztazích mezi žáky, všichni jedinci, kteří se dostanou na nejzazší pozici, pocíťují prvky šikany tzv. ostrakismus. (Kolář, 2001)

Původně pojem ostrakismus, pocházející z řečtiny, se ve významu týkal obrany demokracie. V tomto procesu obrany demokracie bylo cílem určení jedince ohrožujícího lidovládu. Po odhalení takového jedince následovalo jeho odsouzení k vyhnanství. (Kolář, 2011)

V tomto počátečním stádiu jde o mírné a většinou psychické podoby násilí, kdy se jedinec ve skupině necítí příliš dobře a bezpečně. Tento jedinec je skupinou odmítán. Tato vzniklá situace je počátkem šikanování a hrozí další riziko jejího rozvoje. (Kolář, 2001)

Druhé stadium: Přitvrzování manipulace a fyzická agrese

Ve druhé fázi dochází k vyčleňování okrajových členů skupiny i k jejich identifikaci a ostrakismus tak přerůstá v další vývojové stadium. Důvodem přerůstání v další vývojové stadium je často probíhající krize ve skupině. Taková krize ve skupině nastává i sama o sobě, tato situace není nijak špatná, ale na její konstruktivní řešení je potřeba využít pomoci pedagoga, který zvládá práci se skupinovou dynamikou. Pokud je kolektiv ponechán sám sobě v řešení různých konfliktních a náročných situací, hodně často sáhne k použití destruktivního řešení takových situací. Jedním z nejfrekventovanějších způsobů destruktivního chování je tzv. scapegoating, což znamená „stmelení“ celku na úkor nejslabšího jedince. V zásadě to ve skutečnosti vypadá tak, že pokud stoupá napětí a tlak ve skupině, dotyční jedinci instinktivně začnou sloužit jako hromosvod či ventil a slouží svým spolužákům k odreagování se od jejich nepříjemných pocitů. Spolužáci těchto slabších jedinců mnohdy vnímají jako nepříjemný pocit například nepochopení si či neshodu s učitelem, nebo to, že musí chodit do školy a že je to obtěžuje, nebo když očekávají nějakou těžkou písemnou práci. (Kolář, 2011)

Manipulace začíná přitvrzovat a začíná se objevovat subtilní fyzická agrese. Nepříjemnou variantou pak je to, když jedinec – vůdce skupiny začíná zažívat pocity, jaké to je mít někoho v moci, když mohou někoho bít a týrat a své násilné chování opakuje častěji a toto chování prezentuje jako zábavu pro sebe nebo pro své obdivovatele. (Kolář, 2011)

Autor Kolář (2011) uvádí, že také velmi záleží na naladění celé skupiny, pokud je naladění pozitivní, ve skupině převládá soudržnost a stanoviska žáků k šikanování jsou negativní a takové postoje neschvalují, pokusy o šikanu nebudou mít v takovém kolektivu šanci na úspěch. Vybudovat takový ideální kolektiv pedagogickým působením nějaký čas trvá.

V případě, že je imunita kolektivu nějak oslabena, šikana je tolerována a násilí ve skupině zakořeněno, může agrese při součinnosti dalších okolností přerůst do pokročilejších stupňů skupinového rozkladu. Narušená obranyschopnost skupiny může být způsobena počátečním chaosem, nepřátelstvím či rivalitou mezi jedinci ve skupině, převážně lhostejnými vztahy mezi členy skupiny, postoji schvalujícími a nakloněnými k násilí a tolerujícími šikanování. (Kolář, 2011)

Třetí stadium: Klíčový moment - vytvoření jádra agresorů

Ve třetím stadiu je zásadním momentem vytvoření jádra agresorů. Nový tvar parazitní šikany se začíná šířit a svou náplní se zaměřuje na ovládnutí skupiny. Když se nevybuduje pevná bariéra, která zabrání přitvrzující manipulaci a počínající fyzické agresi jedinců se

rozmáhat, často dojde k vytvoření skupiny agresorů tzv. „úderného jádra“. Tato skupina agresorů mezi sebou kooperuje a cíleně, nikoli jenom nahodile, nejvhodnější oběti šikanuje. Tento klíčový okamžik je rozhodující v tom, zda počáteční stadium přejde do stadia pokročilejšího. Veškeré vedoucí role jsou již obsazeny, další jedinci jsou rozděleni do podskupin a na ty ostatní zbývají role „klik“, které dle svého charakteru rozličnými způsoby soupeří o vliv. Pokud se do tohoto okamžiku neutvoří silná pozitivní podskupina, která bude ve vlivu a oblíbenosti rovnocenným partnerem podskupině agresorů, může jejich hon za mocí v klidu dál pokračovat. Občas dojde k tomu, že mezi oběma nejsilnějšími podskupinami vznikne jemná rovnováha a agrese se na čas zastaví. Jednoduše však může dojít ke zvratu, když do kolektivu přijde další agresor, nebo „typická“ oběť převedená např. z jiné školy. Podskupiny těch, kteří ctí veškerá pravidla, a jedno z nich je také to, že se „nebonzuje, se neobjevují příliš často. Také mají velice nevýhodné postavení vůči podskupině agresorů, kteří žádná pravidla neuznávají, a tím tak nepřímo napomáhají bujení nemoci. (Kolář, 2011)

Čtvrté stadium: Většina přijímá normy agresorů

Čtvrtá fáze šikany se projevuje tak, že nejprve vyřadí imunitní systém skupiny a poté se rakovinný nádor šikanování ujme moci ve skupině. Skupina agresorů může nerušeně pokračovat a jejich normy se stávají nepsaným zákonem, který je většinou akceptován. Neformální tlak ke konformitě získá na dynamice a jen málokomu se takovému tlaku podaří ubránit. Tímto virem infikovaní jedinci, jindy mírní a ukáznění, se začnou projevovat krutě a násilně a pociťují přitom uspokojení. (Kolář, 2011)

Páté stadium: Totalita neboli dokonalá šikana

V pátém stadiu ničivý proces, bez zásadní pomoci zvenčí, míří do poslední fáze nemoci. V poslední fázi nemoci jsou normy agresorů respektovány téměř všemi jedinci ve skupině a nastává úplné nastolení totalitní ideologie šikanování tzv. „stadia vykořisťování“. (Kolář, 2011)

Žáci se rozdělí na dvě sorty lidí a Kolář (2011) tyto dva typy vyskytující se ve skupině pracovně pojmenoval a označil jako otrokáře a otroky. Jedna část skupiny tvořená agresory - otrokáři, kteří sami sebe označují za nadlidi, krále, kingy, mazáky a druhá část skupiny, kterou tvoří jejich oběti - otroci, za podlidi, nevolníky, poddané. Agresoři neboli otrokáři využívají na svých obětech vše, co se využít dá. Hmotné věci, peníze, osobní věci obětí, jejich tělo, jejich školní vědomosti, rozumové schopnosti apod. Potvrzením nadvlády nad

těmito oběťmi je, že jim agresori mohou činit a způsobovat jakékoliv utrpení, bolest, znásilňovat je nejrůznějšími způsoby a ony nejsou schopny se bránit. Postupem času násilí narůstá a zdokonaluje se. Ti jedinci, kteří původně zaujímali neutrální či mírně nesouhlasné stanovisko k šikanování, nyní přihlížejí, sledují danou situaci, čím dál častěji se také do týrání zapojují a mohou též šikanování samostatně provozovat. Páchané násilí se začíná brát jako normální a někdy je dokonce brutální násilí považováno za skvělou legraci. Pocit viny úplně absentuje, lidskost je zasunuta a vytěsněna alternativní identitou, přijímající ideologii násilí, kde není prostor pro slitování. Oběti se stávají závislejší a svolné udělat cokoli. Takové nesnesitelné soužení řeší oběť útekem do nemoci, absencemi, vyhýbáním se škole, pokusem sáhnout si na život či zhroucením. V některých případech se v důsledku použití hrubého fyzického násilí a v souvislosti s následným vážným zraněním šikanování prozradí. (Kolář, 2011)

Vzhledem k tomu, že některé ze stadií šikany byly popsány v jedné z publikací od autora Koláře malinko obsírněji, z tohoto důvodu jsem čerpala z obou zdrojů a to jak z Koláře (2001), tak z Koláře (2011).

2.3 Viktimizace dětí a dospívajících v kontextu současné legislativy ČR

Zákony:

MŠMT 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)

- §22 b

- c) ukládá povinnost pedagogickým pracovníkům ochraňovat bezpečí i zdraví jedince a pokud možno preventivně předcházet možnému rizikovému chování ve školním zařízení

MŠMT 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)

- §31 výchovná opatření – v bodě (1) ředitel školy jím uděluje buď ocenění či kázeňská opatření
- v bodě (3) se hovoří o závažnějším porušení povinností žáka či studenta např. fyzickým útokem, nebo slovním útokem vůči zaměstnancům či spolužákům

Metodický pokyn vydaný ministryní školství, mládeže a tělovýchovy k prevenci a řešení šikany ve školách a školských zařízeních (č. j. MSMT – 21149/2016)

- tento metodický pokyn napomáhá školám v porozumění jevu šikany, uvádí způsoby, jakým mohou školy tomuto jevu předcházet a účinně na něj reagovat [internetový zdroj]

Vyhlášky:

Vyhláška č. 197/2016 Sb. (dříve č. 72/2005 Sb.) o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních ve znění pozdějších předpisů, a některé další vyhlášky

➤ §7 odst. 2 i)

- v tomto odstavci a v tomto § je zmíněna poradenská služba, která se zaměřuje na odvrácení všech druhů rizikového jednání, včetně šikany a projevů diskriminace

➤ v § 7 jsou doplněny odst. 3 a 5:

- vymezují činnost pedagogických pracovníků a v odstavci 3 můžeme nalézt program prevence, včetně postupu, jak předcházet neúspěšnosti školy v projevu šikany a rizikového chování

Metodický pokyn ministryně školství, mládeže a tělovýchovy k prevenci a řešení šikany ve školách a školských zařízeních z roku 2016

V tomto metodickém pokynu můžeme najít:

- v čl. 2 charakteristiku šikany
- v čl. 3 můžeme najít vše o bezpečném prostředí ve škole: jak předejít šikaně
- v čl. 4 základní postup při řešení šikany
- v čl. 5 jednotlivá nápravná opatření
- v čl. 6 se dozvíme vše o odpovědnosti rodičů a komunikaci školy s rodiči
- čl. 7 pojednává o ochraně dětí před šikanou v předškolním vzdělávání
- v čl. 8 o šikaně zaměřené na učitele: jak jí předcházet a jak ji řešit
- v čl. 9 o právní odpovědnosti školy
- v čl. 10 hledisko šikany trestně – právní
- čl. 11 zahrnuje podávání podnětů, stížnosti a oznámení

3 ÚČASTNÍCI PROCESU VIKTIMIZACE

„Pro svět budete jen jedním člověkem... ale pro jednoho člověka můžete být celým světem.“

Mark Twain

Pokud se budeme snažit porozumět tomu, oč jde v procesu šikanování a jak můžeme tento proces zdárně zvládnout, není dostatečné zaobírat se pouze agresorem a jeho obětí. To, jestli šikana vůbec propukne, jakým způsobem se bude odehrávat, kdy a jak skončí, také závisí na dalších jednotlivcích a skupinách. Kromě agresora popřípadě jeho pomocníků a oběti řadíme mezi další účastníky procesu viktimizace nejen pedagoga, ale také aktivní zastánce oběti, třídní kolektiv, rodiče zúčastněných dětí, místní komunitu i veřejnost. (Říčan, Janošová, 2010)

Jak již výše zmiňujeme dalším účastníkem v procesu viktimizace je pedagog. Co se týká role pedagoga, otázkou zůstává, zda i pedagog může být spoluúčastníkem šikany. Jeho vina může spočívat například v tom, že nedostatečně zabrání vzniku šikany tím, že nevytváří a nepodporuje příznivou atmosféru v kolektivu. Dalším aspektem může být také opomenutí vštěpování jednoho ze starých základních skautských pravidel a to, že silnější chrání slabšího. Někdy pedagog svým kritickým posouzením ostrakizovaného žáka, byť oprávněným, za použití ironie může vyvolat posměch u ostatních jedinců v kolektivu a odstartovat či urychlit tak vznik procesu šikany. Moment, kdy může pedagog spustit nežádoucí proces šikany je nevhodné použití otázek v sociometrickém šetření, kdy se pedagog dotazuje, s kým by určitě dotyčný žák nechtěl sedět v lavici, s kým by určitě nechtěl jet na výlet atd. I když se výsledek sociometrického šetření nezveřejní a žáci tím pádem nemohou s určitostí vědět, kdo je tím dotyčným, přesto se dovtípí, který ze spolužáků byl jmenován nejčastěji. Postavení takového žáka ve třídním kolektivu může být velmi negativně ovlivněno. (Říčan, Janošová, 2010)

Pokud šikana již probíhá, učitel přehlídí někdy vědomě a někdy nevědomě její projevy, protože odpovědnost, která je na něj kladena se často stane těžko únosnou. Definici šikany, preventivní opatření a možnosti jejího řešení mohou pedagogové najít v dokumentu s názvem Metodický pokyn MŠMT o šikaně. Vymezení pojmu šikany v tomto dokumentu je značně obsáhlé a zahrnuje nejen projevy přímé šikany, ale také nepřímé šikany. Mezi projevy nepřímé šikany patří pomluvy, nadávky, ironické narážky apod., proti nimž je učitel

častokrát bezbranný. Tento Metodický pokyn MŠMT o šikaně nařizuje pedagogovi šikanu řešit, pokud o ní ví. Pokud o ní ví a neřeší ji, může být i trestán. Liknavým přístupem, přehlížením, bagatelizováním útrap obětí, neobratným vyšetřováním a nedostatečným trestáním šikany jsou oběti zklamány a agresory tento přístup nepřímo povzbuzuje. Mezi pedagogy často panuje přesvědčení, že děti si své spory a nesrovnalosti vyřeší samy mezi sebou. Pokud se jedná o běžné malé spory, tak je takový přístup možný. Žáci se naučí při řešení takových situací zdravě prosazovat sami sebe, učí se usmiřování a dohodě mezi sebou navzájem. Ovšem u případů šikany toto neplatí, tam je uplatňováno pouze příkoří a bezohlednost, včetně objevující se zbabělosti. K laxnímu přístupu v řešení šikany může vést někdy skutečnost, že šikanovaným jedincem je taková osoba, která si nezíská sympatie ostatních, nebo je z nějakého důvodu problémová, pedagog se vědomě či nevědomě podílí na averzi vůči této osobě a nedovede svůj postoj korigovat. Vážně se zabývá pouze závažnými projevy šikanování, jako je újma na zdraví oběti nebo hmotná škoda a nemůže pochopit těžkou úlohu oběti, jak je pro ni bolestivé vyrovnávat se s urážkami a napadáním agresorů. Jedním z dalších postojů pedagoga k šikaně, jak odhalila hlubinná psychologie, kromě vědomé averze, může pedagog skrytým a nevědomým způsobem sympatizovat s agresory. Agresor překračuje hranice, neuznává žádná pravidla, nemusí je dodržovat a učitel má mnohdy také chuť vyřešit daný problém násilím či jiným takovým způsobem a nebýt neustále spoutáván pravidly, která mu byla vštěpována již od dětství. Síla a moc v nás budí respekt a úctu, máme ji geneticky zakódovanou, a proto se musíme mít neustále na pozoru. V třídním kolektivu se vyskytuje takový druh žáka, který má vynikající prospěch, je velmi oblíbený mezi svými spolužáky, může být i předsedou třídy, mít důvěru učitelů, ale v utajeném životě třídního kolektivu je necitelným diktátorem. Někdy není snadné ubránit se, vyzkoušet si ten pocit, jak chutná moc. A tak se stává pedagog podvědomě spojencem šikany a oběť, i kdyby se svěřila se šikanováním, ničeho by se nedovolala, žádné pomoci ani pochopení. (Říčan, Janošová, 2010)

Vašutová (2008) uvádí, že šikana se nemusí uskutečňovat jen mezi žáky. Do procesu šikanování může být zahrnut také pedagog. Existují dva způsoby, kdy pedagog je žáky šikanován pro svou přílišnou přísnost, kritičnost, nešikovnost v jednání a kdy on sám používá šikany, ale nevědomě, např. u žáka, kde specifické vývojové poruchy učení mohou za roztěkanost žáka, ale pedagog tyto příčiny připisuje jeho nekázni. (Vašutová, 2008)

Třídní obecnost - agresori mnohdy šikají v třídním kolektivu nikoli jen kvůli prospěchu, který jim přináší, když svou obět' zotročují, ale i z toho důvodu, aby ukázali svou moc před svými spolužáky a zapůsobili tak na ně. U chlapců je též důvodem předvést svou mužnou sílu před dívkou a ukázat, jak je schopen se vypořádat s domnělým rivalem v souboji o její sympatie.

Ve spolupráci rodiny a školy mohou rodiče dětí sehrát důležitou roli. (Bendl, 2003)

Fieldová (2009) ve své knize doporučuje a popisuje rodičům, jakým způsobem mohou zhodnotit školu svého dítěte. Rodiče si mohou klást následující otázky. Zda škola aplikuje preventivní program proti šikaně na všechny stejně, zda školní zařízení věnuje dostatek pozornosti tomuto preventivnímu programu proti šikaně a důsledně jej dodržuje. Jestli se vedení školy snaží rázně čelit náznakům šikany, zabývá se stížnostmi a reaguje na ně. Zda se žáci cítí být ve škole v bezpečí.

S místními poměry souvisí míra kontaminace šikanou a schopnosti, jak ji co nejvíce omezovat. Školní zařízení, které se těší velké vážnosti, má větší možnost získat si důvěru rodičů, na jejich důvěře v tuto instituci zase závisí, jaká očekávání od školy mohou mít žáci, kteří se rozhodli školu navštěvovat, respektování učitelů žáky, jejich poslušnost, pracovní prostředí a vnímání bezpečí ve škole i kolektivu. Do instituce se zvenčí vměšují ať už pozitivním či negativním způsobem různí sponzoři, také občané z různého politického spektra, atd. V prostředí školy se ale také vyskytují party, jejichž činnosti jsou na hranici zákona např. aktivity dotyčných osob zapletených do distribuce drog. Toto vše může znesnadňovat snahu potírat šikanu a prosazovat pořádek a disciplínu v kolektivu. Důležité je pro školu využít každou možnost k prezentaci úspěchů školy, znalosti o rizicích násilí mezi žáky. Seznamovat veřejnost s těmito poznatky, zkušenostmi a co škola v takovém případě vše podniká, má určitě velký význam. (Říčan, Janošová, 2010)

Poměry v celé společnosti se odrážejí i na vztazích mezi spolužáky v daném kolektivu. Jednáme – li slušně, ohleduplně a poctivě, mnohdy nás toto jednání uvádí do role jedince v oslabení. V naší společnosti se někdy setkáváme s tím, že každý úspěch je brán s obdivem, nehledě na použité prostředky, kterých bylo užito k dosažení cíle. Pedagog, jeho postavení ve společnosti a respektování autority pedagoga, jeho přiměřené postavení v naší společnosti je nutné k tomu, aby vyučující vždy mohl obhajovat slušnost a mohl bránit slabší jedince. (Říčan, Janošová, 2010)

3.1 Charakteristika a typologie agresora

Kapitolka se zabývá charakteristikou agresora, kritérii, která vedou k včasnému rozpoznání agresora i rodinnému prostředí, v němž agresor vyrůstá. Dále se pak zabýváme příčinami vedoucími k agresí a také typologií agresorů.

Autoři Říčan, Janošová (2010) vidí agresora jako jedince, který se aktivně účastní šikany, odstartuje ji, vede a je tedy iniciátorem šikanování. Takový jedinec se vyznačuje určitými typickými vlastnostmi. Pokud budeme s těmito typickými vlastnostmi jedince obeznámeni, pomůže nám tato znalost rozpoznat agresora ve skupině, kde k šikaně již dochází a případně odhadnout potenciálního agresora v kolektivu, kde se šikana zatím neprojevila.

Fieldová (2009) uvádí, že existují určitá kritéria vedoucí k rozpoznání agresora a tato kritéria jsou následující:

Agresor usiluje o ovládnutí ostatních, manipuluje s nimi a rozkazuje jim. Agresor vykazuje pouze minimální schopnost empatie. Agresor používá šikany vůči svým rodičům a také sourozencům. Má přehnané a vysoké mínění o své vlastní osobě, jeho chování i prospěch ve škole se zhoršuje, vyhledává přítomnost škodolibých a zlomyslných kamarádů, které si nikdy nezve k sobě domů. Agresor za své jednání nechce nést odpovědnost a viní z těchto činů jiné osoby. Občas se také vychloubá tím, jak někoho šikanoval. K rodičům a učitelům se snaží chovat podbízivým způsobem, je povrchně milý, lítost je u něj limitována, aktivity provozované mimo školu zpravidla tají. Vlastní předměty a hotovost, jejichž původ je nejistý a nemůže jej prokázat. Většinou jsou to věci získané krádeží nebo vydíráním. Agresor reaguje na kladené otázky často neupřímným a vyhýbavým způsobem. S rodiči a učiteli nespolupracuje a odmítá respektovat autority.

Nezvyklým případem je, pokud nastane situace, kdy se obě role, jak agresora, tak oběti mísí v jedné osobě. Jsou to oběti šikanování, které samy šikanovaly, vedle jiných agresorů a mohou být také podněcovateli, aby se zavděčili zbytku zdivočelé třídy. Neoplývají příliš dobrými známkami, aby nedráždili z úplně stejného důvodu. Tito nešťastní jedinci nejsou v kolektivu vůbec oblíbení a jejich sociální predikce je varovná. (Říčan, Janošová, 2010)

Kdo se stane agresorem a kdo se ocitne v roli oběti nelze zcela přesně definovat. Ovšem z rodinné výchovy a projevů chování jedince lze vypočítat, ke které roli bude daná osoba směřovat. (Martínek, 2009)

Dle Martínka (2009) se zdroj agresivního chování jedince nachází vždy v rodině. Autor uvádí, že se ve své praxi nesetkal s agresorem, v jehož rodinném prostředí by bylo vše zcela v pořádku.

Autor Matthews (2015) píše ve své knize Stop šikaně!, že dobrým vychováním vedeme člověka k respektu a pokud dokážeme ostatní lidi respektovat, nešikanujeme je.

Dále si také klade otázku, co může vést k tomu, že se jedinec stane agresorem a co jej stimuluje k jeho špatnému chování a šikaně. K situaci, kdy se z jedince stane agresor, vede to, že si je jedinec jist, že rodiče pouze často hrozí nějakým výchovným trestem, ale nikdy jej nepoužijí. Tím, že rodiče nejsou důslední v plnění daných pravidel a následných trestů za jejich nesplnění, se tak děti domnívají, že mohou lhát, přehlížet své rodiče, ničit věci, bít druhé děti a to vše bez následků. (Matthews, 2015)

Dan Olweus (1993) objevil čtyři rysy, které se spolupodílejí na tom, že jedinec vyroste v agresora.

- Nedostatek vřelosti a málo času ze strany rodičů, především matky
- Nejasné hranice (hlavně při agresivním chování)
- Fyzické tresty (jedinci korigováni násilím se učí řešit konflikty také formou násilí)
- Temperament jedince (z cholerických jedinců se stávají agresori častěji)

Šikanování nesouvisí se vztekem, ale s nedostatkem respektu. Agresori se uchylují k šikaně proto, že mohou a druzí lidé jsou jim lhostejní. (Olweus in Matthews, 2015)

Agresori, kteří šikanují, chtějí dosáhnout pouze toho, co chtějí také všichni okolo. Touží po lásce svých rodičů, být v něčem výjimeční, mezi spolužáky být oblíbení a mít kontrolu nad průběhem svého života. Touží po ocenění, pochvale, vynikat ve škole, být milým člověkem, být hodným dítětem, cítit se dobře ze sebe sama. Pokud žádný z těchto pocitů dítě nezažívá a má dojem, že jeho život se doposud skládal pouze z posměšků urážek, narážek a bití, může převzít koncepci zločinců. Agresor míní, že když už jej nikdo nemá rád, tak takovým jednáním, které koná, se alespoň zviditelní. Pokud se lidem v okolí agresor nezdá být vlídným, tak bude alespoň skvělým tyranem. A v čem se mu bude dařit tak to bude rozbíjení všemožných věcí a ubližování lidem. Čím se oběť agresora cítí hůře, tím on se cítí lépe. (Matthews, 2015)

Jak uvádí autor Martínek (2009), rozeznáváme čtyři typy agresorů:

- Agresor hrubý, fyzický - v tomto případě jde o jedince, který k trýznění své oběti využívá fyzické nadvlády a uplatňuje svou sílu. Jeho inteligence se často pohybuje mírně pod normou, ale nemusí to být pravidlem. Agresor vůči své oběti může použít různé druhy fyzického násilí. Oběti ubližuje například bitím, pálením, nebo škracením. Agresora těší fyzické trýznění oběti. Často agresor sám v domácím prostředí bývá velmi přísně a tvrdě trestán od vlastních rodičů za různá provinění, a na vlastní kůži zažívá to, co pak provádí své oběti. Při výchově takových jedinců se mnohokrát u rodičů vyskytuje jeden rys a tím je jejich nečitelnost. Čitelností a nečitelností rodičů míníme to, že rodič a nejen rodič, ale také učitel by měli jasně a stručně určit normy, které musí dotyčný jedinec dodržovat. Autority musí vyžadovat nejen dodržování předem dohodnutých norem, ale také umět adekvátně reagovat na jejich plnění či neplnění. Reakce nečitelného vychovatele je ovlivněna jeho náladou. Podle ní pak buď volí trest či pochvalu. Nesrozumitelnost jednání evokuje v jedinci pocit nejistoty a napětí, který si určitým způsobem vynahrazuje tím, že útočí na svou oběť. (Martínek, 2009)
- Agresor jemný, kultivovaný - tento typ agresora je v chování velice zdvořilý, často nabízí pedagogovi svou pomoc, učitelé vnímají tohoto žáka, jako vzor pro celý kolektiv a často žáka nominují i na předsedu třídy. Ovšem jen co učitel opustí třídní kolektiv, takový jedinec začne se svou poměrně tvrdou šikanou. Agresor se často do šikanování nepouští sám, ale využívá k plnění příkazů svých pomocníků. Pokud se šikana odhalí a začne se řešit, může pedagog oslovit právě dotyčného agresora, aby při jejím řešení byl nápomocen. Tím se celé šetření šikanování znehodnotí a nikdy se pak nepodaří docílit odpovídajícího výsledku. Co se týká rodinného prostředí agresora, opět tady spíše figuruje tvrdá výchova, plnění rozkazů a vyžadování poslušnosti, čímž je částečně podupána jeho svobodná vůle a tento nepříjemný pocit si agresor svým útočným chováním k oběti vynahrazuje. (Martínek, 2009)
- Agresor srandista-agresorem srandistou je jedinec, který je pedagogům celkem sympatický, sám je bezstarostný, zodpovědnost se snaží vytěšňovat, pokud možno se problémům snaží vyhnout a pokud na ně přece jen narazí, má snahu je obcházet, ale málokdy je ochoten jim čelit. Agresor srandista vidí ve všem zábavu, často vtipkuje, třeba když je hodina nezajímavá, pokud ubližuje, omluví to tím, že to myslel pouze jenom jako legraci. Autorita toto vysvětlení přijme, ostatní přihlížející tvrzení dosvědčí (nechtějí se sami stát terčem šikanování) a vyučující agresora

pouze napomene, ale nikdo si neuvědomí, že atak oběť vnímá negativně a že agresor používá při útoku proti své oběti převahu síly. Rodiče při své výchově zastávají takový názor, že s vyučujícím se musí nějak vyjít a dotyčný si z ničeho nemá nic dělat. Mantinely ve výchově nemají jasné obrysy a jsou neohrazené. (Martínek, 2009)

- Agresor spouštějící ekonomickou šikanu-jedná se o jedince, kteří mají všeho velký nadbytek, rodiče takového jedince podporují ze všech sil i za každých okolností a jejich dítě musí být vždy tím nejlepším. Rodiče často spatřují hlavní smysl fungování rodiny v jejím ekonomickém zabezpečení, ale uniká jim absence citových projevů, které jedinec velmi postrádá. Tento typ agresora nikdy nepozná ten pocit, kdy člověk touží po něčem, co si dlouho přál. Zažívat tento stav je pro dítě nezbytné, protože pokud dítě vše hned dostane, nebude si nikdy cenit žádných věcí a nemůže se tak naučit vážit si ani vztahů mezi lidmi. Agresor tak rozčleňuje skupinu do jednotlivých tříd, podle finančních možností daných osob. K rozčleňování vrstev agresorem spouštějícím ekonomickou šikanu v třídním kolektivu přispívají rodiče též tím, když podporují své dítě v takovém jednání, kdy dítě varují před stýkáním se s jedincem, který nemá takové ekonomické zázemí, jako jejich dítě. V tomto případě v hierarchii kolektivu nejsou na vlivných místech jedinci, kteří excelují svými prospěchovými výsledky, ale prestiž určuje míra majetku. (Martínek, 2009)

3.2 Charakteristika a typologie oběti

V této kapitole popisujeme oběť, a jak ji můžeme rozpoznat. Zmiňujeme také určitá varovná znamení, která mohou pomoci k odhalení příznaků šikany. V závěru kapitoly se zabýváme typologií obětí a okrajově nastiňujeme i rodinné prostředí, v němž oběti vyrůstají.

Doposud jsme se zabývali agresory, ale mnohem větší škody jsou napáchány v procesu šikany na obětech agresorů. Jsou to škody nejen fyzické, ale také duševní. Důvodem je také to, že pokud se šikana odhalí, tak agresor je odkázán do péče pedagogicko - psychologické poradny, psychologa, střediska výchovné péče apod., zatímco oběti se zpravidla ocitají na okraji zájmu. Šikana je vyřešena, rodiče se už nechtějí k nepříjemné situaci zpětně vracet a už se nezabývají tím, proč právě jejich dítě zažilo šikanu. (Martínek, 2009)

O co hlavně agresor usiluje, je snaha od oběti vytěžit určité reakce. Pokud si všimneme například usazených očí u dítěte, vyhýbání se očnímu kontaktu, napětí v obličeji, brunátný či pobledlý obličej, přihrbený a nejistý postoj, neklid, v jednání nejistota, obavy, vztek, výčitky apod. Takové reakce nám pomohou rozeznat oběť šikanování. Fieldová (2009)

Autorka Fieldová (2009) vidí v těchto nadcházejících znacích výstražná znamení, která mohou signalizovat šikanu. Symptomy dělí na fyzické, akademické, emocionální a společenské.

Mezi fyzické příznaky patří často rozházené a rozbité školní pomůcky, věci, jídlo i chybějící finance. Dítě má na těle různé známky fyzického násilí, jako škrábance, modřiny. Často se připlete k potyčce, v níž se cítí jedinec naprosto bezmocně. Nepřítomnost ve škole je stále častější a s tím související narůstající absence i kvůli drobným zdravotním záležitostem. Nespavost a možnost pomočování. Stále větší požadavky na finanční hotovost. Vyhledává ve škole přítomnost dospělých osob. Snaží se odcházet do školy co nejpozději. (Fieldová, 2009)

O akademickém příznaku hovoříme v takovém případě, kdy se u jedince začne projevovat obava z dotazování se a odpovídání v průběhu vyučování. Vyhýbá se spolužákům a komunikaci s nimi, odmítá se podílet na třídních aktivitách, opomíjí plnění zadaných úkolů, jeho školní výsledky se zhoršují, není dostatečně motivován a jedinec se nedopracuje k takovým výsledkům, jaké by odpovídaly jeho schopnostem a vědomostem. (Fieldová, 2009)

Příznaky emocionální jsou takové příznaky, kdy daný jedinec pociťuje stres, napětí a úzkost. Bývá často nešťastný, plačtivý, tajuplný, zdrženlivý, jeho projevy chování jdou až do krajností, buď své pocity drží v sobě, nebo explodují. Je nervózní, vzteká se více, než jiný. Je jízlivý a jeho reakce jsou přehnané. Po prázdninách, kdy se musí vrátit do školy, působí sklesle. Školní prostředí vnímá velmi negativně a o své osobě se vyjadřuje s pohrdáním. Vidí se, jako osoba, která je hloupá, nemá žádné přátele, kamarády a nikdo ji nemá rád. (Fieldová, 2009)

Pro jedince, který je obětí šikanování, znamenají společenské příznaky to, že dotyčná osoba zažívá v kolektivu pocit výsměchu, ponížení, často s ním spolužáci jednají nepřátelsky a v komunikaci s ním používají sarkastický způsob jednání. Jedinec je osamocенý, tudíž úplně izolovaný od ostatní společnosti. Když se spolužáci chystají na nějakou kolektivní hru či aktivitu, dotyčný vždy při rozdělování se do skupinek a týmů zůstává jako jeden

z posledních. Nerad mluví o škole, spolužácích, školních a jiných akcích. Změna nastává i v chování v rodinném prostředí, jedinec může začít jednat problematicky a to kupříkladu šikanováním svých sourozenců. (Fieldová, 2009)

Martínek (2009) stejně jako agresory, také oběti řadí do konkrétních typů:

- Oběť na první pohled - jsou to oběti, které se vyznačují určitými znaky, jako například svou slabší fyziognomií, mají v obličejí vepsány pocity obavy, úzkosti a slabosti. Často se straní kolektivu, svůj čas tráví spíše někde o samotě. Pokud jsou konfrontováni se situací, kdy musí čelit nějakým posměškům namířeným proti nim, volí raději cestu ústupu, rozpláčou se, nebo se začnou vztekat, což ještě více podnítlá jednání agresorů. Rodiny obětí jsou poněkud zvláštní. Oběti jsou přespříliš chráněny před vším, je jim zdůrazňováno, že svět kolem nás není bezpečný. A se záměrem je u nich omezována vlastní iniciativa. Rodiče ubíjí iniciativu jedince třeba tím, že okřikují dítě, aby neběhalo, nekřičelo, mlčelo atd. Takové omezování vede k tomu, že se jedinec stává pasivním, vůbec nic nemůže a tak už ani o nic neusiluje. Je z něho pouze netečný přihlížející. (Martínek, 2009)
- Oběti setrvávající dlouhou dobu pod ochrannými křídly matek nebo babiček - jedná se o rodiče, většinou matky či babičky, které si jen stěží připouští, že jejich člen rodiny, je již ve vyšší fázi svého vývoje, osamostatňuje se a spoustu věcí si dokáže už obstarat sám. Takoví rodiče a další příbuzní se domnívají, že dítě je pořád malé, které musí být hlídáno a vše za něj musí zajišťovat druzí. Rodiče jsou schopni doprovázet dítě až do třídy ještě po dlouhou dobu, kdy nastoupí do školy, pomáhají mu chystat věci, dávají dítěti najevo, že oni sami ponesou odloučení velice těžko. Rodiče mohou takovým jednáním provokovat ostatní spolužáky. Zatímco u jiných dětí je podporována samostatnost tím, že je jim zdůrazňováno, že budou s vyučujícím sami a tím se výrazně posiluje jejich pocit významnosti. V této situaci může učitel poukázat na nepatřičné chování rodiče a na případné odezvy ostatních dětí na takovou situaci. Je důležité si s rodiči stanovit podmínky, za kterých budou moci do třídního kolektivu vstupovat a též vymezit prostor, kde nebude nikomu vadit jejich přítomnost. (Martínek, 2009)
- Handicapované děti - jedinci, kteří se ve svém životě potýkají s nějakým handicapem, bývají pro agresora velice snadným terčem. I když v moderním školství je velmi podporovaný trend integrace dětí a studentů v klasických třídách, protože i ta část naší populace, která je zdravá se musí naučit vnímat, že i ti jednotlivci, kterým

tolik štěstí nepřálo, a s nějakou vrozenou vadou se narodili, nebo ji během svého života získali, se potřebují nějak začlenit do společnosti, té zdravé, a učit se co možná nejvíce to jde, žít samostatným životem. Pokud pedagog není dobře srozuměn se základními potřebami, které daný zdravotní handicap přináší, integrace je divoká a improvizovaná, stává se pro dítě nebezpečnou. (Martínek, 2009)

- Učitelské děti - oběti mající na stejné škole, kterou navštěvují, rodiče (tj. učitele), nebo takového žáka rodič (tj. učitel) přímo učí. Je tady nebezpečí hlavně v tom, že rodič je neustále u veškerých zdrojů informací. Učitelské děti jsou často podezírány z toho, že jim rodič (učitel) sdělí harmonogramy a obsahy zkoušení a písemek. Dítě čelí soustavnému tlaku, že je oproti ostatním v neustálé výhodě. Rodič snadno přistoupí k velmi přísnému hodnocení svého dítěte a může tak riskovat narušení vztahu rodiče a dítěte. Pokud není v možnostech rodiče - pedagoga ovlivnit, aby jeho dítě nenavštěvovalo školu, kde vyučuje, potom by bylo alespoň vhodné zajistit, aby vlastní dítě přímo neučil. (Martínek, 2009)

3.3 Aktivní a pasivní účast v šikaně

Aktivním zastáncem oběti je prosociální jedinec, s citem k odpovědnosti, který je výchovou v rodině veden k tomu, že silnější vždycky ochraňuje toho slabšího, nebojí se do situace aktivně zasáhnout a dokáže se zastat druhých. Takových jedinců ve skupině sice není mnoho, ale určitě existují, obzvláště mezi dívkami. Čím více zastánců bude mít třídní kolektiv, tím lépe bude odolávat šikaně. Tyto jedince je důležité podporovat, cenit si jejich odvahy a napomáhat jim v jejich kladném působení na celou skupinu. (Říčan, Janošová, 2010)

Aktivní a pasivní účast v šikaně se může dotýkat téměř všech protagonistů procesu viktimizace.

Role pedagoga - učitel, kterého vede spolehlivě jeho intuice, při zjištění šikany zpravidla zasáhne vhodným způsobem. Pokud se učitel stane očitým svědkem probíhající šikany a není přímo odborníkem na její řešení, může se nechat ovlivnit emocemi a někdy zareagovat i nesprávně. (Vágnerová, 2011)

Zásah pedagoga do prostředí kolektivu má své hranice a je závislý na mnoha činitelích. Vyučující se snaží pozitivním přístupem vést a posilovat příznivé klima v kolektivu. (Kressa in Janošová a kol., 2016)

Role agresora – pokud se dítě účastní aktivně v procesu šikany, vede nás to k myšlence i důvodnému podezření, že se s dítětem něco děje, důvodem může být změna jeho psychologického stavu nebo dalším důvodem může být nevyhovující prostředí, které má na něj vliv. (Říčan, Janošová, 2010)

Pokud budeme chtít dítěti či dospívajícímu podat pomocnou ruku, musíme pochopit příčiny, které vedly k útoku ze strany agresora. (Bourcet, Gravillonová, 2006)

Jestliže ale máme závažné důvody, jako rodiče, že dochází k agresivnímu či šikanujícímu chování vzhledem k našemu dítěti, nesmíme jako rodiče otálet a musíme okamžitě začít jednat. (Martínek, 2009)

Pozorovatelé šikany se setkávají s novým zážitkem, který se odehrává opětovně, zas a znova, vědí, že to, co se odehrává, je něco nedovoleného, toto jednání je špatné a zcela určitě není v souladu s pravidly, ve kterých byli doposud vychováváni. Též ovšem platí, že šikanování je současně lákavá podívaná. Pokud šikanování trvá delší dobu, tak zkušenosti se šikanou spolu s obavami mění způsob myšlení třídy. Jedinci se postupně přiklánějí na stranu agresorů za pomoci mravních sebeklamů, které definoval Albert Bandura. (Říčan, Janošová, 2010)

Ukázky mravních sebeklamů dle Alberta Bandury:

- Vymyslíme nebo převezmeme názor, že naše agresivní jednání je ve skutečnosti prospěšné. Například zastáváme ten názor, že díky šikaně se stane z „bačkory“ chlap.
- Najdeme pro to, co jsme udělali, nějaké „jemnější“ označení. Příklad: místo: „Krutě jsme s ním zacházeli.“ řekneme: „Trošku jsme ho poškádlili.“
- Sami před sebou zmenšíme svoji odpovědnost tím, že ji přeneseme na autoritu nebo na skupinu. „Já s tím stejně nic neudělám, to by měl vyřešit učitel.“
- Zdůrazníme pozitivní následek toho, co jsme provedli. Příklad: „Konečně máme od něho aspoň pokoj.“
- Zmenšíme význam své agrese tím, že ji srovnáme s něčím horším. „Šikana není žádným zločinem.“
- Přesuneme vinu na oběť. Příklad: „Kdyby nebyla tak pomalá, tak bychom ji až tak nedusili, může si za to sama.“ (Bandura in Říčan, Janošová, 2010)

Tyto mechanismy postupně přemůžou prvotní pocit děsu a nesouhlasu jednotlivce s konkrétní danou situací, tedy šikanováním. Mechanismy spustí agrese a jedinci, kteří se

nezúčastňovali šikany, byli neteční, ani proti ní nic nepodnikli, vracejí zase klid. Situace se zdá být běžnou, okrajově zainteresovaných jedinců trochu přibývá i z toho důvodu, že přiklonit se na stranu šikanujících poskytuje jakýsi pocit jistoty. Kdo stojí mimo, vyjadřuje nepřímou námitku proti, a kdo se připojí k šikaně, garantuje, že nebude žalovat, protože by musel očernit také sám sebe. (Říčan, Janošová, 2010)

Způsob výchovy a také probíhající vztahy v rodině mohou vést k tomu, zda se z jednotlivce stane v průběhu viktimizace aktivní či pasivní účastník celého procesu. Přičemž výchova a vztahy patří mezi důvody z hlediska dlouhodobého, ale my se spíše ptáme na možný díl viny rodičů ve vývojovém období šikany. Rodiče i valná většina naší společnosti o problému šikany mnoho nevědí a často tento problém podceňují. Pokud škola neosloví rodiče s daným problémem a nepožádá o kooperaci, rodič si možnost šikany vůči svému dítěti vůbec nepřipouští. (Říčan, Janošová, 2010)

Matthews (2015) ve své knize uvádí, že nejsou nevinní přihlížející, ale pokud proti faktu šikanování nikdo nic neudělá, začínají pak jednotliví účastníci procesu šikany věřit v to, že agresori mají v něčem pravdu. A přidává též vzkaz pro přihlížející osoby, že nemohou očekávat, že se vůbec může ustrašená a opuštěná osoba nějak bránit, když při ní nebude nikdo stát, jednoduše se za ni nikdo nepostaví. (Matthews, 2015)

3.4 Důsledky šikany

Veškeré způsoby šikany páchané na oběti jí mohou ublížit. V tom, jak závažné budou následky šikany pro oběť, rozhoduje nejen osobnost šikanovaného jedince, ale také míra podpory, které se jedinci postiženému šikanou od rodiny dostává, školou, jak na šikanování zareagovali či reagují, jak na skutečnost šikanování zareagovali či reagují vrstevníci a také způsob, jakým agresor šikanuje. Nejvíce zatěžujícím způsobem šikanování je dobírání si jedince, pošťuchování a škádlení. Následky takto způsobenou újmou často přetrvávají nejdéle. (Fieldová, 2009)

Fieldová (2009) vidí okamžité následky šikany pro oběť v tom, že šikanování jedinci svým chováním, mluvou ani výzorem nepřipomínají bezstarostné veselé děti. Daná situace je pro jedince velice zatěžující a šikanující prostředí, v kterém se takový jedinec nachází, na něj nepůsobí dobře a šikanovaný ji velmi špatně snáší. U oběti se projevují pocity strachu, zloby, napětí a bezmoci. Pokud se dotyčný potýká se šikanou, důsledky šikanování se mohou projevat jen v některých oblastech, ale také ve všech z následujících oblastí.

Autor Bendl (2003) vidí riziko šikanování zejména v jeho dlouhodobém působení a také v jeho závažnosti. Mnohdy jedinec trpí důsledky šikany po zbytek svého života a to jak následky fyzickými, na svém fyzickém zdraví, tak i duševními.

Začneme fyzickými příčinami, které se mohou u oběti šikany vyskytovat. Fyzické příčiny se mohou projevat určitými náznaky, jako jsou například stopy po poškrábání, pořezání či různé podlitiny. Oběť mohou trápit bolesti hlavy, břicha, pomočování v průběhu noci, nechut' k jídlu, nebo naopak nadměrná konzumace jídla, řídnutí vlasů, problémová pleť, velká nervozita, pobledlost a častá nemocnost jedince. (Fieldová, 2009)

Nemocnost může zapříčínovat prožívání stresových situací spojených se šikanou, které pak mohou vést ke snižování imunity u jedince a tím pádem k častější nemocnosti. (Bendl, 2003)

Mezi sociální důsledky můžeme zařadit například omezení sociálních dovedností daného jedince, které zapříčinila skutečnost šikanování. A jedinci omezení v sociálních dovednostech jsou zase více náchylní k tomu, stát se obětí šikanování. Některá z obětí šikanování se cele odevzdá pouze jednomu ze svých kamarádů a dělají vše, co po nich jejich vrstevník žádá, jen aby nezůstaly osamoceny. Jiná se zase raději podvolí skupině nejoblíbenějších a nechá se od nich raději šikanovat, než aby byla spojována se skupinou intelektuálů, byť by se mohla tato skupina chovat pěkně. Jedinec nemá nabídky od svých vrstevníků na společně strávené prázdniny a nemají většinou ani žádný zajímavý program na období volna. Další oběti šikany snesou přátele jen ve svém vlastním prostředí, ale v jiném prostředí se nedokážou s přáteli bavit, protože všude jinde mají strach ze šikanování. Jiné oběti se uzavrou samy do sebe, a nedokážou se s nikým spřátelit, ani navázat přátelský vztah a jsou v úplné izolaci. (Fieldová, 2009)

Sebevědomí a dopad na sebevědomí oběti, většinou vzniká v důsledku nějaké odlišnosti oběti oproti jiným vrstevníkům. Pokud se oběť se svou jinakostí nesrovná, okolí na tyto odlišnosti reaguje tím, že jinakosti oběti přisuzuje velký důraz a jeho jinakosti se vysmívá, oběť se pak projevuje přecitlivěle a toto pak vede k dalším projevům výsměchu a škádlení. Oběti pak neustále klesá sebevědomí. Dalšími příčinami k možnému propadu sebevědomí oběti je např. to, že oběť jakoby všude okolo sebe vysílala nějaký signál, že se nemá ráda, je se sebou nespokojená a tak jeho okolí nevidí důvod, proč by jej měli mít rádi ostatní. Často se viní také z toho, že si neumějí se šikanováním poradit a ani mu sami úplně zabránit tak, jako ti ostatní, což vede k dalšímu snižování jejich sebevědomí, špatně pak také

přijímají kritiku, ani třeba tu, která je konstruktivní. Znejistí, uzavřou se do sebe, stávají se nedůvěřivými. Přecitlivěle reagují, jsou hodně sebekritické a stávají se sebestřednými. (Fieldová, 2009)

Citové, neboli psychologické důsledky vznikají, pokud je oběť vystavena neustálé šikaně a ohrožování. Oběť se snaží pouze přežít. Jedinec prožívá pocity úzkosti a obav a jedinec se nikdy neuvolní a nemůže se v takto vypjatých situacích uvolnit. Pokud je neustále jedinec v takovém rozpoložení, trpí tím vytváření společenských vztahů. Někteří jedinci těžce nesou, jak s nimi agresor zachází a chovají se stejně agresivně vůči jiným, nebo se chovají nehezky zase v domácím prostředí, dítě se cítí bezmocně a jako v pasti. Nastává vyhoření po citové stránce a dochází k odmítání, tedy popírání problému. Při zvnitřnění své zlosti se často propadají do stavů úzkosti a sklíčenosti. (Fieldová, 2009)

Jedním z dalších následků je posttraumatická stresová porucha. Emoce do jisté míry ovlivňuje to, jak se v určitých situacích chováme a jak dané situace prožíváme. Tato posttraumatická stresová porucha vede ke dvěma druhům odpovědí. K explozi negativní emoce, jako je výbuch vzteku, úzkost, sklíčenost. A k zploštělosti reakce, která posléze vyústí v pocit odcizení. Tento syndrom se podepisuje na jedinci i po fyzické stránce. Mohou nastat takové projevy, jako je zvýšená aktivita srdeční, pocit tlaku na hrudi, intenzivní dýchání, třesení rukou, nadměrné pocení atd. Chování jedince s tímto syndromem je kupříkladu časté uchýlování se k běžným denním aktivitám, aby nedocházelo k vybavování si nepříjemného traumatizujícího zážitku, vyhýbání se činností, které jedinec vnímá jako nepříjemné, někdy to může být dopomoc různými zklidňujícími léky a jedinec vyhledává společnost, nechce být osamocen, absence sociálního kontaktu, která pak vede k pocitu osamění, myšlenky na smrt. K léčbě syndromu se využívá buďto farmakoterapie nebo psychoterapie, přičemž psychoterapie má trvalejší účinky. (Vykopalová, 2007)

Pokud je oběť vystavena takto traumatizujícímu zážitku, měla by přijít také adekvátní pomoc a podpora, která je pro každého jednotlivce velmi důležitá. Nejhorší je, když se celá situace uzavře bez pomoci oběti a jedinec s tímto zážitkem zůstává sám.

4 MOŽNOSTI TERAPIE PRO JEDNOTLIVÉ ÚČASTNÍKY

Nezapomínejme na to, že všechna školská zařízení mají zákonnou povinnost pro všechny své žáky zajišťovat bezpečnost. Jestliže tak nekoná, každý má právo vznést stížnost k české školní inspekci. Škola, která se nehodlá jevem, jakým je šikana na své škole zabývat, může být potrestána finanční pokutou. (Janošová a spol., 2016)

V případě kdy proběhla šikana nebo stále probíhá je toho mnoho, co musíme napravovat. V první jde o oběť, která byla viktimizací poškozena. A tento prožitek může mít z dlouhodobého hlediska závažné následky. Totéž platí pro kolektiv celé třídy i agresora. (Říčan, Janošová, 2010)

Tím neoptimálnějším, co můžeme udělat je, se pořád snažit o podporu obrany těch druhých a to u všech našich žáků v kolektivu. (Janošová a kol., 2016)

Pokud se nám šikanu nedaří zvládat, můžeme sáhnout po možnosti využití systematické psychologické péče, nejlépe v kooperaci rodiny a školského zařízení. Konkrétně můžeme uvést například různé individuální terapie, skupinové psychoterapie, je zde možnost využití různých nízkoprahových zařízení a středisek. Taktéž jsou zde různé neziskové organizace, kde je možné realizovat setkávání, které má dlouhodobější charakter. Jedná se většinou o studenty, kteří studují různé obory pomáhajících profesí a svým věkem jsou dospívajícím blízcí. (Janošová a kol., 2016)

V případě, kdy čelíme ne zrovna úspěšným situacím v třídním kolektivu, pedagog může posílit víru v účinnost skupiny. Veškeré momenty a situace, které se v kolektivu odehrávají, využijeme v utužování celého kolektivu a v posilování nadějí na další úspěchy třídního kolektivu. (Janošová a kol., 2016)

Jestliže chceme pomoci žákům agresivním, musíme především znát, jako pedagogové, jaké panují vztahy ve třídě. (Troop-Gordon, 2015 in Janošová, 2016)

A následně mít také částečně přehled o tom, jaké vztahy má tento jedinec se svými spolužáky. (Janošová a kol., 2016)

Těmto žákům, u kterých se projevuje agresivní chování, musíme pomoci s tím, aby oni sami pochopili to, co vede k jejich nedorozumění s druhými lidmi. (Janošová a kol., 2016)

Snažíme se s agresivním žákem pohovořit o tom, jak se projevuje a které jeho chování je nepřijatelné. (Janošová a kol., 2016)

U oběti se šikany je velice důležité, abychom se snažili ji ochraňovat od dalšího napadání a agresivních útoků. Hodně často dochází u oběti k jejímu psychologickému vyšetření. Někdy dochází i k opakovanému dlouhodobějšímu setkávání se s jedincem, který si prošel šikanou. Můžeme se také setkat s možností skupinových terapií pro oběti, kde si mohou navzájem sdělovat své zkušenosti. (Říčan, Janošová, 2010)

Dalším mechanismem terapie je koluze, to je název pro důležitý mechanismus sjednocení, který slouží ke kolektivnímu pocitu sounáležitosti. Je to tedy proces, kdy se jednotliví členové kolektivu přesvědčují o tom, jak to mezi nimi opravdu je. (Janošová a kol., 2016)

II. PRAKTICKÁ ČÁST

5 TÉMA VÝZKUMU A VÝZKUMNÝ PROBLÉM

Prvotním krokem každého z badatelů neboli výzkumníků, před samotnou realizací projektu, je zamyšlení se nad tématem samotného výzkumu. To znamená, pouvažujeme nad tím, jaký jev bychom chtěli zkoumat, s kým bychom chtěli výzkumný projekt zrealizovat, s jakým výzkumným vzorkem a proč.

Tématem mého výzkumu jsou zkušenosti mladých dospělých s tělesným handicapem s viktimizací v průběhu jejich vzdělávání.

Téma šikany je důležité zkoumat proto, že šikana je závažným patologickým jevem, může mít pro oběť šikany závažné psychické i fyzické následky, které mohou být v některých případech i fatální. Téma šikany jsem si zvolila proto, že mě toto téma zajímá z různých úhlů pohledů jednotlivých aktérů šikany i jejich okolí. A to z toho důvodu, aby se co nejvíce podpořilo včasné odhalování šikany, uplatnila se její včasná prevence a pokud možno se co nejvíce minimalizovaly následky šikany.

V našem případě jsme zvolili skupinu mladých dospělých s tělesným postižením. Jelikož jsem i já sama osoba s handicapem, vždycky mě zajímalo, jak osoby s jakýmkoliv postižením prožívají svůj život, jak tráví svůj volný čas, jak vnímají své šance na vzdělávání, zaměstnání, jaký je jejich společenský život i vztahy, ale také co je trápí, s čím se potýkají ve svém životě.

Tyto osoby, které trpí nějakým handicapem, jsou daleko zranitelnější, a takovému jevu jakým je šikana, se jen těžko brání, protože jejich fyzické možnosti jsou daleko menší, než je tomu u jedinců intaktních.

5.1 Hlavní cíle výzkumu a dílčí cíle výzkumu

Hlavním cílem výzkumu je zmapovat zkušenosti s vybranými aspekty viktimizace z pohledu mladých dospělých s tělesným postižením v průběhu jejich vzdělávání.

Dílčím cílem výzkumu je zjistit, jak se projevují agresori a jejich motivace z pohledu oběti šikany, dalším dílčím cílem výzkumu je zjistit, jaké jsou nejefektivnější způsoby obrany před šikanou, jak oběti vnímají a vysvětlují postoje a jednání přihlízejících v okamžicích právě probíhající šikany.

5.2 Výzkumný soubor a výzkumné otázky

Výběr výzkumného souboru probíhal tak, že jsem prvotně oslovila osobu se zdravotním postižením ze svého okolí a z okruhu svých přátel. Poté jsem dotyčného požádala o kontakt na další osoby s tělesným postižením, a pokud mi byla osoba schopna a ochotna takovou informaci poskytnout, pomocí metody sněhové koule jsem tak rozšiřovala skupinu informantů.

Informanti, kteří souhlasili s účastí v mém kvalitativním výzkumu, jsou skupinou mladých dospělých ve věku dvacet až třicet let, s tělesným postižením. U osob se zdravotním postižením je někdy složité diagnostikovat jejich postižení. Některé osoby s handicapem se třeba za celý svůj život nemusí ani dozvědět, jaká je jejich skutečná diagnóza, i když mají určité příznaky určitého onemocnění, diagnóza není určena a dotyční jedinci tak spadají do určité kategorie určitého typu postižení.

Při realizaci výzkumu jsem oslovila skupinu mladých dospělých s tělesným postižením. Jelikož se víceméně realizují výzkumy na téma šikany s jedinci intaktními a kvantitativně zpracované, proto jsem oslovila osoby s tělesným postižením a výzkum je zpracováván kvalitativně.

Popsat jednoduše dospělost není vůbec jednoduché, protože se dospělí lidé různí např. naprosto rozličnými životními podmínkami.

Věk dospělosti můžeme rozdělit do tří fází:

- Časná dospělost (od 20 - 30 let) období od adolescence po dospělost
- Střední dospělost (od 30 – 45 let) označujeme ji jako etapu plného výkonu
- Pozdní dospělost (od 45 let do 65 let) zde již začíná u jedince klesat výkonnost (Kozáková, 2014)

Časná dospělost je obdobím, kdy dochází k dozrávání osobnosti, začíná se osamostatňovat a dokonce i ekonomicky. (Kozáková, 2014)

Dospělost je přechodem od dospívání až k dospělosti. (Kern, 2000)

Některým informantům, kteří souhlasili s uskutečněním rozhovoru, vyhovoval lépe samostatnější projev, než kladení přímých otázek.

Námi oslovení informanti mají různé možnosti, jak zvládají komunikaci s ostatními a u každého informanta je také odlišná míra postižení. Tudíž se musíme, jako výzkumníci,

přizpůsobit jednotlivým účastníkům, tedy námi osloveným informantům a jejich reálným možnostem.

Někteří z informantů požadovali nejprve kontaktovat telefonicky, protože jim jejich zdravotní omezení nedovoluje např. posílat zprávy, některým informantům jejich zdravotní omezení brání zase v užívání počítače.

Takže je tedy na nás, abychom se pokud možno jednotlivým požadavkům, ze strany informantů, co možná nejvíce přizpůsobili. Co je pro nás taktéž neméně důležité vědět, musíme mít dostatečnou trpělivost, informanti potřebují čas na seznámení se s otázkami, musíme je klást zřetelně a nejlépe je ještě informantovi zopakovat, pokud projeví informant zájem, pokud položeným otázkám neporozumí, tak se pokusíme otázky nějakým vhodným způsobem přetvořit a interpretovat jiným způsobem. Často se ujišťujeme, jestli informant porozuměl naší otázce.

Určitá část oslovených informantů měla také částečně problémy s mluveným projevem, tak i přesto, že jsem použila pro rozhovor s informanty větší množství výzkumných otázek, tak toto větší množství otázek přivítali ti informanti, kteří nedisponují tak velkou výřečností.

Přestože jsem měla snahu rozšířit řady informantů a oslovila jsem zájmové sdružení Handicap Zlín, z. s., tak tato spolupráce byla neúspěšná a nepodařilo se mi získat žádný kontakt na potenciálního informanta se zdravotním postižením, který by měl zkušenost s viktimizací během edukace.

Tab. 1: Charakteristika základního souboru

Informant	Pohlaví	Věk	Základní typ postižení	Dosažené vzdělání	Zaměstnaná/ý Nezaměstnaná/ý	Rodinný stav	Děti Ano/ Ne
I1	žena	28	DMO	Střední odborná škola	Nezaměstnaná	Svobodná	Ne
I2	muž	27	DMO	Střední odborné učiliště	Zaměstnaný	Svobodný	Ne
I3	muž	25	DMO	Praktická škola	Nezaměstnaný	Svobodný	Ne
I4	žena	29	DMO	Vysoká škola	Nezaměstnaný	Svobodná	Ne
I5	muž	30	DMO	Vysoká škola	Zaměstnaný	Svobodný	Ne

Ze všech oslovených informantů s handicapem jsme vyloučili jeden rozhovor, protože informant neporozuměl znění kladených otázek. Další z oslovených informantů se zdravotním postižením se vyjádřil, že rozhovory neposkytuje. Pak jsem postupně oslovila ještě další tři informanty s tělesným postižením, ale tito neměli žádnou zkušenost s tímto jevem, tedy s viktimizací v průběhu vzdělávání. Poslední z informantů odmítl poskytnutí rozhovoru a to z důvodu obavy ze sekundární viktimizace.

Výzkumnými otázkami se snažíme splnit jednotlivé dílčí cíle výzkumu a jejich splněním se dostáváme k naplnění hlavního cíle.

Hlavním výzkumným cílem je zmapování zkušeností s vybranými aspekty viktimizace z pohledu mladých dospělých s tělesným postižením v průběhu jejich vzdělávání.

A naším dílčím cílem výzkumu je zjistit, jak se projevují agresori a jejich motivace z pohledu oběti šikany, dalším z dílčích cílů výzkumu chceme zjistit, jaké jsou nejefektivnější způsoby obrany před šikanou a jak oběti vnímají a vysvětlují postoje a jednání přihlížejících z v okamžicích právě probíhající šikany.

Například na jeden z dílčích cílů, kterým je, projevy agresorů a jejich motivace z pohledu oběti šikany se ptáme otázkou, která zní:

- Z jakého důvodu a proč si myslíš, že se agresor zaměřil zrovna na Tebe?
- Jakým způsobem probíhala šikana vůči tvé osobě?
- Jaké metody používal agresor v Tvém případě? (agresor Tě zesměšňoval, urážel, napadal fyzicky, psychicky, ignoroval)

Na další dílčí cíl, kterým zjišťujeme, neefektivnější způsoby obrany před šikanou se ptáme otázkou ve znění:

- Jaká pomoc z Tvého okolí se Ti zdála jako nejúčinnější?
- Jaký druh pomoci v dané situaci, s odstupem času, považuješ za neefektivnější?
- Jaké znáš dostupné zdroje, na které se můžeš v krizové situaci, jakou je šikana obrátit? (telefonické linky, internetové zdroje či poradenská zařízení apod.)

Posledním dílčím cílem zjišťujeme odpověď na to, jak oběti vnímají a vysvětlují postoje a jednání přihlížejících v okamžicích právě probíhající šikany. Na tento cíl se ptáme například otázkami:

- Jak se zachovali přihlížející v této situaci?
- Spíše se snažili danou situaci přehlížet, nebo měli snahu se Tě zastat, či se naopak někteří přidali na stranu agresora?

Tudíž se jednotlivými výzkumnými otázkami ptáme na dílčí výzkumné cíle a tím se pak dostáváme ke splnění hlavního výzkumného cíle.

5.3 Metoda sběru dat a analýza dat

Použitou metodou sběru dat byl polostrukturovaný hloubkový rozhovor, rozhovory byly uskutečněny z části osobně v jejich domácím prostředí a z části přes komunikační kanál z důvodu probíhající pandemie. Rozhovory byly uskutečňovány v období únor až duben.

Sběr dat si vyžádal delší časový úsek, protože osoby, se kterými jsem se neznala osobně, často vyjadřovali nesouhlas s rozhovorem z důvodu obavy z viktimizace. Domnívám se, že toto citlivé téma vyžaduje větší důvěru v osobu, která rozhovor uskutečňuje.

V kvalitativním výzkumu je velmi často rozhovor používán jako metoda sběru dat. Tímto hloubkovým rozhovorem jsou podrobováni zkoumání ti jednotlivci, kteří náležejí do určité sociální skupiny, která je něčím charakteristická nebo zvláštní. Cíl tohoto bádání spočívá v tom, že chceme v závěru tohoto bádání získat totožné porozumění jednání událostí, se kterými nakládají tito jedinci z této dané skupiny. (Švaříček, Šed'ová, 2014)

S hloubkovým rozhovorem se můžeme setkat ve dvou formách. První formou hloubkového rozhovoru je polostrukturovaný rozhovor. Druhou formou hloubkového rozhovoru je nestrukturovaný rozhovor. Zatímco polostrukturovaný rozhovor disponuje s dopředu připravenými okruhy jednotlivých témat a také předem připravených otázek, tak ten nestrukturovaný nebo též narativní rozhovor je možno začít pouze jednou jedinou otázkou a poté pokračovat dále v dotazování se informanta na základě jím sdělených informací poskytnutých badateli neboli výzkumníkovi. (Švaříček, Šed'ová, 2014)

Kromě těchto základních typů máme i další odlišné a specifické formy, odlišují se od těch základních hlavně svým zaměřením a jsou odlišné též v designu.

Kvalitní badatelé či tazatelé jsou také zaměřeni na pozorování všech projevů, pozorují tedy i ty projevy, které jsou neverbální. Jako badatelé dbáme také na výběr prostředí a jsme také vnímaví k našemu vztahu s informantem, který rozhovor poskytuje. (Švaříček, Šed'ová, 2014)

V hloubkovém rozhovoru nejde jen o samotný rozhovor a přepis, ale skládá se také z výběru metody. Musíme věnovat čas přípravě rozhovoru, velkou pozornost musíme věnovat celému procesu dotazování, samotnému přepisování získaného rozhovoru, data následně musíme zanalyzovat a na závěr sepsat a výzkumnou zprávu prezentovat. (Švaříček, Šed'ová, 2014)

Použitá metoda analýzy dat našeho výzkumu je obsahová analýza textu. Tato obsahová analýza textu, kde se zabýváme slovy a nakládáme s nimi, tvoří sama základ metody a používá se hlavně u verbálních výpovědí. Obsahová analýza textu je specifickou metodou. Takže analyzujeme texty, zabýváme se hodnocením textů, které jsou vytvořeny písemnou formou. (Gavora, 2000)

Nejprve je třeba si určit základní soubor, což jsou veškeré texty, které jsme získali, a týkají se námi vybrané problematiky. Ovšem tento základní soubor je velmi obsáhlý a není jednoduché jej všechen zpracovat a tak je zapotřebí udělat výběr, tzv. výběrový soubor. Tento výběr zajistíme tím, že si jako výzkumníci zvolíme určitá kritéria, která jsou shodná s úmyslem našeho výzkumu. (Gavora, 2000)

Významovou jednotkou může být například:

- slovo, označující nějaký stav či podstatné jméno atd.
- myšlenka nebo nějaké tvrzení, může tedy obsahovat i více slov

- ale i téma, takže může mít i více slov, která jsou svým obsahem sjednocená
- v některých případech je tvořena významová jednotka i souvislým textem (Gavora, 2000)

Následně stanovíme kategorie, dbáme na to, aby jednotlivé kategorie souvisely s výzkumným problémem. Poté významové jednotky řadíme do jednotlivých námi vytvořených kategorií. (Gavora, 2000)

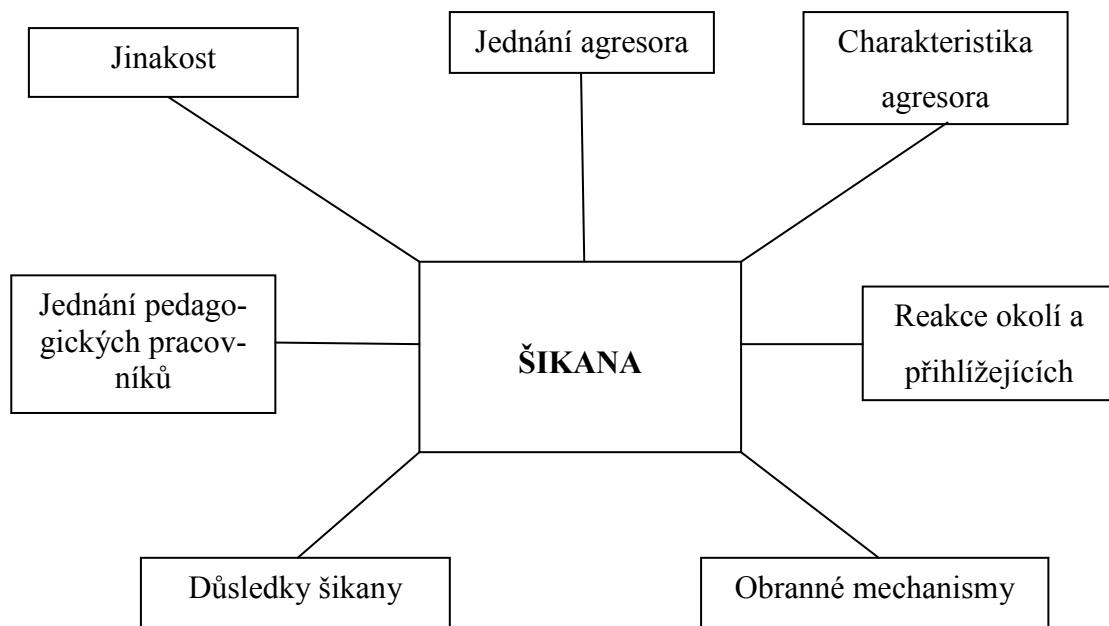
V případě, kdy již máme nasbírána data všech informantů, začneme s doslovným přepisem jednotlivých rozhovorů. Máme již k dispozici základní soubor, což jsou v našem případě veškerá data, která máme k dispozici.

Rozhovory jsme pečlivě přepsali a nyní se začneme zabývat obsahem přepsaného textu. Každý z rozhovorů pečlivě pročítáme a hledáme významové jednotky neboli kódy. Řídíme se podle obsahu sdělení či významu jednotlivých slov, pokud je obsah sdělení tematicky i obsahově shodný, tak mu v textu přidělíme stejný kód a tyto kódy si zapisujeme a rozkódujeme tak postupně všechny poskytnuté rozhovory.

Konkrétní kódy pak zastřešíme kategorií. Pro kategorie hledáme taková výstižná pojmenování, aby zastřešily veškeré námi vytvořené kódy.

Dalším krokem analýzy dat je seskupení kategorií, které obsahují jednotlivé kódy, z těchto seskupených kategorií vytváříme souvislý text, který je také výstupem celé naší práce.

Poté co jsme si přiřadili kódy ke kategoriím a jednotlivé kategorie jsme si pojmenovali, znázorníme si tyto kategorie do tzv. myšlenkové mapy a vyjádříme tím vztahy jednotlivých kategorií k hlavnímu tématu, kterým je v našem případě šikana.



Myšlenková mapa k analýze dat

6 HLAVNÍ VÝZKUM

Hlavní výzkum

Poté, co jsme nashromáždili potřebná data k našemu výzkumu a nashromážděná data zanalyzovali, za použití výzkumné metody obsahové analýzy textu, jejíž aplikací jsme se dostali k jednotlivým kódům a ty pak zastřešili kategoriemi, se budeme v této části bakalářské práce zabývat interpretací těchto dat.

Nyní si představíme jednotlivé kategorie:

- Jinakost
- Charakteristika agresora
- Jednání agresora
- Postoje pedagogických pracovníků
- Reakce okolí a přihlížejících
- Obranné mechanismy
- Důsledky šikany

První kategorií, kde budeme interpretovat data k této kategorii přiřazená je jinakost.

Jinakost

Informant v našem případě označený jako I1 se vyjadřuje k jinakosti následujícími slovy a uvádí, že: „*tak, protože já nejen to, že jsem postižená, ale člověk se jinak obléká, jinak se chová, poslouchá jináči druh muziky,*“ a dále ještě uvádí následující: „*třeba koktá při čtení,*“ a dále říká, že: „*je pomalejší*“ a „*vyčnívá z kolektivu.*“ a „*je něčím odlišný.*“

Další z informantů I2 vnímá u své osoby znaky jinakosti takto: „*no tak jako ty berličky,*“ a „*že jsem nebyl jako oni, jak zbytek kolektivu,*“ a dále uvádí: „*prostě ten handicap, kvůli tomu handicapu.*“

Informant označený v našem výzkumu jako I4 uvádí, že: „*jsem tam byla jediný člověk,*“ a dále říká: „*takový ten terč,*“, a dále: „*když jsem byla jediná na škole*“ s postižením.

I5 vnímá svůj tělesný handicap takto a vyjadřuje se k němu těmito slovy: „*byl jsem problém,*“ a dále uvádí že: „*vozičkář je obtíž.*“

Druhá kategorie, kterou jsme si vytvořili, se zabývá jednotlivými charakterovými vlastnostmi agresora.

Charakteristika agresora

Informant I1 se vyjadřuje k charakteristice agresora takto: „*agresor jako takový z hlediska té šikany, bývá většinou vždycky vůdce.*“

Charakteristika agresora u informanta I2 je vyjádřena tímto způsobem: „*nebyl takový férový, že by to řekl do očí.*“ Dále se pak vyjadřuje k charakteristice agresora ještě tímto výrokem: „*jako takový nemluvný,*“ a „*se chtěl jakoby zviditelnit, jako tak aby byl vyšej.*“

Informant I3 se vyjadřuje: „*je vůbec nezajímá, že ten dotyčný měl třeba polovinu života zkaženého.*“

I4 uvádí k charakteristice agresora: „*vůdčí, byl to prostě vůdčí člověk, vůdčí typ.*“

Informant I5 se vyjadřuje k charakterovým vlastnostem agresora takto: „*tak toto můžu říct, že to je slaboch,*“ a dodává: „*který si chce něco dokázat,*“ a „*takto, psychicky je určitě slabší.*“

Třetí kategorie, kterou jsme si v našem výzkumu vytvořili, obsahuje data přiřazená k jednání agresora.

Jednání agresora:

Informant I1 se k jednání agresora vyjadřuje takto: „*že takovéto osoby, jak jsme my, že si k nim může dovolit cokoli a že z toho vlastně vyjde beztréstně, protože předpokládá automaticky, že ta znevýhodněná osoba se bude bát říct ještě víc, než zdravý člověk.*“

Informant I1 dále popisuje jednání agresora tímto způsobem: „*začal vlastně hledat na tom člověku ty odlišnosti a vlastně posmívat se kvůli mu a potom se to vlastně zhoršuje,*“ a ještě uvádí, že: „*se ti posmívají kvůli i když to tak řeknu, kvůli blbostem, kvůli kterým by ani nemuseli, posmívají se ti kvůli barvě oblečení ...*“ A ještě uvádí, že rozpoznala také to: „*že si šeptají za zády.*“ Zároveň ještě dodává: „*ty děcka, když chtěou být zlé, tak si vždycky něco najdou.*“

Informant I1 se vyjadřuje k jednání agresora takto: „*no psychicky, psychicky.*“

Informant I2 komentuje jednání agresora při požádání o pomoc takto: „*když jsem se zeptal, tak jako mrčál a aj nadával jako,*“ a dodává ještě: „*jako že jako ne doslovně, ale vždycky jsem to slyšel jako, jak když zy žádama a v narážkách.*“ Dále ještě uvádí k jednání agresora: „*dělal naschvály,*“ a dále „*pomlouval,*“ A pak ještě uvádí: „*když tam třeba byl učitel nebo mistr, tak on se tak nechoval, on prostě seděl a nic.*“

Ke stěžejnímu jednání agresora se vyjadřuje I2 tímto způsobem: „*psychicky, jako to pomlouvání, psychicky, naštěstí fyzickou jsem nezažil.*“

Informant I3 k jednání agresora uvádí následující: „*on se může tvářit jako tvůj kamarád,*“ dále uvádí: „*může se tvářit jako dobrý spolužák a ve skutečnosti může provokovat, rýpat, může se ti posmívat.*“

Pak ještě informant I3 vyjadřuje jednání agresora tímto způsobem: „*první začne to třeba takovýma srandičkama,*“ a zároveň dodává: „*že on začne takto zlehka.*“

I3 ještě uvádí: „*schválně jako kdyby tebe oblbne, že to je jenom sranda, že to není nic, že on řekne, já si z tebe srandu nedělám,*“ a ještě dodává: „*ve skutečnosti si z tebe dělá úplnou, až to přejde v tu šikanu.*“

Informant I3 dále k jednání agresora ještě dodává: „*on se s tebou začne bavit jo normálně v pohodě,*“ a „*on si prostě začne dělat srandu z něčeho, co tobě začne vadit, pokud to začne opakovat, že to už trvá třeba týden, jo a furt to mele dokola, tak už je vidět, že už ho baví, když prostě ty zuříš.*“

I3 uvádí dále k jednání agresora toto: „*oni, ti co šikanují a agresori, oni si můžou udělat kdykoliv alibi.*“

Informant I3 uvádí: „*z toho provokatéra,*“ když „*skončíš potom,*“ „*u psychologa nebo u psychiatra to už je pozdě.*“

Informant I4 zase uvádí k jednání agresora toto: „*protože věděli, že jako, když vidím tak špatně, tak se orientuju pomocí sluchu,*“ a z tohoto důvodu uvádí informant I4, se chovali následovně: „*mi bouchali sáčky igelitové a tak prostě mi dělali naschvály,*“ nebo „*mi v hodinách se nahlas bavili, abych v uvozovkách nerozuměla tomu, co učitel říká.*“

Informant I 4 se vyjadřuje takto: „*psychicky, fyzicky mi neubližovali.*“

Informant I5 uvádí, že pociťoval jednání agresora takto a uvádí: „*máš fyzický problém, máš problém, odejdi pryč.*“ A dále ještě k tomuto jednání dodává: „*tady nikdo Vám nebude pomáhat.*“

Informant I5 uvádí: „*fyzicky mě nikdo ne, ale psychicky.*“

V pořadí čtvrtá kategorie je kategorií, kde se budeme zabývat postoji pedagogických pracovníků.

Postoje pedagogických pracovníků

Informant I1 uvádí: „*já jsem měla výbornou asistentku,*“ ale informantovi se jevílo, že ze strany asistenta pedagoga to bylo bráno tak, že jak uvádí: „*to je normální, že k znevýhodněnému člověku se vždycky budou ty děcka chovat jinak.*“

Zastání pedagoga vnímá informant I1 a vyjadřuje je tímto tvrzením: „*ani od učitelů zastání, jako ona někdy ano, někdy ne, ale tam to bylo tak padesát na padesát.*“

Pak ještě informant I1 říká, že doposud nepoužíval líčidla a jak uvádí, „*musela teda na popud asistentky začít.*“ A dále dodává k asistentovi pedagoga a uvádí: „*ona říkala, že se tím jako liším a „abych trošku zapadla víc.*“

Informant I1 dále ale říká: „*tam byla ta potíž,*“ že informant tedy se změnou výzoru začal, ale jak uvádí: „*ti učitelé na tebe nahlíželi, jako že bys ten make up dát dolů, podle nich to nebylo správné, ale podle asistentky ano.*“

Pak ještě k jednání asistenta pedagoga dodává: „*ona prostě radila,*“ i přesto, že Informant I1 s tímto jednáním nesouhlasil, a jak uvádí: „*aj když jsem říkala, prosím Tě nedělej to.*“

I1 dále ještě uvádí k asistentovi pedagoga následující: „*viděla jenom to, že mně pomáhá, ale neviděla už tu zlost těch děcek,*“ „*ona mě takzvaně oprašovala.*“

Informant I2 k postojům pedagoga: „*od těch pedagogů ani nevím.*“

Informant I3 uvádí, že je důležité, aby: „*učitelka nebo učitel,*“ a dále pokračuje: „*hlavně, aby za ním stáli.*“

Informant I4 vnímá prvního půl roku svého studia jako pro něj obtížnějšího období a uvádí: „*ze strany učitelů,*“ a pokračuje: „*tam to bylo spíše, jak to říct, pocit zoufalství,*“ a „*ani nevěděli, jak musím mít zvětšené písmo.*“

Dále uvádí směrem k postojům pedagoga: „*prostě nevěděli co si s tím počít,*“ a ještě dodává: „*Neměli to kde sehnat, neměli to kde zjistit, že jsem vlastně byla prvotní člověk,*“ jako první člověk s postižením na tamní škole.

Informant I5 uvádí k postoji pedagoga následující: „*ne vy máte špatný obor vzhledem ke svému fyzickému stavu,*“ a dále uvádí, že pedagog dodává: „*zvolte si pro vás vhodnější obor.*“

V páté kategorii se budeme soustřeďovat na reakce okolí a přihlížejších.

Reakce okolí a přihlížejších

K postoji přihlížejších se vyjadřuje informant I1 takto: „*oni, když viděli, že třeba že někdo má nějaké narážky,*“ a pokračuje: „*aj když viděli, že tam je nějaká nespravedlnost, tak většina z nich mlčela, dá se říct, že mlčela vždycky.*“

Dále říká, že: „*jeden kluk, co jsem si myslela, že se se mnou baví jako jediný, mně potom na konci devátého ročníku řekl, že se se mnou bavil jenom proto, protože mu mě bylo líto.*“

I1 říká: „*je smutné, že tolik málo cizích lidí chápe tady tyto lidi, aniž by oni neviděli ten vozík a brali toho tu osobu jako člověka, málokdo si odmyslí ten vozík.*“

Informant I2 uvádí následující: „*tak určití ho uznávali, jako přidávali se k němu,*“ a „*určití, jako aby nebyli špatní,*“ dodává informant: „*byli tak v tom středu.*“

Informant I2 dále uvádí k přihlížejším: „*že se ho báli, že by je jako začal pomlouvat, že mně třeba pomáhají,*“ a „*tak se radši jako stranili bokem.*“

Další z informantů I3 uvádí: „*když jenom přihlížíš a pokud s tím něco můžeš dělat a jenom přihlížíš, tak radši s tím něco udělej.*“

Dále uvádí k reakci přihlížejšího: „*ještě to zkusit jim to rozmluvit, prostě udobřit je mezi sebou.*“

Informant I4 se k reakci přihlížejších vyjadřuje takto: „*ti kluci se mě třeba zastali,*“ a pokračuje: „*ale zbytek,*“ uvádí dále: „*spíš jakože přehlížel.*“

Dále ještě I4 uvádí: „*i když se chovali, jak se chovali,*“ tak: „*já jsem hlavně byla ráda,*“ že: „*jsem byla mezi zdravýma,*“

Informant I5 uvádí, že: „*nakonec mě ne všichni podpořili,*“ a „*mně ta jedna kamarádka řekla, že si za to můžu sám.*“ Informant očekával větší podporu, a jak uvádí: „*já jsem čekal, že to pochopí.*“

Šestou kategorií v pořadí je kategorie, v níž se budeme zabývat efektivními obrannými mechanismy jedinců zasažených šikanou.

Obranné mechanismy:

Informant I1 uvádí toto: „*spíš ta podpora od té mamky,*“ a dále říká: „*nejúčinnější tam spíš to bylo spíš, jako ta podpora od té mamky, ze strany té mamky.*“ A uvádí ještě: „*tak se ta rodina jakoby víc semkne v rámci toho šikanovaného.*“

I2 uvádí, že: „*když ho někde zavolali bokem, jako když tam prostě nebyl.*“

Informant I3 vidí obranný mechanismus takto a uvádí: „*nenechat si nic líbit od nikoho, od žádných provokatérů, prostě dokázat je odpálkovat, dokázat si jich nevšímat.*“

Informant I4 vidí obranný mechanismus takto a říká: „*hlavně, že jsem tam měla hlavně asistentku, takže když se něco prostě stalo,*“ a pokračuje: „*ale když už toho bylo nějak moc, tak jsem jí to prostě řekla a nějak se to prostě třeba i s tím spc nebo takhle a prostě se to nějak vyřešilo.*“

Informant I5 uvádí, že obranným mechanismem jsou: „*nějaké rady kamarádů, kteří mně pomohli.*“

Sedmou kategorií je kategorie, ve které si shrneme možné důsledky šikany.

Důsledky šikany

Informant I1 uvádí: „*nevím jako, jestli to úplně souvisí se šikanou to vylučování, ale asi jo.*“

Informant I2: uvádí následující: „*jsem se jako tak uzavřel a s nikým jsem nekomunikoval.*“

Informant I3 se vyjadřuje a vidí důsledky šikany takto: „*bude mít tiky třeba, jako očima, bude mít tiky, bude mu cukat tělo, oko mu bude mrkat, jo nejhorší je, když už je to na psychiku, že mu mrká pravé oko, furt jenom pravé i když mluví, tak jedno mu stojí a druhé mu začne mrkat, tak už je něco špatně, tohle jsem já zažil u sebe, jak jsem začal mít psychické*

problémy.“ a ještě uvádí: *„kdybych neměl léky,“* tak *„bych měl ty nervy totálně, docela na dranc.“*

Informant I4 uvádí: *„já třeba, byla jsem na tom celkem v uvozovkách špatně,“* a k tomu dodává: *„jsem se z toho psychicky zhroutila a musela jsem brát nějaké prášky.“*

Informant I5 důsledek šikany vnímá takto: *„mně se zhroutil celý svět, celou dobu jsem si myslel, že budu studovat,“* a dodává: *„teďka toto dělat nemůžu a musím si najít jiný smysl života.“*

7 INTERPRETACE DAT

V této kapitole interpretace výsledků se pokusíme zodpovědět jednotlivé dílčí cíle, které jsme si stanovili v našem výzkumu.

Dílčí cíle našeho výzkumu jsou následující:

Jak se projevují agresori a jejich motivace z pohledu oběti šikany, jaké jsou nejefektivnější způsoby obrany před šikanou, jak oběti vnímají a vysvětlují postoje a jednání přihlížejících v okamžicích právě probíhající šikany.

V procesu šikany vidí oběti jako značnou motivací pro jednání agresora svou jinakost.

V literatuře se uvádí, že v sociokulturních studiích se upozorňuje na značnou kulturu netolerance k jinakosti v kolektivu třídy. (MacDonald, Swart, 2004 in Janošová a kol., 2016)

Tyto studie dále uvádí, že hlavní roli při zrodu šikany hraje trestání za jinakost. (Thornberg, 2013 in Janošová a kol. 2016)

Odlišnost jedince je často dětmi vnímána jako provinění a z toho důvodu je tedy šikana brána jako oprávněná. (Thornberg, 2013 in Janošová a kol. 2016)

Studie dále vidí styčné body v netolerování odlišností v naší společnosti a projevem šikany, kde šikana slouží jako nástroj k potrestání jinakosti u dětí. (Janošová a kol. 2016)

Dětský a dospělý svět je vzájemně provázán a obava z jinakosti ve světě dospělých a tato obava se zákonitě projevuje také ve vnímání dětí a dospívajících. (Davies, 2011 in Janošová a kol. 2016)

Oběti šikany shodně uvádějí, že agresor proti nim využíval hlavně psychického nátlaku. Agresor používal při svém jednání namířeném proti oběti šikany hlavně zesměšňování, urážky a provokace. Oběti šikany vnímají agresora jako vůdčí typ. Další uvádí, že agresor byl zamklý a tichý. Agresora dále vnímají jako manipulativní osobu, která si dokáže získat jedince na svou stranu.

Pokud jde o šikanování osob s tělesným postižením v běžné škole, je k šikaně používána zpravidla přímá a nepřímá verbální agrese, tedy násilí psychické. Agrese probíhá, v uvozovkách pouze slovem, nebo v uvozovkách izolací. (Kolář, 2011)

Zesměšňování, nadávky a osočování jsou přímou verbální agresí. V prostředí školy hodně častá agrese. Jedinci ji považují za běžnou. Nepřístupujeme na takové jednání, pak se toto jednání stane opravdu normálním. Pomlouvání, různé nevhodné žerty a poznámky vnímáme jako nepřímou verbální agresí. Jedná se o různé rozšiřování pomluv, které ale zraňuje dotyčnou osobu, vůči které je tato agrese namířena. Jedinci není v takovém kolektivu dobře. (Martínek, 2009)

Agresor se vyznačuje svou dominancí, je panovačný, rád manipuluje s ostatními a nebere ohledy na druhé při vlastním prosazování se. Mít nad druhými nadvládu je to, co má rád a v šikanování si tento pocit užívá. (Říčan, Janošová, 2010)

Agresor používá brainwashing a psychickou manipulaci k obrácení hybnosti skupiny ve svůj prospěch. Velmi rychle pak dochází ke zlomu individuálního myšlení jedinců, ke zlomu jakéhokoliv vzdoru a k toleranci šikanování, ať už pouze částí kolektivu nebo i celým kolektivem. (Kolář, 2011)

Způsoby obrany a obranné mechanismy obětí jsou velmi individuální. Nejefektivnějšími způsoby obrany a obrannými mechanismy pro oběti šikany je podpora rodiny a nejbližších, dobré rady kamarádů, nepřítomnost agresora, ignorovat agresora či pomoc asistenta pedagoga při řešení šikany.

Asertivní jednání oběti je nejvíce účinným obranným mechanismem, vyžaduje však velké sebeovládání jedince, ale nejen to, ale také dobrou komunikační a sociální vybavenost daného jedince. V dalším z výzkumů je obrannou strategií, spoléhat se sám na sebe. (Janošová a kol. 2016)

Tím, že ignorujeme útoky, se s největší pravděpodobností daří zabraňovat šikaně, která je motivována krutostí či nudou. Pokud by oběť byla lhostejná k šikaně motivované jiným cílem, jednání agresora by nejspíše posilovala. (Janošová a kol. 2016)

Jednou z dalších nejčastěji volených postupů je podpora druhých. (Skrzypiec et al., 2011; Cowie, 2000 in Janošová a kol., 2016)

Postoj a jednání přihlížejících vnímají oběti šikany v některých případech jako zastání a jindy zase jako netečnost přihlížejících. Přičemž netečnost přihlížejících v procesu právě probíhající šikany si oběť vysvětluje tím, že netečné jednání přihlížejících souvisí s možnými obavami z agresora.

V procesu šikany přestává vnímat třídní kolektiv útrapy a bolest šikanovaného jedince. Nemusí jít zákonitě o nedostatek vcítění, ale jde o způsob obrany vlastní osoby, a také o to, jak se vyhnout obavám z ohrožení a jak ustát nepříznivou atmosféru ve třídě, kterou se necítí povolání řešit. Pokud většina kolektivu reaguje mlčením, agresor získává pocit, že s jeho jednáním jsou přihlížející v souladu. (Olweus, 1993 in Janošová a kol., 2016)

Zastánci obětí se občas objevují u počínajících šikan, pouze ve výjimečných případech u šikan pokročilých. U těchto šikan v pokročilém stadiu museli tito zastánci čelit agresí celého kolektivu i dalším okolním tlakům. Takové zastánce vnímá Kolář za duchovního a morálního rytíře. (Kolář, 2011)

Jelikož mají osoby s tělesným postižením právo využívat pomoci osobní asistence či asistenta pedagoga, dle svých individuálních potřeb, při jejich vzdělávání, proto se zde také zmiňujeme o postoji pedagogického pracovníka.

Jako negativní prvek inkluzivního vzdělávání byl označen asistent pedagoga, jde o překvapivý výsledek výzkumu, z tohoto zjištění, ale nemůžeme dělat ukvapené závěry, je třeba tyto závěry detailně rozebrat. Asistenta pedagoga označuje tento výzkum za izolační prvek dítěte, jenž může být důvodem toho, že ostatní jedinci v kolektivu se chovají odtažitě a s daným jedincem nekomunikují a nesnaží se ani o kontakt s ním. Pokud asistent za dítě odvádí jeho práci, dítě se stává závislým, dítě je tak více při integraci izolováno, než dítě, které je např. na speciální škole, ale je schopné vykonávat práci samostatněji. Nedostatečná proškolenost asistenta pedagoga je také další negativní determinantou.

Důsledky šikany odpovídají jednání agresora, který používal proti obětem psychického nátlaku.

7.1 Doporučení pro praxi

Při inkluzivním vzdělávání jedinců s tělesným postižením co možná nejvíce zainteresovat intaktní jedince, záleželo by samozřejmě na jejich dobrovolnosti, aby se prohloubily vztahy mezi žákem s postižením a ostatními žáky v kolektivu a minimalizovat ostrakizaci.

Pedagogičtí pracovníci SPC by mohli více pracovat s celým kolektivem, a nepracovat s tělesně postiženým žákem či studentem pouze individuálně.

Pracovat na intenzitě minimálních preventivních programů na školách (praktické ukázky).

ZÁVĚR

Téma mé bakalářské práce je zaměřeno na problematiku viktimizace mladých dospělých s tělesným postižením v průběhu jejich vzdělávání. Dané téma jsem si zvolila z toho důvodu, protože se domnívám, že se jedná o značně závažné téma, o kterém se z mého pohledu velmi málo hovoří a tento patologický jev může mít pro dotčené osoby závažné důsledky. Zvláště, pokud šikanou zasaženými jedinci jsou osoby s tělesným postižením.

Teoretická část této bakalářské práce se zaměřuje na tělesné postižení a zabývá se také specifickým vývojem tělesně handicapovaných jedinců, včetně možností vzdělávání těchto osob. Součástí teoretické části je také platná legislativa ČR, v souvislosti se vzděláváním osob s tělesným postižením.

Dále se v bakalářské práci soustředujeme na problematiku šikany i v kontextu edukace, popisujeme prevenci šikany, jednotlivé fáze šikany u dětí a dospívajících, okrajově se též zmiňujeme o výskytu šikany v různých prostředích, zabýváme se také charakteristikou účastníků procesu viktimizace aktivní a pasivní účastí a možnostmi terapií pro jednotlivé účastníky procesu viktimizace. Zlehka se dotýkáme také legislativy ČR související se šikanou.

V praktické části bakalářské práce jsme se snažili zjistit, jak se projevují agresori z pohledu oběti šikany. Dále jsme měli snahu zjistit, jaká je motivace agresorů k viktimizaci obětí z pohledu oběti šikany. Jedním z našich dalších dílčích cílů bylo také zmapování nejefektivnějších obranných mechanismů před šikanou. Posledním a tudíž závěrečným dílčím cílem našeho výzkumu je způsob vnímání postoje přihlížejícího obětí šikany v momentech právě probíhající šikany a jak si tyto postoje oběť šikany vysvětluje. Výzkumný soubor byl vybrán záměrným výběrem podle určitých kritérií. Data k našemu výzkumu byla získána metodou polostrukturovaného hloubkového rozhovoru a analýza dat byla realizována specifickou metodou a to, obsahovou analýzou textu.

Možný přínos této bakalářské práce vnímám v tom, že by mohla posloužit jako podpora obětem, které se staly objektem agresora a potýkají se se šikanou. Tato bakalářská práce by mohla také poukázat na zkušenosti jedinců s tělesným postižením v procesu edukace v návaznosti na proces viktimizace a laické veřejnosti by mohla přiblížit problematiku tělesného postižení, neboli jinakosti jedince v návaznosti na proces viktimizace.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. BENDL, Stanislav. Prevence a řešení šikany ve škole. Praha: ISV, 2003. Pedagogika (ISV). ISBN 80-86642-08-9.
2. BOURCET, Stéphane a Isabelle GRAVILLON. Šikana ve škole, na ulici, doma: jak bránit své dítě --: praktický průvodce pro rodiče, pedagogy a vychovatele. Praha: Albatros, 2006. Albatros Plus. ISBN 80-00-01552-8.
3. DOKOUPILOVÁ, Ivana, Adéla HANÁKOVÁ, Monika KUNHARTOVÁ, Miloň POTMĚŠIL, Veronika RŮŽIČKOVÁ, Kateřina KROUPOVÁ, Eva URBANOVSKÁ a Vladimíra ZEDKOVÁ. Speciálněpedagogická intervence u dětí v raném věku. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4432-1.
4. FIELD, Evelyn M. Jak se bránit šikaně: praktický rádce pro děti, rodiče i učitele. V Praze: Ikar, 2009. ISBN 978-80-249-1176-2.
5. FISCHER, Slavomil a Jiří ŠKODA. Speciální pedagogika: edukace a rozvoj osob se somatickým, psychickým a sociálním znevýhodněním. Praha: Triton, 2008. ISBN 978-80-7387-014-0.
6. GAVORA, Peter. Úvod do pedagogického výzkumu. 2., rozš. české vyd. Přeložil Vladimír JŮVA, přeložil Vendula HLAVATÁ. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-185-0.
7. JANOŠOVÁ, Pavlína, Lenka KOLLEROVÁ, Kateřina ZÁBRODSKÁ, Jiří KRESSA a Mária DĚDOVÁ. Psychologie školní šikany. Praha: Grada, 2016. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-2992-3.
8. KERN, Hans. Přehled psychologie. Vyd. 2., opr. Praha: Portál, 2000. ISBN 8071784265.
9. KOLÁŘ, Michal. Bolest šikanování. Vyd. 2. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7367-014-3.
10. KOLÁŘ, Michal. Nová cesta k léčbě šikany. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-871-5.

11. KOZÁKOVÁ, Radka. Základy obecné a vývojové psychologie pro studenty nelékařských zdravotnických oborů. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014. ISBN 9788024442594.
12. KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. Vzdělávání žáků se zdravotním postižením ve středních školách. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2012. ISBN 978-80-87063-55-2.
13. KRHUTOVÁ, Lenka. Autonomie v kontextu zdravotního postižení. Boskovice: Ostravská univerzita v Ostravě v nakl. Albert, 2013. ISBN 978-80-7326-232-7.
14. LECHTA, Viktor, ed. Inkluzivní pedagogika. Přeložil Tereza HUBÁČKOVÁ. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1123-5.
15. MARTÍNEK, Zdeněk. Agresivita a kriminalita školní mládeže. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2310-5.
16. MATTHEWS, Julie a Andrew MATTHEWS. Stop šikaně!. Přeložil Kateřina ZAJÍCOVÁ. Jihlava: Baroque Partners, 2015. ISBN 978-80-87923-06-1.
17. Metodický pokyn MSMT 2016 [online] 2016 [cit. 22. 4. 2020] Dostupné z: <https://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/msmt-aktualizuje-metodicky-pokyn-k-reseni-sikany-ve-skolach>
18. Můj spolužák – se specifickými potřebami. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. ISBN 9788074354793.
19. MUSIL, Roman. Pedagogika pro střední pedagogické školy. Praha: Informatorium, 2014. ISBN 978-80-7333-107-8.
20. NOVOSAD, Libor. Tělesné postižení jako fenomén i životní realita: diskursivní pohledy na tělo, tělesnost, pohyb, člověka a tělesné postižení. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-873-9.
21. Olweus, D. (1993) Bullying at School Blackwell Publishing p. 34
22. POTMĚŠIL, Miloň. Sociální prostředí ve škole a inkluzivní vzdělávání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2018. ISBN 978-80-244-529-51.
23. POTMĚŠILOVÁ a kol Speciální pedagogika nejen pro speciální pedagogy 2013 ISBN 978-80-7320-179-1.

24. ŘÍČAN, Pavel a Pavlína JANOŠOVÁ. Jak na šikanu. Praha: Grada, 2010. Pro rodiče. ISBN 978-80-247-2991-6.
25. SVOBODA, Mojmir, Dana KREJČÍŘOVÁ a Marie VÁGNEROVÁ. Psychodiagnostika dětí a dospívajících. Vydání třetí. Praha: Portál, 2015. ISBN 9788026208990.
26. ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80262-0644-6.
27. TANNENBERGEROVÁ, Monika. Průvodce školní inkluzí, aneb, Jak vypadá kvalitní základní škola současnosti?. Praha: Wolters Kluwer, 2016. ISBN 978-80-7552-008-1.
28. TYC, Zdeněk. Rudolf Jedlička dokument [online] 2020 [cit. 6. 5. 2020] Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=0kgLGLPjVbA>.
29. UZLOVÁ, Iva. Asistence lidem s postižením a znevýhodněním: praktický průvodce pro osobní a pedagogické asistenty. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-764-0.
30. VÁGNEROVÁ, Kateřina. Minimalizace šikany: praktické rady pro rodiče. Vyd. 2. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-912-5.
31. VAŠUTOVÁ, Maria. Děti se specifickými vývojovými poruchami učení a chování a násilí ve školním prostředí. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Filozofická fakulta, 2008. ISBN 978-80-7368-525-6.
32. VYKOPALOVÁ, Hana. Krize a psychosociální pomoc. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2007. ISBN 978-80-7318-621-0.
33. Zákony pro lidi. [online] [cit. 12. 4. 2020] Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-72?text=%C5%Alikana>.
34. ZILCHER, Ladislav a Zdeněk SVOBODA. Inkluzivní vzdělávání: efektivní vzdělávání všech žáků. Praha: Grada, 2019. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0789-6.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

CAN syndrom týraného a zneužívaného dítěte

CNS centrální nervový systém

DMO dětská mozková obrna

IVP individuální vzdělávací plán

OSPOD Orgán sociálně právní ochrany dětí

SEZNAM OBRÁZKŮ

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1: Charakteristika základního souboru

SEZNAM PŘÍLOH

PI: Ukázka rozhovoru

PŘÍLOHA P I: UKÁZKA ROZHOVORU