

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI
FAKULTA PEDAGOGICKÁ
Katedra psychologie

**AKTIVNÍ SOCIÁLNÍ UČENÍ
V TŘÍDNÍM KOLEKTIVU A JEHO
MOŽNOSTI V PREVENCI ŠIKANY**

Bakalářská práce

Barbora Kučerová

Učitelství pro ZŠ: výchova ke zdraví (2009-2012)

Vedoucí práce: PhDr. Mgr. Michal Svoboda, Ph.D.

Plzeň, červen 2012

Prohlašuji, že jsem předloženou závěrečnou práci vypracovala samostatně s použitím zdrojů informací a literárních pramenů, které uvádím v příloženém seznamu literatury.

V Plzni dne 30. června 2011

.....
vlastnoruční podpis

Poděkování

Ráda bych poděkovala svému vedoucímu práce PhDr. Mgr. Michalovi Svobodovi, Ph.D za metodické vedení, trpělivost a cenné připomínky. Dále bych chtěla poděkovat Mgr. Věře Číkové, za její laskavost a ochotu při poskytování potřebných materiálů k mému výzkumnému šetření.

Obsah

ÚVOD.....	9
1 VYMEZENÍ POJMŮ SOCIÁLNÍHO UČENÍ	11
1.1 Definice sociálního učení.....	11
1.2 Formy sociálního učení	16
1.3 Teoretická východiska sociálního učení.....	18
2 ZÁKLADNÍ VYMEZENÍ AKTIVNÍHO SOCIÁLNÍHO UČENÍ	22
2.1 Aktivní sociální učení a jeho vymezení	22
3 ŠIKANA JAKO RIZIKOVÉ CHOVÁNÍ NA ŠKOLÁCH.....	24
3.1 Vymezení šikany	24
3.2 Druhy šikany	28
3.3 Fáze šikany.....	30
3.4 Důsledky šikany	32
4 AKTIVNÍ SOCIÁLNÍ UČENÍ V TŘÍDNÍM KOLEKTIVU V PREVENCI ŠIKANY	34
4.1 Aktivní sociální učení a jeho význam pro prevenci šikany.....	34
4.2 . Metody aktivního sociálního učení a jejich využití v prevenci šikany	36
4.3 Organizační formy aktivního sociálního učení v prevenci šikany	39
5 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ SE ZAMĚŘENÍM NA VYUŽITÍ AKTIVNÍHO SOCIÁLNÍHO UČENÍ V PREVENCI ŠIKANY	42
5.1 Projekt výzkumného šetření.....	42
5.2 Popis obsahové analýzy využití ve výzkumném šetření.....	43
5.3 Interpretace zjištěných frekvencí výzkumného šetření	44
5.4 Závěr výzkumného šetření	47
ZÁVĚR	49

RESUMÉ	51
SUMMARY	52
POUŽITÁ LITERATURA	53

Úvod

Lidé se odněpaměti ovlivňovali navzájem. Ovlivňovali se nejen po stránce chování, ale i myšlení, oblékání, postojů, hodnot či cítění. Vše probíhalo a stále probíhá na principu sociálního učení. Docházelo ke kladnému napodobování, které je jedním z důvodů pokroku, tak i k napodobování zápornému. Jedním jevem, který je hojně napodobován a rozvíjen dětmi i dospělými, je již od pradávna manipulování a utlačování slabších jedinců. Tím to jevem je šikana. Pokud mělo sociální učení na rozvinutí šikany vliv, proč by také nemohlo šikaně zabránit či mu rovnou předejít? Toto je výchozí otázka této práce. Aktivní sociální učení je tím sociálním učním, které má v prevenci šikany velký potenciaální charakter.

Cílem této práce je představit aktivní sociální učení v prevenci šikany ve třídním kolektivu na základě vymezení základních pojmů, které jsou s tímto tématem spjaté a na základě výsledků výzkumného šetření. Konkrétním cílem této práce je představení teoretických východisek pro aktivní sociální učení, kterými jsou učení a sociální učení, dále tato práce definuje aktivní sociální učení, šikanu jako rizikový projev chování, metody, techniky a organizační formy aktivního sociálního učení a jeho vliv na prevenci šikany a na závěr přináší konkrétní využití aktivního sociálního učení v prevenci šikany na školách v Plzeňském kraji. Teoretická část je rozdělena do tří kapitol. První kapitola analyzuje aktivní sociální učení, druhá kapitola šikanu ve třídním kolektivu a třetí kapitola na základě předchozích kapitol pojednává o aktivním sociálním učení v prevenci. Práce je zpracovávána interpretativní metodou a součástí všech kapitol je kritický pohled na daná témata vycházející z odborné literatury a aplikace problematiky na školní šikanu.

V první kapitole dochází k vymezení sociálního učení především pomocí vymezení klíčových pojmů učení a sociálního učení. Tato kapitola tudíž pojednává o procesech učení, o socializaci a formách a teoriích sociálního učení.

Druhá kapitola vymezuje aktivní sociální učení v jeho základní formě. Pojednává o pojmu aktivního sociálního učení o podobách, které může mít a definuje aktivní sociální učení.

Třetí kapitola se věnuje šikaně a to především šikaně mezi dětmi ve škole, zamýšlí se nad charakteristickými rysy šikany a analyzuje druhy šikany. V této kapitole jsou dále představeny fáze šikany a následky, které tento jev způsobuje.

Čtvrtá kapitola pojednává o preventivním vlivu aktivního sociálního učení na šikanu v třídním kolektivu. Popisuje druhy metod aktivního sociálního učení, které mimo jiné podporují pozitivní vztahy ve třídě. Závěr této kapitoly se zaměřuje na organizační formy aktivního sociálního učení tak, aby byl efektivní.

Praktická část bakalářské práce se věnuje výzkumnému šetření, které se zabývalo aplikací aktivního sociálního učení na prevenci šikany. Výzkumné šetření bylo zpracováno na základě metody kvantitativní obsahové analýzy textu. Tato kapitola potvrzuje a doplňuje teoretickou část této práce.

1 Vymezení pojmů sociálního učení

První kapitola je zaměřená na vymezení klíčových pojmů sociálního učení. Na začátku kapitoly je charakterizováno učení, jeho procesy a zákony. Druhá část kapitoly se zaměřuje na sociální učení. Pojednává o procesech, formách a teoriích sociálního učení, dále pak o socializaci. Kapitola je rozdělena do následujících bloků:

- *Definice sociálního učení*
- *Formy sociálního učení*
- *Teorie sociálního učení*

1.1 Definice sociálního učení

V této kapitole zodpovíme otázku: *Co je sociální učení?* Abychom mohli odpovědět na tuto otázku, je třeba znát významy pojmů, které se sociálním učení úzce souvisí a to v jejich nejjednodušším stádium. Podíváme se tedy nejprve na význam pojmu učení a dále pak rozlišíme pojmy socializace a sociální učení.

Učení neznamena jen škola, zkoušení a učitelé. Na problematiku učení je třeba nahlížet širěji než jen jako na mechanismus, díky kterému získáme určité vědomosti. Nejde jen o prostředek institutu školy a vzdělávání. Učení je přítomno u lidí i zvířat od narození. Učíme se uchopovat předměty, poznávat je, učíme se chodit a mluvit.¹ Učíme se tanci, ježdění na lyžích i tomu, jak se máme oblékat, chovat, komunikovat s ostatními lidmi a spouště jiným dovednostem. V tomto pojetí *lze učení chápat jako složitý dynamický proces, na kterém se uplatňují různé úrovně intelektuálních funkcí, jako jsou vnímání, paměť, pozornost, ale i vlastnosti osobnosti.*² „Učení obecně je získávání zkušeností a pozměňování jedince v jeho interakci s prostředím v průběhu jeho života; slouží lepšímu vyrovnávání jedince s prostředím.“³ V této definici **J. Čáp** uvádí učení jako prvek, díky kterému může jedinec existovat aneb být součástí prostředí. Učení je opakem vrozeného, bez přizpůsobení by zvířata

¹ ČÁP, Jan. *Psychologie pro učitele*. 1. vyd. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1980. (s. 45)

² KLINDOVÁ, Luboslava. BONIŠOVÁ, Eva. KOLLÁRIK, Karol. *Pedagogická psychologie : Učebnice pro pedagog. školy*. 1. vyd. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1974. (s. 163)

³ ČÁP, Jan. *Psychologie pro učitele*. 1. vyd. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1980. (s. 55)

a ani lidé nepřežili. Učení je tedy nezbytnou podmínkou bytí. Někteří autoři (Z. Helus, V. Hrabal, V. Kulič, J. Mareš) se domnívají, že učení člověka lze více či méně chápat jako uvědomělou činnost zaměřenou na dosahování určitých cílů.⁴ Myslím, ale že tento výrok lze aplikovat pouze na určité druhy učení, jako je například získávání vědomostí ve škole. Pokud vezmeme kojence, který si hraje se svými rukama a tím si procvičuje pohyby, jinak řečeno učí se jim, nedělá to za vědomým cílem toho, aby později uchopil hračku. Tato učení je pro něj hrou a nemá vědomý cíl.

Každé učení má jiný výsledek. Záleží, na které učení se zaměříme. Žáci se ve školách učí vyjmenovaná slova nazpaměť, ale pracovníci na stavbě se učí správně manipulovat s předměty. Z tohoto je patrné, že existuje více druhů učení. Například **J. Kelnarová** a **E. Matějková** uvádějí tři druhy učení: *kognitivní, senzomotorické a sociální učení*.⁵ **J. Čáp** oproti tomu rozděluje učení na čtyři druhy, přičemž dva druhy učení jsou opět sociální a senzomotorické, další dva druhy jsou učení poznatkům a učení intelektuálními činnostmi, popřípadě učení metodám řešení problému.⁶ Za senzomotorické učení považujeme učení, při kterém dochází k rozvoji vnímání, představ a senzomotorických dovedností. „Získané dovednosti jsou velmi trvalé a těžko vyhasínají.“⁷ Sociální učení je tématem této kapitoly, a proto se mu budeme věnovat více později. Výsledkem učení poznatkům jsou vědomosti, informace získané např. ve škole. Učení metodám řešení problému se rozvíjí myšlenkové procesy, intelektuální dovednosti a schopnosti.⁸ Všechny druhy učení se řídí stejnými zákony. Obecné zákony učení popsal J. Čáp takto:

- „V průběhu učení se opakované výkony jedince přibližují k cílové podobě výkonu.

⁴ HELUS, Zdeněk, HRABAL, Vladimír. KULIČ, Václav. MAREŠ, Jiří. *Psychologie školní úspěšnosti žáka*. 1. vyd. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1979. (s. 115)

⁵ KELNEROVÁ, Jarmila. MATĚJKOVÁ, Eva. *Psychologie 1. díl : Pro studenty zdravotnických oborů*. 1. vyd. Praha : Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3270-1 (s. 36)

⁶ ČÁP, Jan. *Psychologie pro učitele*. 1. vyd. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1980. (s. 52)

⁷ JUŘENÍKOVÁ, Petra. *Zásady edukace v ošetrovatelské praxi*. 1. vyd. Praha : Grada, 2010. ISBN 978-80-247-2171-2 (s. 13)

⁸ KOMÁRKOVÁ, Růžena in VYSEKALOVÁ, Jitka a kol. *Psychologie reklamy : 3. Rozšířené a aktualizované vydání*. 1. vyd. Praha : Grada, 2007. ISBN 978-80-247-2196-5 (s. 101)

- Zdokonalování výkonu v průběhu učení je určováno soustavou regulačních a autoregulačních procesů a zdokonalováním této soustavy.
- Učení závisí na motivaci, na výsledcích předchozího učení, na vlastnostech jedince, na jeho přímém stavu, na vnějších podmínkách a na vzájemném působení vnějších a vnitřních činitelů.⁹

Obecné zákony učení je možné vysvětlit na konkrétním příkladě. Představme si dítě, které se učí určité dovednosti. Takovéto dítě se nenaučí danou činnost najednou a zcela přirozeně chybí. Po chybě činnost zopakuje a opakuje činnost vícekrát, také i jinými způsoby, ale celkově lépe a lépe. Postupně se dostává ke správné podobě úkonu. Učení tedy neprobíhá najednou, ale díky opakovaným výkonům se přibližuje ke konečné podobě. A jak dítě zareaguje na chybu, co to s ním udělá? Pokud ji překoná, může pokračovat v opakování činnosti dokavad' se ji naučí. Záleží na tom, jak chybu vyhodnotí a jak dítě dokáže při stálém opakování kontrolovat své pohyby a výsledky těchto pohybů. Proto při procesu učení hrají roli i autoregulační a regulační prvky, které ovlivňují psychické činnosti. Dalším důležitým prvkem, který učení ovlivňuje je motivace.¹⁰ To jestli se dítě chce učit nebo by se raději věnovalo jiné aktivitě. Záleží také na spoustě dalších prvků, můžeme je nazvat například jako činitele učebního procesu. Mezi ně patří *somatický a psychický stav učícího se, charakterové volní vlastnosti, stupeň rozvoje vlastností, stupeň intelektuálního vývoje, motivace k učení, subjektivní vztah učícího se k učební látce a využití osobních typových zvláštností*.¹¹ Obecné zákony učení se opírají o teorii odrazu, kterou zkoumal ve svých pokusech už I. P. Pavlov. Teorie odrazu vychází z toho, že *učení vzniklo na podkladě nervového a psychického odrazu*.¹² „Z evolučního hlediska jsou předpokladem pro vznik učení nervové reflexy, jež jsou spojením smyslového odrazu (percepce) se svalovou aktivitou (pohybem); spojení (syntéza) se uskutečňuje v mozku. Všechny tyto tři členy reflexního procesu jsou odrazem určité

⁹ ČÁP, Jan. *Psychologie pro učitele*. 1. vyd. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1980. (s. 48)

¹⁰ ČÁP, Jan. *Psychologie pro učitele*. 1. vyd. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1980. (s. 48)

¹¹ KELNEROVÁ, Jarmila. MATĚJKOVÁ, Eva. *Psychologie 1. díl : Pro studenty zdravotnických oborů*. 1. vyd. Praha : Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3270-1 (s. 36)

¹² LINHART, Josef. *Základy psychologie učení*. 1.vyd. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1982 (s. 14)

objektivní zkušenosti.¹³ Jako příklad můžeme využít žáka, který se snaží naučit cizí jazyk. Učitel mu cizí slovo řekne a čeká, že ho žák zopakuje. Pro dítě je toto slovo těžké a tak slovo, které slyšel, zopakuje, ale nepřesně. V tuto chvíli žák učitelův podnět odrazil. Odrazy se často neshodují, s tím, co odráží. Jde o proces, kdy se opakování odrazu podobají čím dál více původnímu. Aktivní odraz, při kterém dochází k intelektuálnímu zpracování a paměťovému uložení je učení.¹⁴ Cílem učení je, aby se naše existence na světě zjednodušila. V širším smyslu, abychom přežili. Obsahem učení jsou dovednosti, návyky, zvyky a vědomosti, kterým se potřebujeme naučit tak, abychom je dokázali využít i ve změněných podmínkách a dokázali je aplikovat na různé situace.¹⁵ Ale také, abychom se zdokonalovali. Naučíme se jednu věc a ta nám připraví most k dalším dovednostem, které je třeba se naučit. Učení je celoživotní proces, který provází většinu živočichů.

Lidské učení je specifické, od zvířecího se liší společenskými aspekty, které se na učení vždy spolupodílejí. Jsou to např. hodnoty, prostředí vybudované lidmi, odpovědnost, kterou člověk má a jinak společensky vytvořené city a motivy, pomůcky aj.¹⁶ Aristoteles napsal, že člověk je tvor společenský. To, že člověka považujeme za sociální bytost, znamená, že se její nejcharakterističtější vlastnosti vytvářejí v procesu socializace.¹⁷ Socializace je proces začleňování jedince do skupiny. O tomto procesu můžeme přemýšlet jako o souboru různých cest, kterými se člověk učí žít ve společnosti, protože *základní podmínkou pro realizaci kvalitního lidského života je začlenění člověka do mezilidských, společensko-kulturních vztahů.*¹⁸ V procesu socializace získává jedinec zkušenosti, díky kterým se stává jedincem s vlastní integrací. Toto by měl být cíl každé správné socializace, protože *jednota tělesných,*

¹³ LINHART, Josef. *Základy psychologie učení*. 1.vyd. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1982 (s. 23)

¹⁴ LINHART, Josef. *Základy psychologie učení*. 1.vyd. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1982 (s. 9-23)

¹⁵ KLINDOVÁ, Luboslava. BONIŠOVÁ, Eva. KOLLÁRIK, Karol. *Pedagogická psychologie : Učebnice pro pedagog. školy*. 1. vyd. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1974. (s. 173)

¹⁶ ČÁP, Jan. *Psychologie pro učitele*. 1. vyd. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1980. (s. 51-55)

¹⁷ HELUS, Zdeněk. *Psychologické problémy socializace osobnosti*. 1. vyd. Praha . Státní pedagogické nakladatelství, 1976. (s. 9)

¹⁸ HELUS, Zdeněk. HRABAL, Vladimír. *Kapitoly z pedagogické a sociální psychologie : učební text pro studenty učitelství I. Stupně ZDŠ*. 1. vyd. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1982. (s. 64)

*duševních a mezilidských struktur a funkcí je považována za základ duševního zdraví.*¹⁹ Dále si díky socializaci osvojujeme hodnoty, dovednosti a normy, typické pro danou kulturu. Učíme se sociálním rolím, které jsme si vybrali, nebo které nám byly přiděleny. Znamená to, že i když se rodíme jako jedinci, v průběhu procesu socializace se z nás stává tvor společenský. To se děje mimo jiné i díky sociálnímu učení, které je mechanismem socializace. Socializace nemusí být záměrná, kdežto sociální učení má záměr a jako další druhy učení má svůj obsah. Sociální učení je multidisciplinární pojem užívaný např. v pedagogice, psychologii, sociologie či psychiatrii, pro tyto obory je podstatné pochopit, jak probíhá sociální učení, jak např. předcházet špatnému návyku nebo jak špatný návyk odstranit a nahradit ho jiným. Sociální učení patří mezi základní lidské druhy učení. Podle Linharta je sociální učení *vývojově nejvyšším druhem učení* a také základní potřebou života člověka²⁰. Sociálním učením se člověk „učí žít mezi lidmi“²¹. K tomu potřebuje vědět, jak se chovat v určitých situacích. „Člověk nemá pevně vrozené způsoby reagování a chování. Během života se učí chovat tak, jak je nezbytné k uspokojení jeho potřeb.“²² Pokud vezmeme v úvahu zmíněné definice, můžeme říci, že díky procesu sociálního učení si jedinec v interakci se skupinou nebo zástupnými osobami společnosti (člověk se učí např. i od animovaných postavíček ze seriálu) osvojuje dovednosti, postoje, návyky, hodnoty, různé normy společnosti aj. potřebné pro soužití ve společnosti a formuje tím i své duševní vlastnosti. Sociální učení je učením se rolím. Protože od každé role (např. role dcery, studenta, kamaráda) se očekává určité chování či jednání. Na druhou stranu ne u každého probíhá sociální učení stejně, závisí na mnoha komponentech personálních i sociálních. Zmíňme např. aktuální psychický stav jedince, jeho inteligenci, předchozí zkušenosti či jeho sociální postavení ve společnosti.

¹⁹ HARLT, Pavel. *Stručný psychologický slovník*. 1. vyd. Praha : Portál, 2004. ISBN 80-7178-803-1 (s. 97)

²⁰ LINHART, Josef. *Základy psychologie učení*. 1.vyd. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1982. (s. 28)

²¹ ČÁP, Jan. *Psychologie pro učitele*. 1. vyd. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1980. (s.52)

²² SOLLÁROVÁ, Eva.in VÝROST, Josef a kol. *Sociální psychologie : 2., přepracované a rozšířené vydání*. 1. vyd. Praha : Grada, 2010. ISBN 978-80-247-1428-8 (s. 54)

1.2 Formy sociálního učení

Existují různé názory na průběh sociálního učení a na jeho podoby. Formy sociálního učení nám ukazují podobu sociálního učení, které může toto učení mít. Většina autorů se shoduje na základních dvou až třech elementárních forem sociálního učení. **J. Čáp** uvádí tři elementární formy sociálního učení: učení napodobením, učení sociálním zpevnováním a učení identifikací.²³

Učení nápodobou

Učení napodobením, imitací, se vyskytuje už i u zvířat. Jedná se o nejstarší sociální učení z historického hlediska společnosti i v genezi jednice.²⁴ U primitivních národů, jako je např. kmen Navaho se jedná dokonce o jediný způsob sociálního učení. Děti jsou zde již od narození přítomni všech druhů chování. Poslouchají povídání dospělých a pozorují je při práci. „Můžou poslouchat obscénní příběhy a skandály a pomluvy o sexuálním životě členů společnosti a pozorovat sexuální chování dospělých, které je volně imitováno.“²⁵ „Proces nápodoby můžeme tedy chápat jako sled událostí probíhající v organismu imitátora pod vlivem modelu a ústících v jeho chování, aproximujících k chování modelu.“²⁶ Dítě si napodobováním již od raného dětství, často nevědomě, osvojuje různé dovednosti přes své rodiče a sourozence. Díky napodobování se naučí řeč, mimiku, gestikulaci, způsoby dávání najevo city atd. Napodobování má i vliv na rozvoj určitých sociálně psychopatologických jevů, jako jsou např. drogové závislosti či šikana.²⁷ Můžeme shrnout, že napodobování nás učí novým modelům chování a zvyšuje tak náš repertoár vzorců chování. Imitací se přejímá způsob života, postoje, hodnoty, společenské názory, způsoby chování k druhým lidem

²³ ČÁP, Jan. *Psychologie pro učitele*. 1. vyd. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1980. (s. 53-54)

²⁴ ČÁP, Jan. *Psychologie pro učitele*. 1. vyd. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1980 (s. 52)

²⁵ BANDURA, Albert a Richard WALTERS. *Social Learning and Personality Development*. 1. vyd. Great Britain : Redwood Press Limited, 1970. SBN 03 910038 3 (s. 49)

²⁶ HELUS, Zdeněk. *Psychologické problémy socializace osobnosti*. 1. vyd. Praha . Státní pedagogické nakladatelství, 1976. (s. 100)

²⁷ ČÁP, Jan. *Psychologie pro učitele*. 1. vyd. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1980. (s. 54)

vyjadřující pochopení, porozumění, úctu nebo naopak povýšenost a agresivitu. Pokud si nevíme rady, je to právě napodobování, která nám pomůže nejsnadněji situaci vyřešit.²⁸

Učení sociálním zpevnováním

Sociální zpevnování funguje na základě soustavy podmíněných reflexů, popřípadě instrumentálním podmiňováním. Ke zpevnování dochází různými druhy odměn a trestů. Odměnou můžou být např. projevy sympatie, lásky, uznání či instrumentální odměna. Za trest jsou považovány např. projevy nesouhlasu, sociální zavržení, izolace, pohrůžky či fyzické trestání. Pro přiblížení uveďme jednoduchý příklad. Dítě, které má hlad, začne křičet a plakat. Na jeho křik reaguje matka tím, že přiběhne a své dítě pochováním ukonejší. Při opakování si dítě uvědomí, že pokud chce přítomnost matky, pláč a křik ji přivolá a dostane se mu zpevnění (odměny) v podobě pochování. Na tomto příkladě je vidět, že lidé dávají sociální zpevnění často nevědomky a můžou tak bez záměru podporovat negativní či pozitivní sociální chování.

Učení identifikací

Identifikace znamená ztotožnění. Jde o *nevědomý pochod, při němž se člověk ztotožňuje s jedincem, skupinou nebo organizací, kteří mu imponují.*²⁹ Souvisí s napodobením, ale na rozdíl od imitace se jedná o „napodobení“ vnitřních pochodů jedince, které si jedinec následně interiorizuje. Imitace naopak napodobuje převážně vnější formy chování. Identifikace je zároveň i potřebou. Převážně děti a také pubescenti mají velkou potřebu se s někým identifikovat. Hovoříme o tzv. vzoru, např. hrdina z pohádky později slavný herec či zpěvák u pubescentů. Jsou autoři, kteří mezi imitací a identifikací nerozlišují. Např. podle Bandury a Walterse³⁰ je otázkou, zdali je nezbytné tyto pojmy odlišovat, protože bez ohledu na jejich

²⁸ HELUS, Zdeněk. *Psychologické problémy socializace osobnosti*. 1. vyd. Praha . Státní pedagogické nakladatelství, 1976. (s. 100)

²⁹ HARLT, Pavel. *Stručný psychologický slovník*. 1. vyd. Praha : Portál, 2004. ISBN 80-7178-803-1 (s. 91)

³⁰ BANDURA, Albert a Richard WALTERS. *Social Learning and Personality Development*. 1. vyd. Gread Britain : Redwood Press Limited, 1970. SBN 03 910038 3 (s. 89-90)

obsah je do procesu zapojený stejný mechanismu učení. Domnívám se, že každý z termínů má vlastní význam a je tomu dobře v jiných oblastech psychologie, např. v oblasti autoregulace a sebevýchovy je termín identifikace podstatný. Co se týká otázky sociálního učení, nejsou tolik podstatné ve výsledku. Na druhé straně *učení identifikací jedinec uskutečňuje autoregulaci a tím pádem nepotřebuje tak stálý dohled a kontrolu*³¹, není tedy tak závislý na přímém odměnění či trestu.

1.3 Teoretická východiska sociálního učení

Jak probíhá učení se sociálním schopnostem a dovednostem? Co to ovlivňuje? Jde tomu pomoci? To jsou také otázky, na které se snaží teorie sociálního učení najít odpovědi. Bylo popsáno mnoho teorií, které se snaží popsat mechanismy sociálního učení. Jedna z prvních teorií, která byla doložena experimenty a snažila se o popsání problematiky sociálního učení, byla **teorie Millerova a Dollardova**, která vyšla roku 1941. Tato neobehavioristická teorie vysvětluje sociální učení prostřednictvím imitace. Učení imitací v Millerově - Dollardově teorii probíhá za přítomnosti čtyř nezbytných prvků. Tyto čtyři elementy učení jsou puď, klíč, odpověď a odměna³² První element puď, zastupuje „chtění“, vzbuzuje aktivitu organismu a motivuje ho. Klíč zde představuje postřehnutí a je také determinanem odpovědi, jež je jakákoliv reakce čin nebo myšlenka. Poslední element je získání. „Aby učení proběhlo, musí subjekt něco chtít (puď), něčeho si všimnout (klíč), něco udělat (odpověď) a něco získat (odměna).“³³ Jedinec tedy napodobuje svůj model, jež může být například člen rodiny, který dokáže daný podmět správně interpretovat a díky předchozí zkušenosti je také schopný správně na něj reagovat. Pokud po této odpovědi následuje odměna, je pro jedince tento model chování hodný napodoby. Důležitou roli zde hraje odměna. Chování, které je odměňováno má tendenci se uchovávat. „Znamená to, že se stává pro organismus v obdobné

³² HELUS, Zdeněk. *Psychologické problémy socializace osobnosti*. 1. vyd. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1976 (s. 115-117)

³³ SOLLÁROVÁ, Eva.in VÝROST, Josef a kol. *Sociální psychologie : 2., přepracované a rozšířené vydání*. 1. vyd. Praha : Grada, 2010. ISBN 978-80-247-1428-8 (s. 54)

situaci atraktivnější než jiné chování, které k cíli nevedlo.“³⁴ Čím častěji se tento cyklus (pud, klíč, odpověď, odměna) opakuje, tím se chování stává stabilnějším. Millerově a Dollarově teorii je vytykáno, že při jejich experimentech docházelo k instrumentálnímu podmiňování.³⁵ V pozdějších výzkumech bylo ale dokázáno, že jedinec se učí i jen samotným pozorováním modelu bez toho, aby chování modelu bylo bezprostředně reprodukováno. Podle mého názoru je zde prostor i pro další výtku. Proces odměn je zde přeceňován. Člověk se dokáže učit i bez přímého zpevnění. Nicméně je pravdou, že učení, po kterém následuje odměna je efektivnější. Tato Imitační teorie postavila základy pro další zkoumání sociálního učení a nápodoby. Dnes je tato teorie hodnocena jako cenná, ale proces imitace je zde zjednodušen.

Systematicky propracovanější teorii sociálního učení vypracoval **Albert Bandura s Richardem Waltersem**. Tato teorie byla vydána na počátku šedesátých let a dodneška patří k uznávaným teoriím sociálního učení. Značný přínos Bandurovi teorie se nachází v novém úhlu pohledu na sociální učení. Bandura do teorie sociálního učení přispěl kognitivním vhledem zpracovávání sociálních zkušeností a zážitků, které později ovlivňují vývoj a chování jedince. Podle Bandury a Walterse je proces učení napodobováním závislý na čtyřech komponentech, které jej ovlivňují. Bandura mluví o tzv. *modelových jevech: pozornost, retence, reprodukování a posílení*³⁶ Díky pozornosti se jedinec soustředí na danou událost, kterou později imituje. Nicméně pozornost je determinována velkým množstvím proměnných. Bandura zdůrazňuje, že pozorovaná událost musí být uchována v paměti. Díky kognitivním schopnostem člověka si jedinec modelovanou situaci uloží do paměti tak, že událost je dále reprezentovaná prostřednictvím obrazového nebo verbálního reprezentačního systému v paměti. V třetím kroku, reprodukování, se uložené jevy konvertují do vhodné činnosti, která je přiměřená původně modelovému chování.³⁷ Zpevnění, posílení, činnosti závisí nemálo na motivaci, která motivuje k tomu, abychom zaznamenanou modelovou činnost chtěli vlastními silami zopakovat. Bandura, rozlišuje tři druhy posílení. Charakterizoval tzv. primární posílení,

³⁴ HELUS, Zdeněk. *Psychologické problémy socializace osobnosti*. 1. vyd. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1976. (s. 113)

³⁵ SEDLÁK, Jiří. *Otázky sociálního učení*. 1. vyd. Brno : Universita J. E. Purkyně v Brně, 1984 (s. 26)

³⁶ SOLLÁROVÁ, Eva.in VÝROST, Josef a kol. *Sociální psychologie : 2., přepracované a rozšířené vydání*. 1. vyd. Praha : Grada, 2010. ISBN 978-80-247-1428-8 (s. 56- 67)

³⁷ SOLLÁROVÁ, Eva.in VÝROST, Josef a kol. *Sociální psychologie : 2., přepracované a rozšířené vydání*. 1. vyd. Praha : Grada, 2010. ISBN 978-80-247-1428-8 (s. 56)

zástupné posílení a sebeposílení. Primární posílení se týká situací, ve kterých jedinec reprodukuje modelovanou situaci a je za ní odměněn či potrestán. V zástupném posílení už jedinec odměnu či trest očekává. Pokud jedince motivuje dosáhnout vlastních cílů a představ, bez ohledu na reakce okolí, jedná se o sebeposílení. Zástupné posílení a sebeposílení je zpevňováno uvědoměle a dochází tak k lepším výsledkům.³⁸ Bandurův pohled na sociální učení se liší od předchozí zmíněné teorie hlavně procesem retence. Kognitivní schopnosti člověka převedou modelovanou činnost do mentálních a slovních symbolů, tyto symboly je ale člověk schopen dále kombinovat s již dříve zaznamenanými modely chování a vytváří tak zcela nová schémata chování. Příkladem může být dítě, které pozoruje svoje rodiče, kteří řeší určitý problém. Vidí, že maminka stále do kola problém rozebírá, dokud nenajde řešení. Na rozdíl od toho tatínek mlčí a problém odsune nevyřešený. Pokud bude problém řešit jejich dítě, může ho řešit kombinovaným způsobem. Svůj problém může řešit tak, že bude rychle překotně mluvit o problému, který pochvíli odsune nevyřešený.

Bandura a Walters řešili vztah mezi sociálním učním a vývojem jedince. Bandura společně se svými spolupracovníky prováděl řadu experimentů, které dokládají jeho teorii. Jeho teorii oceňují nejvíce za kognitivní pohled. Ve kterém dokázal, že jedinec je schopen seberegulace a učí se nejen skrz chování ostatních, ale kombinuje tyto poznatky také se svými vlastními dosavadními zkušenostmi.

Na závěr této části kapitoly bych ráda shrnula, co sociální učení je a jak probíhá. Podle Piageta: „Lidská bytost je od svého narození ponořena do společenského prostředí, které na ni působí stejně jako prostředí fyzikální. V jistém smyslu ještě více než fyzikální prostředí přetváří jedince v jeho vlastní strukturu společnosti, protože ho nenutí jen, aby uznal fakty, ale poskytuje mu zcela hotovou soustavu znaků, které mění jeho myšlení, předkládá mu nové hodnoty a ukládá mu nesčetnou řadu povinností.“³⁹ Z tohoto úryvku je patrné, že na člověka od narození působí různé síly, kterým se jedinec musí přizpůsobit. Toto přizpůsobení můžeme považovat za sociální učení, které je nezbytné k životu ve společnosti. K přizpůsobení dochází různými způsoby. Nejpodstatnější ale je, že jsme ve společnosti. Vnímáme ostatní,

³⁸ BANDURA, Albert a Richard WALTERS. *Social Learning and Personality Development*. 1. vyd. Great Britain : Redwood Press Limited, 1970. SBN 03 910038 3 (s. 170-181)

³⁹ PIAGET in HELUS, Zdeněk. *Psychologické problémy socializace osobnosti*. 1. vyd. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1976 (s. 71)

komunikujeme s nimi a vytváříme si vazby. Zcela přirozeně ostatní pozorujeme, převádíme si pozorované do naší vlastní „řeči“ a snažíme se ať už vědomě či nevědomě o imitaci toho, co jsme zaznamenali. Ne vždy se nám to podaří podle představ okolí. Ale to už je tu opět společenská síla, která nám dá zpětnou vazbu. Díky této zpětné vazbě se nám dostane zpevnění a posílí se tím to, co jsme naučili.

2 Základní vymezení aktivního sociálního učení

Druhá kapitola vymezuje aktivní sociální učení. Tato kapitola nemá za cíl, shrnout veškeré informace o aktivním sociálním učení, ale pouze ho vymezit na základě teoretických východisek sociálního učení popsaných v první kapitole. Tato kapitola představuje aktivní sociální učení jako proces, který má více podob a dále definuje aktivní sociální učení tak, že ho odlišuje od sociálního učení.

2.1 Aktivní sociální učení a jeho vymezení

Aktivní sociální učení neboli zkráceně ASU je pojem užívaný od 60. let 20. stolení. Prvním autorem, který tento pojem v Československu použil, byl J. Linhart. Dalšími autory, kteří se zajímali či stále zajímají o aktivní sociální učení, jsou J. Sedlák, J. Hudeček, Š. Medzihorský, S. Hermochová, R. Hanuš, L. Chytilová, J. Valenta a jiní. Definice aktivního sociálního učení jsou různé. Každý autor zvýrazňoval určitou část procesu. Co je ale pro definici aktivního sociálního učení podstatné, je to, že vždy probíhá v sociální skupině. Tudíž se na něm podílí různé mechanismy charakteristické pro sociální učení a skupinovou dynamiku. Podob má ASU více, ale každá z těchto podob obsahuje prvky aktivního sociálního učení. Můžeme sem zařadit dramatickou výchovu, zážitkovou pedagogiku, osobnostně sociální výchovu, sociálně psychologický výcvik, osobnostně sociální výcvik, prožitkové učení, adaptační kurzy a jiné. Aktivní sociální učení má různé cíle. V prvopočátku bylo ASU koncipováno na řízení lidských zdrojů. Podle J. Linharta bylo ASU realizováno k cílevědomému utváření vztahů a tím i k formování socialistického vědomí lidí (Linhart, 1982). Polovině 80. let už toto zaměření ASU bylo pojmenováno jako ASU v užším pojetí, kde se často jedinou metodou stala skupinová diskuze. ASU v širším pojetí využívá větší spektrum metod a také její cíl je širší. Širší pojetí ASU charakterizoval Š. Medzihorský jako systém záměrného a cílevědomého osvojování poznatků, postojů a dovedností, a to vlastní činností a účastí na dění ve skupině, resp. na řešení problémů, v interakci s ostatními členy výcvikové skupiny a kolektivu (Medzihorský in Sedlák a kolektiv, 1985).

Na závěr můžeme shrnout, že aktivní sociální učení funguje na podkladě znalostí sociálního učení. Může se zdát, že mají stejný význam, ale ve skutečnosti ASU ze sociálního učení pouze vychází. Rozdíl mezi ASU a sociálním učení je záměrnost. ASU je záměrné a

vedené sociální učení. V průběhu sociálního učení získáváme jak pozitivní, tak negativní vzorce chování, ale ASU jakožto záměrné učení je cíleně vedeno k pozitivnímu ovlivňování.

ASU je vedeno zábavnou formou tak, že děti jsou při něm aktivní. Díky aktivitě se dějí veškeré změny a dochází tak k vývoji⁴⁰. Proto je to jedna z podstatných pedagogických podmínek, která by měla být přítomna v každém učebním procesu. Aktivní sociální učení je tudíž sociální učení, při němž jsou děti aktivizovány.

⁴⁰ HUDEČEK, Jaroslav a Jiří SEDLÁK. *Psychologické zprávy : Sociální učení v procesu formování individuálního a skupinového vědomí*. 1. vyd. Brno : Oddělení psychologie ÚVSV ČSAV, 1988.

3 Šikana jako rizikové chování na školách

Tato kapitola se věnuje šikaně jako sociálně patologickému jevu a zaměřuje se na šikanu mezi dětmi. V první řadě je zde šikana definována a jsou popsány její charakteristické rysy a různé projevy šikany, tedy její druhy. Dále druhá kapitola představuje fáze šikany a konec kapitoly se zaměřuje na následky, které tento jev způsobuje. Kapitola je členěna do následujících bloků:

- *Vymezení šikany*
- *Druhy šikany*
- *Fáze šikany*
- *Důsledky šikany*

3.1 Vymezení šikany

Šikana je sociálně patologický jev, tedy jev, který je pro společnost chorobný a rizikový.⁴¹ V dnešní době je termín sociálně patologický jev nahrazován pojmem rizikové chování, každopádně označují totéž a v této práci využívám oba tyto termíny. Šikana postihuje již nejmenší děti a postupně se rozšiřuje do všech vrstev a věkových kategorií společnosti. Šikanu ale můžeme najít nejen mezi dětmi, ale i mezi dospělými, nemocnými, mladými i starými. Často se hovoří o šikaně v armádě, na pracovišti, ve zdravotnických zařízeních, v rodině (domácí násilí), na úřadě atd. Na šikanu můžeme tedy narazit všude. Postihuje jak velké skupiny lidí, tak ty malé. Většina lidí se s šikanou setkala, a i když tito lidé nemuseli být agresory ani obětí, odnášejí si o šikaně do života povědomí o tom, čeho lidé mohou být schopni, na co by si měli dát pozor, pocity nejistoty apod. „Šikanu řadíme mezi patologické formy mezilidského soužití.“⁴² Jedná se tedy o nemocné chování, které je pro společnost nezdravé, protože ho narušuje ve všech jeho strukturách.

⁴¹ HARLT, Pavel. *Stručný psychologický slovník*. 1. vyd. Praha : Portál, 2004. ISBN 80-7178-803-1 (s. 179 a 252)

⁴² BENDL, Stanislav. *Prevence a řešení šikany ve škole* 1. vyd. Praha : ISV, 2003. ISBN 80-86642-08-9 (s. 26)

Hodně se o šikaně mluví, ale její definice není jednoduchá. Žádná definice nemůže plně vystihnout variabilitu šikany a už vůbec nemůže vystihnout, jak se oběti šikany cítí, co se v nich odehrává před příchodem na místo, kde jsou šikanováni, při šikanování a co si odnáší do celého života. Šikana je závažný čin, který ovlivňuje nejen oběť, ale celou společnost. Přesto existuje několik definic, které se snaží o postihnutí šikany v co největším rozsahu. Na druhou stranu existují definice, které se naopak snaží šikanu vystihnout jen všeobecně s vědomím, že při přidání jakéhokoliv dalšího prvku by se definice stala již neplatnou, nemožnou ji aplikovat na všechny druhy šikany. Jednou takovou stručnou definicí je definice R. Čapka. „Šikana je závažnou agresivní poruchou chování vyskytující se v sociálním prostředí od útlého dětského věku po stáří.“⁴³ Tato definice je stručná, ale přesná v poznámce, že pokud hovoříme o šikaně, mluvíme o agresi, konkrétně o jedné z forem agrese. Na druhou stranu nám neposkytla žádné vodítko, jak šikanu rozeznat. P. Říčan uvádí, že za šikanu považujeme zásadně příklad, kdy je oběť nějakým způsobem bezbranná, a to pro fyzickou, psychickou slabost, izolovanost ve skupině či individuální zvláštnosti.⁴⁴ Tato poznámka už ukazuje o šikaně mnohem více. Dozvídáme se z ní, že se **jedná o asymetrickou agresi**. Tedy o agresi, kde jsou síly účastníků nerovnoměrné. Další prvkem je **opakování agrese a záměrnost agrese**. C. Kyriacou definuje šikanu jako trvalé agresivní jednání jednoho žáka vůči druhému s úmyslem způsobit oběti utrpení.⁴⁵ Myslím si, že toto je případ definice, která dává prostor pro námitky. Domnívám se, že šikana nemusí mít vždy cíl způsobit utrpení, být záměrné. Jako např. u agresora, který se chce pouze zviditelnit a něco si vykompenzovat, experimentovat. U takového jedince nemusí být primárně cíl oběti ublížit, ale je to následek jeho činů. Co se týče druhého charakteristického znaku, kterým je opakování agrese, i pro něj se najde výtky. Představme si partu kluků, kteří se toulají městem a narazí na skupinu cizích mladších dětí, kterou začnou ponižovat a donutí je nátlakem sundat si boty, které jim vezmou, takže děti musí domů bez nich. Tyto oběti s agresory se však už nikdy znova nepotkají. Jedná se zde o šikanu? Domnívám se, že ano. Prvek asymetrické agrese a její záměrnost zde jsou a určitě šlo o projev antisociálního chování a neúcty, které bylo pro oběti nepříjemné a

⁴³ ČAPEK, Robert: *Odměny a tresty ve školní praxi*. 1. vyd. Praha : Grada, 2008. ISBN: 978-80-247-1718-0. (str. 72)

⁴⁴ ŘÍČAN, Pavel. *Agresivita a šikana mezi dětmi : Jak dát ve škole dětem pocit bezpečí*. 1. vyd. Praha : Portál, 1995. ISBN 80-7178-049-9 (s. 28)

⁴⁵ KYRIACOU, Chris. *Řešení výchovných problémů ve škole*. 1. vyd. Praha : Protál, 2005. ISBN 80-7178-945-3 (s. 26)

stresující. P. Říčan uvádí, že pokud je trýznění opravdu vážné, označíme za šikanu již jednotlivou událost.⁴⁶ Na definici C. Kyriacoua je kromě úmyslu a trvalé agresivě podstatné, že se v nějaké definici objevilo slovo trpět, protože oběti skutečně trpí. A často trpí opakovaně a tím se šikana může odlišovat od jednorázové rvačky dvou spolužáků, kteří mají zájem o téže místo k sezení vedle krásné spolužačky.

Abychom pochopili šikanu, měli bychom na ni nahlížet více způsoby. Náš přední odborník, který se prakticky i teoreticky věnuje šikaně, M. Kolář, představil tři rozměry šikany. Pohled na šikanu jako na nemocné chování, jako na poruchu vztahů ve skupině či pohled na šikanu jako na závislost. Nejčastěji lidé přemýšlí o šikaně jako o nemocném, tedy patologickém jednání, protože se zaměřují na projevy šikany, které je jednodušší rozpoznat než u dalších dvou rozměrů šikany. Těmito projevy M. Kolář myslí, když jeden nebo více žáků úmyslně, většinou opakovaně týrá a zotročuje spolužáka či spolužáky a používá k tomu agresi a manipulaci.⁴⁷ Druhý rozměr šikany je pohled na ní jako na závislost. Případů, kdy se ze šikany stane závislost je méně. Jedná se o vazbu mezi šikanovaným a agresorem. Týká se rozložení sil, kdy agresor zastírá své slabé stránky tím, že projevuje jen ty své silné stránky a oběť, která je šikanovaná ze strachu ukáže pouze své slabé stránky. Tento model rozděluje skupinu na slabé a silné jedince. Tito jedinci se navzájem potřebují. Bez silných jedinců by nebyli slabí a naopak. Pokud pozorujeme tyto dva aktéry šikany, můžeme nabít dojem, že si oběť za všechno může sama. Oběť je na agresorovi závislá, poslušně za ním běhá a snaží se mu všemožně vyhovět, tak aby eliminoval možnost trestu od agresora.⁴⁸ Díky tomu to pohledu na šikanu si uvědomíme, že díky nedobrovolnému a nerovnoměrnému vztahu mezi šikanovaným a agresorem je při vyšetřování šikany nezbytné, abychom nekonfrontovali oběť s agresorem a naopak. V neposlední řadě je podstatné někdy na šikanu nahlížet celostněji a to jako na poruchu vztahů ve skupině. V tomto modelu neuvažujeme o šikaně jako o jevu, který se týká pouze agresora a oběti. Je to problém celé skupiny. Celá skupina je nějak zapojena do šikany, nějakým způsobem ji ovlivňuje.⁴⁹ Proto je důležité při výskytu šikany pracovat

⁴⁶ ŘÍČAN, Pavel. *Agresivita a šikana mezi dětmi : Jak dát ve škole dětem pocit bezpečí*. 1. vyd. Praha : Portál, 1995. ISBN 80-7178-049-9 (s. 28)

⁴⁷ KOLÁŘ, Michal. *Bolest šikanování*. 1. vyd. Praha : Portál, 2005. ISBN 80-7367-014-3 (s. 27)

⁴⁸ KOLÁŘ, Michal. *Bolest šikanování*. 1. vyd. Praha : Portál, 2005. ISBN 80-7367-014-3 (s. 33)

⁴⁹ KOLÁŘ, Michal. *Skrytý svět šikanování ve školách : příčiny, diagnostika a praktická pomoc*. 1. vyd. Praha : Portál, 1997. ISBN 80-7178-123-1 (s. 26)

s celou třídou a nejen s obětí a agresorem. To samé platí i pro prevenci. Jak už jsme řekli na začátku, šikana je celospolečenský problém.

Šikana se opravdu může vyskytovat kdekoliv. „O drtivé většině šikanování se prostě neví. Zůstává skryto navzdory tomu, že lehčí formy a počáteční stádia šikanování zasahují velkou část školní populace.“⁵⁰ Proto je bohužel téměř nemožné zjistit přesné statistiky šikany. Děti často ve strachu před dalším ubližováním či ze studu tají skutečnost, že jsou šikanováni. Šikany si často všimneme, až když jsou projevy jasně patrné, například když je dítě zraněno. Také v případech psychické šikany je již obtížnější všimnout si, že se něco děje. Dalším důvodem, proč je těžké zjistit přesná data o šikaně je její složité rozeznání od denních potyček mezi dětmi. Jak určíme hranici mezi šikanou a „přátelským pošťuchováním“? Odlišení je často složité. Můžeme si pomoc třemi charakteristikami šikany - asymetrická agrese, záměrnost a opakování.⁵¹ Nicméně, jak už jsem psala, neměly bychom brát tyto charakteristiky za závazné. Jako všechno i toto má své výjimky.

Z toho to důvodu navrhuji, aby se při posuzování šikany nahlíželo, kromě uvedených charakteristik také na vlastní pocit oběti. Ta sama může posoudit, jestli se cítí šikanována nebo ne. Představme si dívku, jenž čas od času ve třídě odpoví špatně, nebo se přeřekne. Její omyly můžou působit vtipně a tak se třída směje a po hodině si ji kvůli chybě dobírá. Dívka se bojí kdykoliv odpovědět na učitelovu otázku ze strachu, aby se opět nepodřekla. Smích jejích spolužáků vnímá jako posměchy na její adresu a necítí se v třídním kolektivu jistá. Spolužáci s dívkou kamarádí a nechtějí si ji dobírat za cílem ji ponížít, ale jen pro to, aby si připomněli, čemu se v hodině smáli. Je toto šikana nebo není? Já to jako šikanu hodnotím, protože i přes jinak přátelský vztah spolužáků k dané dívce to může ona sama jako šikanu pociťovat a vlastně to naplňuje představu šikany. Uznávám, že při hodnocení šikany je velice složité dívat se na subjektivní pocity oběti. V některých případech je očividné, že dítě trpí, ale v jiných případech je hranice mezi přátelskými šarvátkami a šikanou velice tenká. Přesto uvedu alespoň jeden odhad výskytu šikany. Britské ministerstvo školství a vědy v roce 2002 uvedlo odhad, že každé třetí děvče a každý čtvrtý chlapec se kvůli šikaně v určité době bojí chodit do

⁵⁰ KOLÁŘ, Michal. *Skrytý svět šikanování ve školách : příčiny, diagnostika a praktická pomoc*. 1. vyd. Praha : Portál, 1997. ISBN 80-7178-123-1 (s. 13)

⁵¹ BENDL, Stanislav; KOLÁŘ, Michal; ŘÍČAN, Pavel

školy.⁵²Tyto odhady jsou alarmující. Šikana je v historii stále přítomným jevem, byla zde vždy a pravděpodobně bude na světě i stále. Silnější vždy napadali slabší. To ale není ještě důvod, aby si tyto normy a vzorce chování děti učili už v dětství a odnášeli si do života odkaz na věčný boj o své postavení.

Pokud bych se měla pokusit shrnout co je šikana, napsala bych, že šikana je asymetrická agrese, která je negativní pro společnost, protože rozděluje lidi na silnější a na slabší, kteří by měli za své nedostatky trpět. Šikana probouzí v lidech primitivnější pudy a touhy, jako je touha po moci a nadřazenosti. Děje se tak za pomoci agrese a manipulace, která může mít nespočet podob. Šikana má důsledky jak na oběť, která tento jev a sobě pocítí okamžitě, tak na agresorovi a brzy také na skupinu, která se pohybuje kolem této šikany. Později to ovlivňuje celou společnost, kvůli tomu, co se v rámci sociálního učení naučili v průběhu dané šikany. Tento patologický jev může být veden záměrně s cílem ublížit oběti a může mít charakter opakovanosti.

3.2 Druhy šikany

Šikana může mít spoustu podob, právě proto je tak obtížné určit co je a co není šikana. Agresoři většinou nezůstávají u jednoho druhu šikany, ale využívají celou škálu agrese a manipulace. Odborníci zabývající se šikanou často definují druhy šikany. Některé z nich jsou velice podrobné, jiné zas na nás působí, že jim něco chybí. Takovým to příkladem může být základní rozdělení šikany C. Kyriacou , který dělí šikanu podle toho, jestli je fyzická, psychická či nepřímá.⁵³ Mám pocit, že aby bylo toto rozdělení kompletní, chybí zde protiklad k šikaně nepřímé, tedy šikana přímá. Tento autor toto rozdělení konkrétněji nerozvedl. Naproti tomu druhy šikany podle S. Bendla již mají zcela konkrétnější charakter. S. Bendl má pro druhy šikany jasná kritéria. Šikanu dělí podle viditelnosti šikany, míry nutné aktivity dětí a podle zdroje, resp. formy útoku.

Šikana dle viditelnosti může být skrytá nebo zjevná. Skrytá šikana se může projevat jako vyloučení oběti ze skupiny, zjevná šikana má projevy fyzického násilí, psychického

⁵² KYRIACOU, Chris. *Řešení výchovných problémů ve škole*. 1. vyd. Praha : Protál, 2005. ISBN 80-7178-945-3 (s. 27)

⁵³ KYRIACOU, Chris. *Řešení výchovných problémů ve škole*. 1. vyd. Praha : Protál, 2005. ISBN 80-7178-945-3 (s. 26)

ponižování, vydírání či destrukci předmětů patřící oběti. Míra nutné aktivity dětí má podobu pasivní, kdy oběť pasivně snáší své útrapy (např. nechává na sebe plivat) či podobu, kdy se oběť podřídí agresorovi a vykonává dané úkoly. Tato podoba šikany je pro oběť více ponižující než pouhé pasivní snášení. Kritérium dělení šikany podle zdroje zahrnuje konkrétní způsob agrese a manipulace, která je na oběti páchána.⁵⁴ Může jít například o zamykání ve skřínce, schovávání jeho sešitů či kopání dítěte do břicha.

Pravděpodobně nejvíce komplexně rozdělil druhy šikany M. Kolář. Tento autor vytvořil tři kategorie, které se navzájem slučují a vytváří tak zcela konkrétní podoby šikany. Tyto tři kategorie nazývá trojdimensionální mapou šikany. Můžeme se podle ní nejsnadněji z předchozích druhů orientovat, o jakou šikanu se jedná. Šikana dle M. Koláře má projevy buď přímé či nepřímé, fyzické či psychické, aktivní či pasivní. Při zkompletování těchto projevů vznikne osm druhů šikany⁵⁵

Osm druhů šikanování	Příklady projevů
Fyzické přímé aktivní	Útočníci oběť věsí do smyčky, škrtí, kopou, fackují.
Fyzické aktivní nepřímé	„Kápo“ pošle nohsledy, aby oběť zbili. Oběti jsou ničeny věci.
Fyzické pasivní přímé	Agresor nedovolí oběti, aby si sedla do lavice (fyzické bránění oběti v dosahování jejich cílů).
Fyzické pasivní nepřímé	Agresor odmítne oběť na její požádání pustit ze třídy na záchod (odmítne splnění požadavků).
Verbální aktivní přímé	Nadávání, urážení, zesměšňování.
Verbální aktivní nepřímé	Rozšiřování pomluv. Patří sem, ale i tzv. symbolická agrese, která může být vyjádřena v kresbách, básních apod.
Verbální pasivní přímé	Neodpovídání na pozdrav, otázky apod.
Verbální pasivní nepřímé	Spolužáci se nezastanou oběti, je-li nespravedlivě obviněna z něčeho co udělali její trýznitelé.

Zdroj: M. Kolář, 2005, str. 32

⁵⁴ BENDL, Stanislav. *Prevence a řešení šikany ve škole* 1. vyd. Praha : ISV, 2003. ISBN 80-86642-08-9 (s. 27)

⁵⁵ KOLÁŘ, Michal. *Bolest šikanování*. 1. vyd. Praha : Portál, 2005. ISBN 80-7367-014-3 (s. 32)

Domnívám se, že druhy šikany můžeme dělit nejen podle projevů, ale navrhovala bych ještě dělení podle zúčastněných osob a také podle místa výskytu šikany (domácnost, škola, armáda, pracoviště, na úřadech atd.). Zúčastněné osoby bych dělila na děti a dospělé. I když se jedná o stejné mechanismy šikany, tak přesto šikana mezi dospělými jedinci je dokonalejší a agrese i manipulace je úspěšnější.⁵⁶ Tím nechci říci, že by dětská šikana byla méně závažná, tato šikana způsobuje často rozsáhlejší škody. Je to dáno tím, že děti se teprve vše učí a vyvíjí se. Šikana je tedy více determinuje na jejich cestě životem.

V dnešní době se rozmáhá nový trend v šikaně. Jedná se o šikanu ekonomickou. Dnešní doba umožňuje různé ekonomické zázemí v rodinách. Díky tomu se liší kvalita oblečení dětí, jejich vybavení, především mobilní telefony. Nemajetné děti jsou tedy v kolektivu v nevýhodě. Děti, kterým rodiče nemůžou nebo nechtějí pořídit mobilní telefon či značkové oblečení, jsou vystaveni posměškům dětmi s moderními elektronikami a vybavením.

Druhy šikany ve své podstatě nám nepomáhají pouze klasifikovat její projevy, ale díky nim si uvědomíme, co oběti prožívají a pomáhají nám odhalit, v jaké fázi se daná šikana momentálně nachází. Tím pádem si uvědomíme, jaké překážky před námi při řešení šikany stojí.

3.3 Fáze šikany

Fáze šikany odhalují a popisují stav šikany v dané třídě a popisují její vývoj v kolektivu. Autoři zabývající se fázemi šikany zjišťují, jak je možné, že z přátelského a normálně fungujícího kolektivu se stane skupina tyranů a obětí.

Lam a Liu přináší čtyři fáze reakce dítěte na šikanu, fáze, které nám napovídají, jak se žák se šikanou ztotožňuje. První fáze je fáze odmítnutí a identifikace s obětí. V této fázi děti, které pozorují šikanování, mají s obětí soucit a sympatizují s ní. Druhá, konající fáze, je stupeň, kdy se dřívější pozorovatel stává též agresorem. Ze začátku možná šikanuje jen nesměle a za podpory ostatních, ale důležitý je posun, že sám začal s agresí. Důvody této změny mohou být různé, strach, že se stane obětí sám, z touhy získat moc či materiální odměnu anebo jen aby uvolnil své psychické napětí. Fáze ustálení je třetí fázi. V této fázi si dítě své postavení agresora užívá a oceňuje získání moci a prestiže, kterou se šikanováním získal. Ustupování je poslední čtvrtou fází, ve které většina agresorů sníží či eliminuje

⁵⁶ KOLÁŘ, Michal. *Bolest šikanování*. 1. vyd. Praha : Portál, 2005. ISBN 80-7367-014-3 (s. 47)

agresi.⁵⁷ Důvod proč se tak stalo, v publikaci nejsou obeznámeny, ale domnívám se, že jedním z důvodů může být zásah z vnějšku, tedy intervence.

V české literatuře dominuje pět stádií šikany od M. Koláře. Většina českých autorů tyto stádia přejímá, pravděpodobně z důvodu, že jsou jasné a podrobně vysvětlující chování skupiny i jednotlivců v daném kolektivu.

Prvním stádiem šikany je ostrakismus, při kterém dochází k vyčlenění dítěte mimo kolektiv. Obvykle se jedná o dítě, které jakkoliv nezapadá do skupiny a je outsiderem. Ostatní děti si tohoto dítěte nevšímají a nezapojují ho do svých her, případně ho pomlouvají, smějí se mu a odmítají s ním komunikovat. Většinou se jedná o psychickou formu násilí, ale může se zde vyskytnout i mírnější forma fyzického násilí, jako je například postrkování. Druhým stupeň je fyzická agrese a přitvrzování manipulace. Třída se do tohoto stádia může dostat kvůli několika důvodům, nejčastější tři důvody jsou, že ostrakizovaný jedinec poslouží jako ventil emocí při náročných situacích. Takovouto situací může být například stres před testem nebo jakékoliv napětí, které žáci ve škole pocítují. Dalšími důvody je například zakrytí vlastní nejistoty a slabosti či setkání více agresivních jedinců v dané třídě. V případě, že ve třídě panují dobré, kamarádké vztahy a převažují morální hodnoty, nemusí pokusy o šikanu uspět. M. Kolář však poukazuje na to, že takovéto „zdravé“ prostředí se nevybuduje samo, ale je to dlouhodobý úkol pro pedagogy. V případě, že se zdravé jádro třídy neprosadí, třída se dostane do třetí fáze a tou je vytvoření jádra. V tomto stádiu je hierarchie třídy postavená. Agresoři si sestaví jádro a již ne náhodně, ale zcela systematicky šikanují slabší jedince. Ostatní děti ve třídě mají na výběr pouze ze dvou možností. Buď se přidají k jádru agrese a budou se jakýmkoliv způsobem podílet na šikanování nebo se sami stanou oběťmi. Čtvrté stádium je již velice závažné, protože většina přijímá normy agresorů. Děti, které se doteďka snažily do agrese a manipulace zapojovat spíše pasivně, si zvnitřnily normy útočnicků tak, že si vytvořili jakousi alternativní identitu. Šikana se stane normou pro třídu a na slova pedagogů již nereagují. Děti, které byly do teď mírné, se začínají chovat agresivně a krutě. Páté stádium šikany je totalita neboli dokonalá šikana. Toto stádium bychom mohli nazvat jako vykořisťování. Třída se rozdělí na tzv. otrokáře a otroky. Agresoři neboli otrokáři jsou natolik omámeni svojí mocí nad oběťmi, že se vůbec nepozastavují nad svými činy, ale naopak jsou na ně pyšní a užívají si svojí moc. Agresoři mají pocit, že svojí oběť vlastní a to od stránky

⁵⁷ LAM and LIU in SEIFERT, Kathryn. RAY, Karen. SCHMIDT, Robert. *Youth violence : theory, prevention and intervention*. 1. vyd. New York : Springer, 2012. ISBN 978-0-8261-0740-4 (s. 125)

fyzické (bití), psychické (emoce), materiální (peníze, svačiny) až po znalostní, kdy využívají jeho školní práce ve svůj prospěch. Agresori opravdu ztrácejí poslední zbytky zábran, ale také smysl pro realitu, opájejí se mocí a jsou již na šikaně závislí. Oběti nejsou naprosto schopni se bránit, jsou závislí na svých tyranech, udělají pro ně opravdu cokoli. Cokoli, co jim zaručí alespoň a chvíli získat pro sebe lepší perspektivu v očích agresora. Poslední stádium šikany se ve školách objevuje jen zřídka, ale můžeme na něj narazit např. ve výchovných ústavech či ve vězení.⁵⁸

Stádia šikany podle M. Koláře popisují šikanu a stejně jako Lam a Liu. Kolářova stádia jsou však propracovanější a více nám vysvětlují procesy, které se s třídním kolektivem dějí. Na rozdíl od Lam a Liu nejsou tato stádia vytvořena na podkladě výzkumu, ale jsou sestavena na základě Kolářova dlouhodobého působení a pozorování šikany na českých školách.

3.4 Důsledky šikany

Důsledky myslíme veškeré dopady agrese a manipulace, které se týkají aktérů šikany, tak jako pedagogů a společnosti. Zkušeností s agresí u útočníků dochází k fixování antisociálních postojů a agrese a dále také ke ztrátě iluzí o společnosti. Nicméně šikana má také dopad na výchovný efekt.⁵⁹

Pokud přemýšlíme o šikaně, v první řadě se vždy pozastavíme nad utrpením, kterým si oběť musí projít. Každé utrpení za sebou nechává stopu. Tato stopa se u oběti šikany liší jednak podle druhu a stádia šikany ale hlavně podle individuality a zázemí každého dítěte. Jsou děti, které si do života odnášejí pouze obezřetnost k určitým typům lidí. Na druhé straně jsou nám známi i důsledky fatální. Někdy dojde k vážnému porušení zdraví, například když agresor skope dítě do bezvědomí tak, že navždy ztratí zrak. Jsou nám známy i pokusy o sebevraždu u obětí agrese. Jeden typ následků šikany u oběti můžeme tedy shrnout do kategorie poškození fyzického a psychického zdraví.⁶⁰ Újma na psychickém zdraví může mít podobu pocitů méněcennosti, senzitivní vztahovačnosti, zvýšený sklon k úzkosti, deprese,

⁵⁸ KOLÁŘ, Michal, 1997 (s. 31 – 37); 2005 (s. 35 – 40)

⁵⁹ KOLÁŘ, Michal. *Skrytý svět šikanování ve školách : příčiny, diagnostika a praktická pomoc*. 1. vyd. Praha : Portál, 1997. ISBN 80-7178-123-1 (s. 67,68)

⁶⁰ KOLÁŘ, Michal. *Skrytý svět šikanování ve školách : příčiny, diagnostika a praktická pomoc*. 1. vyd. Praha : Portál, 1997. ISBN 80-7178-123-1. (s. 67)

tendence k obranným postojům, posttraumatickou stresovou poruch a jiné. Do této kategorie zahrnujeme také somatické potíže obětí. Některé oběti nevědomky utíkají do nemoci a tím se vyhýbají setkání s agresory ve škole. Patří sem např. poruchy spánku, snížená imunita či svalová tenze.⁶¹

Šikana ve své podstatě ovlivní nejen daný kolektiv a práci pedagoga, ale i celou společnost. Při šikaně dochází k porušování základních lidských práv a svobod a tedy i k trestní činnosti, která většinou zůstává bez postihu. Z toho důvodu je trestná činnost, jako je krádež, vydírání, znásilnění, ublížení na zdraví, omezování svobody atd. provozována i v dospělosti a mimoškolní zařízení. Dalším důsledkem je tedy i ekonomická rovina, kdy náklady za léčení a terapii účastníků šikany je nevyčíslitelná.⁶² Z tohoto důvodu je levnější, ale hlavně i výhodnější ze všech zmíněných hledisek, prevence šikany, tj. práce s třídním kolektivem. Této problematice se věnuje třetí kapitola.

⁶¹ BENDL, Stanislav. *Prevence a řešení šikany ve škole* 1. vyd. Praha : ISV, 2003. ISBN 80-86642-08-9 (s. 35)

⁶² KOLÁŘ, Michal. 1997 (s. 68-71); BENDL, Stanislav. 2003 (s. 40)

4 Aktivní sociální učení v třídním kolektivu v prevenci šikany

Tato kapitola pojednává o preventivním vlivu aktivního sociálního učení na šikanu v třídním kolektivu. První část se zaměřuje na vliv aktivního sociálního učení na prevenci šikany. Druhá část se zaměřuje na metody aktivního sociálního učení a jejich dělení. Konec kapitoly analyzuje organizační formy aktivního sociálního učení tak, aby mohlo mít efektivní preventivní charakter. Kapitola je rozdělena do dvou částí s názvy:

- *Aktivní sociální učení a jeho význam pro prevenci šikany*
- *Metody aktivního sociálního učení a jejich využití v prevenci šikany*

4.1 Aktivní sociální učení a jeho význam pro prevenci šikany

V možnosti pozitivně ovlivňovat sociální klima třídy a tím zabránit šikaně ve třídě je velký potenciál aktivního sociálního učení. Aktivní sociální učení napomáhá změnit postoje, hodnoty, normy skupiny a zlepšit vzájemnou interakci a komunikaci díky vlivu skupiny na jedince, ale i jedince na skupinu. Prevence neboli předcházení nežádoucím jevům může mít v oblasti šikany více podob.⁶³ P. Říčan považuje za prevenci šikany např., posílení demokracie, solidaritu se slabšími či kooperaci dětí ve třídě.⁶⁴ Celkově podpora pozitivního jádra třídy, zlepšení komunikace a vztahů vůbec je významný faktor v prevenci šikany. Šikana ve třídě, je projevem antisociálního chování, které ho se může ať už přímo či nepřímo účastnit celá třída. Právě pozitivní vztahy ve skupině podporuje aktivní sociální učení. Otázkou je, jak se to děje.

⁶³ HARLT, Pavel. *Stručný psychologický slovník*. 1. vyd. Praha : Portál, 2004. ISBN 80-7178-803-1 (s. 198)

⁶⁴ ŘÍČAN, Pavel. *Agresivita a šikana mezi dětmi : Jak dát ve škole dětem pocit bezpečí*. 1. vyd. Praha : Portál, 1995. ISBN 80-7178-049-9 (s. 71, 77 - 78, 82 - 83)

Jak jsem zmínila v první kapitole, veškeré změny na světě se dějí, díky aktivitě.⁶⁵ Z tohoto důvodu je pro nás aktivita při prevenci šikany nezbytná. Naším cílem je změnit či posílit dětské postoje, chování, jednání a myšlení, tak aby se děti navzájem respektovaly a chovaly se podle toho. Aktivní sociální učení děti aktivizuje a podporuje tak změny. Dle J. Hudečka a J. Sedláka se v ASU vyskytují tyto kategorie sociální aktivity: *usměřňování jiných* (např. příkazy, organizování skupiny), *iniciativa* (např. vynalézavost), *protest* (např. bránění vlastního stanoviska, opoziční názory), *povzbuzování* (např. poskytnutí podpory), *hodnocení* (např. oceňování, zpětná vazba), *informování* (např. odpovídání na otázky), *kladení otázek, shoda* (souhlas s návrhy), *podřizování se* (neverbální souhlas) a *vykonání konkrétní práce*.⁶⁶ Všechna tato interaktivita neboli sociální aktivita podporuje rozvoj sociálních dovedností žáků a vyjádření vlastní individuality společně v kohezi skupiny a tím mají moc snížit riziko šikany ve třídě. Protože i když je šikana sociální nemocí, je důležité na ni nahlížet nejen jako na nemoc skupiny, ale jako na projev patologického chování jedinců, kteří tvoří konkrétní skupinu. Velký důraz v ASU, jenž se zaměřuje na prevenci šikany, je budování vlastního sebepojetí a sebehodnocení žáků tak, aby byli schopni této společenské nemoci vzdorovat. Dále je na aktivní sociální učení kladen požadavek hravosti. ASU je vedeno hravě, využívá zjednodušených situací, se kterými se dítě setkává v reálném světě a má psychologicko intervenční pohled na aktivity, protože aktivity jsou vždy zásahem do stávajících vztahů kolektivu.⁶⁷ Díky hravému charakteru programu si získáme zájem jak dětí, tak i dospělých. Protože, jak jsem již uvedla aktivita, je podmínkou učení. Tím, že se v ASU využívá situací, se kterými se děti můžou setkat v běžném životě, získává program na efektivnosti a na druhé straně opět udržuje zájem dětí.

Aby aktivní sociální učení splnilo předpoklad efektivní prevence šikany, je zapotřebí znát základní metodiku ASU tzn. pravidla aplikace.

⁶⁵ HUDEČEK, Jaroslav a Jiří SEDLÁK. *Psychologické zprávy : Sociální učení v procesu formování individuálního a skupinového vědomí*. 1. vyd. Brno : Oddělení psychologie ÚVSV ČSAV, 1988 (s. 10)

⁶⁶ HUDEČEK, Jaroslav a Jiří SEDLÁK. *Psychologické zprávy : Sociální učení v procesu formování individuálního a skupinového vědomí*. 1. vyd. Brno : Oddělení psychologie ÚVSV ČSAV, 1988 (s. 12)

⁶⁷ HERMOCHOVÁ, Soňa. *Sociálně psychologický výcvik : Příspěvek sociální psychologie k metodice práce s přirozenou skupinou*. 1. vyd. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1982 (s. 9)

4.2 . Metody aktivního sociálního učení a jejich využití v prevenci šikany

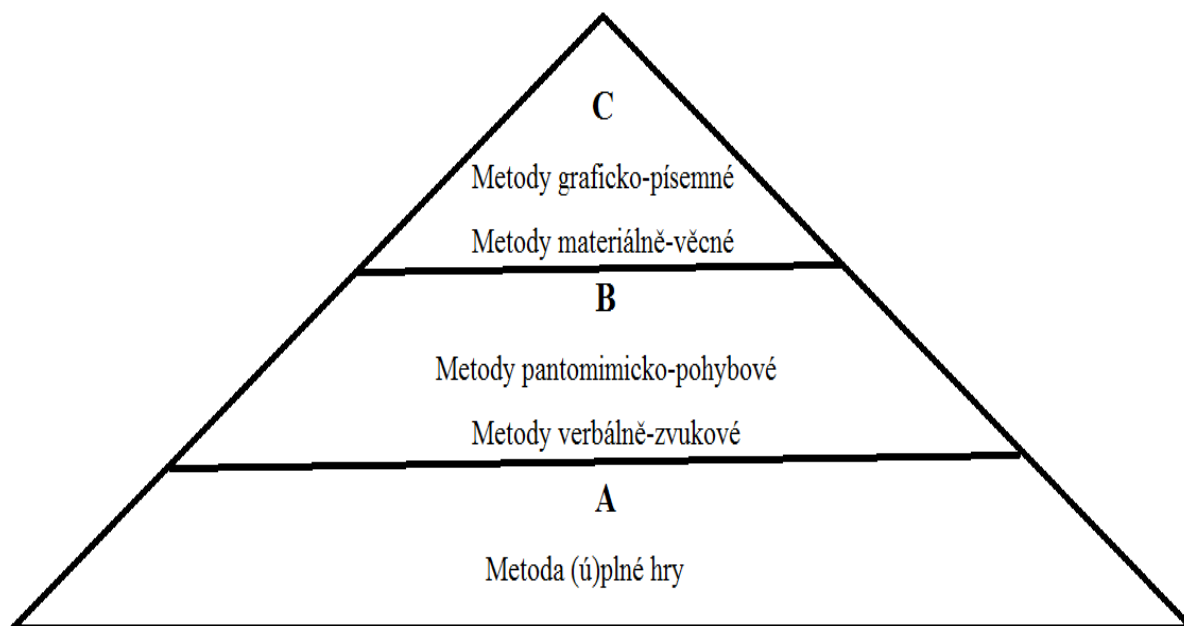
Metoda je všeobecně považována za soubor kroků vedoucí k cíli. J. Valenta definoval metodu výchovy a vzdělávání jako „určitý způsob činnosti, kterým se žáci zmocňují v průběhu edukační akce určitého učiva tak, že u nich (ideálně) nastává učení a z něj vyplývající osvojení učiva; spojitě s tím tvoří jev zvaný „metoda“ též činnost učitele, kterým je žákova činnost, respektive žákovo učení navozováno a řízeno; tyto činnosti žáka i učitele tvoří (ideálně) společný celek, jímž je naplňován výchovný a vzdělávací cíl“.⁶⁸ Nedá se říci, že by cílem aktivního sociálního učení bylo osvojení učiva. V našem případě spíše hovoříme o prožitku, díky kterému si dítě osvojí nejen poznatky o dané problematice, ale hlavně soustavu hodnot, postojů, nové vzorce chování apod. S metodami neodmyslitelně souvisí techniky. Techniky jsou součástí metod, konkretizují je a plní funkci naplnění stanovených cílů metod. P. Hartl přirovnává techniku k dopravnímu prostředku na cestě k cíli. Touto cestou myslí metodu.⁶⁹ Dělení metod aktivního sociálního učení není snadné. Každý autor metody dělí podle určitého klíče, jenž je pro něj důležitý. I přesto, se vždy jednotlivé druhy metod prolínají či jedna vychází z druhé.

J. Valenta dělí základní metody a techniky podle třístupňového pyramidového principu, tzn. skutečnost, že základní kámen „A“ tvoří podstatu pro metody typu „B“ a „C“ s tím, že metody typu „C“ mají doplňující charakter pro podstavce „A“ i „B“. Podstavec „A“ považujeme za základní metodu, která nemá při aktivním sociálním učení v prevenci šikany nikdy chybět. Autor ji nazývá metodou (ú)plné hry, protože může být tvořena všemi známými metodami či jejich kombinací (pohyb, řeč, hraní rolí, manipulace s předměty atd.), je tedy tvořena pilířem „B“ i „C“. Druhým stupněm tohoto třídění je podstavec „B“, který zahrnuje metody a techniky, které ASU využívá, ale považujeme je za neúplné, protože využívají pouze fragmentární aktivity, např. pouze dorozumívání mimických svalů. Tento podstavec nabízí dvě možné základní metody. Jsou to metody pantomimicko-pohybové a metody verbálně-

⁶⁸ VALENTA, Josef. *Metody a techniky dramatické výchovy*. 1. vyd. Praha: Grada, 2008, ISBN 978-80-247-1865-1 (s. 47)

⁶⁹ HARLT, Pavel. *Stručný psychologický slovník*. 1. vyd. Praha : Portál, 2004, ISBN 80-7178-803-1 (s. 273)

zvukové. Třetí stupeň „C“ tvoří metody, které můžeme nazvat jako doplňkové, protože doplňují aktivitu těla. Patří sem metody graficko-písemné a metody materiálně-věcné.⁷⁰



I. Dělení metod na tři stupně dle J. Valenty

Jiné dělení poskytuje S. Hermochová. Metody aktivního sociálního učení dělí podle toho, jaký mají vliv na účastníky programu, či co rozvíjí. První skupinou jsou techniky navozující uvolnění, které mají cíl žáky aktivizovat či prolomit počáteční bariery, jako je např. stud. Druhou skupinou jsou metody zaměřené na prohloubení poznání druhých a sebepoznání. Dále to jsou metody zaměřené na výcvik dovedností v sociálních interakcích, metody zaměřené na výcvik komunikativních dovedností a metody zaměřené na výcvik v kooperaci.⁷¹ Všechny tyto metody podporují pozitivní vztahy v třídním kolektivu, díky zlepšení sociálních a komunikačních dovedností. Tyto metody jsou v prevenci šikany využívány, ztotožňují se již z výše zmíněnými metodami, doplňují jejich třídění a můžeme je považovat za nadstavbu pro následující metody.

J. Maňák a V. Švec přinášejí další třídění metod ASU. Výukové metody dělí na klasické, aktivizující a komplexní. Tak jako u J. Valenty i tyto metody se můžou různě

⁷⁰ VALENTA, Josef. *Metody a techniky dramatické výchovy*. 1. vyd. Praha : Grada, 2008, ISBN 978-80-247-1865-1 (str. 123-126)

⁷¹ HERMOCHOVÁ, Soňa, *Sociálně psychologický výcvik : příspěvek sociální psychologie k metodice práce s přirozenou skupinou*. 1. Vyd.. Praha : Státní nakladatelství, 1982

prolínat a tvořit dohromady celek. Klasické metody zprostředkovávají vědomosti a dovednosti pomocí tří hlavních metod. Těmi to metodami jsou *slovní metody* (vyprávění, vysvětlování, přednáška, práce s textem a rozhovor), *názorně-demonstrační metody* (předvádění a pozorování, práce s obrazem, instruktáž) a *dovednostně-praktické metody* (ty, které vedou k osvojení psychomotorických a motorických dovedností). Aktivizující metody mají za cíl, podpořit participaci žáka na osvojení a získání vědomostí a dovedností. „Komplexní metody dále rozšiřují prostor výukových metod o prvky organizačních forem, didaktických prostředků a mnohem víc než předchozí skupiny metod reflektují též celkové cíle výchovy a vzdělávání.“⁷² Komplexní metody tedy využívají jak metody slovní, tak metody dovednostně-praktické. Co je pro ně nedůležitější je jejich praxeologické hledisko. Autoři představují několik těchto metod, ale pro ASU v třídním kolektivu jsou pro prevenci šikany nejpodstatnější tyto komplexní výukové metody:⁷³

- Skupinová a kooperativní výuka
- Partnerská výuka
- Kritické myšlení
- Brainstorming
- Projektová výuka
- Výuka dramatem

Skupinová a kooperativní výuka je charakteristická spoluprací žáků na daném úkolu, kteří jsou rozdělení ve skupinách. V programech na prevenci šikany i jiných je podstatné, že se děti naučí spolupracovat s ostatními, vnímat názory ostatních a zamyslet se nad nimi. Důležitým hlediskem je taky individuální odpovědnost, kterou má jedinec na utváření společného cíle a skupinového jednání. Partnerská výuka je obdobou skupinové výuky, s tím rozdílem, že žáci pracují ve dvojicích a tím pádem se může komunikace stát jednodušší, ale také hlubší a konkrétnější než ve větší skupině. Z toho důvodu může dojít i k navázání pevnějších vztahů než je tomu ve skupinové výuce. Kritické myšlení je základní dovednost,

⁷² MAŇÁK, Josef. ŠVEC, Vlastimil. *Výukové metody*. 1.vyd. Brno : Piado, 2003, ISBN 80-7315-039-5 (s. 131)

⁷³ MAŇÁK, Josef. ŠVEC, Vlastimil. *Výukové metody*. 1.vyd. Brno : Piado, 2003, ISBN 80-7315-039-5 (s. 137, 149, 159, 164, 168, 172, 178)

kteřou by si řáci měli v procesu aktivního učení osvojit. V prevenci šikany hovoříme především o uvědomění si, že nic na světě není černobílé a utvoření si vlastního názoru na základě určitého souboru informací. Celkově kritické myšlení předchází povrchnímu pohledu na svět. Brainstorming slouží ke generování co nejvíce nápadů. Podstatou je snaha uvolnit podvědomé procesy, fantazii a odstranit zábrany.⁷⁴ V prevenci šikany se brainstorming využívá ke generování nápadů např. co je šikana či jiné obdoby jako, co cítí oběť při šikaně apod. Třída si tím pádem sama definuje, co je a co není šikana. Projektová výuka nabízí komplexnější řešení problému dětí ve skupinách a v situacích, které řeší jak teoretickou rovinu, tak především praktickou rovinu. Tato metoda je u dětí oblíbená, protože ji považují za zábavnou hru, kde mohou ukázat svoji všestrannost. Žáci navzájem spolupracují a komunikují. Pro prevenci šikany to má tedy vliv díky sociálním dovednostem, které se děti při řešení projektu osvojují. Například se naučí vzájemné toleranci, spolupráci, ale i sebekritičnosti a vytrvalosti. Výuka dramatem je metoda, která se v prevenci šikany používá k vcítění se do určité role. Drama rozvíjí nejen dovednosti uměleckého charakteru, ale také zprostředkovává sociální situace a pomáhá utvářet postoje a hodnoty.

4.3 Organizační formy aktivního sociálního učení v prevenci šikany

Metody a techniky se mohou lišit, dle jednotlivých cílů výcviku, charakteru kolektivu i individuálních vlastností každého člena skupiny. Všechny by se ale měly řídit základní metodikou uspořádání programu neboli organizační formou ASU. Ta je vnímána jako otevřený systém tří subsystémů:

- Analýza objektu
- Realizace
- Měření efektivnosti

⁷⁴ HARLT, Pavel. *Stručný psychologický slovník*. 1. vyd. Praha : Portál, 2004, ISBN 80-7178-803-1 (s. 35)

V prvním subsystému jsou analyzovány cíle skupiny, v subsystému realizace jsou vybrány a použity metody v návaznosti na analýzu. Měření efektivnosti se odvíjí od uskutečnění či neuskutečnění cílů utvořených v analýze objektu a také od cílů jednotlivých metod.⁷⁵ Zpětná vazba musí být v ASU vždy přítomna! Samotný výcvik může mít různou podobu. Š. Medzihorský uvádí podobu výcviku takto:

1. Rozehřívající techniky → 2. Hlavní výcviková metoda → 3. Závěrečná technika

Za hlavní výcvikovou metodu považujeme aktivitu, která se přímo týká vytyčeného cíle výcviku. Rozehřívající techniky slouží k probuzení zájmu účastníků výcviku, k odstranění bariér v kolektivu, k aktivizaci apod. Svým zaměřením nemusí vůbec souviset s hlavní výcvikovou metodou, pouze na ni žáky připravuje. Díky těmto technikám jsou děti otevřeny hlavní výcvikové metodě. Závěrečná technika může mít více cílů. Může jít o uvedení dětí do klidu po náročném výcviku, mohou si zrekapitulovat získané zkušenosti atd.

Ukázka preventivního programu šikany využívající takovouto organizační formu

Program : Jak zabránit šikaně.

Rozehřívající technika : brainstorming na téma, co si třída představí pod pojmem šikana. Hlavní metoda by nebyla tak efektivní, pokud by si třída předem sama nedefinovala, co šikana je a co není. Rozehřívající technika tedy staví základy pro hlavní výcvikovou metodu.

Hlavní výcvikovou metodu : vyprávění imaginárního příběhu, ve kterém dochází k šikaně ve škole. Děti pracují ve skupinách a společně zpracovávají odpovědi na otázky, týkající se analýzy dané šikany. Následně si demokraticky zvolí mluvčího, který skupinové výsledky prezentuje ostatním. Poté, co i ostatní skupiny odprezentují svoje výsledky, dojde ke skupinové diskuzi nad výsledky.

Závěrečnou techniku : diskuze, při které se všeobecné znalosti o šikaně aplikují na danou třídu. Děti přemýšlí nad situací, v jejich třídě, zodpovídají si např. tyto otázky. Kdo je u nás ve třídě odvážný? Za kým bys šel pro radu? Kdo má problém s machrováním?

Na závěr výcvikového bloku **dochází k reflexi** (ta může být i průběžná). Každý v kolečku nejprve dokončí větu typu: teď nejvíc přemýšlím o... Dále se můžou v diskuzi reflektovat zážitky, co daný program dětem přinesl. Tento program může využít i jiné techniky nebo jich může být i více.

⁷⁵ MEDZIHORSKÝ, Štefan in SEDLÁK, Jiří a kol. *Metody aktivního sociálního učení*. 1. vyd. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1985 (s. 118 - 120)

Takto vedené aktivní sociální učení v prevenci šikany přináší dětem nejen teoretické poznání, co šikana je a co není. Ale díky vlastní aktivitě si upevní pozitivní postoj k šikaně, a ujasní si své názory na ni. Společně díky sociálnímu učení si vytvořili normy pro šikanu či bránění obětí v jejich třídě. Díky řízené diskuzi a zkušenosti s volením mluvčího se naučili základy demokracie, naslouchání či respektování názoru druhého. Pokud se tato třída setká s šikanou, měla by ji poznat a vědět jak se zachovat. Celkově se dá říci, že výběr technik a metodik nezáleží pouze na cílech výcviku. Vyučující (metodik) vždy volí techniky v návaznosti na aktuální dění, situaci třídě či věk dětí. Důležité ale je dodržování metodiky, v tomto případě hlavně dodržení posloupnosti technik.

5 Výzkumné šetření se zaměřením na využití aktivního sociálního učení v prevenci šikany

Tato kapitola je praktickou částí této bakalářské práce. Věnuje se výzkumnému šetření, které je založeno na projektu. Výzkumné šetření je zaměřeno na aktivní sociální učení v prevenci šikany ve třídním kolektivu. Dále se věnuje deskripci vybrané výzkumné metody, která je aplikovaná na dané výzkumné šetření. Druhou částí kapitoly je interpretace výsledků a v závěru dochází k celkovému shrnutí výzkumného šetření. Kapitola je členěna do těchto podkapitol:

- *Projekt výzkumného šetření*
- *Popis obsahové analýzy využití ve výzkumném šetření*
- *Interpretace zjištěných frekvencí výzkumného šetření*
- *Závěr výzkumného šetření*

5.1 Projekt výzkumného šetření

Odborníci se shodují, že projektová část je základním pilířem pro každý výzkum. P. Gavora uvádí, že si výzkumník musí nejprve vytvořit prvotní představu o tom, co chce zkoumat, tedy vytyčit si cíl výzkumu. Teprve později přijdou na řadu další otázky, např. jaké osoby chceme zkoumat, jak k nim získáme přístup, jak budeme sbírat výzkumné údaje apod.⁷⁶ Tento výzkum nebude výjimkou.

Vymezení výzkumného tématu a jeho zdůvodnění

Výzkumným tématem je aktivní sociální učení v prevenci šikany. V předchozích kapitolách byl vliv aktivního sociálního učení na prevenci šikany popsán na základě teoretických východisek. Výzkumné téma se zaměřuje na aktivní sociální učení v praxi, v tomto případě ve třídním kolektivu. Aktivní sociální učení má potenciál v prevenci šikany,

⁷⁶ ŠVEC, Štefan, GAVORA, Petr a kol. *Metodologie věd o výchově*. 1. vyd. Brno : Paido, 2009. ISBN 978-80-7315-192-8 (s. 55)

z tohoto důvodu má výzkumné šetření zjistit, zdali je na školách využíváno a je-li onen potenciál využíván.

Cíl výzkumu

Cíl výzkumu je kvantitativní analýza využívání aktivního sociálního učení v prevenci šikany v třídním kolektivu.

Výzkumná otázka

Jaké organizační formy aktivního sociálního učení jsou využívány v prevenci šikany na ZŠ a SŠ? Tato otázka se pravděpodobně v průběhu výzkumného šetření zkonkretizuje, tak jak bylo řečeno na začátku této kapitoly.

Základní soubor

Základní soubor výzkumného šetření jsou žáci a studenti základních a středních škol v Plzeňském kraji.

Výzkumná metoda

Výzkumnou metodou je kvantitativní obsahová analýza textu. Podle P. Gavory se jedná o speciální metodu. „Jde o analýzu a hodnocení obsahu písemných textů.“⁷⁷

5.2 Popis obsahové analýzy využití ve výzkumném šetření

Tato metoda, pokud je postupováno správně, není o nic méně ukazatelem než metody jiné. Vše ale záleží na správných krocích. Postup obsahové analýzy dle P. Gavory má následující pořadí⁷⁸:

⁷⁷ GAVORA, Petr. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 1.vyd. Brno : Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6 (s. 117)

⁷⁸ GAVORA, Petr. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 1.vyd. Brno : Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6 (s. 118-120)

1. Vymezení základního souboru textů
2. Vymezení významové jednotky
3. Stanovení analytických kategorií
4. Kvantifikace významných jednotek a analytických kategorií
5. Interpretace zjištěných frekvencí

1. Vymezení základního souboru

Základním souborem jsou záznamy Pedagogicko psychologické poradny v Plzni. Tyto záznamy obsahují data o realizovaných programech na školách v Plzeňském kraji za období leden 2009 až prosinec 2010.

2. Vymezení významové jednotky

Záznamy o realizovaných programech obsahují především počty, názvy, data a termíny konání těchto programů. Jednotka, která převahovala byla čísla neboli počty realizovaných programů. Čísla se tedy staly významovou jednotkou.

3. Stanovení analytických kategorií

Analytickými kategoriemi výzkumného šetření jsou: počet zúčastněných dětí, počet zúčastněných dětí se speciálními poruchami (dále jen SPUCH), typ školy (MŠ, ZŠ, SŠ), měsíc konání programu a názvy programů.

4. Kvantifikace významových jednotek

Kvantifikací jednotek a kategorií byl zjištěn jejich počet a frekvence.

5.3 Interpretace zjištěných frekvencí výzkumného šetření

PPP Plzeň pracuje s prevencí šikany ve čtyřech směrech. Realizuje programy, které se cíleně zaměřují na prevenci šikany, PPP Plzeň je nazývá Jak se bránit šikaně a Prevence šikany. Tyto programy kromě již výše zmíněných kritérií obsahují vymezení přijatelného a

správného chování. Děti si během programu v různých aktivitách sami definují co je a co není šikana, jaké pocity může mít šikanovaný, jaké jsou důvody k šikaně apod. Dalším programem na prevenci šikany je Peer program⁷⁹. V rámci Peer programu je jeden blok z pěti věnován pouze tématu šikany. Peer program byl za sledované období realizován jen na Rokycansku a to na devíti školách. Dále existují programy, které se specializují na vztahy ve skupině, a tudíž odpovídají našim kritériím. Posledním druhem programu jsou programy intervenční, které mají také z části preventivní charakter, ale pracují s kolektivem, kde se již šikana vyskytla.

Pro mé šetření jsem v první řadě využila data z programů zaměřených přímo na šikanu. U těchto programů byla známa všechna analytická kritéria, a tudíž je bylo možné kvantifikovat. Dále jsem se zabývala počty realizovaných programů, týkající se vztahů ve třídě. Kromě počtu a názvu programů u nich bylo možno kvantifikovat už jen měsíc, ve kterém byly realizovány. Jiné analytické kritéria nebyly známy. Peer program, jak už jsem zmínila, byl realizován pouze na devíti školách za sledované období a bylo upořádáno jen 36 setkání. Z tohoto počtu ale není možné zjistit, které z těchto setkání se týkala prevence šikany. Intervenční programy se v první řadě zaměřují na nápravu vztahů a preventivní charakter je tu nižší, proto se mu dále již nebudeme věnovat.

Na základě dat poskytnutých PPP Plzeň jsem zjistila, že bylo realizováno 624 programů v rámci prevence šikany za sledované období. Z toho 38 programů s názvy Jak se bránit šikaně a Prevence šikany byly zaměřeny přímo na prevenci šikany. Ostatních 586 programů se zaměřovalo na vztahy ve skupině.

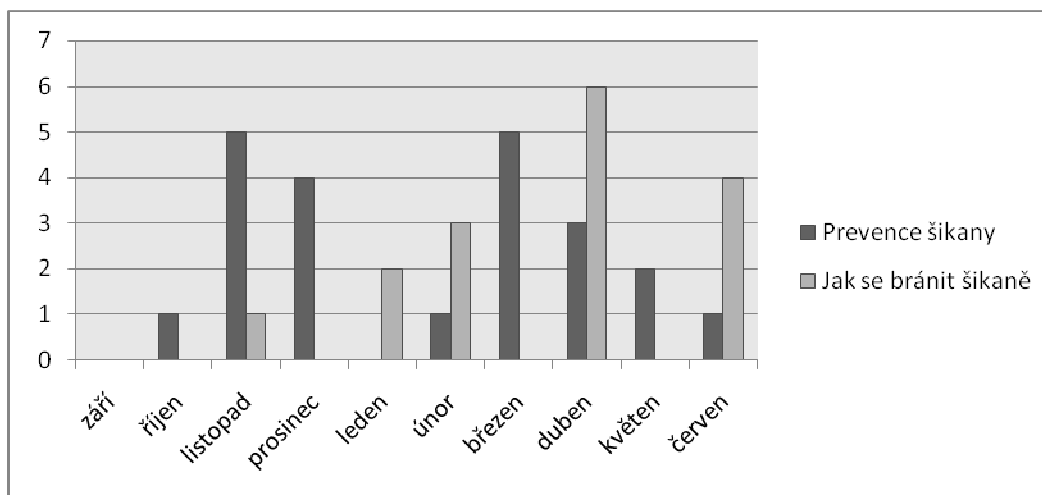
Programů Prevence šikany se zúčastnilo 755 dětí z toho 84 dětí se SPUCH⁸⁰. Programy byly realizovány v celkovém počtu hodin 64 v 22 programech. Účastnilo se jich 7 základních škol a 2 střední školy. Dle níže uvedeného grafu č. I. se uskutečnilo nejvíce programů v listopadu a v březnu v celkovém počtu deseti. V září, v lednu a o letních prázdninách tento program nebyl realizován.

Programů Jak se bránit šikaně se zúčastnilo 372 dětí z toho 76 dětí se SPUCH. Programy byly realizovány v celkovém počtu hodin 38 v 16 programech. Účastnilo se jich jen 8 základních škol. Nejvíce programů se uskutečnilo na konci školního roku, v dubnu šest a

⁷⁹ Vrstevnický program. Odborně informovaní vrstevníci pomáhají při preventivních programech.

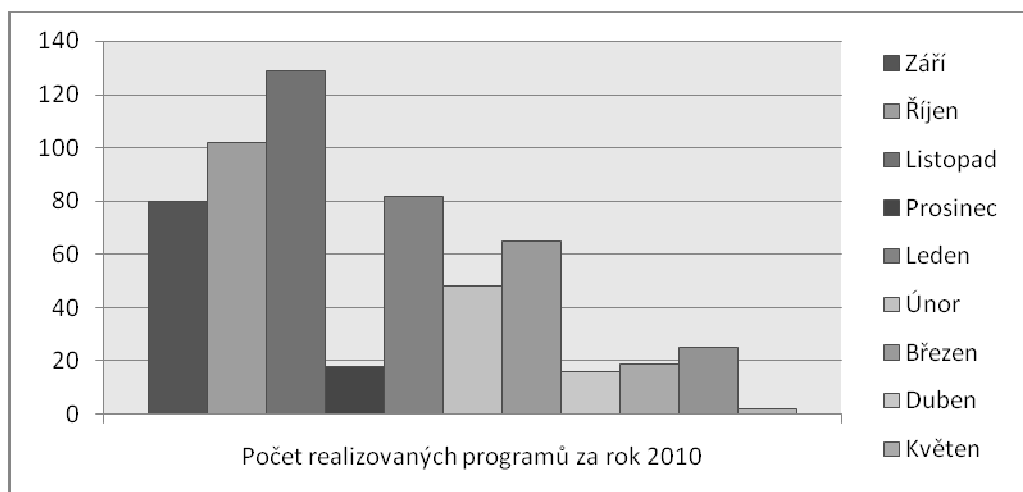
⁸⁰ Specifické vývojové poruchy učení

v červnu čtyři. (viz graf č. I.) V září, v říjnu, v prosinci, v březnu, v květnu a o letních prázdninách se tento program neuskutečnil.



I. Graf popisující rozložení jednotlivých programů v měsících školního roku (osa x) a jejich počet (osa y)

Programů, které měly za úkol celkově podporovat vztahy, ale na prevenci šikany se přímo nespecifikovaly, bylo realizováno 586. Z toho 128 byly adaptační kurzy, kurzy Go, zážitkové kurzy, školy v přírodě a putovní tábor o prázdninách. Všechny 586 programů obsahují výše uvedená kritéria. Podporují kolektiv, vztahy, spolupráci, nového žáka ve třídě (takže kolektiv) či poskytování zpětné vazby. Příkladem názvu těchto programů může být Přátelství, Poznáváme druhé, Komunikace, Kdo je kamarád?, Sociální výchova, Bezva třída, Prevence řešení konfliktu, Vztahy, Třída plná pohody, Kamarádství apod. Z grafu č. II. Můžeme vyčíst, že většina programů je realizována v první pololetí.



II. Graf znázorňující počet programů podporující vztahy (osa y) v měsících školního roku (osa x).

5.4 Závěr výzkumného šetření

Závěr výzkumného šetření má za cíl zhodnotit celkové naplnění projektu. Výzkum se zaměřil na analýzu aktivního sociálního učení ve třídním kolektivu, tak jak bylo naplánováno. Stalo se tak díky textové analýze, která se věnovala programům využívaných aktivní sociální učení, které bylo realizováno pouze mezi spolužáky jedné třídy či dvou tříd stejného ročníku. Výzkumná otázka (*Jaké organizační formy aktivního sociálního učení jsou využívány v prevenci šikany na ZŠ a SŠ?*) byla v kapitole interpretace zjištěných frekvencí výzkumného šetření zodpovězena a díky analytickým kategoriím se zkonkretizovala. Využití aktivního sociálního učení vybraným pracovištěm (Pedagogicko psychologická poradna Plzeň) je různorodé, protože je využíváno jak v prevenci šikany, tak i k prevenci dalších sociálně patologických jevů (vandalismus, krádeže, extremismus atd.) a k podpoře sebehodnocení, sebedůvěry aj. Výzkumná otázka se během výzkumného šetření zkonkretizovala na otázky typu: Kolik dětí se zúčastnilo programů? Kolik dětí mělo speciální poruchy učení? Byly programy realizovány spíše na ZŠ či na SŠ? Ve kterých měsících bylo realizováno nejvíce programů a ve kterých nejméně?

Základní soubor výzkumného šetření byl dodržen i přesto, že se v obsahové analýze objevily i programy pro mateřské školky, tak se výzkum zaměřil pouze na žáky a studenty. Zajímavá je skutečnost, že se programy Jak se bránit šikaně, Prevence šikany byly z 88% realizované ve třídách na základních školách a pouhých 12% těchto programů, bylo

realizováno na středních školách. Pokud se ale podíváme na statistické údaje o počtu základních a středních škol v Plzeňském kraji, uvědomíme si, že základních škol je v Plzeňském kraji čtyřnásobně více jak středních škol. V tom případě, není rozdíl tak markantní, protože střední školy v počtu těchto programů zaostávají za základními školami pouze o 8%.

Co se týče analytických kvantifikátorů, je nutné říci, že názvy jednotlivých programů mohou být relativní. Každý metodik z PPP si metodiky programů přetváří dle vlastního uvážení, ale hlavně se program přizpůsobuje aktuální situaci ve třídě. To je také jedna ze základních podmínek ASU. Metodik, který by pracoval přesně podle předem vytyčených cílů a připravené metodiky, by nereagoval na potřeby kolektivu a jeho program, by byl tím pádem neefektivní. Z tohoto důvodu je možné, že přesný počet programů, které se týkají přímo prevence šikany, mohou být vyšší či nižší. Je to z toho důvodu, že program mohl být započat jako program na prevenci šikany, ale z aktuální situace vzešlo, že by měl být spíše intervenční. Nebo program, který byl započat jako prevence extremismu, ale nakonec byly využity techniky z prevence šikany, protože se ukázalo, že je pro třídu toto téma aktuálnější. Kam zařadit tyto programy? Ať bychom se rozhodli jakkoliv, někdo by toto tvrzení mohl dementovat, záleželo by pak tedy jen na tom, jak si rozhodnutí odůvodníte. Pro mě nebyl přesný počet to nejpodstatnější. Pro mě bylo ale nejdůležitější zjištění, že aktivní sociální učení v realizaci svých programů PPP Plzeň využívá, je tedy v prevenci šikany ASU využíváno. Protože pomáhá podpořit pozitivní vztahy ve třídě prostřednictvím zlepšení sociálních kompetencí.

Toto výzkumné šetření je považováno za poměrně zdařilé, protože potvrdilo teoretickou domněnku, že aktivní sociální učení má potenciál pro realizaci preventivních programů sociálně patologických jevů u dětí.

Závěr

Aktivní sociální učení má velký potenciál v prevenci šikany ve třídním kolektivu. ASU napomáhá pozitivnímu sociálnímu učení, které je přítomno v celém lidském životě. Konkrétně ve škole dochází k dennodennímu setkávání se spolužáky, kteří mohou mít jiný hodnotový žebříček či jiné vzorce chování. V důsledku toho může dojít mezi spolužáky k nepochopení či ke konfliktům a na základě imitace a zpevnění i k rozšíření tohoto jevu mezi další spolužáky.

Šikana je na českých školách dennodenní věc a nejlepším krokem v boji proti tomuto negativnímu jevu je prevence. Aktivní sociální učení není všemocné, ale má možnost riziko šikany ve třídě snížit. Děti tak mohou své spolužáky ve třídě poznat i z jiné stránky než je znají z hodin a z krátkých přestávek. Kromě snižování rizika šikany má ASU i mnohem větší moc. Dokáže podporovat zdravý vývoj jedince po psychické a sociální stránce. Není toto snad jeden z důležitých prvků, možná i tím nejdůležitějším prvkem, který bychom měli získat v průběhu školních let? Domnívám se, že ano. Problematické se může ale zdát, jak zařadit ASU do školních osnov. Na toto není jednoznačná odpověď, je spousta návrhů, jak na to, ale v zásadě záleží vždy na konkrétním vyučujícím či na ředitelovi dané školy.

Pedagogicko psychologická poradna Plzeň nabízí možnost programů, které aktivní sociální učení realizuje. Školy si tento program musí nejprve objednat, ale jistě se vyplatí. Pro školy je díky státní a evropské dotaci zdarma a na rozdíl od vyučujících, kteří mají univerzitní vzdělání zaměřené převážně na svůj předmět, jsou metodici školeni a vzdělávání pouze v práci s jedincem a skupinou.

Aktivní sociální učení v prevenci šikany ve třídním kolektivu může být realizováno různě. Buď to jsou programy či bloky ve výuce, které děti seznamují s pojmem šikany a jejími nástrahami a důsledky, nebo to jsou programy, které celkově podporují skupinovou kohezi ve třídě. Tento kolektiv prostřednictvím metod a technik aktivního sociálního učení seznamují, podporují pozitivní klima a jádro třídy, zdravý vývoj skupinové dynamiky a vytváří vhodné podmínky pro spolupráci. Děti se učí vzájemnému respektu a toleranci, aktivně naslouchat, zlepšují vzájemnou komunikaci a schopnost empatie, učí se podávat zpětnou vazbu. Celkově podporují pocity sounáležitosti, bezpečí, ochotu pomáhat, spolupracovat, řešit konflikty a respektovat ostatní. To jsou totiž všechno prvky, které mají na šikanu, ale i jiné rizikové formy chování preventivní charakter.

Aktivní sociální učení je využíváno Pedagogicko psychologickou poradnou Plzeň, která je metodicky vedena krajským školským koordinátorem. Z tohoto důvodu můžeme tvrdit, že aktivní sociální učení v různých typech prevence, tak jako v prevenci šikany, je podporováno jak krajem, tak ministerstvem školství mládeže a tělovýchovy. Prevence na školách je zajišťována mimo jiné aktivním sociálním učním, které je podporováno školskou politikou České republiky.

Resumé

Tato bakalářská práce pojednává o aktivním sociálním učení a jeho možnosti v prevenci šikany ve třídním kolektivu. První část této práce se zaměřuje na vymezení základních pojmů, které souvisejí s pojmem aktivního sociálního učení. Jsou zde vymezeny pojmy učení, sociální učení a aktivní sociální učení, jejich podoby a teoretická východiska. Druhá část této práce se věnuje šikaně. Rozebírá tento pojem, představuje to, co je pro šikanu charakteristické, její druhy a následky. Výše uvedené teoretické informace jsou aplikovány v následující části, kde jsou popsány možnosti aktivního sociálního učení v prevenci šikany. Tato část práce rozebírá dále metody a techniky aktivního sociálního učení. Součástí práce je výzkumné šetření, které zjišťuje využití aktivního sociálního učení v prevenci šikany na školách v Plzeňském kraji. K tomuto výzkumnému šetření došlo pomocí kvantitativní obsahové analýzy textu.

Summary

The thesis discusses an active social learning and its use in the prevention of classroom bullying. The first part of the thesis focuses on a definition of basic terms related to the concept of active social learning. I attend here to the concepts of learning, the social learning and the active social learning, to their similarities and their theoretical basis. The second part of this thesis deals with the bullying. It discusses the term, presents hallmarks of bullying, its types and its consequences. The above mentioned theoretical information is linked up in the following section, which describes the options of the active social learning in the prevention of bullying. This part also discusses methods and techniques of the active social learning. The research is also a part of the thesis and it identifies the use of the active social learning in the prevention of bullying in the schools of the Pilsner region. This research is a result of a quantitative content analysis of the text.

Použitá literatura

BANDURA, Albert a Richard WALTERS. *Social Learning and Personality Development*. 1. vyd. Great Britain : Redwood Press Limited, 1970. SBN 03 910038 3

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

ČÁP, Jan. *Psychologie pro učitele*. 1. vyd. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1980

ČAPEK, Robert: *Odměny a tresty ve školní praxi*. 1. vyd. Praha : Grada, 2008. ISBN: 978-80-247-1718-0

GAVORA, Petr. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 1.vyd. Brno : Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6

HARLT, Pavel. *Stručný psychologický slovník*. 1. vyd. Praha : Portál, 2004. ISBN 80-7178-803-1

HELUS, Zdeněk. *Psychologické problémy socializace osobnosti*. 1. vyd. Praha . Státní pedagogické nakladatelství, 1976

HELUS, Zdeněk, HRABAL, Vladimír. KULIČ, Václav. MAREŠ, Jiří. *Psychologie školní úspěšnosti žáka*. 1. vyd. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1979

HELUS, Zdeněk. HRABAL, Vladimír. *Kapitoly z pedagogické a sociální psychologie : učební text pro studenty učitelství 1. Stupně ZDŠ*. 1. vyd. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1982

HERMOCHOVÁ, Soňa. *Sociálně psychologický výcvik : Příspěvek sociální psychologie k metodice práce s přirozenou skupinou*. 1. vyd. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1982

HUDEČEK, Jaroslav a Jiří SEDLÁK. *Psychologické zprávy : Sociální učení v procesu formování individuálního a skupinového vědomí*. 1. vyd. Brno : Oddělení psychologie ÚVSV ČSAV, 1988

JUŘENÍKOVÁ, Petra. *Zásady edukace v ošetrovatelské praxi*. 1. vyd. Praha : Grada, 2010. ISBN 978-80-247-2171-2

KELNEROVÁ, Jarmila. MATĚJKOVÁ, Eva. *Psychologie 1. díl : Pro studenty zdravotnických oborů*. 1. vyd. Praha : Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3270-1

- KLINDOVÁ, Ľuboslava. BONIŠOVÁ, Eva. KOLLÁRIK, Karol. *Pedagogická psychologie : Učebnice pro pedagog. školy*. 1. vyd. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1974
- KOLÁŘ, Michal. *Skrytý svět šikanování ve školách : příčiny, diagnostika a praktická pomoc*. 1. vyd. Praha : Portál, 1997. ISBN 80-7178-123-1
- KOLÁŘ, Michal. *Bolest šikanování*. 1. vyd. Praha : Portál, 2005. ISBN 80-7367-014-3
- KOMÁRKOVÁ, Růžena in VYSEKALOVÁ, Jitka a kol. *Psychologie reklamy : 3. Rozšířené a aktualizované vydání*. 1. vyd. Praha : Grada, 2007. ISBN 978-80-247-2196-5
- KYRIACOU, Chris. *Řešení výchovných problémů ve škole*. 1. vyd. Praha : Portál, 2005. ISBN 80-7178-945-3
- LINHART, Josef. *Základy psychologie učení*. 1.vyd. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1982
- LINHART, Josef. *Základy psychologie učení*. 1.vyd. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1982
- MAŇÁK, Josef. ŠVEC, Vlastimil. *Výukové metody*. 1.vyd. Brno : Paido, 2003, ISBN 80-7315-039-5
- ŘÍČAN, Pavel. *Agresivita a šikana mezi dětmi : Jak dát ve škole dětem pocit bezpečí*. 1. vyd. Praha : Portál, 1995. ISBN 80-7178-049-9
- SEDLÁK, Jiří. *Otázky sociálního učení*. 1. vyd. Brno : Universita J. E. Purkyně v Brně, 1984
- SEDLÁK, Jiří a kol. *Metody aktivního sociálního učení*. 1. vyd. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1985
- SEIFERT, Kathryn. RAY, Karen. SCHMIDT, Robert. *Youth violence : theory, prevention and intervention*. 1. vyd. New York : Springer, 2012. ISBN 978-0-8261-0740-4
- ŠVEC, Štefan, GAVORA, Petr a kol. *Metodologie věd o výchově*. 1. vyd. Brno : Paido, 2009. ISBN 978-80-7315-192-8
- VALENTA, Josef. *Metody a techniky dramatické výchovy*. 1. vyd. Praha: Grada, 2008, ISBN 978-80-247-1865-1
- VÝROST, Josef a kol. *Sociální psychologie : 2., přepracované a rozšířené vydání*. 1. vyd. Praha : Grada, 2010. ISBN 978-80-247-1428-8