



INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Zdroje, důsledky a návrhy řešení agresivního chování v současné škole.

metodický materiál ke vzdělávacímu programu
**Vytváření pozitivního sociálního klimatu ve škole a
třídě**

PhDr. Jan Svoboda

Ambicí předkládaného materiálu je předat vyučujícím teoretické podklady k workshopu, jehož cílem je předat nástroj k deskripci nežádoucích jevů ve zcela konkrétní třídě a formu řešení, která nemusí nutně znamenat použití sankcí. Vlastní postup vychází ze zkušeností vyučujících, kteří postup aplikovali a žádali další upřesnění. V této podobě je tedy aktuální stav potřebných teoretických znalostí a formou workshopu jsou pak doplněny další prvky z empirie.

Nejde o materiál s „vědeckou potencialitou“ ačkoliv se opírá o nejnovější výzkumy, průzkumy a diagnostikovaný stav současné mládeže i třídních kolektivů.

Děkuji především kolegovi Jiřímu Šimonkovi, kolegovi PhDr.Ivanu Pavlasovi PhD. a MUDr. Františku Koukolíkovi CSc., jejichž výzkumné informace jsou v tomto materiálu využívány.

PhDr. Jan Svoboda

Obsah

1. Životní příběh a jeho význam pro školní prostředí	4
1.1 Mládež v ČR a současnost	5
1.2 Trendy adolescentů	7
1.3 Rodiče , authority, versus adolescent	7
2. Pozice s nízkou mírou volnosti projevu (pozice „Oběti“)	9
2.1 Dovednosti	10
2.2 Stud a vina	11
3. Agrese jako zásadní fenomén predátora	13
3.1 Funkce agrese	13
3.2 Reagování na Bezmocnost, pocit bezmoci	14
3.2.1 Typické reakce na hněv druhých (směřovaný k nám, k učiteli)	14
4. Neurobiologický princip fungování organismu a vzniku agrese	17
4.1 Vnitrodruhová agrese.....	19
5. Agrese mezi žáky a její dělení	20
6. Školní třída jako organismus	21
6.1 Zjišťování úrovně konkrétního negativního jevu a řešení.....	21
7. Role v kolektivu a jejich určování.	24
7.1 Vsazení rolí do deskripce a řešení sledovaného jevu.	27
Závěr	28
Zásadní zdroje	29

1. Životní příběh a jeho význam pro školní prostředí

Jsou dvě nejvýznamnější komponenty lidského života – jeho smysl a cíl. Protože věda nemá doposud jednoznačný nástroj k zjišťování smyslu lidského života, zůstává tato komponenta studována jen v parciálních znacích. Empirie lidstva vidí její existenci a náplň jednoznačně napříč kulturami: za smysl lidského života je považován Abstraktní cíl. (Lidově „věření v něco“).

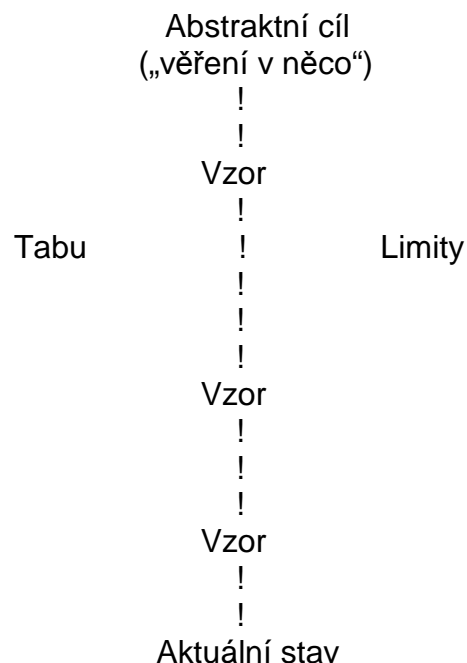
Abstraktní cíl vytváří po genové informaci několik sociálně významných položek, především pak sociokulturní vzorec, ve kterém jedinec vyrůstá a hierarchie hodnot rodiny, primární skupiny, ve které se pohybuje, pohyboval v době základních sociálních vtisků, protože i přes značnou plasticitu mozku jsou tyto určujícím a limitujícím faktorem (Teorie vazby a další).

Pokud je například otec velkým vzorem svému synovi a pracuje jako vědec, lékař, je velmi pravděpodobné, že syn bude usilovat o nápodobu svého otce, přizpůsobování se rodiny otcově práci a trendy, které toto přináší, budou převedeny významnou měrou (i když s různým projevem) do života syna.

Jestliže například rodina pochází a má i historický kořen v prostoru Evropy a je nábožensky smýšlející, bude velmi pravděpodobně uznávat křesťanské hodnoty. Pokud bude rodina pocházet například z Bejrútu, je velmi pravděpodobné, že bude uznávat hodnoty muslimské. Nábožensky aktivní jedinec v Evropě bude stejný jako nábožensky aktivní občan na Blízkém Východě – jen pod jiným vyznáním.

Abstraktní cíl však vůbec nemusí být nábožensky podmíněn.

Abstraktní cíl jako něco velmi významného a často slovy nedefinovaného, je vrcholovým motivem každého lidského jedince. Skládá se především ze dvou nejvýznamnějších komponent – sociokulturního vzorce, ve kterém jedinec vyrůstá a hierarchie hodnot rodiny, hodnot základní society, která jej utvářela. (Primární socializace.)



Vlastní „cestu životem“ konkrétního jedince lze metaforou přirovnat k horskému chodníčku. Abstraktní cíl určuje chodníček, chodníček určuje výhledy. Jiný chodníček, jiné výhledy, jiné hodnocení dějů, jevů, procesů jako správných, nesprávných, příkladných, zavržení hodných..

„Hlídači“ chodníčku jsou Tabu a Limity. Prvek tabu patří k nejvýznamnějším v lidském životě. Tvoří nevyřčenou, často ve slovech nedefinovatelnou hranici v každém lidském jedinci, jejíž překročení by znamenalo zásah až destrukci v sebeobrazu. Úroveň tabu je natolik silná, že o ní nelze přemýšlet. Je až nemyslitelné tabu překročit. (Skutečné tabu lidského jedince lze zjistit některými psychologickými testy podle zamítaných a jako destruktivní odmítaných položek, případně jedinec zná některá ze svých tabu díky osobní životní zkušenosti, získané zpravidla v extrémní životní situaci).

Limity jsou pak děje, prvky, procesy, které jedinec podle svého názoru vědomě nikdy nechce realizovat. Jsou dány výchovně.

Vzory jsou pak lidé, kteří jsou, metaforou sděleno, „ukazatele“, případně „patníky“ na cestě životem konkrétního jedince.

Vše dohromady pak tvoří základ pro Životní příběh lidského jedince, jeho základní část, kterou psychologie nazývá „Životní scénář“.

1.1 *Mládež v ČR a současnost*

Srovnávání výsledků dlouhodobého výzkumu mládeže do roku 1990 a současnosti (2009-10) přináší výsledky informující o těchto zásadních změnách a jejich důsledcích:

A) Současná mládež má velmi sníženou hodnotu Tabu. S mírnou nadsázkou lze říci, že tabu téměř postrádá. Například na tělesné úrovni padá tabu smrti (dnešní děti hrají počítačové hry, ve kterých je kalkulováno se smrtí od předškolního věku, jsou odměňováni za smrt, což není v pohádkách ani jiných historiích ověřených příbězích), kdy obsah slova smrt jsme schopni prožít nejdříve kolem 10 let věku...Obdobná situace je v oblasti intimity těla, kdy díky dostupnosti informací zná dnešní průměrné dítě šesté třídy vagínu z pozic, která mnohé ženy doposud ani nenapadly. Díky dostupnosti vizuální informace deformujeme jejich pohled na normu sexuálního chování (sexuální chování je naučení chování) běžně dostupnými záběry na skupinový sex i jiné formy intimity, často až deviantní.

Snadná dostupnost informací i když mozek na jejich zpracování ještě nedozrál, vede k ranné deformaci hodnot, hlavně k zjednodušení a zvnitřnění kódu „budeš-li potřebovat informaci, najdeš si ji“. Navíc děti od útlého věku vedeme k tomu, aby si informace zjišťovaly samy a ony to umí. Jen zapomínáme, že tím bereme učiteli jednu z jeho zásadních rolí – přinašeče nové informace.

Dnešní učitel velmi rychle ztrácí autoritu jako přinašeč nové informace. Zde je pro dítě, žáka, brzy nepotřebným. Tím klesá autorita jeho funkce. Dítě ví, že pokud bude potřebovat, získá informaci a ve větší kvalitě – bez učitele. Proč by jej mělo naslouchat?

B) Limity v tomto smyslu jsou velmi podstatným prvkem a vznikají v rodině, výchovným stylem. Vyjma běžných a naštěstí stále majoritních, narůstá počet rodin, které své děti vedou novými výchovnými styly: styly nazývanými pracovně jako

Defenzivní a Vzdávající. (Doposud nejsou sladěny termíny pro dané výchovné styly i když obsahem korespondují u několika výzkumných skupin)

Základ defenzivního výchovného stylu je možné vyjádřit větou „vše pro moje dítě“. Výsledkem je sebestředný manipulující jedinec s nízkou tolerancí k druhým, očekávající, že svět jemu bude sloužit.

Základ vzdávajícího výchovného stylu je vedení dětí obdobné jako v komunitně žijících romských rodinách – dítě zjistí co nesmí, „co nemá“ až přijde sankce. Ta však přichází podle naladění rodiče – někdy ano, někdy ne. Dítě má tedy kód danou činnost realizovat tak dlouho, dokud nepřijde fyzická sankce, fyzický trest. Ten však nemůže škola realizovat a tak je chování dítěte hodnoceno jako „nezvladatelné“.

C) Současná mládež v porovnání s předchozími daty vykazuje snížení až absenci reálných vzorů. Díky relativizaci hodnot a vzorů (problém médií, především bulvárních, tedy nejsledovanějších, včetně internetu) dochází k odklonu směrem k vzorům z virtuálního, nereálního světa. (Postavy z počítačových her., Harry Potter, sci fi atd.) Vzory jsou velmi významné pro každého jedince. Vzorem může být pouze jedinec z hlediska cíle dítěte kladný. Často se i neuvědoměle srovnává se svým vzorem, podle vzoru hodnotí atd. V současnosti zůstávají vzory biologické (otec, matka) a vzory typické pro určité období (komerčně úspěšní zpěváci, sportovci již méně díky tomu, jak jsou prezentováni), ale vytrácejí se vzory hodnotné a literární.

D) Vrcholovou hodnotu, abstraktní cíl, komerční společnost současné mládeži také narušuje: do popředí se dostávají hodnoty Osobní úspěch a Kariéra. Tyto jsou preferovány v médiích a často jako významné předkládány i některými méně vyspělými učiteli všech stupňů školství. **Pokud žák díky prospěchu již v základní škole dospěje k přesvědčení, že osobní úspěch ani kariéru nedosáhne, rezignuje na vzdělávání.** Nerezignuje na získání informací – ví, že tyto, kdykoliv bude potřebovat, získá díky internetu případně dalším informačním médiím. A tak školu vlastně nepotřebuje.

Při srovnání kvality komponent sestavující Životní příběh, životní scénář současné mládeže a mládeže do roku 1990, lze sledovat značné rozdíly. Tyto mají dopad také na přístup ke vzdělávání. Současná škola, která stále aplikuje formy, metody výuky, přístup učitelů jako před rokem 1990, zdaleka nestačí. A nejde o používání interaktivních tabulí, případně data projektorů. Tyto pomůcky z podprůměrného učitele kvalitního neudělají, spíše naopak, čím více předkládáme fakta zpracovaná, tím rychleji klesá kreativita žáků. Nejvíce kritická se jeví situace na středních školách s praktickým zaměřením, kde jsou kumulováni jedinci bez motivace k vzdělávání, rezignovaní – protože ví, že kariéru ani úspěch ve smyslu pracovním – nezískají.

Pro současného učitele tedy vzniká prostor k naplnění mnohem významnějšího úkolu: být vzorem. Být žákům vzorem jako jedinec, který sebou samým prezentuje smysluplnost vzdělávání, který „žije svůj předmět“, je jeho ztělesněním, může být žákům příkladem. To je aktuální role učitele - a nejen v České republice.

1.2 Trendy adolescentů

Současná mládež v období dospívání vykazuje několik zásadních, limitujících položek svého chování, přístupu k sobě a ke světu:

- **Nad 50% oslovených dospívajících (podle zdrojů od 54 – 58,4%) uvádí kontakt s alkoholem 3 až vícekrát týdně.** Prokazuje se, že potřebují stále silnější stimuly pro kontakt, protože díky tuposti získané odklonem od reality, stále častějším pobytem ve virtuálním světě, na sociálních sítích, ztrácejí schopnost běžné, plnohodnotné komunikace „tváří v tvář“ beze studu,
- Posunuje se zralost a to až k hodnotě 22-23 let (při srovnání se stupněm zralosti, dříve chápaným jako norma pro věk 18 let)
- Dochází ke stále častějšímu odklonu položek inteligence a vzdělávání (narůstá počet jedinců, kteří se nechtějí vzdělávat – přes racionální argumentaci, že informace lze získat i jinak, než vzděláváním)
- Zvyšuje se akcent na vývojové, tedy pudové hledisko vývoje adolescenta ve smyslu jeho orientace a neschopnosti vůlí, motivací potlačovat pudovost.
- **Pro období 16 let je klíčovým slovem „tělo“.**
 - Je kladen důraz na jeho modelaci podle životního stylu, který daný konkrétní adolescent vyznává a snaží se žít. (Aktuálně je ve smyslu subkultur současné mládeže známo 10 životních stylů.)
- **Pro období 17 let je klíčový výraz „experimentace s partnerstvím“.** V sedmnácti letech má lidský jedinec nejmenší chuť vzdělávat se za celý život. (Největší přirozená chuť vzdělávat se vychází kolem 23 let věku). Vývoj v 17 ti letech nadstavuje zcela jiný úkol než sedět ve škole a vstřebávat méně podstatné informace z hlediska aktuálnosti. Tento fakt platí zřejmě celá staletí (je neměnný za dobu vedeného výzkumu, tedy 30 let) – jen díky současné rozvolněné výchově se stává hrozbou pro druhé pololetí druhého, první pololetí třetího ročníku středních škol, případně závěrečného ročníku tříletých oborů.
- **Pro období 18 let je klíčovým slovem kariéra.** Přesněji snaha v rámci vývojového úkolu „separace od rodičů“ dokázat sám sobě soběstačnost, nejlépe také soběstačnost ekonomickou. Klesá tak snaha „vynikat ve škole“, narůstá snaha „vynikat v samostatnosti a soběstačnosti“. Proto odklony od vzdělávání, přerušování studia, snaha o práci v zahraničí a podobně.
- **Pro období 19 let** dochází k dělení u dívek a chlapců. Dívky procitují první biologický záměr „mít své dítě“. Ale protože aktuálně není tento trend společensky uznáván, snaží se toto v sobě zatlačit, o dané tendenci ani mezi sebou výrazněji nehovoří, tendenci kompenzují do oblasti „být sexuálně přitažlivá“. U chlapců jde jednoznačně o období charakterizované snahou experimentovat s pohlavním životem.

1.3 Rodiče , autority, versus adolescent

Naprosto zásadním a určujícím prvkem přístupu k lidem a k sobě samému jsou první dva roky života. V této době vznikají vazby, přesněji vtisky, které i přes obrovskou plasticitu lidský mozek nedokáže později překrýt a jsou tedy limitující celý další život, především sociální oblast života. Čím je dítě méně v kontaktu s matkou

díky tomu, že od něj odešla do práce, nechala se nahradit jinou osobou, případně místo zůstalo prázdné, tím větší je pravděpodobnost pozdější tendence k agresivitě a hlavně nedůvěře v sociální vazby, včetně snížené schopnosti realizovat je. Celý problém zasahuje až genetický materiál – kdy je geneticky vše v pořádku. Avšak nepečující matka způsobí „obejití genu“, genový řetěz objede tento článek – s fatálními následky pro jedince, často i následnou generaci.

Situace v celé Evropě začíná být hrozivá – protože stále více rodičů je zaneprázdněno naplňováním komerčního trendu a životního stylu, kdy během týdne je rodina téměř bez kontaktu a „víkend vše dožene“. V něm jsou aplikovány nejrůznější činnosti – sportovní, kulturní atd – avšak nedávají prostor k běžné komunikaci, lidé žijí vedle sebe (symbiotické vztahy) na rozdíl od vztahů naplněných vzájemností. Důsledkem je minimální snaha řešit konflikty v rodině („přece si nebudeme kazit víkend“) a z toho vyplývající další licoměr pro rodinné vztahy. Adolescence jako období nejvyšší sociální citlivosti však toto odhaluje a nepřímo na takové vazby útočí – což způsobuje další napětí v rodině, odklon adolescenta z rodinného vzorce, etablaci v jiné skupině, nejlépe v partě, ve které dochází k ventilaci napětí z rodiny. Často za podpory alkoholu, případně některé z komponent připomínající ideologii.

Proto je podstatná znalost zázemí každého, řekněme problémového žáka, adolescenta jedním z prvních předpokladů jeho podpory a koncepční práce pokud ne každého učitele, pak alespoň preventivy a výchovného poradce. Protože projekce rodič – učitel jako autorita je zřejmá, objasněná již mnoho let..k učiteli se často žáci chovají tak jak jsou zvyklí chovat se k matce, k otci, k autoritám v jiném prostředí, než je školní. A nechápou „co se od nich očekává“, když v jiném než školním prostředí je jejich přístup akceptován, chování tolerováno. Výzkumy opakovaně prokázaly, že chování k rodičům koresponduje s chováním k učitelům a toto koresponduje později s chováním k nadřízeným asi tak, jako chování k sourozencům se kryje s chováním ke spolužákům a to je aplikováno později také na spolupracovníky.

Změnu tedy učitel může zajistit tím, že systematicky přistupuje k žákovi jinak než jeho rodič, chová se jako profesionál, protože umí pracovat se svými emocemi, chápe význam koncepčního cíle a úkolu, který na sebe díky funkci převzal.

2. Pozice s nízkou mírou volnosti projevu (pozice „Oběti“)

Při jakékoliv činnosti, která se odvíjí interakcí, neexistuje rovnost. V interakci vždy dochází k nerovnosti. Tato nerovnost má zásadní význam – zaručuje vývoj. Můžeme říci, že veškerý vývoj je závislý na nerovnosti. Rovnost naopak vývoj zastavuje.

Pozice adolescenta v „dospělém světě“ je pozicí s jinou než nejvyšší mírou volnosti projevu avšak zodpovědnost je vyžadována jako při maximální míře volnosti projevu. Tento nutný rozpor vede k napětí. Adolescent se proto snaží buď maximální míry volnosti projevu dosáhnout, anebo získat maximální prostor k usazení se v pozici, kde není tolik zodpovědnosti – tedy je spíše pasivní s ohledem na sledované cíle dospělých.

Avšak v pasivitě není ponechán, je společností veden, nucen k aktivitě. Společností, jejími požadavky, které zastupuje především škola a vzdělávací systém. Svou roli v rodině si zpravidla vydobyl – zde je buď pasivní, anebo aktivní, jeho přístup je rodinou i když často nedobrovolně, akceptován.

„Boj“ o pasivitu – aktivitu adolescenta, boj o pozici s chtěnou mírou volnosti projevu přináší zásadní napětí, které podněcuje adolescentovu akceschopnost. Ta má přímou vazbu na jeho především sociální dovednosti a ty jsou uplatňovány podle principu studu, případně viny.

Pokud se prožíváme v pozici Oběti (pozice s nízkou až nejnižší mírou volnosti projevu v dané chvíli na daném místě) a jsme zdravými jedinci, automaticky se generuje síla naší akceschopnosti, jsme disponováni „s tím něco udělat“. Akceschopnost je možné chápat vždy jako zdravou reakci organismu, která dává signál o jeho normalitě. Projev akceschopnosti však může být chápán jako společensky pozitivní, případně společensky negativní.

Společensky pozitivní pól akceschopnosti nazýváme kreativita. Společensky negativní pól pak obecně pojatým slovem agresivita. (viz Psychologický slovník, termíny Agresivita a Tvořivost).

(agresivita) AKCESCHOPNOST (tvořivost)
(-) ----- X ----- (+)

Od útlého věku vedeme děti k tvořivosti a také k samostatnosti. Naše snaha je více méně úspěšná – nezávisle na tom, zda jsou – se děti stále více prožívají jako samostatné a tvořivé. Druhým pólem tvořivosti je však agrese. A pokud nezajistíme dětem jasné limity, hranice, není možné očekávat nic jiného, než v rámci jejich akceschopnosti nárůst prvků a jevů, které hodnotíme směrem k současné celospolečenské normě jako agresi.

Příklad:

Je model budovy knihovny architekta Kaplického s ohledem na architekturu města Prahy spíše tvořivý, anebo agresivní? Názory se různí.

stylu výchovy, hierarchii hodnot primární society a možná i genetickému základu, je projev dovednosti kumulován do jevu společensky negativního.

Plné uvědomění si faktu, že dovednost nelze zničit, ale je možné její prvky přeměřovat, je zásadní především pro práci s adolescenty a v zařízeních, které koncentrují jedince s nižší úrovní dispozic ke vzdělávání. Zároveň by tato fakta měla vést k úvaze o úspěšnosti a smysluplnosti některých sankcí. Protože je nutné opakovat – dovednost nelze zničit. Lze ji pouze přeměřovat. V praxi s větší úspěšností tím, že je fragmentována, jsou využívány jen některé z komponent, případně všechny ale v jiné hierarchii, protože tak vzniká menší pravděpodobnost aplikace již opakovaně realizované činnosti.

2.2 Stud a vina

Úzká vazba na pozici s nízkou mírou volnosti projevu je sledovatelná také u dalších dvou významných kategorií, které tvoří korekci lidské bytosti. Obě kategorie, stud i vina, vznikají v rodině, na základě norem primární society. Je však mezi nimi zásadní rozdíl.

Pocit studu lze laicky definovat jako prožitek rozporu mezi jedincem zvnitřnělou sociální normou a jeho reálným chováním, jednáním. Jako rozpor mezi kategoriemi „já a společnost“.

Pocit viny lze laicky definovat jako prožitek rozporu mezi jedincem očekávaným chováním a jednáním a realitou jeho jednání a chování. Jako rozpor mezi „já a já.“

Oba pocity (studu a viny) jsou nepříjemné. A proto je cílem organismu se jich zbavit. **Nejtypičtěji používanou formou jak se zbavit pocitu studu je výmluva, lež, vyhnutí se.**

Podle výzkumu je více než 50% školní absence způsobováno studem – jen ten samotný si ani daný absentující jedinec nepřipouští. Sám uvede, že „ve škole je to nebaví“, je tam nuda, případně „učitel je takový a takový“ a podobně. Za vyjádřeními však je uvědomování si nedostatků v učivu, selhávání a z něj vznikající pocity studu. Těm je bráněno nejčastěji odklonem pozornosti od učiva /drzost, zabývání se jinými věcmi v hodině atd/ případně agresí, která odklání pozornost od jevu, který stud způsobuje.

„Utéci“, zbavit se pocitu viny už není tak jednoduché. **Proto pocit viny mnohem častěji vede k řešení. To však nemusí být konstruktivní. Často bývá destruktivní.** Pak je neprospěch způsobující tlak a pocit viny řešen sebedestrukcí, sebepoškozováním, případně jinými sebedestrukčními mechanismy. (Zde patří mnohé dětské sebevraždy, některé motivy mentální anorexie i další negativní prvky v chování)

Oba zmiňované pocity (stud a vina) mají predispozičně své místo (každé jinde) v mozku lidského jedince. Jsou naplněny socializací – v primární societě. Můžete tedy říci, že základem pro pocity viny i pocity studu je rodina, její hodnoty, hierarchie hodnot, normy. Za co budeme prožívat pocity viny je tvořeno v rodině, zastavuje se

na úrovni zhruba 15 let věku. (Výzkumy potvrzují starší studie viz Piaget, Emerson, Kohlberg). Za co budeme prožívat pocity studu se také základem tvoří v úrovni do 15 let, zde však nekončí. Můžeme se tedy začít například ve třiceti letech stydět za tělesný prvek, chování, jednání, které nás dříve ke studu nevedlo. Jedná se tedy o celoživotní osobní korekturu podporovanou konvencí místa, ve kterém žijeme.

Příklad:

Při vyšetřování Patrika (17 let), úspěšného při vykrádání automobilů se táží: „Patriku, vzpomeneš si na svou první, anebo alespoň jednu z prvních krádeží?“ Patrik odpovídá: „No, co si vzpomínám tak to bylo někdy kolem šesté třídy, když jsem otci pomáhal vybrat nějaké novinové budky“.

Patrik s velkou pravděpodobností nebude do konce života prožívat pocit viny za to, že něco odcizí. Spíše bude prožívat pocity studu za to, že bude přistižen. Tak mu velí vtisk v rodinném vzorci.

Kategorie Stud a Vina leze podceňovat. Jsou motivem obrovského množství reakcí a s nimi zřetězených činností. Správně je pojmenovat a tudíž být schopen predikce chování a jednání konkrétního žáka je optimální, v praxi však často zcela nereálné, protože není jednoduché získat o rodině žáka přímé a kvalitní informace. Každý rodič lže. Každý žák lže. Protože se stydí. A stud jej vede ke korekci sdělení, případně alespoň takovým úpravám, aby realita byla zmírněna, spíše odpovídala tomu, co je tazatelem očekáváno. Stejná zkreslení přináší i dotazování se za pomocí dotazníků. Proto nemá valný význam. (Jsou školy, které předkládají nejrůznější dotazníky rodičům. Výsledkem pak je pouze znejistění rodiny, ochlazení vztahu ke škole, pocit oběti, studu a z nich vyplývajících reakcí).

S danými fakty souvisí také spolupráce rodiny a školy. Dnešní rodina chápe školu jako servisní organizaci. Tedy již ne jako službu (Rok 1989 – 1995). Pokud je škola chápána jako servisní organizace, pak rodič očekává od školy zcela samostatné působení na své dítě, bez jeho zásahu. Rodič pak nechápe, proč škola žádá „nějakou spolupráci“. Jde o důsledek „honů“, které školy samy na žáky aplikovaly v letech, kdy díky populační vlně bylo méně žáků. Podbízení se škol vedlo k pádu statutu v očích rodičů, veřejnosti – škola přestala být službou, stala se v očích rodičů servisní organizací, která dělá vše proto, aby se v konkurenci udržela – na úkor čehokoliv, třeba i kvality. A rodiče v mnohých případech mají pravdu.

3. Agrese jako zásadní fenomén predátora

Samotný výraz Agrese pochází z latinského výrazu Aggredior – tedy přiblížení, přibližovat se, jít na nějaké místo, zmocnit se nějakého místa – zničit nějaké místo /až zde destrukce/. Dané stupňování se jeví zcela podstatným a správným. Mírně odlišné výklady slova pak nabízejí slovníky psychologické, sociologické. Avšak mělo by být zachováno ono stupňování.

Agrese je především projev. Projev vitální síly. Agrese je stereotyp – má pro konkrétního jedince typické stupňování. Proto její nástup lze sledovat, je popsateľný a také řešiteľný ve smyslu odklonu v pravém okamžiku. Pokud toto nenastane, je nutné očekávat projev – ihned, případně s časovou prodlevou.

3.1 Funkce agrese

A) Posunout hranice, zvětšit stávající psychický, případně fyzický prostor. Agrese predikuje a přináší konflikt – je logickým důsledkem střetu „čelní linie“ s okolím. A to jak v úrovni psychické, tak fyzické.

B) Člověk je bytost aktivní, potřebuje činnost. Není schopen být nečinným. Pokud taková situace nastane, jeho organismus nemá limit, podnět, automaticky jej sám vytváří. Pokud nemá prostor anebo dispozice k vytváření podnětů dostatečné intenzity, je lidský organismus podrážděný. Cílem je zajistit si podnět („provokovat okolí“). Pokud by toto nenastalo, zůstalo podráždění a nebyl vnější podnět, dochází k „pocitové generalizaci „nemohu nic dělat“, což vede k pádu do depresivních stavů.

C) Další funkcí je ochrana a obrana vlastního psychického i fyzického území, ochrana vlastních hranic. Hranice jsou stanoveny zvyky, návyky, zlozvyky, stereotypy. Jejich narušení vede nutně k reakci – často nazývané drzost, agresivita. Automaticky vzniká agresivní chování v případech, kdy nám je bez přípravy ohroženo psychické, případně fyzické území. Úroveň obrany, výše tolerance k narušování, je velmi závislá na syčení potřeby místa v době 0 – 15 let, tedy v dětství (viz Základní sociální potřeby podle Pessó-Boyden terapie)

Pokud je nám bez výzvy a možnosti obrany narušeno fyzické tělesné teritorium, hovoříme o zneužití, případně znásilnění. Mnohá osoba (především ženy) jsou pak běžně znásilňovány – jen z pohledu daného páru jde o stereotyp, zlozvyk jednoho z partnerů z nejrůznějších důvodů již dříve znásilňovanou osobou akceptovaný – a tak se stává normou. Tímto mechanismem funguje zneužívání nezletilých, stejně jako domácí násilí.

D) Lidská bytost prožívá přecitlivělost, podráždění, především v době kdy si uvědomuje, že je vstupováno do jeho „demarkační zóny hranic“, tedy do prostoru, který je sice oběma stranami určen k „drobnému přetahování se“, ale přece jen hrozí vpád do našeho psychického území. Ve školním prostředí se jedná o typické okamžiky, kdy učitel vyvolává žáka a jeho vyvolání je sankcí za učitelem určené delikty (hovor v lavici, nepozornost atd). V takovém případě jen těžce dokážeme korigovat sílu psychické obrany – často neodpovídá intenzitě „napadení“, je silnější, protože jsme vpád do své zóny neočekávali a nejsme tedy připraveni. Reakce pak odpovídá spíše naučenému schématu, včetně schématu, které si žák

přináší ze své rodiny. Funkcí je tedy opět obrana teritoria, často však verbálně neadekvátními prostředky.

3.2 Reagování na Bezmocnost, pocit bezmoci

Prožitek pocitu bezmoci vzniká při náhlém, prudkém, nečekaném útoku na zásadní body prožívaného vnitřního světa, osobního psychického teritoria. Vznik pocitu bezmoci má tento postup:

- Reakce druhého prožívaná jako útok velmi znejistil náš sebeobraz, dezintegruje náš obraz vlastní hodnoty v dané oblasti a pak celkově v danou chvíli,
- Organismus nedokáže kompenzovat útok hněvivou fantazií (která jinak slouží k odreagování) jen se stahujeme a vměstňáváme vnitřně svůj potenciál,
- Po té, co se útok zastaví a my nejsme schopni kompenzačních hněvivých myšlenek, pociťujeme bezmoc. V tomto stavu se cítíme velmi nedobře, zahrnuje nás úzkost, případně „jen“ dojem „knedlíku v krku“, případně tlak v horní části břicha (oblast žaludku). Pokud si v danou chvíli můžeme dovolit reakci, nastoupí nyní emoce „vzteky“. V tomto emočním stavu nastane regresní proces, chováme se jako dítě. Velmi rozhoduje na jaké věkové úrovni se regres zastaví. (Jsou dospělí muži, kteří v tomto stavu jen z dálky nadávají, jiní plivou, jiní kopou atp). Pokud v této fázi přijde konejšivá pomoc – nejlépe ze strany třetí osoby, ale jsme schopni přijmout ji také od napadající osoby, celá situace se výrazně zklidní. Pokud toto nenastane (což je nejčastější situace) dostaví se hněvivé myšlenky – ale jsou slabé, nabízejí pouze slabou kompenzaci. Proto vyvolají pocit strachu. **Strach je důsledkem pocitu bezmoci.**
- Při pocitu strachu je v těle možný dvojitý projev: jednak potíže s nádechem, dýcháním obecně, případně podlamování kolen, stavy blízké ztrátě vědomí. Obojí tvoří schéma obrany před strachem, kdy je pozornost organismu převedena jinam než na původní zdroj a tím dochází k úlevě.

Podrobné pročítání výše uvedeného textu při možnosti sledovat konflikt mezi učitelem a žákem mnohé objasní. Kvalifikovaně připravený učitel pak dokáže sledovat reakce žáka a včas pomoci, aby nedošlo na fáze strachu a tudíž velmi nepříjemné interakce. Zároveň dokáže sledovat sám sebe, aby také on byl ošetřen, neměl z konfliktních interakcí újmu.

3.2.1 Typické reakce na hněv druhých (směřovaný k nám, k učiteli)

Typické reakce lze rozdělit do několika skupin, kdy principem je konkrétní forma reagování, intenzita je pak individuální.

A) Typ oběti: vyhýbá se konfliktu, pak má výčitky sám k sobě pod větou: „**já nejsem v pořádku, ty jsi v pořádku**“ . (Obhajuje tedy agresora, viníkem označuje sám sebe).

Základ reagování je v primární rodině, kdy byl často neuvědomovaně veden jako by větou : „Všichni ostatní jsou důležitější než jsi ty“. Obecně se pak jedná o jedince vždy disponované k přizpůsobování se na úkor vlastních potřeb. Výsledkem bývá často pád až k depresivním stavům.

B) Typ útočníka: konfliktní situace analyzuje a chová se v nich jako by pod větou: „**Já jsem v pořádku, ty nejsi v pořádku**“. Jedná se o typ vznětlivého, sebestředného jedince, který je schopen podléhat dojmu, že „svět se proti němu spiknul“, stále je mu ubližováno. Je stále připraven ke konfrontaci.

Schéma jejich reagování se dělí na:

- „Horký vztek“ – okamžitě hrozí až útočí;
- „Chladný vztek“ – preferuje sarkasmy, cynismus, ironii.

Základem je opět primární rodina, nutnost rozhodování se, zda „být svůj“ anebo se přizpůsobovat. A v dětství často vítězil tlak autority, její hrozba.

C) Typ střední pozice: je téměř ideálem fungujícím jako by pod větou „**Já jsem v pořádku, ty jsi v pořádku**“. Jde o jedince, který má náhled na svůj hněv (tedy si hněv uvědomuje, umí jej pozorovat, ale intenzivně hněv neprožívá). Jedná se o velmi vzácně se vyskytující formu zvládnání hněvu, která vychází z vnitřní moudrosti. Mnohé techniky (asertivita a podobně) se naivně pokoušejí naučit tuto formu zvládnání hněvu. Opravdovou cestou je prožití hluboké vnitřní moudrosti, sebepojetí jako součástí celku, „protivníka“ jako fasety sama sebe.

D) Pasivně agresivní typ: **Působí tak, že svou agresi a hněv umí delegovat na ostatní**. Pak se ostatní stávají agresivními, on sám vyznívá jako neagresivní až oběť agresorů. Takoví jedinci v rámci možností odmítají otevřené spory, nejdou do konfliktů – spíše se z nich vymlouvají až se jim vyhýbají za pomoci výmluv a polopravd. Běžné je jejich vyjádření souhlasu, aby v zápětí našli „objektivní důvody“ pro vyjádření nesouhlasu a ten realizují. Až při hlubším poznání jejich fungování jsou označeni za nespolehlivé, blízcí roli oběti. Nedělá jim problémy sebedestrukce – kdy nestačí nadměrné sebelitování.

Hlavním cílem pasivní agrese je vyhnout se konfliktu. Často však dochází k vyhnutí velmi nerentabilně, za cenu ztrát všech účastníků. (Blízké osoby těchto jedinců hovoří o jejich „dvojí tváři.“ Často používají větu „kéž by byl doma takovým, jak se tváří na veřejnosti“.)

Hlavní znaky a zisky pasivní agrese:

- podřizuje se, z podřízené role vše řídí, manipuluje /ne vždy vědomě/ a vše mu přináší zisk;
- trpí nevyvážeností pocitu vlastní hodnoty, sebecitu, sebeaktualizace;
- neumí se plně přizpůsobovat i logickým zákonům a pravidlům společnosti;
- často působí nezrale, dětsky až „bláznovsky“;
- co nemusí neřeší, odmítá řešit, uhýbá před zodpovědností.

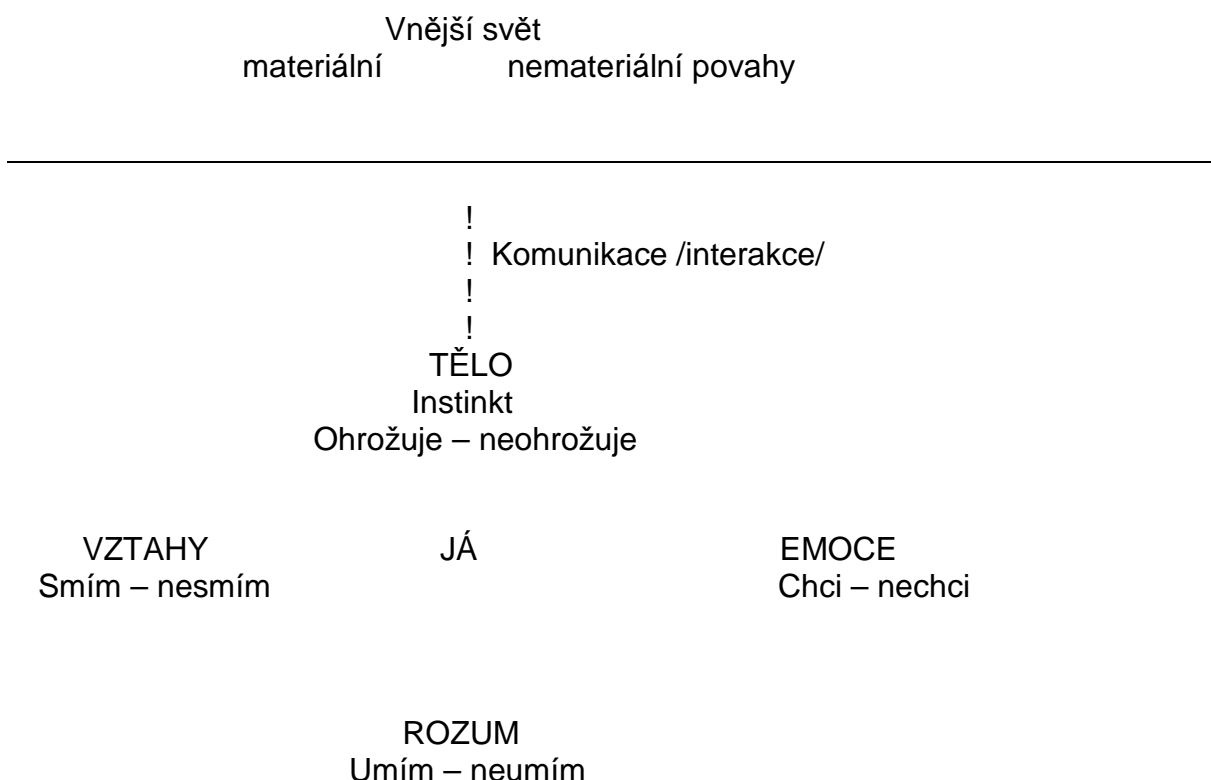
Koluze: je typickým prvkem používaným pasivně agresivním jedincem. Jde o „hru ve hře druhého“ nejčastěji při párovém soužití, případně v práci dyády. Princip spočívá v tom, že zdravým běžným jedincem něco vyžaduje. To mu pasivně agresivní

jedinec naplňuje. Ale s uvědomováním si, že ono naplňování je pro něj pouze hra „není v akci naplno“ a tak je schopen celý děj regulovat původně zcela nečekaným směrem. Zdravý partner se musí přizpůsobovat – a tedy dochází také jen ke hře, není v ději „naplno“.

Typické důsledky je možné sledovat v páru, kdy pasivně agresivní je žena – muž časem velmi „zšenští“, žena vyznívá jako dominantnější až krutá, což si uvědomuje a odmítá, proto „hraje hru“ v přáních muže – a tento trend pár zcela destruuje. Děti vyrůstající v takovém prostředí mají despekt k autoritám, nedůvěru k moci, zůstávají sebestředné.

Pro učitele je významné uvědomovat si vlastní mechanismy reagování na hněv druhých, odpozorovat sebereflexí vlastní pochody a pokud jsou nevýhodné, pokusit se o jejich korekci až změnu. Ze strany žáků je velmi pravděpodobné, že budou reagovat všemi výše uvedenými způsoby. Zvláště významné je odpozorovat ve svém okolí jedince pasivně agresivního, protože reagování na žáka aplikujícího tuto formu je často klíčové pro klima v celé školní třídě. Pasivně agresivní jedinci mají významně často důležité místo u zrodu nejruznějších provokací a to jak směrem negativním k zájmům a cílům učitele, tak pozitivním.

4. Neurobiologický princip fungování organismu a vzniku agrese



Vnější svět má optikou lidského jedince část materiální (například prvky z přírody, zvířata, lidé, domy atd) a část nemateriální (atmosféra místnosti, vítr atd). Obě složky Světa, tedy část materiální i část nemateriální, je s každým lidským jedincem neustále v interakci. Neustále předává podněty a vede člověka k reagování.

Podněty přijímáme tělem – protože „na těle“ máme umístěny všechny smysly. Tělo jako první a také nejvýznamnější subsystém lidského fungování podnět vyhodnocuje na úrovni instinktu – tedy zda je pro organismus ohrožující, anebo je neohrožující. Pokud je podnět vyhodnocen jako výrazně ohrožující, tělo „reaguje samo od sebe“, bez emoce, úvahy, provedeme reakci (uskočíme, přikrčíme se při nezvyklém hluku a podobně).

Pokud není podnět vyhodnocen jako výrazně ohrožující pokračuje dále a získává emoci. Emoce může být jen trojí : příjemná, nepříjemná, případně neutrální. Dále máme jen stupně příjemnosti a stupně nepříjemnosti. Po té, co podnět získává emoci („energetický náboj, impuls“) je veden do prostoru racionální analýzy, kde je vyhodnocováno „co vše o podnětu vím, jakou s ním mám zkušenost“. Zde je podnět zpracováván – avšak nikoliv objektivně, vždy podle emoce /příjemná, nepříjemná, neutrální/ která spouští konkrétní asociační řetězec, vytváří hierarchii podle zkušeností, které máme s podnětem.

Po zpracování podnětu v racionální analýze tento pokračuje do segmentu „sociální vztahové korekce“ kde je vyhodnoceno co si smím a co nesmím k podnětu do světa, svého okolí, „dovolit vyjádřit“. Po této korekci za pomoci těla (oči, slova, gesta) na podnět reagujeme.

Prvek „já“ si lze představit jako magnet, který se v určitou chvíli „přilepí“ k některému ze subsystémů (k tělu, emoci, rozumu anebo sociální korekci) a tam se prožíváme.

Podstatné je znát pořadí – tedy že podnět získává emoci dříve, než je „rozumem“ zpracováván. Z toho v praxi vyplývá, že není lhostejné, v jaké atmosféře sdělujeme informace, není lhostejné jaká je spouštěcí dispozice k úvaze, přemýšlení.

Příklad.

Dospělé reagování:

Tělo (sluch) zachytí výstražnou sirénu. Slyšíme zvuk projíždějícího hasičského vozidla, následně i registrujeme modré majáky.

Emoce – bude spíše nepříjemná, maximálně neutrální.

Rozum – první myšlenka „něco se někde stalo“. Následná: „Má to se mnou souvislost?“

Sociální korekce – „potřebuji to ověřit“ /a přemýšlíme kam, komu zatelefonovat/

Reagování zdravého dvanáctiletého chlapce:

Tělo (sluch) zachytí signály hasičského vozidla

Emoce – bude kladná

Rozum – první myšlenka „je to musím vidět, tam chci být“

Sociální korekce – „jak to udělat, abych splnil co mám a zároveň se tam mohl podívat“.

Z příkladu a předchozí teorie vyplývá, že je velmi podstatné, jakou emoci zachycený podnět vyvolá. Pokud dobře učíme, pokud je třída „dobře naladěná“, je emoce neutrální až kladná, jen minimálně negativní. To je velmi významné, protože negativní emoce vyvolá negativní odezvu, averzi. Stejně jako averzi dokáže vyvolat tvrdá sociální korektura. Pak energie emoce prochází „rozumem“, ale zastaví se v oblasti sociální korektury. Zde jako by změnil svůj směr, vrací se zpět přes „rozum“ k emoci – ale tu již vyvolá jistě negativní (jako by energie byla míčkem pro stolní tenis, „rozum“ byl sítkou). Pokud k tomuto opakovaně dochází, dojde k „městnání energie“, tato se stane negativní a vyústí v proražení sociální korektury, směrem k vnějšímu světu dojde k negativní reakci – drzosti, verbální anebo i jiné agresi zaměřené na vnější objekty, případně konkrétního člověka.

Agresivní chování je důsledkem pocitu, že jsme obětí (máme v danou chvíli nízkou míru volnosti projevu), dojmů, že nám někdo, něco, brání ve vlastním prožívání, chtěné akci. Zábrana může být skutečně z vnějšího světa, může však být také důsledkem našeho prožívání vnitřního. Naše reakce, agresivní reakce, je pak kompenzací přetlaku vzniklého uvnitř organismu. Agrese může být zaměřena vně organismu, anebo také do jeho vnitřních struktur. (Tak vzniká dispozice k psychosomatické reakci).

4.1 Vnitrodruhová agrese

Existuje mnoho přírodních mechanismů fungujících nezávisle na tom, zda jsou člověkem přijímány kladně, anebo záporně. Vnitrodruhová agrese je jedním z nich. Jde o zásadní a v přírodě velmi významný princip, jehož cílem je evolučně kvalitní pokračování existence druhu. Na úrovni zvířat tento mechanismus chápeme a racionálně přijímáme. Často se snažíme nevědět, že člověk má stejného předka jako primáti, jako bezocasé opice. Známe druh šimpanze, jehož genetický materiál je v 99,4 % shodný s genetickým materiálem člověka. Věda má nezvratitelné množství důkazů, že z opice nepocházíme, že máme s opicemi společného předka (ačkoliv jsme doposud nenalezli jeho ostatky). Lze logicky dedukovat, že se nás týká mnoho skupinových mechanismů – i nepopulárních – které jsou u savců běžné.

Příkladem mohou být kosatky – pokud skupina jedinců není hladová, mají uspokojeny všechny základní potřeby, mají samci tendenci „hrát si“. Tak vyberou mladého samce, zhruba do jednoho metru délky a s ním házejí obdobně jako lidé s míčem. Tento mladý samec zpravidla zahyne – na četná vnitřní zranění. Opičí tlupa, pokud je bez zátěže, má uspokojeny základní potřeby, vykazuje obdobné chování : samci vyrazí do teritoria sousední tlupy, kde „ukradou“ mladého samce. Pak jej lynčují. Předvádějí se mezi sebou navzájem na úkor tohoto tvora – skáčou po něm, ubližují mu. Jejich cílem není usmrtit jej – pouze jej využívají jako prostředek. Až se přestane hýbat, nejeví známky života, odcházejí, nezajímá je jeho další osud..Mladý samec toto šikanování zpravidla přežije pouze na krátký čas – umírá na četná vnitřní zranění.

Bylo by naivní myslet si, že člověk jako tvor přírody vnitrodruhovou agresi nezná. Opak je pravdou. Tento fenomén je podstatou soutěživosti, „dravosti“, radosti přinášející kolektivní sporty na úkor jiných týmů. Není valného rozdílu mezi fotbalovými fanoušky jednoho týmu brojícím proti fanouškům týmu druhého a tlupou opičích samců.. A tejně jako u opic jde o jev, který nabývá na síle, pokud není strádání v základních potřebách. Pokud se vzájemně „méně potřebujeme“.

Šikana je projevem a důsledkem vnitrodruhové agrese. Šikana je důsledkem blahobytu.

V dobách blahobytu se vyskytovala, vyskytuje a bude vyskytovat. V malé míře, ukázce, je možné tento fenomén sledovat například v rivalitě mezi občany jedné vesnice – pokud nepřijdou povodně případně jiná pohroma. Pak jsou schopni a ochotni kooperovat, pomáhat si. Ale po té, co obecné nebezpečí pomine, vše se „vrací do normálu“, vzájemné vztahy opět ochlazují...

5. Agrese mezi žáky a její dělení

Agresivní chování mezi žáky škol všech stupňů, včetně škol mateřských, není ničím novým. Novým prvkem je intenzita a brutalita. Můžeme spekulovat (není znám adekvátní výzkum tohoto tématu) že se jedná o důsledek souhry několika faktorů: blahobyt, absence kvalitních vzorů, negativní vzory z počítačových her, nízká schopnost vzájemné komunikace a stále se zvyšující individualizace a možná i faktory další. (Nabízejí se například při studiu kořenů vzniku závislostí, kdy jsou prokazatelně degradovány zásadní hodnoty lidství, je preferována výkonnost a hlavně „dravost“. Proto se často do popředí dostávají lidé se sníženou empatií až osobnosti psychopatické).

Pokud potřebujeme negativní chování tohoto smyslu řešit, je nutné umět je rozdělit a pak hledat adekvátní řešení.

Základní dělení je následující:

A) Individuální agrese:

Je projevena negativním vztahem konkrétních jedinců. Vzniká buď spontánně, případně až domluvou po vzájemné slovní, anebo mírnější fyzické potyčce. Zpravidla ji vyvolává jedinec s více spolužáky, **není definována jednoznačná oběť**. Agresivnější jedinec tedy provokuje a dochází ke konfliktu mezi ním a jedním i více spolužáky. Ostatní dané chování spíše tolerují, protože pro ně není ničím novým – znají toto chování ze všech stupňů absolvovaných škol, stejně jako například z místa bydliště, treningových skupin ve sportu a podobně. Jde o běžně se vyskytující rivalitu a to jak mezi chlapci, tak dívkami. Narůstá brutalita útoků, není sledován dramatický nárůst jejich množství.

B) Skupinová agrese

Je projevena negativním vztahem více jedinců skupiny (školní třída, kolektiv sportovců – typické pro mládežnický fotbal, hokej) k jednomu konkrétnímu žákovi, který se ocitá v pozici oběti. Důvody bývají často konkrétní a pomíjivé. (U sportovních tříd opakované selhání brankáře a podobně). **Typické a zásadní však je, že volba oběti není náhodná, má jasný a vysledovatelný základ a zpravidla (statisticky) do tří měsíců je zvolen jiný jedinec jako oběť skupinového nátlaku.**

C) Šikana

Je projevena negativním vztahem jedince, anebo skupiny jedinců ke konkrétnímu žákovi. Jedná se skrytý, plíživý a dlouhodobý jev, ostatními členy kolektivu spíše tolerovaný. **Žák zůstává obětí déle než tři měsíce – často například na základní škole i více než jeden rok.**

Jedinec zvolený jako oběť má zpravidla jiný vztah k bolesti (obává se jí) a trpí naučenou neschopností bránit se verbálním útokům. Často se jedná o jedince deprivované. Dalším významným ukazatelem je zpravidla fakt, že daný jedinec neobsazuje žádnou z významných a snadno definovatelných rolí v daném kolektivu.

Je snahou vyučujících v prostředí školy a nejlépe i mimo ni zabránit všem výše popsaným jevům. A snaha vždy smysl má. Šance na úplné řešení je však velmi malá – pro podstatu vzniku daných jevů, zákonitost jejich vzniku (viz kapitola výše).

6. Školní třída jako organismus

Třídní kolektiv bývá sestaven ve smyslu povah a sociálních dispozic jeho členů náhodně. Jeho vývoj lze pomocí některých metod predikovat (například Barvové asociační snímkování) ale v zásadě se nic takového neděje. Každý jedinec tak přináší do kolektivu svou vlastní zkušenost s pojetím školního řádu a hlavně opravdovými normami, kterými se řídil ten kolektiv, ze kterého do současného přišel. Pak je logické, že svůj přístup chce prosadit – má na něj zkušenost. Do tohoto dění zasahuje další zákonitost – utváření **hodnot konkrétní třídy**: každá má své **ideály** (co by chtěla dosahovat i když finálně dosáhnout nelze) své **motivace a prvky pro satisfakci** (co považuje za své odměnění a motivuje členy) své **operátory** (atributy, které využívá někdy směrem pozitivním, někdy negativním, neulpívá však na nich) má také **stresory** (prvky, děje, které třídu stresují, vedou k reakci typu „vyhnout se“) a má konečně i své **destruktory** (děje, prvky, které kolektiv rozkládají, individualizují).

Exaktní zjišťování jednotlivých komponent vytvářejících základ pro dynamiku vývoje třídy není jednoduché, protože se dílem vyvíjí, mění. Zahrnuje také učitele, jejich přístup. (Výzkumy ukazují, že i více než 30% šikany v základních školách, kde skutečná šikana probíhala a byla šetřena, způsobili svým přístupem vyučující. V drtivé většině tříd základních škol nahlášených jako „třída v krizi“ se prokázalo, že v krizi není třída, ale vyučující, který nedokáže uchopit dynamiku třídního kolektivu). Existuje však alespoň laická, přibližná metoda, jak v konkrétní třídě zjistit podstatné komponenty. Stejně tak je možné být spekulativně, a bez specializovaného odborníka vygenerovat žáky, na které bude li při znalosti základních kamenů řešení vyučující působit, může dojít k pozitivní změně ve třídě, ke změně klimatu i operativním změnám v atmosféře třídy a tím k dispozici žáků více přijímat výuku pozitivně.

6.1 Zjišťování úrovně konkrétního negativního jevu a řešení

Technické požadavky:

- jmenný seznam konkrétní třídy 3x
- kalkulačka pro pozdější výpočet
- znalost základních rolí v konkrétním třídním kolektivu

Postup :

- zvolíme kritérium, jehož deskripci chceme v daném kolektivu realizovat
- přidělíme znaménka jednotlivým žákům podle schématu, který odpovídá danému zjišťovanému kritériu
- vygenerujeme konkrétní žáky, na které je třeba působit, aby došlo ke změně atmosféry při hodinách a později i změně klimatu celé třídy
- určíme role, které vytypovaní žáci ve třídě zastávají a především pracujeme s těmi žáky, kteří zastávají silné role, pak ostatní, případně role asistentské

Ukázka postupu

Třída : 28 žáků

Zvolené kritérium : vztah k šikaně

Znaménka, která budou přidělována jednotlivým členům kolektivu podle vztahu k šikaně:

- (+) bude přiděleno jedinci, jedincům, kteří jsou schopni šikanu realizovat i podněcovat
- (+ -) přidělujeme žákovi, žákům, kteří šikanu podněcují („umí vyhecovat ostatní“)
- (- +) přidělíme žákům , kteří se přidávají k podněcování („hecování“) šikany, sami však začnou jen za určitých okolností, jinak se spíše přidávají k podněcování
- (-) označíme ty žáky, kteří jsou směrem k šikaně pasivní, případně v různé míře dávají najevo až své odmítavé stanovisko

Počet žáků s přidělenými znaménky: ! Převod na počet procent:

(+) = 8 jedinců	!	= 29 % (+)
(+ -) = 4 žáci	!	= 14 % (+ -)
(- +) = 6 jedinců	!	= 22 % (- +)
(-) = 10 žáků	!	= 35 % (-)

Provedeme zápis v procentech podle vztahu k šikaně:

(+)	(+ -) a (- +)	(-)
29%	14% a 22%	35%

Zápis průběžně informuje, že 29% žáků je schopno daný jev realizovat, často za podpory dalších 14 % třídy. V extrému pak je pro šikanu až 65% této konkrétní třídy. Tuto sumu jedinců v žádném případě neudrží zbylých 35% žáků.

Pokud nenastane extrémní situace, pak je vztah k šikaně ve třídě rozdělen poměrem

33% ku 57% což je málo pro udržení statistické hladiny. Lze konstatovat, že optikou konkrétního vyučujícího viděno, který přiděloval znaménka, daný jev v této třídě probíhá.

Pro alespoň částečnou objektivizaci je vhodné, pokud přidělení znamének realizují další dva z vyučujících – a to vyučující jiného typu předmětu (matematika – český jazyk atp) případně vyučující jiných osobnostních dispozic, povahy. Je velmi málo pravděpodobné, že dojde ke shodě přidělení znamének u všech jedinců (není zkušenost za 15 let praxe s touto metodou), ale u jedinců, u kterých je shoda, bývá toto velmi významné.

Existuje statistické pravidlo, které je hranicí pro výskyt sledovaného jevu v dané konkrétní třídě. To je definováno rozložením:

(+) (+ - a - +) (-)

10% - 30% - 60 %

Pokud je žáků schopných podněcovat a realizovat sledovaný jev 10 a méně procent oproti jedincům, kteří jej odmítají v hodnotě 60 a více procent, pak třídní kolektiv je schopen vlastními regulačními mechanismy typickými pro kolektiv (viz sociální psychologie, sociologie) nedopustit ve svém teritoriu spuštění daného jevu.

Čím vyšší je procento aktivních směrem k jevu (znaménko +) a méně s odmítavým postojem (znaménko mínus) tím je pravděpodobnější, že jev se vyskytuje a třída bez vnějšího zásahu není schopna děj potřit.

V současných základních školách je nejčastější rozložení takové, že nejvyšší procentuální část je koncentrována do středového pásma. Pak sledujeme třídu, která prožívá napětí, bude se v ní těžce vyučovat pro oscilující přístup ke škole (budou „nevypočitatelní“ říkávají učitelé) a sledovaný jev může kdykoliv nastat i kdykoliv skončit – proto častěji nejde o šikanu, ale o skupinovou agresi.

Další postup:

Nyní máme obraz dané konkrétní třídy s ohledem na zvolené kritérium. Proto vygenerujeme nejlépe manipulovatelnou část žáků v našem záměru – a to jsou jedinci, které jsme označili znaménkem (- +) , tedy jedince, kteří jsou schopni šikanu (sledovaný jev) podporovat jen za určitých okolností případně se přidat k podporování.

V našem konkrétním příkladu se jedná o 10 žáků. Těm bude třeba věnovat ze strany vyučujících zvýšenou pozornost – řečeno lidově: přizpůsobit výuku tak, aby je více zaujala, byli v ní angažovaní, získali satisfakce, posílili tak svůj vztah ke škole, výuce, byli s ní více identifikováni. Dokázali se přesunout z e znaménka (- +) do znaménka (-)

Jedná se však stále o velkou skupinu a tak je třeba vygenerovat jejich „pořadí významnosti“ v hierarchii celé třídy. K tomu slouží znalost základních kolektivních rolí.

7. Role v kolektivu a jejich určování.

Je potřebný jmenný seznam konkrétní třídy, nejlépe ve třech kopiích.

Základem tvorby rolí je zákonitost – její vznik je pouze spekulován – kdy skupina lidí na základě vnitřní dynamiky součinnosti mezi sebe rozdělí dvanáct základních společenských rolí. Ty jsou přidělovány zcela spontánně, neřízeně, prostě „vzniknou“, vygenerují se. Jedinec, který roli přijme v jednom společenství, nemusí tutéž roli zastávat ve společenství jiném. Role jsou přidělovány podle dispozic jedince, atmosféry v konkrétní stabilizované skupině lidí a vnějších okolností na konkrétní skupinu působící.

Základních rolí je dvanáct. Možná odtud výraz tým – kdy tým tvoří do dvanácti lidí. Třináct a více již není tým (skupina má jinou dynamiku a rozdělení rolí). Například při vrcholovém managementu krizových situací je počet rozhodujících vždy do dvanácti – ve větším počtu přicházejí negativní tlaky a potíže s rozhodováním.

Existují systémy, které základních 12 rolí dělí podle ještě jemnějších specifik a dynamiky protipólu až na 27 typů – a není to špatně. Jen složitost už vyžaduje účast odborníka.

Školní třída má zpravidla více než 12 žáků. Není tedy týmem a chtít po třídě „týmovou práci“ znamená vůbec nechápat, co týmová práce znamená, mítet fakt, že přináší nejen výhody, ale také nevýhody. (V mnoha případech je týmová spolupráce brzdou vývoje, mnohem výhodnější je kreativní jedinec s kvalitním pomocníkem, ostatní operativně zajišťují úkoly, které jsou jim přiděleny atd. – viz výzkumy ohledně skutečné spolupráce směřující k vytyčenému cíli. Přirozenost takového dělení lze sledovat u dětí v MŠ případně prvního stupně ZŠ, kdy jsou učeny spolupráci – ale jen pod dozorem autority. Pokud se tato vzdálí, vše se rozpadá na výše popsanou strukturu).

Zásadní kolektivní role.

1) Snaživec

Tak jako u všech následných rolí ten, kdo roli zastává si ji neuvědomuje, ten ji „žije“. Ačkoliv bývá ostatními upozorňován a souhlasně přitakává, vnitřně s ní je natolik ztotožněn, že bez racionální snahy a zpětného hodnocení situací si daný fakt spíše neuvědomuje.

Pro snaživce je typická schopnost rychle vyhledat silného, nejsilnějšího jedince a usilovat o jeho přízeň. (Viz role Hujera ve filmu „Marečku podejte mi to pero“) Okolí za toto chování jedince může glorifikovat anebo odsuzovat – stejně svůj přístup v dané skupině jedinců nezmění.

2) Lazar („Ublížený“)

Ve skupině je vygenerována role Lazara – role jedince který k sobě vztahuje somaticky negativní tendence. (Je stále nachlazený, pokašlává, stěžuje si na špatné zdraví, chce být za ně litován atd).

Jedná se o jedince pro kolektiv velmi významného! Protože jeho příklad nutí ostatní pečovat o své zdraví. Jde o roli velmi významnou zvláště v době chřipkové epidemie a podobně – protože jedince, který přijal roli „Lazara“ postihuje zpravidla

epidemie jako prvního. Pak ostatní vědomě i neuvědomovaně zahájí masivnější prevenci. (Učitelé znají situace, kdy třídy vedle sebe na jedné chodbě, mají v případě epidemií masivně rozdílné počty onemocnělých. Čím je role Lazara ve třídě méně čitelná, tím větší počet žáků onemocní – při stejných podmínkách, jako mají třídy ostatní.)

3) Provokátér (Černý mrak)

Jedinec s touto rolí má jasně definovaný úkol – pomlouvat a zahušťovat atmosféru v kolektivu. Svou činnost neprovádí okázale, spíše skrytě. Z hlediska vyučujícího mu téměř nejde vyhovět, nemá ke všemu přímo poznámky, spíše mimikou a despekt znázorňující gesty sděluje vlastní názor, učitel, který by měl snahu žáka v této roli zaujmout, bude zbytečně mařit síly.

Třída má k této roli spíše ambivalentní vztah – protože si žáci uvědomují, že pomlouvá li jiné, může pomlouvat také je samotné. Lze říci, že nejde o silnou roli, spíše je žák s touto rolí ostatními přijímán – nepřijímán podle aktuální situace.

4) Opozičník

Je první silnou rolí z uváděných. Silnou proto, že třída velmi obezřetně sleduje komunikaci mezi opozičníkem a učitelem. Kvalita a hloubka jeho vyjádření při obhajobě učitelského stanoviska dodávají vyučujícímu a jeho slovům důležitost a vážnost. Je také běžné, že vyjádření opozičníka spouští až lavinovitou reakci ostatních. Pak je důležité, aby vyučující přišel k opozičníkovi fyzicky blíže a přes dodatky ostatních řešil problém, názor, právě s ním.

5) Mediátor („Sluníčko třídy“)

Žák s touto rolí dokáže mít kladné sociální vazby s většinou spolužáků. Dokáže je svým chováním, vystupováním a verbálním projevem zklidňovat, stejně jako dávat pozitivní impuls. Pro vyučujícího je tento žák velmi významný – jde o druhou silnou roli. Důležité je však uvědomovat si, že Mediátor nemusí mít kvalitní prospěch ani nemusí být stabilní v názorech. Spoléhat se na něj, zatěžovat vážnými úkoly proto může znamenat pro učitele zklamání.

6) Třídní šašek

Každá třída má svého třídního šaška. Tedy jedince, který za pomoci nejružnějších přístupů (od sarkasmů a ironie po „drzost“) má za úkol pobavit třídu. A to jak na úkor některého z žáků, tak na úkor vyučujícího. Zklidnit, „usadit“ třídního šaška verbálním projevem téměř nejde – protože se jedná o roli, ze které žák neumí vystoupit. Je běžné, že třída sama tomuto jedinci naznačuje „že už stačí“, že jeho projev nevítá – ale on nedokáže přestat. Je to role. Řešením pro vyučujícího je blízký fyzický kontakt. Do této role nečastěji vstupují jedinci, kteří se fyzické blízkosti obávají, případně ji naopak vyhledávají. V obou alternativách dojde ke zklidnění, pokud se vyučující přiblíží. Základem je tedy nebát se vcházet mezi žáky – což mnozí učitelé až k zadním lavicím nedělají.

7) Vědec

Do role vědce je delegován zpravidla jedinec, který má rád informace, umí je sám vyhledávat. Typická je tendence opravovat vyučujícího, případně upřesňovat jeho výklad, žádat upřesnění. (Typická otázka žáka v roli vědce: „Pane učiteli, proč se ta řeka po soutoku dále jmenuje Labe, když Vltava je delší a hlubší?“)

Třída velmi ostře sleduje reagování vyučujícího na žáka v této roli. Jde o situaci pro třídu atraktivní, případně ji chápou jako „kulturní vložku do výuky“. Podstatné je, aby učitel vědce nikdy nepodceňoval a neponižoval. Pokud na jeho otázky, doplnění, nezná odpověď, pak toto přiznal, případně delegoval hledání správné odpovědi zpět na vědce s tím, že „pokud bych vás zítra potkal na chodbě, budu rád, když mi sdělíte jak to je“.

8) Formální vůdce

Formálním vůdcem je volený předseda třídy. Je podstatné až nutné tuto funkci a volbou zavádět. Protože demokratický systém je postaven na síle funkce – není postaven na síle jedince, který funkci vykonává. A škola je jediným místem, kde můžeme tuto skutečnost prožít. Pokud záměrně zvolí do této funkce slabšího žáka i toto učitel akceptuje. A však v situaci nerozhodnosti třídy nechává práce formálního vůdce rozhodovat – často přes nevoli třídy, se sdělením: „Petra jste si jako předsedu vybrali, dali jste mu rozhodovací pravomoc a on ji přijal. Petře rozhodni, ostatní jsou nyní podřízeni tvé volbě – protože si tě do čela zvolili“.

9) Neformální vůdce („Šedá eminence“)

Je nejsilnější se všech rolí. Ačkoliv si daný fakt jedinec často neuvědomuje, dokáže manipulovat s míněním většiny třídního kolektivu. Pro vyučujícího je podstatné být s neformálním vůdcem v koalici. Protože pokud ten se postaví proti učiteli, případně je začleněn do činnosti, která je kontraproduktivní výuce, způsobí potíže celé třídě, dokáže velmi korigovat atmosféru, často i trvalejší aspekt, klima třídy.

10) Soudce (Podněcovač, „Kibic“)

Jedinec s touto rolí nabízí často své názory jako názory „všech“. Generalizuje ve svých sděleních, dokáže odsuzovat i glorifikovat, jeho názory nemusí být kolektivem akceptovány, jsou však slyšeny a je na ně reagováno, často tvoří jednu z alternativ, ke kterým se třída přidává, anebo postaví opozičně. Úroveň je hodně závislá na intelektu a verbálních schopnostech jedince v této roli. On sám bývá názorově přelétavý, nepevný, dokáže třídu přesvědčit a v zápětí znegovat to, v co je přesvědčil. Nejde o silnou roli, je však nutné dobře sdělením a názorům žáka v této roli naslouchat a pokud je to možné, jeho názor vést.

11) Oběť („Černý Petr, Obětní beránek“)

Každý kolektiv vygeneruje ze svého středu jedince do této role. Není to však role stálá. Pokud je kolektiv zdravý, přechází role zhruba (statisticky) po třech měsících na jiného jedince. Jiný žák je pomlouván, za něco odsuzován, neoblíben. Pokud vyučující chce posílit žáka, který aktuálně je v této roli, která jako jediná je nestálá, může to učinit jen mimo kolektiv, například na chodbě atp, individuálně. Posílit před kolektivem jedince v této roli znamená ještě více jej do role Oběti ponořit.

12) Univerzální jedinec („Čekatel“)

Poslední z rolí je role „Čekatele“. Jde o jedince univerzálního, který je schopen zaujmout kteroukoliv z výše uváděných rolí a dobře se v ní cítit. Jak dlouho v jedné z nich zůstane záleží na jeho potencialitě, aktuální atmosféře třídy a klimatu. Často bývá jeho názor, postoj významným prvkem „na misce vah“ při spontánním rozhodování se třídního kolektivu.

Nejde o roli silnou i když významnou a laicky je poměrně nesnadno určitelná.

Výše uvedené role mohou být v kolektivu třídy projevené, neprojevené (latentní) i kumulované. Vždy však má smysl a to nejen při řešení negativních jevů přemýšlet nad potencialitou žáků a možné roli. Pro větší i když stále jen spekulativní „objektivitu“ je dobré nechat role přidělit více vyučujícími, kteří v dané třídě výuku vedou. Při shodě alespoň dvou ze tří vyučujících je větší pravděpodobnost, že jde o fakta. Často se jeví situace tak, že v „každé hodině jsou role jinak“. A to není pravda. Chování žáků může být různé v různých hodinách v závislosti na vyučujícím, ale role zůstávají.

Pokud má kolektiv více než dvanáct žáků (což zpravidla bývá) jsou ostatní žáci v roli aspirantů. **Aspirant je žák, který tenduje k některé z rolí.** Ta je však obsazena lépe disponovaným jedincem a tak „jeho čas přijde“ v době absence žáka, který je v dané roli dispozičně lépe usazen, případně v době, kdy dojde k souhře při udržení tématu, nálady ve třídě. (Například pokud třídní šašek vyprovokuje situaci a ta se déle udrží, přidá se „půl šašek“ a možná i „čtvrt šašek“ třídy. Pak vyučující řeší velmi nepříjemnou situaci, které je možné zamezit například aktuální změnou podmínek, atp.)

7.1 Vsazení rolí do deskripce a řešení sledovaného jevu.

Nyní se vrátíme k řešení konkrétního případu třídy, ve které jsme zvolili jako kritériu „Vztah k šikaně“. Vyčlenili jsme celkem 10 žáků, na které je třeba působit. Jejich potenciál směrem ke klimatu stejně jako atmosféře ve třídě nebude stejný – bude rozdílný situačně a také podle výše uvedených rolí. Proto má smysl úvaha pod tématem – jakou roli a který z oněch deseti žáků ve třídě zastávají. Pak určíme jedince v nejsilnějších rolích, případně sub rolích (aspiranti) a tím se počet sníží. Směrem k nim pak provedeme analýzu jejich dispozic (například technikou Kameny, případně Hledání kompetentního cíle vyučujícího) a zahájíme strategické manipulování s kolektivem tak, abychom naplnili v co největší míře očekávaný cíl – v našem případě eliminaci kladného vztahu k šikaně. Proces bude trvat déle (protože je velmi pravděpodobné, že fenomén nevznikl „ze dne na den“) protože třída již má šikanu komponovanou ve svém dynamickém stereotypu, tento prvek třídní tolerance až spolupráce ji nedestruuje, spíše je v úrovni operativy, někdy až v úrovni satisfakce třídního kolektivu.

Závěr

Teoretická znalost výše uvedených skutečností, tedy aktuálního stavu mládeže, adolescentů, znalost rozložení postojů třídy a rolí jednotlivých žáků, tvoří základ pro kvalitní reálné řešení negativních jevů, stejně jako je použitelné při stanovení jiných kritérií – například deskripci vztahu třídy k vyučovanému předmětu. I zde pak lze vygenerovat konkrétní jedince na které je třeba působit, aby došlo ke změně atmosféry a později celého klimatu třídy. Praktické uplatnění principů se jeví mnohem reálněji, pokud je teorie doprovázena workshopy, kdy každý účastník na zcela konkrétní třídě celou metodiku vyzkouší.

Zásadní zdroje

Dlouhodobé srovnávací výzkumy a průzkumy týmu pod vedením Jiřího Šimonka
(www. DAP-services.cz – sekce školství)

Přímá účast na přednáškách MUDr.Františka Koukolíka CSc, program specializovaný na adolescentní mládež, určeno pedagogům . „Co se jim děje v hlavě „ (Praha 3.9. a 20.11.2010)

Disertační práce PhDr. Ivana Pavlase, Ph.D.

Hartlová, Hartl, P.: Psychologický slovník. Portál 2004, ISBN 80-7178-303-X

Hédlová a kol.: Vzdělávejme se, abychom jim lépe rozuměli. Ped.psych.poradna Olomouc 2008, ISBN 978-80-254-1726-3

Geist, B.: Sociologický slovník. Victoria Publishing 1992, ISBN 80-85605-28-7

Krejčířová, Říčan, P.: Dětská klinická psychologie. Avicenum 1995, ISBN 80-7169-168-2

Křivohlavý, J. : Otázky smysluplnosti existence. Grada 2006, ISBN 80-247-1370-5