



Európska únia
Európsky sociálny fond

Moderné vzdelávanie pre vedomostnú spoločnosť / Projekt je spolufinancovaný zo zdrojov EÚ

Eva Smiková
Alena Kopányiová

Pedagogické možnosti znižovania agresivity detí v školskom veku

2013

Publikácia bola vydaná a financovaná z prostriedkov ESF
v rámci národného projektu Profesijný a kariérový rast
pedagogických zamestnancov.
ITMS kód projektu 26120130002
ITMS kód projektu 26140230002

**Pedagogické možnosti
znižovania agresivity detí v školskom veku**

Eva SMIKOVÁ
Alena KOPÁNYIOVÁ

Bratislava 2013

Názov: **Pedagogické možnosti znižovania agresivity detí
v školskom veku**

Autori: PhDr. Eva Smiková, PhD.
PhDr. Alena Kopányiová, PhD.

Recenzenti: PhDr. Štefan Matula, PhD.
Mgr. Ivica Kuracinová

Vydavateľ: Metodicko-pedagogické centrum v Bratislave

Odborná redaktorka: Mgr. Terézia Peciarová

Grafická úprava: Ing. Monika Chovancová

Vydanie: 1.

Rok vydania: 2013

Počet strán: 70

ISBN **978-80-8052-478-4**

OBSAH

Úvod	5
1 Základné pojmy	6
1.1 Agresivita	6
1.2 Agresia	6
1.3 Agresívne správanie	7
1.4 Násilie	7
2 Formy agresivity, agresie, agresívneho správania	9
2.1 Formy agresivity	9
2.2 Formy agresie	9
3 Teórie agresivity	12
3.1 Lorenz – agresia je prirodzený inštinkt človeka	12
3.2 Frustračná teória agresivity	13
3.3 Bandura – agresia je naučené sociálne správanie	14
3.4 Agresia ako multikauzálny jav	15
4 Agresívne správanie v detskom veku	16
4.1 Vývinové aspekty agresivity	16
4.2 Faktory ovplyvňujúce vznik agresívneho správania	17
4.2.1 Vnútorne faktory	18
4.2.2 Vonkajšie faktory	19
4.2.2.1 Vplyv rodiny	19
4.2.2.2 Vplyv školy	20
4.2.2.3 Vplyv rovesníckych skupín	21
4.2.2.4 Vplyv masovokomunikačných prostriedov	22
4.2.2.5 Vplyvy životného prostredia a štýlov života	25

5 Šikanovanie	26
5.1 Šikanovanie a jeho vzťah k agresii	26
5.2 Vymedzenie pojmu šikanovanie	26
5.3 Príčiny šikanovania	27
5.4 Základné pohľady na šikanovanie	29
5.5 Prejavy šikanovania	30
5.6 Aktér a obeť šikanovania	31
5.7 Priebeh – fázy šikanovania	34
5.8 Dôsledky šikanovania	37
5.9 Šikanovanie v škole z právneho hľadiska	39
5.10 Faktory, ktoré bránia efektívnemu riešeniu šikanovania	40
6 Riešenie problematiky agresivity v základných a stredných školách	44
6.1 Prevencia agresívneho správania	48
6.1.1 Interakčné hry a cvičenia	49
7 Metódy posudzovania prejavov agresívneho správania žiakov	52
7.1 Zisťovanie charakteristík správania žiakov	52
7.2 Poruchy správania	53
7.3 Niektoré pohľady na diagnostiku porúch správania v školskom prostredí	55
7.3.1 Symptomatológia versus etiológia	55
7.3.2 Úloha a význam sebakontroly	55
7.3.3 Osobnosť dieťaťa	56
7.4 Ako posudzovať agresívne správanie	56
7.5 Pozorovanie	58
7.5.1 Pozorovanie prejavov porúch pozornosti, impulzivity a hyperaktivity	59
7.6 Posudzovacie škálové dotazníky	60
7.7 Ďalšie postupy pri analýze situácií agresívneho správania	62
8 Kategórie a prejavy školského správania žiaka	63
8.1 Kategórie a prejavy sociálneho správania žiaka	66
Zoznam bibliografických odkazov	69

Úvod

Nie pre všetkých žiakov je škola miestom, kde sa cítia príjemne a kde prežívajú prijatie a akceptovanie rovesníckou skupinou, čo je v školskom veku jedna zo základných potrieb a zároveň predpoklad zdravého rozvoja osobnosti a formovania identity.

Súčasťou rovesníckych vzťahov je zvýšená agresivita pri presadzovaní svojich práv a požiadaviek často na úkor ďalších členov skupiny.

Trieda, v ktorej prevažuje agresívne správanie, nefunguje takým spôsobom, ako by mala, a napätie a negatívne vzťahy, ktoré sú medzi členmi skupiny, sa prenášajú do celého výchovno-vzdelávacieho procesu. S rastúcou agresivitou žiakov stúpa náročnosť výchovno-vzdelávacieho procesu a zvyšujú sa nároky na schopnosť mnohých pedagógov zvládať konfliktné, agresívne situácie.

Hlavným zámerom predkladaného učebného zdroja je pomôcť rozšíriť, rozvíjať a aktualizovať profesijné kompetencie učiteľov a vychovávateľov v oblasti zvládania agresívneho správania detí a mládeže v školách a školských zariadeniach. Dúfame, že informácie obsiahnuté v tomto učebnom zdroji prispievajú k porozumeniu príčin a motívov agresívneho správania sa žiakov v škole, k identifikácii cieľov agresívneho správania a následne k preventívnym a intervenčným aktivitám zameraným na elimináciu prejavov takéhoto správania.

1| Základné pojmy

1.1| Agresivita

Psychologický slovník (Hartl, Hartlová, 2000) uvádza tri rôzne možnosti chápania agresivity (útočnosti) u človeka. Môže ísť o reakciu na pocit osobného ohrozenia, trvalejší osobnostný rys alebo o symptóm duševnej poruchy alebo choroby.

Inú, avšak takmer identickú interpretáciu pojmu agresivita podáva Průcha (In Határ, 2004), ktorý ju chápe ako:

1. tendenciu prejavovať nepriateľstvo či už slovne, alebo fyzicky;
2. tendenciu presadzovať seba samého, svoje záujmy a ciele bezohľadne, nemilosrdne až brutálne;
3. tendenciu ovládnuť sociálnu skupinu, získať v nej také postavenie, ktoré umožňuje vnucovať jej členom určité názory, ako aj rozhodovať o jej činnosti a osude jednotlivých členov.

Podľa Heretika (1993) je agresivita relatívne trvalá dispozícia či vlastnosť osobnosti správať sa agresívne.

Rôzni autori, v závislosti od ich orientácie, považujú agresivitu napríklad za: *návyk útočenia* (Buss, Selg), *inštinkt* (Freud, Lorenz) alebo *pohotovosť na útočenie* (In Čermák, 1998).

1.2| Agresia

Agresia je vlastne prejav agresivity a pokladá sa za ňu útočné alebo výbojné správanie, prejav nepriateľstva voči určitému objektu, úmyselný útok na prekážku, osobu, predmet stojaci v ceste na uspokojenie potreby. Agresia v najužšom zmysle slova je fyzické násilie alebo útok. Heretik (1993) vníma agresiu ako reakciu, ktorá je súčasťou inventára ľudských aktivít a ktorej najpodstatnejšie charakteristiky sú násilie, útočnosť, deštrukcia, bezprávie.

Hartl, Hartlová (2000) definujú agresiu ako nepriateľstvo, útočnosť či výbušnosť v správaní sa k určitému objektu, útok na prekážku (osobu, predmet) na ceste k uspokojeniu potreby. Rozlišuje 4 stupne agresie:

1. bez vonkajších prejavov, prebieha iba v myšlienkach;
2. prejaví sa navonok, napr. nadávkou;
3. deštrukcia, prejaví sa buchnutím dverí, rozbíjaním predmetov a pod.;
4. fyzické napadnutie druhej osoby.

Hartl, Hartlová (2000) ďalej hovoria o:

- agresii anticipujúcej – agresívna reakcia s cieľom hájiť vlastné teritórium voči votrelcovi;
- agresii indukovanej – agresia vyvolaná najčastejšie s úmyslom skúmať agresívne správanie;
- agresii inštrumentálnej – agresívne prejavy, ktoré sú výsledkom učenia, skúsenosti;
- agresii altruistickej – je zameraná na ochranu druhých;
- agresii presunutej – agresia zameraná proti organizmu alebo objektu, ktorý nie je zodpovedný za podnety, ktoré vyvolali agresívne správanie.

1.3| Agresívne správanie

Agresívnym správaním rozumieme porušovanie sociálnych noriem stanovených spoločnosťou, obmedzovanie práv a narušovanie integrity živých jedincov a neživých objektov.

1.4| Násilie

Násilie sa používa v podobnom význame ako pojem agresia. Vyjadruje však skôr spôsob, akým sa agresia uskutočňuje. O násilí spravidla hovoríme v súvislosti s kriminalitou, často sa hovorí o násilí v rodine, na ulici, voči ženám, o násilí v školách a pod. Základom násilia je predovšetkým fyzické násilie a základným charakteristickým znakom je úmysel. Násilie je následok istého druhu ľudského konania, ktoré je zámerné.

Ondrejko (2000) pokladá násilie v školách jednoznačne za sociálnopatologický jav, ktorý je komplexný a multikauzálny, súvisí s procesom individualizácie mládeže, štrukturálnymi zmenami v rodine, oslabovaním sociálnej kontroly a prvkami anómie v spoločnosti.

Uvádza tieto globálne príčiny násilia v našich školách:

- Násilie ako odpoveď na násilie – subjektívne býva zdôvodňované definovaním seba ako obeť. Mnohí mladí ľudia zdôvodňujú svoje násilné počínanie buď ako predchádzanie ešte väčšiemu násiliu, alebo ako svoju bezprostrednú reakciu na násilie, ktoré pácha niekto iný.
- Násilie ako „ultima ratio“ – posledný prostriedok. Subjektívne zdôvodňovanie pochádza zo skúsenosti, že iba takto je možné presadiť vlastné ciele a upozorniť na vlastné problémy.
- Násilie ako faktor poriadku – konflikty medzi spolužiakmi alebo i medzi žiakmi a dospelými možno riešiť prostredníctvom násilia, ktoré jedine môže znova nastoliť skutočný poriadok a disciplínu.
- Násilie ako normálny vzorec správania – násilie je normálnou adaptáciou na dominujúci spôsob správania. V tejto oblasti zohrávajú rozhodujúcu úlohu vzory a pozitívne hodnotové orientácie.
- Násilie ako riešenie problémových situácií – subjektívne môže byť násilie zdôvodňované tým, že násilníci sa premietajú do pozície nebojácnej avantgardy v protiklade k dospelým.
- Násilie ako výraz protestu, prípadne nesúhlasu s vlastným neúspechom v škole – násilie slúži ako náhrada za neúspechy, ako ich väčšia či menšia kompenzácia.
- Násilie ako hranie roly „čierneho Petra“ – premietnutím, prípadne prenesením zavinenia za vlastné ťažkosti a chyby na iných, ktorí sa stanú objektom posmechu, násilia, prípadne ako obetné baránky za tých, na ktorých si násilník netrúfa.

2| Formy agresivity, agresie, agresívneho správania

2.1| Formy agresivity

Agresivita môže mať rôznu silu a formu. Jej sila závisí od toho, či je jedinec osamotený, alebo je členom skupiny, kde je agresivita vyššia. Agresivita býva silnejšie tlmená jedincom, ktorý má v očiach agresora vyšší status.

Podľa smeru vonkajšieho prejavu sa agresivita delí na *autoagresivitu*, ktorá je zameraná voči sebe, a *heteroagresivitu*, ktorá je zameraná navonok.

Podľa spôsobu realizácie sa agresivita delí na *verbálnu*, kam patria rôzne slovné útoky, ohováranie, nadávky a pod., a *brachiálnu*, do ktorej spadá fyzické násilie voči osobám alebo veciam.

2.2| Formy agresie

Agresia má rozmanité formy ako napríklad facky, sácanie, kopance, hrubé násilie, vyhružky, záchvaty zlosti, výhražná gestikulácia, mimika, náznakové ubližovanie, sarkazmus, irónia, slovné urážky a ďalšie.

E. Fromm (In Čermák, 1998) vychádza zo svojej definície agresie a rozoznáva jej 2 typy: *benígnu* – biologicky adaptívnu a *malígnu* – biologicky neadaptívnu. *Benígna agresia* je reakcia na určitý podnet, má obranný charakter a smeruje k odstráneniu ohrozenia, ktoré je vykonané buď zničením, alebo odstránením príčiny.

Malígna agresia je biologicky neadaptívna, deštruktívna, krutá, nie je obranou pred ohrozením. Vyskytuje sa iba u človeka, neslúži na to, aby človek prežil, ale i tak je dôležitou súčasťou duševných funkcií človeka. Prejavuje sa krutosťou, vraždou, ktorá poskytuje potešenie a radosť. Nie je inštinktívna, je to zakorenený ľudský potenciál.

M. Kolář (2001), autor najvýznamnejších publikácií o šikanovaní v Českej republike, delí agresiu na štyri základné formy:

1. *fyzická agresia a používanie zbraní* – bitie, kopanie, škrtenie, dusenie napr. vankúšom, bodanie nožom, strelba zo zbrane a pod.,
2. *slovná agresia a zastrašovanie zbraňami* – nadávanie, urážanie, vyhrážanie sa obeti mučením, zabitím rôznymi spôsobmi a pod.,
3. *krádeže, ničenie a manipulácia s vecami obete* – privlastňovanie si vecí obete, trhanie a ničenie oblečenia, branie peňazí a pod.,
4. *násilné a manipulatívne príkazy* – donucovanie a prikazovanie obeti robiť rôzne veci, napr. agresor prikazuje obeti, aby mu vyčistila topánky, umyla toalety a pod.

Heretik vo svojom diele *Extrémna agresia* (1999) predkladá klasifikáciu agresie podľa rôznych hľadísk od rôznych autorov.

1. Podľa smeru zamerania:

- a) *autoagresia* – zameraná proti subjektu,
- b) *heteroagresia* – zameraná mimo subjektu (Nakonečný).

2. Podľa funkcie:

- a) *inštrumentálna* – agresia je len prostriedok na dosiahnutie neagresívnych cieľov,
- b) *hostilná* – agresia je prostriedok i cieľ (Berkowitz),
- c) *expresívna* – bezprostredný motorický korelát hnevu s funkciou odstrašenia (Feschbach).

3. Podľa spôsobu útočenia:

- a) *priama* – priama, priama,
- b) *nepriama* – indirektná: verbálna, fiktívne agresívne úkony,
- c) *zástupná*.

4. Podľa aktivity – reaktivity:

- a) *proaktívna* – inštrumentálna, predátorská,
- b) *reaktívna* – afektívna (Hort).

Vzhľadom na to, že tento učebný zdroj sa týka cieľovej skupiny detí a mládeže, uvádzame aj delenie nemeckého pedagóga Winkela (In Határ, 2004), ktorý hovorí o piatich formách detskej a mládežníckej agresie:

- **Agresia – ako forma hry**, pričom cieľom dieťaťa je len vyskúšať si svoje vlastné sily alebo jednoducho prežiť radosť z víťazstva. Vzniká tu však nebezpečenstvo, že z prostej detskej hry, resp. zábavy to môže prerásť až

do závažnej formy agresie a agresivity. Túto formu agresie by sme podobne ako pri šikanovaní mohli nazvať asymetrickou agresiou, pretože tu ide o zjavný nepomer medzi obeťou a útočníkom, u ktorého sa predpokladá radosť z víťazstva alebo potreba vyskúšať si svoje sily na slabšom dieťati.

- **Agresia ako obranný mechanizmus**, ktorým sa obeť bráni voči útočníkovi. Nebezpečenstvo môže spočívať aj v tom, že obeť sa bude brániť až tak, že útočníkovi (ktorý vyprovokoval agresiu) vážne ublíži.
- **Agresia ako reakcia frustrovaného jedinca**. Dieťa hľadá náhradu za svoju prehru, porážku a potupenie práve u slabších jedincov. Táto agresia predstavuje určitý komplex menejcennosti agresora.
- **Agresia ako forma zvedavosti**, ktorou deti chcú zistiť, kde sú ich hranice, čo si môžu dovoliť a čo je zakázané. Nebezpečenstvo spočíva v tom, že táto forma agresie môže vyústiť až do egoistického presadzovania svojej vlastnej moci. V tomto prípade by možno pôsobilo preventívne aj jednoduché vysvetlenie pravidiel školského správania.
- **Agresia ako nevhodná forma túžby po láske**. Dieťa sa usiluje získať si pozornosť okolia predovšetkým negatívnym správaním a konaním. Nebezpečenstvo spočíva v masochistickom uspokojovaní vlastných potrieb, pričom agresor si toto svoje konanie neuvedomuje.

3| Teórie agresivity

História pohľadov na agresivitu zahŕňa najmä tri ucelené teórie. Dnes však vieme, že tieto teórie nemajú všeobecnú platnosť. Vystihujú len niektoré aspekty agresivity. Agresivita je totiž zložitý a multikauzálny determinovaný fenomén. V nasledujúcich podkapitolách stručne uvedieme 3 základné teórie agresivity.

3.1| Lorenz – agresia je prirodzený inštinkt človeka

Lorenz odvodzuje existenciu agresie od potreby ochraňovania vlastného teritória, zachovania rodu a potravy. „Energia inštinktu sa naplňa zvnútra, kým istý podnet z prostredia neumožní jej uvoľnenie“ (Lovaš, 1997, str. 319).

Lorenz je jeden zo zakladateľov etológie. Vo svojom diele *Takzvané zlo* pokladá agresivitu za bojový inštinkt zameraný proti členovi toho istého druhu. Pravá agresivita je intradruhová a má druhovo ochraňujúcu funkciu. Agresivita je inštinktívna energia, relatívne nezávislá od spúšťacích podnetov zvonku. Pri určitom stupni jej nahromadenia dochádza buď k aktívnemu vyhľadávaniu stimulu (apetenčné správanie), alebo k tzv. reakcii naprázdno.

Človek je podľa autora jediný živočích, ktorému hrozí vyhynutie v dôsledku intradruhovej agresie. Podľa Lorenza pri agresii nejde primárne o reakciu na príslušný podnet, napr. ohrozenie, ale o pudové, neustále narastajúce vnútorné napätie, ktoré hľadá vo svojom okolí príležitosť na vybitie. Tento biologický proces zaisťuje prežitie individua aj ako druhu a prispieva k selekcii najsilnejších, a to z hľadiska odolnosti a zdravia potomkov aj z hľadiska obrany samice a rodiny.

Sigmund Freud (In Ponešický, 2005), zakladateľ psychoanalýzy, sa neuspokojil s evolučne psychologickou danosťou agresie a hľadal jej biologické korene. Vo svojich dielach vytvoril model mentálneho aparátu, ktorý sa nazýva

štrukturálny. Rozlíšil v ňom inštancie osobnosti na „Ono“, „Ja“ a „Nad-Ja“. Formuloval však i energetickú bázu osobnosti, ktorú vytvárajú dva základné pudy, a to pud života (Eros), ktorý zahŕňa plodenie, tvorenie, a pud smrti (Thanatos), ktorý zahŕňa pud deštrukcie, násilia a ničenia. Postavil tak proti sebe inštinkt života a inštinkt smrti. Z toho vyplýva, že náš život je neustály vnútorný boj týchto dvoch protikladných pudov. Pud agresivity sa prejavuje v každom akte správania.

S. Freud predpokladá i možnosť zmiešavania pudov (sexuálny + agresívny). Freudovu teóriu agresivity ako primárneho pudu prijal a rozvíjal celý rad psychoanalytikov – Hartman, Kris, Loewenstein, Nunberg a i.

A. Adler pokladá agresiu za reakciu na prežívanie citu menejcennosti, ktorá má svoj účel v ontogenéze (napr. v období vzdoru). Abnormálny charakter nadobúda, keď sa stáva hyperkompenzáciou – dominantnou alebo jedinou reakciou na sociálne okolie, napr. pri tzv. orgánovej menejcennosti. Vypracoval *koncept kanalizovanej agresivity*, pod čím sa chápe sociálne prijateľné usmernenie agresie v *profesii* (vojak, policajt), *záujmoch* (agresívne športy) alebo *fantázii* (výtvarné, literárne umenie...).

E. Fromm predpokladá, že v človeku sú kryté hodnotové dimenzie: láska k životu – láska k smrti, láska k blížnemu – narcizmus, sloboda – fixácia na matku.

Inštinktivistické chápanie agresivity možno nájsť aj u mnohých neopsychoanalytických autorov ako McDougall, Tollman, Young, ktorí pokladajú agresivitu za primárny motív. Freud aj Lorenz sú zástancovia hydraulického modelu, ktorý predpokladá, že je nezdravé, až priam autodeštruktívne, ak jedinec nemôže svoju agresívnu energiu odreagovať. Rozdiel je v tom, že u Freuda je agresivita v službách smrti (Thanatos), kým u Lorenza agresia slúži životu. Takzvané zlo u zvierat sa stáva skutočným zlom u človeka napriek tomu, že podľa Lorenza jeho korene nie sú zlé.

3.2| Frustračná teória agresivity

Predstavitelia tzv. Yalskej školy (Dollard, Doob, Sears, Miller, Mowrer) prišli s tzv. *frustračne agresívnou hypotézou*, t. j., že agresia je jediným a základným typom reakcie na frustráciu.

Agresia má u každého jedinca iné miesto v hierarchii reakcií. Vedie k redukcii napätia – katarzii, ktorá sa tak stáva zmyslom, resp. posilňujúcim činiteľom agresie.

Hypotézu teda možno zhrnúť do jednoduchej schémy: frustrácia – agresia – katarzia.

Mnohí psychológovia zdôrazňujú reaktívny moment agresie, napr. ako normálnu či maladaptívnu reakciu na frustráciu, prekážky v priebehu dosahovania dôležitých uspokojení a cieľov, či dokonca následok psychických tráum. Podľa tejto teórie univerzálnym faktorom, ktorý vyvoláva agresiu, je frustrácia. Frustrácia uvoľňuje pud (drive), ktorý poháňa agresívne správanie. Je to rovnaký pud ako hlad alebo smäd. Agresívne správanie potom redukuje tento agresívny pud (drive).

Domnievame sa, že frustračná teória platí hlavne v prípade aktuálnych agresívnych reakcií, nie však všeobecne, zvlášť kým ide o celkovú agresivitu, pripravenosť na násilné reagovanie, ktorá by mala byť naopak podľa tejto teórie tým slabšia, čím menej frustrácií zažije napr. dieťa vo výchove. Ukázalo sa však, že tzv. antiautoritatívna výchova bez frustrácií deštruktívnu formu agresie nielenže nevykorenila, ale skôr podnecovala. Vysvetlenie môže spočívať v tom, že v liberálnej, či až rozmaznávajúcej výchove sa nedajú všetky frustrácie predvídať, a tým, že rodičia všetky prekážky odstraňujú, sa neskôr aj normálne životné ťažkosti zdajú byť nadmerne frustrujúce.

3.3| Bandura – agresia je naučené sociálne správanie

Agresia podľa tejto teórie vzniká podmieňovaním, pozorovaním a napodobňovaním agresívneho vzoru.

Bandura (1973) a jeho spolupracovníci pokladali sociálne učenie za rozhodujúci faktor učenia sa agresii. V prirodzenom experimente s dvomi skupinami detí predškolského veku zistili, že pozorovanie správania dospelých modelov správajúcich sa k objektom agresívne alebo neutrálne viedlo u detí pozorujúcich agresívne prejavy k zvýšenému výskytu násilných prejavov v hre.

Bandura tento mechanizmus nazval *zástupné posilnenie*.

Začlenené sú ale aj kognitívne mechanizmy, najmä očakávanie. Ak po agresívnom správaní sa modelov nasledoval trest, tendencia k agresii u pozorujúcich detí klesala.

Zillmann zhrnul Bandurovu teóriu sociálneho učenia do štyroch bodov:

1. agresia je pod kontrolou množstva vonkajších posilnení a trestov,
2. posilnenie a tresty môžu fungovať i zástupne – pozorovaním modelov,
3. agresii sa možno učiť i pomocou vnútorného sebaposilňovania a sebatrestania,
4. učenie sa agresii je zároveň pod kognitívnou kontrolou našich očakávaní efektu správania.

3.4| Agresia ako multikauzálny jav

Súčasný pohľad zdôrazňujúci multikauzalitu tvrdia, že k agresii dochádza predovšetkým vtedy, keď je určitým podnetom vystavená osoba, ktorá je istým spôsobom naladená, resp. má isté predispozície konať agresívne (Lovaš, 1997).

Predispozíciu konať agresívne tvorí jednak aktuálny psychický stav a tiež dlhodobé pôsobiace faktory. K nim patria biologické faktory, vrodené dispozície, naučené sociálne správanie a sociálne normy (Geen, In Lovaš, 1997). Agresívne prejavy sa môžu objaviť v disharmonickom vývine osobnosti, často sa vyskytujú v organických poruchách a psychózach.

4| Agresívne správanie v detskom veku

4.1| Vývinové aspekty agresivity

Autori, ktorí sa venovali detskej agresivite, sa snažili odhaliť pôvod agresívneho správania detí, vplyv správania sa dospelých, s ktorými sa deti identifikujú, význam sociálneho prostredia, postrehnúť rozdiely v agresívnom správaní chlapcov a dievčat, starších a mladších detí a pod. Najranejšie prejavy detskej agresivity sú pravdepodobne na celom svete rovnaké. Neskôr záleží na tom, či sú deti k agresii priamo povzbudzované, ak áno kým, alebo či je agresia zámerne smerovaná do iných foriem.

Prvé prejavy agresivity a hnevu sa hlásia okolo poldruha až dvoch rokov. Ide len o akési „emocionálne vyprázdnenie“, ktoré sa prejavuje plačom, kopaním, udieraním. Spôsobuje ho nevyzretosť mozgovej kôry.

Agresivita je vo vývoji človeka veľmi dôležitá. Napr. u dvoj- až trojročných detí prispieva k uvedomovaniu si seba, k sebapotvrdzovaniu a formovaniu „ja“ človeka. Z toho vyplýva, že agresivita je jeden z predpokladov individualizácie (Vymětal, 1990).

Agresívne správanie je častým a bežným správaním, ak je priamo spojené s frustráciou. Chronickú, pomerne dlhotrvajúcu agresivitu môžeme pozorovať u detí, ktoré dlhodobo nemajú uspokojené základné potreby.

Škála agresívnych reakcií je veľmi široká. U detí predškolského veku zahŕňa také správanie ako *negativizmus*, *krádeže*, *úteky*, *žiarlivosť*, *zlostnosť*. Kritické obdobie z hľadiska nárastu negativizmu, hostility a agresivity je obdobie adolescencie. Nesmierna mnohorakosť agresívneho správania je daná tým, že kritériom agresivity nie je samotné správanie, ale zámer. Adolescencia je veľmi dynamické obdobie. Dominujú v nej pubertálne – fyziologické zmeny, emocionálne a kognitívne zmeny a nutnosť adaptácie sa na nové sociálne prostredie a roly. Základné vývinové úlohy adolescencie sú: dosiahnutie súboru pozitívnych a realistických postojov k práci; dosiahnutie kontroly vlastných impulzov agresie, výbušnosti a sexu – rozvojom sociálnych zručností; prijatie

dlhodobých cieľov s oddialenou odmenou; vývin schopnosti organizovať čas a energiu v prospech dlhodobých cieľov; rozvoj osobných hodnôt, v ktorých sa prejaví záujem o dobro, pravdu, krásu. Vyvíja sa i tzv. *zvládacie správanie*, ktorým adolescenti zvládajú náročné situácie a pomocou ktorého aj realizujú vývinové úlohy.

Matějček (1983) hovorí o detskej agresii ako o nahromadenej energii v detskom organizme, ktorá sa uvoľňuje nesocializovane. Je prejavom nevyspelej detskej osobnosti – z toho vyplýva *prvý zdroj* detskej agresie, ktorý vzniká preto, že deti nemajú dosť možností svoju energiu patričným smerom odrea-govať. *Druhý zdroj* je úzkosť dieťaťa, napätie a neistota. Vnútorňa neistota spôsobuje, že iné deti sa k takémuto dieťaťu správajú s odstupom. Nedokáže nadväzovať priateľstvo a domáha sa pozornosti násilným správaním. Často sú príčinou konflikty v rodine alebo preťaženie povinnosťami, či pocity viny za to, že dieťa niečo zlé urobilo. *Tretí, najzávažnejší zdroj* agresívnych prejavov detí je citová deprivácia.

Jednou z úloh detstva je naučiť sa, kedy a voči komu byť agresívny. Keď je dieťa väčšie, začne si uvedomovať potrebu inhibovať agresiu, i keď nie je nebezpečná, čo znamená skrývanie agresívnych tendencií za určitých okolností.

4.2| Faktory ovplyvňujúce vznik agresívneho správania

Vznik a nárast agresívneho správania determinujú 2 druhy faktorov – *vnútorné* a *vonkajšie*. *Vnútorné faktory* sú charakteristické tým, že sú určované človekom samotným, jeho povahou alebo správaním. Medzi *vonkajšie faktory* patria napr. vplyvy rodiny, školy, vrstovnickej skupiny a v súčasnosti sa rozšíril vplyv masovokomunikačných prostriedkov.

Vývoj a stupeň agresivity dieťaťa môže byť podmienený:

1. vrodenými (získanými) dispozíciami,
2. výchovným vplyvom v rodine alebo v náhradnom výchovnom zariadení,
3. sociálnymi kontaktmi mimo školy a rodiny (partie, spoločenstvá, kluby),
4. vplyvom masmédií a elektroniky (televízia, video, počítačové hry),
5. získanou závislosťou na drogách, hrách a hracích automatoch,
6. prístupmi pedagógov k žiakom, školským prostredím, obsahom výučby a použitými vyučovacími metódami.

4.2.1| Vnútorne faktory

Existuje viac činiteľov, ktoré môžu determinovať agresívne správanie mladého človeka. Sú to napr. zdravotné ťažkosti – telesné postihnutia, poruchy duševného vývoja, neurózy, emocionálne poruchy, mozgové poškodenia a p. Medzi vnútorné faktory patria aj *biologické vplyvy* = niektoré charakteristiky fungovania nervového systému, biochemické procesy a dedičnosť.

Niektoré výskumy identických dvojčiat naznačujú, že agresivita je do určitej miery *dedičná*. Podobne prítomnosť istých chemických prvkov v krvi môže ovplyvňovať citlivosť voči agresívnej stimulácii, napr. mužský hormón testosterón. Jeho vplyv spôsobuje výrazné pohlavné rozdiely v agresii. U chlapcov už od troch rokov vzrastá fyzická agresia a agresívne správanie, u dievčat sa prejaví neskôr, a to v autoagresívnej – samopoškodzujúcej forme.

Telesné postihnutia veľmi často narušajú vnútornú, hlavne emocionálnu rovnováhu žiaka, často u neho vzniká komplex menejcennosti, narušenie sociability, samotárstvo a pod. Proces adjustácie žiaka na školské prostredie prebieha nenormálne, spravidla sa objavujú maladjustačné ťažkosti. *Mozgové poškodenia* spravidla zapríčiňujú zaostávanie vývinu mozgu. To má za následok poruchy inteligencie či nepriaznivé osobnostné zmeny.

Navonok sa tieto následky prejavujú v slabšom myslení, zvýšenej impulzivite, môže vzniknúť aj úzkosť, neovládané výbuchy hnevu, zlosti až agresivita. Z porúch duševného vývoja majú osobitý vplyv na správanie žiaka najmä *neurózy*. Tie môžu mať výraznú alebo menej výraznú symptomatológiu.

Neuróza má za následok duševnú, hlavne emocionálnu nestálosť, neschopnosť dlhšie sa sústrediť, zvýšenú výbušnosť, zníženú frustračnú toleranciu. Všetky zmienené znaky znemožňujú žiakovi dosiahnuť úspech, uznanie a to vyvoláva agresívne správanie.

Z nedostatku intelektuálnej oblasti, agresívne správanie môžu vyvolávať nedostatky v rozumovej výkonnosti, schopnostiach či záujmoch. Žiak dosiahne dobrý prospech len vtedy, keď vyvinie zvýšené študijné úsilie, čo môže u neho vyvolať podráždenosť až agresiu. Agresívne správanie môže vyvolať aj frustrácia. Frustráciou rozumieme: psychický stav, stav sklamaní u človeka v dôsledku neúspechov, nedosiahnutia cieľov. Tá záporne ovplyvňuje správanie dieťaťa, ale aj dospelého človeka, čo sa prejavuje napr. stavmi úzkosti, napätia, hnevu, súťaživosti, stresu smerujúcich až k agresívnemu správaniu.

4.2.2| Vonkajšie faktory

K vonkajším faktorom, ktoré výrazne ovplyvňujú vznik agresívneho správania u dieťaťa, patrí najmä vplyv rodiny, školy, rovesníckej skupiny a vplyv masovokomunikačných prostriedkov.

4.2.2.1| Vplyv rodiny

Významným a špecifickým činiteľom socializácie dieťaťa je rodina. Rodina dáva dieťaťu prvé, a preto už veľmi silné skúsenosti do ďalšieho života. Ukazuje mu, ako sa k sebe ľudia správajú, či spolupracujú a pomáhajú si, ako reagujú, keď sa im niečo nedarí. Dieťa sleduje názory, postoje i hodnoty matky aj otca, zisťuje, čo je úlohou muža a ženy. Rodina odovzdáva základný model sociálnej interakcie a komunikácie v malej sociálnej skupine. Zaraďuje dieťa do určitého spôsobu života, učí ho sociálnym požiadavkám a normám. Rodina a jej citové zázemie sú pre vývoj dieťaťa nezastupiteľné. Kladné, vrele citové vzťahy v rodine uľahčujú vytvorenie kladného vzťahu k ľuďom.

V minulosti boli bežnejšie dve skutočnosti: rodičia sa viac venovali svojim deťom a časté boli aj viacgeneračné rodiny. Keď sa o deti práve nemohli postarať rodičia, boli nablízku starí rodičia. V súčasnosti už nie sú viacgeneračné rodiny také bežné, rodičia majú na svoje deti menej času aj z dôvodu, že sa z práce vracajú až v podvečerných hodinách. Deti sú tak odkázané samy na seba. Často sa stáva, že rodičia ani nevedia, ako ich deti trávia voľný čas.

Z faktorov rodinného prostredia môžu negatívne ovplyvniť ich správanie najmä zlé materiálno-ekonomické podmienky, narušená štruktúra rodiny a zlá rodinná výchova.

Zlé materiálno-ekonomické podmienky v rodine môžu určitým spôsobom vplývať na správanie žiaka. Nižšie zárobkové príjmy rodiny spôsobujú, že rodičia sú doma nervózni, hádajú sa pred dieťaťom, prípadne používajú aj fyzickú agresiu. Toto všetko pôsobí na psychiku dieťaťa negatívne, a tým pádom to môže negatívne ovplyvniť jeho správanie.

Narušenou štruktúrou rodiny môže byť napr. chýbanie jedného, alebo dokonca oboch rodičov, nevlastný otec či matka a pod. Negatívny vplyv takejto rodiny môže spočívať v tom, že dieťa nemá vypestované vlastnosti, ktoré sú typické pre výchovné pôsobenie otca či matky (u otca je to napr. samostatnosť, rozvážnosť, u matky citlivosť, láskavosť).

Za zlou rodinnou výchovou môže stať napríklad autoritatívna, ctižiadostivá, zanedbaná, rozvrátená rodina, ktorá pestuje u dieťaťa zlé vlastnosti, narúša jeho psychický stav, správanie aj návyky. V škole reagujú tieto deti obvyčajne prudšie na svoj neúspech ako deti z rodín so správnou výchovou. Tieto konfliktné situácie ešte zvyšujú citové napätie a narúšajú jeho správanie tak, že sa môže prejaviť agresívne.

Spôsob riešenia konfliktov v rodine má nepochybne vplyv na delikventné správanie detí. Celý rad výskumov potvrdzuje, že deti vyrastajúce v rodinách, kde je medzi rodičmi mnoho otvorených konfliktov, majú väčší sklon k negatívnemu správaniu ako deti vyrastajúce v pokojnom rodinnom prostredí. Aj konflikty dieťaťa so súrodencami predpovedajú vyššie riziko delikvencie. Z takéhoto prostredia má dieťa tendenciu čo najskôr a čo najčastejšie unikať alebo sa v ňom učí riešiť problémy negatívnym spôsobom.

Sears, Moccobyová a Levin (In Nákonečný, 1996) zistili nasledujúcu závislosť agresivity od spôsobov rodinnej výchovy:

- malá povolnosť – mierne trestanie – slabá agresivita,
- malá povolnosť – silné trestanie – stredná agresivita,
- veľká povolnosť – slabé trestanie – stredná agresivita,
- veľká povolnosť – silné trestanie – silná agresivita.

4.2.2.2| Vplyv školy

Škola je druhým najdôležitejším činiteľom, ktorý vplyva na dieťa. Pripravuje deti na život v spoločnosti, v nej si mládež osvojuje roly, ktoré jej spoločnosť prisudzuje.

Medzi hlavné funkcie školy patrí sprostredkovanie vedomostí a príprava žiakov na určitú profesiu. K ďalším funkciám školy zaraďujeme:

- vzdelávanie,
- adaptáciu na nové podmienky odlišné od rodinného prostredia,
- získavanie schopnosti samostatne hodnotiť svoje správanie a výkony,
- získavanie schopnosti prijímať pozitívne aj negatívne hodnotenie od iných ľudí,
- získavanie schopnosti stať sa plnohodnotným členom kolektívu.

Škola je miestom komunikácie medzi žiakmi samotnými na jednej strane a medzi žiakom a učiteľom na druhej strane. Vytvárajú sa tu formálne i neformálne vzťahy. Na žiaka sú kladené aj určité povinnosti, ktoré musí vykonávať

bez ohľadu na to, či sa mu chce, alebo nie. Značný vplyv na dieťa má aj samotná trieda. Mladý človek sa tu učí uplatniť sa v skupine rovesníkov, získava určité postavenie na základe svojich schopností, talentu alebo silu osobnosti. Buduje si vzťahy s ostatnými spolužiakmi, ale aj s učiteľmi, učí sa akceptovať vyššiu autoritu, teda učiteľa. Učiteľ približuje žiakom normy a hodnoty danej spoločnosti. Škola môže mať na žiaka aj negatívne vplyvy v rámci interakcie so spolužiakmi a pedagógmi. Zo strany pedagógov ide hlavne o subjektívne pripisovanie určitých vlastností (vo väčšine prípadov negatívnych) – jav známy pod názvom „nálepkovanie“. To, či je niekto dobrý alebo zlý žiak, niekedy závisí skôr od prístupu učiteľa k nemu ako od jeho nadania a usilovnosti. Žiakovi, ktorého považujú pedagógovia za dobrého, sú ochotní viac tolerovať isté priestupky ako tomu, ktorý je zaradený medzi zlých žiakov. Ak sa dieťaťu dlhší čas nedarí, učiteľ ho začne považovať za lenivého, hlúpeho. Podľa tejto „nálepky“ k nemu pristupuje aj naďalej.

Práve nálepkovanie môže natrvalo ovplyvniť vývoj žiaka, jeho sebahodnotenie, ideály, normy správania, hodnoty, ktoré bude pokladať za svoje po celý život.

4.2.2.3| Vplyv rovesníckych skupín

Mladí ľudia sa často združujú do menších skupín, čím si naplňujú potrebu združovania sa. Vzťahy k rovesníkom začínajú byť prežívané ako najdôležitejšie a sú veľmi intenzívne. Individuálne rozdiely v nich bývajú väčšinou povrchné, krátkodobé a často sa menia.

Začlenením sa do skupiny vyjadrujú mladí ľudia potrebu osamostatňovať sa, dostať sa spod vplyvu dospelých, hlavne rodičov. Každá skupina má svoje hodnoty, normy a špecifické formy správania, ktorým sa členovia prispôbujú.

Činnosť členov skupiny je neustále kontrolovaná, na ovplyvňovanie správania používa skupina aj sankcie. Tie môžu byť pozitívne aj negatívne. Najprísnejším trestom je vylúčenie zo skupiny. Pre dieťa vyrastajúce vo funkčnej rodine predstavuje každá rovesnícka skupina viac alebo menej stresujúci nárok obstať v očiach rovesníkov ako niekto, kto je v poriadku a kto aj zdieľa ich hodnoty. Pre dieťa vyrastajúce v dysfunkčnej rodine je rovesnícka skupina dôležitejšia ako pre tých, ktorí pochádzajú z rodín, kde sa im naplňujú všetky potreby.

Je veľmi dôležité, aby rodičia sledovali, s kým sa ich dieťa stretáva, a pri výbere partie ich nenásilnou formou usmerňovali. Tiež by im nemalo byť ľahostajné, ako ich dieťa trávi voľný čas. Niektoré partie sa ku kriminálnej činnosti dostanú tak, že trávajú čas v herniach a na diskotékach a vzápätí im na tento spôsob života nestačí vreckové od rodičov, riešia to drobnými krádežami, ktoré môžu prerastať až do organizovaných, plánovaných akcií. Členstvo a pôsobenie mladých ľudí v organizáciách, kde sa agresia priam programovo vyžaduje, je ďalší z prejavov agresívneho správania sa mladých. Sem patria skupiny ako skinhead, rasistické organizácie a pouličné gangy.

4.2.2.4| Vplyv masovokomunikačných prostriedkov

Výrazný vplyv na socializáciu mládeže majú masovokomunikačné prostriedky, hlavne TV, počítače, internet a rozhlas. Spomínané médiá ponúkajú deťom veľké množstvo vedomostí, informácií a zábavy. Na druhej strane však majú v značnej miere negatívny vplyv na dnešnú mládež tým, že:

- vedú k pasivite a konzumnému spôsobu života,
- znižujú tvorivosť a predstavivosť,
- neumožňujú únik do sveta fantázie,
- znižujú možnosť vzájomných kontaktov s okolím,
- podnecujú vznik citového otupenia,
- znižujú schopnosť koncentrácie a pozornosti,
- vedú k preferovaniu povrchných hodnôt,
- umožňujú preberanie agresívnych modelov správania.

Mládež je čoraz častejšie vystavovaná vplyvu televízie, čo je pre ňu príťažlivé vyplnenie voľného času, prípadne pomáha zahnať nudu. Čoraz viac času trávi aj na počítači, často na úkor svojich študijných povinností a kontaktu s reálnym svetom.

Filmy, hudba, hry majú veľmi sugestívny účinok. Mládež si nedokáže zachovať správny odstup od toho, čo práve sleduje v televízii alebo počúva v rádiu. Ľahko sa necháva vtiahnuť do deja, zabúda na realitu a prežíva dobrodružstvá so svojimi hrdinami, s ktorými sa stotožňuje. Väčšina z nich sú akční hrdinovia, ktorí víťazia silou a agresívnym správaním. Filmy ponúkajú veľa násilia, vyvolávajú pocit strachu a ohrozenia. Pri častom sledovaní násilných scén môžu spôsobiť nervozitu, nespavosť, citové otupenie voči násilným podnetom a pod. Je to spôsob obrany, ktorá sa neskôr môže preniesť do

reálneho života. Človek bude reagovať naučeným spôsobom aj na skutočné násilie. Je na to zvyknutý z televízie, a preto ho neprekvapuje, keď sa s ním stretáva v skutočnosti. Považuje ho za normálne správanie, s ktorým sa bežne stretáva. Nadmerný príjem negatívnych informácií a nevhodných vzorov správania môže značne ovplyvniť vývoj hodnotovej orientácie mladého človeka. Prirodzená potreba dieťaťa s niekým sa identifikovať je vďaka obrazovke často modifikovaná a saturovaná násilím fyzickej aj psychickej povahy, verbálnymi útokmi, agresívnymi scénami skrytej formy násilia.

Rast násilia v našej televízii je pozorovateľný od roku 1989 v súvislosti s odstránením informačného ideologického filtra v masmédiách. V poslednom období sme svedkami snahy o istú „liberalizáciu“ postojov verejnosti k prezentácii násilia najmä v televízii, ktorej sledovanie nerobí mladej generácii problém. Pokladáme za veľmi dôležité, aby boli známe rôzne mechanizmy prenosu agresie z televízie na diváka, najmä detského. Len informovaný učiteľ či iný odborník pracujúci s deťmi a mládežou bude môcť pôsobiť preventívne proti televíznemu ohrozovaniu duševného vývinu mladej generácie. Medzi najdôležitejšie mechanizmy tohto prenosu Čermák (1998) zaraďuje:

Observačné učenie

Agresia v televíznom programe môže slúžiť ako vzor hodný napodobenia. Imitácia pozorovaného nového agresívneho správania sa u dieťaťa niekedy stane súčasťou kognitívnej výbavy, ktorá je pripravená na použitie, aj keď vzor nie je prítomný. Dieťa, ale aj dospelý divák sa v situácii podobnej tej, ktorú pozoroval, bude správať zhodne s modelom, alebo, čo je pravdepodobnejšie, v zhode s vlastnou predstavou o tom, ako by sa vzor v danej situácii zachoval. Viacerí autori tvrdia, že televízia poskytuje konkrétnu podobu agresie, ktorú divák prevezme, a učí zručnostiam, ktoré sú užitočné z hľadiska násilného činu. Deti napodobňujú prvky bojového umenia, alebo dokonca veľmi bizarné spôsoby násilia. Informácia tohto druhu má priamy vplyv na jedinca, ktorý je motivovaný správať sa agresívne.

Zníženie sebakontroly

Časté pozorovanie násilia upevňuje presvedčenie diváka, že agresia je prípustná, či dokonca žiaduci prostriedok riešenia interpersonálnych konfliktov. Jej úspešná prezentácia vo filme znižuje kontrolu agresie jedinca, znižuje vplyv inhibičného filtra a agresia tak môže ľahšie prepuknúť. Násilie, ktoré je prezentované ako morálne ospravedlniteľné, lebo obeť agresie si zaslúži byť

napadnutá, vyvoláva agresívne správanie, zatiaľ čo morálne neospravedlniteľné násilie buď nemá žiadny efekt, alebo môže agresiu potláčať (Berkowitz, Geen, Goranson, In Čermák, 1998). Avšak u detí a niektorých dospelých osôb, ktoré vnímajú svet zjednodušene (simplexné osoby, ľudia s poruchami kognitívnych funkcií), treba počítať s neporozumením jemných rozdielov významu, ktorý je oznamovaný obsahom násilníckej scény. Tieto osoby sa zameriavajú len na vonkajšiu podobu agresie a nie sú schopné „prečítať“ zámer takého konania a postihnúť kontext, v ktorom sa odohráva.

Sociálne porovnávanie

Niektoré výskumy ukázali, že divák považuje agresiu motivovanú túžbou po pomste za morálne ospravedlniteľnú. A je to práve motív pomsty, ktorý posilňuje vlastné agresívne tendencie diváka v ďaleko väčšej miere než iné motívy (Carpenter, Darley 1978, Geen, Stoner, 1972, 1973, In Čermák, 1998). Keď divák vidí úspešnú pomstu v televízii, môže potom svoje vlastné túžby po pomste považovať za primerané.

Identifikácia s agresorom

Ľudia môžu interpretovať správnosť svojich motívov k agresii na základe toho, čo vidia v televízii. Môže ísť o identifikáciu s agresorom alebo o skryté prevzatie roly, čo má za následok, že agresia ako reakcia v rôznych konfliktných alebo stres vzbudzujúcich situáciách je ľahšie dostupná.

Realizmus pozorovaného násillia

Realistické násilie v televíznych programoch má výraznejšiu informačnú intenzitu. Čím je agresia v médiách reálnejšia, tým je väčšia pravdepodobnosť, že sa objaví aj v správaní diváka, alebo čím je agresívny obraz konkrétnejší, tým je jeho schopnosť vyvolať agresiu väčšia (Turner, Goldsmith, In Hayesová, 1998). Aj agresia, ktorá svojím zobrazením vo filme len s malou pravdepodobnosťou súvisí s možnou reálnou agresiou, má podobný efekt ako realisticky znázornená agresia, lebo schopnosť človeka odlíšiť fikciu od reality prestáva platiť u detí i dospelých osôb, ktoré sú vystavené extenzívnemu pôsobeniu médií (t. j. dlhodobým značným dávkam mediálneho násillia).

„Nabitie“ (priming) agresívnych asociácií

Berkowitz (1989) tvrdí, že agresívne obsahy filmov môžu podnietiť (nabiť) iné významovo súvisiace obsahy pamäti. Násilie v televízii vyvoláva myšlienky, ktoré sú navzájom prepojené asociačnou pamäťovou sieťou. Pamäťové obsahy sú spojené nielen s inými myšlienkami, ale aj s emocionálnymi

reakciami a tendenciami k určitému správaniu. Sledovanie televízie a filmu s agresívnym obsahom môže živiť komplex asociácií, ktoré obsahujú agresívne myšlienky, podnety na agresívne jednanie a emócie súvisiace s násilím.

4.2.2.5| Vplyvy životného prostredia a štýlov života

Môžu stimulovať rozvoj nežiaduceho správania. Dôkazom sú veľké mestá a v nich „nakopenie“ množstva ľudí napr. na sídliskách, ktoré sú typické svojou anonymitou a kde je ťažké rozoznať stáleho obyvateľa od cudzieho. Túto situáciu využívajú hlavne mladiství a vo väčšej miere sa správajú asociaľne na rozdiel od toho, ako by sa správali napr. tam, kde funguje určitá sociálna kontrola a nedá sa spoliehať na anonymitu. Ide o menšie mestá a dediny, kde sú prípady poruchového správania mladistvých pod väčšou sociálnou kontrolou ako vo veľkomestách. Mnohé štúdie sa venovali zisťovaniu, ako môžu faktory prostredia znižovať či zvyšovať agresivitu.

Hayesová (1998) uvádza niektoré z nich:

Donnerstein a Wilson (1979) ukázali, že ľudia sa častejšie stávajú agresívnymi v hlučnom než v tichom prostredí. Dôležité pri tom bolo, do akej miery mohli, alebo si mysleli, že môžu kontrolovať výšku hluku. Keď účastníci experimentu verili, že môžu jeho úroveň ovplyvniť, bol pre nich hluk menej stresujúci a reagovali naň menej agresívne.

Baron a Bell (1975) zistili, že ľudia častejšie reagujú agresívne, keď je horúco, než keď je chladno. Teplo teda môže byť faktorom, ktorý prispieva k agresivite. Domnievajú sa, že k nepokojom a fyzickým útokom dochádza častejšie počas dlhých horúcich letných večerov v centrách miest.

Aiello, Nicosia a Thompson (1979) zistili, že deti a adolescenti sa častejšie správajú agresívne a súťaživo, ak boli predtým na krátky čas v preplnených, priestorovo stiesnených podmienkach, než keď strávili rovnaký čas v nepreplnenom „kontrolnom“ prostredí. Ich štúdia mala napodobniť účinky dochádzania do školy v preplnených dopravných prostriedkoch.

Vidíme, že na dieťa a jeho správanie má vplyv viacero faktorov. V každom prejave agresívneho správania pôsobí niektorý z činiteľov viac a iný menej. Preto je potrebné sledovať správanie žiakov, ich reakcie na určité situácie a zisťovať príčiny ich správania.

Samotné riešenie, v najlepšom prípade predchádzanie neželaným javom v ich jednaní s ostatnými, musí vychádzať z dokonalého stavu poznania.

5| Šikanovanie

5.1| Šikanovanie a jeho vzťah k agresii

Jednou z najdôležitejších všeobecných otázok týkajúcich sa šikanovania je určenie jeho vzťahu k agresii. Súčasný pohľad na túto otázku, reprezentovaný autoritou, ako je Olweus, je pomerne jednoznačný – šikanovanie je agresia. Takto je charakterizované aj v prácach významného českého autora v tejto oblasti P. Říčana (1995). Podstatné v daných súvislostiach je, že šikanovaním sa naplňujú základné znaky agresie. Pri diferencovanom pohľade na agresiu, v ktorom sa rozlišuje *reaktívna* (afektívna) a *proaktívna* (instrumentálna) agresia, sa šikanovanie zaraďuje k proaktívnej agresii.

5.2| Vymedzenie pojmu šikanovanie

Slovo šikanovanie pochádza z francúzskeho slova *chicane*, čo znamená zlomyseľné obťažovanie, týranie, sužovanie, prenasledovanie, byrokratické dohrdžovanie litery predpisov napr. voči podriadeným alebo voči občanom, od ktorých šikanujúci úradníci zvyčajne vyžadujú nové a nové potvrdenia a pečiatky, nechávajú ich pre nič za nič čakať (Říčan, 1995).

Pojem šikanovanie v psychologickkej oblasti začal používať J. Příhoda, ktorý ako prvý pred rokom 1989 verejne hovoril o šikanovaní, teda o probléme, o ktorom mnohí vedeli, ale mlčali, pretože násilie, agresia, šikanovanie na pracoviskách, ale najmä v školách boli tabu. V zahraničí sa za priekopnícku prácu v oblasti šikanovania považuje publikácia *Agresia v škole* od Olweusa z roku 1978. Jav, o ktorom je reč, sa v angličtine označuje najčastejšie ako *bullying*, jeho používanými alternatívami sú napr. harassment, mobbing. Akákoľvek definícia šikanovania by mala obsahovať základné znaky, medzi ktoré patria:

- jasný úmysel ublížiť druhému či už fyzicky, alebo psychicky (napr. bitie,

strkanie, krádeže peňazí a vecí, schovávanie a ničenie vecí, ale aj posmievanie, nadávanie a vylúčenie zo spoločnosti ostatných),

- útočníkom môže byť jedno dieťa alebo skupina detí (asymetrická agresia),
- incidenty sú opakované, jednorazová akcia sa väčšinou za šikanovanie nepovažuje,
- nepomer síl medzi útočníkom a obeťou.

Pre naše potreby vychádzame z definície M. Kolára (1997, s. 20):

„O šikanovaní možno hovoriť vtedy, keď jeden alebo viac žiakov úmyselne, väčšinou opakovane týra a zotročuje spolužiaka či spolužiakov a používa na to agresiu a manipuláciu.“

5.3| Príčiny šikanovania

K školskému šikanovaniu môže prispieť samotné prostredie a atmosféra školy – toalety bez dozoru, staré budovy s tmavými zákutiami, učiteľský zbor a personál, ktorý sa zdržiava len vo svojich miestnostiach, meškajúci učitelia, chaos v triede, netolerantný prístup k odlišnostiam, slabý dozor.

K šikanovaniu môže viesť aj temperament dieťaťa. Deti, ktoré šikanujú, bývajú živé, ľahko sa vedia nudiť alebo sú závislé od iných ľudí. Sú tiež neisté, napr. žiarlia na úspech iných žiakov, mávajú poruchy učenia, čo ich hnevá, alebo môžu trpieť tým, že sú sami týrané. Vplyv rodiny je ďalším nemenej dôležitým faktorom, ktorý môže vplývať na vznik šikanovania. Zanedbávané alebo priveľmi trestané dieťa si môže o sebe vytvoriť negatívny obraz. Môže sa cítiť neisté, frustrované, a aby si dokázalo, že je hodné pozornosti dospelých, začne šikanovať druhé deti. Hoci príčin, ktoré vedú k šikanovaniu, je veľa, každé dieťa, ktoré šikanuje, je jedinečné a mali by sme poznať príčiny, ktoré ho vedú k takému správaniu. M. Kolár (2001) ako najhlavnejšie motívy vedúce k vzniku šikanovania uvádza:

Motív upútania pozornosti – agresor ako herec v divadle túži byť stredobodom pozornosti, robí všetko pre to, aby získal obdiv a priazeň spolužiakov. Usporadúva v triede predstavenia v štýle „rímske minikoloseum“.

Motív zabíjania nudy – šikanovanie prináša citovo prázdnu tyranoviu vzrušenie, poskytuje mu podnety, ktoré ucíti cez svoju „hrošiu kožu“ a konečne nájde, čo ho skutočne baví. Snáď má aj pocit, že teraz naozaj žije.

Motív Mengeleho – v človeku sa prebudí bádateľ, ktorý chce nájsť tajomstvo človeka tým, že skúša, čo vydrží. Skrátka chce prísť veci na koreň, nech to stojí, čo to stojí.

Motív žiarlivosti – žiaci závidia dobrému žiakovi priazeň učiteľov, a tak sa mu mstia. Tento dôvod vedúci k šikanovaniu je už opísaný v biblickom príbehu Jozefa a jeho bratov.

Motív „prevencie“ – bývalá obeť chce predísť svojmu týraniu a na novom pôsobisku začne pre istotu sama šikanovať, prípadne sa rýchlo pridá k nejakému agresorovi.

Motív vykonať niečo veľké – niektorí násilníci sú odsúdení na celkový neúspech v škole aj v osobnom živote, šikanovaním dokazujú samým sebe, že sú schopní výkonu. Nie sú už len hračkou, do ktorej sa kope, ale oni sami sa stávajú príčinou významného deja.

Všeobecne platí, že podhubím pre rast agresora a jeho antisociálneho správania je duchovná prázdnota a chýbajúce mravné hodnoty.

Žiaci šikanovaním skutočne trpia tak v rámci svojej triedy, ako aj v rámci celej školy. Ak im ponúkneme pomoc v tejto záležitosti, získame pomerne ľahko ich dôveru a spojenectvo a iniciatívnu spoluprácu.

P. Říčan vo svojom diele *Agresivita a šikana mezi dětmi* (1995) píše o týchto príčinách vzniku šikanovania:

1. **Tlak k mužnosti** – ide o tlak kolektívu, ktorý núti chlapca, muža, aby sa správal tak, ako sa od muža očakáva, aby sa nebál úderu a aby ho v prípade potreby tiež sám vedel dať.
2. **Túžba po moci, pranie ovládať druhého človeka** – keď ovládame ľudí, pomôže nám to splniť iné prania, potreby. Ide tu o mocenský motív.
3. **Motív krutosti** – znamená, že šikanujúcemu človeku robí potešenie, keď vidí druhého trpieť, potešenie popásť sa na jeho utrpení, byť surový. Najhlbšou dimenziou tohto motívu je napr. „uctievanie satana“.
4. **Zvedavosť** – ako sa asi zachová obeť, ktorá je šikanovaná, ako sa bude správať v strachu a bolesti. Je to tak trochu experiment.
5. **Nuda a túžba po stále silnejších, vzrušujúcejších zážitkoch, po senzácii.** Túžba baviť sa a pocítiť nejaké vzrušenie.

5.4| Základné pohľady na šikanovanie

Kolář vo svojom diele *Skrytý svět šikanování ve školách* (1997) uvádza tri základné charakteristiky šikanovania.

Šikanovanie ako choré správanie. Jeden alebo viac žiakov úmyselne, väčšinou opakovane týrajú, ponížujú a zotročujú spolužiaka či spolužiacov, pričom na to používajú agresiu a manipuláciu. Súčasťou takéhoto správania je slovná agresia a zastrašovanie zbraňami, fyzická agresia a používanie zbraní, krádeže, ničenie a manipulácia s vecami, násilné a manipulatívne príkazy.

Šikanovanie ako závislosť. Ide o vzájomnú väzbu medzi agresorom a obeťou. Hlavnou stratégiou je skryť vlastný strach a zároveň využiť strach iného.

Šikanovanie ako porucha vzťahov v skupine. Ide v podstate o to, že šikanovanie nie je len záležitosť jednotlivca, ale vždy porucha celého skupinového organizmu, ktorý podľahol infekcii násilia.

Podoba vzťahov v skupinách sa vytvára situačnými, ale aj osobnostnými činiteľmi a najmä postojmi, aké k sebe navzájom skupiny či jednotlivci majú. Významným činiteľom vytvárania vzájomných vzťahov a prípadného riešenia konfliktov je najmä zámerné pôsobenie edukačného prostredia.

Veľkú úlohu tu zohrávajú postoje konkrétnych učiteľov a rodičov, ktorí majú vo svojich rukách výchovu detí a mladých ľudí. Práve oni by sa mali vedome a cielene snažiť eliminovať negatívne, niekedy až agresívne a rasistické postoje detí a mladých ľudí k menšinám, a to nie len etnickým, ale aj skupinám a jednotlivcom odlišujúcim sa náboženstvom, telesným a duševným postihnutím a pod. V najširšom zmysle slova je úlohou učiteľov a rodičov vzdelávať a vychovávať. To znamená aj vedome a cielene sa podieľať na vytváraní tolerantných postojov detí a mladých ľudí k odlišnostiam v skupinách, triedach, v škole. Olweus (In Gajdošová a kol., 2001) tvrdí, že za správaním šikanujúcich detí sa skrývajú štyri hlavné faktory:

1. Rodičia poskytli týmto deťom veľmi málo lásky a často k nim prejavovali negatívne postoje.
2. Rodičia deťom tolerovali agresívne správanie, neboli im určené žiadne pevné hranice znesiteľnosti ich agresie.
3. Deti museli od rodičov znášať fyzické tresty alebo emočné výbuchy v správaní.

4. „Horkokrvný“ temperament dieťaťa. Tomuto faktoru sa však prisudzuje menšia dôležitosť ako ostatným trom.

Za posledných niekoľko rokov badať zmenu vo výskume šikanovania zameraného na dyadický vzťah obete a šikanujúceho k vnímaniu šikanovania ako celoskupinového procesu, v ktorom väčšina detí zohráva nejakú rolu. Tento uhol pohľadu podporujú aj výskumné zistenia, že totiž až v 85 – 88 % prípadov šikanovania sú prítomní rovesníci.

V miere výskytu šikanovania existujú veľké diferencie medzi školami, ale faktory ako veľkosť školy, veľkosť tried či vidiecka verus mestská škola s ňou zvyčajne nesúvisia. Hlavnú dôležitosť zohráva kultúra školy, atmosféra v nej, étos, postoje a správanie učiteľov v situáciách šikanovania.

Na zníženie výskytu šikany sa skôr odporúča nahrádzanie agresívneho správania prosociálnym správaním, zvýšenie dobrého správania a rešpektu, ktoré sú efektívnejšie než pokusy o priame znižovanie šikanovania. Okrem toho je veľmi efektívne vytvorenie pozitívneho sociálneho prostredia charakterizovaného srdečnosťou, priateľskosťou, rešpektom, neautoritatívnym riešením konfliktov a zaangažovaním sa zo strany dospelých.

5.5| Prejavy šikanovania

Priame prejavy

- **Fyzické útoky**, napr. kopanie do hlavy a ostatných častí tela, anonymné hromadné bitie, tzv. deka, škrtenie nejakým predmetom, dusenie napr. uterákom, kusom oblečenia, pokus o vyhodenie obete z okna, cez zábradlie, bodné rany nožíkom, kružidlom, perom, špendlíkom, hádzanie šípok do obete ako do terča, fackanie, strihanie, opaľovanie vlasov, obeť je držaná na chrbte a agresori jej odhalia brucho a hádžu mincu na pupok (tzv. pupendo), násilné držanie hlavy pod vodou, zväzovanie povrazom, znehybnenie silným chytením, kreslenie perom na krk obete, lepenie žuvačky alebo cukríka do vlasov, vystavenie obťažujúcemu pohybovaniu rukami a hýbaniu prstami na hlave obete, „strapatenie vlasov“ a i.
- **Slovná agresia**: vyhrážanie sa zabitím, zastrelením, mučením, prehodením cez zábradlie, telefonické vyhrážky, niekdy anonymné, zastrašovanie

zbraňami, nožíkom, britvou, boxerom, plynovým sprejom, nadávanie obeti, urážanie rodičov obete, vysmievanie sa slabostiam a handicapom obete, neúspechom, chybám a trápeniu obete, vtipkovanie na jeho úkor, ironické poznámky, zosmiešňovanie, posmievanie sa a i.

- **Krádeže, ničenie a manipulácia s vecami:** zabavenie vreckového obete, branie peňazí, privlastňovanie si vecí obete (peračník, kalkulačka, mobil, MP3 prehrávač, hodinky), trhanie a ničenie, príp. ukradnutie osobných vecí (preukaz na MHD, cestovné lístky, lístky na obed, peňaženka, oblečenie, školské pomôcky, desiata), naplútie do jedla, naliatie vody do topánok, schovanie vecí tak, aby ich obeť nemohla nájsť a i.
- **Násilné a manipulatívne príkazy:** obeť je nútená jesť jedlo, do ktorého bolo naplúté, jesť z podlahy, piť moč, čistiť agresorovi topánky, ukloniť sa pred agresorom, kľačať pred agresorom a prosiť ho o milosť, robiť školské úlohy za agresora, odovzdávať denne peniaze, desiaty, cigarety, platiť „výkupné“, opakovať ponižujúce výroky na svoju adresu, nosiť ponižujúcu nálepku, predvádzať nejaké úkony, nezmyselné grimasy, na príkaz agresora nerozprávať so spolužiakmi, neodpovedať učiteľovi a i.

Nepriame prejavy

K nepriamym prejavom patrí napríklad ignorovanie obete, neodpovedanie na pozdrav, na prosbu, nekomunikovanie s obeťou, keď si obeť sadne napr. za stôl v jedálni, všetci si štítivo odsadnú inde, pri rozdeľovaní sa do izieb napr. na triednom výlete nikto nechce s ňou bývať, ohováranie obete, zlomyseľné osočovanie, zvažovanie viny za prečiny, ktoré obeť neurobila, anonymné posielanie urážlivých a posmešných básničiek, odkazov. Jednotlivé signály nemusia ešte vypovedať o tom, že ide o šikanovanie. Významná je závažnosť kontextu situácie, frekvencia opakovania a množstvo prejavov.

5.6| Aktér a obeť šikanovania

Pri šikanovaní sa stretávame s pojmami ako aktér a obeť šikanovania. Aktéri šikanovania bývajú označovaní tiež ako šikanujúce deti alebo agresori.

Kolář (1997) opisuje aktérov, iniciátorov šikanovania nasledovne:

1. typ agresora – hrubý, primitívny, impulzívny, so silným energetickým

pretlakom, s narušeným vzťahom k autorite, niekedy zapojený do gangov páchajúcich trestných činností. Vonkajšia forma šikanovania – šikanuje masívne, tvrdo a neľútostne, vyžaduje absolútnu poslušnosť, šikanovanie používa cielene na zastrašovanie ostatných. Špecifiká rodinnej výchovy – častý výskyt agresie a brutality rodičov, akoby agresori túto brutalitu vracali, alebo ich napodobňovali.

2. typ agresora – veľmi slušný, kultivovaný, narcisticky šlachetný, úzkostlivý, niekedy aj so sadistickými tendenciami. Vonkajšia forma šikanovania – násilie a mučenie je cieľené a rafinované, uskutočňuje sa skôr v skrytej podobe bez prítomnosti svedkov. Špecifiká rodinnej výchovy – časté uplatňovanie dôsledného a náročného prístupu, niekedy až vojenského drilu bez lásky.
3. typ agresora – „srandista“, optimistický, dobrodružný so značnou seba dôverou, obľúbený, vplyvný. Vonkajšia forma šikanovania – šikanuje pre pobavenie seba aj iných, snaží sa zvýrazniť humorné a zábavné stránky. Špecifiká rodinnej výchovy – nezaznamenané významnejšie špecifiká, len vo všeobecnej rovine prítomnosť citovej subdeprivácie a absencia mravných hodnôt.

Elliott, Killpatrick (1994) uvádzajú 2 typy agresorov, u ktorých sa objavujú nasledovné prejavy správania:

1. **príležitostný agresor** – tieto deti potrebujú jasné a pevné pravidlá a mali by poznať dôsledky svojich činov
 - uchýli sa k šikanovaniu, len keď sa mu to hodí,
 - náhle agresívny k rovesníkom, učiteľom, súrodencom,
 - reaguje impulzívne a neskôr to ľutuje,
 - vie byť presvedčivý, manipulatívny,
 - má primeranú úroveň sebaúcty,
 - rodičia nechápu, ako môže šikanovať iných, keď je doma perfektný.
2. **chronický agresor** – u týchto detí je veľmi ťažké zmeniť ich správanie, bez intenzívnej pomoci sa budú pravdepodobne dopúšťať trestnej činnosti a spôsobovať problémy svojmu okoliu
 - správa sa agresívne väčšinu času,
 - nevie sa kontrolovať,
 - cíti sa byť ponižovaný,

- odmieta brať zodpovednosť za svoje činy,
- nemá súcit s obeťami,
- sám býva šikanovaný, týraný,
- je pod tlakom, aby bol úspešný,
- má pocit, že je odlišný, hlúpy,
- nemá zmysel pre dokončenie úlohy.

Účastníkmi šikanovania sa nezriedka stávajú i pedagogickí pracovníci školy. Mnohí učitelia či vychovávatelia majú k šikanovaniu pasívny postoj, ktorý verbalizujú napr. takto: „Nech si to deti vybavia medzi sebou samy“. Je to možno snaha naučiť deti sebakpresadzovaniu, kompromisom či urovnávaním konfliktov, ale šikanovanie je niečo úplne iné, skrýva sa za ním násilie, týranie, ponižovanie, a preto ho netreba podceňovať.

Podľa Říčana (1995) sa pedagógovia dopúšťajú pri šikanovaní viacerých chýb:

- podieľajú sa na vytváraní averzie a rešpektu triedneho kolektívu voči obeť,
- niekedy aj nepriamo vyjadrujú súhlas s praktikami iniciátorov šikanovania,
- keď nesprávne použijú iróniu, ktorou zosmiešnia jedinca pred kolektívom, sami dajú podnet na spustenie celého mechanizmu šikanovania,
- podceňujú rozsah a závažnosť šikanovania vo vlastnej škole,
- majú sklon šikanovanie ignorovať, lebo z rôznych dôvodov nie sú schopní ho disciplinárne zvládnuť.

Obeťou šikanovania sa môže stať ktokoľvek. Říčan (1995) predkladá tieto charakteristiky obetí šikanovania:

- môže to byť dieťa, ktoré príde do zohraného kolektívu,
- dieťa, ktoré v niečom vyniká, má nejakú prednosť,
- môže to byť dieťa povahovo jemné, premýšľajúce, dieťa s dobrým vzťahom k nejakému učiteľovi („šplhúň“),
- dieťa, ktoré má nejakú odlišnosť, handicap, dieťa s nejakou chybou alebo dieťa zo sociálne slabšej rodiny, odlišnej rasy, inej pleti a pod.

Po fyzickej stránke sú obeť šikanovania väčšinou telesne slabé a pri fyzickom stretnutí neobratné a neschopné sa pobiť alebo ubrániť sa napadnutiu.

Po *duševnej stránke* patria medzi typické obete šikanovania deti, ktoré sú tiiché, plaché, citlivé, s nízkym sebavedomím, považujú sa za hlúpe a nezaujímavé pre iných, submisívne, ťažko sa presadzujú, ľahko strácajú sebakontrolu. Čo sa týka rodinného prostredia, obete šikanovania často neboli vedené k samostatnosti, nenaučili sa presadzovať v detskom svete.

M. Kolář (1997) vo svojom výskume zaznamenal niekoľko typov obetí:

1. typ – „slabé“ obete s telesným a psychickým handicapom,
2. typ – „silné“ a náhodné obete,
3. typ – „deviantné“ a nekonformné obete,
4. typ – obete, ktoré nemajú ani jedného kamaráta a sú úplne izolované,
5. typ – obete, ktoré majú aspoň jeden pozitívny, opätovaný vzťah a pod.

5.7| **Priebeh – fázy šikanovania**

M. Kolář (1997) považuje šikanovanie za vírus, ktorý zasahuje celú skupinu, a rozlišuje päť vývojových stupňov šikanovania, z ktorých najťažší je piaty.

1. stupeň – zrod ostrakizmu

Ostrakizmus – z histórie znamená starogrécky spôsob vypovedania nebezpečných ľudí podľa rozsudku črepinového súdu. V každom kolektíve, školskej triede dochádza k integrácii a diferenciacii jej členov, kde sa objavujú nielen silnejší, dominantnejší jedinci, ale aj menej obľúbení, utiahnutí, ktorí sa ocitnú na tzv. sociometrickom chvoste skupiny. V odbornej literatúre sa takíto členovia skupiny nazývajú napr. obetní baránkovia, čierne ovce, outsideri a pod. Títo jedinci často zažívajú prvky šikanovania ako prví a tento jav sa nazýva *ostrakizmus*. Ide o mierne a nenápadné formy najmä psychického násillia. V kolektíve sú neobľúbení, neuznávaní, ignorovaní, vystavení posmeškom a pod. Ostrakizmus je zárodočná podoba šikanovania, ktorá obsahuje riziká ďalšieho negatívneho vývoja.

2. stupeň – fyzická agresia a pritvrdzovanie manipulácie

Prerastanie ostrakizmu do druhého stupňa môže mať viac príčin. Kolář (1997) uvádza tri najčastejšie príčiny:

- a) V náročných situáciách, keď v skupine stúpa napätie (napr. očakávanie

písomiek, skúšok), ostrakizovaní jedinci začnú slúžiť ako ventil, na ktorých sa ostatní (hlavne vodcovia) odreagovávajú. Psychická manipulácia sa pritvrdzuje a začínú sa objavovať prejavy fyzického násillia.

- b) V podmienkach, kde musia žiaci spolu tráviť viac času (napríklad pobyt skupiny na brigáde, zájazde a pod.) sa pre tzv. spetrenie programu alebo zahntie nudy zvyšuje tlak na ostrakizovaných jedincov v skupine.
- c) V triede sa zide niekoľko agresívnych, asociálnych jedincov, ktorí v rámci svojej prirodzenosti začínú od začiatku používať násillie na uspokojenie svojich potrieb a na získanie dominantného postavenia v skupine.

3. stupeň – kľúčový moment vytvorenia jadra skupiny

Ak sa nepostaví pevná hrádza rôznym manipuláciám a často aj počiatočnej fyzickej agresii jedincov, skupina agresorov vytvorí agresívne jadro skupiny. Členovia jadra začínajú už systematicky spolupracovať a rozvíjať formy agresie. Prednostne sa ich obeťami stávajú najskôr najslabší jedinci a neskôr svoj okruh rozširujú. Vytvárajú v skupine strach a paralyzujú aj ostatných členov. Ak sa dovedy nesformuje silná pozitívna skupina, ktorá by dokázala byť aspoň rovnocenným partnerom pre agresorov, čo sa týka vplyvu v skupine, ťaženie agresorov bude pokračovať. Silná pozitívna podskupina sa sama veľmi často nevytvorí. V tomto prípade by mal pomôcť triedny učiteľ.

Ak sa v skupine, v triede nevytvorila silná podskupina zdravého jadra, v tom prípade podskupina agresorov získava dominantné postavenie a vplyv.

Normy agresorov sú prijímané väčšinou a stávajú sa nepísaným zákonom. Tu sa stáva, že často i mierni a disciplinovaní žiaci začínú byť krutí, zúčastňujú sa týrania spolužiakov alebo v lepšom prípade sú nevšímaví k prejavom násillia.

4. stupeň – vytváranie noriem

V tomto štádiu je obeť tlačaná do podriadenej úlohy, trieda je jasne rozdelená. Charakteristickým znakom štádia je to, že aj z jedincov, ktorí sa pôvodne šikanovaniu len prizerali, sa stávajú pasívno-aktívni agresori. Pasívna zložka spočíva v tom, že ostatní spolužiaci sa podieľajú na vymýšľaní spôsobov trápenia len preto, aby sa zapáčili hlavnému agresorovi. Aktívna zložka znamená, že plnia príkazy agresora. Agresori sú úplne závislí od šikanujúceho správania, majú radosť, že sa obeť bojí, často ubližujú len z nudy a pobavenia. U obeť sa môžu objavovať prvky posttraumatického stresového syndrómu.

Rysy správania, spolupráce, vzťahov a celkovej atmosféry charakterizujúce rôzne štádiá negatívneho vývinu triednej skupiny		
	Počiatkové štádium	Pokročilé štádium
Ako sa správajú obeť, ako odpovedajú	Pomerne otvorene hovoria o tom, čo sa im stalo a kto ich šikanoval.	Cítiť ustrašenosť, nechcuť prezradiť, kto im ublížil. Niekedy zdôvodňujú svoje zranenie bizarným spôsobom.
Ako svedkovia spolupracujú	Vyjadrujú nesúhlas so šikanovaním a bez väčšieho strachu vypovedajú.	Odmietajú vypovedať, tvrdia, že nič nevideli a nič nepočuli. Občas priznávajú, že nesmú nič povedať, pretože by mali peklo. Prípadné výpovede pôsobia podozrivo.
Ako sa svedkovia správajú k podozrivým agresorom	Násilie nepopierajú a vyjadrujú voči nemu svoje výhrady.	Násilie bagatelizujú alebo ho popierajú.
Ako sa o konkrétnom násilí vyjadrujú ostatní členovia skupiny	Prejavujú súcit s obeťou a porozumenie neférovosti silných ubližovať slabým.	Obeť je kritizovaná a znevažovaná. Často je obvinená, že si to vlastne spôsobila sama.
Ako sa členovia skupiny správajú k agresorovi	Agresori nie sú vnímaní jednoznačne pozitívne, ale diferencovane, ich okolie sa to nebojí vyjadriť.	Oceňujú, chvália a bránia agresorov, prípadne pre nich hľadajú poľahčujúce okolnosti.
Aká je atmosféra v skupine	Malá súdržnosť, nespolupráca, obmedzená, „pokrivkávajúca“ sloboda prejavu a názorov. Atmosféra je však ešte živá.	Ťažká atmosféra strachu, napätia a neslobody.
Závažnosť a frekvencia agresívnych prejavov	Menšia závažnosť a frekvencia.	Väčšia závažnosť a frekvencia.

Zdroj: © Kolář, 2001

5. stupeň – totalita, dokonalé šikanovanie

V tomto štádiu sa zhubný proces rozvinul natoľko, že dochádza k nastoleniu totality šikanovania, tzv. štádia vykorisťovania. Dochádza tu k rozdeleniu žiakov na „otrokárov“ a „otrokov“. Otrokári – agresori strácajú zábrany, zmysel pre realitu, spôsobujú násilie, bolesť, využívajú všetko, čo sa na otrokoch – obetiach využiť dá, od materiálnych vecí až po ich telo, city, rozumové schopnosti a pod. Na obetiach sa začnú objavovať psychosomatické poruchy, choroby, záškoláctvo, môžu sa pokúsiť aj o samovraždu. Násilie sa v tomto štádiu považuje za normálne, chýba tu pocit viny, súciti s utrpením druhých. Tento druh býva častejší v internátoch, v detských domovoch alebo vo vojenskom prostredí než priamo v školách.

5.8| Dôsledky šikanovania

Šikanovanie a agresivita zanecháva veľa negatívnych dôsledkov na obetiach, ale aj na ostatných účastníkoch šikanovania, ktoré sa môžu objaviť vo fyzickej, psychickej i sociálnej rovine.

- a) **Fyzické dôsledky šikanovania**, kde môžeme zaradiť totálne vyčerpanie organizmu, ktoré môže viesť až k vzniku psychosomatických ochorení, ako sú napr. alergie, astma, cukrovka a iné ochorenia.
- b) **Psychické dôsledky šikanovania** – patrí sem predovšetkým frustrácia a deprivácia v uspokojovaní dôležitých psychických a sociálnych potrieb. Časté vystavenie negatívneho emocionálnemu tlaku môže spôsobiť poruchy nálady, hlavne smerom k smútku, pocit stáleho napätia ap. Ak je šikanovanie v pokročilejšom štádiu, u obete sa objavuje „všadeprítomný“ strach, ktorého následkom môžu byť poruchy spánku, pocit permanentnej vyčerpanosti a následne neúspech v štúdiu i v súkromnom živote.
- c) **Sociálne dôsledky šikanovania**, ku ktorým môžeme zaradiť vybudovanie si odporu, negatívneho vzťahu k škole, prípadne aj iným sociálnym inštitúciám a sociálnym skupinám.

V dôsledku šikanovania je redukovaná taktiež schopnosť bežnej komunikácie a zhoršuje sa schopnosť nadväzovať a udržiavať sociálne kontakty. Elliotová (1994) tvrdí, že u obete existujú určité znaky, ktoré nám môžu vypovedať, že s dieťaťom sa niečo deje, niečo nie je v poriadku. Tieto znaky

môžeme zaradiť medzi dôsledky šikanovania. Uvedieme aspoň niektoré : deti sa začnú báť chodiť do školy alebo zo školy, chcú, aby ich niekto do školy odviezol alebo pre ne prišiel, zhoršil sa im v škole prospech, pravidelne chodia domov s poškodeným odevom alebo poškodenými knihami, neustále strácajú peniaze a iné veci, majú po tele nevysvetliteľné modriny, škrabance, kričia zo spánku, trpia nočnou morou, prejavujú nezúčastnenosť, odmietajú sa zverovať s tým, čo ich trápi, začnú šikanovať svojich súrodencov, pokúsia sa o samovraždu alebo hrozia samovraždou, uvádzajú nepravdepodobné vysvetlenia akéhokoľvek z uvedeného správania.

Šikanovanie je porucha, ktorá zasahuje celú skupinu. Jeho dôsledky poznamenávajú obeť, agresorov, účastníkov a skupinu ako celok.

M. Kolář (1997) uvádza hlavné deštruktívne účinky šikanovania:

1. Poškodenie fyzického a psychického zdravia obeť.

Šikanovanie spôsobuje obeť psychické a fyzické utrpenie, ktoré môže prerásť do trvalého poškodenia psychického alebo telesného zdravia. V pokročilom štádiu a pri brutálnych formách je ohrozený aj život obeť.

2. Fixovanie antisociálnych postojov u agresorov.

Šikanovanie má nepriaznivý účinok aj na jeho iniciátorov alebo účastníkov. U agresorov sa prehlbuje deficit v duchovnom a morálnom vývoji osobnosti. Nezastavená agresivita u agresora môže viesť k upevneniu jeho antisociálnych postojov, čoho dôsledkom môže byť príprava na páchanie trestných činov. Strata ilúzií o spoločnosti u ostatných členov skupiny.

3. Študenti, ktorí sa nezúčastňujú šikanovania priamo, ale sú účastníkmi alebo priamymi svedkami, môžu postupne prestať veriť, že spoločnosť je schopná zabezpečiť ochranu a bezpečnosť slabým, ako i každému členovi spoločnosti pred akoukoľvek formou násilia.

Vyvoláva to u nich pasivitu až apatiu k participácii na zlepšovaní situácie a niekedy následkom toho sa z nepriamych účastníkov šikanovania, tzv. „bažantov“ stávajú priami účastníci šikanovania, tzv. „mazáci“.

4. Znížený efekt pedagogického pôsobenia v skupine ako celku.

Rozvoj šikanovania je výraznou prekážkou pedagogického snaženia o realizáciu výchovno-vzdelávacej činnosti skupiny a jej jednotlivých členov.

Kolář (1997) uvádza, že skupina napadnutá vírusom šikanovania stráca výchovnú funkciu, akú má zdravá komunita, a všetci jej členovia sú v rôznej miere poškodení. Pedagogický efekt je v takej nezdravej skupine minimálny.

5.9| Šikanovanie v škole z právneho hľadiska

Šikanovanie je nebezpečný sociálno-patologický jav, pri ktorom je najčastejšie obmedzovaná osobná sloboda, sloboda rozhodovania, je ponižovaná ľudská dôstojnosť a česť, často sa obetiam ubližuje na zdraví alebo majetku. Ide o zložitý a komplexný problém, ktorý sa nedá právne uchopiť ako jeden celok, lebo svojimi znakmi a dôsledkami zasahuje do rôznych právnych odvetví.

Pedagogickí pracovníci, rovnako ako riaditeľ školy, nesú zodpovednosť za správanie sa žiakov počas vyučovania, ale aj cez prestávky, inak povedané, zodpovedajú za žiaka po celý čas, ktorý je im zverený do ich dočasného dozoru (od vstupu do školy až po jej opustenie, ale napr. aj na rôznych akciách – výletoch, exkurziách a pod.). Ak je šikanovanie páchané v tomto období, zodpovednosť zaň nesú príslušní pedagogickí pracovníci. Škola zodpovedá aj za škodu, ktorú v čase vyučovania, resp. v čase vykonávania tzv. prechodného dohľadu spôsobí žiak, pokiaľ ten, kto je povinný vykonávať dohľad, nepreukáže, že náležitý dohľad nezanedbal (§ 422 Občianskeho zákonníka, In Metodické usmernenie MŠ SR č. 7/2006).

Šikanovanie nesmie byť zamestnancami školy v žiadnej miere akceptované a pedagóg musí šikanovanie medzi žiakmi bez meškania riešiť a každej jeho obeti poskytnúť okamžitú pomoc (čl. 3. bod 7 Metodické usmernenie MŠ SR č. 7/2006).

Učiteľ alebo vychovávateľ, ktorému je známy prípad šikanovania a neprijme v tomto smere žiadne opatrenie, sa vystavuje riziku trestného postihu. Takým konaním môže pedagogický zamestnanec naplňovať i skutkovú podstatu trestného činu neprekazenia trestného činu, neoznámenia trestného činu alebo ublíženia na zdraví, a to tak, že inému z nedbanlivosti ublíži na zdraví tým, že poruší dôležitú povinnosť vyplývajúcu z jeho zamestnania, povolania, postavenia alebo funkcie, alebo mu uloženú podľa zákona (čl. 2 bod 13 Metodické usmernenie č. 7/2006).

Pri podozrení, že šikanovanie naplnilo skutkovú podstatu priestupku alebo trestného činu, je riaditeľ školy povinný oznámiť túto skutočnosť príslušnému útvaru Policajného zboru SR (čl. 7 bod 3 Metodické usmernenie MŠ SR č. 7/2006).

Školy sú povinné bez zbytočného odkladu oznámiť orgánu sociálno-právnej ochrany skutočnosti, ktoré ohrozujú žiaka, alebo to, že žiak spáchal

trestný čin, prípadne opakovane páchal priestupky. (čl. 7 bod 4 Metodické usmernenie MŠ SR č. 7/2006).

Z hľadiska priestupkového zákona (zákon č. 372/1990 Zb. o priestupkoch v znení neskorších predpisov) môže šikanovanie žiakov napĺňať skutkovú podstatu priestupkov. Môže ísť predovšetkým o priestupky proti občianskemu spolunažívaniu a priestupky proti majetku.

Zodpovedným za priestupky je ten, kto v čase jeho spáchania dovŕšil 15. rok svojho veku. Ak sa dopustí priestupku osoba, ktorá v čase jeho spáchania dovŕšila 15. rok a neprekročila 18. rok svojho veku, zaraďuje sa do kategórie „mladistvých“.

Z hľadiska trestného zákona (zákon č. 300/2005 Zb.) môže šikanovanie žiakov napĺňať i skutkovú podstatu trestných činov. Trestný zákon definuje trestný čin ako prečin a zločin. Môže ísť najmä o trestný čin ohovárania, nebezpečného vyhrážania, ublíženia na zdraví, obmedzovania osobnej slobody, nátlaku, vydierania, lúpeže, hrubého nátlaku, krádeže alebo poškodzovania cudzej veci, neoprávneného užívania cudzej veci.

Páchateľom trestného činu je ten, kto trestný čin spáchal sám. Za spolupáchateľstvo trestného činu sa považuje spáchanie trestného činu spoločným konaním dvoch alebo viacerých osôb. Trestne zodpovedný je ten, kto v čase spáchania činu dovŕšil 14. rok svojho veku. Osoby, ktoré v čase spáchania trestného činu dovŕšili 14. rok a neprekročili 18. rok svojho veku, sa podľa trestného zákona zaraďujú do kategórie „mladistvých“.

5. 10| Faktory, ktoré bránia efektívnemu riešeniu šikanovania

Na efektívne riešenie šikanovania sú potrebné určité podmienky a okolnosti. Minimálnou požiadavkou je snaha riešiť túto problematiku zo strany vedenia školy, učiteľov a rodičov. Vieme však, že existuje celý rad faktorov, ktoré bránia efektívnemu riešeniu tejto problematiky.

Upozorňujeme na niektoré z nich, ktoré sa týkajú:

A. Školy

Nezáujem vedenia školy priznať existenciu šikanovania

Škola ako celok, reprezentovaná svojím vedením, prirodzene nemá záujem priznať existenciu šikanovania. V súčasnosti, keď prebieha medzi školami boj

o žiaka, škola len ťažko otvorene priznáva problémy so šikanovaním. Okrem toho sa niekedy členovia vedenia školy boja reakcií napríklad Štátnej školskej inšpekcie, príp. orgánov, ktoré majú slovo v odvolaní riaditeľa. Niekedy sa riaditelia boja priznať výskyt šikanovania v ich škole, aby neboli obvinení z nekompetentnosti riadiť zverenú inštitúciu.

Nezáujem učiteľov priznať existenciu šikanovania v triede

Nie je výnimkou, že učitelia o šikanovaní vo svojej triede vedia, ale boja sa k nemu priznať a riešiť ho, lebo v tom vidia osobné zlyhanie. Tak sa vyvára začarovaný kruh, lebo kde šikanovanie oficiálne neexistuje, netreba ho riešiť.

Zásah učiteľov proti šikanovaniu len vo vybraných, resp. výnimočných prípadoch

Skúsenosti ukazujú a výpovede svedkov to potvrdzujú, že učitelia zasahujú skôr v prípadoch, keď ide o fyzické násilie alebo stratu osobných vecí, ako pri incidentoch týkajúcich sa verbálnych útokov. Na obranu učiteľov je potrebné povedať, že to nie je nič zvláštne, lebo dnes deti často používajú vulgárny slovník a navyše je ťažké preukazovať, že skutočne ide o systematické, cieľené slovné šikanovanie.

Strach učiteľov zasiahnuť proti šikanovaniu kvôli obave konfliktov so žiakmi

Pre niektorých učiteľov, najmä na určitých typoch stredných škôl sa škola stáva hazardným prostredím a miestom strachu, lebo sú často nútení čeliť situáciám, v ktorých je ich hlavným záujmom sebazáchova, resp. ich rodiny a nie vzdelávanie a výchova, či riešenie rôznych konfliktných situácií v triede.

Nedostatočné legislatívno-výchovné právomoci školy

Faktorom, ktorý zvyšuje pravdepodobnosť výskytu šikanovania, je tzv. anticipácia beztretnosti (Bendl, 2003). Tento jav spočíva v tom, že agresori vedia, resp. tušia, že za svoje správanie nebudú potrestaní buď preto, že škola má malé právomoci (zhoršená známka zo správania už pre niektorých žiakov nie je trest), alebo preto, že málokto si trúfne šikanovanie riešiť.

B. Faktory zo strany žiakov, ktoré bránia efektívnemu riešeniu problematiky šikanovania

Strach obete oznámiť šikanovanie

Obet', od ktorej by sme očakávali upozornenie na šikanovanie, sa zdráha zveriť dospelému so svojím problémom. Dôvodom môže byť strach z odplaty agresora, ale i to, že v škole nemá dôveryhodnú osobu, ktorej by sa so svojím problémom dokázala zveriť.

Problém obete priznať, že ju nikto nemá rád

Pre obeť, ako aj pre každého človeka, býva ťažké priznať, že ju niekto týra, resp. nemá rád. Každý človek bez ohľadu na vek túži byť obľúbený a uznávaný.

Falošné kamarátstvo

Iný dôvod, prečo sa obeť šikanovania odmieta niekomu zdôveriť, je nepísané pravidlo medzi žiakmi, že žalovať sa nemá. Šikanovaný žiak sa obáva, že bude vyzerať ako žalobaba.

Strach žiakov, ktorí nie sú šikanovaní, zastat' sa obete

Veľa žiakov sa bojí zabrániť šikanovaniu, lebo sa boja, že si agresor alebo skupina agresorov nabadúce vyberie za obeť ich.

Nepriaznivé hodnotenie obete zo strany spolužiakov

Veľmi negatívnu úlohu zohrávajú aj názory na obeť agresorov. Problémom vo všetkých vekových kategóriách je nepriaznivé hodnotenie obete, ktorou môže byť nesympatický jedinec s malou sociálnou prestížou. Vzťah k obetiam šikanovania býva preto ambivalentný, najčastejšie ide o kombináciu súcitu a pohrdania (Vágnerová, 2000).

Hierarchia v triednom kolektíve

Šikanovanie môže prebiehať medzi viacerými žiakmi, pričom dominantní sú na vrchole hierarchie a od nich smerom dole sa šikanovanie šíri až k žiakovi na najnižšej priečke hierarchie, ktorý je obecným terčom trýznenia celej skupiny. Aj keď tento žiak svoju rolu nenávidí, súhlasí s ňou, pretože členstvo v skupine je dôležitým nástrojom získania sociálnej identity.

Vzťah medzi agresorom a obeťou

Kolář (2001) upozorňuje na veľmi zvláštny jav, ktorý vonkajšiemu pohľadu zostáva ukrytý. Je ním vzájomná väzba medzi agresorom a obeťou. Vo väčšine skupín, kde sa vyskytne šikanovanie, sú žiaci rozdelení na „silných“ a „slabých“. Agresori sú tí, ktorí reagujú silou a skrývajú svoj strach tým, že vyvolávajú strach u druhých, t. j. u slabých – obetí. Obete sú natoľko ochromené strachom pred skupinou silných, že ukážu všetky svoje slabosti, ktoré chceli zakryť. Medzi obidvoma skupinami žiakov vznikne obojstranná a nečakane trvalá väzba. Navzájom sa potrebujú. Ak agresor, ktorý vládne, opustí školu, do jeho roly je alternovaný iný žiak zo skupiny „silných“.

Šikanovanie niektorým žiakom vyhovuje

Mnohým žiakom zo skupiny „prizerajúcich sa“ môže paradoxne vyhovovať, keď je šikanovaný ich spolužiak, pretože si pripadajú oproti nemu „cennejší“.

dôležitejší, lepší. Tento pocit často ešte vylepšujú aktívnou spoluúčasťou na ponižovaní už ponižovaných, čo im poskytuje nielen vedomie moci a významu, ale aj vyšší skupinový status.

Faktor neprehľadnosti situácie

V určitých prípadoch je ťažké rozpoznať, kto je agresorom a kto obeťou, lebo obeť je často tyranizovaním zo strany agresorov dohnaná k agresii. To robí situáciu neprehľadnou. Navyše je tu problém veku detí. Čím sú deti menšie, tým sme si menej istí, či sa ich správanie dá označiť za šikanovanie, pretože k istým vývinovým obdobiam patria aj prvky agresivity ako súčasti hravej detskej experimentácie. Je len vecou výchovy, resp. kultúry, aby toto miesto výskytu agresie bolo z ontogenetického hľadiska tiež miestom posledným.

Z hľadiska účinnej obrany proti šikanovaniu je dôležitá znalosť tzv. zakrývacieho a protiuzdravovacieho systému. Kolář (2001) hovorí o **komplete „velkej šestky“** ako o základnom variante zakrývania šikanovania. Takzvanú veľkú šestku tvoria základné **prekážky vyšetovania**, ktoré sa dajú vyjadriť nasledujúcimi bodmi:

1. Od obete je ťažké získať podrobnejšie a často aj objektívne informácie (dôvodom je často strach obete, obava zo straty posledných zvyškov sebaúcty, zvnútornený zákaz „bonzovať“, identifikácia s agresorom).
2. Agresori úporne a vynachádzavo klamú, používajú falošných svedkov a nútia obeť ku klamaniu alebo odvolaniu výpovede.
3. Pre ostatných členov triednej skupiny infikovanej šikanovaním je príznačný strach vypovedať, chápu to ako „bonzovanie“.
4. Niektorí rodičia agresorov chránia svoje deti za každú cenu (bagatelizujú situáciu alebo pseudoargumentujú. (Např.: „Dnes je potrebné byť tvrdý, život sa s nikým nehrá.“)
5. Niektorí rodičia obetí sa boja spolupracovať pri vyšetovaní (obava o život a zdravie dieťaťa v dôsledku možnej odplaty agresorov ako reakcie na vyšetovanie).
6. Pri niektorých typoch pokročilejšieho šikanovania pedagógovia chránia vodcov agresorov a nevedome bránia vyšetovaniu (a to najmä vtedy, keď iniciátorom šikanovania je sociálne zdatný a na prvý pohľad sympatický jedinec, ktorý spolupracuje s učiteľmi, vychádza im v ústrety, plní ich požiadavky, pomáha im udržiavať poriadok v triede, učitelia podľahnú vonkajšiemu klamu o vzornom žiakovi).

6| **Riešenie problematiky agresivity v základných a stredných školách**

Z hľadiska náročnosti riešenia môžeme hovoriť o agresivite:

- a) zvládnuteľnej bežnými výchovnými opatreniami,
- b) ktorú možno riešiť špeciálnymi pedagogickými opatreniami,
- c) ktorá si vyžaduje aplikáciu určitého typu sociálno-psychologickej intervencie v triednom kolektíve,
- d) ktorá si vyžaduje ambulantnú starostlivosť (obete, agresora) v poradenskom zariadení,
- e) ktorá si vyžaduje ústavnú liečbu agresora.

Agresivita zvládnuteľná bežnými výchovnými opatreniami

Riešenie problematiky agresívneho správania by mala začať škola v prvom rade prevenciou, preventívnymi aktivitami. Tieto prostriedky môžu pomôcť predchádzať vzniku agresívneho správania v triede a v škole, resp. odstraňovať ho hneď od samého začiatku.

Toto je možné najmä: informovanosťou pomocou letákov pre deti, rodičov, informovanosťou učiteľov, ako lepšie spoznávať žiakov a ich vzťahy medzi sebou, všímaním si prejavov správania sa žiakov medzi sebou, vytvorením nestresového prostredia v škole, prostredia, v ktorom sa žiak cíti dobre, bez strachu, napätia a konfliktov, vytvorením prostredia, kde sú dobré medziľudské vzťahy medzi učiteľmi a žiakmi, ale aj medzi učiteľmi navzájom – vzťahy podporujúce, pomáhajúce, otvorené, priateľské a partnerské, rozvíjaním sociálnych zručností a sociálnej kompetencie žiakov (študentov), učením ich k vzájomnej tolerancii a akceptovaniu iných názorov, postojov, rás a sociálnych skupín, vierovyznaní, učením ich k tomu, ako správne riešiť konflikty a vedieť sa vcítiť do situácie druhých ľudí v ich okolí.

Možno povedať, že boj proti agresivite v školách začína jej humanizovaním. Kladie sa dôraz na vedomosti, známky, školský výkon, ale aj rozvoj dobrých sociálnych vzťahov a citov, na sociálno-emocionálny vývin osobnosti žiakov.

Agresivita, ktorú možno riešiť špeciálnymi pedagogickými opatreniami

Ide napr. o tieto opatrenia: zamerať pozornosť na nových a nastupujúcich žiakov, organizovať vyučovanie na I. a II. stupni v rôznych častiach školy, oddelenie prestávok mladších a starších detí, určiť žiaka – kamaráta, ktorý všetko vysvetlí a pomôže nastupujúcemu žiakovi, využívať hry a cvičenia vyžadujúce spoluprácu detí v triede, zaraďovať skupinové práce v škole aj mimo nej, spoločne diskutovať a riešiť záležitosti triedy formou diskusných klubov, triednických hodín, naučiť deti relaxovať a odbúravať napätie, stres, zvyšovať sebavedomie detí, vypracovať komplexnú celoškolskú stratégiu a i. Predpoklad dosiahnuť úspech v boji s neprimeranou agresivitou je dôsledné uplatňovanie systémového prístupu. Riaditelia škôl podľa usmernenia MŠ SR (čl. 3 bod 5 MU MŠ SR č. 7/2006) zodpovedajú za systémové aktivity školy v oblasti prevencie šikanovania a agresivity.

V sfére žiackych výchovných problémov sa robí najčastejšia chyba, keď učitelia hľadajú spásu v jednom alebo dvoch opatreniach. Často sa pozornosť sústreďuje na odmeny alebo tresty. V oblasti výchovy sa nikdy nedá spoliehať na jednotlivé izolované opatrenia, ako napr. prísny školský poriadok, posilňovanie sebavedomia detí, práca s agresormi, výchovné poradenstvo, vrstovnícke programy. Pokiaľ nebudú tieto čiastkové opatrenia na seba vzájomne nadväzovať, ak nebudú integrované do logického a zmysluplného celku, potom sa od nich nedá očakávať výrazná efektivita.

Neexistuje žiadna jednorazová a jednostupňová liečba tak zložitého problému, ako je agresivita, a preto je potrebný model komplexnej stratégie, ktorý má byť systémový a procesuálny.

Agresívne správanie vyžadujúce si aplikáciu určitého typu sociálno-psychologickej intervencie v triednom kolektíve

Ak sa agresívne správanie v škole vyskytne, je potrebné, aby sa o ňom vedelo, aby sa o ňom hovorilo. Treba čo najskôr začať s hľadaním opatrení, treba osloviť odborníkov, ktorí vedia, ako k nemu pristupovať a postupovať pri jeho riešení.

Odborníci napríklad z CPPPaP zrealizujú intervenčný program vychádzajúc z poznatku, že zmenu správania u detí je možné uskutočňovať okrem iného aj rozvíjaním sociálno-psychologických zručností v procese zážitkového učenia.

Agresívne správanie vyžadujúce ambulantnú starostlivosť (obete, agresora)

Zvládanie agresie najsystematickejšie rozoberá R. A. Baron (In Čermák, 1998). Opiera sa o výsledky vlastných výskumov a identifikuje najčastejšie používané techniky na zvládanie agresie:

- 1. trest,**
- 2. katarzia,**
- 3. expozícia neagresívneho modelu,**
- 4. kognitívne techniky kontroly agresie,**
- 5. navodenie nekompatibilných odpovedí,**
- 6. tréning v sociálnych zručnostiach.**

Trest je súčasť právneho systému spoločnosti. Či bude vyhrážanie sa trestom účinné a odradí násilníka od agresie, závisí od viacerých faktorov. Môžeme uviesť napr., že ak je provokácia a nasledujúci hnev slabý alebo má strednú intenzitu, potom je vyhrážanie sa trestom účinné. Avšak keď jedinec môže svojou agresiou získať veľmi mnoho, potom ho od násilia neodradí ani značná miera zastrašovania trestom. Zastrasovanie trestom je neúčinné aj vtedy, keď si agresívny človek myslí, že ho neodhalia.

Niektorí autori účinok trestu spochybňujú. Trest je totiž trestaným jedincom väčšinou vnímaný ako nespravodlivý, lebo jedinec okolo seba vidí mnoho ďalších osôb, ktoré trestu za rovnaký čin unikli. Navyše osoba, ktorá trestá, slúži prinajmenšom pre dieťa ako agresívny model a trest tak môže následnú agresiu ešte podporiť. Dieťa sa v situácii, keď je trestané, učí, že agresívny človek je úspešný v dosahovaní svojho cieľa, ale je nevyhnutné, aby si vybral slabší objekt, ako je on sám. Inokedy zase trest môže odradiť od agresie, ale zároveň zvýšiť aktivitu v inom druhu antisociálneho správania. Ukazuje sa, že trest má vplyv na správanie len za určitých podmienok:

- medzi agresívnym správaním a potrestaním musí byť krátky interval,
- intenzita a nepríjemnosť trestu musí byť relatívne vysoká,
- súvislosť medzi správaním trestaného a trestom musí byť jasne definovaná.

Trest je neúčinným nástrojom redukcie agresie najmä z týchto dôvodov:

- je vnímaný ako útok na prijímateľa,
- po potlačení agresie posilňuje iný druh antisociálneho správania,
- poskytuje násilníkovi agresívne modely,
- je účinný len vtedy, ak sa aplikuje podľa určitých princípov.

Vo výchove a v psychologických experimentoch sa trest ako prostriedok zvládania agresie javí ako pochybný.

Katarzia. Hypotéza emocionálnej katarzie vychádza z predpokladu, že ak má človek možnosť nahradiť priamu agresiu nejakou inou činnosťou, ktorá nikomu neublíži, ale je dostatočne intenzívna a vyrovnáva sa intenzite potencionálnej agresie, zníži sa napätie alebo arousal a tendencia napadnúť osobu, ktorá provokovala, sa zmenší.

Táto hypotéza sa v psychológii stala populárnou vďaka Dollardovi a kol., ktorí tvrdili, že uskutočnenie agresívneho činu, nech je akejkoľvek povahy, je katarzia, ktorá má za následok obmedzenie účasti agresora v iných formách násilia. Ventilácia napätia môže však aj pomáhať eskalácii otvorenej agresie. Namiesto toho, aby sa agresor uspokojil s verbálnym útokom, zaútočí fyzicky. Môžeme povedať, že fantazijná agresia môže zvyšovať agresiu reálnu. Katarzia je teda len zdanlivo účinným prostriedkom redukcie agresie.

Expozícia neagresívneho modelu, t. j. pozorovanie pokojného, neagresívneho človeka podľa výskumov znižuje nebezpečie otvorenej agresie i podráždenosti. Skúmali sa osoby, ktoré boli najskôr provokované a skôr než mali príležitosť agresiu provokatérovi oplatiť, boli vystavené pôsobeniu neagresívneho človeka. Ukázalo sa, že osoby boli potom výrazne menej agresívne voči provokatérovi než osoby, ktoré s neagresívnym človekom v kontakte neboli. Avšak tieto závery nemožno zovšeobecňovať.

Človek sledujúci neagresívny model sa môže „sociálne nakaziť“ a ovládnuť prepukajúcu agresiu, ale iba v banálnych a nevýznamných konfliktoch. V subjektívne významných incidentoch nemusí zastavenie agresie napodobením neagresívneho modelu znamenať jej odvrátenie, ale začiatok kumulácie hostilných pocitov, ktoré môžu nečakane prepuknúť do dlhodobého násilia.

Kognitívne techniky kontroly agresie. Človek môže zmierniť agresiu rozmyšľaním o príčinách správania druhého človeka. Môže tak dospieť k záverom, ktoré budú mať vplyv na ďalšie jeho konanie. Keď si myslí, že provokujúcemu išlo o zámer, bude konať podľa princípu „oko za oko, zub za zub“. Ak si však myslí, že provokujúci mal len „zle zvolené slová“, nemusí sa uraziť a byť agresívny. Experimentmi sa ukázalo, že vysvetlenie provokatéra, prečo bol hrubý, aký mal dôvod, že sa tak zachoval, pomohlo výrazne znížiť agresiu a hnev namierený voči nemu. Môžeme povedať, že výsledok ospravedlnenia, vysvetlenia príčin, prejavu ľútosti môže byť prekvapujúci.

Navodenie nekompatibilných odpovedí. Z inkompatibilných odpovedí sa zdajú byť účinné empatia, humor, pocity ľahkej sexuálnej excitácie. Ak sa agresor vcíti do bolesti a utrpenia jeho obete, prežíva také pocity ako obeť a zmierňuje sa tým jeho agresia. Taktiež sa predpokladá, že humor a radosť, ktoré pramenia zo zdravej zábavy, môžu zabrániť prípadnej otvorenej agresii, pretože radosť a humor sa s násilím nedajú zlúčiť. Napríklad, keď sa slová, ktoré mohli byť agresívnejšie, obrátia na žart.

Tréning v sociálnych zručnostiach. Niektorí ľudia svojou komunikáciou vzbudzujú u druhých ľudí negatívne emócie, a tak môžu byť prameňom i terčom agresie. Preto je potrebné naučiť sa vyhýbať problémom, a to tréningom komunikačných a sociálnych schopností, kde sa učia neagresívnemu spôsobu riešenia konfliktov.

Techniky, ktoré sme uviedli, sa môžu používať a byť prospešné pri zvládaní agresie a násilného správania. Myslíme si, že niektoré z uvedených techník je možné realizovať aj s deťmi a mládežou ambulantnou formou v CPPPaP, ČŠPP, rezidenčnou formou v diagnostických centrách, reedukačných domovoch pre deti a reedukačných domovoch pre mládež.

Agresivita, ktorá si vyžaduje ústavnú liečbu agresora

Ak na agresora neplatia uvedené postupy, príp. sankcie, je potrebné umiestniť ho do zdravotníckeho zariadenia, detského diagnostického centra, liečebno-výchovného sanatória, príp. do iného zariadenia, kde mu bude poskytnutá účinná pomoc.

6.1| Prevencia agresívneho správania

Je vždy lepšie, ak sa nejakému javu predchádza, ak sa riešia jeho následky a negatívne dôsledky. Ako uvádza Říčan (1995), v rámci prevencie agresívneho správania sú dôležité tieto aspekty:

- **solidarita so slabými ako základ riadenia triedy** – učiteľ má a môže dôsledne sledovať stratégiu založenú na podpore outsiderov, môže si zámerne všímať deti plaché, úzkostné, nejako handicapované, menej chápavé, menej výrečné, menej sympatické alebo izolované;

- **podpora autority učiteľa** – zvýšenie, resp. obnovenie autority učiteľa a školy ako celku je nevyhnutnou podmienkou toho, aby škola riadne plnila svoje poslanie. Posilnenie autority učiteľa vyžaduje, aby bol prekonaný tzv. mýtus dokonalého učiteľa;
- **posilnenie demokracie v triede a v škole** – pýtať sa detí na ich názory a želania, trpezlivo a s rešpektom ich počúvať, detskej skupine dávať pri vhodných príležitostiach možnosť voľby využívať žiacku samosprávu v rámci školy a aj v rámci jednotlivých tried rodičov otvorene informovať o problémoch školy a o neprijemných udalostiach, o chybách, ku ktorým došlo, umožňovať rodičom čo najčastejší prístup do školy (politika otvorených dverí), podnecovať aktivitu rodičovskej organizácie v škole;
- **ideová výchova** – deťom vštepujeme základné hodnoty, na ktorých naša spoločnosť stojí (úcta ku každej ľudskej bytosti, solidarita, súcit, obetavosť, česť, atď.), základom mravnej výchovy je osobný príklad učiteľa, ktorý význam uvedených hodnôt žiakom prakticky demonštruje tým, ako sa k nim správa;
- **princíp kooperácie vo výchove** – čo najširšie uplatňovanie kooperácie medzi deťmi vo všetkých školských činnostiach, ktoré k nej poskytujú príležitosť, a cieľavedomé využívanie spolupráce na vytváranie kooperačných vzťahov medzi deťmi, predovšetkým v triede;
- **dozor v škole** – čím viac pedagógov alebo iných dospelých je na chodbách počas prestávok, v jedálni ap., tým menej príležitostí majú agresori na šikanu;
- **práca s (potenciálnymi) agresormi** – používať čo najviac pochvaly, zamestnať ich činnosťou, učiť ich sociálnym zručnostiam, podporovať ich empatiu, pomáhať im, aby si vybudovali osobnú perspektívu.

6.1.1| Interakčné hry a cvičenia

Jednou z overených možností, ako využiť moderné pedagogické postupy na konštruktívne zvládanie agresivity, sú tzv. interakčné hry a cvičenia.

Takéto hry poskytujú deťom a mládeži otvorené interakčné systémy, ktoré im umožňujú získať skúsenosti so sebou samým a s druhými. Deti môžu vkladať do hernej situácie vlastné pocity a potreby, môžu jednať aktívne a otvorene – a bez strachu si odskúšať dôsledky svojho konania.

Platí to predovšetkým pre tzv. sociálne hry – hry a cvičenia bez víťazstva a prehry. Súťaživé hry nie sú totiž vhodné na naštartovanie pozitívnych sociálnych procesov. Túžba zvíťaziť vedie totiž k silnému psychickému napätiu, takže len veľmi ťažko dosiahneme zmenené, sociálne žiaduce spôsoby správania. Naproti tomu sociálne hry a cvičenia sprostredkovávajú rozličné vzťahy medzi členmi skupiny, a to nielen na vecnej, ale aj na citovej úrovni. Pri sociálnych hrách môžu deti prekonať zabehnuté spôsoby správania, cvičiť sa v schopnostiach potrebných pre prosociálne správanie a zvlášť zreteľne prežiť interakcie, pretože pravidlá hry sú ritualizované. Pri sociálnej hre je možné agresívne správanie pomocou rituálu pravidiel zmeniť zvoleným spôsobom, strategicky ho využiť a použiť na neagresívne ciele.

Sociálne hry a podobné cvičenia môžu navyše fungovať ako ventil a odbúravať napätie. Hra v skupine vytvára základňu pre vedenie rozhovoru na určitú tému, čo je oveľa účinnejšie ako prednáška, text alebo film.

Agresívne deti majú často narušené vnímanie telesnosti. Nie sú napríklad schopné prijať „pozitívne“ telesné kontakty. Pri pohybových hrách sa môžu naučiť preskúmať a ovládať svoje telo, znášať dotyky iných a priateľsky sa dotýkať druhých.

Možnosti sociálnych hier nie sú doteraz ani zďaleka vyčerpané – nemožno ich však ani preceňovať.

Hry a interakčné cvičenia môžu pomôcť vyrovnávať sociálne deficity učenia a sprostredkovať korigujúce sociálne a emocionálne skúsenosti. Nie sú však liekom na všetko a rozhodne ich nemožno považovať za terapiu v liečebno-výchovnom zmysle (Matula, 2002).

Interakčné hry a cvičenia môžu deťom pomôcť:

- uvedomiť si a vyjadriť agresívne pocity,
- spoznávať spúšťacie mechanizmy zlosti a agresívneho správania,
- lepšie porozumieť sebe aj druhým,
- ovládať a odbúravať zlosť a agresivitu,
- posilňovať vlastné „ja“ a vedomie vlastnej hodnoty,
- nadviazať neagresívne vzťahy,
- konštruktívne a pokojne riešiť konflikty.

Vychádzajúc z už uvedených cieľov zostavila Portmannová (1996) komplexnú zostavu cvičení a hier, ktorá obsahuje celkovo 148 techník rozdelených na 7 tematických okruhov:

- demaskovať našu agresivitu a ventilovať ju,
- poznať podnety našej agresivity,
- lepšie porozumieť sebe a druhým,
- naučiť sa zvládať podnety našej agresivity,
- budovať zdravé sebavedomie a sebaúctu,
- nadväzovať neagresívne vzťahy,
- pokojne riešiť konflikty.

Ďalšie hry, cvičenia a techniky je možné nájsť aj v publikáciách:

Erkert, A.: Hry pro usměrňování agresivity. Praha, Portál, 2004.

Šímanovský, Z.: Hry pro zvládní agresivity a neklidu, Praha, Portál, 2008.

7| **Metódy posudzovania prejavov agresívneho správania žiakov**

Predstavme si všetky tieto charakteristiky: tvrdohlavý, hádavý, neprispôbi-vý, agresívny, nevyspytateľný, vznetlivý, neposedný. Ak všetky charakterizujú jedného človeka, dá sa o ňom povedať, že sa pravdepodobne častejšie dostáva do problémov ako ostatní. Ale za tvrdohlavosťou môžeme vidieť asertívnosť alebo vytrvalosť, za hádavosťou neoblomné trvanie na vlastnom názore, za vznetlivosťou je možno skrytá dramatickosť a nevyspytateľnosť skrýva rieše-nia tvorivým spôsobom. Ako vidieť, je to uhol (subjektívneho) pohľadu. Preto posúdiť správanie človeka je niekedy dosť ťažké.

Na získanie objektívnejších informácií o správaní žiakov existujú psychomet-rické diagnostické metódy. Tie umožňujú exaktnejšie individuálne posúdenie správania žiaka a sú využiteľné v každodennej pedagogickej práci učiteľa. Tiež slúžia na zachytenie a vymedzenie závažnosti aktuálnych prejavov v správaní žiaka z hľadiska aspektov ďalšej starostlivosti o problémového žiaka.

7.1| **Zisťovanie charakteristík správania žiakov**

Predmetom skúmania spoločenskovedných odborov, kam patrí pedagogika a pedagogická psychológia, sú nielen výsledky vzdelávania (osvojené vedomosti a zručnosti žiaka), ale aj individuálne a skupinové charakteristiky so-ciálneho správania žiakov v skupine rovesníkov. Školské správanie žiakov je podstatnou mierou ovplyvňované tým, ako daný žiak vníma svoje sociálne postavenie v triede a ako prežíva hodnotenie svojich aktivít v školskom pros-tredí. Niektorí učitelia majú tendenciu určitú oblasť pozitívnych alebo naopak negatívnych prejavov žiaka výrazným spôsobom buď preceňovať, alebo naopak ju podceňujú, či dokonca ani nie sú schopní ju v priebehu vzdelá-vacieho procesu zaznamenať. To potom ovplyvňuje nielen ich postoje k jed-notlivým žiakom, ale aj k ich činnosti v rámci daného školského prostredia.

Tento fenomén sa v psychológii označuje ako „príčinné usudzovanie“ alebo „osobná príčinná orientácia“.

Objektivizácia týchto fenoménov v oblasti vzdelávania je nesporne významný problém, ktorý má veľmi tesný vzťah k procesom evaluácie výsledkov vzdelávania. Ešte výraznejšie fenomén príčinného usudzovania vystupuje do popredia pri posudzovaní správania problémového žiaka.

Z hľadiska problémového správania jednotlivých žiakov školského veku je preto potrebné poznať a mať poruke spoľahlivé a presné metódy, ktoré sú schopné najmä v rámci procesu primárnej prevencie určiť, odkedy je školské správanie konkrétneho žiaka problémové alebo sa ešte pohybuje v „norme“.

7.2| Poruchy správania

Súčasťou klasifikácie porúch správania je odpoveď na otázku, čo správanie je a čo je správanie v norme.

Správanie je vonkajšie pozorovateľná aktivita ľudského jedinca (napr. reč, výraz, konanie), ktorá je súčasťou jeho prispôsobenia sa podmienkam (aktuálnym, minulým aj očakávaným), jeho odpoveďou na podnety.

Z pedagogického hľadiska sa vníma najmä morálna rovina tohto správania. Podľa 10. revízie Medzinárodnej klasifikácie chorôb (MKCH) sú poruchy správania charakterizované *„trvalým a opakujúcim sa obrazom disociálneho, agresívneho a vzdorovitého správania“*, pričom pojem disociálne správanie zahŕňa všetky formy neprijateľného správania. Poruchy správania tak charakterizujú veľmi široký pojem, ktorý zahŕňa najrozličnejšie neprimerané prejavy správania, difcility, neprimerané návyky, delikvenciu a pod..

Vymedzenie porúch správania vychádza zo spoločensky uznávanej normy. Poruchy správania teda môžeme charakterizovať ako odchýlku v oblasti socializácie, keď jedinec nie je schopný rešpektovať normy správania na úrovni zodpovedajúcej jeho veku, prípadne na úrovni jeho rozumových schopností. V literatúre sa stretávame s odporúčanou klasifikáciou porúch správania, avšak vo vzťahu k špecifikácii pedagogického prístupu spomenieme delenie porúch s užšie určenými východiskovými kritériami (Škoviera, 2002). Ide o pohľad z hľadiska:

- a) **etiologie porúch správania** (bio – psycho – sociálna determinovanosť), ktorý nám odpovedá na otázku „prečo poruchy správania vznikli“;
- b) **vonkajších prejavov** (behaviorálne poňatie) – ako sa jednotlivé poruchy správania navonok manifestujú a ako dochádza k upevňovaniu týchto prejavov v živote žiaka;
- c) **intenzity – stupňa narušenia (postihnutia), resp. výchovnej náročnosti** – v akej intenzite sa dané správanie prejavuje a aké náročné výchovné zásahy sú potrebné;
- d) **spoločenskej nebezpečnosti (právne aspekty)** – aké sú dopady poruchového správania vzhľadom na spoločenskú normu.

Na tomto mieste je potrebné zdefinovať pojmy súvisiace s poruchami správania.

O poruchách správania v užšom zmysle slova hovoríme ako o nozologickej jednotke symptómov podľa MKCH, ktoré majú svoju kategorizáciu a symptomatické kritérium, ktoré musí byť striktne dodržané. Napríklad na základe diagnostiky podľa americkej klasifikácie DSM-IV „je neprípustné označiť dieťa ako dieťa s poruchami správania, keď je jeho poruchové správanie iba reakciou na sociálne situácie“.

Poruchy správania v širšom zmysle slova chápeme ako najrozličnejšie sociálne neprimerané prejavy v správaní (klamanie, záškoláctvo, závislosti ap.).

V praxi (najmä školskej) sa však často stretávame aj s termínom *rizikové správanie* a *problémové správanie*.

Rizikové správanie si podľa Mezeru (1998) možno predstaviť ako súbor pozorovateľných spravidla merateľných aktivít a prejavov žiaka na známe a identifikované sociálne situácie, ktoré vedú k ohrozeniu jeho integrity či sociálnych vzťahov k širšiemu prostrediu.

Problémové správanie – za problémové správanie považujeme správanie žiakov, ktoré svojím rozsahom alebo charakterom už nie je možné zvládať pedagogickými prostriedkami v škole a takíto žiaci by si vyžadovali špeciálnu poradenskú alebo psychologickú starostlivosť.

7.3| Niektoré pohľady na diagnostiku porúch správania v školskom prostredí

7.3.1| Symptomatológia verzus etiológia

Väčšina snáh, ktoré boli v predchádzajúcich rokoch spojené so štúdiom rizikového správania, boli väčšinou zamerané na hľadanie odpovede na otázku: „*Prečo niektorí žiaci ubližujú ostatným, zneužívajú svoje postavenie v skupine vrstovníkov, sú nestáli a impulzívni, fajčia, fetujú, berú drogy?*“

Pod vplyvom súčasných psychologických výskumov je však potrebné ich preformulovať. Nie „*Prečo?*“, ale hľadať odpovede na otázku:

„*Ako dochádza k upevňovaniu týchto prejavov rizikového správania v živote žiaka?*“ A tak by naše otázky posudzovania správania mali smerovať k snahe o pochopenie individuálnych osobnostných prejavov žiaka, teda skôr **symptomatológie** než etiológie jednotlivých prejavov správania, ktoré predchádzajú upevneniu rizikového správania (Mezera, 1998).

V školskom prostredí tak máme žiaka so svojim repertoárom problémového správania. Je jasné, že poznanie príčin problémového správania je prvá dôležitá otázka. Ak zistíme, že príčinou jeho problémového správania je nevhodný výchovný štýl jeho rodičov, ako učiteľ nemáme možnosť túto príčinu výrazne ovplyvniť, aj keď sa o to samozrejme môžeme pokúsiť. Pozorovanie (analýza) symptómov (prejavov) problémového správania tohto žiaka nám však umožní rozpoznať situácie, kedy sú jeho prejavy najintenzívnejšie, kedy sú najfrekventovanejšie, kedy sa neobjavujú a pod.

Podľa týchto zistení môžeme efektívnejšie ovplyvňovať správanie takéhoto žiaka a snažiť sa o elimináciu problémových prejavov. Pôsobíme tak v smere oslabovania prejavov problémového správania u žiaka.

7.3.2| Úloha a význam sebakontroly

V priebehu ontogenetického vývinu dochádza vplyvom rôznych faktorov k rozvoju a zdokonaľovaniu sebakontroly jedinca či naopak dochádza k jej oslabovaniu a postupnej deteriorácii. Pod pojem sebakontrola zahrňujeme široké spektrum prejavov, od regulácie inštinktívnych a impulzívnych reakcií až po ovládanie afektov a zahŕňa tiež individuálne procesy rozhodovania

v súlade so sociálnymi a morálnymi normami spoločnosti. Stále však nevieme presne zadefinovať, či je sebakontrola ustálený rys osobnosti alebo je to charakteristika určitých sekvencií či sociálnych vzorcov správania. Vyššie formy sebakontroly sa uplatňujú pri cieľavedomom riadení ľudských aktivít a sú spájané s vôľovými procesmi. Výskumy ukazujú na nejednoznačnosť úlohy sebakontroly problémového správania. Pri zníženej úrovni sebakontroly správania sú jedinci asi viac ohrození rizikovými faktormi (majú väčší sklon k vzniku závislosti) alebo je schopnosť sebakontroly oslabená práve v dôsledku postupného zosilňovania niektorého súboru prejavov rizikového správania.

7.3.3| Osobnosť dieťaťa

Osobnosť dieťaťa a jeho vzťah k rizikovému správaniu zisťovalo množstvo výskumov. Jedny sa zamerali najmä na vymedzenie rizikových faktorov, ďalšie štúdie sa venovali úlohe protektívnych faktorov v prevencii rizikového správania. Dôležité je neopomenúť individualitu každej osobnosti. Každý žiak má často celkom odlišnú kapacitu, ktorá mu umožňuje odolávať „úderom“ okoliťného prostredia, a vyznačuje sa veľmi rôznorodou mierou zraniteľnosti. A na to treba pri každodennej práci so žiakom myslieť. Veď aj súrodenci, ktorí čelia rovnakému nevhodnému rodinnému prostrediu, reagujú odlišnými prejavmi a rovnako odlišne danú situáciu zvládajú.

7.4| Ako posudzovať agresívne správanie

Pri základnom posudzovaní problémového správania žiaka (podľa Smékala, 1985) sa odporúča zvážiť:

- či je správanie spontánne, iniciatívne alebo reaktívne,
- či si je jedinec vedomý nesprávnosti jednania, či ho vykonal zámerne a premyslene alebo impulzívne, v afekte,
- či bol unavený alebo nie a aká bola jeho motivácia,
- temperament a vôľu jedinca.

Tieto základné všeobecné charakteristiky porúch správania nám pomôžu zorientovať sa a posúdiť jednotlivé prejavy **agresívneho správania sa** v širšom kontexte žiakovho správania.

Schopnosť správať sa adekvátnym spôsobom, v medziach tolerancie danej normami je jedna z požiadaviek školy. Školskú zdatnosť zahŕňa aj prijateľné správanie, ktoré je taktiež klasifikované. Schopnosť správať sa v súlade s normami a požiadavkami školy závisí okrem všeobecných predpokladov i od postoja k škole, od akceptácie hodnoty dobrého školského prospechu, ale aj od sociálnej citlivosti a empatickosti, ktorá školákovi umožňuje správne interpretovať prejavy správania a reakcie rôznych učiteľov. Táto citlivosť je súčasťou **sociálnej inteligencie**, ktorú nemajú všetky deti rovnako rozvinutú. Niektoré dokážu odhadnúť ešte tolerovateľné konanie, iné to nedokážu pre:

- **nedostatočné sociálne porozumenie**, t. j. neschopnosť pochopiť význam rôznych sociálnych signálov,
- **neschopnosť či neochotu správať sa požadovaným spôsobom**, môže ísť len o aktuálny výkyv v správaní, keď dieťa nie je schopné ovládnuť sa a odložiť uspokojenie nejakej potreby. Niekedy môže ísť o generalizovanejšiu neschopnosť ovládať svoje konanie (najčastejšie pre impulzivitu).

Pri posudzovaní a hodnotení správania vo všeobecnosti zohľadňujeme:

- vývojovú úroveň žiaka (mladší, stredný školský vek, adolescencia),
- skúsenosti daného dieťaťa (rodinné prostredie),
- jeho aktuálnu situáciu (choroba, rozvod, strata a pod.)

Niektoré prejavy hodnotíme iba ako výkyvy v rámci normy, ale iné už signalizujú závažnejšiu odchýlku. Pri základnom posudzovaní správania žiaka, ktoré učiteľ hodnotí ako problémové, sa odporúča zvážiť:

Či je problémové správanie:		
spontánne	iniciatívne	reaktívne
dieťa nie je na takej vývinovej úrovni, aby bolo schopné chápať význam predpísaných noriem, iná hodnotová hierarchia dieťaťa	zvyčajne vyplýva z neochoty správať sa požadovaným spôsobom	je reakciou na neprimerané požiadavky na dieťa (choroba, aktuálna nepriaznivá situácia)
žiak si je vedomý nesprávosti konania	zámerné, premyslené	impulzívne, v afekte
neposlušnosť, s prejavmi ľútosti, ospravedlnenia	je zjavný úmysel problémového správania	stres, organické poškodenie CNS, záťažové situácie
spôsobené únavou	motivované	ovplyvnené temperamentom a vôľou
aktuálny fyzický stav dieťaťa, z toho vyplývajúca dráždivosť, choroba a pod.	aká je či bola motivácia žiaka (upútavanie pozornosťou, odplata, boj o moc s autoritou a pod.)	vrodené dispozície emocionality, aktivity a sociability

Tieto základné všeobecné charakteristiky problémového správania nám pomôžu zorientovať sa a posúdiť jednotlivé prejavy v širšom kontexte žiakovho správania.

7.5| Pozorovanie

Medzi základné metódy posudzovania prejavov agresívneho správania v školskom prostredí zaraďujeme *pozorovanie*.

Pozorovanie znamená sledovanie činnosti ľudí, záznam (registráciu alebo opis) tejto činnosti, jej analýzu a vyhodnotenie. Ľudské pozorovanie je vždy selektívne, preto ho treba systematicky napláňovať a zorganizovať, teda zodpovedať si dve základné otázky: *čo* (pozorovať) a *ako*.

Podľa miery detailnosti pozorovanie delíme na:

- *molekulárne* – keď pozorujeme malé segmenty správania (sledovanie mimiky, gestikulácie) a tie zaznamenávame – tzv. mikroskopické pozorovanie;
- *molárne* – ak veci sledujeme komplexnejšie, správanie, ktoré má ucelenú kvalitu. Takéto pozorovanie je potrebné zaregistrovať, posúdiť, zhodnotiť a interpretovať.

Podľa voľby stratégie:

- *izomorfny opis* – keď sa pozorovateľ snaží zaznamenať celý pozorovaný tok správania vo všetkých jeho prejavoch a prirodzenej následnosti – tak ako za sebou jednotlivé úkony nasledovali. Ide o vernú reprodukciu pozorovaného správania bez interpretácie – teda toho, čo si o danom správaní pozorovateľ myslí alebo ako ju chápe;
- *reduktívny opis* – keď sa pozorovanie redukuje na pozorovanie v kategoriálnych schémach alebo pozorovaniach. Pozorovateľ používa pripravené formuláre, schémy s pripravenými kategóriami (typmi) správania.

Podľa výberu vzorky pozorovania:

- *vzorkovanie udalostí* – pozorovateľ identifikuje situáciu, kde sa daný pozorovaný jav bude manifestovať (napr. pozorovanie agresívneho správania žiakov počas presunov v škole a pod.);
- *vzorkovanie času* – výber časových períód, kedy bude pozorovanie prebiehať (napr. na začiatku vyučovania, cez prestávky a pod.).

Medzi najčastejšie používané nástroje pozorovateľa patria pozorovacie (monitorovacie) systémy. Obsahujú podrobný opis pozorovaných kategórií javov, spôsob ich identifikácie, záznamu a vyhodnocovania – t. j. sú štruktúrované. Najvýhodnejšie sa používajú pri činnostiach, ktoré prebiehajú v dobre kontrolovateľnom priestore a ktoré sú istým spôsobom organizované (vyučovanie ap.). Pozorovateľ sleduje priebeh činnosti osobne (priame pozorovanie) alebo zo záznamu (nepriame).

Existujú dva základné spôsoby záznamu pozorovaných kategórií – zaznamenáva sa *trvanie kategórií* (daného javu) a *výskyt kategórií*. Na štruktúrované pozorovanie sa vytvorilo množstvo pozorovacích systémov. Najznámejší je *Flandersov systém* na pozorovanie a vyhodnocovanie komunikácie počas vyučovania (In Gavora, 2001), Monitorovací systém (Zapletalová, 2002).

7.5.1| Pozorovanie prejavov porúch pozornosti, impulzivity a hyperaktivity

Ako učiteľ máte najčastejšie možnosť pozorovať dieťa individuálne pri plnení školských úloh. Vtedy je možné hodnotiť najmä **prejavy porúch pozornosti, impulzivity a hyperaktivity**.

Pozorovanie detí s poruchami pozornosti

Pozorovanie žiaka s poruchami správania nám poskytne informácie na posúdenie eventuálnych rozdielov v sústredení na rôzny typ činnosti, na kolísanie pozornosti v čase či ďalšie typické znaky: slabá koncentrácia, krátka doba sústredenia, rozsah pozornosti. Poruchy pozornosti v značnej miere ovplyvňujú pamäť a učenie, preto sledujeme prejavy, ako časté strácanie vecí, zabúdanie rôznych pomôcok a zabúdanie plnenia povinností. Pre deti s poruchami pozornosti je akákoľvek činnosť, ktorá vyžaduje dlhodobé sústredenie a vytrvalosť, veľmi obťažná, a preto majú tendenciu vyhýbať sa jej. Nejde o prejav lajdáctva, ale obrannú reakciu v situácii nadmernej záťaže.

Pozorovanie impulzívnych a hyperaktívnych detí

Typické prejavy – neuvážené, neadekvátne reakcie na podnety, tendencia preušovať iných a skákať im do reči, vykrikovanie na vyučovaní, nedočkavosť, kým sa dostanú na rad, robenie mnohých chýb, zapájanie sa do fyzicky nebezpečných činností (neschopnosť uvedomiť si nebezpečnosť), nutkanie k pohybu, k aktivite, ktorá je neúčelná, neposedné, pohybujuce rukami, nohami.

Nadmerne rozprávajú, hovoria rýchlo.

Všeobecné zásady pre prácu s impulzívnymi a hyperaktívnymi deťmi (závery môžu prospieť i ostatným deťom, pretože i na ne budú mať upokojujúci vplyv):

- trieda by mala pôsobiť útulným, harmonickým a pokojným dojmom,
- rozlišovať neznalosť školskej látky od neschopnosti dieťaťa orientovať sa v texte,
- dieťa pozitívne hodnotiť, ak preukáže určitú schopnosť, konkrétne upozorniť na to, čo urobilo správne (napr. dobre si zvládol túto situáciu ap.),
- využívať formulku dieťaťa voči učiteľovi: „*Nechajte ma, ja si to rozmyslím*“ (dať dieťaťu vlastný čas na riešenie),
- presvedčiť sa, či dieťa rozumie zadaniu úlohy,
- ak kladieme na dieťa menšie nároky, mali by sme dôsledne trvať na splnení úlohy,
- nacvičovať sociálne zručnosti (rozširovať repertoár riešenia sociálnych situácií),
- podporovať dobré vzťahy s vrstovníkmi.

7.6| Posudzovacie škálové dotazníky

Posudzovacie škály sú považované za jeden z veľmi efektívnych nástrojov odhadov prejavov správania jednotlivcov, ale aj celých skupín, pretože umožňujú opis a vymedzenie množstva typických a atypických behaviorálnych prejavov. V oblasti výskumu správania sú zase posudzovacie škály považované za jeden z veľmi efektívnych nástrojov odhadu symptómov správania. Kým pozorovanie zachytáva viditeľné správanie, škály sú nástrojom posúdenia – hodnotenia tohto správania.

Pozorovanie sa týka aktuálneho správania, ktoré nám prebieha pred očami. *Posúdenie* tiež robíme na základe videného deja, ktorý však prebiehal pred samotným posúdením. Posúdenie je zosumarizovanie predchádzajúcich postrehov v pozorovaní správania daného človeka.

Škála je určitá stupnica používaná pri kvantifikácii (meraní) nejakých veličín. Pomocou škálovania tiež prekonávame najčastejšiu prekážku pri hodnotení žiakov, akou je *subjektívny pohľad učiteľa* pri posudzovaní rôznych prejavov

školského správania žiaka. Škálovanie (rating) je kvantifikačná operácia, keď na základe dlhodobějších skúseností učiteľa dochádza k intuitívnemu zovšeobecňovaniu pozorovaných prejavov správania žiaka a ich porovnávaníu s prejavmi ostatných vrstovníkov. Výsledkom je potom individuálne stanovenie miery určitej charakteristiky správania sledovaného žiaka. Môže však byť stanovená nepresne, v závislosti od množstva faktorov, ktoré sú zdrojom chýb spojených s pozorovaním.

Škálovanie mnohých špecifických prejavov správania žiaka závisí jednak objektívne od jeho aktuálnych prejavov a ich intenzity a subjektívne potom od vstupnej presnosti ich zachytenia učiteľom alebo vychovávateľom a v neposlednom rade od dokonalosti použitého nástroja.

Škálové posudzovacie dotazníky zaraďujeme do kategórie škálových techník, kde k predloženým položkám respondent priraduje číselné hodnoty. Jednotlivé položky potom reprezentujú množstvo sociálnych situácií v školskom prostredí. Prejavy (symptómy) klasifikujeme iba vtedy, ak sa prejavujú oveľa častejšie než u väčšiny detí rovnakého veku. Každú charakteristiku symptómu posudzuje učiteľ alebo rodič na niekoľkostupňovej škále (najčastejšie *Likertova stupnica*). V odpovediach na jednotlivé otázky sa používajú číselné hodnotenia. Napr.: *Prejavuje žiak agresívne správanie v situáciách, ktoré si vyžadujú správnu alebo rýchlu odpoveď?*

veľmi často	často	občas – niekedy	zriedka	nikdy
5	4	3	2	1

Položky, ktoré sú posudzované dvoma najvyššími škálami (napr. často, veľmi často), považujeme za správanie, ktoré nie je náležité, a poukazujú na cieľ diagnostiky, samozrejme s prihliadnutím na štylistiku otázky.

V dotazníku, ktorý je možné administrovať individuálne i skupinovo, sa kladie dôraz na rýchlu administráciu, ktorá postihuje dominantný dojem a predstavy posudzovateľa o intenzite výskytu sledovaných prejavov žiakov a snaží sa eliminovať tendenciu učiteľa k interpretovaniu a spätnému zdôvodňovaniu alebo vyvodzovaniu záverov v jednotlivých odpovediach.

Jedným z dotazníkov, ktorý kvalitne a multidimenzionálne meria poruchy správania v škole, je **Škála štandardizovaných dotazníkov – Diagnostika výskytu atypických prejavov sociálneho a školského správania** (Mezera, 2000, Psychodiagnostika).

7.7| Ďalšie postupy pri analýze situácií agresívneho správania

Okrem týchto základných metód sú v práci učiteľa najmä pri analýze situácií problémového (nevhodného) správania používané aj tieto postupy:

- **analýza situácií nevhodného správania**
 - učiteľ identifikuje problémové správanie žiakov (primeranosť, intenzitu, výskyt),
 - analýza faktorov školských situácií prispievajúcich k problémovému správaniu,
 - komunikácia so žiakmi (hľadanie riešenia problémových situácií),
 - komplexný pohľad na situáciu (znalosť rodinného zázemia),
 - význam takéhoto správania pre žiaka,
 - určenie hypotézy o príčinách problémového správania a formulácia stratégií,
- **osobný výklad situácie nevhodného správania**
 - snaha o vnímanie situácie očami žiaka,
 - akceptovanie subjektívneho výkladu situácií žiakmi,
- **diskusia ako metóda riešenia nevhodného správania**
 - diskusiu o problémovom správaní je potrebné začať najskôr medzi štyrmi očami,
 - diskusiu otvoriť všeobecnou otázkou, ktorá žiakovi naznačí, že jeho správanie nie je raritou,
 - neodsudzovať, nehovoriť o minulosti,
 - diskutovať o aktuálnom probléme
- **vyjednávanie**
 - prezentácia osobného zmyslu situácie,
 - výber návrhov a alternatív tak, aby vyhovovali obom zúčastneným stranám (učiteľ – žiaci),
 - zvolenie alternatívy riešenia problémovej situácie.

8| Kategórie a prejavy školského správania žiaka

Pozorovanie a posúdenie vonkajších prejavov správania si vyžaduje kvalitnú kategorizáciu jednotlivých prejavov.

Na základe analýzy problematiky vyučovacích a výchovných problémov žiakov sa ukázalo, že školské činnosti a správanie problémových žiakov ako určitý súbor prejavov tvoria najmä tieto zložky (podľa Mezeru, 1998):

Pochopenie, tzv. vhlad do situácie

V bežnej školskej praxi je preferované najmä osvojenie vedomostí a zručností a žiak býva väčšinou hodnotený podľa toho, ako kvalitne chápe, reprodukuje a aplikuje získané poznatky. Schopnosti pochopenia, vštepiivosti, porozumenia novým podnetom a vhlad žiaka do problémovej situácie bývajú väčšinou považované za reprezentatívne diskriminanty rozumových schopností žiaka a indikátoržiakovej vyučovacej nedostatočnosti.

Ťažkosti v tejto kategórii kognitívnych procesov sú významným signálom na hľadanie odpovedí na dôvody (etiologiu) takýchto problémov.

Tvorivosť

Tvorivé myslenie a rozvoj kreatívnych činností žiaka sú jedným zo základných predpokladov nielen procesu učenia, ale aj jeho individuálnej adaptability v sociálnom prostredí. Zážitok vlastného objavu či nájdenia osobitého spôsobu riešenia problémovej situácie sú zdrojom zvýšeného sebavedomia žiaka, ktorý si verí. Na tvorivosť je možné pozeráť sa ako na špecifický individuálny poznávací proces, ktorým žiak reaguje na nutnosť riešenia množstva problémových situácií. Tie môžu mať povahu konkrétnych školských úloh, ako aj sociálnych situácií. Tvorivý žiak bude pravdepodobne vykazovať väčšiu mieru úspešnosti v školských situáciách na rozdiel od žiaka, ktorý tvorivé postupy vo svojej práci používa menej často.

Pozornosť

Poruchy pozornosti sú všeobecne považované za významný diskriminant

problémového správania žiaka v školskom prostredí. Môžeme ich charakterizovať ako aktuálny stav žiaka, ktorý za danej situácie narušenia kvantity alebo kvality vnemov vníma v obmedzenej miere nielen obsah samotného vyučovania, ale aj povahu ďalších vlastných, ale aj vonkajších aktivít a prebiehajúcich sociálnych situácií. Taký žiak sa veľmi skoro rozptýli, nesleduje vyučovanie, ruší disciplínu a prácu v triede, hlasno vykrikuje a upozorňuje na vedľajšie podnety, nemá dosť trpezlivosti a stálosti. Koncentrovať pozornosť býva pre neho veľmi ťažké, najmä ak predchádzajúca rodinná výchova nevytvorila predpoklady dlhodobým systematickým ovplyvňovaním jeho nevhodných vlastností. Koncentrácia pozornosti síce patrí do kategórie poznávacích procesov, ale na jej vývoji sa významnou mierou podieľajú vôľové procesy.

Impulzivita

Impulzivita žiaka sa manifestuje najmä prejavmi psychomotorického nepokoja, zvýšenou dráždivosťou a prudkými a neprimeranými reakciami, ktoré sú vyvolávané nešpecifickými podnetmi intrapsychickej povahy, ako aj špecifickými podnetmi vonkajšieho sociálneho prostredia.

Impulzivita, podobne ako hyperaktivita alebo instabilné prejavy v správaní žiaka sprevádzajú množstvo špecifických porúch učenia, v ktorých dominuje prevaha dráždenia a nedostatok útlmu súčasne s vnútorným intrapsychickým napätím. Impulzívne prejavy v správaní žiaka sú síce čiastočne pod vôľovou kontrolou, ale ich priebeh je často vyvolaný bližšie nešpecifikovaným podnetom, ktorý má silný motivačný náboj. Dochádza k nim najmä vtedy, ak je činnosť sytená intenzívnym záujmom alebo motívmi žiaka, ktoré prekrývajú motiváciu práve realizovanej činnosti. Impulzívna reaktivita žiaka je súčasne zdrojom množstva intrapsychických aj interpersonálnych konfliktov a neadekvátnych reakcií rovnako, ako aj znížená úroveň všteplivosti, vzhľadom do situácie a porúch pozornosti. Rozdiely v prejavoch instabilného a impulzívneho správania bývajú veľmi nepatrné. Spoločný menovateľ pre obe kategórie zvýšenej aktivity žiaka je do istej miery porucha vôľovej regulácie a sebakontroly jedinca v zmysle nadmerne zvýšenej, ale neúčelne usmerňovanej a neproduktívnej dynamiky správania. Správanie sa prejavuje rýchlymi často nevedomými reakciami, ktorým chýba cielená orientácia a intencionalita uskutočňovanej činnosti. Impulzivita sa vyznačuje zvýšenou frekvenciou nevedomo produkovaných aktivít vo vôľovej sfére a v kognitívnych procesoch, často aj emocionálnou nestálosťou a povrchnosťou správania žiaka.

Samostatnosť, aktivita

Od učenia, ktoré bolo ponímané príliš úzko ako upevňovanie asociácií pomocou opakovania, sa prechádza ku koncepcii učenia ako aktívnej činnosti žiaka. Do popredia vystupujú otázky autoregulácie, osvojovanie programov činnosti, upevňovanie nových motivačných štruktúr a vytváranie nových sociálnych zručností. Samostatnosť teda môžeme chápať ako aktívnu schopnosť žiaka pôsobiť na okolité prostredie, meniť a vyvíjať sa na základe svojich vnútorných predpokladov a získaných kompetencií. Ak však žiak nenachádza uspokojenie niektorých svojich potrieb v školskom prostredí a nedochádza k naplneniu niektorých individuálnych cieľov, tak to vyvoláva v jeho správaní zmeny, ktoré môžu vyústiť do pasivity, nesamostatnosti, negativizmu ap. K osvojovaniu nových vedomostí a sociálnych zručností dochádza ďaleko obťažnejšie u žiakov, ktorí sa vyznačujú nižšou úrovňou samostatnosti, iniciatívy a aktivity. Takíto žiaci sa obávajú neúspechov a prekážok, ktoré u nich vyvolávajú stavy podráždenosti, negativizmu, strachu a frustrácie.

Sociabilita

Sociabilita je schopnosť vytvárať, na kvalitnej úrovni udržiavať a rozvíjať interpersonálne vzťahy. Školské správanie je často chápané len ako dodržiavanie určitých pravidiel a noriem. Dieťa sa však práve tu učí pravidlám, ako sa správať v širšej sociálnej skupine a uvedomuje si zložitnosť sociálnych vzťahov daného spoločenstva, v ktorom žije a vyrastá. Ak nie je sociabilita u žiaka dostatočne vytvorená a upevnená, prejavuje sa v nekvalitných vzťahoch a komunikácii žiaka so spolužiakmi.

Negativizmus

V užšom zmysle slova negativizmom označujeme odmietavé reakcie žiaka prejavujúce sa vzdorom a odporom voči činnostiam, ktoré nekorešpondujú s jeho intrapsychickou motiváciou alebo voči inštrukciám zo strany vedenia. V širšom zmysle slova je negativizmus zaradený do skupiny interpersonálnych vzťahov a postojov, ktorý je charakterizovaný tendenciou k negácii aktuálne realizovanej činnosti. Prejavy negativistických znakov v správaní žiaka sú veľmi bohaté – od foriem pasívneho odporu, nečinnosti, agresivity až po prejavy aktívneho vzdoru, odmietania alebo útekových reakcií. Podobne ako v iných prejavoch sociálneho správania je obťažné rozlíšenie negativizmu a obyčajnej nedisciplinovanosti. Pre nedisciplinovanosť ako nešpecifickú poruchu správania nie je charakteristická zámerná alebo mimovoľná negácia

v prejavoch správania, ale skôr zanedbávanie alebo zabúdanie na inštrukcie, pokyny alebo školské aktivity, ku ktorým žiak nie je z rôznych dôvodov dostatočne motivovaný. Nedisciplinovanosť ako nešpecifický osobnostný znak je tiež chápaný ako jeden z prediktorov budúceho negativizmu a vzdorovitosti jedinca.

Emočná labilita

V emočnej oblasti sociálneho správania žiaka, ktorá sprevádza jeho prežívanie, činnosti a správanie, môže emočná labilita vystupovať nielen v motivačnej role, ale podmieňuje predovšetkým nevyváženosť a výkyvy prežívania žiaka najrôznejšieho stupňa – a to od prejavu v pásme širšej normy až k prejavom výraznej emočnej instability (nepokoja). Etiologickým základom väčšiny prejavov emočnej lability býva najmä frustrácia niektorej sociálnej potreby žiaka alebo nedostatočné osvojenie si sociálnych zručností, ktoré sú spojené s reguláciou emočných prejavov v interpersonálnych vzťahoch. Predikuje sa úzky vzťah emočnej lability k agresívnemu správaniu, ktorého podkladom sú prejavy aktuálne prežívanej frustrácie.

8.1| Kategórie a prejavy sociálneho správania žiaka

Kategórie rizikového správania postihujúce individuálne prejavy žiakov v bežnom školskom prostredí (podľa Mezeru, 1998):

Asociálne správanie

Asociálne správanie je správanie žiaka, ktoré nezodpovedá spoločenským zvyklostiam, pravidlám alebo sociálnym normám skupiny alebo triedy, ale nedosahuje ešte intenzitu prejavov, ktoré by boli namierené proti tejto skupine ako celku ani proti jej hodnotám. Žiak s vysokou frekvenciou asociálneho správania je teda jedinec, ktorý sa neintegrovateľ do spoločnosti vrstovníkov, pretože neprijal ich normy a zvyky. Bez integrácie však nedochádza ani k prenosu sociálnych noriem, bez prijatia referenčných noriem zase na druhej strane nie je završená integrácia žiaka. Je to vlastne začarovaný kruh školského života neprispôsobivých žiakov v spoločnosti vrstovníkov. Prejavy správania s odlišnou percepciou sociálnych hodnôt a interpersonálnych vzťahov nazývame tiež disociálne správanie.

Antisociálne správanie

Antisociálne správanie môžeme priradiť k pojmom delikvencia a kriminalita. Ide o také správanie jedinca, ktoré zámerne alebo svojimi dôsledkami poškodzuje spoločnosť a je namierené proti pravidlám, hodnotám a sociálnym normám. Najšť hranicu medzi prejavmi asociálneho a antisociálneho správania je obťažné.

Genéza prejavov antisociality má vždy počiatky v asociálnom správaní žiaka (nedisciplinovanosť, záškoláctvo, abúzus látok), ktoré za určitých sociálnych podmienok prerastá do antisociálneho správania (delikventné a kriminálne správanie).

Egocentrické správanie

Egocentrické správanie je komplex špecifických prejavov žiaka, ktoré reflektujú jeho postoj alebo sociálnu orientáciu na okolité prostredie cez pohľad vlastných individuálnych potrieb dominujúcich nad potrebami iného typu. V oblasti vzdelávania sa pozeráme na charakteristiky egocentrického správania v kontexte jeho sociálneho správania (presadzovanie vlastných predstáv žiaka, vlastný pohľad na vzťahy a procesy okolo nás). Egocentrizmus máva u žiakov najmä v mladšom a strednom školskom veku väčšinou neškodnú formu upútavania pozornosti na vlastnú osobu a istom zmysle slova to chápeme ako nutnú podmienku sociálnej integrácie jedinca. V extrémnej podobe sa potom prejavuje nielen zvýšeným sebavedomým, vymáhaním rešpektu k vlastnej osobe, ale aj snahou vynucovať voje záujmy, priania a predstavy ostatným žiakom. V kombinácii s asociálnym a antisociálnym správaním môžu viesť prejavy egocentrického správania k problémovému správaniu značnej intenzity a odolnosti.

Maladaptívne správanie

Zdrojom maladaptívneho správania sú najmä nedostatočne vytvorené sociálne zručnosti a návyky žiaka.

Maladaptívne správanie je veľmi často vymedzované ako dôsledok nevhodných vplyvov okolitého prostredia, no menej pozornosti sa venuje skutočnosti, že maladaptívne prejavy sú podmienené najmä v začiatkovej fáze svojho vývoja nedostatkom v oblasti sociálneho učenia, keď žiak preferuje menej adekvátne formy adaptívneho správania, ktoré síce vedú k cieľu, ale sú na druhej strane zdrojom konfliktov.

Inklinovanie k problémovej skupine

Problémová skupina sa nesporne vyznačuje nielen špecifickou orientáciou záujmov a postojov, ale vykazuje aj množstvo vnútorných neformálnych prvkov, s ktorými sa jej členovia viac či menej identifikujú. Výrazná inklinácia k skupine problémových vrstovníkov je závažný sociálny fenomén, ktorý sa podieľa na sociálnej dezintergrácii detí a mládeže. Takto orientovaná skupina vytvára závažné podmienky sociálnej maladaptácie jedinca, najmä ak sú jej dominantným rysom asociálne alebo antisociálne prejavy orientované voči okolitému prostrediu.

Ukazuje sa, že táto kategorizácia prejavov problémového správania žiaka v škole umožňuje systematicky získať informácie o žiakovi a následne optimálnym spôsobom orientovať pedagogické opatrenia vhodným smerom, najmä k relevantným problémom konkrétnych žiakov, a zvoliť vhodné strategické postupy v celom procese plánovania, riadenia a organizácie výchovno-vzdelávacieho procesu.

Zoznam bibliografických odkazov

- BANDURA, A. 1973. *Aggression – Social learning Analysis*. Englewood Clifs, New Jersey : Prentice Hall, Inc, 1973.
- BENDL, S. 2003. *Prevenca a řešení šikany ve škole*. Praha : IVS, 2003. ISBN 80-86642-08-9.
- BERKOWITZ, L. 1989. *Frustration – Aggression hyphesis*. Psychological Bulletin, 1989, 106, s. 59-76.
- ČERMÁK, I. 1998. *Lidská agrese a její souvislosti*. Žďár nad Sázavou : Fakta, 1988, ISBN 80-902614-1-8.
- ELLIOTOVÁ, M. 1994. *Jak ochránit své dítě*. Praha : Portál, 1994. ISBN 80-6643-08-9.
- ELLIOT, M., KILLPATRICK, J. 1994. *How to stop bullying: A Kidscape training guide*. London : Kidscape, 1994.
- ERKERT, A. 2004. *Hry pro usměrňování agresivity*. Praha : Portál, 2004.
- GAJDOŠOVÁ, E., BOGÁROVÁ, S. 2001. *Problémy žiakov v správani spojené s agresivitou a šikanovaním v školách*. MC, Bratislava, 2001.
- GAVORA, P. 2001. *Úvod do pedagogického výskumu*. Bratislava : UK, 2001. ISBN 80-223-1628-8.
- HARTL, P., HARTLOVÁ, H. 2000. *Psychologický slovník*. Praha : Portál, 2000. ISBN 80-7178-303-X.
- HATÁR, C. 2004. Terminologické poznatky k agresii a agresívnemu správaniu detí. In *Mládež a spoločnosť*, 2004, č. 1/2004, s. 13-20.
- HAYESOVÁ, N. 1998. *Základy sociální psychologie*. Praha : Portál, 1998. ISBN 80-5478-303-1.
- HERETIK, A. 1999. *Extrémna agresia, Forenzná psychológia vraždy*. Nové Zámky : Psychoprof, spol. s r. o, 1999. ISBN 9788089322114.
- HERETIK, A. 1993. *Základy forenzej psychológie*. Bratislava : SPN, 1993. ISBN 8008018704.
- KOLÁŘ, M. 1997. *Skrytý svět šikanování ve školách*. Praha : Portál, 1997. ISBN 80-7178-123-1.
- KOLÁŘ, M. 2001. *Bolest šikanování*. Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178-513-X.
- KOPÁNYIOVÁ, A. 2003. Metódy posudzovania prejavov porúch správania žiakov. D3.6. Poruchy učenia a správania. In *Poradca učiteľa*, Bratislava : Raabe, s. r. o, 2003, s. 1-26.

- KOPÁNYIOVÁ, A., MATULA, Š. 2002. Šikanovanie v základných a stredných školách. In *Pedagogické spektrum*, 2002, roč. IV, č. 1-2, s. 27-31.
- LOVAŠ, L. Malé sociální skupiny. In VÝROST, J., SLAMĚNÍK, I. (red.). *Sociální psychologie/Sociálna psychológia*. Praha : ISV, 1997, s. 315-338.
- MATĚJČEK, Z. 1983. Řešení nebývá snadné. In *Učitel'ské noviny*, 1983, č. 21, s. 3.
- MATULA, Š. 2002. Agresivita. In *Poradca učiteľa*. Bratislava : Raabe, s. r. o, 2002, s. 1-22.
- MEZERA, A. 1998. *Škálový dotazník školního chování*. Praha, 1998.
- MEZERA, A. 1998. *Škálový dotazník rizikového chování*. Praha, 1998.
- MEZERA, A. 2000. *Dotazník školských a atypických projevov žiaka*. In Psychodiagnostika, Bratislava, 2000.
- NÁKONEČNÝ, M. 1996. *Motivace lidského chování*. Praha : Academia, 1996, ISBN 80-3378-343-1.
- ONDREJKOVIČ, P. a kol. 2000. *Sociálna patológia*. Bratislava : Veda, 2000. ISBN 80-224-0616-3.
- POKORNÁ, V. 2001. *Teorie a náprava vývojových porúch učení a chování*. Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178-570-9.
- PONĚŠICKÝ, J. 2005. *Agrese, násilí a psychologie moci*. Praha : TRITON, 2005. ISBN 80-7254-593-0.
- PORTMANNOVÁ, R. 1996. *Jak zacházet s agresivitou*. Praha : Portál, 1996.
- ŘÍČAN, P. 1995. *Agresivita a šikana mezi dětmi*. Praha : Portál, 1995. ISBN 80-9781-170-1.
- SMĚKAL, V. 1985. *Přehled psychologie osobnosti 1*. Praha : SPN, 1985.
- SMIKOVÁ, E. 2003. Šikanovanie v škole. In *Poradca učiteľa*. Bratislava : Raabe, s. r. o, 2003, s. 1-21, ISBN 80-968117-0-3.
- SMIKOVÁ, E. 2007. Postup školy pri prevencii a riešení šikanovania. In *Poradca riaditeľa školy*. Bratislava : Raabe, s. r. o, 2007, s. 1-30. ISBN 80-968117-0-3.
- ŠKOVIERA, A. 2002. *Emocionálne a sociálne narušené dieťa a jeho inštitucionálna výchova*. Bratislava : MC, 2002. ISBN 80-8052-167-0.
- ŠIMANOVSKÝ, Z. 2008. *Hry pro zvládní agresivity a neklidu*. Praha : Portál, 2008.
- VÁGNEROVÁ, M. 2000. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha : Portál, 2000. ISBN 80-7178-214-9.
- VYMĚTAL, J. 1990. Altruistické a agresivní jednání. In *Čs.psychologie*. 1990, č. 5, s. 435-439.
- ZAPLETALOVÁ, J. 2002. *Monitorovací systém*. Projekt MŠMT, Praha, 2002.
- Metodické usmernenie č. 7/2006 MŠ SR k prevencii a riešeniu šikanovania žiakov v školách a školských zariadeniach podľa zákona 596/2003 Z. z. o štátnej správe v školstve a školskej samospráve