

# **Specifika řešení šikany výchovnými poradci na základních školách**

Bc. Martin Soukeník

---

Diplomová práce  
2009



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2008/2009

## ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Martin SOUKENÍK**

Studijní program: **N 7501 Pedagogika**

Studijní obor: **Sociální pedagogika**

Téma práce: **Specifika řešení šikany výchovnými poradci na základních školách**

Zásady pro vypracování:

**Prostudovat literární prameny k tématu šikany**

**Vytvořit teoretický podklad k danému tématu**

**Na základě východisek představených v teoretické části práce vytvořit plán výzkumu**

**Pro zodpovězení výzkumných otázek zvolit metodu a provést smíšený výzkum**

**Provést analýzu získaných empirických údajů a interpretovat zjištěná fakta**

Rozsah práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

ELLIOTOVÁ, M. Jak ochránit své dítě. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-034-0.

GOLDMANOVÁ, J. Jak si nenechat ublížit. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-090-1.

KOLÁŘ, M. Skrytý svět šikánování ve školách. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-409-5.

ŘÍČAN, P. Agresivita a šikana mezi dětmi: Jak dát dětem ve škole pocit bezpečí. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-049-9.

SPURNÝ, J. Psychologie násilí. Praha: Eurounion, 1996. ISBN 80-85858-30-4.

Vedoucí diplomové práce: **Mgr. Štefan Chudý, Ph.D.**  
Ústav pedagogických věd


Datum zadání diplomové práce: **12. února 2009**

Termín odevzdání diplomové práce: **15. května 2009**

Ve Zlíně dne 12. února 2009



L.S.

  
prof. PhDr. Vlastimil Švec, CSc.  
*děkan*

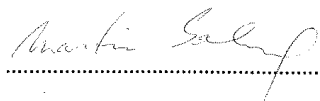
  
Mgr. Soňa Vávrová, Ph.D.  
*vedoucí katedry*

## PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ/DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové/bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby <sup>1)</sup>;
- beru na vědomí, že diplomová/bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k prezenčnímu nahlédnutí;
- na moji diplomovou/bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 <sup>2)</sup>;
- podle § 60 <sup>3)</sup> odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 <sup>3)</sup> odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou/bakalářskou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové/bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové/bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Ve Zlíně 6.3.2009

  
.....

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## **ABSTRAKT**

Ve své diplomové práci hodlám věnovat pozornost problematice šikany na základních školách a různým aspektům souvisejících s tímto fenoménem nejen základních škol. Obecně má práce popisuje šikanu jako jeden z nejrozšířenějších výchovných problémů spojených s omezováním svobody druhého a vyvíjením nátlaku na něj. Opírám se tak o charakteristiku jevu jako celku, jeho projevy a fáze, charakteristiky obětí šikany či potenciálních obětí, agresorů a v neposlední řadě přístupu nejbližšího okolí. Dále pak osvětluji postupy při řešení šikany, kterými se řídí zaměstnanci školy, rodiče i žáci samotní, klíčovou roli přitom hraje výchovné poradenství a jeho intervence. Výzkumná část následně mapuje práci výchovných poradců v praxi a jejich názory na ni, de facto se tak jedná o reflexi jejich činnosti a získání podnětů k inovacím z jejich pohledu.

Klíčová slova:

sociálně patologické jevy, výchovné problémy, násilí, šikana, výchovné poradenství, agresor, oběť, prevence

## **ABSTRACT**

In my dissertation I like to intend appropriate for chicane problem in the primary school and another standpoints phoenix associated with. In generally terms my dissertation describes the chicane like as one of the most widespread educational problem associated with fundamental rights and freedoms and compressive stress of them. I base on phase qualification phenomenon like the fraction, develop and stadium, charakteristic victim by the chicane or potential victims, the aggressors and in final base access proximo neighbourhoods. In another process further with auditing procedures problem solving of the chicane fallow with instruction school establishment, the parents and schoolchildren, in lead role is the generally aspect educationaly counselling and direct intervention. Research target searching work of educiational counsellors in field and their opinions of the reflex in their branch of activity and obtaining stimulus to the innovations from them general view.

Keywords:

the social pathological phenomenon, the educitional problems, the obstruction, the chicane, the education counseling servis, the aggressor, the victim, the prevention

Rád bych touto formou co nejsrdečněji poděkoval všem, kteří mě během mých studií podporovali a pomáhali mi k tomu, abych se teď mohl „prát“ o získání magisterského titulu. Tím mám na mysli celou svou rodinu, přátele a stejně tak i všechny pedagogy, díky kterým jsem nabyl znalosti a zkušenosti, jimiž dnes disponuji.

Vřelé díky patří také ochotnému vedoucímu mé diplomové práce panu Mgr. Štefanovi Chudému, Ph.D. a všem, kteří se mnou během tvorby mé práce spolupracovali.

Jsem si vědom toho, že vysoká škola není „patent na rozum“, a proto i nadále stojím za tím, že člověk by se měl v životě řídit instinkty mnohem silnějšího vůdce, svého srdce, dle mého názoru jen tak dokáže pochopit nejdůležitější životní hodnoty, poznat skutečné štěstí a vážit si ho. Rozumem lze tyto životní cesty jen korigovat a to například právě i získáním vysokoškolského titulu, který může člověku v dnešní době život částečně usnadnit.

# OBSAH

<b>ÚVOD</b> .....	<b>10</b>
<b>I TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	<b>12</b>
<b>1 ŠIKANÁ</b> .....	<b>13</b>
1.1 NÁSILÍ OBECNĚ.....	14
1.2 PŘÍČINY A DŮVODY ŠIKANOVÁNÍ A NÁSILÍ .....	17
1.2.1 Motivy šikanování.....	18
1.2.2 Trojrozměrný pohled na šikanu.....	19
1.3 TYPY ŠIKANY .....	20
1.4 ZNAKY ŠIKANOVÁNÍ.....	21
1.4.1 Znaky přímé .....	23
1.4.2 Znaky nepřímé.....	24
1.5 VÝVOJOVÁ STÁDIA ŠIKANY .....	25
1.6 CHARAKTERISTIKA HLAVNÍCH AKTÉRŮ ŠIKANY.....	27
1.6.1 Agresor .....	27
1.6.2 Oběť .....	28
1.7 NÁSLEDKY ŠIKANY .....	29
1.8 KRYTÍ ŠIKANY .....	31
<b>2 VÝCHOVNÉ PORADENSTVÍ</b> .....	<b>33</b>
2.1 PŮSOBNOST VÝCHOVNÉHO PORADCE .....	39
2.2 PŮSOBNOST METODIKA PREVENCE .....	39
2.3 PREVENCE .....	41
2.4 ŘEŠENÍ ŠIKANY.....	44
2.4.1 Počáteční stadium.....	44
2.4.2 Pokročilé stadium.....	45
2.4.3 Jak rozpoznat počáteční a pokročilé stadium.....	45
2.4.4 Škola v problému není sama .....	46
2.4.5 Náprava „škod“ způsobených šikanou .....	47
<b>II PRAKTICKÁ ČÁST</b> .....	<b>50</b>
<b>3 KVALITATIVNÍ VÝZKUM</b> .....	<b>51</b>
3.1 DESKRIPTIVNÍ VÝZKUMNÝ PROBLÉM.....	51
3.2 VÝZKUMNÁ METODA.....	52
3.3 VÝZKUMNÝ VZOREK .....	53
3.4 ČASOVÝ PLÁN VÝZKUMU .....	53
<b>4 VÝSLEDKY VÝZKUMU A ANALÝZA DAT</b> .....	<b>54</b>
4.1 ZPRACOVÁNÍ ZÍSKANÝCH INFORMACÍ.....	61
4.1.1 První zkoumaná oblast .....	62
4.1.2 Druhá zkoumaná oblast.....	63



4.1.3 Třetí zkoumaná oblast .....	64
<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>66</b>
<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....</b>	<b>68</b>
<b>SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK .....</b>	<b>70</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>71</b>

## ÚVOD

Když se řekne „šikana“, tak už dnes snad nenajdeme člověka, který by nevěděl, co tento pojem znamená. Každému se může vybavit trochu něco jiného, avšak podstata zůstává stejná. Pro někoho může i dnes toto slovo znamenat jen obehnaný termín, o kterém sice ví, že neznačí nic pozitivního, ale nijak blíž se jej nedotýká a tím pádem u něj nevzbuzuje žádné pocity nebo snad vzpomínky na negativní, mnohdy až traumatizující, prožitky. Takoví lidé jsou, alespoň v souvislosti s touto problematikou, těmi šťastnějšími. Proč? Prostě proto, že se nikdy s tímto problémem neseťkali ani osobně, ani zprostředkovaně. Pak jsou ovšem ve značné nevýhodě, mají-li tomuto problému čelit, jako nové zkušenosti. Další skupinou lidí mohou být ti, kteří se šikanou už do styku přišli, ale třeba jen v roli nezávislého pozorovatele, nebo jen člověka přihlížejícího jejímu řešení. Ti sice jsou znalí ve smyslu „vím, o co jde“, ale osobní zkušenost je stále nezasáhla a jejich postoj proto bývá většinou velmi nestranný, protože pro člověka většinou bývá přirozené hlídat si svůj prostor a své já. Snaží se tudíž problému v podstatě vyhýbat a jak se říká „jde to mimo ně“.

Jak už jsem se ale zmínil, jde téměř o fenomén, kterému se dostalo v posledních desetiletích značné pozornosti. O šikaně se mluví již poměrně dlouho a velmi obsáhle. Jeden z důvodů je i to, že šikana rozhodně není jen problémem vyskytujícím se na základních nebo středních školách. Tato forma projevu lidských nesympatií a nesnášenlivosti je totiž podstatně rozšířenější a to ve všech sociálních skupinách a společenských a věkových vrstvách, takže se snad ani nedá hovořit o tom, že by v dnešní době někdo nevěděl, o co se jedná. Vždyť šikana (nejspíš se jí tehdy ještě ani tak neříkalo) se mezi lidmi objevuje téměř odnepaměti, jako projev nelibosti k někomu, kdo je trochu odlišný, nebo jen proto, že si její iniciátoři prostě důvod najít chtějí. A setkat se s ní můžeme i v zaměstnání nebo volnočasové aktivitě, jakou může být např. i příslušnost k nějakému sportovnímu oddílu. Lidé, kteří se šikanou nebo jí podobnou formou vyčlenění nebo útlaku přišli do styku, by mi zajisté potvrdili, že se dá srovnávat i s určitými aspekty diskriminace např. menšin. Bohužel, v šikaně většinou člověk uvízne úplně sám a nemá ani tu oporu, kterou si mohou vzájemně poskytovat členové minorit. Jak tedy vnímá šikanu jedinec? Pokud budeme brát v úvahu agresora, o jeho svědomí nebo negativních či skličujících pocitech asi příliš hovořit nemůžeme, pokud jde o přihlížejícího, můžeme mu vytknout jen nečinnost, ale jak se tváří rodič, za kterým přichází jeho milovaná ratolest domů ze školy s pláčem a ráno s odporem, nechutí a strachem zase odchází do školy, do

místa, které by mu mělo poskytovat všestranný, tedy i emocionální, rozvoj? Do místa, kde by se měl naučit, jak vycházet s lidmi ve společnosti, do místa, kde by měl nacházet své první a mnohdy celoživotní přátele, tam, kde nejsou láskyplní, tolerantní a chápaví rodiče, kteří by se za něj postavili, a kde se tak místo toho učí pohybovat se v nepřátelské atmosféře a snažit se chápat, proč jen jsou lidé kolem tak zlí...

Jak asi je takovému téměř bezbrannému človíčku? Věřte mi že hrozně. I to je důvod, proč jsem si pro svou práci vybral tuto problematiku. Sám jsem totiž byl na základní škole obětí šikany a to v dost značné míře po dobu minimálně tří, téměř čtyř, let a tato zkušenost ve mně zanechala pocity a vzpomínky, o kterých bych možná raději nemluvil. I to je další důvod, proč se zabývám šikanou – chci se ujistit, že dnes již žádné snaživé nebo popř. „pomalejší“ nebo snad jen trochu odlišnější dítě nemusí snášet utrpení, kterým museli projít mimo mě i další. A málo jich určitě nebylo...

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

## 1 ŠIKANA

Jak už jsem se zmínil v úvodu své práce, vnímání šikany může být značně odlišné podle toho, jakou roli v ní dotyčná osoba hraje. Definice šikany je velké množství a to hlavně proto, že tuto oblast zkoumala a popsala již celá řada expertů z oboru pedagogiky i odborníků z řad psychologů. Jedna z těch, která potvrzuje má slova z úvodu, je např. tato: „Šikana (anglicky bullying) označuje fyzické i psychické omezování či týrání jedince v kolektivu. Dochází k ní ve všech skupinách věkových i sociálních. Setkat se s ní můžeme v jakémkoliv typu škol a školských zařízeních, v armádě, sportovním klubu, ve vězení, ale i v rodině (zaměřena na neoblíbené dítě) či v zaměstnání (podle toho, zda je původcem kolega či nadřízený, mluvíme o mobbingu nebo bossingu)“[online]<<http://www.cs.wikipedia.org/wiki/Šikana>>[cit. 2009-04-01].

Další vysvětlení termínu šikana je, že šikana je vlastně nemoc, tedy přesněji nemoc toho, kdo šikanuje, což zároveň ukazuje, že jde o nemocné (tedy patologické) chování [online]<<http://www.poradenskecentrum.cz>>[cit. 2009-04-01].

Nejpřesnější definice šikany je však uvedena v Metodickém pokynu ministra školství, mládeže a tělovýchovy k prevenci a řešení šikanování mezi žáky škol a školských zařízení, č.j. 24 246/2008-6. Zde se v článku 1, v 1. odstavci uvádí: „Šikanování je jakékoliv chování, jehož záměrem je ublížit, ohrozit nebo zastrašovat žáka, případně skupinu žáků. Spočívá v cílených a opakovaných fyzických a psychických útocích jedincem nebo skupinou vůči jedinci či skupině žáků, kteří se neumí nebo z nejrůznějších důvodů nemohou bránit. Zahrnuje jak fyzické útoky v podobě bití, vydírání, loupeží, poškozování věcí, tak i útoky slovní v podobě nadávek, pomluv, vyhrožování či ponižování. Může mít i formu sexuálního obtěžování až zneužívání. Nově se může realizovat i prostřednictvím elektronické komunikace, jedná se o tzv. kyberšikanu. Ta zahrnuje útoky pomocí e-mailů, sms zpráv, vyvěšování urážlivých materiálů na internetové stránky apod. Šikana se projevuje i v nepřímé podobě jako demonstrativní přehlížení a ignorování žáka či žáků třídní nebo jinou skupinou spolužáků. Nebezpečnost působení šikany spočívá zvláště v závažnosti, dlouhodobosti a nezřídka v celoživotních následcích na duševní a tělesné zdraví oběti.“

Ať už se na šikanu díváme z jakéhokoliv úhlu pohledu, ať se ji snažíme jakkoliv definovat, základní prvek v šikaně je ten, že jde většinou o opakované a eskalující týrání, které

mnohdy naplňuje i skutkovou podstatu trestného činu. Článek 1, odstavec 3 Metodického pokynu ministra školství, mládeže a tělovýchovy k prevenci sociálně patologických jevů u dětí a mládeže č.j. 14 514/2000-51 říká, že: „Z hlediska trestního zákona může šikánování žáků naplňovat skutkovou podstatu trestných činů vydírání, omezování osobní svobody, útisku, ublížení na zdraví, loupeže, vzbuzení důvodné obavy, poškození cizí věci, znásilnění, kuplířství apod.“

Šikana by se dala definovat i takto: „Jeden nebo více žáků úmyslně, většinou opakovaně týrá a zotročuje spolužáka či spolužáky a používá k tomu agresi a manipulaci“ (Kolář, 2005, str. 27). Tyto metody definuje asi nejjednodušeji a nejsrozumitelněji pro každého J. Spurný (1996, str. 15):

„Manipulace je způsob komunikace, kdy pod vlivem emocionálních argumentů rozhodujeme, měníme své postoje, jednáme v souladu s cíli manipulátora.“ Podoby a formy manipulativního chování se také různí a mnohdy se stáváme manipulátory téměř všichni, přičemž si toto jednání vůbec nemusíme uvědomovat. V promyšlené a cílené manipulaci jde především o fakt přesvědčit toho druhého o tom, že i když ho přesvědčujeme my, jde nám vlastně o jeho dobro a vlastní cíle a motivy v tu chvíli necháváme stranou. Je však také nutno rozlišit manipulaci a věcnou argumentaci, přestože tato hranice je také velmi relativní.

## 1.1 Násilí obecně

Kde se ale bere v lidech tolik zákeřnosti? Dle mého názoru se dá na tuto otázku odpovídat alespoň dvěma způsoby. Člověk se rodí s čistým štítem, má určité vrozené předpoklady pro to, jaký asi bude, v genech se mu předávají základní rysy fyzického vzhledu i osobnosti a temperamentu. S tím nic neuděláme, rodiče si prostě nikdo nevybírání. Jde ale o ten základní předpoklad, že člověk se rodí jako „nepopsaná deska“ a jen díky zkušenostem, které sbírá v průběhu celého svého života, se učí, jakým člověkem by měl být tak, aby se mu co nejlépe dařilo přežívat v komplikované lidské společnosti. Svě charakterové vlastnosti a osobnost si vytváří na základě učení. Toto učení probíhá celý život a učebnicí je zkušenost! V rámci socializace a utváření hodnotových orientací se hlavně děti učí pomocí různých způsobů. Mezi tyto způsoby sociálního učení patří např. asociace, observace, identifikace, anticipace apod. Většina způsobů sociálního učení je ale u dětí založena hlavně na tom, co

vidí, co pozorují a později také napodobují. Pokud odpovíme takto, lze říci, že „zkažený“, nemorální a bezzásadový člověk je vlastně produktem naší „zkažené“ společnosti.

Druhá odpověď se dá považovat za opak tomuto tvrzení. Člověk je také jen „výtvorem matky přírody“ a ve své podstatě živý organismus jako jakékoliv zvíře. Dalo by se tedy říci, že někde hluboko ve svém nitru jsme také jen zvířata, která dosáhla vyššího stupně vývoje. Je tedy i v nás ukryto pudové jednání a s ním spojená agrese a nekultivovanost. O vývoji člověka, jako živočišného druhu, tato práce rozhodně není, ale myslím si, že jde o polemiku k zamyšlení, protože člověk již dávno není tvorem, který by své základní instinkty potřeboval k přežití. Většina činů, které společnost morálně i zákonně odsuzuje, bývají chladně promyšlené a motivované vlastním prospěchem v jakémkoliv směru (zde ovšem neberu v úvahu zkratovitě jednání v důsledku nezvládnutých emocí, tedy tzv. afekt). Agresi, nejen jako další prostředek šikany, definoval J. Spurný (1996, str. 17) takto: „Agresí rozumíme destruktivní chování, směřující k fyzickému, slovnímu nebo symbolickému útoku vůči jinému jedinci.“ Agrese může být primitivní, afektovaná a krátkodobá, ale stejně tak může být promyšlená, dlouhodobá a kultivovaná (Spurný, 1996). Prvním možností je dle mého mnohem méně nebezpečná, než ta druhá. Přímou pozorovatelnou agresivní reakce jsou však příznačnější pro sociálně nezralé nebo psychicky narušené jedince (Spurný, 1996). Agresi si lze osvojit i jako model chování a tento proces závisí podle J. Spurného (1996) na několika faktorech:

- Předcházející agrese – záleží na tom, kolikrát a jak často byl jedinec vystaven frustracím, vzbuzujícím hněv. Čím více takových situací bylo, tím více se dá agrese od tohoto člověka očekávat.
- Pravidelnost a intenzita zpevnování agresivních reakcí – čím častěji a silněji využívá k sebeprosazení jedinec agrese, tím více si upevňuje tento zvyk a generalizuje jej na většinu životních situací.
- Sociální facilitace – uznání, jaké může získat jedinec ve skupině, která inklinuje k podobným praktikám.
- Temperament – zde se jedná o již zmiňované afektivní jednání, o jeho impulzivitu, ráznost apod.

Dalšími prvky, zvyšujícími tendenci člověka jednat agresivně, jsou pak podle J. Spurného (1996, str. 19) tyto:

- „pocit bezmoci, nemožnost alternativních voleb,
- provokující verbální i neverbální projevy (výsměch, urážky, postoje, gesta),
- existence znaků či scén prezentujících násilí,
- úspěch, který tímto jednáním dosáhl, eventuálně schvalování agresivního jednání okolím,
- pocit sounáležitosti s agresivně laděným davem,
- situace konfrontační, soupeřivé, s prvky násilí,
- intoxikace alkoholem, drogami, léky.“

Jakékoliv lidské jednání je tedy něčím motivováno, vyvoláno, stimulováno. Záleží na cílech a prostředcích, jak jich dosáhnout. Tyto prostředky vybíráme dle svého svědomí, které závisí na hodnotovém systému a našich názorech a životních postojích. Ty se ovšem mohou v rámci různorodosti situace a časového hlediska měnit, stejně jako s přibývajícím věkem apod. Každý postoj a způsob řešení, tedy i násilí, má své tři složky, jak uvádí J. Spurný (1996):

- Kognitivní – poznávací složka, která obsahuje poznatky člověka o předmětu, či jevu. Jde o kvalitu a kvantitu informací, které má. Ty pak ovlivňují prožívání, rozhodování a jednání.
- Emocionální – tato složka postoje mobilizuje a dynamizuje, dává člověku tendence nebo sklony k určitému jednání. Např. pocity nejistoty, strachu apod.
- Konativní – složka, která určuje míru odhodlání, akční tendence. Může se jednat o slovní projev, gesto, určitý a konkrétní čin nebo déle trvající model chování.

Ať už se tedy jedná o jakoukoliv pohnutku, která vede člověka k agresivnímu či násilnému jednání, jedná se o sociálně patologický jev, který ve spojitosti se školním prostředím a mládeží obecně řadíme mezi výchovné problémy. Sociální patologie je pak shrnující pojem pro nezdravé, nenormální, obecně nežádoucí společenské jevy, tzn. společnosti nebezpečné, negativně sankcionované formy deviantního chování (Mühlpachr, 2001). V průběhu svých studií jsem se dozvěděl, a logicky i morálně se ztotožňuji s tím, že



k takovému nežádoucímu projevu asociálního, disociálního nebo přímo antisociálního chování mládeže patří např. záškoláctví, závislosti, krádeže, lhaní apod. Ovšem jsem přesvědčen o tom, že násilí, agresivita a šikanování patří k těm nejhorším, protože jsou vždy směřovány vůči konkrétní oběti nebo skupině osob, kterou mohou značně fyzicky i psychicky poznamenat, a také proto, že v podobných případech se nedá hovořit o nějaké „klukovině“ nebo nedostatku informací typu „tohle by se dělat nemělo“, nedomyšleném zkratovitým jednáním apod.

Nejdůležitějším faktorem, který určuje, do jaké míry se jedná o šikanu, nebo zda-li jde jen o škádlení mezi spolužáky, jak tomu v chlapeckých letech bývá poměrně obvyklé, je to, jak celou situaci vnímá oběť takových legráček. Na první pohled totiž vůbec nemusí být ani zainteresovanému pedagogovi nápadné, že by se mohlo jednat o šikanu.

## 1.2 Příčiny a důvody šikanování a násilí

Normálně uvažující člověk dokáže asi jen s těžší pochopit, co vede člověka k tomu, aby záměrně ubližoval druhému. Mají snad útočníci radost z utrpení oběti, nebo si snad důsledky svého jednání vůbec neuvědomují a nedomyšlí? O afektovém jednání a nezvládnutých emocích řeč být v případě šikany nemůže, protože se děje opakovaně a plánovitě. Dělají to proto, že sami jsou slabé duše, které mají strach ze svého skutečného já nebo se bojí okolí a únik hledají v tom, že si budou dodávat kuráž a sílu tím, že budou trýznit někoho slabšího? Jde o kompenzaci svých traumat nebo frustrací ze sebe samého, z okolí či z dětství, nebo jen o pocit moci a nadvlády? Slouží snad ubližování oběti k získání prestiže mezi primitivními jedinci, uznávajícími sílu, autoritu, moc a autokracii? Jedná se snad o ventilaci nahromaděného stresu a uvolnění vnitřního napětí nebo zakrývání svých slabostí? Jak už jsem se zmiňoval dříve – dlouhá polemika, filozofické zamyšlení a nesčetně aspektů, faktorů a vědecky podložených studií, rodinných i individuálních anamnéz, kasuistik a bádání ve všech oblastech, které mají jakýkoliv vliv či význam pro formování lidského já, by bylo potřeba k tomu, abychom se dopátrali k nějakému vysvětlení takového chování. A ani tohle nám nezaručí, že lze vytipovat nebo vyprofilovat agresora a jeho motivy s jistotou. Řekl bych, že základ je ve výchově, rodině a přístupu k dítěti od počátku jeho vývoje, ale tato problematika je nejspíš na samostatnou diplomovou práci. M. Kolář (2005, str. 78) říká, že: „samotná porucha duchovního a morálního vývoje nevede automaticky k týrání druhých. Aby se šikanování jako konkrétní

forma antisociálního chování skutečně projevilo, je zapotřebí souhry řady příčin a podmínek v oblasti dědičnosti, mozku a výchovného prostředí.“ Ve školním prostředí tak jde především o destruktivní skupinovou dynamiku, rizikové osobnostní charakteristiky a prostředí, které zanedbává prevenci (Kolář, 2005).

Helmut H. Erb (1999, str. 30 a 31) uvádí, že: „školní psychologové spatřují jeden z nejčastějších důvodů násilí v tom, že mnohé rodiny nejsou pro své děti oporou. Jelikož rodiče mají příliš málo času, dětem často chybí představa, co je správné a co nesprávné. Mnohé děti jsou ve volném čase ponechány samy sobě, nemohou se dostatečně vyřádit a nevědí, čím by se mohly zabývat. Nesprávná výživa, nedostatek pohybu a přemíra televize jsou u nich zdrojem nevyrovnanosti a agresivity. A tak se snaží upoutat pozornost ostatních násilím. Může to být násilí ve slovním projevu, násilí vůči věcem, ale i násilí na zvířatech a lidech.“

S. Bendl (2003) uvádí jako možné příčiny nárůstu agrese a šikany rychle se měnící životní podmínky, absenci požadavku společnosti na neagresivní chování a obecnou krizi autority, takové společenské prostředí pak skupinovou dynamikou může dospět právě k agresi projevované např. šikanou. Nejzásadnějším faktorem, který ovlivňuje vznik šikany, jsou osobnostní charakteristiky členů skupiny, nejen pachatele (jeho sobeckost a sebestřednost) a oběti šikany, ale i ostatních členů skupiny (Kolář, 2005). Stejně tak hraje svou roli osobnost pedagoga. „Nevhodné chování autority může být dokonce impulsem ke vzniku šikany nebo jejím podpůrným faktorem. Pouze ve strukturách, v nichž je šikana tradicí (armáda, vězení, ale i školská zařízení, v nichž není šikana dlouhodobě řešena), ustupuje profil osobnosti do pozadí. Šikana se objevuje převážně tam, kde je kolektiv uzavřeným celkem, z něhož nelze kdykoliv beztrestně vystoupit (škola, vojna, vězení)“ [online] <[http://www.cs.wikipedia.org/wiki/Šikana#cite\\_ref-15](http://www.cs.wikipedia.org/wiki/Šikana#cite_ref-15)> [cit. 2009-04-03].

### 1.2.1 Motivy šikanování

Základní motivy k tomu, aby někdo začal šikanovat, jsou podle M. Koláře (2005) krutost a touha po moci. Opět se tak potvrzuje, že klíčovou roli hrají charakterové vlastnosti agresora, který bývá ve většině případů duchovně a mravně nezralý (Kolář, 2005). Motiv, který jen doplní jeho zaryté postoje tak, aby se z nich stal důvod k napadání, jsou podle M. Koláře (2005, str. 85 a 86) např.:

- „*motiv upoutání pozornosti* – agresor jako herec na divadle touží být středem zájmu publika, dělá tedy všechno pro to, aby získal obdiv a přízeň spolužáků. Pořádá tedy ve třídě představení ve stylu „římské minikoloseum“.
- *motiv zabíjení nudy* – šikanování přináší citově prázdnému tyranovi vzrušení, poskytuje mu podněty, které ucítí skrz svou „hroší kůži“, a on konečně najde, co ho skutečně baví. Snad má i pocit, že teď opravdu žije.
- *motiv „Mengeleho“* – v člověku se probudí anetický badatel, který chce nalézt tajemství člověka tím, že zkouší, co vydrží. Zkrátka, chce přijít věci na kloub, ať to stojí co stojí. Třeba tak, že oběť rozebere jako nějakou hračku.
- *motiv žárlivosti* – žáci závidí dobrému žáku přízeň učitelů, a tak se mu mstí. Tento důvod vedoucí k šikaně je již popsán v biblickém příběhu Josefa a jeho bratří.
- *motiv „prevence“* – bývalá oběť chce předejít svému týrání a na novém působišti začne pro jistotu sama šikanovat, případně se rychle přidá k nějakému agresorovi.
- *motiv vykonat něco velkého* – někteří násilníci jsou odsouzeni k celkové neúspěšnosti, včetně školní. Šikanováním dokážou sami sobě, že jsou schopni výkonu. Nejsou již pouze míčem, do kterého se kope, ale oni sami se stávají příčinou významného děje.“

### 1.2.2 Trojrozměrný pohled na šikanu

Na šikanu se dá nahlížet ze tří praktických úhlů pohledu. M. Kolář (2005) tvrdí, že jen komplexní náhled na šikanu nám může pomoci ji rozpoznat, do jisté míry snad i pochopit a adekvátně na ni reagovat. Popsal proto, jak lze šikanu vnímat z hlediska těchto kritérií.

První, nezbytný a nezastupitelný aspekt je vnímání šikany jako **nemocného chování** – tento pohled de facto vystihuje počátky šikanování a poukazuje na to, že ať začne šikanovat kdokoliv a z jakéhokoliv důvodu, rozhodně to nelze považovat za „normální“ chování. Pro pedagoga je velmi složité prvotní znaky identifikovat. Většina „nepravostí“ se totiž děje oběti mimo přítomnost pedagoga a ten pak jen velmi těžko narazí na zjevné známky a projevy začínající šikany. Je nutno svůj vnější a objektivní pohled soustředit na nepřímé varovné signály a posoudit, zda mají významné znaky šikanování. Aby se ale dalo

efektivně zasáhnout, je třeba znát vnitřní rozměry šikanování a vztahy ve skupině (Kolář, 2005).

Druhý rozměr – **šikanování jako závislost** – zůstává vnějšímu pohledu nepřístupný. Jedná se totiž o vzájemný vztah agresora a oběti a tato vazba je určena především strategií skrýt vlastní strach a zároveň využít strachu toho druhého, přičemž není vyloučeno, že tento vztah přeroste až ve vzájemnou závislost. Ta nakonec může být tak silná a extrémní, že se oběť identifikuje s pachatelem, považuje ho za přítele, obdivuje ho a poslouchá na slovo, co má udělat. Pochopení šikany z tohoto pohledu je důležité pro vedení vyšetřování a interpretaci jeho výsledků. „Tento vnitřní pohled je významný nejenom pro diagnostiku, ale i pro léčbu. Způsob užití metod nápravy souvisí se stupněm závislosti mezi protagonisty šikanování. Problém závislosti musí být v centru zájmu rovněž při celkové léčbě skupiny a při individuálních psychoterapiích oběti nebo agresora“ (Kolář, 2005, str. 35).

Posledním rozměrem je **šikanování jako porucha vztahů ve skupině**. Tento náhled slouží pro dokreslení obrazu celé problematiky konkrétního případu. V podstatě se jedná o vztahy ve skupině, kde šikana probíhá, o jejich dynamiku a skupinové klima. „Kdo porozumí mechanismu proměny zdravé skupiny v nemocnou, ten může šikanování léčit“ (Kolář, 2005, str. 35).

V souvislosti s trojrozměrným pohledem na šikanu a v návaznosti na něj se také dá šikana rozdělit na několik typů či druhů.

### 1.3 Typy šikany

Při rozdělování druhů šikany vychází M. Kolář (2005) ze tří dimenzí, které následně ve svých kombinacích podrobněji definují její jednotlivé prvky a znaky. Základní rozdělení lze tedy popsat jako prolínající se protiklady. Jedná se tak o šikanu přímou a nepřímou (někdy se také uvádí jako zjevná a latentní), fyzickou a verbální a aktivní nebo pasivní. Při jejich kombinaci vzniká poměrně podrobné spektrum šikanování, které mapuje v podstatě celou jeho možnou škálu. Těžko však říci, které z těchto druhů stojí na jednom konci a které na druhém. Často se totiž doplňují a pokud by stály samostatně, na každého může hůře působit jiná forma, tudíž nelze jednoznačně říci, která podoba je mírnější a která závažnější. Nicméně M. Kolář (2005) uvádí těchto osm druhů šikanování:

- Fyzické aktivní přímé – fyzické napadání přímo agresorem (facky, kopání, bití apod.).
- Fyzické aktivní nepřímé – agresor (iniciátor, vůdce) za sebe pošle své soukmenovce, kteří naplňují podstatu formy první, ale sám nezasahuje. Nebo se jedná o ničení majetku a osobních věcí oběti.
- Fyzické pasivní přímé – jde o bránění oběti v dosahování jejich cílů, např. neumožní oběti si připravit pomůcky na hodinu.
- Fyzické pasivní nepřímé – dá se říci, že jde o určitou formu omezování osobní svobody. Např. může agresor držet dveře od třídy a nepustit oběť na toaletu.
- Verbální aktivní přímé – různé formy nadávek, urážení, zesměšňování, dávání nedůstojných přezdívek, které jsou oběti nepříjemné atd.
- Verbální aktivní nepřímé – především jsou to pomluvy všeho druhu, ale může se jednat např. o tvorbu posměšných básniček nebo kreseb na tabuli, které mohou být tvořeny i tak, aby na první pohled nebylo znát, že jde o dobírání si oběti, avšak celá zainteresovaná skupina dobře ví, na co je naráženo.
- Verbální pasivní přímé – např. ignorování pozdravu, neodpovídání na otázky.
- Verbální pasivní nepřímé – jde spíše o jednání okolí a na šikaně de facto nezúčastněných spolužáků, typickým příkladem je to, že oběť je falešně obviněna z nějakého prohřešku např. proti školnímu řádu, nebo z ničení školního majetku, a nikdo se jí nezastane, nikdo neřekne pravdu. Toto jednání může být způsobeno strachem z agresorů nebo tím, že šikana je již v pokročilé fázi, kdy většina skupiny „stojí“ za pachatelem či pachateli šikany.

Zde bylo popsáno základní rozdělení typů (druhů) šikany, ale toto dělení rozhodně neukazuje, jakých znaků by si měl pedagog všimnout, a které by měl znát alespoň teoreticky, aby byl schopen šikanu odhalit v co možná nejtělejší stádiu, kdy ještě není psychický ani fyzický dopad trýznění na oběť tak závažný.

#### 1.4 Znaky šikanování

Každý, kdo se již se šikanou setkal, má určitě prvky, značící výskyt šikany, dobře zmapovány a věřím, že zkušený pedagogický pracovník je schopen je identifikovat nebo

alespoň předpokládat téměř okamžitě, když se s nimi setká. Všechny metodické pokyny, manuály a příručky, osvětlující problematiku šikany, se k těmto projevům vyjadřují poměrně jasně. Základními a určujícími znaky tohoto patologického chování jsou podle M. Koláře (2005) záměrnost, nepoměr sil mezi agresorem a obětí (zpravidla je to větší fyzická síla agresora, větší počet agresorů, nebo psychická převaha nad psychicky slabším jedincem), samoučelnost napadání a ve většině případů jeho opakování, popř. stupňování. Takto by se daly tedy uvést základní rysy, které jsou však jen těmi, jaké lze objektivně vnímat vnějším pohledem. Jak už jsem se ale zmínil, pro skutečné proniknutí do jádra problému je důležité znát prostředí a vztahy ve skupině, kde se šikana vyskytuje, stejně jako pochopit její vnitřní souvislosti a dokázat je zhodnotit právě z hlediska základních rysů.

Konkrétní příklady šikanování, které snad každému dají jasně najevo, že něco není v pořádku, uvádí M. Kolář (2005):

#### **Fyzická agrese a používání zbraní:**

- Oběť je škrcena kabelem, provazem, šálou, páskem, nebo dušena polštářem či ručníkem, a to až do ztráty vědomí nebo zmodrání obličeje a dušení.
- Agresoři předstírají, že chtějí oběť vyhodit z okna, přes zábradlí ve škole apod.
- Agresoři oběti vrážejí špendlíky do hýždí až po hlavičky, případně bodají oběť kružítkem až jí začne téct krev, házejí šipkami na živý terč atd.
- Oběť je vystavena hromadnému bití a kopání.
- Oběti jsou stříhány nebo opalovány vlasy.
- Agresor maluje oběti propisovačkou nebo fixem na krk, obličej, ruce nebo oblečení či školní pomůcky.
- Agresor nalepí oběti žvýkačku do vlasů, vylije limonádu za krk, vysype brambůrky za košili.

#### **Slovní agrese a zastrašování zbraněmi:**

- Oběti je vyhrožováno zabitím nebo mučením, a to buď přímo nebo nepřímo, anonymně např. po telefonu.
- Agresoři urážejí rodiče nebo jiné rodinné příslušníky či blízké oběti.

- Vysmívají se slabostem a handicapům oběti nebo jejím neúspěchům, chybám či trápením.

#### **Krádeže, ničení a manipulace s věcmi:**

- Agresoři berou oběti peníze, zabavují jí kapesné nebo snědí svačinu, zabaví stravenky na oběd apod.
- Agresoři trhají oběti oblečení nebo ničí, popř. si přivlastňují jiné věci oběti.

#### **Násilné a manipulativní příkazy:**

- Oběť musí agresorům čistit nebo líbat boty.
- Oběti dostává od agresorů různé příkazy a zákazy, např. chodit vždy a všude poslední, napovídat při písemných pracích, psát agresorům úkoly, nebo nesmí mluvit s kamarády.

Vrcholem absurdity a samoučelnosti nátlaku je dle mého názoru tento příklad, který jen dokazuje, jak si pachatelé libují v utrpení a poslušnosti oběti: je jí přikázáno nakreslit na tabuli auto a následně toto auto odtlačit.

#### **Zraňování izolací:**

- Spolužáci oběť ignorují, neodpovídají na její pozdrav, na prosbu nereagují, dělají, jako by tam s nimi oběť vůbec nebyla.
- Opakem může být to, že když si oběť přisedne ke stolu při obědě, všichni si odsednou jinam.
- Dále jsou to pomluvy, zlomyslné osočování nebo obviňování oběti z činů, kterých se nedopustila.

Toto bylo jen několik vybraných typických příkladů násilného jednání pachatelů šikany. Všechny tyto příklady se dají přiřadit k jednotlivým druhům šikanování a stejně tak se z nich dají odvodit přímé a nepřímé znaky a rysy šikany. M. Kolář (2005) hovoří o alarmujících a nepřímých varujících signálech. Při následné klasifikaci těchto rysů vycházím, bohužel, z velké části i ze svých zkušeností.

#### **1.4.1 Znaky přímé**

- posměch, pokořující přezdívka, nadávky, ponižování, hrubé žerty

- kritika dítěte, výtky na jeho adresu vyslovené nepřátelským a pohrdavým tónem
- příkazy, které oběť dostává od jiných dětí, podřizování se jim
- honění oběti po budově školy nebo i venku, strkání, šťouchání, rány a kopání do oběti, které třeba nejsou zvláště silné, ale je nápadné, že je oběť neoplácí
- rvačky, v nichž jeden z účastníků je zřetelně slabší a snaží se z potyčky uniknout, někdy s pláčem

#### 1.4.2 Znaky nepřímé

- dítě je o přestávkách často samo, ostatní o ně nejeví zájem, nemá téměř žádné kamarády, nebo jich má málo
- při týmových sportech bývá dítě voleno do mužstva mezi posledními
- o přestávkách vyhledává blízkost učitelů
- má-li dítě promluvit před třídou, je nejisté, ustrašené
- působí smutně až depresivně, nešťastně, stísněně, mívá blízko k pláči
- zhoršuje se jeho školní prospěch, někdy náhle
- jeho oděv nebo věci bývají poškozené nebo znečištěné, případně rozházené
- odřeniny, modřiny, škrábance nebo řezné rány, které dítě nedovede uspokojivě vysvětlit
- nesoustředěnost, nezájem, zhoršení prospěchu

Samozřejmě, že se neobjevují všechny znaky hned nebo současně, mnohdy zůstávají skryty až do poslední možné chvíle, tedy do chvíle, kdy se oběti dostane vážnější újmy na fyzickém zdraví, nebo do jejího psychického vyčerpání a totálního zhroucení. Těmto dramatickým, řekl bych až katastrofálním, podobám šikany se dá však zabránit. Proto je ale nutné odhalit šikany včas, tedy v počátečních stádiích. M. Kolář (2005) ve své knize přirovnává šikany k nemoci nebo viru, který postupně zachvacuje další členy skupiny, jako nemoc orgány lidského těla. Nikdy to není hned a než se dojde do finální fáze, musí tato nemoc, jako každá jiná projít několika vývojovými stádii.



## 1.5 Vývojová stádia šikany

Pro účinný zásah proti „nemoci“ šikanování je nezbytné znát jednotlivá stádia této „nákazy“ a to především proto, že v každé její fázi se postup pro její „léčení“ podstatně liší a neadekvátní zásah by mohl tomuto problému paradoxně ještě napomoci. Jak už jsem se zmiňoval dříve, je nutno pochopit vnitřní souvislosti. Proto M. Kolář (2005, str. 35) uvádí základní pětistupňové schéma, které „zachycuje negativní proces, který křiví vztahy mezi členy skupiny. Jinak vyjádřeno, postihuje vnitřní pohyb směřující k totálnímu přijetí postojů, norem a hodnot šikanování žáky. Tento chorobný proces je pravým opakem budování komunity, jehož cílem je bezpečné soužití a tvořivý přesah osobních individuálních rozdílů.“ Právě z těchto důvodů rozdělil M. Kolář (2005) vývoj šikany do těchto pěti stupňů:

**První stupeň – ostrakismus** – v každé skupině se najde tzv. černá ovce, obětní beránek nebo outsider. Jakákoliv odlišnost může posloužit jako důvod ke zrodu prvních antipatií. V ostrakismu jde převážně o mírné formy násilí, kdy se tento člen na okraji skupiny necítí mezi ostatními dobře, není příliš oblíben a uznáván, je odmítán a ostatní se s ním moc nebaví, pomlouvají ho, provádějí mu různé legrácky a on se tak stává obětí intrik. V této fázi ještě nemusí jít o nic zásadního, ale existuje velké riziko, že se situace bude rozvíjet dále negativním směrem.

**Druhý stupeň – fyzická agrese a přitvrzování manipulace** – dvě nejčastější příčiny, které dovedou ostrakismus do této fáze a často se vzájemně doplňují a podmiňují, jsou, že ve vypjatých situacích nebo při delším společně stráveném čase začne sloužit ostrakizovaný žák jako ventil (z vlastní zkušenosti mohu dodat, že jako ventil může sloužit oběť šikany i tehdy, kdy dojde na rozepři mezi dvěma agresory a jejich spor je přenesen naprosto bezpředmětně na oběť jen proto, aby byl spor zakončen přenesením na společného nepřítele a nenarušil jejich přátelské vazby) a že se v jedné skupině sejde více agresivních asociálů, kteří v rámci své přirozenosti používají násilí pro uspokojování svých potřeb. Vyskytují se první fyzické agrese a manipulace proti izolovanému členovi skupiny jsou stále tvrdší. V této fázi hraje nejdůležitější roli soudržnost skupiny, kamarádské vztahy v ní a pozitivní morální hodnoty. Pokud skupina splňuje tyto charakteristiky, šikana nemá téměř žádnou šanci, ale pokud např. sociometrická hvězda skupiny (neformální vůdce) inklinuje

k úlevě na ostrakizovaném jedinci, nebo pokud je imunita skupiny nějak oslabena, šikana se může rozvíjet závratnou rychlostí.

**Třetí stupeň – vytvoření jádra – klíčový moment** – v každé skupině vznikají podskupiny. Bohužel, v tomto případě se vytvoří silná podskupina agresorů, kteří uznávají podobné hodnoty a názory. Tak vznikne „úderné jádro“, které spolupracuje a svůj tlak na oběť systematicky zvyšuje a šíří své nenávistné postoje vůči oběti dále do skupiny. Málokdy se podaří této skupině vzdorovat jinou silnou podskupinou, tedy charakterově slušnými žáky. Jednak tito žáci příliš pevné podskupiny nevytvářejí a za druhé, se svým přístupem zralejšího člověka dodržují určité psané i nepsané normy, což je podstatně znevýhodňuje proti agresorům.

**Čtvrtý stupeň – většina přijímá normy agresorů** – pokud se ve třetím stádiu nepodaří „slušným“ členům skupiny zabránit v šíření agrese, nastane rapidní změna v celé této skupině. Agrese a útlak oběti se stanou konformní záležitostí a stranou nezůstává téměř nikdo. Celá skupina začíná považovat jednání agresorů za běžnou praxi a zcela vymizí morální zábrany, které kdysi i „ti slušní“ měli. Zapadnout do skupiny je v tu chvíli prioritou a z vlastní zkušenosti mohou říci, že i další žáci, kteří normálně bývají oběťmi agresorů, se mnohdy aktivně zapojí do jejich zákeřných aktivit, a to právě proto, aby si získali jejich uznání a měli pocit sounáležitosti se skupinou.

**Pátý stupeň – totalita aneb dokonalá šikana** – zde již dochází k úplnému nastolení totalitní ideologie šikanování, tzv. vykořisťování. Skupina se rozdělí na agresory a oběti, v jejich terminologii nadlidi, krále, mazáky apod. a otroky, podlidi, nevolníky atd. Agresoři využívají ze svých otroků vše, co je jen možné (materiální věci, jejich tělo, city, rozum, schopnosti, znalosti...). To jim navíc dává největší důkaz jejich nadvlády a moci. Oběti se totiž nejsou schopny bránit, jsou stále závislejší a ochotnější dělat cokoli a útočníci jim tak mohou způsobovat libovolná utrpení, kterým oběti unikají absencí ve škole, nemocí apod. Nakonec mají některé oběti i pocit viny z toho, že jejich „otrokář“ by mohl být prozrazen a potrestán.

Ne vždy je uvedený vývoj šikany identický, existují jisté odchylky od tohoto schématu, ale pro základní orientaci v problematice šikanování je dle mého názoru tento popis jednotlivých fází velmi trefný a to i ve chvíli, kdy toto schéma jednoduše rozdělíme někde ke konci třetí fáze a rozdělíme tak šikanu na počáteční a pokročilou. Z vlastní zkušenosti

mohu dodat také to, že šikana nemusí nutně neustále narůstat, může kolísat z jednoho vývojového stupně do druhého a nemusí v ní nutně být naplněny všechny předpoklady pro identifikaci jednotlivých fází, tzn. že např. fyzická šikana se téměř neobjevuje, ale verbální útoky jsou stále tvrdší a postupují podle daného scénáře. Prostě a jednoduše: obecně toto schéma pro vývoj šikany platí.

## 1.6 Charakteristika hlavních aktérů šikany

Každý člověk je z hlediska psychologie skutečná osobnost. Nikdo není stejný jako někdo jiný. Každý jsme nějaký a všichni máme své kladné a záporné stránky našeho já. Ale přesto je možné celou lidskou společnost rozdělit na několik typů osobností, které se shodují ve významných charakterových vlastnostech. Stejně tak lze charakterizovat typické agresory a oběti.

### 1.6.1 Agresor

Obecně bývají agresori o něco starší, fyzicky zdatnější nebo patří ke skupině s početní převahou. Často pochází z prostředí, kde je agrese prostředkem k dosahování svých cílů. K šikanování ho často vede vlastní zakomplexovanost, nedostatek sebevědomí a nejistota (Bendl, 2003). M. Kolář (2005) poukazuje na jakousi „morální slepotu“ agresorů, která má základy v ochraně jejich sebepojetí, sobeckosti a egocentričnosti, následně pak rozděluje z praktického diagnosticko-nápravného hlediska tři typy agresorů-iniciátorů:

- První typ je hrubý, primitivní, impulzivní, se silným energetickým přetlakem, kázeňskými problémy – narušeným vztahem k autoritě, někdy zapojený do gangů páchajících trestnou činností. Navenek se jeho forma šikanování projevuje masivně, tvrdě a nelítostně, útočník vyžaduje absolutní poslušnost a používá šikanování cíleně k zastrašování ostatních. U tohoto typu je častý výskyt agrese a brutality i v rodině, přesněji u rodičů, a agresori jako by násilí vraceli někomu jinému nebo ho napodobovali.
- Druhý typ je velmi slušný, kultivovaný, narcisticky šlechtěný, sevřený, zvýšeně úzkostný, někdy i se sadistickými tendencemi v sexuálním smyslu. Podoby šikanování tímto jedincem jsou cílené a rafinované násilí a mučení, které probíhá spíše skrytě a beze svědků. U tohoto typu agresora bývá často uplatňována výchova

„jako řemen“ s důsledným a náročným přístupem, mnohdy až perfekcionistická výchova vojenského drilu bez lásky rodičů.

- Posledním typem je tzv. „srandista“. Je to optimistický, dobrodružný člověk se značnou sebedůvěrou, který je velmi výmluvný a často oblíbený a vlivný. Takový agresor šikanuje pro pobavení sebe, ale hlavně ostatních, proto zdůrazňuje „humorné a zábavné“ prvky svého útlaku. U těchto jedinců bývá v rodině patrná maximálně mírná citová deprivace a přítomnost minima duchovních a mravních hodnot.

### 1.6.2 Oběť

Charakteristika oběti je složitější než charakteristika agresora, protože s trochou smůly se jí může stát jakékoliv dítě (Kolář, 2005). Obvykle bývá obětí jedinec, který se nějakým způsobem odlišuje, přičemž může jít o handicap vzhledový, sociální nebo fyzický. Může jít také o šikanování z důvodů odlišnosti rasové, národnostní, vyznání nebo chování, protože oběti mají často společný znak v psychických vlastnostech jako jsou plachost a úzkostnost (Bendl, 2003). Stejně tak může jít pouze o nového člena skupiny a důvody k šikanování nejsou v podstatě žádné. Dalšími rizikovými charakterovými vlastnostmi bývá viditelná bojácnost a zranitelnost, snížená sebedůvěra a sebeúcta, zvýšená citlivost, slabá reaktivita v zátěžových situacích (např. díky příliš úzkostné výchově) a hlavně menší psychická zdatnost (Kolář, 2005). V podstatě jde o jakoukoliv odlišnost od obecně uznávaných skupinových norem, např. i nižší nebo vyšší inteligence. M Kolář (2005) předkládá tuto typologii obětí:

- „slabé“ s tělesným a psychickým handicapem,
- „silné“ a nahodilé (tzv. vzpurná oběť),
- „deviantní“ a nekonformní,
- šikanování žáci s životním scénářem oběti, tzv. typické oběti,
- oběť provokatér.

**Typické oběti** bývají prostě ti nejslabší ze slabých, neumějí skrývat strach a využívat strachu druhých a na rozdíl od agresorů ve vypjatých situacích ztrácejí hlavu, propadají panice, hrůze, malomyslnosti, výčtkám svědomí, přílišné sebekritičnosti apod. (Kolář,

2005). „V tomto smyslu žáci, kteří jakoby přitahují násilí, nemusejí být vždycky fyzicky slabí, nemusejí mít tělesný handicap. Zpravidla však bývají méně zdatní než agresori“ (Kolář, 2005, str. 87) a to především psychicky.

Paradoxem je, že oběti i pachatelé šikany mohou mít některé vlastnosti hodně podobné nebo dokonce identické. Jsou to např. horší výsledky ve škole, menší obliba v kolektivu, nízké sebevědomí nebo problémy v rodině (Bendl, 2003). „V jedné osobě se také může spojovat role oběti a agresora. U těchto tzv. „agresivních obětí“ jsou ještě umocněny negativní důsledky šikany ve srovnání s jednoznačnými oběťmi či jednoznačnými agresory“ [online] <[http://www.cs.wikipedia.org/wiki/Šikana#cite\\_ref-18](http://www.cs.wikipedia.org/wiki/Šikana#cite_ref-18)> [cit. 2009-04-10].

## 1.7 Následky šikany

„Skryté nebo pozdě odhalené šikanování způsobuje škody všem členům skupiny. Šikanování způsobuje obětem nezměrné psychické a fyzické utrpení, které lze těžko zprostředkovat tomu, kdo něco podobného nezažil. Poškozuje dlouhodobě a někdy i trvale psychické a tělesné zdraví. Při brutálních formách a v pokročilých stádiích ohrožuje i život oběti“ (Kolář, 2005, str. 99). Podle Koláře (2005) jsou hlavní oblasti destruktivních účinků: poškození fyzického a psychického zdraví oběti, fixování antisociálních postojů u agresorů, ztráta iluzí o společnosti u ostatních členů skupiny a snížený efekt pedagogického působení u skupiny jako celku. Z vlastní zkušenosti mohu říci, že se prohlubují negativní psychické znaky, které de facto často bývají i důvodem proč je oběť obětí. Jedná se zejména o narušené, negativní sebepojetí a sebehodnocení, sníženou sebedůvěru, celkovou nejistotu a téměř neutuchající přítomnost strachu a nedůvěry. Myslím si, že v mnoha případech to může vést i k tomu, že z oběti (např. na základní škole) se může stát agresor (např. na střední škole), protože se od svých trýznitelů naučil, jak nebýt terčem, a jejich praktiky manipulace si do jisté míry osvojí.

„Někteří lidé stále ještě zastávají názor, že je šikanování nedílnou součástí růstu a dospívání, tedy něčím, čím si musí každé dítě projít, aby pak obstálo ve tvrdých a nelítostných zkouškách každodenního života“ (Elliott, 1994, str. 81). Co se tedy taková oběť šikany naučí? Myslím, že M. Elliott (1994) do jisté míry potvrzuje slova má i M. Koláře, oběti se podle ní naučí, že:

- samy nemají žádnou hodnotu;

- se jemnost a laskavost nevyplácí;
- je přípustné vyřadit z kolektivu osoby odlišného chování;
- si můžete vylepšit vlastní život na úkor někoho jiného – slabšího;
- je naše chyba, když si nedovedeme poradit s lidmi, kteří nám znepríjemňují život;
- musí zapadat do kolektivu, ať je jakýkoliv;
- nemají šanci ani naději zvítězit;
- se nevyplácí tyto problémy někomu oznámit;
- jsou na světě v podstatě omylem;
- je lepší lidem nevěřit;
- je lépe být submisivní, popř. stejný jako „oni“.

A čemu se naučí pachatel, pokud mu tedy jeho jednání „projde“?

- Jednat s lidmi z pozice síly;
- že hrubá síla je lepší než inteligence;
- že jsme nezastavitelní, pokud budeme jednat dost agresivně;
- že některé situace je lepší řešit zlobou a zastrašováním;
- že podněcováním jiných ke stejnému zlu si budujeme autoritu;
- netrpělivému a netolerantnímu jednání;
- že je přípustné odlišné lidi prostě likvidovat;
- že mohou vnucovat svou vůli jiným lidem;
- že mohou jiné lidi ovládat z pozice moci;
- pohrdat slabostmi jakéhokoliv druhu;
- že mají právo napadat kohokoliv, kdo se jim zamane, popř. kdo je slabší než oni.

Škola by přitom měla děti naučit něčemu úplně jinému, dalo by se říci opaku. Podle B. Krause (2008) by škola měla plnit tyto funkce: socializační, výchovnou, pečovatelskou, poradenskou, relaxační, profesionalizační a selektivní. Proto je nezbytné čelit všem problémům, které by mohly toto poslání narušovat nebo ohrožovat. Zásady a obecné cíle

vzdělávání pak udává § 2 zákona č. 561/2004 Sb., O předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání.

## 1.8 Krytí šikany

Než se dostanu k samotnému vyšetřování a řešení šikany, považuji za nezbytné alespoň ve zkratce zmínit faktory tzv. zakrývacího a protiúdravného systému. Základní variantou, která se vyskytuje téměř zcela a téměř při každém případě šikany je **komplot velké šestky**, který hraje podstatnější roli převážně v pokročilých případech šikany. Jde o soubor typických projevů účastníků šikany a jejich nejbližšího okolí, který zásadně zhoršuje řešení celého problému. Mezi tyto přitěžující okolnosti podle M. Koláře (2005) patří to, že:

- Od oběti lze jen těžko získat podrobnější a objektivní informace – to může být způsobeno strachem ze ztráty posledních zbytků sebeúcty nebo zvnitřněným zákazem „bonzovat“.
- Agresori většinou úporně a vynalézavě lžou, používají falešné svědky a nutí oběť lhát – jejich lži mohou být velmi věrohodné, zvláště pak v pokročilých stádiích, kdy pachatelé bývají kryti ostatními členy skupiny. Agresori pravdu dokonale převrátí a otočí a oběť, která většinou není schopna konstruktivně vypovídat, tak jejich tvrzení de facto potvrzuje.
- Pro ostatní členy skupiny je typický strach vypovídat – nejen, že svou výpověď mohou brát jako „bonzování“, pokud je šikana v pokročilém stadiu, ale mohou mít i strach z agresorů. Proto by se nikdy neměl pedagog ptát nahodile žáků – svědků před ostatními např. ve třídě.
- Někteří rodiče agresorů chrání své děti „stůj co stůj“ – to bývá způsobeno tím, že většina rodičů nedokáže unést pravdu o tom, že jejich ratolest se chová jako nelítostný tyran. Celou záležitost zlehčují, svádějí vinu na oběť apod. Při řešení se doporučuje nekonfrontovat přímo rodiče oběti a agresora a už vůbec ne zároveň s některým z přímých účastníků. Lepší je promluvit s rodiči oběti i agresora nejdříve individuálně.
- Někteří rodiče obětí se obávají spolupráce při vyšetřování – rodiče mívají strach z toho, že když se útočník/ci dozví o svém prozrazení, nebo budou potrestáni, pomsta oběť nemine.

- V některých pokročilých šikanách pedagog nevědomě chrání vůdce a brání vyšetřování – to bývá způsobeno tím, že agresor se navenek jeví jako aktivní, slušný, ochotný a spolupracující neformální autorita, kterou jen těžko „spřízněný“ pedagog bude považovat za agresora. Pedagog by proto měl umět vyhledávat projevy a signály související se skrytým životem skupiny.

Tato síť překážek má destruktivní charakter a dokládá, jak se „nemoc“ skupiny šíří dál a paralyzuje i ozdravnou snahu pedagogů a rodičů. Proto by měla mít prevence i náprava systémovou povahu a směřovat k léčbě celé skupiny a jejího nejbližšího okolí (Kolář, 2005).

Rozšířenou variantou zakrývání šikany je tzv. **spiknutí ochránců spravedlnosti**, ve kterém jde v podstatě o rozšíření negativního vlivu zakrývání šikany na instituce, které dalekosáhle přesahují hranice školy. K tomuto jevu dochází zejména proto, že ředitel školy se ohradí na obvinění, že se na „jeho škole“ objevila šikana a místo odborné reakce přichází reakce obranná. Ve chvíli, kdy se rodiče pustí do „války“ se školou, výhodu mají většinou díky své pozici a moci ředitelé škol. A v rámci boje s rodiči oběti pak přenesou krytí šikany i na instituce jako je např. školní inspekce (Kolář, 2005).

Předcházení, tedy prevence, a řešení šikany jako výchovného problému spadá z velké části do kompetencí výchovných poradců, popř. školních metodiků prevence. Jejich profesní zařazení a funkci ve školní výchově se proto pokusím přiblížit v následující kapitole.



## 2 VÝCHOVNÉ PORADENSTVÍ

Každá práce, zaměstnání a povolání má své klady a zápory, ale práce s lidmi skýtá mnohem větší úskalí než třeba „strojařina“. Stroje totiž dělají to, co jim lidé zadají, kdežto lidé mají svou hlavu a spolupráce nebo jakákoliv interakce s nimi může vyvolat problém. Typickým příkladem je např. „tlačeničky“ v prostředcích městské hromadné dopravy – někdo nám šlápně na nohu, my nemáme zrovna vydařený den, lehce se ohradíme a konflikt je na světě. Nechci zde však rozvádět problémy s dopravou nebo snad lidmi obecně, jen bych rád podotkl, že nikdy nevíme, co od člověka můžeme očekávat a jak na něj můžeme působit my. Proto hovořím o tom, že pracovat s lidmi vyžaduje mnohem větší osobnostní zralost, psychickou stabilitu a odolnost. A pokud se jedná o práci, při níž naše rozhodování, konání a jednání ovlivňuje životy někoho jiného (ať už jde o vnitřní prožívání nebo společenské styky), měli bychom se mít na pozoru.

Výchovný poradce zastupuje ve škole de facto funkci náhradního rodiče – vychovatele, který ovšem není klasickým vychovatelem pro volný čas a zábavu, ale vstupuje do temných stránek a problémů výchovy. Jeho zásah, obzvláště pak jedná-li se o větší počet lidí, proto může být velmi zásadní na další vývoj dané situace jako takové, ale i pro další rozvoj jejích účastníků. Pokud se jedná o šikanu, je výchovný poradce (popř. metodik prevence) nucen vstupovat nejen do mysli a pohnutek jednotlivce, ale do myšlení a rozvoje celé skupiny a jejího klimatu. Pak už se tedy nejedná jen o práci s jedincem, ale o práci se skupinou, která je dle mého názoru ještě mnohem náročnější.

Jaký rozdíl je mezi výchovným poradcem a školním metodikem prevence jsem se dozvěděl, už během své praxe, kterou jsem absolvoval v pedagogicko-psychologické poradně již v prvním ročníku studia na této škole. Budu tedy vycházet z mých poznámek, učiněných po dobu praxe v roce 2005. Většina těchto poznámek vycházela ze spolupráce a z rozhovorů s pověřenými a zkušenými pracovníci poradny.

Výchovný poradce se obecně zabývá výchovně vzdělávacími problémy (např. individuální vzdělávací programy, nekázeň apod.), ale školní metodik prevence se zaměřuje na prevenci sociálně patologických jevů (např. agresivita, drogová problematika). Výchovný poradce má určité úlevy v počtu vyučovacích hodin, protože jeho práci lze považovat podle zákona o pedagogických pracovnících za přímé pedagogické působení. Kdežto metodik prevence musí odučít stejný počet hodin jako kterýkoliv jiný učitel. Finanční ohodnocení práce, která

plyne z jejich funkcí ovšem záleží jen na vůli a finančních možnostech ředitele školského zařízení. Obě funkce jsou odpovědné řediteli školy, ale tyto rozdíly jsou způsobeny především nedostatečnou legislativou. Ve své podstatě je funkce metodika prevence ve školách jen vlastní aktivitou kantora, která je závislá hlavně na jeho nadšení pro věc. Metodik prevence plánuje a organizuje přednášky a diskuse s tematikou sociálně patologických jevů na školách, spolupracuje s různými institucemi a pro tuto činnost sestavuje tzv. Minimální preventivní program, který je na konci roku vyhodnocen závěrečnou zprávou. Ve zlínském okrese je cca okolo 75 školských zařízení. „Preventisty“ z těchto škol si dvakrát do roka svolává okresní metodička prevence (mmj. zajišťuje také jejich informovanost) – zvláště školy úplné, neúplné (jen první stupeň) i střední – a okresní „preventisty“ zase metodička krajská, která je v úzkém kontaktu s Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy. Zlínský kraj nabízí katalog neziskových organizací zabývajících se touto problematikou, udržuje s nimi blízký kontakt a kontroluje Minimální preventivní programy jednotlivých škol. Práce metodika prevence se odvíjí především od subjektivního přístupu a výsledky jsou málo viditelné, ale přesto jde o složitou práci stěžovanou mnoha aspekty. Nyní už existuje vyhláška upravující práva a povinnosti obdobných funkcí na školách, avšak dle názoru okresní metodičky je i tato zákonná úprava prakticky nevyhovující. V žádném zákoně ani vyhlášce totiž není pozice těchto funkcí na škole nijak ošetřena ani zakotvena. V praxi to tedy funguje tak, že mohou dostat pouze příplatek formou osobního ohodnocení. Přitom, aby tyto funkce mohli zastávat, musejí k tomu mít alespoň doklad či certifikát o absolvování nutného školení v oblasti svého působení.

Funkci výchovného poradce a metodika prevence by neměla zastávat jedna a táž osoba, ale nezdá se tomu tak na školách bývá. Nicméně je fakt, že výchovné problémy a sociálně patologické jevy spolu, alespoň dle mého názoru, velmi úzce souvisí a maximální možná míra spolupráce mezi školním metodikem prevence a výchovným poradcem (pokud tedy jde o dvě různé osoby) je naprosto nezbytná. Záleží pak jen na nich, jak si rozdělí pole své působnosti.

V předchozích odstavcích jsem zmiňoval vyhlášku, týkající se poradenství ve školách. Jedná se o vyhlášku MŠMT č. 72/2005 Sb., O poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. Než se ale dostanu k samotné vyhlášce, považuji za nezbytné říci, že ať už se jedná o školního metodika prevence nebo výchovného poradce, obě tyto funkce plní tzv. pedagogičtí pracovníci.

Kdo je pedagogický pracovník, udává zákon č. 563/2004 Sb., O pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve svém aktuálním znění, novelizovaném naposled zákonem č. 384/2008 Sb. V § 2 tohoto zákona se uvádí, že pedagogickým pracovníkem je ten, kdo koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálně pedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu (zákon č. 561/2004, tzv. „školský zákon“); je zaměstnancem právnické osoby, která vykonává činnost školy, nebo zaměstnancem státu nebo ředitelem školy, není-li k právnické osobě vykonávající činnost školy v pracovněprávním vztahu nebo není-li zaměstnancem státu. Pedagogickým pracovníkem je též zaměstnanec, který vykonává přímou pedagogickou činnost v zařízeních sociální péče. Druhý odstavec tohoto § pak tyto pracovníky specifikuje. Jedná se tedy o učitele, vychovatele, speciální pedagogy, psychology, pedagogy volného času, asistenty pedagogů, trenéry a vedoucí pedagogické pracovníky. Považuji minimálně za smutné to, že o speciálních funkcích, jako jsou výchovný poradce nebo metodik prevence, zde není ani zmínka. Proto také dle mého názoru tyto funkce na školách chce dělat málokdo, protože jde ve své podstatě o práci navíc. Všichni učitelé učí, ale někteří navíc mají starosti s těmito pracovními posty.

Přítom funkci výchovného poradce či metodika prevence by mohl kvalitně zastupovat i sociální pedagog, o němž v tomto zákoně rovněž není ani zmínky. V souvislosti výchovou a vzděláváním lze v rovině sociální pedagogiky mluvit o sociální (popř. sociálně-výchovné) práci ve školách. A. Hopf (2001) pojednává o všeobecných cílech a úkolech takové práce. Měli by jimi být:

- zabránění vzniku odchylek v chování žáků;
- podpora sociálních kompetencí dětí a mládeže, popř. i s konkrétními nabídkami činností;
- zprostředkovávání mimoškolní práce s mládeží a činností v rámci školy;
- péče o specifické skupiny žactva;
- informování rodičů postižených, sociálně vybočujících či handicapovaných žáků o možnosti pomoci podpůrnými programy.

O podobné možnosti zařazení sociálního pedagoga ve školách uvažuje také Z. Bakošová (In Kraus, 2008), která shrnuje jeho působení do deseti bodů:

- zajistit ve škole solidaritu se žáky na okraji pozornosti;
- podporovat autoritu učitelů;
- posilovat demokracii ve škole;
- zaručit ochranu před masmediálním násilím;
- zajistit dozor ve škole;
- konstruktivně pracovat s agresory;
- pracovat s oběťmi šikany a násilí;
- analyzovat se žáky případy šikanování;
- koordinovat a řídit práci s rodiči;
- koordinovat a řídit spolupráci s policií, sociálními pracovníky, psychology, popř. jinými institucemi.

Obecné požadavky, resp. předpoklady, pro výkon povolání pedagogického pracovníka jsou uvedeny v § 3 zákona č.563/2004 Sb. Zde se uvádí, že pedagogický pracovník by měl splňovat tyto nároky:

- způsobilost k právním úkonům,
- odborná kvalifikace pro přímou pedagogickou činnost, kterou vykonává,
- bezúhonnost,
- zdravotní způsobilost,
- prokázaná znalost českého jazyka.

Kromě těchto základních náležitostí by měl mít výchovný poradce, popř. školní metodik prevence, i určité osobnostní rysy, které by následně měly mít pozitivní vliv na „klienty“ v poli jeho pracovního zařazení. Jeho působení na socializaci a psychický a osobnostní růst svých svěřenců je neoddiskutovatelný, proto by měl sám mít vhodně sestavený hodnotový systém, zralý morální úsudek a mravní a etické zásady. Měl by mít povahové rysy takové, aby mohl být žákům, se kterými pracuje, co možná nejlepším příkladem. „Práce sociálního

pedagoga v škole by se měla vyznačovat empatií, pochopením problémů žáků, autentickým vystupováním, uměním naslouchat, navozovat atmosféru důvěry a zbavovat žáky strachu při svěřování se s problémem. Takový pedagog nesmí moralizovat a mentorovat, ale měl by podporovat pozitivní stránky osobnosti a pozitivní motivaci při zvládnání školních povinností. V každém případě by měl svými postoji a jednáním žáky jednoznačně přesvědčit o tom, že není jedním z učitelů, protože v opačném případě by ho mohli vnímat jako autoritativní osobu“ (Kraus, 2008, str. 115 – 116).

Velmi obecně by se dalo říci, že tyto funkce na škole jsou jakousi prodlouženou rukou odborných poradenských institucí, které odborně podporují jejich činnost za účelem zvýšení kvality poradenských služeb a kterými jsou podle vyhlášky MŠMT č. 72/2005 Sb. pedagogicko-psychologické poradny a speciálně pedagogická centra. Definici činnosti školských poradenských zařízení udává školský zákon v § 116: „Školská poradenská zařízení zajišťují pro děti, žáky a studenty a jejich zákonné zástupce, pro školy a školská zařízení informační, diagnostickou, poradenskou a metodickou činnost, poskytují odborné speciálně pedagogické a pedagogicko-psychologické služby, preventivně výchovnou péči a napomáhají při volbě vhodného vzdělávání dětí, žáků nebo studentů a přípravě na budoucí povolání. Školská poradenská zařízení spolupracují s orgány sociálně-právní ochrany dětí a orgány péče o mládež a rodinu, zdravotnickými zařízeními, popřípadě s dalšími orgány a institucemi.“ Vyhláška MŠMT č. 72/2005 Sb. v § 1 pak stanoví, že školy a školská poradenská zařízení poskytují dětem, žákům, studentům, jejich zákonným zástupcům, školám a školským zařízením bezplatně poradenské služby (protože výchova a vzdělávání podle školského zákona, tudíž i poradenství s nimi spojené, jsou veřejnou službou, tedy bezplatné), uvedené v přílohách k této vyhlášce. Tyto služby se poskytují na žádost žáků, jejich zákonných zástupců, škol nebo školských zařízení, přičemž je nutný písemný souhlas žáka nebo jeho zákonného zástupce. Odstavec 3 tohoto § také dodává, že: „Žák, v případě nezletilého žáka jeho zákonný zástupce, je předem informován o povaze, rozsahu, trvání, cílech a postupech nabízených poradenských služeb, o všech předvídatelných rizicích a nevýhodách, které mohou vyplynout z poskytované poradenské služby, prospěchu, který je možné očekávat, i možných následcích toho, když poradenská služba nebude poskytnuta.“ Dále je zde uveden obsah poradenských služeb obecně a specifikace služeb poraden, center i školy. Rámcový obsah poradenských služeb udává § 2 této vyhlášky, přičemž se jedná o činnosti přispívající k:

- „vytváření vhodných podmínek pro zdravý tělesný, psychický a sociální vývoj žáků, pro rozvoj jejich osobnosti před zahájením vzdělávání a v průběhu vzdělávání;
- naplňování vzdělávacích potřeb a rozvíjení schopností, dovedností a zájmů před zahájením a v průběhu vzdělávání;
- prevenci a řešení výukových a výchovných obtíží, sociálně patologických jevů (zejména šikany a jiných forem agresivního chování, zneužívání návykových látek) a dalších problémů souvisejících se vzděláváním a s motivací k překonávání problémových situací;
- vytváření vhodných podmínek, forem a způsobů integrace žáků se zdravotním postižením;
- vhodné volbě vzdělávací cesty a pozdějšího profesního uplatnění;
- vytváření vhodných podmínek, forem a způsobů práce pro žáky, kteří jsou příslušníky národnostních menšin nebo etnických skupin;
- vytváření vhodných podmínek, forem a způsobů práce pro žáky nadané a mimořádně nadané;
- rozvíjení pedagogicko-psychologických a speciálně pedagogických znalostí a profesních dovedností pedagogických pracovníků ve školách a školských zařízeních;
- zmírňování důsledků zdravotního postižení a prevenci jeho vzniku.“

Pro naplnění podstaty mé práce se budu orientovat hlavně na poradenské služby poskytované školou. V prvním odstavci § 7 vyhlášky MŠMT č. 72/2005 Sb. se říká, že: „Ředitel základní, střední a vyšší odborné školy zabezpečuje poskytování poradenských služeb ve škole zpravidla výchovným poradcem a školním metodikem prevence, kteří spolupracují zejména s třídními učiteli, učiteli výchov, případně s dalšími pedagogickými pracovníky školy. Poskytování poradenských služeb ve škole může být zajišťováno i školním psychologem nebo školním speciálním pedagogem.“ Pro účely mé práce se však nebudu zabývat činnostmi všech výše uvedených, možných poradců, ale podle přílohy č. 3 k této vyhlášce hodlám nastítnit klíčové oblasti působení a konkrétní činnosti pouze výchovných poradců a metodiků prevence.

## 2.1 Působnost výchovného poradce

Standardní činnosti výchovného poradce se dělí do dvou základních oblastí. Tou méně podstatnou, alespoň podle mě, jsou **metodické a informační činnosti**. Mezi tyto aktivity patří zprostředkování nových metod pedagogické diagnostiky a intervence, metodická pomoc ostatním pedagogům s kariérovým rozhodováním žáků, integrací (např. žáků pocházejících z národnostních menšin), s individuálními vzdělávacími plány atd. Dále napomáhá pedagogům v oblastech kariérového poradenství a péči o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Poskytuje žákům nebo jejich zákonným zástupcům informace o činnosti školy, poradenských zařízeních v okolí a možnostech využívání jejich služeb, shromažďuje a zajišťuje informace o žácích, kteří využívají poradenských služeb, a vede písemné záznamy o obsahu a rozsahu své činnosti.

Druhou zásadní, tou mnohem důležitější, oblastí na poli působnosti výchovného poradce jsou **činnosti poradenské**. Sem patří kariérové poradenství žákům a jejich rodičům (popř. zákonným zástupcům) a pomoc při další profesní a vzdělávací cestě žáků včetně žáků-cizinců s ohledem na jejich speciální vzdělávací potřeby. Dále sem spadá v rámci kariérového poradenství také spolupráce s poradenskými zařízeními a středisky výchovné péče, informování žáků o možnosti vyžití jejich služeb a zajišťování skupinových návštěv informačních poradenských středisek úřadu práce. Stejně tak je zde zařazeno „vyhledávání a orientační šetření žáků, jejichž vývoj a vzdělávání vyžadují zvláštní pozornost a příprava návrhů na další péči o tyto žáky; zajišťování nebo zprostředkování diagnostiky speciálních vzdělávacích potřeb (vstupní a průběžné) a intervenčních činností pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami; příprava podmínek pro integraci žáků se zdravotním postižením ve škole, koordinace poskytování poradenských služeb těmto žákům školou a školskými poradenskými zařízeními a koordinace vzdělávacích opatření u těchto žáků“ (Příloha č. 3 k vyhlášce č. 72/2005 Sb.).

## 2.2 Působnost metodika prevence

Podobně jako u výchovného poradce i metodik prevence má jasně stanoven rozsah své činnosti a působnosti. Jeho činnost se však dělí do tří základních sfér. **Činnosti informační** zahrnují získávání a zprostředkování odborných a nových odborných informací a zkušeností o sociálně patologických jevech, o nabídkách programů a projektů, o

metodách a formách primární prevence pedagogickým pracovníkům školy. S tím souvisí i prezentace výsledků preventivní práce školy a vedení databáze spolupracovníků (orgánů státní správy, poraden, středisek výchovné péče apod.) na poli prevence sociálně patologických jevů.

Druhou oblastí jsou **poradenské činnosti**, kde je ukotveno vyhledávání a orientační šetření žáků s rizikem či projevy sociálně patologických jevů včetně poskytování poradenských služeb těmto žákům a jejich zákonným zástupcům, popř. spolupráce s odbornými pracovišti, zachycování varovných signálů spojených s rozvojem sociálně patologických jevů a k němu vedoucích rizikových faktorů. Dále pak spolupráce s třídními učiteli při těchto činnostech a v neposlední řadě příprava podmínek pro integraci žáků se specifickými poruchami chování a koordinace poskytování poradenských a preventivních služeb specializovanými zařízeními těmto žákům.

Nejrozsáhlejší oblastí aktivit jsou však pro školního metodika prevence **metodické a koordinační činnosti**. Tato sféra v sobě skrývá tvorbu a kontrolu realizace preventivního programu školy, řízení a podílení se na aktivitách školy v rámci prevence záškoláctví, závislostí, násilí, vandalismu, sexuálního zneužívání, kriminálního chování, rizikových projevů sebepoškozování a jiných sociálně patologických jevů. Metodicky vede a koordinuje vzdělávání a činnosti pedagogických pracovníků školy v oblasti prevence těchto jevů, přípravu a realizaci aktivit zaměřených na multikulturalitu a integraci žáků–cizinců a spolupráci školy s orgány státní správy a samosprávy, které mají v kompetenci problematiku prevence sociálně patologických jevů. V rámci multikulturního soužití a integrace žáků–cizinců se zaměřuje především na prevenci rasismu, xenofobie a dalších aspektů souvisejících s otázkami kulturních a etnických odlišností. V jeho kompetenci je také kontaktování odborného pracoviště a podílení se na zásahu a následné péči v případě akutního výskytu sociálně patologických jevů, shromažďování informací o žácích v péči specializovaných poradenských zařízení v rámci prevence těchto jevů ochrana těchto informací jako osobních údajů. O všem, co dělá (preventivní činnost, výchovná opatření), přitom musí vést písemné záznamy.



## 2.3 Prevence

Zastávám názor, že včasná, vhodná a precizní prevence je mnohem účinnější a lepší než pozdě intervenovaná, nekvalitní a mnohdy již zbytečná represe. Proto považuji za nezbytné se alespoň ve zkratce vyjádřit i problematice prevence vzniku šikany. Metodický pokyn MŠMT, č. j. 24 246/2008-6, k prevenci a řešení šikanování mezi žáky škol a školských zařízení v článku 4, odstavci 1 uvádí: „Základem prevence šikanování a násilí na školách je podpora pozitivních vzájemných vztahů mezi žáky (a mezi žáky a učiteli). Školy a školská zařízení při efektivní realizaci prevence šikanování usilují o vytváření bezpečného prostředí a za tím účelem:

- podporují solidaritu a toleranci,
- podporují vědomí sounáležitosti,
- posilují a vytváří podmínky pro zapojení všech žáků do aktivit třídy a školy,
- uplatňují spolupráci mezi dětmi a rozvíjí jejich vzájemný respekt,
- rozvíjí jednání v souladu s právními normami a s důrazem na právní odpovědnost jedince.“

Tyto základní principy pak doplňuje stejný předpis, ve stejném článku, odstavci 3 a 4:

„Pedagogičtí pracovníci vedou důsledně a systematicky žáky a studenty k osvojování norem mezilidských vztahů založených na demokratických principech, respektujících identitu a individualitu žáka. Pomáhají rozvíjet pozitivní mezilidské vztahy a úctu k životu druhého člověka. Všichni pedagogičtí pracovníci by měli vnímat vztahy mezi žáky a atmosféru v třídních kolektivech, kde působí, jako nedílnou a velmi důležitou součást své práce. Důležité aktivity školy nelze spojovat jen s určitým vyučovacím předmětem nebo skupinou předmětů. Vztahy a chování pedagogických i nepedagogických pracovníků vůči sobě a vůči žákům, ovlivňují chování žáků. Ve školním řádu budou jasně stanovena pravidla chování včetně sankcí za jejich porušení.“

Podrobnější popis preventivních aktivit je začleněn do Minimálního preventivního programu škol. M. Kolář (2005, str. 198) navrhuje tzv. model ucelené pomoci, která má těchto sedm vrstev:

- „Pedagogická komunita, která posiluje imunitu školních skupin a celých škol proti onemocnění šikanováním.
- Specifický program proti šikanování jako důležitá součást školní komunity, který dokáže případné onemocnění brzy detekovat a účinně léčit.
- Odborné služby resortu školství, tvořené pedagogicko-psychologickými poradnami, středisky výchovné péče, speciálně pedagogickými centry, diagnostickými ústavy apod., jejichž úkolem je umět řešit pokročilé šikany a vůbec poskytnout servis v oblasti prevence šikanování.
- Spolupráce škol s odborníky z jiných resortů a nestátními organizacemi zabývajícími se prevencí šikanování. Patří sem například spolupráce s kriminalisty pro mládež, sociálními kurátory, dětskými psychiatry (zejména při brutálních a kriminálních šikanách).
- Pomoc a podpora ministerstva a krajských úřadů školám při vytváření prevence šikanování.
- Kontrola škol ze strany České školní inspekce, ministerstva školství a krajských úřadů, jak jsou připraveny ochránit žáky před šikanováním.
- Monitorování situace a zabezpečování ochrany práv dětí nevládními organizacemi, jako je například Amnesty International v ČR, Občanské sdružení proti šikanování apod.“

Dle mého názoru by se ale dalo o prevenci v rámci šikany hovořit podle stejného scénáře jako u kteréhokoliv nevhodného společenského jevu. Vzhledem k tomu, že jsem se s podobnými schémata již v minulosti setkal např. během tvorby své bakalářské práce nebo při různých přednáškách o drogové problematice, trůfám si sám rozdělit oblast prevence do tří základních skupin, tedy prevence primární, sekundární a terciární.

**Primární prevence** v sobě zahrnuje především kvalitní informovanost a osvětu pracovníků školy a žáků samotných. Zahrnuje v sobě kroky, které se snaží předcházet a zamezit vzniku jakýchkoliv známek šikany. Jde o to, že primární prevence působí pozitivně ještě před vznikem, resp. proti vzniku šikany. P. Říčan (1995) hovoří dokonce o jakési „výchově k násilí“. Ne snad, že bychom měli děti vychovávat k tomu, aby násilí páchali, ale měly by o něm vědět. Toto tvrzení v podstatě zastává názor, že děti by měly vědět o tom, že někteří

lidé jsou zlí, násilí páchají, a že ony samy se s tím mohou také setkat. Jde o vytváření „správných“ postojů k této problematice a získávání takových vlastností, schopností a dovedností, aby se s ním případně dokázali vypořádat po psychické, popř. i fyzické, stránce. Podle W. T. Granta (1983, 1989) a D. Golemana (1997) (In Gajdošová, Herényiová, 2006) by si měli v rámci prevence děti ujasnit kognitivní, emoční a behaviorální dovednosti. E. Gajdošová a G. Herényiová (2006, str. 244 - 245) tyto oblasti pak, na můj vkus až příliš vědecky, konkretizovaly na:

- „zlepšení sociální percepce;
- zdokonalování sociálních dovedností;
- změna nežádoucích stereotypů v chování a v kontaktu s lidmi;
- prohloubení sebepoznání a poznání jiných;
- zprostředkování náhledu – zkvalitnění chápání sebe ve vztahu k jiným;
- optimalizace autoregulace chování;
- funkční vyjádření pocitů a citů;
- interpersonální otevřenost – otevřená sebe prezentace;
- sebeakceptace a akceptace jiných;
- porozumění skupinovým procesům – dynamice malé sociální skupiny, zákonitostem vývoje skupiny.“

**Sekundární prevence**, jednoduše řečeno, skýtá vlastně samotné řešení vzniklého problému. Obsahuje tedy takové kroky, které mají za cíl zabránit již vzniklému problému šikanování a napravit škody, které byly způsobeny, ochránit oběť, potrestat pachatele, začít „léčit nemocnou skupinu“ a podniknout další kroky, které budou při nápravě nezbytné, zejména pak v oblasti péče o oběť a systematické práce s agresorem např. ve spolupráci s poradnami, středisky výchovné péče apod.

**Terciární prevence** již zajišťuje jen zdárné dokončení kroků, uváděných v rámci prevence sekundární, a má za úkol především zabránit recidivě, zamezit možnosti opakovaného

vzniku šikany na škole, přičemž bereme v potaz i další rizikové vztahy, nejen oběť a agresora z právě vyřešeného případu šikanování. Předpokládá se proto vymezení jasných hranic pro nepřizpůsobivé žáky, sankce za jejich porušení, ale hlavně pozitivní ovlivňování přátelského prostředí a klimatu školy.

## 2.4 Řešení šikany

Konečně se ve své práci dostávám k jádru celé problematiky. Ve chvíli, kdy selže jakýkoliv preventivní program proti šikanování, musí nutně dojít na zásah k tomu kompetentních osob. V tomto případě jsou to lidé na pozicích, které jsem rozebral v předchozí kapitole. Jak tedy bude postupovat výchovný poradce, popř. metodik prevence, když se k němu donese informace, že se na „jeho“ škole vyskytla šikana?

Existuje poměrně podstatný rozdíl mezi zásahem proti šikaně v počátečním a pokročilém stadiu. Jak už jsem se zmínil dříve, tato hranice je na konci třetího vývojového stupně šikanování a nevhodný nebo nekvalifikovaný zásah by mohl celou situaci ještě zhoršit. Metodický pokyn MŠMT, č. j. 24 246/2008-6, k prevenci a řešení šikanování mezi žáky škol a školských zařízení bere v potaz obě varianty a udává postupy, kterými by se měl v takových situacích výchovný poradce řídit. Jedná se sice opět o rámcový model, který je však využitelný a účinný ve většině případů.

### 2.4.1 Počáteční stadium

Jedná se o první tři vývojové fáze šikanování. Článek 6, odstavec 3 výše uvedeného metodického pokynu uvádí tento postup:

- rozhovor s těmi, kteří na šikanování upozornili a s oběťmi;
- nalezení vhodných svědků;
- individuální, případně konfrontační rozhovory se svědky (nikoli však konfrontace obětí a agresorů);
- zajištění ochrany obětem;
- rozhovor s agresory, případně konfrontace mezi nimi.

### 2.4.2 Pokročilé stadium

Do tohoto stadia se řadí až poslední dvě vývojové etapy. I uváděný metodický pokyn MŠMT toto pokročilé stadium (často s neobvyklou formou šikany) nazývá „výbuchem skupinového násilí vůči oběti“ či „třídním lynčováním“. Stejný článek a odstavec, jako u stadia počátečního, tohoto pokynu uvádí nejvhodnější postup i v tomto případě:

- překonání šoku pedagogického pracovníka a bezprostřední záchrana oběti;
- domluva pedagogických pracovníků na spolupráci a postupu vyšetřování;
- zabránění domluvě agresorů na křivé výpovědi;
- pokračující pomoc a podpora oběti;
- nahlášení policii;
- vlastní vyšetřování.

### 2.4.3 Jak rozpoznat počáteční a pokročilé stadium

O jednotlivých vývojových fázích šikany a jejich projevech jsem pojednal již dříve. Ne vždy je však jednoduché takto jednoznačně identifikovat fázi „nákazy skupiny“ šikanováním. Proto pro účely vyšetřování lze použít zjednodušený postup identifikace méně nebo více rozvinuté „nemoci“ šikanování. Podle M. Koláře (2005) jsou hlavními faktory a aspekty, které udávají tuto hranici, tyto:

- chování, spolupráce, vztahy a celková atmosféra ve skupině;
- závažnost a četnost agresivních projevů;
- doba, po kterou šikanování trvalo;
- počet obětí a agresorů.

Poslední tři aspekty tohoto seznamu se dají poměrně jednoduše rozlišit. Čím více je agresivních projevů, popř. čím jsou agresivnější, tím pokročilejší šikana se dá předpokládat. Čím déle šikanování trvalo, tím je pokročilejší etapa šikanování. A čím více je obětí nebo agresorů, tím rozsáhlejší je „nákaza skupiny“ šikanou. První aspekt je trochu složitější a při odhalování stupně šikanování je z tohoto seznamu ukazatelů pro identifikaci rozsahu „nákazy“ nejnáročnější. Udává totiž projevy, kterými se vyznačují jednotliví

účastníci problému. M. Kolář (2005) uspořádal tyto provázané projevy formou otázek a odpovědí do přehledné tabulky, kterou se pokusím stručně shrnout a popsat.

**Jak se chová oběť a jak odpovídá?** V počátečním stadiu hovoří otevřeně o tom, co se mu stalo a kdo to jak způsobil, ale v pokročilém se chová ustrašeně a zdráhá se prozradit něco víc, nebo jsou jeho vysvětlení absurdní.

**Jak spolupracují svědkové?** V počátečním stadiu se neobávají vypovídat a s šikanováním rezolutně nesouhlasí. V pokročilém stadiu se vymlouvají, že o ničem neví, nebo mají strach vypovídat. Někdy jsou jejich výpovědi hodně pochybné.

**Jaký je vztah svědků k agresorům?** Ve stadiu počátečním násilí nepopírají a vyjadřují mu nesouhlas, ve stadiu pokročilém však násilí bagatelizují nebo naprosto popírají.

**Jak se vyjadřují o násilí ostatní členové skupiny?** V počátcích s obětí soucítí a poukazují na neférovost ubližování silných slabším. V pokročilejších stupních dávají vinu oběti a kritizují ji.

**Jaký vztah mají členové skupiny k oběti a agresorovi?** V počátečních fázích jsou agresoři vnímáni různě a rozličně, ale rozhodně ne pozitivně. Ve fázích pokročilých už jsou činy agresorů omlouvány nebo dokonce chváleny a oceňovány.

**Jaká je celková atmosféra skupiny?** V počátcích lze ještě atmosféru definovat slovem „živá“, ale svoboda projevu názoru již není tak jednoznačná a skupina je méně soudržná. Ve fázích pokročilých už můžeme hovořit o atmosféře strachu, napětí a nesvobody.

#### 2.4.4 Škola v problému není sama

Při vyšetřování a nápravě šikany na školách jsou podle, již několikrát uváděného, metodického pokynu MŠMT školy a jejich pracovníci povinni spolupracovat, kromě rodin zúčastněných žáků, i s jinými orgány a institucemi. Článek 9 tohoto pokynu hovoří o spolupráci s pedagogicko-psychologickými poradnami, středisky výchovné péče, speciálně pedagogickými centry (resort školství); s pediatrií a odbornými lékaři, dětskými psychology, psychiatry a zařízeními, která poskytují odbornou poradenskou a terapeutickou péči, včetně individuální a rodinné terapie (resort zdravotnictví); s oddělením péče o rodinu a děti, s oddělením sociální prevence, které mají možnost vstupovat do každého šetření, jednat s dalšími zainteresovanými stranami, s rodinou (resort sociální péče); a v neposlední řadě s nestátními neziskovými organizacemi, které se zabývají problematikou prevence a

řešení šikany. Pokud agresor v rámci šikanování spáchá trestný čin nebo opakovaně páchá přestupky, zahájí ředitel školy bez zbytečného odkladu spolupráci s orgány sociálně právní ochrany dětí a Policií ČR. Orgánům sociálně právní ochrany dětí je povinen oznámit jakékoliv skutečnosti, které ohrožují bezpečí a zdraví žáka.

#### 2.4.5 Náprava „škod“ způsobených šikanou

Během samotného vyšetřování je možné využít různé typy vyšetřovacích strategií. M. Kolář (2005) tvrdí, že je lze rozdělit podle úrovně cílů, kterých chceme vyšetřováním dosáhnout, na strategii zmapování symptomů, vnějšího obrazu, tedy jevové stránky, a strategii postižení vnitřního vývoje, tedy zmapování konstelace postojů členů skupiny k šikanování. Rovněž však lze strategie dle M. Koláře (2005) rozdělit podle rozsahu vyšetřování na globální, kdy za využití sociometrických šetření zkoumáme celou skupinu, a lokální, při níž se soustředíme na vyšetřování pouze vybraných žáků.

Zvoleným strategiím pak přizpůsobujeme náš postup podle univerzálních návodů, které jsem již v této práci popsal. Stejně tak musíme zvažovat celou řadu dalších aspektů, abychom během vyšetřování postupovali správně. Při pokročilém šikanování by měli výchovní poradci kontaktovat odborná pracoviště, ale mírnější formu by měla být škola schopna řešit sama. Scénář těchto dvou variant by měl podle článku 5 metodického pokynu MŠMT č. j. 24 246/2008-6 ukotven i ve školním Programu proti šikanování nebo v Minimálním preventivním programu. Pro řešení v kompetenci školy jsou popsány dvě základní metody nápravy. „Každá z těchto metod se snaží vlastním způsobem co nejrychleji razantně potlačit příznaky onemocnění skupiny. Usiluje tedy především o zastavení šikanování, obnovení platnosti oficiálních norem a zabezpečení ochrany obětí. Metody se nepokoušejí o léčbu celé skupiny, jejich cílem je ovlivnění jednotlivců nebo určité podskupiny. Neřeší a ani nemohou řešit příčiny problému“ (Kolář, 2005, str. 121).

Obecně je jednou z nejvyužívanějších metod pedagogické praxe **metoda vnějšího nátlaku (restrikce)**. Prostým principem této metody je zapůsobit na agresory z pozice moci, tudíž pod pohrůžkou trestu a strachu z něj. Tím by měl být agresor přinucen k zastavení svého jednání a k dodržování oficiálních norem. Základními stavebními kameny této metody jsou individuální nebo komisionální pohovor s agresorem, popř. i jeho rodiči, veřejné oznámení o jeho potrestání před celou skupinou (třídou) a ochrana oběti. Pohovor by nikdy neměl být koncipován tak, aby hrozilo riziko, že se více agresorů se svými rodiči spiknou vůči

„společnému nepříteli“, tedy škole. Měl by proto probíhat vždy odděleně od ostatních. Oznámením o potrestání agresora celé třídě dají pedagogové zbytku skupiny najevo, že jsou schopni zajistit ochranu slabších a respektování norem školy. Mělo by se ovšem obezřetně uvážit, jak dalece je zasažena normami šikanování skupina, a podle toho s ní jednat. V pokročilých fázích šikany by mohlo totiž dojít k tomu, že nevhodné podání skutečností o potrestání agresora vzbudí vlnu nevole ze strany s ním sympatizujících členů skupiny, což by se opět mohlo podepsat na oběti. Ochrana oběti, jako poslední a neopomenutelný prvek této metody, pak může být do jisté míry zajištěn např. setkáváním pedagoga s loajálními informátory, stanovením ochránců oběti např. někým s vyššího ročníku, dalším sledováním situace, včetně docházky oběti nebo zprostředkováním péče odborného zařízení (Kolář, 2005).

Pokud budeme využívat tuto metodu, je nutné seznámit se i s možnostmi, které se nám pro účely potrestání agresora nabízí. Tyto možnosti jsou zakotveny v již nesčetněkrát uváděném metodickém pokynu MŠMT v článku 7 a popisuje je i M. Kolář (2005). Jsou to tato běžná výchovná opatření:

- napomenutí a důtka třídního učitele, důtka ředitele, podmíněné vyloučení a vyloučení ze studia na střední škole;
- snížení známky z chování;
- převedení do jiné třídy.

V mimořádných případech může ředitel školy doporučit rodičům dobrovolné umístění dítěte do pobytového oddělení střediska výchovné péče nebo doporučit realizovat dobrovolný krátkodobý pobyt v místně příslušném diagnostickém ústavu. Poslední možností ředitele školy je podat návrh orgánu sociálně právní ochrany dětí na zahájení práce s rodinou, popř. na zahájení řízení o nařízení předběžného opatření či ústavní výchovy s následným umístěním v diagnostickém ústavu.

**Metoda usmíření** je druhou možností, jak poskytovat první pomoc proti „nemoci šikanování“. E. Gajdošová a G. Herényiová (2006, str. 222) ji nazývají také metodou „vnitřní přeměny vztahů mezi obětí a agresorem“. Odlišnost od metody první je naprosto jasná už podle svého názvu. „Místo donucení k vnější poslušnosti se tu sleduje vnitřní proměna vztahů mezi oběťmi a agresory“ (Kolář, 2005, str. 125). Cílem je řešení problému více k jeho jádru. Preferuje se změna postoje, domluva a usmíření mezi hlavními aktéry



šikanování. Jde o jakési „obměkčení“ agresora a vzbuzení soucitu s obětí, jde o to, aby pochopil, jaké utrpení jí působí a že to není správné. Tím by se měly vztahy mezi nimi zlepšit. Je ovšem zcela patrné, že tuto metodu nelze užít ve všech případech. Je využitelná především u mírnějších forem šikanování, kdy je pachatel ochoten své jednání změnit, a v prvních dvou stádiích šikanování převážně u dětí mladšího školního věku. Pokud v počátcích tato metoda selže, pak je možné plynule přejít na první uváděnou metodu, tedy vnější nátlak (Kolář, 2005).

## II. PRAKTICKÁ ČÁST

### 3 KVALITATIVNÍ VÝZKUM

Pro zpracování praktické části své práce využívám kvalitativní metodologii, protože její principy mi pomohou se mnohem lépe vžít do rolí výchovných poradců či metodiků prevence, lépe pochopit jejich funkci a pracovní zařazení a lépe se tak zorientovat v úskalích, která jsou v souvislosti se svou prací nuceni řešit.

J. Hendl (2005) říká, že výzkum je systematická a pečlivě plánovaná činnost, která je motivována snahou odpovědět na výzkumné otázky a přispívat tím k rozvoji určitého oboru. Je tak vlastně procesem vytváření nových poznatků. Výzkumy v humanitních vědách jsou stále významnější, především pak proto, že zkoumají život lidí a odkrývají hlubší význam a spojitost informací. Výhodami kvalitativního výzkumu jsou zejména možnost vytváření a formulování teorií a možnost získání podrobného popisu a vhledu pro zkoumání jedince, skupiny nebo události. Opakem, tedy nevýhodou, ovšem je, že výsledky kvalitativního výzkumu nelze zobecnit pro širší okruh lidí nebo odlišné prostředí a že velký vliv na výsledky výzkumu má osoba výzkumníka samotného.

Výzkumů, které mapují účinnost prevence proti šikanování nebo postoje žáků vůči němu, proběhlo již nespočet, nesetkal jsem se ovšem s tím, že by se na tuto problematiku a na obecné poměry, které se jí bezprostředně týkají, někdo dotazoval „těch nejzasvěcenějších“. Právě proto se nesnažím o obecné odhalení něčeho, co je de facto obecně dobře známo, ale o bližší vhled do praktické činnosti kvalifikovaných pracovníků. Mé výsledky proto nebudou mít téměř žádnou platnost z hlediska výchovného poradenství jako celku, ale měly by popsat zákulisí profese výchovného poradce, popř. metodika prevence, a jejich osobní zkušenost a schopnost adekvátního zásahu.

#### 3.1 Deskriptivní výzkumný problém

Účelem mé práce není vyhledat nebo definovat vztah nebo snad vliv nějakých proměnných. Mým cílem je popsat činnost výchovných poradců, popř. metodiků prevence (podle toho, jak si pedagogové v těchto funkcích rozdělili role a oblasti svého působení), a jejich pohled na problematiku šikany, její řešení a specifika s tím spojená. Jde mi především o komparaci vlastních zkušeností a názorů mezi jednotlivými poradci, o porovnání poměru jejich iniciativy, kvality preventivní činnosti, dodržování předepsaných pokynů a manuálů, schopnosti a dovednosti v oblasti prevence, odhalování a řešení šikany a spolupráce

s ostatními členy pedagogického sboru, pracovníků školy a jinými institucemi, které se problematikou šikany, sociálně patologických jevů, delikvence mládeže a výchovných problémů prioritně zabývají.

### 3.2 Výzkumná metoda

K získání takových dat jsem zvolil metodu polostrukturovaného, polootevřeného rozhovoru, který mi umožnil i osobní setkání s lidmi, kteří jsou ve školách zařazeni na pozicích kompetentních se výše zmiňovanými problémy zabývat nejvíce. Díky tomu jsem mohl sledovat během rozhovoru také jejich reakce na mnou předkládané otázky a zhodnotit tak míru jejich osobnostních a profesních kvalit a také pravdivost informací, které mi svými odpověďmi předávali, a také pružnost, s jakou odpovídali. Vzhledem k tomu, jak téměř všechny rozhovory probíhaly, se tedy dá hovořit i o jakémsi pozorování.

Otázky různého typu, které jsem měl předem připraveny, jsem pokládal velmi volně a snažil jsem se o to, aby se ve svých odpovědích na některé z nich dotazovaní trochu „rozpovídali“. Otázky jsem pokládal poměrně systematicky, resp. postupně tak, jak byly připraveny. Stalo se mi ovšem i to, že na některé otázky bylo odpovězeno předem v rámci odpovědi na otázku jinou.

Rozhovory nebyly příliš dlouhé, ale záleželo vždy na tom, kolik informací mi byli mí respondenti ochotni sdělit, a také na tom, jaké měli osobní zkušenosti a nakolik se o nich během některých otázek rozhovořili. Průměrná délka rozhovorů byla asi 45 minut. Všechny své respondenty jsem ujistil, že nikde nebudou prezentovány jejich jména ani školy, na kterých působí nebo ke kterým se jejich odpovědi vztahovali. Nejen z těchto důvodů, ale také na jejich osobní přání jsem tyto rozhovory nenahrával na žádné zvukové záznamové zařízení. Jejich odpovědi jsem si pouze sám písemně zaznamenával a na základě mých poznámek tak při zpracovávání získaných dat využívám obsahovou analýzu těchto informací a otevřené kódování.

**Obsahová analýza** může při výzkumu sloužit buď jako samostatná výzkumná metoda, která se dá využít pro určité druhy zpracovávaných materiálů, nebo může sloužit výzkumníkovi jako technika, která interpretuje získaná kvalitativní data do porovnatelných kategorií. Využívá se proto při zpracovávání písemných materiálů, jako jsou např. osobní nebo úřední dokumenty, poznámky z rozhovorů a pozorování, nebo literatura či denní tisk.

Samotnému zpracování dat předchází vytyčení kategorií, které budeme rozebírat, následuje pozorné a systematické pročitání materiálů a zařazování zkoumaných jevů do daných kategorií a nakonec zpracování dat do podoby, která nám umožní tyto jevy hodnotit (Szostkiewicz, 1964).

### 3.3 Výzkumný vzorek

Vzhledem k tomu, že na každé škole jsou povinnosti a pole působnosti výchovného poradce a metodika prevence přerozděleny trochu jinak, prováděl jsem rozhovory s těmi z nich, do jejichž kompetencí spadá problematika šikany. Tito pracovníci mi tedy tvořili základní výzkumný vzorek. Kdybych se chtěl totiž soustředit pouze na pracovníky škol, kde se skutečně šikana aktuálně vyskytuje, nebo na ty, kteří mají se šikanou rozsáhlé zkušenosti, musel by mému výzkumu velmi pravděpodobně předcházet ještě jeden výzkum, který by mi tyto pracovníky odhalil. Navíc předpokládám základní tezi, že šikana se do jisté míry vyskytuje téměř na všech školách.

Jak jsem tedy dospěl k výběrovému výzkumnému vzorku? Odpověď je jednoduchá, prostým náhodným výběrem. Napsal jsem na lístečky papíru názvy všech základních škol ve Zlíně, vhodil je do „osudí“, jehož funkci v mém případě zastal plátěný pytlík, a postupně z nich vytáhl 5 škol, jejichž pracovníky na daných postech jsem kontaktoval. Vzhledem k ochotě, resp. neochotě, některých pedagogů spolupracovat se mnou při výzkumu jsem však musel tento los ještě doplňovat a postupně jsem tak získal de facto dostupný výzkumný vzorek o velikosti 5 kompetentních pracovníků, kteří měli dostatek času a chuti se mnou rozhovět na téma šikany na školách provádět.

### 3.4 Časový plán výzkumu

Celkově probíhal můj výzkum téměř 3 měsíce a to od února do dubna tohoto roku, tedy roku 2009. Téma, výzkumný problém a cíle svého výzkumu jsem však vybíral mnohem dříve a to ještě v zimním semestru, přesněji v říjnu 2008. V témže měsíci jsem si také zvolil metody, které při výzkumu a jeho zpracování používám. Základní osnovu otázek, které jsem během výzkumu použil, jsem vytvářel v lednu 2009 a vlastní výzkum začal v únoru. Zpracovávání výsledků dotazníku, jejich interpretaci a vyvozování závěrů z nich jsem pak průběžně uskutečňoval během března a dubna tohoto roku.

## 4 VÝSLEDKY VÝZKUMU A ANALÝZA DAT

Nejdříve bych se rád vyjádřil k jednotlivým otázkám a objasnil, jakou roli pro mě která otázka hraje, co jí bylo sledováno, kromě přímo uváděných otázek, a jaké odpovědi se mi v nich vyskytovaly. Celou a úplnou předlohu otázek k rozhovorům uvádím na konci práce jako přílohu.

**Otázka č. 1** byla včetně upřesňujících a doplňkových otázek připravena takto: Kolik případů šikany jste za dobu svého pedagogického působení řešil(a)? Popište, prosím, ten nejzávažnější (popř. nejzvláštnější). Jedná se hlavně o informace typu: kdy, jak a kým došlo k odhalení šikany, v jaké vývojové fázi, jaký byl Váš postup a nakolik úspěšně došlo k vyřešení. Pokud je to možné, zkuste doplnit informace i o celkovou úspěšnost řešení Vámi řešených problémů šikany (v kolika případech se dá hovořit o úplném odstranění tohoto problému).

Tato otázka byla velmi obsáhlá a stejně tak vypadaly odpovědi na ni? Mám-li vytvořit jakýsi průměr pro každého z 5 respondentů, každý by řešil asi 6 případů šikany, ovšem odpovědi byly velmi rozmanité. Někteří se vlastně s řešením šikanování vůbec nesetkali a hovořili jen o nějakém problémovém žákovi, někteří se hrdě pochlubili, že mají absolutní úspěšnost v řešení všech svých 20 problémů se šikanou, a jiní se zhodnotili velmi reálně a např. z 8 různých případů, za různých podmínek, jednali rozdílně a také úspěšnost úplného vyřešení šikany se pohybovala kolem 70 %. Hodně záleží na škole, kde působí a také na tom, jak dlouho jsou ve funkci. Odpovědi se ovšem lišily jen po obsahové stránce, tedy po stránce okolností, které problém doprovázeli a za jakých byl řešen. Tím mám na mysli např. kým a v jaké fázi byl problém šikanování odhalen apod. Všichni respondenti se během řešení šikany drželi postupu, který jsem rozváděl v teoretické části mé práce, tzn. že byli vyslechnuti zvlášť svědci, oběť, agresori, současně byla zajištěna ochrana oběti a svědků. Dále byly provedeny rozhovory s rodiči za účasti agresorů, taktéž odděleně. Agresoři byli kázeňsky potrestáni, byly svolány mimořádné schůzky s rodiči, dále se pracovalo ve třídě s mlčící většinou a byla využívána spolupráce se středisky výchovné péče, neziskovými organizacemi a pedagogicko psychologickou poradnou. V podstatě tak byl kopírován postup, který udává právě platný metodický pokyn MŠMT a který popisuje ve svých dílech M. Kolář.

Nejzávažnější případ, o kterém jsem se během svého výzkumu dozvěděl, bylo šikanování ve 4. fázi, v rámci jehož vyšetřování bylo také odhaleno šikanování třídní učitelky stejnou skupinou a v dost pokročilé míře. Tento případ jasně svědčí o nemoci celé skupiny a o tom, že pokročilá stádia jsou jen velmi těžko napravitelná, protože snaha řešit celou situaci vedla jen k dočasnému zklidnění, později si tato třída začala opět hodně dovolovat a hledala další oběti. Úlevou pro všechny na této škole je, že tato třída letos končí povinnou školní docházku. Jinak by se asi o vyřešení tohoto konkrétního problému hovořit nedalo.

**Otázka č. 2** navazovala na první otázku a byla formulována takto: Do jaké míry využíváte při řešení šikany doporučených metodických pokynů a manuálů (pokud možno, uveďte jakých) a do jaké míry se jedná o Vaši kreativitu a flexibilitu (např. při řešení nějakého specifického případu)? Pokud využíváte vlastní postup, jaká je to invence (např. vnitřní plán školy)?

Doslovná odpověď, jediná, která se odlišovala od ostatních právě tím, že preferuje cit a zkušenost pedagoga, zněla: „Metodické postupy jsou většinou obecné a pokud učitel neřeší dané situace opakovaně, stejně si je ani nepamatuje. (Přesto by se s nimi pedagog měl seznámit.) V dané konkrétní situaci se stejně musí spolehnout hlavně na vlastní zdravý selský rozum, intuici, znalost osobnosti konkrétního dítěte i prostředí školy.“ Jinak se všichni shodli na využití kvalitních manuálů a metodických pokynů. Pokud jde o jiné zdroje, odkazovali se respondenti na webové stránky [www.minimalizacesikany.cz](http://www.minimalizacesikany.cz), minimální preventivní program školy, zkušenosti protřelejších kolegů nebo přednášky, kurzy či semináře organizací, zabývajících se touto problematikou, nebo odborníků Karla Opravila a Michala Koláře.

**Otázka č. 3** měla získat obraz o tom, jak znají respondenti prostředí ve kterém působí a jaký mají díky svým znalostem a zkušenostem vzhled do problematiky sociálně patologických jevů. Zněla takto: „Jaké jsou podle Vás další nejzávažnější projevy sociálně patologických jevů a asociálního chování mezi žáky základních škol? Pokuste se určit jejich důvody.“

Vzrůstající agresivita, násilí, egoismus, vulgární vyjadřování, vandalismus, posměšky, neúcta k druhým, krádeže, nezáměrné o výuku a cokoli ve škole, posunutí hranic morálky, experimentování a zneužívání návykových látek, závislosti (drogy tolerované i nelegální, automaty, počítačové hry...), nerespektování autority (rodičovské, učitelské, jakékoliv...),

snaha upozornit na sebe a prosadit se za každou cenu (ale pokud možno s vynaložením co nejmenší námahy). Takové byly odpovědi. Důvody vidí všichni velmi podobné. Z většiny odpovědí vyplývá jasně odpověď, která vše klade za vinu nefunkční rodině a celkovému vývoji společnosti, nezájmu rodičů o potřeby dítěte nebo nedostatku času na děti, vysokým finančním částkám dávaným dětem na úkor společných prožitků, přílišné demokracii a malým povinnostem, nebo naopak minimu peněz, vlivu médií, volnému času trávenému ve virtuálním světě. Děti si pak myslí, že mají jen práva a nedokáží respektovat druhé. Jedna výchovná poradkyně viděla dokonce velký problém v optimalizaci školství, protože valná většina problémů se jim ve škole nahromadila po spojení s jinou školou.

Odpověď, která asi dokládá tvrzení o původu problémů v rodině, byla inspirována větou maminky jednoho ze žáků: „Vždyť v televizi se tak taky chovají a podívejte se na parlament, jak tam mluví, tak co chcete?“

**Otázka č. 4** směřovala k jakémusi zhodnocení své profese a svého postavení ve školním personálním uspořádání. Tato otázka zněla: „Zastáváte kromě výchovného poradce i jinou funkci (učitel, metodik prevence)? Dovedete si představit, že byste vykonával jen funkci výchovného poradce a školního metodika prevence? Pokud ano, co by bylo náplní Vaší práce?“

Tři z pěti mých respondentů jsou výchovnými poradci a dva metodiky prevence, což jen dokazuje, jak individuálně jsou kompetence v rámci výchovného poradenství a preventivní činnosti na školách rozděleny a jak nešikovně jsou ukotveny legislativně. Všichni jsou ale zároveň běžnými učiteli, jeden z dotazovaných dokonce zastává i funkci zástupce ředitele. Své činnosti v daných funkcích se tak nemohou plně věnovat a spíše by funkce výchovného poradce a metodika prevence spojili do jedné s plným úvazkem a přenechali školnímu psychologovi nebo někomu s odpovídajícím vyšším vzděláním. Většina z nich by se totiž nechtěla vzdát učitelské role a jiní se obávají, že by se při současné právní úpravě v těchto samostatných funkcích nedokázali za žádných okolností uživit.

**Otázka č. 5** již směřovala na ostatní pracovníky školy a jejich angažovanost do dané problematiky. Pokládal jsem ji v této podobě: „Jak jsou zapojeni ostatní zaměstnanci školy (zejména pak pedagogičtí pracovníci) do prevence šikany na Vaší škole? Pokuste se přiblížit, jak probíhá osvětová činnost v této oblasti.“



Vesměs se opět odpovědi opakovaly, popř. doplňovaly. Pedagogičtí i nepedagogičtí pracovníci školy jsou seznámeni s řádem školy a dbají na to, aby ho žáci dodržovali. Pokud jsou svědky problematického chování, oznámí tuto skutečnost vedení školy. Pedagogičtí pracovníci (zejména pak třídní učitelé, vyučující rodinné výchovy, občanské nauky a výchovy k občanství) se pak pravidelně zúčastňují dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (určitá školení nebo besedy na kooperaci, dobré vztahy ve třídě, klima třídy atd.), jsou seznámeni s Metodickým pokynem MŠMT k prevenci a řešení šikanování mezi žáky škol a školských zařízení, Minimálním preventivním programem školy a jeho přílohou o šikaně. Další důležitou roli hrají informace metodika prevence na metodických sdruženích, pracovních poradách, pedagogických radách a úzká spolupráce mezi ostatními kantory. Nedílnou součástí aktivit spojených s prevencí je také atmosféra a klima ve škole, hlavní je neustálý kontakt s dětmi. Pokud mají děti ve škole pocit důvěry a bezpečí, přijdou mnohdy svůj „průsvih“ ohlásit i dřív, než na to dospělí přijdou. A samozřejmě i snáze a dříve požádají o pomoc.

**Otázka č. 6** směřovala opět hlavně na aktivitu ostatních zaměstnanců školy, ať už pedagogických nebo nepedagogických. Zněla takto: „Jaká je podle Vás první reakce ostatních zaměstnanců školy na objevení známek (znaků) šikany? Jedná se o jejich postup. Např. nejdříve sledují další vývoj, aby získali jistotu, nebo se pokouší začít řešit celý problém sami (např. třídní učitelé), nebo jdou s podezřením rovnou za Vámi?“

Většina odpovědí naznačovala, že i přes svou nekompetentnost se často snaží např. třídní učitelé řešit problémy sami, nebo situaci chvíli sledují a pokud jsou přesvědčeni o závažnějším problému, nebo pokud si neví rady, teprve přijdou věc konzultovat s výchovným poradcem nebo metodikem prevence. Ti většinou celou věc, než ji začnou řešit, konzultují ještě mezi sebou a s ředitelem školy. Někteří pedagogové přijdou s problémem hned, ale někteří nechtějí připustit, že je řešení problému nad jejich síly a zarputile „bojují“, což může mnohdy spíše škodit.

Jedna z odpovědí mi díky svému optimistickému a idealistickému podání zůstala v paměti a zdá se mi, že jen potvrzuje, že tento respondent se s příliš velkými problémy v rámci své funkce skutečně nesečkává. Zněla takto: „Obecně, pokud zjistí ve své třídě jakýkoliv problém, pokusí se ho vyřešit. Pokud potřebují, přijdou. Neřešíme, zda se daná situace má nazvat šikanou, řešíme situaci samotnou.“

**Otázka č. 7** je s předchozími otázkami velmi úzce spojena. Navíc mi do jisté míry ukazuje, nakolik mi pravdivě odpovídali mí respondenti v předchozích dvou otázkách, dalo by se tedy říci, že je do jisté míry otázkou kontrolní. Přitom byla velmi prostá: „Myslíte si, že jsou (ostatní zaměstnanci), schopni odhalit šikanu již v počátečních vývojových stádiích?“

Stačilo mi odpovědět jedním slovem, ale většina respondentů cítila potřebu toto odpověď trochu rozvést. Dost možná v ní cítili zmiňovanou kontrolní funkci. Nejspíš proto mi téměř všichni odpověděli velmi podobně. Nepedagogičtí pracovníci podle všeho šikanu vůbec schopni rozpoznat nejsou, ale co se pedagogů týče, všichni respondenti odpovídali „ano“, přičemž sami poukazovali na kvalitní osvětu, prevenci a další vzdělávání pedagogického sboru. Jedna odpověď odkazovala na štěstí, že na této škole v posledních letech nemají žádné výrazně problémové děti, a jiné odpovědi naopak uznávají, že ne všichni šikanu vidět chtějí nebo že sice vidí problém, ale nepovažují ho za šikanu.

Tato otázka mi tak prokázala, že výchovní poradci a školní metodici prevence trvají na kvalitní proškolenosti pracovníků na jejich školách a že jejich preventivní působení je účinné, ale zároveň také poukázala na to, že někteří raději problémy přehlíží.

**Otázka č. 8** byla do jisté míry opět otázkou kontrolní. Vztahuje se totiž k otázce předchozí i k otázce páté a šesté. Zněla takto: „Jakým jiným způsobem než přímým pozorováním ještě zjišťujete možný výskyt šikany na Vaší škole (mám na mysli např. anonymní dotazníky, schránky důvěry apod.)? Nakolik je v tom zapojen pedagogický sbor?“

Jedna z odpovědí mě doslova šokovala, protože byla opět velmi idealistická, možná i trochu alibistická, protože vůbec nepředpokládá žádný problém nebo se ho nepřiznává. Na této škole až přespříliš spoléhají na příznivé školní klima a otevřenost a důvěru žáků vůči pedagogickému sboru. Odpověď zněla takto: „Vlastně žádným způsobem. Děti mají možnost kdykoliv se obrátit na kteréhokoli zaměstnance (nejen na učitele nebo vychovatelky, někteří si raději popovídají třeba s uklízečkou). Schránku důvěry nevyužívají.“ Tohle mi jako aktivní přístup k problematice prevence a řešení nejen šikany, ale jakýchkoli problémů ve škole, zrovna nepřipadá. Spíše to ukazuje na vyhýbání se problémům.

Ostatní odpovědi už byly opět velmi podobné a nejčastěji hovořili o využití rozhovorů s žáky, rozhovorů s učiteli a nepedagogickými pracovníky, opakovaných anonymních dotazníků jak pro žáky tak pro rodiče i učitele. Žákům se takové dotazníky dávají buď

celoplošně nebo pouze cíleně jednomu ročníku nebo skupině. Dále všichni dávají možnost žákům vhodit své připomínky do schránky důvěry a využívají různých sociometrických průzkumů, popř. i informátorů z řad žáků. V neposlední řadě se na školách spoléhá na to, že pedagogický sbor vystupuje v týmu, je v oblasti monitorování a depistážní činnosti sociálně patologických jevů, mezi něž také šikana rozhodně určitou měrou spadá, aktivní a ví, jak mám při výskytu šikany postupovat a kam se obrátit.

**Otázka č. 9** nepotřebuje asi žádný dlouhý komentář. Většina respondentů se totiž ke znění této otázky vyjádřila již v odpovědích na otázky předchozí. Dalo by se říci, že tak u některých rozhovorů sloužila tato otázka opět jako určitá kontrola odpovědí jiných, rozhodně alespoň otázek 1 a 2. Tato otázka zněla: „Spolupracujete s rodinou, pokud se objeví na škole šikana? Pokud ano, jakým způsobem?“

V odpovědích na tuto otázku zachovali všichni respondenti naprostou profesionalitu a jejich odpovědi jakoby přímo vycházeli z doporučených postupů. Rodiče jsou údajně kontaktováni, jakmile se vyskytne jakýkoliv problém, nejen šikana. Ovšem vzhledem k tématu jde především o doporučení postupu podle Metodického pokynu MŠMT k prevenci a řešení šikanování mezi žáky škol a školských zařízení, což je vlastně opět postup doporučený M. Kolářem. Rodiče bývají kontaktováni písemně nebo telefonicky, následují rozhovory s rodiči jak oběti tak agresorů odděleně, projednání stavu, příčin, řešení, opakované sledování dalšího průběhu. Na třídních schůzkách je pak vhodné problém neadresně probrat a upozornit mlčící většinu na její možnosti. Pohovory s rodiči provádí třídní učitel a pokud je to nutné, tak i za přítomnosti výchovného poradce či metodika prevence nebo dokonce vedení školy. V případě nutnosti je také rodičům doporučována pomoc a péče odborníků.

**Otázka č. 10** mi měla ukázat, nakolik jsou skutečně aktivně do problematiky šikany její řešitelé zapojeni a jak jsou schopni přitom zainteresovaně využívat pomoc již zmiňovaných odborníků. Opět sem byla zakomponována také kontrolní funkce otázky, protože odpověď na ni doplňuje, popř. by mohla zpochybnit, odpovědi jiné. Ptal jsem se tedy takto: „Když se vyskytne šikana, s kým ještě spolupracujete (pedagogicko-psychologická poradna, institut pedagogicko-psychologického poradenství, Policie ČR, neziskové organizace...)?“

Podle odpovědí jsem usoudil, že ve svých profesních zařazeních nejsou mí respondenti omylem, ale že skutečně tyto kontakty mají a využívají jich na maximum, samozřejmě

podle potřeby. Kromě odpovědí, které se nabízí v otázce (pedagogicko psychologické poradny, speciálně pedagogická centra, střediska výchovné péče, orgány sociálně právní ochrany dětí, psychologové a psychiatři) a které mi všichni jednomyslně potvrdili, mi totiž většina začala bez rozpaků jmenovat neziskové organizace, v jejichž kompetenci je prevence a řešení problémů se šikanou. Těmito organizacemi jsou například Domek nebo Unie Kompas. Domek funguje jako speciálně pedagogické centrum a zároveň je zde možný i dočasný pobyt, jedná se totiž o odnož Diagnostického ústavu v Brně. Unie Kompas bývá využívána více k osvětě a preventivním aktivitám. Spolupráce s Policíí ČR bývá údajně nutná jen ojediněle.

**Otázka č. 11** mi měla odhalit nejen to, jak rodiče vnímají šikanu, nebo jak se bojí o své dítě, pokud se šikana vyskytne, ale zároveň také poskytnou obrázek o tom, jak šikanu vnímá škola sama a jak pravdivě je schopna tento problém přiznat a jak ho podává nebo nepodává veřejnosti. Této problematice se mmj. věnuji v následující kapitole. Otázka zněla: „Jak myslíte, že rodiče vnímají možný výskyt šikany na škole, kterou navštěvují jejich děti?“

S jednou z odpovědí se téměř identifikuji svým názorem, proto si nemohu odpustit ji necitovat: „Šikana se vyskytuje na všech školách, kdo tvrdí, že ji nemá, tak to většinou neřeší. Mám pocit, že rodiče jsou spokojeni, když vidí snahu problémy řešit.“ Myslím, že tohle je taky jeden z důvodů, proč se mnou někteří výchovní poradci nechtěli provádět rozhovor, dle mého názoru nechtěli připustit šikanu na jejich škole a báli se jít trochu „pod pokličku“, jak se říká. Obecně však odpovědi vypadali asi takto: „Někdy jsou rodiče velmi překvapeni, že se jejich dítě dostává do kontaktu se šikanou, ale většinou jsou v obraze díky třídním schůzkám, rozhlasu a televizi. Často se cítí ohroženi a zvažují přemístění dítěte na jinou školu, ale obecně se k přiznání výskytu šikany a „férovému postoji“ vůči jejímu řešení staví velmi pozitivně.“ Za sebe dodávám, že dost pochybuji o pozitivním přístupu rodičů, jejichž děti byly agresory. Na jedné menší škole mi odpověď výchovné poradkyně doložila opět jistou míru alibismu a idealismu, když tvrdila, že: „jejich škola je označována za bezpečnou a orgány sociálně právní ochrany dětí sem již několikrát doporučili přemístit šikanované děti ze škol jiných.“ Těžko soudit, možná jde skutečně jen o oprávněnou hrdost, čemuž by nasvědčoval i zbytek tohoto rozhovoru, ale o tom dost pochybuji. Pokud se ptáte proč, vraťte se na začátek tohoto odstavce, kde jsem svůj názor ztotožnil s poněkud odlišným tvrzením.

**Otázka č. 12** se částečně vztahuje k otázkám, ve kterých jsem sledoval na vlastní aktivitu a invence ze strany výchovných poradců a metodiků prevence. Nešlo mi ani tak o to, aby mě respondenti odkazovali na manuály a předepsané postupy nebo inspiraci ze zahraničí či jiných škol. Chtěl jsem od nich trochu kreativity a vlastní doporučení, názor, úsudek. Kompletní dvanáctá otázka tedy byla formulována takto: „Jak by se rodina mohla zapojit do prevence šikany na škole? Stručně popište (popř. načrtněte) systém spolupráce školy, rodiny a jiných institucí.“

Všichni respondenti se shodli na tom, že klíčovou roli hraje čas rodičů a jejich zájem o své děti. Rodiče by se měli svým dětem více věnovat a trávit s nimi více času. Pokud to není možné, měli by alespoň mít o dítěti přehled ve smyslu toho, co dítě dělá, s kým se stýká apod. Zde hovoříme hlavně o volném čase dětí, na jehož kontrolu je škola „krátká“. Rozhodně všichni poukazovali na neochotu větší spolupráce rodičů se školou a to ať už v rámci prevence, nebo řešení jakéhokoliv problému. Rodiče by měli škole více věřit a aktivněji se zapojovat do dění školy. Všichni, kterým na dětech záleží, by měli, jak se říká, držet za jeden provaz a bojovat za správnou věc. Pokud se přesto problém vyskytne, rodiče by měli být schopni rozpoznat, že s jejich dítětem není něco v pořádku. Konkrétních návrhů jsem se dočkal jen sporadicky a většinou se týkaly společných aktivit rodičů, dětí a školy (např. společné školní výlety rodičů a dětí).

Jen jedna odpověď zase vybočovala z obecně popsaných principů a to hlavně ve smyslu toho, že když rodiče zjistí známky šikany (př. výrazné změny v chování dítěte), přijdou si pro radu do školy sami. S tím nemohu souhlasit třeba jen proto, že vím jak hrdí a neoblomní někteří lidé dokáží být. Takže pokud už si tedy věčně zaneprázdněný podnikatel konečně všimne, že s jeho ratolestí není něco v pořádku, buď obviní školu z nějakého pochybného zanedbávání péče o jeho dítě, nebo bude řešit vše se svým dítětem sám, ale dost pochybuji o tom, že by šel prosit do školy o radu někoho, kdo je často podle něj „pod jeho úroveň“.

#### **4.1 Zpracování získaných informací**

Jak už jsem uváděl v kapitole, která osvětluje výzkumnou metodu, při zpracování získaných dat a informací využívám obsahovou analýzu a otevřené kódování vycházející z mých poznámek z rozhovorů. Na základě získaných informací jsem vytyčil tři základní kategorie.

#### 4.1.1 První zkoumaná oblast

Tato kategorie je orientována převážně na preferované způsoby řešení šikany, jejich srovnání s manuály a metodickými pokyny, úspěšnost řešení šikany a postavení (role, pozice) výchovného poradce či metodika prevence na škole a zhodnocení jejich práce. Principy této kategorie měly být odhaleny hlavně prvními čtyřmi otázkami, které jsem k rozhovorům přichystal.

Většina odpovědí mě v této oblasti vůbec nepřekvapila, alespoň co se způsobů řešení šikany týče. Všechny totiž vykazovaly naprosto identické znaky, které jsou v podstatě přesně podle scénáře, jež popisuje Metodický pokyn MŠMT k prevenci a řešení šikanování mezi žáky škol a školských zařízení. Nutno však podotknout, že tyto materiály vycházejí z vědecké tvorby převážně jednoho autora. Tím je u nás, bezesporu největší kapacita na problematiku šikany, Michal Kolář. Vlastní invence v problematice řešení šikany je spíše jen sporadická a to navíc ve smyslu přizpůsobivosti a flexibility, které plynou ze zkušeností a odborných znalostí a které při každém konkrétním případě vyžadují specifický přístup, cit pedagoga pro věc a znalost místních poměrů.

Úspěšností dle mého názoru asi není třeba se zabývat příliš obsáhle. Každý z dotazovaných odpovídal po svém a jak už jsem se zmiňoval během rozboru jednotlivých otázek, každý podle svého vědomí a svědomí. Těžko mohu popírat tvrzení, že jistý výchovný poradce úspěšně vyřešil 20 problémů šikanování, a stejně tak nejsem schopen odhalit kolik úspěšných případů mají za sebou ostatní, pokud mi to sami neřeknou. Rozhodně také není úplně měřitelná míra úspěšnosti, protože každý zřejmě vnímá jako „úspěšné řešení“ něco trochu jiného. Hodně také záleží na tom, jak dlouho jsou ve funkci, k níž řešení problematiky šikany náleží, a jaké je dlouhodobé klima ve škole kde působí. Obecně se však dá hovořit o více než 80% úspěšnosti absolutního vyřešení konkrétních problémů šikanování. Z tohoto tvrzení také plyne závěr, že postupy, které uvádí metodické pokyny a M. Kolář, lze považovat skutečně za osvědčené metody.

Postavení, nebo chcete-li, pracovní zařazení a role výchovných poradců či metodiků prevence na školách je velmi neuspokojivé. Důvody, které jsou neoddiskutovatelné jsem popsal již v části teoretické. Nedostatečná legislativa dává těmto funkcím minimum prostoru pro jejich plnohodnotnou činnost v rámci požadavků na pole jejich působnosti. Podle názorů respondentů jsou tyto funkce značně nedoceny. Finanční stránka je

poněkud tristní, čas, který by mohli plně věnovat činnostem spojených s těmito funkcemi musejí věnovat povinnostem učitelským, popř. jiným. Myslím, že to do značné míry snižuje kvalitu prevence nejen šikany, ale i dalších sociálně patologických jevů a výchovných problémů. Další problém je nejednoznačné rozdělení úkolů mezi výchovné poradce a metodiky prevence. Vyhláška je sice popisuje, ale jen velmi obecně. V praxi to pak musí vypadat tak, že si tyto úkoly přerozdělí mezi sebou pedagogové sami. Důkazem této nejednoznačnosti je i to, že na různých školách jsou pracovníci na těchto postech vždy přesvědčeni, že problematika šikany spadá do pole jejich působnosti, přičemž vůbec nezáleží na tom, jestli na dané škole zastávají funkci metodika prevence nebo výchovného poradce. Nikdo s tím není moc spokojen, ale z vlastní dobré vůle a za malý (skutečně malý) příplatek tuto funkci někdo zastávat prostě musí.

#### 4.1.2 Druhá zkoumaná oblast

Ve druhé kategorii se zaměřuji na přístup pedagogů, jejich proškolenost, schopnost šikanu odhalit a jejich postup po zjištění přítomnosti známek šikany. Hodnotím tedy kvalitu prevence a osvěty v řadách pedagogů a ostatních pracovníků školy a jejich vlastní aktivitu a chuť problémy vidět a řešit. V této oblasti mé závěry vycházejí především z otázek č. 5 – 8.

Neočekával jsem, že by mi snad můj průzkum ukázal něco takového, jako dokonalou prevenci a připravenost všech pracovníků školy na setkání se šikanou. Nedá se očekávat, že by snad všichni věděli, jak se s tímto nešvarem potýkat, rozhodně ne v případě nepedagogických zaměstnanců školy. Ovšem i ti jsou seznámeni se školním řádem a vnitřními předpisy školy a pokud upozorují jakékoliv nedodržování těchto předpisů, vědí na koho se s problémem obrátit.

Mnohem podstatnější je v tomto směru profesionalita pracovníků pedagogických. Během svého výzkumu jsem zjistil, že na všech školách, kde můj výzkum probíhal, je prevenci šikany věnována značná pozornost, šikana je vnímána jako nepřijatelná a kvalita osvěty a připravenosti na řešení jakéhokoliv problému je na opravdu dost vysoké úrovni. Jak už jsem se zmiňoval během rozboru jednotlivých otázek užitých během rozhovorů, pedagogičtí pracovníci jsou kvalitně zásobováni informacemi v rámci spolupráce s výchovnými poradci a metodiky prevence, znají Metodický pokyn MŠMT k prevenci a řešení šikanování mezi žáky škol a školských zařízení, preventivní program školy a jsou dále školeni v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a jiných podobných

besed či kurzů. Většina z nich je tak schopna zachytit známky šikany již v jejím počátečním stádiu a také velmi dobře vědí, jak mají po zjištění takových skutečností postupovat.

Myslím, že ze strany řadových pedagogů je to možné maximum, protože pak už musí následovat úzká spolupráce všech, a pokud problémy nebudou chtít vidět, nikdy si jich nevšimnou. To už ovšem nemá s jejich profesní přípravou nic společného, obávám se spíše, že zde se jedná hlavně o osobnostní kvalitu a morální a mravní hodnoty každého člověka.

#### 4.1.3 Třetí zkoumaná oblast

Třetí zkoumanou kategorií je vnímání obrazu školy, její prezentace veřejnosti a postoj ke zveřejňování (přiznání) problematiky šikany a jejího řešení. S tím bezesporu souvisí i spolupráce s rodiči v rámci prevence i represe, spolupráce s jinými institucemi atd. K posouzení těchto záležitostí mi sloužily odpovědi na poslední 4 otázky, které jsem měl k rozhovoru připraveny.

Obecně by se dalo konstatovat, že škola, která chce mít „dobrou pověst“, musí mít kvalitní preventivní program a její zaměstnanci musejí být dobře proškoleni v oblasti sociálně patologických jevů a jiných problémů spojených s výchovou a vzděláváním „našich dětí“. Taková škola by měla mít zabezpečeny co nejlepší podmínky pro edukaci dětí a mládeže ve všech možných směrech. Tím asi neříkám nic nového nebo převratného, ale určité aspekty při vnímání prestiže konkrétní základní školy v těchto tvrzeních obsaženy nejsou. Myslím, že míru prestiže určuje především vnímání „obrazu školy“ ze strany veřejnosti a hlavně rodičů dětí, které základní školu navštěvují. Těžko říci, co všechno takový pečlivý rodič na škole posuzuje a co je pro něj ukazatelem kvality, ale řekl bych, že asi žádný zodpovědný rodič nepřihlásí své dítě do školy, která má pověst ústavu s nezvladatelnými žáky a neschopnými pedagogy. Jak by tedy měla škola prezentovat negativa, která se vyskytují téměř na všech školách?

Z mého výzkumu plyne, že rodiče mnohem lépe přijmou vhodně podanou realitu. Navíc i škola získává další „plusové body“, pokud přistupuje k problematice veřejného přiznání takových problémů. Abych to lépe vysvětlil. Šikana se vyskytuje do jisté míry všude, to už jsem prezentoval v rámci své práce dříve, ale rodič, který např. během dne otevřených dveří (což je dnes běžný marketingový tah) položí pár otázek na téma výchovné problémy a



šikana a pracovníci školy se budou všemi možnými prostředky rodiče přesvědčit, že na jejich škole nikdy k ničemu podobnému dojít nemůže, tak myslím, že průměrně inteligentní rodič usoudí, že mu není asi úplně otevřeně a pravdivě odpovězeno a bude hodně zvažovat, jestli své dítě svěří do péče lidí, kteří mu do jisté míry lžou a nejsou schopni problém přiznat a dodat, jak dobře umí celou situaci řešit. Jsem přesvědčen o tom, že mnohem „férověji“ působí, když škola a její pracovníci dokáží problém přiznat, protože už to svědčí o jejich přístupu a snaze o adekvátní řešení a nápravu. Zapírání spíše svědčí o přístupu bez většího zájmu a neprofesionalitě pedagogického sboru.

Tyto závěry mi jednoznačně svými tvrzeními potvrdili téměř všichni mí respondenti. Jediná škola, která se do jisté míry těmito závěrům vymykala, byla škola, o níž jsem se zmiňoval několikrát i během rozboru jednotlivých otázek. Odpovědi získané od tamní výchovné poradkyně se mi zdály až příliš optimistické a idealistické. Proto si také troufám, tvrdit, že z toho je možné vyvodit jen dva závěry. Buď se jedná o skutečně „dokonalou školu“, kde nemají problémy, nebo se právě přiznání problémů obávají, popř. je nevidí nebo vidět nechtějí.

Problematiku spolupráce s rodiči a jinými institucemi v rámci prevence šikany jsem dle mého názoru již poměrně podrobně zhodnotil během svého vyjádření k odpovědím na jednotlivé otázky.

## ZÁVĚR

Závěrem mé práce není a ani nemůže být žádné statistické zhodnocení nebo srovnávání úspěšnosti řešení problémů se šikanou ve vztahu ke způsobu jejího řešení nebo k vývojové fázi, ve které byla objevena. Mým závěrem je spíše jakési zhodnocení aktuálního stavu problematiky šikanování a jejího řešení na půdě školy.

Pokud má být řeč o prevenci, profesní přípravě a proškolenosti pedagogů, jsem přesvědčen o tom, že tyto oblasti jsou dnes již ošetřeny velmi kvalitně. Nikdo si již v dnešní době nedovolí brát problematiku šikany na lehkou váhu a vzhledem k tomu, že šikana je v posledních letech tolik diskutovaným a ožehavým tématem, jsou školy schopny opravdu účinného boje proti ní. Škola je totiž z pozice jejího vedení do jisté míry taky firmou, která se musí systematicky rozvíjet a dbát o svou prestiž a pověst, které by zajisté výskytem šikany nebo benevolentním přístupem k ní hodně ztrácely.

Kvalita materiálů, ze kterých se v problematice šikany obecně vychází, je nesporná a prokazatelná, ale považuji za nezbytné podotknout fakt, že v naší vlasti se při tvorbě takových materiálů vychází především z díla jednoho autora. Ne, že by snad měla má práce být nějakou poctou Michalu Kolářovi, ale fakt, že i samotný metodický pokyn MŠMT vychází z jeho myšlenek a dlouhodobých průzkumů, hovoří za vše. Myslím, že od doby, kdy jsem navštěvoval základní školu, byly učiněny značné pokroky. Nemyslím, že by se snad podařilo tento fenomén odstranit úplně a definitivně, nebo snad jeho vzniku dokonale předcházet, ale existují skutečnosti, které by dle mého názoru k tomuto procesu mohly značně přispět.

Tím mám namysli především nedostatečnou legislativu, která pozice výchovného poradce a školního metodika prevence zmiňuje jen velmi okrajově a nejednoznačně. Prvním krokem by podle mě mělo být to, že tyto funkce budou zařazeny na seznam těch, které zákon o pedagogických pracovnících považuje za pedagogické pracovníky. Zastávám názor, že kdyby se pracovníci na těchto pozicích mohli plně a zcela věnovat plnohodnotně pouze povinnostem, které z těchto pozic plynou a nemuseli se věnovat i vyučování jako takovému, úroveň výchovného poradenství a prevence vůči negativním jevům ve výchovně vzdělávacím procesu by to posunulo o další krok vpřed. Věřím, že tyto dvě funkce by se měly spojit v jednu a zakomponovat do legislativy tak, aby ji vykonával jeden kvalifikovaný odborník na plný úvazek na každé škole. Vždyť např. školní psycholog také

není učitel, ale samostatná pracovní pozice. Roli takového odborníka by pak klidně mohl zastávat např. sociální pedagog. A to i bez specializace na konkrétní vyučovací předměty nebo pedagogického minima, které je nezbytné pro to, aby učitel mohl učit. Vyřešila by se tak i otázka finančních odměn, které za svou důležitou, zodpovědnou a nezbytnou činnost výchovní poradci a metodici prevence dostávají. Takovou odměnu totiž může dostávat od ředitele školy i někdo, kdo se věnuje školnímu rozhlasu, a to je podle mě nesrovnatelné.

Zůstává však otázkou, jestli je lepší být dětem „blíž“ jako učitel a lépe tak vnímat atmosféru a klima, které ve škole panují, nebo být odborník – specialista, který udržuje profesionální odstup a objektivitu. Názory na tuto otázku jsou různé, protože vždy záleží na tom, jak budou autoritu a přístup takového pedagogického pracovníka vnímat samotní žáci.

Myslím, že k totálnímu vymícení problémů se šikanou vede ještě hodně dlouhá a strastiplná cesta, která vlastně dost možná postrádá i finální cíl, protože ten je do jisté míry hodně utopický. Musela by se nejspíš změnit celá lidská společnost a samotná povaha člověka jako její výchozí bod. Proč? Protože vše vychází z nás, lidí, rodina a výchova hraje klíčovou roli, to ze svého okolí děti získávají zkušenosti, které pak v životě uplatňují. My jsme ti, kteří vychovávají naše potomky, my jsme ti, kteří jim ukazují, co je a není správné, my jsme ti, kteří se jim věnují nebo nevěnují, my jsme zodpovědní za to, jaké naše děti budou... A svědomitě si odpovězme na otázku: „Čemu se vlastně díváme?“

**SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY**

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

ELLIOTT, M. *Jak ochránit své dítě*. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-034-0.

ERB, H. *Násilí ve škole: a jak mu čelit*. 1. vydání. Praha: Amulet, 2000. ISBN 80-86299-22-8.

GAJDOŠOVÁ, E., HERÉNYIOVÁ, G. *Rozvíjení emoční inteligence žáků: Prevence šikanování, intolerance a násilí mezi dospívajícími*. 1. vydání. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-115-8.

HENDL, J. *Kvalitativní výzkum, základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.

HOPF, A. *Sociální pedagogika pro učitele*. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2001. ISBN 80-7290-053-6.

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

KRAUS, B. *Základy sociální pedagogiky*. 1. vydání. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-383-3.

Metodický pokyn MŠMT k prevenci sociálně patologických jevů u dětí a mládeže, č.j. 14 514/2000-51.

Metodický pokyn MŠMT k prevenci a řešení šikanování mezi žáky škol a školských zařízení, č.j. 24 246/2008-6.

MÜHLPACHR, P. *Sociální patologie*. Brno: Masarykova univerzita, 2001. ISBN 80-210-2511-5.

ŘÍČAN, P. *Agresivita a šikana mezi dětmi: jak dát dětem ve škole pocit bezpečí*. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-049-9.

SPURNÝ, J. *Psychologie násilí*. 1. vydání. Praha: Eurounion, 1996. ISBN 80-85858-30-4.

SZOSTKIEWICZ, S. *Sociologický výskum*. Bratislava: Vydavateľstvo politickej literatury, 1964.

[online]<<http://www.poradenskecentrum.cz>>

[online]<<http://www.cs.wikipedia.org>>

Vyhlášku MŠMT č. 72/2005 Sb., O poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních.

Zákon č. 561/2004 Sb., O předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání.

Zákon č. 563/2004 Sb., O pedagogických pracovnících.

**SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK**

apod.	a podobně
atd.	a tak dále
cca	asi tak
č.	číslo
č. j.	číslo jednací
mmj.	mimo jiné
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
např.	například
popř.	popřípadě
resp.	respektive
Sb.	Sbírky zákonů
tzv.	tak zvaný
%	procentuální vyjádření
§	paragraf

## SEZNAM PŘÍLOH

P I Předloha otázek použitých při rozhovoru

## **PŘÍLOHA P I: OTÁZKY K ROZHOVORŮM**

1. Kolik případů šikany jste za dobu svého pedagogického působení řešil(a)? Popište, prosím, ten nejzávažnější (popř. nejzvláštnější). Jedná se hlavně o informace typu: kdy, jak a kým došlo k odhalení šikany, v jaké vývojové fázi, jaký byl Váš postup a nakolik úspěšně došlo k vyřešení. Pokud je to možné, zkuste doplnit informace i o celkovou úspěšnost řešení Vámi řešených problémů šikany (v kolika případech se dá hovořit o úplném odstranění tohoto problému).
2. Do jaké míry využíváte při řešení šikany doporučených metodických pokynů a manuálů (pokud možno, uveďte jakých) a do jaké míry se jedná o Vaši kreativitu a flexibilitu (např. při řešení nějakého specifického případu)? Pokud využíváte vlastní postup, jaká je to invence (např. vnitřní plán školy)?
3. Jaké jsou podle Vás další nejzávažnější projevy sociálně patologických jevů a asociálního chování mezi žáky základních škol? Pokuste se určit jejich důvody.
4. Zastáváte kromě výchovného poradce i jinou funkci (učitel, metodik prevence)? Dovedete si představit, že byste vykonával jen funkci výchovného poradce a školního metodika prevence? Pokud ano, co by bylo náplní Vaší práce?
5. Jak jsou zapojeni ostatní zaměstnanci školy (zejména pak pedagogičtí pracovníci) do prevence šikany na Vaší škole? Pokuste se přiblížit, jak probíhá osvětová činnost v této oblasti.
6. Jaká je podle Vás první reakce ostatních zaměstnanců školy na objevení známek (znaků) šikany? Jedná se o jejich postup. Např. nejdříve sledují další vývoj, aby získali jistotu, nebo se pokouší začít řešit celý problém sami (např. třídní učitelé), nebo jdou s podezřením rovnou za Vámi?



7. Myslíte si, že jsou (ostatní zaměstnanci), schopni odhalit šikanu již v počátečních vývojových stádiích?
8. Jakým jiným způsobem než přímým pozorováním ještě zjišťujete možný výskyt šikany na Vaší škole (mám na mysli např. anonymní dotazníky, schránky důvěry apod.)? Nakolik je v tom zapojen pedagogický sbor?
9. Spolupracujete s rodinou, pokud se objeví na škole šikana? Pokud ano, jakým způsobem?
10. Když se vyskytne šikana, s kým ještě spolupracujete (pedagogicko-psychologická poradna, institut pedagogicko-psychologického poradenství, Policie ČR, neziskové organizace...)?
11. Jak myslíte, že rodiče vnímají možný výskyt šikany na škole, kterou navštěvují jejich děti?
12. Jak by se rodina mohla zapojit do prevence šikany na škole? Stručně popište (popř. načrtněte) systém spolupráce školy, rodiny a jiných institucí.