

**UNIVERZITA TOMÁŠE BATI VE ZLÍNĚ**  
**FAKULTA HUMANITNÍCH STUDIÍ**  
**Institut mezioborových studií Brno**

**Úloha a možnosti učitele v prevenci  
šikany na školách**

**DIPLOMOVÁ PRÁCE**

Vedoucí diplomové práce:  
Mgr. Dagmar Pitnerová, Ph.D.

Vypracovala:  
Bc. Petra Blažková

**Brno 2012**

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma „Úloha a možnosti učitele v prevenci šikany na školách“ zpracovala samostatně a použila jsem literaturu uvedenou v seznamu použitých pramenů a literatury, který je součástí této diplomové práce.

Elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné.

Ve Starči dne 21.11.2012

.....  
Bc. Petra Blažková

## **Poděkování**

Děkuji paní magistře Dagmar Pitnerové, Ph.D. za velmi užitečnou metodickou pomoc a cenné připomínky, které mi v průběhu zpracování mé diplomové práce poskytovala.

Také děkuji pedagogům, kteří byli ochotni poskytnout mi rozhovor pro realizaci empirické části.

V neposlední řadě děkuji své rodině a blízkému okolí za morální podporu, trpělivost a pomoc během zpracování mé diplomové práce.

.....  
Bc. Petra Blažková

# OBSAH

<b>Úvod</b>	<b>6</b>
<b>1. Šikana ve školním prostředí</b>	<b>8</b>
1.1. Historie vývoje šikany a její prevence	8
1.2. Výskyt šikany v současnosti	9
1.3. „Novodobé“ šikanování	10
<b>2. Třídní klima</b>	<b>14</b>
2.1. Učitel jako spolutvůrce třídního klimatu	15
2.2. Žák jako spolutvůrce třídního klimatu	17
2.3. Rodič jako spolutvůrce třídního klimatu	19
2.4. Školní klima jako spolutvůrce třídního klimatu	20
<b>3. Možnosti učitele v prevenci šikany na školách</b>	<b>22</b>
3.1. Školní preventivní strategie	22
3.2. Rozvoj sociálních dovedností	23
3.3. Třídnické hodiny	24
3.4. Třídní pravidla	26
3.5. Diagnostika třídních vztahů	31
<b>4. Léčba šikany ve školním prostředí</b>	<b>35</b>
4.1. Typologie prevence	35
4.2. Prevence a postupy řešení dle pěti stádií šikany	37
4.3. Škola a řešení kyberšikany	43
4.4. Legislativa	47

<b>5. Analýza preventivních snah pedagogických pracovníků v oblasti šikany ve školním prostředí</b>	<b>50</b>
5.1. Stanovení cílů a výzkumných předpokladů	50
5.2. Metodologie výzkumného šetření	51
5.3. Charakteristika výzkumného souboru	51
5.4. Prezentace a vyhodnocení získaných dat	52
<b>Závěr</b>	<b>78</b>
<b>Resumé</b>	<b>82</b>
<b>Anotace</b>	<b>83</b>
<b>Klíčová slova</b>	<b>83</b>
<b>Seznam použité literatury a pramenů</b>	<b>84</b>
<b>Seznam příloh</b>	<b>87</b>

# Úvod

Můžeme říci, že za dlouhá léta praxe, výzkumů a setkávání se s šikanou ve školním prostředí, lze pozorovat značný pokrok směrem ke zlepšení situace na školách a předcházení tomuto traumatizujícímu teroru. Přesto je však před námi ještě dlouhá cesta tvrdé práce. Výzkum v projektu Minimalizace šikany (dále jen MIŠ) z let 2005 až 2007 ukázal, že 93% frekventantů z řad pedagogů nedokáže před absolvováním vzdělání (v rámci projektu MIŠ) vyřešit dvě základní a praktické diagnostické situace. Při řešení skutečně závažných a komplikovaných případů pak neuspěl nikdo z nich. Z toho vyplývá, že bez odborné strukturované přípravy se pedagog při řešení šikany neobejde<sup>1</sup>. Na základě těchto faktů a svých obdobných zkušeností z vlastní praxe (čtvrtým rokem pracuji jako lektor programů specifické primární prevence na základních a středních školách v jedné z neziskových organizací v Třebíči) jsem zvolila právě problematiku prevence šikany ve vztahu k možnostem učitele, jelikož jsou to právě oni, kteří jsou s potencionálními účastníky v přímém a pravidelném kontaktu. Jsou to oni, kteří jsou zde pro žáky a studenty k zajištění jejich ochrany a bezpečí na půdě školského zařízení, jelikož za ně nesou zákonnou odpovědnost. Školní třída je nejen místem pro vzdělávání, důležitý je i její psychosociální rozměr, který významně dopadá na osobnost dítěte. Jsou to pedagogové, kteří spoluutváří třídní a školní klima a přispívají ke komplexnímu rozvoji osobnosti každého dítěte. Jsou to oni, kteří mají možnost sledovat a rozpoznat první náznaky tohoto rizikového jevu. A jsou to oni, kteří disponují potřebnými kompetencemi k případné intervenci a následnému řešení vzniklé situace.

Cílem teoretické části diplomové práce je charakterizovat možnosti učitelů v prevenci šikany na školách. Krátce pojednám o vývoji šikany a její prevence v České republice, dále se zaměřím na třídní a školní klima jako zásadní determinanty vztahů v kolektivu, uvedu základní typologii prevence v návaznosti na problematiku šikany. Velkou část pozornosti pak věnuji možnostem prevence šikany, které mají učitelé v rámci svého působení ve třídách k dispozici. V závěru teoretické části nastíním základní legislativní rámec školy ve vztahu k šikaně, postupy řešení školy dle definovaných stádií šikany a možnosti školy na poli prevence a řešení kyberšikany.

---

<sup>1</sup> KOLÁŘ, M. *Nová cesta k léčbě šikany*. 1. vyd. Praha: Portál, s.r.o., 2011. s. 27

V empirické části bude mou snahou zjistit, jak učitelé vnímají současnou situaci prevence šikany ve své škole a jaké jsou jejich kompetence v rámci ní. Pro tyto účely bude zrealizováno několik rozhovorů s třídními učiteli a školními metodiky prevence v okrese Třebíč a jeho blízkém okolí. Vyhodnocená data pak budou do empirické části zanesena a na základě nich bude doporučen další možný postup, jak lze prevenci šikany ve školním prostředí podpořit.

# 1. Šikana ve školním prostředí

Šikanou nazýváme ubližování někomu, kdo se nemůže nebo nedovede bránit. Obvykle jde o opakované jednání, ve velmi závažných případech označujeme za šikanu i jednání jednorázové, s hrozbou opakování. Mezi agresorem a obětí je osobní asymetrický vztah moci, to znamená, že oběť ví, kdo jí ubližuje, bojí se ho a je závislá na jeho rozmarech. Nejběžnější bývá šikana mezi spolužáky jedné třídy, kterou nazýváme vnitrotřídní šikana. Zároveň je také nejnebezpečnější, protože má nejtrýznivější průběh i důsledky, oběť dlouhodobě psychicky nejvíce poškozuje a kazí celkovou atmosféru i klima třídy, v němž žáci žijí<sup>1</sup>.

## 1.1. Historie vývoje šikany a její prevence

Prvopočátky zabývání se problémem šikanování můžeme hledat ve Skandinávii u lékaře Heinemana a především u profesora Dana Olweuse, který je považován za průkopníka v této oblasti. Svůj život zasvětil pomoci dětem týraným jejich vrstevníky a na jeho výzkumné práce navazovali vědci a odborníci z celého světa<sup>2</sup>. Jím vytvořené anonymní dotazníky jsou dnes mezinárodně uznanou standardní metodou zjišťující počty šikanovaných dětí<sup>3</sup>.

Vývoj fenoménu šikany v České republice mapuje Dr. Kolář (etoped a psychoterapeut dlouhodobě se zabývající školním šikanováním), který popisuje, že v 70ých až polovině 80ých let oficiálně i neoficiálně neexistoval. Lidé jeho existenci odmítali, neviděli problém natož pak potřebu jej řešit. Až roku 1985 se poprvé medializovalo téma školní šikany jako důsledek procesů s agresory na pražském stavebním učilišti, kteří byli za své chování nepodmíněně odsouzeni. Od 90ých let pak začaly vycházet odborné publikace obsahující teoretická a metodická zpracování problematiky (př. KOLÁŘ M. *Fenomén šikanování u dětí a mládeže; Skrytý svět šikanování ve školách*; ŘÍČAN P. *Agresivita a šikana mezi dětmi*, ad.), byly zahájeny dílčí a regionální výzkumy, překlady děl cizích autorů a výcvikové semináře<sup>4</sup>. Přelom tisíciletí pak znamenal další progresivní kroky, když byl zpracován metodický pokyn Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy (dále jen MŠMT) k prevenci a řešení

<sup>1</sup> ŘÍČAN P., JANOŠOVÁ P. *Jak na šikanu*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2010. s. 21-24

<sup>2</sup> KOLÁŘ, M. *Nová cesta k léčbě šikany*. 1. vyd. Praha: Portál, s.r.o., 2011. s. 277

<sup>3</sup> ŘÍČAN, P. *Agresivita a šikana mezi dětmi: jak dát dětem ve škole pocit bezpečí*. 1. vyd. Praha: Portál, s.r.o., 1995. s. 14

<sup>4</sup> KOLÁŘ, M. *Nová cesta k léčbě šikany*. 1. vyd. Praha: Portál, s.r.o., 2011. s. 267 - 278



šikanování mezi žáky, jenž dal impulz k vytváření Minimálně preventivních programů se zaměřením na šikanu ve školách. Kromě odborné literatury a metodik můžeme od roku 2000 hovořit o rozšiřování řad specialistů (psychologů, speciálních pedagogů ad.) zabývajících se tímto tématem, realizování nových projektů, výzkumných šetření, modulových kurzů, vzniku občanského sdružení zaměřeného na boj proti šikaně, konání konferencí ke školnímu šikanování, natáčení tematických filmů atd. Největšího rozmachu boj se šikanou dosáhl v posledních několika letech, kdy se několikanásobně rozmnožily aktivity na její potírání (např. projekty Minimalizace šikany; CHIPS; Silní bez násilí atd.). I přes veškeré tyto snahy však stále nemůžeme usuzovat na příznivost celkové situace. Většina pedagogů nedokáže šikanu účinně řešit a téměř žádná škola nemá účinný celoškolní program proti šikanování<sup>1</sup>.

## 1.2. Výskyt šikany v současnosti

Často od starších lidí slyším, že šikana za jejich mládí neexistovala a že za všechno může ta dnešní hrůzná mládež. Není však pochyb o tom, že ubližování druhým existovalo i za jejich let i za let jejich předchůdců a ještě dříve, jen se jím psychologové a pedagogové nezabývali v takové míře jako dnes. O šikaně se nemluvilo a chyběly informace o ní. V posledních letech však hovoříme o jejím bujení a nárůstu. To pravděpodobně souvisí se zřejmým úpadkem školní kázně a autority učitelů, s nadměrnou feminizací učitelstva, oslabeným vlivem rodiny, hraním počítačových her s brutálním obsahem, prezentací násilí v médiích, v širším smyslu za ní můžeme hledat všeobecné zeslabení smyslu pro dobro a zlo, řád a solidaritu<sup>2</sup>.

Určit přesná procenta výskytu šikanování ve školním prostředí je velmi obtížné z důvodu její skrytosti. Přesto však v dnešní době již existuje řada výzkumů a studií, na základě kterých lze hovořit o epidemii této morální nemoci. Za epidemii je totiž v ČR považována situace, kdy jsou nakaženy více než dva tisíce lidí na sto tisíc obyvatel<sup>3</sup>. Podle výzkumů prošlo na našich školách šikanou 41% dětí<sup>4</sup>. Některá výzkumná šetření uvádí širší procentuální spektrum zamoření škol šikanou, a to v rozmezí 11 až 41% z důvodů odlišných kritérií. Výsledky jsou ovlivněny

---

<sup>1</sup> KOLÁŘ, M. *Nová cesta k léčbě šikany*. 1. vyd. Praha: Portál, s.r.o., 2011. s. 268 - 272

<sup>2</sup> ŘÍČAN P., JANOŠOVÁ P. *Jak na šikanu*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2010. s. 16-17

<sup>3</sup> KOLÁŘ, M. *Nová cesta k léčbě šikany*. 1. vyd. Praha: Portál, s.r.o., 2011. s. 22-23

<sup>4</sup> MARTÍNEK, Z. *Agresivita a kriminalita školní mládeže*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2009. s. 109

nastavením hranic závažnosti a přísnosti (co je a co už není šikana), referenční dobou (za jak dlouhé období se šikana měří) a rozlišením šikany ve škole. Dr. Kolář odhaduje počet obětí šikany v rámci základních a středních škol i za přísnějšího nastavení metod šetření na 20%. Jinými slovy je de facto tomuto záměrnému ubližování vystaveno každé páté dítě. Ve skutečnosti se však problém týká daleko většího počtu lidí, jelikož šikana nepostihuje pouze oběti, ale i samotné agresory a přihlížející (svědky šikany). Pro představu závažnosti situace: pokud bychom pracovali s tím nejnižším procentuálním odhadem 10% obětí a převedli procenta na skutečný počet lidí, ve výsledku bychom se dopracovali k více než milionové skupině žáků a studentů a více než sta tisícům dalších lidských bytostí, kterých by se šikana týkala. Je důležité také poznamenat, že není typ vzdělávacího zařízení, který by byl proti tomuto krutému bezpráví imunní. Šikana se vyskytuje i ve školce, mezi prvňáčky, mezi tělesně postiženými, v křesťanských školách, na univerzitách a dokonce i mezi ministranty v kostele<sup>1</sup>. To jest číselné údaje z České republiky. Ani další evropské a mimoevropské země na tom však nejsou o nic lépe. Výzkumy ukázaly, že např. v Anglii je šikanováno přibližně 39,4% dětí, v Holandsku 27% dětí, v Norsku 20,8%, Japonsku 13,9%. V USA bylo výzkumem v roce 1996 zjištěno, že je šikanováno 2,7 milionu dětí a že 160 000 žáků denně vůbec nejde kvůli strachu ze šikany do školy<sup>2</sup>.

### **1.3. „Novodobé“ šikanování**

Stejně jako se mění příroda, lidé, společnost, situace politická, ekonomická, sociální, environmentální atd., do jisté míry se zároveň mění i ohrožení rizikovými jevy. V případě šikanování hovoříme o vzniku nových forem a způsobů v podobě kyberšikany a šikany pedagogů.

#### **Kyberšikana (cyberbullying)**

V souvislosti s obrovským rozvojem informačních a komunikačních technologií, kdy se v roce 2007 mohlo pochlubit vlastnictvím mobilního telefonu již 90% všech

---

<sup>1</sup> KOLÁŘ, M. *Nová cesta k léčbě šikany*. 1. vyd. Praha: Portál, s.r.o., 2011. s. 22-24

<sup>2</sup> KOLÁŘ, M. *Bolest šikanování*. 2. vyd. Praha: Portál, s.r.o., 2005. s. 20

domácností a připojení na internet bylo zcela běžné<sup>1</sup>, začalo také terorizování obětí v kyberprostoru.

Kyberšikana je druh šikany využívající elektronických prostředků, jako jsou mobilní telefony, e-maily, pagery, internet, blogy ad.<sup>2</sup> Od šikany se liší především anonymitou. Agresor si díky absenci přímého kontaktu tváří v tvář zachovává určitý odstup od své oběti a onou anonymitou si pak zajišťuje jistou představu bezpečí, že jeho jednání nikdo neodhalí. Zároveň je pro něj snazší minimalizovat pocity viny, neboť nevidí, jaké újmy oběti způsobil.

Další odlišnost od tradiční šikany tkví v čase, ve kterém probíhá. Kyberšikana může probíhat kdykoli během celého dne, tedy i v době, kterou oběť dříve vnímala jako bezpečnou (např. doma ve volném čase). To pak přispívá k bezmocnému pocitu oběti, že není místa, kam by se ukryl a kde by mohl být na chvíli v bezpečí<sup>3</sup>.

I v této problematice již bylo realizováno několik výzkumů zjišťujících její znalost, výskyt, jednání obětí (vyhledání pomoci, pasivita apod.) aj. Jejich výsledky byly publikovány v letech 2009 a 2010, je však poměrně složité získaná data z výzkumů porovnávat, jelikož jejich použitá metodologie byla odlišná. Přesto však ukázala další zamyšlení hodná a řešení vyžadující fakta. Mobilní telefon vlastní 84% dětí ze třetí až deváté třídy, 91% těchto dětí má také přístup na internet. Většina dětí pojmu kyberšikana nerozumí, 18% dětí zná pojem z vysvětlení učitelů, 11% z médií. Z těch, kteří zažili kyberšikanu na vlastní kůži, se pouze jedna třetina svěří svým rodičům. Méně než 10% by se svěřilo pedagogovi, ostatní volí variantů svěření se vrstevníkům nebo neříct to nikomu (snaží se vyřešit si potíže sami). Téměř v 80% případů kyberšikany pochází útočník ze stejné třídy, případně školy, jako jeho oběť<sup>4</sup>. Lze říci, že kyberšikana tedy velmi úzce souvisí s rozvojem šikany ve třídě, a to často i se zachováním rolí - agresori zůstávají agresory a oběti oběťmi i v kyberprostoru<sup>5</sup>.

## **Šikana pedagogů**

V souvislosti se změnami společnosti, jejích hodnot, norem a uvolňování morálky dnes často naneštěstí slyšíme také o šikaně a kyberšikaně páchané na pedagogických pracovnících. Ti o svých útrapách ve třídě často nechtějí mluvit z důvodu

<sup>1</sup> KOLÁŘ, M. *Nová cesta k léčbě šikany*. 1. vyd. Praha: Portál, s.r.o., 2011. s. 274

<sup>2</sup> VÁGNEROVÁ, K. a kol., *Minimalizace šikany*. 1. vyd. Praha: Portál, s.r.o., 2009. s. 92

<sup>3</sup> ROGERS, V. *Cyberbullying, Activities to Help Children and Teens to Stay Safe in a Texting, Twittering, Social Networking World*. London: Jessica Kingsley Publishers, 2010. s. 32

<sup>4</sup> ROGERS, V. *Cyberbullying, Activities to Help Children and Teens to Stay Safe in a Texting, Twittering, Social Networking World*. London: Jessica Kingsley Publishers, 2010. s. 12-13

<sup>5</sup> KOLÁŘ, M. *Nová cesta k léčbě šikany*. 1. vyd. Praha: Portál, s.r.o., 2011. s. 84

podvědomého pocitu profesionálního selhání. Přizná-li, že je týrán, vystavuje se riziku ztráty posledních zbytků sebeúcty a respektu u svých kolegů<sup>1</sup>. Podle řady psychologů stojí za násilím žáků vůči učitelům zejména problém nedodržování pravidel a chybějících hranic<sup>2</sup>.

Nejčastější projevy šikany a kyberšikany vůči učitelům: zesměšňování před celou třídou (posmívání, nerespektování učitelových pokynů, používání vulgarismů, ničení věcí, strkání, kopy a jiné údery)<sup>3</sup>, vytváření dehonestujících webových stránek, falešných profilů (např. v rámci sociálních sítí) nebo diskuzí, provokování učitele, nahrávání jeho reakcí a následné publikování záznamu<sup>4</sup>.

- **PŘÍPAD 1:** Studenti střední školy nařízli nohu od kantorské židle. Když si paní učitelka na židli sedla, spadla na zem, načež se celá třída bavila jejím ponížením. Někteří z aktérů ji ještě obklopili a házeli na učitelku odpadky a papírky. Hlavní iniciátor byl ze školy vyloučen. Po tomto verdiktu měla jeho agrese ještě další pokračování, když před výchovnou komisí bouchající si pěstí do dlaně vyhrožoval, že paní učitelku zabije<sup>5</sup>.
- **PŘÍPAD 2:** Žáci jedné skotské školy nedaleko Glasgow natočili záznam vyučovací hodiny, při níž jeden z žáků stáhl učiteli kalhoty. Video bylo poté umístěno na portál YouTube.com.<sup>6</sup>

Můžeme říci, že české právo a jeho vymahatelnost v této oblasti učitelů příliš mnoho nepomáhá. Policie jeho podané trestní oznámení řeší jako přestupek (nedošlo-li k vážnému poškození zdraví), mnoho případů pro nedostatek důkazů odloží nebo přesvědčuje vedení školy, aby věc vyřešila v rámci svých kompetencí. Škola má tedy k dispozici několik možností: domluvy, zápisy, poznámky, výchovné komise, snížené známky z chování. Míra jejich závažnosti z pohledu žáka již však dávno ztratila svůj dřívější význam. Střední školy mají oproti základním ještě jednu

---

<sup>1</sup> KOLÁŘ, M. *Nová cesta k léčbě šikany*. 1. vyd. Praha: Portál, s.r.o., 2011. s. 69

<sup>2</sup> KREJČÍ, V. *Kyberšikana*. Projekt Nebezpečné komunikační jevy pro učitele se zaměřením na kyberšikany, kyberstalking, kybergrooming a další sociálně-patologické jevy. Registrační číslo: CZ.1.07/1.3.13/02.0040. Olomouc, 2010. s.58

<sup>3</sup> Periodikum *Prevence*. Praha: Občanské sdružení Život bez závislosti ve spolupráci s vydavatelstvem Coolish Press. Leden 2010. s. 5

<sup>4</sup> KREJČÍ, V. *Kyberšikana*. Projekt Nebezpečné komunikační jevy pro učitele se zaměřením na kyberšikany, kyberstalking, kybergrooming a další sociálně-patologické jevy. Registrační číslo: CZ.1.07/1.3.13/02.0040. Olomouc, 2010. s.58

<sup>5</sup> KOLÁŘ, M. *Nová cesta k léčbě šikany*. 1. vyd. Praha: Portál, s.r.o., 2011. s. 70

<sup>6</sup> Clark, L. Pupil films classmate pulling down teacher's trousers - and posts it on the internet. MailOnline. Online na: <http://www.dailymail.co.uk/sciencetech/article-446380/Pupil-films-classmate-pulling-teacherstrousers--posts-internet.html>. Cit. 10. 7. 2010.

malou výhodu v podobě možnosti vyloučení studenta ze školy. K tomuto řešení se však školy jen velmi nerady uchylují, jelikož je pro ně každý, byť i nepřizpůsobivý, žák ekonomicky výhodný a důležitý<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Periodikum *Prevence*. Praha: Občanské sdružení Život bez závislostí ve spolupráci s vydavatelstvím Coolish Press. Leden 2010. s. 4

## 2. Třídní klima

Z vlastní praxe mohu říci, že každá třída je jako otisk prstu. Každá je zcela jiná, specifická, má charakteristické rysy, způsoby chování, jednání, uspořádání, má vlastní dynamiku, kohezi, a to vše díky tomu, že je složena z naprosto jiných a jedinečných osobností. Tyto osobnosti, tedy žáci, jsou jejími elementárními částicemi a společně tvoří pestrou pavučinu vztahů, které ovlivňují jejich každodenní život v této třídě ale i mimo ni.

Pojem klima označuje v meteorologii podnebí, dlouhodobý stav počasí. Podobně je tomu u klimatu třídy<sup>1</sup>. Označuje jevy dlouhodobé, typické pro danou třídu a daného učitele po několik měsíců či let. Je třeba odlišovat pojem od atmosféry třídy. Ta se naopak vyznačuje proměnlivostí, krátkodobým trváním a situační podmíněností. Může se změnit během vyučovacího dne, ale stejně tak i během jedné vyučovací hodiny. Stav pak trvá řádově minuty až hodiny, jen výjimečně déle. Liší se atmosféra ve třídě před opakovací hodinou a během pololetní písemné práce, atmosféra po velké přestávce, po konfliktu mezi žáky, po nespravedlivém potrestání ze strany učitele, atmosféra při suplované hodině a při sdělení, že hodina z nějakého důvodu odpadá<sup>2</sup>. Oba jevy - klima a atmosféra třídy - však spolu souvisí. Např. určitá kázeňská situace, kterou musí pedagog během výuky řešit, může pro něj znamenat pokles oblíbenosti u žáků, jenž způsobí změnu atmosféry a tím i náhlý výkyv klimatu. Během dalšího vývoje se však klima opět vrátí do původní hodnoty<sup>3</sup>.

Klima označuje charakter sociálních a emočních vztahů ve třídě<sup>4</sup>. Působí na všechny ve škole a všichni jej zřetelně vnímají, přesto jde však o obtížně měřitelnou hodnotu, těžko uchopitelnou a popsitelnou. R. Čapek popisuje, že třídní klima znamená souhrn subjektivních hodnocení a sebehodnocení vnímání, prožitků, emocí a vzájemného působení všech účastníků, které v nich jako ve spolutvůrcích a konzumentech vyvolávají edukační a jiné činnosti v daném prostředí. Jinými slovy se jedná o ustálené postupy vnímání, prožívání, hodnocení a reagování všech zúčastněných na to, co se ve třídě odehrálo, odehrává, nebo co se má v budoucnu odehrát<sup>5</sup>.

---

<sup>1</sup> ČAPEK, R. *Třídní klima a školní klima*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2010. s. 12

<sup>2</sup> ČÁP, J., MAREŠ J. *Psychologie pro učitele*. 1. vyd. Praha: Portál, s.r.o., 2001. s. 568

<sup>3</sup> ČAPEK, R. *Třídní klima a školní klima*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2010. s. 12

<sup>4</sup> HARTL, P. a HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. 1. vyd. Praha: Portál, s.r.o., 2000. s. 630

<sup>5</sup> ČAPEK, R. *Třídní klima a školní klima*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2010. s. 13

Sociální klima třídy spoluutváří její žáci, skupinky žáků v této třídě, soubor učitelů vyučujících v této třídě a také učitelé jako jednotlivci. Zároveň se na něm spolupodílí sociální klima školy a klima učitelského sboru<sup>1</sup>.

## 2.1. Učitel jako spoluvůrce třídního klimatu

Někteří autoři tvrdí, že utváření sociálního klimatu je základní úlohou učitele, jelikož ten disponuje mocí k jejímu ovlivňování. Klima třídy, které učitel navodí, může mít zásadní vliv na motivaci žáků a jejich postoj k učení. Proto jsou učitelovy dovednosti uplatňované při vytváření kladného klimatu třídy velmi důležité<sup>2</sup>.

Obzvláště významnou roli má pak třídní učitel, který je pro své žáky důležitou dospělou osobou. Zastupuje funkci obhájce svých žáků, působí jako jejich motivátor a sociální vzor<sup>3</sup>. Naneštěstí si řada třídních učitelů sílu a velikost své moci v ovlivňování žáků často neuvědomuje. Třídnictví je pro ně administrativní přítěž a zmínky o své významné úloze v rámci klimatu a vztahových potřeb třídy chápou jako přeceněné. Přesto však i já při své práci pozoruji posun směrem k větší zainteresovanosti učitelů do vztahových problematik ve svých kmenových třídách, což je z mého pohledu posun velmi pozitivní a progresivní.

Vezmeme-li v úvahu přípravu budoucích učitelů v rámci vysokoškolského studia, můžeme zde hovořit o přeceňování odbornosti na úkor pedagogicko-psychologické přípravy. Výzkumy ukazují, že budoucí učitelé mají např. velké obavy z toho, že se jich žák zeptá na něco, co nebudou vědět. Nikdo jim nevysvětlí, že žáci toto příliš často nedělají, a že když už se to stane, daleko více pak žák ocení učitelovu lidskost při přiznání nevědění, nežli snahu zůstat za každou cenu v roli vševědoucího. Dále se obávají kázeňských problémů, které trápí samozřejmě i starší a zkušenější kolegy. Zamyslíme-li se však nad příčinami zlobení a nekázně, nemůže k nim patřit nadřazený přístup autorit? To, že žáci velmi dobře cítí, když je s nimi jednáno jako s podřízenými? Nespokojenost podřízených je běžná i u dospělých v zaměstnaneckém poměru, ale s rozdílem, že podřízený pracovník je odměňován pravidelnou mzdou. Proto je pak jeho podřazené postavení snesitelnější a leccos si od šéfa nechá líbit. Jak ale dostává zapláceno žák? Bylo by naivní domnívat se o jeho uvědomění si kvalitní

<sup>1</sup> ČÁP, J., MAREŠ J. *Psychologie pro učitele*. 1. vyd. Praha: Portál, s.r.o., 2001. 568

<sup>2</sup> KYRIACOU, CH. *Klíčové dovednosti učitele*. 1. vyd. Praha: Portál, 1996. s. 79

<sup>3</sup> ČAPEK, R. *Třídní klima a školní klima*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2010. s. 17

úrovně vzdělání jakožto přímo úměrné odměny za své ukázněné chování. Čím je tedy ke své kázni motivován? Má například dostatek pochval, jedniček, úsměvů, dobrých ocenění? Nebo se více předpokládá, že je ve škole od toho, aby poslouchal? Pokud ano, je to pro něj nějaká motivace?<sup>1</sup>

Na jedné základní škole jsem se setkala s paní učitelkou, jež velmi důrazným způsobem odsuzovala preventivní aktivity pro jejich zbytečnost, jelikož vnímala pouze vzdělávací funkci školy. Její slova „*Vychovávat mají rodiče, my jsme vzdělávací instituce!*“ mám dodnes v živé paměti. O nepravdivosti tvrzení se lze při tom přesvědčit hned na druhé straně Školského zákona č. 561/2004 Sb., jenž nám v § 1 (Předmět úpravy) vysvětluje, že tento zákon upravuje předškolní, základní, střední, vyšší odborné a některé jiné vzdělávání ve školách a školských zařízeních, stanovuje podmínky, za nichž se **vzdělávání** a **výchova** (dále jen „**vzdělávání**“) uskutečňuje, vymezuje práva a povinnosti fyzických a právnických osob při vzdělávání a stanoví působnost orgánů vykonávajících státní správu a samosprávu ve školství<sup>2</sup>.

Být dobrým pedagogem nemusí znamenat být pouze odborníkem na znalosti a vědomosti. Pedagog by měl být především dobře připraven vnímat a formovat osobnost žáka, rozvíjet jeho schopnosti a dovednosti, vycházet z jeho podstaty. Současný trend pojetí učitele poukazuje na humanistické teorie kladoucí důraz na autenticitu, požadavek být sám sebou, překonat pojetí učitelské profese jako řemeslné činnosti a posunout se k modelu široké profesionality vycházející z osobnosti učitele jako odborníka na výchovu, jenž spoluutváří lidství budoucího člověka. Učitel by se měl zajímat nejen o to, co učí, ale také jak učí a koho učí<sup>3</sup>.

Taktéž řada výzkumů měřících třídní klima a mapujících spokojenost žáků dokazuje, že si žáci u svých učitelů nejvíce cení jejich zodpovědnosti, zaujetí pro učitelské povolání, komunikativnost, to, že se jim snažili porozumět a smysl pro humor<sup>4</sup>. Důraz je také kladen na pedagogický optimismus, jenž propagoval již samotný „učitel národů“ J. A. Komenský, dále na pozitivní přijetí vzdělávaného vzdělávatelem, což lze jinými slovy chápat jako potřebu empatického přístupu. Empatie se stává nástrojem a předpokladem vzájemné komunikace ve škole. Roste význam takových kvalit učitele jako je sebeovládání, sebeuvědomění, sociální citění,

---

<sup>1</sup> ČAPEK, R. *Třídní klima a školní klima*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2010. s. 18

<sup>2</sup> Zákon č. 561/2004 Sb., Školský zákon. část I. Obecná ustanovení, § 1

<sup>3</sup> DYTRTOVÁ, R., KRHUTOVÁ, M., *Učitel Příprava na profesi*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2009. s. 15

<sup>4</sup> ČAPEK, R. *Třídní klima a školní klima*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2010. s. 18



schopnost řešit mezilidské vztahy, vyjadřovat a chápat pocity, přátelskost atd. Lze tedy říci, že pedagogova emocionální inteligence má významný vliv na jeho rozhodování, chování i na interakční projevy. Spolu s jeho psychikou, frustrační odolností a temperamentem značně ovlivňuje klima třídy, v níž působí<sup>1</sup>.

## 2.2. Žák jako spolutvůrce třídního klimatu

Postoje žáků ke svým spolužákům i učitelům se během jejich školního působení mění stejně jako charakteristiky celých tříd v jednotlivých obdobích školní docházky. Tyto proměnné se vzájemně prolínají a působí na sebe. Lze je kategorizovat následovně:

1. **Předškolní věk** - děti vytvářejí převážně přechodná, hravá seskupení. Výrazně se projevují emocionální reakce na různé situace (pláč, smích, sympatie, agrese, hluk). Nejsou ještě schopny sebereflexe a nevnímají druhé dítě jako osobnost, naopak zde doznívá dětský egocentrismus. Vztahy se projevují nadřazeností, závislostí, organizováním a řízením starších dětí nad mladšími<sup>2</sup>. Navštěvování mateřské školy dětem usnadňuje pozdější zařazení do školní třídy, jelikož zde získávají cenné zkušenosti sociální interakce a komunikace s vrstevníky<sup>3</sup>.
2. **Mladší školní věk** - struktura třídy a vztahy mezi spolužáky závisí na učiteli. Zejména v 1. a 2. třídě spontánně přijímají autoritu dospělého. Děti jsou seznamovány s pravidly, normami a základními prvky skupinové struktury. Přijímání ostatními spolužáky je dáno plněním norem a hodnocením učitele. Osobnost učitele je v tomto období klíčovou, pro žáky představuje nepopíratelnou autoritu mnohdy téměř až na úrovni rodiče. Vrstevnické vztahy mohou být pozitivní a pevné za předpokladu, že učitel sám zaujímá ke všem chápající postoj a přirozeným způsobem rozvíjí příznivé klima ve třídě. Již v tomto věku však dokáží být děti velmi tvrdé a kruté, když si začnou uvědomovat jinakosti jako např. rozdíly v tělesné výšce, váze, barvě pleti, školní úspěšnosti, společenském postavení atd.<sup>4</sup>. Vztahy jsou determinovány také předchozími zkušenostmi dítěte v sociální interakci a komunikaci.

<sup>1</sup> DYTRTOVÁ, R., KRHUTOVÁ, M., *Učitel Příprava na profesi*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2009. s. 16

<sup>2</sup> ČAPEK, R. *Třídní klima a školní klima*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2010. s. 20

<sup>3</sup> ČÁP, J., MAREŠ J. *Psychologie pro učitele*. 1. vyd. Praha: Portál, s.r.o., 2001. s. 228

<sup>4</sup> ČAPEK, R. *Třídní klima a školní klima*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2010. s. 20

Znevýhodněny bývají děti bez sourozenců, ty, které nenavštěvovaly mateřskou školu, byly omezeny zdravotními problémy, děti úzkostných rodičů apod.<sup>1</sup> Učitelovo působení by zde mělo spočívat v uvolňování závislosti žáků na jeho osobě, neměl by stát ve středu dění, nýbrž vést žáky k citlivému vnímání ostatních spolužáků, ke kooperaci, skupinové práci, sociálnímu vnímání. V centru dění se nachází dítě, učitelovou úlohou je být mu nablízku pro poskytnutí pomoci nebo pro případ žádoucí reakce v určité situaci ve skupině dětí. V období mezi osmi až deseti lety žáci vytváří sociální útvary (party). Členství bývá zpravidla přechodné a pocit sounáležitosti krátkodobý.

3. **Puberta, střední školní věk** - v třídní skupině sílí potřeba rovnocenného partnerství mezi vrstevníky a vzájemného respektu mezi dospívajícím a dospělým. Jeho nedodržování vede k obranné kritice, odporu, narušení interpersonálních vztahů, někdy až k agresi<sup>2</sup>. Někteří psychologové označují pubertu jako druhou fázi vzdoru. Zároveň je tento vzdor však přirozenou součástí vývoje osobnosti, jelikož se u pubescenta začíná projevovat potřeba osvobodit se od závislosti na dospělých, učí se být samostatný, schopný hájit svůj názor. Nejintenzivněji tento vzdor pociťují rodiče, můžeme jej však vnímat i ve vztahu k jakékoli dospělé autoritě, tedy i učiteli<sup>3</sup>. Vznikají neformální, zájmové skupiny, hierarchie moci je pod kontrolou norem a postojů ostatních členů. Častěji se vytvářejí dvojice, skupinky, party, dočasná seskupení, nežli soudržná skupina držící při sobě jako jeden kolektiv. Do vývoje třídy se promítá individualizace růstu osobnosti, svébytnosti a svéráznosti každého žáka. Některé děti jsou již značně uvědomělé, zastávají normy a hodnoty dospělých, jiné zůstávají na úrovni dětské naivity. Znovu zde hraje důležitou roli to, do jaké míry učitel využije interpersonálních vztahů, neformálního přístupu a vlastní přirozené autority při formování třídy.
4. **Postpubertální období, starší školní věk** - vrcholí vývoj třídy jako skupiny, prohlubují se odlišnosti mezi třídami uvnitř školy i v různých typech škol. Změny jsou dány především rozvojem osobnosti a začleňováním dospívajícího do společenského prostředí. Roste potřeba autonomie, nezávislosti, sebeprosazení, zároveň se zvyšuje kritičnost k okolnímu světu. Žák velmi rychle odhalí učitelovy nedostatky a slabiny, a to jak týkající se řízení třídy,

<sup>1</sup> ČÁP, J., MAREŠ J. *Psychologie pro učitele*. 1. vyd. Praha: Portál, s.r.o., 2001. s. 229

<sup>2</sup> ČAPEK, R. *Třídní klima a školní klima*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2010. s. 21

<sup>3</sup> ČÁP, J., MAREŠ J. *Psychologie pro učitele*. 1. vyd. Praha: Portál, s.r.o., 2001. s. 234

tak i ty odborné a obecně lidské. Prohlubuje se žákova solidarita se třídou, vzájemné vztahy se zdají provázanější a celý kolektiv je již schopen společného postupu a to i proti učiteli. Přestože mají v tomto období spolužáci a vrstevníci pro jedince větší význam než jeho rodiče a učitelé, má zároveň i potřebu autority, touží po vzoru a po přimknutí se k silné osobnosti. Na tuto autoritu však klade vysoké nároky. Podřídí se pouze tomu, koho bude plně obdivovat, koho bude považovat za mocného, velkého a úctyhodného. Ve škole imponují učitelé s dobrou společenskou pověstí, rozhledem, schopností sugestivně podat látku, učitelé spravedliví, velkorysí, schopní udržet si kázeň, sebeovládat se, se smyslem pro humor, milující svoji práci a děti, a přitom lidé prostí.

5. **Adolescence** (15 - 20 let) - v rámci středoškolských tříd se do středu pozornosti skupiny dostává sociální a mravní vyspělost žáka, jeho osobnost a nezávislost. Interpersonální vztahy jsou silnější, třída má jako skupina pevnější systém pozic, hodnot a norem dané generace. Na hodnocení a postoje třídy má vliv studentský slang, módní trendy („*být in*“), umělecké a politické názory. Žákovu potřebu akceptace zpočátku uspokojuje výhradně učitel, později se stává důležitějším hodnotitelem třída. Pokud to situace vyžaduje, může žák svůj status zpevňovat i vystoupením proti učiteli, zatímco „*žalování*“ a „*donášení*“ by znamenalo jeho úpadek v očích kolektivu<sup>1</sup>.

### 2.3. Rodič jako spolutvůrce třídního klimatu

Rodič sice nepatří mezi přímé tvůrce třídního klimatu, přesto do něj však také svým působením nemálo zasahuje jakožto spolu-příjemce školního vzdělání svého dítěte, pozoruje počínání školy, vznáší své názory a připomínky. Jeho intervence může mít negativní dopad na třídní klima například tehdy, kdy má rodič vysoké ambice a své dítě přetěžuje snahou o transformaci dítěte k co nejdokonalejšímu obrazu svému; když rodič pomlouvá učitele či školu, kam dítě chodí; přenáší-li na dítě své nepodložené obavy, strach ze školy; nařizuje-li dítěti, s kým ve třídě má a nemá kamarádít. Tím, že má na starosti zajištění oblékání a vybavení žáka, přispívá

---

<sup>1</sup> ČAPEK, R. *Třídní klima a školní klima*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2010. s. 21-23

k pozitivnímu či negativnímu hodnocení svého dítěte ze strany třídy a samozřejmě velkým podílem přispívá klimatu také svojí vlastní rodinnou výchovou<sup>1</sup>.

## 2.4. Školní klima jako spolutvůrce třídního klimatu

Školní klima vytváří určitý rámec chování, který vysílá žákům a učitelům signály, jaké jednání je vhodné a etické, zda mohou být na svoji školu hrdí, zda je její reprezentace ctí apod. Když se učitelé k sobě i žákům chovají přátelsky a vlídně, stejné modely chování používají žáci k sobě navzájem. Školní klima zahrnuje klima tříd, klima učitelského sboru, jednotlivá vyučovací klimata, sociální a komunikační klima, ale obsahuje také společenské, kulturní, organizační a další dimenze<sup>2</sup>. Školní prostředí, v němž děti tráví značnou část dne, ovlivňuje nejen jejich vzájemné vztahy, ale velkou měrou také jejich myšlení, estetické cítění, vztah k výsledkům práce druhých a další postoje<sup>3</sup>.

Klíčovými prvky klimatu školy jsou způsob jejího vedení, řízení a organizace, přičemž fungování školy je ovlivněno čtyřmi základními faktory:

1. **Lidé ve škole:** vedení školy, učitelé, žáci, zaměstnanci školy.
2. **Vzdělávací program školy:** koncepce, cíle, osnovy, používané výchovné a vzdělávací metody, způsob vytváření tříd a skupin, poradenský systém školy.
3. **Organizační systém školy:** způsob organizace chodu školy, dělba práce mezi vedením a učitelským sborem ad.
4. **Okolí školy:** způsob organizace školství, financování, vztahy ke školské správě, vztahy s jinými školami, spolupráce s rodiči, s komunitou, v níž se škola nachází atd.

Někteří autoři počítají ke klíčovým determinantám klimatu školy také ředitelovo vstřícné či direktivní chování k učitelům, zaujetí učitele pedagogickou prací či frustrovanost učitelů, učitelovo přátelské chování ke kolegům apod. Tyto ukazatele nám mohou napovědět, nakolik je klima školy otevřené či uzavřené. Otevřené klima se vyznačuje důvěrou, zaujetím učitele pro pedagogickou práci. Ředitel školy jde svým podřízeným příkladem, spolupracuje s nimi, navzájem si pomáhají. Jsou zde zřetelná a jasná pravidla chodu školy, povinnosti a potřeby lidí jsou citlivě

<sup>1</sup> ČAPEK, R. *Třídní klima a školní klima*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2010. s. 24

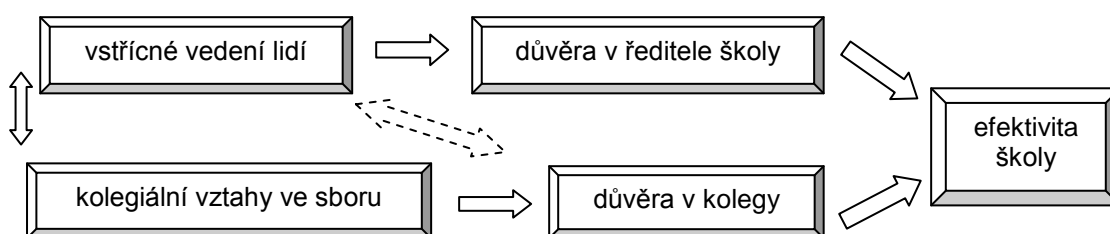
<sup>2</sup> ČAPEK, R. *Odměny a tresty ve školní praxi*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2008. s. 127

<sup>3</sup> KREJČOVÁ, V., KARGEROVÁ, J. *Vzdělávací program. Začít spolu: Metodický průvodce pro 1. stupeň ZŠ*. 2. vyd. Praha: Portál, s.r.o., 2011. s. 69

vyvažovány. I celý učitel'ský sbor se chová otevřeně a nepředstíraně. Pro uzavřené klima školy je naopak typická nedůvěra a nechut' učitele angažovat se v pedagogické práci. Ředitel řídí školu byrokratickým, formálním, neosobním způsobem. Lpí na nepodstatných věcech, neocení kvalitní práci, nejeví pochopení pro své podřízené.

Badatelé si pokládali otázku, zda je pro podobu klimatu na druhém stupni školy důležitější vliv ředitele nebo učitel'ského sboru a došli k závěru, že profesionální složka stavící na odbornosti a chování učitelů existuje v křehké rovnováze s organizačně-řídící složkou zastoupenou ředitelem školy. Svoji teorii podloženou rozsáhlým výzkumem zaznamenává také následující obrázek<sup>1</sup>:

**Obrázek č. 1 Efektivní vedení školy**



Při své práci se setkávám s několika desítkami různých tříd během celého školního roku. Ze svých dosavadních zkušeností mohu potvrdit, že školní třídy bývají věrným zrcadlem své školy, pedagogického sboru a třídního učitele. Pominu-li řadu jiných důležitých faktorů podmiňujících sociální klima školního prostředí, výrazně vnímám jeden základní vzorec:

**Klima ředitelny → klima pedagogické sborovny → klima třídy.**

Vzorec může připomínat Murphyho zákon „Ryba páchne od hlavy“, nicméně zde není v žádném případě myšlen ve zlém slova smyslu. Tento zákon funguje v mnoha sférách lidské společnosti. To, jaké je vedení, se odráží do dalších a dalších hierarchických rovin, ať už pozitivně či negativně.

<sup>1</sup> ČÁP, J., MAREŠ J. *Psychologie pro učitele*. 1. vyd. Praha: Portál, s.r.o., 2001. s. 585-587

### 3. Možnosti pedagogů v prevenci šikany na školách

Existuje řada způsobů, jak pedagog může na děti působit a přispívat svým jednáním k prevenci patologických vztahů v třídním kolektivu. Já zde předkládám ty alternativy, které považuji za nejdůležitější, tedy vytváření efektivní školní preventivní strategie, cílený a kontinuální rozvoj sociálních dovedností, realizaci třídnických hodin, důsledné vyžadování domluvených pravidel a schopnost základní diagnostiky třídních vztahů.

#### 3.1. Školní preventivní strategie

Školní preventivní strategie (nebo také školní preventivní program) je dlouhodobý program prevence, jež je součástí školního vzdělávacího programu. Tato strategie jasně definuje krátkodobé i dlouhodobé cíle. Program musí být přizpůsoben kulturním, sociálním a politickým okolnostem i struktuře školy či specifické populaci jak v jejím rámci, tak v jejím okolí. Musí také důsledně respektovat rozdíly ve školním prostředí, oddalovat, bránit výskytu nebo snižovat výskyt rizikového chování a zvyšovat schopnost žáků a studentů činit informovaná a zodpovědná rozhodnutí. Program podporuje zdravý životní styl, tj. harmonickou rovnováhu tělesných a duševních funkcí s pocitem spokojenosti a chuti do života, pomáhá při ochraně lidských práv, a to zejména jedincům pocházejících z nejvíce ohrožených skupin (minority, cizinci, pacienti, děti). Z podnětů školní preventivní strategie bývá vypracováván Minimální preventivní program<sup>1</sup>.

**Minimální preventivní program** je základní preventivní aktivitou v rámci škol a školských zařízení. Tento konkrétní dokument školy je zaměřen na výchovu žáků ke zdravému životnímu stylu, na jejich osobnostní a sociální rozvoj i rozvoj komunikačních dovedností. Jeho principem je podpora vlastní aktivity žáků, pestrost forem preventivní práce s žáky, zapojení celého pedagogického sboru školy a současně i spolupráce se zákonnými zástupci žáků<sup>2</sup>. Nejen v prevenci platí, že méně a dobře je efektivnější než více a špatně. Realizátoři Minimálních preventivních programů musí tedy při volbě metodických postupů zvážit všechny okolnosti včetně

---

<sup>1</sup> MIOVSKÝ, M. a kol. *Primární prevence rizikového chování ve školství*. 1. vyd. Praha: TOGGA, spol. s.r.o., 2010. s. 101

<sup>2</sup> MŠMT ČR, *Metodický pokyn k primární prevenci sociálně patologických jevů u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních*. Č.j.: 20 006/2007-51. s. 2 - 3

konkrétních podmínek a situace školy, okresu i kraje<sup>1</sup>. Minimální preventivní program je zpracováván na období jednoho školního roku, zodpovídá za něj školní metodik prevence, na jeho tvorbě a realizaci se však podílejí všichni pedagogičtí pracovníci školy. Minimální preventivní program podléhá kontrole České školní inspekce, je průběžně vyhodnocován a písemné vyhodnocení účinnosti jeho realizace za školní rok je součástí výroční zprávy o činnosti školy<sup>2</sup>.

### 3.2. Rozvoj sociálních dovedností

Sociální dovednost je věku přiměřená znalost a obratnost klidně a tvořivě se zapojit do sociálního prostředí jedince<sup>3</sup>. V současné době je rozvoj těchto dovedností již samozřejmou součástí vzdělávacího procesu. Chceme-li žáky komplexně rozvíjet, naše působení musí směřovat nejen k výuce školních předmětů, ale i k rozvoji poznávacích procesů a sociálních dovedností. To znamená schopnost uplatnit své nabyté znalosti, umět se prosadit v sociální skupině, orientovat se v sociálních interakcích, schopnost zapojit se do dění ve třídě, adekvátně reagovat v interakci se spolužáky, učiteli a ostatními.

Problematické chování se vyskytuje velmi často ve skupinách, kde spolu členové nedokáží vzájemně komunikovat, panuje v nich netolerance a zjednodušeně řečeno zde platí právo silnějšího. Proto je rozvoj sociálních dovedností také důležitou prevencí rizikového chování, zejména šikany<sup>4</sup>.

Sociálním dovednostem je pozornost věnována v rámci osobnostní a sociální výchovy, jenž je od roku 2007 zakotvena v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (tzv. průřezová témata). Specifikem osobnostní a sociální výchovy je, že se učivem stává sám žák, žakovská skupina i běžné situace každodenního života<sup>5</sup>. Smyslem je pomáhat žákům najít cestu k životní spokojenosti založené na dobrých vztazích k sobě samému i k ostatním lidem. Metody této výchovy musí mít potenciál podněcovat žakovu činnost, tzn. musí být praktické,

---

<sup>1</sup> TYŠER, J. *Školní metodik prevence*. 1. vyd. Most: Nakladatelství Hněvín, 2006. s. 30

<sup>2</sup> MIOVSKÝ, M. a kol. *Primární prevence rizikového chování ve školství*. 1. vyd. Praha: TOGGA, spol. s.r.o., 2010. s. 102

<sup>3</sup> ORPINAS, P., HORNE, A. M. *Bullying prevention: Creating a positive school climate and developing social competence*. Washington, DC: American Psychological Association, 2005. s. 108

<sup>4</sup> MERITUM. *Pedagogická intervence u žáků ZŠ*. 1. vyd. Praha: Wolters Kluwer ČR, a.s., 2010. s. 202

<sup>5</sup> MŠMT ČR, *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: VÚP, 2007. s. 83

aktivizující, pestré. Patří mezi ně různé druhy her, cvičení, diskusí, sebezkušenostních aktivit, rolové a simulační hry, outdoorové techniky atd.<sup>1</sup>

Rozvoj a posilování sociálních dovedností žáků se nejlépe daří ve školách, v nichž učitelé pracují ve shodě, a toto téma se promítá do celkové atmosféry školy. Příkladem mohou být školy, které zakomponovaly rozvoj sociálních dovedností do svého školního vzdělávacího programu v podobě konkrétního vyučovacího předmětu. Obvykle také platí, že v těchto školách celý učitelský sbor absolvoval společné vzdělávání, které je na rozvoj sociálních dovedností žáků zaměřeno. Nejen výchovní poradci, metodici prevence a třídní učitelé, ale i řadoví učitelé pak vědí, o čem je řeč, podle jakých principů se s žáky pracuje, a mohou tedy snáze navazovat na to, co se ve třídě odehrálo<sup>2</sup>.

Osobnostní a sociální výchovou se velice podrobně zabýval Projekt Odyssea, o.s. Na jejich webových stránkách [www.odyssea.cz](http://www.odyssea.cz) může učitel nalézt konkrétní metody, postupy, metodiky a techniky potřebné pro cílený, strukturovaný a efektivní rozvoj sociálních dovedností žáků. Dle mého názoru jde o výjimečný projekt, který postihuje široké spektrum témat osobnostní a sociální výchovy. Při své práci jejich webové stránky a zejména vypracované metodiky pravidelně doporučuji všem pedagogům jako nástroj pro zlepšení práce se třídami<sup>3</sup>.

### 3.3. Třídnické hodiny

Třídnické hodiny představují jednu ze základních možností pedagogů, jejichž prostřednictvím lze pozitivně působit na vztahy ve třídě, soudržnost kolektivu a sociální dovednosti žáků.

Řada učitelů, kteří třídnické hodiny realizují, věnují tento čas organizačním záležitostem, vyřídí v nich omluvenky, vyberou peníze na výlet nebo vstupenky do divadla, předají žákům informace o chystaných akcích. O tuto agendu je jistě nutné se starat, na druhé straně však takto strávený čas není zakázkou žáků. Musí zde sedět a čekat, až si učitel všechny administrativní povinnosti vyřídí<sup>4</sup>.

Prostřednictvím třídnických hodin lze pomoci žákům k seznámení a poznávání se, podporovat jejich vzájemnou toleranci, dodržování stanovených pravidel, zachytit

<sup>1</sup> SEDLÁČKOVÁ, D. *Rozvoj zdravého sebevědomí žáka*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2009. s. 88-91

<sup>2</sup> MERITUM. *Pedagogická intervence u žáků ZŠ*. 1. vyd. Praha: Wolters Kluwer ČR, a.s., 2010. s. 201-205

<sup>3</sup> <http://www.odyssea.cz/metodiky-osv.php?cast=lekce-osv>

<sup>4</sup> MERITUM. *Pedagogická intervence u žáků ZŠ*. 1. vyd. Praha: Wolters Kluwer ČR, a.s., 2010. s. 206



náznaky ostrakizace či jiné formy nevhodného chování a řešit s žáky aktuální problémy třídy. Necháme-li žáky pravidelně sdělovat, co se jim ve třídě líbí a nelíbí, s největší pravděpodobností se nám podaří podchytit a často i vyřešit řadu problémů, které by jinak přerostly do neřešitelných rozměrů. Tento způsob práce přináší efektivní prevenci rizikového chování a současně přináší možnost vhodné intervence, kterou lze delegovat na odborníky nebo ji v některých případech samostatně provést<sup>1</sup>.

Doporučuje se, aby byly třídnické hodiny minimálně jednou za 14 dní (např. každý suchý nebo naopak lichý týden). Je vhodné informovat žáky i rodiče o smyslu jejich realizace, tedy podpoře společného života ve třídě a zajištění nutných organizačních záležitostí. Mezi dospělými je běžné, že mívají pravidelné porady, na nichž hovoří o společné práci, cílech, rekapituluji a hodnotí své činnosti, plánují další a při té příležitosti mají možnost spolu otevřeně hovořit, komunikovat, poznávat se. Je tedy logické, že každá větší skupina se potřebuje radit, aby spolu členové dokázali pracovat jako tým, a to bez ohledu na věk<sup>2</sup>.

Při vedení třídnických hodin se osvědčily následující zásady:

- 1. Propojenost se životem žáků** – učitel reaguje na aktuální potřeby a problémy žáků, společně formulují praktické závěry použitelné pro život žáků ve třídě.
- 2. Provázející vedení** – učitel má roli facilitátora, usměrňovače nikoli odborníka na správné řešení.
- 3. Interaktivita** – předpokládá se aktivní zapojení žáků do činnosti<sup>3</sup>.
- 4. Organizace třídnických hodin** – jsou stabilně umístěny do rozvrhu, konají se tedy pravidelně. Praktické je realizovat hodiny v kmenových třídách, sedět při nich v kruhu na židličkách nebo na koberci, jasně je strukturovat, plánovat jejich náplň a připravovat se na ně stejně jako na výuku<sup>4</sup>.

Třídnické hodiny jsou výborným prostorem pro sociálně-psychologické techniky, simulace a hry. Ty umožňují uvolnění napětí, podporují kreativitu a vnášejí do skupin dynamiku a určité napětí, dovolují vystoupit z vážnosti situace a zároveň dochází k intenzivní identifikaci s problémy rolí, ke kterým v reálných situacích nelze dospět<sup>5</sup>.

---

<sup>1</sup> DUBEC M. *Třídnické hodiny. Metodika práce třídního učitele s tématy osobnostní a sociální výchovy*. 1. vyd. Občanské sdružení Projekt Odyssea, 2007. s. 4

<sup>2</sup> MERITUM. *Pedagogická intervence u žáků ZŠ*. 1. vyd. Praha: Wolters Kluwer ČR, a.s., 2010. s. 207

<sup>3</sup> DUBEC M. *Třídnické hodiny. Metodika práce třídního učitele s tématy osobnostní a sociální výchovy*. 1. vyd. Občanské sdružení Projekt Odyssea, 2007. s. 4

<sup>4</sup> MERITUM. *Pedagogická intervence u žáků ZŠ*. 1. vyd. Praha: Wolters Kluwer ČR, a.s., 2010. s. 206-207

<sup>5</sup> HERMOCHOVÁ, S. *Skupinová dynamika ve školní třídě*. 1. vyd. Praha: AISIS o.s., 2005. s. 24

*Návrh struktury třídnické hodiny:*

- a) Na začátku vyřídíme organizační záležitosti. Naplánujeme si je však tak, abychom jimi nestrávili celou hodinu.
- b) Poté se posadíme s žáky do kruhu a zahájíme hodinu.
- c) Můžeme zařadit krátkou aktivizační hru, která pomůže žákům zbystřit smysly.
- d) Zrekapitulujeme, co se v uplynulých 14i dnech událo. Ptáme se žáků, co se povedlo, za co by některého ze spolužáků pochválili, co se naopak nepodařilo, s čím nebo kým bojovali, kdo ze třídy a jak jim udělal radost, co se o sobě dozvěděli. Hovoříme o tom, co by život ve třídě mohlo ještě příjemnit, co udělat pro to, aby se ve třídě cítili dobře a bezpečně. V případě, že od žáků vzejde informace o nějakém problému ve třídě, věnujeme dostatek času práci na jeho řešení.
- e) Lze stanovit plán na příštích 14 dní, co se bude dít, na čem zapracujeme, na co se zaměříme, abychom pak mohli hodnotit konkrétní činnost (například zadáme žákům, aby se příštích 14 dní snažili dozvědět o ostatních co nejvíce informací, motivujeme je k vzájemnému poznávání atp.).
- f) Nakonec vložíme ještě jednu z interaktivních her, která pomůže žáky zrelaxovat, uvolnit a příjemně zakončit hodinu.

V přílohách této diplomové práce přikládám seznam literatury zaměřené na hry a techniky pro skupinovou práci.

Takto vedenými třídnickými hodinami učitel může dosáhnout toho, že bude pracovat s motivovanými žáky, ti budou při tomto způsobu práce aktivní, zažijí to, že mohou konstruktivně ovlivňovat své školní okolí, zvyknou si samostatně řešit problémy, které se jich týkají, a přijímat za ně odpovědnost<sup>1</sup>. Učitel tak vytvoří podmínky pro bezpečné a důvěryhodné prostředí ve třídě s nastavenou otevřenou komunikací, což je základní podmínkou účinné prevence nezdravých vztahů a rizikového chování.

---

<sup>1</sup> DUBEC M. *Třídnické hodiny. Metodika práce třídního učitele s tématy osobnostní a sociální výchovy*. 1. vyd. Občanské sdružení Projekt Odyssea, 2007. s. 4

### 3.4. Třídní pravidla

Každý den našeho života se setkáváme s mnoha různými pravidly, jejichž dodržování je nezbytné pro fungování celé společnosti (pravidla slušného chování, pravidla českého pravopisu, pravidla silničního provozu, pravidla her aj.). Můžeme říci, že pravidla nám dávají pochopit, co se od nás očekává, jak se máme chovat, co dělat a naopak čemu se vyvarovat, abychom se nedostali do problémů. Školský systém má taktéž jasně nastavená pravidla, která vycházejí z legislativy našeho státu a jsou zakotvena ve školním řádu. Díky němu žák ví, že do školy musí chodit včas, je povinen plnit pokyny pedagogických pracovníků, svoji nepřítomnost ve škole písemně omlouvat, nosit si do výuky učební pomůcky, předkládat učiteli žákovskou knížku, neničit školní majetek atd. Také ví, že v případě porušení těchto ustanovení jej čekají příslušné sankce. Jsou však oblasti pravidel, které školní řády nepokrývají dostatečně, a to jsou pravidla ošetřující vztahy a společné soužití v třídních kolektivech. Žák se sice dozví, že nesmí jiného žáka bít a brát mu věci, protože je toto chování v rozporu se zákonem, co dalšího je ale třeba dělat pro respektující a přátelské prostředí ve třídě, se již ve školním řádu nedočte. Proto je tolik významná práce třídního učitele a žáků na vlastních třídních pravidlech<sup>1</sup>.

Pravidla a postupy soužití a fungování ve třídě stanovují očekávání, co mají žáci dělat, co dělat nemají a jak se chovat. Postupy stanovují, jak provádět konkrétní úkoly a činnosti. Obecně platí, že lidé se raději řídí pravidly, na jejichž tvorbě se mohli sami podílet. Z toho důvodu je důležité, aby se na vytváření pravidel mohly podílet samotné děti, a to v takové míře, která odpovídá jejich vyspělosti a dosavadním zkušenostem<sup>2</sup>. Tvorba skupinových pravidel je činností, která podněcuje kooperaci skupiny, podporuje soudržnost žáků ve třídě a motivuje členy skupiny k dosažení společného cíle. Jejich zavádění je nejvhodnější na začátku školního roku, kdy jsou žáci na nová pravidla vnímavější a nevhodné vzorce chování ještě nestihly propuknout. Pro jejich fungování je také nezbytné, aby je respektovaly a dodržovaly všechny zúčastněné osoby, tedy žáci i učitelé<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> DUBEC, M. *Poznáváme, určujeme a dodržujeme základní pravidla chování ve třídě a ve škole*. 1. vyd. Občanské sdružení Projekt Odyssea, 2007. s. 9

<sup>2</sup> Edice DOBRÁ ŠKOLA. *Jak správně pracovat se třídou. Materiály pro výchovné poradce a metodiky prevence na ZŠ a SŠ*. 1. vyd. Praha: Dr. Josef Raabe, s.r.o., 2011. s. 9

<sup>3</sup> ČAPEK, R. *Třídní klima a školní klima*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2010. s. 87

Důležité desatero pro tvorbu a fungování třídních pravidel:

- 1) **Vycházíme z potřeb žáků.** Žáci pojmenovávají, co jim ve třídě vadí, co by chtěli změnit, co by do budoucna ve vztazích nechtěli mít atp. Učitel je nechává pravidla aktivně a samostatně vymýšlet, sám jim slouží jako facilitátor, moderuje a usměrňuje jejich diskusí a pomáhá formulovat pravidla do přijatelné podoby.
- 2) **Konkrétní formulace.** Konkrétnost umožňuje žákům pochopit, co přesně mají a nemají dělat, porozumí, na jaké chování má mít pravidlo vliv. Často se na školách setkávám s formulacemi pravidel typu „*chováme se k sobě slušně*“, „*mluvíme jen, když je to vhodné*“ apod. Taková formulace pravidel však může být pro žáka nejasná a matoucí, jelikož pod pojmem „*slušně*“ si může každý představit něco jiného. Stejně tak může každý žák považovat jinou situaci za vhodnou k mluvení. Je tedy třeba přesně vyjádřit, jaké chování se vyžaduje nebo naopak zakazuje a pro zvnitřnění pravidla jej uvést v Ich-formě. Příklady konkrétní formulace:

„*Oslovuji ostatní křestním jménem nebo vyžádanou přezdívkou.*“

„*Když mluví někdo jiný, tak mlčím.*“

- 3) **Pozitivní formulace.** Osvědčuje se formulovat pravidla v pozitivních větách, neboť dle některých výzkumů v oblasti lidské komunikace na ně člověk reaguje lépe než na negativní formulace<sup>1</sup>. Negativní formulace navíc často nevypovídá o tom, co má žák dělat. Například znění „*Nevyrušuji*“, „*Neskáču do řeči*“, „*Nedělám blbosti*“, „*Neberu věci ostatním*“, „*Neběháme po třídě*“ žákovi nenaznačuje, co přesně má v rámci tohoto omezení dělat. Pozitivní informace naopak dítěti říká, jaké chování se od něj očekává, je jakýmsi návodem k činnosti<sup>2</sup>. Jako vhodné se tedy jeví:

„*Když chci mluvit, přihlásím se o slovo.*“

„*Když si chci od někoho něco půjčit, požádám ho o to.*“

„*Když mi vadí, jak se ke mně někdo chová, řeknu mu to.*“

„*Po třídě se pohybuji pomalu.*“

- 4) **Omezený počet pravidel.** Obecně platí, že čím méně pravidel, tím snáze se v nich děti orientují. Mají-li být tedy pravidla efektivní, nemělo by jich být

<sup>1</sup> DUBEC, M. *Poznáváme, určujeme a dodržujeme základní pravidla chování ve třídě a ve škole*. 1. vyd. Občanské sdružení Projekt Odyssea, 2007. s. 11-12

<sup>2</sup> KREJČOVÁ, V., KARGEROVÁ, J. *Vzdělávací program. Začít spolu: Metodický průvodce pro 1. stupeň ZŠ*. 2. vyd. Praha: Portál, s.r.o., 2011. s. 56

mnoho. Doporučuje se stanovení maximálně pěti základních pravidel. Větší množství doporučení, jak se chovat a nechovat, může být ve výsledku kontraproduktivní. Žáci si pravděpodobně nebudou schopni pravidla zapamatovat a osvojit a pro učitele bude obtížná kontrola jejich dodržování<sup>1</sup>.

- 5) **Zviditelnění.** Základním předpokladem fungování pravidel je jejich zviditelnění. Měla by být vyvěšena na místě, na které ve třídě většina žáků dobře vidí. Jsou-li pravidla k vidění, lze na ně také snáze odkazovat. Kromě samotných pravidel lze také zviditelnět to, jak pravidla fungují nebo nefungují. Na prvním stupni se například používají obrázky slz a úsměvů, které se po zhodnocení užívání pravidel umístí ke konkrétním pravidlům (slzy k nefungujícím, úsměvy k fungujícím pravidlům). K pravidlům je možné i průběžně dopisovat potřebné komentáře, vysvětlení, příklady, obrazová ztvárnění apod.<sup>2</sup>
- 6) **Správcovství.** Jako praktické se ukazuje rozvíjet u žáků různé aspekty spoluřízení a spoluzodpovědnosti na úrovni tříd<sup>3</sup>. V otázce třídních pravidel lze nominovat správce, kteří budou průběžně hlídat jejich dodržování. Správcovstvím může být pověřena malá skupinka žáků. Ti si zvolí konkrétní pravidla, o která se chtějí starat. Pečovat o pravidlo znamená sám se ho snažit dodržovat a ve chvíli, kdy ho někdo poruší, na to reagovat. Jak reagovat a co v takových případech dělat lze s žáky nacvičit pomocí modelových situací. Nejjednodušším a nejrychlejším způsobem je však zpětná vazba směrem k porušovateli („*Pepo, skočil jsi mi do řeči a tím jsi porušil pravidlo.*“).
- 7) **Oceňování za dodržení pravidel.** Častým společenským jevem je, že si více všímáme věcí, které nefungují, upozorňujeme na chyby, sdělujeme kritiku. Stejně důležité je však i upozorňování na případy, které fungují a daří se. To platí i pro dodržování pravidel. Učitel by neměl zapomínat žáky oceňovat, vyjadřovat své uznání k jejich konkrétní činnosti<sup>4</sup>. Příklad:

*„Dnes mi udělalo velkou radost, že jsme si neskákali do řeči.“*

*„Honzo, líbilo se mi, že jsi upozornil Janu na to, že tě oslovila přezdívkou, kterou nemáš rád.“*

---

<sup>1</sup> KREJČOVÁ, V., KARGEROVÁ, J. *Vzdělávací program. Začít spolu: Metodický průvodce pro 1. stupeň ZŠ*. 2. vyd. Praha: Portál, s.r.o., 2011. s. 56

<sup>2</sup> DUBEC, M. *Poznáváme, určujeme a dodržujeme základní pravidla chování ve třídě a ve škole*. 1. vyd. Občanské sdružení Projekt Odyssea, 2007. s. 12-16

<sup>3</sup> ČAPEK, R. *Třídní klima a školní klima*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2010. s. 86

<sup>4</sup> DUBEC, M. *Poznáváme, určujeme a dodržujeme základní pravidla chování ve třídě a ve škole*. 1. vyd. Občanské sdružení Projekt Odyssea, 2007. s. 17

- 8) **Upozorňování na nefungování pravidel.** Poskytnutí zpětné vazby, tedy informace upozorňující na to, zda chování nějakého systému je nebo není na žádoucí cestě, je důležitou součástí práce s třídními pravidly. Zpracováním informací, které jedinec pomocí zpětné vazby dostane, může měnit své chování směrem, který si stanovil jako žádoucí pro dané prostředí, nebo se naopak rozhodnout své chování neměnit<sup>1</sup>. Nefunguje-li nějaké společně dohodnuté pravidlo ve třídě a nikdo na to neupozorní, stává se toto chování novou nepsanou normou. Máme například dohodnuto pravidlo „*Když mluví někdo jiný, tak mlčím.*“ Dříve nebo později nastane chvíle, kdy žáci začnou mluvit jeden přes druhého. Pokud na to nikdo neupozorní, brzy si začnou do řeči skákat takřka všichni žáci<sup>2</sup>.
- 9) **Reakce na opakované porušování pravidel.** Nastane-li ve třídě situace, že žák opakovaně porušuje dohodnuté pravidlo, je důležité s ním o jeho chování hovořit, rozvíjet diskusi o motivech jeho chování („*Honzo, nerozumím, proč jses v hodině několikrát otáčel na Michala, a mluvil s ním, když mluvil někdo jiný.*“), ptát se ostatních žáků na pocity („*Jak je vám, když dodržujete pravidla a někdo jiný je porušuje?*“). Cílem rozhovoru by měla být dohoda učitele s žákem, ze které bude vyplývat konkrétní závazek pro obě strany („*Dobře, domluvíme se, že se budeš snažit toto pravidlo dodržovat, jinak bych ti musel stanovit nějaký trest. Za 14 dní se sejdeme a probereme, jak se ti dodržování pravidla daří.*“). Sankce by měly přicházet na řadu až jako vynucovací nástroj pro případ, že nefungují ani opětovné rozhovory, ani uzavírání dohod. Měly by být stanovovány tak, aby umenšovaly dopady chování, za které jsou udělovány. Pokud tresty postrádají logickou spojitost s chováním, za které jsou udělovány, prudce klesá jejich dlouhodobá účinnost. Smyslem je rozvíjet žáky v tom, aby uměli dělat věci dobře, protože chtějí, nikoliv proto, že se bojí trestu<sup>3</sup>.
- 10) **Spolupráce celého učitelského sboru.** Je nutné, aby nastavená pravidla ve třídách znal a respektoval celý pedagogický sbor. Stane-li se, že některý pedagog prohlásí, že jej pravidla stanovená jiným pedagogem nezajímají a že v jeho hodinách to bude vypadat jinak, lze říci, že tím třídní pravidla

---

<sup>1</sup> REITMAYEROVÁ, E., BROUMOVÁ, V. *Cílená zpětná vazba*. 1. vyd. Praha: Portál, s.r.o., 2007. s. 15

<sup>2</sup> DUBEC, M. *Poznáváme, určujeme a dodržujeme základní pravidla chování ve třídě a ve škole*. 1. vyd. Občanské sdružení Projekt Odyssea, 2007. s. 14

<sup>3</sup> DUBEC, M. *Poznáváme, určujeme a dodržujeme základní pravidla chování ve třídě a ve škole*. 1. vyd. Občanské sdružení Projekt Odyssea, 2007. s. 20-23

jednoduše zlikviduje. Žáci pak v některých hodinách pracují a v jiných vyrušují. Jsou však de facto jen zrcadlem jednání dospělých<sup>1</sup>.

### 3.5. Diagnostika třídních vztahů

Diagnostické metody představují významnou pomoc při práci s třídním kolektivem, jelikož mohou učitelé pomoci zmapovat situaci ve třídě, zorientovat se v problému a odhalit, kde a jakým způsobem je třeba intervenovat.

Zkušenost ukazuje, že je-li ve třídě nepříznivá atmosféra, nepřátelské vztahy či náznaky rozvíjející se šikany, žáci si to zpravidla uvědomují a je pro ně velkou úlevou moci o situaci mluvit s dospělou osobou, které důvěřují – se svým třídním učitelem<sup>2</sup>.

Je třeba si uvědomit, že mapování vztahů ve třídě je vždy jen prvním krokem, po němž by měly následovat nápravné kroky (intervence).

#### Pozorování

Pozorování je nejdostupnějším nástrojem odhalování neblahých vztahů ve skupině. Měl by jej používat každý učitel, jelikož má možnost pozorovat chování žáků v mnoha různých situacích a podmínkách: při vyučování, o přestávkách, při obědě, na výletě nebo exkurzi atd. Cílem je všimnout si zejména následujících varovných ukazatelů: žák se vrací z přestávky do třídy jako poslední, většinou až s učitelem, pobývá v blízkosti učitelů, na školních akcích je sám, nikdo si ho nevšímá, změna chování nebo vzhledu žáka, záškoláctví, opakované bolesti hlavy či břicha, zhoršení prospěchu ve škole, ztráta zájmu o učení, porucha soustředění, ustrašené vystupování, smutná nálada, apatie, někdy naopak nezvyklá agresivita<sup>3</sup>.

Údaje získané příležitostným pozorováním je třeba zaznamenávat. Přitom je nutné dobře rozlišit chování, které jsme pozorovali, a naproti tomu náš hypotetický výklad tohoto chování, například záznamy jako: „žák se posmívá“, „zlomyslně ubližuje“ překračují objektivně pozorované skutečnosti a obsahují též pozorovatelnou interpretaci, která může, ale také nemusí, odpovídat skutečnosti<sup>4</sup>. Pro pozorovatele je

<sup>1</sup> Edice DOBRÁ ŠKOLA. *Problémové situace v kolektivu. Materiály pro výchovné poradce a metodiky prevence na ZŠ a SŠ*. 1. vyd. Praha: Dr. Josef Raabe, s.r.o., 2011. s. 20

<sup>2</sup> Edice DOBRÁ ŠKOLA. *Problémy se třídou. Diagnostika školní třídy a její praktické využití při práci se žáky*. 1. vyd. Praha: Dr. Josef Raabe, s.r.o., 2011. s. 5

<sup>3</sup> Edice DOBRÁ ŠKOLA. *Patologické vztahy ve skupině. Intervence šikany. Materiály pro výchovné poradce a metodiky prevence na ZŠ a SŠ*. 1. vyd. Praha: Dr. Josef Raabe, s.r.o., 2011. s. 10

<sup>4</sup> ČÁP, J., MAREŠ J. *Psychologie pro učitele*. 1. vyd. Praha: Portál, s.r.o., 2001. s. 31

nezbytné zůstat v rovině profesionálního popisu, bez emocí a bez interpretace. Je přirozené, že v nás pozorování emoce vyvolává a následně máme tendence to, co vidíme, vysvětlovat, objasňovat. Tato interpretace bývá však bohužel často mylná, jelikož oběti šikany se mnohdy chovají ve své obraně neadekvátně. Pokud se dopustíme nesprávného postupu vyšetřování, v důsledku dochází ke ztrátě důvěry dětí<sup>1</sup>.

- **PŘÍPAD 3:** Na jedné základní škole kamera instalovaná na chodbě zachytila, jak jeden z fyzicky vyspělých a silných chlapců praštil spolužáka, který byl svou stavbou těla ve zjevné nevýhodě (chlapec malého vzrůstu, slabý). Učitel se k případu postavil s jasným výkladem silného chlapce jakožto agresora a slabého chlapce jakožto oběti. Až hlubší a dlouhodobější vyšetřování odhalilo role opačné. Onen slabý chlapec působil jako vůdce skupinky jemu podobných chlapců, kteří společně psychicky šikanovali svého fyzicky silnějšího, ale intelektově slabšího spolužáka (častovali jej urážkami, posmívali se, pomlouvali apod.). Tento atletický typ osobnosti se neuměl jejich tyranii vhodně bránit a jeho nepříjemné pocity vygradovaly až do výbuchu agrese končícího incidentem na chodbě<sup>2</sup>.

Aby bylo pozorování důkladné a efektivní, nemělo by být ponecháno pouze na třídním učiteli. Naopak je třeba oslovit i ostatní vyučující, aby také své postřehy zaznamenávali. Všichni učitelé by se měli domluvit na formě záznamů (poznámkový blok, tabulka apod.), co a kdy se bude sledovat a poté se vzájemně informovat o výsledcích<sup>3</sup>.

## Rozhovory

Další diagnostickou metodou je rozhovor s jednotlivcem nebo se skupinou. Může mít podobu volného povídání se žáky, přes rozhovor polostandardizovaný až po standardizované dotazování. Nabízí volnost při zjišťování žákových subjektivních názorů, dovoluje jít do hloubky, pružně reagovat na nečekané žákovské odpovědi či mlčení. Vyžaduje klidné, nerušené prostředí, soukromí a čas, obzvláště v případech

---

<sup>1</sup> ČAPEK, R. *Třídní klima a školní klima*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2010. s. 102

<sup>2</sup> ŽUFNÍČEK, J. *Kurz Nové možnosti práce s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami. Šikana*. Moravské Budějovice, STŘED o.s., 2012

<sup>3</sup> Edice DOBRÁ ŠKOLA. *Patologické vztahy ve skupině. Intervence šikany. Materiály pro výchovné poradce a metodiky prevence na ZŠ a SŠ*. 1. vyd. Praha: Dr. Josef Raabe, s.r.o., 2011. s. 10



rozhovorů individuálních. Neměl by být jedinou použitou diagnostickou metodou, na níž bude učitel stavět své závěry. Existuje zde totiž nebezpečí efektu sociální žádoucnosti, tzn. že žák upraví své odpovědi, aby vyzněly tak, jak si myslí, že se od něj očekává, nebo tak, aby tazateli udělal radost<sup>1</sup>.

Je-li šikana v rané fázi, může být učitel při její intervenci úspěšný prostřednictvím promluvy se všemi zúčastněnými. S obětí hovoří o jeho možné pomoci a důležitosti včas problémy sdělit a řešit. S agresory probere jejich chování a sankce, které jim hrozí. Snaží se také o povzbuzení empatie. Zároveň nesmí opomínat zbytek kolektivu, v němž po dohodě s aktéry počáteční šikany vnese téma ubližování druhým například v třídnických hodinách nebo hodinách osobnostní a sociální výchovy. Poté dále podporuje kolektiv prostřednictvím aktivit zaměřených na kohezi a spolupráci žáků<sup>2</sup>.

### **Sociometrické metody a dotazníky**

Metodu sociometrie volíme v případě, kdy si nevystačíme s pouhým pozorováním nebo si chceme potvrdit informace zjištěné sledováním vztahů ve třídě od kolegů i od dětí. Podstatou metody je zjišťování a měření vztahů ve skupině (pozice a role v kolektivu, vztahové preference, obliba). Lze jí ověřit pozitivní i negativní vazby mezi dětmi.

Z dotazníků i sociometrických šetření obvykle vyplyne řada informací, proto je třeba počítat s vyššími nároky na zpracování. Většinu standardizovaných dotazníků je také vhodnější ponechat v administraci zaškolených pedagogů, psychologů nebo jiných odborníků. Příklady některých standardizovaných dotazníků:

- S-O-R-A-D (Hrabal) - slouží jako nástroj pro diagnostiku vztahů a interakcí v malých sociálních skupinách, včetně diagnostiky některých sociálně psychologických charakteristik jednotlivých členů těchto skupin. Zjišťuje informace o soudržnosti skupiny, stavu emocionální atmosféry, zda je třída rozdělena na nějaké podskupiny a jaké jsou mezi těmito podskupinami interakce a vztahy, které děti jsou ve třídě populární a které naopak odmítané atp.<sup>3</sup>.
- DOTAZNÍK B-3 a B-4 (Braun) – je vhodný k odhalení klimatu a vztahů, aktivity jednotlivých dětí a jejich pozic. Dotazník proti sobě staví kladné a záporné body

<sup>1</sup> ČÁP, J., MAREŠ J. *Psychologie pro učitele*. 1. vyd. Praha: Portál, s.r.o., 2001. s. 431

<sup>2</sup> Edice DOBRÁ ŠKOLA. *Patologické vztahy ve skupině. Intervence šikany. Materiály pro výchovné poradce a metodiky prevence na ZŠ a SŠ*. 1. vyd. Praha: Dr. Josef Raabe, s.r.o., 2011. s. 12-13

<sup>3</sup> Edice DOBRÁ ŠKOLA. *Patologické vztahy ve skupině. Intervence šikany. Materiály pro výchovné poradce a metodiky prevence na ZŠ a SŠ*. 1. vyd. Praha: Dr. Josef Raabe, s.r.o., 2011. s. 13

z preferencí ve třídě a zároveň sonduje spokojenost žáků se svou třídou. Vyhodnocení pak může probíhat kvalitativně i kvantitativně, což umožňuje srovnání tříd v jedné škole. Dotazník B-4 je určen pro žáky 2. a 3. třídy ZŠ a pro nižší třídy speciálních škol, dotazník B-3 se používá od 4. třídy ZŠ až po maturitní ročníky<sup>1</sup>.

- DOTAZNÍK D-1 (Doležel) - poskytuje komplexní obraz o třídním kolektivu, vztazích mezi jednotlivci, diagnostikuje sociálně patologické jevy ve třídě, dokáže zmapovat počínající fáze šikany. Žáci se v něm vyjadřují směrem k ostatním, výsledkem je pak 32 indexů (tabulek) žáků, se kterými je možné připravit dobrou intervenci ve třídě<sup>2</sup>.
- DOTAZNÍK MCI (Fraser) - měří klima ve 3. až 6. třídách ZŠ. Žáci hodnotí jejich třídní spokojenost, třenice a soutěživost, obtížnost učení a soudržnost třídy.
- DOTAZNÍK CES (Mareš) - je určen žákům druhého stupně ZŠ a studentům středních škol. V dotazníku žáci porovnávají preferovaný a aktuální stav klimatu třídy (tzn. jejich přání versus současný stav)<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> ČAPEK, R. *Třídní klima a školní klima*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2010. s. 109

<sup>2</sup> Edice DOBRÁ ŠKOLA. *Patologické vztahy ve skupině. Intervence šikany. Materiály pro výchovné poradce a metodiky prevence na ZŠ a SŠ*. 1. vyd. Praha: Dr. Josef Raabe, s.r.o., 2011. s. 13

<sup>3</sup> ČAPEK, R. *Třídní klima a školní klima*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2010. s. 110-118

## 4. Léčba šikany ve školním prostředí

Vytvořit obecný a zjednodušený návod řešení v podobě kuchařky a receptů na šikanu je velmi obtížné, jelikož hrozí nebezpečí napáchání větších škod nežli pomoci. Ke každému případu řešící se šikany je třeba přistupovat individuálně a velmi citlivě.

Vyšetřování šikany je nesnadným pedagogickým úkolem, nicméně je nutné zdůraznit, že je rovnocennou součástí pedagogické práce. To, jak si při vyšetřování učitel počíná, má mimořádný výchovný význam, ať už kladný či záporný. Vzpomínky, které dětem na toto stresující krizové období zůstanou, v nich mohou upevnit obraz pedagoga jako obdivovaného vzoru nebo naopak podlomit důvěru k němu i k celé škole<sup>1</sup>.

### 4.1 Typologie prevence

#### Primární prevence

Primární prevenci dělíme na specifickou a nespecifickou. **Nespecifická** primární prevence zahrnuje veškeré aktivity, metody a přístupy podporující zdravý životní styl, osvojování pozitivního sociálního chování a rozvoj harmonické osobnosti. Její podstatou je smysluplné využívání a organizace volného času (zájmové, pohybové, sportovní, aj. aktivity), jež vedou k respektování a dodržování určitých společenských pravidel, zdravému a všestrannému rozvoji a k odpovědnosti za sebe a své jednání<sup>2</sup>. Programy nespecifické primární prevence (např. různé volnočasové aktivity) by bylo žádoucí rozvíjet a podporovat i v případě, že by rizikové jevy neexistovaly. V oblasti prevence šikany se jedná zejména o posilování osobnosti, rozvoj sociálních dovedností (efektivní komunikace) a podporu mezilidských vztahů ve třídě (vzájemné důvěry, spolupráce ad.). Její funkci splňuje v podstatě celá osobnostní a sociální výchova<sup>3</sup>.

**Specifickou** primární prevencí rozumíme systém aktivit, služeb a programů zaměřených na práci s populací, u níž lze v případě absence těchto praktik předpokládat další negativní vývoj, a které se snaží předcházet nebo omezovat nárůst

<sup>1</sup> ŘÍČAN P., JANOŠOVÁ P. *Jak na šikanu*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2010. s. 74

<sup>2</sup> MŠMT ČR, *Metodický pokyn k primární prevenci sociálně patologických jevů u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních*. Č.j.: 20 006/2007-51. s. 2

<sup>3</sup> ŠVEC, J., JERÁBKOVÁ, S., KOLÁŘ, M. *Jak zlepšit vztahy v naší třídě*. 1. vyd. Praha: Projekt Odyssea, 2007. s. 8

jeho výskytu<sup>1</sup>. Specifickou primární prevenci lze rozdělit do tří úrovní provádění vydefinovaných v závislosti na tom, jaká je intenzita preventivního programu, jaké prostředky a nástroje využívá, na jaké úrovni zapojení je cílová skupina apod.<sup>2</sup> Definujeme primární prevenci všeobecnou, selektivní a indikovanou. Všeobecná se obrací na širší populaci, aniž by byl dříve zjišťován rozsah rizika. Selektivní se zaměřuje na žáky, u kterých lze předpokládat zvýšenou hrozbu rizikového chování, a indikovaná se soustředí již na jednotlivce a skupiny, u kterých byl zaznamenán vyšší výskyt rizikových faktorů v oblasti chování, problematických vztahů v rodině, škole nebo s vrstevníky<sup>3</sup>.

Narozdíl od nespecifické primární prevence by programy specifické primární prevence neexistovaly, kdyby neexistoval problém rizikových jevů. Jde o tzv. ekonomickou negativní definici. Specifičnost programů je dána nutností zaměřit se na určitou cílovou skupinu, která se jeví jako ohroženější, rizikovější. Nebylo by smysluplné, aby všemi typy programů procházely všechny děti, nýbrž pouze ty, u nichž lze vyšší pravděpodobnost výskytu rizikového chování předpokládat (ať už z hlediska věkového, sociálního nebo jiného)<sup>4</sup>.

V rámci programů zaměřených na specifickou prevenci šikany jsou trénovány dovednosti jako: jak se jí bránit, co dělat v případě, že se s ní setkám, komu a jak ji oznámit, apod.

## **Sekundární prevence**

Sekundární prevence se zaměřuje na rizikové jedince a skupiny zvláště ohrožené negativním jevem. V případě šikany se tedy jedná o skupiny, v nichž se již nějaká mírnější forma šikany vyskytla. Někteří odborníci dokonce tvrdí, že neexistuje třída, v níž by šikana nebyla přítomna alespoň v nějaké své počáteční podobě. Efektivita realizace sekundární prevence zde tkví ve zmapování situace, tzn. co nejpřesněji zjištění toho, co se ve třídě děje (kdo jsou aktéři šikany, jakým způsobem dochází k ubližování ad.). Je nezbytné co nejdříve šikanu zastavit a poté pracovat s celou

---

<sup>1</sup> MŠMT ČR, *Strategie prevence sociálně patologických jevů u dětí a mládeže v působnosti resortu školství, mládeže a tělovýchovy na období 2005 – 2008*. s. 9

<sup>2</sup> MIOVSKÝ, M. a kol. *Primární prevence rizikového chování ve školství*. 1. vyd. Praha: TOGGA, spol. s.r.o., 2010. s. 42

<sup>3</sup> MŠMT ČR, *Metodický pokyn k primární prevenci sociálně patologických jevů u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních*. Č.j.: 20 006/2007-51. s. 2

<sup>4</sup> MŠMT ČR, *Strategie prevence sociálně patologických jevů u dětí a mládeže v působnosti resortu školství, mládeže a tělovýchovy na období 2005 – 2008*. s. 9

třídou prostřednictvím cílených aktivit jako nastavování pravidel, stmelovací programy, pojmenovávání toho, co se ve skupině děje<sup>1</sup>.

### **Terciární prevence**

Prevence terciární je orientována na ty jedince a skupiny, u nichž se již negativní jev projevil. Preventivní aktivity se zde snaží co nejvíce zmírňovat následky problémového jevu a zamezovat jejich možnému pokračování. Jedná se například o snahu zabránit recidivě protizákonného jednání u mladistvých delikventů<sup>2</sup>.

U šikany hovoříme o skupinách, které onemocněly pokročilou a kriminální podobou šikany. Terciární prevence usiluje o její vyšetření, identifikaci pachatelů trestných činů a traumatizovaných obětí. Tento druh prevence je v kompetenci policie (např. vyšetřování trestného činu ublížení na zdraví), sociálních kurátorů, represivních a léčebných institucí (např. psychiatrické léčebny). Zaměřuje se více na práci s jednotlivcem nežli se skupinou. S agresory pracuje terciární prevence v rámci represivních a nápravných opatření daných zákonem a v rámci léčby. U obětí se jedná zejména o psychiatrickou a psychoterapeutickou pomoc<sup>3</sup>.

## **4.2. Prevence a postupy řešení dle pěti stádií šikany**

Průběh šikany rozdělujeme do pěti vývojových stádií:

### **I. Zrod ostrakismu**

Jedná se o mírné, převážně psychické formy násilí prostřednictvím postupného izolování jednoho nebo několika členů skupiny. Účastní se jej spíše jen několik dětí. Může se vyskytnout v jakémkoliv kolektivu, není nutná jakkoli výjimečná souhra podmínek a spouštěcích mechanismů<sup>4</sup>. Dr. Kolář pro izolované jedince užívá termínů obětní beránek, černá ovce, outsider, marginalizovaný jedinec apod. Dle něj jde o jedince, kteří jsou nejméně vlivní a oblíbení a nacházejí se na tzv. sociometrickém chvostu. Ostatní se s tímto členem skupiny přestávají bavit, pomlouvají ho, provádí legrácky na jeho účet<sup>5</sup>.

<sup>1</sup> ŠVEC, J., JEŘÁBKOVÁ, S., KOLÁŘ, M. *Jak zlepšit vztahy v naší třídě*. 1. vyd. Praha: Projekt Odyssea, 2007. s. 8

<sup>2</sup> HARTL, P. a HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. 1. vyd. Praha: Portál, s.r.o., 2000. s. 450

<sup>3</sup> ŠVEC, J., JEŘÁBKOVÁ, S., KOLÁŘ, M. *Jak zlepšit vztahy v naší třídě*. 1. vyd. Praha: Projekt Odyssea, 2007. s. 8

<sup>4</sup> ŽUFNÍČEK, J. *Kurz Nové možnosti práce s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami. Šikana*. Moravské Budějovice, STŘED o.s., 2012

<sup>5</sup> KOLÁŘ, M. *Bolest šikanování*. 2. vyd. Praha: Portál, s.r.o., 2005. s. 36

**Kolektiv:** Ve většině případů se již v této fázi kolektiv rozdělí na tři části. Za prvé jedince, kteří sympatizují s agresory. Na druhé straně stojí oběti a uprostřed je tzv. neutrální jádro, které se nepřiklání ani k jedné straně. Pro tyto žáky je stav v kolektivu téměř normální. Vědí, že agresori nemají rádi oběť, posmívají se jí, ale oni sami tuto situaci neřeší. Toto jádro je schopno podat pedagogovi nejobjektivnější informace týkající se dění ve třídě. Není však žádoucí vyhledávat mezi těmito potenciálními informátory jedince s výborným nebo naopak velmi špatným prospěchem ani „sociometrické hvězdy“ tříd, neboť hrozí riziko, že může jít o pravého skrytého agresora. Raději se obracejme na děti průměrné, které ani v chování ani v prospěchu, nevybočují do extrému.

**Způsoby ubližování:** Spolužáci oběť ignorují, neodpovídají jí na pozdrav, odsedají si, tváří se štítivě, oběť je pomlouvána, osočována, křivě obviňována. Agresori ji provokují ke vzteku, urážejí její rodiče, vysmívají se jejím chybám a neúspěchům, vtipkují na její adresu apod.<sup>1</sup>

**Prevence:** Je nutné neustále skupinu stmelovat, zajišťovat, aby nikdo z žáků nebyl dlouhodobě stranou, aby se nikdo nemusel bezmezně a naprosto podřizovat skupině, vést k vzájemné toleranci. Vhodné je zařídit, aby každý z členů skupiny mohl v něčem vyniknout, zažít úspěch<sup>2</sup>.

## II. Fyzická agrese a přitvrzování manipulace

Dochází k postupnému zacílení agrese na vybranou oběť či skupinku obětí a prohloubení manipulace. Zpočátku jde o mírnější formy zejména psychické agrese v podobě ignorování a verbální agrese prostřednictvím nadávek, pomluv apod. Ty postupně nabývají na intenzitě a cílenosti. Objevuje se rovněž fyzická agrese, která mívá zpočátku spíše subtilnější podobu, ale nemusí se objevit vůbec. Stále se týká jen několika aktérů<sup>3</sup>.

Fáze nejčastěji nastane, když se třída dostane do stresového napětí – čtvrtletí, pololetí, konec roku, kdy se píše větší množství písemných prací a tlak na jedince se zvyšuje. Oběť je zde pro agresory vhodným kompenzačním prostředkem<sup>4</sup>.

**Kolektiv:** Více se diferencuje, neutrální jádro se zpravidla rozpustí a rozdělí se na sympatizanty s agresory nebo s oběťmi. Je-li tato část na straně oběti dostatečně silná,

<sup>1</sup> MARTÍNEK, Z. *Agresivita a kriminalita školní mládeže*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2009. s. 118-119

<sup>2</sup> ŠVEC, J., JEŘÁBKOVÁ, S., KOLÁŘ, M. *Jak zlepšit vztahy v naší třídě*. 1. vyd. Praha: Projekt Odyssea, 2007. s. 12

<sup>3</sup> ŽUFNÍČEK, J. *Kurz Nové možnosti práce s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami. Šikana*. Moravské Budějovice, STŘED o.s., 2012

<sup>4</sup> KOLÁŘ, M. *Bolest šikanování*. 2. vyd. Praha: Portál, s.r.o., 2005. s. 36

může v této fázi vývoj šikany zastavit. Zpravidla tomu tak však nebývá. Ve třídě jsou však žáci ochotní o situaci vypovídat.

**Způsoby ubližování:** Bití, kopání, silné slovní urážky, okrádání, posluhování agresorům, nucení k ponižujícím činnostem. Terčem útoků se často stává majetek oběti (rozlámaná pravítka, tužky, přezůvky v odpadkovém koši, roztrhané oblečení). Oběti je vyhrožováno, že bude-li si někomu stěžovat, situace se ještě zhorší. Zažívá obrovský strach, na nějž obvykle reaguje útekem v podobě záškoláctví, somatizace (bolesti břicha, hlavy, teploty), až po různé formy sebepoškození. Prospěch, chování i docházka oběti se radikálně horší, za což bývá často kritizována a ze strany rodičů i trestána (nenapadne je, že se jedná o její obranu)<sup>1</sup>.

**Prevence:** vytvořit pozitivně orientované jádro, které se důsledně postaví proti fyzickým i psychickým projevům šikany a ostrakismu například tím, že připravíme prostor pro volbu aktivit – kdo by se chtěl zabývat vztahy ve třídě formou her a diskusí, bude pracovat s pedagogem, ostatní dostanou jinou práci, např. napsat esej o mezilidských vztazích, vyzdobit třídní nástěnku aj. Cílem je posílení vzájemných vztahů se zachováním určité míry dobrovolnosti. Důležitou součástí práce se třídou je jasné stanovení třídních pravidel chování, na jejichž vytváření žáci participují (navrhují, hlasují, diskutují o nich, mají právo nesouhlasit) a jejichž dodržování bude závazné pro celý kolektiv. Jejich dodržování je žádoucí oceňovat, na porušování ihned upozorňovat. Při opakovaném porušování nastavit systém sankcí. Znovu je velmi důležité, aby každý z žáků dostal příležitost zažít úspěch a v něčem vyniknout<sup>2</sup>. Nejdůležitějším nástrojem učitele při odhalování tohoto nemocného chování je **pozorování** (viz kapitola 3.5. Diagnostika třídních vztahů). Přílohou č. 2 této diplomové práce je tabulka rozlišující škádlící a již šikanující chování.

### III. Vytvoření jádra

Nepodaří-li se zastavit přitvrzenou manipulaci a počáteční fyzickou agresi, dojde zpravidla k utvoření skupiny agresorů. Ti začnou spolupracovat a systematicky šikanovat nejvhodnější oběti. Nejčastěji to budou oběti z prvních dvou stádií<sup>3</sup>. Strategie agresorů jsou dokonale promyšlené, hrají si s obětí a neustále prohlubují její strach, nedůvěru a labilitu. Oběť vyhledává přítomnost učitelů, aniž by s nimi

<sup>1</sup> MARTÍNEK, Z. *Agresivita a kriminalita školní mládeže*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2009. s. 119-121

<sup>2</sup> ŠVEC, J., JERÁBKOVÁ, S., KOLÁŘ, M. *Jak zlepšit vztahy v naší třídě*. 1. vyd. Praha: Projekt Odyssea, 2007. s. 13

<sup>3</sup> KOLÁŘ, M. *Bolest šikanování*. 2. vyd. Praha: Portál, s.r.o., 2005. s. 39

navázala kontakt, nechodí již za školu, jelikož ta se pro ni stává paradoxně bezpečným prostředím (jsou zde dospělí).

**Kolektiv** je agresory ovlivněn hrozbou „*Bud' budete na naší straně, nebo se také stanete oběťmi*“. Pozornost třídy se v rámci ubližování soustřeďuje pouze na oběť, přihlíží, nikdo se jí však nezastane. Často je pro ně oběť výhodná, neboť díky ní nejsou obětí oni sami, proto už raději nezasahují. V této fázi je již celý kolektiv odpovědný za chování, které vůči oběti probíhá<sup>1</sup>. O situaci již dokáží hovořit jen někteří jedinci, a to nikoli v přítomnosti skupiny<sup>2</sup>.

**Způsoby ubližování:** Ponižující úkony a posluhy agresorům, fyzické týrání (pálení, škrcení, mlácení), oběť je nucena předvádět gladiátorské hry, zastrašování, plivání do jídla oběti, připíchnutí cedulek s ponižujícími nadávkami na oblečení oběti, po cestě ze školy je válena v bahně, trhání sešitů a jiných věcí oběti a následné nahlášení učiteli, jak má vše špinavé a poškozené, oběť je nucena platit výkupné za nezmlácení, musí chodit v odstupu za ostatními, má zakázáno kohokoli samostatně oslovit, musí čekat na svolení ad.<sup>3</sup>

**Prevence:** Stejně jako ve druhém stádiu je i zde nutné podpořit zdravé jádro, dávat příležitost k vyniknutí všem, pracovat s pravidly ve třídě, důsledně dbát na vztahově symetrickou komunikaci. Při sebemenším podezření (např. výskytu zranění) je doporučeno odborně prošetřit, co se ve třídě děje. Prvním úkolem je odhadnout závažnost onemocnění skupiny a rozpoznání, zda nejde o neobvyklou formu šikanování. Dle závažnosti situace pak zvolíme konkrétní řešení. V případě, že nic nezjistíme, nadále situaci ve třídě citlivě a opatrně monitorujeme<sup>4</sup>.

#### IV. Přijímání norem agresorů

Není-li ve skupině silná pozitivní podskupina, činnost jádra může bez odporu pokračovat. Normy agresorů jsou přijaty většinou a stanou se nepsaným zákonem. Málokdo se dokáže postavit neformálnímu tlaku ke konformitě<sup>5</sup>. Oběť je na šikanujícím chování závislá, přijala svou úlohu jako normální, nebrání se ubližování, mnohdy paradoxně začne své trýznitele obdivovat. Stejně tak jsou závislí

<sup>1</sup> MARTÍNEK, Z. *Agresivita a kriminalita školní mládeže*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2009. s. 122-124

<sup>2</sup> ŽUFNÍČEK, J. *Kurz Nové možnosti práce s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami. Šikana*. Moravské Budějovice, STŘED o.s., 2012

<sup>3</sup> MARTÍNEK, Z. *Agresivita a kriminalita školní mládeže*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2009. s. 122-124

<sup>4</sup> ŠVEC, J., JERÁBKOVÁ, S., KOLÁŘ, M. *Jak zlepšit vztahy v naší třídě*. 1. vyd. Praha: Projekt Odyssea, 2007. s. 14

<sup>5</sup> KOLÁŘ, M. *Bolest šikanování*. 2. vyd. Praha: Portál, s.r.o., 2005. s. 39



agresoři na oběti, neboť si zvykli uvolňovat své napětí jejím ubližováním, mají radost, že se jich oběť bojí, mnohdy ubližují pouze z nudy a pro pobavení.

Typickým znakem také bývá používání slovníku nadřazenosti a podřazenosti. V nižších třídách se jedná většinou o slovník řecko-římský (agresoři se nazývají otrokáři, patricijové, obětem říkají otroci, plebejové apod.), na úrovni středních škol pak slovník fašistický (jednotka SS, obětí jsou židé, muklové, heftlinci, odpad apod.)<sup>1</sup>.

**Kolektiv:** U členů skupiny se vytvoří jakási alternativní identita, která je zcela poplatná normám vůdců. To, co hlásají pedagogové, ustupuje do pozadí. I mírní a ukáznění žáci se začnou chovat krutě a aktivně se účastní týrání obětí<sup>2</sup>. Informace již nelze získat od nikoho ze třídy bez speciálního postupu<sup>3</sup>.

**Způsoby ubližování:** Stále narůstá brutalita ve způsobu ubližování, oběť je věšena, škrcena, dušena, pálena různými předměty, svlékána do naha a vystavována před kolektivem, mlácena a kopána, zastrášována zbraněmi, jsou jí lámány prsty atd.<sup>4</sup>

**Léčba:** Rozkrýt tuto fázi šikany je již velmi obtížné. Například při některých skupinových aktivitách se může zdát, že třída perfektně funguje, spolupracuje. Při sociometrických šetřeních může agresor vyjít jako sociometrická hvězda a výsledky mohou být opačné, než jaká je skutečnost. Vhodnější než zásah samotného pedagoga se zde jako žádoucí jeví zásah erudovaný a promyšlený ze strany poučeného a kompetentního odborníka<sup>5</sup>. Je naprosto nepřijatelné vyřešit toto stadium šikany přesunem agresora či oběti do jiné třídy. Agresoři mají na šikanujícím chování vypěstovanou závislost, s velkou pravděpodobností si proto najdou i v jiném kolektivu oběť, které budou moci ubližovat. Pro oběť by přesun do jiné třídy znamenal více trest nežli vysvobození, jelikož i ona je do jisté míry na svých agresorech závislá. Hrozí tedy nebezpečí, že i v novém kolektivu si opět nechá ubližovat nebo že se dokonce bude ke svým původním trýznitelům vracet. Po vyšetření záležitosti a potrestání iniciátorů je nezbytně nutné s celým kolektivem intenzivně terapeuticky pracovat. Škola musí zajistit bezpečí oběti, třída by měla být pod stálým pedagogickým dozorem, každý týden by měla proběhnout třídnická hodina věnovaná pouze vztahům a komunikaci ve třídě, oběť by měla mít možnost se kdykoli bezpečně svěřit

<sup>1</sup> MARTÍNEK, Z. *Agresivita a kriminalita školní mládeže*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2009. s. 125

<sup>2</sup> KOLÁŘ, M. *Bolest šikanování*. 2. vyd. Praha: Portál, s.r.o., 2005. s. 39-40

<sup>3</sup> ŽUFNÍČEK, J. *Kurz Nové možnosti práce s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami. Šikana*. Moravské Budějovice, STŘED o.s., 2012

<sup>4</sup> MARTÍNEK, Z. *Agresivita a kriminalita školní mládeže*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2009. s. 127

<sup>5</sup> ŠVEC, J., JERÁBKOVÁ, S., KOLÁŘ, M. *Jak zlepšit vztahy v naší třídě*. 1. vyd. Praha: Projekt Odyssea, 2007. s. 14

dospělému, jakmile se objeví známky dalšího ubližování<sup>1</sup>. Cílem následné práce je předefinovat skupinové normy tak, aby v nich pro šikanu už nebylo místo<sup>2</sup>.

## V. Totalita

Totalita neboli dokonalá šikana je posledním stádiem v tomto zhoubném procesu. Normy agresorů jsou přijaty všemi a dochází k nastolení totalitní ideologie šikanování, tzv. stadia vykořisťování. Agresoři zde ztrácejí poslední zbytky zábran a smysl pro realitu a jsou nutkáni k opakovanému násilí. Brutalita je považována za normální nebo dokonce za výbornou legraci. Zbytky lidskosti jsou vytěsňeny alternativní identitou přijímající ideologii násilí, v níž není místa pro soucit s utrpením a kde zcela chybí pocit viny<sup>3</sup>.

U oběti lze hovořit o podobě tzv. Stokholmského syndromu, jenž představuje zvláštní emocionální vazbu rukojmí na pachatele ve formě zastávání se, bránění pachatele, vzhlížení, obdiv nebo dokonce i láska k němu. V přeneseném významu jej můžeme rozpoznat i u vzájemně závislého vztahu agresora a oběti<sup>4</sup>.

**Kolektiv:** V kolektivu vládou agresoři, ostatní je poslouchají na slovo, všichni včetně oběti je brání. Učitel v tomto prostředí již nemá šanci intervenovat, třída poslouchá pouze hlavní agresory. Ti mnohdy ani nemluví, pouze vysílají neverbální signály čitelné jen pro třídu. Pro třídu je ubližování běžné, aktivně se na něm podílí, oddaně pomáhá hlavním agresorům.

**Způsoby ubližování:** Extrémní formy agrese a hrubosti končící těžkým ublížením na zdraví, v nejhorsím případě i smrtí. Jsou známy případy, kdy byly oběti páleny žhavými železy, vyhazovány ve skříňkách z vyšších pater školy či domovů mládeže, škrceny apod.

**Léčba:** Toto stadium je již neřešitelné, jedinou možností je rozpuštění celého kolektivu. Agresoři by měli za tuto šikanu nést velice tvrdý následek, měli by být umístěni do výchovného zařízení, s obětí je nutné dlouhodobě terapeuticky pracovat pod vedením psychologů a psychiatrů. Z praxe vyplývá, že toto poslední stadium bývá naštěstí vzácností. Spíše než na školách se objevuje ve specifických zařízeních, kde je nakumulováno více jedinců s problémovým chováním a fungují tam jiná pravidla,

<sup>1</sup> MARTÍNEK, Z. *Agresivita a kriminalita školní mládeže*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2009. s. 127

<sup>2</sup> ŠVEC, J., JEŘÁBKOVÁ, S., KOLÁŘ, M. *Jak zlepšit vztahy v naší třídě*. 1. vyd. Praha: Projekt Odyssea, 2007. s. 15

<sup>3</sup> KOLÁŘ, M. *Bolest šikanování*. 2. vyd. Praha: Portál, s.r.o., 2005. s. 40

<sup>4</sup> KOLÁŘ, M. *Nová cesta k léčbě šikany*. 1. vyd. Praha: Portál, s.r.o., 2011. s. 41

než která jsou obvyklá v běžné populaci (klasickým případem byly například vojenské útvary).

Řešení třetího až pátého stádia (Žufníček, J. uvádí řešení čtvrtého až pátého<sup>1</sup>) záměrného ubližování spadá plně do kompetence policie ČR, nezbytná je spolupráce s odbory sociální péče, zainteresován by měl být etoped. Vyšší stádia by měl dále řešit soud pro děti a mládež. I přesto, že do řešení šikany vstupuje policie, neznamená to pro školu zbavení odpovědnosti za potrestání pachatelů. Je nepřípustné, aby měl agresor například z chování jedničku<sup>2</sup>.

### 4.3. Škola a řešení kyberšikany

Školy nemají své postavení v boji s kyberšikanou jednoduché, jelikož bývá často obtížně obhajitelná souvislost mezi šikanou v kyberprostoru a šikanou ve školním prostředí.

- **PŘÍPAD 4:** Po realizaci preventivního programu na jedné základní škole se na mě obrátila žákyně 9. třídy s žádostí o pomoc. Z popisu její situace ve třídě vyplývaly známky kyberšikany a šikany. Po letních prázdninách a její delší nemoci se zdálo, že ve třídě došlo ke změně uspořádání vztahů – vytvořily se nové skupinky, ti, kteří se dříve příliš nekamarádili, byli nyní přáteli a naopak. V říjnu se spustila na sociální síti Facebook vlna negativních a urážlivých komentářů k fotce, kterou si sem dívka umístila (př. „*Na co si to hraje, jaký má ego, jak vypadá bez brejlí, každej zub má jinak, rozbijte jí někdo těma berlema hlavu*“ atd.). Dívka hovořila o velkém množství komentářů, do kterého se zapojovali lidé nejen z její třídy, ale i celé školy. Svěřila se mamince, která se rozhodla situaci řešit s jednou z dívčinych spolužaček, jež na Facebooku také fotky komentovala. Tato spolužačka však jakékoli maminčiny výtky zapřela, tvrdila, že to je lež a zároveň se s pláčem hájila, že ona nic neudělala, že to byli jiní (jmenovala konkrétní spolužáky). Po tomto incidentu s maminkou žáci všechny komentáře z Facebooku smazali. Ve třídě

---

<sup>1</sup> ŽUFNÍČEK, J. *Kurz Nové možnosti práce s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami. Šikana*. Moravské Budějovice, STŘED o.s., 2012

<sup>2</sup> MARTÍNEK, Z. *Agresivita a kriminalita školní mládeže*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2009. s. 128-129

pak musela dívka čelit stále většímu posmívání ze strany spolužáků, ponižovali ji, že si neumí řešit věci sama, uráželi ji a pomlouvali. Na Facebooku se objevovaly komentáře již jen občas, žáci si však našli jako oběť svých poznámek i další dívky ze školy. Celá situace byla konzultována s výchovným poradcem. Ten pak zahájil vyšetřování dle stanoveného a doporučeného postupu. Průběh šetření probíhal korektním a klidným způsobem. Byly odhaleny dvě agresorky, které se ke svému nevhodnému chování přiznaly a vyjadřovaly nad ním lítost. Oběti se omluvily a chtěly své vzájemné vztahy zlepšit. Škola celý případ evidovala v písemné podobě a informovala o šetření a výsledku řešení i rodiče zúčastněných. Proti tomu se však jeden z rodičů velmi rozhořčeně ohradil a odmítal jakoukoli vinu své dcery, přestože ta se k ní již dávno přiznala. Obviňoval školu, že neměla právo zasahovat do řešení situace, jelikož to, co děti dělají ve svém volném čase, je zcela jejich věc, nikoli záležitost školy. Odmítal jasné argumenty, že se nejednalo pouze o chování ve volném čase, ale problém se přenesl i do školních lavic. Rodič vyhrožoval panu řediteli, že zahájí soudní řízení proti jeho škole, k tomu se však nakonec neuchýlil. Přestože škola byla dle selského rozumu v jasném právu a její intervence byla příkladná, následné chování rodiče bylo pro pana ředitele natolik nepříjemnou zkušeností, že se rozhodl v případě příští podobné situace obracet se rovnou na policii ČR a už se více do řešení šikany nepouštět. Jako opatření k prevenci kyberšikany zakázal na své škole používání sociální sítě Facebook.

Ač má škola povinnost řešit primárně problémy týkající se školního prostředí a území, kyberšikanou by se měla zabývat vždy, když se o ní dozví. Základním úkolem musí být zmapování konkrétního případu, které nám pomůže se rozhodnout pro správný postup řešení. Je nutné položit si tři otázky: Týká se kyberšikana žáka mé školy? Jak jsem se informaci dozvěděl? Děje se kyberšikana během vyučování?<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> MŠMT ČR, *Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních. Příloha č. 7. Kyberšikana. Č.j. 21291/2010-28. s. 12*

Otázku, zda se škola může či musí zapojit do řešení kyberšikany, nám může pomoci zodpovědět následující tabulka:

**Tabulka č. 1 Může se škola zapojit do řešení kyberšikany?**

Používané argumenty pro „NE“	Argumenty pro „ANO“
Probíhá-li kyberšikana mimo budovu školy, není to problém školy.	Je prokazatelné, že kyberšikana bývá ve většině případů doprovázena dalšími druhy šikany, které se dějí na půdě školy. Škola má povinnost starat se o své klima, zajistit práva dětí i zaměstnanců (např. právo na vzdělání, právo na pracovní podmínky atd.)
Řešení ve škole vyvolá negativní publicitu a odradí budoucí žáky.	Podle množství obětí kyberšikany s ní mají problémy téměř všechny školy. Škola, která popírá výskyt kyberšikany na své půdě, není představitelem dobré školy. Dobrá škola je ta, která umí problémy řešit a která usiluje vhodnými opatřeními a kroky k jejich předcházení. Taková škola má pak i dobrou publicitu.
Škola nemá nástroje, jak kyberšikanu řešit.	Kyberšikana je forma šikany. S postupy řešení šikany jsou učitelé obeznámeni a mají s nimi bohaté zkušenosti. Tyto postupy mohou aplikovat i při řešení kyberšikany.
Nástroje, které škola používá, nefungují, rodiče útočníka nespolupracují.	V takovém případě má škola možnost obrátit se na účinnější orgány a požádat je o součinnost při řešení (odbor sociálně právní ochrany dětí, Policie ČR aj.) <sup>1</sup> .

<sup>1</sup> KREJČÍ, V. *Kyberšikana*. Projekt Nebezpečné komunikační jevy pro učitele se zaměřením na kyberšikany, kyberstalking, kybergrooming a další sociálně-patologické jevy. Registrační číslo: CZ.1.07/1.3.13/02.0040. Olomouc, 2010. s. 52

## **Co může škola dělat pro prevenci kyberšikany**

V první řadě je třeba zanést do školního řádu pravidla používání informačních a komunikačních technologií, internetu a mobilních telefonů během vyučování, o přestávkách, v prostorách školy ad. Vedení školy by mělo definovat kompetence pedagogických pracovníků v rámci školy i mimo ni.

Dále může instalovat a využívat software, který v učebnách vyučujícímu umožňuje sledovat přes svůj počítač, co právě žák na své ploše dělá.

O pravidlech používání informačních a komunikačních technologií na školní půdě i o veškerých preventivních opatřeních by měl být každý žák informován. Vhodné je začlenit téma kyberšikany, netolismu, počítačové kriminality a dalších souvisejících jevů do výuky, například do předmětů osobnostní a sociální výchovy, informatiky, anglického jazyka apod.

V neposlední řadě je pro účinnou prevenci kyberšikany nezbytné, aby byl každý pedagog vzorem vhodného užívání moderních technologií a podporoval jejich pozitivní využívání<sup>1</sup>.

### **Doporučený postup školy při řešení kyberšikany:**

1. Zajistíme ochranu oběti. Postiženého člověka oceníme za jeho odvahu a to, že udělal správnou věc, když se s problémem svěřil. Dále se obrátíme na kompetentní osobu, která se těmito problémy zabývá (školního metodika prevence, IT poradce, operátora mobilní sítě, zřizovatele www stránek, profilu atd.). Informujeme také rodiče.
2. Zajistíme dostupné důkazy. Poradíme postižené osobě, aby si schovala důkazy pro jakékoliv vyšetřování (např. aby nesmazala obdrženou zprávu, aby pořídila záběr obrazovky nebo sdělila webovou adresu, kde se objevil případ kyberšikany v on-line komunikaci). Doporučíme jedinci opatření k předejití opakování situace (změna kontaktních údajů, zablokování kontaktů, opuštění chatovací místnosti apod.)
3. Důkladně vyšetříme všechny souvislosti incidentu a posoudíme, zda se skutečně jedná o kyberšikanu. V závažných případech kontaktujeme servisního poskytovatele a policii. Policie může servisnímu poskytovateli umožnit, aby se podíval do dat dalších uživatelů a tím zjistil další potřebné důkazy.

---

<sup>1</sup> MŠMT ČR, *Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních*. Č.j. 21291/2010-28. s. 64

4. Volíme takové opatření a řešení, které je odpovídající závažnosti prohřešku a důsledkům, které agresor způsobil. Při postizích agresorů postupujeme v souladu se Školním řádem a již vypracovaným krizovým plánem. Učitelé v České republice bohužel v této oblasti nemají příliš mnoho pravomocí, mohou pachateli ve škole např. omezit přístup na internet.
5. Poučíme rodiče o tom, kam dále se mohou obracet (Policie ČR, OSPOD, PPP, právní zástupce), jelikož některé případy kyberšikany nespadají do kompetence školy.
6. Na závěr požádáme o konečný verdikt, informace a stanoviska všech zainteresovaných subjektů a institucí.
7. Po skončení řešení je pak nutné nadále pracovat se třídou v oblasti prevence a možností řešení problémů<sup>1</sup>.

#### 4.4. Legislativa

Dle Metodického pokynu ministra školství, mládeže a tělovýchovy k prevenci a řešení šikanování mají školy a školská zařízení mimořádnou odpovědnost za to, aby předcházely vzniku tohoto problému a aby se s ním odpovědně vyrovnávaly již při jeho vzniku. Pocit bezpečí každého jedince je neodmyslitelnou podmínkou vytváření produktivního prostředí a dobrého sociálního klimatu školy. Všechny školy a školská zařízení mají proto povinnost předcházet všem náznakům agresivity a všem způsobům šikanování mezi žáky a svěřenci. Šikanování nesmí být pracovníky školy v jakékoli formě akceptováno. Škola či školské zařízení má jednoznačnou odpovědnost za děti a žáky v době vyučování a školních akcí, a to podle § 27 Nařízení vlády č. 108/1994 Sb. a podle Pracovního řádu pro zaměstnance škol a školských zařízení (např. čl. 2). Podle § 422 Občanského zákoníku odpovídá škola nebo školské zařízení i za škodu způsobenou žákům v době vykonávání přechodného dohledu, tj. při vyučování a v přímé souvislosti s ním<sup>2</sup>. Vyhláška upravující dohled nad žáky definuje, že dohled ve škole nebo školském zařízení při výchově a vzdělání a při poskytování školských služeb se vykonává právě v zájmu předcházení škodám

---

<sup>1</sup> KREJČÍ, V. *Kyberšikana*. Projekt Nebezpečné komunikační jevy pro učitele se zaměřením na kyberšikana, kyberstalking, kybergrooming a další sociálně-patologické jevy. Registrační číslo: CZ.1.07/1.3.13/02.0040. Olomouc, 2010. s. 54-55

<sup>2</sup> MŠMT ČR, *Metodický pokyn ministra školství, mládeže a tělovýchovy k prevenci a řešení šikanování mezi žáky škol a školských zařízení*. Č.j. 24 246/2008-6. s. 1-2

na zdraví, majetku, přírodě a životním prostředí<sup>1</sup>. Z tohoto důvodu pedagog musí šikanování mezi žáky neprodleně řešit a každé jeho oběti poskytnout okamžitou pomoc. Učitel nebo vychovatel, kterému bude znám případ šikanování a nepřijme v tomto ohledu žádné opatření, se vystavuje riziku trestního postihu pro neoznámení, případně nepřekažení trestného činu. V úvahu přicházejí i další trestné činy jako např. nadřžování či schvalování trestného činu, v krajním případě i podněcování<sup>2</sup>.

Právní nástroje na potrestání agresora se liší podle situací, ve kterých se oběť šikany nachází. Rodiče by se měli nejprve obrátit s žádostí o pomoc na školu, jelikož právní řád přiznává žákům a jejich zákonným zástupcům aktivní ochranu před šikanujícím chováním. Stání dohled nad školní činností vykonává Česká školní inspekce, dohled rodičů je zajištěn školní radou. Na chod školy dohlíží rovněž zřizovatel školy, tj. obec, případně kraj.

Vyústí-li šikana v trestní stíhání agresora, pak má její oběť postavení poškozeného s procesními právy v trestním řízení (např. právo na náhradu škody apod.). K trestnímu stíhání agresora však zpravidla nedochází pro jeho nedostatečný věk.

V současné době zatím šikana ani kyberšikana nejsou klasifikovány jako trestný čin. Pokud je však oběť svými agresory zavírána, přivazována, je jí bráněno ve volném pohybu, naplňuje takové chování skutkovou podstatu trestného činu omezování osobní svobody. Nutí-li ji agresori k úkonům, odevzdávání peněz, svačín, cigaret, popřípadě hrozí při jejich neuposlechnutí fyzickým násilím, jedná se o trestný čin vydírání. V případě vyhrožování (usmrcením, poškozením, zmlácením) manipulací, kdy dochází k silnému tlaku na oběť, můžeme hovořit o trestném činu vzbuzení důvodné obavy<sup>3</sup>. Mezi další trestné činy, kterých se agresori dopouštějí na svých obětech, dále patří například loupež, ublížení na zdraví, poškozování cizí věci, znásilnění, pohlavní zneužívání či kuplířství<sup>4</sup>, v rámci kyberšikany pak také nebezpečné pronásledování (stalking), útisk, neoprávněné nakládání s osobními údaji, porušení tajemství listin a jiných dokumentů uchovávaných v soukromí, pomluva a další nelegální činy vázané na internet popsané v souboru zákonných norem Trestního zákoníku č. 40/2009 Sb.<sup>5</sup>

<sup>1</sup> MERITUM. *Pedagogická intervence u žáků ZŠ*. 1. vyd. Praha: Wolters Kluwer ČR, a.s., 2010. s. 57

<sup>2</sup> MŠMT ČR. *Metodický pokyn ministra školství, mládeže a tělovýchovy k prevenci a řešení šikanování mezi žáky škol a školských zařízení*. Č.j. 24 246/2008-6. s. 1-2

<sup>3</sup> MARTÍNEK, Z. *Agresivita a kriminalita školní mládeže*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2009. s. 142-143

<sup>4</sup> KOLÁŘ, M. *Bolest šikanování*. 2. vyd. Praha: Portál, s.r.o., 2005. s. 215-216

<sup>5</sup> Zákon č. 40/2009 Sb., Trestní zákoník. Hlava 2. Trestné činy proti svobodě a právům na ochranu osobnosti, soukromí a listovního tajemství



Osoba mladší patnácti let není trestně odpovědná. Přesto lze proti těmto osobám dopouštějících se trestuhodného chování zakročit. Soud může osobě mladší 15 let uložit opatření jako dohled probačního úředníka, zařazení do terapeutického, psychologického nebo jiného vhodného výchovného programu v rámci Střediska výchovné péče, ochrannou výchovu. Mladiství ve věku 15 – 18 let jsou posuzováni soudem pro mládež s ohledem na jejich rozumovou a mravní vyspělost. Osoby starší 18i let jsou plně trestně odpovědné za své skutky.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> MŠMT ČR, *Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních*. Č.j. 21291/2010-28. s. 55

## **5. Analýza preventivních snah pedagogických pracovníků v oblasti šikany ve školním prostředí**

### **5.1. Stanovení cílů a výzkumných předpokladů**

Cílem realizovaných rozhovorů s pedagogy bylo zjistit, jak vnímají současnou situaci prevence šikany ve své škole a jaké jsou jejich kompetence v rámci ní.

Dílčími cíli výzkumného šetření bylo zjistit od dotazovaných respondentů následující:

- Jak hodnotí své znalosti o problematice šikany, zda jsou v ní pravidelně proškolení a zda má jejich škola strategii boje proti šikaně, s níž jsou obeznámeni i pedagogové.
- Zda mají vlastní zkušenosti se šikanou na své škole a pokud ano, jak byly tyto případy řešeny.
- Jak vnímají spolupráci v oblasti prevence šikany s ostatními pedagogy na škole a spolupráci na meziřesortní úrovni, tedy s různými návaznými službami.
- Co považují za zásadní při řešení zjištěné šikany a co považují za zásadní v rámci prevence šikany na školách.
- Zda třídní učitelé realizují třídnické hodiny a pokud ano, jaká je náplň těchto hodin.

#### **Výzkumné předpoklady:**

**VP 1:** Předpokládáme, že všichni dotazovaní učitelé základních škol mají pro prevenci šikany více časových možností než učitelé středních škol včetně gymnázií.

**VP 2:** Předpokládáme, že všichni dotazovaní učitelé jsou pravidelně proškolení v oblasti prevence rizikového chování žáků a studentů potažmo v prevenci šikany.

**VP 3:** Předpokládáme, že nejméně polovina dotazovaných učitelů spolupracuje se sítí návazných služeb a ví, kam a na koho se v případě potřeby obrátit.

**VP 4:** Předpokládáme, že všichni dotazovaní učitelé pravidelně realizují třídnické hodiny zaměřené na podporu pozitivních vztahů ve třídě a kohezi kolektivu.

## **5.2. Metodologie výzkumného šetření**

Původně bylo mým záměrem realizovat empirickou část diplomové práce pomocí dotazníkového šetření. Ve spolupráci s vedoucí diplomové práce jsem sestavila strukturovaný dotazník zaměřující se na názory, možnosti a kompetence učitelů základních a středních škol v oblasti prevence šikany ve školním prostředí. Dotazník byl rozeslán do škol v okrese Třebíč. Z celkového počtu 302 oslovených respondentů jej však vyplnilo a vrátilo zpět pouhých 21 z nich. Ze své praxe, při níž se pravidelně s učiteli setkávám a hovořím o jejich názorech a postojích, usuzuji, že jsou učitelé zahlceni přemírou administrativních povinností. Často jsou žádáni o vyplnění nejrůznějších dotazníků týkajících se školství a jsou zklamáni, když poté nevidí žádné pozitivní změny z nich vyplývající. Tyto postoje mohly být jednou z možných příčin nízké návratnosti mého dotazníku.

Od dotazníkového šetření jsem tedy upustila a rozhodla se pro průzkum využít metod kvalitativních, konkrétně pak metodu strukturovaného rozhovoru. Její výhodu jsem spatřovala v možnosti získání velkého množství informací o problematice od erudovaných osob, zjištění jejich názorů, myšlenek, obav a nahlédnutí hlouběji do jejich prostředí. Strukturovaný rozhovor s učiteli obsahoval celkem 14 otázek (9 otevřených, 2 polouzavřené, 3 uzavřené otázky). Otázky se zaměřovaly zejména na názory respondentů k problematice šikany na škole a k jejich možnostem v rámci prevence šikany v jejich třídě.

Kromě rozhovoru pak bylo použito také metody komparace k porovnání získaných odpovědí.

## **5.3. Charakteristika výzkumného souboru**

V rámci kvalitativního průzkumu jsem o rozhovor prostřednictvím e-mailové komunikace požádala 10 učitelů ze základních a středních škol v okrese Třebíč a jeho blízkém okolí. Záměrně byli osloveni pouze učitelé třídní, jelikož se domnívám, že jsou k prevenci šikany nejvíce fundováni. Tři učitelé s omluvou, avšak bez sdělení důvodu, rozhovor odmítli a jeden z učitelů sdělil, že se necítí být k rozhovoru kompetentní.

Rozhovor byl uskutečněn s šesti třídními učiteli:

- **Respondent č. 1** (dále jen **R1**): Paní učitelka základní školy připravené pro 600 žáků. Vyučuje český jazyk a dějepis, vykonává funkci školního metodika prevence a zároveň plní funkci třídní učitelky na druhém stupni.
- **Respondent č. 2** (dále jen **R2**): Pan učitel základní školy pro 950 žáků. Vyučuje matematiku, přírodopis, informatiku, vykonává funkci školního metodika prevence a výchovného poradce.
- **Respondent č. 3** (dále jen **R3**): Paní učitelka gymnázia vyučující německý jazyk a občanskou nauku, vykonává funkci školního metodika prevence a zároveň plní funkci třídní učitelky.
- **Respondent č. 4** (dále jen **R4**): Paní učitelka střední školy a střední odborné školy. Vyučuje biologii, zeměpis a společenské vědy, vykonává funkci třídní učitelky.
- **Respondent č. 5** (dále jen **R5**): Pan učitel gymnázia vyučující chemii a biologii a vykonávající funkci třídního učitele. Respondent není ze stejného gymnázia jako respondent č. 3.
- **Respondent č. 6** (dále jen **R6**): Paní učitelka vyučující na prvním stupni základní školy pro 950 žáků. Vykonává funkci třídní učitelky.

Čas a místo rozhovoru bylo vždy s respondentem předem domluveno. Respondenti byli informováni o tématu a cílech diplomové práce a bylo domluveno, že pro zachování jejich anonymity nebude uváděno jejich jméno, název školy, v níž pracují, ani konkrétní město, v němž jako učitelé působí.

#### **5.4. Prezentace a vyhodnocení získaných dat**

Následující deskripce zaznamenává odpovědi dotazovaných učitelů na otázky strukturovaného rozhovoru.

##### **OTÁZKA č. 1. „Kolik je Vám let a na jakém typu a stupni vzdělání působíte?“**

**R1:** „Je mi 45 let a učím na druhém stupni základní školy. Kromě třídnictví zastávám funkci školní metodičky prevence.“

**R2:** „Je mi 45 let. Učím, vykonávám funkci školního metodika prevence a výchovného poradce, a to na druhém stupni základní školy.“

**R3:** „42 let. Jsem třídní a školní metodička prevence na gymnáziu.“

**R4:** „30 let. Jsem třídní učitelkou na střední škole a středním odborném učilišti.“

**R5:** „53. Jsem třídní učitel na gymnáziu.“

**R6:** „53. Jsem třídní učitelkou na prvním stupni základní školy.“

### **OTÁZKA č. 2. „Jak dlouhá je vaše pedagogická praxe?“**

**R1:** „Učím 27 let a metodika prevence dělám asi tak 10 let. Tehdy se rozhodovalo, kdo z občankářů se bude starat o protidrogovou prevenci, mě to zajímalo, tak jsem si tu funkci metodika vzala na sebe.“

**R2:** „Učitelem jsem už 22 let.“

**R3:** „19 let.“

**R4:** „5 let.“

**R5:** „29 let.“

**R6:** „29 let.“

### **Tabulka č. 2 Respondenti**

<b>Respondent:</b>	<b>Věk:</b>	<b>Místo působení, funkce<sup>1</sup></b>	<b>Délka praxe</b>
R1	45	II. st. ZŠ, ŠMP	27 let
R2	45	II. st. ZŠ, ŠMP, VP	22 let
R3	42	gymnázium, ŠMP	19 let
R4	30	SŠ, SOU	5 let
R5	53	gymnázium	29 let
R6	53	I. st. ZŠ	29 let

### **OTÁZKA č. 3. „Ohodnořte či shrňte několika slovy, jak obsáhlé máte informace o problematice šikany (její znaky, projevy, fáze, řešení, metodický pokyn)?“**

**R1:** „Určitě si myslím, že informací mám dostatek a je pravda, že když nám ministerstvo školství posílalo metodické pokyny k prevenci šikany, bylo to v nich velmi dobře a podrobně vysvětleno. Netýkají se jenom šikany, líbí se mi, že v nich učitel může najít postupy pro všechny druhy rizikového chování, je tam popsáno, kdy a za jakých okolností informovat rodiče, sociálku a tak dále, takže s tím jsem moc spokojená. Stejně tak se mi líbí odborný časopis prevence, který nám pan ředitel

<sup>1</sup> pozn.: ŠMP – školní metodik prevence, VP – výchovný poradce

umožnil odebrat. Tam často najdu konkrétní příklady z praxe, různá doplnění metodických pokynů. Některé články nebo ony postupy řešení kopírujeme třídním učitelům, takže opravdu každý tam najde, co potřebuje.“

**R2:** „Jsem seznámen s Metodickým pokynem MŠMT k prevenci a řešení šikany a k prevenci sociálně patologických jevů, dnes rizikového chování. Víím, že šikanování má nepřímé a přímé znaky, podle kterých ji lze zjistit. K nepřímým znakům bych dle svých zkušeností zařadil například to, že oběť tráví přestávky sama mimo kolektiv, má ve třídě málo kamarádů, v hodinách se bojí promluvit, aby nebyla terčem posměchu, mívá poškozené nebo rozházené pomůcky na stole, zašpiněný oděv v šatně a taky větší absenci ve škole. Mezi přímé znaky bych zařadil posměšné a urážlivé poznámky na adresu oběti, psychický a v konečné fázi i fyzický nátlak na oběť. Agresor dává oběti různé nesmyslné příkazy, na oběti vyžaduje odevzdání svačiny nebo finanční hotovost. Vyvrcholením je pak fyzické ubližování. Co se týká vývoje šikany, má několik stádií. Od počátečního psychického nátlaku, kdy šikanovaného žáka ponižuje jeden agresor, přes stádium, kdy se ve třídě k agresorovi přidávají další žáci a vytvoří se nějaké nezdravé jádro (prsty naznačil uvozovky). Může dojít až k tomu, že se k této skupince nakonec přidá celý třídní kolektiv, který poslouchá agresora. To je potom dokonalá šikana. Při řešení šikany mají proběhnout rozhovory nejprve s informátory s tím, že je třeba zabezpečit jejich utajení, potom s obětí a také s případnými svědky. Nakonec provedeme rozhovor s agresorem, případně konfrontujeme výpovědi více agresorů. Snažíme se oběť ochránit a ihned také informujeme rodiče oběti.“

**R3:** „Myslím si, že jsem prošla mnoha školeními, takže co se týče teoretického základu, ten mám poměrně velký. Hodně mi dávají zejména praktické kurzy zaměřené na příklady z praxe, zkušenosti kolegů, líbí se mi, jak je strukturovaný nový metodický pokyn k rizikovému chování od ministerstva školství.“

**R4:** „Myslím, že o šikaně něco víím, ale zároveň víím, že nevím všechno (smích), takže určitě by bylo co doplňovat, mohla bych se v této problematice zlepšit. Takže kdybych se s šikanou setkala, potřebovala bych odbornou pomoc, která by mě vedla a radila, jak postupovat.“

**R5:** „Informace mám obecné. Vzhledem k tomu, že na naší škole je tato problematika minimální, nebylo ani nutné mít informace. Jako třídní jsem nic takového neřešil.“

**R6:** „Jsem seznámena s metodickými pokyny ministerstva školství k prevenci sociálně patologických jevů a k prevenci a řešení šikanování mezi žáky na školách a samozřejmě znám také sankční řád, který je součástí našeho školního řádu.“

Čtyři z šesti dotazovaných se domnívají, že mají dostatek informací o problematice šikany. Tři z nich jmenovali metodický pokyn vydaný Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, který vymezuje terminologii a začlenění prevence do školního vzdělávacího programu, popisuje jednotlivé instituce v systému prevence a úlohu pedagogického pracovníka, definuje Minimální preventivní program a doporučuje postupy škol při výskytu vybraných rizikových forem chování dětí a mládeže<sup>1</sup>. Jedna respondentka ocenila i nejnovější materiál Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, který stejně jako výše uvedený metodický pokyn v aktualizované podobě popisuje primární prevenci rizikového chování u dětí, žáků a studentů škol a školských zařízení. Kromě toho však doporučuje konkrétní pedagogické intervence pro nejčastější typy rizikového chování. Vymezuje jejich rizikové faktory, síť návazných služeb, legislativní rámec, typy prevence, kdy a koho v jakém případě vyrozumět včetně odkazů na řadu důležitých informačních serverů a webových stránek<sup>2</sup>.

Dva z respondentů cítí, že mají v oblasti teorie šikany rezervy, jeden z nich se zdál v problematice nezainteresován nejen v této otázce, ale i po zbytek rozhovoru.

Domnívám se, že v posledních letech se o šikaně hovoří ve větší míře než dříve, pedagogové jsou jí masírováni ze všech stran a dalo by se předpokládat, že tedy mají i mnoho informací o ní. Přesto se však ukazuje, že je tento předpoklad mylný a že ne všichni třídní učitelé jsou s mírou svých znalostí o šikaně spokojeni.

#### **OTÁZKA č. 4. „Účastníte se pravidelného vzdělávání v oblasti prevence rizikových jevů?“**

**R1:** „*Ano, pokud je nabídka nějakého zajímavého semináře, škola nám umožňuje se ho zúčastnit. Jezdíme hodně do Jihlavy na semináře pořádané krajským úřadem, občas do Třebíče, naposled například o drogové problematice na školách a podobně. Myslím si, že možností je dost, člověk musí chtít a hledat.*“

**R2:** „*Docela pravidelně navštěvuji semináře pořádané Městskou policií nebo Městským úřadem v Třebíči, které se týkají šikany, kyberšikany a dalších rizikových*

---

<sup>1</sup> MŠMT ČR, *Metodický pokyn k primární prevenci sociálně patologických jevů u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních*. Č.j.: 20 006/2007-51. s. 1

<sup>2</sup> MŠMT ČR, *Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních*. Č.j. 21291/2010-28. s. 3

*jevů mladistvých. Nepravidelně potom seminářů v Jihlavě, které pořádá jihlavský krajský úřad.“*

**R3:** *„Ano, jezdím na různé semináře a v současné době jsem v dlouhodobém vzdělávacím kurzu zaměřeném na prevenci rizikového chování.“*

**R4:** *„Ne, vůbec. Ani žádná proškolení ohledně šikany nemíváme ani jsme nikdy neměli.“*

**R5:** *„Neúčastním se. Možná kolega, já ne.“*

**R6:** *„Ne, neúčastním.“*

Z otázky číslo 4 vyplývá, že polovina dotazovaných je v problematice šikany vzdělávána a polovina nikoli. Lze usuzovat, že důvodem k neúčastnění se vzdělávání může být nedostatek času vyučujících, nevole vedení školy umožnit pedagogovi uvolnění z vyučování (a vyjednání suplujícího pedagoga) nebo neochota samotného respondenta se v této oblasti angažovat.

**Výzkumný předpoklad číslo 2 nebyl potvrzen.**

**OTÁZKA č. 5. „Co si myslíte o prevenci šikany na vaší škole? Má vaše škola nějakou preventivní strategii boje proti šikaně? (jakou)“**

**R1:** *„Máme minimální preventivní program, třídní učitelé se vztahům věnují v třídnických hodinách, využíváme preventivní programy Klubu Zámek a občanského sdružení Střed z Třebíče<sup>1</sup>, žáci mají ve třídách na nástěnkách vyvěšeny rady a postupy, co dělat v případě, že jim někdo ubližuje nebo jim nadává na sociální síti. Máme také schránku důvěry, kam mohou anonymně napsat, pořádáme společné výlety a akce.“*

**R2:** *„Ve škole máme vypracován a každým školním rokem doplňován Minimální preventivní program. Pro žáky prvního a druhého stupně organizujeme různé besedy a preventivní programy jako například Diagnostika třídního kolektivu, Komunikace, Pohodová třída, Výchova k toleranci. Využíváme programů Klubu Zámek v Třebíči, popřípadě Klubu mládeže Střed v Třebíči. Protože jsem zároveň učitel informatiky, seznamuji žáky ve svých hodinách s problémy kyberšikany, využívám k tomu webových stránek [www.kybersikana.eu](http://www.kybersikana.eu), k prevenci rizikového chování sleduji stránky [www.prevence-info.cz](http://www.prevence-info.cz) a také informační portál o šikaně na školách*

---

<sup>1</sup> pozn.: KLUB ZÁMEK – centrum prevence Třebíč a STŘED o.s. jsou neziskové organizace realizující programy specifické primární prevence na školách



*www.minimalizacesikany.cz. Každý rok s žáky vyplňuji on-line dotazník týkající se kyberšikany, ten poslední na adrese <http://vyzkum2011.e-bezpeci.cz>."*

**R3:** *„Na začátku školního roku míváme adaptační kurzy pro nově vzniklé kolektivy. Ty vnímám jako velmi důležité. Třídní učitel zde má možnost poznat děti jinak než jen podle chování a prospěchu ve škole. V současnosti plánuji zrealizovat povinné proškolení všech učitelů zaměřené na pozorování a předávání informací o nějakých rizikových projevech ve třídě. U nás je totiž největším problémem spolupráce s učiteli, kteří často nevidí smysl v nějakém řešení vztahů. Jinak naše školní preventivní strategie se mi zdá docela obecná. Nejvíce se zaměřuje na šikany, pak na poruchy příjmu potravy a na záškoláctví. Podle mého názoru ale záškoláctví není rizikový jev, nýbrž důsledek jiného rizikového chování. A dále máme školní poradenské pracoviště, se kterým jsou žáci seznámeni.“*

**R4:** *„Ve škole máme takové materiály, u kterých se při nástupu podepisuje, že jsem je četla. Předpokládám, že tam mohlo být něco o šikaně, ale nečetla jsem ho. Každopádně prevenci šikany má na starosti metodik prevence, ten spolupracuje s vedením a společně rozhodují, co bude za akci, jak se budou řešit konkrétní problémy a tak podobně. Na začátku školního roku jezdí nové kolektivy na adaptační kurzy, které jsou podle mého názoru málo zaměřené na vztahy. Spíše se tam zvou odborníci na první pomoc, policie a další a realizují různé aktivity pro děti. Myslím, že by měl na těchto akcích být psycholog nebo jiný odborník, který by se zaměřil na vztahovou problematiku. Během školního roku pak studenti mívali preventivní programy od Klubu Zámek, ale témata si vybírali sami učitelé, nejednalo se vždy o prevenci šikany. Škola má také navázaného místního psychologa, ke kterému lze studenta doporučit na poradenství.“*

**R5:** *„Teoreticky asi ano, v praxi bych však řekl, že ne. Děti s preventistou chodí na nějaké akce, já jsem s nimi nikdy na žádném preventivním programu nebyl. Ani nevím, jestli se ty akce týkaly přímo šikany. Já jezdím se třídami na pobyty v rámci ekologie. Tam, kromě ekologického zaměření, hrajeme i různé hry, takže to můžeme považovat za nenásilnou prevenci šikany. Mají tam možnost se seznámit, vnímám to jako pozitivní.“*

**R6:** *„Každý rok je vypracováván a ožíván minimální preventivní program školy a třídní kolektivy se účastní programů primární prevence.“*

Tři respondenti uvedli Minimální preventivní program školy a preventivní programy realizované externisty z neziskových organizací, dva respondenti uvedli vysílání nově vzniklých kolektivů na adaptační pobyty začátkem školního roku.

Lze usuzovat na nízkou úroveň informovanosti a kontinuálnosti na střední škole a středním odborném učilišti, v níž jeho představitelka odpovídala na otázku nejistě. Škola sice realizuje adaptační pobyty pro nově vzniklé kolektivy v prvním ročníku, zdá se však, že třídní učitelé nejsou o preventivní strategii dostatečně informováni a její znalost má čistě formální úroveň.

Osobně se ztotožňuji s výkladem prvních dvou respondentů, kteří zmínili konkrétní aktivity zaměřující se na prevenci, aktivity třídních učitelů, informační nástěnky, zahrnutí témat prevence do vyučovacích hodin. Preventivní strategie těchto škol na mě působila efektivně pro svoji komplexnost a kontinuálnost. Vnímám jako důležité, aby byl do školní preventivní strategie zapojen celý pedagogický sbor. Domnívám se, že na řadě škol je veškerá preventivní činnost ponechána na školním metodikovi prevence a třídní učitelé se na ní pramálo podílejí (jak ukazují odpovědi respondentů č. 4 a 5). Školní metodik prevence má přitom realizaci Minimálního preventivního programu koordinovat a kontrolovat, na jeho tvorbě by se však měli podílet všichni pedagogičtí pracovníci školy na všech úrovních. Ředitel má odpovědnost za podporu, vytváření a realizaci programu, školní metodik prevence koordinuje přípravy a realizaci programu, jednotliví učitelé začleňují preventivní témata do výuky svých předmětů a toto začlenění je rozpracováno ve školním vzdělávacím programu. Třídní učitelé mají nezastupitelný význam při monitoringu rizikového chování ve třídě, při realizaci preventivních programů a jejich evaluaci.<sup>1</sup>

**OTÁZKA č. 6. „Setkal(a) jste se během své pedagogické praxe se šikanou nebo kyberšikanou ve třídě? (kolikrát, kdy, jak to probíhalo, jak byla věc řešena ...)“**

**R1:** „Myslím si, že neexistuje škola, kde šikana není. Bohužel ale v současné době mají některé děti i rodiče tendenci nazývat šikanou všechno, i to, co šikana není. Jeden z případů, se kterým jsem se setkala, skončil bohužel velmi tragicky, sebevraždou agresora. Šikana se odhalila tehdy díky dětem, jednalo se o žáky 8. ročníku. Agresoři byli tehdy natolik vychytralí, že během vyučování ani v přítomnosti dozoru o přestávkách, nic podezřelého neprováděli, ve třídě byl klid,

---

<sup>1</sup> MIOVSKÝ, M. a kol. *Primární prevence rizikového chování ve školství*. 1. vyd. Praha: TOGGA, spol. s.r.o., 2010. s. 102

*proto si učitelé ničeho sami nevšimli. Až žáci z jiné třídy, dokonce i z jiného ročníku, přišli za mnou a sdělili, že už to není možné nechat být, že se situace musí řešit. Uvedli, že v oné 8. třídě jednomu žákovi trhají vlasy, posmívají se mu a tak dále. To nám samozřejmě moc pomohlo. Informátoři se také ukázali jako velice stateční, když souhlasili, že se mnou klidně půjdou za panem ředitelem a poví mu, co viděli a co ví. Potom jsme promluvili s chlapcem v roli oběti, zavolali jsme jeho matce. Matka řekla, že o tom ví, ale do školy nepřišla. Takže ono někdy bývá školám vyčítáno, že něco neděláme, ale já vždycky zdůrazňuji rodičům na rodičovských schůzkách, že nám musí pomáhat a musí nás informovat o tom, co ví, protože my nejsme vševědoucí. Bez pomoci statečných dětí a statečných rodičů neuděláme nic. Kolegyně mi tehdy doporučila svého známého psychologa z Brna, kterému jsem volala s žádostí o radu, protože to tehdy byl první takový dost velký případ a nebyl ještě metodický pokyn k řešení šikany, takže jsem z toho měla strach. Ten mi sdělil, jak postupovat, upozornil na vyhnutí se konfrontace, na nutnost samostatně hovořit s účastníky, potrestat agresora a hlavně dát pozor na toho šikanovaného žáka, aby si ze strachu něco neudělal, takže jsme pozornost soustředili na něj. Doposud jsme se s tak vážnou situací nesetkali, proto jsme se domluvili, že svoláme speciální pedagogickou radu, kde případ projednáme a rozhodneme o výchovném opatření. Třídní učitelka napsala agresorovi do žákovské knížky informaci pro rodiče, že se syn dopustil tohoto prohřešku a že se o něm bude jednat na pedagogické radě. Cílem bylo, aby rodiče věděli, že se něco děje a nebyli pak úplně v šoku. No a já jsem na druhý den, kdy se měla konat ta rada, přišla do práce a dozvěděla jsem se, že chlapec se v noci oběsil. Při následném vyšetřování se zjistilo, že chlapec to doma neměl vůbec jednoduché, proto z něj možná šla i ta agrese, a ze strachu, co udělají rodiče, až se o případu dozví, spáchal sebevraždu. Zažila jsem i řadu dalších případů, naštěstí už ale nikdy tak tragických. Vždycky se podařilo odhalit ji v počátcích a k vyřešení stačili rozhovory s dětmi a rodiči agresora a samozřejmě nějaký výchovný postih, důtka a podobně.“*

**R2:** *„Ano, dvakrát. V obou případech se jednalo o šikanu v 9. ročníku, v jazykové třídě, kdy agresorem i obětí byla dívka. V prvním případě šlo o klasickou šikanu, kdy dívky byly agresorkou poškozovány školní pomůcky i oblečení. Nechyběl i psychický nátlak. Problém byl řešen s třídní učitelkou, s rodiči agresorky a s úspěšným výsledkem. Došlo k nápravě i v chování třídního kolektivu, přesto oběť do konce školní docházky měla velmi málo kamarádů. Myslím, že kolektiv už byl na straně*

agresorky. Druhý případ jsem řešil v loňském školním roce. Šlo o kyberšikanu na sociální síti Facebook. Při řešení jsem se bohužel setkal s velmi agresivním chováním otce jedné z agresorek a s velmi negativním postojem rodiče svědka, což bylo pro mě velmi zarážející a nepochopitelné. Zajímalo by mě, jak by se tento rodič choval v případě, kdyby jeho dítě bylo obětí. Případ jsem řešil standardním postupem, to znamená rozhovorem s informátory, svědky a obětí, nakonec s agresory. Po domluvě za přítomnosti zástupce vedení školy problémy přestaly.“

**R3:** „Několik. Během posledních dvou let jsme řešili tři případy. Naštěstí jsme je odkryli a podchytili asi tak ve druhém až třetím stádiu. Jejich řešení se odráželo od vstřícnosti třídních učitelů. V jednom z těchto případů nechtěl nechat třídní ani mě jako preventistu do toho nahlédnout, řešil to občas se zástupcem, ale hlavně si to chtěl řešit sám, protože to byla jeho třída a ten problém v ní viděl jako své selhání. V dalších dvou případech se třídní učitelé za mnou přišli poradit, společně jsme konzultovali jednotlivé kroky, postupy a myslím si, že jsme tímto způsobem elegantně problém odbourali. Před několika lety jsem řešila případ šikany i ve své třídě. Upozornili mě na něj rodiče chlapce, který se stal terčem občasných posměšků a mírných fyzických útoků ze strany některých spolužáků. Posbírala jsem informace od svědků, nasbíraná usvědčující fakta jsem poté oznámila agresorovi a jeho rodičům s tím, že škola toto chování nebude tolerovat. Musím říct, že od té doby to opravdu ustalo a dnes fungují jako velmi dobrý kolektiv. Rodiče mi tehdy přišli poděkovat, že jsem to nenechala být a opravdu se to řešilo.“

**R4:** „Ano, ale v jiné třídě. Šlo o dívku, která byla trochu zvláštní, oproti ostatním se dobře učila, jinak se chovala a zkrátka byla na okraji toho kolektivu. Já jsem nebyla třídní, ale učila jsem v této třídě, takže jsem si všimla, jak se k ní spolužáci chovali. Byly znát různé posměšky, upozornila jsem na to jejich třídní učitelku, která je zároveň metodičkou prevence na naší škole. Jak to pak dopadlo ale nevím, v současné době tam už neučím, nikdo se mě pak už neptal a pokud se to řešilo, pak asi na nějaké speciální poradě.“

**R5:** „Ve své třídě ne. Na jeden případ, který se v posledních letech řešil, si ale vzpomínám. Byla to ale spíše jakási pseudošikana. Na případ upozornil rodič, který se od svého známého učitele z naší školy dozvěděl, že jeho potomek je asi obětí šikany. Vyšetřování šlo mimo mě, věc řešil třídní učitel a metodik prevence. Ukázalo se, že oběť není úplně nevinnou obětí, protože ostatní záměrně naváděl, dával spolužákům podněty, aby ho ponižovali a tím se mohl předvádět před ostatními, například

*před děvčaty. Byla to jen nějaká forma jeho exhibice a tím, že se to dostalo ven, tím myslím k jeho rodičům, o tom tehdy asi doma mluvil jako o šikaně, ale nemyslím si, že to šikana byla. Takže ve finále byly nějak potrestány obě strany, nejen ti, kteří šikanovali, ale i ten v uvozovkách šikanovaný. Víc o tom nevím, nebyl jsem u toho, pamatují si jen, že se to nějak řešilo na poradě, ale víc jsem se o to nezajímal. Už jsem říkal, že u nás na gymnáziu se šikana moc neděje.“*

**R6:** „Nesetkala, nemám zkušenosti.“

V pěti případech ze šesti respondenti uvedli, že se se šikanou setkali. Tři z nich zároveň participovali na řešení těchto případů. Nutno připomenout, že všichni tito tři respondenti vykonávají funkci školního metodika prevence. Respondentka č. 6, která sdělila, že se šikanou zkušenosti nemá, však nepopírala výskyt tohoto chování ve své škole.

Jeden z dotazovaných uvedl případ řešený ve škole, avšak sám do něj nebyl zainteresován. Jde tedy o zprostředkovanou zkušenost s mnoha nejasnostmi a domněnkami respondenta. Sám vidí situaci šikany na jejich škole jako minimálně rizikovou, lze usuzovat na jeho nízký zájem o tuto problematiku.

Tvrzení „u nás na gymnáziu se šikana moc neděje“ může také připomínat snahu školy potírat výskyt rizikového chování pro zachování svého dobrého jména. Řada autorů však dnes již upozorňuje na mýtickou podstatu takových tvrzení, neboť šikanování se vyskytuje více či méně všude. Může k němu docházet v jakémkoli typu školy (základní, střední i vysoké školy), jakémkoli věku (šikana v mateřské škole i šikana mezi seniory), místě (šikana ve školách venkovských nebo ve velkoměstě), vyskytuje se i tam, kde bychom to nejméně čekali (šikana mezi ministranty v kostele, mezi tělesně postiženými aj.)<sup>1</sup>. Vedení škol často prezentuje své školy jako bezproblémové, sdělují, že jejich žáci nekouří, nezlobí, nechodí za školu, nekradou a nešikanují. Říkají to, co si rodiče přejí slyšet, protože do takových škol dávají své dítě s klidnějším svědomím. Nepříjemné překvapení však na ně čeká ve chvíli, kdy přijdou do školy s podezřením, že jejich dítěti někdo ubližuje. V takové situaci už nebudou chtít slyšet, že to se na této škole stát nemůže. Naopak by jistě rádi uvítali informaci o tom, že škola má s takovými situacemi zkušenosti a umí je řešit<sup>2</sup>. Souhlasím tedy s názorem jedné z respondentek, že neexistuje škola, na které by

<sup>1</sup> KOLÁŘ, M. *Bolest šikanování*. 2. vyd. Praha: Portál, s.r.o., 2005. s. 19

<sup>2</sup> ČÁP, D. *Šikana: mýty a realita*. 1. vyd. Praha: Wolters Kluwer ČR, a.s., 2011. s. 7

neexistovala šikana. Dobrá škola je však taková, která má připravený systematický program proti šikaně a umí se prezentovat svojí odvahou se šikanou bojovat.

**OTÁZKA č. 7. „Funguje ve vaší škole spolupráce mezi třídními učiteli, výchovným poradcem a školním metodikem prevence?“**

**R1:** „Já myslím, že u nás to funguje dobře. V minimálním preventivním programu máme zahrnuty úkoly pro třídní učitele i učitele odborných předmětů, například chemie je propojována s prevencí drog, sexuální tematika v přírodopise, třídní učitelé u nás vyučují výchovu ke zdraví. Vzájemně se radíme, takže myslím, že jsme dobře provázaný tým. Co nám ale velice chybí, je školní psycholog. Bohužel na něj ale nemáme peníze. Věřím, že psycholog by byl dobrou prevencí jak pro děti, tak i pro učitele, aby si mohli trochu v uvozovkách vyčistit hlavy. Naštěstí se našemu panu řediteli alespoň podařilo v rámci jednoho z projektů zřídit školní poradenské pracoviště a rozdělit funkce speciálního pedagoga, výchovného poradce a metodika prevence. Myslím si, že pokud totiž tyto funkce vykonává jeden člověk, nemůže podle mě dělat všechnu tu práci správně. Navíc, vezměme v úvahu směšné finanční ohodnocení metodiků prevence. Za to, že na něm leží velká zodpovědnost, musí se orientovat v zákonech, měl by mít vystudovaný příslušný obor, k tomu množství administrativy, může mít ze zákona příplatek tisíc korun.“

**R2:** „Ve škole vykonávám mimo jiných funkcí jak výchovného poradce, tak i metodika prevence. S třídními učiteli spolupracuji dobře, vždy mě až na nějaké velmi řídké výjimky upozorňují na případné problémy v třídních kolektivech. Snažíme se je společně řešit.“

**R3:** „Musím říct, že spolupráce není úplně ideální. Mám zkušenost, že buď se případy řeší jen se mnou, nebo jen s výchovným poradcem. Asi jen ve dvou nebo třech případech jsme si sedli společně i s vedením a třídním učitelem, ale to už byly závažnější případy. Obtížná spolupráce bývá také s třídními učiteli. Přisuzuji to tomu, že gymnázium bylo vždy vnímáno jako instituce s nadprůměrnými výsledky absolventů, zaměřené na úspěšnost a tradičnímu pedagogickému sboru se těžko přijímá fakt, že i u těchto studentů mohou nějaké projevy rizikového chování být. Jejich přístup je, zjednodušeně řečeno, o tom, že nechápou, proč se teď z rizikového chování dělá taková věda, když se to dělo normálně i dříve a vždycky se to dalo nějak zvládnout a vždycky jsme to vyřešili. Neberou ale na vědomí, že současná mládež je jiná než ta

*před deseti až patnácti lety, řeší jiné problémy, žijí v jiném světě, daleko rychlejším světě, děti jsou masírované médii, rodiče na ně nemají čas a tak dále.“*

**R4:** *„Myslím, že spolupráce funguje. Jako třídní učitelka vím, kam mám jít, když je nějaký průšvih. Výchovný poradce nebo metodik prevence mě pak nasměruje dál, poradí, co je potřeba, doporučí intervenci psychologa a podobně.“*

**R5:** *„Asi ano. Já osobně, kdybych se dozvěděl, že se u mě ve třídě něco děje, šel bych nejdřív za paní ředitelkou. Ta by si pak asi přizvala metodika prevence nebo výchovného poradce.“*

**R6:** *„Spolupráce funguje dobře, jsem spokojena.“*

Pět respondentů je se spoluprací s ostatními pedagogy na své škole více či méně spokojeno. Minimálně ví, kam se v případě potřeby obrátit, koho požádat o radu či pomoc, kdo je v jaké oblasti kompetentní osobou. V jednom případě respondentka vyjádřila nespokojenost se spoluprací s třídními učiteli. Ti nejsou k zájmu o vztahy ve třídě motivováni a stěžují tak práci i jí jakožto metodičce prevence. Zároveň tato respondentka v otázce č. 5 hovořila o svém záměru všechny učitele proškolit v problematice rizikového chování. Jejím záměrem je poučit kolegy o nutnosti pozorování chování žáků a v případě projevu rizikového chování vždy předat informaci metodikovi prevence. Domnívám se, že jde o krok správným směrem. Bude však třeba podpory ze strany vedení školy. Ředitelé škol odpovídají za systémové aktivity školy v oblasti prevence šikanování a násilí. Mají povinnost zajistit: vzdělávání pracovníků v akreditovaných kurzech k problematice šikanování; v souladu s pracovním řádem dohled pedagogických pracovníků nad žáky zejména ve škole před vyučováním, o přestávkách mezi vyučovacími hodinami, mezi dopoledním a odpoledním vyučováním, podle potřeby při přecházení žáků mezi budovami školy, do zařízení školního stravování a do školní družiny. Dále mají seznámit žáky i pedagogické pracovníky s negativními důsledky šikanování, a to jak pro jeho oběti a pachatele, tak i pro celý třídní (školní) kolektiv. Také zajišťují doplňování školní knihovny o literaturu z oblasti problematiky násilného chování a šikanování.<sup>1</sup>

Pokud přizpůsobujeme měnícímu se světu nové vzdělávací obsahy a hledáme vhodné způsoby edukace našich žáků, musíme si být vědomi i toho, že ten samý svět

---

<sup>1</sup> MŠMT ČR, *Metodický pokyn ministra školství, mládeže a tělovýchovy k prevenci a řešení šikanování mezi žáky škol a školských zařízení*. Č.j. 24 246/2008-6. čl. 4.

změnil i naše žáky. Úkolem pedagoga pak není stěžovat si, ale dělat to, co je třeba<sup>1</sup>. Každý učitel by si měl uvědomit, že se může stát účastníkem šikany a že jejím neřešením se může dostat do rozporu se zákonem. Dle Metodického doporučení MŠMT třídní učitel ve vztahu k primární prevenci spolupracuje se školním metodikem prevence při zachycování varovných signálů, podílí se na realizaci preventivního programu a na pedagogické diagnostice vztahů ve třídě, motivuje k vytvoření vnitřních pravidel třídy, která jsou v souladu se školním řádem, a dbá na jejich důsledné dodržování, podporuje rozvoj pozitivních sociálních interakcí mezi žáky třídy, zprostředkovává komunikaci s ostatními členy pedagogického sboru a je garantem spolupráce školy se zákonnými zástupci nezletilých žáků třídy, získává a udržuje si přehled o osobnostních zvláštnostech žáků třídy a o jejich rodinném zázemí<sup>2</sup>.

**OTÁZKA č. 8. „*Jak vnímáte spolupráci se sítí návazných služeb ve svém regionu? (psychologové, psychiatři, lékaři, policie, sociální pracovníci, okresní metodik prevence ad.)*“**

**R1:** „*Velice dobře se nám spolupracuje s pedagogicko-psychologickou poradnou, konkrétně s paní doktorkou, která zároveň pracuje ve funkci okresního metodika prevence. Ta realizuje pravidelná setkání pro školní metodiky prevence, se kterými jsem velmi spokojená. Také pro nás občas uskutečňovala intervenční programy ve třídách se špatnými vztahy, kde se například řešila šikana. Můžeme jí kdykoli zavolat, vždy nám poradí, pomůže. Zároveň oceňuji spolupráci s vámi (lektoři zařízení KLUB ZÁMEK - centrum prevence Třebíč). Když jsem si dříve úplně nevěděla rady, zavolala jsem vaše zařízení a pracovníci mi poskytli konkrétní kontakty, kam se obrátit. Dále naše škola spolupracuje s policií, která navštěvovala třídy s programy o trestně-právní odpovědnosti, kdysi jsem jednala i s místní psychiatrickou, když bylo třeba. Zkrátka, když je problém, vím, kam se obrátit.*“

**R2:** „*Spolupracujeme s PPP (pedagogicko-psychologická poradna), OSPODem (orgán sociálně-právní ochrany dětí), městským úřadem, státní i městskou policií. Osvědčil se Systém včasné intervence pro města Třebíč, Moravské Budějovice a Náměšť nad Oslavou. Do systému mají přístup výchovní poradci, policie, kurátoři,*

<sup>1</sup> ČAPEK, R. *Třídní klima a školní klima*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2010. s. 23

<sup>2</sup> MŠMT ČR, *Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních*. Č.j. 21291/2010-28. s- 7-8



*zdravotníci a jsou do něj zadáváni nejen problémoví žáci, ale i děti, u kterých máme podezření na týrání nebo zanedbání péče. Výbornou spolupráci máme s kluby Zámek a Střed, od nichž každý rok využíváme výborně připravené preventivní programy.“*

**R3:** *„Velmi dobrá spolupráce je s okresní metodičkou prevence, která nás vždy informuje o novinkách, zasílá potřebné dokumenty a materiály. Na společných setkáních jsme byli informováni o tom, co se připravuje pro preventisty a třídní učitele do budoucna. Myslím, že jde opět jen o další nával administrativních a formálních povinností. Mám pocit, že všechno směřuje k takové formálnosti, abychom si tedy opravdu mohli udělat čárku, že jsme proškolili třídní učitele o tom, co je to komunitní kruh a pracují s ním. To, jestli ho ale skutečně někdo používá, už se ale nekontroluje. A právě tento formalismus mi vadí. Když pak nastane konkrétní problém, zůstáváme většinou sami. Když se ještě vrátím k oné spolupráci s okresní metodičkou, také často supluje chybějícího školního psychologa. Mohu se na ni obrátit s žádostí o radu, vždy pomůže. Také na naší škole po dlouhá léta organizovala peer programy. Dále pak městskou policii zveme na adaptační kurzy, kde pro žáky realizují preventivní programy zaměřené na bezpečnost, sebeobranu apod. Každoročně spolupracujeme také se zařízením Klub Zámek a Střed v Třebíči, od nichž objednáváme preventivní programy. Letos to však bude obtížnější, protože město pozastavilo granty na primární prevenci a chce finančně podporovat prevenci sekundární. To je pro mě skutečně negativní signál. Například se po mně chce, abych napsala projekt na intervenční programy. Myslím si ale, že není logické předem chtít na tyto aktivity peníze, když nelze říci, kolik takových programů bude potřeba. Možná by mohlo pomoci mít na škole nějakého projektového manažera, který by projekty zadával.“*

**R4:** *„Máme kontakt na psychologa, policie a zdravotníci k nám jezdí dělat prevenci na adaptační kurzy. Psychologa děti znají, minimálně jedenkrát ročně vstoupí do každé třídy, aby to nebyla cizí neznámá osoba a aby věděli, na koho konkrétně se obrátit v případě potřeby.“*

**R5:** *„Tak to se ptáte nesprávného člověka, s tím nemám co dočinění a popravdě se o to ani nějak nezajímám. Kdybych jako třídní měl nějaké problémy, pak bych se asi zajímal, ale nemám žádné problémy. Vím jen z doslechu, že se jednou řešil případ chlapce, který nechodil do školy, měl mnoho neomluvených absencí a matka nespolupracovala, takže se to pak řešilo přes sociálku. Žák nakonec propadl a teď chodí do třídy s o rok mladšími žáky.“*

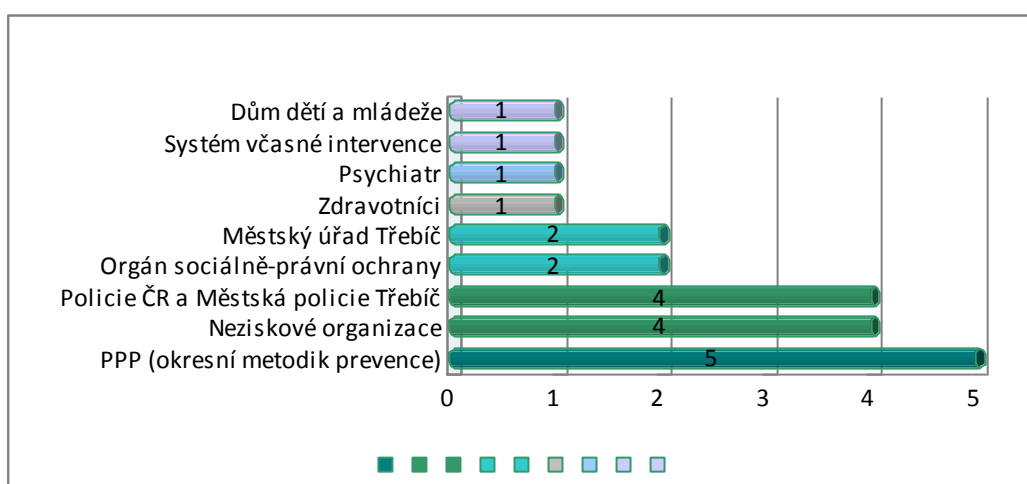
**R6:** „Spolupráci hodnotím kladně, spolupracujeme s pedagogicko-psychologickou poradnou, OSPODem, městským úřadem, policií, Domem dětí a mládeže v Třebíči, s neziskovými organizacemi Střed a Klub Zámek.“

Kromě jednoho respondenta všichni dotazovaní hodnotili spolupráci s návaznými službami převážně jako pozitivní. Zmiňovali zejména pedagogicko-psychologickou poradnu v Třebíči, v níž působí jedna z psychologek zároveň jako okresní metodik prevence a uskutečňuje pravidelné informační schůzky pro školní metodiky prevence. Mezi dalšími resorty uváděli nejčastěji spolupráci s policií realizující preventivní aktivity pro žáky, orgánem sociálně-právní ochrany dětí a neziskovými organizacemi poskytující programy specifické primární prevence.

Pouze jeden z respondentů nemá v oblasti spolupráce se sítí návazných služeb žádné zkušenosti, sděloval, že se nikdy nedostal do situace, při níž by takovou spolupráci potřeboval.

Z odpovědí respondentů se lze domnívat, že v okrese Třebíč je síť návazných služeb propracována, propojena a funguje na vysoké úrovni. **Výzkumný předpoklad č. 3 byl potvrzen.**

**Tabulka č. 3 Přehled využívání sítě návazných služeb**



### **OTÁZKA č. 9. „Co považujete za zásadní při řešení zjištěné šikany?“**

**R1:** „Dodržet metodický postup, zachovat chladnou hlavu a neřešit vše hned, v panice, raději si to nechat projít hlavou, poradit se s kolegy, vzájemně se zklidnit a samozřejmě pomoc žáků a pomoc rodičů, aby se šikanu vůbec podařilo odhalit.“

**R2:** „Za hlavní zásadu při řešení šikany považuji ochránit oběť. Určitě neprodleně informovat rodiče oběti, navázat s nimi kontakt a požádat je o spolupráci. Spolupracovat s kolegy při řešení šikany.“

**R3:** „Z pozice metodika prevence, aby vůbec někdo přiznal, že je nějaký problém a chtěl ho řešit a dále dlouhodobá spolupráce s učitelem. Aby třídní nepředpokládal, že oznámením třídního vztahového problému pro něj práce končí a stačí mu pak slyšet jen výsledek, jak jsem situaci vyřešila, ale aby naopak spolupracoval po celou dobu. Na jednom školení mě zaujal nápad mít ve škole rozdělené kompetence pro takové případy. To znamená mít například někoho, kdo umí dobře a citlivě vést rozhovory, kdo se nebude bát mluvit s agresorem a podobně. Aby se nestalo, že s nějakým prudkým a drzým agresorem bude muset vést rozhovor nějaká plachá paní učitelka.“

**R4:** „Komunikace mezi rodičem, dítětem, učitelem, metodikem prevence a vedením školy. Myslím, že by to neměl řešit jeden člověk, ale mělo by to být propojeno mezi všemi těmito osobami.“

**R5:** „Nedělat unáhlené závěry. Je třeba asi vše pořádně vyšetřit, zjistit, co a jak se stalo, aby se z něčeho neudělala zbytečná aféra.“

**R6:** „Navázání kontaktů s rodiči, zjištění důvodu šikany, konzultace s metodikem prevence o tom, jak postupovat, co dělat, také průběžné rozhovory během výuky prostřednictvím například dramatizace a samozřejmě také individuální konzultace se žáky.“

Mezi odpověďmi se často objevovala důležitost spolupráce a komunikace mezi učiteli navzájem, mezi školou a rodiči, ochrana oběti, řádné prošetření, zachování chladné hlavy a neunáhlovat se ve vytváření závěrů.

Můžeme říci, že respondenti využívají selského rozumu, který je umí odvrátit od nesprávných kroků. Jedním z mýtů totiž často bývá i učitelova snaha vyřešit šikanování sám a rychle. Ve chvíli, kdy se přijde plačící dítě svěřit o útocích spolužáků na jeho osobu, zaplaví příjemce této zprávy jistě řada negativních emocí jako hněv, lítost, strach ad. V ten moment je však nesmírně důležité nejít v těchto emocích situaci okamžitě řešit. S největší pravděpodobností ve třídě nic nezjistíme.

Jde-li o šikanu, třída bude zapírat a o další přestávce se bude chtít žalujícímu dítěti pomstít. Naopak je třeba zachovat klid, zajistit oběti bezpečí a zahájit postupné vyšetřování za pomoci kolegů a svědků. Často rozšířenou obavou učitelů také bývá vlastní selhání v očích kolegů, mají strach, že je budou vnímat jako neschopné nebo že ve třídě něco zanedbali. I tato představa může napáchat při řešení šikany mnohé škody. Vždy je nezbytné zapojit do řešení učitelský sbor, který může poskytnout řadu informací z pozorování ve svých hodinách či o přestávkách. Neřešit tedy šikanování sám a rychle, nýbrž rozvážně a týmově (!)<sup>1</sup>.

**OTÁZKA č. 10. „Co považujete za zásadní v rámci prevence šikany na školách?“**

**R1:** „Zastávám názor, že pokud se nezmění morální kredit téhle společnosti a zejména morální kredit v rodinách, pak se nedobereme ani zcela úspěšné prevence šikany na školách. Pokud má dítě z rodiny naučeno, co je dobré a co je špatné, pak při nějakém prohřešku stačí domluva učitele a dítě velmi rychle pochopí, že musí své chování změnit. Čili prevence šikany musí začínat u rodičů, ti mají dětem nastavovat hranice chování. Pokud je nastaveny nemá, pak přijde do školy a nechápe, co po něm učitel chce, proč se na něj zlobí, když nadává jinému spolužákovi.“

**R2:** „Poskytnout dětem co nejvíce informací, připravovat pro ně širokou nabídku různých volnočasových aktivit, kroužků a sportovního vyžití. Na naší škole samozřejmě existuje schránka důvěry i v elektronické podobě, kam se žáci mohou svěřit se svými problémy. E-mailovou schránku mám nastavenou na svém školním počítači. Důležitou součástí prevence šikany je z mého pohledu důsledné sledování dění v třídním kolektivu nejen třídním učitelem, ale všemi pedagogy, sledovat kolektivy nejen v hodinách, ale hlavně o přestávkách.“

**R3:** „Možná to bude znít jako fráze, ale myslím si, že pro prevenci šikany je nejdůležitější mít se žáky z pozice učitele takový vztah, aby se nebáli přijít za ním a otevřeně sdělit, co je za problém, že je něco trápí, že je potřeba něco řešit. Protože pokud se nic nedozvíte, nemůžete nic řešit. Není nutné být s dětmi kamarád, úplně klidně jde mít nastavenou otevřenou komunikaci i z pozice autority. Pokud ty děti k vám budou mít důvěru, tak vám řeknou spoustu věcí. Vyplácí se mi mluvit s nimi v komunitním kruhu ale i individuální rozhovory. V kruhu dokáží naznačit, odkrývat, že třeba ve třídě něco není úplně v pořádku. Když jsme spolu ale sami a sedíme k tomu

---

<sup>1</sup> ČÁP, D. *Šikana: mýty a realita*. 1. vyd. Praha: Wolters Kluwer ČR, a.s., 2011. s. 13-14

*například ještě i v křeslech, je neuvěřitelné, co všechno děti řeknou, dokáží se úplně otevřít.“*

**R4:** *„Podle mého názoru by prevence měla být pravidelná, dlouhodobá, nějak periodicky se opakovat. Aby to nebyl jeden program sem a jeden program tam, ale aby to byl spíše na sebe navazující proces. Učitelé by měli taky sledovat své třídy, všimnout si maličností v chování, předávat si informace.“*

**R5:** *„Kontrolovat děti. Například aby dozory nebyly jen formální, ale aby skutečně do tříd nahlížely a děti kontrolovaly. Dobrou prevencí by taky mohlo být vyhodit jedince, kteří na gymnáziu dělají stále průšvihy a neučí se. A důležitá je samozřejmě výchova v rodinách.“*

**R6:** *„Zaměřit se na volný čas dětí, aby měli dostatek možností, jak jej co nejlépe a aktivně trávit. Důležité je mít ve škole schránku důvěry a informační nástěnky. A napadá mě také spolupráce učitelů s žákovským parlamentem.“*

Každý z respondentů pojal svoji odpověď z jiného úhlu pohledu. Lze říci, že sečíst a aplikovat dohromady všechny zmíněné návrhy, možná by se opravdu vytvořila efektivní prevence šikany na školách.

Pravdu mají jistě všichni, kteří se obrací k rodinám i celé společnosti s apelem, že prevence rizikového chování začíná tam. Ideální výchova vštěpující dětem základní hodnoty, na nichž naše společnost stojí (úcta ke každé lidské bytosti, solidarita, soucit, obětavost, čest atd.), je nezbytnou součástí prevence, má-li být tato prevence schopna zabránit bujení šikany mezi dětmi. Základem mravní výchovy je ovšem také osobní příklad učitelů, kteří význam uvedených hodnot žákům prakticky předvádějí tím, jak se k nim chovají. Zároveň je nutné tyto hodnoty sdělovat slovem a obrazem, tedy ideově vychovávat, a to nejen ve vyučovacích hodinách, ale nepřetržitě. Základní mravní hodnoty mají tvořit stálou a samozřejmou součást prostředí, kterým děti obklopujeme<sup>1</sup>. *„Naši učitelé nesmějí být podobni sloupům u cest, jež pouze ukazují, kam jít, ale samy nejdou.“* (Jan Amos Komenský).

Ve své praxi, v rámci které s učiteli vždy reflektujeme dění během realizovaného preventivního programu, se často setkávám s tím, že při upozornění na projev rizikového chování u některého z žáků, řada učitelů začne popisovat jeho rodinnou anamnézu. Vysvětlují jeho chování na základě toho, že jsou jeho rodiče rozvedeni, že pochází z několika sourozenců, žije s babičkou, je hyperaktivní, má příliš pečlivou

<sup>1</sup> ŘÍČAN, P. *Agresivita a šikana mezi dětmi: jak dát dětem ve škole pocit bezpečí*. 1. vyd. Praha: Portál, s.r.o., 1995. s. 80

maminku, má agresivního otce atd. Vždy se zdá, jakoby tím chtěli odvést řeč od samotného merita věci, tzn. u žáka je podezření na rizikové chování a to je třeba řešit. Jakoby se tím snažili problém vysvětlovat tak, aby bylo jasné, že toto podezření není jejich vina a že vše padá na hlavu výchově v rodinách. Předpoklad, že za vše může výchova, je však další z mýtů o šikaně. Je vcelku přirozené, že má člověk potřebu najít viníka a přenést na něj odpovědnost. V případě šikany mají odpovědnost rodiče žáka, který se chová agresivně vůči spolužákům, a rodiče oběti, že se nedokáže prosadit a ubránit ostatním sám. Všichni rodiče se ale nejspíše shodnou, že výchova vlastního dítěte je jeden z nejtěžších úkolů, který na dospělého člověka čeká. Vychovávat nás nikdo nenaučí. Spíše se snažíme vychovávat jinak, než nás vychovávali naši rodiče. To však neznamená, že jsme všichni nespokojeni s tím, jak nás rodiče vychovávali. Jistě ale platí, že všichni rodiče (s výjimkou těch, kteří své děti přímo a vědomě týrají) vychovávají své děti nejlépe, jak dokážou. Někdy jim to možná moc nejde, ale určitě to myslí dobře<sup>1</sup>. Také je vhodné si uvědomit, že rodiče nejsou zdaleka jedinými vychovateli, ale hned po nich přebírá velice zásadní výchovnou úlohu právě škola. Nelze tedy veškerou odpovědnost přehazovat na škody napáchané v rodině.

Respondenti č. 2 a 6. doporučovali pro prevenci šikany také dostatek volnočasových aktivit. Jistě je aktivní a smysluplné trávení volného času efektivní prevencí jakéhokoli rizikového chování, otázkou však je, do jaké míry má která škola možnost volný čas žáků ovlivňovat. Můžeme se domnívat, že se respondenti v odpovědi zaměřili na prevenci šikany obecně, nikoli pouze prevenci šikany na školách, na kterou bylo v otázce doptáváno.

Jedna z respondentek hovořila o důležitosti dlouhodobého a systematického preventivního působení. Kontinuita a systematičnost patří mezi základní zásady efektivní prevence rizikového chování u dětí a mládeže<sup>2</sup>.

V odpovědích zazněl také význam otevřené komunikace mezi žáky a pedagogy, tedy nastavování bezpečného a důvěryhodného prostředí, na základě kterého žáci nemusí mít obavu učiteli sdělit, co je trápí nebo s čím se ve třídě potýkají spolužáci.

Přikláním se k názoru doktora Čápa, že nejúčinnější prevence obecně spočívá, zjednodušeně řečeno, ve srozumitelných pravidlech, respektu k druhým a otevřené komunikaci<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> ČÁP, D. *Šikana: mýty a realita*. 1. vyd. Praha: Wolters Kluwer ČR, a.s., 2011. s. 19

<sup>2</sup> MIOVSKÝ, M. a kol. *Primární prevence rizikového chování ve školství*. 1. vyd. Praha: TOGGA, spol. s.r.o., 2010. s. 40

**OTÁZKA č. 11. „Kolik hodin týdně strávíte se svojí třídou?“**

**R1:** „Já se svou třídou strávím minimálně pět hodin týdně. Naše paní zástupkyně se snaží rozvrhy hodin nastavovat tak, aby třídní učitel byl se svou třídou co nejméně. Samozřejmě učitelé odborných předmětů stráví ve třídách méně hodin než například já, která učím český jazyk a dějepis, takže oni tam stráví asi tak tři hodiny týdně. Třídní učitelé také ve svých třídách vyučují výchovu ke zdraví, kde je zakotvena i prevence šikany. Pak například i dozory na chodbách jsou nastavovány tak, aby třídní učitelé dozorovali v blízkosti svých tříd, stejně tak mají kabinety hned vedle svých tříd.“

**R2:** „Na druhém stupni sedm hodin týdně.“

**R3:** „Sedm vyučovacích hodin týdně a jednou za měsíc máme třídnickou hodinu.“

**R4:** „Čtyři hodiny.“

**R5:** „V normálním týdnu s nimi trávím hodiny, které vyučuji, takže asi tři hodiny týdně.“

**R6:** „22 hodin.“

**Tabulka č. 4 Počet hodin, které respondenti týdně stráví se svou kmenovou třídou**

<b>Respondent:</b>	<b>Stupeň vzdělání, na kterém třídní učitel v současnosti působí</b>	<b>Počet hodin strávených týdně ve své třídě</b>
R1	druhý stupeň ZŠ	5 hodin
R2	druhý stupeň ZŠ	7 hodin
R3	gymnázium	7 hodin
R4	SŠ, SOU	4 hodiny
R5	gymnázium	3 hodiny
R6	první stupeň ZŠ	22 hodin

Nejvíce času stráví ve své třídě třídní učitel na prvním stupni základní školy. Rozdíl mezi počtem hodin na druhém stupni základní školy a počtem hodin na střední škole není nijak výrazný. Počet hodin se pohybuje v rozmezí od tří do sedmi vyučovacích hodin v závislosti na aprobaci učitele. Třídní učitel vyučující pouze

<sup>1</sup> ČÁP, D. *Šikana: mýty a realita*. 1. vyd. Praha: Wolters Kluwer ČR, a.s., 2011. s. 20

odborné technické či umělecké předměty stráví se svou třídou méně času než ten, který vyučuje například předměty jazykové.

**OTÁZKA č. 12. „Vnímáte tento čas jako dostatečný pro prevenci šikany?“**

**R1:** „*Ano, myslím si, že je důležité být ve své třídě opravdu každý den, protože vztah třídního učitele a žáků je jiný než s ostatními učiteli. Mám zkušenost, že děti se raději se svými problémy obracejí na svého třídního, důvěřují mu.*“

**R2:** „*Ne! Lépe jsou na tom na prvním stupni, kde třídní učitelky tráví s dětmi téměř celý den.*“

**R3:** „*Ve stávající situaci na naší škole ano.*“

**R4:** „*Asi ne. Tři hodiny z těch čtyř je učím a jedna hodina je třídnická, to je málo.*“

**R5:** „*Nevím. U nás naštěstí nemusím tyhle věci řešit, nedějí se mi ve třídě. Zatím jsem to nikdy nepotřeboval.*“

**R6:** „*Určitě ano.*“

Tři respondenti na otázku odpověděli kladně, počet hodin strávený ve třídách, kde jsou třídními učiteli, považují za dostatečný k prevenci šikany. Dva z dotazovaných naopak uvažovali, že by pro prevenci šikany potřebovali strávit ve svých třídách více času a jeden respondent nevěděl, jak počet hodin strávených ve své třídě ohodnotit. Šikanu nikdy neřešil a ani její prevencí se tedy nezabývá.

Domnívala jsem se, že většina třídních učitelů má velmi málo příležitostí, kdy se se svými třídami setkává. Z odpovědí respondentů však vyplývá, že se se svou třídou vidí každý den nebo téměř každý den. Výzkumný předpoklad č. 1 odhadoval, že na střední škole se třídní učitel se svojí třídou potká méně často než třídní učitel na základní škole. Je však třeba rozlišit ještě třídnictví na prvním a druhém stupni základní školy. Vezmeme-li v úvahu, že třídní učitelé na prvním stupni, tráví se svými třídami každý den několik hodin, pak je výzkumný předpoklad č. 1 potvrzen. Na druhém stupni se již počet hodin odvíjí od aprobace učitele, což může být obdobným jevem i na střední škole. Počet hodin společně strávených se svými třídami na druhém stupni a na střední škole se tedy již výrazně neliší, proto zde výzkumný předpoklad č. 1 potvrzen není. Nebudeme-li však první a druhý stupeň základní školy rozlišovat a vyjdeme z původního celkového znění premisy, že učitelé



základních škol mají pro prevenci šikany více časových možností nežli učitelé středních škol včetně gymnázií, pak je tento **výzkumný předpoklad č. 1 potvrzen.**

**OTÁZKA č. 13. „Realizujete se svou třídou třídnické hodiny? Pokud ano, čemu se v tomto čase věnujete?“**

**R1:** „Ano, realizujeme třídnické hodiny jednou týdně v rámci předmětu *Výchova ke zdraví*. Pro tyto hodiny je vždy stanoveno nějaké téma jako například drogy, šikana, měsíc bezpečnosti a podobně, ale přizpůsobujeme obsah hodin situaci podle toho, co je aktuální a co je třeba řešit. Je zde ale potřeba, aby na tyto změny dokázalo reagovat vedení. Aby Vám například nevyčetlo, že jste tento měsíc nestihla probrat některou z látek a namísto toho se věnovala nějakému problému ve třídě. Vedení musí být pružné a musí učitelům důvěřovat. U nás toto našťěstí vedení chápe a vychází nám vstříc.“

**R2:** „Ano, většinou jedenkrát za měsíc. Řeší se výchovné problémy, úspěchy a neúspěchy, plánují se akce, řeší se konflikty mezi kolektivem a některým pedagogem, zástupce třídy informuje své spolužáky o jednání žákovského parlamentu s vedením školy.“

**R3:** „Ano, jedenkrát za měsíc. Řešíme hodně organizačních věcí, předávám dětem informace o tom, jaké se plánují akce, co se chystá, řešíme třídní fond a v závěru si pak necháme čas na povídání právě o té spokojenosti a nespokojenosti ve třídě.“

**R4:** „Jednou týdně ano. Většinou řešíme organizační záležitosti, informace z porady, peníze, výlety, praxe a tak podobně. Na vztahy tam nebývá čas. Navíc tato hodina bývá odpoledne, takže studenti moc nevnímají.“

**R5:** „Ne, vůbec. Když je něco potřeba řešit, tak za nimi dojdu o přestávce. Myslím si, že i kdyby třídnické hodiny byly, stejně by nakonec byly zase k vyřizování omluvenek a podobných administrativních záležitostí. Popravdě řečeno, vztahy ve třídě se nezabývám, ani o nich nic nevím. Jedinou takovou příležitostí, kdy se se žáky bavíme o jiných věcech než o škole, je společný výlet nebo lyžařský kurz.“

**R6:** „Realizujeme je jednou týdně. Diskutujeme s žáky o problémech, co se jim ve třídě podařilo a co naopak ne, děti mohou vyjadřovat své názory, naslouchají spolužákům, plánují společné akce, navrhují různá využívání přestávek, občas zařadím i nějakou sociálně-psychologickou hru.“

**Tabulka č. 5 Jaká je náplň třídnických hodin**

<b>Respondent:</b>	<b>Realizuje třídnické hodiny?</b>	<b>Jak často?</b>	<b>Jaká je jejich náplň?</b>
R1	ANO	1x týdně	témata rizikového chování, problémy ve třídě
R2	ANO	1x měsíčně	výchovné problémy, úspěchy a neúspěchy, akce, konflikty, informace z žákovského parlamentu
R3	ANO	1x měsíčně	organizační záležitosti, akce, třídní fond, ne/spokojenost ve třídě
R4	ANO	1x týdně	organizační záležitosti, informace z porady, peníze, výlety, praxe
R5	NE	----	-----
R6	ANO	1x týdně	co se ve třídě ne/daří, názory dětí, akce, sociálně-psychologické hry

Pět ze šesti respondentů pravidelně realizuje třídnické hodiny. Tři z nich třikrát týdně jednu hodinu, dva z nich jedenkrát měsíčně jednu hodinu. Náplň třídnických hodin se často týká vyřizování organizačních záležitostí a administrativních povinností. Ve čtyřech případech však zazněla i práce se třídou na jejich vzájemných vztazích, spokojenosti a kohezi, což výrazně podporuje pozitivní třídní klima.

Jeden z respondentů vůbec nerealizuje třídnické hodiny a vztahy mezi žáky neřeší.

**Výzkumný předpoklad č. 4 nebyl potvrzen.**

**OTÁZKA č. 14. „Co byste navrhoval/a pro zlepšení preventivní strategie v otázkách šikany ve školním prostředí?“**

**R1:** „Úbytek administrativy. Velmi mi vadí, že jako učitel a metodik prevence musím neustále vyplňovat obrovské množství papírů a dotazníků. Často si říkám, že vyplňuji papír pro jiný papír namísto toho, abych ten čas mohla strávit se svou třídou, což by bylo ve výsledku mnohem efektivnější. Neustále v papírech odpovídám na otázky v dotaznících, po kterých ale nezaznamenávám žádnou změnu. My učitelé často

*vyjadřujeme své názory, ale nikdo nás neslyší, nikdo na ně nereaguje. To mi vadí, neustále vyplňování papírů, které nemají smysl. Ze získaných dat se vytvoří další statistika, ale žádný další krok, který by vedl ke zlepšení situace, není vidět. Navíc se ony výzkumy rády opakují, takže mám pocit, že každý rok vyplňuji stejné odpovědi na otázky, upozorňujeme na chyby a navrhuje, co by se mělo změnit, ale stejně se nic neděje. To bych řekla, že je největší brzda v prevenci. Dokud se nezmění společnost, zákony, přístup rodiny a ministerstva, pak nemá smysl vymýšlet preventivní strategie, protože nebudou úplně účinné. Zároveň mě napadá, že bych potřebovala také lepší přístup společnosti a médií k učitelům. Je hrozné, jak prezentují učitele, hodnotí práci, kterou sami možná nikdy nezkoušeli. Vadí mi, že když se řeší nějaký problém ve školství, problém s učiteli, celá společnost se najednou stane odborníky na vzdělání a učitelství. Já bych si nikdy nedovolila mluvit například zedníkovi do práce. Takže svým způsobem pocituji šikanu ze strany veřejnosti směrem k učitelům. Celé je to bludný kruh. Média pomlouvají učitele, veřejnost nás pak nerespektuje, rodiče nás nerespektují a těžko nás pak mohou respektovat děti. Tím pádem i jakákoli prevence se obtížně uskutečňuje. Pro zlepšení bych tedy navrhovala začít od shora. Pokud děti a jejich rodiče uvidí zkorumpované politiky, kteří si mohou dovolit cokoli, proč oni by si pak nezkusili dovolit cokoli ke škole. Takže morální kredit celé společnosti se musí zvednout! Jak máme bojovat proti šikaně, když se často před agresory musíme bránit i my sami? Jak mám bránit děti, když agresori si dovolí postavit se i učiteli? Takže navrhovala bych změnu seshora.“*

**R2:** *„Eliminovat sociální rozdíly! (s velkým důrazem) Ale jak? Zavádět školní uniformy? Mně osobně by se ale asi nelíbily. Hlavní problém stejně vidím ve výchově v rodině.“*

**R3:** *„Myslím si, že vše začíná i končí nastavenou komunikací mezi pedagogickým sborem a vedením. Věřím, že pokud ze strany vedení bude cítit nějaká podpora, pak i ta prevence fungovat bude. Co mi ale velmi vadí je to, že ministerstvo chce na každé škole mít samostatnou funkci preventisty, který musí absolvovat specializační studium za patnáct až dvacet tisíc korun! Takže na jednu stranu to být musí, my si to zkrátka máme udělat, jak chceme, a na druhé straně na tom někdo nehorázně vydělává. To se mi zdá jako velký paradox. Nehledě na to, že o kvalitě různých vzdělávacích institucí se dá dost pochybovat a kde je pak nějaký kontrolní mechanismus? Kdo zkontroluje, jestli mě skutečně na specializačním studiu kvalitně proškolí a moje peníze nebudou vyhozeny do větru? Protože stát, potažmo inspekce zajímá často*

*pouze formální stránka věci, tedy zda jsou obsaženy konkrétní body, které obsaženy být mají. Udělají si čárku, že ano a jde se dál. Nikdo už nekontroluje do hloubky. Když už nám tedy ministerstvo nastavuje, co máme dělat a mít, tak bych si přála, aby nám k tomu také připravilo vhodné podmínky, aby se jejich požadavky daly splnit. A kromě toho bych samozřejmě chtěla kompenzaci té preventivní funkce po finanční stránce, protože tisíc korun poskytovaných v současné době je poměrně málo.“*

**R4:** *„Mít více času na prevenci. Líbí se mi příklad jedné mojí kamarádky učitelky z jiné školy, která se se svými žáky schází jednou týdně před vyučováním a tam společně shrnují uplynulý týden - co se jim povedlo, co naopak ne, co by chtěli zlepšit a podobně. Změnila bych také přístup většiny učitelů. Mám zkušenost, že pro většinu je to pouhá čárka, že mají splněnou prevenci a někteří bývají i naštvaní, že přišli o svoji vyučovací hodinu a budou teď pozadu v osnovách. Nevnímají prevenci šikany jako důležitou. Přitom si myslím, že právě v pubertě a na střední škole, učilišti je péče o jejich osobnosti tolik důležitá. Ve třídách na učilišti jsou jasně vidět role studentů, někdo je boss, někdo ten tichošlápek a všechno je docela výrazně vidět. Na druhou stranu se tím nemůže člověk úplně řídit, protože ve skutečnosti může být vše úplně jinak, než se mu na první pohled zdá. Proto by bylo dobré mít více času s žáky mluvit mimo odbornou výuku a věnovat se tomu, jak se jim daří a jací jsou.“*

**R5:** *„Asi lepší spolupráce školy a rodiny. Ale v tom je právě problém, že rodiče se o své děti příliš nezajímají. Dvakrát do roka máme rodičovské schůzky, na které ale polovina rodičů nechodí. A ti, co tam chodí, jsou rodiče bezproblémových dětí, které ani nemají prospěchové problémy. Těm můžeme děti jen pochválit. Ale rodiče průšvihářů sem nepřijdou.“*

**R6:** *„Nevím, nic mě nenapadá.“*

V poslední otázce zaznívaly rozdílné názory dotazovaných učitelů. Každý z nich by si pro zlepšení situace představoval jiný krok. Ve zkratce byly uvedeny pro zlepšení preventivní strategie šikany ve školním prostředí následující návrhy: úbytek administrativních povinností, změna společnosti začínající změnou chování těch, kteří stojí v čele naší politické moci, změna výchovy v rodinách, méně kritický přístup médií, který negativně ovlivňuje smýšlení celé společnosti a v důsledku pak klesá autorita pedagoga a dochází k jeho nerespektování žáky, eliminace sociálních rozdílů, otevřená komunikace v rámci pedagogického sboru, vstřícnější podmínky stanovované ministerstvem školství, větší finanční odměna za funkci školního

metodika prevence, více času na vztahy mezi žáky, změna přístupu učitelů směrem k pochopení potřeby zabývat se vztahovou problematikou mezi žáky, spolupráce školy a rodičů. Vcelku rozmanité spektrum nápadů k zefektivnění preventivních aktivit. U některých respondentů bylo znát mírné rozčilení, když sdělovali své myšlenky k problematice.

# ZÁVĚR

Cílem mé diplomové práce bylo zjistit, jak pedagogové vnímají současnou situaci prevence šikany ve své škole a zejména jaké jsou jejich příležitosti, způsoby a kompetence v rámci ní. Bylo osloveno několik učitelů v okrese Třebíč a jeho blízkém okolí. Na základě možnosti spolupráce bylo realizováno šest strukturovaných rozhovorů s třídními učiteli. Tři z těchto oslovených učitelů vyučují na základní škole, dva na gymnáziu a jedna paní učitelka na střední škole. Tři z respondentů byli třídními učiteli a současně školními metodiky prevence. Rozhovory byly zacíleny na zjištění, jak respondenti hodnotí své znalosti o problematice šikany, zda jsou v ní pravidelně proškolení, zda má jejich škola strategii boje proti šikaně, s níž jsou obeznámeni i pedagogové, jaké jsou jejich zkušenosti se šikanou na škole, jak vnímají spolupráci v oblasti prevence šikany s ostatními pedagogy a spolupráci s návaznými službami, co považují za zásadní při řešení zjištěné šikany a co považují za zásadní v rámci prevence šikany na školách a v neposlední řadě také zda a jakým způsobem třídní učitelé realizují třídnické hodiny. V souvislosti s těmito cíli bylo stanoveno několik výzkumných předpokladů:

***VP 1:** Předpokládáme, že všichni dotazovaní učitelé základních škol mají pro prevenci šikany více časových možností nežli učitelé středních škol včetně gymnázií.*

Třídní učitelé na prvním stupni tráví se svými třídami každý den několik hodin. Na druhém stupni se již počet hodin odvíjí od aprobační práce učitele, což může být obdobným jevem i na střední škole. Počet hodin společně strávených se svými třídami na druhém stupni a na střední škole se tedy již výrazně neliší, proto zde výzkumný předpoklad č. 1 potvrzen není. Nebudeme-li však první a druhý stupeň základní školy rozlišovat a vyjdeme z původního celkového znění premisy, že učitelé základních škol mají pro prevenci šikany více časových možností nežli učitelé středních škol včetně gymnázií, pak **je výzkumný předpoklad č. 1 potvrzen.**

***VP 2:** Předpokládáme, že všichni dotazovaní učitelé jsou pravidelně proškolení v oblasti prevence rizikového chování žáků a studentů potažmo v prevenci šikany.*

Z průzkumu vyplývá, že polovina respondentů je v problematice šikany vzdělávána a polovina nikoli. **Výzkumný předpoklad číslo 2 nebyl potvrzen.**

*VP 3: Předpokládáme, že nejméně polovina dotazovaných učitelů spolupracuje se sítí návazných služeb a ví, kam a na koho se v případě potřeby obrátit.*

Kromě jednoho respondenta všichni dotazovaní hodnotili spolupráci s návaznými službami převážně jako pozitivní. Zmiňovali zejména pedagogicko-psychologickou poradnu v Třebíči, spolupráci s policií, orgánem sociálně-právní ochrany dětí a neziskovými organizacemi poskytující programy specifické primární prevence. Pouze jeden z respondentů nemá v oblasti spolupráce se sítí návazných služeb žádné zkušenosti. **Výzkumný předpoklad č. 3 byl potvrzen.**

*VP 4: Předpokládáme, že všichni dotazovaní učitelé pravidelně realizují třídnické hodiny zaměřené na podporu pozitivních vztahů ve třídě a kohezi kolektivu.*

Pět ze šesti respondentů pravidelně realizuje třídnické hodiny. Náplň třídnických hodin se týká vyřizování organizačních záležitostí a administrativních povinností. Ve čtyřech případech zazněla i práce se třídou na jejich vzájemných vztazích, spokojenosti a kohezi. Jeden z respondentů vůbec nerealizuje třídnické hodiny a vztahy mezi žáky neřeší. **Výzkumný předpoklad č. 4 nebyl potvrzen.**

Průzkum dále ukázal, že více než polovina dotazovaných učitelů usuzuje na dostatek svých informací o šikaně. Někteří však vnímají rezervy na poli teorie i praxe. Lze říci, že díky vyspělým informačním a komunikačním technologiím, preventivním kampaním a také díky časté medializaci šikany je dnes skutečně velká dostupnost informací o jejím vzniku, stádiích, průběhu, řešení i prevenci. Průzkum neověřoval obsah znalostí pedagogů, proto nelze s jistotou říct, že jsou učitelé se svým množstvím informací schopni šikaně efektivně předcházet a v případě jejího zjištění včas a vhodně zasáhnout.

Školní preventivní strategie boje proti šikaně se zdála komplexní a propracovaná pouze ve dvou případech. Tyto školy realizují řadu preventivních aktivit, které se promítají do vyučovacích předmětů i mimo ně a zapojují celý pedagogický sbor. Z ostatních výpovědí vyplývala nejasnost učitelů v preventivní strategii nebo její neucelenost. Pět ze šesti respondentů uvedlo, že se se šikanou setkalo. Tři z nich participovali i na řešení těchto případů.

Téměř všichni respondenti jsou spokojeni se spoluprací s ostatními pedagogy na své škole. Minimálně ví, kam se v případě potřeby obrátit, koho požádat o radu či pomoc, kdo je v jaké oblasti kompetentní osobou. V jednom případě respondentka

vyjádřila nespokojenost se spoluprací s třídními učiteli. Ti nejsou k zájmu o vztahy ve třídě motivováni a stěžují tak práci i jí jakožto metodičce prevence.

Jako zásadní při řešení zjištěné šikany vidí oslovení pedagogové důležitost spolupráce a komunikace mezi učiteli navzájem, mezi školou a rodiči, ochranu oběti, řádné prošetření, zachování chladné hlavy a neunáhlení se ve vytváření závěrů. Pro prevenci šikany pak vnímají jako podstatné počátek preventivních snah ve výchově v rodinách, dostatek volnočasových aktivit, dlouhodobé a systematické preventivní působení a otevřenou komunikaci mezi žáky a pedagogy.

Pro zlepšení preventivní strategie šikany ve školním prostředí respondenti navrhovali úbytek administrativních povinností, změnu společnosti začínající změnou chování těch, kteří stojí v čele naší politické moci, změnu výchovy v rodinách, pozitivní přístup médií, eliminaci sociálních rozdílů, otevřenou komunikaci v rámci pedagogického sboru, vstřícnější podmínky stanovované ministerstvem školství, příznivější finanční ohodnocení školního metodika prevence, více času na vztahy mezi žáky, změnu přístupu učitelů směrem k pochopení potřeby zabývat se vztahovou problematikou mezi žáky a hlubší spolupráci školy a rodičů.

Cíle diplomové práce byly naplněny. Potřeby pedagogů však moje diplomová práce pravděpodobně naplnit nemůže. Ráda bych proto přinejmenším podpořila jejich praktické návrhy pro zlepšení preventivní strategie. V současnosti leží preventivní snahy na bedrech školních metodiků prevence, kteří na realizaci těchto snah nemají dostatek času ani peněz. Výkon této funkce často přesahuje do jejich volného času a měsíční tisícikorunová odměna jim práci a starosti s ní spojené těžko vykompenzuje. Ze své praxe také vím, že většina metodiků naráží na nevoli vedení, které odmítá preventivní aktivity financovat, i ostatních učitelů, kteří vnímají prevenci jako zbytečnou povinnost, preventivní aktivity je zdržují od plnění osnov nebo jim ubírají volné hodiny. Domnívám se, že pro zlepšení prevence šikany na školách je zásadní, aby vedení škol podporovalo efektivní strategie boje se šikanou, zapojovalo do nich celý pedagogický sbor a umožňovalo třídním učitelům realizaci třídnických hodin zaměřených na interpersonální vztahy. Zároveň je třeba, aby Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy umožnilo a finančně podpořilo vytvoření poradenského pracoviště na každé škole, tedy zastoupení funkcí školního metodika prevence, výchovného poradce a školního psychologa. Je třeba, aby tito měli dostatek času pro realizaci své funkce. To v praxi znamená přidělit jim více hodin z pracovního



úvazku, které by věnovali poradenské činnosti a k výkonu funkce je motivovat patřičným finančním ohodnocením.

Závěrem bych prostřednictvím této práce ráda všem pedagogům složila velkou poklonu a obdiv. Jejich situace je obtížná, nesou velkou odpovědnost, mají mnoho povinností přesahující vzdělávací a výchovný rámec, ne příliš odpovídající finanční ohodnocení, každý den musí být připraveni řešit nejrůznější krizové situace, potýkat se s nevolí rodičů, úředníků, kritikou médií a v důsledku celé společnosti. Dá se říci, že jde o velmi stresové a rizikové povolání, které naneštěstí pozbylo svou prestiž. Velmi si vážím každého učitele, který se na tuto profesní dráhu dobrovolně vydal a zároveň mu děkuji, že vzdělává nás a naše další generace. *„Existuje jen jedno dobro a to je vědění. Existuje jen jedno zlo a to je nevědomost.“* (Sokrates). A *„dokud budeme generálům platit víc než učitelům, nebude na světě mír.“* (Jan Masaryk).

## Resumé

Diplomová práce na téma „Úloha a možnosti učitele v prevenci šikany na školách“ mapuje situaci třídních učitelů a školních metodiků prevence ve vztahu k prevenci šikany na školách. Pro splnění cíle průzkumu byl vybrán srovnávací vzorek tvořený šesti pedagogy z okresu Třebíč a jeho blízkého okolí. Tři z těchto respondentů byli třídními učiteli a současně školními metodiky prevence.

Teoretická část se zaměřuje na popis vývoje prevence šikany, výčet několika možností, jak šikaně předcházet (význam třídního klimatu, sociální dovednosti, kompetence učitelů, třídnické hodiny, diagnostika ad.), a jak ji řešit (legislativní rámec, postupy řešení šikany a kyberšikany).

V empirické části byly zrealizovány rozhovory zacílené na zjištění, jak respondenti hodnotí své znalosti o problematice šikany, zda jsou v ní pravidelně proškolení, jak vnímají situaci prevence šikany ve své škole, spolupráci s ostatními pedagogy a návaznými službami, co považují za významné v prevenci a při řešení šikany, zda realizují třídnické hodiny, jaké jsou jejich zkušenosti, názory a kompetence v rámci prevence šikany. Závěr obsahuje návrhy a doporučení pro zlepšení preventivní strategie.

## **Anotace**

Diplomová práce reflektuje názory, možnosti a kompetence školních metodiků prevence a třídních učitelů v oblasti prevence šikany na školách. Charakterizuje význam prevence, preventivní aktivity a strategie a popisuje situaci na vybraných školách prostřednictvím zde vyučujících pedagogů.

## **Klíčová slova**

Prevence, šikana, kyberšikana, školní preventivní strategie, učitel, třídní klima, diagnostika, třídnické hodiny.

## **Annotation**

This thesis reflects the opinions, options and school prevention skills and classroom teachers in preventing bullying in schools. Emphasizes the importance of prevention, prevention activities and strategies and describes the situation in selected schools through teacher educators here.

## **Keywords**

Prevention, bullying, cyberbullying, school prevention strategies, teacher, classroom climate, diagnostics, class hour.

## Seznam použité literatury a pramenů

1. Zákon č. 561/2004 Sb., Školský zákon
2. Zákon č. 40/2009 Sb., Trestní zákoník
3. MŠMT ČR, *Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních*. Č.j. 21291/2010-28
4. MŠMT ČR, *Metodický pokyn k primární prevenci sociálně patologických jevů u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních*. Č.j.: 20 006/2007-51
5. MŠMT ČR, *Metodický pokyn ministra školství, mládeže a tělovýchovy k prevenci a řešení šikanování mezi žáky škol a školských zařízení*. Č.j. 24 246/2008-6
6. MŠMT ČR, *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: VÚP, 2007
7. MŠMT ČR, *Strategie prevence sociálně patologických jevů u dětí a mládeže v působnosti resortu školství, mládeže a tělovýchovy na období 2005 – 2008*
8. ČÁP, D. *Šikana: mýty a realita*. 1. vyd. Praha: Wolters Kluwer ČR, a.s., 2011
9. ČÁP, J., MAREŠ J. *Psychologie pro učitele*. 1. vyd. Praha: Portál, s.r.o., 2001
10. ČAPEK, R. *Odměny a tresty ve školní praxi*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2008
11. ČAPEK, R. *Třídní klima a školní klima*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2010
12. DUBEC, M. *Poznáváme, určujeme a dodržujeme základní pravidla chování ve třídě a ve škole*. 1. vyd. Občanské sdružení Projekt Odyssea, 2007
13. DUBEC M. *Třídnické hodiny. Metodika práce třídního učitele s tématy osobnostní a sociální výchovy*. 1. vyd. Občanské sdružení Projekt Odyssea, 2007
14. DYTRTOVÁ, R., KRHUTOVÁ, M., *Učitel Příprava na profesi*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2009
15. Edice DOBRÁ ŠKOLA. *Patologické vztahy ve skupině. Intervence šikany. Materiály pro výchovné poradce a metodiky prevence na ZŠ a SŠ*. 1. vyd. Praha: Dr. Josef Raabe, s.r.o., 2011
16. Edice DOBRÁ ŠKOLA. *Problémy se třídou. Diagnostika školní třídy a její praktické využití při práci se žáky*. 1. vyd. Praha: Dr. Josef Raabe, s.r.o., 2011

17. Edice DOBRÁ ŠKOLA. *Jak správně pracovat se třídou. Materiály pro výchovné poradce a metodiky prevence na ZŠ a SŠ*. 1. vyd. Praha: Dr. Josef Raabe, s.r.o., 2011
18. Edice DOBRÁ ŠKOLA. *Problémové situace v kolektivu. Materiály pro výchovné poradce a metodiky prevence na ZŠ a SŠ*. 1. vyd. Praha: Dr. Josef Raabe, s.r.o., 2011
19. HARTL, P. a HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. 1. vyd. Praha: Portál, s.r.o., 2000
20. HERMOCHOVÁ, S. *Skupinová dynamika ve školní třídě*. 1. vyd. Praha: AISIS o.s., 2005
21. KOLÁŘ, M. *Bolest šikanování*. 2. vyd. Praha: Portál, s.r.o., 2005
22. KOLÁŘ, M. *Nová cesta k léčbě šikany*. 1. vyd. Praha: Portál, s.r.o., 2011
23. KREJČÍ, V. *Kyberšikana*. Projekt Nebezpečné komunikační jevy pro učitele se zaměřením na kyberšikanu, kyberstalking, kybergrooming a další sociálně-patologické jevy. Registrační číslo: CZ.1.07/1.3.13/02.0040. Olomouc, 2010
24. KREJČOVÁ, V., KARGEROVÁ, J. *Vzdělávací program. Začít spolu: Metodický průvodce pro 1. stupeň ZŠ*. 2. vyd. Praha: Portál, s.r.o., 2011
25. KYRIACOU, CH. *Klíčové dovednosti učitele*. 1. vyd. Praha: Portál, 1996
26. MARTÍNEK, Z. *Agresivita a kriminalita školní mládeže*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2009
27. MERITUM. *Pedagogická intervence u žáků ZŠ*. 1. vyd. Praha: Wolters Kluwer ČR, a.s., 2010
28. MIOVSKÝ, M. a kol. *Primární prevence rizikového chování ve školství*. 1. vyd. Praha: TOGGA, spol. s.r.o., 2010
29. REITMAYEROVÁ, E., BROUMOVÁ, V. *Cílená zpětná vazba*. 1. vyd. Praha: Portál, s.r.o., 2007
30. ROGERS, V. *Cyberbullying, Activities to Help Children and Teens to Stay Safe in a Texting, Twittering, Social Networking World*. London: Jessica Kingsley Publishers, 2010
31. ŘÍČAN, P. *Agresivita a šikana mezi dětmi: jak dát dětem ve škole pocit bezpečí*. 1. vyd. Praha: Portál, s.r.o., 1995
32. ŘÍČAN P., JANOŠOVÁ P. *Jak na šikanu*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2010

33. SEDLÁČKOVÁ, D. *Rozvoj zdravého sebevědomí žáka*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2009
34. ŠVEC, J., JEŘÁBKOVÁ, S., KOLÁŘ, M. *Jak zlepšit vztahy v naší třídě*. 1. vyd. Praha: Projekt Odyssea, 2007
35. TYŠER, J. *Školní metodik prevence*. 1. vyd. Most: Nakladatelství Hněvín, 2006.
36. VÁGNEROVÁ, K. a kol., *Minimalizace šikany*. 1. vyd. Praha: Portál, s.r.o., 2009
37. ORPINAS, P., HORNE, A. M. (2006). *Bullying prevention: Creating a positive school climate and developing social competence*. Washington, DC: American Psychological Association, 2005
38. Periodikum *Prevence*. Praha: Občanské sdružení Život bez závislostí ve spolupráci s vydavatelstvím Coolish Press
39. ŽUFNÍČEK, J. *Kurz Nové možnosti práce s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami. Šikana*. Moravské Budějovice, STŘED o.s., 2012
40. Clark, L. Pupil films classmate pulling down teacher's trousers - and posts it on the internet. MailOnline. Online na:  
<http://www.dailymail.co.uk/sciencetech/article-446380/Pupil-films-classmate-pulling-teacherstrousers--posts-internet.html>. Cit. 10. 7. 2010
41. <http://www.odyssea.cz/metodiky-osv.php?cast=lekce-osv>

**Příloha č. 1** Přehled literatury vhodné pro podporu pozitivních vztahů ve skupině prostřednictvím interaktivní práce

---

- BAKALÁŘ, E. *Hry pro osobní rozvoj*. Brno: Computer Press, 2010
- BAKALÁŘ, E. *Předposlední psychohry*. Praha: Portál, 2000
- CANFIELD, J., SICCONI, F. *Hry pro výchovu k odpovědnosti a sebedůvěře*. Praha: Portál, 1998
- DUBEC, M., *Třídnické hodiny. Metodika práce třídního učitele s tématy osobnostní a sociální výchovy*. Projekt Odyssea, 2007
- ERKERT, A. *Hry pro usměrňování agresivity*. Praha: Portál, 2004
- HERMOCHOVÁ, S. *Skupinová dynamika ve školní třídě*. Praha: AISIS, 2005
- HRKAL, J., HANUŠ, R. *Zlatý fond her II*. Praha: Portál, 2011
- HOPPEOVI, S. a H, KRABEL, J. *Sociálně psychologické hry pro dospívající*. Praha: Portál, 2001
- KOMPAS. *Manuál pro výchovu mládeže k lidským právům*. Praha: Argo, 2006
- NEUMANN, J. *Zlatý fond her I*. Praha: Portál, 2002
- PORTMANOVÁ, R. *Hry pro posílení psychické odolnosti*. Praha: Portál, 1999
- ROGERS, V. *Kyberšikana. Pracovní materiály pro učitele a žáky i studenty*. Praha: Portál, 2011
- ŠIMANOVSKÝ, Z. *Hry pro zvládnutí agresivity a neklidu*. Praha: Portál, 2002
- ŠIMANOVSKÝ, Z. *Hry s hudbou a techniky muzikoterapie*. Praha: Portál, 2007
- ŠIMANOVSKÝ, Z., MERTIN, V. *Hry pomáhající s problémy*. Praha: Portál, 1996
- ŠIMANOVSKÝ, Z., ŠIMANOVSKÁ, B. *Hry pro rozvoj zdravé osobnosti*. Praha: Portál, 2005
- ŠÍŠKOVÁ, T. *Výchova k toleranci a proti rasismu*. Praha: Portál, 2008
- ŠVEC, J., JEŘÁBKOVÁ, S., KOLÁŘ, M. *Jak zlepšit vztahy v naší třídě*. Praha: Projekt Odyssea, 2007
- VOPEL, K. *Skupinové hry pro život*. Praha: Portál, 2009
- ZELINOVÁ, M. *Hry pro rozvoj emocí a komunikace*. Praha: Portál, 2007
- ZEMÁNKOVÁ, M., VYSKOTOVÁ, J. *Cvičení pro hyperaktivní děti*. Praha: Grada Publishing, 2010
- ZOUNKOVÁ, D. *Zlatý fond her III*. Praha: Portál 2007

**Příloha č. 2** Základní rozdíly mezi škádlením a šikanou<sup>1</sup>

	<b>ŠKÁDLENÍ</b>	<b>ŠIKANOVÁNÍ</b>
<b>Definice</b>	vztah rovnocenný, kamarádský, žertování (popichování, zlobení) za účelem dobré nálady, není zde vítěz ani poražený	vztah nerovnocenný, jeden nebo více žáků úmyslně a opakovaně ubližuje druhým, tzn. že dítěti někdo, komu se nemůže bránit, dělá, co je mu nepříjemné, co ho ponižuje nebo to bolí
<b>Záměr</b>	Vzájemná legrace, radost, dobrá nálada	Ublížit, zranit, ponížit
<b>Motiv</b>	Náklonnost, sblížení, seznamování, zájem o druhé, navozování pohodové atmosféry, zmužnění	Moc, krutost, překonávání samoty, nudy, zvědavost, žárlivost, předcházení vlastnímu týrání, vykonání něčeho „velkého“
<b>Postoj</b>	Respekt k druhému a sebeúcta	Devalvace, znevážení druhého
<b>Citlivost</b>	Vcitění se do druhých	Tvrdost a nelítostnost
<b>Zranitelnost</b>	Dítě není zvýšeně zranitelné a přecitlivělé	Bezbrannost, oběť se neumí, nemůže či nechce bránit
<b>Hranice</b>	Obě strany mají možnost obhájit své osobní teritorium. Vzájemné vnímání a respektování verbálních i neverbálních limitů. Při divočejším škádlení žádný nepoužije své plné síly nebo silnější mírní své akce	Prolamování hranic, „znásilňování“ druhého. Silnější strana nebere ohled na slabšího. Oběť dává najevo, že je jí to nepříjemné, útočníci pokračují dál.
<b>Právo a svoboda</b>	Rovnoprávnost účastníků. Dítě se může bránit a škádlení opřít, případně ho může zastavit a vystoupit z něho	Bezpráví. Pokud se dítě brání nebo dokonce „legraci“ oplátí, je tvrdě ztrestáno!
<b>Důstojnost</b>	Zachování důstojnosti. Dítě nemá pocit ponížení. Necítí se trapně a uboze	Ponížení lidské důstojnosti. Dítě je zesměšňováno a ponižováno
<b>Emoční stav</b>	Radost, vzrušení ze hry, lehké naštvání (i nepříjemné)	Bezmoc, strach, stud, bolest. Nepříjemné a bolestivé prožívání útoku
<b>Dopad</b>	Podpora sebehodnoty, pozitivní nálada	Pochybnosti o sobě, nedostatek důvěry, úzkost, deprese. Dítě má strach ze školy

<sup>1</sup> KOLÁŘ, M. *Nová cesta k léčbě šikany*. 1. vyd. Praha: Portál, s.r.o., 2011. s. 65