

Univerzita Palackého v Olomouci

Filozofická fakulta

Katedra psychologie

**VÝVOJ TŘÍDNÍHO KLIMATU PO ŘEŠENÍ  
PROJEVŮ ŠIKANOVÁNÍ**



**Bakalářská diplomová práce**

Autor: Mgr. Marek Mikláš

Vedoucí práce: PhDr. Marek Kolařík, Ph.D.

Olomouc

**2019**

## **Prohlášení**

Místopřísežně prohlašuji, že jsem bakalářskou diplomovou práci na téma: „Vývoj třídního klimatu po řešení projevů šikanování“ vypracoval samostatně pod odborným dohledem vedoucího diplomové práce a uvedl jsem všechny použité podklady a literaturu.

Ve Slušovicích dne .....

Podpis .....

## **Poděkování**

Autor této práce děkuje za odborné vedení PhDr. Marku Kolaříkovi, Ph.D. Za podporu Mgr. Marcele Miklášové. A za participaci na výzkumu všem respondentům.

# Obsah

Úvod.....	1
TEORETICKÁ ČÁST.....	2
1 Šikana.....	3
1.1 Vymezení pojmu .....	3
2 Metodický pokyn MŠMT .....	5
2.1 Prevence .....	5
2.2 Řešení počáteční formy šikanování.....	6
3 Skupinová dynamika .....	11
4 Specifika skupiny žáků ve školní třídě .....	16
4.1 Sestavení školní třídy .....	16
4.2 Role třídního učitele a klima školy.....	17
5 Intervence ve třídě po vyřešení šikany .....	20
5.1 Skupinová intervence ve třídě .....	20
5.2 Individuální intervence se žáky .....	22
5.2.1 Intervence u oběti.....	23
5.2.2 Intervence u agresora.....	24
5.3 Intervence s rodiči .....	25
PRAKTICKÁ ČÁST .....	27
6 Specifikace výzkumu.....	28
6.1 Výzkumný problém, výzkumné otázky a cíle.....	28
6.2 Výzkumný soubor .....	29
6.3 Výzkumné metody .....	30
6.3.1 Rozhovor .....	30
7 Realizace výzkumu.....	31
7.1 Etika výzkumu .....	31
7.2 Výsledky analýzy získaných dat.....	32

7.2.1	Komplexní interpretace výsledků .....	42
8	Diskuze .....	44
9	Shrnutí .....	48
	Závěr .....	50
	Literatura .....	51
	Příloha 1: Abstrakt .....	53
	Příloha 2: Záznam rozhovoru .....	54
	Příloha 3: Okruhy rozhovoru .....	58

# Úvod

Celá řada výzkumů, absolventských prací, článků a publikací se zaměřuje na výskyt, předcházení či řešení šikanování na školách. Jen málo z těchto zdrojů se, alespoň částečně, zabývá vývojem třídního klimatu po vyřešení šikanování. Přitom právě práce na dopadech šikanování je nejtěžejnější, co se týče dalšího uplatnění dotčených dětí v životě. Autor práce se ve své praxi dlouhodobě zaměřuje na přímé řešení šikanování na školách, vzdělávání pedagogů a externí podporu škol při řešení vztahových obtíží v třídních kolektivech. Následná práce s třídním kolektivem a jednotlivými žáky je, nejen na těchto setkáních, pedagogy označována jako nejkomplicovanější část celého procesu.

Práce má za cíl ukotvit základní rámec šikany, vymezení, prevenci, řešení a faktory ovlivňující specifika jednotlivých případů. Druhá část práce pak popisuje konkrétní specifika patnácti případů šikanování na základních školách ve Zlínském kraji a hledá shody, zákonitosti či souvislosti v kontextu následného vývoje v těchto třídách očima řešitelů těchto šikan. Čtenář v ní může najít potvrzení svých domněnek získaných ze svých dosavadních zkušeností s tímto fenoménem, nalezení vhodných cest pro své další působení nebo jen inspiraci k tématům, šikaně blízkým.

Autor si uvědomuje obrovskou šíři problematiky šikany, kde by pozornost zasluhovala celá řada dalších jednotlivých jevů. Práce je postavena jako „první krok“ k tomuto tématu a má ambici nabídnout další možnosti cíleného zkoumání, ať už formou dlouhodobějšího sledování konkrétních několika tříd do hlubších souvislostí nebo naopak vyššího počtu tříd s jasným vymezením zkoumaných fenoménů.

# TEORETICKÁ ČÁST

Cílem této části diplomové práce je vymezení základních fenoménů a oblastí, které společně vytvářejí teoretický podklad pro výzkum uvedený v části praktické.

Nejprve definujeme základní pojmy spojené s pojmem šikana, následně se zaměříme na prevenci a řešení šikany dle Metodického pokynu ministryně školství, mládeže a tělovýchovy. V další kapitole se věnujeme skupinové dynamice a jejím jednotlivým částem, poté uvádíme rozbor faktorů ovlivňující třídní kolektiv na základní škole a v poslední části jsou uvedeny možnosti intervencí ve třídě zasažené šikanováním.

Informace uvedené v teoretické části se opírají o odbornou literaturu, zkušenosti autorů a o poznatky z rozhovorů uvedených v praktické části.

# 1 Šikana

Téma šikany je velmi obsáhlé a detailněji se mu budeme věnovat ve všech kapitolách teoretické části. V této kapitole se zaměřujeme pouze na základní vymezení tohoto fenoménu.

## 1.1 Vymezení pojmu

V rámci vymezení pojmu uvádíme definici Vágnerové a kol. (2009, 11): *„Šikana je úmyslné a opakované fyzické i psychické ubližování slabšímu jedinci (skupině) silnějším jedincem (skupinou).“* Pro další formy definic odkazujeme na publikaci Janošové, Kollerové, Zábrodské, Kressy, & Dědové (2016), případně Koláře (2011). Z praxe je však opakovaně prokazováno, že každý jednotlivý případ šikanování je v ryze specifické a originální podobě a často by tak bylo třeba přizpůsobení definice s ohledem na tato specifika.

Dalším vodítkem k ukotvení šikany jsou její znaky, které jsou uvedeny například v Metodickém pokynu ministryně školství, mládeže a tělovýchovy k prevenci a řešení šikany ve škole a školských zařízeních (2016, 2): *„Šikana je dále charakteristická nepoměrem sil, bezmocností oběti, nepříjemností útoku pro oběť a samoúčelností agrese.“* Janošová et al. (2016, 27) znaky upravuje a uvádí jen následující tři: *„(1) záměrné, respektive agresivní jednání vůči druhému, (2) jeho opakovanost a (3) nerovnováha sil mezi jednajícími a tím, kdo je agresivnímu jednání vystaven.“* Podmínka opakovanosti bývá často rozporována s vymezením konkrétních případů, které byly jednorázového charakteru, avšak naplňovaly zbylé znaky a vnitřní zákonitosti šikanování (Vágnerová a kol., 2009).

Dalším důležitým okruhem při vymezení šikany, je stanovení její závažnosti. Tři základní kritéria závažnosti uvádí Říčan & Janošová (2010), jsou jimi: (1) subjektivní vnímání trýznivosti útoků obětí, (2) četnost napadání a (3) dlouhodobost.

Pro potřeby této práce je uvedené vymezení fenoménu šikany dostačující. Pro hlubší pochopení odkazujeme na publikace Koláře (2011), Janošové et al. (2016), Bendla (2003), Olweuse (1993), Smetáčkové & Brauna (2009), Říčana (1995) a dalších.

Krátce se ještě podíváme na výskyt šikany na základních školách. Různé studie uvádí značně odlišná data, dle rozdílné metodologie. Havlínová a Kolář (2001) uvádějí výskyt šikanování u 41 % dětí. Zaměření studie však bylo zaměřeno na zkušenost žáků s jakýmkoliv ubližováním v předchozím školním roce. Výskyt šikanování 6 % naopak uvádějí Craig a Harel (2004). Jejich studie cílila na zmapování zkušeností s ubližováním dvakrát až třikrát za měsíc během posledních dvou měsíců. Je otázkou, jaká je pravděpodobnost realizace plně objektivního výzkumu mapujícího výskyt šikanování (a nikoliv jen projevy ubližování) napříč ročníky jednotlivých škol mateřských, základních, středních a dalších.



## **2 Metodický pokyn MŠMT**

Metodický pokyn ministryně školství, mládeže a tělovýchovy k prevenci a řešení šikany ve škole a školských zařízeních z roku 2016 (dále jen Metodický pokyn) může být považován za klíčový dokument k vypořádání se šikanou v České republice, proto mu věnujeme samostatnou kapitolu.

Metodický pokyn z roku 2016 je oproti předchozím verzím postaven více na praktických a konkrétních doporučeních. Je navíc rozšířen o témata prevence, šikany směrem k učitelům, šikany v prostředí mateřských škol, nápravná opatření, chybné kroky při řešení šikany aj. Praktickým přínosem aktuálního pokynu je zúžení z původních šesti doporučených krizových scénářů (verze z roku 2013) na dva (počáteční a pokročilá forma šikany).

Pro potřeby této práce se nyní blíže zaměříme na prevenci projevů šikanování a na doporučený postup při řešení počáteční formy šikanování, jak je v Metodickém pokynu uveden.

### **2.1 Prevence**

Jestliže provedeme shrnutí bodů uvedených v Metodickém pokynu k tomuto tématu (2016, 2-4), dostaneme následující oblasti funkční prevence:

- a) Otevřenost v komunikaci směrem dovnitř i vně školy.
- b) Jasnost rozdělených kompetencí pracovníků školy, rodičů a dětí.
- c) Srozumitelnost a jasnost pravidel školy a tříd.
- d) Realizace specifické primární prevence ve třídách, nejlépe formou třídnických hodin.
- e) Systematické vzdělávání a podpora pracovníků školy.
- f) Zmapovaná funkční síť dalších podpůrných institucí napříč rezorty.

Jedná se o propojený systém, který se vzájemně ovlivňuje a doplňuje. Nestačí pouze zajištění jednoho bodu. Na konkrétních školách tak můžeme odhadnout míru rizika výskytu projevů šikanování jak mezi žáky, tak i směrem k pracovníkům školy, dle naplněnosti jednotlivých bodů prevence. Na kvalitě zabezpečení těchto bodů závisí i náročnost samotného řešení šikany a následné práce s třídním kolektivem po vyřešení šikany. Můžeme konstatovat, že se jedná o mechanismy,

jejichž funkčnost ovlivňuje celkovou kvalitu dané školy nejen v oblasti šikany, ale i v dalších oblastech.

## **2.2 Řešení počáteční formy šikanování**

K jednotlivým krokům uvedených v Metodickém pokynu nyní doplníme poznatky Koláře (2011), Vágnerové a kol. (2009), Bendla (2003) a autora této práce. Autor práce si uvědomuje nevhodnost označování daných žáků jen jako oběť – agresor – svědek, čímž se dopouští stigmatizace žáků, pro přehlednost textu však toto zjednodušené označení bude používat.

### **Krok 1 – Odhad závažnosti a formy šikany**

Odhad se provádí na základě prvotních informací, které má pedagog k dispozici. Mohou být získány pozorováním, z rozhovoru s informátorem, z anonymního oznámení aj.

Nejprve se provádí odhad znaků šikany (kap. 1), který blíže konkretizuje obraz daného případu a posuzuje, zda se situace bude řešit jako šikana nebo jako „něco jiného“ (není sice možné s jistotou určit věrohodnost a zaručit konkrétnost prvotních informací, ale i tak je důležité „položít základní kameny“ tak, aby se měli řešitelé šikany o co opřít).

Následuje odhad závažnosti šikany na základě kritérií (kap. 1). Ten stanovuje, zda se jedná o šikana v počáteční či v pokročilé formě. Jestliže je daný případ posouzen jako počáteční šikana, řeší ji škola ve shodě s dalšími kroky, jestliže je posouzena jako pokročilá, je třeba se obrátit na vhodnou externí podporu (v praxi se i pokročilá šikana často řeší stejným postupem, ale vhléd a zkušenost externisty bývá klíčová pro zdárné vyřešení případu).

Odhad znaků i kritérií není možné již v počátku provést komplexně. I v průběhu realizace dalších kroků se tak k tomuto bodu neustále řešitelé vracejí a doplňují se nově zjištěné informace. Na konci řešení šikanování by měla mít daná škola dostatečně komplexní obraz celé situace a kompetentně tak rozhodnout o vhodných následných opatřeních pro žáky, rodiče i pracovníky školy.

## **Krok 2 – Rozhovor s těmi, kteří na šikanování upozornili, a s oběťmi**

Dochází k doplňování informací s předešlého kroku (konkrétní obraz šikanování, kdo ubližoval a komu, kdo to viděl, kdy a kde k ubližování dochází aj.) a ověřování postoje oběti (nespokojenost se situací, případné pocity viny, snaha bagatelizovat a další fenomény spojené s přijetím či nepřijetím pozice oběti).

## **Krok 3 – Nalezení vhodných svědků**

Zde v praxi často dochází k vytipování nevhodných svědků. Děje se tak nejčastěji, když není brán zřetel na názor oběti, ale jen na pohled učitele. Dochází k oslovení žáka, který se v jeho přítomnosti chová vhodně (při jeho nepřítomnosti však může být pod vlivem agresorů nebo přímo jedním z nich). Vhodnost daných svědků by nám tak měla vždy potvrdit oběť, případně osoba, jenž se oběti zastává.

## **Krok 4 – Individuální rozhovory se svědky**

V tomto kroku by mělo dojít k několika individuálním rozhovorům, jejichž cílem je získání co nejkonkrétnějšího doplnění informací, včetně zmapování rolí jednotlivých žáků ve třídě.

## **Krok 5 – Ochrana oběti**

Tento krok je možno zařadit již dříve, záleží na posouzení závažnosti dané situace. Nejpozději v této fázi však musí škola vhodná opatření přijmout. Nejčastěji používanými opatřeními bývá zvýšený dohled nad třídou, doprovod oběti v rizikových časech buď pracovníkem školy, nebo rodičem žáka, ponechání oběti po dobu šetření šikany doma, nastavení bezpečného komunikačního kanálu mezi žákem a učitelem aj. Tímto bodem zároveň končí fáze šetření (zjišťování konkrétního obrazu šikanování) a začíná fáze řešení šikany (volba vhodných opatření, jejich realizace a následná intervenční práce).

## **Krok 6 – Předběžné vyhodnocení a volba ze dvou typů rozhovoru**

Zde již řešitelé musí mít kompletní obraz dané šikany (pokud jej nemají, vrací se k některému z předešlých kroků) a na jeho základě zvolit jednu ze dvou variant:

a) Rozhovor s obětí a rozhovor s agresory (směřování k metodě usmíření).

Zde je třeba zdůraznit, že se tento postup využívá u velmi mírných případů šikany, společně s podmínkou, že si oběť přeje právě toto řešení. Zároveň je třeba přijetí zodpovědnosti agresorem a snaha o nápravu dané situace. V opačných případech by měla být zvolena vždy druhá varianta.

b) Rozhovory s agresory (směřování k metodě vnějšího nátlaku).

Cílem již není zjišťování konkrétního obrazu šikany, ale spíše postoj agresora k celé situaci a ke své roli v ní. Jeho projev soucitu, viny, přijetí zodpovědnosti aj. jsou důležitým podkladem pro volbu dalšího opatření pro tohoto žáka a celou třídu. Na tomto místě si dovoluujeme zdůraznit, že se opakovaně v praxi ukázalo, že je třeba po přijetí zodpovědnosti agresora velmi citlivého a podpůrného přístupu od řešitele, který rozhovor vede. Zmiňujeme to zde, jelikož je třeba stále myslet na otázku, na koho má celá situace šikanování nejintenzivnější dopad (může jím být jak oběť, svědek, agresor, rodič, tak i třídní učitel dané třídy).

## **Krok 7 – Realizace vhodné metody**

a) Metoda usmíření.

Je nutné zajistit nejvyšší možnou míru bezpečí jak pro oběť, tak i pro agresora, případně pro další žáky, tak aby celá situace nebyla další traumatickou zkušeností. Dochází k popisu nevhodného chování, omluvě, jejímu přijetí a domluvě na dalším postupu.

b) Metoda vnějšího nátlaku (výchovný pohovor nebo výchovná komise s agresorem a jeho rodiči).

Realizace výchovné komise je značně komplikovaná a je třeba důkladná příprava všech zúčastněných pracovníků školy, s důrazem na rozdělení kompetencí. Stále živá je i otázka, zda by měl být přítomen i agresor sám, či jen jeho rodiče. V praxi se můžeme setkat se všemi možnostmi. Autor se přiklání k variantě, kdy je nejprve projednána celá situace s rodiči (rodič má možnost svobodněji projevit své emoce a doptat se na konkrétnější okolnosti, aby celé situaci lépe porozuměl a mohl se k ní následně lépe postavit), v závěru je přizván agresor, aby slyšel, že se škola a rodiče společně domluvili na konkrétním řešení situace.

## **Krok 8 – Třídnická hodina**

### a) Efekt metody usmíření.

Je nutné zajistit nejvyšší možnou míru bezpečí jak pro oběť, pro agresora, tak i pro další žáky, aby celá situace nebyla další traumatickou zkušeností. Po usmíření je třeba cílit společně s žáky k pozitivní budoucnosti bez přílišného opětovného připomínání a vracení se k tomu, co bylo špatně.

### b) Oznámení potrestání agresorů.

V praxi dochází ke shodě v přístupu, kdy pojmenujeme konkrétní nevhodné chování a vynecháme jména obětí a agresorů. Ve většině případů jsou si všichni žáci ve třídě vědomi, kdo se jak choval a není třeba upevňovat dané žáky v pozicích oběti, agresora respektive svědka. Vhodné je zacílení na možnost pozitivní změny, podobně jako při realizaci metody usmíření. Žáci dostávají srozumitelnou zpětnou vazbu o nevhodnosti určitých projevů chování, včetně následků a zároveň podporu ke vhodné změně.

## **Krok 9 – Rozhovor s rodiči oběti**

Rodič je seznámen s celou situací, dostává prostor na doptání se a na ventilování emocí. Velmi náročnou částí rozhovoru bývá situace, kdy se začne rodič doptávat: „Proč to mému dítěti dělali?“, „Je nějak zvláštní?“, „Vychovali jsme ho špatně?“, případně chce znát jména agresorů, což není možné skrze ochranu osobních údajů a zároveň to spíše přesměrovává pozornost od podpory oběti ke mstě na agresorech. Rozhovor by tak měl vést (stejně jako předchozí rozhovory) velmi vhodně zvolený pedagog, který má potřebné kompetence.

## **Krok 10 – Třídní schůzka s rodiči**

Podobně jako při třídnické hodině, se rodiče dozvídají obecný rámec situace ve třídě s popisem nevhodných projevů chování bez uvádění konkrétních jmen žáků. Po společné schůzce dostávají rodiče možnost individuálně se doptat na své dítě a jeho roli v celé situaci.

## **Krok 11 – Práce s celou třídou**

Každý případ šikanování má vždy jedinečný průběh a je třeba nastavit systematickou skupinovou a individuální intervenční práci, dle potřeb daných žáků a kolektivu třídy. Rozhoduje se o intenzitě práce, o vhodnosti skupinové a individuální práce, o zapojení externích odborníků aj. (kap. 5).

### 3 Skupinová dynamika

Kapitola cílí na vymezení podstatných oblastí skupinové dynamiky. Důvodem je, jak bylo již výše uvedeno, že šikana je skupinový fenomén. S vyšším zájmem se zaměříme na základní pojmy s důrazem na vývoj skupiny v čase.

*„Skupinová dynamika je souhrn skupinového dění a skupinových interakcí. Vytvářejí ji interpersonální vztahy a interakčnosti členů skupiny spolu s existencí a činností skupiny a silami z vnějšího prostředí. Ke skupinové dynamice patří zejména cíle a normy skupiny, vůdcovství, koheze a tenze, projekce minulých zkušeností a vztahů do aktuálních interakcí, vytváření podskupin a vztahy jedinců a skupiny. Ke skupinové dynamice patří též vývoj skupiny v čase.“*  
(Kratochvíl, 2005, 15)

Z definice Kratochvíla se nyní blíže podíváme na jednotlivé oblasti v kontextu cílů této práce:

#### a) Cíle a normy skupiny

Ty jsou vytvářeny dle vývoje skupiny od jejího počátku (první třída) až po její rozpuštění (konec deváté třídy). Nasměrování cílů a norem kolektivu třídy má ve svých rukou primárně třídní učitel a zbytek pedagogického sboru (Čermák, 1998). Jednotlivými nástroji se budeme blíže věnovat v dalších kapitolách. Jestliže se třídní učitel této role nechce nebo neumí ujmout, budou normy a cíle nastaveny tím směrem, který určí nejvlivnější žáci ve třídě. Výrazný vliv na nastavení směřování skupiny má nejen pedagogická intervence a vliv jednotlivých žáků, ale i změny ve složení kolektivu.

Sílu vlivu skupiny na jednání jednotlivce zdůrazňuje i Janošová et al. (2016, 302):  
*„Snaha přizpůsobit se očekávání vrstevníků může být natolik silná, že přehluší i vlastní morální přesvědčení.“*

#### b) Role ve skupině

Dle morenovské sociometrie (Kratochvíl, 2005) máme dvě vůdcovské role a roli černé ovce. Jeden z vůdců zpravidla bývá žák, který třídu nejvíce směřuje a druhým vůdcem bývá žák, který je „hvězdou“ třídy. Jestliže, v případě výskytu šikany ve třídním kolektivu, dojde k situaci, kdy jsou v roli agresora oba tito vůdci nebo

má agresor obě tyto vůdcovské charakteristiky, je gradace šikany v daném kolektivu zpravidla rychlejší a závažnější. Černou ovčí bývá ve třídním kolektivu žák, který je oproti svým spolužákům něčím odlišný. Vždy tak záleží na specifikách daného třídního kolektivu, dané školy, dané lokality, co je považováno za odlišné. Na základě tohoto argumentu autor považuje popis „typické“ oběti, agresora a svědky, jak jej uvádí Kolář (2011) za zjednodušující.

*„Je důležité zdůraznit, že z perspektivy sociokulturních studií odlišnost není trvalým rysem šikanovaného dítěte. Odlišnost je sociální konstrukcí v tom smyslu, že to, co je vnímáno jako odlišnost, je stanovováno až v konkrétním kolektivu, obvykle vlivnou skupinkou nebo jedincem.“* (Janošová et al., 2016, 47)

Dalším faktorem, který eskaluje individuální dispozice žáků, je efekt zvýšení aktivační úrovně v přítomnosti druhých dle Roberta Zajonce, které blíže popisuje Myers (2016), kdy už samotná přítomnost druhých, ve vyšší míře aktivuje a posiluje produkci dominující odpovědi. Tento jev může upevňovat pozici agresora, ale i oběti a dalších žáků v jejich rolích ve třídě. Dalším negativním dopadem je navíc i fakt, že vyšší aktivace usnadňuje jednoduché chování a naopak znesnadňuje chování složité. V případě, kdy se tak snaží žáci změnit své chování z ubližujícího na prosociální, může být tato změna o to komplikovanější.

### c) Koheze

Českým ekvivalentem pro pojem koheze může být soudržnost. Soudržnost „*souvisí s přitažlivostí skupiny pro její členy*“ (Kratochvíl, 2005, 18). Soudržnost přímo souvisí s normami třídního kolektivu, které mohou být nastaveny jak prosociálně, tak i s důrazem na semknutí proti společnému nepříteli (oběti).

Thornberg in Janošová et al. (2016) Popisuje nebezpečnost kolektivní solidarity třídního kolektivu při šikaně. Jde o fenomén, kdy se norma v podobě ubližování dané oběti, z důvodu jeho „jinakosti“ stává nepřekročitelnou. Jestliže se někdo ze žáků začne zastávat oběti, či jen bude zpochybňovat správnost jejímu ubližování, je skupinou považován za zvláštního a vystavuje se tak riziku, že se dostane rovněž do role oběti. Jinou situací může být, kdy se oběť chce zbavit své „jinakosti“ tím, že změní své chování, které je mu ze strany spolužáků vyčítáno a označováno jako provokativní. Jestliže se mu to i podaří, skupina nedovolí oběti ze sebe „nálepku



jinakosti“ sejmout. Důvodem může být například obava žáků, na koho jiného by nově role oběti padla.

K lepšímu pochopení fenoménu můžeme uvést podobnost s divadelní inscenací. Jestliže bude absentovat herec, jeho role stále zůstává, a je proto třeba alternace hercem novým. V tomto kontextu není vhodnou intervencí, směřující k zastavení šikanování, odchod oběti (většinou ani agresora) z třídního kolektivu, jelikož je brzy nahrazen žákem jiným. Výjimkou může být rozptýlení celého jádra agresorů do různých tříd a ve zvláštních případech odchod jen nejvlivnějšího agresora.

#### d) Tenze

Jedná se o určité napětí způsobené individuálními charakteristikami, názory a zájmy jednotlivých žáků ve třídě. Každý žák je tak konfrontován s odlišnostmi svých spolužáků, s cílem nalezení kompromisu – norem třídy (Kratochvíl, 2005). Pozitivní vztahy ve třídě mohou být tak paradoxně pozorovány i v častých rozporech v názorech, hádkách a otevřených nesouladech, které však ústí v respektování rozdílnosti a stejné váhy názorů jednotlivých žáků.

#### e) Projekce minulých a souběžných vztahů a interakcí do aktuálních interakcí

Po každé sociální zkušenosti se upevňují určité vzorce chování a ovlivňují tak každý další sociální kontakt žáka. Výrazné riziko sebou tento jev nese při přesouvání aktérů šikany do jiných tříd. Úmysl ukončit ubližování tak může mít důsledek rozšíření šikany do více kolektivů.

#### f) Vytváření podskupin

Řada pedagogů vnímá tento jev jako nebezpečný v kontextu vyšší rizikovosti výskytu negativních dopadů na jednotnost třídy. Je třeba zdůraznit, že tvorba podskupin je jevem přirozeným a úkolem pedagoga je dosáhnout vzájemného respektu mezi těmito podskupinami, bezpečí při jiném rozdělení napříč skupinami při různých školních aktivitách a ideálně, aby každý žák patřil alespoň do jedné z těchto podskupin.

### g) Vývoj skupiny v čase

Spojením Kratochvílova (2005), případně Yalomova & Leszczové (2007) popisu vývoje výcvikové skupiny a popisem vývoje šikany dle Koláře (2011) získáme následující popis stádií:

**První stádium** je charakteristické hledáním záchytných bodů. Hledá se smysl skupiny, pozice jednotlivých žáků. Skupina je nejistá, závislá na vnější autoritě (třídním učiteli) a záleží primárně na ní, zda a jak se této role zhostí. V kontextu šikany se v prvním stádiu začínají vymezovat žáci projevující se nadřazeně či útočně (potenciální agresori), submisivně či odlišně (potenciální oběti). Dochází k experimentování s různými projevy chování a s pozorováním, jaké chování má jaký efekt.

Ve **druhém stádiu** se dále krystalizují role jednotlivých žáků a dochází k upevnování vůdcovství (třídní učitel nebo vlivný žák). Stádium je charakteristické konflikty vyvolanými rozdílností názorů jednotlivých žáků. Při šikaně dochází ve druhém stádiu k rozvoji fyzických útoků vůči oběti. Žáci jsou stále schopni se oběti zastat. Rozdílnost v názorech a postojích sebou nese vyšší pravděpodobnost zjištění reálného stavu v kolektivu. Oběti se útoky nelíbí a přeje si jejich zastavení.

Ve **třetím stádiu** se prohlubuje koheze skupiny. Stabilizují se role ve skupině, zároveň se prohlubuje vědomí „my“. Při vývoji šikany se ve třetím stádiu upevňuje jádro agresorů, které již má výsadní postavení v kolektivu třídy. Oběť již může mít přesvědčení, že si za „to“ může sama. Jestliže má někdo z ostatních žáků názor, že ubližování oběti není v pořádku, už má obavy tento názor sdělit. Mezi žáky je již častá myšlenka: „Raději on, než já.“ Z hlediska řešení šikany můžeme třetí stádium považovat za zlomové mezi počáteční a pokročilou respektive šikanou, kterou může řešit škola sama a šikanou, kdy je již vhodnější přizvat externího odborníka.

**Čtvrté stádium** je spojeno s upevněním norem v kolektivu a jejich následování celou třídou. Rozdílem u běžné skupiny a skupiny, ve které probíhá šikana, je variabilita v rolích ve skupině. Jestliže běžná skupina dosáhne čtvrtého stádia, znamená to, že je atmosféra tak bezpečná, že je variabilita v rolích možná a

konstruktivní. U šikany je efekt opačný, nicméně stejně intenzivní, role jsou pevně stanoveny a nikdo reálně nemá možnost ji bez externí intervence opustit.

**Páté stádium** v kontextu běžného, pozitivního vývoje není uváděno. U šikany se jedná o totalitní stav, kdy je skupina striktně rozdělena na „otroky“ a „otrokáře“. Normy jsou neprolomitelné jinak než rozpuštěním skupiny.

## 4 Specifika skupiny žáků ve školní třídě

V této kapitole vymežíme několik faktorů, které funkčnost skupiny třídního kolektivu významně ovlivňují.

*„Třída je skupinou, která má svou nezaměnitelnou historii a identitu. Praxe ukazuje, že přesvědčení skupiny jsou něčím víc než jen souhrnem individuálních přesvědčení jejích členů. Často hovoříme o tom, že ve třídě panuje určité klima nebo normy. Při rozhovorech s žáky a učiteli zjišťujeme, že třídy jsou pro ně jedinečnými jednotkami („U nás ve třídě to takhle chodí.“; „Tahle třída je pohodová.“).“ (Janošová et al., 296, 2016)*

### 4.1 Sestavení školní třídy

*„Skupiny mohou být velmi, velmi špatné, nebo velmi, velmi dobré, v závislosti na tom, které sklony zdůrazní, a které potlačí. Své skupiny bychom tedy měli vybírat moudře a uvážlivě.“ (Myers, 271, 2016)*

Dospělý člověk si ve svém okolí může vybírat, do jaké skupiny chce patřit, k jaké skupině chce náležet. V naprosté většině případů má také možnost skupinu opustit a nalézt si skupinu novou, ve které chce trávit svůj čas. Pokud má navíc i dosahovat určitých cílů a výsledků, bude si spíše vybírat skupinu, ve které se bude moci uplatnit a cítit se v ní dobře nebo alespoň bezpečně. Budoucí žáci základních škol však mají takové rozhodování značně limitované. Skupina (třídní kolektiv), ve které mají naplňovat hned několik cílů: vzdělávat se, chovat se dle norem, být aktivní, rozvíjet se, kamarádit se, spolupracovat, pomáhat a další, je však sestavena jen na základě blízkosti bydliště a data narození. V praxi se navíc zohledňuje poměr dívek a chlapců, případně udržení duálních kamarátských vazeb. Tento fakt velmi významně ovlivňuje potenciál třídního kolektivu být kompaktní, spolupracující a bezpečnou skupinou, navíc s možností individuálního rozvoje jednotlivých žáků. Sestavení třídního kolektivu bychom tak, s nadsázkou, mohli přirovnat k chemickému pokusu, kdy smícháme obsah náhodně vybraných třiceti kádinek s tím, že absolutně netušíme, zda vytvoříme výbušninu, vynikající polévku či alespoň neutrální roztok.

Na středních (výjimečně i na základních) školách a víceletých gymnáziích probíhají přijímací zkoušky mapující individuální studijní předpoklady ke studiu daného zaměření. Jako ideální by se však jevilo přijímací řízení s cílem sestavit takové studijní skupiny, které budou schopny konstruktivní spolupráce, respektu a bezpečí tak, aby výsledná atmosféra směřovala k co nejširšímu rozvoji jednotlivých žáků.

Jestliže shrneme výše uvedené, můžeme konstatovat, že se pedagogové ve své praxi mohou setkat s tak komplikovaným složením třídního kolektivu, ve kterém je třeba cíle práce s třídním kolektivem přestrukturovat z vysoce prosociálně laděných (spolupráce, kompromis, domluva, přátelství, aj.) na bazální (bezpečí, jistota, respekt). I tak může jít o významný pedagogický úspěch, pokud se těchto „nižších“ cílů podaří dosáhnout.

## **4.2 Role třídního učitele a klima školy**

Nejdůležitější osobou ovlivňující klima ve třídě je třídní učitel. Jeho pozici popisuje Čapek (2010, 17): *„Poznat žáky, vědět, co na ně platí a jak s nimi jednat, jak rozvíjet jejich schopnosti, kdy je pobízet a kdy brzdit. Třídní učitel je obhájcem svých žáků, motivátorem a sociálním vzorem, velmi důležitým dospělým v jejich životě. Je chybou, pokud třídní učitel nemá dostatek výukových hodin ve své třídě a chybí mu prostor pro jeho důležité (a můžeme říci i klíčové) působení.“*

V kontextu prevence a řešení šikany je stěžejním úkolem třídního učitele (i ostatních pedagogů), aby vedli žáky k budování identity jejich třídy pozitivně, tzn. neočerňováním těch, kteří méně zapadají do kolektivu nebo se hůře přizpůsobují. Je prokázáno, že dochází k poklesu šikany ve třídách, kde žáci věří tomu, že je třídní učitel vyslechne a bude umět šikanu zastavit (Vágnerová a kol., 2009).

Jennings a Greenberg in Janošová et al. (2016) uvádí klíčové kompetence třídního učitele:

- a) Rozvinutá znalost sebe sama. Uvědomění si silných a slabých stránek, umět s nimi pracovat ve smyslu přijetí a kontroly. Vědomí, jak motivovat a aktivovat sebe a žáky. Znat své hranice v oblasti stresu. Umět nakládat

se svými emocemi tak, aby neměly negativní dopad na žáky a na jeho zdraví. Umět rozpoznat směry k optimálnímu seberozvoji.

- b) Citlivost k dění mezi žáky a k žákům samotným. Umět rozpoznávat prosociální projevy chování a ty posilovat odpovídající zpětnou vazbou a zajištěním bezpečného prostředí tak, aby bylo pro žáky prospěšné se takto projevovat. Podporovat konstruktivní výměnu odlišných názorů a vzájemnou spolupráci. Respektovat individuality a podporovat identifikaci a rozvoj „tmelících“ oblastí a projevů. Podpora žáků v dovednosti řešit vzájemné konflikty.
- c) Odpovědné rozhodování s vědomím důsledků pro ostatní. Uvědomění si spoluzodpovědnosti za jednání žáků.
- d) Ustanovení konkrétních pravidel chování mezi žáky. Podpora žáků v samostatnosti při řešení mnohých drobných záležitostí týkajících se vztahů a chování ve třídě.

V České republice je dlouhodobě kritizována nedostatečná připravenost budoucích pedagogů v oblasti práce s třídním kolektivem. V jednotlivých studijních programech vysokých škol jsou spíše výjimkou předměty zaměřené na tato témata, kde by studenti dostali nejen teoretické podklady, ale i praktické rady, jak funkčně preventivně působit a účinně intervenovat.

Práce třídních učitelů ve svých třídách je jedním ze základních faktorů ovlivňujících klima školy, které Čapek (134, 2010) definuje jako „*souhrn subjektivních hodnocení a sebehodnocení účastníků vzdělávání v dané škole, které se týká všech aspektů vzdělávání. Patří do něho jejich vzájemná komunikace a sociální vztahy, stejně tak jejich vnímání prostředí, prožitky a emoce a další sociální a psychické procesy, které děje v této škole vyvolávají.*“ Hlavními aktéry zasahujícími do klimatu školy tak jsou žáci, pedagogický sbor, další zaměstnanci školy a rodiče. Primárními hodnotícími faktory jsou odpovědi například na následující otázky:

- a) Chodí žáci do školy rádi? Proč?
- b) Vnímají žáci a rodičové řešení konfliktních situací jako spravedlivé?
- c) Je přístup učitelů jednotný, důsledný a v souladu s uveřejněnými normami psanými i řečenými?
- d) Vnímají žáci vzdělávání ve škole jako prospěšné?

e) Jsou pedagogové motivovaní ke své práci?

Klíčové oblasti pozitivního školního klimatu (převzato Orpinas & Horne, 81, 2006):



Základním stavebním kamenem pozitivního školního klimatu je bezesporu učitelský sbor dané školy. Podstatná je jejich spolupráce, jednotnost, komunikace a kompetentnost individuální i týmová. U našeho tématu zdůrazníme i spolupráci mezi pedagogy prvního stupně a pedagogy stupně druhého, kdy právě učitelé prvního stupně jsou důležitými informátory o stavu třídního klimatu pro učitele stupně druhého, na kterém je výskyt šikany častější (Spalková, 2007).

## **5 Intervence ve třídě po vyřešení šikany**

Kapitola má za cíl vymezení možných intervencí po vyřešení šikany v dané třídě, tzn. po realizaci postupu v souladu s Metodickým pokynem.

V řadě případů se ukázalo, že je velmi prospěšné, jestliže intervenci vede odborník, který je pro žáky důvěryhodnou a nestrannou osobou. Předem není proti někomu z žáků zaujatý a je pro tuto formu práce dlouhodobě připravován (Mertin, Krejčová a kol., 2013). Vždy tak záleží na posouzení dané situace, zda může následnou intervencí vést někdo z řešitelů šikany z dané školy, případně někdo jiný z pedagogického sboru, nebo může být jediným vhodným řešením pozvání externisty.

Jako další aspekty vedoucí ke správnému rozhodnutí o následné intervenci s třídním kolektivem, dle Koláře (2011) jsou: komplikovanost vnitřního vývoje skupiny, závažnost a četnost agresivních projevů, věk žáků, specifika školy, dovednosti interventů, zvláštnosti skupiny, její aktuální stav a další.

### **5.1 Skupinová intervence ve třídě**

Mezi cíle skupinové intervence můžeme zahrnout: zastavení agresivních projevů mezi žáky, posílení prosociálních projevů, proměna vztahů v kolektivu pozitivním směrem či zvýšení pravděpodobnosti zastavení případných budoucích ataků mezi žáky vlastními silami. Primárním prostředkem k naplnění těchto cílů je zprostředkování pozitivního vzájemného zážitku. Úspěch těchto intervencí bývá, jestliže si žáci zažijí uvědomění třídního celku a zároveň respektu ke každému žákovi jako k individualitě. Objeví se radost ze společného prožitku, chvíle vzájemnosti (Kolář, 2011).

Pod skupinovou intervencí můžeme zahrnout i zintenzivněný ochranný režim ze strany zaměstnanců školy. Jedná se o intenzivnější dohledy v dané třídě (o přestávkách přímo v učebně nebo na chodbě, sociálním zařízení, šatnách a dalších rizikových místech). Dalšími opatřeními mohou být dohody s rodiči jednotlivých žáků (zajištění doprovázení do školy a vyzvedávání ze školy, zajištění odpovídajících volnočasových aktivit aj.).



Mezi odpovídající skupinové intervence patří vhodně zvolené prožitkové aktivity. Nastavení vhodné skupinové aktivity ve třídě s narušenými vztahy je značně komplikované a její úspěch v první řadě stojí a padá na kompetencích interventa. Pro odborníky je nelehké v publikacích doporučovat konkrétní aktivity. Značně rizikovou spatřujeme například aktivitu uvedenou Řičanem & Janošovou (116, 2010):

*„Jedna ze zajímavých herních technik, jež souvisí přímo se šikanou, navazuje na známý experiment amerického psychologa Zimbarda, který lze nazvat „Hra na vězně a dozorce“. Děti se rozdělí na dvě skupiny podle nějakého náhodného znaku, jedna skupina se například vytvoří z těch, které mají na sobě něco modrého, druhou tvoří ostatní. Hra spočívá v tom, že po nějakou dobu „Modří“ mohou „Ostatním“ poroučet, cokoliv je napadne (samozřejmě v mezích reality), „Ostatní“ je musí poslouchat. Během krátké doby přijdou „Modří“ své moci na chuť a najdou zalíbení v komandování „Ostatních“, které silně připomíná šikanu. „Ostatní“ zase silně pocítí, jaké to je být zotročen. Následuje sdílení pocitů, které může být i anonymní.“*

Jestliže bychom mohli zaručit, že jsou žáci kompetentní takovouto techniku odžít bez negativních dopadů, zároveň je ve třídním kolektivu dostatečně bezpečné prostředí pro skupinové sdílení všech prožitků a navíc intervent měl celou dobu realizace techniky všechny žáky pod kontrolou, byl by dopad techniky pro žáky opravdu posilující. Pravděpodobnost tohoto průběhu je však minimální. Rozporuplnost doporučení této techniky spatřujeme především v její neetičnosti, nemožnosti dostatečně ošetřit veškeré prožitky v prostředí školy (publikace, ve které je tato technika doporučena je z edice „Pro rodiče“ a postupy v ní uvedené jsou směřovány i pedagogům) a celkově značné rizikovosti pro všechny zúčastněné.

Výběr vhodných technik je vysoce odbornou dovedností a je třeba k výběru a jejich následné realizaci ve třídě přistupovat velmi obezřetně a vždy v týmu. Přizvání kompetentního externisty bývá vhodným doplněním interního týmu dané školy. Při výběru vhodného programu je třeba brát v úvahu primárně bezpečnost technik pro daný třídní kolektiv a jeho každého člena, dále pak rozsah a zaměření, časovou dotaci, místo realizace a formu intervence. V praxi se často ke skupinové intervenci využívají i techniky primárně určené k prevenci a budování zdravého klimatu. Jako užitečné zdroje pro inspiraci uvádíme publikace Kolaříka (2013), Šimanovského

(2015), Hicksona (2000), Švece, Jeřábkové & Koláře (2007), Hrouzka, Markové a kol. (2012) aj.

Učitel musí myslet i na fakt, že je jen velmi malá pravděpodobnost pozitivní změny u všech žáků v dané třídě. Vysoká pravděpodobnost úspěšného dopadu se v praxi projevuje u nezúčastněných spolužáků, které je možné přimět, aby alespoň nepodporovali agresivní chování v jejich třídě. Dalším krokem pak je posílit odhodlání spolužáků k přímé podpoře slabších žáků.

Mimo zážitkových programů uvedeme, ve shodě s Bendlem (2003) a Erbem (2000), ještě tyto možné formy intervenčních aktivit:

- a) Osvěta formou informačních letáčků (např. „Co dělat, když mému kamarádovi někdo ubližuje“) a videoprogramů.
- b) Nastavení či zpřesnění funkčních pravidel třídy (dohody, žakovské smlouvy, petice proti šikaně).
- c) Posilování pozitivního jádra třídy.
- d) Mravní výchova jako samostatný předmět či aplikace jejího obsahu do osnov běžných předmětů.

Skupinovou intervenci ještě zásadně ovlivňuje jeden další faktor. Říčan & Janošová (2010) popisují riziko existence dvou struktur v třídním kolektivu, legální a ilegální. Legální je ta, kterou jsou učitelé schopni postřehnout ve výuce, tzn. struktura, která je žáky prezentována v přítomnosti dospělého. Ilegální se projevuje v situacích, kdy je třída mimo pozornost dospělých, struktura, kdy se mohou žáci projevovat mnohem negativněji. I z tohoto pohledu je zapojení externisty, který může mít pestřejší náhled na atmosféru ve třídním kolektivu, do následných intervencí vždy na zvážení.

## **5.2 Individuální intervence se žáky**

*„Stává se, že soukromě členové party s šikanováním nesouhlasí, ale nedají to nijak najevo, protože se domnívají, že jsou v menšině, že ostatní členové party si myslí něco jiného. Proto je důležité využívat při intervenci především individuální rozhovory, v nichž je snadnější poznat motivaci jednotlivých aktérů“* (Janošová et al., 165, 2016). Tento fakt je zásadní i v následné práci se třídou,

kdy je třeba mimo vhodně zvolené skupinové práce, cíleně zařazovat i individuální práci s jednotlivými žáky, dle jejich potřeb.

Dle specifik konkrétního případu se volí odpovídající forma podpory konkrétnímu žákovi. Může se jednat o podporu třídního učitele, školního metodika prevence, výchovného poradce, školního psychologa, školního speciálního pedagoga, případně jiného kompetentního pedagoga, ke kterému má žák důvěru. Ke zvážení je vždy zapojení externího odborníka. V práci s agresorem se většinou jedná o zapojení příslušného orgánu sociálně právní ochrany dětí, státního zastupitelství, diagnostického ústavu, střediska výchovné péče a psychiatrické léčebny. Psychologická podpora v odborné ambulanci je využívána mimo práce s agresorem i pro oběť či další žáky.

### **5.2.1 Intervence u oběti**

I po zastavení šikanování mívá oběť nějaký čas značnou a nutno říci i oprávněnou averzi vůči agresorům. Je třeba s ní při následné práci s obětí počítat a zároveň si uvědomovat její opodstatnění, jelikož pomáhá odmítanému žáku nepřijmout vnucenou identitu méněcenného jedince a vede tak k obnově narušeného sebepojetí (Kolář, 2011).

Bendl (2003) a Erb (2000) navrhuje konkrétní možnosti k funkční intervenci u oběti šikanování. Celá řada z nich může mít jen dočasný charakter, respektive by primárním cílem mělo být posílení oběti v takové míře, aby byla dostatečně kompetentní se útokům vůči své osobě účinně bránit. Ve většině případů je nutné přijmout další opatření a navíc bývá práce s obětí, s cílem jejího celkového posílení, dlouhodobější proces. Mezi možná opatření tedy patří:

- a) Vytipování rizikových míst, kde docházelo k útokům a snaha o vyhýbání se jim.
- b) Metody s pěstováním odolnosti s nácvikem zvládnání konfliktních situací a nových sociálních dovedností.
- c) Osobnostní rozvoj vedoucí k posílení sebevědomí, sebedůvěry a pozitivního myšlení o sobě.

Jedna z dalších možných opatření je přeřazení oběti do jiného třídního kolektivu. Jestliže je tato možnost zvážena ze všech úhlů a je to vyhodnoceno jako jediná

cesta k zajištění bezpečí pro daného žáka, určitě je na místě (Říčan & Janošová, 2010). Na druhé straně je třeba mít na paměti fakt, že pro oběť je klíčová zkušenost se zastavením ubližování a následnou pozitivní změnou vztahů v její třídě, kdy se k ní navrací případní kamarádi a rozvíjí se další přátelské vztahy. Nejistota z nového kolektivu a nový boj o pozici je rovněž podstatným faktorem ke zvážení přeřazení oběti do nové třídy (Vágnerová a kol., 2009). O dalších faktorech ovlivňujících vhodnost přeřazení oběti do jiné školy píše podrobněji Fieldová (2009).

### **5.2.2 Intervence u agresora**

Bendl (2003) uvádí možné cesty intervencí směřujících k podpoře agresorů. Zároveň zdůrazňuje určitou shodu mezi cíli práce s obětí a s agresorem. V obou případech je třeba odpovídajícím způsobem pracovat na posilování sebevědomí a sebedůvěry (ostatně jako u všech dalších žáků z dané třídy a neméně často i u třídního učitele), společně s učením sociálních dovedností, které jim pomohou dosáhnout uspokojení z konstruktivní činnosti. Bendl uvádí tyto možnosti:

- a) Podpora při budování osobní perspektivy s důrazem na identifikaci osobních cílů a možností k jejich dosažení.
- b) Návuk technik a strategií k odplavování stresu a agresivity.
- c) Rozvoj empatie, vcítění se do druhých, schopnosti náhledu.
- d) Stanovení individuálních pravidel chování, jejich evaluace a posilování těch prosociálně laděných.
- e) Posilování vztahu mezi agresorem a třídním učitelem nebo jiným kompetentním pedagogem.
- f) Převedení agresora do jiné třídy (školy) po velmi intenzivní rozvaze a dohodě se všemi důležitými aktéry (agresor, oběť, rodiče, pedagogové, případně další odborné instituce participující na daném případě).

V rámci intervence s agresorem je podstatné dodržovat doporučení klíčové už při samotném šetření šikany. Jedná se o fakt, že: *„Odsuzujeme čin, nikoliv dítě. Naopak, na každém provinilci se snažíme najít to nejpozitivnější, na co můžeme navázat, ať už je to jeho inteligence, nějaký zvláštní talent“* (Říčan & Janošová, 96, 2010). Vždy je třeba mít na paměti všechny faktory ovlivňující útoky agresora (klíma školy, skupinová dynamika, předchozí zkušenosti žáků, kvalita

pedagogického sboru, rodinné zázemí žáků aj.), kdy samotné vnitřní nastavení žáka k agresi je jen částí pomyslné „skládačky zla“. Agresor si sebou jednoznačně nese zodpovědnost za své chování a je potřebné, aby se s ní vypořádal. Neznamená to však jeho odepsání jako osoby. Vždy je možné najít, byť jen drobnou, pozitivní stránku daného dítěte. V tomto kontextu je, na druhé straně, třeba mít na paměti rozdíl mezi prominutím trestu a odpuštěním (Říčan & Janošová, 2010).

V případech, kdy u agresora došlo jen k potrestání, bez další podpory osobnosti tohoto žáka, jsou častější případy, kdy se agresor ke svým útokům vrátil, opakoval je a často i zintenzivňoval buď v dané třídě, nebo v jiné jeho sociální skupině. Dopouštíme se tak stigmatizace tohoto žáka a upevňování jeho dosavadních projevů chování, případně jej necháváme s významnými pocity viny napospas.

### **5.3 Intervence s rodiči**

Podpůrná práce s rodiči aktérů šikanování je jednou z nejkomplicovanějších intervencí. Nejprve si musí škola velmi jasně vymezit kompetence, které budou určovat, kam až může podpora ze strany zaměstnanců školy zajít a kdy už je třeba odkazovat na externí odborníky. Základní doporučení jsou aplikovatelná jak u rodiče oběti, tak na rodiče agresora i dalších žáků. Nyní si je uvedeme ve shodě s Vágnerovou a kol. (2009), Říčanem & Janošovou (2010), Mertínem, Krejčovou a kol. (2013), Robertovou (2013) a Martínkem (2009):

- a) Rodič má právo na své emoce a pedagog by je měl respektovat a poskytnout mu základní podporu.
- b) Škola se nezabývá zodpovědností za projevy ubližování mezi žáky a směřuje ke konstruktivní spolupráci s rodičem a jeho dítětem.
- c) Dítě potřebuje od rodiče cítit přijetí, pochopení a podporu.
- d) Pro dítě, rodiče i pedagogy jsou klíčová témata: jednotnost, důslednost, srozumitelnost a otevřenost.
- e) Po zastavení ubližování je teprve prostor více se zaměřit na otázky: „Proč mu ubližovali?“, „Proč ubližoval?“, „Proč nezasáhli?“ a následně pracovat na pochopení ze strany rodičů a zároveň hledat cesty k posílení kompetencí jednotlivých žáků.

- f) Už sama nabídka dalších možností podpory ze strany školy a doporučení na externí odborníky má pro rodiče vysoký význam. Musí však být konkrétní (jméno, kontakt, podmínky, forma a rozsah podpory).

Stejně jako u žáků, je i u rodičů případná skupinová práce velmi ošemetná. Setkání se všemi rodiči by měla cílit primárně na předávání všeobecných informací s obecnými doporučeními. Každý rodič, stejně jako žák, zasluhuje svůj individuální prostor pro přímou a cílenou podporu. Zároveň je na zvážení každé školy, jak rozsáhlou podporu směrem k rodičům bude realizovat.

## **PRAKTICKÁ ČÁST**

V praktické části je uveden výzkum realizovaný autorem této práce. Výzkum byl proveden metodou polostrukturovaných rozhovorů s řešiteli šikany na základních školách Zlínského kraje. Součástí je rovněž vyhodnocení a shrnutí výzkumu společně s teoretickým podkladem a se zkušenostmi autorů.

Realizovaný výzkum má charakter výzkumu kvalitativního.

## 6 Specifikace výzkumu

Kapitola vymezuje výzkumný problém, výzkumné otázky a cíle, použité výzkumné metody, včetně jejich specifik a výzkumný soubor.

Autory byl zvolen kvalitativní přístup na základě těchto důvodů:

- a) Výzkumný soubor není příliš rozsáhlý.
- b) Výzkumný soubor byl vybrán, dle specifičnosti výzkumu, metodou prostého záměrného výběru (Miovský, 2006).
- c) Autor výzkumu využívá „nízké strukturace, možnosti změny v průběhu výzkumu.“ (Miovský, 2006, 26)
- d) „*Neomezujeme se na vybrané proměnné, pole zůstává velmi otevřené a výzkumník až v průběhu výzkumu zjišťuje, jaký význam proměnné mají a jak je ovlivňují (princip otevřenosti).*“ (Miovský, 2006, 26)
- e) Výzkum má aspiraci „*pochopit všechny rozměry integrovaně – v jejich vzájemných návaznostech a souvislostech.*“ (Ferjenčík, 2010, 245)

Výzkum se opírá o metodu polostrukturovaného rozhovoru s deseti řešiteli šikany, kteří byli schopni uvést jednotlivé případy šikany ze své praxe.

### 6.1 Výzkumný problém, výzkumné otázky a cíle

Na základě zkušeností autorů, konzultací s odborníky a charakteru realizovaného výzkumu byl vymezen hlavní problém této bakalářské diplomové práce:

*Po vyřešení šikanování v souladu s Metodickým pokynem, dochází v daném třídním kolektivu k zastavení ubližování a stabilizaci třídního klimatu.*

Dále byly stanoveny výzkumné otázky:

- A. *Existuje rozdíl ve způsobu řešení psychické formy šikany a kombinované (psychické i fyzické) formy šikany?*
- B. *Jaké jsou rozdíly v dopadech v třídním klimatu při různých způsobech řešení šikany?*
- C. *Jaká forma následné práce s třídním kolektivem je po vyřešení šikany efektivní?*



Autor na podkladě výzkumného problému a otázek vymezuje tyto cíle výzkumu:

- 1) Nalezení a kontaktování respondentů k zachycení dostatečného počtu případů řešení šikany.
- 2) Realizace rozhovorů s respondenty.
- 3) Zpracování a analýza získaných dat.

## 6.2 Výzkumný soubor

Charakter a specifika výzkumu určují, že je třeba zvolit metodu prostého záměrného výběru, který: *„Spočívá v tom, že bez uplatnění dalších specifických metod či strategií vybíráme mezi potenciálními účastníky výzkumu (tj. účastníky splňujícími určité kritérium nebo soubor kritérií) toho, který je pro účast ve výzkumu vhodný a současně s ní také souhlasí.“* (Miovský, 2006, 136)

Byla zvolena následující kritéria výběru výzkumného vzorku:

- a) Respondent působí na základní škole jako pedagog, případně jako školní psycholog či školní speciální pedagog.
- b) Respondent v průběhu předchozích 10 let své praxe řešil nejméně 1 případ šikany nebo na jejím řešení alespoň participoval, zároveň od řešení daného případu uběhl nejméně 1 rok.
- c) Respondent dosáhl vysokoškolského vzdělání.

Výzkumný soubor byl rozšiřován dle cíle, kterým bylo získání popisu 15 případů řešení šikany. Jeden respondent mohl uvést až 3 případy řešení šikany ze své praxe. Výsledný počet respondentů nakonec čítal deset respondentů, kdy sedm respondentů uvedlo 1 případ, jeden respondent 2 případy a dva respondenti 3 případy. Mezi respondenty bylo pět školních metodiků prevence, dva školní speciální pedagogové a tři výchovní poradci. Všichni respondenti prošli ve své praxi více jak 24 hodinovým výcvikem zaměřeným na prevenci, diagnostiku a řešení šikany (nejčastěji programem Minimalizace šikany).

Pro další práci se získanými daty bude autor pracovat s jednotlivými případy, označenými 1 – 15 (viz kap. 7.2). Z hlediska výzkumného problému a otázek této práce, není třeba rozlišovat, který respondent uvedl který případ.

## 6.3 Výzkumné metody

Výzkumné metody byly autory zvoleny na základě výzkumného problému, celkovém charakteru zkoumané problematiky a na základě zkušenosti autorů s daným tématem.

- 1) Metoda výběru výzkumného vzorku:
  - Metoda prostého záměrného výběru, kdy „na základě stanoveného kritéria cíleně vyhledáváme pouze ty jedince, kteří toto kritérium (nebo soubor kritérií) splňují a současně jsou ochotni se do výzkumu zapojit.“ (Miovský, 2006, 135)
- 2) Metoda sběru dat použitá ve výzkumu:
  - Rozhovor – polostrukturovaný (viz kap. 7.2).
- 3) Zdroje používané pro výzkum:
  - Data získané z rozhovorů od respondentů.
  - Zkušenosti autorů.
- 4) Metoda zpracování dat:
  - Vytváření trsů (viz kap. 7.2).
- 5) Při práci s literaturou byly použity tyto metody:
  - Kompilačně – komparativní.
  - Historicko – komparativní.
  - Analytické.

### 6.3.1 Rozhovor

Rozhovor je metoda, kterou Disman (2006, 124) definuje takto: „*Vyžadované informace jsou získávány v přímé interakci s respondentem.*“

Autor práce zvolil polostrukturovaný styl rozhovoru (okruhy rozhovoru jsou uvedeny v Příloze 3), který vedl s respondenty z řad řešitelů šikany na základních školách ve Zlínském kraji. Otázky byly zaměřeny na zmapování specifik daného případu, způsob řešení, formu následné práce ve třídě a vývoj chování a vztahových vazeb v dané třídě.

## 7 Realizace výzkumu

Výzkum probíhal od prosince 2018 do února 2019 a byl zaměřen na zachycení a popsání 15 případů řešení šikany společně s dalším vývojem v těchto třídách.

Byl pořízen audiozáznam rozhovorů s respondenty, ten byl následně přepsán a vyhodnocen metodou vytváření trsů.

Rozhovory nebyly pevně strukturovány. Každý rozhovor vždy začal otázkou na popsání konkrétního případu šikany, u jehož řešení respondent participoval. Následně se autor doptával na upřesnění detailnějších informací s důrazem na historii třídního kolektivu před řešením šikany, způsob řešení, míru zapojení jednotlivých členů pedagogického sboru do řešení daného případu, následná práce s třídním kolektivem, zapojení externistů a změny ve třídním kolektivem.

Na základě charakteru dat získaných z polostrukturovaných rozhovorů, autoři pro jejich analýzu zvolili metodu vytváření trsů, kdy na základě překryvu mezi odpověďmi vznikají induktivně zformované kategorie (Miovský, 2006). Autoři z jednotlivých odpovědí vytvořili 4 otázky – kategorie (kap. 7.1). Pod těmito kategoriemi jsou uvedeny odpovědi jednotlivých respondentů. V kapitole 7.2.1 je těchto kategorií využito na zodpovězení výzkumného problému a výzkumných otázek.

### 7.1 Etika výzkumu

Autoři vnímají vysokou citlivost výzkumu v oblasti zajištění anonymity respondentů a také jednotlivých případů, které jsou popisovány. V tomto kontextu autoři postupovali následovně:

- 1) Kritéria popisovaných případů byla stanovena tak, aby nebyla možná identifikace daných aktérů šikany (viz kap. 6.2).
- 2) Respondenti byli dopředu informováni o charakteru výzkumu a způsobu analýzy získaných dat.
- 3) Respondentům byla nabídnuta autorizace získaných dat.
- 4) Autor práce pracuje s fragmenty popisů jednotlivých případů (mimo případu uvedeného v Příloze 2).

## 7.2 Výsledky analýzy získaných dat

Autor zde uvádí jednotlivé otázky – kategorie společně s odpověďmi respondentů získaných z realizovaného výzkumu.

Použité zkratky:

- PPP – pedagogicko psychologická poradna
- SVP – středisko výchovné péče
- ŠMP – školní metodik prevence
- ŠP – školní psycholog
- ŠSP – školní speciální pedagog
- TU – třídní učitel
- VP – výchovný poradce

### **Co se ve třídním kolektivu odehrálo před zahájením procesu šetření šikany?**

- 1) Případ proběhl v 7. třídě, kdy přišly žákyně, že chlapec A ubližuje chlapci B. Začalo to shazováním pouzdra ze stolu a braním svačiny, bral mu školní pomůcky, kdy se pak musel omlouvat učitelům, že nemá pomůcky. V rámci třídnických hodin se pak to téma otevřelo od žáků. Poté následovaly individuální rozhovory s TU, nejprve s obětí a následně s agresorem. To však nepomohlo a naopak se situace stupňovala. Agresor začal žduchat oběť i na WC. Ubližování trvalo 4 měsíce. Mimo školu však spolu trávili volný čas, jsou ze stejné vesnice. Chodili spolu ven, navštěvovali se.
- 2) 7. třída. Časté fyzické a psychické útoky. Šlo o žduchání, zavírání na WC, shození na zem a kopání do oběti. Trvalo to 4 měsíce. 4 agresoři a 1 oběť. 1 agresor „kápo“, ale taky se dopouštěl přímých ataků. Nejprve se v 6. třídě děti posmívali hlavnímu agresorovi, říkali mu „špekoune“ a ten se potom vybíjel na ostatních. Probíhalo to i mezi třídami, kdy se oběť přidávala k agresorům a ti pak společně zavírali šestáky na WC. Informátorem byla maminka jednoho z chlapců ze 6. třídy. Přenos i z dědiny, kdy starší bratr oběti ubližoval hlavnímu agresorovi. Ve volném čase však byli oběť a agresoři kamarádi. Ostatní agresoři navíc měli strach, že se s nimi hlavní agresor nebude kamarádit.

- 3) V průběhu třídnické hodiny v 7. třídě, při živé sociometrii vyplynulo, že jsou osamoceni dva žáci ve třídě. Následně byla naplánována dotazníková sociometrie B-3. Byly pořízeny informované souhlasy od rodičů. Následně ŠMP předala informace žákům o plánovaném dotazníkové sociometrii. Jeden z chlapců se doma „sesypal“ a nechce chodit do školy. Strach z dotazníku. Jeho starší bratr, žák stejné základní školy, informoval ŠMP, že je jeho bratr obětí šikany a to společně s jednou dívkou, které nadávali šprtka. Začalo to v předchozím ročníku, celkově 4 měsíce. Docházelo jak k psychickým atakům, urážkám, tak i fyzickým, kdy mu hlavní agresor mu křičel do naslouchátka, bouchal do něj zezadu.
- 4) 8. třída, září, dojem učitelky, že něco není v pořádku. Žáci negovali nepohodu. Ze souběžné třídy přišla dcera učitelky a upozornila na šikanu ve třídě. 3 kluci mlátili kluka. Hlavní agresor vzbuzoval strach. Agresor měl starší rodiče, styděl se za ně. Docházelo i k urážkám, že jeho matka je babka a on měl potřebu si tu pozici vybudovat. Žákyně využili dceru jako bezpečný zdroj informací. Agresoři oběti přetahovali kapuci přes hlavu a tahali ho ze třídy. Surové fyzické útoky o přestávkách. Trvalo 6 měsíců.
- 5) 9. třída, problémy již od 6. třídy, kdy žák A šikanoval žáka B. Řešeno rozhovorem s agresorem s udělenou důtkou. Problematické chování žáka A dále pokračovalo a gradovalo, navíc se přidali další spolužáci a od 7. třídy se žák B přidal k žákovi A a žákovi C, kdy společně psychicky a fyzicky ubližovali žákovi D. Vše vygradovalo v 9. třídě, kdy žáci B a C ustříhli v hodině chomáč vlasů žákovi D – seděli za ním. Chlapec D zakřičel, silně bouchl do lavice a utekl na záchod. Žák A o ustřížených vlasech nic nevěděl, šlo o iniciativu pouze žáků B a C.
- 6) 8. třída zesměšňování tichého spolužáka, urážky, posměch, přezdívký. Trvá to od 7. třídy. Provedena dotazníková sociometrie VP, kdy prezentovala výsledky před celou třídou, včetně uvedení množství přisouzení vlastností mezi žáky (osamocený, nešťastný, ...). Oběť se uzavřela, nechtěla příliš komunikovat. Útoky se méně často projevovali, ale dle slov svědků ubližování stále probíhalo mimo pozornost učitelů.
- 7) 8. třída, 3 chlapci uráželi, zesměšňovali a fyzicky promyšleně ubližovali oběti. Docházelo k přiskřipování lavic ke zdi, píchání kružítkem do ruky,

vyhazování svačiny do koše a z okna, ničení věcí, dali oběti skelnou vatu do bundy, ... Prvotní informace ze strany matky oběti. Trvalo to 1 rok.

- 8) 7. třída, agresor, který opakovaně fyzicky ubližoval několika svým spolužákům. Strkal hrabě pod sukně děvčatům, tlačil pěstí do hlavy spolužáků, chytal za nohy, dával tatranky, ... Trvalo to 3 měsíce.
- 9) Ve třídě docházelo k izolaci žáka, psychická šikana formou izolace, posmívání a urážení. Před řešením se objevily i fyzické žduchání před školou. V červnu, 6. třídy bylo pozváno SVP, které však udělalo pouze sociometrii v podobě testu SORAD a neřekli nic víc, jen bylo umožněno, aby se případně objednali rodiče na další dotazování ke svým dětem. Doporučení ke škole však bylo jen v obecné rovině. Ubližování dále pokračovalo až do listopadu, 7. třídy.
- 10) 6. třída, jedna holka dominantní, ostatní ji poslouchali a jiné děvče, oběť, měla velmi slabý prospěch, má neslyšící rodiče a je ve střídavé péči a začali se jí posmívat a urážet ji.
- 11) 7. třída, vyčleňování oběti, ostatní se s ním nechtěli bavit, posměšky, žduchání. Sportovní třída. Na trénincích fotbalu se oběť povyšovala nad ostatní.
- 12) 2 žákyně A a B byly velké kamarádky už od první třídy a třetí žákyně C se k nim přidala v průběhu prvního stupně. Rodiny žákyň se navzájem znaly, navštěvovaly se. V 6. Třídě se však začaly objevovat časté konfliktní situace, kdy žákyně mezi sebou soupeřily, kdo se s kým bude více kamarádit. V 7. třídě si na sebe navzájem už i stěžovaly třídní učitelce, pomlouvaly se navzájem. Zapojily se do toho i rodiče, kdy se maminky na třídních schůzkách pohádali, že jim koupily stejné oblečení, a že se „nemají opičít“. Nejprve se udělala dotazníková sociometrie, ze které vzešlo, že holka C je fajn, ale dělá rozbroje. A holka C si naopak stěžovala na holky A a B, které se s ní, přestaly kamarádit, a že ve třídě zůstala sama, že jí ostatní dělají naschvály, že jí požduchují. Některé situace řešeny, ale bylo těžké nalézt úplnou pravdu a často se jednalo o vzájemné provokace. Poté se odehrála situace, kdy si děvče C přišla stěžovat, že ji dvě jiné holky žduchly a podrazily nohy, tak jsem ji nechala, aby mi to ukázala na místě, kde k tomu mělo dojít, ale nebyla schopná, zamotávala se do toho. Začala jsem ztrácet důvěru k oběti. I dále chodila a stěžovala si. Snažila jsem se jí

radit. Holky A a B se jí již vyhýbali, nechtěli pořád něco řešit. Kluci po ní házeli kamínky o volné hodině na dětském hřišti. Postupně získával na vlivu i další kluk, kterého ostatní začali poslouchat. Izolace dívky C se prohlubovala. Od 6. třídy to gradovalo po dobu 14ti měsíců.

- 13) 7. třída, 3 agresori slovní agrese směrem k romské dívce, která nastoupila jako nová žačka z jiné školy. Nadávali jí „fetko“, „čmudko“, „smraďochu“. Stupňovalo se to i mimo školu, cestou do školy, na zastávce, v trolejbusu. Po celou dobu 3 měsíců docházelo pouze k psychickým útokům. Matka oběti oznámila TU, k čemu dochází a vyžadovala rychlé řešení, jinak se obrátí na PČR.
- 14) 7. třída, dva žáci posměšky, urážky vůči třetímu spolužákovi. Několikrát se stalo, že si plivli do dlaně a otřeli to oběti do vlasů. Docházelo k tomu na chodbě, u bufetu, před školou. Trvalo to cca 2 měsíce. Přišel kamarád oběti a řekl to třídní učitelce, a že prý tam bývají i žáci z osmičky. Žák z osmé třídy naváděl 2 agresory k plivání do ruky, on sám se celé situace jen smál.
- 15) 9. třída, třídní učitelka si po dobu dvou měsíců všímala outsidera ve třídě, který však neuváděl žádné ubližování, ale postupně se s ním nebaví téměř nikdo ze třídy, případně jen když jsou sami – cestou ze školy nebo do školy. ŠMP provedl sociometrický test, kde se 3 žáci, agresori otevřeně přiznali, že ví, proč se ten test dělá a že se jako třída prostě rozhodli, že se s obětí již nechtějí bavit, ale že mu neubližují. Oběť již od prvního stupně mění kamarády ve třídě způsobem, že začne pomlouvat někoho ze třídy a to bez zjevné příčiny. Říkali mu přezdívku „Karma“.

Generalizace: K zachycení projevů šikanování nejčastěji dochází v 7. ročníku základní školy. Všechny případy byly řešeny na 2. stupni. Ve čtyřech případech se jednalo pouze o psychickou šikanu a v jedenácti o kombinaci psychické a fyzické. Každý případ šikanování má svůj specifický, individuální průběh. Informátory mohou být jak oběť, tak i svědkové, rodiče, učitelé, tak i kamarádi oběti z jiné třídy či anonym. Počet aktérů šikany, agresorů a obětí, je rovněž velmi variabilní. V případech, kdy k výskytu šikanování došlo už v dřívějším vývoji třídy, ale řešení nebylo vedeno vhodným způsobem nebo bylo vedeno pouze jedním člověkem, byl celý případ komplikovanější a obtížněji řešitelný.

## **Kdo a jakým způsobem řešil šikanu?**

- 1) Jednalo se o počáteční formu šikany. Realizovali se individuální rozhovory ve spolupráci TU/ŠMP a VP. Žáci se postupně brali z vyučování do kabinetu. Rozhovory proběhli s obětí, 10 svědky a agresorem. Došlo k potvrzení všech útoků. Oběť nechtěla o ubližování mluvit, až po uvedení konkrétních prokázaných útoků se rozplakal a začal o ubližování hovořit. Vedení se rozhovorů neúčastnilo. Po řešení se udělala výchovná komise a rozhovor s rodiči oběti. Byla udělena ředitelská důtka agresorovi. U rozhovorů s rodiči vedení účastno bylo.
- 2) Vedení zapojeno do rozhovorů. Třída rozdělena při individuálních rozhovorech, s kým byl rozhovor realizován, šel do druhé třídy, nevracel se zpět. Proběhlo 20 rozhovorů. ŠMP, vedení, školní psycholog, TU. Agresoři mlžili, ale nakonec všichni přiznali a plakali. Přijaté tresty dle školního řádu. Závažnost byla někde mezi počáteční a pokročilou šikanou.
- 3) Nejprve byl realizován rozhovor s matkou oběti. Následně individuální rozhovory se všemi žáky během jednoho dne. Potvrzena počáteční šikana. Nakonec výchovné komise s rodiči agresorů. Plánovaný sociometrický dotazník se nerealizoval. Hlavní agresor snížený stupeň, další ředitelská důtka a jeden důtka TU. Vedení se neúčastnilo vůbec, jen bylo informováno.
- 4) Zlomové stádium. Mezi všemi učiteli domluven další postup. 3 agresoři dáni do jiné třídy. Skupinové doptávání se zbytkem třídy, která se rozpovídala o útocích agresorů vůči oběti. Uděleny snížené stupně chování. Vedení chtělo zamést pod koberec, strach o pověst školy. Individuální rozhovory neproběhly, jen se nakonec uskutečnily výchovné komise s účastí vedení.
- 5) Ihned započalo individuální dotazování žáků. 10 rozhovorů, v souladu s metodickým pokynem. Oba agresoři se při rozhovorech rozplakali a oba shodně uvedli, že tak učinili proto, aby se žák A s nimi kamarádil. Vedení bylo účastno jako pozorovatel u rozhovorů s agresory a následně vedlo rozhovory s rodiči agresorů. Žáci B a C dostali důtky ředitele. Určena pokročilá šikana.
- 6) Provedeny individuální rozhovory dle metodického pokynu. Stanovena počáteční šikana. Přijaty důtky třídního učitele u 3 agresorů. Vedení účastno VK.



- 7) Provedena dotazníková a živá sociometrie externisty ze SVP. Ze sociometrie bylo možno stanovit vliv a sympatie jednotlivých žáků a projevy ubližování, ke kterým v kolektivu docházelo. Realizovány individuální rozhovory externisty. Potvrzena pokročilá forma šikany. Přijaty 2 snížené stupně z chování a důtka TU. Vedení zapojeno u VK.
- 8) Řešeno ŠMP a TU formou individuálních rozhovorů se žáky. Realizováno 5 rozhovorů. Celá řada projevů viditelná a potvrzená učiteli. Vedení účastno jen u rozhovorů s rodiči. Rodiče ostatních žáků usilovali o přerazení agresora na jinou školu. Udělena snížená známka z chování. Určena počáteční stádium šikany.
- 9) Následujícího roku jsme procházeli školením MiŠ. Jedné z lektorek-externistek jsem znovu popsala situaci ve třídě. Začala případ řešit formou individuálních rozhovorů, byla přítomna i u výchovných komisí, celý proces šetření šikany vedla. Vedení se nijak neúčastnilo šetření, jen bylo informováno a následně účastno u výchovných komisí. Šlo o pokročilou šikanu. Oběť měla navíc elektivní mutismus, špatná komunikace s vrstevníky, v rámci výuky a samozřejmě i v rámci šetření šikany.
- 10) Nakonec se šlo do rozhovorů pouze s děvčaty a ne do celé třídy. Šlo o situaci, která probíhala opravdu jen mezi děvčaty. Po individuálních rozhovorech seudělal komunitní kruh jen s děvčaty, kde hlavní agresorke začali říkat, co všechno jim vadí, a ukázalo se, že vlastně spoustu drobného ubližování dělala agresorka téměř všem holkám, ale po jedné se to vezlo cíleně. Když agresorke však vyčetli její chování, tak ta byla velmi překvapena a byla v přesvědčení, že to tak její spolužačky ale chtěly. Ukázalo se, že si hlavní agresorka neuvědomovala, že by její manipulace mohla někomu dělat špatně. Šlo však o počáteční šikanu. Nakonec dostala ředitelskou důtku a ostatní ještě poznámky. Vedení se neúčastnilo ani výchovných komisí, je to tak u nás zvykem. Účastní se jen u komplikovanějších případů.
- 11) Počáteční šikana. Vedly se individuální rozhovory společně s externistou a byly rozdány důtky třídního učitele. Vedení nezapojeno, jen informováno.
- 12) Realizován program externisty s cílem posílení pozitivních vztahů ve třídě skrze komunitní kruh. Nastavil se motivační systém zaměřený na společné skupinové cíle s odměnou vícedenního výletu. Určena počáteční šikana.

- 13) Individuální rozhovory vedené ŠMP, VP a zástupcem ředitele. Uděleny důtky třídního učitele a poznámky. Šlo o počáteční šikanu.
- 14) Proběhly individuální rozhovory. Jednalo se o počáteční šikanu. Agresoři se rychle přiznali, jen žák z osmé třídy se obhajoval tím, že jim nepřikazoval, aby mu ty plivance dali do vlasů. Rozdány důtky TU dvěma agresorům a agresor z osmé třídy veden formou individuálních pohovorů s VP – nebylo za co dát trest.
- 15) Kvůli riziku dalšího stupňování, kdy hrozilo, že se nakonec začne oběti i fyzicky ubližovat se naplánovali individuální rozhovory vedené ŠMP, TU a ŠSP. Rozhovory se realizovaly v jednom dni. I oběť si uvědomila a potvrdila své nevhodné chování vůči spolužákům, ale nechtěla být nadále izolována od zbytku třídy. Vedení jen informováno, nebyly dány žádné tresty, počáteční šikana.

Generalizace: V deseti případech se jednalo o počáteční šikanu, ve třech o pokročilou a ve dvou o zlomové stadium. Realizace individuálních rozhovorů je primární volbou při řešení šikany. Vedení jednotlivých škol bývá zpravidla zapojeno až do rozhovorů s rodiči agresora (výchovných komisí) a rodiči oběti. Výchovná opatření byla vždy udělena v souladu se školním řádem daných škol.

### **Jaká forma následné práce byla ve třídě realizována?**

- 1) Následovaly programy zaměřené na spolupráci a vzájemný respekt, které realizovali TU a školní psycholožka. V rámci třídnických hodin (1x měsíc) se mapovala aktuální atmosféra ve třídě.
- 2) Další práce TU, ale bez třídnických hodin, není si jistá. Zvýšený dohled a pozornost. 2x skupinový program školní psycholožkou.
- 3) Třídnická hodiny a 1x zaměřená dvouhodinová na vztahy vedená ŠMP. Pokračuje individuální doptávání. Sociometrické šetření s odstupem 2 měsíců. TU nechtěla vstup externisty.
- 4) Neprobíhala žádná následná práce se třídou ani individuální práce.
- 5) Žák A chodil po dohodě s rodiči každou přestávku do kanceláře školy, aby se zmírnil jeho vliv na dění ve třídě. Do konce školního roku a tím i školní docházky scházely jen 3 měsíce. Zároveň se realizovali individuální pohovory s agresory se ŠSP. Třídní učitel nevedl žádné třídnické hodiny. Zvýšený dohled nad třídou.

- 6) TU zrealizovala několik výletů pro získání společné pozitivní zkušenosti. Některé však měly opačný efekt, pokud šlo o soutěžení a nevyhrála skupinka, ve které byli agresori, tak dokázali zkazit náladu všem ostatním.
- 7) U jednoho agresora nastavena spolupráce s probační a mediační službou a s ambulancí SVP. Druhý agresor ambulance a pobyt SVP. Nebyly třídnické hodiny, zvýšený dohled. Oběť neměla následnou podporu.
- 8) Agresor nastoupil preventivní pobyt do SVP. Při práci v SVP zjištěno, že ve 4. třídě si ho žáci dobírali skrze nižší intelekt, hanlivé přezdívky, izolace. TU považovala za situaci vyřešenou a neprobíhala žádná výraznější práce se třídou.
- 9) Byly svolány mimořádné třídní schůzky, které rovněž vedla externistka. Následně se třídou cíleně pracovalo až do konce jejich docházky, ale jen ŠMP a TU bez externisty. Bylo třeba striktně držet pravidla.
- 10) Byla třeba neustálá individuální práce s agresorkou a zvýšený dohled nad třídou. Třídnické hodiny sice vedeny, ale jen formou omlouvání nepřítomnosti a předáváním informací.
- 11) TU neuměl se třídou pracovat, byl schopen pouze mocenského dohledu, nebyl schopen vést komunitní kruh nebo sdílení názorů, pocitů atd. Měl obavy z toho, jak se s tím popasovat. Žádná jiná práce se třídou nerealizována.
- 12) Zapojeno PPP v rámci individuální podpory oběti. Externisty byl realizován program na spolupráci a další uplatnění. TU nedokázala vést funkční třídnické hodiny.
- 13) TU vedla třídnické hodiny, snažila se najít a zdůraznit silné stránky dívky – tanec, zpěv. V rámci třídnických hodin se rovněž podařilo nastavit pravidla a rozvíjet spolupráci.
- 14) Ve třídě TU v třídnických hodinách nastavil pravidla a atmosféra byla bezpečná až do konce docházky. Dařilo se dosáhnout i dílčích pokroků v oblasti vzájemné spolupráce.
- 15) Významným přínosem rozhovorů bylo setkání se všemi žáky individuálně a rozebrání závažnosti celé situace, kdy každý z žáků došel k uvědomění nepříjemnosti situace pro oběť. TU pokračoval zdůrazňováním vzájemného respektu, zvýšený dohled nad třídou a prováděly se nepravdělné individuální rozhovory.

**Generalizace:** V rámci následné práce s třídním kolektivem dochází ke kombinaci několika následujících možností: programy na podporu prosociálních vztahů ve třídě, třídnické hodiny, zvýšený dohled, průběžný monitoring (např. dotazníková sociometrie), specifická opatření dle charakteru konkrétního případu, zapojení externisty či další odborné instituce (např. PPP, SVP) a individuální podpora směřovaná k oběti a agresorům pracovníkem dané školy (TU, ŠMP, ŠSP, VP, ŠP či jiný pracovník, ve kterého má daný žák důvěru).

### **K jakým změnám v třídním kolektivu došlo?**

- 1) K dalšímu ubližování už nedošlo, změny ve složení kolektivu nebyly. Atmosféra ve třídě se zlepšovala, byli schopni spolupráce.
- 2) Další pozitivní směřování atmosféry ve třídě. Ubližování se zastavilo. Beze změn ve složení kolektivu.
- 3) Zastavení ubližování. Sociometrickým dotazníkem zjištěno, že situace se zlepšila. Hlavní agresor neubližuje, ale stále problematické chování. Ze strany pedagogů negována výraznější změna ve třídě při výuce.
- 4) Ve škole se to stoplo, nicméně po roce agresor oběť napadl mimo školu a byla nutná hospitalizace oběti.
- 5) Ubližování se již neopakovalo. Nedošlo ke změně v kolektivu.
- 6) Jeden agresor byl rodiči převeden na jinou školu. Ubližování ustalo, ale třída již nechtěla sdílet aktuální atmosféru v komunitním kruhu. Již se nepodařilo nastavit atmosféru vzájemné důvěry a spolupráce.
- 7) Ve třídě ustalo ubližování. Třída jen komplikovaně spolupracovala. U agresorů přetrvávalo problematické chování.
- 8) Přetrvávající problematické chování, zmírnění ubližování. Silný tlak na školu ze strany rodičů ostatních žáků na odchod agresora na jinou školu. Agresor po půl roce odchází na jinou školu na žádost rodiče.
- 9) Došlo k přeřazení oběti na jinou školu. I po přesunu oběti do jiné školy, měli agresoři tendenci najít si novou oběť a navázeli se i do učitelů, které méně respektovali. Bylo velmi obtížné ve třídě učit, jen těžko se vedli k dodržování pravidel.
- 10) Ubližování skončilo. Agresorka však k manipulaci měla sklony i nadále. Ve třídě se však podařilo udržet bezpečnou atmosféru. Po konzultaci s rodiči

jsme ještě raději přeřadili oběť do vedlejší třídy, kde je i celkově slabší prospěch a tam už pak byla spokojená a v bezpečí a více tam zapadla.

- 11) Už mu neubližovali, ale nenašli k sobě cestu a oběť víceméně zůstala sama bez kamarádů, oni mu sice klidně pomohli, ale aktivně ho nevyhledávali. V dalším ročníku odešel na jinou školu. Ve třídě až do konce docházky zůstává atmosféra soupeření a provokování.
- 12) Oběť stále zůstávala mimo skupinu. Často výhrůžky přes své rodiče, otec byl právník, měli z ní strach. Při ověřování jednotlivých situací se prokazovalo, že pravda byla vždy jen nejvíce z poloviny. Rodiče už do toho začínali také vstupovat. Na třídních schůzkách došlo i k hádce nad celou situací ve třídě. Nejvlivnější chlapec nakonec odešel na jinou školu. Ve třídě se to na chvíli uklidnilo, ale ani tak se nedařilo nastavit pravidla ve třídě tak, aby dívku C přijali. Respektovali, že s nimi chodí do třídy, ale kamarádit se s ní nechtěli. Nakonec se rodiče rozhodli pro přeřazení na jinou školu na konci 8. ročníku, ale byla dána do třídy s agresorem. Pouze 1 měsíc chodila do třídy, pak ale byla až do konce školního roku nemocná. Opakovat 9. třídu se rozhodli zpět na naši škole. Dívka C bez zjevné příčiny vypatlala drahý krém jedné své spolubydlící a druhé spolubydlící zašpinila peřiny její řasenkou. Zapírala, lhala, nakonec přiznala, ale doma rodičům opět lhala. Velká absence potvrzená lékařem až do konce školní docházky.
- 13) Zastavilo se ubližování. Třídní klima uvolněné, bezpečné.
- 14) Zbytek třídy se k útokům nepřidával, což byl i další důvod, proč se podařilo ubližování zastavit. Změny v kolektivu neproběhly.
- 15) Nepodařilo se již zabezpečit oběti pevnou pozici ve třídě, ale nikdo mu již nenadával a neizoloval ho.

Generalizace: Ve všech případech se podařilo ubližování oběti buď přímo zastavit či alespoň zmírnit. Ve čtyřech případech však došlo k přeřazení oběti do jiné třídy či školy a ve třech k přeřazení agresora. Pozitivní změna ve třídním kolektivu však byla stejně častá jako přetrvávající negativní klima (např. soupeřivost, izolace hůře postavených žáků). U třetiny případů rovněž přetrvávalo problematické chování u agresorů (např. drzost, neplnění školních povinností, tendence k manipulaci).

### 7.2.1 Komplexní interpretace výsledků

Autoři zde, na základě generalizací u jednotlivých kategorií, odpoví na výzkumný problém a výzkumné otázky.

#### **Výzkumný problém:**

*Po vyřešení šikanování v souladu s Metodickým pokynem, dochází v daném třídním kolektivu k zastavení ubližování a stabilizaci třídního klimatu.*

Respondenti shodně uvedli, že po řešení šikanování v souladu s Metodickým pokynem došlo k zastavení ubližování. Následná stabilizace třídního klimatu však byla závislá na celé řadě dalších faktorů. Zároveň je nejednoznačné, na základě jakých kritérií definovat úspěch či neúspěch procesu stabilizace třídy. Každý třídní kolektiv má svá specifika (kap. 4). Pro jednoznačné zhodnocení zdárné intervence by tak bylo třeba provést hloubkovou analýzu specifík jednotlivých tříd, což však překračuje cíle této práce. Jednotlivým podpůrným mechanismům je však věnován prostor u odpovědí na výzkumné otázky a v kapitole 8.

#### **Výzkumné otázky:**

*A. Existuje rozdíl ve způsobu řešení psychické formy šikany a kombinované (psychické i fyzické) formy šikany?*

Výsledky výzkumu ukazují shodu ve způsobu řešení obou forem šikanování. Shoda je rovněž v dokazování jednotlivých útoků vůči oběti. Jestliže existují svědci, kteří u ubližování byli, neexistuje rozdíl v šetření. Psychické útoky naopak bývají čtenější a zvyšuje se tak pravděpodobnost jejich zachycení.

*B. Jaké jsou rozdíly v dopadech v třídním klimatu při různých způsobech řešení šikany?*

Zde je možno konstatovat (ve shodě s odpovědí na výzkumný problém) pozitivní dopad při řešení šikanování dle Metodického pokynu. U dalších možností řešení je dopad nejistý. Výzkumný soubor však neměl potřebný rozsah pro přesnější popis dopadů při různých možnostech řešení šikanování.

*C. Jaká forma následné práce s třídním kolektivem je po vyřešení šikany efektivní?*

Efektivní forma následné práce obsahuje kombinaci následujících:

- Práce třídního učitele formou třídnických hodin a prací s pravidly soužití ve třídě.
- Zvýšený dohled nad třídou a průběžné monitorování klimatu ve třídním klimatu.
- Zařazení cílených intervenčních programů.
- Individuální podpora dotčených aktérů.
- Promyšlené zapojení externích subjektů.
- Spolupráce s rodiči.
- Spolupráce pedagogického sboru.

## 8 Diskuze

Cílem kapitoly je vymezení potenciálních zdrojů chyb a nepřesností, diskuze nad jinými výzkumy, praktické využití výsledků a stanovení dalších cest výzkumu.

### **Limity výzkumu:**

- Pro kvalitativní analýzu výsledků je výzkumný soubor o velikosti 15 případů dostatečným. Pro stanovení obecně platných doporučení do praxe, by bylo třeba popsání rozsáhlejšího souboru.
- Autor neověřuje případné nejasnosti v popisu jednotlivých případů. Nikdo z respondentů neměl kompletní a detailní záznamy z jednotlivých případů.
- Některé části popisovaných případů (např. vývoj atmosféry ve třídním klimatu po vyřešení šikanování) jsou hodnoceny na základě subjektivního vnímání respondentů. Nebyl použit žádný jednotný sociometrický dotazník, u kterého by byla možná následná komparace výsledků.

### **Diskuze k porovnání s výsledky jiných výzkumů:**

Autorovi se podařilo nalézt výzkumy dotýkající se pouze jednotlivých dílčích témat výzkumu.

- Důležitost následné práce se třídou potvrzuje i zjištění Wernerové (2010), která uvádí, že agresorem na 2. stupni základních škol v České republice, bývají ze 49 % spolužáci obětí. Dalších 32 % agresorů pochází ze stejné školy jako oběť a zbylých 19% z jiné školy. Tato skutečnost otevírá problematiku práce s celým školním klimatem a spolupráce mezi školami. Výzkum rovněž popisuje důležitost spolupráce školských a volnočasových institucí, konkrétně na menších městech a vesnicích, kde se sice může podařit zastavit ubližování v jednom prostředí, avšak v dalším k němu i nadále dochází.
- Na základě výstupů výzkumu, který provedla Nováková (2015) se, dle respondentů (zkušených pedagogů), jeví jako odpovídající první kroky řešení šikany rozhovory nejen s obětí, ale i s agresorem, případně rovnou s celou třídou, což sebou nese významná rizika (viz kap. 2.2) a navíc je v přímém rozporu s Metodickým pokynem (viz kap. 2). Autorka výzkumu,



ve shodě s Bubeníkovou (2008), rovněž zdůrazňuje důležitost zařazení hlubší přípravy k prevenci, diagnostice a řešení šikany do kurikula vysokoškolské přípravy budoucích pedagogů, v souladu s autory této práce.

- Autorovi práce se podařilo zachytit pouze případy, které se odehrály na druhém stupni základních škol. První stupeň se tak dostává mimo pozornost. I poslední realizované výzkumy v roce 2009 Janošovou, Kollerovou a Zábrodskou (2014) a v roce 2010 Adamík Šimegovou (2011), byly na druhých stupních základních škol.

### **Praktické využití výsledků:**

- Šikana má vždy individuální průběh a je třeba na ni nahlížet jako na něco originálního a neopakovatelného.
- Preventivní působení v dané třídě nemůže zaručit, že se šikana v dané třídě neprojeví, ale velmi snižuje riziko jejího výskytu a zároveň zvyšuje efektivitu jejího případného řešení.
- Velmi vysokou pravděpodobnost pozitivního dopadu na celou situaci sebou nese provedení šetření šikany v souladu s metodickým pokynem.
- Mezi řešitelem šikany a jednotlivými aktéry vzniká, při šetření šikany, specifický kontakt, který může být účinně využíván v následné práci s žákem a třídním kolektivem. Zapojení TU do řešení šikany sebou, nejen v tomto kontextu, přináší zjevné výhody.
- Pozice třídního učitele je v následné práci s třídním kolektivem nezastupitelná.
- Vstup externisty do třídního kolektivu může být velmi efektivní v daném okamžiku, nicméně je otázkou dlouhodobý dopad bez navázání na jeho práci pracovníky dané školy.
- Vedení školy má klíčovou roli při finální fázi řešení šikany, tzn. při určování a udělování konkrétních opatření a zároveň řešitelům „kryje záda“ po celou dobu šetření šikany.
- Pouhé potrestání agresora bez následné podpory sebou nese značné riziko opakování ubližování jak ve škole, tak i mimo školu.
- Konkrétní formu následné práce je třeba nastavovat vždy „na míru“ danému třídnímu kolektivu. Na nastavení odpovídající formy by se vždy měl podílet

tým, pro tyto případy, na škole určený – nemělo by to být rozhodnutí jednotlivce.

- Šikana má dopad nejen na žáky, ale i na rodiče, další rodinné členy, učitele, další pracovníky školy a na lokální komunitu. Na to je třeba myslet při konkretizaci následné práce.
- Případné změny ve složení třídního kolektivu mohou mít pozitivní dopad, ale vždy je třeba posuzovat vhodnost daného rozhodnutí striktně individuálně.
- Cíle následné práce musí být dosažitelné – je třeba začít od těch nejzákladnějších, jako je jistota a bezpečí. Mnohdy se nemusí podařit docílit atmosféry úplné pohody a spolupráce. To však nemusí být chybou v kontextu komplikovanosti daného třídního kolektivu a závažnosti šikany, která v tomto kolektivu proběhla.
- Jako optimální kombinace práce s třídním kolektivem po vyřešení šikany, se jeví:
  - systematická práce TU,
  - zvýšené dohledy,
  - konkrétně tematicky zacílené intervenční programy,
  - odborná individuální práce,
  - průběžné monitorování (např. komunitní kruh, dotazníková sociometrie),
  - zajištění bezpečných komunikačních kanálů (např. konzultační hodiny, elektronická schránka důvěry, linka důvěry),
  - případné zapojení externích institucí do individuální a skupinové podpory a intervence.

### **Další směřování výzkumu:**

Autor práce se bude nadále zabývat dopady jednotlivých forem práce s třídním kolektivem tak, aby se dařilo co nejvíce naplňovat potřeby jak jednotlivých žáků a celých třídních kolektivů, tak i rodičů a pedagogů. V praxi často přehlíženým bodem je odpovídající následná podpora agresorovi, s cílem vytvořit prostředí, ve kterém může reflektovat své dosavadní chování a směřovat k prosociálním projevům.

Po provedení šetření ve třídním kolektivu, jsou časté snahy o rychlé uzavření případu a tendence se již další práci se všemi zasaženými osobami příliš nezabývat, jelikož „už je to přece vyřešeno“. Práce svým rozsahem problematiku následného vývoje a odpovídající následné práce otevírá a je třeba dalších vědeckých prací a výzkumů pro její komplexní zmonitorování. Cílem by pak mělo být ověření různých forem následné práce s třídním kolektivem na větším výzkumném vzorku.

## 9 Shrnutí

Práce je primárně zaměřena na témata prevence a řešení šikany, faktory ovlivňující průběh šetření a specifika následného vývoje v třídním klimatu.

V teoretické části se autoři věnují popisu fenoménu šikany s důrazem na jeho vymezení, možnosti prevence a řešení počáteční formy šikany z pohledu Metodického pokynu s propojením praktických doporučení uvedených v literatuře a ze zkušeností autorů. Následuje kapitola ke skupinové dynamice popisující jednotlivé složky tohoto tématu s návazností na dynamiku kolektivu žáků na základní škole. Hlavní částí kapitoly je popis stádií šikany v integraci s vývojem terapeutické skupiny. Kapitola o specifických kolektivů na základních školách, se zaměřuje na způsob samotného vytvoření třídního kolektivu, na práci třídního učitele a školní klima jako na soubor interakcí žáků, učitelů, dalších pracovníků školy, rodičů a širšího sociálního okolí. Poslední kapitola teoretické části popisuje možnosti následné intervence ve třídě. Jsou zde popsány jak způsoby skupinové práce s celým kolektivem, která je realizována pracovníky dané školy nebo externisty, tak i možné formy individuální práce s obětí, agresorem a dalšími aktéry případu šikanování.

První kapitola praktické části uvádí argumenty rozhodující pro volbu kvalitativní formy výzkumu, rozsah výzkumného souboru, charakter výzkumných cílů a možnost variability v průběhu realizace výzkumu. Jsou stanoveny výzkumný problém a výzkumné otázky. Následuje konkretizace výzkumného souboru, do kterého bylo zahrnuto deset řešitelů šikany (školní metodici prevence, výchovní poradci, školní speciální pedagogové) působící na základních školách ve Zlínském kraji. Na základě realizace polostrukturovaných rozhovorů bylo celkově popsáno patnáct případů šikany, u jejichž řešení respondenti participovali. Samotná analýza výsledků výzkumu byla provedena metodou vytváření trsů. V poslední části práce dochází k zodpovězení výzkumného problému a výzkumných otázek, diskuzi, stanovení závěrů, vymezení praktických doporučení a další interpretaci výsledků. Autory práce nebyl nalezen žádný podobný výzkum a srovnání výstupů výzkumu tak proběhlo pouze na dílčích bodech zkoumaného fenoménu.

Výzkum byl proveden na vzorku patnácti případů šikanování, což dostačuje na kvalitativní analýzu potřebnou k dosažení cílů práce. Pro stanovení obecnějších

východisek by byl třeba obsáhlejší výzkumný vzorek, nejlépe s detailnějším zaměřením na dílčí témata zkoumaného fenoménu. Nabízí se rovněž dlouhodobější sledování třídních kolektivů s detailním zaznamenáváním vývoje v čase. Další možností návazného výzkumu je cílení na specifika mezi jednotlivými stupni základních škol, případně komparace se školami středními. Dále bližší popsání osobnosti řešitele šikany a jeho pozice při následné práci s třídním kolektivem.

Práce dokazuje přínosy řešení šikany v souladu s Metodickým pokynem, vymezuje funkční formy následné práce ve třídním kolektivu, mezi které patří kombinace intervenční práce třídního učitele, individuální podporu jednotlivých aktérů případu, promyšlené zapojení externích subjektů, zvýšený dohled, monitorování třídní atmosféry a realizace specifických intervenčních programů. Autoři rovněž uvádějí další doporučení využitelná v praxi.

## Závěr

Díky realizovaným rozhovorům se autorovi ještě více otevřelo téma šikany v širších souvislostech a její komplexnosti. Prevence šikany, diagnostika vztahů, řešení šikany a následná práce je propojený komplex, který není dobré oddělovat. Jestliže je jedna část vynechána, má to okamžitý dopad na části ostatní. Kompetentnost pedagogů, umět se šikanou pracovat, je kardinálním tématem, kterým by se jednoznačně měla zabývat nejen škola v rámci dalšího vzdělávání svých pracovníků, ale rozhodně i vysoké školy pedagogické, které na kantorskou pozici studenty připravují. Jestliže nebude učitel schopen zajistit bezpečí pro své žáky, nebude schopen ani je efektivně učit.

Práce s fenoménem šikany je velmi náročná. Pokud je však dobře odvedená, potkáte se s žáky, kteří rádi opustí pozici agresora, budou schopni efektivní obrany a při zjištění ubližování, budou schopni pomoci.

## Literatura

- 1) Adamík Šimegová, M. (2011). Výskum psychologických aspektov šikanovania u žiakov základných škôl. In: Adamík Šimegová, M., Kováčová, B. (Eds.), *Kognitívne, emocionálne a morálne aspekty školského šikanovania a ich využitie v prevencii šikanovania na základnej škole (7–20)*. Trnava: PF TU.
- 2) Bendl, S. (2003). *Prevence a řešení šikany ve škole*. Praha: ISV nakladatelství.
- 3) Bubeníková, M. (2008). *Diagnostika a prevence na 1. stupni ZŠ* (Magisterská práce). Získáno 24. září 2018 z [www.theses.cz](http://www.theses.cz)
- 4) Craig, W. M., Harel, Y. (2004). Bullying, physical fighting and victimization. In Currie, C. et al. (Eds.), *Young people's health in context: International report from the HBSC 2001/02 survey* (133–144). Copenhagen: WHO.
- 5) Čapek, R. (2010). *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada.
- 6) Čermák, I. (1998). *Dětská agrese*. Brno: CERM AKADEMICKÉ NAKLADATELSTVÍ.
- 7) Disman, M. (2006). *Jak se vyrábí sociologická znalost*. Praha: Karolinum.
- 8) Erb, H. H. (2000). *Násilí ve škole a jak mu čelit*. Praha: AMULET.
- 9) Ferjenčík, J. (2010). *Úvod do metodologie psychologického výzkumu*. Praha: Portál.
- 10) Fieldová, E. M. (2009). *Jak se bránit šikaně*. Praha: Ikar.
- 11) Havlíková, M., Kolář, M. (2001). *Sociální klima v prostředí základních škol ČR*. Výzkumná studie MŠMT.
- 12) Hickson, A. (2000). *Dramatické a akční hry*. Praha: Portál.
- 13) Hrouzek, P., Marková, Z. a kol. (2012). *Bezpečné klima ve třídě*. Kladno: Aisis.
- 14) Janošová, P., Kollerová, L., Zábrodská, K., Kressa, J., Dědová, M. (2016). *Psychologie školní šikany*. Praha: Portál.
- 15) Janošová, P., Říčan, P. (2014). Morálně kognitivní hodnocení účastníků školní šikany. In: Blatný, M. (Ed.), *Člověk v kontextech celoživotního vývoje* (61–73). Brno: Psychologický ústav AV ČR.
- 16) Kolařík, M. (2013). *Interakční psychologický výcvik pro praxi*. Praha: Grada.
- 17) Kolář, M. (2011). *Nová cesta k léčbě šikanování*. Praha: Portál.
- 18) Kratochvíl, S. (2005). *Skupinová psychoterapie v praxi*. Praha: Galén.

- 19) Martínek, Z. (2009). *Agresivita a kriminalita školní mládeže*. Praha: Grada.
- 20) Mertin, V., Krejčová, L. a kol. (2013). *Výchovné poradenství*. Praha: Wolters Kluwer ČR.
- 21) Metodický pokyn ministryně školství, mládeže a tělovýchovy k prevenci a řešení šikany ve škole a školských zařízeních. Získáno 24. Zář 2018 z <http://www.msmt.cz/file/38988/>
- 22) Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada.
- 23) Nováková, M. (2015). *Pohled zkušených učitelů na šikanu a narušené vztahy ve třídě* (Bakalářská práce). Získáno 24. září 2018 z [www.theses.cz](http://www.theses.cz)
- 24) Olweus, D. (1993). *Bullying at school. What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell.
- 25) Orpinas, P., Horne, A. M. (2006). *Bullying prevention: Creating a positive school climate and developing social competence*. Washington, DC: American Psychological Association.
- 26) Robert, J. (2013). *Nenech si to líbit!* Praha: Portál.
- 27) Říčan, P. (1995). *Agresivita a šikana mezi dětmi*. Praha: Portál.
- 28) Říčan, P., Janošová, P. (2010). *Jak na šikanu*. Praha: Grada.
- 29) Smetáčková, I., Braun, R. (2009). *Homofobie v žákovských kolektivech*. Praha: Úřad vlády České republiky.
- 30) Spalková, D. (2007). *Postavme se šikaně!* Liberec: alfa marketing.
- 31) Šimanovský, Z. (2015). *Hry pro zvládnutí agresivity a neklidu*. Praha: Portál.
- 32) Švec, J., Jeřábková, S., Kolář, M. (2007). *Jak zlepšit vztahy v naší třídě*. Praha: Projekt Odyssea.
- 33) Yalom, I. D., Leszcz, M. (2007). *Teorie a praxe skupinové psychoterapie*. Praha: Portál.
- 34) Vágnerová, K. a kol. (2009). *Minimalizace šikany*. Praha: Portál.
- 35) Wernerová, S. (2010). *Zkušenosti žáků s šikanou na 2. stupni základních škol* (Bakalářská práce). Získáno 24. září 2018 z [www.theses.cz](http://www.theses.cz)



## **Příloha 1: Abstrakt**

Práce popisuje a mapuje formy řešení šikany a následný vývoj ve třídách základních škol Zlínského kraje. V teoretické části práce jsou vymezena základní východiska k tématu šikany, její prevence a řešení, skupinové dynamice, specifickým třídním kolektivům základních škol a formám následné intervenční práce. V rámci praktické části byl realizován kvalitativní výzkum metodou polostrukturovaných rozhovorů. Výzkumný soubor tvořilo deset řešitelů ze základních škol ve Zlínském kraji, kteří souhrnně řešili patnáct případů šikany. Získaná data byla analyzována metodou tvorby trsů. Výstupy výzkumu odpovídají, jaká jsou efektivní formy řešení šikany, efektivní formy práce s třídním klimatem po vyřešení šikanování a praktická doporučení do pedagogické praxe.

Klíčová slova: šikana, pedagogická intervence, základní škola.

### **Abstract**

The thesis describes and maps the forms of bullying and subsequent development in the elementary school classes of the Zlín Region. In the theoretical part of the thesis there are defined basic starting points to the topic of bullying, its prevention and solutions, group dynamics, specifics of class groups of elementary schools and forms of subsequent intervention work. In the practical part, qualitative research was carried out by the method of semi-structured interviews. The research group consisted of ten investigators from elementary schools in the Zlín Region, who collectively dealt with fifteen cases of bullying. The data obtained were analyzed by the tuft formation method. The research outcomes correspond to the effective forms of bullying solutions, effective forms of working with classroom climate after bullying, and practical recommendations for teaching practice.

Key words: bullying, pedagogical intervention, primary school.

## **Příloha 2: Záznam rozhovoru**

**Popište mi prosím případ šikany, který jste řešila a nejprve mi řekněte, jaká to byla třída?**

V 7. třídě začalo to být takové nefajn prostředí vznikat ohledně holek, které byly kamarádky, takové jako jo dvě se hodně kamarádily a tu třetí jako braly k sobě. Ale byla hodně zvláštní. Jmenovitě?

**Ne, není potřeba vůbec.**

Tak jen křestní jména. Anička si je zvala, rodiče se znali, navštěvovali se navzájem, dost jako finanční postavení tam bylo, takže děti si spolu hráli a všechno bylo v pohodě. A jak rostly od prvního stupně, tak v té šestce se to už začalo trochu selektovat a v té sedmičce vznikaly velké nedorozumění a ty holky se škádlily a stěžovaly se jedna na druhou, pomlouvaly se, dokonce do toho vstupovali rodiče: „Když já jsem koupila oblečky svojí dceři, ta vaše se po mojí holčičce opičit nebudeš.“ Napadali se rodiče na třídních schůzkách. A další věci tomu podobné. V té třídě vznikalo takové dusno. A paní učitelka třídní mě prosila, tak jsem tam vstoupila a dělali jsme takové ty „kdo s kým, kde jak“, takovou tu sjetinu. Vycházelo to tam, že Anička je fajn, ale že dělá rozbroje. A zase Anička si stěžovala, že byla kamarádka s jednou a s druhou a pak s ani jednou, a že se od ní odtáhly a bylo to špatné. Že už tam nikoho nemá, a že jí dělají naschvály, že jí požďuchou. Dokonce tam vznikla situace, kdy skončila výtvarná výchova v přízemí a oni si museli ty kufříky svoje odnášet do třetího patra do třídy. A vznikla tam situace, kdy Anička měla zvláštní klíček, protože pořád byla poslední, pořád se na ni muselo čekat. Děcka si na ni stěžovaly a paní učitelka řešila situaci tak, že jí dala zvláštní klíček, protože tam měla i učebnice, protože hodně zapomínala. No a tehdy tam vznikl nějaký koridor holek, kdy jedna ju žduchla a druhá ji podrazila nohu nebo něco se tam odehrálo. A tak to potom jsme řešili, jak to vzniklo. Vzniklo to nějak před tělocvikem, kde holky měly tělocvik tady vedle a začaly tam něco brojit. A vstoupila jsem do toho: „A stop a co?“ Bylo toho pnutí už dost. Tak říkám: „Dobře, tak uděláme situaci, jak to tehdy bylo, tady je skříň, tady je to.“ Takže jsme udělali takovou prostě, sjeli jsme tu scénu. No byla tam situace, kdy ta Anička byla asi dva metry od holky a ta jí měla podkosit nohu a druhá ju měla nevím odkud. Takže takové trochu smyšlené. Jak jsem tu důvěru

k Aničce měla, že jí někdo ubližuje, tak jsem ji začala ztrácet. Opravdu jsem jí začala už nevěřit, protože už to bylo tolik těch vymyšlených věcí a nebylo to fajn. Pořád jsem ji ale říkala: „Kdykoliv jsem tady pro tebe, přijď.“ A ona chodila za mnou a stěžovala si. A já jsem se jí snažila poradit, že není dobré se jim vnucovat, že jen ať prochází kolem nich, a že když zjistí, že je fajn, tak že to bude v pořádku. To ale nestačilo. Pořád tam něco mezi děčkama bylo. Už toho bylo tolik, že holky, ruce pryč od ní. Jako, než by něco řešili, tak s tebou ani mluvit. Takže psychická, už tam nastupovala. To všechno bylo v průběhu roku, to nebylo všechno naráz. Jednou měli volnou hodinu a jedna holka vyzvala Aničku, ať jdou spolu do parku. Tady kousek je ohrazené hřiště dětské, kluci a holky sedávali na houpačkách a trávili tam volnou hodinu. Byly tam kamínky. Ta holka říkala Aničce, pojď se mnou, půjdeme za ostatníma, tak tam šly a jak se blížily tomu hřišti, tak prý ta holka na tu Aničku: „Ty jako se mnou teď nejsi, já tam jdu sama.“ Anička se pak sama snažila přiblížit k tomu hřišti, a jak přešla ten plotek, tak ta parta, která tam byla, tak začala ty kamínky házet na Aničku, střefovali se do ní a říkali jí, že tam nemá být. Uhýbala, ale nakonec utekla a přiběhla do školy a řekla to učitelu a prý byla hodně rozhozená. Potom volala babičce, že jí děcka strašně ubližují, že na ni házejí šutry, že jí odmítají a tak se to začalo řešit. Řešila jsem to, volala jsem si ty děcka postupně a bylo to nefajn, ale opravdu ta třída tu Aničku nechtěla. Už se s ní nechtěla bavit. Takže už cílené to bylo. Pořád jsem nevěděla, co za tím je. Velká tenze vznikala od kluka, který tam byl boss, který co řekl, to platilo. Všichni kluci mu přicmrdávali. Udělali jsme program od externisty. 2 holky na to byly, proběhlo to ve třídě a udělaly aktivitu, kde si ta třída vše vyříkala. Program byl placený dětmi, po domluvě s rodiči, po domluvě s vedením. Museli jsme to už řešit, těch situací tam bylo moc. Vedení věděli, souhlasili, ale nebylo třeba nějaké velké zapojení. A nakonec to dopadlo tak, že sbírali fazolky za každý dobrý skutek v průběhu roku a pokud se jim povede nějak se respektovat a nějak si vycházet vstříc, tak dostanou za odměnu vícedenní výlet. Normálně máme jednodenní výlety. Byla to už osmá třída, ne sedmá třída na konci.

### **Celé to začalo tedy kdy?**

Už v šestce to začalo, v sedmičce na začátku už jsme to podchytili a na konci té sedmičky to vypadalo, že už je to fajn. To jsme byli na tom výletě, to jsem tam byla taky, znovu jsme procházeli různé aktivity na spolupráci a zdála se ta Anička,

kam jste ji postavili, tam byla, aktivně se nezapojovala, nikdy to se přímo nezapojovala. Rozpočítávání, ona vždycky zůstávala nakonec. Snažili jsme se, i že byla kapitánka, ale to zase děcka: „Proč musím jít k ní.“ Nebylo to fajn. Bylo to strašně těžké, jsem si říkala: „Panebože to snad ani nejde nastavit“. Ta Anička měla takovou povahu, kdy vznikaly situace, kdy ona na děcka: „Však počkej, moji rodiče jsou právníci.“ Takové výhrůžky, vydírání. Takže oni měli i strach z ní. Byl to pro ně potvora a bonzačka, holka, která si stěžuje na věci, které vůbec neproběhly, vymýšlí si, není to tak, jak to říká. Když se to potom došetřovalo, tak byla pravda tak půl na půl. Nic, co ona řekla, nebylo na sto procent. Ještě tam byla situace z prvního stupně, kdy byly děcka u někoho doma na návštěvě, byli tam i rodiče těch děcek, a pak najednou řev, kdy Anička někoho osočila, že někdo něco udělal a nebyla to pravda. Rodiče se tam rozhádali a přeneslo se to i do třídy. Rodiče většiny žáky už mezi sebou byli rozhádaní. Děcko došlo domů a rodič už: „Co ve škole? Co Anička? Zase něco?“

### **A s rodiči jste nějak pracovali?**

Udělalí se třídní schůzky, kde se ale doštěkali. Nějak se nakonec podařilo dojednat, že se bude se třídou pracovat, ale rodiče byli hodně výrazní, bylo to hrozně těžké. Nerada vzpomínám na tu třídu. No, na konci té sedmé ale, co se nestalo. Ten boss, průšvih, průšvih, průšvih. Snížený stupeň z chování. A rodiče ho přeřadili na jinou školu. Třída chvilku v pohodě. Ale tam ty pravidla nastavit tak, aby ta Anička tam byla spokojená, to prostě nešlo. Děcka už nechtěly, ať ve třídě je, ať tady existuje, ať tady funguje, ale my prostě s ní kamarádit nebudeme. Prostě vynutit si to nešlo. Tak já říkám: „Ale děcka aspoň respekt.“ Děcka ju teda brali. Já jsem s nimi měla rozcvičku, žiněnky spolu ponosili, měla rozcvičku a oni cvičili. Nešli proti ní, ale pořád nefajn. Rodiče Aničky nakonec, že ji dají na jinou školu. Bylo tam i nějaké odborné vyšetření Aničky, spolupráce s poradnou. Bylo tam podezření i z rodiny na sklony k velkým manipulacím, složité. No a rodiče teda Aničku vzali a dali ji do školy a třídy s tím bossem. Do devítky tam chodila jen jeden měsíc už a pak už nechodila, byla nemocná celý rok, a že si teda zopakuje devítku, ale zpět u nás. Jenom u mě, v mojí třídě, protože já mám dobrou třídu, a že ona s nima vyjde. Na konci osmičky jsem to už věděla, pracovala jsem s tou třídou, vysvětlovala a oni, že jasné. Měla jsem výbornou třídu. Nastoupil a měla respekt, opravdu se děcka snažily. Snažila jsem se i rodičům Aničky vysvětlit, že udělám,

co půjde, ale že namůžu slíbit, že tam Anička bude mít nějaké velké kamarádky, že jsou to holky o dva roky mladší. Anička i měla kamarádky z bydliště, které byly výrazně mladší a fantasticky si s nimi rozuměla. Se stejně starými, ale měla pořád obtíže. Takže rodiče, prarodiče a malé děti. Pořád jsem ji měla v hlavě, jak jí pomoci. Bylo to těžké. V devítce jsme na jaro měli výjezdní program. Dvě holky sami za mnou přišly, že chtějí být s Aničkou na pokoji. Říkám: „Výborně, super.“ Ale týden před odjezdem se nějak zase doštěkaly i s Aničkou, a že ta nepojede a ani Anička že nepojede. Snažila jsem se je namotivovat, že to bude fajn, dobré aktivity atd. Nakonec teda, že jedem. Spali na pokoji kousek od mého pokoje. Rozjel se program, seznamovací aktivity a sranda a dobré. Komunitní kruh, sdílení zážitků, spolupráce. Anička spokojená. Holky, co s ní byly, srdečné dobré holky. Měli osobní volno a ty dvě se šly projít a Anička zůstala na pokoji. Slyšela jsem, jak ji holky zvou, aby šla s nima, ale Anička nechtěla. Na začátku jsem je upozorňovala, aby si dali pozor, aby nic nezničili, vybavení, peřiny, povlečení a asi jsem jí tím dala zbraň, nevím. Holky odešly na tu procházku a jedna z nich dostala nějaký drahý krém a Anička ho vymačkala na záchodě a druhé zas zašpinila peřina šminkama. Mně se nepodařilo přijít na to, proč to udělala, jestli se proti ní nějak domluvili nebo nějaká hra Aničky, já nevím. Holky se vrátily dříve a nějak ji načapaly a řev. Řešila jsem a Anička nechtěla nic přiznat, zapírala a lhala. Tam ale nebyl nikdo jiný, kdo by to udělal. Nakonec jsem ji vyzvala, ať to zkusí napravit. Pozvala jsem si pak rodiče. Vysvětlila jsem jim situaci, že jsem byla vedle, a že tam opravdu nebyl nikdo jiný a navíc Anička byla celou dobu v pokoji a neřekla nikoho, že by viděla. Rodiče řekli, že jim Anička řekla, že to neudělal, ale že chce to holkám všechno uhradit. Fakt nejtěžší případ pro mě. Tam i v rodině to nebylo dobré, rozvedení, náročné, hádali se. Konec roku byla zase nemocná, asi dva měsíce. Vím, že se nakonec dostala na nějakou školu, ale nevím, jak se jí dařilo.

## **Příloha 3: Okruhy rozhovoru**

- 1) Ve kterém ročníku byla daná třída při řešení šikany?
- 2) O jakou formu šikanu se jednalo?
- 3) Jak dlouho k šikanování docházelo?
- 4) Jakým způsobem byla šikana řešena?
- 5) Podílel se na šetření šikany externí odborník?
- 6) Jak se na řešení šikany podílelo vedení školy?
- 7) Pracovalo se nějak i s rodiči?
- 8) Změnilo se po vyřešení šikany složení třídního kolektivu?
- 9) Jaká forma následné práce byla zvolena?
- 10) Byl po vyřešení šikany pro třídní kolektiv zařazen program pro podporu pozitivního směřování klimatu v třídním kolektivu?
- 11) Opakoval se některý z projevů šikanózního chování po vyřešení šikany?