

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Ústav sociálních studií

**Sociálněpedagogické poradenství
v oblasti šikany ve škole**
Diplomová práce

Autor: Bc. Barbora Stráníková
Studijní obor: Sociální pedagogika
Vedoucí práce: doc. PhDr. Václav Bělík, Ph.D.
Oponent práce: PhDr. Jiří Kučírek, Ph.D.



Zadání diplomové práce

Autor: Bc. Barbora Stráníková

Studium: P21P0832

Studijní program: N0111A190018 Sociální pedagogika

Studijní obor: Sociální pedagogika

Název diplomové práce: Sociálněpedagogické poradenství v oblasti šikany ve škole

Název diplomové práce AJ: Socio-pedagogical counselling in the field of school bullying

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Diplomová práce se zabývá problematikou šikany. Teoretická část se zaměřuje na vymezení šikany, zaobírá se jejími stádii, formami, druhy, a věnuje se také jejím aktérům. Pozornost je dále věnována prevenci, intervenci a účinnému řešení šikany. Praktická část obsahuje kvantitativně orientované průzkumné šetření zaměřené na znalosti pedagogických pracovníků v oblasti šikany a jejího řešení.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. 2.*, aktualizované vydání. Praha: Grada, 2016. 254 stran. Pedagogika. ISBN 978-80-247-5326-3.

KOLÁŘ, Michal. *Bolest šikanování*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001. 255 s. ISBN 80-7178-513-X.

KOLÁŘ, Michal. *Skrytý svět šikanování ve školách: příčiny, diagnostika a praktická pomoc*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1997. 127 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-123-1.

MARTÍNEK, Zdeněk. *Agresivita a kriminalita školní mládeže. 2.*, aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Grada, 2015. 190 stran. Pedagogika. ISBN 978-80-247-5309-6.

VÁGNEROVÁ, Kateřina, ed. et al. *Minimalizace šikany: praktické rady pro rodiče*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2009. 147 s. ISBN 978-80-7367-611-7.

Zadávací pracoviště: Ústav sociálních studií,
Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: doc. PhDr. Václav Bělík, Ph.D.

Oponent: PhDr. Jiří Kučírek, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 1.2.2022

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala pod vedením vedoucího práce doc. PhDr. Václav Bělík, Ph.D. samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne 23. 4. 2023

Bc. Barbora Stráníková

Poděkování

Děkuji vedoucímu práce doc. PhDr. Václav Bělík, Ph.D. za ochotu, čas a všechny věcné rady a připomínky při vedení práce, svým nejbližším za podporu při studiu a rovněž děkuji všem respondentům za ochotu spolupracovat při výzkumném šetření.

Anotace

STRÁNÍKOVÁ, Barbora. *Sociálněpedagogické poradenství v oblasti šikany ve škole*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2023, 95 s. Diplomová práce.

Diplomová práce s názvem Sociálněpedagogické poradenství v oblasti šikany ve škole se zabývá problematikou šikany, jejím předcházením, řešením i možnostmi poradenství. Teoretická část práce se věnuje vymezení šikany a agrese, stádiím šikany, jejím formám a druhům a také jejím aktérům. Zabývá se také možnostmi poradenství v rámci školského poradenského systému a také možnostmi poradenství, prevence i řešení šikany uplatnitelnými pedagogickými pracovníky. Praktická část práce obsahuje kvantitativně orientované výzkumné šetření zaměřené na znalosti pedagogických pracovníků v oblasti šikany, jejího předcházení, řešení a poradenství. Cílem výzkumného šetření je zmapovat, zda pedagogičtí pracovníci umí šikanu rozpoznat, a zda vědí, jak v případě výskytu šikany postupovat, včetně možností poradenství. Diplomová práce se zabývá problematikou šikany jak z teoretického hlediska, tak nabízí praktické možnosti řešení tohoto problému. Výstupem diplomové práce je pomůcka pro pedagogické pracovníky nápomocná při prevenci i řešení šikany.

Klíčová slova: šikana, prevence, intervence, sociálněpedagogické poradenství, pedagogičtí pracovníci.

Annotation

STRÁNÍKOVÁ, Barbora. *Socio-pedagogical counselling in the field of school bullying*. Hradec Králové: Faculty of education, University of Hradec Králové, 2023, 95 pp. Diploma Degree Thesis.

The Diploma Degree Thesis entitled *Socio-pedagogical counselling in the field of school bullying* deals with the issue of bullying, its prevention, solution and possibilities of counselling. The theoretical part of the thesis is devoted to the definition of bullying and aggression, stages of bullying, its forms and types, as well as its actors. It also deals with the possibilities of counselling within the school counselling system as well as the possibilities of counselling, prevention and solution of bullying applied by pedagogical staff. The practical part of the thesis includes a quantitative research investigation focused on the knowledge of pedagogical workers in the field of bullying and its solution. The aim of the research is to map whether pedagogical staff know how to recognise bullying and whether they know what to do in case of bullying, including counselling options. The thesis deals with the issue of bullying both from a theoretical point of view and offers practical options for dealing with the problem. The output of the thesis is a tool for pedagogical staff to help them prevent and deal with bullying.

Keywords: bullying, prevention, intervention, socio-pedagogical counselling, pedagogical workers.

Prohlášení

Prohlašuji, že diplomová práce je uložena v souladu s rektorským výnosem č. 13/2022 (Řád pro nakládání s bakalářskými, diplomovými, rigorózními, disertačními a habilitačními pracemi na UHK).

V Hradci Králové dne 23. 4. 2023

Bc. Barbora Stráníková

Obsah

Úvod.....	9
1 Vymezení problematiky šikany ve školním prostředí	10
1.1 Agrese, agresivita, co je a co není šikana	10
1.2 Stádia šikany a její aktéři.....	14
1.3 Druhy šikany, varovné signály a etiologie možných příčin	23
2 Problematika prevence, intervence a možnosti poradenství v oblasti šikany na základní škole	29
2.1 Možnosti poradenství v rámci školského poradenského systému.....	29
2.2 Pedagogický pracovník a jeho kompetence.....	40
2.3 Možnosti prevence a intervence šikany.....	44
3 Výzkumné šetření zaměřující se na prevenci, intervenci a možnosti poradenství v oblasti šikany na základní škole z pohledu pedagogických pracovníků.....	68
3.1 Výzkumný soubor, metoda, problém, cíl a hypotézy	68
3.2 Prezentace výsledků šetření a porovnání výsledků se zkoumanými hypotézami.....	73
3.3 Závěry výzkumného šetření.....	86
Závěr a doporučení pro praxi.....	88
Seznam použitých zdrojů.....	90
Seznam obrázků, tabulek a grafů	95
Přílohy	

Úvod

Problematika šikanování je rozsáhlým a závažným problémem, který tu byl, je a s největší pravděpodobností bohužel i nadále bude. Šikanování je jedním z nejvýraznějších negativních společenských fenoménů. Jde o nežádoucí agresivitu v mezilidských vztazích, celospolečenskou záležitost a nejzávažnější deformaci sociálních vztahů a norem života (Černocho a kol., 1997).

Jak uvádí nejen Říčan a Janošová (2010), případů šikany přibývá, vzrůstá její brutalita a objevuje se již i u mladších dětí. Škody, které šikana napáchá, jsou vážné a mají dlouhodobé následky. Je tedy potřeba se této problematice věnovat a vzdělávat (nejen) pedagogické pracovníky v této oblasti, jelikož si často v těchto situacích neví bohužel rady. Pedagogičtí pracovníci jsou klíčovými osobami, které jsou nejbliž dění v třídních kolektivech a mají důležitou roli jak v prevenci, tak intervenci šikany a dalšího rizikového chování a sociálně patologických jevů. Kolář (2011) uvádí, že v boji s šikanou je důležité účinné vzdělávání a odborná příprava pedagogických pracovníků. Specialistů, kteří umí řešit šikanu, je velmi málo a lektorů, kteří by v této problematice vzdělávali a předávali praktické zkušenosti, je ještě méně. 90 % pedagogů neví, jak šikanu řešit, což je opravdu alarmující číslo. Kolář (1997) také uvádí, že pedagogické vzdělání neposkytuje dostatečné poznatky z problematiky šikanování, pedagogové neprocházejí výcvikem, neumí pracovat se skupinovou dynamikou, nejsou teoreticky ani prakticky pro boj s šikanou vyzbrojeni! To potvrzuje například Vacek (2009), který uvádí, že jsme často konfrontováni s tvrzením, že devět z deseti pedagogů si neumí s šikanou poradit a cítí se bezradní v jejím řešení.

Diplomová práce zahrnuje jak teoretickou, tak praktickou část. V rámci teoretické části diplomové práce bude vymezena šikana, její stádia, aktéři, druhy a další témata s tím související. Diplomová práce se bude tedy obecně zabývat šikanou. Hlavní pozornost bude věnována prevenci, intervenci a účinnému řešení šikany ve škole. Empirická část diplomové práce bude obsahovat výzkumné šetření zaměřené na znalosti pedagogických pracovníků v oblasti šikany a jejího řešení ve škole. Cílem diplomové práce je zaměřit se na problematiku šikany, odhalit možnosti jejího řešení a také možnosti poradenství v oblasti šikany na základní škole.

Věřím, že diplomová práce bude přínosná pedagogům i těm, kteří se na tuto cestu teprve chystají, lidem, kteří se věnují mládeži, i všem ostatním, které toto téma zajímá.

1 Vymezení problematiky šikany ve školním prostředí

V rámci této kapitoly se zaměříme na šikany obecně z teoretického hlediska.

1.1 Agrese, agresivita, co je a co není šikana

Agrese a agresivita

Abychom pochopili, co je to šikana, je nutné se nejdříve podívat na pojem agrese, jelikož, jak uvádí Říčan a Janošová (2010), šikana je druhem agrese.

Vašutová (2008) uvádí, že slovo agrese vychází z latinského slova *aggredio*, které znamená útočím. Agresi popisuje jako chování a jako jev, který je běžný, přirozený a který má jak vrozený, tak naučený charakter. Agresi Dařílek (2013) popisuje jako záměrné chování s cílem poškodit jinou osobu. Martínek (2015) hovoří o agresi jako o jednání, kterým se projevuje násilí proti objektu, nepřátelství a útočnost s výrazným záměrem ublížit. Jedná se o projev agresivity v chování jedince. Agresivita je pak vlastnost, vnitřní pohotovost k agresi. V širším slova smyslu jde o schopnost organismu mobilizovat síly k zápasu, dosažení cíle, vzdorovat těžkostem. A v nejširším slova smyslu lze agresivitu charakterizovat jako dispozici k agresivnímu chování.

Agrese může směřovat na neživé předměty (např. proti školnímu vybavení), kdy se předmět stává prostředkem uvolnění, jedinec touto cestou reprezentuje svou fyzickou sílu, či potřebu zastrážit okolí. Agrese také může být vybíjena na zvířeti, kdy si dítě vybijí vztek na slabším tvorovi, což pak může mít dopad na širší sociální prostředí (více si dovolím ke slabšímu jedinci, jelikož se nedokáže bránit). Autoagrese je agrese namířená proti sobě samému, za nejtěžší formu považujeme sebevraždu. Setkat se můžeme také se sebepoškozováním jako formu autoagrese (Martínek, 2015).

Každý jedinec je vybaven jistou mírou biologického základu agrese, má vrozené instinktivní reakce, které jej za určitých okolností vedou k napadnutí druhého jedince. Agrese ale také může být chápána jako naučené chování, tedy jako chování osvojené na základě zkušenosti (člověk se naučil, že se to vyplácí), kdy bylo násilí odměněno. Pak je jednání opakováno (Říčan, Janošová, 2010).

Jak však uvádí Antier (2011), agresivita je součástí lidské přirozenosti a hraje značnou roli ve vývoji dítěte. Vnitřní prudkost dítěti dodává energii a motivaci k překonání sama sebe, podporuje ho v úspěších, je kreativním prvkem, v případě, že se pohybuje v určitých mezích, které má dítě pod svou kontrolou. Úkolem výchovy pak tedy není agresivitu úplně odstranit, ale usměrnit ji správným a prospěšným směrem

pro daného jedince i jeho okolí. Tedy rozšiřovat odpovědnost dítěte v jeho životě, chránit jeho zdraví a bezpečnost, nabízet vhodné volnočasové aktivity, činit lepší jeho vzdělávací cestu a dát mu možnost využít své životní impulzy k rozvoji své osobnosti k prospěchu všech. Neboť, jak uvádí Matějček a Dytrych (1997), agresivitu nemusíme vnímat jen v negativním slova smyslu, ale obecně jako zaměření naší energie vůči něčemu – například vůči překážce, úkolu či problému. Mimo agresivitu útočnou máme i tu dobrou – společensky přijatelnou, vítanou, díky níž máme ve společnosti řadu objevů, pokroků a vynálezů apod.

Vymezení šikany

Nyní se již se podíváme na to, jak je šikana definována řadou autorů.

Lovasová (2006) uvádí, že slovo šikana vychází z francouzského slova „chicane“, které znamená zlomyslné obtěžování, týrání, sužování či pronásledování. Autorka (Lovasová, 2006) šikanu považuje za nebezpečný sociálně patologický jev, při kterém je zejména omezována osobní svoboda, svoboda rozhodování, při kterém je ponižována lidská důstojnost a oběti je ubližováno jak na zdraví, tak majetku. O šikaně lze mluvit pouze v případě, že se jedná o asymetrickou agresí.

„Jeden nebo více žáků úmyslně, většinou opakovaně týrá a zotročuje spolužáka či spolužáky a používá k tomu agresi a manipulaci.“ (Kolář, 2011, s. 32).

Martínek (2015) navíc uvádí, že v rámci šikany jde o převahu síly nad obětí a útok oběť vnímá jako nepříjemný.

Dle Bittmannové a Bittmanna (2016) jde o záměrné a zacílené ubližování, s opakováním, nepoměrem sil a snižováním lidské důstojnosti.

Říčan a Janošová (2010) definují šikanu jako ubližování někomu, kdo se nemůže nebo nedovede bránit. Jde o opakované jednání a ve velmi závažných případech označují za šikanu i jednorázové jednání s hrozbou opakování.

Šikana je zneužívání psychické, citové, společenské nebo fyzické. Klíčové je chápání situace – oběť pocítuje bezmoc. Na straně druhé agresor může, ale nemusí mít v úmyslu ublížit (Fieldová, 2009).

Koukolík a Drtilová (2011, s. 203) uvádí, že *„Šikana se nejčastěji definuje jako svévolné, psychologické, emoční nebo fyzické ohrožování jednoho žáka žákem jiným, které se odehrává ve škole nebo na cestě ze školy domů.“*

Účelem šikanování je ubližování, kdy agresor vědomě zneužívá své moci, převahy, nadřazenosti a chce svou oběť ponížít a pokořit (psychicky, fyzicky), neboť se nedokáže

bránit. Agresor chtěl ublížit bez ohledu na to, co prožívá jeho oběť (Richterová, Zvírotsky, Bendl, 2022).

„Za šikanu obvykle považujeme takové agresivní či manipulativní chování, kdy jeden či více jedinců záměrně a zpravidla opakovaně někomu ubližuje, přičemž toto jednání je samoučelné.“ (Zvírotsky, Bendl, Richterová, 2021, s. 12). Autoři (Zvírotsky, Bendl, Richterová, 2021) dále uvádí, že cílem tohoto jednání je ponížit, zesměšnit, potupit oběť a mezi šikanujícím a šikanovaným je vždy určitá asymetrie sil.

Dařílek (2013) definuje šikanu jako záměrnou agresi, která je realizována jednou nebo více osobami vůči jiným jedincům, kteří nejsou schopní se bránit. Mluvíme o asymetrii moci. Šikana má obvykle delší časový průběh, ale může jít i o jednorázovou brutální akci.

Vávrová (1999) popisuje šikanu jako jakékoliv chování, jehož záměrem je ublížit, ohrozit nebo zastrašit jiného člověka či skupinu osob. Jde o cílené, opakované užití síly.

„Šikana je úmyslné a opakované fyzické i psychické ubližování slabšímu jedinci (skupině) silnějším jedincem (skupinou).“ (Vágnerová a kol., 2009, s. 11).

Z jednotlivých definic vyplývá, že šikana je **záměrné, úmyslné, agresivní, manipulativní jednání s cílem nějakým způsobem ublížit oběti**. Objevuje se tu **nepoměr sil** mezi obětí a agresorem. Jde o **opakované, dlouhodobé** jednání a v ojedinělých případech jde i o **jednorázový akt**.

Kolář (2011) šikanování chápe z trojrozměrného pohledu. Jednak jako nemocné chování (behaviorální pohled), jednak jako závislost (psychodynamický pohled) a z třetího pohledu (sociálně psychologického) – šikana jako porucha vztahů ve třídě. Šikana jako **nemocné či patologické chování** je v praxi nejběžnějším a často jediným pohledem na šikanu, avšak nezbytným pro orientační posouzení situace. Šikanování je tedy spatřováno jako chování, při kterém jeden či více žáků úmyslně, opakovaně týrá a zotročuje spolužáka či více spolužáků a využívá k tomu agresi a manipulaci, což může zahrnovat nápadné projevy porušující školní pravidla, jako jsou užití fyzické agrese a zbraní, slovní agrese, zastrašování zbraněmi, krádeže, ničení a manipulace s věcmi, násilné a manipulativní příkazy, izolování oběti a různé umělecké výtvořky dehonestující oběť. Problémem je bohužel to, že tyto projevy nemusí být vidět, jelikož se často dějí za nepřítomnosti pedagoga. Proto je důležité nepodceňovat i téměř nenápadné projevy a náležitě je prověřit. Jak autor uvádí, pouze tento pohled (zaměření se pouze na tyto vnější projevy) pro účinnou pomoc nestačí, je potřeba porozumět i vnitřním rozměrům šikany. Zaměříme se tedy na druhý pohled – šikanování jako **závislost**. Agresor a oběť

mezi sebou mají vzájemnou vazbu, jsou na sobě závislí, vzájemně se potřebují a jejich chování se vzájemně posiluje. Tento vztah je však nerovnoprávný. Žáci jsou rozdělení na ty, kteří reagují silově a skrývají svůj strach tím, že ho vyvolají v družích, a ty, kteří jsou strachem natolik ochromeni, že ukáží všechny své slabosti. Pro agresora se stává ubližování druhým slastí, na které je závislý, a oběť čím dál více potřebuje. Oběť se z počátku snaží vyhovět agresorovi, až to dojde tak daleko, že se začne sebeobviňovat, prožívat pocity viny a bezmoci. Nakonec se oběť může s agresorem zcela ztotožnit, hájit ho a udělat pro něj cokoli (to může být velmi matoucí pro odhalení šikany), a tím se ochránit před dalšími údery, které ji mohou srazit k zemi. Zde se může objevit až stockholmský syndrom, kdy oběť propadne lásce k mučitelu. Porozumět podobě závislosti mezi obětí a agresorem je důležité pro zvolení vhodných nástrojů diagnostiky a léčby. Třetím pohledem je pak chápání šikany jako **poruchy vztahů ve skupině** – onemocnění celé skupiny. Šikanování není nikdy pouze záležitostí oběti a agresora, neboť se děje v kontextu vztahů určité skupiny. Toto porušení vztahů má svůj zákonitý vývoj a vnitřní dynamiku. Pro vyléčení šikany je potřeba pochopit vývoj skupiny zdravé v nemocnou. Tento vývoj autor popisuje v rámci pěti stádií onemocnění, která jsou podrobně popsána v následující podkapitole (1.2). Pracovat s tímto pětistupňovým schématem je důležité pro správnou volbu vyšetřovacích a léčebných postupů a volbu odborné pomoci.

Co není šikana

Pro správné diagnostikování šikany je potřeba oddělit šikanování od škádlení, což není v praxi jednoduchým úkolem. Jak uvádí Vágnerová a kolektiv (2009), pocit, že je někdo šikanován, je do určité míry subjektivní. To, co se někomu může zdát jako legráčka, zábava nebo klukovina, se tak někomu jinému nemusí vůbec jevit.

Zásadní pro porovnání těchto dvou jevů je vnitřní podstata jevu. Důležitý je pocit agresora, zda chce ublížit bez ohledu na pocity oběti (v případě šikany), anebo zda je cílem takového jednání zlepšení nálady na obou stranách, vnesení humoru do situace, její odlehčení, uvolnění, pobavení se (Richterová, Zvírotsky, Bendl, 2022). Kolář (2011) uvádí, že škádlení je chápáno jako projev přátelství, záměrem je vzájemná legrace, radost či dobrá nálada. Objevuje se tu vzájemný respekt, rovnoprávnost (možnost popichování oplatit), zachování důstojnosti. U škádlení se očekává, že to bude legrace pro obě strany. V případě, že ale druhý jednání jako legraci nebere a ubližuje mu, agresor pocítí lítost,

vcítí se do druhého a za své chování se omluví a dále v něm nepokračuje. Komu se škádlení nelíbí, necítí bezmoc a může se efektivně bránit.

Ale například Fieldová (2009) považuje i škádlení za typ šikany, neboť, jak uvádí, může oběti ubližovat a oběť bolet. To ale jde proti tvrzením uvedeným výše. Z toho tedy plyne, že vždy záleží na tom, jak danou interakci jedinci vnímají – ve smyslu vzájemné legrace a žertování, či útočného popichování s cílem druhého shodit a ublížit mu. Jak říká Kolář (2011, s. 35), *“Velmi důležitým kritériem je, jak podezřelé chování prožívá žák, kterému je „legrácka“ určena.“*

1.2 Stádia šikany a její aktéři

Pět stádií šikany

Kolář (2011) upozorňuje, že je důležité šikanu chápat jako onemocnění celé skupiny, šikana se děje v kontextu vztahů určité skupiny a má svou dynamiku a vývoj. Toto schéma má obvykle pět stádií, pokud mluvíme o negativním vývoji šikany směrem k úplnému přijetí postojů, norem a také hodnot šikanování. Kolář (1997) přichází s následujícím schématem zachycujícím vývojové stupně šikanování: zrod ostrakismu, dále fyzická agrese a přitvrzování manipulace, následuje vytvoření jádra, následně většina přijímá normy agresorů a nakonec nastává totalita neboli dokonalá šikana.

Lovasová (2006) však upozorňuje na fakt, že v praxi není tak snadné vysledovat a určit jasné hranice mezi jednotlivými stádii, jelikož mohou s různou rychlostí přecházet, překrývat se či splývat. Kolář (2011) také upozorňuje na to, že je těžké určit stádium u psychické šikany, či se může stát, že je některý stupeň schématu přeskočen. Pro pomoc je však určující aktuální výsledné stádium.

Jak zmiňuje Bendl (2003), porozumění mechanismu vývoje zdravé skupiny v nemocnou je předpokladem k úspěšné léčbě šikany, jelikož jednotlivá stádia si žádají odlišnou formu zásahu. Jednotlivá stádia šikany si nyní podrobněji rozebereme.

První stádium

Toto stádium je označováno jako zrod ostrakismu, kdy jedinci, často ne tolik oblíbení, uznávaní či vlivní, zakoušejí prvky šikany, jsou identifikováni a vyčleněni. Jde o mírné a převážně psychické ubližování, kdy se okrajový člen necítí ve skupině příliš dobře. Ostatní jedinci ve skupině ho odmítají, nekomunikují s ním, mohou si z něj „utahovat“ apod. Je důležité brát v potaz, že v tuto chvíli už se jedná o zárodek šikany a je tu riziko dalšího negativního vývoje (Kolář, 2011). Tato fáze nemusí být tolik viditelná, jelikož

agresori si oběti „pouze“ nevěšují, což je ale velmi účinným druhem násilí v sociální skupině. Na ostrakizovaného jedince jsou však také směřovány verbální útoky, jako jsou narážky, posměšky, urážky, nadávky či nelichotivé přezdívky, které jsou obhajovány jako neškodná legrace. Šikana je v této fázi často bagatelizována a racionalizována (Zvírotsky, Bendl, Richterová, 2021). Vágnerová a kolektiv (2009) navíc uvádí, že se toto stádium objevuje takřka ve všech sociálních skupinách a je potřeba mu věnovat náležitou pozornost. Zároveň upozorňuje na fakt, že bohužel často situaci nezlepšuje ani samotný pedagog, povyšuje oblíbeného žáka či vytýká neoblíbenému jeho slabiny apod.

Druhé stádium

Pokud ostrakismus přeroste do dalšího stádia, už mluvíme o přitvrzování manipulace a výskytu fyzické agrese. Tento vývoj je často následkem krize ve skupině, což je zcela běžný jev, ale potřebuje být v každém případě konstruktivně řešen pedagogem. Pokud se tak nestane, skupina použije destruktivní způsob řešení. Často jde o upevnění soudržnosti skupiny proti vnitřnímu nepříteli, kterým je mnohdy právě obětní beránek třídy. Ostrakizovaní žáci tedy začnou působit jako pomyslný hromosvod, pomocí kterého skupina ventiluje napětí a nepříjemné pocity. Skupina často rychle přitvrzuje na úkor nejzranitelnějšího spolužáka. Další vývoj tohoto stádia závisí na zaměření skupiny a postojích jednotlivých žáků k šikanování. Pokud je imunita skupiny vůči šikaně nějakým způsobem omezena a pokusy o šikanování jsou trpěny, nejpravděpodobněji násilí poroste do pokročilejších stupňů skupinové destrukce (Kolář, 2011). Autoři Zvírotsky, Bendl a Richterová (2021) upozorňují na fakt, že v některých případech se fyzické násilí nemusí vůbec objevit a šikana se vyvíjí pouze s psychickým násilím, které však není o nic přijatelnější než to fyzické.

Třetí stádium

Zde nastává klíčový moment, kterým je vytvoření jádra agresorů. Ti začnou spolupracovat a systematicky šikanovat nejvhodnější oběť, nejčastěji ty ostrakizované či nejslabší spolužáky. Skupina je v hrubých obrysech rozdělena na podskupiny. Pokud se neobjeví pozitivně laděná podskupina, která by se postavila na odpor tyranům (což se bohužel neděje moc často), jádro útočníků začne směřovat k ovládnutí skupiny (Kolář, 2011).

V tomto stádiu narůstá strach a tlak na konformitu. Do šikany se začínají zapojovat, pod nátlakem agresorů a jejich nastolených pravidel, dobrovolně i nedobrovolně ostatní

členové skupiny. Jindy se skupina rozdělí na dvě skupiny – oběti a agresory. V tomto stádiu ještě nové normy zcela nenahradily normy původní a je zde prostor pro vzepření se agresorům. Jedná se o poslední fázi před bodem zlomu, kdy už nebude možné napravit vztahy v kolektivu do stavu před vypuknutím šikany a zcela jej vyléčit (Zvírotský, Bendl, Richterová, 2021).

V tomto stádiu všichni ve skupině o šikaně vědí, ale často nikdo se situací nic nedělá. Bez zásahu (odborně způsobilého pedagoga) členové, kteří s chováním agresorů dosud nesouhlasili, začínají postupně přebírat normy skupiny agresorů (Vágnerová a kol., 2009).

Čtvrté stádium

Normy agresorů jsou přijaty většinou a promění se v nepsaný zákon. Skupina se zcela promění. Dokonce i slušní žáci začnou pociťovat uspokojení z aktivní účasti na týrání spolužáka (Kolář, 2011). V této fázi už oběť nemá možnost situaci sama řešit vzhledem k tomu, že většinou buď zcela rezignuje, nebo se smíří se svou rolí a podvolí se. U takové oběti se už volání o pomoc může projevit pouze výraznou somatizací. Skupina se snaží navenek zakrýt dění ve skupině (Zvírotský, Bendl, Richterová, 2021).

Páté stádium

Toto stádium je nazýváno jako totalita či dokonalá šikana. V této fázi dochází k nastolení totální ideologie šikanování, tzv. stádia vykořisťování, ve skupině vítězí zlo. Skupina je rozdělena na otrokáře a otroky. Otrokáři plně využívají své otroky a způsobují jim bolest, nadobro ztrácejí své zábrany, smysl pro realitu a mají nutkání k opakování násilí. Brutální násilí je považováno za normální, či dokonce legraci. Je přijata ideologie násilí, kde není místo pro soucit s utrpením či pocit viny. Otroci jsou čím dál závislejší a ochotnější dělat cokoli, mohou unikat do nemoci, neomluvenými absencemi, odchodem ze školy, zhroucením či pokusy o sebevraždu. Toto stádium se v mírnější podobě může objevovat na školách, ale častěji se objevuje v prostředích, jako jsou věznice, ve vojenském prostředí či výchovných ústavech (Kolář, 2011).

V této fázi je oběť již zcela zlomená, je závislá na agresorech a může k nim projevovat až jistou náklonnost. Oběť je závislá na agresorovi, a naopak agresor na oběti, jelikož díky ní si může udržet svou pozici. Ve skupině panuje atmosféra strachu a zastat se oběti je nemyslitelné. V této fázi je již léčba skupiny velmi obtížná a naděje

na uzdravení jsou velmi malé. Následky jsou již v této fázi opravdu široké (Zvírotsky, Bendl, Richterová, 2021).

Aktéři šikany

Kolář (2011) říká, že šikanování nezasahuje pouze oběti, ale i agresory a celou skupinu včetně jejího okolí. V rámci této části podkapitoly se zaměříme na aktéry šikany, zejména na agresora, oběť, třídní kolektiv a rodiče (zejména ty agresora a oběti).

Agresor

Autoři často popisují agresory a rozlišují jejich jednotlivé typy následovně.

Kolář (2011) upozorňuje, že ne vždy jsou agresory nemocní psychopati, ale naopak se tyto lidé zásadně neliší ostatních lidí. Jde spíše o problém duchovního rozměru člověka a jeho morálky, jelikož agrese a krutost je v určité míře v každém z nás. Stejně tak bývá naší součástí i náchylnost k soucitu, která je ale často bohužel zanedbávána. Každý se rodíme jako sobecká a sebestředná bytost a v průběhu života máme možnost tuto přirozenost zdolat, a vykročit tím na náročnou cestu osvobození od závislosti na sobě a iluze, že se všechno točí jen kolem nás. Agresoři bývají často jedinci, kteří ustrnuli na začátku tohoto vývoje v bodě, kde převládá egocentrismus a egoismus, kde krouží jen kolem sebe, jde jim jen o ně samé a jednají s lhostejností k dopadům na druhé.

Richterová, Zvírotsky a Bendl (2022) uvádí, že do role agresora se může za určitých okolností dostat kdokoli. Prožívané pocity agresora mohou být rozmanité. Agresor může pociťovat nadřazenost, pobavení, uspokojení či moc. Dále autoři (Zvírotsky, Bendl, Richterová, 2021) upozorňují, že ne vždy chování agresora vychází z jeho nedostatku sebevědomí, jak bývá v literatuře často uváděno. Agresor si často nemusí vůbec uvědomovat záměr ublížit, jelikož si své jednání vnitřně ospravedlňuje, zlehčuje, přenáší zodpovědnost na oběť či skupinu, a tedy si nepřipouští žádnou vinu. Říčan a Janošová (2010) mezi typické vlastnosti agresora řadí tělesnou zdatnost, ale upozorňují, že šikanu dokáže dokonale vymyslet i zorganizovat jedinec malý a slabý, často velmi inteligentní, bezohledný a krutý. V mimice i fyziologii jedince můžeme cítit hrubost, která se někdy ale může skrývat za nevinným úsměvem a andělskou tvář. Agresorem často bývá vznětlivý, impulzivní rváč. U agresora můžeme vidět celkovou nekázeň, drzost, lhaní či krádeže a podvádění, ničení věcí, anebo naopak vidíme na pohled slušného žáka. Agresor mívá slabší školní prospěch, může mít zakrnělé svědomí, chová se dobře jen v případě, že se mu to vyplatí, nezná pocit viny. Nesmíme však ztrácet naději, že se nám

při řešení šikany povede v jedinci vzbudit svědomí a schopnost soucitu. Jedinec bývá ve třídě neoblíbený či naopak patří mezi oblíbence. Agresor si může šikanováním hojit komplex méněcennosti, nedostatek sebevědomí, cítí se nešťastný, avšak to může být často skryto a jedinec navenek působí jako velmi sebevědomá osobnost. Agresor bývá dominantní a rád ovládá druhé, prosazuje se na úkor druhých, líbí se mu mít moc nad druhými. Je často krutý, zlomyslný a škodolibý, ubližovat druhým mu dělá radost. Nemá schopnost soucitu, empatie, což ale šikanu nikdy neomlouvá! Dařílek (2013) agresora popisuje jako většinou nejsilnějšího jedince ve skupině, krutého, bezohledného, necitlivého, toužícího po moci, nezralého a většinou fyzicky zdatného. Motivem jeho počínání může být nuda, upoutání pozornosti, žárlivost, zkouší, kolik obět' vydrží, či v případě, že byl v minulosti obětí, šikanuje, aby se obětí znovu nestal.

Bendl (2003) upozorňuje, že agresori často pocházejí z rodin, kde dochází k fyzickému či citovému násilí, rodiče jsou k tomuto chování tolerantní, své děti tělesně trestají a děti se učí, že násilí a agrese jsou vhodnými prostředky k dosažení cíle. Tím se dětem v těchto rodinách nedostává potřebného citového zázemí.

Kolář (2011) uvádí tři typy osobností agresorů, u kterých lze často vidět mravní a duchovní nezralost, deprivace (či její mírnější forma) v rodině či nenasycená touha po moci. Jedná se o „drsňáka“, který je hrubý, primitivní, impulzivní, objevují se u něj kázeňské problémy. Tento typ šikanuje masivně, tvrdě, nelítostně, vyžaduje naprostou poslušnost a šikanování používá k cílenému zastrašování. V jeho rodinné výchově se objevuje agrese a brutalita ze strany rodičů. Druhý typ přezdívá Kolář „slušňák“. Ten působí velmi slušně, kultivovaně, je narcistní, sevřený, zvýšeně úzkostný, mohou se u něj objevovat sadistické sexuální tendence. Šikanování u něj probíhá formou cíleného a rafinovaného mučení, odehrávajícího se spíše ve skrytu, bez přítomnosti svědků. Mezi specifika rodinné výchovy můžeme zařadit důsledný a náročný přístup, až vojenský dril bez lásky. Posledním ze tří typů agresorů je „srandista“. Ten je dobrodružný, optimistický, projevuje se značnou sebedůvěrou, je výmluvný, oblíbený a také vlivný. Tento agresor šikanuje pro pobavení sebe i druhých. Co se týče rodinného prostředí, může se objevit citová subdeprivace, absence duchovních či mravních hodnot. Martínek (2015) uvádí obdobnou typologii agresorů, kromě zmíněných tří přidává ještě agresora spouštějícího ekonomickou šikanu, kdy se jedná o jedince z rodin velmi dobře materiálně zajištěných. Tyto děti mají nadbytek všeho, co si mohou přát, postrádají však cit a rodičovské souznění. Tyto děti nemusí po ničem dlouho toužit, získají to hned a pak si věci dostatečně neváží. To pak může vést k tomu, že si nemusí vážit ani mezilidských

vztahů. Jedinec s nejnovějším telefonem a značkovým oblečením se pak dostává do vůdčí pozice třídy. Fieldová (2009) uvádí dva druhy agresorů, a to „mořského krokodýla“ a „ptáčka zpěváčka, co si hraje na dravce“. První druh agresora autorka charakterizuje jako mimořádně nebezpečného a označuje ho jako „sociopata či psychopata ve výcviku“. Jejich agresivní rysy byly vytvořeny výchovou a je těžké je změnit, chybí jim svědomí a empatie, bolest druhých jim přináší potěšení, manipulují s ostatními, neumí navazovat blízké vztahy, šikanování je pro ně výzvou, kterou si vychutnávají, bývají krutí ke zvířatům. Druhý druh agresora popisuje autorka jako útočníka, který jedná bez zlého úmyslu, označuje je za běžné, každodenní agresory. Ti se domnívají, že jejich jednání je neškodné, neublíží, mohou mít schopnost empatie, popichují s účelem spřátelení se, mají snahu být oblíbení, nudí se, předpokládají, že se oběť do hry zapojuje dobrovolně, oběť šikanují v případě, že za sebou cítí podporu své skupiny. Jsou soutěživí, chtějí mít nad ostatními navrch, v případě, že je jejich chování odhaleno, stydí se.

Je však důležité zmínit, jak Vágnerová a kolektiv (2009) upozorňují, že **i dítě v roli agresora potřebuje pomoc!**

Oběť

Kolář (2011) upozorňuje na fakt, že specifikovat typickou oběť je značně obtížné, jelikož každá skupina si najde nějakou oběť a kritéria bývají značně různorodá. Někdy může být výběr oběti zcela náhodný, jak Kolář (2011, s. 141) uvádí, „*Při troše smůly a v určitém kontextu se obětí může stát kterékoli dítě.*“.

Richterová, Zvírotsky a Bendl (2022) uvádí, že oběť šikanování prožívá pocit opuštěnosti a studu často právě pro svou jinakost. Jedinci se ocitají ve skupině, kde se jich druzí nezastanou, nepomohou jim a nepodpoří je, ve skupině, která je pro ně důležitá, ale snaží se je vyloučit. Situace, ve které se oběť nachází, je velmi náročná, až nesnesitelná, vrstevníci s ní zacházejí tak, jako by ani nebyla lidskou bytostí. Oběť prožívá strach, zahanbení, prohlubuje se pocit méněcennosti a také, že za své utrpení může jedinec sama. Celá situace se pro oběť zdá zcela bezvýchodná, paralyzující až ochromující. Kolář (2011) tvrdí, že opakovaně týraní jsou však často žáci, kteří neumí skrývat strach, objevuje se u nich značně viditelná bojácnost a zvýšená zranitelnost (vulnerabilita). Nemusí jít vždy o fyzickou slabost, ale také o vrozenou slabou (útlumovou) reakci v zátěžových situacích (např. ztrácí hlavu, propadají panice, hrůze či sebekritice). Objevuje se u nich oslabení – fyzické (malá fyzická síla, obezita, neobratnost, mimořádnost ve vzhledu apod.) či psychické (ADHD, specifické poruchy učení,

opozděný duševní vývoj, rizikovým může být depresivní stav, vyčerpání po dlouhotrvající nemoci, nízký socioekonomický stav rodiny atd.) nebo vybočují ze skupinové normy, a tím se odlišují od většiny (např. jedinec ostatní spolužáky morálně převyšuje, rasová odlišnost). Bourcet a Gravillon (2006) upozorňují na fakt, že zranitelnost oběti nemusí nutně spočívat jen v nesmělosti, postižení či odlišnosti, ale může vyplývat z určité události. Například se může jednat o teenagera po rozchodu, dítě s vážně nemocným rodičem či úmrtím rodiče, takové dítě bude zranitelnější než obvykle a bude hůře čelit agresí. Říčan a Janošová (2010) dále upozorňují, že oběti většinou pocházejí z rodin, kde se objevují rizika jako hyperprotektivní matka, absence dalších sourozenců (kdy se nerozvíjí vstřícnost a potenciál k vrstevnické vzájemnosti), problematický vztah rodiny k násilí (zásada „prát se je špatné“ vede dítě k neschopnosti se bránit), sociální izolace rodiny (sekty), rodina s cudnou sexuální výchovou (kdy se dítě až děsí toho, co je pro ostatní vrstevníky zcela běžné).

Kolář (2011) uvádí následující typologii obětí: první typ jsou oběti „slabé“ s tělesným či psychickým handicapem, další je typ oběti „silné“ a nahodile vybrané, třetím typem je oběť „deviantní“ a nekonformní (která se vzpírá agresorům). Posledním typem jsou šikanovaní žáci s životním scénářem oběti („typická oběť“). Objevit se také může oběť, která je vyhlášeným třídním darebákem a provokatérem. Dokonce i agresor se může stát obětí. I přesto, že šikanovaný žák nespadá ani do jednoho uvedeného typu, měli bychom se držet jasného pravidla: **žádný žák nesmí být týrán!**

Mezi typy obětí řadíme dle typologie obětí podle Martínka (2015): jedince, kteří se jako oběť jeví na první pohled, kteří jakoby do světa vysílají signál slabosti. Jedná se o jedince slabé, zamklé, osamocené, jedince, kteří se neumí ve třídě prosadit, bránit se, děti, které jsou do určité míry světem vláčeny bez vlastní vůle. Dále jsou to oběti příliš protektivně vychované, děti matek, které nepřijaly, že se jejich dítě stává samostatnou bytostí, které za něj musí vše vyřizovat a hlídat ho. Dalším typem obětí jsou děti handicapované či také učitelské děti, které jsou jednou z nejčastějších obětí, a to hlavně pokud rodič – učitel – učí na stejné škole, či dokonce učí v jeho třídě. Tyto děti mají v očích ostatních vždy výhodu, ale často je tomu právě naopak.

Říčan a Janošová (2010) mezi typy obětí dále řadí: neurotické dítě (plaché, tiché, ustrašené, úzkostné), dítě nemocné, provokující (se snahou navázat vztah), sobecké, špatně získávající přátele, dítě s pocitem méněcennosti, s pesimismem a beznadějí, submisivní (plaché, neschopné prosadit se), nesolidární s ostatními ve skupině (protože jsou loajální k učitelům či cílům výuky), „šploun“ (žák přehnaně snažící se získat

náklonnost učitelů), děti s kombinací psychického a sociálního handicapu (př. školní neúspěchy z důvodu rozvodu rodičů), nové dítě v zaběhlém kolektivu (nebo dítě, které bylo dlouho mimo kolektiv).

Šikana se do určité míry netýká pouze agresora a oběti, ale i dalších osob. Nyní se proto zaměříme i na ostatní účastníky šikany.

Třídní kolektiv

Kolář (2011) upozorňuje, že šikana se neděje ve vzduchoprázdnu, ale v kontextu vztahů určité skupiny, jedná se o poruchu vztahů skupinového organismu. Bendl (2003) uvádí, že prakticky každý člověk šikanu někdy zažil, ať už v roli oběti, agresora či ostatních jedinců, kteří nešikanují a ani nejsou šikanováni, ale kterých se šikana také dotkla. Tato skupina je klíčová při potírání šikany, může se jednat o dobré kamarády či ochránce oběti.

Dařílek (2013) mluví o svědcích šikany jako o žácích, kteří se v počátečních stádiích šikany nejčastěji nepřipojují k agresivnímu jednání (často kvůli strachu či lhostejnosti), v pokročilejších stádiích se z této skupiny mohou stát agresori či oběti. Pro rozvoj šikany mohou být určující vztahy ve skupině i její dynamika. Ve skupině, kde žáci spolupracují, se objevuje respekt, uznání ostatních, pozitivní naladění, soudržnost, spolupráce, je zde menší šance pro rozvoj šikany na rozdíl od skupiny, kde jsou jedinci lhostejní k druhým a mají zájem jen sami o sebe. Říčan a Janošová (2010) hovoří o této skupině jako o třídním publiku, které může být i důvodem, proč agresor šikanuje, neboť chce ukázat svou moc a sílu. Svědci šikany získávají novou zkušenost, jelikož vidí, že se děje něco zakázaného, zlého, mimo normy, ve kterých jsou vychováváni, a může to pro ně zároveň být i atraktivní podívanou. Tato zkušenost se v průběhu času proměňuje v mentalitu třídy, situace se třídnímu kolektivu jeví jako normální a děti se začínají přidávat na stranu agresora (už jen proto, že se to zdá bezpečnější). Herzog (2009) v rámci dynamiky skupiny a výskytu násilí hovoří o difúzi zodpovědnosti, kdy se jedinci ve skupině orientují v situacích s prvky násilí dle chování ostatních. Nemusí cítit zodpovědnost za dění ve skupině, protože nejsou jediní, co nic nedělají. Pokud skupinová norma tíhne k násilí, pak se jedinci ve skupině pravděpodobně budou spolupodílet či přihlížet násilí. Fieldová (2009) dodává, že agresori dokáží manipulovat davem a pokud dav šikanu schvaluje, šikana eskaluje. Spolužáci mohou agresora podporovat a pomáhat před učiteli šikanu skrývat. Nebo naopak se může skupina proti útočníkovi postavit a jeho chování odsoudit, a díky tomu šikana zeslábne. Právě proto je důležité děti vést k zásahům proti šikaně.

Vágnerová a kolektiv (2009) upozorňují na fakt, že zbytku třídy, přihlížejícím, není věnována taková pozornost, ale je potřeba vzít v potaz, že tito jedinci jsou šikanou také zasaženi a často vnitřně zraněni a je potřeba se jim věnovat obdobně jako oběti. **Šikana se netýká pouze bezprostředních účastníků, ale všech přítomných.**

Jak Mertin, Krejčová a kolektiv (2020) uvádí, odpovědnost rodičů za děti je nezastupitelná, stejně jako odpovědnost školy za školní výsledky i chování svých žáků. Je tedy velmi důležitá vzájemná podpora a úcta, zejména v situacích, kdy je potřeba řešit problém. Zásadní se zde jeví dlouhodobá spolupráce obou stran. Dítě je totiž součástí obou systémů – školy i rodiny. Bez této spolupráce je velmi těžké jakýkoliv problém vyřešit. Nyní se tedy zaměříme na rodiče agresora a oběti.

Rodiče agresora

Dařílek (2013) uvádí, že rodiče agresorů si nejčastěji nechtějí připustit, že jejich dítě se mohlo něčeho takového dopustit. Svě dítě brání a snaží se vinu svěst na oběť. Tito rodiče se však často ke svému dítěti chovají brutálně a tvrdě. To potvrzuje i Vágnerová a kolektiv (2009), kteří uvádí, že pro rodiče agresora je vždy velmi těžké připustit to, že je jejich dítě agresorem, neboť tato role je špatná a velmi nepříjemná. Je však důležité, aby tito rodiče dali dítěti najevo, že s jeho chováním nesouhlasí, ale pomohou mu a budou mu oporou v tomto náročném období. Důležitá je spolupráce při vyšetřování, pomoci dítěti, aby si dokázalo přiznat vinu a vyrovnalo se s ní, motivovat ho k omluvě oběti a pomoci přijmout následky jeho chování. A i přes to, že rodiče agresora jsou ve velmi nepříjemné rodičovské roli, zaslouží si slušné a etické zacházení.

Říčan a Janošová (2010) zmiňují, že tito rodiče se často ani nemusí dozvědět o tom, že jejich dítě někoho šikanuje, jelikož se s tím dítě doma samo nepochlubí. Pokud se o šikaně dozvedí ze strany školy, mají tendenci věc bagatelizovat, někteří využijí příležitost k brutálnímu potrestání dítěte (což agresivitu ale spíše podpoří, než oslabí), někteří mohou chování dítěte naopak ocenit jako projev ostrých loktů, se kterými se ve světě neztratí. Rodiče agresorů bývají vůči kritice školy často velmi arogantní. Autoři upozorňují na fakt, že nelze všechny rodiče agresorů takto zobecňovat, najdou se i tací, kteří se chovají velmi prosociálně, kterým se „jen“ výchova vymkla z rukou z různých důvodů.

Rodiče oběti

Dařílek (2013) mluví o rodičích oběti jako o zoufalých, o rodičích, kteří si uvědomují, že svému dítěti nemohou příliš pomoci, odvolávají obvinění agresorů, své děti často překládají na jinou školu. Tito rodiče jsou často hyperprotektivní nebo se jedná o rodiče, kteří v dětech vyvolávají nejistotu a úzkost. Říčan a Janošová (2010) uvádí, že se o šikaně často dozví dříve než rodiče agresora, buď z příznaků šikany, anebo když se dítě samo svěří. Rodiče jsou svými dětmi často přesvědčováni, aby věc škole neoznámovali, a ti jim často vyhoví, jelikož nevěří škole, že situaci zvládne, či nechtějí školu naštvat. To však může dítě utvrdit v tom, že nemá význam se bránit.

Bourcet a Gravillon (2006) zmiňují, že bohužel někteří rodiče mohou vše popírat, o šikaně nechtějí ani slyšet a drží si odstup, mohou se stydět za to, že je jejich dítě šikanováno, nebo mohou celou věc dokonce zlehčovat. Někteří rodiče se mohou stát naopak takřka posedlí potrestáním agresora a celý život rodiny se točí jen okolo agrese, čímž se ale v dítěti může trauma udržovat a vytvořit se až trauma sekundární. Postoj bránit své dítě je správný a vítaný, jelikož může usnadnit celý proces vyšetřování, je však potřeba si udržet určitý nadhled. Dalším rizikem se může stát chuť rodičů pomstít se. Není však vhodné dát dětem najevo, že na násilí lze odpovědět pouze násilím.

1.3 Druhy šikany, varovné signály a etiologie možných příčin

Druhy šikany

Mezi způsoby rozlišení druhů šikany, tak jak Kolář (2011) shrnuje v tzv. trojdimenzionální mapě projevů šikany, patří členění šikany na přímou a nepřímou, fyzickou a verbální a také na aktivní a pasivní. Kombinací těchto dimenzí odlišujeme následujících 8 druhů šikanování: fyzické aktivní přímé (škrcení, kopání, fackování), fyzické aktivní nepřímé (pomocí prostředníka, ničení věcí), fyzické pasivní přímé (fyzické bránění oběti v dosahování jejích cílů), fyzické pasivní nepřímé (odmítnutí splnění požadavků), verbální aktivní přímé (nadávání, urážení, zesměšňování), verbální aktivní nepřímé (pomlouvání, kresby, básně), verbální pasivní přímé (ignorace pozdravu, otázky), verbální pasivní nepřímé (spolužáci se nezastanou oběti). Kolář (2011) se zmiňuje také o tzv. psychické šikaně, která se nejčastěji objevuje u dívek či u tělesně postižených. Jedná se o šikanu, která zahrnuje především nepřímou a přímou verbální agresi, tedy psychické násilí, dále izolaci či nepřímé násilí (poškozování věcí apod.). Úskalí nalezneme v jejím obtížném odhalení.

Jak uvádí Zvírotský, Bendl a Richterová (2021), šikanu můžeme dělit dle různých kritérií, například dle typu použité agrese (viz výše), dle věku aktérů (např. šikana v předškolním věku, dětství a dospívání či v dospělosti), dle prostředí (školní, ústavní, internátní apod.), z hlediska genderu (tedy chlapecká či dívčí, homofobní), anebo z hlediska specifik oběti (šikana neslyšících, cizinců apod.). Objevit se také může, jak uvádí Kolář (2011), šikana, při které jsou agresori ovlivněni alkoholem či jinou drogou, anebo dobrovolné otročení (při kterém se jedinec nechá za úplatu zotročovat), sexuální šikana (se sexuálním násilím) a další.

Fieldová (2009) vyjasňuje rozdíly v šikaně dle pohlaví. Šikany se dopouštějí a obětmi šikany se stávají dívky i chlapci nastejno. Chlapci šikanují chlapce i dívky, dívky šikanují obě pohlaví, častěji však dívky. Chlapci šikanují pro vybudování své pověsti, dívky pro její udržení. Chlapci se spíše uchylují k otevřené šikaně a fyzickému napadání. Dívky spíše inklinují k šikanování v menších skupinkách, nepřímou, spíše psychicky. Toto potvrzuje Kolář (2011) a dodává, že u šikany dívek převládá psychické násilí, šikana se děje v „kamarádském převleku“ (v rámci blízkých, kamarádských vztahů) a častěji se objevuje závislost mezi obětí a agresorem.

Školní šikana je nejběžnější formou šikany a také tou nejnebezpečnější (Říčan, Janošová, 2010). Říčan (1995) uvádí, že školní šikana probíhá v ústraní, kam nechodí pedagog, a je zde přítomna pouze oběť a agresor či skupinka agresorů, anebo se odehrává ve třídě, kde jednání přihlíží většina spolužáků. Janošová (2016) říká, že školní třídy, které by byly bezkonfliktní, se objevují jen výjimečně. Školní třída je často různorodou skupinou dětí, které spolu musí po mnoho let každodenně obývat jeden společný prostor – s agresí a konflikty tedy musíme zákonitě počítat. Je však nutné pedagogicky řešit všechny situace, kdy se objeví lhostejné a agresivní vztahy ve skupině, ať už jsou či nejsou označeny za šikanu. Kolář (2001) říká, že šikana u dětí a mládeže se od šikany u dospělých liší pouze na vnější úrovni – nižší intenzitou brutality, méně účinnou manipulací, nižším výskytem dokonaných šikan, kořeny problému a mechanismus jsou však stejné. Mladší děti šikanují méně urputně a propracovaně než mládež a tyto dětské šikany jdou lépe odhalit a napravit. Kolář (2011) odhaduje 20% výskyt šikany na českých základních (a středních) školách. Týká se velkého množství dětí a jde o závažný celospolečenský problém, který stojí za nejčastější traumatizací dětí. Je vidět, že šikanování se může objevit na všech typech škol, i tam, kde bychom to nečekali.

Dále se zaměříme na **kyberšikanu**. Jak uvádí Kolář (2011), většinou je šikana ve škole propojena právě i s kyberšikanou. Autor kyberšikanu popisuje jako jednu

z forem psychické šikany. Je to záměrné násilné chování prostřednictvím moderních komunikačních prostředků, především prostřednictvím internetu a mobilu. Vágnerová a kolektiv (2009) upozorňují, že většinou trvá delší dobu, než se odhalí. Může se šířit velmi rychle a může dosáhnout až nemyslitelných rozměrů.

Kyberšikana se od běžné šikany liší absencí fyzického násilí, neobjevují se přímé znaky šikanování, kterých by si dospělí mohli všimnout (zranění, roztrhané oblečení, ztráta věcí, svačín, kapesného apod.), kyberšikana se odehrává bez přímého kontaktu, v kyberprostoru, využívá účinnější zbraně – internet a mobil. Publikum je mnohem větší a rozsáhlejší. Divákem se může stát kdokoliv na světě, podívaná je přístupná doslova každému. Dílo si žije svým životem (další manipulace s fotografií atd.). Zbraně kyberšikany zajišťují anonymitu útoku, dovolují předstírat falešnou identitu (používání neznámého čísla, přezdívky), anonymita navíc dodává šikanování sílu, zvyšuje pocit bezmoci a beznaděje, jelikož nevíme, před kým se máme bránit. Anonymitou je agresorovi znesnadněná empatie, jelikož nevidí bezprostřední reakci oběti a také si nemusí plně uvědomit důsledky svých činů, a tak agresor činí, co by si tvář v tvář netroufl. V případě kyberšikany může jednorázový útok působit i opakovaně, protože oběť má nutkání se znovu dívat a pročítat si zprávy (apod.) od agresora. Takovéto útoky se stávají něčím neukončeným, a tedy působí trvale. Napsaná slova mají daleko větší dopad než slova mluvená. Dochází zde k jisté proměně agresora, kdy se jedná o jedince zdatného v informačních technologiích. Obětí se může stát opravdu kdokoliv a vyšší riziko hrozí dětem, které jsou na mobilních telefonech a počítačích závislé. Před kyberšikanou není úniku: při kyberšikaně může agresor oběť pronásledovat kdykoliv a kdekoliv, i 24 hodin denně. V případě kyberšikany šikana nekončí odchodem ze školy (Kolář, 2011, Vágnerová a kol., 2009). V zásadě tedy není nutná přítomnost agresora a oběti na stejném místě (Szotkowski, Kopecký, 2018).

Mezi způsoby ubližování můžeme zařadit dle Koláře (2011) a Vágnerové (2009) zasílání urážlivých a zastrašujících textových zpráv, napadání oběti na komunitních webech, v diskusních fórech a také při chatování, dále je to rozesílání dehonestujících videí a fotografií či videí oběti, jejích karikatur, sloganů, vtipů, které oběť zesměšňují, vytváření webových stránek, kde je oběť různými způsoby ponižována. Řadíme sem i pořádání negativních internetových anket (kdo je nejošklivější, nejhloupější apod.), vyvěšení pornografických fotografií s tvářemi oběti (různé fotomontáže), dalším způsobem může být také vymyšlení virtuální lásky pro neoblíbeného spolužáka, který se do ní zamiluje, a celá třída se tím baví. A v neposlední řadě také nepřímé útoky

kyberšikany pomocí prostředníka (pod jménem oběti se rozesílají urážlivé zprávy nebo se oběť přihlašuje do různých seznamek a e-mailových listů).

V rámci této diplomové práce se již problematice kyberšikany nebudeme více věnovat, ač je v dnešní době toto téma velmi aktuální a často probírané. Naše pozornost bude zaměřena na běžnou formu školní šikany. Pro ucelenější přehled o možných formách šikany zde ale byla kyberšikana alespoň takto stručně popsána.

Varovné signály

Je důležité všimnout si varovných signálů, protože ne vždy se děti svěří s šikanou dospělým. A to například proto, jak Martínek (2015) uvádí, že oběti je vyhrožováno, v případě, že se svěří, bude jí ubližováno ještě více. Někdy se může oběť stydět, že se nedokáže sama bránit. Oběť může pociťovat strach z vyšetřování šikany nebo se obává, že vina bude svalena na ni, že bude muset kolektiv opustit a v kolektivu novém již nezapadne. Oběť nechce ztratit poslední zbytky důstojnosti, které ve skupině má.

Mezi varovné signály šikany u oběti můžeme zařadit dle Martínka (2015): náhlé zhoršení prospěchu, nesoustředění se, osamocení, oběť se bojí mluvit před tabulí, zdá se být „duchem nepřítomna“, vyhledává kontakty z nižších tříd, o přestávkách vyhledává přítomnost dospělého, vyhýbá se hodinám tělesné výchovy (skrývá modřiny, vyhýbá se tělesnému kontaktu s agresorem), oběť je často terčem žertíků, odchází často při hodinách na toaletu, má špatnou náladu, působí ustrašeně, objevuje se somatizace (únik do nemoci), oběť dostává příkazy, je komandována a okřikována, má hanlivou přezdívku, hledá záchraný bod (sourozenec ve vyšší třídě apod.) atd. Říčan a Janošová (2010) dále hovoří o posměchu či kritice dítěte. Příným znakem šikany jsou také různé potyčky, honění, strkání, šťouchání a podobně, kdy oběť údery neoplácí, či rvačky, kdy jedním z účastníků je někdo výrazně slabší, který se snaží uniknout. Oběť je při týmových sportech volena do družstva mezi posledními. Mívá poškozené, znečištěné či rozházené věci nebo je často úplně postrádá a odmítá to vysvětlit. Žák opakovaně nesvačí, protože jídlo dal „kamarádovi“. Dařílek (2013) dodává, že při skupinové práci s jedincem nechce nikdo pracovat, oběti je při hodinách záměrně špatně napovídáno. Bojí se odpovídat na otázky, odpovídá nejčastěji „nevím“.

Mezi znaky šikany, kterých si všimnou převážně rodiče oběti, patří například, jak uvádí Říčan a Janošová (2010), že dítě chodí do školy a ze školy nejkratší možnou cestou či prosí o odvoz, pociťuje nechuť jít ráno do školy a odchod oddaluje, chodí ze školy hladové, usíná s pláčem, ztrácí zájem o učení, nevěrohodně vysvětluje modřiny

a jiná zranění, může mluvit o tom, že by bylo lepší nebýt. Dařílek (2013) navíc uvádí, že dítě zasažené šikanou tráví více času doma, druhé děti ho nezvou k sobě na návštěvy, společné výlety apod. Vzhledem k tomu, že dítěti nestačí kapesné, může začít páchat drobné krádeže. Žák chodí ze školy v potrhaném oblečení. Může být neobvykle agresivní k sourozencům nebo jiným dětem. Objevují se poruchy spánku, bolesti hlavy, průjem, zvracení, převládá smutná nálada, smutek. Vágnerová a kolektiv (2009) uvádí další varovné signály, jako ztrátu chuti k jídlu, problémy se spánkem, nechť docházet do školy, absenci kamarádů, odmítá se svěřit, často ztrácí věci, opakovaně žádá o peníze, simuluje zdravotní obtíže.

Co vede k šikanování

Nárůst šikany také pravděpodobně souvisí s úpadkem školní kázně a také autority učitelů. Učitel se dostává do situace, že je rád, když obhájí sám sebe, natož bezpečí ostatních dětí. V dnešní době je zeslabován smysl pro dobro a zlo, pro řád a solidaritu mezi lidmi. Příčinou může být také nadměrná feminizace ve školství, mezery ve vzdělání pedagogů, oslabený vliv rodiny, počítačové hry s brutálním obsahem, prezentace násilí v médiích, ideologie „ostrých loktů“, celková nedůvěra veřejnosti k vládě a politickému systému. Zlo ve společnosti má tendenci k eskalaci, tak jako šikana, která je v dnešní době výzvou pro řadu odborníků (Říčan, Janošová, 2010).

Říčan a Janošová (2010) hovoří o tom, že je velmi pravděpodobné, že se ve třídě objeví alespoň jedno nadprůměrně agresivní dítě, které má sklon šikanovat druhé, a také se ve třídě často vyskytne dítě, které je z hlediska šikany rizikové – potenciální oběť. Často ve třídě, kde se objeví šikana, chybí pozitivní silný jedinec či skupinka dobře vychovaných dětí, která by byla pro nevyhraněný zbytek třídy autoritou. V práci učitelů je postrádána účinná etická výchova. To se pak stává úrodnou půdou pro zrod šikany. Říčan a Janošová (2010) zmiňují jako příčiny šikany také příčiny individuální, jak na straně vlastností agresorů, tak na straně obětí.

Kyriacou (2005) uvádí, že velké procento žáků se v rámci své povinné školní docházky setká s šikanou, určujícím faktorem pro to, zda se někteří stanou dlouhodobě obětí a druzí ne, je způsob jejich reakce na počáteční šikanu. Někteří se naučí vyhýbat situacím, chováním a místům, která by mohla šikanu vyvolat, jiní využívají humor či asertivitu. Nejdůležitější je, když se oběť nerozčílí a nedá najevo strach. Neboť šikana závisí na vztahu agresora a oběti a agresor má pravděpodobně radost, když vidí oběť trpět, když dá oběť najevo stres a strach, a tedy využívá neúčinné obranné strategie. Toto

potvrzuje i Fieldová (2009), kdy uvádí, že často útočníci ani nemusí jasně vědět, koho si zvolí za svou oběť. Náhodným napadáním spolužáků zkoušejí, jak spolužáci reagují a zda budou vhodnou obětí. Jakákoliv známka hněvu či strachu ze strany oběti udělá agresorovi radost a dá najevo, že se oběť nedokáže chránit, a může ji tedy dále napadat.

Dařílek (2013) uvádí jako možné okolnosti, které mohou zesilovat pravděpodobnost výskytu šikany, tyto příčiny: narušené vztahy ve skupině, kdy chybí tolerance mezi žáky, respekt, ohleduplnost či ochota pomoci. Nebo narušené či neexistující vztahy mezi žáky a učiteli (chybí například důvěra v učitele pro oznámení šikany). Na školních akcích se objevuje nedostatečný výchovný dozor. Dále to může být výskyt většího počtu agresorů ve skupině (kteří spojí své síly a šikanují) nebo silný jeden agresor. Rizikové jsou brutální výchovné techniky v rodině nebo sledování mediálního násilí (počítačové hry apod.). Dále také vliv násilných a zločineckých skupin nebo tradice (armáda, internáty) či společnost, která nepotlačuje agresi, šikanu či sama své občany šikanuje (totalitní režimy).

Kolář (2011) uvádí, že k šikanování vede mimo jiné skupinová dynamika. Jde o síly, které se tvoří ve vztazích mezi žáky v rámci jejich skupinového života a které mohou být bohužel zneužity agresory ke zničení svobody a pozitivních vztahů ve skupině. Agresoři k tomu využívají metody, jako je brainwashing (vymývání mozku, tj. agresor často pomocí násilí oběti vnucuje postoje, způsoby myšlení a jednání) a psychickou manipulaci (přesvědčování, podvádění, manipulativní řízení). Dochází také k tomu, že podskupina agresorů se chopí neformální role vůdce a začne prosazovat své normy jako normy celé skupiny, které jsou pak pod nátlakem přijímány celou skupinou, a jejich porušení je potrestáno. Objevují se tendence jednat pod tlakem skupinových norem.

2 Problematika prevence, intervence a možnosti poradenství v oblasti šikany na základní škole

V předchozí kapitole jsme se zaměřili obecně na šikanu, nyní naše pozornost bude směřovat na předcházení šikaně, její řešení a také poradenství v této oblasti, zejména z pohledu učitelů a dalších pedagogických pracovníků.

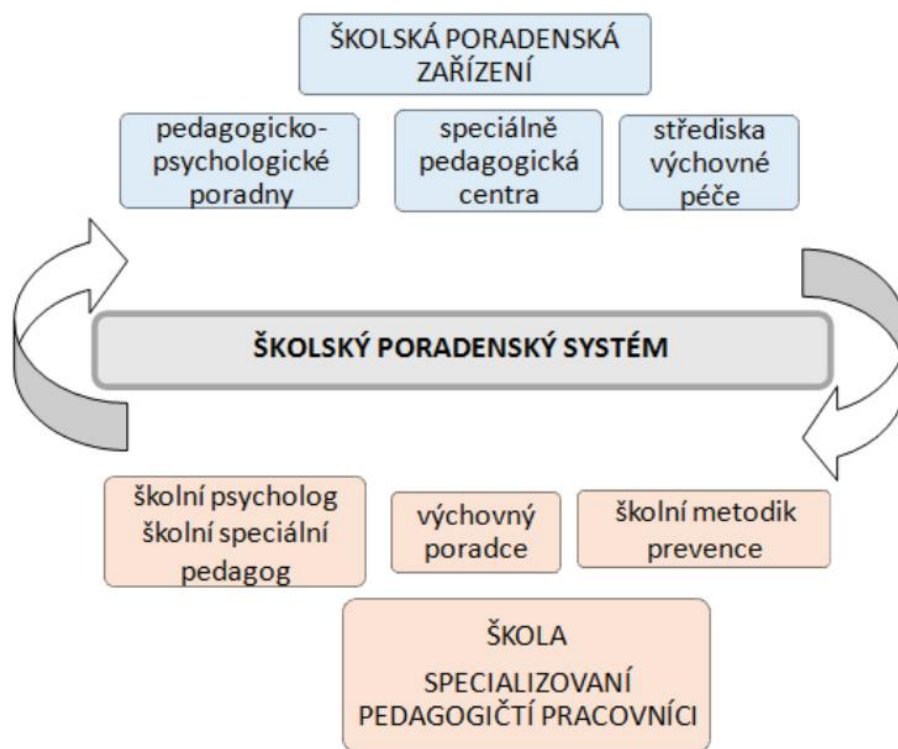
2.1 Možnosti poradenství v rámci školského poradenského systému

Procházka a kolektiv (2014) uvádí, že poradenství je založeno na vztahu mezi klientem a poradcem. Cílem poradenství je podpora a pomoc. Poradce usiluje o růst, rozvoj, zralost a zlepšení uplatnění klienta, o jeho orientaci ve světě a vyrovnání se se svým životem. Klient by měl být aktivní a měl by se chopit analýzy problémů, pokusit se o lepší poznání sama sebe, své vnitřní motivace. Poradce je spíše takovým průvodcem, který umožňuje a ulehčuje tento proces, je nápomocný klientovi pro uvědomění si svých možností. Kyriacou (2005) také uvádí, že hlavním cílem poradenství je pomoc žákovi a tato pomoc se skládá z pomoci žákovi lépe se vyznat v jeho situaci, pomoci mu zhodnotit jeho reakci na nastalou situaci a také mu pomoci zamyslet se nad tím, jak by bylo nejlepší v dané situaci postupovat. Je tedy důležité a zcela zásadní pozorně naslouchat, abychom získali přehled nad situací a prožívanými pocity žáka, jeho představami a potřebami. Další fází je odhalení podstaty nastalé situace a získání ucelnějšího pohledu na ni. Poslední fází je pak navrhnutí dalšího postupu.

Kučírek (2022, s. 53) uvádí tyto základní zásady, kterými bychom se měli řídit při poradenské práci: *„Examinátor přijímá a respektuje klienta takového, jaký je. Každý je jedinečný. Cílem diagnostiky by nemělo být stanovení diagnózy, ale stanovení vhodné podpory a intervence. Respektování důvěrnosti sdělených informací.“*. Vávrová (1999) také uvádí zásady využívané při poradenské práci ve škole, mezi které patří: naladit se na nadcházející rozhovor, vyhradit si prostor a čas pro rozhovor s dítětem (dát mu najevo, že jsme tady v tuto chvíli jen pro něj), aktivně naslouchat, také vytvořit atmosféru důvěry, otevřenosti a akceptace, být empatický a poskytovat emocionální podporu, poskytovat jak verbální (doptávat se, povzbuzovat, shrnovat apod.), tak i neverbální zpětnou vazbu (kývat hlavou, udržovat oční kontakt apod.), seznámit dítě s dalším postupem směřujícím k vyřešení jeho problému a také si po skončení rozhovoru vše zaznamenat.

Poradenští pracovníci při své práci využívají celou škálu různých metod a postupů, jejich vhodný výběr může napomoci k efektivnějšímu zvládnutí poradenského procesu a přítěží klienta. Mezi metody můžeme zařadit, jak uvádí Procházka a kolektiv (2014), práci s informacemi, kdy klientovi poskytujeme nezbytné množství potřebných informací, v některých případech je potřeba využít delegování, v rámci kterého je klient předán kompetentnějšímu a vhodnějšími odborníkovi. Další metodou je objasnění, kdy v rámci komunikačního procesu klient podhaluje svůj problém a poradce s klientem se ho snaží společně zmapovat, pochopit, odhalit jeho rozsah a podstatu. Důležitá je také ventilace, kdy si klient potřebuje s někým o svém problému promluvit, a často ani nemusí prahnout po nějakém řešení. Metoda povzbuzení a podpora či ocenění je vhodná v případě, že klient projevuje tenzi či nejistotu. Podpora a povzbuzení klienta velmi ovlivňuje následující průběh konzultace a zda a jak se klient poradci otevře. Poradce také využívá interpretaci, při které doplňuje souvislosti v klientově mapování jeho problému. Využit lze také trénink či modelové situace. Hraní rolí lze využít v mnoha situacích, kde je zejména potřeba působit na behaviorální složku osobnosti. Využívají se také relaxační techniky, kdy se klient snaží uvolnit tělesné a psychické napětí. Může se jednat například o různá dechová cvičení. Mezi techniky autoři řadí také konfrontaci, kdy je klient citlivě upozorňován na rozpory objevující se v jeho tvrzeních. Poradenský pracovník využívá také reflexi, při které klientovy odpovědi přeformuluje a nasměruje klienta, aby nahlédl na svou situaci. V neposlední řadě lze využít i rozvoj copingových mechanismů klienta, kterými se snaží zvládat zátěž. Kyriacou (2005) doporučuje povzbuzovat žáky k hovoru, například kladením otevřených otázek, ale naopak žáka nenutit říct, co nechce. Dále autor upozorňuje, že ticho je velmi důležité, je to prostor například pro žákovu přemýšlení. Měli bychom brát v potaz schopnost žáka zvládat náročné situace, a proto se ho ptát, jakou pomoc a formu podpory by ocenil. Neměli bychom nutit žáka projevovat emoce, ale zároveň také normalizovat emoce, které prožívá. Nezacházejme nad rámec svých kompetencí, v případě, že se cítíme nejistí, je vhodné poradit se, a případně záležitost směřovat na někoho kompetentnějšího. Nevystupujme z role učitele a nenechme se osobně zatáhnout do věci žáka. Nepřislubujme mlčení, v některých případech je potřeba se svěřit někomu dalšímu či to je přímo zákonná povinnost. Sdělené informace by měly být považovány za důvěrné. Je důležité nenechat se zasáhnout případem a nedopustit, aby naše emoce byly příčinou nevhodných postupů.

Poradenství v oblasti školství je pak realizováno poradenským systémem, který zahrnuje školní poradenská pracoviště při základních (a také středních) školách, speciálně pedagogická centra, pedagogicko-psychologické poradny (Procházka a kol., 2014). Český školský poradenský systém přehledně znázorňuje následující schéma (Obrázek 1). Jednotlivým prvkům školského poradenského systému se budeme věnovat v následující podkapitole.



Obrázek 1 – školský poradenský systém ČR

Zdroj: Bělík, Svoboda Hoferková, 2018, s. 62

Jak můžeme vidět výše (Obrázek 1), školní poradenství se odehrává ve dvou liniích, a to v rámci školského poradenského pracoviště a školského poradenského zařízení. Mezi školské poradenské zařízení dle vyhlášky 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních patří: pedagogicko-psychologická poradna a speciálně pedagogické centrum (Ciklová, 2016).

Školní poradenské pracoviště

Opekarová (2007) uvádí, že k činnostem, které školní poradenské služby nabízí, patří: podpora vzdělávání, volba vzdělávací dráhy, budování profesní kariéry, posilování činnosti prevence, podpora a tvorba podmínek vedoucích k osobnímu rozvoji žáků, harmonizaci vztahu rodiny a školy, posílení poradenské činnosti pro děti a mládež se specifickými výchovnými a vzdělávacími potřebami, integrace s různými problémy

při vzdělávání apod. A jejich posláním je tvorba vhodných podmínek pro zdravý tělesný, psychický a sociální vývoj žáků, pro rozvoj jejich osobnosti před i při jejich vzdělávání. Škola pak poskytuje školní poradenské služby, jejichž úkoly je prevence školní neúspěšnosti, primární prevence sociálně patologických jevů, kariérové poradenství, odborná pomoc při integraci a vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami či žákům se sociálním znevýhodněním, péče o vzdělávání žáků nadaných, žáků s neprospěchem a také metodická podpora učitelů při uplatňování psychologických, pedagogických a speciálně pedagogických poznatků a dovedností do vzdělávací činnosti škol. Což potvrzuje i Blašítková a kolektiv (2015), kteří uvádí, že školský poradenský systém hraje zásadní roli v prevenci, poradenství i intervenci rizikového chování. Bělík (2022a) říká, že stejně tak jako je důležitá péče školním poradenským pracovištěm o děti a mládež, je důležitá i péče a metodická podpora, vedení a supervize pedagogů.

Mertin, Krejčová a kolektiv (2020) uvádí, že poradenské služby a poradenskou pomoc ve škole poskytuje zejména výchovný poradce, školní metodik prevence, školní psycholog, školní speciální pedagog, kteří jsou zahrnuti do skupiny poradenských pracovníků školy. Spolupracují i s dalšími pedagogickými pracovníky, hlavně s třídními učiteli. Mertin, Krejčová a kolektiv (2020) uvádí, že pouze funkce výchovného poradce a metodika prevence jsou povinné. Bez ohledu, jaké všechny členy týmu školní poradenské pracoviště zahrnuje (v ideálním případě všechny), je potřeba, aby si členové vyjasnili své pozice, náplň práce svou i kolegů, v jakém rozsahu spolu spolupracují a co mohou od druhých očekávat, proto, aby jejich práce nabývala smyslu. Bělík a Svoboda Hoferková (2018) toto popisují jako model základní a rozšířený, přičemž model základní zahrnuje pouze výchovného poradce a školního metodika prevence, model rozšířený zahrnuje i další odborníky (jako je školní psycholog či školní speciální pedagog). Blašítková a kolektiv (2015) doplňují, že i sociální pedagog nachází uplatnění v poradenských službách školy v České republice, i přesto, že není přímo legislativně zahrnut do školského poradenského pracoviště. Knotová a kolektiv (2014) uvádí, že do týmu školního poradenského pracoviště mohou být přizváni i třídní učitelé či učitelé výchov. Zodpovědným za poskytování poradenských služeb je ředitel školy či jím pověřený pracovník. Bělík (2022a) zmiňuje, že při tvorbě školního poradenského pracoviště je z pozice vedení školy potřeba vytvořit koncepci poskytování poradenských služeb, dohodu jednotlivých jeho členů o kompetencích a rozdělení činností a dále pověřit jednoho z nich pro vedení pracoviště.

Ciklová (2016) dále uvádí, že náplň práce pracovníků školního poradenského pracoviště je zahrnuta v příloze č. 3 k vyhlášce č. 72/2005 Sb., podmínky specializačního studia pro výchovné poradce a metodiky prevence jsou zahrnuty v zákoně č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků. Jednotlivým členům školního poradenského pracoviště se budeme nyní věnovat.

Výchovný poradce

Jak uvádí Mertin, Krejčová a kolektiv (2020), výchovný poradce není stanoven jako samostatná pedagogická pozice, ale činnost výchovného poradce vykonává pedagogický pracovník – učitel, zástupce ředitele či ředitel, který absolvoval studium pro výchovné poradce. Opekarová (2007) uvádí, že výchovný poradce figuruje jako takový prostředník mezi zájmy společenskými, zájmy konkrétního školského zařízení a zájmy daného žáka. Je zároveň spojkou mezi pedagogicko-psychologickými poradnami a školou. Knotová a kolektiv (2014) říká, že oblast činností, ve kterých výchovný poradce působí, jsou: kariérové poradenství (zejména pomoc s podáváním přihlášek na střední školy a další předávání informací o možnostech vzdělávání), které je často jeho hlavní činností, zabezpečení administrativních a metodických podkladů pro výchovu a vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (zajištění diagnostiky, evidence zpráv z vyšetření žáků, spolupráce na vzniku individuálních vzdělávacích plánů). Prací výchovného poradce je také péče o žáky s neprospěchem i o ty nadané či řešení problémů spojených se školní docházkou a dalších problémových situací ve škole (např. přestupky proti školnímu řádu). Výchovný poradce je navíc povinen vést si dokumentaci.

Školní metodik prevence

Mertin, Krejčová a kolektiv (2020) uvádí, že, stejně jako výchovný poradce, není metodik prevence uveden ve výčtu pedagogických pozic, a tedy činnost metodika prevence vykonává pedagogický pracovník, který má kvalifikační předpoklad (studium) pro výkon této specializované činnosti. Jak dále zmiňuje Knotová a kolektiv (2014), hlavní činností školního metodika prevence je předcházení rozvoje rizikových projevů v chování žáků a vytváření, koordinace a naplňování minimálního preventivního programu školy (vycházejícího z preventivní strategie školy, priorit a potřeb školy), který je tvořen na každý školní rok. I školní metodik prevence má povinnost vést dokumentaci o své činnosti.

Školní psycholog

Mertin, Krejčová a kolektiv (2020) zmiňují, že školní psycholog je, na rozdíl od výše zmíněných, jednou z pedagogických pozic. Opekarová (2007) uvádí, že školní psycholog provádí depistážní, diagnostickou, poradenskou a intervenční péči. Také poskytuje pedagogům informační, metodické a vzdělávací služby. Knotová a kolektiv (2014) doplňují, že školní psycholog je nápomocný i rodičům. Mezi jeho činnosti dále patří psaní posudků či spolupráce s dalšími subjekty. I on je povinen vést dokumentaci své činnosti.

Školní speciální pedagog

Školní speciální pedagog je pedagogickým pracovníkem a jednou z pedagogických pozic, stejně jako školní psycholog (Mertin, Krejčová a kol., 2020). Knotová a kolektiv (2014) uvádí, že mezi činnosti školního speciálního pedagoga patří vyhledávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, kterým přiřazuje speciálně pedagogickou péči, dále je to diagnostika speciálních vzdělávacích potřeb žáka, stanovení individuálního plánu podpory žáka, realizování intervenčních činností, individuální práce s žákem či skupinou žáků, spolupráce na tvorbě individuálního vzdělávacího plánu žáka, spolupráce s rodiči žáků, s poradenskými zařízeními, metodická podpora učitelů atd.

Sociální pedagog

Nyní se zaměříme na profesi sociálního pedagoga, který, jak již bylo zmíněno, není dosud legislativně zahrnut ve školském poradenském pracovišti, ale své uplatnění by zde našel.

Kraus (2022) uvádí, že české základní školy často plní především svou vzdělávací funkci na úkor funkce socializační. Přitom je potřeba, aby škola tuto funkci náležitě plnila, a tato potřeba navíc stále narůstá. Na školách stále chybí role průvodce, mentora či partnera, který by pracoval s jednotlivými žáky, třídními kolektivy i učiteli, a napomáhal tak utvářet pozitivní klima školy, pomáhal s prevencí negativních jevů včetně šikany, s inkluzí, nastavoval pravidla s lidskou tváří a své profesi se věnoval naplno.

Dle Krause (2001) se sociální pedagogika v rámci širšího pojetí zabývá problémy patologického charakteru, také problémy marginálních skupin, populací ohroženou ve svém rozvoji a náchylnou chovat se deviantně, ale zejména se zaměřuje na celou populaci, a to vytvářením souladu mezi potřebami jednotlivce a celé společnosti a utvářením optimálního způsobu života ve společnosti. Pokud se podíváme na užší pojetí sociální pedagogiky, Kraus (2014) uvádí, že sociální pedagogika obsahuje dvě dimenze,

a to sociální a pedagogickou. Dimenze sociální vychází ze společenských podmínek v konkrétní společnosti a snaží se o co nejlepší rozvoj osobnosti. Dimenze pedagogická spočívá v aplikaci těchto společenských nároků. Sociální pedagogika působí tam, kde probíhá proces výchovy, i tam, kde tento proces selhává. Sociální pedagogika se tedy snaží o optimalizaci a usměrnění životní situace s důrazem na vnitřní potenciál jedince, aktivizaci jeho sil s akcentem na jeho individualitu, rozvoj sociální kreativity a životního způsobu (v souladu s individuálními předpoklady jedince i společenskými podmínkami). Mezi funkce sociální pedagogiky můžeme zařadit funkci preventivní a terapeutickou. Oblast prevence je prováděna analýzou působení prostředí, na základě které jsou pak navrhovány pedagogické zásahy, dále jde o vytváření životního způsobu zdravé populace či vyhledávání jedinců náchylným jednat rizikově. V rámci terapie jde o výchovné působení v oblasti potřeb člověka, a to jejich uspokojováním s cílem vyrovnání nedostatků způsobených negativním vlivem prostředí.

Blašíková a kolektiv (2015) uvádí, že pozice sociálního pedagoga na českých školách není zcela ideální. I přesto, že tato profese není v českých podmínkách rozšířená, sociální pedagog má na školách své místo, dokonce můžeme hovořit o potřebnosti této profese vzhledem k současné společenské situaci a podmínkám. Sociální pedagog realizuje sociální pedagogiku v praxi. Není známa ani konkrétní náplň práce, a tak jsou činnosti sociálního pedagoga spíše odrazem potřeb plynoucích ze samotné praxe. Kompetence sociálního pedagoga však můžeme rozdělit na sociální a také edukační. Sociální pedagog na základní škole pracuje se žáky, s rodiči i učiteli. Jedná se o profesi, která není dosud legislativně zakotvena, tudíž v praxi nefiguruje jako pedagogický pracovník. Tuto pozici může zastupovat v případě, že vykonává dle zákona o pedagogických pracovnících funkci vychovatele, pedagoga volného času či funkci asistenta pedagoga.

Náplň jeho práce obsahuje (jak z praxe vyplývá) především terénní práci, v rámci které sociální pedagog navštěvuje rodiny žáků škol například z důvodů dlouhodobých absencí žáků, nespolupráce rodiny, ověření situace dítěte v rodině, pomoci rodičům atd. Dále jsou to pohovory s rodiči, kdy se snaží rodiče žáka s dalšími pracovníky školy zlepšit situaci žáka. Také je to pořádání výchovných komisí, kdy se řeší neplnění závazků ze strany rodičů, zde je již přítomen i kurátor pro mládež. Sociální pedagog provádí také individuální práci s žáky, která zahrnuje doučování, osobní rozhovory, výchovné působení. Sociální pedagog spolupracuje s pedagogicko-psychologickou poradnou, orgánem sociálněprávní ochrany dětí a též s Policií ČR, v případě, že je potřeba žáka

(či jeho rodinu) předat do rukou jiných odborníků a služeb. Spolupodílí se s metodikem prevence na preventivních programech. Dále spolupracuje s třídními učiteli, jelikož ti bývají velmi důležitým článkem v životě žáka, a sociální pedagog může učiteli (pro svou znalost dalších okolností z života žáka) pomoci v pochopení žákovy komplexní osobnosti, změn v jeho životě apod. Sociální pedagog zastupuje funkci poradního orgánu ve školním poradenském pracovišti (Blašíková a kol., 2015). Hladík (in Bělík, Svoboda Hoferková, 2018, s. 96-97) popisuje činnost sociálního pedagoga jako „...*přímou sociálně pedagogickou činnost ve školách a školských zařízeních. Sociálně pedagogická činnost je definována jako vzdělávací, osvětová, sociálně-výchovná, preventivní, podpůrná, reedukační, poradenská, diagnostická, koordinační, organizační a expertní činnost, která je realizována v rámci školy, školských zařízení a zařízení sociálních služeb. Jejím cílem je komplexní vytváření příznivých podmínek pro sociálně výchovné působení školy, školských zařízení a zařízení služeb, podpora procesů socializace a resocializace dětí a dospívajících z ohrožujícího, zanedbávajícího, nepodnětného a jinak znevýhodňujícího prostředí a terciární socializace a resocializace dospělých.*“.

Kraus (2022) uvádí, že činnosti sociálního pedagoga mají obecně povahu výchovného působení ve volném čase, tvorby nabídky smysluplných volnočasových aktivit, také poradenské činnosti založené na diagnostice, sociální analýzy problému či životní situace vychovávaného, krizové intervence, reedukační i resocializační péče i terénní práce. Mezi hlavní funkce sociálního pedagoga řadíme jednak působení na jedince, kteří potřebují odbornou pomoc a podporu v řešení náročných životních situací, sociálně patologického jednání apod. s cílem jejich integrace do běžného společenského života, a jednak všestrannou podporu a usilování o pozitivní rozvoj osobnosti, směřující k žádoucímu životnímu stylu, smysluplnému naplňování volného času s cílem předcházet deviantnímu chování. Jak Kraus (2014) zmiňuje, nelze pochybovat o potřebnosti a významu sociálních pedagogů pro celou společnost. Sociální pedagog se zaměřuje především na děti a mládež, ale jeho klienty mohou být i dospělí či senioři. Sociální pedagog spolupracuje také s rodiči, dalšími pedagogickými pracovníky, odborníky a dalšími. Mezi jeho aktivity patří i organizační a manažerské činnosti či tvorba různých koncepcí, projektů, metodických materiálů apod.

Dulovics a Niklová (2020) říkají, že mezi klíčové kompetence sociálního pedagoga patří sociálněpedagogické poradenství, které má velmi důležitou roli v sociálně edukačním procesu. Výkon sociálněpedagogického poradenství vyžaduje pozitivní osobnostní vlastnosti sociálního pedagoga a také kvalifikační předpoklady pro sociálně

výchovnou činnost. Poradenství je forma pomoci jedinci nacházejícímu se v těžké životní situaci. V rámci sociálněpedagogického poradenství nejsou klientovi sdělovány konkrétní rady, jak zvládnout svou situaci, ale jedná se o pomoc ke svépomoci.

Blašítková a kolektiv (2015,) uvádí, že v České republice se setkáváme se situací, kdy jeden pedagogický pracovník zastává profesi jak sociálního pedagoga, tak školního metodika prevence, či se jedná o kombinaci profese školního psychologa a sociálního pedagoga. Je důležité zmínit důležitost návaznosti práce sociálního pedagoga a metodika prevence, jelikož oba se zabývají řešením problémů s výskytem rizikového chování. Společnými silami mohou tvořit minimální preventivní programy, postupy pro různé situace objevující se na školách, pro navazování spolupráce s dalšími odborníky apod. V případě, že bychom měli stanovit hranici mezi těmito dvěma pozicemi, tak sociální pedagog se zaměřuje na sociální, vztahovou a citovou oblast, která je promítána do školního prostředí, a školní metodik prevence se pak orientuje čistě na předcházení a řešení výskytu rizikového chování.

Z výzkumného šetření z roku 2014 na Univerzitě Palackého v Olomouci vychází, že až 85 % učitelů považuje profesi sociálního pedagoga za velmi přínosnou pro jejich školu (Blašítková a kol., 2015)! Toto potvrzují i Bělík a Svoboda Hoferková (2018), jak vyplývá z výzkumu provedeného v letech 2016/2017, pedagogové se staví pozitivně k zavedení pozice školního sociálního pedagoga, dokonce by ji i uvítali. Bělík (2022a) říká, že pro dobré fungování sociálního pedagoga na školách je potřeba jeho dobrá profesní příprava, prosociálně nastavená atmosféra na školách a také dobře připravení a motivovaní učitelé a vedení školy, fungující systém rodiny a školy či aktivní zapojení školy do života komunity.

Jak již bylo nastíněno, Knotová a kolektiv (2014) říká, že mezi školská poradenská zařízení patří pedagogicko-psychologické poradny a speciálně pedagogická centra, která spolupracují také se středisky výchovné péče, orgány sociálně-právní ochrany dětí, s policií, lékaři, psychology, neziskovými organizacemi, krizovými centry atd. Činnost prvních tří zařízení bude nyní blíže představena.

Pedagogicko-psychologické poradny

Pedagogicko-psychologické poradny definují Mertin, Krejčová a kolektiv (2020) jako školská poradenská zařízení, která poskytují služby pedagogicko-psychologického i speciálně pedagogického poradenství a také pedagogicko-psychologickou pomoc při výchově a vzdělávání žáků. Pedagogicko-psychologické poradny se aktivně zapojují

do vzdělávacího procesu žáků, na základě jejich doporučení se upravuje či je volena vzdělávací cesta žáků, také pomáhají s rozvojem pedagogicko-psychologických kompetencí učitelů, zapojují se do preventivního působení i do kariérního poradenství. Opekarová (2007) uvádí, že tyto poradny jsou zřizovány v každém správním celku našeho státu a mohou mít i více svých odloučených pracovišť a kontaktních míst v rámci jednoho regionu. Mezi úkoly poraden dále patří zjišťování připravenosti dětí na povinnou školní docházku, doporučování vřazení žáka do příslušné školy a třídy, dále je to spolupráce při přijímacím a výběrovém řízení žáků, provádění psychologického a speciálně pedagogického vyšetření, zjišťování speciálních vzdělávacích potřeb žáků, vypracování odborných posudků a návrhů opatření pro školy a školská zařízení, poskytování poradenských služeb žákům, metodické pomoci či zajišťování prevence sociálně patologických jevů. Knotová a kolektiv (2014) uvádí, že služby pedagogicko-psychologické poradny jsou určeny dětem (přibližně od tří let života), žákům a studentům až do ukončení vyššího odborného vzdělání, rodičům, pedagogům i školám.

Jak Vágnerová a kolektiv (2009) uvádí, pedagogicko-psychologické poradny se zabývají výchovnými problémy či konflikty ve vztazích vrstevníků včetně šikany. Poradny mohou nabízet mapování sociálních vztahů ve třídě (sociometrii), na jehož základě lze vytvořit intervenční plán práce se třídou s výskytem patologických jevů.

Speciálně pedagogická centra

Mezi školská poradenská zařízení také řadíme speciálně pedagogická centra, která zajišťují speciálně pedagogickou, psychologickou a další podpůrnou péči klientům se zdravotním postižením (Mertin, Krejčová a kol., 2020). Knotová a kolektiv (2014) doplňují, že služby jsou poskytovány učitelům běžných škol ve formě odborné metodické pomoci, zajišťování speciálních pomůcek, přístrojů i zařízení pro výuku a žákům s postižením integrovaným do jejich tříd. Dále jsou služby poskytovány i rodičům dětí, školám a školským zařízením. Opekarová (2007) dále uvádí mezi úkoly speciálně pedagogických center zjišťování připravenosti žáků se zdravotním postižením na povinnou školní docházku, zjišťování jejich speciálních vzdělávacích potřeb a také zpracování odborných podkladů pro integraci těchto žáků, jejich další vzdělávací opatření, jejich zařazení či přeřazení do škol a školských zařízení.

Jak Procházka a kolektiv (2014) zmiňují, speciálně pedagogická centra zahrnují pracovníky, jako je speciální pedagog, psycholog a sociální pracovník, v případě potřeby je tým doplněn o další odborníky. Centra mohou být různě specializovaná, jako centra

pro děti s vadami zraku či s vadami sluchu, řeči, pro děti s mentální retardací, s kombinovanými vadami či pro děti s autismem. Knotová a kolektiv (2014) uvádí, že centra mohou spolupracovat i s pediatry, psychiatry, neurology a dalšími specialisty.

Střediska výchovné péče

Střediska výchovné péče jsou školskými zařízeními, která svou pozornost směřují na prevenci a řešení výchovných problémů, poruch chování a dalších negativních jevů objevujících se u dětí. Mezi jejich cíle také patří redukce a odstranění důsledků plynoucích z již rozvinutých poruch chování dětí. Mezi jejich aktivity mimo jiné patří cílené speciálně pedagogické a terapeutické programy určené pro třídní kolektivy a řešení a potlačení šikany, školního násilí a negativních vztahů mezi žáky. Jedná se o tzv. intervenční programy pro školní třídu (Mertin, Krejčová a kol., 2020). Ciklová (2016) zmiňuje, že jejich činnost je ukotvena v zákoně č. 109/2002 Sb.

Opekarová (2007) uvádí, že střediska výchovné péče spolupracují s pedagogicko-psychologickými poradnami a speciálně pedagogickými centry, předškolními a školními zařízeními, kterým nabízí pomocnou ruku s prevencí sociálně patologických jevů a drogových závislostí dětí a mládeže. Také poskytují okamžitou pomoc v naléhavých případech (jako jsou úteky, selhání rodičovské péče, týrání apod.).

Knotová a kolektiv (2014) říká, že střediska výchovné péče jsou určena dětem, žákům a studentům s rizikem vzniku a také vývoje poruch chování, výchovných problémů, sociálně negativních jevů, u kterých není nařízena ústavní výchova nebo uložena výchova ochranná. Klienty jsou také rodiče či škola. Střediska výchovné péče poskytují služby ambulantní, internátní či stacionární. S klienty je pracováno dlouhodobě, krátkodobě i jednorázově, individuálně a skupinově. Pracovníky ve střediscích výchovné péče jsou obvykle vychovatelé, asistenti pedagoga, speciální pedagogové, etopedi, sociální pracovníci a psychologové.

Vágnerová a kolektiv (2009) uvádí, že střediska výchovné práce se zaměřují na šikanu, kdy v rámci své činnosti pracují s přímými účastníky šikany (agresory i oběťmi) pomocí různorodých individuálních, rodinných či skupinových sezení a konzultací. Dále pracují s třídními kolektivy (utváření nových a zdravějších vztahů), rodiči (poradenství) i s pedagogy (odborné a metodické konzultace).

2.2 Pedagogický pracovník a jeho kompetence

Pedagog je v užším smyslu učitel v různých typech a stupních školy, v širším slova smyslu se jedná o pedagogického pracovníka (Průcha, Mareš, Walterová, 2003). V zákoně o pedagogických pracovnících (2004) je uvedeno, že „*pedagogickým pracovníkem je ten, kdo koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálněpedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu (dále jen "přímá pedagogická činnost"); je zaměstnancem právnické osoby, která vykonává činnost školy, nebo zaměstnancem státu, nebo ředitelem školy, není-li k právnické osobě vykonávající činnost školy v pracovněprávním vztahu nebo není-li zaměstnancem státu. Pedagogickým pracovníkem je též zaměstnanec, který vykonává přímou pedagogickou činnost v zařízeních sociálních služeb.*“. Dále dle zákona č. 563/2004 Sb., tedy pedagogickými pracovníky jsou: učitel, pedagog v zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, vychovatel, speciální pedagog, psycholog, pedagog volného času, asistent pedagoga, trenér, metodik prevence v pedagogicko-psychologické poradně a také vedoucí pedagogický pracovník.

Naše ústřední pozornost bude nyní často směřována zejména na učitele, neboť jak bude vzápětí zmíněno, učitelé jsou často ve středu dění třídy a mohou mít k žákům, dá se říci, ze všech pedagogických pracovníků nejbliže. V našem zájmu jsou však všichni pedagogičtí pracovníci, neboť vykonávají, stejně tak jako učitel, pedagogickou činnost, proto, i když je zmiňován často pouze učitel, je pomýšleno na všechny pedagogické pracovníky.

Představíme si velmi známou Caselmannovu typologii osobnosti učitele a její dva základní typy. Prvním typem je logotrop, který je více zaujatý na učivo, na rozdíl od paidotropa, který se spíše orientuje na osobnost žáka. Logotrop může být buď (a častěji je) odborně vědecký, který nepůsobí tolik výchovně, ale spíše má výsledky vzdělávací, nebo logotrop – filosoficky orientovaný, který se snaží na žáky působit v oblasti světonázoru, a svou osobností žáky zaujmout pro daný obor. Učitel, který se vyhraňuje na stranu logotropa, může přehlížet žáky a jejich potřeby a může se setkávat s kázeňskými problémy. Paidotrop individuálně psychologického typu se snaží rodičovským přístupem pozitivně ovlivňovat všechny žáky, i ty, kteří nejsou ostatními tak oblíbení. Druhý typ paidotropa – obecně psychologický – je orientován více racionálně a na mládež celkově. Zabývá se jejich motivací k učení, příčinami jejich nekázně apod. Vyhraněný paidotrop

však může snižovat vzdělávací nároky u svých žáků (Vacek, 2017, Chlup a kol. In: Vacek, 2017). Jak vyplývá z výše uvedeného, je potřeba u žáků nejen klást důraz na vzdělávací stránku, ale i na stránku výchovnou. Žákům by měl pedagog věnovat náležitou pozornost, projevovat jim svůj zájem a podporu nejen ve vzdělávání, ale i v životě obecně, aby se stal jejich pomyslným průvodcem.

Hopf (2001) říká, že do role učitele je promítána spousta očekávání a při profesní přípravě je více času věnováno kompetenci při výuce než té výchovné. Avšak s funkcí učitele jsou spojeny jisté sociálněpedagogické úkoly, jako například vytvořit optimální sociální, životní a pracovní společenství pro dvacet až třicet jednotlivců ve třídě. Pro lepší poznání své třídy jako skupiny a sítě mezilidských vztahů, projevující se v pracovních a učebních procesech, může učitel využít sociometrické metody a vytvořit sociogram. Jak uvádí Kolář (2011), hlavním nástrojem pedagoga pro působení na jednotlivce i skupinu je v první řadě on sám. Je tedy vhodné, aby pedagog sám sebe dobře znal, znal své možnosti, svůj vztah k žákům, aby byl morálně zralý a také oplýval motivací pro svou pedagogickou práci.

Mertin, Krejčová a kolektiv (2020) popisují kvalitního učitele jako někoho, kdo vytvoří ve škole bezpečné a přátelské prostředí, naučí žáky to, co je naučit má, a také u nich zachová zvědavost a pozitivní vztah ke vzdělávání. Samotná kvalita učitele je zásadním faktorem, který výrazně ovlivňuje žáky – jejich výsledky, výkonnost, chování a jednání i vzdělávací úroveň. Učitel má vliv i na vztah žáka ke vzdělávání, spolužákům i společnosti, také na hodnoty, které žáci uznávají. Učitel představuje pro žáky model chování a jednání. Dokonce se ukazuje, že vliv učitele je větší, než třeba faktor, jako je velikost třídy či různorodost žáků ve třídě.

Ciklová (2016) zmiňuje, že základem pro to, abychom žáky naučili dobrému chování, je chovat se k nim s respektem, vážností a úctou, vyjadřovanou především způsobem sdělování informací, požadavků, postojů atd. Je také důležité, aby sám pedagog šel v tomto směru příkladem a také poskytoval žákům pocit bezpečí a přijetí jejich odlišností. Jak uvádí Kyriacou, (2005), vztah mezi žákem a učitelem je (nejen) v poradenství velmi důležitý. Žák musí cítit od učitele podporu a musí mu také důvěřovat. Učitel by se měl snažit o empatické a zúčastněné pochopení problému žáka. Lazarová (2008) hovoří v rámci kompetencí učitelů také o krizově intervenčních kompetencích, které zahrnují způsobilost učitele použít přiměřeně a účelně své znalosti, dovednosti a zkušenosti v neobvyklé a nestandardní situaci. Pracovník by měl mimo jiné zvládat se rychle zorientovat v situaci, měl by umět zvážit své možnosti a práva vzhledem

k situaci i klientovi a měl by rychle a adekvátně zasáhnout, respektive rozhodnout o dalších krocích. Dále se jedná o dovednosti, jako je poskytnutí první pomoci a bezpečí, poradenství, sociální opory, měl by umět pracovat s emocemi klienta, spolupracovat s odborníky uvnitř i vně školy, měl by umět vyhodnotit a reflektovat svou intervenci. Pedagog by měl dokázat vést diagnostický a pomáhající naslouchající rozhovor, dotazovat se, vyjednávat, ujímat se role mediátora. Autorka upozorňuje, že mnohé z těchto kompetencí pedagog získává a rozvíjí až v rámci své vlastní praxe.

Jak Ciklová (2016) říká, třídní učitel je v nejužším kontaktu s žáky, měl by mít přehled o své třídě, její struktuře a dynamice k lepšímu pochopení probíhajících dějů ve třídě, ale i praktické dovednosti pro práci se třídou, měl by citlivě vnímat změny ve třídním klimatu a umět s nimi pracovat. Měl by se snažit, aby ve třídě panovala pohoda a pozitivní klima pro školní práci i fungování skupiny tak, aby byla zvýšena efektivita vzdělávacího i výchovného procesu. Vztah učitele s žáky je determinujícím pro vztah ke studiu i prožívání kvalitních interpersonálních vztahů žáků. Každodenní přirozená diagnostická činnost učitele může napomoci k odhalení případných problémů ve třídě a k jejich efektivnějšímu řešení. Také Bělík a Svoboda Hoferková (2018) zmiňují, že právě přítomnost zejména třídního učitele je ve školním prostředí klíčovou. Pedagog se může stát první osobou, která přijde s rizikovým chováním ve třídě do kontaktu, a je to právě on, na kom leží další postup. Pedagog může do výuky vnášet různá témata důležitá pro prevenci, plní úlohu kontroly, poradce a další. Jak uvádí Lazarová (2008), učitelé se každý den pohybují v síti vztahů a jsou žádáni o pomoc či radu, což se stává běžnou součástí jejich práce, neboť učitelé jsou, na rozdíl od školních poradenských odborníků, téměř vždy v centru dění. Zároveň je na ně kladen obrovský tlak, aby předcházeli sociálně patologickým jevům a zvládali profesionálně krizové situace ve škole, což se postupně stává součástí učitelské profese. Učitel musí často řešit nestandardní krizové situace ve škole, kdy je vyžadována profesionální, ale také rychlá a intuitivní reakce, a často si v těchto situacích musí učitel poradit zcela sám. A i když je pro učitele role poradce, preventisty, mediátora, pomocníka či krizového pracovníka takřka přirozená, převážná většina učitelů postrádá odborné vzdělání či výcvik v poradenství a zvládání krizí, neboť učitelé jsou v průběhu studia převážně připravováni na role spojené s výukou. Lovasová (2006) varuje, že bohužel chybí teoretická příprava pedagogů v oblasti rozpoznání i řešení šikany. Strach některých pedagogů z možné náročnosti řešení šikany a bezradnost vede až k přehlížení a snaze raději situaci neřešit a vše zlehčovat.

Z obsahové analýzy studijních plánů studentů učitelství vychází, jak uvádí Bělík a Svoboda Hoferková (2018), že problematika sociálních deviací a rizikového chování bývá v rámci pedagogických fakult zahrnuta spíše do předmětů volitelných či povinně volitelných, nikoliv do předmětů povinných. Na fakultách ostatních obdobná problematika bývá zahrnuta v ještě menší míře. V rámci výzkumu z let 2016/2017 bylo zjištěno, že více než polovina dotázaných pedagogů se v rámci svého studia setkala s problematikou prevence sociálních deviací. Pedagogové byli také dotázáni na oblast rizikového chování, ve které se cítí bezradní, a neví si v oněch situacích rady. Nejčastěji byla volena možnost „šikana včetně kyberšikany, jiné formy agresivního chování“. Autoři hodnotí uvedená zjištění jako alarmující a upozorňují, že je velmi důležité, aby se pedagogové i nadále vzdělávali a je potřeba je v tom náležitě podporovat. Ciklová (2016) zmiňuje, že velkým problémem v praxi je právě plná řada neodborných zásahů proti šikaně, které jsou způsobeny nedostatečnou přípravou pedagogů i ostatních odborníků pro práci s třídním kolektivem. Odborníků, kteří umí řešit pokročilou šikanu, je velmi málo. Pro úspěšné řešení šikany je potřeba odborná příprava. To potvrzuje i Kolář (2011), který zmiňuje, že pro boj s šikanou je důležité účinné vzdělávání všech, kteří se mohou s šikanou potkat. Upozorňuje na fakt, že odborníků na řešení šikany a vzdělávání v této oblasti je velmi málo. Pro úspěch v boji s šikanou je potřeba odborné přípravy.

Matoušek a Matoušková (2011) uvádí, že učitel je na začátku nejvýznamnější osobou a autoritou ve škole. Učitelem je dítě hodnoceno, z čehož si v prvních letech dítě odvozuje i vlastní hodnotu, která se později opírá i o přijetí žáka ostatními spolužáky. Pokud učitel projevuje nezáměr či jedná agresivně, může tak podporovat šikanování ve třídě. Může dokonce agresorům označit jedince v nějakém ohledu nedostačivého, kterého se pak spolužáci cítí oprávněni bezrestně napadat. To potvrzuje i Dařílek (2013), který uvádí, že učitelé mohou svým chováním šikanu i podporovat, v případě, kdy s šikanou souhlasí, nemají zájem se jí zabývat nebo nejsou schopni šikanu rozpoznat. Učitelé mohou mít potíže zvládat problémové chování žáků, a pak tedy mají obavy i z konfrontace s agresivními žáky. Učitelé často stojí osamoceni vůči celé třídě a může se u nich objevovat strach z agrese a šikany. Agresivita se objevuje zejména v těch školních prostředích, kde panují příliš autoritativní, chladné, neosobní vztahy. Příspěť může nevhodný styl řízení vztahů ve skupině, neschopnost stát se pro žáky přirozenou autoritou, morální nezralost, nevhodnost motivace pro práci s dětmi či malé nadání pro práci učitele. Richterová, Zvírotsky a Bendl (2022) upozorňují, že pedagog může

většinou nechtěně a nevědomě šikanu podporovat tím, že oslovuje žáka přezdívkou (která je ve skutečnosti nadávkou od agresora), poukáže na nepříznivou situaci někoho ze spolužáků nebo projevuje své rasistické či xenofobní názory. Nesmíme zapomínat na to, že učitel sám neustále spoluvytváří dění ve třídě.

Z výzkumu zaměřeného na pohledy pedagogů na výskyt rizikového chování a jeho prevenci z let 2016/2017 vyplývá, že pedagogové se z forem rizikového chování nejčastěji setkávají s agresivním chováním včetně šikany, kyberšikany a sebepoškozování (uvedlo celkem 78 ze 120 učitelů ze základních škol). A jako nejzávažnější projev rizikového chování pedagogové uvedli, opět na prvním místě, agresivní chování včetně šikany a kyberšikany (48 respondentů ze 120). Ovšem zároveň agresivní chování pedagogové volili jako druhé nejčastější při volbě oblasti, kterou vnímají jako dobře zvládnutou. Autoři vyvozují, že tak respondenti uváděli proto, že pro tato témata mohou mít například zpracovaný preventivní program a jsou nějakým způsobem ve školách diskutována (Bělík, Svoboda Hoferková, 2018).

Učitel si může šikany všimnout díky změně klimatu v dané třídě a dalším varovným signálům (jako jsou nadávky, neobvyklé přezdívky, změny v zasedacím pořádku, vyhýbání se žáka určitým místům či situacím, jako je převlékání na tělocvik nebo trávení přestávky ve třídě apod.) nebo nápadným změnám (zhoršení prospěchu). Zde má výhodu učitel, který je se svou třídou v kontaktu i mimo výuku (Richterová, Zvírotsky, Bendl, 2022).

2.3 Možnosti prevence a intervence šikany

Následující podkapitola se již věnuje problematice předcházení a léčby šikany.

Prevence

Herzog (2009) uvádí, že slovo prevence vychází z latinského slova *praevenire*, které znamená něčemu předejít. Dle Pavlas Martanové (2013) prevence znamená předem učiněná opatření, která jsou včasnou obranou či ochranou. Bělík a Svoboda Hoferková (2018, s. 35) definují prevenci jako „...*soustavu opatření, která mají předcházet nějakému nežádoucímu jevu, například nemocem, zločinům, nehodám, neúspěchu ve škole, sociálním konfliktům, násilí a podobně.*“. Ciklová (2016) říká, že prevence je soubor aktivit nebo také soustava opatření, která podporují pozitivní chování a také předcházejí negativním jevům v mnoha oblastech. Jde také o výchovu ke zdravému

životnímu stylu, zdravému sebevědomí i rozvoji sociálních kompetencí a dovedností, k efektivnímu řešení konfliktů a zvládnání zátěžových situací.

Bělík a Svoboda Hoferková (2018) dále uvádí, že prevence rizikového chování je nejčastěji dělena na primární, sekundární a terciární. Prevence primární je směřována na dosud nezasažené jedince, v rámci prevence působí rodina, škola či lokální prostředí pomocí výchovy, vzdělávání, volnočasových aktivit, poradenství, prací s hodnotami apod. Primární prevence je dělena na specifickou a nespecifickou. Specifická primární prevence se zaměřuje na určité cílové skupiny, kde se předpokládá negativní vývoj, v případě, že na ně nebude preventivně působeno. Systémem aktivit specifické primární prevence se snažíme předcházet vzniku či omezovat nárůst výskytu negativních jevů. Specifickou primární prevenci dále můžeme dělit na všeobecnou (cílovou skupinou je běžná populace, působeno je na její postoje, hodnoty a chování), selektivní (cílovou skupinou jsou skupiny se zvýšeným rizikem vzniku různých forem rizikového chování a je zde snaha posilovat sociální a komunikační dovednosti, vztahy apod.) a indikovanou primární prevenci (zde se již pracuje s velmi ohroženými jedinci či jedinci, u kterých se již rizikové chování objevilo, a je zde snaha o snížení četnosti výskytu a snížení dopadů rizikového chování). Nespecifická primární prevence zahrnuje metody a přístupy, které harmonicky rozvíjí osobnost a vedou ke smysluplnému trávení volného času. Nespecifická prevence se nezaměřuje na konkrétní cílovou skupinu ani na určitý typ rizikového chování. Sekundární prevence se zaobírá rizikovými jedinci či celými skupinami, u kterých je hrozba, že se stanou pachateli, anebo oběťmi trestné činnosti, sociálně patologických jevů apod. Terciární prevence se snaží znovu navrátit jedince do společnosti a zmírňovat dopady jejich činnosti (zde řadíme i harm reduction). Kraus (2014) prevenci ještě rozlišuje na prevenci plošnou (zaměřenou na celou populaci), skupinovou (zaměřenou na určité skupiny) a individuální (zaměřenou na konkrétního jedince).

Jak Kraus (2014) uvádí, proto, aby prevence byla účinná, je nutné, aby splňovala tři zásady, a to princip systémovosti, systematičnosti a komplexnosti. Jde o to, že veškeré činnosti musí tvořit systém. Všichni aktéři by měli spolupracovat (rodina, škola a další zařízení). Všechno působení musí probíhat průběžně a kontinuálně (ne pouze jednorázově). U veškerých prvků prevence i jejích aktérů by měla být provázanost. Je důležité působit na všechny složky jedince (kognitivní, emocionální i konativní) – působit komplexně. Herzog (2009) zmiňuje, že prevence by se měla týkat chování každého jedince, včetně vzájemných vztahů, a měla by být součástí celého výchovného

procesu ve škole. Bendl (2003) také uvádí, že klíčovým předpokladem pro úspěšný boj s šikanou je právě systémový přístup. Nelze se spoléhat pouze na jedno nebo pouze několik opatření, ale je potřeba, aby opatření na sebe navazovala a tvořila jeden logický a smysluplný celek. Také Richterová, Zvírotský a Bendl (2022) uvádí, že nejúčinnější prevence školního šikanování je systematická, promyšlená, dlouhodobá, pravidelně prověřovaná, aktualizovaná a akceptovaná všemi pracovníky školy, kterých se týká. Je také potřeba, aby školní poradenské pracoviště dobře fungovalo, preventivní aktivity byly zařazovány průběžně do výuky, aby docházelo k systematickému budování pozitivního školního klimatu a spolupráci všech podílejících se na výchově.

Jak Titmanová (2019) uvádí, cílem preventivních programů v nejobecnějším slova smyslu je podpora a ochrana zdraví žáků, předcházení výskytu rizikového chování a také rozvíjet znalosti, dovednosti a postoje, které působí protektivně před rizikovým chováním.

Ciklová (2016) říká, že mezi klíčové dokumenty pro realizaci prevence patří školní preventivní strategie, minimální preventivní program a program proti šikanování. Školní preventivní strategie je dlouhodobý program, nejčastěji na 3 – 5 let, který školní metodik prevence průběžně vyhodnocuje a následně zpracovává závěrečnou evaluační zprávu. Minimální preventivní program je zpracováván na příslušný školní rok školním metodikem prevence ve spolupráci s dalšími pedagogickými pracovníky a podporou školy. Školní metodik prevence je jeho iniciátorem, koordinátorem a zpracovatelem. Program proti šikanování pak spolu s obecnou prevencí (dobré sociální klima, vztahy, ...) efektivně působí proti šikanování. Je potřeba jej zařadit do života školy na všech úrovních – do řízení školy, vzdělávání pracovníků školy i do preventivně výchovné a vzdělávací činnosti žáků. Vhodné je také zpracování krizového plánu (obsahujícího jasné postupy ke konkrétním rizikovým projevům chování) či vnitřních směrnic (postupy pro řešení problémů a chod celé organizace). Bělík a Svoboda Hoferková (2018) také hovoří o tom, že veškeré preventivní činnosti musí být zahrnuty v preventivním programu školy. Tento preventivní program je součástí školního vzdělávacího programu vycházejícího z příslušného rámcového vzdělávacího programu. Preventivní aktivity jsou realizovány přímo školou či dalšími institucemi, jako jsou policisté, sociální pracovníci nebo pracovníci z různých neziskových organizací.

Kyriacou (2005) uvádí, že potírat šikanu lze dvěma způsoby. Jedním způsobem je přímo vypracování celoškolské strategie či výchovného programu pro žáky s důrazem na potírání šikany a pomoc šikanujícím i šikanovaným, který má obrovský vliv na snížení

šikany na takřka zanedbatelnou úroveň. Nebo lze působit na zkvalitňování společenského chování, vztahů, uznávání práv ostatních, podporovat spolupráci, důvěru, v tomto případě přímo slovo šikana nemusí vůbec padnout.

Kolář (2011) přichází v roce 2003 se svým Hradeckým školním programem proti šikanování, v rámci kterého se podařilo jeho absolventům snížit výskyt šikany až o více než 40 %. Patří mezi nejlepší školní programy proti šikanování na světě. Ciklová (2016) tento program popisuje jako účelné a nenásilné zakomponování metod první pomoci, celkové léčby třídní skupiny a celoškolských aktivit do života školy.

Jak Stanzelová (2011) uvádí, v praxi se můžeme setkat s řadou preventivních programů. Využít lze programů primární prevence šikany, programu včasné intervence (kdy proběhne základní diagnostika třídy a také práce se skupinovou dynamikou), komplexního programu primární prevence (které se rovněž věnují prevenci) či adaptačního výjezdu (kde probíhá intenzivní práce se skupinovou dynamikou při využívání aktivizujících zážitkových metod).

Bréda, Dandová a kolektiv (2017) dodávají, že preventivní aktivity jsou často hodně podceňovány a vnímány jako nutná formalita. Avšak preventivní aktivity jsou velmi důležité, neboť, mimo varování před rizikovými jevy, napomáhají zlepšovat klima ve třídě i v celé škole i vztahy mezi učiteli a žáky. I proto je důležité, aby se pedagogové opravdu podíleli na tvorbě minimálního preventivního programu, aby lépe porozuměli jeho smyslu a věnovali se mu ve výuce.

Z Metodického pokynu ministryně školství, mládeže a tělovýchovy k prevenci a řešení šikany ve školách a školských zařízeních (č.j. MSMT-21149/2016) vyplývá, že škola by měla odmítat násilí a také zneužití moci v jakémkoliv podobě a také přiznává riziko výskytu šikany. Je důležité, aby se na prevenci šikany podílela celá škola. Vedení školy by mělo pověřit minimálně jednoho pedagogického pracovníka, který se bude věnovat problematice prevence a řešení šikany a bude se v této problematice pravidelně vzdělávat. Škola by měla nastavit konkrétní a srozumitelná pravidla chování ve svém školním řádu a stanovit důsledky za jejich porušení. Stanovena by měla být také třídní pravidla. Škola by měla usilovat o včasné odhalení šikany pomocí systému vzájemné komunikace mezi pedagogy o varovných signálech a dalších rizikových faktorech a také pomocí pravidelného monitoringu. Škola své členy vzdělává v problematice šikany, také je podporuje a dále rozvíjí, realizuje specifickou primární prevenci rizikového chování v rámci svého preventivního programu školy a má vypracovaný školní program proti

šikanování. Škola také zajišťuje pravidelnou realizaci třídnických hodin. Má také zmapovanou síť dostupné pomoci pro žáky i pedagogy.

Bělík (2022b) uvádí, že součástí prevence je také poradenství (kterému jsme se věnovali na začátku kapitoly) směřované na děti a mládež (především sociálně výchovné poradenství), ale také na rodiče, pedagogy a další. Sociální pedagog, který je odborníkem na prevenci rizikového chování, přípravu různých projektů, koordinaci aktivit školního poradenského pracoviště a na komunikaci s rodiči a dalšími spolupracovníky školního poradenského pracoviště, najde své uplatnění i v rámci prevence. Z praxe vyplývá, že se toto řešení realizace preventivních aktivit jeví jako značně efektivní. Pro úspěšnou prevenci je také potřeba provádět depistáž problémových jedinců a také problematických jevů. A jedincům, kteří jsou nebo jim hrozí, že by mohli být zasaženi problémy, nabídnout pomoc, poradenství a podporu. Dulovics a Niklová (2020) také uvádějí, že zásadní úlohou sociálního pedagoga je prevence rizikového chování na základních školách.

Dále se v této podkapitole zaměříme na základní metody a možnosti prevence šikany uplatnitelné pedagogickými pracovníky v praxi, neboť, jak uvádí Bělík a Svoboda Hoferková (2018), právě pedagogičtí pracovníci a další odborníci v běžném školním prostředí poskytují preventivně výchovnou činnost, v rámci které poskytují poradenskou činnost, péči a intervenci dětem v riziku či již s projevy rizikového chování.

Junová (2018) říká, že základní a velmi univerzální metodou je **rozhovor**, který může mít rozmanitou funkci i účel (může být diagnostickým, poradenským, výchovným či terapeutickým). Jednou ze stěžejních dovedností potřebných pro úspěšné vedení rozhovoru je aktivní naslouchání. To potvrzuje i Kraus (2014) a dále uvádí, že metoda rozhovoru je východiskem pro mnoho dalších metod. Sociálněpedagogický přístup upřednostňuje využívání otevřených otázek v rozhovoru.

Jako další metodu můžeme zmínit, jak uvádí i Junová (2018), organizování neboli **pedagogizaci prostředí**, kdy je prostředí využíváno jako výchovný prostředek. V rámci provádění pozitivních změn v prostředí je působeno na vychovávaného jedince a jeho jednání. Může se jednat o uspořádání lavic ve třídě do kruhu, úprava pozemku v okolí školy, či se můžeme zaměřit na změny v osobnostní stránce prostředí, a to prostřednictvím zlepšování vztahů či zásahem do velikosti a struktury skupin (limit maximálního počtu žáků ve třídě). To potvrzuje i Kraus (2014) a upozorňuje, že tato metoda vyžaduje značnou kreativitu, vynalézavost a aktivitu ze strany vychovatele.

Ve školním prostředí je také příhodno využívat **práci se skupinou**. Skupina má často na jedince větší vliv než jednotlivec. Vlivu skupiny se může využívat v prevenci, terapii, reedukaci i resocializaci. Skupinová práce najde své různorodé využití právě ve výuce (Junová, 2018). Podstatou této metody je využití skupinového tlaku na členy skupiny. Tento skupinový tlak je tvořen názory a postoji, které nejvíce ovlivňují jedinci s největší prestiží ve skupině. Pedagog by měl tedy své úmysly nejprve probrat právě s těmito vůdci a snažit se je před nimi prosadit, pak je pravděpodobnost jejich prosazení velká. K tomu je ale potřeba dobré znalosti vztahů uvnitř skupiny (Kraus, 2014).

Mezi další sociálně výchovné metody řadíme **metodu situační**. Jak Kraus (2014) uvádí, jde o vhodné uchopení a usměrnění životní situace, ze které se stává situace výchovná, která se odehrává v rámci několika uzlových bodů, jež jsou pro její vývoj zásadní. Jak dále Junová (2018) uvádí, životní situace je komplexem podnětů (jevů, osob či vztahů), které se vyskytují v určitém místě a čase. Jedinec je těmito vlivům vystaven a reaguje na ně.

Dále můžeme zmínit **metodu inscenační**, která se od předchozí metody liší, jak uvádí Kraus (2014), v tom, že je uměle navozená, tedy modelová. V rámci této metody jsou rozděleny jejím aktérům role, které jsou jimi následně hrány, což je nutí se vcítit do prožitků a jednání udělených rolí. To vede k lepšímu chápání mezilidských vztahů a také lepšímu řešení problémů. Jak Junová (2018) uvádí, hraní rolí umožní jeho účastníkům, aby si své schopnosti vyzkoušeli v bezpečném prostředí. Tyto modelové situace se dají dobře využít v rámci prevence rizikového chování pro rozvoj empatie a dalších sociálních dovedností.

Říčan a Janošová (2010) uvádí další možnosti, které mají školy v prevenci šikany. Základem je **vzájemná solidarita pedagogů**, zda se na sebe a své vedení mohou spolehnout a vzájemně se podrží. Dále je to **zlepšování vzájemných vztahů**, zejména důvěry mezi rodiči a školou (objevuje se strach či odpor k autoritám, neschopnost zaujmout roli autority, chybí spolupráce). Tipem je založení **občanského sdružení rodičů**, které může být rovnocenným partnerem pro vedení školy. Dalším příkladem je **rozvíjení průřezových témat osobnostní a sociální výchovy**, zejména **etické výchovy**. V rámci té by měla být dětem vštěpována úcta k druhým a ke všemu živému, solidarita, soucit, obětavost k slabým a potřebným, čest a také upřímnost k sobě i ostatním. Základem je osobní příklad učitele (který je nositelem těchto hodnot) a také praktická zkušenost žáků. Etické hodnoty mají tvořit stálou a samozřejmou součást prostředí školy. Další možností je **věnování individuální pozornosti** dětem

s nejrůznějšími problémy – sociálními, osobními, zdravotními nebo vztahovými, zaujmout **realistický a také otevřený postoj k šikaně** – dát najevo, že je šikana brána jako reálný a závažný problém, každý případ šikany či agresivního jednání je řešen, a otevřeně o tom informovat žáky i rodiče. Zajištění dostatečného **pedagogického dozoru** a taky jeho techniky tak, aby vzniklo co možná nejméně příležitostí k šikaně unikající pozornosti pedagogů. Seznámit se s **metodickým pokynem MŠMT** věnovaným šikaně a postupovat dle něj při prevenci i řešení konkrétních případů. Formulace **školního řádu** tak, aby zahrnoval prevenci šikany, postih i nápravu. Měl by obsahovat zásady solidarity, ohleduplnosti a ochrany slabších i výslovný zákaz fyzického násilí, zneužívání síly k ubližování a další, pojem šikana však nemusí být vůbec zmíněn. Se školním řádem musí být seznámeni všichni žáci i jejich rodiče. Důležité je umožnit pedagogům přístup k základní **literatuře** z oblasti šikany, umožnit **absolvování kurzu prevence a řešení šikany** alespoň jednomu pedagogovi působícímu na škole. Zásadní je také **monitorovat a řešit i téměř nepatrné projevy šikany** a jiného agresivního jednání. Při podezření na šikanu či při jejím provalení šikanu **řádně prošetřit, uplatnit odpovídající sankce a výchovné postupy** zajišťující obnovu vztahů v zasažené skupině a dlouhodobě ji poskytovat podporu a pomoc. Dle potřeby přizvat odborníky z daných oblastí.

Čapek, Navarová a Ženatová (2017) uvádějí, že posilování vztahů ve třídě může být podpořeno skupinovou prací, prací ve dvojicích, zaváděním prvků vzájemného hodnocení, využíváním prvků vzájemného učení i dobrým klimatem.

Konkrétní metodou prevence může být například metoda **třídní charty proti šikanování**, kterou zmiňují někteří autoři. Jak říká Kolář (2011), třídní charta proti šikanování obsahuje pravidla, která jsou přímo zaměřena proti šikaně. Charta vytváří jasné mantinely a podporuje žáky, aby viděli násilí z pohledu „zákona“ (řádu třídy) a důsledků plynoucích z jeho porušení i z hlediska práv druhých. Dařílek (2013) tento postup popisuje jako jednu z možností preventivního působení. Cílem této techniky je zdůraznit, že šikana je nežádoucí a zabránit jí, tímto způsobem se určí hranice. Důležitý pro efektivitu této metody je podíl všech žáků na její tvorbě. Jak Řičan a Janošová (2010) uvádí, v rámci této metody pedagog s žáky diskutuje o tom, jak by se měl učitel chovat k žákům, a naopak oni k němu, a jak žáci k sobě navzájem. Pedagog by měl diskusi usměrňovat a snažit se, aby zásady nebyly formulované jen do podoby zákazů. Dařílek (2013) zmiňuje, že postup může být různě pozměňován, ale nejčastěji aktivita probíhá takto: nejdříve každý žák napíše sám za sebe pravidla, jak by chtěl, aby se k němu ostatní

členové skupiny chovali, poté se žáci rozdělí do skupinek a hodnotí, která pravidla jsou nejdůležitější pro danou skupinku, následně jsou pravidla zástupci skupinek prezentována a společně seřazena dle důležitosti, následuje diskuse všech žáků. Na závěr se domluví a prodiskutují následky pro jedince, kteří pravidla poruší. Je dobré chartu vystavit a podepsat se pod ní.

Mezi další metodu prevence můžeme zařadit **třídnické hodiny**, které jsou, jak uvádí Mertin, Krejčová a kolektiv (2020), jedním z velmi účinných prostředků posilování koheze třídy i rozvoje sociálních dovedností žáků v dané třídě, a jsou tedy velmi účinnou formou prevence výskytu negativních vztahů a chování ve třídě. Ideální je stabilně zakomponovat třídnické hodiny do rozvrhu. Při třídnických hodinách se učitelí otevírá prostor pro otázky týkající se života ve třídě, kterým by mělo být věnováno dostatek času, aby mohl reflektovat ve třídě opravdu každý a tím mohl učitel získat cenné diagnostické informace. Je vhodné zařadit také aktivity, které podpoří spolupráci, diskusi, vzájemné poznávání žáků či vyjádření názorů. Ciklová (2016) doplňuje, že v rámci třídnických hodin může učitel s žáky řešit aktuální problémy třídy či prostor využít pro práci s pravidly třídy, pro prevenci rizikového chování, anebo pro odreakování nepříjemných pocitů z dění ve třídě.

Skopalová a Janiš (2017,) zmiňují metodu **komunitního kruhu**, což je forma skupinové práce. Tuto metodu lze využít v rámci prevence rizikového chování i při řešení problémů ve třídě. Často je tato metoda využívána například v pondělí ráno a při poslední vyučovací hodině v pátek. I třídnické hodiny mohou být realizovány v rámci komunitního kruhu. Pomoci může i **pedagogická komunita**, tu Říčan a Janošová (2010, s. 116) popisují jako „*systematické budování třídní pospolitosti, ve které má každý jedinec své místo a která je partnerem třídního učitele*“. Autoři (Říčan a Janošová, 2010) dále uvádí, že může mít podobu pravidelného setkání (nejlépe jednou týdně), kdy žáci i s učitelem sedí v kruhu a projednávají důležité záležitosti včetně konfliktů. V takovém kruhu probíhá nácvik komunikace, metody zážitkové pedagogiky – různé hry s cílem zlepšení vztahů mezi žáky. Principem je učit žáky uvědomovat si své pocity a učit se je rozumně projevovat.

Říčan a Janošová (2010) přichází s další možností aplikace prevence, kterou jsou **víkendové rekreačně-zážitkové pobyty** pro třídu, rodiče žáků a učitele. V rámci tohoto pobytu se mohou účastníci lépe poznat, navázat lepší vztahy, prohloubit důvěru a sounáležitost. Díky tomu spolu v budoucnu budou schopni lépe spolupracovat a budou lépe překonávat případné problémy.

Důležitým tématem je také ovlivňování **školního a třídního klimatu**. Jak uvádí (Spalková, 2007), šikana negativně narušuje a poškozuje mezilidské vztahy a právě i celkové klima ve třídě a ve škole obecně. Pak se tato špatná atmosféra může odrážet na vztazích mezi učiteli i žáky. Dle Čapka (2010, s. 13) je třídní klima definováno jako „*souhrn subjektivních hodnocení a sebehodnocení vnímání, prožitků, emocí a vzájemného působení všech účastníků, které v nich jako ve spolutvůrcích a konzumentech vyvolávají edukační i jiné činnosti v daném prostředí.*“. Čapek (2010) dále uvádí, že o klimatu mohou nejlépe vypovídat samotní žáci a učitel – tedy účastníci klimatu. Pro dobré klima je potřeba spolupráce obou. Role učitele je ale velká, neboť učitel má v rukou nejúčinnější způsoby ovlivňování klimatu, je iniciátorem a diagnostikem. Důležité je tedy, aby učitel usiloval o vytvoření pozitivního a suportivního klimatu a vytrval v této snaze. Činnost pedagoga by se měla zaměřovat především na aspekty utvářející klima, jako jsou komunikace a vztahy ve třídě, volba vyučovacích metod a edukačních aktivit, způsob hodnocení ve třídě, kázeňské vedení třídy, zapojování žáků a také prostředí třídy. Klimatu třídy prospívá, když pedagog spíše upozadí svou mocenskou roli a, kde je to možné, přenechá iniciativu a aktivitu žákům. Zvláštní důležitou roli má třídní učitel pro svou třídu, jelikož se stává jejím obhájcem, motivátorem a také sociálním vzorem. Průcha (2002) říká, že kvalita klimatu ve třídě je jedním z ukazatelů kvalit učitele. Bittmannová a Bittmann (2016) uvádí, že bezpečného klimatu ve třídě dosáhneme v první řadě dobře nastavenými pravidly, atmosférou důvěry a příležitostí zaměřit se na jakýkoliv problém, s možností vyjádřit se pro každého. Podpořit klima můžeme adaptačními kurzy, třídnickými hodinami či péčí o vztahy ve třídě.

Dařílek (2013) uvádí, že čím lepší jsou vztahy mezi učitelem a žákem, tím je pravděpodobnost agresivního chování žáků nižší. Je tedy důležité a velmi efektivní upevňovat **pozitivní vztah mezi učitelem a žákem**. Mezi další efektivní postupy pro zvládnutí agresivního chování žáků patří **odměňování jakéhokoliv žádoucího chování žáka** (neagresivní chování). Je také důležité s dětmi **mluvit**. Mluvit o agresi, snažit se porozumět celé situaci, jaké pocity dítě zažívá, co agresi spouští, nabízet alternativní způsoby řešení situace. Další možností je **rozvíjení sociálních dovedností**, jako je například asertivita (hájení si svých práv, zároveň nepoškozování práv druhých, schopnost vyjednávat, sociální hodnocení apod.). Učitelé by se měli snažit o **redukcii agresivních modelů** (omezit sledování televizního násilí, hraní agresivních počítačových her, diskutovat o tom s žáky, nabízet nenásilná řešení situací). Měli bychom být také

důslední a dávat jasně najevo, že je agrese nepřijatelná a není tolerována, a také vysvětlit proč. Autor připouští použití **trestů**, které je však potřeba využívat v kombinaci s jinými technikami. Je také potřeba děti **vést k altruismu**, pomoci potřebným, probouzet v dětech zájem o druhé, empatii. Vedme děti k **přijetí odpovědnosti za agresi**. Zapojme do výuky **kooperativní techniky**, odměňujme spolupráci, pomoc a schopnost domluvit se. Další technikou je **hraní rolí**. Možností je také řešení konfliktů mezi žáky **vyjednáváním**, a to pomocí několika kroků: děti posadíme tváří v tvář, měly by souhlasit se snahou konflikt vyřešit, respektem názoru druhého, neshazovat druhého. Děti postupně vyjádří svůj názor. Začíná vyjednávání, děti se dohodnou na třech kompromisních řešeních. Následuje posuzování všech variant a děti hledají uspokojivé východisko pro obě strany. Na závěr vytvoří dohodu a plán činností, aby řešení nabylo účinnosti. Můžeme poskytnout **alternativní způsoby uvolnění napětí**, odreagování – hry, sport, fyzická práce, boxovací pytel, bušení do polštáře, kreslení pocitů, hudba, tanec, trhání novin, křičení (ve vhodných prostorách), relaxace, meditace, imaginace. Jde však spíše jen o první pomoc, dále musí přijít na řadu další techniky. Další možností je zavedení **bodovacího systému**, kdy je bodováno žádoucí a (body odečteny za) nežádoucí chování dětí. Za rozdíl mezi body je pak vyplacena odměna.

Říčan a Janošová (2010) dále zmiňují uplatňování **individuálního sledování potenciálních obětí**, při běžných i výjimečných školních činnostech, nebo také pravidelné **individuální rozhovory se všemi žáky**, kdy si učitel zve k pohovoru žáky, zajímá se o jejich starosti i radosti, plány, problémy se spolužáky apod. Tyto rozhovory mohou ve výsledku velmi ušetřit čas jinak strávený složitým rozplétáním rozmanitých výchovných problémů, kterým se tímto způsobem předejde.

Richterová, Zvírotsky a Bendl (2022) uvádí, že je důležité děti vést k tomu, aby v případě, že na svůj problém samy nestačí, aktivně vyhledávaly pomoc, což může být tím prvním, nejtěžším a zároveň nejdůležitějším krokem. Autoři uvádí, že o šikaně je v rámci prevence důležité mluvit. Děti by se měly učit o náročných a nepříjemných tématech mluvit. Učitel by měl využívat vhodných příležitostí a téma šikany otevírat, měl by dát najevo nesouhlas, pokud mezi žáky uslyší projevy nějakého typu nesnášenlivosti, pomlouvání, zesměšňování apod. Téma šikany (příčemž slovo šikana nemusí vůbec zaznít) by mělo být systematicky zařazováno do výuky.

Stanzelová (2011) uvádí, že je možná také realizace „**hodin prevence**“, kdy do třídy vstupuje školní metodik prevence a realizuje prevenci. Využívány jsou suplované hodiny, či se podílí na třídnické hodině, anebo je prevence realizována v rámci

hodin občanské výchovy či výchovy ke zdraví. Uspořádána může být také akce ve stylu dne proti šikaně či celého týdne nebo měsíce. Vhodné také je, když dobře funguje činnost školního klubu, do které je zařazována skupinová práce a smysluplná náplň volného času.

Diagnostika

Jak uvádí Mertin, Krejčová a kolektiv (2020, s. 162), diagnostika ve smyslu „*rozpoznání průběhu vzdělávání a porozumění výsledkům a aktuálnímu stavu dítěte i souvislostem a případně i příčinám tohoto stavu je významnou součástí každodenní činnosti učitele, výchovného poradce i školního psychologa*“. Autoři (Mertin, Krejčová a kol., 2020) dále uvádí, že učitel provádí pedagogickou i psychologickou diagnostiku dítěte v podstatě bez přestání, zásadní diagnostická činnost leží právě na učiteli. Výchovný poradce se zabývá převážně diagnostikou celé školy a jejích tříd. Diagnostika školní třídy je užitečná pro své zjišťování aktuálního stavu třídy, možností vývoje, potřeb i obtíží žáků, silných i slabých stránek, zjišťují se struktury vztahů, dynamika skupiny, klima ve třídě. Výstupem je pak plán dalších postupů práce se třídou či intervence pro potlačení výskytu konkrétního jevu. Lovasová (2006) říká, že pokud chceme zjistit, zda žák je či není obětí šikany, je potřeba se na něj aktivně zaměřit, všimnout si každé netypické změny a dalších varovných známek. Bendl (2003) říká, že pro odhalení šikany je důležité se dívat okolo sebe, všimnout si dění ve třídě a chování jednotlivých žáků. Zejména zaměřit svou pozornost na potenciální oběti a agresory. Jak autor dále uvádí, na školách jsou také často využívány schránky důvěry, kde se mohou žáci anonymně obrátit na pedagogy.

Dařílek (2013) uvádí, že před samotným řešením šikany je potřeba provést základní diagnostiku šikany. Nejdříve je potřeba šikanu identifikovat, dále rozhodnout, zdali jde o šikanu (odlišit ji od jednorázové agrese či škádlení). Následuje zjištění stádia šikany, druhu šikany (psychická, fyzická, kyberšikana, lynčování ...), odhad stavu skupiny. Součástí diagnostiky je také rozpoznání a reakce na varovné signály, aplikace anonymních dotazníků šikany, sociometrie.

Říčan a Janošová (2010) uvádí, že při provalení šikany je v první řadě **nejdůležitější zachovat klid**. Je zcela jasné, že nás situace může šokovat a rozčítit, což je zcela na místě (pamatujme však na to, že neodsuzujeme pachatele, ale jeho čin). Pro efektivní řešení šikany je potřeba **zjistit několik informací**, jako jak dlouho již šikanování probíhá, jak často k ubližování dochází, jakými způsoby šikana probíhá, kdo je iniciátorem a kdo mu pomáhá a jak, kdo je jen divákem a kdo se alespoň někdy oběti zastane, dá alespoň najevo nesouhlas, a kterým dalším žákům je ubližováno. Důležité je neztrácet čas

a věnovat se oběti, která může být zraněna, a také je potřeba zabránit agresorům ve vzájemné domluvě a ovlivňování svědků. Opačně je tomu, pokud se vyšetřuje „od nuly“, šikana se neprovalí, ale je možnost, že se děti, kterým je ubližováno, svěří doma rodičům, ale ti se bojí, že oznámení ničemu neprospěje. Zpravidla **šikanu vyšetřuje a řeší třídní učitel**, který si žádá informace po dalších vyučujících a dalších osobách, měl by také informovat vedení školy, které by mělo učitele plně podpořit. Neváhá si přizvat další odborníky (psychologa, výchovného poradce, preventistu, ...), se kterými může věc konzultovat a zvat je k řešení, avšak zodpovědnost by měla stále ležet na učiteli. Samotné vyšetřování šikany je velmi obtížné, má však velmi významný výchovný význam, jelikož samotné vyšetřování je součástí pedagogické práce.

V rámci diagnostiky je potřeba mít oči otevřené a pozorovat běžný život školy a zpozornět při výskytu **varovných signálů**, které jsou zmíněny v kapitole 1.3!

Richterová, Zvírotsky a Bendl (2022) uvádí, že ke každému podezření na výskyt šikany by se mělo přistupovat s vážností a zodpovědností. **A každé podezření je potřeba prošetřit.** Prošetření by mělo proběhnout rychle a diskrétně. Je také důležité provádět preventivní diagnostiku, která spočívá v monitorování vztahů ve skupině (např. pomocí sociometrie, peer-nomination dotazníků či prostým pozorováním a vyhodnocováním sledovaných jevů). Cílem diagnostiky u již propuknuté šikany je odhalit, co kdo komu a jak udělal – sestavit úplnější obraz o celé situaci.

Dle Koláře (2011) je důležité si na začátku, kdy se k nám dostanou signály o možném ubližování, vyhodnotit situaci a také posoudit, zda se jedná o šikanu, či ne. K tomu nám pomohou definice šikany i výčet projevů násilí (viz teoretické poznatky z 1. kapitoly). Je vždy potřeba posoudit, zda jsou přítomny znaky šikanování, a to: **záměrnost, opakování, samoučelnost agrese a nepoměr sil.** Je potřeba odlišit šikanování od škádlení a dalších typů násilí, jako je jednorázový konflikt, rvačka mezi podobně silnými jedinci, rvačka chlapců kvůli dívce, která se jim líbí, apod. V případě, že vyhodnotíme, že se opravdu jedná o šikanu (či jsme si téměř jisti), je potřeba se o šikaně dozvědět co možná nejvíce. Dle Kolářova trojrozměrného pohledu mapujeme šikanu jako nemocné chování, poruchy vztahů a jako závislost. Zaměříme se tedy na vnější příznaky šikany, také na stádium šikany a její zvláštnosti a také posoudíme vzájemnou vazbu mezi agresory a oběťmi a její intenzitu. Je také potřeba určit druh šikany (viz podkapitola 1.3). Užitečné je také toto základní mapování šikany doplnit o odhad síly a typu zakrývajícího a protiúdravného systému, zmapovat spouštěče šikany a také škody v nemocné skupině, zejména dopad šikany na oběť. Na základě zjištěných informací

ve výše zmíněných oblastech je navrhována diagnóza. Zmapování šikanování může vypadat například takto: viz Obrázek 2 – základní vnitřní mapa.

Základní vnitřní mapa	
Šikana ze tří praktických pohledů	
<i>Vnější pohled</i>	Pět agresorek, jedna iniciátorka a čtyři aktivní účastnice, opakovaně, přibližně čtyři měsíce psychicky týrají spolužačku ze třídy. Používají k tomu verbální přímou a nepřímou agresi.
<i>Závislost</i>	Vztahy oběti a agresorek jeví známky skrytého scénáře spolupráce. Oběť vyhledává přítomnost svých trýznitelů.
<i>Porucha vztahů</i>	Počáteční šikana ve třetím stadiu, je vytvořené jádro agresorek.
Formy šikany	
<i>Základní forma</i>	Divčí a psychická šikana, kyberšikana u žáků v osmé třídě.
<i>Neobvyklá forma</i>	Změna v základním schématu šikany. Rodiče iniciátorky a jedné aktivní účastnice ubližování jsou učitelé na škole, kde k šikaně došlo.
Doplňující informace	
<i>Zakrývající a protiúdržavný systém</i>	„Komplot velké šestky“ má zřetelné obrysy. V případě komplikací při nápravě lze předpokládat spuštění rozšířené varianty systému.
<i>Spouštěcí mechanismy</i>	Třídní učitelka výrazně preferuje charismatickou iniciátorku šikany.
<i>Odhad dopadu šikany na oběť</i>	Oběť je bojácná a ponížená, nejsou pozorovány signály patologické úzkosti.

Obrázek 2 – základní vnitřní mapa

Zdroj: Kolář, 2011, s. 168

Léčba šikany

Nyní se již zaměříme na konkrétní kroky vedoucí k léčbě šikany.

Richterová, Zvírotsky a Bendl (2022) uvádí, že prvním místem pomoci by ideálně měla být škola, kde jsou odborně připravení pracovníci (jako je metodik prevence, výchovný poradce případně psycholog či speciální pedagog), kteří naplňují strategii prevence rizikového chování. Avšak učitel je při prvních krocích (vyhodnocení signálů a další naložení s nimi) nejdůležitější. Autoři uvádí, že připravená škola si v počátečních stádiích šikany dokáže dobře poradit sama, pokud jí však nechybí odvaha a ochota. Lovasová (2006) uvádí, že pokud učitel šikanu odhalí, je potřeba, aby zaujal jasné stanovisko a dal najevo jistě a nekompromisně nesouhlas s šikanujícím jednáním před celou třídou a tím podpořil a ochránil oběť a zároveň dal najevo, že takové chování není tolerováno. Důležité je bezprostředně, veřejně a přiměřeně postihnout chování agresora. Autorka zmiňuje, že je důležité jednat o celé věci s rodiči, požadovat důslednou nápravu a také motivovat rodiče ke spolupráci s dítětem. Často však může být práce s rodiči (především s rodiči agresora) značně komplikovaná.

Kolář (2011) říká, že na základě informací zjištěných v rámci diagnostiky je vyhodnocena diagnóza. Zejména se jedná o určení stádia a formy šikany. Dále určíme,

zda je vhodné řešení první pomoc (symptomatická léčba, která rychle a bezpečně zastavuje šikanu), anebo celková léčba (léčba na úrovni školy, dlouhodobě pracující se vztahy v rámci celé třídy). Tyto kroky nám nastíní scénář ukazující směr řešení šikany a také, zda šikanu zvládne vyřešit škola sama, anebo je potřeba navázat spolupráci s dalšími odborníky. To potvrzuje i Richterová, Zvírotský a Bendl (2022), kteří uvádí, že v silách běžné školy by mělo být prošetřit a vyřešit první tři stádia šikany. U pokročilého stádia šikany je vhodné postup konzultovat s dalšími odborníky (například s pedagogicko-psychologickou poradnou). To potvrzují i Vágnerová a kolektiv (2009), když uvádí, že na vyšetřování pokročilé šikany jsou kladeny vyšší nároky, proto je v této situaci lepší požádat o pomoc odborníky. I proto se v této části práce budeme věnovat pouze řešení šikany v počátečních stádiích. Lepší rozeznání situace, kdy by škola měla situaci zvládnout sama a kdy by si spíše měla říct o pomoc, můžeme vidět na následujícím obrázku:

Situace, které zvládne škola sama.	1. První pomoc pro obyčejnou počáteční šikanu.
	2. Celková léčba pro řešení prvních dvou stadií šikanování, RTP – Rámcový třídní program (viz kap. 8.1 – <i>Dvě skupiny metod</i> , a 9.5 – <i>Úkoly v kostce, které vedou k efektu</i>).
Scénáře, kdy škola potřebuje pomoc zvenku.	3. První pomoc pro komplikovanou počáteční šikanu.
	4. První pomoc (krizové scénáře) pro obyčejnou pokročilou šikanu.
	5. První pomoc (krizové scénáře) pro komplikovanou pokročilou šikanu, patří sem například výbuch skupinového násilí, tzv. školní lynčování.
	6. Celková léčba pro třetí stadium šikanování s běžnou i komplikovanou formou, ZIP – Základní intervenční program (u organizovaných šikan, od třetího stadia vždy v kombinaci s první pomocí).

Obrázek 3 – klasifikace scénářů léčby

Zdroj: Kolář, 2011, s. 169

Kolář (2011) připomíná, že první až třetí stádium šikany, kdy normy, hodnoty a postoje vztahující se k šikanování ještě nejsou přijaty většinou, je považováno za počáteční šikanu. Jako pokročilou šikanu již chápeme čtvrté a páté stádium, v těchto stádiích jsou již normy, hodnoty i postoje vůči šikaně přijaty všemi či většinou. V rámci počáteční šikany šikanu nahlásí oběť či její kamarád, vcelku otevřeně o událostech mluví, svědkové šikany vyjadřují s šikanováním nesouhlas a beze strachu vypovídají, agresory nevnímají zcela pozitivně a mluví o tom, násilí nepopírají a vyhrazují se proti němu, s obětí soucítí, ve skupině je malá soudržnost i spolupráce. Pokročilá šikana se může vyznačovat tím, že šikanu ohlašují vystresovaní rodiče oběti, případně je šikana provalena

někomu z pedagogů, oběti jsou ustrašené, nechťjí příliš o tom, co se děje, mluvit, tvrdí, že se nic neděje, nebo výpovědi působí podezřele, svědkové brání agresory, násilí zlehčují a svalují vinu na oběť, kterou kritizují, ve třídě je těžká atmosféra strachu a nesvobody. Je příhodné všimnout si faktů poukazujících na pokročilost šikany, jako je závažnost a četnost agresivních projevů, jak závažné jsou dopady šikany na oběť, jak dlouho šikanování trvalo, jaký je počet obětí a agresorů, jaký postoj zaujímají žáci k šikaně.

Kolář (2011) uvádí čtyři skupiny metod první pomoci: první pomoc pro obyčejnou počáteční šikanu, pro obyčejnou pokročilou šikanu, pro neobvyklou počáteční šikanu a pro neobvyklou pokročilou šikanu. Tyto techniky v krátké době účinně zastavují šikanu, avšak neřeší její příčiny. Je proto důležité tyto techniky praktikovat i s komplexní dlouhodobou léčbou. V rámci této diplomové práce se zaměříme na první pomoc pro obyčejnou počáteční šikanu, neboť to je situace, se kterou by si měla škola poradit sama. V ostatních případech (pokročilá šikana či šikana neobvyklá) je již potřeba pomoci dalších externích odborníků, jak můžeme vidět na obrázku č. 3. – klasifikace scénářů léčby.

V rámci tohoto scénáře **první pomoci pro obyčejnou počáteční šikanu** se využívají metody nápravy: metoda vnějšího nátlaku a metoda usmíření. V rámci vyšetřování je pak volena jedna z těchto metod. Nyní se zaměříme na jednotlivé kroky této metody. Prvním krokem je odhalení závažnosti onemocnění skupiny a formy šikany prostřednictvím rozhovoru s informátory (pokud na šikanu upozornil dříve někdo jiný než oběť) a následně oběťmi. Pokud šikanu nahlásí rodiče, je potřeba se s nimi domluvit na spolupráci a způsobu ochrany dítěte a ubezpečit je, že se budeme snažit pomoci. Je důležité, aby o rozhovoru nevěděli ostatní žáci. To zabezpečíme tak, že mluvíme s žáky po vyučování, hovoříme s více žáky, a jen s některými o šikanování, navštívíme oběť nebo svědka u něj doma, či vyzveme skupinku žáků k plnění nějakého úkolu pod vedením asistenta pedagoga a jednoho žáka si k hovoru vezmeme bokem. Ve spolupráci s informátory a oběťmi jsou vytipováni vhodní svědci, kteří budou pravdivě vypovídat, kteří s obětí sympatizují nebo ji alespoň neodmítají. Dále s těmito svědky promluvíme opět tak, aby o rozhovoru ostatní žáci nevěděli. Zjišťujeme, co se kdy, kde a jak stalo. Tedy kdo je obětí, případně kolik obětí celkem je, kdo je agresorem a zda jich je více, případně kolik, kdo z nich útoky iniciuje, kdo se účastní šikanování, co, kdy, kde a jak agresori oběti prováděli, co je motivem, jak závažné agresivní a manipulativní projevy jsou a také jak dlouho šikanování trvá. Do konce vyšetřování je potřeba chránit oběť, například zvýšeným dozorem, zorganizovat bezpečné příchody a odchody ze školy,

v nejnútnejším prípade oběť zůstane doma. (Možné je také využít strategie, při které jsou vyslychání všichni žáci, nebo strategie, při které se využívají jak rozhovory se žáky, tak i dotazníkové šetření.) V případě, že jsme usoudili, že šikana vykazuje známky prvního nebo druhého stádia, uvažujeme o aplikaci metody usmíření, což si ověřujeme rozhovorem s oběťmi a rozhovorem s agresory. V opačném případě následuje rozhovor s agresory (s každým zvlášť), který je posledním krokem ve vyšetřování, a je potřeba se na něj dobře připravit, mít dostatek informací a důkazů. Je potřeba paralyzovat jejich agresi, zastavit je a ochránit oběť. Je potřeba vyšetřovaného zaskočit, aby nebyl připraven, neměl by hned na začátku rozeznat, co máme v úmyslu. Využíván je princip „přitlačení ke zdi“, kdy naznačíme, že jejich potrestání bude přísné, pokud se objeví jakýkoliv náznak šikanování, a může být věc nahlášena na policii. A také, že k jejich snaze při nápravě situace bude při řešení jejich chování přihlédnuto. Je vhodné, aby agresori svou výpověď napsali a podepsali. Může být rovnou svolána výchovná komise, kdy se setkají pedagogové agresora s jeho rodiči a je rozhodováno o výchovných opatřeních. Následuje třídnická hodina, pokud byla zvolena metoda usmíření, je třídou posouzeno společné úsilí. V případě, že byla zvolena metoda vnějšího nátlaku, je třída informována o potrestání agresorů. Po vyšetření ještě proběhne rozhovor s rodiči oběti, kdy jsou rodiče informováni o zjištění a závěrech školy a proběhne domluva o dalších opářeních. Každopádně je potřeba informovat rodiče všech žáků na třídních schůzkách o výskytu šikany. V případě pokročilé šikany je vhodné svolat mimořádnou schůzku. Po vyšetření šikany a potrestání agresorů následuje práce s celou třídou. Je potřeba budovat přátelské a bezpečné vztahy v celé třídě. Možné je využít spolupráce se středisky výchovné péče, pedagogicko-psychologickými poradnami a dalšími (Kolář, 2011).

Obdobně je postup uveden i v Metodickém pokynu ministryně školství, mládeže a tělovýchovy k prevenci a řešení šikany ve školách a školských zařízeních (č.j. MSMT-21149/2016). Je zde uvedeno, že pro volbu způsobu šetření a řešení šikany je zásadní vyhodnotit závažnost situace. Škola musí zvážit, zda šikanu zvládne vyšetřit a vyřešit sama (mělo by se jednat o počáteční šikanu), anebo požádá o pomoc externích odborníků (v případě pokročilé šikany). Žák, který je obětí, by neměl být důsledky řešení znevýhodněn. Škola zajišťuje ochranu oběti i informátorů a zároveň vyjadřuje k násilí negativní postoj.

Říčan a Janošová (2010) se také přiklání k řešení šikany za pomoci metody smíření u méně závažných případů, u vážnějších doporučují svolat výchovnou komisi (tedy metodu vnějšího nátlaku). Říčan (1995) uvádí zásady pro správný postup při vyšetřování

šikany, mezi které patří: neprozradit a chránit zdroj informací, dále neprozradit, co už víme, a nedat najevo, co ještě nevíme, vyslechnout oběť i agresora zvlášť a všechny výpovědi důsledně zaznamenat.

Kolář (2011) upozorňuje na fakt, že vedení rozhovoru by mělo být jiné u agresora a oběti. V rámci rozhovoru s obětí bychom měli využívat spíše otevřené otázky, otázky s otevřeným koncem či otázky projektivní, také otázky, kterými dáváme najevo svůj zájem a účast. Využíváme povzbuzování, objasňování, parafrázování, zrcadlení, shrnování atd. Vhodné je využívat i neverbální techniky, jako je oční kontakt, tělesná blízkost atd. Je důležité oběť ujistit o diskrétnosti, o naší pomoci a také aktivně naslouchat. Mimo ošetření a podpoření oběti je ale také potřeba od oběti zjistit co nejvíce konkrétních informací, abychom jí mohli pomoci, což ale nemusí být vůbec jednoduché. Nemůže jít v žádném případě o výslech, ale spíše formu doprovázení. Je potřeba umět pracovat se strachem, pláčem i tichem, se zástupným problémem či zmateností. Při rozhovoru s agresorem můžeme agresora zahltit otázkami, na které nedokáže přesvědčivě lživě odpovědět, agresora znejišťovat tím, že v něm vyvoláme dojem, že již všechno víme, neskrýváme pochybnosti o pravdivosti jeho výpovědi, neboť čím více je agresor úzkostnější, tím hůře se mu lže. Říčan (1995) dodává, že tento vyvíjený psychický nátlak je z pedagogického hlediska problematický, avšak nezbytný pro ochranu oběti.

Kolář (2011) blíže popisuje **metodu vnějšího nátlaku** jako metodu, jejímž záměrem je přinutit trestem a také strachem agresory k zastavení jejich agresivního chování a k dodržování oficiálních norem. Tato metoda zahrnuje tři body, kterými jsou: individuální či komisionální pohovor, oznámení o potrestání agresorů před celou třídou a také ochrana oběti. Před konáním pohovoru je však potřeba důkladně případ prošetřit a diagnostikovat. U počátečních podob šikanování postačí individuální pohovor s agresorem, případně i s jeho rodiči. Ve vážnějších případech počátečních (vždy u pokročilých) stádií je potřeba uskutečnit komisionální pohovor. Složení komise bývá různorodé, chybět by ale neměl třídní učitel, výchovný poradce a ředitel (či jeho zástupce). V rámci pohovoru je potřeba pracovat se skupinovou dynamikou ku prospěchu nápravy. Jednání může probíhat takto: nejprve jsou seznámeni rodiče s problémem (sdělení informací a faktů získaných důkladným vyšetřováním, kdy bylo prokázáno, že žák je iniciátorem šikanování), dále se vyjádří všichni pedagogové, žák a rodiče, komise rozhodne za zavřenými dveřmi a seznámí žáka a jeho rodiče se svým závěrem. Je potřeba dát rodičům najevo, že nechceme žákovi ublížit, ale pomoci mu. Zároveň

je potřeba trvat na zjištěných informacích a rodičům neustupovat. Po skončení jednání výchovné komise je vhodné, aby si členové komise sdělili dojmy a pocity plynoucí ze setkání. Komise se může rozhodnout pro následující opatření: napomenutí či důtku, snížení známky z chování, převedení do jiné třídy, krátkodobý dobrovolný pobyt v dětském diagnostickém ústavu nebo ve středisku výchovné péče, umístění do diagnostického ústavu na předběžné opatření a následná ústavní výchova či individuální vzdělávací plán. Metodický pokyn (č.j. MSMT-21149/2016) uvádí navíc podání návrhu orgánu sociálně-právní ochrany dětí na práci s rodinou či na zahájení řízení o nařízení předběžného opatření či ústavní výchovy. Kolář (2011) uvádí, že druhým bodem je informování o potrestání agresorů před celou třídou tak, aby třída rozhodnutí přijala a podpořila. Posledním bodem je pak zajištění ochrany oběti, které může mít formu osobního setkávání oběti a pedagoga, stanovení ochránců oběti, důkladného sledování situace oběti, zprostředkování péče v odborném zařízení atd. Výše zmíněné potvrzuje i Dařílek (2013), když uvádí, že metoda vnějšího nátlaku využívá trestů a strachu k donucení žáků k dodržování školních norem chování. Tato metoda zahrnuje individuální či komisionální pohovor, oznámení o potrestání agresorů před třídou a ochranu oběti.

Druhou zmiňovanou metodou je **metoda usmíření** neboli pozitivní šok. Tuto metodu Kolář (2011) blíže popisuje jako možnost poskytnutí první pomoci, kdy místo donucení k vnější poslušnosti (jako je tomu u metody vnějšího nátlaku) je sledována vnitřní proměna vztahů mezi oběťmi a agresory. Důraz je kladen na řešení problému, domluvu a usmíření mezi aktéry šikanování. Cílem není trestání, ale hledání nápravy prostřednictvím sdílení odlišných pocitů obou aktérů, podpora empatie a soucitu agresora k oběti. Snahou je zlepšení vztahů mezi aktéry a také v celé třídě. (V mírné podobě lze tuto metodu aplikovat i u komisionálního pohovoru.) Tuto metodu lze uplatnit při nebrutálních formách šikany prvního či druhého stupně u dětí mladšího školního věku, ale i u všech forem počátečních stádií šikany, kdy oběti nehrozí další trauma a agresor je ochotný své chování změnit. Vždy však v případě, že normy a postoje agresorů nebyly přijaty většinou třídního kolektivu. Oběť informujeme, že je možné situaci řešit dvěma způsoby, jednak potrestáním agresora a jednak společnou domluvou a usmířením. S obětí probereme, jaká možnost je vhodnější. Rozhovorem s agresory si potvrdíme či vyvrátíme, zda je naše volba metody správná. Následuje společné setkání agresorů a obětí, případně i dalších žáků (sympatizujících s obětí a dalších pozitivních autorit třídy). Cílem společného setkání je porozumění problému a společné hledání nápravy a usmíření.

Program setkání probíhá následovně: nejprve je skupina seznámena s informacemi o problému a proběhne seznámení s cílem setkání a jeho vysvětlení. Důležité je ponoření se do problému, zejména agresora do pocitů obětí. Následuje omluva agresora a vzájemné usmíření. Dále jsou předkládány návrhy na nápravu a hledání cesty ke zlepšení situace. Nakonec je celé setkání shrnuto a domluví se další setkání (většinou za cca týden), na kterém je situace znovu posouzena. Případně lze v mezidobí realizovat i individuální setkání s obětí pro kontrolu její bezpečnosti. Dařílek (2013) také zmiňuje metodu usmíření, kdy uvádí, že jejím základem je proměna vztahů mezi oběťmi a agresory, kdy se hledá společná náprava problému. Tato metoda najde své uplatnění zejména při počátečních stádiích šikany či u šikany v mladším školním věku. Důležité je, aby agresor souhlasil a byl ochoten změnit své chování.

Chybné kroky při léčbě šikany

Dařílek (2013) mezi nejčastější hrubé chyby řadí: postup, při kterém se šikana vyšetřuje přímo ve třídě, oběti jsou konfrontovány s agresory, výpovědi agresorů či jejich kompliců se považují za pravdivé, jsou pozváni najednou oběti a agresori i s rodiči. Ciklová (2016) doplňuje, že chybou je, když je za viníka označena oběť (s argumentem, že si za to může sama), odchod oběti ze školy nebo když není brán zřetel na trauma oběti.

Kyriacou (2005) uvádí, že nesmíme oběť odmítnout, ale naopak ji ani úzkostlivě nechránit, v případě, že si chce pomoci sama. Dále bychom neměli šikanujícího žáka považovat stále jen za špatného, je potřeba s ním jeho chování objektivně zhodnotit. Incident nesmíme utajit před rodiči aktérů. Neměli bychom si zvat rodiče, dokud nemáme připravený konstruktivní plán, který bychom mohli rodičům předložit.

Kolář (2011) upozorňuje, že chybou je při vyšetřování vyslýchat svědky a agresory společně a za zásadní chybu je považována konfrontace agresorů a obětí. Mezi další časté chyby řadíme, že pedagog nebere v potaz stádium a formu šikany, svědci jsou vybíráni nahodile, pedagog vyšetřuje šikanu přímo ve třídě. Také vyzvání oběti k přestupu na jinou školu bývá chybou, neboť oběť se často stává opět terčem šikany, oběti poškozené šikanou bývají ohroženy šikanováním v budoucnu více, než byly dříve. Richterová, Zvírotský a Bendl (2022) se také zamýšlí nad přestupem šikanovaného žáka na jinou školu. Toto řešení může být pro šikanovaného nespravedlivé, jelikož nic neudělal a musí procházet tímto náročným procesem, navíc to situaci ve škole vůbec neřeší. V nové škole se oběť může znovu dostat do stejné situace, což podpoří i její ne příliš ideální pozice – pozice nového spolužáka. Často se také stává, že noví spolužáci se dozví, že byl jedinec

na původní škole šikanován. Přestupem oběti na jinou školu agresor dostane signál, že je mu ustupováno a že se mu podařilo oběť ze svého teritoria úspěšně vypudit. Autoři ale také zmiňují, že v některých případech si oběť přeje přejít na jinou školu, neboť v té původní se může i nadále s agresorem potkávat. Fieldová (2009) říká, že změna školy by měla přijít v případě, že všechna ostatní řešení selžou a pro dítě není ve škole bezpečno, necítí se v ní dobře či je na místě nový začátek (bez špatné pověsti).

V metodickém pokynu (č.j. MSMT-21149/2016) jsou dále mezi nevhodnými postupy řešení šikany uvedeny například: odkázání oběti, aby si situaci vyřešila sama, nucení žáků, aby veřejně sdělili, co viděli, emotivní a agresivní, příliš autoritativní řešení problému, předpovídání recidivy agresora, automatické obviňování oběti, řešení méně závažného rizikového chování s policií (dochází ke zbytečné kriminalizaci agresora).

Následky šikany a její následná léčba

Richterová, Zvírotsky a Bendl (2022) zmiňují, že následky šikany mohou pocítit všichni zúčastnění včetně agresorů, zejména pokud šikana byla řešena špatně. Oběť může pociťovat bezprostřední následky (zhoršení nálady, soustředění, školních výsledků, ...) ale i ty dlouhodobé ve formě různých psychosomatických poruch (bolesti různých částí těla, poruchy spánku, ...), snížené sebehodnoty a sebevědomí, problémů s navozováním mezilidských a partnerských vztahů atd. Agresor si může osvojit nepřijatelné způsoby lidské komunikace a soužití. Spolužáci i další zúčastnění mohou nabýt dojmu, že je lepší podvolit se a přidat se na stranu agresora, násilí je výhodnější a více se vyplácí. Chyby ve výchovné práci mohou vést právě k těmto nebezpečným postojům, i proto je důležité se těchto chyb vyvarovat! Může se naopak objevit i pozitivní zkušenost v případě, že byla šikana náležitě a pečlivě řešena. Učitelé se mohou začít šikanou více zabývat, účinněji ji odhalovat a řešit. Oběť i ostatní žáci ve třídě mohou nabýt dojmu, že jim dospělí dokáží s jejich problémy pomoci, nebudou se tolik bát svěřit či se šikanovaného spolužáka zastat.

Koukolík (2006) říká, že prodělaná šikana v dítěti zanechává až psychické trauma. Dítěti se opakovaně vracejí prožitky ve zrakových vzpomínkách (někdy i ve sluchové, dotykové či čichové podobě). U mladších dětí se může objevit stereotypní pohybové chování. Objevují se specifické podoby strachu a také úzkosti, které jedince mohou doprovázet i celý život a mohou se i rozšiřovat. Častým následkem je ztráta přirozené důvěry ve svět. Důsledky šikany se také velmi podobají příznakům posttraumatické stresové poruchy. Fieldová (2009) řadí mezi dlouhodobé psychologické následky u oběti: vyhýbání se škole, až školní fóbii, sociální fobie, stydlivost a sociální úzkosti, také

posttraumatickou stresovou poruchu, naučenou bezmoc, deprese s možnými sebevražednými myšlenkami. Vašutová (2008) dodává také poruchy příjmu potravy, anebo může být jedinec opakovaně šikanován. Kolář (2011) uvádí, že šikanování způsobuje obětem poškození (často dlouhodobě, někdy i trvale) psychického i fyzického zdraví. V pokročilejších stádiích je ohrožena oběť i na životě. Může se také pokusit o sebevraždu. Následky vždy závisí na síle destruktivního jednání, zda se jednalo o dlouhodobé či krátkodobé šikanování, a také obranyschopnosti oběti. Dodává, že oběť může trpět také obsedantně-kompulzivní poruchou či poruchou panickou.

Autoři Bourcet a Gravillon (2006) uvádí, že některé oběti se dokáží znovu odrazit a vezmou tuto zkušenost jako výzvu, životní zkušenost, hnací sílu. Výhrou je, pokud se jedinci podaří událost dobře zpracovat. Ne vždy se to ale podaří a v budoucnu se trauma může znovu ozvat, v tomto případě je potřeba záležitost řešit terapií s příslušným odborníkem. V případě špatného zpracování agrese se také může stát z oběti agresor, neboť se může objevit stockholmský syndrom (kdy si oběť k agresorovi a k jeho způsobu jednání vytvoří kladný vztah), nebo si takové chování osvojí, protože jiné nepoznala, či je to forma msty. V těchto případech je potřeba pomoc terapeuta či jiného odborníka. Je tedy potřeba vzít v potaz, že agrese je součástí naší minulosti a nevymažeme ji z paměti. Je potřeba o tom mluvit, neboť ke konečnému uzdravení nemusí dojít pouze nuceným zapomením. Na agresi se nezapomíná, ale lze se s ní postupem času naučit žít, v tomto je potřeba, aby se jedinec mohl opřít o své okolí.

Vágnerová a kolektiv (2009) zmiňují, že oběti není často při ani po vyšetřování šikany věnována náležitá pozornost. Je tedy vhodné vyhledat psychologickou či psychoterapeutickou pomoc (nejlépe již od počátku vyšetřování).

Koukolík a Drtilová (2011) uvádí, že kombinace deprese a sebevražedných myšlenek se objevuje stejně často u dětí šikanovaných i u těch šikanujících. Sebevražedné myšlenky však častěji u šikanujících! Agresoři dle Koláře (2011) také pociťují dopady šikanování, ač poněkud jiné, než je tomu u oběti. Pokud není agresorovi věnovaná určitá péče, mohou se u něj prohloubit a upevnit antisociální postoje. Bittmannová a Bittmann (2016) upozorňují, že je potřeba podpořit agresora ve změně chování, jelikož často není ve svém jádru zlý, jen neumí využívat jiných způsobů chování.

Kolář (2011) zmiňuje, že ostatní žáci ve třídě, ti přihlížející, mohou ztrácet důvěru ve společnost a její ochranu proti násilí a také v autority, které nejsou schopné zajistit ochranu a bezpečnost slabším.

Vacek (2009) upozorňuje, že vyšetřením, odhalením viníků a jejich potrestáním šikana nekončí, jelikož nákaza šikanou mívá dlouhodobé podhoubí a může v budoucnu pokračovat. Řešením může být přemístění obětí a agresorů do jiných tříd či soustavná práce s rodiči. Důležité je hledat řešení, které by přišlo k užítku všem aktérům šikany, včetně ozdravení vztahů ve třídě. Důležitá je práce s postoji žáků k agresorům, oběti i šikaně obecně. Jedná se o dlouhodobý a náročný proces léčby vztahů, ve kterém je klíčový konkrétní pedagog, kdy probíhá změna postojů žáků i jejich chování. Jak je uvedeno v Metodickém pokynu (č.j. MSMT-21149/2016), součástí řešení musí být také nastavení ozdravných mechanismů pro všechny účastníky šikany, pomocí práce s třídním kolektivem, agresorem (pomocí náhledu na vlastní chování a jeho motivy) i obětí (doporučení další péče v rukou odborníků – psychologů apod.). Těmito mechanismy se škola snaží zabránit návratu rizikového chování.

Jak také Kolář (2011) uvádí, bez léčby příčin šikany na úrovni skupinového mechanismu nelze zabránit opakování šikany. Léčba celé skupiny je odlišná pro první dvě stádia a třetí stádium. V prvních dvou stádiích jsou využívány programy pro budování bezpečného klimatu, osobnostní programy a programy sociální výchovy. Ve třetím stádiu již vzniká jádro agresorů, které žije vlastním životem, a může negativně ovlivnit i zbytek skupiny. Zde je již potřeba aplikovat specializovaný program proti šikaně. V rámci třetího stádia šikany (ale úspěšně lze využít i pro nižší stádia) lze využít **základního intervenčního programu**. Cílem tohoto programu je zastavení sebedestrukce a také nastartovat sebeúzdavný proces skupiny. Pro realizaci tohoto programu je potřeba, aby jeho realizátor absolvoval nějakou formu výcviku skupinové práce a výcvikový seminář zaměřený na základní intervenční program. Nejúčinnějším prostředkem dosažení cílů je komunitní práce. V rámci tohoto programu lze využít i již zmíněnou třídní chartu proti šikanování. Vágnerová a kolektiv (2009) doplňují, že tyto programy většinou nabízejí střediska výchovné péče, pedagogicko-psychologické poradny či centra primární prevence. Mezi cíle programu také patří zmapování zdroje pozitivních vztahů ve třídě, rozvoj sociálních dovedností a posilování tolerance mezi žáky a soudržnost třídního kolektivu.

Právní hledisko

Richterová, Zvírotsky a Bendl (2022) popisují postih pachatelů šikany. Šikana může být řešena v rámci vnitřních předpisů školy, ale i v rámci obecně platných právních předpisů. Pachatel může být potrestán kázeňskými opatřeními, mezi které patří napomenutí či důtka

atd. Ta však bývají často příliš mírná a nejsou brána příliš vážně. V druhém případě může být pachatel trestán soudně pro spáchání trestného činu.

Ciklová (2016) říká, že škola má jednoznačnou odpovědnost za své žáky. Dle zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, jsou školy a školská zařízení povinny zajišťovat bezpečnost a ochranu zdraví svým žákům v rámci vzdělávacích a s nimi souvisejících aktivit, dále vytvářet podmínky pro zdravý vývoj a předcházet vzniku rizikového chování. Proto musí pedagogický pracovník šikanování předcházet, řešit ho a poskytnout okamžitou pomoc zasaženým žákům. Plnou odpovědnost nese škola a pak i samotní agresoři. Zde pak záleží na dosaženém věku. Agresoři starší osmnácti let jsou posuzováni dle trestního zákona, mladiství jedinci ve věku od patnácti do osmnácti let jsou také posuzováni dle trestního zákoníku ale s omezeními. V případě nezletilých jedinců (do patnácti let) jsou jedinci prošetřováni orgány činnými v trestním řízení a soudem jim může být uloženo některé z výchovných opatření. Lovasová (2006) upozorňuje, že úskalím je to, že šikanu páchají děti a na dětech, které nejsou zcela trestněprávně a občanskoprávně odpovědné. Právní řešení šikany je tedy komplikované.

Richterová, Zvírotsky a Bendl (2022) uvádí, že český právní řád šikanu přímo nezmiňuje, což však neznamená, že není trestně postižitelná. Trestní zákoník obsahuje celou řadu trestných činů, které jsou páchány v rámci šikany. Jedná se například o vydírání, krádež, loupež, poškozování cizí věci, omezování osobní svobody, ublížení na zdraví, neposkytnutí pomoci, rvačka. Ciklová (2016) dále uvádí útisk, znásilnění, sexuální nátlak, pohlavní zneužití, svádění k pohlavnímu styku či nebezpečné pronásledování. Některé jednání nedosahuje takové intenzity, aby mohlo být hodnoceno jako trestný čin, ale může se jednat o přešůpek, který pak posuzuje příslušný správní orgán obecního úřadu, oddělení sociálně právní ochrany dětí.

Dle metodického pokynu (č.j. MSMT-21149/2016) má škola ohlašovací povinnost. Při výskytu šikany v průběhu vyučování či při souvisejících činnostech, při poskytování školských služeb, má škola povinnost věc oznámit zákonnému zástupci oběti i agresora. Pokud dítě někdo ohrožuje nebo se ohrožuje samo, a tato situace ohrožení nepříznivě ovlivňuje vývoj dítěte, škola věc ohlásí orgánu sociálně-právní ochrany dětí. V případě, že dojde k jednání, které by mohlo naplňovat znaky přešůpku či trestného činu, se škola obrátí na Policii ČR. Stejně tak uvádí i Bittmannová a Bittmann (2016), v případě podezření na spáchání trestného činu či činu jinak trestného se musí škola obrátit na Policii ČR. Mertin, Krejčová a kolektiv (2020) také uvádí, že spolupráce školy

s Policíí ČR může souviset se spáchanou trestnou činností (včetně řešení šikany), ale může probíhat i v rámci preventivních aktivit (vzdělávací programy, besedy, exkurze apod.).

3 Výzkumné šetření zaměřující se na prevenci, intervenci a možnosti poradenství v oblasti šikany na základní škole z pohledu pedagogických pracovníků

Empirická část diplomové práce zahrnuje výzkumné šetření zaměřené na prevenci, intervenci a možnosti poradenství v oblasti šikany z pohledu pedagogických pracovníků ze základních škol. Zaměříme se na to, zda pedagogičtí pracovníci na základních školách šikanu rozpoznají, zda ví, jak šikanu řešit, zda se orientují v možnostech poradenství a jestli v rámci své činnosti nějakým způsobem preventivně působí, a tedy předcházejí obdobným jevům, jako je právě šikana. Zjišťování těchto znalostí je mimo jiné také nástrojem pro zjištění orientace respondentů v této problematice.

Výzkumné šetření bylo provedeno pomocí dotazníku, který byl rozeslán v elektronické podobě pedagogickým pracovníkům ze základních škol. Sběr dat proběhl v období od 16.3. do 4.4.2023.

3.1 Výzkumný soubor, metoda, problém, cíl a hypotézy

Nyní si blíže představíme výzkumný soubor a také použitou metodu zkoumání v našem případě dotazník. Dále si popíšeme výzkumný problém a představíme stanovené hypotézy.

Zkoumaný soubor

Mezi respondenty patří učitelé a další pedagogičtí pracovníci ze základních škol. Podrobněji si zkoumaný soubor nyní představíme, graficky znázorněn je v rámci grafu 1. Zkoumaný soubor zahrnoval celkem 140 respondentů (pro neúplnost odpovědí byl z původního počtu 141 jeden respondent vyřazen).

Největší zastoupení ve výzkumném souboru mají ženy a to v 93,57 %. Muži tvořili 6,43 % zkoumaného vzorku.

Věk respondentů je kategorizován dle Langmeiera a Krejčířové (2006) na tři časová období: 20-30 let (časná dospělost), 31-45 let (střední dospělost) a 46-65 let (pozdní dospělost). Nejvíce tj. 49,29 % respondentů spadalo do věkové kategorie 31-45 let, druhou nejpočetnější skupinou (ve 35 %) byla kategorie 46-65 let a nejméně zastoupenou skupinou v 15,71 % byla věková kategorie v rozmezí 20-30 let. Průměrný věk respondentů činil 42,09 let, medián 42,5 let a jako nejčastější hodnota byl uváděn věk 42 let.

Co se týče nejvyšší dosažené úrovně vzdělání, tak zde byla nejvíce (61,43 %) zastoupena skupina vysokoškolsky vzdělaných na úrovni Mgr., Ing. či PhDr, RNDr. Druhou nejčastěji uváděnou nejvyšší úrovní dosaženého vzdělání (18,57 %) bylo středoškolské vzdělání s maturitou. Dále se jednalo o vysokoškolské vzdělání na úrovni Bc. (11,43 %). V 5,00 % bylo zastoupeno vyšší odborné vzdělání, ve 2,14 % středoškolské vzdělání a 0,71 % bylo zastoupeno základní vzdělání a také vysokoškolské na úrovni PhD.

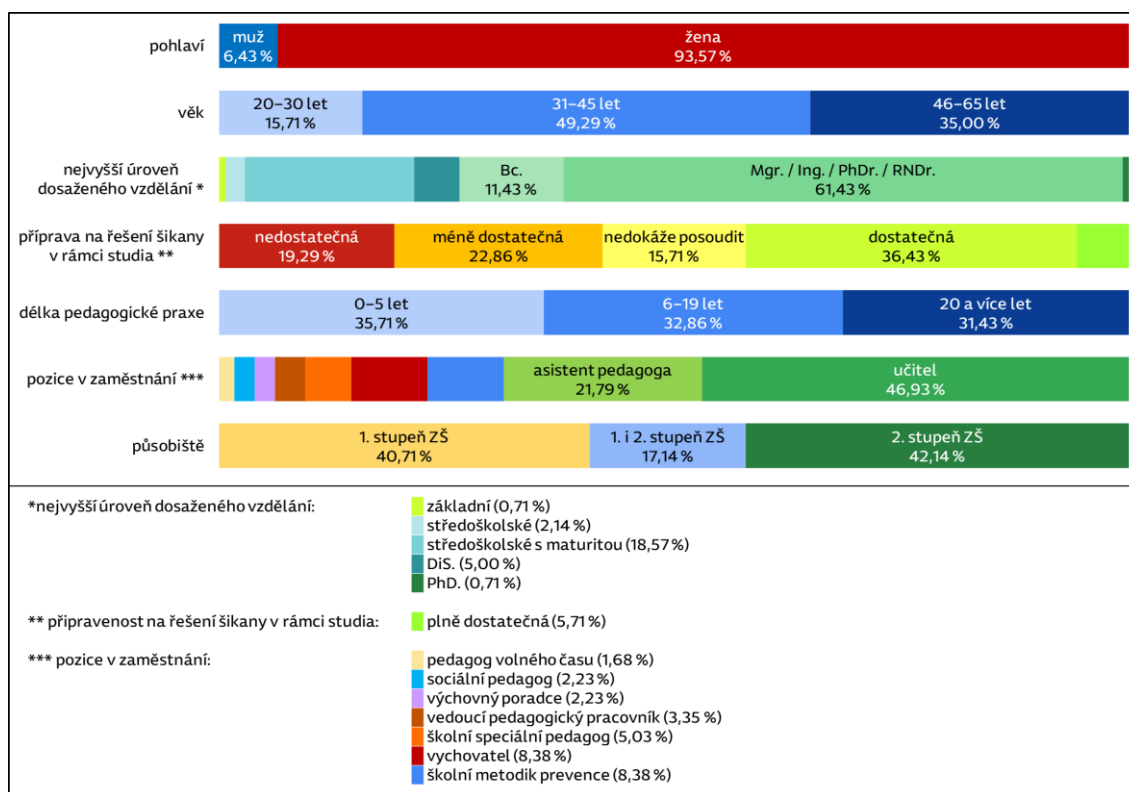
Respondenti byli dotázáni, jak hodnotí svou přípravu na řešení šikany v rámci předchozího studia (profesní přípravy). 36,43 % respondentů uvedlo, že přípravu považuje za dostatečnou, 22,86 % ovšem za méně dostatečnou, 19,29 % jako nedostatečnou, 15,71 % uvedlo, že nedokáže posoudit a 5,70 % uvedlo, že svou přípravu na řešení šikany hodnotí plně dostatečně. Když sečteme hodnoty, které přípravu na řešení šikany hodnotí spíše negativně („nedostatečná“ a „méně dostatečná“ příprava), vyjde nám celkem 42,15 %, což je pouze o jednu setinu procenta vyšší zastoupení než u hodnot spíše pozitivně hodnotících přípravu na řešení šikany (42,14 %). Nemůžeme tedy říci, zda respondenti svou profesní přípravu v rámci svého předchozího studia na problémy týkající se šikany hodnotí spíše pozitivně či negativně, ale zcela pozitivní výsledek pro pedagogickou praxi to také není.

Délka pedagogické praxe je rozdělena dle Průchy (2013) do tří časových období, a to na délku praxe do 5 let (učitel začátečník), 6-19 let (učitel expert) a 20 let a více (konzervativní učitel). Délka praxe 35,71 % respondentů byla v délce do 5 let, 32,86 % respondentů uvedlo, že je délka jejich pedagogické praxe v rozmezí 6-19 let, obdobně zastoupena (31,43 %) byla délka praxe 20 let a více. Můžeme vidět, že všechna tři časová období pedagogické praxe jsou téměř rovnoměrně zastoupena. Nejčastěji uváděnou délkou pedagogické praxe byl 1 rok, avšak její průměrná hodnota byla vypočítána na 13,18 let. Medián hodnot uvedených respondenty pak činil 10 let.

Další položka dotazníku mapuje konkrétní pracovní pozici respondentů. Respondenti měli na výběr ze škály konkrétních příkladů pedagogických pracovníků dle zákona č. 563/2004 Sb. Někteří respondenti uvedli, že zastupují více pozic. Proto následující hodnoty vyjadřují procentuální zastoupení z celkového počtu označených pozic (179), nikoliv z počtu respondentů. Nejvíce zastoupenou pozicí byl učitel v celkem 46,93 % odpovědí, dále asistent pedagoga (21,79 %), školní metodik prevence (8,38 %), vychovatel (8,38 %), dále se jednalo o pozici školního speciálního pedagoga (5,03 %), vedoucí pedagogický pracovník (3,35 %), se stejným procentuálním zastoupením

(2,23 %) výchovný poradce a sociální pedagog, a v poslední řadě pedagog volného času (1,68 %). Jak již bylo zmíněno někteří pedagogičtí pracovníci zastávají více pozic.

Respondenti byli také dotázáni, zda působí na prvním, druhém či na obou stupních základní školy. 42,14 % respondentů uvedlo, že působí na druhém stupni. Téměř totožné zastoupení (40,71 %) pedagogických pracovníků působí na prvním stupni. 17,14 % respondentů pak působí na obou stupních základní školy.



Graf 1 – zkoumaný soubor

Použitá metoda zkoumání

Pro sběr dat v kvantitativně orientovaném výzkumném šetření byl zvolen dotazník, jak již bylo v úvodu zmíněno – dotazník vychází z výzkumného problému a hypotéz (uvedených níže) a pomocí dalších otázek informace doplňuje a obohacuje o další poznatky. Anonymní dotazník byl distribuován elektronickou formou přes službu Formuláře Google a opakovaně sdílen ve dvaceti čtyřech facebookových skupinách sdružujících pedagogické pracovníky různých pozic ze základních škol. Následné vyhodnocení dotazníku a zpracování grafů bylo provedeno pomocí MS Excel. Výsledky jsou znázorněny v grafech a doplněny o komentář, v souladu se strukturou dotazníku.

Gavora (2008) uvádí, že dotazník je jednou z nejfrekventovaněji užívaných metod získávání dat. Pomocí dotazníku lze získat rychle velké množství informací při malé

časové investici, což lze považovat za výhodu pro získání rozmanitých odpovědí. Dotazník je anonymní, což je výhodnější, jak uvádí Chráska (2016), pro zjištění pravdivějších údajů a respondent se tolik nemusí obávat zneužití svých údajů. Samotný dotazník Chráska (2016, s. 158) popisuje jako „*soustavu předem připravených a pečlivě formulovaných otázek, které jsou promyšleně seřazeny a na které dotazovaná osoba (respondent) odpovídá písemně.*“.

V úvodní části dotazník zahrnuje informace o výzkumném šetření a diplomové práci, dále instrukce, motivaci k jeho vyplnění a také poděkování. Následná část dotazníku již obsahuje samotné položky dotazníku, které jsou otevřené, uzavřené, polouzavřené i výčtové. Jak uvádí Chráska (2016) výhodou otevřených otázek je lepší vystihnout skutečného mínění respondenta, nevýhodou této volnosti v odpovědích je však jejich vyhodnocování, kdy je potřeba odpovědi kategorizovat. Při kategorizaci odpovědí jsou všechny individuální odpovědi přiřazeny k určitému počtu zvolených kategorií. Poměrně snáze se již vyhodnocují položky uzavřené, které respondenti mohou také ochotněji vyplňovat. Dotazník také obsahuje uzavřené otázky dichotomické, kdy na otázky existují dvě vylučující se odpovědi. Dotazník obsahuje i položky polytomické, tedy otázky s více než dvěma odpověďmi. V dotazníku nalezneme i položky polouzavřené, kdy mají respondenti možnost zvolit odpověď „Jiné“ či svou odpověď ještě dále rozvést a upřesnit. Dotazník zahrnuje také položky výčtové, kdy mohou respondenti volit současně několik odpovědí.

První část položek dotazníků se zaměřuje na zjištění identifikačních údajů o respondentech (vyhodnocení této části dotazníku viz výše – zkoumaný soubor), druhá část položek je již orientována do problematiky šikany a jejího rozpoznání, řešení, a také poradenství v této problematice. Položky dotazníku vycházejí z teoretických poznatků uvedených v teoretické části práce. Samotný dotazník je přiložen v přílohách této diplomové práce (příloha A).

Výzkumný problém

Výzkumný problém určuje základní orientaci výzkumu. V našem případě je formulován ve formě otázky a výsledek výzkumného šetření je pak odpovědí na otázku (Gavora, 2008). Chráska (2016) taktéž doporučuje výzkumný problém formulovat do tázací formy.

Výzkumný problém je formulován následovně: **Orientují se pedagogičtí pracovníci v problematice poradenství v případě šikany?**

Cíl výzkumného šetření

Cílem výzkumného šetření je **zmapovat, zda pedagogičtí pracovníci umí šikanu rozpoznat, a zda vědí, jak v případě výskytu šikany postupovat, včetně možnosti poradenství**. Jak uvádí Gavora (2008) cíl je základní podmínkou výzkumu a odráží se v celé koncepci dotazníku.

Hypotézy

Výzkumné šetření vychází z hypotéz, které jsou podloženy výzkumy týkajícími se šikany. Jak Wiersma (in Gavora, 2008) uvádí, hypotézy rozměňují výzkumný problém na menší části, vedoucí linii celého výzkumu, který se zaměřuje na potvrzení či vyvrácení stanovených hypotéz. Pro výzkumné šetření jsou stanoveny následující hypotézy:

Hypotéza 1: Více než polovina dotázaných pedagogických pracovníků se setkala se šikanou. Podkladem pro tuto hypotézu je tvrzení Vágnerové a kol., kteří uvádí, že obětí šikany se stává až 40 % dětí školního věku a 44 % dětí uvedlo, že byly svědkem šikany (2009). Toto uvádí i Kolář (2011). Z toho plyne, že skoro polovina žáků se se šikanou setkala. Můžeme tedy předpokládat, že obdobně bude zastoupen i počet dotázaných pedagogů. Z výzkumného šetření Univerzity Palackého v Olomouci z roku 2014 vychází, že dokonce až 82 % dotázaných učitelů uvedlo zkušenost a pravidelné setkávání se s agresí mezi žáky (Blašítková a kol., 2015).

Hypotéza 2: Více než 70 % dotázaných pedagogických pracovníků neví, jak šikanu správně řešit. Tato hypotéza je podložena informacemi získanými z úvodního dotazníkového šetření projektu Minimalizace šikany. Z výsledku vychází, že pouze 7 % pedagogů ví, jaké kroky podniknout při podezření na šikanu ve své třídě. Částečně správně odpovědělo 16 % dotazovaných pedagogů. 71 % pedagogů se dopustilo hrubých a závažných chyb u základního diagnostického postupu (a dá se říci, že by při snaze pomoci spíše více ublížili). Pouze 2 % pedagogů by správně zakročila při tzv. školním lynčování tedy brutálním skupinovým násilím (Aisis, 2008). Blašítková a kolektiv (2015) uvádí, že učitelé ze základních škol nejsou kompetentní rizikové chování vhodně řešit.

Hypotéza 3: Více než 60 % dotázaných pedagogických pracovníků se neorientuje v možnostech poradenství v oblasti šikany. Hypotéza je podložena tvrzením Zvírotského a Hanušové (in Philippová, Janošová, 2009), kteří uvádí, že 60 % pedagogů je neúspěšných při detekování projevů šikany (mnozí nepovažují za možný signál ani bolesti hlavy, smutnou náladu, zhoršení prospěchu a další nápadné

projevy). Kolář (2011) dokonce uvádí, že z celonárodního výzkumu z roku 2001 vychází, že 90 % pedagogů nedokáže vyřešit základní diagnostickou situaci.

V tabulce 1 (níže) můžeme vidět jednotlivé hypotézy a k nim náležící položky dotazníku.

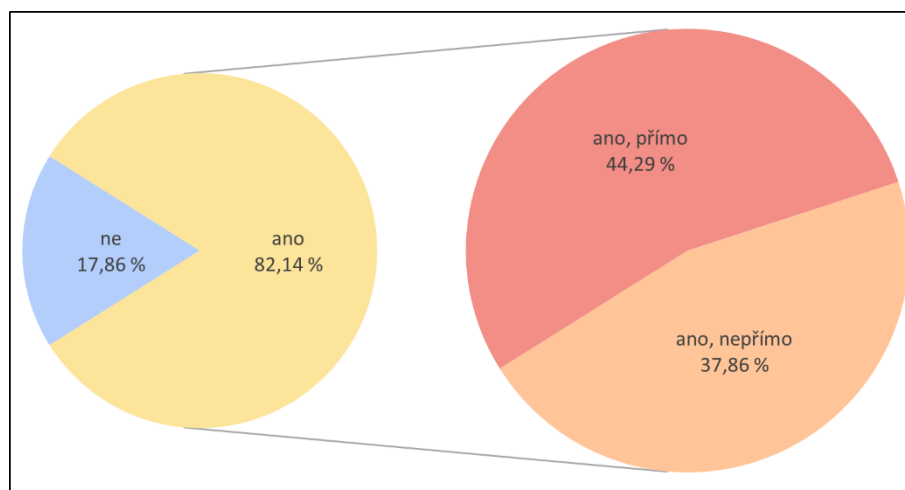
hypotéza	náležící položky dotazníku
	č. 1–7 zjišťují informace o respondentech a ověřují, zda respondenti spadají do vybraného zkoumaného vzorku
hypotéza 1: Více než polovina dotázaných pedagogických pracovníků se setkala se šikanou.	jedná se o deskriptivní statistiku – cílem je zmapovat situaci a upřesnit výskyt.
	č. 8 – zjišťuje, zda se respondenti s šikanou opravdu setkali
	č. 11 – ověřuje a prohlubuje položku č. 8
hypotéza 2: Více než 70 % dotázaných pedagogických pracovníků neví, jak šikanu správně řešit.	jedná se opět o deskriptivní statistiku – cílem je zmapovat situaci a upřesnit výskyt.
	č. 12, 13 – mapují způsob prevence šikany
	č. 14 – zjišťuje, jakým způsobem by respondenti postupovali při podezření na výskyt šikany
	č. 15 – zjišťuje, zda respondenti ví, na koho by se měli obrátit.
hypotéza 3: Více než 60 % dotázaných pedagogických pracovníků se neorientuje v možnostech poradenství v oblasti šikany.	deskriptivní statistika – cílem je zmapovat situaci a upřesnit výskyt
	č. 9 – zjišťuje, zda respondenti vědí, co je to šikana
	č. 10 – zjišťuje, zda respondenti berou v potaz důležité varovné signály upozorňující na šikanu
	č. 16 – zjišťuje, zda se respondenti v daném tématu a poradenství rozvíjí, a pak tedy umí lépe šikanu rozeznat a v nastalé situaci se lépe zachovat
	č. 17 – mapuje připravenost pedagogických pracovníků k poskytování poradenských služeb žákům
	č. 18 – zjišťuje, zda se v některé oblasti poradenství cítí nejistí
	č. 19, 20 – mapuje spolupráci se školním poradenským pracovištěm i s těmi externími

Tabulka 1 – statistické postupy

3.2 Presentace výsledků šetření a porovnání výsledků se zkoumanými hypotézami

V této podkapitole se již podíváme na jednotlivé položky dotazníku orientované do problematiky prevence, intervence a poradenství v oblasti šikany, jejich vyhodnocení a interpretaci.

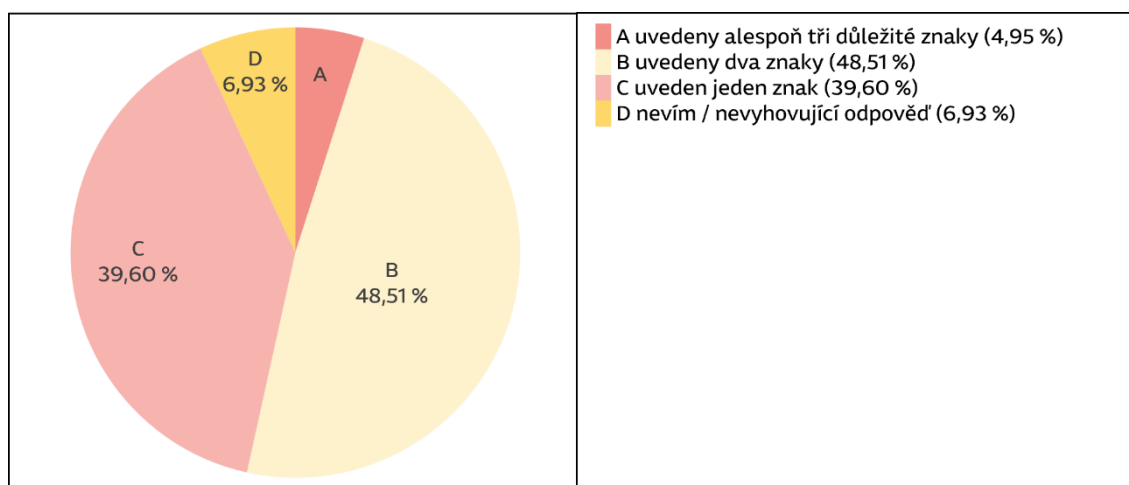
Položka dotazníku č. 8: Setkal/a jste se během Vaší pedagogické praxe se šikanou?



Graf 2 – setkání s šikanou

Respondenti byli dotázáni, zda se během svého profesního působení setkali se šikanou. Jak můžeme na grafu 2 vidět, se šikanou se nesetkalo pouze 17,86 % respondentů. Naopak 82,14 % respondentů se se šikanou setkalo (z celkového počtu respondentů 44,29 % přímo a 37,86 % nepřímo).

Položka dotazníku č. 9: Charakterizujte pojem šikana.

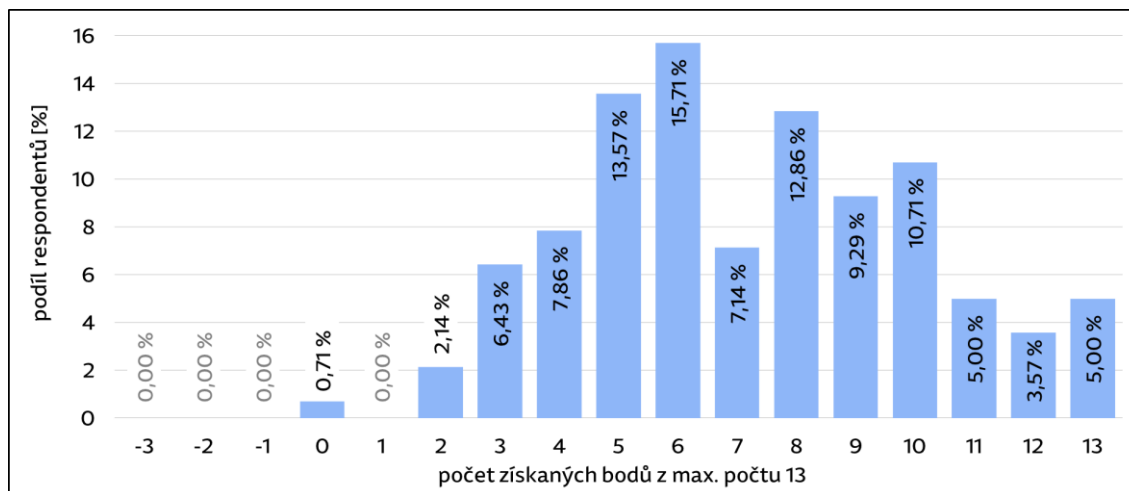


Graf 3 – charakteristika pojmu šikana

Následně byli respondenti vyzváni, aby charakterizovali pojem šikana. Jednalo se o otevřenou otázku, tudíž byly odpovědi následně rozděleny do čtyř kategorií. Kategorie A zahrnovala odpovědi, v rámci kterých respondenti zmínili alespoň tři zásadní znaky šikanování dle Koláře (2011): záměrnost, opakování, samoúčelnost agrese a nepoměr sil aktérů. Tuto kategorii uvedlo pouze 4,95 % respondentů! 48,51 % respondentů uvedlo alespoň dva z výše zmíněných znaků. 39,60 % respondentů

uvedlo pouze jeden znak. Zbýlých 6,93 % respondentů uvedlo, že neví, či uvedli nesprávnou odpověď. To se může jevit jako značně znepokojivé.

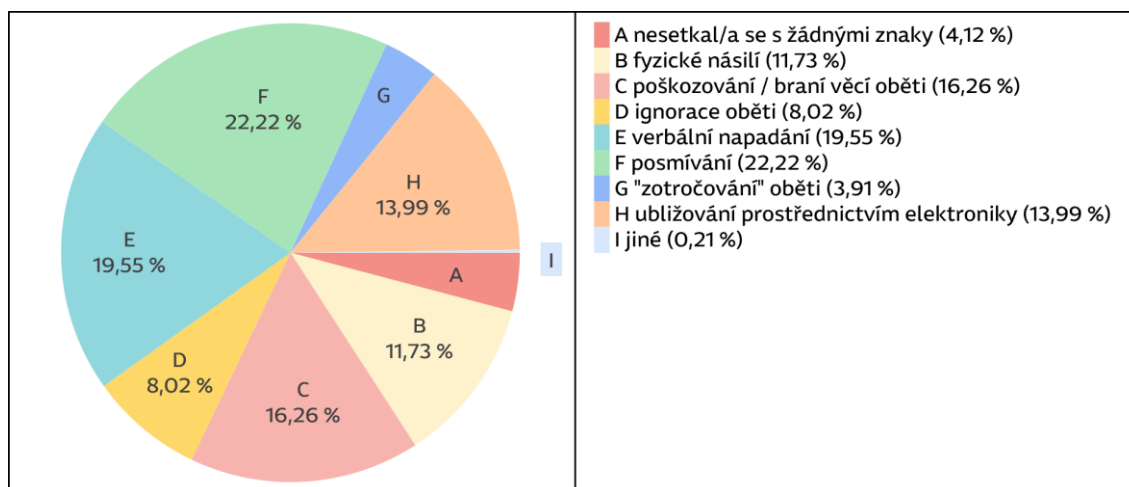
Položka dotazníku č. 10: Jaké znaky u žáků považujete za varovné signály šikany?



Graf 4 – varovné signály šikany

Další položka dotazníku zahrnovala výčet třinácti varovných signálů šikany a také třech jevů, které za varovné signály nepovažujeme (škádlení, odvěta provokace, rvačka stejně silných žáků). Respondenti měli zaškrtnout ty znaky, které jsou podle nich varovné pro výskyt šikany, tedy správně třináct uvedených varovných příznaků. Jednotlivé odpovědi byly vyhodnoceny následujícím způsobem: Respondenti dostali bod za každý správně uvedený varovný signál a byl jim odečten bod za každé uvedení jevu, který není varovným signálem šikany. Jak můžeme vidět na grafu 4, pouze 5,00 % respondentů uvedlo správně všech třináct varovných signálů šikany. Nejčastěji (15,71 %) respondenti získali 6 bodů. Průměrně respondenti získávali 7,24 bodů a medián činil 7 bodů. Výsledky této položky dotazníku se opět jeví jako znepokojivé, vzhledem k tomu, že dotázaní pedagogičtí pracovníci řadu znaků nepovažují za varovné signály šikany, tudíž na ně nemusí dát náležitý zřetel. Řada respondentů uváděla mezi varovné signály i znaky, které za příznaky šikany nepovažujeme. Je sice pozitivní, pokud si pedagogové všimají veškerých znepokojivých projevů a věnují jim pozornost, uvedené znaky však nesplňují kritéria šikany, tudíž jejich odpověď byla v tomto případě chybná a mohla by vést ke špatné diagnostice.

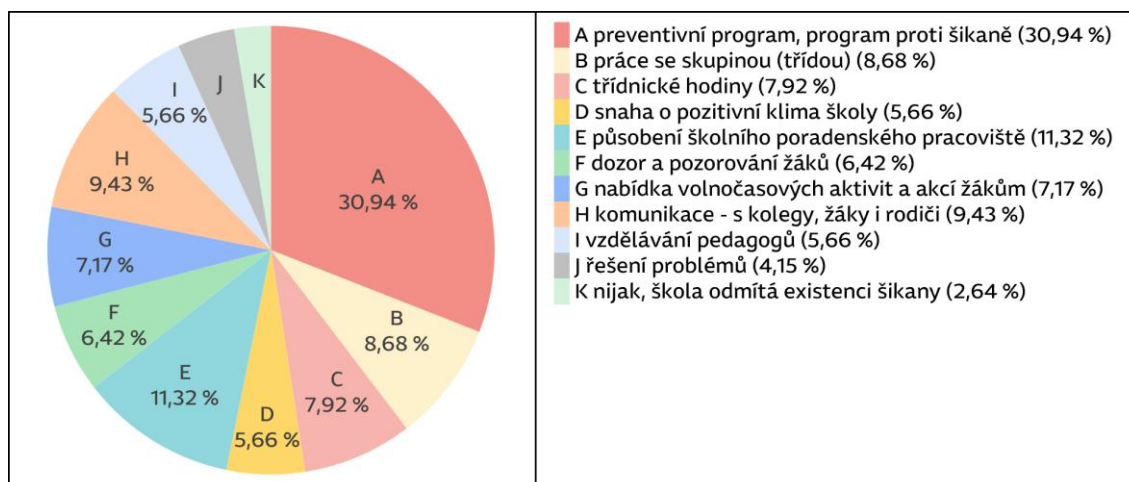
Položka dotazníku č. 11: Se kterými znaky šikany jste se během Vaší pedagogické praxe setkal/a?



Graf 5 – setkání se s konkrétními znaky šikany

Respondenti byli dotázáni, s jakými znaky šikany se během své pedagogické praxe setkali. Uveden byl výčet projevů šikany, kdy respondenti mohli vybrat jednu či více odpovědí. Nejčastěji (ve 22,22 % odpovědí) bylo uváděno posmívání, dále verbální napadání (19,55 %), poškození či brání věcí (16,26 %), ubližování prostřednictvím elektroniky (13,99 %). Odpověď „fyzické násilí“ byla uvedena v 11,73 % odpovědí, následovala ignorace oběti (8,02 %). V rámci 4,12 % odpovědí bylo uvedeno, že se s žádnými znaky šikany respondenti nesečkali. Ve 3,91 % odpovědích bylo uvedeno, že se respondenti setkali se zotročováním oběti a pouze v jednom případě (0,21 %) byla uvedena možnost jiné, kdy respondent navíc uvedl „pomluvy“.

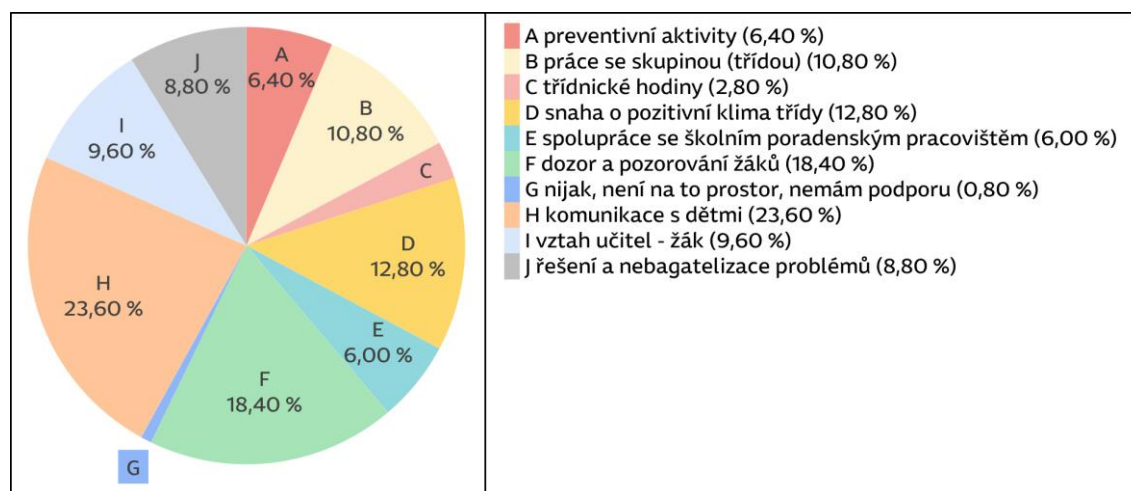
Položka dotazníku č. 12: Jakým způsobem se snažíte jako škola šikaně předcházet?



Graf 6 – aplikování prevence šikany v rámci školy

Další položka se respondentů dotazovala na to, jak jejich škola snaží šikaně předcházet. Tato otázka byla opět otevřená, proto byly odpovědi kategorizovány. Někteří respondenti ve své odpovědi zmínili více kategorií. Nejčastěji uváděnou kategorií (ve 30,94 % odpovědí) byl způsob prevence realizovaný preventivními programy či programem proti šikaně, dále (11,32 %) pomocí působení školního poradenského pracoviště, efektivní komunikací mezi kolegy i s žáky a jejich rodiči (9,43 %) či za pomoci práce s třídním kolektivem (8,68 %). V 7,92 % odpovědí byl zmíněn způsob prevence realizovaný pomocí třídnických hodin, dále (6,42 %) dozorem a pozorováním žáků. V 5,66 % odpovědí byla zmíněna snaha o pozitivní klima školy a také vzdělávání pedagogů a 4,15 % odpovědí zahrnovalo řešení problémů.

Položka dotazníku č. 13: Jakým způsobem se snažíte Vy osobně šikaně ve Vaší škole předcházet?

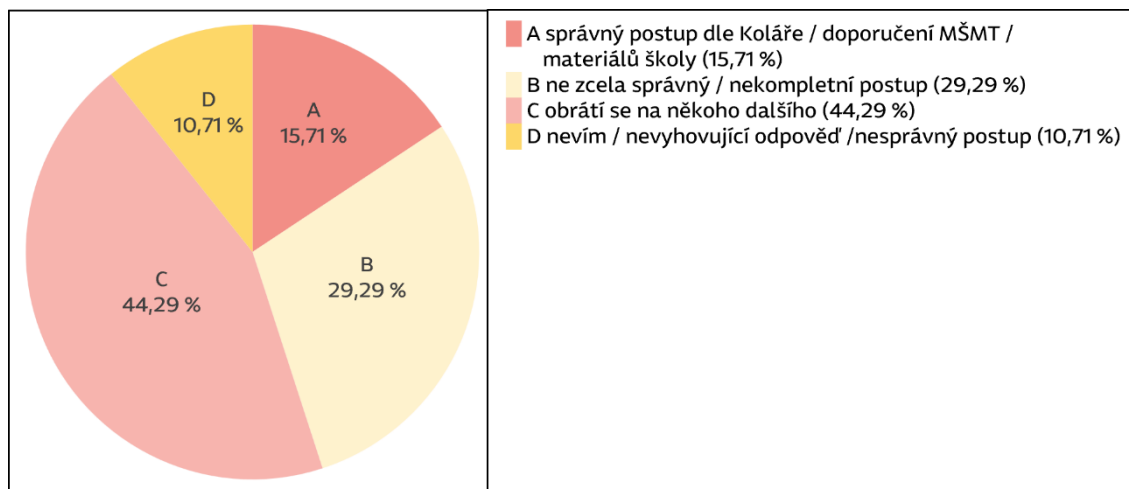


Graf 7 – aplikování prevence šikany respondenty

V rámci následující položky dotazníku, byli respondenti opět dotázáni, jakým způsobem předchází šikaně, nyní ale jako oni samotní. Opět se jednalo o otevřenou otázku, tudíž byly odpovědi kategorizovány a opět někteří respondenti uváděli ve svých odpovědích různé položky řadící se do různých kategorií. Nejčastěji se v odpovědích objevovala komunikace, povídání si s žáky (23,60 %), dále dozor, pozorování žáků a všímání si jich (18,40 %), snaha o pozitivní klima třídy, pozitivní atmosféru důvěry a respektu, přijetí a s tím spojená pravidla ve třídě (12,80 %), dále práce s třídním kolektivem, zlepšování vztahů mezi žáky například za využití komunitního kruhu (10,80 %), práce na vztahu učitel-žák, snaha být pro žáky vzorem, být žákům k dispozici (9,60 %). V 6,40 % odpovědí byly zmíněny preventivní aktivity, v 6,00 % spolupráce se školním poradenským pracovištěm, nebo třídnické hodiny (2,80 %).

V 0,80 % odpovědí bylo zmíněno, že pedagog nijak preventivně nepůsobí, pro své vlastní přesvědčení či k tomu nemá prostor nebo podporu okolí.

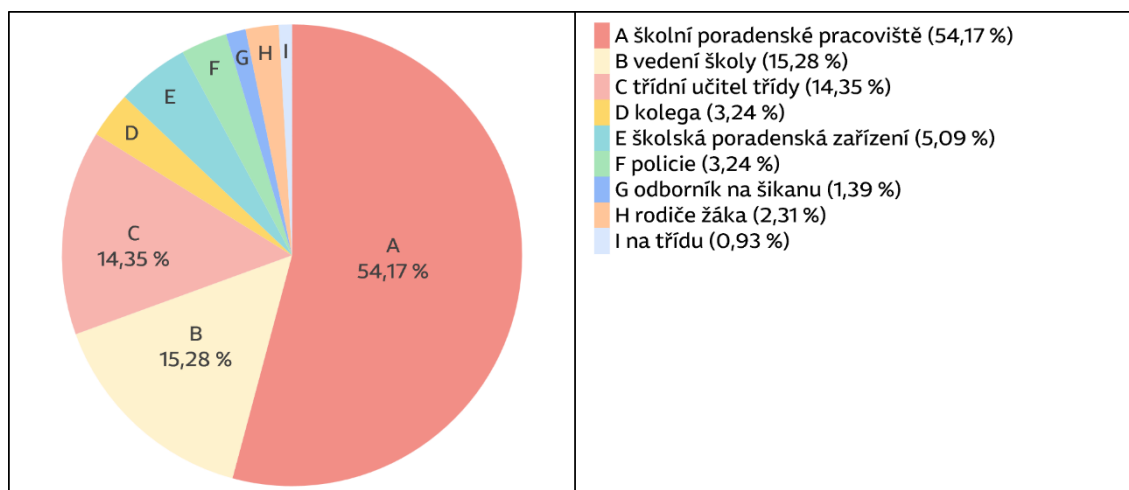
Položka dotazníku č. 14: Pokud byste měl/a podezření na výskyt šikany, jakými kroky a v jakém pořadí byste postupoval/a?



Graf 8 – postup při podezření na šikanu

Respondenti byli dotázáni, jakými kroky a v jakém pořadí by postupovali v případě podezření na výskyt šikany. Jednalo se o otevřenou otázku, a proto byly odpovědi opět kategorizovány. Nejčastěji (44,29 %) respondenti uváděli, že by se obrátili na někoho dalšího (školní poradenské pracoviště, kolegu, rodiče apod.). 29,29 % respondentů uvedlo ne zcela správný či kompletní postup. 15,71 % respondentů uvedlo správný postup dle Koláře (viz podkapitola 2.3) či se odkazovali na doporučení Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, krizový plán školy apod. 10,71 % uvedlo, že neví, nebo uvedli nevyhovující odpověď či zcela špatný postup.

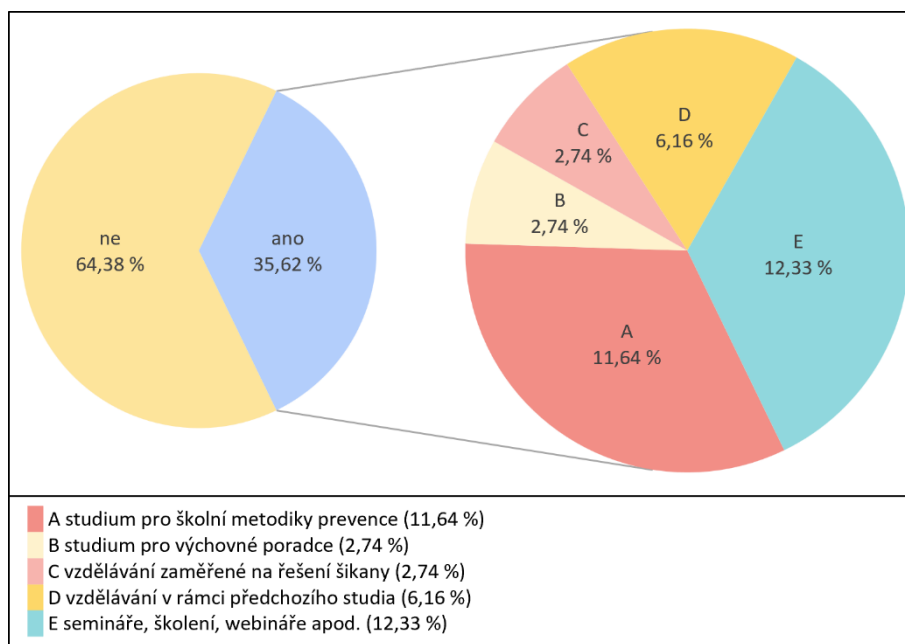
Položka dotazníku č. 15: Na koho byste se v případě potřeby při podezření na výskyt šikany obrátil/a?



Graf 9 – na koho by se respondenti v případě potřeby obrátili

Respondenti byli dotázáni, na koho by se obrátili v případě potřeby při podezření na výskyt šikany. Jednalo se o otevřenou otázku, proto byly odpovědi následně kategorizovány. Někteří respondenti uváděli ve svých odpovědích různé položky řadící se do různých kategorií. Jak můžeme vidět na grafu 9, nejčastěji by se respondenti obraceli na školní poradenské pracoviště (objevilo se v 54,17 % odpovědích), případně na vedení školy (15,28 %), na třídního učitele (14,35 %) v případě, že by jím sami respondenti v dané třídě nebyli, 5,09% zastoupení měla odpověď obrátit se na školské poradenské zařízení, v případě 3,24 % odpovědí respondenti volili možnost obrátit se na pomoc kolegy, či na policii (3,24 %), dále na rodiče žáka (2,31 %), na odborníka zabývajícího se tématem šikany (1,39 %). Jeden z respondentů by se obrátil na samotné žáky ve třídě (0,93 %).

Položka dotazníku č. 16: Absolvoval/a jste nějaké vzdělávání zaměřené na poradenství?

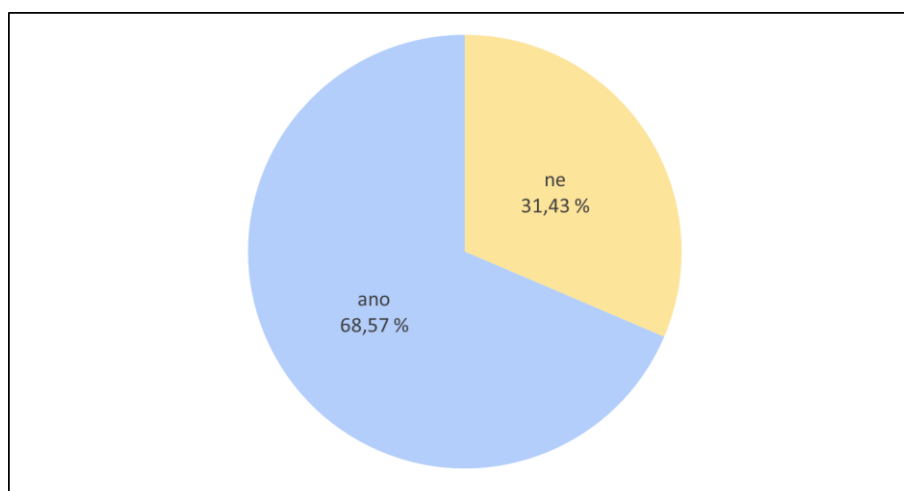


Graf 10 – vzdělání zaměřené na poradenství

Respondenti byli dotázáni, zda absolvovali nějaké vzdělávání zaměřené na poradenství. Jak můžeme na grafu 10 vidět, 64,38 % respondentů uvedlo, že žádné takové vzdělávání neabsolvovali. Zbýlých 35,62 % uvedlo, že nějaké vzdělávání zaměřené na poradenství absolvovali. Respondenti, kteří uvedli, že takové vzdělání absolvovali, byli dále dotázáni, o jaké vzdělávání se jednalo. Jednalo se o otevřenou otázku, z tohoto důvodu byly odpovědi rozděleny do kategorií a následně procentuálně vyhodnoceny, někteří respondenti uváděli i více kategorií ve svých odpovědích. Nejčastěji (bylo zmíněno ve 12,33 % odpovědí) respondenti uváděli, že absolvovali různá

školení, webináře, semináře či kurzy (krizové intervence či psychoterapeutický výcvik). Dále (11,64 %) uváděli, že absolvovali studium pro metodiky prevence nebo absolvovali vzdělávání zaměřené na poradenství v rámci svého předchozího studia (6,16 %). Stejně procentuální zastoupení (2,74 %) pak zahrnovala kategorie studium pro výchovné poradce a také specifické vzdělávání zaměřené na řešení šikany (např. MIŠ, AISIS či KIVA). Je pozitivní, že alespoň 35,62 % dotázaných pedagogických pracovníků se nějakým způsobem v této oblasti rozvíjí a absolvují nejrůznější formy vzdělávání, avšak vzhledem k míře rozšíření šikany je toto procentuální zastoupení poměrně malé.

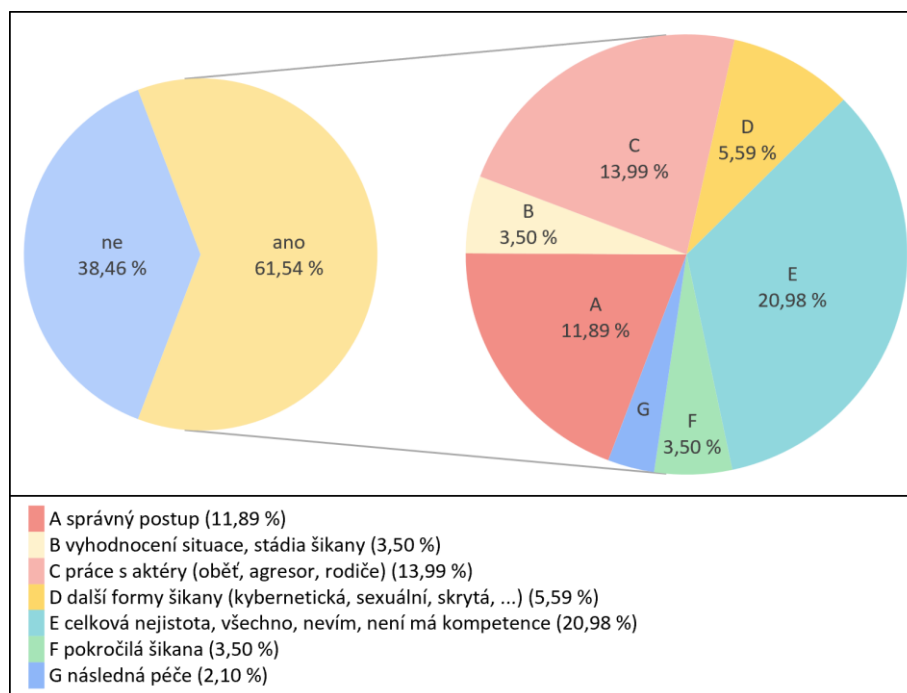
Položka dotazníku č. 17: Cítíte se připraven/a být nápomocný/á žákům při řešení šikany (poskytovat jim rady a poradenské služby)?



Graf 11 – připravenost být nápomocný žákům při řešení šikany

Další položka dotazníku zjišťovala, zda se respondenti cítí připravení být nápomocní žákům při řešení šikany (poskytovat jim rady a poradenské služby). Jak můžeme vidět na grafu 11: 68,57 % respondentů se cítí být připraveni a zbylých 31,43 % se být připraveni necítí. To se nám může jevit jako převážně pozitivní výsledek, jak ale můžeme vidět na následujícím grafu 12, i přesto se pedagogové v některých oblastech cítí nejistí.

Položka dotazníku č. 18: Je nějaká oblast, ve které se cítíte nejistý/á v rámci poradenství (v oblasti šikany) poskytovaného žákům?

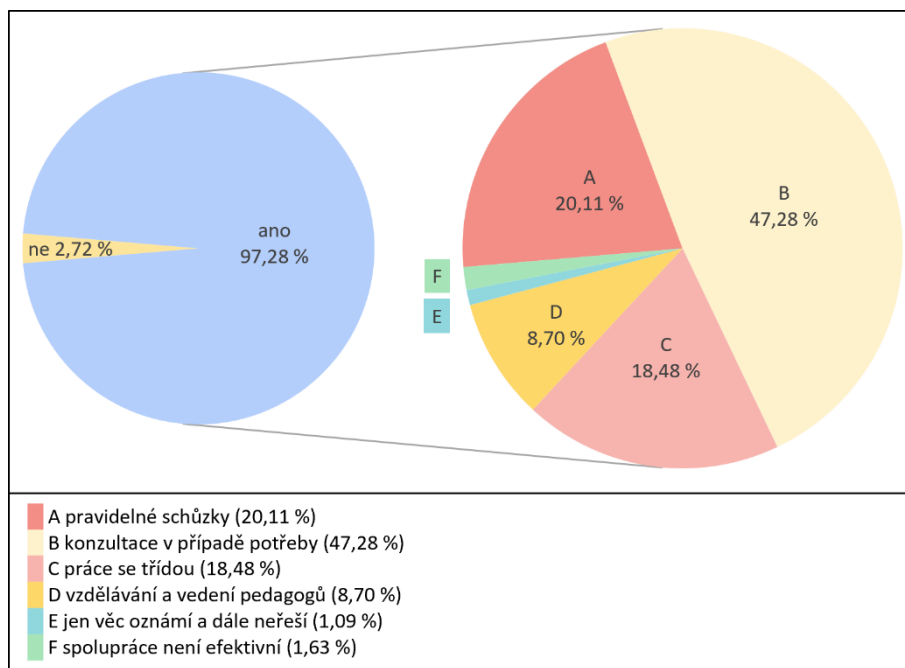


Graf 12 – oblasti nejistot v rámci poradenství

Respondentům byla položena otázka, zda existuje nějaká oblast poradenství žákům (v oblasti šikany), ve které by se cítili nejistí. Jak můžeme výše na grafu (graf 12) vidět, 38,46 % respondentů uvedlo, že se v žádné oblasti necítí nejistí. Naproti tomu 61,54 % respondentů uvedlo, že se v nějaké oblasti poradenství v oblasti šikany nejistí cítí. Tito respondenti byli dále dotázáni, o jakou oblast se jedná. Jednalo se o otevřenou otázku, proto byly odpovědi následně kategorizovány. Někteří respondenti uváděli ve svých odpovědích různé položky řadící se do různých kategorií. Ve 20,98 % odpovědí bylo zmiňováno, že pociťují celkovou nejistotu ve všech oblastech či uvedli, že se v této oblasti necítí kompetentní. Ve 13,99 % odpovědí bylo zmíněno, že se respondenti cítí nejistí v práci s aktéry šikany, a to s obětí, agresorem i rodiči aktérů, dále (11,89 % odpovědí) si respondenti nebyli jistí správným postupem řešení šikany, v 5,59 % odpovědí bylo uváděno, že si respondenti nejsou jistí v rámci řešení kyberšikany, sexuálního obtěžování či třeba šikany skryté nebo šikany mimo školu. Do další kategorie zastoupené ve 3,50 % odpovědí byly zařazeny odpovědi týkající se nejistot v rámci řešení pokročilé šikany, stejně (3,50 %) byla zastoupena v odpovědích i kategorie zmiňující, že si respondenti nejsou obecně jistí s vyhodnocením, zda se o šikanu vůbec jedná, a s určením stádia šikany. Ve 2,10 % odpovědí bylo uvedlo, že se respondenti cítí nejistí v rámci následné péče. Můžeme vidět, že škála oblastí,

ve kterých se dotázaní pedagogové cítí nejistí, je velká, avšak jedná se o zásadní oblasti pro vyšetřování, řešení a poradenství v oblasti šikany.

Položka dotazníku č. 19: Spolupracujete s poradenským zařízením (s výchovným poradcem, metodikem prevence, školním psychologem, školním speciálním pedagogem) u Vás ve škole?

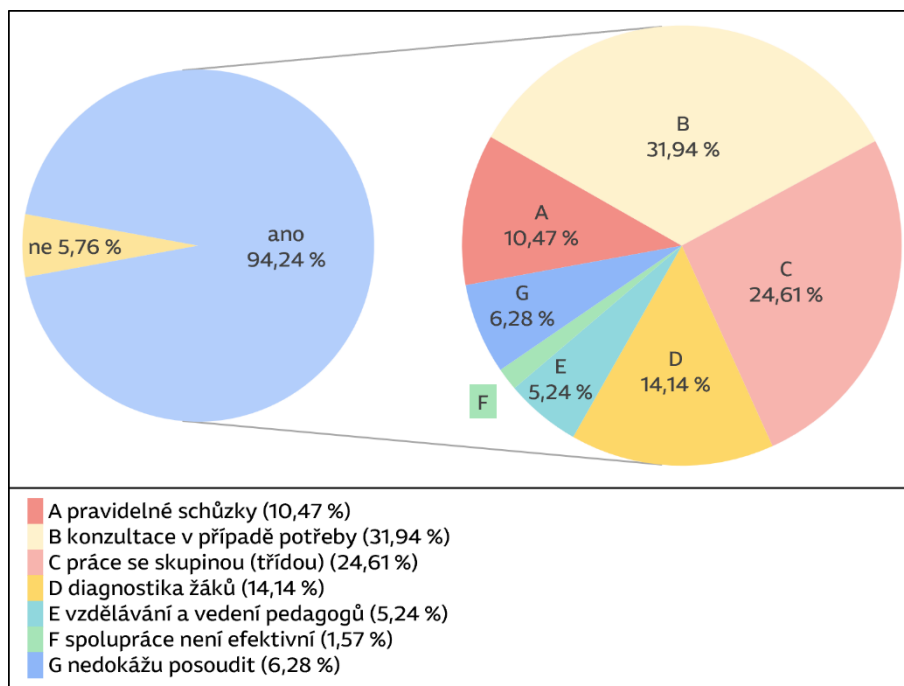


Graf 13 – spolupráce se školním poradenským pracovištěm

Předposlední položka dotazníku mapovala spolupráci dotázaných pedagogických pracovníků se školním poradenským pracovištěm (s výchovným poradcem, metodikem prevence, případně se školním psychologem, školním speciálním pedagogem). 2,72 % respondentů uvedlo, že s tímto zařízením nespolupracuje. Oproti tomu 97,28 % respondentů se školním poradenským pracovištěm spolupracuje. Tito respondenti byli dále dotázáni, jakým způsobem tato spolupráce probíhá. Jednalo se o otevřenou doplňující otázku, tudíž byly odpovědi opět kategorizovány a znovu někteří respondenti uváděli v rámci svých odpovědí různé položky řadící se do různých kategorií. Téměř polovina (47,28 %) odpovědí zahrnovala spolupráci v podobě konzultace v případě potřeby, ve 20,11 % odpovědí zaznělo, že se respondenti se školním poradenským pracovištěm pravidelně schází, v 18,48 % bylo uvedeno, že školní poradenské pracoviště pracuje se třídou (aplikací preventivních programů, zúčastněním se třídnických hodin či při hospitacích nebo provádí například sociometrii), dále (8,70 %) jsou pedagogičtí pracovníci vzděláváni tímto pracovištěm. 1,63 % odpovědí upozorňuje, že spolupráce se školním poradenským zařízením není efektivní. V případě 1,09 % odpovědí bylo zmíněno, že respondenti pouze skutečnosti nahlásí pracovišti

a dále se jimi nezabývají. Můžeme ale vidět, že ve většině případů je spolupráce na dobré úrovni, ať už v podobě konzultací, pravidelných schůzek, práce se třídami atd.

Položka dotazníku č. 20: Spolupracuje Vaše škola s dalšími poradenskými zařízeními (s pedagogicko-psychologickými poradnami, středisky výchovné péče, speciálně pedagogickými centry, neziskovými organizacemi)?



Graf 14 – spolupráce se školskými poradenskými zařízeními

Poslední otázka se zabývala spoluprací školy se školskými poradenskými zařízeními (pedagogicko-psychologickou poradnou, středisky výchovné péče, speciálně pedagogickými centry, neziskovými organizacemi) – Jak můžeme na grafu 14 vidět, 5,76 % respondentů uvedlo, že se školskými poradenskými zařízeními nespolupracuje a naopak zbylých 94,24 % respondentů uvedlo, že s těmito zařízeními spolupracuje. Tito respondenti byli dále dotázáni, jakým způsobem tato spolupráce probíhá. I v tomto případě se jednalo o otevřenou otázku, jejíž odpovědi byly rozděleny do kategorií, některé opět do více z nich. Nejčastěji (ve 31,94 % odpovědí) byly zmiňovány konzultace v případě potřeby, dále (24,61 %) se jednalo o práci s třídním kolektivem, vzděláváním a vedením pedagogů (různá školení či vedení supervize) (14,14 %), v 10,47 % odpovědí byly zmíněny pravidelné schůzky. V 6,28 % odpovědí bylo uvedeno, že respondent nedokáže posoudit. 5,24 % odpovědí zahrnovalo vzdělávání a vedení pedagogů školskými poradenskými zařízeními, a v 1,57 % odpovědí bohužel zaznělo, že spolupráce školy se školskými poradenskými zařízeními není efektivní. Ve většině

případů se však jedná o efektivní a dobrou spolupráci školy a školských poradenských zařízení.

Nyní zjištěné poznatky porovnáme se stanovenými hypotézami. Nejprve se zaměříme na hypotézu 1, která zní následovně: **Více než polovina dotázaných pedagogických pracovníků se setkala se šikanou.** Na základě zjištěných informací můžeme říct, že došlo k **potvrzení** této hypotézy, jelikož 82,14 % respondentů uvedlo, že se s šikanou setkalo (viz graf 2). Můžeme vidět, že dokonce naše zjištění předčilo stanovenou hypotézu. Samozřejmě je potřeba vzít v potaz, že odpovědi respondentů jsou subjektivní a neodráží objektivní realitu, a záleží také na schopnosti respondenta šikanu rozpoznat, na kultuře dané školy a dalších náležitostech. Potvrzení této hypotézy ale můžeme interpretovat tak, že šikana se stále hojně objevuje a pravděpodobně ještě více než jsme předpokládali, což můžeme považovat za alarmující zjištění. V rámci položky dotazníku zaměřené na znaky šikany, se kterými se respondenti setkali, rozšiřujeme poznání plynoucí z předchozí položky. Z té plyne že respondenti se nejčastěji (uvedeno ve 22,22 % odpovědí) setkali s posmíváním, dále (19,55 %) s verbálním napadáním, poškozováním či braním věcí oběti (16,26 %), kyberšikanou (13,99 %) či fyzickým násilím (11,73 %) a dalšími. Pouze ve 4,12 % odpovědí zaznělo, že se s žádnými znaky šikany respondenti neseťkali.

Další hypotéza (2) zní: **Více než 70 % dotázaných pedagogických pracovníků neví, jak šikanu správně řešit.** Tuto hypotézu se nám také podařilo **potvrdit**. Odpověď na tuto otázku zjišťovala položka dotazníku týkající se na postup při podezření na výskyt šikany. Na tuto otázku odpovědělo zcela správně 15,71 % respondentů, zbylých 84,29 % respondentů uvedlo jen částečně správné řešení či nevěděli, jak se v tomto případě zachovat. V této skupině respondentů nalezneme i ty, kteří uvedli, že by se obrátili na někoho dalšího, což nemůžeme považovat za zcela špatný postup, avšak můžeme usuzovat, že si samotní respondenti pravděpodobně nejsou jistí správným postupem řešení takovéto situace. Pedagogičtí pracovníci byli také dotázáni, na koho by se v případě potřeby obrátili, Ve více než polovině (54,17 %) odpovědí byli zmíněni členové školního poradenského pracoviště, dále (15,28 %) vedení školy či třídní učitel třídy zasažené šikanou (14,35 %) a další (viz graf 9). Jakým způsobem se snaží pedagogičtí pracovníci a také jejich škola šikaně předcházet, zkoumaly dvě položky dotazníku. Z odpovědí respondentů vyplývá, že nejčastěji školy preventivně působí s pomocí preventivních programů či programem proti šikaně, za pomoci působení školního poradenského pracoviště či efektivní komunikací (mezi kolegy, žáky i jejich

rodiči) a dalšími způsoby. Ve 2,64 % odpovědí respondenti uvedli, že škola nijak preventivně nepůsobí a existenci šikany odmítá. V případě preventivního působení pedagogických pracovníků, byla nejčastěji zmiňována komunikace s dětmi, dále dozor a pozorování žáků, snaha o pozitivní klima, práce s třídním kolektivem atd. (viz graf 6, 7). Potvrzení této hypotézy můžeme interpretovat tak, že pedagogičtí pracovníci nejsou tak dobře připraveni pro řešení šikany ve škole, pravděpodobně jim chybí znalosti a dovednosti v této oblasti a je potřeba toto změnit.

Třetí hypotéza zní: **Více než 60 % dotázaných pedagogických pracovníků se neorientuje v možnostech poradenství v oblasti šikany.** Z uvedených zjištění vyplývá, že pouze 4,95 % dotázaných pedagogických pracovníků uvedlo správnou definici šikany, zahrnující alespoň tři důležité náležitosti šikany, jako je dle Koláře (2011) záměrnost, opakování, samoučelnost agrese a nepoměr sil aktérů šikany. Tudiž zbylých 95,05 % respondentů neumí správně či zcela správně definovat šikanu (viz graf 3). Když byli respondenti dotázáni, jaké znaky u žáků považují za varovné signály šikany, pouze 5,00 % respondentů uvedlo správně všechny varovné signály. Zbylí respondenti (95,00 %) minimálně jednou chybovali (viz graf 4). Tato zjištění můžeme interpretovat tak, že problém přichází již v samotné diagnostice situace. Vzhledem k tomu, že velká část dotázaných respondentů nedokáže šikanu rozpoznat, nemusí umět se následně adekvátně zachovat – nemusí poskytnou žákům odpovídající pomoc a poradenství. Respondenti byli dále dotázáni, zda je nějaká oblast poradenství v oblasti šikany, ve které se cítí nejistí. 61,54 % respondentů odpovědělo, že se cítí v nějaké oblasti poradenství nejistí, nejčastěji se respondenti cítili celkově nejistí v této problematice, neví si vůbec rady a cítí se nekompetentní. Respondenti také uváděli, že se cítí nejistí v práci s aktéry šikany, ani si nejsou jistí, jak správně postupovat atd. (viz graf 12). Paradoxně oproti tomu 68,57 % respondentů uvedlo, že se cítí připravení být nápomocní žákům při řešení šikany (poskytovat jim rady a poradenské služby) (viz graf 11). Respondentům byla také položena otázka, zda absolvovali nějaké vzdělávání zaměřené na poradenství. 64,38 % respondentů uvedlo, že se žádného takového vzdělání neúčastnili (viz graf 10). V rámci této hypotézy byla také mapována spolupráce se školním poradenským pracovištěm, kdy 97,28 % respondentů uvedlo, že s tímto pracovištěm spolupracuje, nejčastěji s využitím konzultací v případě potřeby (viz graf 13). Byla také mapována spolupráce školy se školskými poradenskými zařízeními. V tomto případě uvedlo 94,24 % respondentů, že škola s takovými zařízeními spolupracuje, a také se často jednalo o konzultace v případě potřeby, dále o práci s třídním kolektivem, či využívání

diagnostiky jednotlivých žáků (viz graf 14). Z výše uvedených zjištění můžeme konstatovat, že vzhledem k tomu, že pouze 4,95 % dotázaných pedagogů dokázalo zcela či alespoň téměř správně definovat šikanu, a že pouze 5,00 % dotázaných pedagogů správně vyhodnocuje varovné signály šikany, problém s dalším postupem tkví již v samotné diagnostice šikany. Zároveň 61,54 % respondentů uvedlo, že se cítí v nějaké oblasti poradenství (v oblasti šikany) nejistí. Tudíž můžeme hypotézu shledat jako **potvrzenou**.

3.3 Závěry výzkumného šetření

V návaznosti na zpracované teoretické poznatky bylo realizováno výzkumné šetření, kterého se zúčastnilo 141 respondentů, jeden respondent byl pro neúplnost jeho odpovědi vyřazen a zpracováno tedy bylo 140 odpovědí. Cílem výzkumného šetření bylo zmapovat, zda pedagogičtí pracovníci umí šikanu rozpoznat a zda vědí, jak v případě výskytu šikany postupovat, včetně možností poradenství. Na základě výsledků, můžeme říci, že cíl výzkumného šetření byl splněn.

Hypotézy byly vytvořeny na základě výzkumů zaměřených na problematiku šikany. Veškeré hypotézy výzkumu se podařilo potvrdit. V rámci výzkumného šetření jsme došli k těmto výsledkům.

Se šikanou se setkalo v rámci svého profesního působení 82,14 % dotázaných pedagogů, což je velké procentuální zastoupení, a značí to, že výskyt šikany může být opravdu velký. Nejčastěji se respondenti setkali s posmíváním, verbálním napadáním, poškozováním či braním věcí oběti atd. Pouze 4,95 % dotázaných pedagogických pracovníků při charakteristice šikany uvedli alespoň tři důležité znaky šikany a jen 5,00 % respondentů správně uvedlo veškeré varovné signály šikany.

Co se týče preventivního působení, nejčastěji se snaží školy šikaně předcházet pomocí preventivních programů či za pomoci působení školního poradenského pracoviště, aktivní komunikací mezi kolegy, ale i s žáky a jejich rodiči, prací se třídními kolektivy atd. Samotní pedagogičtí pracovníci se snaží šikaně nejčastěji předcházet pomocí komunikace se svými žáky (povídat si, vysvětlovat, naslouchat, ...), dozorem, pozorováním a všímáním si žáků, usilováním o pozitivní klima třídy (včetně nastolení pravidel, navození pocitů důvěry, respektu, přijetí, empatie, ...), prací s třídním kolektivem a vztahy ve třídě (používání metod jako je komunitní kruh apod.), snahou o dobré vztahy mezi učitelem a žákem (snažit se být pro žáky vzor, být pro žáky neustále k dispozici a navodit důvěru) atd.

Výzkumné šetření také mapovalo, jaký postup by dotázaní respondenti volili při podezření na výskyt šikany. Správný postup (dle Koláře, doporučení MŠMT, krizového plánu či jiných materiálů školy) uvedlo pouze 15,71 % respondentů, ne zcela správný či nekompletní postup uvedlo 29,29 % respondentů, 10,71 % uvedlo, že neví či uvedli nevyhovující odpověď nebo špatný postup. Nejvíce respondentů (44,29 %) však uvedlo, že by se obrátili na někoho dalšího. V rámci další položky dotazníku byli respondenti dotázáni, na koho by se v případě potřeby obrátili, nejčastěji se jednalo o členy školního poradenského pracoviště, dále o vedení školy, třídního učitele atd.

Závěrečná část položek dotazníku směřovala do problematiky poradenství. Z výzkumného šetření vyplývá, že 35,62 % dotázaných pedagogů absolvovalo nějaké vzdělávání zaměřené na poradenství. Nejčastěji se jednalo o různá školení, semináře, webináře, také o studium pro školní metodiky prevence či vzdělání v rámci předchozího studia atd. Celkem 68,57 % dotázaných pedagogických pracovníků uvedlo, že se cítí připraveni být nápomocní žákům při řešení šikany a poskytovat jim poradenské služby. Zároveň 61,54 % respondentů uvedlo, že si v nějaké oblasti poradenství (v oblasti šikany) nejsou jistí, nejčastěji se jednalo o celkovou nejistotu, práci s aktéry šikany či zvolení správného postupu atd. Dále byla mapována spolupráce dotázaných pedagogických pracovníků se školním poradenským pracovištěm, kdy 97,28 % uvedlo, že s tímto pracovištěm spolupracuje (nejčastěji formou konzultací v případě potřeby, pravidelnými schůzkami atd.). Spolupráce škol a školských poradenských zařízení dle 94,24 % respondentů probíhá (nejčastěji konzultacemi v případě potřeby, využíváním poskytované práce s třídními kolektivy, či diagnostikou jednotlivých žáků atd.).

Za limity výzkumného šetření můžeme považovat různorodost respondentů, kdy se v odpovědích mohou odrážet faktory jako je věk respondentů či délka jejich pedagogické praxe, úroveň vzdělání, pohlaví, apod. Limitující byl i samotný způsob získávání respondentů z této cílové skupiny. Dotazník byl opakovaně zveřejněn skoro ve třiceti facebookových skupinách, které měly často několik tisíc členů, a přesto se dotazník rozhodl vyplnit jen zlomek z nich. Dotazník byl také sdílen osobně mezi mé známé působící na základních školách. Dalším limitem shledáváme časté využití otevřených otázek, což mohlo být pro respondenty odrazující. Tato forma však byla zvolena proto, aby respondenti nebyli návrhem odpovědí nějakým způsobem ovlivněni a byla tak možnost dozvědět se cenné informace. Otevřené otázky byly především náročné pro zpracování (jejich kategorizování) a následné vyhodnocení dat.

Závěr a doporučení pro praxi

Diplomová práce s názvem *Sociálněpedagogické poradenství v oblasti šikany ve škole*, se zabývá šikanou jak z teoretického, tak empirického hlediska. Cílem diplomové práce bylo zaměřit se na problematiku šikany, odhalit možnosti jejího řešení a také možnosti poradenství v oblasti šikany na základní škole.

V první kapitole teoretické části práce byla pozornost směřována na teoretické poznatky z problematiky šikany. Vymezeny byly pojmy agrese a šikana. Představena byla také jednotlivá stádia šikany. Pozornost byla zaměřena také na aktéry šikany, druhy, příčiny i varovné signály šikany.

Druhá kapitola pak mapovala možnosti poradenství ve škole v rámci školského poradenského systému, byli představeni jednotliví členové školního poradenského pracoviště. Uvedeny byly i možnosti působení uplatnitelné zejména pedagogickými pracovníky při prevenci šikany a také možnosti poradenství v této oblasti. Nastíněn byl také vhodný postup uplatnitelný při vyšetřování a řešení šikany. Upozorněno bylo na možné chybné kroky při tomto procesu, i na následnou péči. Nahlédnuto bylo také na právní hledisko šikany.

Třetí kapitola diplomové práce je již zaměřena prakticky. Tato empirická část práce prezentuje výsledky z výzkumného šetření, jehož cílem bylo zmapovat, zda pedagogičtí pracovníci umí šikanu rozpoznat, a zda vědí, jak v případě výskytu šikany postupovat, včetně možností poradenství.

Pro výzkumné šetření byly stanoveny tři hypotézy, které se podařilo potvrdit. Z výzkumného šetření vychází, že více než 80 % dotázaných pedagogických pracovníků se během své pedagogické praxe setkalo s šikanou. Téměř 95 % respondentů nedokáže správně rozeznat všechny varovné příznaky šikany. Ještě více dotázaných pedagogických pracovníků pak neuvedlo zcela správně postup při podezření na výskyt šikany. Z toho lze usuzovat, že naprostá většina pedagogických pracovníků na základních školách neumí šikanu správně řešit. Více než 60 % dotázaných pak cítí alespoň nějakou nejistotu v poradenství v oblasti šikany.

Diplomová práce poskytuje celou řadu teoretických informací z problematiky šikany, jejího řešení a také možností poradenství v této oblasti, které byly obohaceny o poznatky z výzkumného šetření zaměřeného na pohled pedagogických pracovníků ze základních škol na prevenci, intervenci i možnosti poradenství v oblasti šikany. Můžeme tedy říci, že cíl diplomové práce byl splněn.

I přesto, že se může zdát, že šikana je často probíraným až omílaným tématem, se ukazuje, že pedagogičtí pracovníci stále nemají dostatek informací a dovedností k jejímu předcházení a v jejím řešení se cítí často až bezradní. Vzhledem k tomu, že pedagogičtí pracovníci, a především pak učitelé jsou klíčovými osobami pro odhalení a následné řešení šikany a poskytování poradenství, je jejich nepřipravenost a nevědomost velkým problémem.

Na základě současného stavu poznání byla vytvořena pomůcka pro pedagogické pracovníky aplikovatelná do pedagogické praxe. Tato pomůcka má podobu plakátu, který by měl být nápomocný pedagogům při rozeznávání šikany a měl by napomoci k jejímu úspěšnému řešení. Plakátek reflektuje získané poznatky z teoretické části práce a také poznatky získané z výzkumného šetření. Plakátek je přiložen v přílohách diplomové práce (příloha B).

Seznam použitých zdrojů

ANTIER, Edwige. *Agresivita dětí*. Překlad Kristyna Křížová. Vyd. 2. Praha: Portál, 2011. 101 s. ISBN 978-80-7367-881-4.

BĚLÍK, Václav a SVOBODA HOFERKOVÁ, Stanislava. *Prevence rizikového chování žáků z pohledu pedagogů*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2018. 142 s. ISBN 978-80-7435-726-8.

BĚLÍK, Václav. *Sociálně pedagogický přístup při prevenci a řešení sociálně patologických jevů s ohledem na pedagogy ve škole*. In: BĚLÍK, Václav et al. *Sociální patologie – vybraná ohrožení pedagogů*. Červený Kostelec: Pavel Mervart, 2022a. 115-138 s. ISBN 978-80-7465-534-0.

BĚLÍK, Václav. *Trendy v oblasti prevence u dětí a mládeže*. In: SVOBODA HOFERKOVÁ, Stanislava, KRAUS, Blahoslav a BĚLÍK, Václav. *Aktuální otázky sociální patologie a sociální pedagogiky 1*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2022b. 92-102 s. ISBN 978-80-7435-884-5

BENDL, Stanislav. *Prevence a řešení šikany ve škole*. Praha: ISV, 2003. 197 s. Pedagogika. ISBN 80-86642-08-9.

BLAŠTIKOVÁ, Lucie a kol. *Klima školy a jeho ovlivnění školním metodikem prevence a sociálním pedagogem v základní škole*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. 103 s. Monografie. ISBN 978-80-244-4894-7.

BOURCET, Stéphane a GRAVILLON, Isabelle. *Šikana ve škole, na ulici, doma: jak bránit své dítě--: praktický průvodce pro rodiče, pedagogy a vychovatele*. Praha: Albatros, 2006. 71 s. Albatros Plus; 83. ISBN 80-00-01552-8.

BRÉDA, Jiří, Eva DANDOVÁ, Jitka KENDÍKOVÁ a Václav MERTIN. *Sebeobrana učitele*. Praha: Raabe, 2017. Dobrá škola. 151 s. ISBN 978-80-7496-345-2.

CIKLOVÁ, Kateřina. *Rizikové chování ve škole s vazbou na legislativní úpravu: rádce školního metodika prevence*. 2. vydání. [Ostrava]: EconomPress, 2016. 207 s. ISBN 978-80-905065-9-6.

ČAPEK, Robert. *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada, 2010. 325 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-2742-4.

ČAPEK, Robert, NAVAROVÁ, Sylvie a ŽENATOVÁ, Zdenka. *Žák v krizové situaci*. Praha: Raabe, 2017. 141 s. Dobrá škola. Třídní učitel II.; 2. ISBN 978-80-7496-294-3.

ČERNOCH, Felix a kol. *Šikaně stop*. Praha: Ministerstvo obrany ČR – AVIS, 1997. 94 s. ISBN 80-86049-14-0.

DAŘÍLEK, Pavel. *Agrese a šikana u dětí a možnosti jejich zvládnutí*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. 60 s. Studijní opora. ISBN 978-80-244-3758-3.

DULOVICS, Mário a Miriam NIKLOVÁ, ed. *Sociálno-pedagogické poradenstvo*. Banská Bystrica: BELIANUM, 2020. 226 s. ISBN 978-80-557-1760-9.

FIELDOVÁ, Evelyn M. *Jak se bránit šikaně: praktický rádce pro děti, rodiče i učitele*. V Praze: Ikar, 2009. 311 s. ISBN 978-80-249-1176-2.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výskumu*. 4., rozš. vyd. Bratislava: Vydavateľstvo UK, 2008. 269 s. ISBN 978-80-223-2391-8.

HERZOG, Rupert. *Násilí není řešení: prevence násilí a management konfliktu ve školách*. 1. vyd. v českém jazyce. Plzeň: Fraus, 2009. 120 s. Moderní pedagogika v teorii a praxi. ISBN 978-80-7238-850-9.

HOPF, Arnulf. *Sociální pedagogika pro učitele: pomoc pro každý všední den ve škole*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2001. 181 s. ISBN 80-7290-053-6.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2016. 254 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-5326-3.

JANOŠOVÁ, Pavlína et al. *Psychologie školní šikany*. Praha: Grada, 2016. 415 s. Psyché. ISBN 978-80-247-2992-3.

JUNOVÁ, Iva. *Metody sociální pedagogiky*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2018. 89 s. ISBN 978-80-7435-698-8.

KNOTOVÁ, Dana a kol. *Školní poradenství*. Praha: Grada, 2014. 258 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-4502-2.

KOLÁŘ, Michal. *Skrytý svět šikanování ve školách: příčiny, diagnostika a praktická pomoc*. Praha: Portál, 1997. 127 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-123-1.

KOLÁŘ, Michal. *Bolest šikanování*. Praha: Portál, 2001. 255 s. ISBN 80-7178-513-X.

KOLÁŘ, Michal. *Nová cesta k léčbě šikany*. Praha: Portál, 2011. 332 s. ISBN 978-80-7367-871-5.

KOUKOLÍK, František. *Psychické trauma šikana*. In: HRONČEKOVÁ, Eva et al. *Prevence šikanování na školách: sborník příspěvků*. Praha: IPPP – Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2006. 44-45 s. ISBN 80-86856-25-9.

KOUKOLÍK, František a DRTILOVÁ, Jana. *Vzpouřa deprivantů: nestvůry, nástroje, obrana*. Nové, přeprac. vyd. Praha: Galén, ©2011. 327 s. Makropulos. ISBN 80-7262-410-5.

KRAUS, Blahoslav et al. *Člověk - prostředí - výchova: k otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido, 2001. 199 s. ISBN 80-7315-004-2.

KRAUS, Blahoslav. *Základy sociální pedagogiky*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. 215 s. ISBN 978-80-262-0643-9.

KRAUS, Blahoslav. *Profese sociálního pedagoga v současnosti*. In: SVOBODA HOFERKOVÁ, Stanislava, KRAUS, Blahoslav a BĚLÍK, Václav. *Aktuální otázky sociální patologie a sociální pedagogiky 1*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2022. 103-113 s. ISBN 978-80-7435-884-5

KUČÍREK, Jiří. *Pedagogicko-psychologická diagnostika*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2022. 110 s. ISBN 978-80-7435-882-1.

KYRIACOU, Chris. *Řešení výchovných problémů ve škole*. Praha: Portál, 2005. 151 s. *Pedagogická praxe*. ISBN 80-7178-945-3.

LANGMEIER, Josef a KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. 368 s. *Psyché*. ISBN 80-247-1284-9.

LAZAROVÁ, Bohumíra. *Netradiční role učitele: o situacích pomoci, krize a poradenství ve školní praxi*. 2., upr. vyd. Brno: Paido, 2008. 69 s. ISBN 978-80-7315-169-0.

LOVASOVÁ, Lenka. *Šikana*. Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí, 2006. 28 s. ISBN 80-86991-65-2.

MARTÍNEK, Zdeněk. *Agresivita a kriminalita školní mládeže*. 2., aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Grada, 2015. 190 s. *Pedagogika*. ISBN 978-80-247-5309-6.

MATĚJČEK, Zdeněk a DYTRYCH, Zdeněk. *Jak a proč nás trápí děti*. Praha: Grada, 1997. 187 s. ISBN 80-7169-587-4.

MATOUŠEK, Oldřich a MATOUŠKOVÁ, Andrea. *Mládež a delikvence: možné příčiny, struktura, programy prevence kriminality mládeže*. Vyd. 3., aktualiz. Praha: Portál, 2011. 336 s. ISBN 978-80-7367-825-8.

MERTIN, Václav a kol. *Výchovné poradenství*. 3., aktualizované vydání. Praha: Wolters Kluwer, 2020. 397 s. ISBN 978-80-7598-174-5.

Metodický pokyn ministryně školství, mládeže a tělovýchovy k prevenci a řešení šikany ve školách a školských zařízeních (č.j. MSMT-21149/2016). In: MŠMT ČR [online]. © 2013–2023 MŠMT [cit. 2023-03-02]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/38988/>.

Minimalizace šikany: shrnutí pilotního projektu: 2005-2007: [informační a propagační brožurka]. Kladno: Aisis, 2008. 68 s. ISBN 978-80-904071-2-1.

OPEKAROVÁ, Olga. *Kapitoly z výchovného poradenství: školní poradenské služby*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2007. 64 s. ISBN 978-80-86723-35-8.

PAVLAS MARTANOVÁ, Veronika. *Primární prevence rizikového chování v podmínkách školy*. In: VALENTOVÁ, Lidmila a kol. *Školní poradenství II*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2013. 42-66 s. ISBN 978-80-7290-629-1.

PRŮCHA, Jan. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002. 154 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-621-7.

PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 4., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. 322 s. ISBN 80-7178-772-8.

PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 5., aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Portál, 2013. 483 s. ISBN 978-80-262-0456-5.

PROCHÁZKA, Roman et al. *Teorie a praxe poradenské psychologie*. Praha: Grada, 2014. 249 s. Psyché. ISBN 978-80-247-4451-3.

RICHTEROVÁ, Magdalena, ZVÍROTSKÝ, Michal a BENDL, Stanislav. *Šikana v otázkách a odpovědích*. Praha: Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova, 2022. 109 s. ISBN 978-80-7603-300-9.

ŘÍČAN, Pavel. *Agresivita a šikana mezi dětmi: jak dát dětem ve škole pocit bezpečí*. Praha: Portál, 1995. 95 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-049-9.

ŘÍČAN, Pavel a JANOŠOVÁ, Pavlína. *Jak na šikanu*. Praha: Grada, 2010. 155 s. Pro rodiče. ISBN 978-80-247-2991-6.

SKOPALOVÁ, Jitka a JANÍŠ, Kamil. *Profesní připravenost učitelů základních škol v oblasti řešení rizikového chování a možnosti jeho prevence v Moravskoslezském kraji. I, Pedagogické aspekty*. V Opavě: Slezská univerzita v Opavě, Fakulta veřejných politik, 2017. 86 s. ISBN 978-80-7510-235-5.

SPALKOVÁ, Dája. *Postavme se šikaně!: s využitím osobních zkušeností žáků ZŠ Vrchlického v Liberci z jejich projektů "Šikana a jak jí čelit - pohled očima vrstevníků" a "Postavme se šikaně!"*. Liberec: Alfa marketing, 2007. 64 s. ISBN 978-80-254-6486-1.

STANZELOVÁ, Jana. *Intervence šikany*. In: *Patologické vztahy ve skupině: materiály pro výchovné poradce a metodiky prevence na ZŠ a SŠ*. Praha: Raabe, 2011, 1-34 s. Dobrá škola. Výchovné poradenství. ISBN 978-80-87553-23-7.

SZOTKOWSKI, René a KOPECKÝ, Kamil. *Kyberšikana a další druhy online agrese zaměřené na učitele*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2018. 128 s. Monografie. ISBN 978-80-244-5334-7.

TITMANOVÁ, Michaela. *Prevence rizikového chování: praktická příručka pro práci se třídou*. Praha: Univerzita Karlova, 2019. 232 s. ISBN 978-80-7603-034-3.

VACEK, Pavel. *Šikana, agresori, oběti a „bezradní“ učitelé*. In: *Šikana jako etický, psychologický a pedagogický problém: sborník příspěvků z konference: Praha, 19. března 2009*. V Tribunu EU vyd. 1. Brno: Tribun EU, 2009. 63-70 s. Knihovnicka.cz. ISBN 978-80-7399-857-8.

VACEK, Pavel. *Pedagogická psychologie*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2017. 191 s. ISBN 978-80-7435-684-1.

VÁGNEROVÁ, Kateřina, ed. et al. *Minimalizace šikany: praktické rady pro rodiče*. Praha: Portál, 2009. 147 s. ISBN 978-80-7367-611-7.

VAŠUTOVÁ, Maria. *Děti se specifickými vývojovými poruchami učení a chování a násilí ve školním prostředí*. Vyd. 1. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Filozofická fakulta, 2008. 274 s. Spisy Filozofické fakulty Ostravské univerzity; č. 179/2008. ISBN 978-80-7368-525-6.

VÁVROVÁ, Petra. *Učitel jako poradce: možnosti pedagogicko-psychologického poradenství pro učitele rodinné výchovy*. Hradec Králové: Gaudeamus, 1999. 61 s. ISBN 80-7041-159-7.

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. In: Sběrka zákonů. 24. 9. 2004. ISSN 1211-1244.

ZVÍROTSKÝ, Michal, BENDL, Stanislav a RICHTEROVÁ, Magdalena. *Příběh školní šikany: učebnice pro pedagogické pracovníky*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2021. 127 s. ISBN 978-80-246-4825-5.

Seznam obrázků, tabulek a grafů

Obrázek 1 – školský poradenský systém ČR	31
Obrázek 2 – základní vnitřní mapa.....	56
Obrázek 3 – klasifikace scénářů léčby	57
Tabulka 1 – statistické postupy	73
Graf 1 – zkoumaný soubor	70
Graf 2 – setkání s šikanou	74
Graf 3 – charakteristika pojmu šikana.....	74
Graf 4 – varovné signály šikany	75
Graf 5 – setkání se s konkrétními znaky šikany	76
Graf 6 – aplikování prevence šikany v rámci školy	76
Graf 7 – aplikování prevence šikany respondenty	77
Graf 8 – postup při podezření na šikanu.....	78
Graf 9 – na koho by se respondenti v případě potřeby obrátili	78
Graf 10 – vzdělání zaměřené na poradenství	79
Graf 11 – připravenost být nápomocný žákům při řešení šikany	80
Graf 12 – oblasti nejistot v rámci poradenství	81
Graf 13 – spolupráce se školním poradenským pracovištěm	82
Graf 14 – spolupráce se školskými poradenskými zařízeními	83

Přílohy

Příloha A dotazník

Dobrý den,

jmenuji se Barbora Stráníková a jsem studentkou Univerzity Hradec Králové. V rámci mé diplomové práce s názvem *Sociálněpedagogické poradenství v oblasti šikany ve škole* bych Vás touto cestou chtěla požádat o spolupráci na výzkumném šetření, jehož cílem je zmapovat znalosti pedagogických pracovníků v oblasti šikany a jejího řešení. Veškeré odpovědi jsou **anonymní** a budou použity pouze ke zpracování diplomové práce.

Předem Vám **moc děkuji** za Vaši ochotu a čas. S pozdravem a přáním hezkého dne

Bc. Barbora Stráníková

U jednotlivých otázek vyznačte vždy jen jednu odpověď, pokud není stanoveno jinak.

1 Jaké je Vaše pohlaví?

A muž

B žena

2 Kolik je Vám let? Uveďte číslovku (např. 25)

.....

3 Jaká je Vaše pozice v zaměstnání? Vyberte jednu nebo více odpovědí.

A učitel

G pedagog volného času

B vychovatel

H asistent pedagoga

C výchovný poradce

I trenér

D školní metodik prevence

J vedoucí pedagogický pracovník

E školní speciální pedagog

K sociální pedagog

F školní psycholog

L jiné:

4 Na jakém stupni základní školy působíte? Vyberte jednu nebo více odpovědí.

A na prvním stupni

B na druhém stupni

5 Jaká je délka Vaší pedagogické praxe? Uveďte v letech (např. 25)

.....

6 Jaká je Vaše nejvyšší dosažená úroveň vzdělání?

A základní

D vyšší odborné (DiS.)

B středoškolské

E vysokoškolské (Bc./Mgr./...)

C středoškolské s maturitou

jaké?

7 Jak hodnotíte Vaši připravenost na problémy týkající se šikany v rámci Vašeho předchozího studia (profesní přípravy)?

A plně dostatečně

D méně dostatečně

B dostatečně

E nedostatečně

C nedokážu posoudit

8 Setkal/a jste se během Vaší pedagogické praxe se šikanou?

- A ano (přímo) C ne, nesetkal/a
B ano (nepřímo)

9 Charakterizujte pojem šikana.

.....
.....
.....
.....

10 Jaké znaky u žáků považujete za varovné signály šikany? *Vyberte jednu nebo více odpovědí.*

- A ztrátu chuti k jídlu J odvěta provokace
B únava K nesoustředění
C nechůť docházet do školy L strach mluvit před tabulí
D absence kamarádů M je často terčem žertíků
E odmítá se svěřit N rvačka stejně silných žáků
F škádlení (vzájemná legrace) O má hanlivou přezdívku
G často ztrácí věci, chybí mu pomůcky P vyhledává blízkost učitelů
H simuluje zdravotní obtíže
I náhlé zhoršení prospěchu

11 Se kterými znaky šikany jste se během Vaší pedagogické praxe setkal/a? *Vyberte jednu nebo více odpovědí.*

- A nesetkal/a jsem se s žádnými F posmívání
B fyzické násilí G „zotročování“ oběti
C poškozování/braní věcí oběti H ubližování prostřednictvím
D ignorace oběti elektroniky
E verbální napadání I jiné:

12 Jakým způsobem se snažíte jako škola šikaně předcházet?

.....
.....
.....
.....

13 Jakým způsobem se snažíte Vy osobně šikaně ve Vaší škole předcházet?

.....
.....
.....
.....

14 Pokud byste měl/a podezření na výskyt šikany, jakými kroky a v jakém pořadí byste postupoval/a?

.....
.....
.....
.....
.....

15 Na koho byste se v případě potřeby při podezření na výskyt šikany obrátil/a?

.....
.....
.....

16 Absolvoval/a jste nějaké vzdělávání zaměřené na poradenství?

A ne

B ano, následující vzdělávání:

.....

17 Cítíte se připraven/a být nápomocný/á žákům při řešení šikany (poskytovat jim rady a poradenské služby)?

A ne

B ano

18 Je nějaká oblast, ve které se cítíte nejistý/á v rámci poradenství (v oblasti šikany) poskytovaného žákům?

A ne

B ano, v následující oblasti:

.....

19 Spolupracujete s poradenským zařízením (s výchovným poradcem, metodikem prevence, školním psychologem, školním speciálním pedagogem) u Vás ve škole?

A ne

B ano, následujícím způsobem:

.....

20 Spolupracuje Vaše škola s dalšími poradenskými zařízeními (s pedagogicko-psychologickými poradnami, středisky výchovné péče, speciálně pedagogickými centry, neziskovými organizacemi)?

C ne

D ano, následujícím způsobem:

.....

ŠIKANANA není OK

(Kolář, 2011, s. 32)

všiměj si

zhoršení prospěchu, nesoustředění se, osamocení, strach mluvit před tabulí, o přestávce vyhledává dospělé, má hanlivou přezdívku, somatizace, časté cholení na WC při hodině, vyhýbá se TV, potyčky mezi spolužáky, poškozené (či chybějící) věci, ...

„Jeden nebo více žáků úmyslně, většinou opakovaně týrá a zotročuje spolužáka či spolužáky a používá k tomu agrese a manipulaci.“

znaky šikanování

záměrnost, opakování, samoučelnost agrese, nepoměr sil

měj klidnou hlavu

porad se

s metodikem prevence, výchovným poradcem, psychologem, speciálním pedagogem, sociálním pedagogem, s vedením školy, kolegy s ppp/spc, svp

podporuj

pozitivní klima třídy i školy
buduj vztahy ve třídě i škole
věnuj pozornost svým žákům
mluv s nimi
buď tu pro ně
využívej komunitní kruh
a další preventivní aktivity

říd se

metodickým pokynem MŠMT k prevenci a řešení šikany ve školách a školských zařízeních
školní preventivní strategií
a programem proti šikanování
scénářem řešení šikany dle Koláře

přečti si

Nová cesta k léčbě šikany
(M. Kolář)
Jak na šikanu
(P. Řičan, P. Janošová)
Prevence a řešení šikany
(S. Bendl)
Minimalizace šikany
(K. Vágnerová a kol.)