

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

Šikana na ZŠ – možnosti prevence

Bakalářská práce

Vedoucí bakalářské práce:
Mgr. Vendula Jašková

Vypracovala:
Vendula Bártů

Brno 2012

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma: „Šikana na ZŠ – možnosti prevence“ zpracovala samostatně a použila jsem literaturu uvedenou v seznamu použitých pramenů literatury, který je součástí této bakalářské práce.

Elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné.

Brno 27. 4. 2012

.....

Vendula Bártů

Poděkování

Děkuji Mgr. Vendule Jaškové za užitečnou metodickou pomoc, kterou mi poskytla v rámci zpracování mé bakalářské práce.

Vendula Bártů

Obsah

ÚVOD	- 4 -
1. Vstup do problematiky šikany	- 6 -
1.1. Šikana jako nemoc skupinové demokracie.....	- 7 -
1.2. Varovné signály šikany.....	- 17 -
1.3. Chybné pedagogické postoje spojené s epidemií šikany	- 20 -
1.4. Osobnost agresora a její oběti.....	- 21 -
1.5. Agrese jako obrana teritoria aneb varovná místa šikany	- 25 -
1.6. Negativní projevy odrážející se v osobnostech aktérů šikany	- 27 -
1.7. Šikanující chování versus právo a spravedlnost	- 30 -
2. Pojetí třídního klimatu jako faktoru ovlivňujícího sociální vztahy ve škole.....	- 32 -
2.1. Učitel jako spolutvůrce pozitivního klimatu	- 35 -
2.2. Žák jako spolutvůrce třídního klimatu.....	- 37 -
2.3. Rodič jako spolutvůrce třídního klimatu	- 40 -
2.4. Klima školy.....	- 43 -
2.5. Klima třídy a klima školy z pohledu žáka	- 46 -
3. Výukové metody jako podpora pozitivního třídního a školního klimatu	- 48 -
3.1. Komunikace jako nástroj suportivního klimatu.....	- 50 -
4. Šikana jako epidemie demokratických skupinových vztahů- možnosti její prevence.....	- 56 -
4.1. Sociální kompetence jako nástroj prevence.....	- 59 -
4.2. Preventivní programy aneb jak účinně detekovat a léčit.....	- 60 -
Slovo závěrem	- 63 -
RESUMÉ:	- 64 -
Anotace	- 65 -
Klíčová slova:	- 65 -
Abstrakt	- 66 -
Keywords	- 66 -
Literární a internetové zdroje:	- 67 -
Případové studie:.....	- 68 -

ÚVOD

V současné technicko-dynamicky rozvíjející se společnosti zaznamenáváme zvýšený výskyt jevů, které ona sama hodnotí většinou jako nežádoucí, nebo dokonce nepřijatelné. Ohrožují společenský vývoj jak z hlediska morálky, tak mravnosti. Zcela přirozeně se tak zvyšuje zájem odborné i laické veřejnosti o dostatek informací objasňující jejich příčiny a zejména pak možnosti nápravy. Mezi tyto nežádoucí, společnost degenerující a destruktivní jevy řadíme i problematiku mezilidské šikany. Na otázky kolem jejího vývoje, průběhu, dopadu a hlavně prevence, se touto prací pokusím nalézt odpověď. I když násilí a agresivita, s nimiž je tento sociálně-patologický jev úzce spjat, prostupují od nepaměti celou společenskou strukturou, různé jejich formy dosáhly již takových rozměrů, že zkoumání jejich příčin a možností eliminace, je stále v popředí zvýšeného zájmu. Prezentace násilí prostřednictvím médií, internetu a dalších technologií s naší vyspělostí dále vzrůstá. Uvědomme si jenom, v jakém rozsahu přesahují negativně laděná zpravodajství nad těmi pozitivními. Z logiky věci nám všem potom hrozí, že násilí, války a kriminalitu přijmeme dříve či později za svoji normu. Jak daleko jsem proto mi sami ochotni v otázce vnímání normativity zajít? Není sporu o tom, že bez existence normativního společenského systému by v té či oné společnosti nastal chaos a zmatek. Jenže, samo jeho vnímání se liší v závislosti na socio-kulturní vyspělosti dané společnosti. To co v jedné naprosto překračuje hranice přijatelného a žádoucího chování, může být jinou, méně vyspělou, bráno jako „úplně normální“. Dobrým příkladem nám mohou být neustále se opakující násilné nábožensky motivované konflikty na Blízkém východě. Norma jako taková je tedy značně subjektivní proměnná veličina ovlivněna náboženstvím. Její hranice se v průběhu společenského vývoje můžou v kontextu různorodých událostí měnit a posunovat. Česká společnost je determinována na základě demokratických principů, založených na rovnoprávnosti vztahů mezi jejími členy a skupinami. Pro vztah, který označujeme jako šikanování je příznačná *naprostá asymetrie sil, kdy mocnější zneužívá slabšího a pošlapává jeho práva*. V tomto smyslu je šikanování zákeřná a často smrtelná choroba skupinové demokracie, jak uvádí prof. Michal Kolář, etoped a psychoterapeut dlouhodobě zabývající se touto problematikou. Podle jeho přesvědčení, je šikanování všudypřítomné, a může postižené jedince doprovázet po celý život. Je tedy zjevné, že tvrzení vzniklé kolem něj, coby jevu spojeného pouze s určitým vývojovým obdobím, není pravdivé. Z nedávné vlastní zkušenosti mohu říci, že tento prožitek se na kvalitě budoucího života takto postiženého jedince může velmi negativně podepsat. Proto je více než nutné, nejenom proti

této rozbujelé nemoci interpersonálních vztahů bojovat všemi účinnými a dostupnými prostředky, ale hlavně ji umět předcházet. Jedině ve zdravé a dobře fungující společnosti máme šanci vybudovat podmínky pro kvalitativní život dalších generací.

1. Vstup do problematiky šikany

Jak již bylo naznačeno v úvodu, problematika šikany je velmi obsáhlý a společensky destruktivní jev, který se zcela jistě prolíná všemi vývojovými etapami jedince i celospolečenskými strukturami. Dá se tedy říci, že vzrůstající fenomén násilí se stává pomalu, ale jistě koloritem našich životů. Kromě šikany probíhající ve škole, se s jejími dalšími formami můžeme také setkat na pracovišti (mobbing, bossing), v armádě, partnerských vztazích, nemocnicích či rodině. Jak ale charakterizovat šikanující chování? Z **obecného hlediska** ho lze vytyčit jako **nemoc společenské skupiny, ve které je příznačná asymetrie sil, kdy silnější zneužívá slabšího a pošlapává jeho práva, manipuluje jím, jeho jednání je agresivní a samoučelné.** Nejde tedy o pouhé nevinné škádlení mezi dětmi např. 2. stupně základní školy, kdy chlapci provokují děvčata, protože se jim líbí. Tomuto jevu se v odborné terminologii říká **tzv. teasing**. Přestože se jedná o zcela normální projev chování mezi dospívajícími dětmi, často jej pedagogická veřejnost mylně zaměňuje za šikanu. Nicméně při zamyšlení nad původci tohoto sociálně-patologického jevu narušujícího skupinovou demokracii, se mi nabízí základní otázka: **„Co přiměje lidskou bytost, aby mučila jiné lidi?“** Hledání odpovědi na ni je bezesporu složité. Zcela jistě jde o vnitřní boj hodnot, jehož výsledek závisí na mnoha vnitřních i vnějších faktorech. Se svojí genetickou vybaveností si přirozeně do života přinášíme náchylnost ke krutosti, ale i soucitu. Zdá se ale, že lidé v současné době více zalévají zlo v sobě, a dobro naopak zanedbávají a nechávají ho usychat (cit.).¹ Pak je tedy jen na nás samotných, čemu dovolíme, aby prostoupilo do všedního bytí celospolečenských struktur. Musíme si být ovšem vědomi toho, že každé takové rozhodnutí se zákonitě někde odrazí. U školní šikany je hlavním rysem úmyslné a většinou opakované týrání a zotročování spolužáka či spolužáků jedním nebo více žáky, kteří k tomuto jednání používají agresi a manipulaci. V neposlední řadě je pro tento nerovnoprávný sociální vztah typická vzájemná závislost oběti a agresora.² Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky šikanu definuje **„jako projev jakéhokoliv chování, jehož záměrem je ublížit jedinci, ohrozit nebo zastrášovat jiného žáka, případně skupinu žáků. Je to cílené a obvykle opakované užití násilí jedincem nebo skupinou vůči jedinci či skupině žáků, kteří se neumí nebo z nejrůznějších důvodů nemohou bránit“.** Zahrnuje jak fyzické útoky v podobě bití, vydírání, loupeží, poškozování věcí druhé osobě, tak i útoky slovní formou nadávek, pomluv, vyhrožování či ponižování. Může nést i rysy sexuálního obtěžování až

¹ Fischer S., Škoda J., Sociální patologie, Grada: 2009

² Kolář M., Bolest šikanování, Portál:Praha 2001, s. 27

zneužívání. Šikana se projevuje i v nepřímé podobě jako nápadné přehlížení a ignorování žáka či žáků třídní nebo jinou skupinou spolužáků.³ Novým fenoménem v této problematice je kyberšikana. Ta využívá možností, které jí nabízí moderní technologie, jako jsou mobilní telefony, fotoaparáty, kamery a internet. Může sloužit k posilování klasických forem šikany, nejčastěji prostřednictvím nahrání scény na mobilní telefon a jejího následného rozeslání známým dotyčného, popřípadě prostřednictvím vystavení na internetových sociálních sítích. Jejím dalším odvětvím je terorizování druhých za pomoci e-mailových zpráv či internetových blogů⁴. Čemu se proto vyvarovat, tak aby nedošlo k rozbušení a prohloubení „nemoci“ interpersonálních vztahů dané skupiny?

1.1. Šikana jako nemoc skupinové demokracie

Výše jsme definovali, co se skrývá za pojmem pravého šikanujícího chování mezi dětmi, což je důležité si uvědomit, hlavně pro včasné podchycení a prevenci této epidemie skupinové demokracie. Ta je v očích veřejnosti mylně úzce spjata, většinou pouze se školním prostředím. Jako taková může být krátkodobým aktem, avšak standardně se vyvíjí po určitých stádiích. K těm počátečním řadíme **tzv. ostrakismus**⁵. Toto slovo pochází z řečtiny a znamená „střepinový soud“. Agresor své oběti fyzicky neublíží, vytipovaný jedinec je „pouze“ postupně vytěsněn z kolektivu na periferii veškerého zájmu skupiny. První známkou tohoto stádia je fakt, že se oběti **velice rychle a z ničeho nic zhorší prospěch**. Charakteristické nástroje ubližování ostrakizmu jsou:

- okázalé přehlížení, odmítání a izolování oběti – spolužáci nereagují na pozdrav, dělají, že jej neslyší
- u oběda si všichni odsedají jinam, tváří se štítivě
- oběť je pomlouvána, osočována a obviňována z něčeho, čeho se nedopustila

³ Metodické pokyny k šikaně MŠMT ČR

⁴ <http://cs.wikipedia.org/wiki/Kyber%C5%A1ikana>

⁵ Martínek Z., Agresivita a kriminalita školní mládeže, Grada 2009, s. 117-119, Kolář M., Bolest šikanování, Praha: Portál 2001

- ve vzájemném vztahu oběti agresora či agresorů jsou patrné projevy nerovnoprávnosti - dítě dostává povýšené příkazy a snaží se jim vyhovět, bývá ostatními komandováno a okřikováno.
- agresori oběti posílají hanlivé sms zprávy, emaily, vymýšlí si o ni různé povídky a příběhy, které následně rozšiřují po celé škole.
- oběť je záměrně směřována k zuřivé, vzteklé a obranné reakci
- na jeho adresu míří ironické poznámky tvářící se jako „přátelské“ vtípky, jsou mu prováděny kanadské žertíky s charakterem zesměšnění a posmívání se oběti
- ostrakizovanému jedinci je vyndávána náplň tužky před písemkou, schovávány a ničeny školní pomůcky, oblečení i obuv
- jsou uráženy rodiče oběti
- agresori se vysmívají handicapům oběti a jejím slabostem
- oběti je nadáváno („Ty hajzle, smrdíš!“ apod.)
- agresori se vysmívají neúspěchu a chybám oběti, často ji při zkoušení napovídají schválně špatné odpovědi, a pokud je oběť zopakuje, celá třída se výborně baví.
- nápadně se objevuje jednostranné strkání, pošťuchování, lehké pohlavkování apod.
- žák dobrovolně dává svačiny „kamarádovi“
- agresori své pomluvy šíří nejen v rámci třídního kolektivu, ale po celé škole, snaží se, aby i ostatní žáci z jiných tříd se k oběti chovali stejným způsobem jako oni

Mistryněmi v ostrakizujícím chování jsou většinou děvčata, které ze své vlastní přirozenosti více než chlapci inklinují k intrikám a manipulaci. Zpočátku, se vytypovaná oběť snaží proti němu bránit projevem vlastní, většinou slovní agrese vůči spolužákům. V této fázi se stáhne sama do sebe nemajíc sil již vyhledávat jakékoliv přátele ve třídě. U většiny případů ostrakizovaných žáků se začnou objevovat jisté charakteristické znaky, upozorňující, na to, že není něco v pořádku. Kromě již zmiňovaného **zhoršeného prospěchu, je typická ztráta schopnosti soustředit se – dítě je zamyšlené, uzavřené do svého vlastního světa, přemýšlí o své vlastní vině, ulekne se, když je nečekaně vyvoláno učitelem apod.** Jak v souvislosti s prospěchem, tak schopností koncentrace, mluvíme o těch žácích, kteří s tímto neměli dříve potíže. Za třetí se u nich projevuje zvýšená tendence navštěvovat nižší ročníky, kde je oproti vrstevnickému kolektivu na dítě vzhlíženo jako na vzor. Objevuje se tu nebezpečí, že oběť bude těmito mladším žákům sama ubližovat, aby si vykompenzovala bolest z útoků, kterým musí každý den čelit. Vždy je důležité si uvědomit, že pokud tento jev nastane, musíme

příčinu hledat vždy v kmenovém kolektivu, kde se ostrakismus objevil. Žákovský kolektiv zasažený 1. fází šikanování je typicky rozdělen na tři skupiny. Jednu tvoří sympatizanti s agresory, druhou oběti a třetí neutrální jádro. A právě ono jádro je schopno podat pedagogovy nejobektivnější svědectví o tom, co se ve třídě děje. Skládá se většinou s prospěchově průměrných dětí, které ani svým chováním nevybočují do extrému⁶.

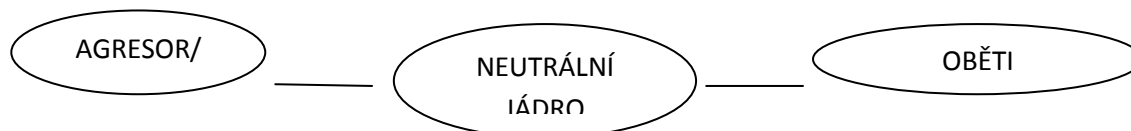


Schéma: Rozvržení kolektivu ve fázi ostrakismu

Vztahy při šikaně mají svojí **vnitřní dynamiku a svůj zákonitý vývoj**. Pokud se její zárodečný stav nepodaří včasné podchytit, hrozí riziko nástupu dalšího vývojového stádia této „epidemie“ degenerující skupinové demokratické vztahy. Druhá fáze je typická zvyšující se agresí a psychickou manipulací. Oběti se většinou stává již dříve ostrakizovaný jedinec. Nejčastěji nastane, když se třída dostane do nějakého stresového napětí – čtvrtletí, pololetí, konec roku, kdy se píše větší množství písemných prací a tlak zvenčí na jedince se zvyšuje.⁷ V tom okamžiku agresori potřebují „vypustit páru“ a oběť je pro ně vhodným terčem. V některých případech agresor oběti ubližuje jenom z nudy a potřeby cítit utrpení druhého. To pro něj znamená zábavu, jejímž prostřednictvím na sebe strhává pozornost ostatních členů kolektivu. Obvykle si tím kompenzuje i své snížené sebevědomí, pocit neúspěšnosti či nepřijetí ve skupině. Zde již začíná bití oběti, kopání, silné slovní urážky. Je nucena agresory k drobným úsluhám (např. nošení tašek, svačín apod.). Poměrně často se terčem útoků stává její majetek (rozřezané bundy, pomočené boty, rozlámaná pravítka a tužky apod.). Agresori se ve své podstatě stávají závislí na ubližování oběti, jakýkoliv problém si na ni okamžitě kompenzují. Kromě toho vůči ní začínají používat různých typů manipulace. Mnohdy jí vyhrožují: „Zkus něco říct a bude to ještě horší“. **Časté bývají i neverbální výhružky** – stojí proti oběti a ukazují výhružná gesta např. významné bouchání pěstí do dlaní⁸. V tom okamžiku začne mít oběť nepředstavitelný strach, začne být podezřívavou a přehnaně ostražitou. Očekává za každou situaci určité ublížení. Přírozenou reakcí za těchto okolností je útek do nemoci a od strachu, projevující se jednak psycho-somatickými obtížemi jako např.

⁶ Martínek Z., Agresivita a kriminalita školní mládeže, Grada 2009, s. 118

⁷ Martínek Z., Agresivita a kriminalita školní mládeže, Grada 2009, s. 119

⁸ Martínek Z., Agresivita a kriminalita školní mládeže, Grada 2009, s. 120

bolestmi hlavy, břicha, častými ranními teplotami apod., přes klasické záškoláctví až po sebepoškozující tendence (řezání žiletkou v oblasti paží, pálení cigaret o vlastní tělo atd..) Její školní prospěch nabírá katastrofické rozměry. Totéž se týká i celkové docházky. **Za svůj přístup ke škole je velmi často svým okolím kritizována včetně vlastních rodičů, kteří ji začnou různorodě trestat.** Nikoho však nenapadne, že jde pouze o obrannou reakci. Kolektiv se v tomto stádiu již diferencuje. Původní neutrální jádro se většinou rozpustí. Určitá jeho část se přidá k agresorům, mnozí však i na stranu oběti. Jestliže jednotlivci sympatizující s obětí za ni veřejně stojí, a nahlas se jí zastanou, je vysoká pravděpodobnost, že se násilí ve skupině úplně zastaví. I když k tomuto jevu v praxi dochází zřídka kdy, metoda směřující k docílení tohoto skupinového vývoje se nazývá „metodou usmíření“. Většinou se provádí za pomoci tzv. „Vrstevnického programu“, který spočívá v utvoření hranic chování samotnými žáky, platící pro všechny členy postiženého kolektivu. Výrazně je tak posíleno pro-sociální jádro třídy i postavení třídního učitele jako autority. V ideálním případě se po ukončení programu opouští od potrestání agresorů, ale pouze za předpokladu, že oběť souhlasí s prominutím trestu⁹. K charakteristickým způsobům ubližování ve stádiu fyzické agrese a psychické manipulace patří:¹⁰

- oběti je vyhrožováno zmlácením
- agresori berou oběti peníze, zabavují jí kapesné
- oběť je nucena nosit agresorům tašku, dělat za ni domácí úkoly i ostatní práce v rámci školy
- agresori oběti ničí věci, velice časté jsou jejich útoky na její oblečení – rozřezaná bunda, rozřezané tkaničky, nalití vody do bot apod.
- agresori ničí výsledky práce oběti – malují do jejích sešitů, počmárají je, namočí je do vody apod.
- agresori si přivlastňují majetek oběti – penál, kalkulačku, hodinky atd....
- oběti je vyhrožováno mučením
- k vyhrožování dochází prostřednictvím telefonu, přes email i anonymně
- oběť je nucena napodobovat různé postavy z televize či filmu – klokana Skippiho, Chippa a Deyla apod.
- agresori nutí oběť dělat pro ně zábavné přestávky - musí lézt po lavicích a hrát si na metro včetně hlášení jednotlivých stanic

⁹ Kolář M., Bolest šikanování, Praha: Portál 2001, s. 125

¹⁰ Martínek Z., Agresivita a kriminalita školní mládeže, Grada 2009, s. 120

- agresori schovávají oběti pomůcky a věci jeho denní potřeby
- oběti je vyhrožováno na neverbální úrovni – agresori k ní vysílají různé posunky znamenající zmlácení či zbití (např. sedí na parapetu u okna, výrazně se na ni dívají a naznačují údery pěstí, přejíždějí si prstem po krku a symbolizují podříznutí
- agresori již drobně fyzicky oběti ubližují – bouchnutí pravítkem, píchnutím kružítkem, nastavováním nohy při chůzi, „nechtěné“ nakopnutí při tělocviku, když se hraje například fotbal
- agresori malují propiskou při vyučování oběti na záda, krk, o přestávce ji pomalují fixem celý obličej a nepustí ji k umyvadlu se umýt

Není potřeba polemizovat nad důležitostí načasování zásahu pedagoga, protože tu platí pravidlo čím dříve, tím lépe. Avšak za hraniční bod pomoci z pohledu minimalizace následků šikana na osobnosti jejich aktérů, se považuje přelom mezi druhým a třetím stádiem. Ve stejném duchu lze uvažovat i v oblasti nápravy narušených interpersonálních vztahů, a tedy i volby jejich nástrojů a strategie. Nevznikne-li v kolektivu silné pro-sociální jádro tak, jak jsme o něm hovořili výše, vznikne jiné, a sice jádro agresorů. To je důsledkem neošetření předchozího stádia ze strany dospělých. V případě, že není využito této poslední šance, činnost jádra agresorů může bez odporu pokračovat. Začínají silně ovlivňovat celý kolektiv vyhrůžkami typu: „Buď budete na naší straně, nebo se také stanete obětí!“ Vzniká **tzv. „pyramida šikanování“**. Na jejím vrcholu stojí hlavní iniciátoři násilí, kteří tvrdě tlačí na oběť. Mají na sebe „nabaleny“ další spolužáky, ti zase další atd. Sama oběť či oběti stojí na samotné základně. Pozornost celé třídy se soustřeďuje pouze na ni. Žádný ze členů kolektivu nevystoupí z řady na obranu bezpráví a nerovnosti spolužáka stojícího na třídní periférii. Vše toto značí vzrůstající sociální konformitu a do jisté míry stoupající kolektivní vinu za zlo, které naprosto pohltilo poslední zdravé struktury skupiny. Je patrná zvyšující se fyzická a psychická šikana, oběti je ubližováno různými nevybíravými a mnohdy i nelítostnými způsoby. Nabalováním projevů dvou předcházejících stádií šikanujícího chování označujeme jako **tzv. efekt sněhové koule**. Zvrácené normy agresorů vítězí a stávají se nepsaným zákonem. Jejich manipulativní taktika je velmi dobře propracovaná a nese si sebou za cíl srazit oběť tzv. „na kolena“. Promyšlenost a bezcitnost jejich jednání vůči oběti je patrná i v rozdělení rolí třídní skupině. Ze středu pomyslné pyramidy šikanujícího chování vyberou jeho iniciátoři z řad podmaněných a zmanipulovaných spolužáků tzv. hlídače, kteří mají za úkol, hlídat pohyb učitelů po chodbách a v okamžiku blížícího se dospělého, hlavní agresory

varovat. Z tohoto důvodu je nejčastějším místem průběhu šikanujícího chování samotná třída. Když se zamyslím nad úrovní, průběhem násilí a manipulace tohoto stádia, neubráním se pocitu, že chování převážné většiny kolektivu, se nápadně podobá modelům chování, které jsou známy z koncentračních táborů 2. světové války. I tady bylo nutností pošlapat a degradovat zbytky lidské důstojnosti nejslabších členů skupiny, nebo se alespoň na tom kolektivně podílet, pokud chtěli jiní „silnější“, ale rovněž podmanění jedinci přežít. Za onen podíl kolektivní viny lze považovat mlčení a pasivní přihlížení dějícímu se zlu. Nástrojem agresorů k naprostému zlomení vůle oběti se ve třetím stádiu stává tzv. „hra na hodného a zlého“. Její zákeřnost vidí Martínek ve vzájemné domluvě agresorů na průběhu určité situace, která má sloužit jako past na oběť¹¹. Pro názornost uvádí případ, kdy šikanovanému jedinci je jedním z agresorů vyhrožováno brutálním zbitím, když ho po škole potká někde venku na ulici, zatím co druhým („tím hodným“) je ubezpečován o tom, že se mu nic nestane, pokud bude venku s právě s ním. Tímto manévrem je oběť dokonale zmatena a uchlácholena myšlenkou možné ochrany od člověka, který mu do nedávné doby ubližoval. Začne doufat v prolomení jeho utrpení, jež každodenně musí podstupovat a prožívat. Jenže ve své naivní zaslepenosti si ani neuvědomí, že jde o předem domluvenou past, kdy ho agresor ochránce zavede za roh, kde na ně čeká druhý agresor, aby ho za porušení varování pořádně ztrestal. Pokud je tato situace naplněna, dostává důvěra oběti v kohokoliv velkou trhlinu. Nevěří naprosto nikomu ani rodičům či učitelům, spolužáky nevyjímaje. **V jejím chování však nastane určitý zlom.** Ve většině případů **přestane chodit za školu a fixuje se na její prostředí**, protože tam se pohybují dospělí lidé, učitelé, kteří při možných náznacích ubližování mohou kdykoliv zasáhnout. Dalším charakteristickým rysem se pro oběť stává **vyhledávání přítomnosti učitele, se kterým však nikdy nenaváže jakýkoliv kontakt.** Většinou stojí o přestávce na chodbě a stále vyučujícího sleduje. Pokud pedagog toto chování vyzoruje, vyvstanou mu otázky obracející se k jeho odůvodnění. V takovém případě musí zvolit místo, kde oběť nebude v dohledu agresorů. Musí si také počínat tak, aby v něm trýzněný žák znovu našel ztracenou důvěru. V tomto smyslu je pak velice důležitý způsob, jakým se pedagog dotazuje oběti šikany na možné ubližování. Je **nepřípustné**, pokládáme **tzv. uzavřené nic neříkající otázky.** Naopak vždy je nutné vycházet z otevřených otázek, které dávají oběti možnost na ně odpovědět (více viz kap.: Šikana jako epidemie demokratických skupinových vztahů...) Rovněž platí zásada s takovým rozhovorem

¹¹ Martínek Z., Agresivita a kriminalita školní mládeže, Grada 2009, s. 122

nespěchat a dát žákovi dostatek prostoru a času, aby se vyjádřil. K charakteristickým způsobům ubližování ve stádiu vytváření jádra patří:

- oběť je využívána k různým posluhám a ponižujícím úkolům
- fyzické týrání oběti – píchání špendlíkem, pupendo, pálení horkými předměty
- objevuje se šikana ve formě šátků – agresori jej namočí do vody, uváží oběti kolem krku a foukají na něj fénem, šátek se tím, jak schne, scvrkává a oběť se škrtí
- oběť je nucena předvádět gladiátorské hry
- časté jsou údery pěstí do obličeje a břicha
- typická je také tzv. „tatranka“ – oběť je mlácena otevřenou dlaní do zátylku
- zastrasování oběti fyzickým zmlácením či zbitím
- agresori se vymočí do pití oběti a nutí ji vše vypít, plivají oběti do jídla
- oběť je přivazována k lavici či topení a je nucena agresory poniženě prosit o propuštění
- oběť je nucena vykonávat úkoly a práce za agresory, rovněž je nucena nosit na těle a oblečení připnuté cedule s ponižujícími nadávkami
- časté jsou vulgární a zesměšňující nadávky na adresu rodičů oběti
- oběť je mlácena na záchodě, agresori ji můžou strkat hlavu do záchodové mísy a splachovat
- po cestě ze školy je oběť válena v bahně a vystavena posměchu ostatních
- agresori oběti trhají sešity, knihy a sami potom učiteli nahlásí, jak má všechno špinavé a poškozené
- oběť je nucena agresorům platit výkupné za nezmlácení, půjčovat jim peníze bez nároku na jejich vrácení
- oběť nesmí chodit s ostatními, ale v patřičném odstupu za nimi, je jí zakázáno kohokoliv samostatně oslovit, musí čekat na vyzvání
- typická je šikana ve formě „pračky“ – oběť je v tělocvičně zavřena do švédské bedny a ostatní s bednou běhají po tělocvičně, oběť se v bedně mlátí jako prádlo v pračce.¹²

Je nepochybně zřejmé, že se zvyšujícím se stádiem šikany, je propracovanost a skrytost tohoto patologického chování důmyslnější. Všichni si uvědomují nebezpečnost situace, vědí, že její provalení bude mít za následek pravděpodobného potrestání. Jak jsem již naznačila

¹² Martínek Z., Agresivita a kriminalita školní mládeže, Grada 2009, s. 123-124

výše, právě tato fáze se stává přelomovou v celém kontextu šikanujícího chování. Pokud se zhoubné nákaze nikdo aktivně nepostaví čelem, i do té doby mírní a ukáznění žáci se začnou chovat krutě. Aktivní účast ostatních na týrání spolužáka, přinášející uspokojení a tvorba norem, je typická pro čtvrté stádium „viru“ šikany. Oběti je ubližováno tzv. aktivně-pasivním způsobem. Ostatní spolužáci se přidají na vymýšlení utrpení jenom proto, aby se zavděčili hlavnímu agresorovi - pasivní složka tohoto způsobu: př. „Hele on by mohl udělat ještě tohle, aby byla sranda“. Agresor spolužáka pochválí slovy: „To je nápad, tak oběti konej!“ A oběť „dobrovolně“ vykoná jeho příkaz. Aktivní složka naopak znamená, že jeden ze žáků vkročí do třídy a hlavní agresor za ním přijde se slovy: „Heleď jsi nějak naštvanej, jdi si do něj kopnout, uleví se ti!“ Oslovený žák toto doporučení bezmyšlenkovitě naplní a připadá mu to naprosto normální.

Obecně vzato je oběť stále více tlačena do podřízené úlohy. Třída se začíná jasně rozdělovat na „vládnoucí třídu a poddané“. Psychika oběti je v tomto období již tak zasažena, že i ona se stane na šikanujícím chování závislá. Přijme svoji úlohu jako normální, nebrání se ubližování, v některých případech dokonce začne své trýznitele obdivovat, bere je jako kamarády, ochotně provádí jejich příkazy a mnohdy to sama bere jako legraci. Poměrně často u ní dochází k naprosto paradoxnímu chování – začne ve třídě vyrušovat, šaškovat, dělá všechno proto, aby upoutala pozornost agresorů, zavděčila se jim a pobavila je. Třídní slovník nadřazenosti a podřazenosti je dalším ukazatelem charakteristickým pro toto stádium. V nižších třídách základních škol se většinou jedná o řecko-římský slovník – agresoři se sami nazývají jako otrokáři, patricijové, nadřazená rasa, na druhé straně oběti jsou označovány za otroky, plebejce nebo podřadnou rasu.¹³ U starších žáků, učňů či studentů se potom často setkáváme s fašistickým slovníkem. Oběti jsou nazývány, židy, mukly apod. Zatím co jejich utiskovatelé se označují jmény významných nacistických pohlavárů, úderným komandem, jednotkou SS atd. Agresoři jsou již plně závislí na šikanujícím chování, mají radost z toho, že mohou oběti ublížit mnohdy pouze z nudy a pro své pobavení. Určitá míra závislosti zde již platí však i pro oběť, která se smiřuje pomalu ale jistě s tím, že na světě to již tak chodí – jedni vládnou, druzí slouží. Ztrácí jakoukoliv snahu k vlastní obraně, stále však cítí, že se děje něco, co by se dít nemělo. Rovněž může dojít k závažné degeneraci její psychiky – objevují se prvky posttraumatické stresové poruchy (PTSP) tzn., **že prožité těžké trauma se postiženému jedinci neustále vrací**, což jej vede k pocitům hrůzy, strachu o život a bezmoci (podobně to lze vyzorovat např. u válečných veteránů.) V takových případech je nutné

¹³ Martínek Z., Agresivita a kriminalita školní mládeže, Grada 2009, s. 124-125

vyhledat odbornou psychoterapeutickou pomoc. Mezi charakteristické způsoby ubližování oběti ve stádiu vytváření norem patří: ¹⁴

- věšení, škrcení, dušení oběti
- odběr krve – oběti dají misku pod nos, postaví ji proti zdi, bouchají ji hlavou o zeď a z nosu odebírají krev
- svlékání oběti do naha a vystavování ji před celým kolektivem
- oběť je vystavována kopána, mlácena od ostatních – agresori spolužáky k bití ještě podněcují
- ze strany agresorů je oběti vyhrožováno zabitím – např. ji drží za nohy z okna a chtějí ji pustit
- oběti jsou lámány prsty na ruce (např. při pracovním vyučování ji svírají prsty do svěráku)
- oběť je pálena různými předměty
- ostříhání oběti, popř. pálení vlasů a chlupů na těle
- oběti je vyhrožováno mučením a násilím, je zastrašována (zbraněmi, pistolí baseballovou pálkou)
- agresori močí do pití oběti a nutí ji vše vypít
- oběť musí olízávat prkénko na WC, popř. boty agresorům apod.
- oběť je osočována, jsou na ni sváděna těžká obvinění z něčeho, co vůbec neprovedla, iniciátoři šikany tyto pomluvy šíří po celé škole a oběť nakonec trpí ústrky případně posměchem od všech žáků školy.

U vyšších stádií šikany, je nutné oběti zajistit nejenom odbornou psychoterapeutickou pomoc ze strany odborníka, ale také je jí potřeba podat racionální vysvětlení záměrného ubližování. S názorem, jenž se odvolává na učení obranných strategií u postiženého jedince, bych byla velmi opatrná. Hodně totiž záleží, v jaké fázi se dostane žákovi pomoc. Při vyšších stupních záměrného ubližování a pokořování totiž hrozí, že vzepření oběti vyprovokuje agresory ještě k tvrdšímu násilí. Ale bezpochyby považují upevňování správných sociálních kompetencí a asertivně laděných obranných reakcí jako důležitý nástroj primární prevence¹⁵. Řešení třetího a čtvrtého stádia záměrné a cílené agrese spadá plně do kompetence Policie ČR, nezbytná je spolupráce s odbory sociální péče. V každém případě by na něm měl být zainteresovaný etoped, zabývající se touto problematikou. Závažnější případy šikanujícího chování by měl

¹⁴ Martínek Z., Agresivita a kriminalita školní mládeže, Grada 2009, s. 124

¹⁵ Martínek Z., Agresivita a kriminalita školní mládeže, Grada 2009, s. 128

posuzovat soud pro děti a mládež. Zhoubný proces bez radikální pomoci zvenčí obvykle ústí do pátého a tedy posledního stádia nemoci tzv. „totality“, které se stává ve své podstatě neřešitelné. Kolektivu jistě vládnu agresori a ostatní je poslouchají na slovo, všichni je brání včetně oběti. Dochází k plnému nastolení totalitní ideologie šikanování tzv. stádiu vykořisťování. V takové třídě nemá učitel žádnou šanci, vůdčí roli převzali hlavní iniciátoři agrese a násilného jednání, kteří se s kolektivem domlouvají povětšinou neverbálními signály, jež jsou pro postiženou skupinu zcela čitelné. Opojenost mocí agresorů nezná hranic, v ubližování obětem jim nic nezabrání a jeho formy jsou v extrémních případech tak agresivní a hrubé, že hrozí těžké ublížení na zdraví, v nejhorším případě i smrt oběti. Totální závislost jedince na agresorovi, který si bez něj nedokáže představit již svůj život, bezmyšlenkovitě k němu vzhlíží a slepě plní všechny jeho ponižující příkazy, případně si nechá naprosto dobrovolně ubližovat bez známek jakéhokoliv odporu, se v odborných kruzích nazývá **tzv. Stokholmský syndrom**. Brutální násilí se začíná považovat za normální dokonce za výbornou legraci, na jehož formách se nějakým způsobem všichni podílejí. Zbytky lidskosti jsou vytěsňeny alternativní identitou přijímající ideologii násilí, v níž není místa pro soucit s utrpením. Zcela zde chybí pocit viny. Prorůstání násilí do oficiální školní struktury, je poslední metou k absolutnímu vítězství nemoci šikanování. Tento nejvyšší stupeň „dokonalosti“ je příznačný spíše ve věznicích, vojenském prostředí a výchovných ústavech pro mládež. V mírnější podobě se však někdy vyskytují i na školách. Stává se to v případě, kdy iniciátor šikanování a vůdce agresorů je sociometrickou hvězdou třídy. Patří mezi žáky s výborným prospěchem, má kultivované chování k dospělým, pomáhá pedagogovi ochotně plnit jeho úkoly. Ukázňuje například třídu, organizuje rychlé přesuny atd. Vedení dospělých ho plně podporuje a věří mu, stojí za ním třídní učitel a ostatní vyučující. Jakékoliv signály skrytého volání o pomoc nesympatického, výukově slabšího žáka jsou v těchto případech přehlíženy nebo vykládány v jeho neprospěch¹⁶. Martínek pak z vlastní zkušenosti uvádí, že na základních školách dochází nejčastěji k prvním dvěma stádiím šikanujícího chování. Třetí je zde velice vzácné.¹⁷ Jiná situace je však na středních školách, SOU a specifických zařízeních, kde je nakumulováno více jedinců s problémovým chováním a fungují tam odlišné vnitřní normy, než které jsou obvyklé v běžné populaci. Klasickým příkladem jsou věznice a vojenské útvary. Zvýšené riziko rovněž hrozí ve výchovných ústavech, nedostatečně hlídaných domovech mládeže apod.¹⁸

¹⁶ Kolář M., Bolest šikanování, Praha, Portál: 2001, s. 40

¹⁷ Martínek Z., Agresivita a kriminalita školní mládeže, Grada 2009, s. 129

¹⁸ Martínek Z., Agresivita a kriminalita školní mládeže, Grada 2009, s. 129

1. 2. Varovné signály šikany

Je velice naivní se domnívat, že oběť záměrné a cílené agrese, přijde sama za dospělým (ať již rodičem, učitelem nebo vychovatelem) a oznámí mu, že jí je ubližováno. Z jejich atypických projevů v chování lze však vyčíst varovné signály, kterými tzv. „volá o pomoc“. Přesto se i nadále snaží záměrně skrývat ubližování. Deformace postojů a pocitů oběti je způsobeno několika faktory:

- ze strany agresorů má patologicky vštípeno, že pokud něco řekne, bude ubližování ještě horší (př. „Zkus něco říct a nedolezeš domů.“, „Neutečeš nám, stejně si tě najdeme“ apod.)
- mnohdy se stydí za to, že si nechá ubližovat a sama se nedokáže bránit
- bojí se případného vyšetřování, má za to, že i pro ni to bude velice nepříjemné, budou se ji ptát na věci, které by sama chtěla zapomenout, velice častý je strach z konfrontace s agresory za přítomnosti dospělých
- často se obává toho, že vina za ubližující chování bude svalena na ni
- nechce ztratit poslední zbytky vlastní důstojnosti, které ve skupině ještě má
- má strach, že bude muset z kolektivu odejít, obává se, aby v novém nenastalo to samé, co prožívala v tom předchozím¹⁹

Celkově lze říci, že každá náhlá a nenadálá změna v prožívání a chování dítěte, může být ukazatelem toho, že jemu ubližováno. Podstata samotných varovných signálů se skrývá v tomto:

- Žák vchází do třídy za učitelem, nenápadně postává o přestávkách u kabinetu, přichází pozdě do hodiny, vždy chodí všude jako poslední. Vyhledávání přítomnosti dospělého, nikdy s ním však nenaváže kontakt.
- Postižený jedinec se ve vztahu ke kolektivu projevuje jako outsider. Je osamocený, s nikým se nebaví, nemá kamaráda.
- Jsou u něj patrné nepříznivé emoční stavy. Dítě je stísněné, má smutnou náladu, působí nešťastně a ustrašeně.

¹⁹ Martínek Z., Agresivita a kriminalita školní mládeže, Grada 2009, s. 132

- Nechodí na tělocvik, zůstává ve třídě, má nadměrnou omluvenou případně i neomluvenou absenci.
- Náhle se mu zhorší prospěch a nesoustředí se při vyučování.
- Bývá ve vyučování „duchem nepřítomný“, na očekávané oslovení učitele reaguje úlekem.
- Vyhledává kontakty v nižších třídách (pozor může se zde dopouštět ubližujícího chování – vrací v podstatě to, co sám prožívá ve svém domovském třídním kolektivu. Příčinu tohoto jednání proto vždycky hledejme tam).
- Je u něj velká četnost ztráty osobních věcí, sešitů a pomůcek, jejich poškození či umazání.
- Jsou u něho patrné obavy odpovídat před tabulí.
- Začíná zapomínat domácí úkoly, přestává nosit pomůcky na vyučování
- Chodí do školy sám, s nikým nenavazuje přirozený kontakt, čeká v šatně na zvonění a jde do třídy jako poslední.
- WC navštěvuje velmi často pouze v hodině
- Projevuje se u něj únik do nemoci tzv. somatizace spojená velkou absencí ve škole. Stěžuje si na zdravotní nevolnosti, které jsou psycho-somatického původu např. bolest hlavy, břicha, pocity na zvracení, nevysvětlitelně zvýšená teplota apod.
- Dostává od některých spolužáků povýšené příkazy, bývá ostatními okřikován a komandován.
- Pokud je vyvolán k tabuli, všichni se předem smějí, schválně mu napovídají špatně.
- Jedinec má hanlivou přezdívku, kterou slyší i před tabulí.
- Oběť hledá „záchranný objekt“ – začíná se dovolávat vyšší moci např. „Mám bráchu ve vyšší třídě, ten si to s vámi vyřídí“. Neúměrně často uniká z reality a vysní si např. psa – ochránce, se kterým si bude odpoledne hrát.

K posílení schopnosti pedagoga lépe vidět varovné signály vysílané obětí, napomůže rovněž dobrá „mapa“ vnějších projevů šikanování, kterou sestavil a do problematiky uvedl rovněž M. Kolář. Ten za nejpracovnější systém, mapující všechny tyto vnější nežádoucí činitele, ovlivňující zdravý život skupiny, považuje tzv. „**trojdimenzionální mapu**“, podle které projevy šikanování členíme na:

1. **přímé a nepřímé**
2. **fyzické a verbální**

3. aktivní a pasivní

Vzájemnou kombinací těchto tří činností dle něho vznikne pojetí osmy druhů šikanujícího chování, zobrazených v níže uvedené tabulce. Za pomoci citlivé klasifikace, lze dobře postihnout odlišnosti u různých typů šikanování např. mezi dívkami a chlapci²⁰.

Tab. Klasifikace typů šikany

Osmdruhů šikanování	Příklady projevů
Fyzické přímé aktivní	Útočníci oběť věsí do smyčky, škrtní, kopou, fackují
Fyzické aktivní nepřímé	Kápo pošle nohsledy, aby oběť zbili. Oběti jsou ničeny věci.
Fyzické pasivní přímé	Agresor nedovolí oběti, aby si sedla do lavice (fyzicky brání oběti v dosahování jejich cílů)
Fyzicky pasivní nepřímé	Agresor odmítne oběť na její požádání pustit ze třídy na záchod (odmítnutí splnění požadavků).
Verbální aktivní přímé	Nadávání, urážení, zesměšňování.
Verbální aktivní nepřímé	Rozšiřování pomluv. Patří sem ale i tzv. symbolická agrese, která může být vyjádřena v kresbách, básních apod.
Verbální pasivní přímé	Neodpovídání na pozdrav, otázky apod.
Verbální pasivní nepřímé	Spolužáci se nezastanou oběti, je-li nespravedlivě

²⁰ Kolář M., Bolest šikanování, Praha Portál 2001, s. 32

1. 3. Chybné pedagogické postoje spojené s epidemií šikany

- **Chaos a únik** – učitel je duševně otřesen a zmaten, z toho, co se děje, uteče ze třídy s křikem: „Co se to tu děje!“ Oběť však zůstane s agresory sama a ti mají dostatek času, na její zpracování, včetně toho, co má vypovídat, když se jí bude někdo ptát, co se stalo.
- **Regrese** – pedagog naprosto neví, co má dělat a volá o pomoc silnějšího pedagoga: „Proboha, pojd'te mi někdo pomoci!“
- **Popření** – pedagog žije v představě, že toto se mu nemůže přihodit, jakmile je po příchodu do třídy svědkem toho, že je někomu ubližováno, se slovy: „Až si to vyřídíte, přijďte pro mě“, otočí se a odejde ze třídy. Agresoři mají opět dostatek času na zpracování oběti, ohledně toho, co má vypovídat.
- **Bagatelizace** – velice častý postoj mužů – učitelů, kdy celou situaci zlehčí slovy: „Nechte toho hraní, budeme se učit“. Na obhajobu svého postoje často volí argumenty typu: „Tohle se na školách dělo i za nás a nikdo se tím víc nezabýval.“ „I za nás byli slabší a trpěli“ apod.
- **Obviňování oběti** – jedná se o jednu z nejčastějších „technik“, kdy učitel sám přenesse na oběť vinu za ubližování: „Pepo, kdybys je neprovokoval, nedělali by ti to.“ Přitom často jde o situace toho typu, kdy žáci cestou do kina po oběti hází kameny, ona sama se k nim ale nesmí přiblížit. Učiteli naprosto unikne fakt, že se jedná o převahu množstevní síly a oběti jsou útoky nepřijemné.
- **Egocentrické ublížení** – pedagog začne litovat sám sebe a hraje dětem tzv. „na city“: „Co mi to děláte, když já vás mám tak ráda. Vám je to úplně jedno, že jsem z vás nešťastná.“ Těmito výroky, dává pedagog žákům zcela jasně najevo, že je slabí a sám si s nimi nedokáže poradit. Mnohdy se právě tyto typy (většinou ženy – učitelky) stávají sami oběťmi.
- **Autoritativní, suverénní postoj** – je prezentací vlastní síly a moci: „Co se to tu děje, já vás srovnám, že z toho budete divocí.“ K tomuto druhu postoje se uchylují hlavně

muži. V těchto případech učitele vůbec nenapadá, co by měl dělat se šikanujícím chováním. Agrese je v podstatě přebíjena jeho vlastní slovní agresí.

- **Agrese** – opět častější u mužů než u žen. Učitel se neudrží, dojde u něho k impulzivní emocionální agresi a agresora fyzicky napadne, třeba tím, že ho zfackuje. Tím se ovšem dostává do velice složité situace. Napadený žák v tomto okamžiku ví, že se učitel dopustil něčeho nepřipustného, vše doma nahlásí rodičům a ti celou situaci začnou řešit. Obviněný je nakonec učitel, pozice původní oběti se dostává totálně do pozadí a její případ se už dále neřeší. Původní agresor zažívá ohromný pocit vítězství, nejen nad obětí, ale i nad celým pedagogickým sborem.
- **Sevření strachem** – nejméně častá přesto se občas objevující reakce. Dojde k takovému úleku, že učitel je „sevřený“ strachem a nedokáže se ani pohnout. Jenom nevěřicně hledí. V tomto stavu není schopen jakýmkoliv způsobem zakročit²¹.

1.4. Osobnost agresora a její oběti

Není sporu o tom, že každý jedinec se vlivem determinace prostředí, vrozených dispozic a předpokladů stává jedinečnou autonomní a neopakovatelnou bytostí. Již jsme si také řekli, že problematika šikanování je „nemoc“ sociální skupiny, která nenávratně narušuje a rozvrací její demokratické struktury, založené na rovnocenném postavení všech jejích členů. K tomu, abychom se tomuto sociálnímu „viru“ mohli účinně bránit, či mu nejlépe předejít, je zapotřebí nejen dobrá znalost jednotlivých vývojových stádií šikanování a jejich rysů, ale i osobnostních předpokladů potencionálních agresorů a obětí. Prof. Michal Kolář ve své publikaci „Bolest šikanování“ uvádí, že byla vždy při setkání s agresory zarážející jejich necitelnost k vlastním vinám či proviněním. Netíží je skutečnost, že někomu ublížili a zasloužený trest vnímají jako křivdu. Těmto jedincům znásilňující slabé, chybí jakýkoliv náhled na nemorálnost jejich jednání. Vítězí u nich sobeckost a sebestřednost. Což Kolář vidí jako tzv. hlubší úroveň morální slepoty, ta je podstatnou charakteristikou a nutným podhoubím pro růst zdatného uchvatitele moci a strůjce šikany. V otázce sebepojetí se agresori vidí velmi povrchně. Odmítají sami sebe jako nelítostné tyrany, kteří bijí a mučí slabé a bezmocné spolužáky, jen proto, aby si vykompenzovali vlastní prožitek vnitřní úzkosti

²¹ Martínek Z., Agresivita a kriminalita školní mládeže, Grada 2009, s. 130-131

a strachu. Je zcela běžné, že agresori pro ospravedlnění svého jednání svalují vinu na oběť. Tento způsob obranného mechanismu se nazývá racionalizace. V rámci lhaní a sebeklamu bývají strůjci šikany velmi přesvědčiví a pedagogové neorientováni v záležitostech „nemoci“ skupinové demokracie se ztrácí. Když nemají k dispozici důkladnou diagnostiku případů, berou jejich tvrzení často velmi vážně. Dalším obranným mechanismem agresorů bývá tzv. projekce. Jde o stav, kdy své nelítostné a kruté chování automaticky předpokládají u svých obětí. Ke zvratu pozitivní skupinové dynamiky, používají za účelem vlastního prospěchu, tzv. násilnou indoktrinaci. Jedná se o kombinaci metod vymývání mozku a psychické manipulace, která nabývá až charakteru hypnózy²². Nezasáhne-li speciálně vycvičený „protihráč“ – pedagog, případně nepřijde odborná pomoc zvenčí, zákonitě dochází k nastolení pokročilé etapy destrukce života skupiny – přijetí norem většinou nebo téměř všemi členy skupiny. Oběti šikan zvláště těch pokročilých jsou vystaveny dlouhodobému fyzickému a psychickému vypětí. Výsledkem bývá zlomení duševní síly až do extrémní formy závislosti – identifikace s agresorem a rozpadu původní identity. Týraná oběť například s agresory dobrovolně tráví přestávky mimo třídu, „dolézá za nimi“, doprovází je domů, znovu a znovu s nimi rozehrává legrácky a nakonec je surově zbita. Prostřednictvím vymývání mozku a psychické manipulace do značné míry řídí agresori chování, myšlení a emoce oběti. Z praktického diagnosticko-nápravného hlediska byla Kolářem vytvořena jistá typologie agresorů a iniciátorů šikanování.

První typ:

Hrubý, primitivní, impulzivní se silným energetickým přetlakem, kázeňskými problémy s narušeným vztahem k autoritě, někdy zapojený do gangů páchající trestnou činností.

Vnější forma šikanování: Šikanuje masivně, tvrdě a nelítostně, vyžaduje absolutní poslušnost, používá šikanování cíleně k zastrašování ostatních.

Specifika rodinné výchovy: Častý výskyt agrese a brutality rodičů – jako by agresori násilí vraceli, nebo ho napodobovali.

Druhý typ:

Velmi slušný, kultivovaný, narcisticky šlechtěný, sevřený, zvýšeně úzkostný, někdy i se sadistickými tendencemi v sexuálním smyslu. Pro své velmi slušné chování k dospělým, hl. pak k učitelům je v jejich očích považován za **tzv. sociometrickou hvězdu třídy**.

²² Kolář M., Bolest šikanování, s. 79-80, Portál: Praha 2001

Vnější forma šikanování: Násilí a mučení je cílené a rafinované, děje se spíše ve skrytu bez přítomnosti svědků. Většinou stojí v pozadí samotné šikany **tzv. pomahači**, o kterých jsem tady již mluvila. Ti za agresora vykonávají špinavou práci. On sám pak zaujímá roli „šedé eminence“, která vše řídí.

Specifika rodinné výchovy: Časté uplatňování důsledného a náročného přístupu (autoritářský výchovný styl), někdy až vojenského drilu bez lásky.

Třetí typ:

„Srandista“, optimistický, dobrodružný se značnou sebedůvěrou, výmluvný, nezřídkla oblíbený a vlivný.

Vnější forma šikanování: Šikanuje pro pobavení sebe i ostatních, je u něj patrná snaha zdůraznit „humorné a „zábavné“ stránky.

Specifika rodinné výchovy: Nebyla zaznamenána významnější specifika. Pouze v obecnější rovině je přítomná citová subdeprivace a absence duchovních a mravních hodnot v rodině. Dle Martínka ve výchově převažuje volnomyšlenkářství s naprosto volnými, bezbřehými a nejasnými hranicemi²³.

Martínek ještě tuto typologii agresorů rozšiřuje o čtvrtý typ **tzv. agresora spouštějící ekonomickou šikanu**. Vinou rodičů je u těchto dětí pěstován materialistický pohled na svět. Za každou cenu musí mít vše nové, aby tzv. „šli s dobou“ a společensky nezaostávali. Problém je však ve způsobu, jakým jsou jim věci dopřávány. Tyto děti mají skutečný nadbytek všeho, co si mohou přát. Nikdy nezažijí stav, kdy musí po něčem toužit – na co ukážou, to dostanou. Přitom touha sama o sobě je dle Martínka nezbytným formujícím činitelem osobnosti. Pokud nám není dopřáno ji prožít, neumíme si ničeho a často ani nikoho vážit²⁴. Na rozdíl od zachycení charakteristik agresora a iniciátora šikanování, je typologie oběti poněkud obtížnější. Téměř každá skupina si najde nějakou menší oběť a kritéria jsou velmi rozmanitá. Někdy není důležité, o koho se jedná, ale hlavně, že existuje. Z toho vyplývá, že při troše smůly, se ji může stát kterékoli dítě. Většinou se jedná o jedince, se **špatnou úrovní tzv. sociální kompetencí**. Nejsilnějším „magnetem“ chronicky šikanovaných obětí je jejich příliš viditelná bojácnost a zranitelnost, které bývají v důsledku předcházejících zkušeností s vymývání mozku vystupňovány až do krajností. Důležitá je jejich vrozená slabá

²³ Kolář M., Bolest šikanování, Portál: Praha 2001, s. 86-87

²⁴ Martínek Z., Agresivita a kriminalita mládeže, Grada 2009, s. 138

reaktivita v zátěžových situacích. Oproti agresorům ve střetech ztrácejí hlavu, propadají panice, hrůze malomocnosti, výčitkám svědomí, přílišné sebekritičnosti atd. V tomto smyslu jako by na sebe násilí přitahovali, protože dávají příliš na odív své nejslabší stránky a jsou skupinovou většinou odsouzeni na její periferii. Jak je tedy vidět, oběťmi šikany nemusí být zpravidla žáci fyzicky slabí, nebo s tělesným handicapem. Ovšem jsou to převážně méně zdatní jedinci než agresori. Existují určité osobnostní charakteristiky zvyšující riziko, že někdo bude šikanován. Oběti bývají často nějak oslabené. Mývají v širším slova smyslu nějaký tělesný nebo psychický handicap, případně se liší od skupinové normy a jsou v menšině. „Silní žáci doslova větrí, aby zpozorovaného oslabení zneužili ve svůj prospěch. Z tělesných handicapů se poměrně často vyskytuje malá fyzická síla, obezita, tělesné nedostatky, nějaká mimořádnost ve vzhledu např. následky po operaci rozštěpu, což se nezdá kdy odrazí v ponižující přezdívkce. K psychicky znevýhodňujícím činitelům řadíme taky hyperaktivitu s poruchou pozornosti (ADHD), specifické poruchy učení (dyslexie, dysgrafie, dysortografie apod.)²⁵ Jestliže se mentální oslabení projevuje dezorientací v sociálních vztazích, naivitou, těžkopádností a zvýšenou sugestibilitou, je velké nebezpečí, že takový žák známý například pod přezdívkou „Guma“, bude zesměšňován, ponižován a později tvrdě šikanován. Rizikové situace mentálně nejslabšího žáka se vyskytují na půdách všech vzdělávacích institucí. Není to pouze problém bývalých zvláštních a speciálních škol, zaměřených výhradně na vzdělávání žáků se speciálním vzdělávacími potřebami. Někdy se stává, že tzv. „premianti třídy“, kteří se snaží vzorně plnit požadavky a normy učitelů jsou ostrakizováni, protože je druzí spolužáci považují za „šprty a šplhouny.“ Jinou variantou je rasová odlišnost. Například jediný Rom je ve třídě mezi „bílými“ a několika skiny. Za narušení „čistoty“ skupiny bývá tvrdě ztrestán. Dále rozlišujeme oběti, které nemají ani jednoho kamaráda a jsou zcela izolované, a oběti které mají alespoň jeden pozitivně opěťovaný vztah. Obecně se dá říci, že každého „**ochránce průměru a správnosti**“ jakákoliv výraznější odlišnost nějakého člena dráždí a probouzí k agresii. Není výjimkou, že oběť je současně agresorem. V takovém případě se jedná o **tzv. oběť-provokatéra**, pro něhož je příznačné jistá citová deprivace odvíjející se od nedostatku lásky ve vlastním rodinném prostředí, což se následně snaží kompenzovat v třídním kolektivu. Tady platí za pěkné kvítka a provokatéra, který usiluje o „láskyplnou“ pozornost svých spolužáků většinou v negativním smyslu slova. Pro praktické a správné pojetí prevence i celkovou přehlednost si typologií obětí shrňme na čtyři základní skupiny.

²⁵ Kolář M., Bolest šikanování, Praha: Portál 2001, s. 89

1. **Oběti „slabé“ s tělesným a psychickým handicapem.**
2. **Oběti „silné a nahodilé“** typické svoji vzpurností a nebojácností vůči agresorům.
3. **Oběti „deviantní“ a nekonformní** ve smyslu odlišující se od přijaté skupinové normy.
4. **Šikanovaní žáci s životním „scénářem oběti“** příznačné pro typicky nekonfliktního jedince, který nijak neublíží, sám se nedokáže ale bránit a nápadně se bojí. Je špatně vybrán do her na „silné“ a „slabé“, se kterou se vnitřně neztotožnil a jeho reakce na ně, jsou neadekvátní situaci (uteče, rozpláče se, někdy pouze zuří a vzteká se), což ho automaticky pasuje do role „slabocha“. V rodině tohoto jedince převažuje nezdravě ochranný tip výchovy hlavně ze strany matky, která naprosto záměrně staví dítě do pozice pasivního pozorovatele a jeho přirozenou aktivitu potlačuje. Snaha je ho za každou cenu „ušetřit“ a ochránit před všemi nástrahami a nebezpečím okolního světa. Dítě se poté nedokáže postavit sebemenší překážce, popř. se neumí adekvátně bránit²⁶.

1. 5. Agrese jako obrana teritoria aneb varovná místa šikany

Všichni se myslím shodneme na tom, že každého z nás od počátku do konce života doprovází silná touha a potřeba, někam patřit, mít svoje pevné místo, být plnohodnotným a platným členem společnosti. Naplnění všech těchto potřeb nám dává pocit jistoty a bezpečí. A když k tomu nedochází, z přirozenosti sobě vlastní se dostáváme do stavu citové deprivace, která se navenek odráží zvýšenou agresí vůči našemu okolí. Ano uvolnění agrese slouží jako obranný mechanismus před naší vlastní vnitřní prázdnotou a nespokojeností. Dítě, které je nuceno se permanentně přizpůsobovat změně teritoria, přirozeně reaguje zvýšenou agresivitou bránící své původní místo. V rámci prostředí školy označujeme tyto lokality jako **varovné**. Na pomyslné stupnici smutný primát drží **třída** oběti šikany. Má to zcela jasný důvod, žáci jsou zde nejdelší dobu, tráví tu přestávky a hodiny volna. Agresoři se tu navíc cítí bezpečně a neohroženě. Po utvrzení bezpečí si vybírají své hlídače, kteří je na pomyslné blízkosti se nebezpečí ze strany dospělého včas upozorní. V souvislosti s tímto místem jako

²⁶ Kolář M., Bolest šikanování, Praha: Portál 2001, s. 88

nejnebezpečnějším pro zrod epidemie šikany Martínek varuje před tzv. **super tichými třídami**, které mohou být ohniskem nákazy skupinové demokracie postihující všechny jejich členy. Ze strany pedagoga držícího dozor na chodbě, je důležitá aktivní kontrola i těchto tříd. Na druhém místě jsou **toalety**, kde dochází k útokům na tělo oběti, která je v tu chvíli bezbranná. Jistým varovným signálem toho, že právě zde šikana aktivně probíhá, mohou být pro pedagoga shluky dětí a zvýšený hluk kolem záchodů. Jsou doporučovány jejich namátkové kontroly. To samé platí i pro **tělocvičny**, stojící v pomyslném žebříčku varovných míst šikany, na třetím místě. Zde by děti neměli být ponechány nikdy bez dozoru. Nejenom v rámci bezpečnosti, ale také ochrany potencionální oběti tohoto patologického násilí. Za nepřítomnosti pedagoga může být vystavena neskutečným krutostem. Již výše zmíněná „pračka“ je toho důkazem. Hned za tělocvičnou následují **šatny**, kde dochází nejčastěji k útokům na majetek oběti – rozřezání bundy, schované boty popř. jejich pomočení, rozřezané kaničky u bot atd. **Jidelna** stojí většinou jako pátá v pořadí. Útoky na tomto místě jsou vedeny především na jídlo oběti. Buď dochází k jeho zcizení, nebo v horším případě znechucení – agresoři plivou oběti do talíře, míchají mu hlavní jídlo s kompotem, případně po něm jídlo hází. Za šikanu nelze považovat povolenou slánku jako past na to, kdo si přesolí polévku. Tady **není útok mířený na konkrétního jedince**. K šikanujícímu chování dochází taky na **skrytých místech ve škole**. Zde se agresoři stejně jako na půdě vlastní třídy, cítí jisti a v bezpečí. Důvodem je anonymita místa, které dospělí málo nebo téměř vůbec nekontrolují. Patří sem prostory pod schody, různá zákoutí, skryté výklenky, schody na půdu apod. Na předposledním a neméně důležitém místě stojí **pokoje na horách a výletech**, kde k šikanujícímu chování dochází v brzkých hodinách – většinou mezi půlnocí a čtvrtou hodinou ráno. V tuto dobu všichni spí a agresoři se nerušeně mohou soustředit na cílené ubližování a týrání oběti. Z tohoto hlediska Martínek doporučuje, aby se pedagogové dohodli, kdo bude děti během noci hlídat. V praxi na toto doporučení narážíme na protiargumenty ředitelů, poukazující na omezený rozpočet školy, který jim nedovoluje sáhnout k realizaci daného kroku. Uvědomme si však, že škola je povinna zajistit bezpečí dětí i v rámci aktivit, neprobíhající přímo na školní půdě. Týká se to tedy i výjezdů na hory a školní výlety. Posledním místem tohoto výčtu jsou **ostatní prostory školy – jedná se o prostory hřiště, dílny, pozemky**. Každá škola by dle školního řádu měla mít vytyčeny prostory, které jí patří, a za něž nese plnou odpovědnost. Stejně jako v předešlém případě je zde povinna zajistit bezpečí žákům a případné iniciátory patologické a záměrné agrese exemplárně potrestala.

K šikaně jako takové nemusí docházet však jenom ve škole ale kdekoli venku (ulice, MHD atd.). Řešení této situace spadá plně do kompetencí Policie ČR a odboru sociální péče. Důležitá je však aktivní spolupráce a pomoc mezi školou, rodinami aktérů šikany a těmito veřejnými složkami. Nepředpokládejme, že rodič bude tyto instituce sám kontaktovat – většinou se sám bojí, popř. s nimi nechce přijít do konfrontace. Proto často chybně raději svoje dítě přeloží na jinou školu, kde si však útoky ze strany spolužáků může prožívat znovu²⁷.

1. 6. Negativní projevy odrážející se v osobnostech aktérů šikany

Přestože skryté nebo pozdě odhalené šikanování se nejvíce promítne v osobnosti oběti, ani na ostatní aktéry viru nemoci, postihující demokratické principy soužití skupiny, nedopadá nijak příznivě. Obecně vzato šikana ničivě může zasáhnout kohokoliv, rodinu oběti nevyjímaje. Tento sociálně-patologický jev je vždy nutné chápat jako těžkou psychickou deprivaci. Má čtyři hlavní destruktivní činitele:

Poškození fyzického a psychického zdraví oběti – míra tohoto poškození závisí na stádiu šikanujícího chování, kterým si postižený jedinec musel projít. Obecně však platí, že fyzické a psychické zdraví oběti je dlouhodobě a někdy i trvale poškozeno. Při brutálnějších a pokročilých formách dokonce ohrožuje oběť na životě. U jedinců, kteří si prošli čtvrtým a pátým stupněm, jsou následky velmi závažné, dotýkají se celé osobnosti a mohou mít celoživotní charakter. Není výjimkou, že oběti těchto dvou stádií řeší nelehkou situaci pokusem o sebevraždu, jak ostatně sama dokládám dále v jedné ze svých případových studií. Při dlouhodobějším brutálním šikanování se oběť často zhroutí a můžou se u ní projevat prvky posttraumatické stresové poruchy (PTSP). Tento stav se dá charakterizovat jako závažný následek těžkého traumatu, jež vede k pocitům hrůzy, strachu o život a pocitu bezmoci. Oběť prostřednictvím snů a vzpomínek znovu prožívá traumatické události, kdy jí bylo ubližováno. Častým je rovněž stav zvýšené vegetativní hyperaktivace, projevující se poruchami spánků, koncentrace pozornosti, nočními děsy, vyšší dráždivostí a agresí. Pohotovost k reakcím strachu vede jedince k obavám o blízké osoby a neúměrné potřebě

²⁷ Martínek Z., Agresivita a kriminalita školní mládeže, Grada 2009, s. 133-136

jejich kontroly. U postižených se objevují i poruchy chování, narušená schopnost učit se nové věci, poruchy paměti, problémy se separací (touha být neustále se svými blízkými), lehké fobie (strach ze tmy, ze schodů...) ²⁸

Charakteristiky PTSP u dětí a mladistvých:

- **Změněná sebepercepce**
 - myšlenky o vlastní vině
 - myšlenky a pocity o rozdílnosti od druhých
 - myšlenky o nemožnosti pomoci (u obětí šikany velice časté)
- **Změněná efektivita**
 - sklon k nadměrným afektům
 - trvalá úzkost se sebevražednými tendencemi a úvahami
 - autoagrese se sebezraňujícím jednáním
- **Alternace ve vnímání pachatele a neštěstí**
 - odplata nebo naopak identifikace s agresorem- např. kdo byl týrán, bude taky týrat, popř. pozice jediného spravedlivého
 - myšlenky o nadpřirozeném vztahu k ubližovateli nebo na pomstu

V důsledku ztráty vlastní identity u nejbrutálnějších forem šikan, dochází projevům, nápadně se podobajícím syndromu vyhlazovacích táborů. Mezi jeho hlavní znaky patří chronické depresivní stavy, sebedestruktivita, poruchy přizpůsobivosti a narušení vývoje osobnosti. Není třeba zdůrazňovat potřebu odborné psychologické a psychiatrické pomoci u jedinců, kteří si prošli nejtěžšími stádii šikany.

Následky počínajícího patologického a záměrného ubližování, (tedy prvních tří stádií) se u jejich obětí projevují hlavně **negativním vztahem ke škole**²⁹.

1. **Fixování antisociálních postojů u agresorů** – účinek na iniciátory a aktivní účastníky je rovněž vážný. Agresor neměl nikdy možnost pocítit sílu společnosti ve vynucování obecně platných pravidel správného chování vůči bližnímu. Nikdo mu nedal jasně najevo, kde jsou hranice, za nimiž se skrývá, chráněná sféra druhého člověka. To je rozhodující činitel

²⁸ Kolář M., Bolest šikanování, Praha Portál 2001, s. 99-100

Martínek Z., Agresivita a kriminalita školní mládeže, Grada 2009, s. 126

²⁹ Kolář M., Bolest šikanování, Portál: Praha 2001, s. 101-102

nástupu na dráhu zločince. Navíc fixaci antisociálních postojů přenášejí i na své budoucí potomky. Trýznitelky ženského rodu vyrůstají v trýznitelky matky a jejich děti se také posléze stávají trýzniteli. Trýznitelé mužského rodu vykazují obdobný vzorec rodičovství. Bezútěšný, děsivý, generační cyklus se tak může opakovat znovu a znovu.

2. **Ztráta iluzí o společnosti u ostatních členů skupiny** – žáci, kteří se přímo neúčastní šikanování, ale jsou bezprostředními svědky agrese a bezpráví dějící se na osobě oběti, ztrácejí iluzi o společnosti, jež by měla chránit proti jakékoliv formě násilí. Jsou konfrontováni s faktem, že se s tím nedá nic dělat, že autority nejsou schopny zajistit ochranu a bezpečnost slabým. Mravní i zákonné normy jsou zcela bez zábran porušovány, aniž by z toho plynul pro agresory jakýkoliv trest. V dalším životě rezignují na existenci jakéhokoliv společenského systému, postihujícího nespravedlnost. V „lepšíh případě jsou k jakémukoliv bezpráví apatičtí a pasivní, v tom horším, něco podobného sami zkusí - dobrým příkladem je vojenská šikana.
3. **Ztráta iluzí o společnosti u ostatních členů skupiny** – žáci, kteří se přímo neúčastní šikanování, ale jsou bezprostředními svědky agrese a bezpráví dějící se na osobě oběti, ztrácejí iluzi o společnosti, jež by měla chránit proti jakékoliv formě násilí. Jsou konfrontováni s faktem, že se s tím nedá nic dělat, že autority nejsou schopny zajistit ochranu a bezpečnost slabým. Mravní i zákonné normy jsou zcela bez zábran porušovány, aniž by z toho plynul pro agresory jakýkoliv trest. V dalším životě rezignují na existenci jakéhokoliv společenského systému, postihujícího nespravedlnost. V „lepšíh případě jsou k jakémukoliv bezpráví apatičtí a pasivní, v tom horším, něco podobného sami zkusí - dobrým příkladem je vojenská šikana.
4. **Snížený efekt pedagogického působení u skupiny jako celku** – probuzení a nastartování šikanování, je vážnou překážkou pedagogických snah o výchovný a výukový růst skupiny. S nástupem tohoto sociálně-patologického jevu je ohrožen nejen celý výchovně-vzdělávací proces postižených jedinců, ale komplexně jejich žádoucí socializace v budoucím životě.

1.7. Šikanující chování versus právo a spravedlnost

Právní řešení šikany je velice problematické a volba právních nástrojů sloužících k potrestání agresora závisí na situaci, ve které se jeho oběť nachází. S prvním podezřením na šikanující chování, páchaném na potomkovi, by se rodiče měli obrátit na vedení školy, kam jejich dítě dochází s žádostí o pomoc. Neboť právní řád České republiky přiznává žákům a jejich zákonným zástupcům aktivní ochranu před tímto nežádoucím chováním. Škola samotná by se tomuto podnětu měla umět postavit čelem a adekvátně jej prošetřit. Řekněme si ale narovinu, že ne vždy se tomu tak děje. Poměrně často dochází ze strany výchovně-vzdělávacího zařízení k bagatelizaci tohoto problému. V závažnějších případech šikanování, je její řešení plně v kompetenci orgánů činných v trestním řízení (Policie ČR, soud) a odbor sociálně-právní ochrany dětí. Z trestního hlediska je možno šikanu postihnout jsou-li splněny dvě podmínky trestní odpovědnosti, tj. zda je naplněna stránka **materiální a formální**. Materiální stránka trestního činu spočívá v tom, že se pachatel dopustí jednání, které splňuje **znaky konkrétního trestního činu**, tak jak jsou vymezeny v trestním zákoně. Formální stránka spočívá jednak v úmyslu pachatele, takového jednání se dopustit (za předpokladu, že se jedná o pachatele trestně odpovědného) a míra společenské nebezpečnosti jeho jednání dosahuje intenzity uvedené v zákoně. Z hlediska materiální podmínky je nutné, aby jednání pachatele bylo zařaditelné pod skutkovou podstatu trestného činu. Nelze-li skutek pod některou skutkovou podstatu podřadit, nemůže se jednat o trestní čin, a to ani v případě, že by se z laického hlediska jednalo o jednání sebevíce společensky odsouzeníhodné³⁰. Pokud šikana vyústí v trestní stíhání agresora, pak zaujímají její oběti postavení poškozeného s procesními právy v trestním řízení. Způsobí-li pachatel tohoto sociálně-patologického jednání, úmyslně namířeného proti druhé osobě, materiální, nebo morální újmu, lze proti němu v občansko-právním řízení uplatňovat žaloby na ochranu osobnosti a náhrady škody. Při soudním projednávání se v naprosté většině šikanující chování kvalifikuje jako trestný čin namířený **proti svobodě a lidské důstojnosti**. Pokud je oběť svými agresory zavírána, přivazována a je jí bráněno ve volném pohybu, bývá takové jednání označeno za trestní čin **omezování osobní svobody**. Jestli-že jí agresori nutí násilím k nějakým úkonům např. odevzdávání peněz, cigaret, svačín, popř. jí hrozí fyzickým násilím za nevykonání příkazu, jedná se o trestný čin **vydírání**. Jde-li vyhrožování charakterizovat jako manipulaci, kde dochází k silnému psychickému tlaku oběti, může být agresor stíhán pro trestní čin **vzbuzení**

³⁰ M. Kolář, Bolest šikanování, Portál:Praha 2001, s. 214

důvodné obavy. Násilné odebírání věcí, užití pohružky či násilí za účelem zmocnit se věci oběti, nehledě na její finanční hodnotu, se většinou posuzuje jako trestný čin **loupeže**. Šikana nesoucí prvky sexuálního obtěžování oběti, její svlékání do naha, osahávání a podobně, ukazuje na trestné činy **znásilnění, pohlavního zneužívání** nebo **kuplířství**. K **ublížení na zdraví** dochází tehdy, projeví-li se šikana na zdravotním stavu oběti – modřiny, zlomeniny, či dokonce psychické následky týrání. V neposlední řadě nelze opomenout ani na trestní čin **poškození cizí věci**, a to v případě, je-li oběti znehodnoceno např. oblečení (rozřezaná bunda, počmáráno tričko, kalhoty apod.), jsou-li jí poškozeny pomůcky, nebo školní taška atd.³¹ Hranice trestní odpovědnosti rozhoduje, zdali je naplněna skutková podstata trestněprávního jednání. V posledních několika letech se vede veřejná debata o tom, zdali se má snížit **trestní odpovědnost mladistvých** ze současných **15 let** na čtrnáct a níže. Dle stávajícího právní úpravy, mladší pachatelé patnácti let nemohou být za své činy trestně odpovědní. To však neznamená, že nelze proti takovému jedinci zakročit. Šikany těžších stupňů v případě mladistvých pachatelů, řeší soud pro děti a mladistvé. Tato instituce může uložit dohled probačního a mediačního pracovníka. Pokud ani tento krok nepostačuje, je určitým řešením umístění agresora do diagnostického a následně výchovného ústavu pro děti a mládež, v extrémních případech pak může dojít k odsouzení k nepodmíněnému trestu odnětí svobody. Jedinci mladší 18 let si tento trest odpykávají ve výchovném ústavu pro děti a mládež. Rovněž rodiče agresora nejsou vždy beztrestní. Trestní zákon stanovuje jejich odpovědnost za výchovu dětí. Pokud je nezajímá, kde tráví jejich dítě večery, jak se zde chová, popřípadě neřeší, že se zde dopouští protispolečenského chování (např. ve formě šikany), mohou být obviněni **z ohrožení mravní výchovy mládeže**³². Jestliže k šikanování dochází na půdě školy, tak je to také ona, která za vše, co se děje v průběhu vyučovacího procesu, nese plnou odpovědnost. Pokud tady dítěti vznikne jakákoliv škoda, může jeho rodič na školském zařízení požadovat její náhradu, a to jak za materiální újmu, tak poškození fyzického či psychického zdraví potomka.

³¹ Z. Martínek, Agresivita a kriminalita školní mládeže, Grada 2009, s. 142-144

³² Kolář M., Bolest šikanování, Portál: Praha 2001, s. 216

2. Pojetí třídního klimatu jako faktoru ovlivňujícího sociální vztahy ve škole

Jazykem meteorologa znamená klima podnebí neboli, dlouhodobý stav počasí. Třídní klima, kterým se zde budeme zabývat, spadá do tzv. **edukačního prostředí** mezi jeho psychosociální faktory. Bližší charakteristika říká, že **třídní klima je souhrn subjektivních hodnocení a sebehodnocení vnímání, prožitků, emocí a vzájemného působení všech účastníků, které v nich jako ve spolutvůrcích a konzumentech vyvolávají edukační a jiné činnosti v daném prostředí.** Patří tedy mezi stabilní psychosociální faktory, zahrnující trvalejší sociální vztahy mezi účastníky edukačního procesu, tedy učiteli, žáky i rodiči. Opačné misky vah představuje atmosféra ve třídě, jež je charakterizována jako krátkodobý stav interakce mezi účastníky edukačních procesů.

Názory na to, co či kdo je zdrojem utváření klimatu ve třídě, jsou mezi odborníky odlišné. Někteří míní, že hlavním zdrojem jsou žáci – jejich jedinečná struktura, vlastnosti, chování, které jsou odlišné od jedné třídy k druhé. Žáci v těchto třídách mohou vytvářet odlišné klima, tím jak se chovají, jaké postoje mají k učení, k učitelům a podobně. Jiní odborníci soudí, že hlavním tvůrcem klimatu ve třídě je učitel, neboť tento subjekt svými vlastnostmi a především rolí, kterou má ve vyučování může významněji ovlivnit klima třídy.³³

Preferování žakovského pohledu odpovídá názor, že „klima třídy vyjadřuje do jaké míry je žák ve třídě spokojený, jestli si žáci vzájemně dostatečně rozumějí, jaký je stupeň soutěživosti a konkurence mezi nimi a jaká je soudržnost třídy (Gavora 1999, s. 137). Ve třídě nemůže být dobré klima bez součinnosti všech jeho spolutvůrců a učitel v procesu jeho utváření má své nezastupitelné místo. Může vše zlepšit, ale i pokazit. Pojďme se tedy spolu podívat především na práci kantora, jehož cílem by mělo být utváření především pozitivního tzv. suportivního klimatu. To znamená takového, který se **opírá o dobré vzájemné vztahy, rovnou komunikaci, spolupráci, nestresující prostředí, nedeklasující způsob hodnocení, převahu pozitivního odměňování a modifikace chování, vhodné a pestré způsoby výuky.** V takové třídě jsou žáci spokojenější, učitelovy kladné informace je více motivují k vyšší aktivitě a vyššímu prožitku sebevědomí, mají nižší procento absencí atd. (Lešek 1994, s. 156). Toto klima vykazuje různé pilíře, jež se snažil charakterizovat C. Fox-Bezhel a F. O Connorovi (2000.) K nim patří:

³³ Čapek R., Třídní klima a školní klima, Grada 2010, s. 12-14

1. **Podpora**, která znamená, že účastníci cítí pozitivně emoční naladění na školní práci. Tato podpora od učitele a spolužáků posiluje chuť hledat a objevovat nové věci, nebát se chybovat a těžit jak z úspěchů, tak i neúspěchů při edukační činnosti.
2. **Pořádek** znamená stanovení a dodržování smysluplně vymezených pravidel, jak se žáci mají chovat, viditelná a důsledná snaha o jejich zachování.
3. **Účast**, je pro žáky a studenty příležitost ke komunikaci (včetně svobodného kladení otázek a tázání se po smyslu činnosti), realizování aktivit, které umožňují zapojení, participaci žáků na rozhodování apod.
4. **Standardy**, jasně definovaný soubor norem, jakých cílů by měl každý dosáhnout, ovšem nikoliv striktně výkonnostních, nýbrž zejména postojových.
5. **Účelnost**, pilíř zdůrazňující užitečnost a užitnost vzdělávání, jasný a nezkalený smysl té které aktivity nebo učiva. Vědět, proč je velmi důležité pro motivaci k práci ve škole. Každá hodina má mít jasný záměr a žákům vysvětlený důvod, proč danému učivu věnovat pozornost.
6. **Odpovědnost** za vlastní vzdělání každého žáka – tedy plnění úkolů, zapojení se do školní práce, dosažení úspěchů a zviditelnění toho čemu věnujeme úsilí.
7. **Vzbuzení zájmu o vzdělávání mezi žáky**, patří k základním cílům práce učitele. Lze jej prohlubovat různými způsoby včetně popularizace daného předmětu. Pilíř má dvě složky, neboť také žák musí ze strany učitele cítit zájem o sebe a svou práci.
8. **Očekávání úspěchu** je vlastnost veřejného a výrazně deklarovaného pilíře suportivního klimatu, že žák či třídy dosáhne úspěchu, třída je schopna dobře plnit zadané úkoly a v budoucnosti překračovat své hranice.
9. **Nestrannost** tzn. deklaraci absence zvýhodňování, nadržování a nespravedlnosti v jasné souvislosti mezi dobře odvedenou prací a odměnou.
10. **Bezpečnost** vypovídá o neexistenci psychického nebo fyzického násilí a jiných stresujících faktorů, stejně jako znalost způsobů, jak podobné situace řešit.
11. **Prostředí**, tím je myšleno čisté, příjemné, zajímavé, komfortní (v uživatelském smyslu) prostředí třídy nebo školy³⁴.

³⁴ Čapek R., Třídní klima a školní klima, Grada 2010, s. 13-15

R. Čapek se domnívá, že by se pedagogická činnost měla zaměřovat především na ty aspekty utvářející klima, které může daný kantor nejvíce ovlivnit. Ty se pak v různých složkách klimatu citelně a viditelně projevují. Jsou jimi:

- **vyučovací metody a edukační aktivity,**
- **komunikace ve třídě**
- **hodnocení ve třídě**
- **kázeňské vedení třídy**
- **vztahy mezi žáky ve třídě**
- **participace žáků**
- **prostředí třídy**

Klima třídy ovlivňuje klima výuky a naopak. (Petlák 2006, s 29) Pro jeho pozitivní vytváření je nedocenitelná zpětná vazba mezi všemi účastníky výchovně-vzdělávacího procesu. Důležitou složkou zdravě vyvíjejícího se třídního klimatu je komunikace mezi jeho spolutvárci a konzumenty. Učitel může jejími různými způsoby na své žáky příznivě působit, tak aby nejenom jeho vlastní, ale i jejich vzájemné dorozumívání podporovalo příznivé třídní klima. Podstatná není však jenom mezi žáky a učitelem v rámci vyučování, ale mezi všemi zúčastněnými při všech příležitostech školního života³⁵.

Na opačném pólu stojí tzv. **defenzivní klima**. Žáci jsou vinnou nekvalitní výuky nebo jiných aspektů učitelova působení apatičtí, volí cestu nejmenšího odporu, spojují se proti učiteli, podvádějí, podlézají, skrývají své pocity, bojí se apod.³⁶.

³⁵ Čapek R., Třídní klima a školní klima, Grada 2010, s. 49

³⁶ Čapek R., Třídní klima a školní klima, Grada 2010, s. 14

2. 1. Učitel jako spolutvůrce pozitivního klimatu

Způsob uchopení vzájemné komunikace mezi učiteli a žáky významně ovlivňuje utváření třídního klimatu v jednotlivých hodinách. Učitel by měl být hlavním iniciátorem a spolutvůrcem jeho pozitivního utváření. To také závisí bez pochyby na způsobech komunikace kantora a dětí, případně studentů. Právě ona komunikace může být egocentrická, tedy směřující k sobě samému, nebo naopak sociálně zaměřená a může se skládat ze tříd a výroků. Sem patří např. otázky, informace, neformální mluva, vyjádřené city, promluvy na ukázkou, společenská klišé, nebo skrytá sdělení. Studium těchto kategorií a pak jejich aplikace na vlastní charakteristické způsoby chování vůči dětem, mohou učitelé jako jednotlivci získat cenné vhledy do svých profesionálních dovedností. Např. Má většina jejich společensky zaměřených výroků k dětem spíše podobu příkazů a informací než otázek? Pokud ano, znamená to, že **třídu příliš často jen řídí a nepodněcuje ji k přemýšlení, zkoumání a usuzování**. Užívají tam, kde je to vhodné neformální vyjadřování, aby vyvolali uvolněné a přátelské ovzduší? Pokud ne, vytváří tím zbytečně přehradu mezi sebou a žáky, jímž brání požádat o pomoc a vedení. Nebo naopak to s neformální mluvou přehánějí, takže žáci přestanou uznávat jejich autoritu? **Povzbuzují k projevům učení, když to prospívá dětem a učení?** To znamená **podněcovat projevy humoru a radosti, ale vybízet i k vyjadřování obav a zklamání**. Např.: „Vidím, že tě to trápí, v čem je problém?“ Nebo považují projevy citů za něco nevhodného? („Seber se!“, „Nebud' jako malý!“) Vyjadřují svými výroky často skrytá sdělení, která jsou svým obsahem negativní? (Například: „Teď na to nemám čas“ může znamenat „Tvůj problém mě prostě nezajímá“.)³⁷

Bez toho aniž bychom byli bůhví jací odborníci, ve způsobu podání informací může být zásadní rozdíl, který stejně tak zásadně může ovlivnit utváření třídního klimatu. Jak na příkladech vidíme, není lehké nalézt meze toho, kdy je interpretace informace ze strany kantora směrem k žákům správná a kdy nikoliv. Aby mohlo vzniknout dobré třídní klima, je podle mého názoru zásadní, aby učitel byl dobrým sociálně zaměřeným pozorovatelem a komunikačním kanálem. Zastavím-li se konkrétně u třídních učitelů, ti na svých bedrech nesou ještě mnohem významnější úkol. Dle názoru odborníků by měli právě oni být **koordinačními a integračními činiteli** s řadou závažných výchovných úkolů ve vztahu k žákům své třídy, k jejich rodičům a k ostatním učitelům školy, k jejímu vedení a za jistých okolností také k široké veřejnosti. V této souvislosti se stává třídní učitel výchovným

³⁷ Fontana D., Psychologie ve školní praxi, Portál: 2010, s.291

subjektem, který disponuje značnými možnostmi pro ovlivňování zdravého duševního, tělesného a sociálního vývoje jednotlivých žáků a školní třídy. Zatím jsem tu zmiňovala pouze žáky a učitele, co by spolutvůrce zdravého klimatu. Avšak nesmím opomenout ani na rodiče jako kvalitativní složku onoho utváření. To, že je role třídního učitele, chápána jako důležitá pro všechny aktéry, bylo doloženo i šetřením. U žáků a rodičů jsou nejvíce oceňovány jeho vlastnosti a charakteristika jeho vztahu s respondentem, zatímco kvalita výuky nebo spravedlivost učitele jsou sice důležitými, nicméně nikoliv prvořadými požadavky. U rodičů je navíc akcentována informační rovina vztahu (upřímnost, jednání na rovinu, přímost...), zatímco děti často zmiňují emocionální stránku vztahu. (učitel má být hodný, přátelský...) Ukazuje se tedy, že žáci si přejí učitele přátelského, spravedlivého, který dokáže hodně naučit, nikoho nezesměšňuje, vytváří příjemnou atmosféru atd. Projevuje se vlastně také to, že jak žáci, tak i jejich rodiče očekávají výhradně výchovatelskou činnost bez známek primárního vzdělávání, což naznačuje, že jejich konstrukt třídního učitele směřují především k jeho výchovatelské roli (Krátká 2006 s 42-45). Podle mého názoru se na správném utváření zdravého tělesného, duševního a sociálního vývoje jednotlivých žáků mají ve vzájemné součinnosti se školou podílet i sami rodiče. Nelze očekávat, že absenci jednoho faktoru plně nahradí ten druhý. Jsou to spojené nádoby, které musí fungovat na základě harmonického doplňování se.

Ze strany učitelů zejména těch třídních nestačí být k žákům pouze vstřícní a komunikovat s nimi. Jsou to právě oni, kdo jsou také povinni se o žáky co nejlépe starat. To znamená dbát na pozitivní klima ve třídě, podporovat ho a být ve střehu, aby všechny jeho složky byly v pořádku. Nenechat se uspat zdánlivým klidem na hladině, nýbrž klima ve třídě pozorovat, měřit a interpretovat. Rozhodovat se ve věcech kázeňského řízení třídy ve prospěch dlouhodobých cílů, ve prospěch celku. Zároveň však umět pracovat s individualitou žáků, postavit na ni fungující mechanismus, který bude přinášet všem zúčastněným radost a prospěch. Oprávněně se předpokládá, že „učitel vytváří dobré klima také tím, že žáky kromě učení, kontroly a hodnocení jejich vědomostí, se aktivně zajímá o jejich problémy a těžkosti s učením, a na základě toho co zjistí, jim pomáhá, radí a usmíruje je. Tímto přístupem probouzí a prohlubuje u žáků sebevědomí. Ti pak při úspěchu prožívají radost a emotivní prožitky.“³⁸

Učitel si musí uvědomit, že právě tak jak on očekává od žáků zodpovědné chování, tak oni očekávají jeho přívětivé chování a dobrou výuku. Čím více jsou učitelé empatičtí, tím lépe

³⁸ Čapek R., Třídní klima a školní klima, Grada 2010, s. 18

chápu potřeby a postoje žáků, rozumějí jim a na jejich základě umějí vytvářet a ovlivňovat klima třídy“. (Petlák 2006, s. 13)³⁹. Podstatou zdravého třídního života by měla být jasně stanovená pravidla a meze mezi učiteli a žáky. Jejich interpretaci a vysvětlováním nemusí kantor věnovat pozornost, pouze je direktivně určit. Avšak, tento zdánlivě jednodušší přístup, by se jim nemusel vyplatit. Když si kantor dá tu práci s vysvětlením obsahu a funkce daných pravidel, tak, aby to žáci pochopili, je zde reálná možnost k jejich přijetí a akceptaci. „Pravidla hry“ by měla přijít se začátkem každého školního roku. Odborníci se však nebrání pro účel zkvalitnění interpersonálních vztahů ve skupině jejich modifikaci v průběhu celého školního roku. Tento postup se následně odvíjí od pozorování a korigování života ve třídě hlavně třídním učitelem, jakožto koutem skupiny.

2. 2. Žák jako spolutvůrce třídního klimatu

Postoje žáka ke svým spolužákům a k učiteli se během jeho školního působení mění, což je přirozené pro správný socializační proces každého jedince. Odlišnost vnímání učitele a spolužáků jsou patrné v průběhu celé školní docházky. V předškolním věku ještě děti nejsou schopny vytvořit stálou skupinu, ale vytváří pouze hravá přechodná seskupení. Na začátku povinné školní docházky závisí struktura třídy a vztahy mezi žáky především na učiteli. Je to právě on, který nejvíce může ovlivnit budoucí postoj dítěte ke škole a vzdělávání. Hlavně v **1. a 2. třídě žáci přijímají spontánně autoritu dospělého**. Postoj učitele ovlivňují vztahy nadřazenosti a podřízenosti ve třídě. Děti se seznamují s novými pravidly, normami a setkávají se tak se základními prvky skupinové struktury. Spolužáci jsou ve třídě přijímáni nebo odmítáni podle toho, jak plní normy a jak je hodnotí učitel. Ze začátku je právě on pro dítě tou nejdůležitější osobností s nepopíratelnou autoritou. Jeho postavení je někdy v očích těch nejmenších téměř na úrovni rodičů. Vztah k němu se stává klíčovým pro mnohé oblasti školního života. Co se týče samotných vztahů mezi spolužáky, přestože jsou navázána a navazována přátelství, takovou váhu ještě zdaleka nemají. Za dobrého vedení může třída žít bez vážného konfliktu a ve spokojené atmosféře s učitelem. Vrstevnické meziosobní vztahy mohou být pozitivní a pevnější za předpokladu, že učitel sám **zaujímá ke všem chápající**

³⁹ Čapek R., Třídní klima a školní klima, Grada 2010, s. 18

postoj a přirozeným způsobem rozvíjí pozitivní třídní klima. Spolužáci mezi sebou, již na prvním stupni ZŠ, dokážou být i velmi tvrdí, nemilosrdní a bezohlední. Stačí být „jiným“ (Liší se od ostatních tělesnou výškou, barvou vlasů, kůže, tělesným handicapem, nošením dioptrických brýlí, neúspěchy v učení, vadami řeči, nadváhou nebo např. sociálním a multikulturním postavením atd....) Krutost dětí může být umocněna samotným učitelem, který je poznámkami na adresu pozic „jiných“ jedinců utvrzuje v jejich jednání. Kantor na prvním stupni má jedinečnou příležitost, jak rozvíjet a ovlivňovat žáky v reakcích na jeho požadavky a záměry. Hrozí tu proto reálné nebezpečí **vzniku závislosti dětí na učitelovi.** Správnou cestu volí ten pedagog, který včas dokáže predikovat její vznik, nestaví svoji osobu do středu dění, ale naopak **v jeho centru se nachází samotní žáci.** Učitel je pouze na blízku, aby poskytnul pomoc nebo vhodně zareagoval na danou situaci ve skupině. Pokud se objevuje negativní tlak ze strany učitele nebo spolužáků, dítě na danou situaci, reaguje projevy negativismu, apatií, útekem do nemoci, nechutí k jídlu či jiným způsobem. Mezi osmým až desátým rokem žáci vytvářejí **první sociální útvary**, často označované jako party. Členství v těchto spolcích bývají většinou přechodného charakteru, podle toho, zda je to pro účastníky v dané chvíli výhodné či nikoliv. Pocit sounáležitosti bývá krátkodobí.

Jiná situace vládne ve třídě **v období puberty.** S tímto rozvojem osobnosti je spojen výrazný posun ve vývoji třídní skupiny. Sílí potřeba rovnocenného partnerství mezi vrstevníky a zachování pravidel. Do popředí se dere požadavek respektování dospívající osobnosti ze strany dospělých i odpoutání se od nich. Nedodržování vzájemného respektu mezi dospělým a dospívajícím vede od obranné kritiky, k odporu až k agresí a narušení interpersonálních vztahů. Zvyšuje se citlivost žáků na vzájemné srovnávání. Je to období charakteristické hledáním a nacházením kritických poznatků o učiteli. Žák je již schopen upozornit na reálná či domnělá příkoří a hájit svůj názor i oproti mínění pedagoga, jehož názor v prvních letech bezvýhradně akceptoval.

Vznikají **neformální zájmové skupiny**, hierarchie moci je pod kontrolou norem a postojů ostatních členů. Takto získané zkušenosti se stávají přípravou pro další život. Do vývoje třídy se promítá **individualizace růstu osobnosti, svébytnosti a svéráznosti žáka jako jednotlivce.** Některé děti jsou již značně uvědomělé a zastávají normy a hodnoty dospělých, jiné zůstávají na úrovni dětské naivity. Přímá úměra platí pro vztah rostoucí nezávislosti žáků a kritičtějšímu hodnocení učitele. Mění se postoje a vzájemné hodnocení mezi žáky ve třídě, která v tomto období nebývá soudržná. Je spíše tvořena dočasnými neformálními skupinkami. Opět zde hraje velkou roli učitel, jenž ovlivňuje míru využívání interpersonálních vztahů,

neformálních přístupů a vlastní přirozené autority v rámci formování třídního kolektivu. Zájmy ani kamarádi nebyvají celoživotní, ale představují část důležité epizody života každého jedince. Vrstevník je chápán, jako partner, jako zajímavá složitá osobnost.

Ve třídě **v postpubertálním období vrcholí vývoj třídy jako skupiny**. Vzájemné odlišnosti mezi jednotlivými třídami se prohlubují. Tyto změny způsobuje rozvoj osobnosti a začleňování dospívajícího do společenského prostředí. Roste potřeba nezávislosti, autonomie a sebeprosazení. Žákova emancipace se ještě více prohlubuje. Rozvíjí se logické myšlení a zvyšuje se kritičnost k okolnímu světu tedy i tomu školnímu. Žák ihned pozná učitelovi nedostatky, nejen ty, které se týkají jeho řízení třídy, ale i profesní a dokonce obecně lidské. Jeho solidarita se třídou je hlubší, vzájemné vztahy provázanější a celý kolektiv je již schopen společného postupu a to i proti učitelí. Kohoutek uvádí: „**Spolužáci a vrstevníci mají často pro jedince větší subjektivní význam než jeho rodiče a učitelé**“.⁴⁰ Ač by se mohlo zdát, že děti v pubertě neuznávají žádnou autoritu, není tomu tak. Vzhledem, k vysokým nárokům, který jedinec na autoritu, již se má podřídit klade, je skutečně v jeho životě autoritou pouze ten, kterého plně obdivuje (koho považuje za mocného, velkého ctihodného či krásného). V této etapě vývoje převládá ještě černobílá sociální percepce. Ve škole imponují učitelé s dobrou společenskou pověstí, lidé s rozhledem schopni sugestivně podat látku a schopni sebeovládání. Dále bodují kantoři spravedliví, velkorysí, schopni udržet si kázeň, se smyslem pro humor, milující děti a svou práci a přitom lidé prostí.“ (Kohoutek 2005, s. 48)

Stejně jak rychle se mění svět kolem nás, jsme nuceni se na dané změny adaptovat. Žáci možná dnes více než kdy předtím představují pro mnohé učitele oříšek. Řada šetření ukazuje na jevy, které prezentují mladou generaci v novém světle. Například z jedné takové studie vyplynulo, jak dnešní děti základních škol projevují starost o zevnějšek. Právě nošení, či nenošení posledních módních trendů vede děti k tomu, aby se mezi sebou označovaly za asociály nebo hloupé zbohatlíky apod. (Kohoutek 2005 s. 41). I podle dalších šetření zaměřených na trávení volného času, hodnotový žebříček dětí a dalších aspektů života, lze konstatovat, že současná školní generace vykazuje specifické odlišnosti od těch předchozích. Úkolem pedagoga, pak není stěžovat si, ale dělat vše pro úspěšnou adaptaci na tyto změny, aby z mladého člověka ve spolupráci s jeho rodiči vyrostla vyspělá sociální osobnost, schopná čelit a vyrovnat se s nástrahami života.

⁴⁰ Čapek R., Třídní klima a školní klima, Grada 2010, s. 20-22

2. 3. Rodič jako spolutvůrce třídního klimatu

Úloha rodiče jako spolutvůrce třídního klimatu je nepřímá přesto velmi významná. V ideálním případě školu pozoruje, dozoruje nad ní a vnáší do ní své náměty a připomínky. Od školy ze strany rodiče je očekáváno především toto:

- rovné zacházení, aby děti neměli pocit křivdy, že jsou učitelovi nesympatické apod.
- podpora jejich dítěte ve vzdělávání
- pomoc učitele, vstřícnost při řešení problémů s chováním nebo studijními výsledky žáka
- zodpovědný a individuální přístup k jejich dítěti
- zodpovědnost a objektivitu v hodnocení žáka a ochotu jim vysvětlit důvody svého přístupu k žákovi, případně i zaměření jeho intervencí
- vysokou kvalifikovanost a využívání nejen didaktických, ale i ostatních dovedností učitele
- důraz učitele nejenom na didaktické aspekty vyučování, ale i jeho emoční stránku
- zájem také o jeho formální spolupráci s rodiči (Peták 2006 s. 68)

Rodič **může třídní klima ovlivňovat jak pozitivně, tak negativně**. Pokud prokazuje zájem o své ratolesti a pomáhá, je to pro pedagogy dobrá zpráva. K negativnímu ovlivňování třídního klimatu dochází z jeho strany právě přes vlastní dítě následujícími způsoby:

- Rodič formuje dítě k dokonalejšímu obrazu svému, které se může projevat v přehnaném důrazu na přípravu, úkoly a jejich dokonalé plnění. Tyto ambice rodičů vedou k přetížení dítěte.
- Rodiče mohou špatně mluvit o učiteli, o škole, kam dítě chodí atd.
- Přenášejí na své děti nepodložené obavy, strach ze školy apod.
- Mají na starost oblékání, výstroj a výzbroj svého potomka, kterou ostatní děti tak rády hodnotí, a to jak pozitivně, tak i negativně.
- Rodiče nepřímo ovlivňují vztahy ve třídě. Dítě si často neví rady právě se vztahy s ostatními spolužáky, a hlavně na 1. stupni se svěřují rodičům. Jejich snaha pomoci může být špatná a zhorší potomkovy vztahy ve třídě, nebo jejich vnímání.

- Problémy v rodině, pak nepochybně vedou ke zhoršení prospěchu, nezájmu a snížení školní angažovanosti.
- V neposlední řadě je jisté, že v chování a školní práci dítěte se souhrnně odráží rodinná výchova.⁴¹

Obečně však rodiče respektují školu i odbornost učitelů a mnoho věcí s klidem ponechají na řešení škole. Mají jen velmi mírné připomínky k edukačnímu procesu, které jsou velmi často rozumné. Mezi typické a časté názory, vyplývající z dalšího šetření, patří tyto dvě odpovědi:

1. **„Žáci by se měli více učit vzájemné spolupráci, práci v kolektivu, umět vyjádřit svůj názor.“**
2. **„Učitel by měl žáka vést k samostatnému tvůrčímu myšlení a nezatěžovat průměrné žáky nadbytečným množstvím učiva v běžném životě nepotřebným.“**

Pokud skutečně škola stojí o kvalitní výchovně-vzdělávací proces s minimem patologických činitelů, které narušují, a v případě šikany i poškozují interpersonální vztahy kolektivu, domnívám se, že do vlastního života by se měla snažit aktivně zapojit právě rodiče. Pozvánka na každoroční akademii je jen dobrý začátek, ale nestačí. Škola může pořádat více akcí, díky kterým, se otevře nejenom rodičům dětí, jenž jí navštěvuje, ale i široké veřejnosti. Namátkou mohu uvést třeba pořádání výtvarných soutěží, mikulášských besídek, vernisáže, zpívání koled, rodičovské dílny, na niž rodiče předvádí svá povolání a další. Na začátku nebude účast na těchto akcích nijak závratná, ale rodičů při dobré organizaci školy bude postupem času přibývat a pedagogy bude těšit, že se škola otevírá veřejnosti. A právě ono otevření se školy, je pro ni tou nejlepší reklamou, ale také velkou výzvou.

Jak ale získat rodiče ke spolupráci? Na základě zkušeností Čapka a dalších pedagogů z různých typů škol, kde již běžně spolupráce mezi školou a rodiči funguje lze doporučit:⁴²

- **Profesionalitu** – spokojenost samotného dítěte, které projevuje spontánně zájem o další aktivitu a činnosti. Tyto své postoje nabyté ve škole přenáší i domů a rodič tedy ví, že učitel je odborníkem na svém místě a jeho pedagogické dovednosti proto vyzdvihne v každém vzájemném kontaktu. Sama profesionalita učitele by neměla

⁴¹ Čapek R., Třídní klima a školní klima, Grada 2010, s. 24

⁴² Čapek R., Třídní klima a školní klima, Grada 2010, s. 26-27

končit jeho odbornými a lidskými kvalitami, ale má pokračovat ve snahách zapojit rodiče do života třídy. Míra jejich zapojení, závisí na nich samotných. Učitel pouze vysvětlí možnosti podílení se na výuce a neformálních aktivitách třídy a ujasní pravidla, povinnosti a práva rodičů.

- **Vhodnou komunikaci s rodičem** – jako významný prvek se opět ukazuje profesionální přístup, tentokrát v předávání poznatků o žákovi. Tato komunikace by měla být vedena oboustrannou snahou o dosažení dobra daného dítěte, ale také snahou o spolupráci. Při prezentaci toho, co se potomek ve škole naučí a jak se zde projevuje, by měl mít kantor připravenu nejenom klasifikaci, ale i své poznámky, žákovské výtvary, sociometrická měření, měření klimatu, ukázky zlepšení podložené příklady atd. Tímto sofistikovaným způsobem pomáhat rodičům k vytvoření si obrázku o žákovi, který jim může pomoci při výběru další studijní dráhy dítěte. Formy sdělení by měli být pravidelné a pestré. Nejen zápisky domácích úkolů, ale i zprávy o probrané látce, diplomy zakončující důležité téma učiva apod.
- **Optimismus a pozitivní postoj** – rozhovory s rodiči vést optimisticky s dobrou vírou, dávat najevo (a mít!) pozitivní vztah k žákovi, radovat se spolu s rodiči z jeho úspěchů. Rodiče musejí mít jistotu, že to kantor s jejich dítětem myslí dobře. Veškeré interakce probíhají v podnětném pro rodiče nestresujícím prostředí. Učitel, který s nimi chce o dítěti hovořit, na ně nespěchá a netlačí. Třeba i poněkud neformální postoj, může rodičům pomoci hovořit o problémech, které jejich dítě má doma. Sám učitel pak může konkrétně naznačit, co by dítěti při přípravě pomohlo, a na co by se mohli rodiče zaměřit.
- **Vstřícnost** – učitel by měl být člověk, kterému jde o spolupráci s rodiči. K tomu je zapotřebí mít pochopení pro individuální rodinné problémy, nabízet pomoc v případech studijních problémů žáka, být s rodiči v kontaktu a předávat jim i aktuální informace o záležitostech, kterým by prodlení neprospělo. Tím není myšleno podílet se na řešení kázeňských problémů. Jde nejenom o spolupráci ve věcech vzdělání žáka, ale také o informace z rodinného prostředí. Třídní učitel by měl vědět, zda má žák klid na svou přípravu, kolik času jí dává, zdali se mu rodiče věnují apod.

2. 4. Klima školy

„Otlučená škola na začátku prázdnin je mnohem krásnější než čistě opravená 1. září“. Volba tohoto citátu pro pojetí této kapitoly je zcela záměrná. Dokonale totiž vystihuje danou problematiku. Nezáleží totiž na velikosti, staří budovy, či hygienických parametrech tříd a školy jako celku. Sama podstata tkví v tom, zda sem děti rády chodí a jestli se tu cítí dobře. Újmu-li se pokusu definovat tento nehmotný, ale přesto tak důležitý aspekt, hned narážím, protože ani mezi odborníky nepanuje shoda na dané definici. Někteří do ní mylně zahrnují i prostředí. Příkladem tohoto pojetí je Dotka, který říká:

„Klima školy se týká způsobu, jakým členové školního společenství, vnímají to, co se ve škole děje a také to, do jaké míry jsou uspokojovány jejich potřeby a pocity, které to v nich vyvolává.“ Např. pocit estetická může uspokojit hezká třída.⁴³ Čapek se ale domnívá, že jde o chybné pojetí a sám školní klima definuje jako **souhrn subjektivních hodnocení účastníků vzdělávání v dané škole, které se týká všech aspektů vzdělávání. Patří do něho jejich vzájemná komunikace a sociální vztahy, stejně tak jejich vnímání prostředí, prožitky, emoce a další sociální i psychické procesy, které děje v této škole vyvolávají.**⁴⁴ Dle jeho názoru se mu v pokusech uchopit a definovat školní klima nejvíce přiblížila Grecmanová, která ho chápe jako „odraz objektivní reality v našem subjektivním vnímání, prožívání a hodnocení.“ V jeho zkoumání je podstatné se zaměřit hlavně na **pedagogicko-psychologický aspekt**. Jedním z nich je pohled na klima školy jako na sumu klimatu tříd, kterou je potřeba doplnit zkoumáním sborovny, zjišťováním kvality komunikace ve škole apod. V rámci jednoho z mnoha výzkumů na toto téma byl vytvořen tzv. **index školního klimatu**, který se skládal z osmy aspektů:

1. **Pracovní uspokojení učitelů,**
2. **Pochopení učitelů pro kurikulární změny**
3. **Úspěšnost učitele při realizaci školního kurikula**
4. **Nároky učitelů na výsledky žáků**
5. **Pomoc rodičů žákům s učením, aby dosahovali dobrých výsledků**
6. **Zapojení rodičů do činnosti školy**
7. **Snaha žáků ve škole prospívat**

⁴³ Čapek R., Třídní klima a školní klima, Grada 2010, s. 134

⁴⁴ Čapek R., Třídní klima a školní klima, Grada 2010, s. 134

8. Kladný vztah žáků k majetku školy⁴⁵

V daném výzkumu byly tyto aspekty zjišťovány u učitelů 4. ročníků ZŠ. Výsledky českých škol v mezinárodním srovnání byly úplně nejhorší. Pouze 1% českých žáků se nacházelo na školách s vysokou hodnotou uvedeného indexu (mezinárodní průměr byl 22%)⁴⁶.

Pro nápravu daného stavu, je třeba, aby učitelé znali pedagogicko-psychologická východiska svého počínání, měli představu o těch charakteristikách žáka, které by měli společně vytvářet a tomu přizpůsobit svou výchovně-vzdělávací činnost. Znalost kurikulárního dokumentu, který musí být odpovídajícím způsobem zpracován, je další nezbytností. Zde naleznou vzdělávací cíle školy a její strategie, jenž musí být systematickou, trvalou každodenní prací naplňovány. Klima ve škole a třídách by **nemělo být** učitelem vytvářeno **pouze intuitivně, ale hlavně prvoplánovitě promyšlenými zásahy, které jsou vedeny s nějakým dobrým záměrem odpovídající cílům a celé koncepci.**⁴⁷ Odborníci se domnívají, že čeští učitelé nejsou dostatečně seznamováni s filozofií a záměry školy, tak jak je to nezbytné. Nezapomínejme na to, že pro pozitivní změny je potřeba znát koncepcie pedagogické činnosti, ale také držet krok s novými poznatky. Toto vše souvisí s motivací pedagogů, která ruku na srdce, v českých podmínkách asi není moc vysoká. V našich školách se spíše setkáváme ve větší míře s celkovou nechutí k nějakým zásahům, změnám a inovacím zásadnějšího charakteru, jak se také ukázalo, při jejich práci na vlastním kurikulu školy. Vašutová shrnuje výsledky některých šetření o našich učitelích takto:

- Učitelé absorbují nové metodicko-organizační impulzy spíše opatrně.
- Učitelé vyžadují disciplínu a řád.
- S principem svobody zacházejí učitelé spíše zdrženlivě.
- Chtějí ze své třídy vytvořit kooperující společenství, avšak příliš často neopakují vhodné výukové metody podporující jejich záměr – tzv. inovativní metody.
- Převážně se věnují kázeňským a výchovným problémům žáků.
- Soustředí se hlavně na zkoušení a hodnocení žáků.
- Neovládají a nepoužívají aktivizující metody výuky atd., kam řadíme metodu diskuse, situační výukovou metodu, metodu problémové a dramatické hry atd.⁴⁸

⁴⁵ Čapek R., Třídní klima a školní klima, Grada 2010

⁴⁶ Čapek R., Třídní klima a školní klima, Grada 2010, s. 137

⁴⁷ Čapek R., Třídní klima a školní klima, Grada 2010, s. 142

⁴⁸ Čapek R., Třídní klima a školní klima, Grada 2010, s. 143

Také se ukazuje, přes dílčí zlepšení několika posledních let, že český učitel zaostává za svými evropskými kolegy např. v oblasti dalšího vzdělávání. Jeho podíl aktivity v tomto odvětví se v posledních dvou letech pohybuje níže, než kde je celoevropský průměr. Problém však není jenom v nedostatečném sebevzdělávání a doplňování nových poznatků ze strany pedagogického sboru. Má-li být na první místo kladen, co možná největší užitek z výuky, tak aby to stejně vnímaly všechny zúčastněné strany výchovně-vzdělávacího procesu, musí si škola uvědomit velkou důležitost společného konsenzu na směřování její vlastní filozofie. Ta, je pro jednotné působení na žáky nesmírně důležitým. Pokud již učitelé vyznávají stejné pedagogicko-psychologické pojetí, a jsou na jedné lodi, je potřeba dále se naučit mechanismy kooperace na daném úkolu. Až se s tímto vším naše školství vyrovná, je zde reálná možnost na zlepšení stavu. Na klimatu školy se podílejí nejenom žáci, učitelé a ředitelé škol, ale měli by se na něm také podílet rodiče dětí např. přes kulturní a společenská setkání, které škola pořádá (jarmarky výrobků dětí, besídky, sportovní dny atd.), tak jak jsem o tom mluvila v kontextu pozitivního utváření třídního klimatu. Obdržálek soudí (1999), že **školní klima** (vnímání a prožívání charakteru školy jejími příslušníky) závisí na **spokojenosti příslušníků školy** (jako aktivní reakce na vnímané jevy), což vede k efektivitě školy, tedy dosažení kognitivních, afektivních a psychomotorických cílů.⁴⁹ O spokojenosti hovoří také Fox (a kol.) jako o jednom ze dvou cílů školního klimatu (spolu s produktivitou). Celé psychologické pojetí školního klimatu a důležitost uspokojení jeho účastníků znázorňuje na vlastním schématu⁵⁰.

⁴⁹ Čapek R., Třídní klima a školní klima, Grada 2010, s. 214

⁵⁰ Čapek R., Třídní klima a školní klima, Grada 2010, s. 214

Základní potřeby studentů a učitelů				
psychické potřeby	Potřeba bezpečí	Potřeba akceptace a bezpečí	Potřeba seberealizace a uznání	Potřeba maximalizovat svůj potenciál



(Fox a kol. 1974, s. 17)

Determinanty školního klimatu		
programové	procesní	materiální

2.5. Klima třídy a klima školy z pohledu žáka

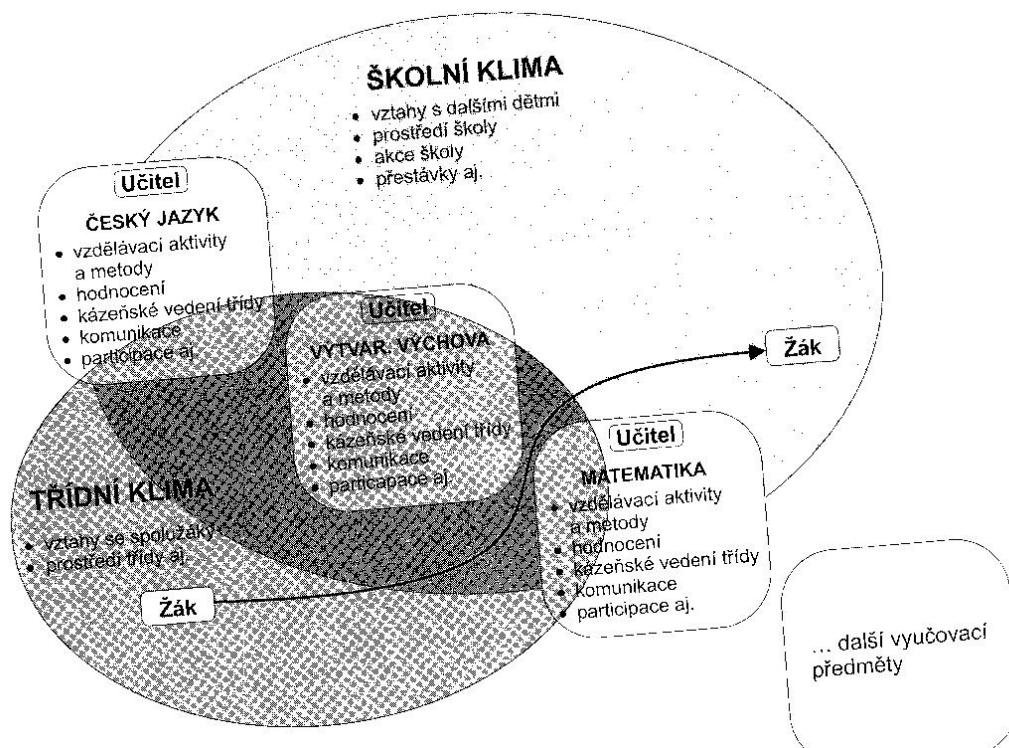
Další níže uvedené schéma ukazuje na pojetí třídního klimatu z pohledu žáka. Téměř vše důležité je utvářeno právě v něm. Třídní klima je pro žáka nejzásadnější, tráví zde nejvíce času, je prostředím nejdůležitějších interakcí se spolužáky. Do tohoto klimatu *intervenují jednotliví učitelé ve svých předmětech, s rozdílnými charakteristikami výuky. Učitel je ve vzájemné interakci se žáky třídy a vzájemně se ovlivňují. Učitelé se svým pojetím výuky i jednotlivé třídy pak ovlivňují celkové klima školy, což však působí i opačně. Školní klima prostupuje do jednotlivých tříd a samo je jí (jimi) ovlivňováno. Ukazuje se však, že není možné narýsovat ostré hranice mezi těmito vlivy a vymezit co patří do které „množiny“⁵¹. V širším slova smyslu je dalším činitelem, který ovlivňuje klima **obecně prostředí**.

Moos se snaží objasnit mechanismy adaptace, odehrávající se **ve třech významných prostředích - školním, pracovním a rodinném** (Moos 1991). Do všech těchto prostředí si jedinec přináší své osobní charakteristiky: intelektové schopnosti, sebepojetí, dovednosti řešit problémy, mravní a hodnotovou orientaci apod. Interakce jedince s prostředím sebou přináší „životní krize“ a různě přechodná stádia. Prostředí totiž na jedince vytváří tlak, ale pouze na něm záleží, jak situaci vyhodnotí a následně vyřeší. Výsledky tohoto jednání pak ovlivňují

⁵¹ Čapek R., Třídní klima a školní klima, Grada 2010, s. 276

jeho osobní postoje a posilují, nebo oslabují zvolené strategie. Podle Moose spoluutvářejí klima tyto aspekty:

- **doména vztahových aspektů** – určují kvalitu, intenzitu a množství vztahů, její členy, možnost projevit své pocity a názory.
- **doména aspektů osobního růstu a hodnotového zaměření** – jsou dány výkonovým a hodnotovým zaměřením jedince, které jsou v prostředí formovány a upevňovány podmínkami pro projevování autonomie, orientací na úkoly i vzájemnou informovaností.
- **doména aspektů udržování a změny systému** – charakterizují prostředí z hlediska jeho strukturovanosti, konzervativnosti, mechanismem organizace, řízení a kontroly apod.⁵²



⁵² Čapek R., Třídní klima a školní klima, Grada 2010, s. 275, 277

3. Výukové metody jako podpora pozitivního třídního a školního klimatu

Jednou z nejdůležitějších činností učitele je výuka, kterou realizuje různými způsoby, metodami a aktivitami. Konstatování, že jím zvolené způsoby by měly být pro žáky **zajímavé užitečné a zábavné**, má svou oporu v poznání, že pouze to působí na pozitivní klima ve třídě.⁵³ Charakter jeho navození je patrný v mnoha aspektech života žákovského kolektivu. Např. ovlivňuje pořádek ve třídě a její organizovanost, tedy jinými slovy kázeň. Jestliže se nevhodně chová žák při všem vítané činnosti, která je zaujala, nechťejí být ostatní od této aktivity odháněni a také nechťejí, aby jim učitel tuto činnost pro příště odepřel. Jestliže se ale narušitel pořádku objeví v hodině, která je pro ostatní nudou a frustrací, jeho nekázeň je vítaným a nakažlivým oživením. Učitel je v tu chvíli pasován do role vězeňského dozorce, kdy se do ní vtělil naprosto sám, protože „dokázal“ jak špatným je pedagogem. Na formě výukových metod tedy podstatně záleží. Když dokážeme v žácích během výchovně-vzdělávacího procesu vzbudit zájem o zapojení se, nadšení, radost a aktivitu, můžeme předejít nevhodným modelům chování, které v krajních případech přerostou i v nemoc zvanou šikana. Vhodně vedená hodina využívá **tzv. suportivní metody**, jenž upouští energii žáků, které by jinak převedly do nevhodného chování. **Dobrá nálada díky zajímavé činnosti zlepšuje klima a je nejlepší prevencí projevů nevhodného chování. Žáci a studenti totiž pracují, protože chtějí, komunikují, protože mohou a učitel se jim věnuje tak, že cítí jeho zájem.** Beze strachu, z toho že udělají chybu, bez obav z projevení svého názoru je pak důležité jedno – věnovat se své práci a dělat ji nejlépe.⁵⁴ Výpovědi pedagogů o tom hovoří jasně: „Vhodná a účelná organizace vyučování spolu s tvůrčími a aktivizujícími úkoly, pomáhá navodit v hodinách tvůrčí pracovní atmosféru. Učitel tím vytváří ve třídě, kreativní situace a dává žákům možnost se projevit. Děti samotní oceňují školu hrou, komunikaci s učitelem (rozhovory, debaty), používání pracovních listů, výklad doplněný něčím neobvyklým (video, kopie autentického zápisu apod.) Důležitost suportivních výukových metod vidím také **ve změně postavení žáka**, jako objektu výchovně-vzdělávacího procesu, který do sebe pasivně bez pochopení jakýchkoliv bližších souvislostí nasává danou látku. A právě diametrální otočení tohoto pohledu na výuku je onou nejzásadnější změnou. Při jejich užití, je **respektována osobnost žáka, řídí efektivně jeho vzdělávání, předkládá mu problémy**

⁵³ Čapek R., Třídní klima a školní klima, Grada 2010, s. 28

⁵⁴ Čapek R., Třídní klima a školní klima, Grada 2010, s. 29

k řešení a snaží se u každého žáka dosažení takových vzdělávacích výstupů, kterých je schopen podle svých individuálních předpokladů dosáhnout. Pro klima ve třídě má tedy zcela zásadní význam užití výukových metod založených na podporujících a pozitivních účincích. Tzv. suportivní metody jsou charakteristické:

- **Aktivita** znamená aktivizování žáků tvořivými herními nebo simulačními činnostmi, podněcování aktivní role žáků a studentů při vzdělávání a podpoře kreativity, přiměřené míry soutěživosti, smysluplné zapojování všech žáků na různých stupních znalostí a dovedností např. rozdílnou obtížnost úkolů apod.
- **Pozitivní přístup** je vyjádřením snahy o prostředí bez obav a strachu přiznat chybu, která je považována za nezbytnou součást procesu učení. Pochvala a odměna je převažujícím hodnocením, komunikace ve třídě je přátelská a optimistická. Učitel podporuje snahu o splnění úkolů, správnou motivaci, panuje nestresující a klidná pracovní atmosféra atd.
- **Svoboda** je důležitým rysem pro rozhodování žáků a rozvíjení jejich spoluúčasti a spoluodpovědnosti za celé vzdělávání. Prohlubuje legitimitu hledání vlastních řešení a zastávání svých názorů. Předpokládá však i respektování druhých a vědomí vlastních práv a povinností. Je nutné respektovat, kde má osobní svoboda hranice, což vede k poznávání demokratických principů. Důležitá je také návaznost a volnost při hledání správných řešení a postupů, tedy posilování vlastní cesty k poznání.
- **Individualizace** jako jedna ze základních pedagogických principů zdůrazňuje jedinečné charakteristiky osobnosti žáka. V závislosti na temperamentu, různé úrovni schopností a dovedností, rozdílných způsobech učebních stylů, myšlení a dalších individuálních faktorů, je třeba volit výukové činnosti a jejich obsah, stejně tak jako hodnocení a poskytování zpětné vazby o celé činnosti.
- **Kooperace** je vyjádřením principu spolupráce a to nejen mezi žáky. Tím i dovedností, které tato společná práce přináší – respektování, odlišování názorů, upevňování dovednosti prezentace vlastního názoru, podporu pracovních návyků a postojů, zásady jednání a vcítění se do druhých, dovednost poradit, dávat a přijímat pomoc, dovednost objektivně hodnotit i kritiku přijímat. Vše řečené platí i mezi učiteli, vedením školy a těmi, kteří mohou vzdělávání obohatit.

- **Decentralizace** vyjadřuje opuštění mocenského principu řízení, role „vševědoucího a všemocného“ pedagoga, který se nyní mění na motivátora a podněcovatele žáků, rádce a organizátora činností. Je v zájmu jeho vlastním a hlavně dětí, aby jim (nebo celým třídám, kolektivům) přenechal v co největší možné míře rozhodování a naslouchal jejich hlasu. Týká se však i vedení školy, které přenechává potřebnou autonomii učitelům, naslouchá žákům a studentům, poskytuje jim možnost vyjádření apod.
- **Záměrnost** na život, praxi a realitu v neposlední řadě působí použitelnost a užitečnost získaných poznatků, vysvětlení žákům proč se učí právě toto a právě takto. Preferuje živá témata blízká praxi, namísto abstraktních a nereálných modelů. Podporuje budoucí orientaci ve světě, upřednostňuje osobní zkušenost, prožitek a vlastní konstrukci poznání.

3.1. Komunikace jako nástroj suportivního klimatu

Prakticky celou touto částí je prolínán v několika kontextech termín „**suportivní**“ Za sebe, tak jak jsem se jím měla možnost zabývat v souvislosti se vzděláváním a školou, ho chápu jako demokratický element založený na konsenzu, rovnováze, vzájemného respektu individuality, úctě a jasně stanovených pravidel, s nimiž se skupina ztotožnila a přijala je za své normy. Se vším co tady zmiňuji, zcela jistě souvisí i komunikace a její působení na celkové klima, ať již třídy nebo školy. Samo o sobě nemůže být pouze přenosem odborného obsahu, ale je zejména sociálním procesem. Bavíme se tedy o **sociální komunikaci**, jež **formuje své účastníky, profiluje jejich interpersonální vztahy, učí je sociálnímu chování a předává jim signál o vlastním statusu**. Jestliže víme, že klima ve třídě má především sociální základ, měli bychom této složce komunikace věnovat zvýšenou pozornost. Škole, která má jasně stanovené cíle, jejichž důležitosti naplnění každý rozumí a ztotožňuje se s ní, jde především o aktivitu a zájem žáků zapojit se do vzdělávání. Právě takové žáky si získáváme **přátelskou, trpělivou a suportivní komunikací**, ne genialitou předávaných poznatků. Je tedy nejenom na samotném učiteli, ale i na škole, aby si na tento druh komunikace našli dostatek času ve výchovně-vzdělávacím procesu. Samotné pojetí může mít mnoho podob, od tvorby pravidel ve třídě, objasnění řešení kázeňských přestupků, nebo

ranního kruhu, až po povídání o tom, co děti dělali o víkendu Předávání pozitivních podnětů při na první pohled, neúčelné komunikaci je velmi podstatné a přispívá k utváření klimatu třídy. Může mít velmi příznivý vliv na mnoho aspektů vzdělávací činnosti: **žáci se nebojí na cokoli zeptat, nebojí se přiznat chybu, hovoří s učitelem otevřeně avšak samozřejmě korektně a slušně.**⁵⁵

Učitel by měl používat takové aktivity, které komunikaci ve třídě podporují např. dbát na to, aby výsledky skupinové práce neprezentovali stále titíž žáci. Při vzájemném hodnocení zapojovat všechny, podporovat čilou komunikaci při vyučování, nechat slovo dětem a vytvářet atmosféru důvěry a porozumění. Na druhé straně však musí dbát na dodržování komunikačních pravidel, nedovolit ohrožující nebo znevažující komunikaci, korigovat nevhodné způsoby mluvy apod. I v této složce klimatu platí: **přísná a rovná pravidla jsou většinou žáků akceptována a přijímána.**

Komunikace je lakmusovým papírkem dění ve třídě. Jestliže je vedena v prostředí suportivního klimatu, umožňuje kvalitnější výuku, lepší řešení problémových situací, i vhodné výchovné působení, zároveň socializuje správné návyky a postoje, netýkajících se pouze komunikace, ale i sociálních vazeb mezi členy třídního kolektivu a jejich vztahu k učiteli. Jaká komunikace tedy podporuje suportivní klima ve třídě?

- **Přátelská** – je optimistická a podporující, zbavená ironie a sarkasmů. Komunikace žáků je podporována pozitivní zpětnou vazbou učitele, která rozvíjí jejich komunikační dovednosti. Získává si jejich důvěru a přenáší na ně vědomí, že nebude nepřátelský při jejich chybě nebo nedostacích.
- **Nestresující** – žák není netrpělivým pedagogem přerušován a nikdo za něj nedokončuje věty. Stejně tak není jeho odpověď sarkasticky či ironicky komentována nebo jinak snižována.
- **Svobodná** – učitel nereguluje komunikaci pouze striktně jako výslech, nevynucuje si jen stručné a správné odpovědi na své otázky. Každý názor je považován za legitimní, všichni mají právo na vyjádření a slušnou odpověď. Učitel ponechává žákům přiměřený prostor na jejich vyjádření.
- **Korigovaná** – každá komunikace má svá pravidla, která slouží svým účelům. Nelze se překřikovat, rušit se nebo používat nevhodné (neslušné, vulgární) výrazy. Jestliže je

⁵⁵Čapek R., Třídní klima a školní klima, Grada 2010, s. 51

určeno, jak má vypadat, prezentace, doba jejího trvání, je určen mluvčí za celý tým, měla by být tyto pravidla dodržována.

- **Vyvážená** – názor každého má svou váhu, nikdo není upřednostňován. Učitel se obrací na všechny své žáky. Jestliže je někdo komunikačně zdatnější, asertivnější, nebo pohotovější, učitel vyvažuje a dává prostor i druhým.
- **Zajímavá** – komunikace by měla být pro děti aktivizující, zábavná a podněcující k vyjádření, nikoliv suchá, nudná a nepodnětná. Měl by v ní být obsažen i humor, nejen ten učitelský, ale i žakovský, který zlepšuje náladu a podporuje týmového ducha, soudržnost třídy a spokojenost žáků.
- **Nepovýšená** – je nepochopitelné, že učitel vede komunikaci ve třídě, potvrzuje její pravidla, nabízí její témata. Avšak měl by využívat každou příležitost, která mu umožní upozadit se a odlehčit své mocenské pozice. Tím se žáci v komunikaci „osmělí“ a mají k ní více prostoru. Sebehodnocení žáků, metody vzájemného učení, komunitní kruh, to vše jsou jedny z mnoha příkladů, kdy se komunikace může „narovnat“ a zrovnoprávnit všechny jejich účastníky.
- **Nemanipulující** – učitel by se měl vyvarovat citových pozornost vynucujících si výlevů a indoktrinaci žáků svými vlastními postoji. Sám by je měl vést k dovednosti si takové postoje vytvořit, umět je vyložit, obhájit a respektovat u druhých. Neměl by zneužívat své intelektuální převahy.
- **Rovná** – učitel by neměl lhát, vymlouvat se a mlžit. Teprve potom může to samé vyžadovat i po žácích⁵⁶.

Můžeme tedy říci, že hned po rodičích je učitel tou osobou, která by měla jít dětem příkladem. Není až tak důležité předání penza vědomostí a znalostí, které jsou napsány v osnovách. Daleko podstatnější je jednak zvolený **způsob vzdělávání**, založený na **vhodných výukových metodách, zapojujících a aktivizujících žáky**. Ale také **práce na kvalitních sociálních vazbách celého kolektivu**. Dobrým pedagogem se tedy stává ten, kdo je i tak trochu psychologem v jedné osobě.

Americký odborník Jack Gibb předpokládá že, v komunikaci mezi jedinci různého sociálního statusu, (rodič-dítě-učitel-žák atd.), lze najít v zásadě dva typy možného komunikačního

⁵⁶ Čapek R., Třídní klima a školní klima, Grada 2010, s. 51-53

klimatu. Obou jsme se zde již dotkli. Jsou jimi **suportivní**, charakteristické **sdíleným citěním účastníků komunikace, která je dále vymezená jasnými, jednoznačnými informacemi, malými komunikačními distorzemi a efektivním nasloucháním jednoho druhému.**

Oproti tomu, zadruhé straně stojí klima **defenzivní**. To je typické svou **vysokou víceznačností předávaných informací, skrýváním vlastního myšlení a citění, neefektivnímu naslouchání mezi komunikanty a velkým komunikačním distorzím.** Gibb popsal šest dimenzí chování. Byť nejsou jasnými opozity, tvoří odlišné protipóly, které vytváří suportivní (resp. defenzivní – obranné) komunikační klima. To podle něj platí stejnou měrou, jak pro neformální, tak i formální konverzaci, skupinová setkání a také pro komunikaci ve třídách. **Suportivní klima podporuje otevřené upřímné a konstruktivní komunikační interakce.** Defenzivní klima vede naopak ke konkurenčnímu chování a někdy dokonce až k destruktivním konfliktům. Hovoříme o šesti pólech pro komunikaci (Ekroth 2004):

Suportivní

- +1) **Věcnost:** komunikace obsahuje jasná konkrétní a přesná tvrzení bez hodnotících soudů. Respektuje i neverbální projevy a různé významy slov.
- +2) **Svoboda:** tvrzení nejsou absolutními pravdami, každé obsahuje možnost společné práce, pochopení otázky, hledání.
- +3) **Spontánnost:** je důležitý základ otevřené a upřímné komunikace. Nejsou přítomny skryté motivy ani manipulace.
- +4) **Komunikace:** reflektuje na pocity a myšlenky ostatních. Přináší zájem a pochopení.
- +5) **Rovnost:** vysílá signál o stejné hodnotě příspěvků druhých do vzájemné komunikace, o stejných komunikačních právech všech účastníků. Je třeba poskytnout komunikační příležitost ostatním, ptát se na jejich názory a myšlenky.
- +6) **Pestrost:** každé sdělení je jistým úhlem pohledu, každý může mít jiný názor, což je legitimní. Je třeba být otevřený pro jiné myšlenky, protože chceme znát různé řešení a jiné alternativy.

Defenzivní

- 1) **Atribuce:** sdělení nese posouzení, co je správné a co ne, co je dobré nebo špatné. Je přisuzováno vlastní hodnocení, bez toho aniž bychom poskytli příjemci prostor na vlastní názor. Obsahuje i neverbální ovlivňování.
- 2) **Manipulace:** komunikace je vedena snahou vnutit druhým svůj názor, nátlakem nebo manipulací. Vytváří pozici k souhlasu ostatních s jedním míněním.
- 3) **Strategie:** vyvolává ovzduší lži a úskoků. Komunikátor není připraven vnímat a přijímat názor jiných, jde jen za svým cílem.
- 4) **Nezájem:** ukazuje nedostatek zájmu a lhostejnost, což je tristní pro komunikaci jako takovou.
- 5) **Nadřazenost:** komunikace vede nejen k nadřazení komunikujícího, ale také snižuje hodnotu posluchače. To brání vzájemné interakci, o kterou nemá „řečník“ zájem, stejně tak jako o zpětnou vazbu.
- 6) **Zaměřenost:** sdělení jsou jednostranná, absolutní. Je pouze černá a bílá. Pravdu má jen řečník. Není zde žádný prostor pro odlišné názory nebo nápady.

Defenzivní klima navozené dominantním partnerem v komunikaci pak vede k tomu, že **submisivní komunikanti začínají bránit své „já“, vytvářejí různé typy obranných reakcí, aby se tak vyrovnali s rostoucí zátěží.** Proto lžou, podvádějí, vytvářejí aliance proti dominantnímu partnerovi, mají tendenci riskovat a často si své názory nechávají pro sebe. V podmínkách školy se např. snaží útočit na učitelovi kladné stránky, podlézat nebo naopak být rezistentní vůči učitelovu vlivu, nereagovat na to, co žádá, podvádět při zkouškách a písemných prací. Naopak žáci, kteří se pohybují v učitelem vytvořeném suportivním klimatu a jsou jím sociálně potvrzováni, **bývají ve třídách spokojenější, učitelovi kladné informace je vedou k větší míře motivace a sociální aktivity, což sebou přináší vyšší prožitek sebevědomí.** Mají menší procento absencí než žáci, kteří se pohybují převážně nebo pouze v defenzivním klimatu. Také platí, že ve třídách charakterizovaných defenzivním klimatem, skutečně žáci používají celé škály defenzivních technik proti učiteli, který je svým komunikačním stylem tlačí do obrany⁵⁷.

⁵⁷ Čapek R., Třídní klima a školní klima, Grada 2010, s. 53-54

„Žádná loď nemůže vyplout na otevřené moře bez dobrého kapitána, jenž aktivně naslouchá, nechává dostatek prostoru k vyjádření názoru posádky, které velí, přestože má on, to „hlavní slovo“. Tím umožňuje společný výběr nejlepší alternativy řešení. Toto přirovnání také platí i pro komunikaci a její vliv na interpersonální vztahy.

4. Šikana jako epidemie demokratických skupinových vztahů- možnosti její prevence

A jsme na konci. Poslední kapitolou otevřeme zásadní otázkou, je-li vůbec možné epidemii školních šikan zastavit? A jestliže ano, jak? Abychom si dokázali odpovědět na tyto otázky, musíme si uvědomit příčiny tohoto patologického stavu a určit stádium poškození organismu skupiny. Z obecného hlediska metodických pokynů prevence šikany vydanými MŠMT ČR, by měl každý pedagogický pracovník na všech úrovních a typech škol usilovat o důsledné, systematické vedení žáků a studentů ke společensky přijatelným normám a upevňování mezilidských vztahů, založených na demokratických principech, respektujících identitu a individualitu žáka a to tak, že bude rozvíjet zejména⁵⁸:

- **pozitivní mezilidské vztahy a úctu k životu druhého člověka,**
- **respekt k individualitě každého jedince,**
- **etické jednání (humanita, tolerance)**

Vzhledem k zákeřnosti tohoto sociálně-patologického jevu musíme ke každému případu z pohledu jeho řešení přistupovat specifickým individuálním způsobem, tak abychom daný problém namísto vyřešení a ozdravení skupiny, ještě více neprohloubili. Z tohoto důvodu si musíme prevenci rozdělit na **primární, sekundární a terciální**. V prvním případě hovoříme o skutečné prevenci tam, kde se tato zhoubná nemoc šikanování neobjevila. Je postavena na upevňování a zkvalitňování vztahů jedinců podílejících se na zdravé životaschopnosti organismu školy jako celku. Ostatní dvě se vztahují k různým stupňům nápravy nežádoucích jevů v interpersonálních vztazích daného kolektivu. Při podezření na šikanu, je našim prvořadým úkolem **odhad závažnosti onemocnění**. To můžeme zredukovat na rozpoznání dvou stupňů:

- a) **Počáteční onemocnění** – tedy první, druhý, třetí stupeň vývoje destrukce skupinových demokratických vztahů, kdy normy, hodnoty a postoje vůči šikanování nejsou přijaty většinou.
- b) **Pokročilé onemocnění** – tedy čtvrtý a pátý stupeň šikanování, kdy normy, hodnoty a postoje vůči šikanování byly přijaty většinou či dokonce všemi nebo téměř všemi členy skupiny.

⁵⁸ Metodické pokyny k prevenci šikany MŠMT ČR

Při našem počátečním podezření na šikanující chování je se potřeba zaměřit na:

- 1.) **chování, spolupráci, vztahy, celkovou atmosféru,**
- 2.) **závažnost a četnost možných agresivních projevů,**
- 3.) **doba, po kterou šikanování trvá,**
- 4.) **počet obětí a agresorů.**

Rozpoznáme-li počáteční stádium, situaci můžeme zvládnout sami. Strategie vyšetřování vychází z tvrdé reality. V žádném případě **není možné začít vyšetřování u podezřelých agresorů.** Jít touto cestou, nic se nedozvíme a riskujeme definitivní zničení důkazů nebo ještě hůře, ohrožení zdraví a života obětí. Schéma obezřetné a bezpečné strategie jsou všeobecně platná jak pro počáteční, tak pokročilé stádium šikany.⁵⁹ Vlastní strategie obsahuje **5 kroků:**

- 1.) *Rozhovor s informátory a oběťmi.*
- 2.) *Nalezení vhodných svědků.*
- 3.) *Individuální, případně konfrontační rozhovory se svědky, nikoliv však konfrontace obětí a agresorů!*
- 4.) *Zajištění ochrany obětem.*
- 5.) *Rozhovor s agresory, případně konfrontace s nimi.*

Z obecného úhlu pohledu, mohou být účinné tyto strategie, které zahrnují:

- **partnerství mezi žáky, rodiči a učiteli**, obsahující jasně vymezené komunikační cesty, jimiž lze oznamovat šikanování a všemocné povzbuzení a podpora dětí (je-li to nezbytné, i se zachováním důvěrností takových sdělení) k využívání těchto cest
- **schválená pravidla chování** obsahující i sankce za jejich porušení, která jsou dostatečně vysvětlena všem žákům
- **účinný systém osobního a odborného poradenství** na pomoc obětem i trýznitelům
- **zvýšený a účinný dohled učitelů** o přestávkách, před začátkem vyučování a po jeho skončení, jakož i ve všech prostorách, kde by mohlo k šikanování nejspíše docházet
- **začlenění vhodné osobní společenské a morální výchovy do osnov**

⁵⁹ Kolář M., Bolest šikanování, Portál 2001, s. 110-113

- **dohoda učitelů** o zamezení nežádoucích interakcí učitele a dítěte, které by ostatní děti mohli vnímat negativně
- **reprezentativní zastoupení žáků** (školní rada), které by informovalo učitele o výskytu, povaze a místě šikanování a mohlo by navrhnout opatření k nápravě
- **zapojení nepedagogických pracovníků do diskuse** a do zavádění opatření proti šikanování
- **pečlivý záznam všech případů šikanování a důsledné další sledování**
- **vyvarování se bezúčelných sankcí**, které by z trýznitele činili oběť. Trýznitelé potřebují pomoc prostřednictvím poradenství a příležitostí, jak uspokojovat své potřeby společensky přijatelnými způsoby. Sankce by měli být takové, aby sloužily cílům nápravy
- **zapojením rodičů obětí a trýznitelů** – mohou být zváni do školy, kde spolu nekonfliktním způsobem komunikují v zájmu snahy o vyšetření situace.⁶⁰

Kolář přistupuje k problému z trochu jiné strany. Vytvořil **model prevence školní šikany**, který staví na následujících pilířích:

- **1. pedagogická komunita** – posiluje imunitu školních skupin i celé školy proti rozšíření šikany
- **2. specifický program proti šikanování** – dokáže případnou šikanu brzy detekovat a účinně léčit
- **3. odborné služby resortu školství** – jsou tvořeny pedagogicko-psychologickými poradnami, středisky výchovné péče, speciálně-pedagogickými centry, diagnostickými ústavami apod., jejich úkolem je řešit pokročilou šikanu a zabývat se prevencí.
- **4. spolupráce škol s odborníky** z jiných resortů a nestátními organizacemi zabývající se prevencí šikanování (kriminálnísté pro mládež, sociální kurátoři, dětské psychiatry...)
- **5. pomoc a podpora** ministerstva a krajských úřadů při vytváření preventivních programů

⁶⁰ Fontana D., Psychologie ve školní praxi, Portál: 2010, s.304

- **6. kontrola škol** ze strany České školní inspekce, ministerstva školství a krajských úřadů, jak jsou připraveni ochránit žáky před šikanováním
- **7. monitorování situace a zabezpečování ochrany práv dětí** nevládními organizacemi (např. Amnesty International, Občanské sdružení proti šikanování...)⁶¹

4.1. Sociální kompetence jako nástroj prevence

Mnozí odborníci se domnívají, že rozvíjení některých sociálních dovedností žáků pomáhá předcházet menším problémům v chování. Kvalitní sociální dovednosti se podle nich spolupodílí na celkově dobrém fungování žáků ve škole, na jejich schopnosti pracovat týmově a samostatně řešit problémy, otevřeně vyjadřovat své pocity a názory, mít pozitivní postoj k sobě samému a k lidem okolo sebe, klást otázky a argumentovat. Sekundárně se pak odráží v jejich školní výkonnosti a úspěšnosti. Podle autorek je úlohou školního psychologa, aby pomáhal dětem (ale také učitelům a rodičům) tyto dovednosti rozvíjet a formovat. Gajdošová a Herényiová (tamtéž) citují amerického autora F. M. Greshama, který rozlišuje pět složek sociálních dovedností:

- **kooperaci,**
- **asertivitu** – říci „ne“ když to situace vyžaduje
 - požádat o pomoc či laskavost
 - vyjádřit kladné i záporné city
 - zahájit, vést a ukončit konverzaci⁶²
- **odpovědnost,**
- **empatii,**
- **sebekontrolu.**

Sociální dovednosti žáků jsou samozřejmě závislé na daném prostředí, jiné je to doma a jiné ve škole. Děti se často musí učit dovednostem, které jim pomáhají být ve škole a v kolektivu úspěšnými, protože je z domova neznají (Orpinas, Horne, 2006).

Aby bylo dítě ve škole úspěšné a vytvářelo vztahy oproštěné od agresivity a šikany, musí splňovat následující podmínky:

⁶¹ Kolář M., Bolest šikanování, Portál 2001, s. 198

⁶² Fontana D., Psychologie ve školní praxi, Portál: 2010, s. 308

- **Být vnímavé a informované o problematice šikany** – tento první bod ukazuje na důležitost porozumění dané problematice. Žáci by měli být schopní rozpoznat jednotlivé typy a projevy šikany, mělo by se zvýšit vědomí toho, že šikana je chování, které nemůžeme tolerovat. Tato informovanost ještě sama o sobě neřeší problém, ale je prvním nezbytným krokem.
- **Umět pracovat se svými emocemi** – jde o to, aby emoce, které si děti přinášejí do školy, neztěžovali studijní snahy jich samých ani spolužáků. Musejí se naučit s nimi pracovat, uvědomit si, že je normální takto věci prožívat. Mnoho dětí, zejména těch mladších má obtíže verbalizovat své pocity, je proto nutné naučit je správně věci pojmenovávat.
- **Mít rozvinuté kognitivní dovednosti.**
- **Mít vypracovanou vhodnou strategii řešení problémů.**
Říčan vyzdvihuje ještě jednu důležitou dovednost – děti by se ve škole měly naučit spolupracovat. Učitel by měl cíleně využívat kooperace při všech činnostech, které k ní dávají příležitost, aby tak posílil vztahy mezi dětmi a tím předcházel šikaně. Kooperativní vztah mezi žáky zmírňuje jejich vzájemnou soutěživost, která je v současné škole až přehnaná. Učitelovým úkolem je sestavování skupin a týmů tak, aby sloužily svému účelu. Soudržnost třídy může samozřejmě podporovat i různými akcemi a výlety, kdy se děti dostávají mimo školní prostředí, tady je ovšem třeba zvláště myslet na zapojení izolovaných jedinců⁶³.

4.2. Preventivní programy aneb jak účinně detekovat a léčit

Rozsáhlé kampaně proti šikanování jsou známé hlavně ze zahraničí. Mezi klasiky patří Dan Olweus, který byl v letech 1983-1985 pověřen norským ministerstvem školství, aby vedl celonárodní kampaň proti násilí. Její součástí byl i intervenční program s názvem „**Co můžeme udělat se šikanováním**“. Výsledky byly vynikající – na 24 školách, na kterých program probíhal, se během dvou let snížil výskyt šikany o 50%. Následně se jím inspirovaly i jiné školy a obdobný projekt byl stejně úspěšný v letech 1991-1993 v Sheffieldu ve Velké

⁶³Převzatý a upravený výňatek: Prevence šikany (přehledová studie pro předmět školní a pedagogické psychologie, autorka: Dominika Kociánová UK) dostupná na www.google.cz ve formátu DOC.

Británii. Preventivní programy zaměřené na bolest šikanování si dali za úkol účinně detekovat a léčit interpersonální vztahy kolektivu postiženého touto sociálně patologickou nemocí. U nás se šikana jako problém otevřeně řeší až od konce devadesátých let, i když první vlaštovky se objevily už v druhé polovině let osmdesátých⁶⁴. Za tu dobu bylo a je této problematice věnováno neustále mnoho pozornosti. Na podporu prevence u nás vznikly mnohé koncepty, projekty a intervenční programy jako např.: „**Zdravá škola**“, „**Ajaxův zápisník**“, „**Příběh lesa**“, „**Odkaz neznámého objevitele**“, „**Sociální klima třídy**“, „**Zdravá třída**“ a řada dalších. I když je vidět na tomto výčtu, který zdaleka není konečný, obrovská snaha úspěšně se popasovat s touto problematikou, nesmíme usnout na vavřínech. Reálná hrozba epidemie mezilidských vrahů napadající jejich soudržnost tu stále existuje. Názorně níže uvádím alespoň jeden z mnoha projektů, který se dle slov svých tvůrců stal úspěšným.

Myš (Projekt minimalizace šikany)

Minimalizace šikany je program, který nabízí systémové a celostátně použitelné řešení problematiky šikanování na školách. Cílem programu je ukázat cestu, jak účinně snížit výskyt šikany a kyberšikany ve škole a nabídnout program k širokému použití na základních a středních školách v České republice. Jedná se tedy o intenzivní vzdělávání celých sboroven, které vede k funkčnímu Programu proti šikaně. Program uskutečňuje občanské sdružení AISIS a vznikl za finanční podpory Nadace O2 a etopeda Dr. Michala Koláře. Pilotní fáze projektu z let 2005-2007 prokázala, že na 17 zúčastněných školách, se výskyt šikany významně snížil. Celý model vzdělávání je rozdělen do **dvou fází**. První z nich se skládá ze **čtyř dvoudenních seminářů o celkové dotaci 72 hodin**. Vzdělávání v této fázi je vedeno zkušenými lektory (zejména zaměstnanci středisek výchovné péče), a to zážitkovou formou. Této fáze je určena pro **10 až 12 pedagogů z každé školy**. Pedagogové „na vlastní kůži“ zažívají formování školní třídy, tvorbu pravidel, vytváření bezpečného klimatu a model otevřené komunikace. Dále získávají důležité znalosti týkající se problematiky šikany a kyberšikany a porozumění principům, které mohou vést k negativním vztahům ve třídě. Páteří této fáze je **13 komponent** českého školního programu proti šikanování podle Dr. Michala Koláře. Těmito komponenty jsou:

- 1. Společné vzdělávání pedagogů a supervize**
- 2. Vytvoření užšího realizačního týmu**
- 3. Zmapování situace na škole a motivace pedagogů ke změně**

⁶⁴ Převzatý a upravený výňatek: Prevence šikany (přehledová studie pro předmět školní a pedagogické psychologie, autorka: Dominika Kociánová UK) dostupná na www.google.cz ve formátu DOC.

4. Společný postup pedagogů při řešení případů šikany
5. Prevence v třídních hodinách
6. Prevence ve výuce
7. Prevence ve školním životě mimo výuku
8. Účinný ochranný režim
9. Spolupráce s rodiči
10. Školní poradenské služby
11. Spolupráce se specializovanými zařízeními
12. Dobré vztahy se školami v okolí
13. Průběžné vyhodnocení situace ve škole, tedy evaluace

Poté následuje **druhá fáze**, kdy ještě celé čtyři měsíce se školou spolupracuje jeden z lektorů a spolupodílí se na tvorbě konkrétního programu prevence a řešení šikany na **konkrétní škole**. Lektor se věnuje přímé spolupráci s pedagogy a podpoře procesů k vybudování bezpečného klimatu na škole v celkovém rozsahu **80 hodin**. Právě toto specifikum činí daný projekt výjimečným, jelikož funkční poznatky z oblasti prevence a řešení šikany aplikuje „na míru“ konkrétní škole s jejím specifickým kontextem. Projekt minimalizace šikany (myš) vytváří metodické materiály pro školy a informační letáky pro děti i rodiče, spolupracuje s MŠMT a Českou školní inspekcí. V roce 2008 zorganizoval dětskou kampaň s názvem „**Stop šikaně**“ a následně i kampaň „**Stop kyberšikaně**“. Dětem, rodičům i vyučujícím nabízí internetovou poradnu. Bližší informace na www.minimalizacesikany.cz⁶⁵

⁶⁵ V. Rogeres, Kyberšikana, pracovní materiály pro učitele a žáky i studenty, Portál Praha 2011, s. 14-15

Slovo závěrem

Svoji bakalářskou prací jsem se pokoušela pojmut problematiku školní šikany jako nemoci demokratických vztahů skupiny s možnostmi její prevence. Na první pohled by se mohlo zdát, že se tento problém týká vyhraněné etapy spojené s určitým životním obdobím. Ale opak je pravdou. Její různé formy se prolínají naším každodenním bytím. Vždy se totiž najde člověk, který záměrně staví druhého do opozice a cíleně šlape po jeho právech, aby z toho získal výhodu. Nemoc šikanování je tak stále naší Achillovou patou, protože je důsledkem komplexního narušení interpersonálních vztahů, prolínajícím se školním, rodinným, pracovním i celospolečenským životem jedince. Proto by nám všem mělo záležet na účinné prevenci založené na kvalitní mezilidské komunikaci, aktivně podporující sociální kompetence, i demokratické a rovné principy mezi jedinci. Jedině tak lze ozdravit a posílit organismus zvaný společnost, který bude imunní nejenom proti bolesti šikanování, ale také proti celé řadě dalších sociálně-patologických jevů, jejichž základ stojí na disharmonii interpersonálních vztahů jednotlivců i společenství. Je to v našich rukou – „jak si usteleme, tak si také lehneme“. Nebuďme tedy lhostejní, nýbrž odpovědní, a to nejen sami k sobě, ale také směrem ke společnosti jako takové. Podílejme se aktivně na jejím pozitivním směřování, které je spoluvůrcem naší celkové spokojenosti. Mým cílem bylo ukázat na příčiny nemoci skupinové demokracie žáků základních škol, a možnosti jejího řešení. V průběhu práce jsem se proto dotkla několika dimenzí, které mohou pomoci k dobrému pochopení tohoto problému. Poznání skutečného vnitřního života postižené skupiny, její dynamiky vývoje, i faktorů, které se podílejí na pomalém strukturálním rozkladu kvalitních interpersonálních vztahů, je jedinou z mála šancí, jak tomuto patologickému jevu vystavit červenou. V první kapitole jsme si definovali problematiku šikany jako takové s důrazem na faktory a činitele jejího vzniku. Sociální prostředí škol a jejich spoluvůrci se stali tématem číslo dvě. Na pozitivní vliv tzv. suportivních výukových metod, komunikace a klimatu jsem nezapomněla také poukázat. Poslední část je pak věnována neméně důležitým možnostem prevence. Poznala jsem, že i tady platí pravidlo „raději předcházet, než čelit“. Již s ohledem na následky, které si postižení mohou sebou nést i po zbytek života. Když už však jsme v postavení, kdy musíme aktivně problém řešit, je potřeba detekovat stádium, ve které se šikana nachází a podle toho volit účinné formy a strategie léčby. Při jejím řešení by zasažená škola – učitelé- děti –rodiče měli spolupracovat nejenom mezi sebou, ale také v součinnosti s odborníky v dané problematice a státem, prostřednictvím zatupivších orgánů sociálně-právní

pomoci a Policie ČR. Všichni ti, kteří spoluutváří výchovně-vzdělávací proces, by měli být na podporu primární prevence adekvátně s touto problematikou seznámeni. Velmi důležité je jasné vymezení šikany jako nepřijatelného chování, jež není tolerováno. Rámcové vzdělávací a intervenční programy vyjadřující filozofii dané školy, musí být koncipované tak, aby podporovaly rovné demokratické vztahy mezi všemi zainteresovanými členy školního života, kteří kromě vzdělávacího cíle míří i k úspěšné socializaci jedince do společnosti.

RESUMÉ:

Mojí snahou bylo v této práci podchytit zdroj, ze kterého pramení šikanující chování na základních školách. Je otázkou, co děti donutí, aby k sobě byly krutí a nelítostní. Kromě definování problému jako takového, jednotlivých fází, varovných signálů, osobnostních rysů aktérů a negativních dopadů šikany na jejich budoucí životy, jsem se zaměřila také na klima školy a tříd. Posilování tzv. sociálních kompetencí u žáků (asertivita, kooperace, odpovědnost a sebekontrola), vhodné výukové metody vzbuzující v nich zájem a aktivitu, správný coaching ze strany učitele vytvářející tak tím tzv. suportivní klima opírající se o rovnoprávné demokratické vztahy mezi všemi, kteří žijí životem školy - vše to, jak se ukázalo, je klíčové pro primární prevenci – tedy takovou, kde jazykem Angličana se bullying, ještě nestačil projevit. Pro účinnou strategii řešení je také důležité dobře odhadnout fázi, v níž se nemoc šikanování nachází. Do tvorby norem postižené skupiny (tedy 4. stádia), může dobře vyškolený pedagog tuto epidemii demokratických skupinových vztahů za jistých okolností zastavit sám. Odborné kruhy se v každém případě shodují na důležitosti spolupráce se zainteresovanými odborníky v dané oblasti (etopedy, psychology, psychiatry, organizacemi specializující se na intervenční programy atd.). Od poloviny 80. let se postupně tento sociálně-patologický problém a jeho řešení stal ve světě otevřenou otázkou. Vše odstartovala celonárodní kampaň proti násilí v Norsku, jejíž součástí byl i intervenční program s názvem: „Co můžeme udělat se šikanováním“. Ovlivnění těmito snahami ze zahraničí, se pro nás stala přelomová léta 2000/2001, kdy byl postaven první pilíř mostu mezi Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy ČR, odborníky z praxe a Občanským sdružením rodičů proti šikanování. Za jednu z významných demokratických pojistek této nastoupené cesty je možné považovat Amnesty International v ČR, která zaměřila svoje hlavní úsilí na boj proti

šikanování ve školách jako součást celosvětové kampaně proti mučení.⁶⁶ A jak již víme, tak o faktu že šikana ve svých vyšších stádiích mučením skutečně je, není třeba pochybovat. Za těch bezmála 12 let tu vzniklo spousta organizací zabývajících se nějakým způsobem narušenými interpersonálními vztahy ze školského prostředí. Na světlo světa přišla řada intervenčních a preventivních programů, kterými se nechala inspirovat řada škol a na jejichž základech pak postavila vlastní filozofii boje proti šikanujícímu chování. Otázkou je, nakolik jsou tyto ideální modely naplňovány v praxi. Závěr jsem věnovala jednomu z těchto programů, který úspěšně plní svůj účel. Zajímavé je, že nemoc šikanování může úzce vycházet i z rodinných poměrů jejich aktérů, jak se mi to ostatně potvrdilo v níže uvedených případových studiích.

Anotace

Bakalářská práce je zpracována na téma: „Šikana na ZŠ – možnosti prevence“. Je v ní definováno šikanující chování, jeho vznik, jednotlivá stádia, její vnitřní dynamiku, činiteli a faktory, které se na ní podílí. Dále jsem se zde zabývala charakteristickými rysy oběti a agresora, sociálním prostředím třídy i školy - jejich činiteli a spolutvůrci. V oblasti možné prevence kladu důraz na upevňování sociálních kompetencí žáků a kvalitní komunikaci mezi všemi spolutvůrci třídního a školního klimatu, založené na rovných, spravedlivých demokratických principech, pozitivní motivaci k činnosti a spoluzodpovědnosti.

Klíčová slova:

Šikana, osobnost aktérů, důsledky šikanujícího chování na osobnosti aktérů, prevence, upevňování sociálních kompetencí, důležitost pozitivního třídního a školního klimatu – jeho spolutvůrci, preventivní programy, případové studie obětí šikany.

⁶⁶ Kolář M., Bolest šikanování, Portál 2001, s. 203

Abstrakt

My bachelor thesis is based on the topic - Bullying at the basic schools and possibilities of prevention. There is defined bullying behaviour, its origin, single stages, inner dynamics, personalities and factors, which participate in such situations. Further I deal with characteristic features of victims and aggressors, social background of the class and school - their factors and co-creators. In the part of possible prevention I emphasize strengthening pupils 'social competences and suitable communication of all people participating in the class and school life based on equal, fair and democratic principles, positive motivation for activity and responsibility.

Keywords

Bullying, celebrity actors, the consequences of bully behavior on the personality of the actors, prevention, strengthening social skills, the importance of positive school climate and class - his co-authors, preventive programs, case studies of victims of bullying.

Literární a internetové zdroje:

1. FONTANA, David. Psychologie ve školní praxi, [z *anglického* originálu přeložil Karel Balcar]. – Vyd. 3.- Praha: Portál, 2010, ISBN 978-807367-725-1
2. VANESSA, Rogers, Kyberšikana: pracovní materiály pro učitele a žáky i studenty [z *anglického* originálu přeložil Ondřej Vágner]. – Vyd. 1. -Praha: Portál 2011, ISBN 978-80-7367-984-2
3. KOLÁŘ, Michal. Bolest šikanování: cesta k zastavení epidemie šikanování ve školách. Vyd. 1. -Praha: Portál 2001, ISBN: 80-7178-513-X
4. PRÁŠKO Ján a kol., Poruchy osobnosti. Vyd. 2-Praha:Portál 2009, ISBN 978-80-7367-558-5
5. MARTÍNEK, Zdeněk. Agresivita a kriminalita školní mládeže. Vyd. 1. - Praha: Grada 2009, ISBN 978-80-247-2310-5
6. ČAPEK, Robert. Třídní klima a školní klima. Vyd. 1. - Praha:Grada 2010 ISBN 978-80-247-2742-4
7. ZORMANOVÁ, Lucie. Výukové metody v pedagogice. Vydání 1. Praha:Grada 2012, ISBN 978-80-247-4100-0
8. FISCHER Slavomír, ŠKODA Jiří. Sociální patologie: Analýzy příčin a možnosti ovlivňování závažně patologických jevů. Vyd. 1. – Praha: Grada 2009, ISBN 978-80-247-2781-3
9. Kyberšikana,dostupné na <http://cs.wikipedia.org/wiki/Kyber%C5%A1ikana>
10. Metodický pokyn ministra školství, mládeže a tělovýchovy k prevenci a řešení šikanování mezi žáky škol a školských zařízení, staženo přes www.google.cz ve formátu PDF.
11. Prevence šikany (přehledová studie pro předmět školní a pedagogické psychologie, autorka: Dominika Kociánová UK) dostupná na www.google.cz ve formátu DOC

Případové studie:

Jméno:	M. Z.
Datum narození:	1988
Věk:	24 let
Student:	Univerzita Palackého Olomouc – „Učitelství zdravotních a sociálních předmětů“

Důvod výběru:

Hlavní aktérka této práce, řekněme ji např. Magda semnou navštěvovala stejnou střední školu, pouze docházela do druhé třídy. Spolu jsme trávili hodně času na internátním pokoji, který jsme po dva roky také sdílely. Když jsem pátrala po lidech, jež se mohli setkat ve svém životě se šikanou, obrátila jsem se o pomoc právě na ni. V současné době studuje humanitní obor na vysoké škole, proto jsem si zcela logicky odvodila, že by mi právě ona mohla někoho takového doporučit. O to bylo pro mě větším překvapením, když mi řekla, že ona sama na základní škole čelila psychické šikaně ze strany dvou spolužaček. Pojdme se tedy na její příběh spolu podívat.

Rodinná anamnéza:

Magda je nejstarší ze čtyř dětí a pochází z úplné rodiny. Když docházela na ZŠ, všichni bydleli v rodinném domku v malé obci na Vysočině. Nejvyšší dosažené vzdělání maminky je úplné středoškolské a pracuje jako zdravotní sestra. Tatínek se vyučil na Středním odborném učilišti v oboru Truhlář. Nyní v tomto oboru podniká. Nejmladší sestře je 13 let a dochází na stejnou ZŠ v menším oblastním městě jako kdysi Magda. Ostatní sourozenci také studují. Magda nyní žije s přítelem ve společném bytě v Olomouci. S rodiči si moc nerozumí, pro jejich názory, které jsou zřejmě ovlivněny i ortodoxní křesťanskou vírou již oba vyznávají.

Osobní anamnéza:

Již tady bylo řečeno, že Magda je nejstarší ze čtyř dětí. Těhotenství matky proběhlo v pořádku bez větších komplikací. Porod také proběhl v termínu. Žádné větší zdravotní problémy v dětství neprodělala. Od útlého dětství se však potýkala s problémy s nadváhou. Vždy patřila k děvčatům, které měli sklony k obezitě, což ji omezovalo v navazování kvalitních interpersonálních vztahů.

Sociální anamnéza:

Mateřská škola rok 1991, do kolektivu Magda zapadla a začlenila se, měla tu i kamarády. Patřila mezi veselé a hyperaktivní děti.

Základní škola – na první stupeň chodila do vedlejší obce blízko svého bydliště. Zde se poměrně dobře adaptovala. I když uvedla, že již kolem páté třídy se stala terčem občasného posměchu za svoji váhu. Byla malinká a trošku baculatá. Na tuto dobu nevzpomíná však negativně. Zlom přišel až přestupem na druhý stupeň. Na ten začala docházet do větší městské školy. Patřila vždy mezi bystré děti, které se dobře učily. Vzhledem k tomu, že bojovala s nadváhou, ostatní měli důvod proč si ji dobírat. Běžné dětské dobírání se zvrhlo v psychickou šikanu v průběhu sedmé třídy. Tehdy si Magdu vyhlédly dvě spolužačky. Jedna z nich se tvářila jako její kamarádka, alespoň si to myslela, ale opak byl pravdou. Nejdříve to začalo posmíváním, poté čmáráním do sešitu, kdy Magda musela tyto sešity několikrát proto přepisovat. Když ani to agresorkám nestačilo, začaly své oběti lepit nepozorovaně žvýkačky na židli, aby si na ně vždy sedla. Několikrát se jim jejich plány podařilo zrealizovat s pověstnou tečkou na závěr. Tím však tento psychický nátlak nekončil. Na Magdu kolikrát čekali na záchodě, kde na ni házely WC štětku, nebo jednou vytáhly použitou dámskou vložku z odpadkového koše, aby ji následně přilepily na Magdinu židli. Spolužáci na to reagovali neutrálně a na žádnou ze stran se nepřidali. Proto se možná tato psychická šikana nedostala do těžší fáze. Magda za pomoci starší kamarádky na jednu dívku z vykutálené dvojice vymyslela pomstu. Zjistily si její telefonní číslo, které následně zveřejnily na různých místech ve městě včetně školy s tím, že na toto číslo může ten dotyčný, který jej dostal volat. Tak se i stalo a naše agresorka si jej musela nakonec zrušit. Je pravda, že by Magdě tento plán zřejmě nevyšel, kdyby kolem sebe neměla pár přátel, již jí pomohli. Ale jisté je, že tímto okamžikem ji přestaly dívky obtěžovat a dotyčné dívce se tím také zvedlo hodně sebevědomí a zbytek základky prožila ve zdraví.

Střední škola 2003-2007

Tady již patřila naše aktérka k velmi oblíbeným, velice dobře se socializovala do kolektivu. Jistý vliv na to mělo, podle mého názoru i to, že se jednalo o křesťanskou střední školu, kde všichni studenti byli vedeni k toleranci a pro-sociálnímu citění. Magda již tehdy byla velmi sympatická osoba s velmi přátelskou a družnou povahou, takže, i kdyby na naší škole byla možnost někoho šikanovat, ona by zcela jistě nebyla znovu obětí. A co se týče její nadváhy, kterou trpěla po celou dobu své docházky na základku, abych řekla pravdu, nepamatuji si, že by byla na střední, jak se říká „tlustá“.

Vysoká škola:

Od roku 2007 dosud studuje magisterský studijní program na Univerzitě Palackého v Olomouci obor: „Učitelství zdravotních a sociálních předmětů“ kde i nyní žije ve společné domácnosti s přítelem.

Můj závěr:

Když jsem se svou kamarádkou pracovala na této kazuistice, ona sama pochybovala, jestli se vůbec o nějakou šikanu jednalo. Vzhledem k tomu, že chování jejich spolužaček, které si na ni přinejmenším „zasedly“ bylo záměrné a opakující se s cílem Magdu ponížit a zesměšnit, tak se podle mého názoru jednalo o druh psychického trýznění. Toto období jistě nebylo pro naši oběť nijak jednoduché. Nicméně protože se dokázala svým tyrankám za pomoci starších kamarádů postavit, vše dopadlo nejlépe, jak v danou chvíli mohlo. Moje kamarádka si při našem povídání dokonce vzpomněla, že jedna z dívek, která ji na základce trýznila, se na střední škole stala sama obětí také jisté šikany. Ta ji dohnala nakonec k mentální anorexii. Když jsem se ji zeptala, jakým způsobem reagoval kantorský sbor dané základní školy, žádnou konkrétní reakci pro zásah do těchto narušených vztahů mi nebyla schopná sdělit. Proto se domnívám, že i tento možný problém byl ze strany kantorské obce dané školy přehlížen, jak tomu bylo v oné době téměř všude, kde se náznaky nemoci sociální skupiny zvané šikana objevily. Možné řešení v rané fázi vidím v utváření a upevňování kvalitních sociálních vazeb kolektivu. Ani totiž nezáleží, jakou školu přesně navštěvujete, ale jakým způsobem tam dokážou fungovat sociální vazby jednak mezi samotnými žáky, ale i jejich učiteli. Důkazem mých slov je i fakt, že jedna z agresorek, která si vyhlídla Magdu, šla také

na střední školu se sociálním zaměřením stejně jako Magda, jenom do jiného města, přesto se mince obrátila a tentokrát to byla ona, která se dostala do kůže oběti.

Jméno: J. K.

Datum narození 1980

Věk: 32

Současné zaměstnání: nezaměstnaný

Dosažené vzdělání: základní, nižší středoškolské- nedokončeno

Současná diagnóza: Emočně nestabilní porucha osobnosti

Důvod výběru:

Vysvětlení důvodů, proč jsem si Honzu vybrala, je složitější. Poznali jsme se ve chvíli, kdy jsem se rozhodla jít dobývat naši matičku Prahu. V rámci prvního zaměstnání, které jsem zde sehnala, to byl právě on, kterého jsem měla možnost potkat a poznat mezi prvními. Tenkrát jsem to celé, vnímala jako jisté hybatele osudu. Mladý, pohledný a charizmatičtý muž – to jsou tři rysy, které na ženy působí jako magnet a jimiž vládne. I já jsem se jako osamělá mladá žena nechala omámit jistým jeho kouzlem a nakonec za vše tvrdě zaplatila. V průběhu našeho několika měsíčního vztahu vyšlo najevo, že trpí psychickou poruchou a také to, že byl obětí šikany, jak ze strany svých spolužáků na základní škole, tak – což je snad ještě horší, ze strany svých starších sourozenců. Jeho životní příběh nutí člověka k zamyšlení a to nejenom proto, že já osobně jsem byla chvíli součástí tohoto koloběhu.

Rodinná anamnéza:

Honza pochází z rozvedené a rozvrácené rodiny, oba rodiče dosáhly středního odborného vzdělání nižšího stupně. Otec dnes již v důchodu pracoval jako zedník, matka také důchodkyně jako dělnice v tiskárně na peníze. Má 3 sourozence, z nichž jsou dva starší nevlastní (sestra a bratr) z předchozích manželství otce a jednu vlastní mladší sestru. Ve 12 letech Honzy se začali rodiče rozvádět. Soudní přetahovaná o děti a majetek trvala 5 let. Jeho otec na matce páchal domácí násilí, čemuž Honza často musel přihlížet – brutálně jí byl až do krve. Téměř všichni krom nejmladší sestry prošli v rámci rozvodového řízení psychologickým vyšetřením. Podle něho je Honza melancholik, otec flegmatik a matka

dopadla nejhůř, byla diagnostikována jako osoba hysterická se sklony k alkoholismu. Chodila často domů opilá, proto ji zřejmě otec i bil. Výjimkou u ní nebyly ani časté nevěry, dokonce se o ní psalo jednou v novinách, vzpomíná teď s úsměvem Honza. Uvedla na policii, že byla znásilněná, vyšetřování však prokázalo, že se jednalo o pouhou manželskou nevěru. Děti soudní pře rodičů o ně a majetek snášely velmi špatně. Soud prvotně přiřknul děti otci, proti čemuž se matka odvolala. Honza se zmínil o jakém si údajném podplácení právníka, takže v rámci obnoveného řízení dostala do vlastní péče nejmladší sestru. Honza byl k soudu také pozván, abys řekl, ke komu chce jít. Nechal se ovlivnit sliby otce, jak ho majetkově zabezpečí, a proto si vybral právě jeho, přestože by podle svých slov byl raději přiřčen matce. Kvůli manipulativním slibům otce také proti matce vypovídal. Všichni nadále bydleli v jednom bytě. Otec chodil pozdě z práce, starší nevlastní sourozenci se na Honzovi měli dopouštět šikany (přivazovali ho na celé hodiny k topení, nepouštěli ho ven, bili ho). Tomu všemu matka měla nečinně přihlížet. Asi tři roky po rozvodu v Honzových 15 letech se všichni starší sourozenci odstěhovali a Honza zůstal sám s otcem.

Osobní anamnéza:

Od 12 let v souvislosti s rozvodem rodičů se u Honzy začali projevovat problémy psychického rázu, deprese, nulová komunikace s okolím trvající několik měsíců, uzavření se do sebe. Dle výpovědi otce, jeho matka – Honzova babička měla mít údajně nějakou psychickou poruchu, což vyvrcholilo jejím oběšením, kdy ji oběšenou našel jako malý kluk právě Honza. Sám Honza údajnou psychickou poruchu v rodině popřel. Zdravotně se popisovanému jedinci přitížilo na přelomu pubescentního a adolescentního období, kdy byl poprvé hospitalizován v Praze Bohnicích asi na dva měsíce, díky lsti otce, jak uvedl. Poté se hospitalizace několikrát ještě opakovaly.

Současný zdravotní stav:

Emočně nestabilní porucha osobnosti – hraničního typu

Projevuje se:

- výraznou afektivní nestálostí a tendenci jednat impulzivně bez uvážení následků
- malá schopnost plánovat věci dopředu

- snadno vyvolatelné výbuchy zlosti, zejména když druzí jednáni kritizují nebo se proti němu staví
- emoční nestálost a narušené představy o sobě samém, cílech a vnitřních preferencích (včetně sexuálních)
- typická přítomnost chronických pocitů prázdnoty, střídajících s prudkými změnami efektivity a sebehodnocení
- opakované emoční krize nebo poruchy chování
- většinou nestálé interpersonální vztahy
- mohou se objevovat pokusy vyhnout se opuštěnosti vedoucí od sebevraždných výhrůzek až po sebepoškozující činy – pálení cigaretou, pořezání kůže ostrým předmětem, bušení končetin nebo hlavou do zdi apod.
- tím nejzásadnějším emocionálním rysem je **tzv. afektivní dysregulace** čili **neschopností odložit emoční impuls, který přinese byť krátkodobou úlevu**
- absence pocitů vnitřní konzistence
- narušenost kognitivního myšlení
- časté velmi divoké interpersonální vztahy, kdy si postižený jedinec není jistý druhými lidmi a jejich vztahy, proto si buď k nim vytváří závislé a těsné svazky, nebo naopak jsou chladní a odměření
- druhé lidi prožívají buď jako dobré nebo jako zlé, přirovnala bych to, k černobílému vidění světa, ve vztahu s nejbližšími se mohou tyto póly rychle střídat.
- jednotlivé problémy pro něj znamenají „krizi“, jejich život se podobá dramaticky napsanému televiznímu seriálu
- pracovní prostředí může chápat jako takové své kolbiště, kde bojuje za záchranu své vlastní identity v porovnání s ostatními spolupracovníky, konflikty s nadřízenými jsou na denním pořádku
- pracovní vzorce jsou charakteristické nestálostí, intenzivním zaujetím s následným náhlým ukončením činnosti, nedostatkem uspokojení z práce a problémy ve vztazích⁶⁷

⁶⁷ J. Práško a kol., Poruchy osobnosti, Praha:Portál 2009, s. 242-243

Sociální anamnéza:

Sociální adaptabilitu Honzy podle mého názoru podstatně ovlivnilo rodinné prostředí, z něhož pochází, ale i psychická porucha, která se u něho rozvinula v pubertálním věku.

Mateřská škola - začal navštěvovat v roce 1984 v Praze, neměl zde žádné problémy, dobře se začlenil do kolektivu. S jedním kamarádem právě ze školky se stýká dodnes. Byla mu odložena povinná školní docházka o jeden rok.

Základní škola- nástup do prvního ročníku ve školním roce 1986-1987. Na prvním stupni ZŠ, kterou navštěvoval rovněž v Praze, byl spokojený. Problémy se šikanou začali až v 7. třídě. Patřil mezi drobné a slabé chlapce, kteří se nedokázali bránit. Asi tři spolužáci si jej vyhlédly a nejdříve byl z jejich strany terčem posměchu a urážek. Následně jej začali i fyzicky bít. Se vším se svěřil otci, ten mu poradil, aby požádal starší kamarády ze sousedství o pomoc. Ti chodili o ročník výše a byli to Romové. Jednou o přestávce si na skupinu trýznitelů Honzy tyto kamarádi počkali a zbili je. Od té chvíle měl Honza do konce školního roku od nich pokoj. Ochrana skončila okamžikem nástupu do 8. třídy, kdy jeho starší kamarádi-ochránci odešli do učení. Honza v té době prožíval těžkou pubertu, která byla nelehká i pro jeho zhoršující se zdravotní stav. Podle něj mu přitížily i prohlubující manické stavy, kdy se snažil být středem pozornosti, a proto záměrně provokoval ostatní spolužáky. Na zásah kantorů si nepamatuje.

Na Střední odborné učiliště obor Zedník nástup ve školním roce 1995-1996 na popud přání otce, který na daném učilišti dělal mistra. Měl tedy Honzu více pod kontrolou, což se mu nelíbilo. Sám by se raději vyučil automechanikem. Dle jeho sdělení tady již šikanu od kolektivu nezažíval, spíše byl takovým „třídním šaškem“, problémy měl však s respektováním autority učitele. Vzhledem k tomu, že na konci 1. ročníku se u něho prohloubily manické stavy, od června do poloviny září byl hospitalizován na psychiatrii v Praze Bohnicích. Po návratu do školy se s obtížemi znovu adaptoval dohnat zameškané učivo, a protože na tom opět nebyl psychicky dobře, bylo mu umožněno ze strany školy na jeden rok ze zdravotních důvodů učitelský obor přerušit. Po celou tuto dobu docházel do denního stacionáře psychiatrické kliniky v Praze 4. Pak se opět vrátil pod školní střechu učiliště mezi nový kolektiv mladších spolužáků. Zde se dobře nesocializoval, a proto odešel. Následně zkusil ještě nastoupit do 1. ročníku obor Truhlář, to mu bylo již skoro 18 let, a i tento pokus ztroskotat na stejném základu. Proto se ani nevyučil a šel raději pracovat. Nikdy však v žádné práci dlouho

nevydržel. A pro jeho diagnózu mu byla přidělena sociální pracovnice, která mu dopomohla k zisku částečného invalidního důchodu. Mezitím dostal od otce soudní výpověď z bytu, protože se žádným způsobem nepodílel na financování společné domácnosti. Honza proto ve 20 letech skončil jako bezdomovec. Bydlel různě po ubytovnách, podnájmech, několikrát také v tomto mezičase byl hospitalizován na psychiatrii v Praze Bohnicích. Vystřídal rychle několik zaměstnání za sebou a vzhledem k tomu, že neuměl hospodařit s penězi, dostal soudní omezení způsobilosti k právním úkonům. Sám mohl hospodařit s finanční hotovostí do 6000,- Kč. Nad výši této částky pouze prostřednictvím opatrovnice, která mu byla přidělena. Ještě předtím než musel odejít z bytu otce, zašel sám od sebe do kostela, bydleli nedaleko, a když večer slyšel zvony svolávající věřící na bohoslužbu, najednou pocítil velkou potřebu svatostánek navštívit, aniž by dojedl večeři. Právě zde, našel nové přátele, a začal mezi ně pravidelně docházet. Tato životní zkušenost ho natolik ovlivnila, že se rozhodl připravovat ke křtu. Pokřtěn byl asi v 19 letech. Dodnes se schází se svojí kmotrou a lidmi z křesťanské komunity. Asi v 25 letech byl také ubytován v církevním zařízení v komunitě pro psychicky nemocné pacienty ve Vlašimi. Půl rok zde byl spokojený až nadšený. Ochetně se zapojoval do různých prací, musel se sám o sebe starat i pomáhat ostatním klientům. Zlom na odlišný pól naladění přišel se změnou medikace, jak uvedla jeho kmotra. Najednou se nechtěl podřizovat řádu např. zákazu kouření po večerce, a proto odešel. V současné době dle výpovědi kmotry, s níž udržuje velmi úzký a důvěrný vztah, bere léky a pravidelně dochází na kontroly. Již dva roky nebyl hospitalizován. Nedávno mu bylo soudně zrušeno omezení k právním úkonům, což vidí jako velkou výhodu, protože toto omezení bylo zapsáno v jeho občanském průkazu a hůře se mu proto shánělo zaměstnání. Ze své vlastní zkušenosti mohou říci, že jeho interpersonální vztahy s druhými jsou buď „velmi dobré, nebo naopak velmi špatné“- někdy se s druhým člověkem baví čistě z prospěchářských důvodů, jindy se na něho patologicky upíná. Sám viní ze svého zdravotního stavu rodiče, kteří mu nedopřáli harmonické dětství, a proto trpí psychickou nemocí. Přes všechny peripetie se však snaží udržovat vztahy jak s matkou, otcem i svými sourozenci. Vztahy mezi nimi jsou však velice chladné a formální.

Můj závěr:

Možná právě proto, že jsem Honzu měla možnost poznat blíže, tak můj závěr bude poněkud delší, než je obvyklé. Ač prvotně neodpovídá typické oběti šikany, jako objekt pro tuto práci jsem si ho zvolila záměrně. Na jeho příkladě můžeme jasně vidět, kam až člověk může dospět, když je v jeho životě „všechno špatně“. Protože jsem s Honzou krátkou dobu žila v partnerském vztahu, sama jsem poznala, jak strašně těžce tito lidé udržují kvalitní interpersonální vztahy. V případě Honzy jsem došla k názoru, že on osobně toho není schopen. Patří mezi ty jedince, kteří druhé jenom využívají. Jeho typickým rysem je egoistický, sebestředný přístup bez jakékoliv autokritičnosti k vlastní osobě, k druhým dokáže však být velmi kritický. Dlouho nevydrží v zaměstnáních, ani ve vztazích, často mění názory a jedná zkratkovitě a nezodpovědně. Přestože umí být velmi bystrý, nechybí mu pohotové reakce, shodují se s odbornou literaturou v tom, že mu chybí jakýsi pocit vnitřní konzistence. Působil a působí na mě jako člověk, který neustále něco hledá a nenachází. Za dob našeho partnerství se k problémům stavěl z pozice bezmocné oběti – očekával, že já budu ta aktivní, která problém vyřeší. Nebo problémy řešil zkratkovitě. Vzpomínám si na jednu scénu, kdy Honza nedokázal korigovat své emoce a nekontrolovatelně vybuchnul, jenom protože jsem ho klidným tónem v hlase upozornila na to, aby psí misky nemyl houbou na nádobí určenou pro nás. Podobných excesů z jeho strany bylo více, nicméně nerada na vše vzpomínám, protože život s ním patří do velice bolestivých kapitol života mého. Náš vzájemný vztah byl velmi divoký. Dokázal se ke mně chovat vlídně převážně tehdy, když něco potřeboval, jinak byl distancovaný a naprosto chladný. Zažívala jsem s ním a s jeho bývalou přítelkyní takový milostný trojúhelník. Kdy se sám Honza nedokázal rozhodnout, co vlastně pořádně chce. Mé osvobození od něj přišlo zhruba po třech měsících a stálo mě mnoho sil a nejenom to. I když jsem se v odborné literatuře dočetla, že příčina emočně nestabilní poruchy osobnosti je neznámá. Kdy na straně jedné bývá přisuzován podíl vzniku např. prenatálnímu poranění mozku, encefalitidě a dalším, a na straně druhé environmentálním vlivům, jakými jsou týrání dítěte, odmítání nebo hyperaktivita. Jsem přesvědčena o tom, že vysoký podíl viny na kvalitě Honzova prožívaného života nese patologické rodinné prostředí a špatné vztahy ve škole. Doma přihlížel brutálnímu bití matky alkoholičky ze strany otce. Starší sourozenci jej několikrát uvazovali na dlouhou dobu k topení a zamykali jej v pokoji v době, kdy otec byl v práci a matka nečinně jednání přihlížela. Zatím co ve škole, se snažil přitáhnout pozornost spolužáků a kompenzovat si tak nevhodným způsobem naprostou absenci zájmu o jeho osobu ze strany dysfunkční rodiny. Dočkal se proto jenom dalších ran a nepochopení. Použiju-li

typologii doktora Koláře, dle mého názoru patřil mezi oběti – provokatéry. Snažila jsem se do této práce přenést i úhel pohledu jednoho z agresorů ze základní školy. Bohužel se mi s ním v této věci nepodařilo navázat spolupráce. Na všem je zvláštní to, že s tímto konkrétním agresorem Honza do dnešních dnů udržuje styky a považuje ho za svého kamaráda.

Jméno: V. P.
Datum narození: 1983
Zaměstnání: žena na mateřské dovolené

Důvod k výběru:

K této kazuistice mě přivedla náhoda. Dnes již mladá maminka měsíčního synka Matěje, mě oslovila přes známou sociální síť, kde ji mám v přátelích. Opravdu zvláštním způsobem mi začala odepisovat v duchu, že si ji manžel ani syn nezaslouží apod. Přisuzovala jsem to poporodnímu stavu a snažila jsem se ji uklidnit a přivést na jiné pozitivnější myšlenky. Nakonec se to nějak podařilo. Když jsme se po týdnu viděli osobně, zeptala jsem se, zda se cítí již dobře. Odpověděla, že ano a nějak se rozpovídala o sobě, rodině a dětství. Při té příležitosti se zmínila i o svých útrapách, které prožívala v dětství hned na dvou frontách, a to jak ve škole, tak i doma. Navrhla jsem ji proto, jestli si pro účely této práce o všem nechce popovídat hlouběji, souhlasila.

Rodinná anamnéza:

Těhotenství matky mělo probíhat bez komplikací, bylo její druhé. Při prvním samovolně potratila. Porodila v termínu. Veronika pochází z velmi špatných rodinných poměrů. S matkou k sobě nikdy nenalezly společnou cestu. Nepřišla ji ani na nedávnou svatbu. Svého vlastního otce nikdy nepoznala. Byl ji zprvu zapřen, údajně měl zemřít. Jednou ho však potkaly na ulici a dívka se dozvěděla pravdu. Bylo jí 10 let. Do doby než si matka našla nového druha a odstěhovala se kvůli němu i s dcerou do Popradu, dětství naší aktérky probíhalo standardně. V dívčíných 9 letech se matka vdala. V roce 1994 se jí narodila další dcera, která byla vždy před Veronikou upřednostňována a rozmazlována. Matka vyučena v zemědělském oboru. Poté pracovala hned v několika zaměstnáních.

Osobní anamnéza:

Jak jsem již naznačila, dívka pocházela z rozvrácených rodinných poměrů. Otčím byl alkoholik, a do rodiny proto nepřinášel téměř žádné peníze. Než si ho matka vzala, Veronika uvedla, že vztah s ním měla hezký- byla ráda, že má konečně tátu. Dramatická změna přišla se sňatkem. Z otčíma se postupně vyklubal násilnický tip, bijící matku i v těhotenství. Proto také podruhé potratila. Ještě jednou přišla s tímto partnerem do jiného stavu a dívce se narodila v 11 letech mladší sestra. Neutuchající násilí v rodině pokračovalo i po těhotenství, čemuž musela Veronika přihlížet. Otčím chtěla dokonce svoji ženu jednou vyhodit z okna. Vše nabralo vzestupnou tendenci okamžikem narození mladší sestry. Když již i Veronika byla starší, tak i ji otčím fyzicky napadl. Nejprve ji tahal za vlasy, posléze ji také jednou či dvakrát škrtil. Když začala dospívat, dovolil si ji osahávat a vyhrožoval ji fyzickými potrestáním, v případě, že někomu něco řekne. Protože dívka ve své matce neměla zastání a jediné spojení našla ve svých prarodičích (z matčiny strany), kam jezdila občas na prázdniny a cítila se tam dobře, svou citovou deprivaci si vybíjela sebeubližujícími pokusy. Na moji otázku, kde byla máma, když ji otčím obtěžoval, řekla: „Pryč“ „Nebyla doma - nikdy!“. Domácí peklo trvalo až do jejich 22 let, kdy se rozhodla odejít ze Slovenska do Čech. Před rokem její otčím zemřel. Mladší sestra byla před ní vždy upřednostňována. Z jejího pohledu měla krkavčí matku, která ji trestala i za zlobení své sestry, někdy i bezdůvodně jen proto, že sama byla naštvaná a potřebovala si to na někom vybit. Když jsme si povídaly, tak Veronika uvedla, jak jí chyběla mateřská láska. Sama matka neměla mít také žádné harmonické dětství, Veroniku za každého počasí klidně hodinu nechala čekat na prahu domu, protože se bezvýznamně zdržela někde na cestě. Když již mohla chodit na brigády, tak musela veškerý výdělek do poslední koruny odevzdávat. Dokonce to došlo tak daleko, že spolužačky z učiliště ji nosily svačiny, jelikož ona sama je nikdy neměla. O to více mě překvapil fakt, že jedinou oporu našlo děvče právě ve svých prarodičích.

Sociální anamnéza:

Mateřská škola: (1986-1988)

Nastoupila do ní v Prešově ve 4 letech. Dobře se socializovala, dokonce si tu našla později jednu ze dvou nejlepších kamarádek. Cítila se tu dobře a zažívala legraci.

Základní škola:

Začátek ve školním roce 1988-1989 rovněž v Prešově Na první tři ročníky vzpomíná dobře. Patřila k žákům, kteří se řadili mezi děti se speciálními vzdělávacími potřebami, jelikož standardnímu tempu učení nestačila. Ve chvíli, kdy se celá rodina kvůli budoucímu otčímému přestěhovala do Popradu, musela Veronika pro absenci této speciální třídy na nové škole nastoupit do klasické. Sem dobře nezapadla Od 4. ročníku se jí skupinka spolužáků, začala posmívat pro její brýle, nadávali jí do „vtěrek“, brali jí věci, lámali pravítka atd. I proto v novém školním roce přestoupila na sportovní školu, kde hrála za místní volejbalový tým. Do nového kolektivu se celkem dobře začlenila, žádný zásadní problém nebyl. I v tomto případě po roce odešla ze zdravotních důvodů, kdy jí pro srdeční vadu čekalo náročné vyšetření. Po prázdninách tedy znovu přešla do nového kolektivu, který jí vůbec nepřijal. Byla terčem posměchu pro to, jak chodila oblékaná, brali a ničili jí věci. I proto od mámy doma dostávala a byla trestána. Dokonce se jí 2 x ztratily i boty. Posmívali se jí hlavně chlapci, děvčata se jí občas i zastaly, až na jednu, která se přidala na stranu kluků. Také jí brala věci a házela je do kontejneru, nadávala jí do ubožáček, které na nic nemají apod. Vše se nakonec dostalo ke kantorskému sboru, když jedna ze spřátelených dívek ovšem řekla vyučujícím. Následovali klasické exemplární tresty pro skupinku agresorů, jako je snížená známka z chování a poznámka. Kdo by čekal dobrý konec, mýlil by se, vše se nakonec ve zlé obrátilo. Naše šikanovaná byla v očích agresorů „bonzačka“ a proto také následovala pomsta. Jednou, když šla ze školy (chodila ze strachu vždy jako poslední), si na ni počkali tři agresori. Dva z nich ji chytli za ruce, aby neutekla a třetí jí bil do břicha. Od té chvíle získala nedůvěru v kantorský sbor, komukoliv se bála svěřit. Jen doma řekla, co se jí stalo, ale se zlou se potázala. „Co se děje ve škole patří jen do školy“ řekla jí máma. Tímto okamžikem mi podle vyprávění přišlo, že se smířila s rolí oběti a zbytek základky přetrpěla. A to v každém kolektivu, se kterým se tady setkala. Během základní školní docházky totiž také v 7. třídě propadla a ani s novými spolužáky dle svých slov se nesžila dobře. Vždy si sebou nesla jako kříž nálepku oběti, což se přeneslo i na učiliště, kde se však nepotkala s tak vyhrocenými

vzájemnými vztahy mezi ní a spolužáky. Tady ji jen kluci brali svačiny (když je zrovna měla) a občas si ji dobírali. Vystudovala, SOU Textilní a dvě nástavby navazující na její obor. Právě na učilišti ji její spolužačky nejvíce podporovaly. Nicméně své utrpení, které v tuto chvíli prožívala hlavně doma, si sebou vždy nesla“. V hodinách tělocviku se chodívala převlíkat dokonce na záchod, aby na ni nikdo nic nepoznal. Jak jsem již naznačila výše, tlustou čáru za svým starým životem i rodinou se rozhodla udělat posledním zvoněním, když úspěšně odmaturovala. Rozhodla se přesídlit ze Slovenska do Čech, kde pracovala na různých dělnických profesích, nejdříve v Rokycanech, pak následně v Plzni, aby se zpět mohla vrátit do Rokycan. Nicméně nakonec skončila na čas v Praze a dnes se s novou rodinou, kterou získala prostřednictvím manžela, usídlila na Moravě. To co si vždy přála- tedy dostávat lásku, našla tady.

Můj závěr:

Celý ten příběh na mě působil jako jeden zlý sen, kde se stalo vše špatně, stejně jako v jedné z dalších kazuistik, které jsem pro toto téma vypracovala. Z Veroniky mám dojem člověka coby oběti svého dětství. Bohužel v tomto případě se domnívám, že na všech frontách došlo k naprostému selhání. Škola, kde se vztahy mezi kolektivem žáků, kam naše dívka docházela, nejhůře vyhrotily, se sice snažila k problému postavit čelem, ale evidentně špatně. Protože problém jen prohloubila. Podle mého názoru kantoři zvolili špatnou strategii vyšetřování a konfrontovali osobně oběť s agresory, což je pro úspěšné odhalení a léčbu šikanujícího chování nepřijatelné. Dodnes si Veronika v sobě nese trauma a podléhá občas depresím. V současné době je ambulantně léčena na psychiatrii. Pro svého synka se však snaží držet a bojovat. Zásahu na tom má i bezbřehá podpora, kterou dostává v nové rodině, jež konečně také jako rodina funguje. I když ji podle mého názoru čeká dlouhá a daleká cesta k vyrovnaní se, se svou vlastní minulostí, s nejasným výsledkem, má ke „šťastnému konci“ dobře našlápnuto. Držím ji pěsti.

Jméno: E. V.

Rok narození: 1985

Věk: 26 let

Dosažené vzdělání: ÚSO Gymnázium Otakara Březiny a SOŠ Telč

Zaměstnání: pracovnice v sociálních službách

Vrozená diagnóza: Intradurální lipom

Důvod výběru:

Prvotním důvodem proč jsem se rozhodla ve své bakalářské práci pojednávat právě o problematice šikany na ZŠ, byla právě tato mladá žena, se kterou jsem v příbuzenském vztahu (sestřenice z otcovy strany), a která na vlastní kůži měla možnost zažít jak „chutná šikana na malé venkovské základce“.

Rodinná anamnéza:

Dnes již vdaná mladá žena pochází z úplné rodiny. Matka dosáhla základního a otec nižšího středoškolského vzdělání, kdy se vyučil v oboru truhlář. V době, kdy byla obětí šikany, bydlela s rodiči a mladší sestrou v bytě 2+1 v obci na Třebíčsku. Její mladší sestra od 14 let trpěla mentální anorexií. Na celé rodině a jejich sociálních vztazích s okolím se výrazně podepsalo podmíněné odsouzení otce za menší krádeže.

Osobní anamnéza:

E je starší ze dvou dětí. Těhotenství u matky bylo rizikové s možností předčasného porodu až o dva měsíce. Přesto porod proběhl bez komplikací a v termínu. Dívka byla dva měsíce kojena. Má diagnostikovanou alergii na acylpilin, po jehož užití se jí spustí krev z nosu. V kojeneckém věku byla hospitalizována pro infekci horních cest dýchacích na infekčním

oddělení okresní nemocnice. Jako by jí nemocnice byla druhým domovem. Zde totiž trávila podstatnou část svého dětství. Na jedné z těchto dalších návštěv panů v bílých pláštích v roce 1992 ji byl diagnostikován itradurální lipom tj. **syndrom fixované míchy**. Prakticky hned poté podstoupila operační zákrok, kde jí byl lipom odstraněn. Bohužel však při něm došlo k poškození míšního nervu, který se stará o správnou funkci močového svěrače. Od toho okamžiku byla odsouzena k pravidelnému cévkování prováděnému až 6x denně. S její diagnózou byly spojeny časté záněty močových cest a následné dlouhodobé hospitalizace. V jednu chvíli svého dospívání měla problém udržet i stolici. Tento problém však s postupem času vymizel. Během dětství podstoupila plastiku močového měchýře, s čímž byly spojeny časté infekce a záněty, které se neobešly bez časté hospitalizace.

Sociální anamnéza:

Stejně jako podmíněčné uvěznění otce odnětí svobody i časté hospitalizace, které byly zásadní hlavně v mladším školním věku, podstatně ovlivnily celkovou socializaci a sociální vztahy dívky.

a) Mateřská škola

V místě bydliště, začátek docházky v roce 1989. Do kolektivu nezapadla dívka příliš dobře kvůli časté inkontinenci. Půlroku před řádným ukončením docházky došlo k přerušení, kvůli častým hospitalizacím v nemocnici.

b) Základní škola

Odložení povinné školní docházky o jeden rok ze zdravotních důvodů. Do 1. třídy nastoupila v roce 1992. Všechny ročníky absolvovala na té samé venkovské základní škole v místě svého bydliště na Třebíčsku. Patřila mezi živé děti, trpěla však častou inkontinencí. Druhý ročník přerušila a následně jej celý opakovala, pro vysokou absenci související s plastickou operací močového měchýře a s tím spojenou dlouhodobou hospitalizací. V nemocnici pobývala od října 1993 do června 1994. Puberta: návrat chronicky opakujících se zánětů, infekcí močových cest a připojily se komplikované a bolestivé menstruace (počátek menses ve 12 letech). Pro svůj handicap nebyla do kolektivu spolužáků přijata nejlépe a z původně otevřené dívky na počátku docházky se stal na jejím konci do sebe uzavřený člověk, který nebyl v kolektivu vůbec oblíbeným pro časté hospitalizace a pomočování V průběhu celé povinné

školní docházky vše vyústilo v nepochopení potřeb naší aktérky, doprovázející tedy i nízkou tolerancí, a to jak ze strany spolužáků, tak i pedagogů této malé vesnické základky. E se proto stala obětí šikany, která nejdříve byla psychického rázu, např. na chodbách o přestávkách, si dívčiny spolužáci ucpávali nosy, když zrovna kolem nich prošla, nechybělo i tolik typické přehlížení, verbální posmívání a ponižování. Když jsem před několika lety tuto kazuistiku na svoji sestřenici vypracovávala, tak si vzpomněla i na okamžiky strašného studu, kdy se jí chtělo na ulici na záchod a ze strachu, že moč opět neudrží, si překřížila nohy, což byl opět impuls pro její zlomyslné spolužáky, aby ji začali obcházet kolem dokola a hlasitě se jí smát. Později psychickou šikanu vystřídala fyzická, která začala převrácením školní lavice, kde dívka sedávala a skončila úrazem hlavy, díky němuž trpí dodnes občasnými závratěmi a dvojitým viděním. Proto na práci vyžadující dlouhodobé soustředění nosí dioptrické brýle. Za celou dobu jsi v kolektivu našla jen dva spojence. Dívku a chlapce, kteří stejně jako ona byly postupně vyčleněni na periférii celé skupiny, a staly se také obětmi šikany. Chlapcovi rodiče tuto situaci řešili jeho přestupem na jinou, větší školu v nedalekých Moravských Budějovicích, naopak děvče se stalo dalším obětním beránkem celé skupiny. Přezevšecky peripetie, které hlavní aktérka této práce v tomto kolektivu prožívala spolu s rodinou, našla v sobě sílu vzdorovat a nesmířit se s postavením pomočující se nemocné holky. Svoji sociální prestiž se u svých spolužáků snažila zvednout prospěchem, kdy skutečně patřila k premiantům třídy. Paradoxně, ji tento fakt ještě více ublížil na místo, aby pomohl. Vše mělo opačný efekt, než sama čekala. Nepochopení a prohloubení problémů se zračilo nejen v očích spolužáků, od kterých očekávala projev větší sociální prestiže, ale i mnoha kantorů, zejména v předmětech, jako byla tělesná výchova, kde na ni nebrali žádné ohledy. Její léta prožitá na základce uzavřelo jedno policejní vyšetřování, vyvoláno na popud vlastních rodičů při nejhorším napadení, které tenkrát vysumělo do ztracena. Dívka se dokonce jednou pokusila neúspěšně o sebevraždu. V tuto dobu byla také krátce hospitalizována na psychiatrické léčebně v Jihlavě.

Střední škola:

V roce 2002 začala studovat SOŠ Ekonomickou v Telči, která se v průběhu sloučila s místním gymnáziem. Před nástupem do 1. ročníku zažívala smíšené pocity **tzv. ambivalenci citů**, způsobené dřívějšími negativními zkušenostmi ze základní školy. Na jednu stranu se na nový kolektiv těšila, na stranu druhou, zažívala panickou hrůzu při pomyšlení, že by ji nový spolužáci nepřijaly stejně jako ti na základce. Kupodivu, její obavy se nenaplnily. Zpočátku ji každý neutrálně akceptoval. Přesto většina nedokázala pochopit, proč tráví tolik času po nemocnicích. Proto se rozhodla svým způsobem riskovat, a seznámila je se zdravotními

problémy, které ji tížily, pomocí jednoduchého schematického obrázku, jež nakreslila na tabuli, a podala k němu vysvětlení. Tímto krokem si je získala a od té doby mezi nimi převládali převážně pozitivní vztahy. Ani v průběhu svého studia se nevyhnula zdravotním komplikacím a dlouhodobým hospitalizacím, což mělo za následek v první vlně povinnost složit komisionální zkoušky z 6 předmětů, které úspěšně zvládla. Když se podobná situace zanedlouho znovu opakovala, raději volila cestu opakování problematického ročníku. Podle jejich slov litovala, že musí opustit kolektiv, který ji tak dobře přijal. Do nového, dle mých informací, také se začleněním neměla žádný větší problém a nakonec odmaturovala.

Situace dnes:

Má sestřenice se před dvěma lety provdala za bratra mého prvního přítele a v současné době pracuje na postu pracovnice v sociálních službách v přímé sociální práci s lidmi.

Závěrem:

Když jsem před léty pracovala na této kazuistice, sestřenice při našem rozhovoru zpočátku nerada na vše vzpomínala a cítila se i doma špatně, také kvůli vzrůstajícímu napětí, jehož příčiny byly v mentální anorexii, kterou diagnostikovali odborníci její mladší sestře. Vzpomínala, na nejlepší léta strávená na střední škole a naopak k těm nejhorším přiřadila fyzickou šikanu, již prožívala na škole základní, která vyvrcholila fyzickým útokem plnou patláhví na hlavu. Vše se prolínalo i s psychickými obtížemi, s nimiž se nakonec dokázala relativně dobře srovnat. Ze své vlastní zkušenosti mohu potvrdit, že celospolečenský problém jako je šikana, dokáže člověka poznamenat na celý život a to nejen z pozice oběti či obětí, ale i agresora či agresorů. Vše je odvozeno případ od případu. Jak to dokumentuji na dalších kazuistikách. V rámci tohoto konkrétního vše dopadlo relativně dobře, i když zde došlo k jasnému pochybení pedagogického sboru i příslušných orgánů, tím že vše bylo bagatelizováno, což naštěstí skončilo neúspěšným pokusem o sebevraždu. Dnes se o šikaně sice mluví otevřeněji, ale její podchycení, a následné řešení závisí na mnoha okolnostech. Já osobně vidím řešení problematiky ve zkvalitnění sociální komunikace na půdě školy mezi žáky a jejich učiteli, žáky samotnými, i učiteli a rodiči. Dále v práci na zlepšení vztahů v rodinách postižených dětí, a to jak na straně agresorů, tak obětí. Neméně důležitou roli v oblasti prevence hrají i alternativní výukové metody posilující pozitivní klima třídy a školy i sociální kompetence žáků.

