

Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta

Katedra psychologie

## BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

**Způsoby předcházení šikaně v lesní mateřské školce:**

**Případová studie DLK Jasmínka**

Bullying Prevention in Forest Kindergarten: A Case Study of Jasmínka

Vedoucí práce: PhDr. Andrea Beláňová, Ph.D.

Studijní program: Psychologie

Studijní obor: Psychologie s rozšířením o speciální pedagogiku

2021

Eliška Večeřová

### **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem svou bakalářskou práci na téma Způsoby předcházení šikaně v lesní mateřské školce: Případová studie DLK Jasmínka vypracovala pod vedením vedoucí práce samostatně za použití uvedených zdrojů. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 8. 7. 2021

Podpis

## **Poděkování**

Ráda bych poděkovala především PhDr. Andree Beláňové, Ph.D., která byla mou vedoucí bakalářské práce. Zajímavé podněty, odborné rady, její trpělivost a podpora v průběhu celého období, kdy jsem tuto práci psala, pro mě byly velmi cenné. Dále bych ráda poděkovala DLK Jasmínce, bez které by tato práce nemohla vzniknout. Poděkování patří také mému příteli Filipovi a rodičům za jejich laskavé pochopení a obrovskou podporu.

## **ABSTRAKT**

Bakalářská práce si klade za cíl představit způsoby předcházení šikaně v lesní mateřské školce. Tento cíl byl naplněn za pomoci kvalitativního výzkumu, konkrétně případové studie Dětského lesního klubu Jasmínka.

V teoretické části je pojednáno o šikaně, její prevenci a specifikách šikany a prevence v mateřských školách. Je zde také stručně představen koncept lesní pedagogiky, stěžejní informace na toto téma však přináší část empirická. Na základě výsledků z pozorování a rozhovorů je představena filozofie, pedagogický směr a denní program DLK Jasmínky.

Dále již práce představuje své hlavní téma. Ukázalo se, že způsoby předcházení šikaně v DLK Jasmínce nestojí na žádné ucelené metodice, ale vyplývají ze vzdělávacího plánu a obecných postupů pedagogického přístupu. Z ustálených koncepcí prevence mají nejbližší k prevenci nespecifické, jelikož primárním účelem těchto postupů je podpora harmonického rozvoje dětí. V ústředí stojí respektující přístup a otevřená komunikace, na něž se váží další prvky.

Práce přináší dosud vcelku ojedinělý vhled do prvků lesní pedagogiky, jejich vzájemné interakci a vlivu na předcházení šikaně.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

šikana, šikana v mateřských školkách, prevence šikany, prevence šikany v mateřských školkách, lesní mateřské školky, prevence šikany v lesních mateřských školkách

## **ABSTRACT**

This bachelor thesis aims to introduce the ways of bullying prevention in forest kindergarten. This goal was achieved by qualitative research, specifically a case study of DLK Jasmínka.

The theoretical part of the thesis deals with bullying, its prevention and the specifics of bullying and prevention in kindergartens. The concept of forest pedagogy is also briefly introduced, but the empirical part provides key information on this topic. Based on the results of observations and interviews, the philosophy, educational approach, and daily program of DLK Jasmínka are presented.

Then the main topic is presented. It turned out that the ways of preventing bullying in DLK Jasmínka do not rely on any comprehensive methodology but result from the educational plan and general principles of the pedagogical approach. Of the established concepts of prevention, they are closest to non-specific prevention, as the primary purpose of these principles is to support the harmonious development of children. Most important are respectful approach to children and open communication, to which other elements are attached.

The work brings relatively unique insight into the elements of forest pedagogy, their mutual interaction and impact on the prevention of bullying.

## **KEYWORDS**

bullying, bullying in kindergartens, bullying prevention, bullying prevention in kindergartens, forest kindergartens, bullying prevention in forest kindergartens

## **OBSAH**

1 ÚVOD	8
2 TEORETICKÁ VÝCHODISKA	10
2.1 ŠIKANA	10
2.1.1 Definice pojmu šikana	10
2.1.2 Rozebrání příčin šikany z hlediska jejích aktérů	11
2.1.2.1 Agresor	11
2.1.2.2 Oběť	14
2.1.2.3 Šikanou ohrožená skupina	15
2.1.2.4 Další možné faktory	16
2.1.3 Stadia šikany	18
2.1.4 Šikana v mateřských školách	19
2.2 PREVENCE ŠIKANY	20
2.2.1 Metodický pokyn MŠMT	20
2.2.2 Efektivita prevence šikany	21
2.2.3 Prevence šikany v mateřských školách	22
2.3 LESNÍ MATEŘSKÉ ŠKOLKY	24
2.3.1 Legislativní a organizační aspekty	24
2.3.2 Vznik a rozvoj lesních mateřských školek	24
2.3.3 Charakteristika lesních mateřských školek	25
2.3.4 Úskalí a kritika lesních mateřských školek	25
3 EMPIRICKÁ ČÁST – METODOLOGIE	27
3.1 Cíl výzkumu a hlavní výzkumná otázka, výzkumný postup a formulace výzkumných podotázek	27
3.2 Výzkumný soubor	28
3.2.1 Procedura výběru výzkumného souboru	28
3.2.2 Anonymizace a další etické aspekty	29
3.3 Metody sběru dat	29
3.3.1 Formulace otázek rozhovoru	29
3.3.2 Sběr dat	30
3.4 Kódování a interpretace dat	30
3.5 Má výzkumná pozice	32
3.5.1 Způsoby zajištění objektivitu	32
3.5.2 Výhody mé výzkumné pozice	33
4 EMPIRICKÁ ČÁST – PREZENTACE VÝSLEDKŮ	34
4.1 LESNÍ PEDAGOGIKA	34

4.1.1 DLK Jasmínka: představení, filozofie a pedagogický přístup	34
4.1.1.1 Sdílené hodnoty a jazyk	36
4.1.2 Denní program	38
4.1.2.1 Ranní kolečko	38
4.1.2.2 Závěrečné kolečko	39
4.1.2.3 Volná hra	39
4.1.3 Limity lesní pedagogiky v očích lektorů a rodičů	40
4.2 ZPŮSOBY PŘEDCHÁZENÍ ŠIKANĚ	42
4.2.1 Pojímání šikany a jejích aktérů	42
4.2.1.1 Pojetí šikany	42
4.2.1.2 Pojetí agresora	42
4.2.1.3 Pojetí oběti	43
4.2.1.4 Pojetí šikanou ohrožené skupiny	44
4.2.2 Způsoby předcházení šikaně	45
4.2.2.1 Respektující přístup	45
4.2.2.2 Otevřená komunikace	47
4.2.2.3 Pravidla a hranice	49
4.2.2.4 Podpora kompetencí dětí a lektor jako záchranná síť	50
4.2.2.5 Nenálepkování a zjišťování příčin	51
4.2.2.6 Význam přírody	52
4.2.2.7 Práce s agresí	53
4.2.2.8 Specifika skupinové struktury	53
4.2.3 Jeden případ rozvinutější šikany	55
4.2.4 Zhodnocení efektivity v očích lektorů a rodičů	56
4.2.5 Komparace s klasickým školstvím v očích lektorů a rodičů	57
4.2.6 Limity Jasmínky ve vztahu k předcházení šikaně	58
5 DISKUSE	60
6 ZÁVĚR	64
SEZNAM ZDROJŮ	65
SEZNAM PŘÍLOH	68

# 1 ÚVOD

V této práci se zabývám způsoby předcházení šikaně v lesní mateřské školce. Lesní pedagogika je koncept, který zatím nezískal mnoho odborné pozornosti, je však zřejmé, že jako specifický pedagogický směr má svá specifika v přístupu k dětem, denním programu a dalších aspektech. To mě dovedlo k otázce, zda se tato specifika nějak odrážejí i ve způsobech předcházení šikaně. Na základě toho jsem formulovala výzkumnou otázku, jaké jsou způsoby předcházení šikaně v lesní mateřské školce.

Téma mě zajímá mimo jiné proto, že v jedné z lesních školek již dva roky působím jako lektorka. Dětský lesní klub Jasmínka<sup>1</sup> se tak mohl stát pramenem pro mou případovou studii. K zodpovězení své výzkumné otázky jsem zvolila kvalitativní přístup se stěžejní úlohou polostrukturovaných rozhovorů s lektory a rodiči. Má zúčastněná výzkumná pozice se v průběhu práce ukázala jako velmi přínosná. Velká role implicitně sdíleného systému hodnot, kterou jsem při snaze o charakteristiku Jasmínky detekovala, by mohla být pro nezúčastněného výzkumníka neproniknutelnou překážkou. Já však, díky svému zapojení, mám jedinečnou příležitost dát o těchto zjištěních částečně nahlédnout akademické veřejnosti.

V práci usiluji o interdisciplinární charakter. Zamýšlím se nad psychologickými výsledky pedagogických prostředků, v určitých částech uplatňuji i sociologický pohled.

V teoretické části se věnuji třem hlavním kapitolám. Kapitola o šikaně má za účel především představit příčiny možné šikany, jelikož pokud chceme, aby prevence určitého jevu byla účinná, považuji za nutné nejprve znát příčiny tohoto jevu. Dále kapitola vymezuje určitá specifika šikany v mateřských školkách. Kapitola o prevenci nastiňuje současný způsob prevence šikany v českém prostředí, poté se snaží pojmout nejnovější vědecká zjištění o efektivitě určitých preventivních prvků a nakonec se vrací ke specifickým předškolního prostředí, tentokrát ve vztahu k prevenci. Poslední kapitola představuje koncept lesní pedagogiky, avšak stručně se zaměřením na její vznik, legislativní uchopení v ČR a hlavní charakteristiku. Daleko podrobnější popis lesní

---

<sup>1</sup> Jasmínka je fiktivní název, který jsem zařízení přiřadila za účelem anonymizace. Více viz kapitola 3.2.2 Anonymizace a další etické aspekty, s. 29.



pedagogiky přináší část empirická. Na základě výsledků z pozorování a rozhovorů je představena filozofie, pedagogický směr a denní program DLK Jasmínky.

Dále navazují kapitolou věnovanou způsobům předcházení šikaně, ve které nejprve prezentují, jak je šikana v očích lektorů a rodičů pojmána, a následně popisují a vysvětlují prvky, jimiž se v Jasmínce rozvoji šikany předchází.

V diskusi propojují zjištění empirické části s poznatky teoretické části.

## 2 TEORETICKÁ VÝCHODISKA

### 2.1 ŠIKANA

#### 2.1.1 Definice pojmu šikana

Pojem šikana má původ ve francouzském slově *chicane*, což znamená „zlomyslné obtěžování, týrání, sužování, pronásledování, byrokratické lpění na literě předpisů, například vůči podřízeným nebo vůči občanům, od nichž šikanující úředníci zbytečně vyžadují nová a nová potvrzení a razítka, nechávají je pro nic za nic čekat atd.“ (Říčan, 1995, s. 25). V českém prostředí slovo šikana zavedl pražský psychiatr Petr Příhoda v souvislosti s jevem, který se objevoval na vojenské službě, kdy byli nováčci krutě týráni zkušenějšími vojáky. Podobné praktiky se objevují mezi uční na internátech. Postupně se slovo šikana začalo používat především v prostředí školním (Říčan, 1995).

Můžeme tedy vidět, že užívání pojmu se v historii proměňovalo, ale ve všech oblastech jsou patrné společné prvky. Vždy se jedná o záměrné zneužití určité moci nebo síly silnějšího jedince nad slabším jedincem.

Často se k definici šikany používají tři základní kritéria, jimiž jsou záměrnost, nerovnováha sil a opakovanost. „Definice školní šikany zahrnuje několik klíčových prvků: fyzický, verbální nebo psychologický útok nebo zastrašování, jehož cílem je způsobit oběti strach, rozrušení nebo újmu; nerovnováha sil (psychických či fyzických), přičemž silnější dítě utlačuje slabší; a opakování incidentů mezi stejnými dětmi po delší dobu“ (Ttofi, Farrington, 2010, s. 28; vlastní překlad).

Kolář (2001, 2011a) popisuje trojrozměrný pohled na šikanu. Prvním je pohled behaviorální, který hovoří o šikanování<sup>2</sup> jako o nemocném chování. Ten bere v potaz zejména vnější rysy, na jejichž základě lze šikanu definovat takto: „Jeden nebo více žáků úmyslně, většinou opakovaně týrá a zotročuje spolužáka či spolužáky a používá k tomu agresi a manipulaci“ (Kolář, 2001, s. 27). Dále se tento pohled zabývá výčtem konkrétních projevů šikany a definuje různé typy šikany: přímá a nepřímá, fyzická a verbální, aktivní a pasivní. Tento behaviorální nebo též vnější pohled především pomáhá rozpoznat varovné signály šikany.

---

<sup>2</sup> V textu volně zaměňuji pojmy *šikana* a *šikanování*, stejně jako to dělají například Kolář (2001, 2011 aj.) nebo Říčan (1995), z jejichž textů jsem došla k závěru, že s pojmy lze nakládat jako se synonymy.

Druhým pohledem je pohled psychodynamický, který šikanování považuje za závislost a zabývá se vazbou mezi agresorem a obětí.

Třetím je pohled sociálně-psychologický, který chápe šikanování jako poruchu vztahů ve skupině. Říká, že šikanování není nikdy záležitostí pouze agresora a oběti, ale týká se celé skupiny.

Šikana se objevuje v různých kolektivech a vztazích. V pracovním prostředí hovoříme o mobbingu nebo bossingu, v partnerských vztazích o domácím násilí. Označení šikana se v dnešní době nejčastěji používá ve smyslu školní šikany v dětských kolektivech, a právě tou se ve své práci také zabývám.

## **2.1.2 Rozebrání příčin šikany z hlediska jejích aktérů**

Dříve než přikročím k samotné prevenci šikany, považuji za nezbytné podívat se nejprve na příčiny. Zvolila jsem pohled z hlediska jednotlivých aktérů šikany. Hlavními aktéry jsou agresor, tedy ten, kdo šikanu iniciuje, oběť, tedy ten, na koho je šikana namířena a skupina, tedy ti, kteří šikaně přihlížejí či asistují. Na závěr této podkapitoly se lehce zmíním i o dalších možných faktorech.

### **2.1.2.1 Agresor**

#### **Agrese a krutost**

Kolář uvádí, že odborníci často považují agresory za psychopaty. Sám se však proti tomuto názoru staví a namítá, že vzhledem k četnosti agresorů by se pak psychopatie týkala nadměrně velkého množství žáků. Dle něj se šikanující od ostatních příliš neliší, alespoň ne na úrovni odborných diagnóz. Agrese a krutost se do určité míry vyskytují v každém člověku, u šikanujících jsou pouze podpořeny jejich charakteristickým egoismem a egocentrismem (Kolář, 2011a).

Takový pohled na agresi lze podpořit například Lorenzovou teorií, která agresi vnímá jako vrozený instinkt. Oproti tomu teorie sociálního učení A. Bandury chápe agresi jako naučené chování (Výrost, Slaměnik, 2008). Ani ta však nevyklučuje Kolářovo tvrzení, jelikož člověk je socializován do společnosti, kde agrese existuje, tudíž si ji do určité míry zákonitě osvojí. Ať už tedy zvolíme jakýkoli pohled na to, kde se agrese v člověku bere, každý člověk ji v sobě v určité míře má.

Ve své práci se tedy budu opírat o východisko, že za splnění určitých důležitých předpokladů se agresorem může stát jakékoli dítě, a to dítě duševně zdravé, nikoli nutně duševně nemocné. O jaké předpoklady se může jednat, nastiňuji dále v této kapitole.

Již zmíněná krutost lze definovat jako postoj, kdy utrpení jiné bytosti přináší jedinci uspokojení a libost (Říčan, 1995).

V psychodynamickém pohledu je krutost často pojímána jako hlavní motiv šikany. Stojí na předpokladu, že nezpracovaná psychická zranění mohou vést ke změnám ve spoluprožívání emocí druhých, čímž se zvyšuje sklon ke krutosti. Janošová však upozorňuje, že šikana motivovaná sklonem ke krutosti se týká jen některých případů. Krutost je často použita jako pouhý prostředek, zatímco hlavním motivem je například touha prosadit se ve skupině (Janošová et al., 2016). Z hlediska prevence je bezesporu důležité tyto odlišné motivy uplatnění krutosti rozlišovat.

### **Morálka**

Další vlastností, kterou u šikanujících můžeme pozorovat, je morální deficit. „Morálka je soubor myšlenek a emocí vztahujících se k etickým principům dobra, spravedlnosti a lidských práv“ (Janošová et al., 2016). Šikana je bezesporu nemorální. U šikanujících se ale objevuje jev, který popsal Albert Bandura a označil ho pojmem morální vyvazování. Jde o soubor mechanismů, které šikanující osobě umožní považovat své chování, které by jinak vnímala jako nemorální, za legitimní. Jedná se o kognitivní restrukturuaci, ve kterém bývají činy ospravedlňovány nějakým vyšším cílem, například zachování cti skupiny. Dalšími mechanismy jsou odmítnutí osobní odpovědnosti, přehlížení škodlivých důsledků vlastního chování a obviňování a dehumanizace obětí (Bandura, 1999). Janošová (2016) nachází paralelu mezi Bandurovou teorií morálního vyvazování, Festingerovou teorií kognitivní disonance a Freudovou teorií ego obranných mechanismů.

### **Problém ducha**

Velmi zajímavou perspektivu nabízí logoterapeutický přístup. Ten člověka chápe jako tělesně-psychicko-duchovní jednotu a v pohledu na šikanu přináší novou myšlenku: šikanování často pramení ze zanedbávání duchovního rozměru člověka. Jádrem duchovní dimenze člověka je totiž schopnost sebetranscendence neboli sebezpřesahu, tedy schopnost být zaměřen na někoho nebo něco mimo sebe. Chování šikanujících však

vykazuje sobeckost a orientaci pouze na sebe. Schopnost překročení vlastního já postrádají. Nedovedou vytvořit vztah, ve kterém by se neorientovali na svůj zisk. Chybí jim náhled na nemorálnost svého chování.

Logoterapeutický přístup dále staví do ústředí osobní svobodu a odpovědnost, a to i ve vztahu k agresi. Člověk sice není svobodný od dispozic a podmínek, ale je svobodný v zaujetí stanoviska k nim (Janošová et al., 2016).

Logoterapeutický pohled považuji za velmi obohacující. Mimo jiné se domnívám, že jeho zakladatel Viktor Frankl, který během druhé světové války přežil tři roky v koncentračních táborech (Frankl, 2018), má se šikanou bohaté zkušenosti.

### **Vztah agresora k sobě samému**

Mezi lidmi se vyskytuje poměrně rozšířený názor, že typický agresor si šikanou „kompenzuje mindrák“ a ve skutečnosti sám trpí pocity méněcennosti. Proti tomu se však Říčan (1995) staví a uvádí, že takových agresorů je nejvýše pětina. Na podporu této myšlenky udává výzkum, ve kterém bylo s cílem zmírnit šikanu agresorům zvyšováno jejich sebevědomí, čímž se však jejich krutost ještě zvýšila.

Kolář s odkazem na myšlenky Pecka a Fromma dochází k závěru, že „sobecká a sebestředná orientace agresorů spočívá v nelásce k sobě“ (Kolář, 2011a, s. 77).

Tato dvě tvrzení předkládám záměrně společně, jelikož původně se mi jevila v rozporu, postupně jsem však došla k závěru, že se týkají jiných aspektů a nemusí se vylučovat. Dle mého názoru Říčan hovoří spíše o sebevědomí, zatímco Kolář o sebelásce. Pohledů na tyto pojmy existuje taktéž celá řada a na jejich představování zde není prostor, nicméně s odkazem na Kolářovo tvrzení si dovoluji představit svůj předpoklad, že duševně zdravý, spokojený a vyrovnaný jedinec s pozitivním vztahem sám k sobě nemá potřebu ubližovat ostatním.

### **Zkušenosti raného dětství v rodinném prostředí**

Různé výzkumy uvádějí, že agresori se setkali s autoritativním stylem výchovy, fyzickými tresty, tvrdostí rodičů, nedostatkem společně stráveného času nebo nepravdělnou rodičovskou kontrolou (Janošová et al., 2016).

Říčan (1995) popisuje svůj výzkum, který ukázal souvislost mezi účastí dítěte na šikaně a chladnou, tvrdou výchovou otce, který zároveň omezoval autonomii dítěte.

Pro komplexní pochopení problému může být někdy užitečné uvědomit si, že šikanující děti mohou být rovněž oběťmi nepříznivých zkušeností v rodinném prostředí.

### **2.1.2.2 Oběť**

#### **Rizikové faktory**

Existují určité charakteristiky, které mohou zvýšit riziko, že se jedinec stane obětí šikany. Kolář (2011a) hovoří o neschopnosti skrývat svůj strach, využívat strachu druhých a zvýšené sebekritičnosti. Menesini a Salmivalli pojednávají o šikanování vztazeném k předsudkům. Riziko šikanování se zvyšuje u žáků s určitým handicapem nebo obezitou. Zvláště ohroženi bývají žáci etnicky odlišní, zejména pokud jsou jediní v celé skupině (Menesini, Salmivalli, 2017). Tento jev se též nazývá rasově motivovaná šikana (Říčan, 1995). Z obecnějšího pohledu může být potenciálně riziková jakákoli výraznější odlišnost ve vzhledu (Kolář, 2011a). Ohrožené může být také dítě ze sociálně slabší rodiny, jehož rodiče si nemohou dovolit oblečení, v němž by dítě mohlo naplnit aktuální módní požadavky (Říčan, 1995).

Častými oběťmi bývají žáci s mentálním postižením, ADHD či specifickými poruchami učení (Kolář, 2011). Ohledně viktimizace dětí mimořádně nadaných přinášejí výzkumy rozporuplné závěry. Přestože jde o faktor, který je mezi riziky poměrně často uváděn, například Peters a Bain ve svém výzkumu nedetekovali zvýšenou četnost. Dodávají však, že jednotliví nadaní studenti ohrožení mohou být a cílenou intervencí tedy potřebují (Peters, Bain, 2011). Sám o sobě rizikový může být pozitivní vztah dítěte k učiteli, spolužáky vnímaný jako „šplhounství“ (Říčan, 1995). Některé výzkumy ve vztahu k mimořádnému nadání zaznamenaly signifikantní rozdíl mezi pohlavími. Nadané dívky referovaly o viktimizaci významně častěji (McEwin, Cross, 1982).

Pro oboustranné dokreslení vztahu genderových aspektů a šikany doplním, že chlapci mohou být vystaveni zvýšenému riziku, pokud nenaplňují normativní ideál maskulinity, který je spojen s násilím, dominancí a agresí (Andersson, 2008). Také Říčan (1995) zmiňuje odmítavý vztah k násilí jako jeden z rizikových faktorů.

Rizikové mohou být i určité okolnosti, jako například příchod žáka do nového kolektivu, který je už semknutý. Hrozí, že kolektiv nového žáka nepřijme a že tato ostrakizace může postupně dojít až k rozvoji šikany (Říčan, 1995).

Rodinné zázemí oběti může být různé. Výzkumy nacházejí oporu především pro dva typy. Prvním z nich je hyperprotektivní prostředí, které silně koreluje s rizikem viktimizace dítěte. Druhé z nich je prostředí zanedbávající, které koreluje jak s vyšším rizikem školní viktimizace dítěte, tak s rizikem toho, že se dítě stane agresorem (Lereya, Samara, Wolke, 2013).

### **Konstrukce odlišnosti**

I přes zmíněné rizikové faktory bych ráda zdůraznila, že to, že se konkrétní dítě stane obětí, je především výsledkem působení agresora. U obětí je někdy nadměrně zdůrazňována jejich odlišnost. Sociokulturní výzkumy však ukazují, že tato údajná odlišnost je konstruována právě agresory. Stejně tak ostatní děti ze skupiny šikanu vysvětlují a omlouvají odlišností oběti (Thornberg, 2011). „Každý člověk se v něčem liší od ostatních a lze si to vzít jako záminku šikany – což právě agresori dělají“ (Říčan, 1995, s. 35). Rovněž Kolář (2011a) uvádí, že za určitých okolností se obětí šikany může stát kterákoli dítě. Optikou sociokulturních studií není odlišnost stálým rysem oběti. To, co je vnímáno jako odlišnost, je stanoveno až v tom konkrétním kolektivu, a proto ji sociokulturní studie pojímají jako sociální konstrukt. Které dítě bude vnímáno jako odlišné se liší v závislosti na sociálních normách, které obvykle určují nejvlivnější členové (Thornberg, 2011).

Že je odlišnost spíše záminkou dokládá i fakt, že šikanující či přihlížející děti často uvádějí nesmyslné důvody šikany. Jedním z nejčastěji udávaných motivů je dle Janošové „zápach“ šikanovaného, který sice nemá prokazatelný obsah, ale vyvolává základní emoci zhnusení, a tak má velký sociální význam (Janošová et al., 2016, s. 199).

Proces konstrukce odlišnosti se završuje tím, kdy kolektiv jedince začne za jeho odlišnost trestat. Morální vyvazování je podpořeno předpokladem, že za svou odlišnost si oběť šikanu zaslouží (Janošová et al., 2016). Nepomáhá tomu ani očerňování oběti, které je ve společnosti častým jevem. Jeho podstata tkví ve strachu z utrpení, které mají lidé tendenci řešit přesvědčením, že špatné věci se dějí pouze špatným lidem. V důsledku toho je pak oběť zákonitě vnímána jako někdo, kdo si šikanu zaslouží (Kolář, 2011a).

### **2.1.2.3 Šikanou ohrožená skupina**

Považuji za nutné věnovat pozornost i skupině, jelikož jak uvádí Kolář: „Ve skupině, kde se rozvinul pokročilý stupeň nemoci, bývá od počátku riziková konstelace postojů

jednotlivých žáků k šikanování“ (Kolář, 2011a, s. 146). Především jmenuje tendenci většiny členů hodnotit vše z hlediska jejich osobního prospěchu. K utrpení spolužáka jsou lhostejní. Pokud nějaký soucit mají, jejich strach jim nedovolí ho vyjádřit. Nemají snahu šikanování zabránit. Dále Kolář nastiňuje typologii účastníků skupiny: pasivní zastrašený nesouhlas, nezúčastněnost, ambivalence, sympatizování a souhlasný postoj.

Volba těchto strategií však není ničím překvapivým, uvážíme-li, že přihlížet šikaně v takové blízkosti má devastující dopady na pocit bezpečí těchto dětí (Howard, Laandau, Pryor, 2013). Z tohoto důvodu také volím označení šikanou ohrožená skupina.

#### **2.1.2.4 Další možné faktory**

Komplexní přístupy k šikaně jmenují rovněž rizikové a protektivní faktory na úrovni společnosti, školy, výuky a pedagoga.

Na úrovni společnosti jsou protektivními faktory hodnoty ke vzdělání, podpora mimoškolních aktivit, dostatečná nabídka služeb pro ohrožené rodiny a děti, podpora kooperace, tolerance, respektu a úcty. Rizikovými faktory jsou vysoká koncentrace ohrožených rodin, nízká podpora školy, nedostatečné financování, nedostatečná kvalita přípravy učitelů.

Protektivními faktory na školní úrovni jsou podpora vytváření kooperativního, respektujícího a pozitivního klimatu, přiznání možnosti výskytu šikany, včasné a adekvátní řešení vyskytnutého násilí, nastavení adekvátních opatření, bezpečnostní plány a dostatečný monitoring. Oproti tomu faktory rizikovými jsou nedostatečně deklarovaná hodnota bezpečí a dobrého klimatu na škole, nedůsledné dodržování pravidel a sankcí, nevhodně uplatňovaná kritika, nerespekt žáků k autoritám, ponižující komentáře vedení či kolegů na adresu jiného pedagoga před studenty, nedůvěra mezi pedagogy.

Na úrovni výuky a třídního managementu jsou protektivními faktory zapojování žáků do aktivit třídy a školy, posilování jejich pozitivního vztahu ke škole, akcentace silných stránek žáků, oceňování žáků, dodržování pravidel, vztahování výuky k běžnému životu, konzistence a spravedlnost, respekt k individuální situaci každého žáka. Rizikový je autoritářský přístup, zastrašování, zesměšňování, záměrná frustrace a naopak i příliš benevolentní a kamarádský přístup. Dále málo možností zažívat úspěch, neadekvátní nebo nerovné reakce na porušení pravidel, nezkoumání motivace žáka k určitému jednání.



Na úrovni pedagoga je jako protektivní popsán všímavý učitel, který se stará o pozitivní klima, chrání své hranice a nepřekračuje hranice ve vztahu k žákům a je konzistentní v nastavování a udržování pravidel. Rizikovými faktory jsou konfliktní vztahy pedagoga a žáků, šikanující chování ze strany pedagoga vůči některému z žáků, malá schopnost čelit konfrontaci a chránit své hranice a zároveň příliš osobní vztahy učitele s žáky (MŠMT, 2016).

Sociálně konstruktivistický výzkum poznamenal, že tendence kolektivu trestat šikanou odlišnosti, tak jak jsem popsala v kapitole o oběti, je podpořena tím, že i instituce školy je na trestání odlišností nastavena. Škola totiž kromě vzdělávání slouží také k sekundární socializaci, ve které si děti mají osvojit společností sdílené normy. Škola tedy slouží k vytváření normy a normality, proto možná není podle výzkumnic náhoda, že zrovna ve školách je míra šikany tak vysoká (Ryan, Morgan, 2011).

Další problém vyplývající ze systémového nastavení škol je, že se jedná o velké skupiny, k jejichž kontrole je nutná poměrně vysoká míra konformity (Ryan, Morgan, 2011). Důraz na nutnost respektování formálních autorit pedagogů a školy je patrný i v Metodickém pokynu MŠMT (MŠMT, 2016). Tato konformita se pak může negativně projevat při výskytu šikany ze strany přihlížejících spolužáků vůči agresorovi.

### **2.1.3 Stadia šikany**

V českém prostředí je široce akceptované vyčlenění stádií provedené Kolářem (2001, 2011a aj.). Stadia popisuje jako součást sociálně psychologického pohledu na šikanu, který šikanování vnímá jako poruchu vztahů ve skupině.

#### **1. Zrod ostrakismu**

V prvním stádiu dojde k vyčlenění určitého člena na okraj skupiny. Ten je neoblíbený a neuznávaný, ve své pozici se necítí dobře. Dochází k mírným, převážně psychickým formám násilí – ostatní ho ignorují, pomlouvají, sprádají intriky a baví se na jeho účet.

#### **2. Přitvrzování manipulace a výskyt fyzické agrese**

Ve druhém stádiu slouží ostrakizovaný žák jako ventil či hromosvod ve chvílích krize ve skupině. Spolužáci si na něm vybíjí svou zlost a získávají potěšení. Spouštěčem nepříjemných pocitů, které na ostrakizovaném žákovi ventilují, může být očekávání těžkého testu, konflikt s učitelem nebo pouze to, že se jim do školy daný den nechtělo.

#### **3. Klíčový moment – vytvoření jádra agresorů**

Ve třetím stádiu se utvoří jádro agresorů, kteří začnou pracovat více systematicky. Jde o klíčový moment, který rozhoduje o tom, zda se šikana z počátečních stadií přehoupne do pokročilejších. Obětí agresorů je ostrakizovaný žák. Zbytek třídy k tomu zaujme postoj „raději on, než já“.

#### **4. Většina přijímá normy agresorů**

Ve čtvrtém stádiu jsou normy agresorů přijaty většinou, a tak se stávají nepsaným zákonem. Tlak ke konformitě nabývá dynamiku a málokdo se mu dovede postavit. Platí „buď jsi s námi, nebo jsi proti nám“. U členů skupiny se tak vytvoří jakási alternativní identita, která je zcela poplatná vůdcům. I mírní a ukáznění žáci se začnou chovat krutě.

#### **5. Totalita neboli dokonalá šikana**

V pátém stádiu přijímají násilí jako normu všichni členové třídy. Šikanování se stalo skupinovým programem, který Kolář připodobňuje k „vykořisťování“. Žáci jsou rozdělení na „otrokáře“ a „otroky“, přičemž otrokáři mají všechna práva a otroci nic. Tento stupeň se vyskytuje spíše ve věznicích, vojenském prostředí a výchovných zařízeních, v mírnější formě se však někdy vyskytuje i na školách.

## 2.1.4 Šikana v mateřských školách

Empirické poznatky z poradenské praxe potvrzují, že ve školce se vyskytují nejenom prvky šikany, ale i její počáteční stadia (Kolář, 2011a). Šikaně v mateřských školách dlouho chyběla výzkumná pozornost, několik nedávných výzkumů však prokázalo, že šikanující chování začíná již v předškolním věku (Repo, Sajaniemi, 2015). Některé výzkumy dokonce referují o tom, že agresivní chování vůči vrstevníkům je v předškolních letech častější než v kterémkoli jiném věku (Saracho, 2016). Kořeny a mechanismy problému jsou stejné jako u dětí na základní škole, existuje však několik rozdílů: krutost je nižší intenzity, manipulace má oslabenou účinnost, šikana je více náladová a méně propracovaná (Kolář, 2011b).

Jelikož se v mateřské škole vyskytují pouze počáteční stadia a prvky šikanování, považují za nutné uvést rozdíl mezi šikanováním a škádlením, od kterého jsou počáteční formy špatně rozeznatelné (Kolář, 2011a). Hlavním rozlišujícím prvkem je schopnost dítěte škádlení opřevovat, bránit se mu či ho zastavit (MŠMT, 2016). Při škádlení nejsou pocity bezmoci. „Když je patrné, že ten druhý to jako legraci nebere, že ho to zraňuje, pak iniciátor škádlení pociťuje lítost, omluví se mu a v činnosti dál nepokračuje“ (Kolář, 2011b, s. 7). U šikany můžeme vypořozovat, že agresor má radost z trápení druhého (Kolář, 2011b).

## 2.2 PREVENCE ŠIKANY

Prevence šikany je součástí školské prevence rizikového chování. Prevence se dělí na primární, sekundární a terciální. Primární usiluje o předcházení vzniku rizikového chování. Sekundární prevence se zaměřuje na jedince, u nichž se rizikové chování již projevilo, a snaží se ho zastavit či alespoň zamezit dalšímu rozvoji. Cílem terciární prevence je předcházení zdravotním nebo sociálním potížím v důsledku rizikového chování. Programy primární prevence se dále dělí na specifické a nespecifické. Specifická prevence se přímo a explicitně zaměřuje na konkrétní typ rizikového chování u předem definované cílové skupiny. Její programy mají časovou a prostorovou ohraničenost realizace, cíle, plán a zhodnocení. Nespecifická působí na obecnější rovině, nezaměřuje se na konkrétní typ rizikového chování ani na konkrétní cílovou skupinu. Zahrnuje všechny metody umožňující rozvoj harmonické osobnosti, včetně rozvíjení nadání, zájmů, sportovních a pohybových aktivit. Specifická primární prevence se dále dělí na všeobecnou, selektivní a indikovanou, dle vzrůstající míry vnímaného rizika u cílové skupiny (Miovský, 2015).

### 2.2.1 Metodický pokyn MŠMT

V současné platnosti je Metodický pokyn MŠMT z roku 2016 k prevenci a řešení šikany ve školách a školských zařízeních. Jeho cílem je pomoci školám porozumět fenoménu šikany a možnostem, jak jí předcházet a jak na ni v případě výskytu efektivně reagovat. Škole stanoví zákonnou odpovědnost za udržování bezpečného prostředí a předcházení šikaně, stěžejní zodpovědnost nese ředitel školy.

O tom, jak předcházet šikaně, pojednává Článek 3. „Škola respektuje identitu a individualitu každého svého člena, odmítá násilí a zneužití moci v jakékoli podobě a přiznává riziko výskytu šikany,“ píše se v prvním odstavci. Dále následuje několik konkrétnějších kroků. Jeden pedagogický pracovník je pověřen speciálními otázkami v prevenci a řešení šikany. Škola nastavuje pravidla ve školním řádu a sankce za porušení pravidel. Ve třídě jsou třídní pravidla a doporučuje se, aby se na jejich tvorbě podíleli i samotní žáci. Dalšími opatřeními, která metodický pokyn předkládá, jsou: komunikace mezi pedagogy, informovanost všech členů sboru o povaze šikany a jejich další vzdělávání, pravidelná realizace třídnických hodin se záměrem vytvoření bezpečného prostředí pro reflexi žáků a zmapovaná síť pomoci ve svém regionu. Škola kontinuálně

realizuje specifickou primární prevenci rizikového chování a vytváří Preventivní program školy, jehož součástí je i program proti šikanování (MŠMT, 2016).

### **2.2.2 Efektivita prevence šikany**

Rozsáhlou metaanalýzu efektivitu školních preventivních programů k redukci šikany provedli Ttofi a Farrington (2010). Z jejich výsledků vyplývá, že prvky, které se k úspěšnosti vztahují nejvíce, jsou především intenzita a délka. K tomu autoři definovali několik výrazně napomáhajících prvků, jimiž je komunikace s rodiči, jasně definovaná pravidla a sankce a dohled.

Jiné výzkumy ukázaly, že klíčem k úspěchu je mobilizace přihlížejících. Finský preventivní program KiVa staví na podpoře přihlížejících spolužáků v jejich empatii a sebedůvěře, aby se odvážili pomoci svým šikanovaným vrstevníkům namísto tiché podpory agresorů (Salmivalli, Kärnä, Poskiparta, 2011). Ve výše zmíněné metaanalýze však vzrůstající efektivita při zapojení vrstevníků prokázána nebyla (Ttofi, Farrington, 2010).

Efektivita konkrétních programů rovněž variuje v závislosti na tom, jak přesně je daná škola a daný učitel dokáže implementovat. Je velmi důležité, aby škola a učitelé jasně projevovali svůj nesouhlasný postoj k šikaně (Menesini, Salmivalli, 2017).

Metaanalýza, kterou uskutečnili Gaffney, Farrington a Ttofi (2019) zpracovává i data z českého prostředí, vychází však z výzkumu Řičana publikovaného v roce 1996, provedeného ještě v letech před rozdělením Československa. Přestože článek je z roku 2019, výzkum z českého prostředí je 25 let starý a jeho závěry už dnes nemusí být vypovídající. Nicméně Československo se umístilo na prvním místě v prevenci páchání šikany a na 3. místě v prevenci viktimizace obětí šikany. Jelikož však bylo provedeno pouze jedno hodnocení, autoři upozorňují, že data mají pouze omezenou platnost a nejde tvrdit s takovou jistotou, že byl program skutečně nejlepší.

V roce 2001 proběhl celonárodní výzkum výskytu školního šikanování. Dle jeho závěrů je v ČR šikanováno přibližně 41 % žáků. Výzkum dále porovnával školy zapojené do projektu Zdravá škola se školami, které do projektu zapojené nejsou. Statisticky významné rozdíly se projevily zejména v pozitivním naladění třídy na úkoly a pracovní proces, a to ve prospěch škol v projektu Zdravá škola. Výzkum rovněž prokázal korelační

vztah mezi vyšším pozitivním laděním třídy a nižším výskytem šikany. Jedním ze závěrů výzkumu je, že projekty jako Zdravá škola mají velký smysl (Kolář, Havlínová, 2001).

Kolář (2001, 2011a aj.) ve svých knihách udává mnoho příkladů ze své praxe, kdy škola nedovedla pomoci či průběh ještě zhoršila. Velmi často popisuje neochotu pedagogických pracovníků přiznat si problém, bagatelizaci či obviňování oběti. U takových reakcí spatřuje příčinu v obranných mechanismech, které se vlivem strachu vyvolaného z možné šikany spustí. Popírání, bagatelizaci šikany a další podobné reakce ze strany pedagogů a odborníků považuje za jednu z nejvážnějších komplikací v řešení šikany a apeluje na obeznamení pedagogických pracovníků s mechanismy šikany. Ze svých koncepcí nabízí jednodenní výcvikový seminář *Úvod do první pomoci při šikanování* nebo dvoudenní *Základní výcvikový kurz – první pomoc při šikanování* (Kolář, 2011b). Ve výzkumu provedeném ve Finsku se vzrůstající úroveň dosaženého vzdělání pedagogických pracovníků vzrůstala schopnost pedagoga rozpoznat šikanu (Repo, Sajaniemi, 2015).

Janošová v návaznosti na dánský výzkum, ve kterém třetina obětí uvedla, že zásah školy nijak nepomohl a u třetiny šikanu dokonce zhoršil, a několik výzkumů, ve kterých oběti kritizovaly nedostatečnou snahu učitelů řešit šikanu, uvádí, že hodnotit zájem učitelů řešit šikanu pouze z názorů školáků může být zkreslené, jelikož některé užitečné intervence, jako například školní výlet, probíhají nepřímým způsobem, mnoho komunikace probíhá za nepřítomnosti žáků a řešení šikany závisí i na dalších pracovnících. Poukazuje však na zásadní systémový problém v českém školství, jímž je nedostatek psychologů a etopedů, kteří jsou k řešení pokročilých stádií šikany kompetentní, a přetíženost poraden, kde objednávací lhůta mnohdy překračuje půl roku (Janošová et al., 2016).

Jaká je skutečná úspěšnost prevence šikany, zůstává otázkou. Ve většině zdrojů jsem narazila na zmínku, že šikana je ve velkých kolektivech do jisté míry nevyhnutelným fenoménem a její první stádium je normální v každé skupině (Kolář, 2011, Janošová et al., 2016, MŠMT, 2016 aj.).

### **2.2.3 Prevence šikany v mateřských školách**

Metodický pokyn MŠMT nevymezuje žádné kroky, jimiž je vhodné rozvoji šikany v MŠ předcházet. Pokyny se vztahují pouze k řešení šikany již vzniklé: doporučuje rozhovor s dítětem, které ubližuje, oceňování jeho zlepšení, zavedení ochranného režimu

oběti a práci se skupinou v podobě využití intervenčního programu (MŠMT, 2016). Dle výzkumu ve finských školách existence akčního plánu proti šikaně sice nesnižuje výskyt šikany, ale prevence a intervence na něm založená je vnímaná jako efektivnější (Repo, Sajaniemi, 2015).

Zmíněný výzkum dále přinesl pozoruhodné zjištění o pravidlech a sankcích ve školách ve vztahu k šikaně. Čím přísnější pravidla a sankce byly ve školách uplatňovány, tím častěji se objevovala šikana a tím více dětí jí zažívalo. Zároveň tím méně se podařilo dosáhnout zastavení šikany. Jedním ze závěrů výzkumu je, že nahrazování přísných disciplinárních metod metodami jemnějšími a citlivějšími má několik pozitivních dopadů na dětskou skupinu, včetně poklesu šikany (Repo, Sajaniemi, 2015).

Saracho (2016) upozorňuje, že učitelé mateřských škol si musí být vědomi určitých vývojových specifik. Děti v předškolním věku reagují impulzivněji, než děti ve starším věku. Jednání dítěte, které by učitel mohl vyhodnotit jako šikanující, může být ve skutečnosti obranou na šikanu, která proběhla učitelovým očím skrytě.

## **2.3 LESNÍ MATEŘSKÉ ŠKOLKY**

### **2.3.1 Legislativní a organizační aspekty**

V České republice se z hlediska legislativy rozlišuje Lesní mateřská škola a Dětský lesní klub. Lesní mateřská škola je zapsána v Rejstříku škol a školských zařízení, dostává finanční příspěvky od státu a děti v ní mohou plnit povinný rok předškolní docházky. Personální zajištění se řídí zákonem o pedagogických pracovnících (563/2004 Sb.). Dětský lesní klub není zapsán v Rejstříku škol a školských zařízení, nedostává žádné pravidelné příspěvky od státu a děti v něm nemohou plnit povinný rok předškolní docházky. V předškolním roku se musí zapsat na individuální vzdělávání do státní školky, kde jednou za rok podstupují přezkoušení. V dětském lesním klubu má alespoň jeden praktikující pedagog kvalifikaci pedagoga. (Valkounová, 2018). Tento rozdíl však nijak nezasahuje do pedagogických a psychologických aspektů, a proto se jím nadále nezabývám a používám souhrnné označení lesní mateřské školky (LMŠ). Často také používám pojem lesní pedagogika, což je výraz označující pedagogický přístup uplatňovaný v lesních mateřských školách. Školka, ve které jsem provedla sběr dat pro tuto práci, je právně Dětským lesním klubem.

Lesní formou může probíhat i základní škola, je jich však mnohem méně a nejsou předmětem mé práce, proto se o nich již dále nezmiňuji. Nicméně DLK Jasmínka má i tři třídy pro děti ve věku základní školní docházky.

V České republice působí organizace ALMŠ – Asociace lesních mateřských škol, která v současné době sdružuje téměř 150 lesních školek. Definiuje standardy kvality, poskytuje informace rodičům i pedagogům a komunikuje se státní správou. Každoročně pořádá několikadenní vzdělávací akci Letní škola pro pedagogy a několik dalších seminářů, poskytuje podporu při zakládání lesní školky (ALMŠ, 2021).

### **2.3.2 Vznik a rozvoj lesních mateřských školek**

Vznik lesních mateřských školek se datuje do 50. let v Dánsku a je spojován se jménem Ella Flatau. Dánský přístup se šířil do dalších zemí. Kupříkladu v sousedním Německu jde o velmi populární koncept, v současné době (2015) je zde provozováno více než 1 500 LMŠ pro zhruba 30 000 dětí. Lesní školky dále nalezneme například ve Finsku, Norsku, Litvě, Rusku, Švýcarsku, Anglii, Skotsku, Spojených státech amerických, Kanadě, Japonsku nebo Austrálii (Michek, Nováková, Menclová, 2015).



O rozvoj LMŠ v České republice se výrazně zasazovala Emilie Strejčková (Vošáhlíková, 2010).

### **2.3.3 Charakteristika lesních mateřských školek**

Základním znakem lesních mateřských školek je, že většina programu probíhá venku za každého počasí v prostředí přírody. LMŠ mají k dispozici také zázemí, které však slouží pouze k příležitostnému pobytu. Zázemím může být například srub, jurta, či maringotka. Některé LMŠ žádný objekt nevlastní, schází se například na zastávce hromadné dopravy a odtud vyrážejí do lesa. V případě nepříznivého počasí může zázemí nahradit dohoda s nějakou jinou institucí, jako je například škola, knihovna nebo skautská základna (Vošáhlíková, 2010).

„Pedagogický přístup vychází z prožitkového učení dětí v celoročním kontaktu s přírodou. Prostředí s minimem hraček a zároveň s dostatkem materiálu a nářadí podporuje u dětí rozvoj kreativity“ (Valkounová, 2018). Jako další prvky lesní pedagogiky, které se vážou na pobyt dětí venku, Vošáhlíková (2010) uvádí rozvoj jemné a hrubé motoriky, podporu smyslového vnímání přímou zkušeností, rozvoj kreativity a fantazie při využití rozmanitých přírodních prvků, podporu vědomí sounáležitosti mezi dětmi navzájem a se živou a neživou přírodou, možnost prožít rytmus změn ročních období a přírodních jevů. Knight (2009) popisuje tzv. bezpečné riziko, které dítě v lesním prostředí za přítomnosti lektora může prožít, a tak se učit nejen dovednostem, ale také znalosti svých schopností a odvaze. Jedná se například o lezení na stromy. Tato autorka se také detailně zabývá možnostmi využití jednotlivých přírodních elementů v lesní pedagogice (Knight, 2011).

Aktivity převážně ve venkovním prostředí však rozhodně nejsou jediným znakem lesní pedagogiky. Jako jeden z alternativních pedagogických směrů má rovněž svá specifika v přístupu k dětem. Toto téma je však dosud odborně velmi málo zpracováno, tudíž budu při popisu vycházet z vlastního pozorování a rozhovorů, jejichž výsledky představím v empirické části.

### **2.3.4 Úskalí a kritika lesních mateřských školek**

Odborná kritika LMŠ se vztahuje především k aspektům spojeným s pobytem dětí venku jako je častější bodnutí hmyzem a kousnutí klíštětem, tudíž větší riziko boreliózy (Weisshaar, 2006) či vyšší riziko zranění (Michek, Nováková, Menclová, 2015).

Anglický článek již směřuje více ke způsobu pedagogiky, nekritizuje však koncept lesní pedagogiky sám o sobě, ale jeho špatné uchopení v Anglii. Již jeho název *Something lost in translation* (něco ztraceno v překladu) napovídá, že autor kritizuje způsob uchopení původně skandinávského konceptu v Anglii. Vyčítá zejména komodifikaci postupů, komercializaci a nedostatečnou ukotvenost v literatuře (Leather, 2018). Mohlo by se zdát, že pro popis českých lesních školek je tento článek nerelevantní, ale lze z něj usoudit, že nedostatečná ukotvenost principů může vést k rozmanitému variování i nežádoucími směry.

Nepodařilo se mi najít žádný odborný zdroj, který by se k lesní pedagogice stavěl zcela a pouze kriticky, ale lze předpokládat, že takové názory se ve společnosti vyskytují. Na mínění české společnosti o lesní pedagogice bohužel nebyly provedeny výzkumy, ale je velmi pravděpodobné, že stejně jako každá alternativa, je i lesní pedagogika kontroverzním tématem a pro část společnosti nemyslitelným výstřelkem. To potvrzuje má drobná rešerše mediálních článků a diskuzních fór. Cituji autenticky tak, jak byly komentáře napsány, z toho důvodu někde například chybí diakritika.

*„O zdraví, ale doslova i o život jde malým dětem, které rodiče svěřují spolku žen provozujících v jurtě Lesní školku U Lišky Pampelišky. (...) Zatímco běžné školky musí dodržovat omezení vycházek v době smogové situace, na lesní školku se takový pokyn nevztahuje. (...) Smog je však to nejmenší, co děti ohrožuje. Na štíru je školka s hygienou. Toaleta je jen jedna, na kraji pole u remízku. (...) Mnohem horší je však nebezpečí požáru. V jurtě se topí v kamnech, kde se spaluje dřevo. Kamna nejsou chráněna žádnou zábranou, aby se k nim děti nemohly přiblížit a popálit“ (Karvinský deník.cz, 2017).*

*„Trápíme školky milionem možných přepisů a tyto školky si můžou dělat co chtějí. Z jakého důvodu? Je to neetické a sprosté, nehodlám je podporovat“ (eMimino.cz, 2018).*

*„Mě tedy přijde zvláštní u lesních školek i to, že mají snížené požadavky na personál. Jak je možné, že v lesní školce se může o děti starat člověk pouze s mesicním kurzem vychovatelství a v klasické MS musí mít VŠ. Stejně tak stravování v jedné lesní školce dětem vaří na vařiči vychovatelky a v klasické MS musí dodržovat množství předpisů? Samozřejmě netvrdím, že člověk s vs se o dítě postará lépe nebo hůř než s kurzem, ale proč nemají všichni stejné podmínky, když jen to stejný předmět podnikání?“ (eMimino.cz, 2018).*

## 3 EMPIRICKÁ ČÁST – METODOLOGIE

### 3.1 Cíl výzkumu a hlavní výzkumná otázka, výzkumný postup a formulace výzkumných podotázek

Cílem mého výzkumu bylo odpovědět na hlavní výzkumnou otázku:

- **Jaké jsou způsoby předcházení šikaně v lesní mateřské školce?**

Pro tento záměr jsem zvolila kvalitativní typ výzkumu, konkrétně případovou studii zařízení, ve kterém sama lektorsky působím – DLK Jasmínka. Toto zařízení se skládá z lesní školy pro děti ve věku základní školní docházky a lesní mateřské školky pro děti předškolního věku. Já se zaměřila na předškolní úroveň. Stěžejní úlohu hrály polostrukturované rozhovory s informanty z řad lektorů a rodičů.

V průběhu práce jsem pak tuto obecně formulovanou výzkumnou otázku rozložila do několika dílčích podotázek. Již během pojednávání o možných příčinách šikany v teoretických východiscích jsem zvolila rozdělení příčin z hlediska jednotlivých aktérů šikany, jimiž jsou agresor, oběť a skupina. To mě inspirovalo rovněž do mého výzkumu, a tak jsem formulovala následující podotázky:

- Předává lesní mateřská školka dětem určité specifické schopnosti, které předcházejí tomu, aby se staly agresory?
- Předává lesní mateřská školka dětem určité specifické schopnosti, které předcházejí tomu, aby se staly oběťmi?
- Obsahuje lesní mateřská školka určité prvky, které pomáhají předcházet rozvoji skupinového klimatu potenciálně rizikového pro rozvoj šikany?

Následně jsem si uvědomila, že dříve, než budu zjišťovat, jakými způsoby se informant domnívá, že Jasmínka předchází šikaně, bude vhodné zjistit, jak vůbec šikanu a její aktéry pojímá. To mělo dva účely. Zaprvé, chtěla jsem zjistit, jak informant dané jevy vnímá. V případě, že by se v jeho pojetí vyskytlo něco neobvyklého, mohlo by to mít vliv i na způsob předcházení, ale bez prvotní otázky na pojetí bych to nezjistila. Zadruhé, chtěla jsem informantovi usnadnit vybavení způsobů předcházení: je snazší si nejprve pojmenovat, *co to je*, a až poté se zamýšlet, *jak tomu předcházím*. Na základě těchto předpokladů jsem definovala další výzkumnou podotázku:

- Jak informanti šikanu a její aktéry pojímají?

V průběhu práce jsem si rovněž uvědomila nutnost představit v první části mého výzkumu, jak zařízení DLK Jasmínka vůbec funguje. K tomuto rozhodnutí mě dovedlo několik zkušeností. Zaprvé, během vypracovávání teoretické části jsem narazila na nedostatek odborných pramenů, které by fungování české lesní školky detailně popisovaly. Zadruhé, informanti během svých výpovědí často odkazovali na denní program. Na základě toho jsem pochopila nutnost denní program představit, jednak proto, aby čtenář byl s termíny seznámen, a také proto, že určitá specifika v přístupu a denním programu mohou mít vliv na stěžejní téma, tedy předcházení šikany. A tak jsem formulovala dvě dodatečné výzkumné podotázky:

- Jaký je vlastně pedagogický přístup v DLK Jasmínce? Má nějaký vliv na prevenci šikany?
- Jaký je denní program DLK Jasmínky? Má nějaký vliv na prevenci šikany?

K zodpovězení těchto dodatečných výzkumných podotázek jsem využila analýzu dokumentů, konkrétně webu zařízení a materiálů pro lektory. Dále jsem vycházela z rozhovoru s ředitelkou zařízení, do kterého jsem kromě otázek pro všechny lektory zařadila i otázky na fungování zařízení, ale i dalších rozhovorů, jelikož se i v nich zmínky o samotném konceptu objevovaly. Do této části jsem rovněž zahrнула své zkušenosti, které jsem během dvou let svého působení v zařízení získala.

## **3.2 Výzkumný soubor**

Výzkumný soubor tvoří celkem 8 informantů:

- ředitelka zařízení Maruška
- 3 lektori<sup>3</sup> Gabriela, Denisa a Justýna
- 3 maminky Markéta, Adéla a Dominika
- 1 lektorka, která je zároveň maminkou, Táňa

### **3.2.1 Procedura výběru výzkumného souboru**

Lektori byli vybráni metodou záměrného výběru. Ze šesti lektorů, kteří v tu dobu ve školce působili, jsem oslovila čtyři, s ohledem na délku jejich působení v Jasmínce.

---

<sup>3</sup> Jeden z lektorů je muž, proto používám souhrnné označení lektori, nikoli lektorky. Jeho jméno však bylo změněno na ženské fiktivní jméno. Jelikož se jedná o jediného muže, který v Jasmínce lektorsky působí, pouhé přiřazení mužského fiktivního jména by mu nezaručilo anonymizaci.

Rodiče byli vybráni metodou samovýběru, která je založena na principu dobrovolnosti a aktivního projevení zájmu zapojit se do výzkumu. Účelem zvolení této metody byl předpoklad, že rodiče, kteří mají chuť se zapojit, mi poskytnou větší množství informací. Poptávku jsem inzerovala do facebookové skupiny Rodiče v Jasmínce, dvě maminky mi následně napsaly zprávu a jedna mě oslovila osobně.

Při oslovování informantů jsem uvedla, že se práce zabývá lesní pedagogikou. O užším zaměření na způsoby předcházení šikaně jsem informanty záměrně informovala až v průběhu rozhovoru.

### **3.2.2 Anonymizace a další etické aspekty**

Z důvodu zachování soukromí zařízení a všech informantů jsem provedla anonymizaci všech identifikačních údajů. Právě jméno zařízení bylo změněno na DLK Jasmínka, stejně tak všem informantům byla jejich jména změněna. Rovněž jména dětí, která byla ve výpovědích zmíněna, byla změněna. Web zařízení, přestože byl zdrojem informací pro mou empirickou část, se v seznamu zdrojů z důvodu anonymizace nevyskytuje.

Všem informantům byly předloženy k podpisu dvě kopie informovaného souhlasu, jedna pro ně a druhá pro mě. V něm jsem jim zaručila již zmíněnou anonymizaci, mlčenlivost, možnost autorizace textu a možnost odstoupit od výzkumné aktivity. Vzor informovaného souhlasu přikládám do příloh (Příloha 1).

Před odevzdáním práce jsem jim informantům poslala a sdělila jim jejich fiktivní jméno, aby se mohli vyjádřit k částem práce, ve kterých je přímo cituji a případně mě požádat o jejich úpravu či odebrání. Této možnosti však ani jeden z informantů nevyužil.

## **3.3 Metody sběru dat**

### **3.3.1 Formulace otázek rozhovoru**

Otázky rozhovorů jsem formulovala v návaznosti na výzkumné podotázky. Rozhovor se skládal ze dvou částí. V první části informant ještě nebyl seznámen se zaměřením práce na způsoby předcházení šikaně. V této části jsem se ptala na to, jaký přístup k dětem Jasmínka vlastně zastává. Rodičů jsem se ptala, co si jejich dítě v Jasmínce osvojilo, proč si Jasmínku vybrali, jestli museli překonávat nějaká úskalí. Lektorů i rodičů jsem se ptala na vnímaná úskalí lesní pedagogiky. Záměrem předložení těchto otázek ještě před prozračením tématu práce bylo, aby odpovědi nebyly zkresleny tématem prevence šikany.

V druhé části jsem již zaměření práce na předcházení šikaně prozradila. Tak, jak jsem vysvětlila v kapitole o formulování výzkumných podotázek, otázkám na prevenci šikany

předcházely otázky o pojmání šikany. Například jsem se zeptala: „*Jak si představuješ agresora?*“ a poté, co informant vyjmenoval vnímané charakteristiky jsem navázala: „*A co proti tomu Jasmínka dělá?*“ nebo „*Myslíš, že Jasmínka dělá něco, aby se tohle nedělo?*“

Rozdíly v připravených otázkách pro rodiče a pro lektory spočívaly v tom, že zatímco u lektorů jsem pátrala zejména po jejich pedagogických zkušenostech (např. „*Setkala jsi se někdy s náznaky takových vlastností? Jak jsi reagovala?*“), rodičů jsem se ptala na pozorovaný vývoj svých dětí (např. „*Všimla sis v tomto směru nějakého vývoje u svého dítěte?*“). V otázkách pro lektorku Táňu, která je zároveň maminkou dětí docházejících do zařízení, jsem kombinovala oba typy těchto otázek. Specifické otázky na strukturu zařízení, výběr lektorů a další organizační aspekty jsem zařadila pro ředitelku zařízení.

Připravené otázky byly vyzkoušeny v pilotním rozhovoru s jednou z lektorek. Po něm došlo k drobným změnám nikoli v obsahu, ale formě otázek. Uvědomila jsem si nutnost klást otázky co nejjednodušeji, bez odborných termínů, aby byly snáze srozumitelné. Tento počáteční nedostatek však nepovažuji za tak zásadní, a proto jsem i data získaná pilotním rozhovorem využila.

Finální podoba připravených otázek je k nahlédnutí v přílohách práce (Příloha 2).

### **3.3.2 Sběr dat**

Sběr dat probíhal formou individuálních osobních setkání, při kterých jsem informantům kladla předem připravené otázky, s občasným vložením nějaké přídavné otázky v návaznosti na jejich odpovědi. Rozhovory jsem zaznamenala na zvukový záznamník, záznamy jsem později přepsala do psané podoby.

### **3.4 Kódování a interpretace dat**

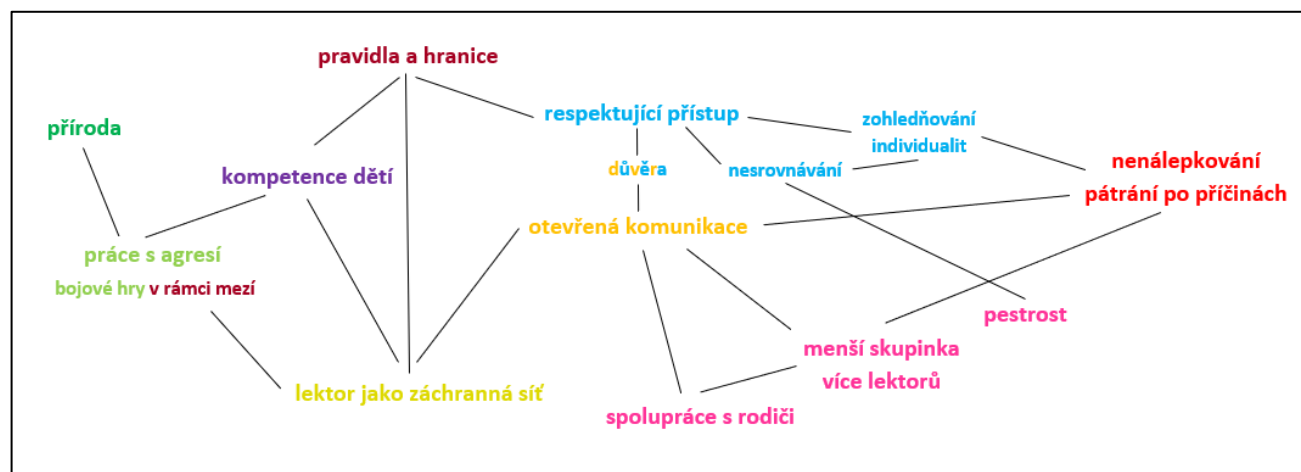
Pro analýzu získaných dat jsem zvolila tematickou analýzu za pomoci otevřeného kódování. Pro hlavní oblast výzkumu vycházející z hlavní výzkumné otázky, tedy způsoby předcházení šikaně, jsem vytvořila tabulku (Tabulka 1, viz níže), v níž jsou od sebe jednotlivé kódy odlišeny pomocí barev. Těmito barvami jsem označovala ty části přepsaných výpovědí, ve kterých se kódy vyskytly. Tvorba tabulky a barevné označování přepisů však probíhaly do jisté míry paralelně, jelikož jde o vzájemně se ovlivňující procesy. Zároveň jsem se zamýšlela nad souvislostmi mezi jednotlivými kódy, podle toho, jaké souvislosti mezi nimi popisovali informanti. K hlavním kódům tak bylo

přiráženo několik souvisejících kódů a zároveň byl vytvořen graf (Graf 1, viz níže), který pojímá propojenost všech hlavních a některých souvisejících kódů.

**Tabulka 1: Způsoby předcházení šikaně**

kód	související kódy		
respektující přístup	individuální přístup, respekt k odlišnostem	nesrovnávání	lektor jako průvodce, partnerský vztah
	podpora sebevědomí dětí, povzbuzování	volnost, možnost volby	lektor jako vzor
otevřená komunikace	upřímnost	důvěra	kolečka
	omluva, odpuštění	říkání ne	prostor pro všechny
pravidla a hranice	vnější pevně nastavená pravidla a hranice	osobní hranice dětí	
podpora kompetencí dětí	důvěra v jejich schopnost vyřešit si velkou část konfliktů samy	důraz na zodpovědnost dětí	poukazování na důsledky jednání
lektor jako záchranná síť	rychlý zásah v situacích, které to vyžadují	hlídání míry	
pátrání po příčinách, nenálepkování	všímavost	naslouchání	
příroda	více pohybu	pozorování přirozených důsledků	
práce s agresí	umožnění vybití	umožnění bojových her	
specifika skupinové struktury	malá skupina	střídání dětí, proměnlivost skupiny	více lektorů – užší kontakt lektorů s dětmi
	spolupráce lektorů	spolupráce s rodiči	pestrost

**Graf 1: Provázanost kódů**



Doplňujícími oblastmi, které vyplynuly z výzkumných podotázek, byly: pedagogický přístup Jasmínky, limity lesní pedagogiky, pojetí šikany, pojetí agresora, pojetí oběti, pojetí šikanou ohrožené skupiny a limity v předcházení šikaně.

Jelikož se u každé z doplňujících oblastí jednalo pouze o malé množství kódů, nevnímala jsem potřebu obsáhlé kódovací tabulky, jako u hlavní oblasti způsoby předcházení šikaně. Namísto toho jsem klíčové kódy tučně zvýraznila a následně přepsala do separátního dokumentu, vždy pod nadpis dané doplňující oblasti.

Jeden přepsaný rozhovor, v němž je patrné kódování hlavní oblasti za pomoci barev i kódování doplňujících oblastí prostřednictvím tučného zvýraznění, je k dispozici v přílohách (Příloha 3).

Tematickou analýzu jsem obohatila o techniku konstantní komparace. Informace z výpovědí jsem mezi sebou porovnávala, hledala podobnosti a rozdíly, a ve své interpretaci jsem tak mohla vycházet z několika faktorů, jako je celková míra shody lektorů, celková míra shody mezi lektory a rodiči, míra shody informantů v jednotlivých oblastech a tak dále. Zvažovala jsem i četnost výskytu dílčích kódů.

Nad rámec předem vydělených oblastí jsem vymezila také oblasti, na které jsem otázky informantům nekladla, ale přesto se ve výpovědích informantů objevily, nebo vyvstaly vlivem techniky konstantní komparace.

### **3.5 Má výzkumná pozice**

Jak jsem již nastínila, ve zkoumaném zařízení DLK Jasmínce sama lektorsky působím. Z toho logicky vyplývá, že můj vztah k lesní pedagogice je pozitivní. Tím samozřejmě vzniká riziko snížené objektivity, po dlouhém přemýšlení jsem však došla k závěru, že výhody vyplývající z mé pozice převažují nad nevýhodami, které jsem se pokusila ošetřit skrze následující způsoby.

#### **3.5.1 Způsoby zajištění objektivity**

Jako důležitý vnímám výběr záměru práce. Mým cílem je způsoby předcházení šikaně pouze popsat, nikoli objektivně zhodnotit jejich efektivitu. Při popisu způsobů předcházení šikaně navíc vycházím pouze z dat poskytnutých informanty v jejich rozhovoru, nikoli ze své zkušenosti. Svou zkušenost využívám pouze při popisu denního programu a filozofie zkoumaného zařízení, což jsou témata, u kterých riziko snížené objektivity nevnímám, protože spíše než odstup vyžadují hloubkové porozumění.



Samozeřejmě i informanti mají k lesní pedagogice pozitivní vztah, o získání jejich kritického pohledu jsem se snažila skrze zařazení několika otázek:

- Měli jste během výběru školky i nějaké položky proti?
- Museli jste na začátku překonávat nějaká úskalí?
- Umiš si představit, že by Jasmínka pro nějaké děti mohla být přímo nevhodná?
- Co myslíš, že si děti odnášejí do života – napadají tě i nějaká úskalí?
- A napadá tě něco, co v Jasmínce úplně nefunguje, co by se dalo dělat líp?

Na základě toho byly přidány dvě výzkumné podotázky:

- Jaké limity lesní pedagogiky vnímají informanti?
- Jaké jsou limity DLK Jasmínky v předcházení šikaně?

A ve snaze o jejich zodpovězení jsem zařadila kapitolu o limitech lesní pedagogiky v očích lektorů a rodičů a kapitolu o limitech Jasmínky ve vztahu k předcházení šikaně. Kapitola o kritice lesní pedagogiky je rovněž zařazena v teoretické části.

### **3.5.2 Výhody mé výzkumné pozice**

První nespornou výhodou je samotný přístup k zařízení a možnost sběru dat. S tím souvisí i ochota a otevřenost informantů. Například lektorka Justýna mi hned na začátku rozhovoru sdělila: *„Já to nemám moc ráda. Tím, že se známe, to není takovej problém, ale cizímu bych rozhovor asi nedala.“* Jako další výhoda se v průběhu sběru dat ukázala má znalost určitých termínů.

Poslední jmenovaná výhoda je možná nejdůležitější ze všech. Při zamýšlení se nad charakteristikou zařízení jsem detekovala roli implicitně sdíleného systému hodnot, který se promítá v celkové filozofii zařízení, rodičovské výchově i pedagogickém přístupu lektorů k dětem. Jelikož je tento systém sdílen implicitně, člověk z vnějšku by ho vůbec nemusel rozpoznat, a tak by mu mohlo uniknout několik zásadních prvků a souvislostí a mohl by mít rovněž problém porozumět určitým částem výpovědí informantů, ve kterých na tyto skutečnosti nějak odkazují či používají specifické výrazy.<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> Podrobněji viz kapitola 4.1.1.1 Sdílené hodnoty a jazyk, s. 36.

## 4 EMPIRICKÁ ČÁST – PREZENTACE VÝSLEDKŮ

### 4.1 LESNÍ PEDAGOGIKA

#### 4.1.1 DLK Jasmínka: představení, filozofie a pedagogický přístup

DLK Jasmínka je dětský lesní klub, který se nachází na okraji města uprostřed lesa. K dispozici má dům, v němž se nachází kuchyň, dvě místnosti pro školu a jedna místnost pro školku. Dále k němu patří velká zahrada, na které je také záhon a prostor pro několik zvířat: slepice, kachny, králíci, morčata, kočka. Zahradu obklopuje les, nedaleko je rybník, louky, pole. Dům poskytuje přístřeší za velmi nepříznivého počasí, jako jsou silné mrazy, deště či bouřky. Převážná část dní však probíhá v okolní přírodě či na zahradě, jelikož na pobytu dětí venku je přístup a program založen.

Příroda je velmi důležitým prostředkem vzdělávání. Děti se učí skrze bezprostřední zkušenost, pozorováním a zážitky. To shrnula Dominika, maminka dvou dětí docházejících do Jasmínky: *„Děti tráví hodně času venku a poznávají svět autenticky a ne zprostředkovaně pomocí knížek, obrázků a různých pomůcek. To je jeden z důvodů, proč jsme si Jasmínku vybrali. I z přezkoušení ve státní školce máme potvrzeno, že děti mají obrovské znalosti co se týče přírody, zvířátek, rostlinek, což není zanedbatelné, protože hodně lidí se domnívá, že v lesních školách, kde děti tráví hodně času venku, že se klade důraz čistě na pobyt venku a že neprobíhá předškolní příprava a že ty děti nejsou tolik připravené na školu. Tohle je jeden z ukazatelů, který mě uklidňuje, že to tak není. Děti se tam učí a učí se toho hodně.“*

Komplexně vystihnout, jaký pedagogický přístup k dětem Jasmínka zastává, není zrovna snadné, jelikož jak podotkla Maruška, ředitelka Jasmínky, *„striktně se nedržíme žádného vybraného pedagogického směru, ale necháváme se inspirovat různými inovativními směry v pedagogice.“*

Otázkou, jaký přístup k dětem Jasmínka zastává, jsem zahájila každý z rozhovorů. První slova, která lektory i rodiče napadala, byla: respektující, laskavý, partnerský, svobodný, založený na otevřené komunikaci, upřímný, individuální.

*„Přirozený, s důrazem na samostatnost dětí, volnost a svobodu,“* uvedla lektorka Denisa.

*„Takový, aby děti mohly zůstat samy sebou a nemusely se deformovat do představ o hodném dítěti“*, popsala maminka Markéta.

Lektorka Gabriela dodala: „*A ještě k tomu to sounáležení s přírodou, můžeme z toho čerpat. Jak si uvědomujeme procesy v přírodě, tak si je snáz uvědomujeme i v sobě.*“

Specifický je vztah lektorů s dětmi. Na webových stránkách Jasmínky se píše: „*lektor má roli průvodce, vede děti k samostatnému pozorování a prožitkům, které přináší nejen okolní příroda, ale život sám.*“ Vztah lektora a dítěte je spíše přátelský. Lektoři si neříkají učitelé, ale průvodci, protože za učitele je považována příroda. Děti lektory nejčastěji oslovují jmény a tykají jim. Stejně tak Maruška, která je z hlediska práva i struktury ředitelkou Jasmínky, se ve skutečnosti nazývat ředitelkou odmítá, a všichni jí oslovují pouze Maruška. Já však označení ředitelka v práci používám za účelem zřejmosti toho, že její znalosti určitých aspektů mohou přesahovat znalosti lektorů.

Projevy dětí, které by mohly být považovány za drzé a možná nepřijatelné, jsou brány pouze jako nevhodný způsob, jímž se dítě snaží vyjádřit. Namísto trestu se tedy lektoři snaží hledat způsob, jak komunikovat efektivněji, a hlavně zjistit příčinu, která za daným chováním stála. „*Rozumět tomu dítěti, že nějaký případný zlobení vychází z vnitřního rozpoložení a nemusí to být namířeno přímo vůči někomu, ale že se tak nějak cejtí,*“ popisuje lektorka Gabriela.

Partnerský přístup však neznamena, že lektor nemá svou přirozenou autoritu. To upřesňuje Maruška: „*Dospělý už má nějaké zkušenosti, je tady na tom světě déle a ty zkušenosti právě chce tomu dítěti předat. Jsou věci, o kterých rozhoduje ten dospělý, na základě komunikace s dětmi. Má rozhodovací možnost.*“

Oporu v pedagogické činnosti poskytuje dokument *Průvodce pro průvodce*, který je lektorům zasílán na začátku jejich působení. Popisuje pravidla, základní informace o denním rytmu a shrnuje zásady komunikačních a vzdělávacích prostředků do několika bodů, například:

„*Citlivě vedeme děti k respektu a úctě k sobě, k druhým, k dospělým a k prostředí, které je obklopuje.*“

„*Učíme děti řešit situace samostatně. Umět říct druhému, co potřebuji, co je mi nepříjemné, jak si o něco říct, jednat zdvořile.*“

„*Pro řešení situací používáme popisný jazyk, tzn. že popíšeme situaci a pak motivujeme dítě otázkou k řešení, např. „Na stole po tobě zůstal obídek. Co s tím uděláme?“*“

„*Tresty nejsou řešením – danou situaci si vysvětlíme a zeptáme se, jak to teď napravíme.*“

Většina lektorů v Jasmínce absolvovala kurz Letní škola pro pedagogy, kterou pořádá Asociace lesních mateřských škol. Jedná se o několikadenní akci stávající se z různých přednášek a workshopů o lesní pedagogice. Několik lektorů absolvovalo kurz Respektovat a být respektován, který je zaměřený na vzájemně respektující komunikaci.

Na webových stránkách se dále píše: „*Filozofii Jasmínky je poskytnout bezpečný a svobodný prostor nejen dětem, ale všem, kteří jsou do projektu zapojení – spokojenost přivodců, rodičů i dobrovolníků jde ruku v ruce se spokojeností dětí*“. Jasmínka má komunitní charakter. Lektoři, rodiče a různí přátelé se tu setkávají o víkendech, pečují o zahradu, zvířata, dům. Probíhají zde různé slavnosti a akce.

#### **4.1.1.1 Sdílené hodnoty a jazyk**

Lidé v Jasmínce jsou spojeni nejen skrze stejnou školu a společné setkávání, ale u mnoha z nich lze najít společné prvky v životním stylu. Vyskytují se tu různé alternativní způsoby stravování, jako je vegetariánství či veganství, specifické způsoby oblékání, jako je udržitelná móda a barefoot obuv, nebo například zájem o alternativní medicínu. Velmi patrný je také důraz na ekologii.

Jde o rozmanitá témata, ale vnímám u nich jeden společný prvek. Tito lidé jdou za hranici toho, co je dáno a předkládáno jako „takhle se to prostě dělá“. Mohlo by se nabízet i vysvětlení, že za takovým životním stylem mnohdy stojí pouze to, že je to aktuálně trendem, nebo že se tito lidé chtějí za každou cenu lišit. Polemizovat nad možnými příčinami je však mimo téma mojí práce a z možných interpretací považuji za nejpravděpodobnější tu, že jde o lidi, kteří se ke svému životu snaží stavět zodpovědně a kladou si otázky, zda to, jak se to dělá, dává jim osobně smysl, zda jim to vyhovuje a zda je to v souladu s jejich hodnotami a principy, a pokud ne, hledají nové způsoby.

Ne nutně, ale často, se tento životní styl pojí s určitým typem spirituality. Definovat, o jakou spiritualitu se jedná, by vydalo na samostatné téma, nicméně se mohu pokusit alespoň shrnout své postřehy. Jde o takovou spiritualitu, která není spojená s žádným náboženstvím, ale snaží se hledat vlastní pojetí duchovních otázek, opět z hlediska toho, co konkrétnímu jedinci osobně dává smysl. Člověk je zde vnímán jako součást většího celku. Tento celek je často ztotožňován s přírodou, která je oceňována atributem moudrosti, tudíž si zaslouží naši úctu a zároveň potřebuje naši péči. Je zde kladen velký důraz na zodpovědnost člověka nad svým životem, což se pojí rovněž se snahou o osobní

rozvoj, ve kterém je akcentována zejména snaha o etický život, co nejvíce v souladu s potřebami celku.

Těmto aspektům věnuji pozornost proto, že se odráží i v přístupu k dětem. Zejména pak tyto jmenované prvky: zodpovědnost každého člověka nad svým jednáním, úcta k přírodě a zdůrazňování významu celku jako opak egocentrismu.

Na celém jevu však považuji za nejpozoruhodnější to, že nic z popsaných prvků není explicitně pojmenováno, a přesto je to implicitně sdíleno. Je zde patrná shoda na předem nepojmenovaných otázkách. Zvolila jsem označení implicitně sdílený systém hodnot. Tento systém je sdílen naprostou většinou lektorů a rodičů.

Příkladem toho, že je tento systém hodnot sdílen implicitně, je specifický diskurz. Všimla jsem si několika slov, která jsou užívána ve smyslu, který by v jiném kontextu pravděpodobně nebyl pochopen, ale v Jasmínce mu všichni rozumí, aniž by jej potřebovali definovat. Například označením *potlačené* či *zlomené děti* jsou myšleny děti, které byly vystaveny přísné autoritativní výchově založené na trestech a odměnách, čímž se naučily především naplňovat představy o hodných dětech a tak potlačovat svou přirozenost, zejména hravost a kreativitu. Slovo *vědomě* je užíváno ve smyslu zodpovědně, s ohledem na určité etické či duchovní principy. *Nacítovat se* označuje způsob komunikace založený na empatii. Jedním z nejzářnějších příkladů je slovo „*intuitivně*“. Lektoři tak označují způsob, jímž přistupují k dětem, komunikují s nimi či řeší různé problémy. Právě „*intuitivně*“ lze chápat jako *dle implicitně sdíleného systému hodnot*.

Za další doklad implicitně sdíleného systému hodnot považuji způsob, jimiž jsou lektori vybíráni. „*Jestli jsou v souladu s lesní pedagogikou, to je asi zásadní věc, jestli jsou to lidé, kteří mají vztah k dětem a k přírodě, a jestli si lidsky v tom kolektivu sedneme, to je pro nás hodně důležité. Vzdělání, kolik mají zkušeností a tak dále, to samozřejmě hraje roli, ale ne tu hlavní. Víc jde o vztah k dětem, o to jak se chovají. Zájemce pozveme na jeden až dva zkušební dny, případně i více. My vidíme, jak komunikují s dětmi, jak se chovají v přírodě. A jestli si sedne s hlavním lektorem,*“ popsala ředitelka Maruška. Ve výpovědi je patrné, že při výběru lektorů je jedním z nejdůležitějších kritérií to, zda si „*lidsky sednou*“ se zbytkem kolegů. Explicitně definovat, co přesně to znamená, je nemožné. Všichni lidé v Jasmínce však „*intuitivně cítí*“, o čem je řeč.

### 4.1.2 Denní program

Konkrétní program každého dne vytváří hlavní lektor daného dne a vychází přitom z ročního vzdělávacího plánu, který vytváří Gabriela, hlavní lektorka pro školku. Dvě aktivity probíhají bezpodmínečně každý den, a to ranní a závěrečné kolečko. Nikdy však není stanoven pevný časový harmonogram, a tak je možné program v průběhu dne měnit. Děti mají možnost se k programu vyjádřit už ráno, ale i během dne lektoři program upravují v závislosti na jejich náladě, zájmu, energii či případné únavě. Například pokud se děti do některé aktivity zaberou, nespěchají na ně. Naopak pokud vidí, že jsou děti unavené, vrátí se z procházky dříve. Někdy je naplánováno několik her, ale děti samy spontánně vytvoří jinou aktivitu, a tak jí je dána přednost.

Další příčinou změn často bývá počasí, kterému je nutné se přizpůsobovat. Někdy se například lektoři s dětmi domluví, že se půjdou koupat do rybníku, ale pak se náhle zhorší počasí a tak musí zůstat v zázemí. Vypořádávat se s náhlými změnami již v předškolním věku je považováno za prospěšné a lektoři se dětem tímto snaží předávat poselství, že změna je součástí života. Důraz je však kladen na to, aby změna měla pádný důvod, který dětem vysvětlí.

#### 4.1.2.1 Ranní kolečko

Ranní kolečko je první společná aktivita každého dne, při které se děti a lektoři setkají. Nejprve se společně přivítají básničkou: „*Zdravím celý širý svět. Zdravím zemi, nebe, les. Slunce, co nám dává život. Vodu, která tiší žížeň. Zdravím Jasmínku i vás, všechno živé kolem nás (...).*“ Účelem je uvědomit si, že den budou trávit společně, a to nejen spolu, ale i s přírodou, a proto projevit úctu sobě navzájem i přírodě.

Po společném pozdravu je dětem obvykle položena určitá otázka. Může jít o otázku vztahující se k tématu, kterým se daný den chystají zabývat, nebo o otázku zcela prostou, například jak se vyspaly nebo jak se do školky těšily. Cílem je zahájit komunikaci a dát najevo, že na každém dítěti velmi záleží.

Poté lektor představí plánovaný program daného dne a děti mají prostor se k němu vyjádřit. Jasmínka zastává, že tento prostor dětem umožňuje utvářet si svůj vlastní názor a učit se ho projevit. Samozřejmě se velmi často vyskytnou odlišná až protichůdná přání a není možné vyhovět všem. Přístup však předpokládá, že právě konfrontace s rozdílnými přáními a názory je pro děti nesmírně obohacující a že je velmi dobře, že se s ním setkávají

již v tomto věku. Na těchto situacích se mohou učit dělat kompromisy a smířovat se s tím, že někdy je nutné ustoupit.

Důležitým prvkem kolečka je mluvící předmět, v Jasmínce jde o dřevěnou žabičku. Mluví pouze ten, kdo má žabičku. Tak se děti mohou učit dvě důležité věci – naslouchat a mluvit před větším množstvím lidí. Lektoři však žádné dítě do projevu nikdy nenutí, respektují jejich jedinečnost se všemi aspekty jako je introvertnější zaměření či ostych. Trpělivě mu dávají příležitost, každý den znovu a znovu, až ji jednou využije a něco poví.

#### **4.1.2.2 Závěrečné kolečko**

V závěrečném kolečku jsou děti dotazovány, co se jim daný den líbilo a nelíbilo. Velký přínos lektori spatřují zejména v otázce, co se jim nelíbilo, jelikož odpovědi jsou pro ně cennou zpětnou vazbou. Zároveň se tím děti učí, že je v pořádku sdělovat i kritiku a negativní informace, a že právě ve chvíli, kdy se o ně podělí, jim lektori mohou pomoci. I průvodci využívají závěrečné kolečko k poukázání na věci, které se jim líbily a které by si přáli zlepšit. Často se tak vrátí k nějakému konfliktu, který během dne proběhl, a tak je možné ujasnit si zbývající neshody.

#### **4.1.2.3 Volná hra**

Velký prostor je věnován volné hře, jelikož Jasmínka je přesvědčena, že dětem umožňuje rozvíjet se v mnoha oblastech, jako například v sociálních dovednostech. Protože si ve volné hře děti hrají samy, samy si i tvoří pravidla a učí se vzájemně se respektovat. Rovněž se učí, jak se v kolektivu prosadit a postupně zjišťují, které role jsou jim bližší.

Většinou si děti musí vystačit pouze s přírodním materiálem, a tak rozvíjejí svou představivost, kreativitu a fantazii. Tím, že dětem není nabízen neustálý program, jsou záměrně vystaveny nutnosti zabavit se samy, což je považováno za schopnost nesmírně cennou pro celý život.

Průvodce je samozřejmě celou dobu přítomen a děti v jejich volné hře může jemně směřovat, dávat jim různé tipy, rady a nápady, a případně zasahovat v situacích, které překračují hranice.

### 4.1.3 Limity lesní pedagogiky v očích lektorů a rodičů

Vnímané limity jsem se snažila zjistit například otázkou, zda si informant umí představit dítě, pro které by lesní pedagogika nebyla vhodná.

*„Určitě, takové děti jsou. I jsme takové měli, bylo jim nepříjemné být tak dlouho venku, když je špatné počasí. Ne každé dítě má radost z toho, že se může cachtat v kalužích. Jsou děti, které jsou choulostivější, a přestože se děti v Jasmínce otuží a zvyknou si, není to pro každé dítě,“* odpověděla maminka Dominika. Zmínka o náročnosti venkovního prostředí se objevila ve většině výpovědí. I lektori uváděli, že si ze začátku svého působení museli zvyknout na pobyt venku v zimě.

*„Co se týče systému a přístupu, tam si nedovedu představit, pro jaké charakterové nastavení dítěte by to mohlo být nepříjemné,“* doplnila Dominika o pedagogickém přístupu. Takový pohled byl rovněž častý. *„Jako pro děti je to jako asi pro všechny, ale ne všechny rodiče to zvládnou,“* řekla Justýna. *„Každý dítě určitě, ne pro každého rodiče,“* souhlasí Gabriela. *„Některým rodičům nemusí sedět, že maj děti tolik prostoru si rozhodovat o věcech samy,“* dodala maminka Adéla.

*„Důležitý je soulad rodičů, občas se stane, že jeden s tím souhlasí a druhý ne, a pak to drhne. Nebo když jedna maminka zjistila, že tu lezou na stromy, a to dítě, který do té doby bylo úplně v pohodě, se najednou začalo bát, protože ta maminka na něj ten svůj strach přenášela,“* popsala svou zkušenost lektorka Gabriela.

Z těchto výpovědí je patrné, že většina informantů je přesvědčena, že mimo nutnost pobývat venku, neexistuje dítě, pro které by pedagogický přístup Jasmínky nebyl vhodný. Přesto několik informantů poukázalo na prvky, které nemusí sedět samotným dětem. Maminka Adéla uvedla, že kamarádovi jejího syna v Jasmínce chyběly hračky. Maminka Markéta uvedla, že některé děti potřebují více vedení a ve chvílích volné hry se mohou cítit ztracené.

Za potenciálně problematický je vnímán budoucí přechod dětí do jiného typu školství. Ve vztahu k této otázce bylo jmenováno i několik výhod, jako dobré komunikační schopnosti, sebeúcta, sebevědomí a důvěra ve vlastní schopnosti. Stejně tak informanti uváděli několik vnímaných úskalí.

*„Kdyby šly do normálního zařízení, mohlo by pro ně být úskalí, že musí být v klidu. U nás se volně pohybují po zahradě a znají pravidla, na základě těch pravidel se chovají, ale v klasické školce tráví hodně času vevnitř, když se dělá nějaký program, tak tam musí*



*zůstat, i když ho to nebaví, nebo když zrovna není naladěný, to by mu mohlo dělat problém,*“ uvedla Maruška.

*„Děti nejsou zvyklé na formální autoritu, přestože už jsou poměrně velké, pět a sedm let, nemají úplně jasno v tom, jakým způsobem se používá vykání. Velmi často cizím lidem, kteří se k nim chovají přátelsky, tykají, protože když se k nim chovají přátelsky, tak jsou to přece přátelé,*“ popisuje maminka Dominika.

*„Kdyby jednal s učitelem v klasické škole tak, jako jedná s průvodcem, tak by to asi nebylo úplně v pohodě,*“ shrnuje maminka Adéla.

Rodiče však dodávali, že zatím se přechodu do jiného typu školství neobávají, jelikož minimálně první stupeň školy plánují rovněž v Jasmínce nebo podobném typu školy.

V návaznosti na kapitolu o implicitním systému hodnot ještě dodám, že rovněž u něj vnímám určitá úskalí. Právě proto, že není explicitně pojmenován, může být pro některé rodiče těžký k rozpoznání. Poté může docházet k různým konfliktům, zejména v oblasti očekávání rodičů.

K limitům se ještě vrátím na závěr následující kapitoly, kde je představím ve vztahu k předcházení šikaně.

## 4.2 ZPŮSOBY PŘEDCHÁZENÍ ŠIKANĚ

### 4.2.1 Pojímání šikany a jejích aktérů

Každý z rozhovorů jsem začala otázkami, co to je šikana, jak si představují agresora, oběť a skupinu ohroženou šikanou, a až poté jsem se ptala na způsoby předcházení. Tato posloupnost se mi jeví jako důležitá, účelem bylo nejprve zjistit, jak informant dané jevy pojímá, dříve než se budu ptát, jak se jim snaží předcházet.

#### 4.2.1.1 Pojetí šikany

V pojetí šikany byly zohledňovány fyzické i psychické aspekty, větší důraz byl kladen na ty psychické. Rodiče a lektori při popisu používali označení jako usurpování, vyčleňování, manipulace. Ve výpovědích se objevoval důležitý prvek, který šikanu odlišuje od běžných dětských konfliktů, a sice, že je to chování namířené proti jedinci, kterému se to nelíbí, a to opakovaně. Například maminka Dominika popsala šikanu takto: *„To, když se dítě nebo skupinka dětí dlouhodobě a cíleně chová k jinému dítěti způsobem, který je pro to dítě nepříjemný a který ho vyčleňuje z kolektivu. Od běžných dětských sporů, kdy se k sobě chovají ošklivě a nekamarádsky se odlišuje zejména tím, že ta oběť je stále stejná a že to dítě to vnímá negativně“*.

Ve výpovědích jsem nezaznamenala nic, co by se nějak zásadně lišilo od toho, jak je šikana pojímána v odborné literatuře. Neměla jsem dojem, že by něco zásadního bylo opomenuto, či že by docházelo ke stereotypním či jinak zkresleným představám. Naopak se mi jeví, že informanti jev dovedli poměrně komplexně vystihnout, samozřejmě každý s určitým akcentem na dílčí faktor, pravděpodobně vlivem jejich různých zkušeností.

#### 4.2.1.2 Pojetí agresora

U agresora byla akcentována jeho vlastní vnitřní nespokojenost a nejistota, kterou kompenzuje či zakrývá právě šikanou. Za pozoruhodný jev považuji, že ani v jedné z osmi výpovědí se nevyskytlo obvinění agresora. Příčina jeho chování byla hledána spíše v jeho okolí, či v nějaké jeho špatné zkušenosti, která ho dovedla k tomuto způsobu chování. *„Vlastně on je ta oběť, ale bohužel to neumí jinak ukázat,“* popsala agresora maminka Markéta.

Takové pojetí interpretuji jako doklad určité hodnotové orientace, kterou popisují v kapitole 4.1.1.1, akcentující toleranci a snahu jevy chápat ve své komplexnosti, snahu

zvažovat příčiny, neobviňovat a neodsuzovat. To, že se takový přístup projevoval ve všech výpovědích, považuji za projev toho, že je tato hodnotová orientace do jisté míry sdílená.

Příčina jejich vnitřního zranění byla v několika výpovědích přisouzena autoritativním stylům výchovy. *„Pokud ty dospělí po tom dítěti dupou, jsou extrémně autoritativní, to dítě nemá prostor na svůj názor a cítí se být na obtíž, tak prostě pak může inklinovat k tomuhle. Dostávají čochu doma a najednou maj prostor bejt někde oni ty, co si diktujou pravidla, tak co by ne,“* doplnila Markéta.

Lektorka Gabriela dodala svou zkušenost, že takové chování častěji pozoruje u dětí, které si prošly nebo právě procházejí rozvodem rodičů.

Lektorka Justýna však doplňuje, že ne vždy musí být příčinou rodinné zázemí: *„Hodně se dává obraz, že je to z těch špatnejch rodin, ale taky to tak nemusí vždycky bejt.“* Přichází s velmi zajímavým postřehem: *„Dneska je to taky tenkej led co se týká pohádek a různejch hrdinů, Ninjago a tak. Sice to zlo tam je vždycky poražený, ale zase zlem. To dobro používá jako nástroj ty agresivní věci. To vidí děti a začnou si hrát na tydlecty hrdiny. On si třeba může hrát, ale ten druhej si nehraje. A tu hranici nemusí úplně rozpoznat.“*

Na možný vliv pohádek nepřímou poukázala i lektorka Denisa, která při popisu jedné konfliktní situace použila tato slova: *„Snažila jsem se jim vysvětlit, že by to nedopadlo jako v nějakým komiksovým světě, ale že by to opravdu mohlo bejt špatný.“*

V obou těchto výpovědích se zároveň objevuje zmínka nějakého neuvědomění. Jelikož se jedná o děti v předškolním věku, právě neznalost se projevuje častěji než u těch starších. To popisuje i maminka Adéla: *„Takhle malý děti si někdy ani neuvědomujou, že na tý druhý straně je někdo, kdo fakt trpí.“*

#### **4.2.1.3 Pojetí oběti**

Výpovědi týkající se reprezentace oběti se poměrně lišily. Rozřadila jsem je do dvou skupin dle toho, z jakého úhlu informanti pojem zvažovali.

Někteří se zaměřili na možné charakteristiky oběti. Širokou škálu možných rizikových faktorů na straně oběti popsala lektorka Denisa: *„Může vypadat asi jakoby slabší, že třeba není takový, že by se hned do všeho pouštěl, že třeba má strach z něčeho, může to bejt nějaká odlišnost ve vyjadřování, nějaký vlastní svět ve kterým žije, tím pádem tak úplně*

*nezapadá, úplně mu nerozumí a přijde jim trošičku jinej, nebo výrazně mladší věk, že ty starší říkají ,hele tady to bude sranda, tady ho napálíme.‘ “*

V několika výpovědích se objevil akcent na určitou tichost, uzavřenost: *„To může bejt právě ta bytůstka, která se nechce moc projevovat, má strach ze svého projevu a často něco odsouhlasí, aniž by s tím vnitřně souhlasila. Takový miň se projevující, spíš ty uťáplíci,“* popsala Justýna. Gabriela doplnila nedůvěru ke světu, otevření ke zranění a absenci vnitřních zdrojů.

Část informantů však i na oběť nahlíží spíše z pohledu agresora. *„Myslím, že neexistuje nějaká typická oběť, spíš typický agresor, který si tu oběť dokáže předpřipravit tak, aby byla bezbranná vůči jeho postupům. Myslím si, že obětí šikany se může stát úplně kdokoliv. Každý má něco, co se může stát terčem narážek, poznámek,“* popsala maminka Dominika.

Napříč těmito dvěma pohledy se vyskytla poměrně velká shoda ohledně menšího sebevědomí oběti, či nedostatku její síly se agresorovi postavit. To doplňuje i Dominika: *„Asi jediné, co tam je, že to dítě nemá dostatečně zafixované postupy vyjadřování nespokojenosti. Klasické ,ne, nelíbí se mi to, nedělej mi to‘. Pokud dítě tohle nemá zautomatizované, aby to použil, a tak zarazil tu agresi hned v samém počátku, plus případně pokud nemá tolik vnitřní síly, aby se s tím svěřilo. Ale to je velká síla, která je potřeba, takže se ledasjaké dítě může stát obětí.“*

#### **4.2.1.4 Pojetí šikanou ohrožené skupiny**

I v pojetí šikanou ohrožené skupiny záleželo na tom, z jakého úhlu se informant na téma podíval. Jmenované faktory jsem rozdělila na „vnitřní“, týkající se určitého klimatu skupiny, a „vnější“, předem dané. V praxi samozřejmě dochází k rozmanité vzájemné interakci.

Z předem daných faktorů maminka Dominika zvažovala velikost skupiny: *„Zejména pak větší kolektivy, kdy zákonitě dochází k tomu, že děti nemají příležitost se tolik poznat, aby se mohly kamarádit i s výrazně odlišnými individuálními nastaveními ostatních dětí, vznikají pak různé skupinky a dynamika vztahů je mnohem větší než v menší skupince, kde jsou děti v podstatě nuceny k tomu, aby dovedly vyjít se všemi, protože nemají takovou možnost si vybrat někoho jiného.“* Lektorka Justýna zvažovala například peníze jako potenciální prostředek vzájemného srovnávání se.

Z faktorů týkajících se spíše klimatu skupiny byl opakovaně jmenován strach projevit svůj názor a tendence srovnávat se. „*Vlastně je to o tom srovnávání. V momentě, kdy ten kolektiv je nastavený na to srovnávání, tak se nerespektují ty odlišnosti,*“ popsala lektorka Gabriela. Náchylnost skupiny ke konformní toleranci šikany byla příkládána autoritativní výchově, jak popisuje například Markéta: „*Protože vyrostli v autoritativním prostředí, který se jich neptalo na názor. Jestli to, co po nich okolí chce, jestli jim to dává smysl.*“

#### **4.2.2 Způsoby předcházení šikaně**

Jak v rozhovoru uvedla ředitelka Maruška, Jasmínka nemá ucelenou metodiku prevence šikany. „*Preventivní kroky jsou však zahrnuty do vzdělávacího plánu a do našich obecných postupů. Ty obecné postupy jsou vlastně prevencí proti šikaně samy o sobě,*“ upřesnila.

Právě zmíněné obecné postupy jsou předmětem zkoumání této kapitoly. Za velmi zajímavou považuju velkou míru lektorské shody, která se v průběhu kódování ukázala. Ve výpovědích jsou samozřejmě přirozené rozdíly, vlivem zkušeností lektor akcentoval ve vztahu k určitému tématu určitý prvek a ve vztahu k jinému tématu zase další prvek, ale žádný z lektorů žádný prvek neopomenul. Velkou míru shody opět interpretuji jako doklad implicitně sdíleného systému hodnot a norem.

Bylo by však zkreslující představit celou prevenci šikany v Jasmínce jako postavenou pouze na implicitně sdíleném systému. Existuje několik oficiálních dokumentů, ze kterých lektori ve své pedagogické činnosti čerpají. Hlavním z nich je již zmíněný *Průvodce pro průvodce*, který mimo jiné pojednává právě o řešení sporů mezi dětmi.

Jednotlivé prvky představují odděleně pouze za účelem přehlednosti práce. Ve skutečnosti spolu úzce souvisejí, mnoho z nich je na sobě přímo závislých. Ve výpovědích se vyskytují společně, stejně jako v praxi.

##### **4.2.2.1 Respektující přístup**

Respektující přístup byl představen již v kapitole 4.1.1. Účelem této kapitoly je vystihnout, jaký má v očích lektorů a rodičů význam ve vztahu k předcházení šikaně.

Hlavní přínos vidí lektori v tom, „*aby se děti učily sebevědomí, aby si uměly stát samy za sebou, za svým názorem a nepodléhaly manipulaci,*“ jak shrnuje například Maruška.

Tento pohled sdílejí i informanti z řad rodičů. „*Já jako rodič to vidím tak, že si kluci odnáší nějaký pocit důležitosti sebe sama, větší pocit důvěry v sebe, že jsou důležitý, že jejich názor je důležitý,*“ popisuje maminka Táňa.

Jelikož byl v pojetí oběti vyjádřen předpoklad nízkého sebevědomí, respektující přístup je považován za významný prvek prevence. Vztah nízkého sebevědomí a přístupu ve školce popsala například lektorka Denisa: „*Nejsem schopná říct, kde to vzniká u těch dětí, ale představa, že jdou do školky, kde jim je všechno určovaný – tohle musíš, zákazy, příkazy... – že to je pak ještě horší, protože to pořád víc a víc tlačí na snižování sebevědomí toho dítěte, kdežto v tý Jasmínce, kde má tu volnost a když nechce, nemusí se zapojovat do té konkrétní aktivity, která mu není příjemná, tak to si myslím, že pomáhá, že to dítě se necítí, že ho pořád ovládá někdo jinej, ale že se občas může rozhodnout samo.*“

Několik informantů vyjádřilo předpoklad, že je-li dítě učeno podléhat formální autoritě učitele, především pokud autorita stojí na strachu, snadno pak podlehne například spolužákovi, který svou autoritu postaví rovněž na strachu. Toto riziko se v očích lektorů a rodičů eliminuje právě díky respektujícímu přístupu. „*Na respektující úrovni fungují právě i průvodci, že ty děti neberou jako ‚my jsme učitelé a vy nás musíte poslouchat,‘ ale je to všechno domluvou a učí to děti, že i s dospělými se dá jednat na férovku jako rovný s rovným,*“ popisuje maminka Adéla.

V pojetí agresora byla popisována vnitřní nejistota. Lektori věří, že respektujícím přístupem mohou pomoci i s tímto typem nejistoty, a tedy že respektující přístup může být preventivně účinný i ve vztahu k potenciálním agresorům.

Maruška na mou otázku, jak dovede Jasmínka pomáhat agresorovi, odpovídá: „*Dostává stejný prostor. Povzbuzujeme ho v něčem, co se mu povedlo. Povzbuzujeme ho v další činnosti, v zapojení se do kolektivu*“.

„*Myslím, že s tím můžeme udělat hodně už tím, že mu jsme vzorem. Že se sami dokážeme snížit na jejich nebo pod jejich úroveň. Že když jsem větší, starší, „chytřejší,“ nemusí to znamenat, že musím mít pravdu a že musím mít navrch,*“ doplňuje Justýna. Právě zmíněná snaha působit na dítě jako vzor, který chce samo následovat, je jedním z dalších aspektů, jimiž je popisován respektující přístup. Příklady popisované Justýnou lze shrnout a

označit jako prostor pro chyby. I v dalších výpovědích se objevilo, že díky tomu, že ani lektor se nebojí udělat a hlavně přiznat chybu, si i dítě může osvojit tento postoj.

Respektující přístup dále obnáší určitou volnost, možnost volby. Maminka Markéta vyjádřila předpoklad, že *„tím, že ty děti nejsou vysloveně do ničeho nucený – ,ted' to musíte dělat, protože to musej všichni‘ – může vznikat míň vzteku v dětech.“*

Respektující přístup v sobě zahrnuje také respekt k jedinečnosti každého z dětí, tedy i respekt k odlišnostem. Gabriela popsala: *„Nepodporujeme srovnávání. Respektujeme, že dítě má talent na tohle, ale v tomhle nevyčníká. Tak ho do toho necpeme a neříkáme mu: jé, ty seš ťulpas‘ a naopak u jinýho zas: jé, podívejte, jak to má hezký.‘ Dáváme prostě zpětnou vazbu tím, že popisujeme, ale nehodnotíme. Tím si ani děti neosvojují, že musí druhý hodnotit a víc je berou jaký jsou.“*

*„Dáváme najevo, že jsme si všichni rovni, bez ohledu třeba na tu sílu, věk,“* dodává Justýna.

Respektující přístup je rovněž vnímán jako základ pro otevřenou komunikaci, jelikož umožňuje a navozuje důvěru. *„Ty děti z nás nemaj strach, můžou nám cokoli říct,“* říká Denisa.

#### **4.2.2.2 Otevřená komunikace**

Komunikace byla zmiňována jako hlavní nástroj řešení dětských sporů a konfliktů. *„Hlavně o tom mluvíme, navrhujeme nějaký řešení: ,Co se stalo, co by komu pomohlo, co to dělá s druhým, když ty děláš tohle,‘ “* odpovídá Táňa na mou otázku, jak se v Jasmínce řeší konflikty.

*„Snažíme se jim ten prostor dát, vyslechnout ten názor, když dojde k tomu konfliktu, všech těch zúčastněných v tom konfliktu,“* popisuje Justýna s důrazem na důležitost toho, aby všechny děti dostávaly stejný prostor. Ten akcentovali i další lektoři, například Denisa: *„Snažíme se zajišťovat, že když nějaké to dítě mluví, poslechnout ho do konce. Že se nebudou bát, že bysme vyposlechli jen toho, kterej víc křičí, je víc slyšet. Že neposloucháme jen toho, kterej si to umí prosadit. Dát všem najevo, že poslechneme všechny úplně stejně. A i to těm dětem říkat ,když nechceš mluvit tady přede všema, ale potřebuješ mi něco říct, tak půjdeme stranou.‘ A ten čas jim dát. A když to nejde, a my mu řekneme počkej, tak pak za ním fakt jít, protože jinak to vzdá. Udělat si čas i na to dítě, který mi to není schopný zopakovat dvacetkrát, řekne mi to třeba jen jednou, protože se*

*stydí, a i když nemám čas, tak pak za ním jít: ,tak co si potřeboval?‘ Aby vědělo, že není opomenutý, i když nemá přirozenost si to prosadit.“* Denisa takto odpovídala na mou otázku, jak přístup Jasmínky může pomáhat potenciálním obětem. U těch totiž vnímá, stejně jako několik dalších informantů, určitý strach se prosadit.

*„A to si myslím, že je dost častý, že se ty děti šikanovaný bojejí mluvit a jsou utápnutý, a to si myslím, že my v tý Jasmínce rozvíjíme, třeba zrovna v těch kolečkách, že chceme po těch dětech, byť jim to třeba není příjemný, aby ten svůj nějaký pocit z toho a názor na ten den, aby nám to řekly, což je třeba součástí tý prevence,“* navazuje Justýna.

*„Myslím, že se to i děje, když někdo někomu opravdu nějak ubližuje, nebo mu říká něco nehezkého, ač to tak třeba ani nemyslí, ale prostě to druhé dítě to tak vnímá, tak že většinou opravdu přijdou. Jsou prostě zvyklý s námi komunikovat a není tam ta bariéra,“* zhodnocuje Denisa vnímanou efektivitu otevřené komunikace.

Není to však jen podpora dětí k tomu, aby se nebály svěřit, co se ve výpovědích objevuje jako vnímaný přínos otevřené komunikace ve vztahu k prevenci šikany na straně potenciálních obětí. Jako další důležitý přínos je vnímána podpora dětí v říkání ne. To shrnuje Maruška: *„Když se objeví nějaké náznaky, snažíme se o tom mluvit, a vedeme děti, které byly třeba obětí, aby si stály za svým názorem, že můžou říct ,tohle já nechci dělat, tohle se mi nelíbí‘. Aby neměly strach se vyjádřit.“*

Další prvek, který byl ve výpovědích v souvislosti s komunikací zmiňován, byla upřímnost. Maminka Markéta popisuje upřímnost ze strany lektorů k dětem jako jedno ze svých hlavních kritérií výběru školky pro svou dceru: *„Já jsem hledala lidi, který ve školce budou k dětem co nejvíc upřímný. Nebude se všechno balit do chválení a odměn nebo trestů a vyhrožování, ale půjde o upřímnost – ,hele, tohle je problém, tohle se musí řešit takhle.“* Podporovaná je i upřímnost dětí k lektorům: *„Máme naučený, že můžou říkat svoje názory,“* zmiňuje Denisa.

Za velkou pomůcku v otevřené komunikaci a upřímnosti je považováno závěrečné kolečko, které ve své výpovědi neopomenul žádný z lektorů. *„Hodně užitečný mi přijde kolečko: ,co se ti líbilo, co se ti nelíbilo‘. Říct i co se jim nelíbilo, říct i negativní věci, to se mi hodně líbí, to jsem neznala dřív,“* popisuje Táňa.

Justýna popisuje kolečko jako *„důležitý moment dne, kdy si to můžou vyslechnout i ty nezúčastněný a třeba nabít pocit, že když problém mají, můžou ho říct nahlas.“* Dotýká



se tak tématu, který se objevil také ve více výpovědích. Lektori vnímají, že díky tomu, že se konflikty probírají otevřeně a společně, i nezúčastněné děti se tak zprostředkovaně učí způsobům řešení. „Často se to tak i děje, že ty děti opravdu, když se nějaké dítě chová tak, že překračuje pravidla, tak děti samy to projeví a řeknou si to,“ popisuje Maruška. „V závěrečném kolečku jsem zažila hrozně hezkej okamžik, že jsme si o tom povídali, a třeba Honzík dostal zpětnou vazbu nejen od nás lektorů, ale i od dětí. A nejen negativní zpětnou vazbu, ale i odpuštění. To bylo hrozně silný, díky tomu mohl cítit to bezpečí v tom kolektivu a začít od znovu,“ navazuje Gabriela s akcentem na zpětnou vazbu a odpuštění.

Gabriela také popisuje důraz kladený na schopnost omluvit se: „A je fér, když udělám chybu, tak se omluvit. Aby tam neviselo něco ve vzduchu, co by narušovalo budoucí vztah. Vytvořit si, co jsem udělal špatně, jak bych to mohl příště udělat jinak, a uvědomit si, že s tím člověkem chci dál kamarádit. A i kdyby ne, je slušnost se omluvit.“

#### **4.2.2.3 Pravidla a hranice**

Jak již bylo popsáno v kapitole o respektujícím přístupu, z výpovědí lektorů i rodičů vyplývá, že je dětem ponechána velká volnost a důvěra. Jako nezbytnou podmínku fungování však dodávají nutnost hranic a pravidel.

Pravidla jsou shrnuta v dokumentu Průvodce pro průvodce. Jsou rozdělena do několika oblastí: pravidla v lese, pravidla u ohně a vody, lezení po stromech, klacky a kameny, práce s nožem a sekerou, pití, pravidla o zvířátkách. Dětem jsou tato pravidla často připomínána, přinejmenším v každé relevantní situaci.

Mimo obecná pravidla a hranice jsou zvažovány i osobní hranice dětí a lektori se snaží vést děti k tomu, aby si za svými hranicemi stály a také aby respektovaly hranice svých kamarádů. Justýna na mou otázku, jak by řešila konflikt, kdy jedno dítě vnímá situaci jako hru, zatímco pro druhé dítě je to nepříjemné, odpovídá: „Asi bych se snažila dopřít, jestli to máme nastavený stejně a hlavně jestli to oni mají stejně. Ujasnění si hranic hry. Vzájemně mezi nima, aby chápali ty hranice.“

Maruška udávala pravidla jako jeden z prvků, které v jejích očích pomáhají předcházet rozvoji šikany ze strany agresora. „Také je důležité dát mu jistá pravidla, aby věděl, že takhle se nechováme. Běžně používáme to, že i slovo dokáže ranit. A když někdo něco nechce dělat podle něho, tak že to neznamená, že ho nemá rád, ale že to v tuhle chvíli nechce dělat a má na to nárok.“

Z výpovědí vyplývá, že pravidla jsou považována za důležitá, nicméně daleko větší důraz je kladen na kompetence dětí, jak popisují v následující kapitole. Souvislost přisuzují patrnému důrazu na vnitřní motivaci a negativnímu vymezování se vůči motivaci vnější, které se v rozhovorech rovněž objevovalo. Striktně nastavená pravidla jsou považována za spíše negativní jev. Maminka Adéla udává: *„Když jsou hodně striktně nastavená pravidla, paradoxně hrozí větší šikana. Protože spousta dětí je striktníma pravidlami frustrovaná, a pak si to potřebují vybit.“*

Strach z toho, že širěji nastavená pravidla by pro děti mohla být těžší k pochopení se nevyskytuje. Maminka Dominika naopak popisuje: *„Jsou nastavena širěji, volněji, a zároveň jsou jednoznačnější a jednodušší k pochopení.“*

#### **4.2.2.4 Podpora kompetencí dětí a lektor jako záchranná síť**

*„A rozhodně když za mnou přiběhne, první moje otázka je ‚a řekls mu to, že se ti to nelíbí?‘ Aby to zkusil řešit sám. A když řekne, že mu to neřekl, tak ho tam pošleme, on se vrátí třeba s jinou, že mu to stejně dělá, tak pak mu pomůžeme a ukážeme mu, jak se to řeší. Nejdřív aby si to vyřešil sám, a když mu to nejde, tak to vyřešíme s ním. V tom smyslu, že mu ukážeme, jak by to mohl příště řešit,“* odpovídá Gabriela na mou otázku, jak se v Jasmínce řeší dětské spory. Zmiňovaná věta *„a řekls mu to, že se ti to nelíbí?“* se objevila ve třech dalších výpovědích, což interpretuji tak, že jde o poměrně ustálené slovní spojení používané jako častý prostředek komunikace s dětmi.

*„Nechat ty děti, dokud to jde, ať si to vyřešej samy, protože je to hrozně důležitý a často to uměj vyřešit úplně suprově, takový ty drobný věci,“* souhlasí Denisa a doplňuje, jak to ovlivňuje celou skupinu: *„A třeba nejen ty dva, co jsou v tom konfliktu, ale někdy už se zapojí děti okolo, protože už třeba vědí, co jim na to říkáme, už mají ty nápovědy.“*

Maminka Adéla popisuje podporu samostatnosti dětí dokonce jako jeden z hlavních vnímaných přínosů Jasmínky pro jejího syna: *„Je hodně kladený důraz na samostatnost dětí. Až prvky samohlídání, děti vědí jaký sou rizika, někdo nad nima dohlíží, ale tak jako že je nechává, dokud to není nebezpečný. Průvodci zasahují docela málo, snažej se, aby si věci vyřešili děti samy. A myslím, že zrovna pro Štěpána je tohle super, tohle on potřebuje. Teď chodí rok a půl a přijde mi, že je to znát, že se naučil v kolektivu samostatně fungovat, prosadit se a zároveň někdy i ustoupit.“*

Na kompetence dětí informanti nesází pouze v případě těch, kterým bylo v daném sporu ublíženo, ale rovněž v případě těch, které spor spustily. Spíše než ve funkčnost vnějších pravidel věří v nějaké vnitřní zásady dobra v dětech. Že jejich současné chování není vhodné, se jim snaží ukázat na přirozených důsledcích. „*Ukazovat jim důsledky toho, co to obnáší. Zasáhnout, když je to přes míru a ukázat jim, jak se cítí ten druhý. Na nějakém případě jim říct „pamatuješ si, jak ty ses cejtil?“ Tohle jim přijde pak pochopitelný, protože ty agresori, zvlášť když jsou to děti, si neuvědomujou, že na tý druhý straně je někdo, kdo fakt trpí,*“ popisuje maminka Adéla.

Tento způsob řešení, ve kterém je kladen velký důraz na schopnost dětí vyřešit si spory samy, je rovněž považován za vhodnou prevenci tomu, aby šikana vůbec nevznikala. „*Ale samozřejmě něco už je nad jejich mentální možnosti,*“ upřesňuje Denisa s vědomím, že takový způsob nelze použít vždy.

„*Jsou podporovaný v tom, aby si to vyřešily samy, ale pokud už to bude moc, tak přišly a vědí, že tam mají tu důvěru, že ta autorita tam je a kdyžtak zasáhne, kdyby to nezvládly samy,*“ říká maminka Adéla.

V závažnějších případech a vyhrčenějších situacích lektor okamžitě zasahuje. To popsala například lektorka Denisa, když mi vyprávěla o situaci, kterou vyhodnotila jako nebezpečnou: „*Reagovala jsem opravdu hodně rychle, protože jsem se bála, že by se stal úraz, takže tam jsem zvýšila hlas a rychle to zatrhla.*“

Ve výpovědích však bylo zdůrazňováno, že v podobných situacích spor zásahem lektora nekončí, ale je nutné se k němu později vrátit. V Průvodci pro průvodce se píše: „*Jak sami víme, konflikty probíhají na začátku v emoční rovině a dítě nemusí pochopit a ani slyšet, co mu říkáte. Je dobré konflikt zastavit a dovysvětlit si situaci s odstupem času, např. při závěrečném kolečku. Určitě ale v ten stejný den.*“

#### **4.2.2.5 Nenálepkování a zjišťování příčin**

V průvodci pro průvodce se píše: „*Nejlepší je přistupovat k oběma nezaujatě, pokusit se o spravedlnost (uvědomujeme si, že agresor má většinou vnitřní konflikt).*“

Tento prvek, který se objevil i ve všech výpovědích, jsem označila jako nenálepkování a zjišťování příčin. *Nenálepkování* znamená, že při řešení sporu nejsou děti zařazeny do určitých kategorií, například pod nálepku „ten zlobivý“. Prvkem zvaným *zjišťování příčin* je myšlena ochota a snaha lektorů zjišťovat, co za daným sporem skutečně stojí.

*„To není spor z té konkrétní minuty, ale může za tím být něco co jeden druhému udělal předtím, a před hodinou.. Nepodlehnout prvnímu dojmu, hledat příčiny. Neznámená to, že jeden je dobrý a druhý špatný, ale prostě něco za tím je a má to nějaký důvod,“* popisuje lektorka Táňa.

Stejná zásada se projevuje také při probírání konfliktů v závěrečném kolečku: *„Nemusíme rozebírat, kdo to udělal, ale že si chceme obecně říct, že takhle ne.“*

Snahu chápat příčiny lektorka Denisa popisuje jako jeden z hlavních způsobů, jak zamezit rozvoji šikany ze strany agresora. *„Když se něco takového stane, tak to můžeme rozebrat konkrétně tu situaci a třeba se právě zamyslet s průvodci nad tím, proč to ten jedinec dělá, pak třeba promluvit s rodičema, kde se to v něm bere, že má tuhle potřebu nebo tužbu někomu ubližovat nebo ho zesměšňovat nebo něco takového. Je tam ta snaha pochopit vlastně ty příčiny, proč tak jedná, protože jedině odstranění těch příčin to může vyřešit, jinak se to bude dít skrytě.“*

Prvek nenálepkování vnímají a pozitivně oceňují i rodiče. *„Z toho dítěte, co ten incident způsobilo, se z něj nikdy nedělá jako ‚ty seš ten zlej, uličník, co tady ubližuje.‘ Řeší se to jako ‚stalo se to, je to špatně, potřebujeme to řešit jinak‘. A neškatulkuje se tam, protože ve chvíli, kdy ten kluk spadne do nějaký kategorie, on už se v ní potom drží,“* popisuje maminka Adéla.

#### **4.2.2.6 Význam přírody**

Příroda se ve výpovědích objevovala především ve vztahu k umožnění fyzického vybití, jak o tom pojednávám v následující kapitole o práci s agresí.

Gabriela popsala svou zkušenost, že pobyt v přírodě dětem předává odvalu a poznání svých možností: *„Vidím překážku v lese, přeskočím ji. Vím, že na to mám a není tu nikdo, kdo by mě v tom zablokoval. Když cejtím, že na to mám, tak do toho jdu. A taky odhadovat ty svoje síly. Znat, do čeho můžu vstoupit a do čeho ne. Když lezu na strom, vím kam můžu, a když mám strach, tak už ne.“* Tato důvěra ve vlastní schopnosti se pak může promítat i do dalších oblastí života, jako jsou právě vztahy s vrstevníky.

Justýna, která v pojetí agresora poukázala na vliv pohádek, zmínila ještě jeden význam přírody pro prevenci šikany: *„Odžívat s nima tu realitu. Ukazovat jim, že když do něčeho bouchnu, že to bolí, a že i ta moucha, kterou zabiju, má nárok na život, že to není tak, jak*

*je to v těch pohádkách, kde se vystřelí púlka města, všechno vybuchne do vzduchu a vlastně se nic neděje...“*

#### **4.2.2.7 Práce s agresí**

Agrese je pojímána jako něco, co se v lidech přirozeně vyskytuje a proto se v Jasmínce snaží dát prostor k jejímu uvolnění. *„Mě přijde, že ta agrese v těch dětech je a že se s ní musej naučit nějak zacházet. A je to přes tu neustálou komunikaci a zároveň uvolňování té agrese do něčeho jiného. Skrz nějaké hry, kde se vyřvou a vyběhají a třeba si i zažijou ‚ted’ na někoho útočím, ale neublížím mu.‘ Útočný hrátky, kde si vybiju tu agresivitu, seznámím se s ní v sobě, ale nemá to dopad destrukce,“* popisuje Gabriela.

O možnosti vybití se jakožto o přínosném prvku prevence mluvila i maminka Markéta: *„Vezmu klasické obrázky – nějaký kluk je takové agresivní raubíř, tak ho v tu chvíli nesrazíš s tím, že ‚nesmíš tady házet kameny a za trest půjdeš dovnitř’, ale ‚tady to můžeš vybit. Nesmíš nikoho zranit, ale házej a mlat’ s nima.‘“*

Kromě her a sportu, kde k uvolňování agrese dochází, v Jasmínce umožňují i tzv. bojové hry, což znamená, že děti mají dovoleno se prát. Více než kde jinde však byla ve spojení s bojovými hrami zdůrazňována pravidla: *„Aby tam byl oboustranný souhlas, aby byly strany vyrovnané a aby se okamžitě přestalo, když jeden z nich řekne dost.“* Lektor působí jako záchranná síť, hlídá bezpečnou mez a v případě potřeby zasáhne. *„Samozřejmě musíme ohlídat to, aby se to nevyhrotilo a nebylo to nad míru,“* popisuje Denisa.

Stejně jako u jiných prvků se i tady objevovala kritika vnější motivace. Trestání agresivních projevů bez adekvátní katarze by dle informantů vedlo pouze ke krátkozrakému potlačení. *„My to dítě můžeme buď autoritativním způsobem utlumit, vnitřně ho zabít, udělat z něj hodnýho chlapečka, kterej je ale vnitřně frustrovanéj a v dospělosti vybuchne, nebo ho s tím seznámovat, že se s tím musí naučit zacházet,“* říká Gabriela.

#### **4.2.2.8 Specifika skupinové struktury**

Ve výpovědích se rovněž objevovaly zmínky o tom, že funkčnosti výše popsaných prvků výrazně napomáhají určitá specifika skupinové struktury, zejména pak méně dětí a více lektorů. Ve školce je maximálně 15 dětí na den a vždy jsou s nimi dva lektoři.

V několika výpovědích se objevil předpoklad, že právě díky tomu si mohou lektoři snáze všimnout, co se mezi dětmi děje, mají prostor pít se po příčinách, možnost zvažovat individuální odlišnosti dětí a čas přistupovat ke konfliktům s trpělivostí nutnou k tomu, aby v nich byly využity rovněž kompetence dětí.

Menší kolektiv je sám o sobě vnímán rovněž jako určitá eliminace rizika rozvoji šikany. Maminka Dominika na mou otázku, zda může Jasmínka nějak předejít rozvoji vlastností agresora, odpověděla: *„Myslím, že ano, že právě ten malý kolektiv ve kterém má každý možnost pro svou individualitu, pomáhá tomu, že ty děti nemají potřebu této motivace šikany.“*

Lektorka Justýna vnímá *„to, že máme věkově smíšenou skupinu“* jako způsob prevence směrem k celé skupině. Školka totiž není rozdělena, děti od 3 až do 6 let jsou v jedné skupince. Navíc si během volné hry často hrají i se školáky, což Justýna rovněž popisuje jako faktor pomáhající uvědomování si rovnosti.

Dále bylo jmenováno střídání dětí. *„Vybírají si docházku, některé chodí pět dnů v týdnu, ale mají možnost chodit i méně dnů v týdnu. Nejčastější docházka u nás je tři dny v týdnu,“* popisuje Maruška, ředitelka Jasmínky. Tento prvek lektorka Denisa považuje za prospěšný ve vztahu k prevenci šikany. Ve své výpovědi popsala svou zkušenost, kdy jednomu opakovanému konfliktu pomohlo, *„když ten vůdce, nebo zkrátka ten, na kterého skupinka víc dá, když má možnost být s tím vystrkovaným, slabším, když mají možnost být spolu bez těch ostatních, jen oni sami dva.“* Vnímá, že to je možné právě díky tomu, že se kolektiv během dní proměňuje: *„Někdy že tam nejsou všichni, jako ta skupinka celá, a byli tam jednotlivěji, tak se s tím dalo líp pracovat.“* Souvisí to jistě i s tím, že díky střídání dětí se netvoří tak pevné nepropustné skupinky.

Maminka Markéta také poukázala na pestrost, kterou považuje za prevenci vzniku šikany na základě srovnávání: *„Jsou tady vegani, lidi co chodí bosí... různý typy lidí, hodně mi to přijde rozmanitý, a i se ty děti znaj s těma rodičema a tak, a možná víc vidí pestrost tý společnosti, a potom se nemusí napadat kvůli tomu, že tenhle má brejle a tenhle je snědší.“*

Pod specifika skupinové struktury jsem zařadila i dílčí prvek spolupráce a souladu lektorů. Ten byl explicitně zmíněn v několika výpovědích. Například Denisa popsala, že

při řešení jednoho konfliktu na ni lektoři v dalších dnech navázali, vraceli se k němu, věnovali mu zvýšenou pozornost.

Navíc ho vnímám také z vysoké koherence výpovědí lektorů. Jejich pohledy se do velké míry shodovaly, a to nejen co se týče obecných postupů, ale často také zcela konkrétních situací a konkrétních dětí.

Posledním vyzpovězovaným prvkem je zapojení rodičů. Tento prvek je silně spojený s prvkem pátrání po příčinách. Jak jsem již popsala výše, lektoři se v situacích, kdy se dítě chová agresivně, snaží zjišťovat, co ho k tomu vede. Právě za tímto účelem si často i promluví s rodiči, aby společně mohli příčinu zjistit a vyřešit.

Sami rodiče tento prvek vnímají pozitivně. „*Setkala jsem se i s několika případama, kdy to řešili průvodci s rodičema, když to dítě se už chovalo přes čáru, ale jako upozornění: ,došlo k tomuhle incidentu, my jsme to řešili tak a tak, abyste o tom věděli, ‘ ‘* popisuje maminka Adéla a zmiňuje se i o komunikaci mezi rodiči: „*Funguje to dobře mezi rodičema, nemaj pocit, že támhleto dítě šikanuje moje dítě. My si to pak vyříkáme ,hele mě to mrzí‘ – ,jasné jasné, stane se. ‘ ‘*

### **4.2.3 Jeden případ rozvinutější šikany**

Ve třech výpovědích byl popsán jeden případ rozvinutější šikany, který se v Jasmínce v minulosti odehrál. V citacích se objevují jména aktérů, pro přehlednost tedy již na začátek upřesním, že Laura byla popisovaná jako agresor a Klárka jako hlavní oběť. Maminkou Laury je Sára. Původní jména jsem samozřejmě nahradila jmény fiktivními.

„*S tou Klárkou a Laurou by se to možná dalo nazvat šikanou. Laura šikanovala i jiné děti, manipulovala je a naváděla. Ještě to neuměla dělat úplně skrytě, ale ze mě měla respekt, ale když jsem nebyla na dosah, hned využila situace a někoho atakovala svou šikanou, třeba i u jiných lektorů si to dovolila. Hledala skulinky, kde by mohla. Takže to jsme řešily se Sárrou, ale ona to nevzala a odešly. Řešili jsme to dlouho, snažili jsme se ji neodstrčit, neoznačit jako toho zlého, ale vygradovalo to až do té míry, kdy ty děti ji nedávaly a už ji označovaly za agresora samy. Potom odešly. Takže to pro nás bylo dobře. Bylo to zajímavé, bylo to na pravidelnou terapii, ale Sára ji objednala za půl roku, byly tam jednou a tím to haslo,“* popsala ředitelka Maruška. V této výpovědi se odráží několik výše popsaných principů. Maruška zmiňuje snahu Lauru nenálepkovat, hledat a řešit příčiny například prostřednictvím psychoterapie a zejména spolupracovat s maminkou.

Maminka však nespolupracovala, a tak bylo rozloučení jediným možným řešením. „*Pokud by byla možnost hledat další cesty, hledala bych další cesty. Pokud by to bylo možné to s rodičem vykomunikovat. Ale pokud rodič nechce, nezbývá, než se rozloučit. Protože to už potom narušuje i tu skupinu a to dítě se nikam neposouvá. Ale řekla bych, že s tím pracujeme citlivěji. Prvek vyloučení není o tom dítěti, ale o tom dospělém. Pokud dospělý chce s tím něco dělat, to dítě nemusíme vyloučit,*“ upřesnila ještě Maruška. V této výpovědi považují za důležitý právě prvek vyloučení, který není zamýšlen jako trest pro dítě, ale pouze poslední možnost, když rodič nespolupracuje.

Lektorka Gabriela zvažovala i stranu oběti: „*Těžký bylo, že jedinej, koho si vybrala, byla Klárka, která byla hodně otevřená všem a všechno si brala. Třeba Laura šla kolem Klárky a Klárka se zhroutila, že se na ní Laura špatně podívala, přitom se ani třeba nepodívala. Takže tam bylo potřeba, aby se Klárka ucelila v sobě a dala si nějakou ochranu. Takže jsme pak šli a dělali jsme obrázek, kreslili jsme Klárku, kolem Klárky jsou rodiče a kolem nich všech je žlutý balónek a ten je všechny ochraňuje...*“ V této výpovědi vidím patrnou snahu o zvyšování sebevědomí oběti, tak jak jsem již nastínila v kapitole 4.2.1.3 o pojetí oběti.

Velmi cenné dokreslení situace poskytla výpověď maminky Markéty. „*Já jsem si na základě toho uvědomila, že tenhle koncept školky a tak je super, ale že ono to může, nebo aspoň tenkrát to svádělo k tomu, že se jako všechno toleruje, že ty děti můžou cokoli. A i já sama jsem ji kolikrát viděla, že se blbě chová ke králíkovi, nebo ke kotěti, nebo k dítěti, ale tenkrát to pro mě bylo, že přece jsou to svobodný bytosti, ať si dělaj co chtěj, a tohle tenkrát bylo, myslím že pro všechny, takový plácnutí přes ruku, že tohle se přehnal a přehlídlo, v rámci toho volnýho přístupu a dělejte si tady co chcete. Že vlastně tohle celý může i sklouznout do tohohle. Že ty dospělí, co tady jsou, si toho musej bejt vědomi, že fakt ty hranice jsou.*“ Tento případ podle ní pomohl, aby si lidé v Jasmínce uvědomili, že volnost a svoboda, aby mohly fungovat, musí mít své pevné hranice.

#### **4.2.4 Zhodnocení efektivity v očích lektorů a rodičů**

Objektivně zhodnotit efektivitu prevence šikany v DLK Jasmínce je nad možnosti mé práce, nicméně se o to pokusím optikou lektorů a rodičů, jelikož jsem si tohoto tématu všimla v průběhu analýzy dat.



Za postřeh vhodný za zmínění považuji to, že lektoři při otázkách na šikanu, oběť či agresora, odpovídají spíše v podmiňovacím způsobu, jako by se jednalo o něco spíše hypotetického. Během několika rozhovorů jsem zaznamenala jisté zdráhání se použít například slovo oběť. Gabriela v odpovědi na mou otázku, jaký kolektiv je podle ní náchylnější k rozvoji šikany, mimo jiné zmínila: *„U nás si to ani nedovedu představit, že by jednoho člověka šikanovalo víc lidí.“*

Rovněž důraz, se kterým byl popisován jeden výše popsáný případ rozvinutější šikany, lze interpretovat tak, že šlo o něco spíše neobvyklého. V Maruščině výpovědi o tomto případě také považuji za pozoruhodnou zmínku o tom, že děti postupně samy začaly Lauru označovat jako agresora. Nálepkování je samo o sobě samozřejmě vnímáno jako negativní jev a z výpovědi Marušky je zřejmé, že se mu i v tomto případě snažili zabránit. Nicméně v něm lze najít i pozitivní skutečnost, že se děti vymezily vůči agresorovi, nenechaly se jím strhnout k podpoře šikany, ani se nenechaly zastrašit k tichému tolerování, nýbrž se postavily do role zastánce oběti.

Jako doklad efektivity lze interpretovat vysokou míru shody u jednotlivých informantů. Ve výpovědích rodičů jsem našla části potvrzující funkčnost záměrů popisovaných lektory.

Určité zhodnocení efektivity jsem postřehla ve výpovědi maminky Adély. Úryvku předcházel popis konfliktu ze školky, o kterém jí její syn vyprávěl. *„Ale co je na tom překvapivý a zajímavý, že neměl potřebu mi to říct hned jak přišel ze školky, jako negativní zážitek, ale něco mu to připomnělo až pozdějc, a bylo vlastně vidět, že on s tím nemá žádný problém, jen mi vypráví historku ze školky, na kterou si zrovna vzpomněl, ale má ji normálně zpracovanou. Nebylo to ‚mami, mám problém, kterej potřebuju řešit,‘ ale ‚říkám ti něco, co už mám vyřešený.‘ A tohle mi přijde super.“*

Nicméně i možnost rodičů zhodnotit efektivitu je omezená, jak popisuje Markéta: *„Já tady trávím příliš málo času, abych mohla říct rozhodně jo. Vlastně doufám, že to tak je. Každopádně vrací se mi z Jasmínky spokojená.“*

#### **4.2.5 Komparace s klasickým školstvím v očích lektorů a rodičů**

Provádět komparaci lesní pedagogiky a klasického školství nebylo záměrem mé práce. Ve výpovědích se však toto téma samovolně vyskytovalo, aniž by na něj informanti byli

dokazování. Je samozřejmé, že na objektivní komparaci nemám potřebná data, jedná se tedy pouze o komparaci očima rodičů a lektorů, kteří vycházejí pouze z jejich vlastní zkušenosti. Zkušenosti informantů samozřejmě nemají objektivně komparativní platnost, jistou informační váhu s sebou však nesou. Zařadit tuto kapitolu považuji za důležité, jelikož dokresluje motivaci rodičů pro zvolení lesní pedagogiky, stejně jako volbu určitých prvků v přístupu k dětem ze strany lektorů.

Vymezování se vůči klasickému školství se objevovalo především v souvislosti s popisem vnímaných škodlivých důsledků vnější motivace, malého prostoru pro názory dětí, vysoké míry řízení ze strany učitelů, důrazu na formální autoritu, omezené ochoty učitelů zjišťovat pravé příčiny nežádoucích projevů v dětském chování a dalších prvků, u kterých byl vyjádřen předpoklad, že se v klasickém školství vyskytují.

Omezenou platnost této komparace si však uvědomují i samotní informanti. „*V klasický školce to třeba moc nehrajou, ale třeba se pletu,*“ uzavřela Táňa svůj popis vnímané užitečnosti otázky „*co se vám dnes nelíbilo?*“ v závěrečném kolečku.

#### **4.2.6 Limity Jasmínky ve vztahu k předcházení šikaně**

Lektorka Justýna popsala, že ve velké míře volnosti, která je dětem dána, vidí obrovské přínosy, ale zároveň tak může lektorům něco snáze uniknout, protože nemají neustálou kontrolu. „*Dokážu si představit, že může taková věc snadno taky utýct. Protože nevíme vždycky, co se děje, když jim necháme tu svobodu.*“ Nicméně věří, že díky otevřené komunikaci se tento limit snižuje. „*Ale zas je dobrý, že ty děcka maj k nám ten kamarádskej vztah, takže asi kdyby se cejtily šikanovaný, tak je velká pravděpodobnost, že to s náma začnou řešit.*“ Dodává však, že mladší děti nemusí poznat, že se jedná o šikanu, čímž poukazuje na další možné riziko. Otevřená komunikace ke své funkčnosti potřebuje i schopnost dětí rozpoznat, co je nutné lektorům říct. Je možné, že mladší děti s tím mohou mít problém.

Velká míra volnosti je patrná i v přístupu lektorů. Některé zásady jsou stanovené, ale je ponechán poměrně velký prostor pro osobnost každého z lektorů. Díky tomu lektoři svou práci vnímají jako kreativní a rozvíjející, ale zároveň se občas mohou cítit bezradní. „*Sama za sebe cítím, že ne vždycky si vím rady,*“ přiznává lektorka Táňa.

Jedním z jasně daných požadavků na lektory je respektující přístup. „*Nikdy nesmí dítě traumatizovat,*“ píše se v průvodci pro průvodce. Lektori však mluví o tom, že někdy je to stojí hodně sil. „*Jako lektor musím říct, že někdy je to prostě těžký. Tyhle děti občas člověka štvou, a mít furt trpělivost s někým, kdo je jako protivnej... není to jednoduchý,*“ dodává Táňa.

Z výpovědí je patrné, že na kompetence dětí je kladen větší důraz, než na pravidla. To může být u mnoha dětí prospěšné, nicméně některé děti toho mohou zneužívat, tak jak to bylo popsáno v případě Laury. Maminka Markéta tuto zkušenost popsala jako plácnutí přes prsty, díky kterému si lidé v Jasmínce uvědomili, že se to s volností nesmí přehánět. Rovněž lektorka Justýna při otázce na limity zmiňuje, že jí občas chybí řád.

Stejně tak ohledně podpory dětí v tom, aby si spory zvládly vyřešit samy, vnímám i určitá rizika. U obětí se hovoří o tom, že mívají problém říct si o pomoc. Je otázka, zda podporování kompetencí dětí nemůže nechtěně způsobit i jejich ostych oslovit lektora v momentě, kdy situace skutečně bude nad jejich síly. V rozhovoru na to poukázala i lektorka Táňa: „*možná by stálo za to zmiňovat to víc, že můžou říct, když si nevědí rady.*“ Ve výpovědích několika lektorů však zazněl předpoklad, že toto riziko je eliminováno podporou otevřené komunikace, zejména pak otázkou „*co se vám dnes nelíbilo?*“ v závěrečném kolečku.

Další z vnímaných úskalí se vztahuje více do budoucnosti. Jako příčina šikany bývá zmiňována určitá odlišnost obětí. Je velmi pravděpodobné, že dítě z lesní školky se lišit bude, čímž se teoreticky zvyšuje riziko, že by se právě ono obětí mohlo stát. To je však v očích rodičů vyváženo sebevědomím, které děti díky respektujícímu přístupu získávají. Navíc, jak již bylo popsáno výše, většina rodičů zatím přechod dítěte do klasického školství neplánuje.

Několik informantů rovněž poukázalo na obecný limit jakékoli pedagogiky, že základ je vždy z domova. „*Pokud ta výchova je úplně blbě, nemůže to změnit ani školka ani škola,*“ zmínila maminka Markéta.

## 5 DISKUSE

Cílem práce bylo zjistit a popsat, jakými způsoby lesní pedagogika předchází šikaně. Během postupu jsem si však uvědomila nutnost nejprve představit koncept lesní pedagogiky, a tak první část prezentace výsledků mé práce věnuji podrobnému popisu pedagogického směru, filozofie a denního programu. V českém prostředí totiž, pominuli několik příruček určených pro zřizovatele lesních škol, o tomto tématu na odborné úrovni existuje pouze několik studentských prací. Vztahem lesní pedagogiky a prevence šikany se nezabývá žádná z nich. V zahraničí se lesní pedagogikou na odborné úrovni zabývá například Sara Knight (2009, 2011, 2016 aj.). Ve svých knihách se věnuje popisu konceptu lesní pedagogiky, prospěšnosti pobytu a vzdělávání se dětí venku, ale i náročnějšími tématy, jako například jak využít lesní pedagogiku ve vzdělávání dětí s fyzickým handicapem či poruchou autistického spektra (Knight, 2011). Soustředí se však převážně na Velkou Británii, a tak svůj podrobný popis fungování české lesní školky považuji za přínosný. Navíc, ani v jejích knihách jsem nenarazila na žádnou kapitolu o prevenci šikany.

Z důvodu nedostatečného počtu odborných pramenů obohacuji popis limitů a kritiky lesní pedagogiky v teoretické části také rešerší médií a diskuzních fór. Většina výtek se týkala nebezpečí dětí, nedostatečné hygieny nebo nedostatečného vzdělání lektorů. Ve výpovědích rodičů a lektorů, kterých jsem se na limity lesní pedagogiky tázala, se však žádný z těchto prvků ani jednou neobjevil. To lze interpretovat nedostatečným povědomím o skutečném fungování lesních školek autorů komentářů, odlišnou hodnotovou orientací lidí, kteří lesní pedagogiku zvolí, nebo obojím. Odborné prameny v limitech lesní pedagogiky popisovaly vyšší riziko boreliózy či úrazu, ani tyto obavy se však u rodičů a lektorů nevyskytly.

Prezentaci výsledků hlavní výzkumné otázky o způsobech prevence šikany předchází prezentace výsledků výzkumné podotázky, jak o šikaně informanti vůbec uvažují. V pojetí šikany a jejích aktérů rodiči a lektory je nejpozoruhodnější to, že nikdo z nich agresora neobviňuje, naopak se snaží zvažovat možné příčiny jeho chování. V průběhu několika výpovědí bylo patrné zdráhání používat označení agresor a oběť. To se později vynořilo jako samostatný prvek uplatňovaný v předcházení šikaně, jímž je nenálepkování. Na důležitost nenálepkování dětí v předškolním věku ve svém výzkumu

poukazují i Repo a Sajaniemi (2015). Saracho (2016) také upozorňuje, že u předškolních dětí je obzvláště důležité zjišťovat příčiny pozorovaného chování.

Postřeh lektorky Justýny o vlivu pohádek na agresivní chování některých dětí koresponduje se závěry Bandury o sociálním učení agrese prostřednictvím videonahrávek (Bandura, Ross, Ross, 1963).

Přesvědčení o pozitivních účincích nepodporování srovnávání, které se objevilo v několika výpovědích, koresponduje se závěry výzkumu Ryan a Morgan (2011), které poukázaly na to, že systémové trestání odlišností ze strany školy může podporovat tendenci kolektivu trestat odlišnosti formou šikany.

Důraz na vnější motivaci, který informanti přisuzovali klasickému školství, je v Metodickém pokynu MŠMT k prevenci a řešení šikany skutečně patrný (MŠMT, 2016). Pevně nastavená pravidla a sankce jsou uvedena jako v pořadí první jmenovaný způsob, jimž má škola působit na chování žáků směrem k prevenci šikany. Důležitost pevně nastavených pravidel a sankcí potvrzují i mnohé výzkumy (Ttofi, Farrington, 2010). Nabízí se argumentovat efektem přílišného ospravedlnění – učíme-li děti chovat se k druhým ohleduplně skrze přísná pravidla a sankce, tedy vnější motivaci, možná tím utlumujeme jejich vnitřní motivaci k prosociálnímu chování. Tím se však dostávám na spíše filozofickou půdu, navíc u mnoha dětí tato vnitřní motivace v potřebné míře zkrátka není, z mnoha různých důvodů.

Možným vysvětlením, proč Jasmínka může udržovat pozitivní klima i s minimem vnější motivace, je, že se zde schází určitá skupina lidí se specifickým typem výchovy, jak bylo ve výpovědích několika informantů rovněž uvedeno. Je zde možná souvislost s implicitně sdíleným systémem hodnot akcentujícím zodpovědnost každého člověka, soulad s celkem a snahu o etický život.

Nižší akcentace pravidel navíc koresponduje s výzkumem, podle kterého nahrazování přísných disciplinárních metod metodami jemnějšími a citlivějšími má několik pozitivních dopadů na dětskou skupinu, včetně poklesu šikany (Repo, Sajaniemi, 2015). Odlišné závěry dvou zmíněných výzkumů vysvětlují odlišným terénem při sběru dat. Zatímco Maria Ttofi a David Farrington se zaměřovali na základní školy, Laura Repo a Nina Sajaniemi své zkoumání zaměřily na mateřské školy.

Jedním z prvků, jemuž byl přisuzován pozitivní vliv na prevenci šikany v Jasmínce, byla menší velikost skupiny. Finský výzkum však přišel s překvapivým zjištěním, že prevalence šikany v menších skupinách nebyla nižší než ve velkých skupinách, naopak že výskyt šikanování rostl s klesající velikostí skupiny (Repo, Sajaniemi, 2015). Výskyt šikanování byl však v tomto výzkumu hodnocen optikou učitelů, je tedy možné, že si toho ve větších skupinách pouze nevšimli. Nicméně i kdyby menší velikost skupiny výskyt šikany nesnižovala, je možné, že umožňuje způsob prevence a řešení bez vnější motivace.

Pokud bych měla celkovou koncepci prevence šikany v Jasmínce popsat ustálenými pojmy užívanými v prevenci rizikového chování, jako nejpřiléhavější se mi jeví termín nespécifická prevence. Ta zahrnuje všechny metody umožňující rozvoj harmonické osobnosti, což v konečném důsledku jako prevence rizikového chování působí (Miovský, 2015). Prvky v přístupu Jasmínky, popisované jako užitečné v předcházení šikaně, totiž nebyly vytvořené primárně za tímto účelem, nýbrž za účelem podpory celkového zdravého rozvoje dětí.

### **Limity práce a další směřování výzkumu**

Po celou dobu tvorby práce jsem si byla vědoma rizika zkreslené objektivity vyplývající z mého pozitivního vztahu k lesní pedagogice a osobního působení v zařízení, které bylo zdrojem sběru dat. Toto riziko jsem se snažila eliminovat způsoby, které popisují v metodologické části. V průběhu práce se rovněž potvrdil původní předpoklad, že to, že jsem součástí popisovaného konceptu, má své velké přínosy.

Je však pravděpodobné, že kdyby stejné téma pojímal někdo z řad odpůrců lesní pedagogiky se záměrem její způsoby předcházení šikaně zkritizovat, podařilo by se mu tento cíl naplnit. Kritiku by mohl postavit například na neexistenci metodiky prevence šikany, nedostatečném vzdělání lektorů a nevelkém důrazu kladeném na pravidla. Odborné opory pro svou kritiku by rovněž našel, kvantitativní výzkumy totiž výše zmíněné prvky často předkládají jako rizikové pro výskyt šikany (např. Ttofi, Farrington, 2010). Kvantitativní data však mají omezenou schopnost zahrnout do výsledků specifičnost určitého prostředí, která je v Jasmínce značná, a tak je možné pozorovat, jak vlivem systematických odlišností a akcentu na zcela jiné prvky výše zmíněné výtky ubývají na své síle.

Nicméně i kvalitativní přístup má samozřejmě své zákonité limity. Jeho zjištění jsou vždy aplikovatelná pouze s omezenou platností. Navíc tím, že jednotlivé prvky v pedagogickém přístupu lesních školek mohou lehce variovat, vzniká otázka, jak tato variabilita zasahuje do způsobů předcházení šikaně. Tím se otevírá první možnost návazné práce – bylo by jistě užitečné zopakovat výzkum v další lesní školce a následně zkoumat podobnosti a rozdíly.

Jelikož jsem si v práci nekladla komparační cíle, nezabývala jsem se způsoby předcházení šikaně v jiných alternativních koncepcích vzdělávání. Určitou podobnost některých prvků však lze předpokládat a v této oblasti spatřuji další možnost směřování případných návazných prací. Již zmíněná absence výzkumů prevence šikany v lesní pedagogice se však projevuje rovněž u dalších typů alternativního školství. Dle rešerše dostupných výzkumů, kterou jsem provedla, je Montessori jediným alternativním pedagogickým směrem, u něhož byla prozkoumána prevence šikany (Rigaud, 2013, Flower 2006). Tím se otevírá možnost porovnat výsledky mého výzkumu prevence šikany v lesní pedagogice s výsledky těchto výzkumů prevence šikany v Montessori pedagogice, nebo provést sběr dat o způsobech předcházení šikany i v dalších typech alternativního školství.

Práce neměla ani evaluační cíle, určité zhodnocení efektivity však proběhlo optikou lektorů a rodičů. To má však omezenou objektivitu, a tak se nabízí možné směřování dalších prací v podrobení zkoumaného prostředí určitým evaluačním nástrojům.

## 6 ZÁVĚR

Cílem mé práce bylo zodpovědět výzkumnou otázku, jaké jsou způsoby předcházení šikaně v lesní mateřské školce. Výzkumným designem byl kvalitativní přístup, konkrétně případová studie zařízení Dětského lesního klubu Jasmínka.

Tuto hlavní výzkumnou otázku se mi zodpovědět podařilo. Ukázalo se, že způsoby předcházení šikaně v DLK Jasmínce nestojí na žádné ucelené metodice, ale vyplývají ze vzdělávacího plánu a obecných postupů pedagogického přístupu. Z ustálených koncepcí prevence mají nejbližší k prevenci nespecifické, jelikož primárním účelem těchto postupů je podpora harmonického rozvoje dětí. V ústředí stojí respektující přístup a otevřená komunikace, na něž se váží další prvky. Děti jsou podporovány v tom, aby si běžné drobnější spory dokázaly vyřešit samy, čemuž je přikládán účinek, že si tak osvojují sociální dovednosti, které mohou ve vztahu k šikaně působit preventivně. Oporou jim jsou pravidla a vždy přítomný lektor, který zasahuje v situacích, které jsou nad míru. Jako výrazný prvek se objevilo nenálepkování a zjišťování příčin. Dále byl zaznamenán význam přírody a specifická práce s agresí v podobě katarze prostřednictvím bojových her. Velký přínos je spatřován ve specifčnosti prostředí, zejména pak menší skupině umožňující individuální přístup a zjišťování příčin.

Rovněž se mi podařilo najít odpověď na všechny výzkumné podotázky, na základě získaných dat jsem mohla každé věnovat alespoň jednu kapitolu. Široce jsem se věnovala filozofii a pedagogickému přístupu Jasmínky. Představila jsem, jakým způsobem jsou šikana a její aktéři pojmáni, jaké úskalí lesní pedagogiky lektoři vnímají a jaké jsou limity Jasmínky ve vztahu k předcházení šikaně. V průběhu kódování vyvstaly i některé předem nezamýšlené oblasti, konkrétně komparace a evaluace prevence šikany očima lektorů a rodičů.

Práce nevyvozuje obecně platné závěry, jelikož o tématu pojednává optikou případové studie pouze jednoho zařízení. Předkládá však dosud vcelku ojedinělý vhled do prvků lesní pedagogiky, jejich vzájemné interakci a vlivu na předcházení šikaně.



## SEZNAM ZDROJŮ

- Asociace lesních mateřských škol. (2021). *Co je lesní školka*. Dostupné z ALMŠ:  
<https://www.lesnims.cz/lesnims/co-je-lesni-skolka.html>
- Andersson, K. (2008). Constructing young masculinity: a case study of heroic discourse on violence. *Discourse & Society*, 139–161.
- Bandura, A. (1999). Moral disengagement in the exercise of moral agency. *Personality and Social Psychology Review*, 193-209.
- Bandura, A., Ross, D., Ross, S. A. (1963). Imitation of film mediated aggressive models. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 3-11.
- Dětem v lesní školce jde o zdraví*. (27. 1. 2017). Dostupné z Karvinský deník:  
[https://karvinsky.denik.cz/zpravy\\_region/detem-v-lesni-skolce-jde-o-zdravi-20170127.html](https://karvinsky.denik.cz/zpravy_region/detem-v-lesni-skolce-jde-o-zdravi-20170127.html)
- Flower, N. (2006). *A comparison of the occurrence of bullying in a traditional versus a Montessori school setting*. [Disertační práce, Xavier University]. Dostupné z Ohio Link:  
[https://etd.ohiolink.edu/apexprod/rws\\_olink/r/1501/10?clear=10&p10\\_accessio\\_num=xavier1385992331](https://etd.ohiolink.edu/apexprod/rws_olink/r/1501/10?clear=10&p10_accessio_num=xavier1385992331)
- Frankl, V. (2018). *A přesto říci životu ano*. Praha: Karmelitánské nakladatelství.
- Gaffney, H., Farrington, D. P., Ttofi, M. M. (2019). Examining the Effectiveness of School-Bullying Intervention. *International Journal of Bullying Prevention*, 14-31.
- Howard, A. M., Landau, S., Pryor, J. B. (2013). Peer Bystanders to Bullying: Who Wants to Play with the Victim. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 265-276.
- Janošová, P., Kollerová, L., Zábrodská, K., Kressa, J., Dědová, M. (2016). *Psychologie školní šikany*. Praha: Grada.
- Je pro dítě vhodná lesní školka?* (1. 3. 2018). Dostupné z eMimino.cz:  
<https://www.emimino.cz/diskuse/je-pro-dite-vhodna-lesni-skolka-310309/strankovani/7/>
- Knight, S. (2009). *Forest Schools and Outdoor Learning in the Early Years*. London: Sage.
- Knight, S. (2011). *Forest School for All*. London: Sage.
- Knight, S. (2016). *Forest School in Practice*. London: Sage.
- Kolář, M. (2001). *Bolest šikanování*. Praha: Portál.

- Kolář, M. (2011a). *Nová cesta k léčbě šikany*. Praha: Portál.
- Kolář, M. (2011b). *Šikana v mateřské škole: diferenciální diagnostika - jak rozlišit šikanování od škádlení?* Dostupné z Metodický portál RVP.CZ: <https://clanky.rvp.cz/clanek/k/p/11303/SIKANA-V-MATERSKE-SKOLE-DIFERENCIALNI-DIAGNOSTIKA---JAK-ROZLISIT-SIKANOVANI-OD-SKADLENI.html/>
- Kolář, M., Havlínová, M. (2001). *Sociální klima v prostředí základních škol ČR*. Praha. [Výzkumná studie, IDM Praha – MŠMT ČR]. Dostupné z DocPlayer: <https://docplayer.cz/3068861-Socialni-klima-v-prostredi-zakladnich-skol-cr.html>
- Leather, M. (2018). A critique of "Forest School" or something lost in translation. *Journal of Outdoor and Environmental Education* , 5-18.
- Lereya, S. T., Samara, M., Wolke, D. (2013). Parenting behavior and the risk of becoming a victim and a bully/victim: A meta-analysis study. *Child Abuse & Neglect*, 1091-1108.
- Mc Ewin, C. K., Cross, A. H. (1982). A Comparative Study of Perceived Victimization, Perceived Anonymity, Self-Esteem, and Prefetted Teacher Characteristics of Gifted and Talented Non-Labeled Early Adolescents. *Journal of Early Adolescence*, 247-254.
- Menesini, E., Salmivalli, C. (2017). Bullying in schools: the state of knowledge and. *Psychology, Health & Medicine*, 240–253.
- Michek, S., Nováková, Z., Menclová, L. (2015). Advantages and disadvantages of forest kindergarten in Czech Republic. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 738-744.
- Miovský, M. (2015). *Prevence rizikového chování ve školství*. Praha: Univerzita Karlova, 1. lékařská fakulta, Klinika adiktologie.
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2016). *Metodický pokyn ministryně školství, mládeže a tělovýchovy k prevenci a řešení šikany ve školách a školských zařízeních*. Dostupné z MŠMT: <https://www.msmt.cz/file/38988/>
- Peters, M. P., Bain, S. K. (2011). Bullying and Victimization Rates Among Gifted and High-Achieving Students. *Journal for the Education of the Gifted*, 624-643.
- Repo, L., Sajaniemi, N. (2015). Prevention of bullying in early educational settings: pedagogical and organisational factors related to bullying. *European Early Childhood Education Research Journal*, 461-475.
- Rigaud, V. M. (2013). *Examining the Montessori Lower Elementary Education as Pedagogy for Peace: A Study of an Alternative Framework to Address Bullying*

- in Schools*. [Disertační práce, St. John Fisher College]. Dostupné z Fisher Digital Publications: [https://fisherpub.sjfc.edu/education\\_etd/162/](https://fisherpub.sjfc.edu/education_etd/162/)
- Ryan, A., Morgan, M. (2011). Bullying in secondary schools: through a discursive lens. *Kōtuitui: New Zealand Journal of Social Sciences Online*, 1-14.
- Řičan, P. (1995). *Agresivita a šikana mezi dětmi*. Praha: Portál.
- Salmivalli, C., Kärnä, A., Poskiparta, E. (2011). Counteracting bullying in Finland: The KiVa program and its effects on different forms of being bullied. *International Journal of Behavioral Development*, 405-411.
- Saracho, O. N. (2016). Bullying Prevention Strategies in Early Childhood Education. *Early Childhood Education Journal*, 453-460.
- Saracho, O. N. (2016). Bullying Prevention Strategies in Early Childhood Education. *Early Childhood Education Journal*, 453-460.
- Thornberg, R. (2011). “She”s Weird!’ - The Social Construction of Bullying in School: A Review of Qualitative Research. *Children & Society*, 258-267.
- Ttofi, M. M., Farrington, D. P. (2010). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: a systematic and meta-analytic review. *Journal of Experimental Criminology*, 27-56.
- Valkounová, T. (2018). *Standardy kvality lesních mateřských škol a klubů*. Asociace lesních mateřských škol.
- Vošáhlíková, T. (2010). *Ekoškoly a lesní mateřské školy*. Praha: Ministerstvo životního prostředí.
- Výrost, J., Slaměník, I. (2008). *Sociální psychologie*. Praha: Grada.
- Weisshaar, E. (2006). Epidemiology of Tick Bites and Borreliosis in Children Attending Kindergarten or So-Called “Forest Kindergarten” in Southwest Germany. *Journal of Investigative Dermatology*, 584-590.

## **SEZNAM PŘÍLOH**

Příloha 1 – Vzor informovaného souhlasu

Příloha 2 – Připravené otázky k rozhovorům

Příloha 3 – Přepsaný rozhovor a kódování

## **Příloha 1 – Vzor informovaného souhlasu**

### **INFORMOVANÝ SOUHLAS S ROZHOVOREM**

Byl/a jste zkontaktován/a k rozhovoru za účelem získání dat a informací pro kvalitativní výzkum k mé bakalářské práci. Výzkum probíhá v rámci bakalářského studia na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze. Tématem je lesní pedagogika.

Vaše spolupráce na projektu je dobrovolná. Účast na projektu spočívá v nahrávaném rozhovoru, který potrvá přibližně 1 hodinu.

Jako řešitelka projektu se zavazuji a svým podpisem níže ztvrzuji dodržování následujících bodů:

- a) Vaše identita bude v práci anonymizována. Vaše jméno bude nahrazeno jménem fiktivním a případné další identifikující údaje budou odstraněny. Stejně tak jména všech osob, které zmíníte.
- b) Ve vztahu k Vaším osobním údajům budu zachovávat mlčenlivost.
- c) Po přepsání rozhovorů dojde k autorizaci textu – budete mít možnost se k uvedeným údajům vyjádřit a upravit je, pokud o to budete mít zájem.
- d) Jako dotazovaný máte právo odstoupit od výzkumné aktivity, a to i v průběhu rozhovoru.

Děkuji za pozornost věnovanou těmto informacím a žádám Vás tímto o poskytnutí souhlasu s Vaší účastí ve výzkumu. Svým podpisem zde souhlasíte se svou účastí na tomto projektu.

V případě dotazů týkajících se tohoto projektu se na mne můžete obrátit.

Jeden výtisk tohoto formuláře náleží Vám.

Jméno dotazované/ho:

Jméno řešitelky projektu: Eliška Večeřová

Podpis:

Kontakt:

Podpis

V \_\_\_\_\_ dne \_\_\_\_\_

## **Příloha 2 – Připravené otázky k rozhovorům**

### **Otázky pro lektory**

Úplně nejdřív mi prosím zkus popsat, stručně shrnout, jaký pedagogický přístup k dětem Jasmínka vlastně zastává.

Umíš si představit, že by Jasmínka pro nějaké děti mohla být přímo nevhodná? V čem?

U tebe bylo něco, na co sis na začátku musela zvykat, co ti dělalo potíže?

Moje téma práce se konkrétně zaměřuje na způsoby předcházení šikaně v lesní pedagogice. Co je podle tebe vlastně šikana?

Ted' mi řekni, jestli si myslíš, že by některé z prvků, které jsi jmenovala v první otázce, mohly pomáhat předcházet rozvoji šikany u dětí?

Jak vypadá agresor šikany?

Myslíš, že proti tomu Jasmínka něco dělá?

Setkala jsi se někdy s náznaky takových vlastností? Jak jsi reagovala?

Jaké vypadá oběť šikany?

Myslíš, že s tím Jasmínka nějak pracuje?

Setkala jsi se někdy s náznaky takových vlastností? Jak jsi reagovala?

Jak si představuješ skupinu, která je náchylnější k rozvoji šikany?

Myslíš, že Jasmínka dělá něco, aby se tohle nedělo?

Setkala jsi se někdy s náznaky takových vlastností? Jak jsi reagovala?

Bavili jsme se dosud zejména o prevenci. Nastaly, nebo nastávají někdy situace, které by se už daly nazvat šikanou? Pokud ano, jak byly řešeny?

A co dětské konflikty? Vyskytují se? Jak k nim přistupujete? Jaké schopnosti a zkušenosti si z nich děti mohou odnést?

A napadá tě něco, co v Jasmínce třeba úplně nefunguje, co by se dalo dělat líp?

Nějaké limity?

### **Otázky navíc pro ředitelku**

Mohla bys mi popsat strukturu Jasmínky? Jací jsou lektori? Podle čeho jsou vybírání?

Jaké jsou děti? Jaká je skladba dětí?

Z čeho v řešení takových situací vycházíte? Existuje nějaká metodika? Byly lektoři nějak školeni?

### **Otázky pro rodiče**

Úplně nejdřív mi prosím popiš, jaký přístup k dětem podle tebe Jasmínka vlastně zastává. Co si tvoje dítě v Jasmínce osvojilo, co si odnáší?

Proč jste si Jasmínku vybrali? Měli jste během výběru i nějaké položky proti?

Bojovali jste ze začátku s něčím, na co si tvoje dítě muselo zvykat? Něco, co v adaptaci dělalo potíže?

Přetrvává z toho něco? Někaká úskalí, které tvoje dítě musí překonávat?

Umíš si představit, že by Jasmínka pro nějaké děti mohla být přímo nevhodná? V čem?

Co myslíš, že si tvoje dítě odnese do života? Až skončí v Jasmínce a půjde do jiného kolektivu, jaké bude mít výhody? A napadají tě i nějaká úskalí? Jak je ošetříte?

Moje téma práce se konkrétně zaměřuje na způsoby předcházení šikany v lesní pedagogice. Co je podle tebe vlastně šikana?

Teď mi řekni, jestli si myslíš, že by některé z prvků, které jsi jmenovala v první otázce, mohly pomáhat předcházet rozvoji šikany u dětí?

Jak vypadá agresor šikany?

Myslíš, že proti tomu Jasmínka něco dělá?

Všimla sis, že se něco u tvého dítěte v tomto ohledu změnilo?

Jak vypadá oběť šikany?

Myslíš, že s tím Jasmínka nějak pracuje?

Všimla sis, že se něco u tvého dítěte v tomto ohledu změnilo?

Jak si představuješ skupinu, která je náchylnější k rozvoji šikany?

Myslíš, že Jasmínka dělá něco, aby se tohle nedělo?

Všimla sis, že se něco u tvého dítěte v tomto ohledu změnilo?

Ve školce mezi dětmi přirozeně dochází ke konfliktům. Jak je podle tebe lektoři řeší? Všimla sis v tomto směru nějakého vývoje u svého dítěte?

### Příloha 3 – Přepsaný rozhovor s jednou z lektorek a ukázka kódování

*Zkusila bys mi stručně shrnout, jaký pedagogický přístup k dětem Jasmínka zastává?*

Myslím, že se snažíme zastávat **respektující přístup** k těm dětem, takový **přirozený**, skoro až jako **rodičovský**, na takový nějaký úrovni **teta strejda**, že to není jakoby učitelka-dítě, ale **přátelštější vztah**, **rovnocenný vztah**.

*Umíš si představit, že by Jasmínka pro nějaké děti mohla být přímo nevhodná?*

Nejsem si jistá, že bych někdy v Jasmínce potkala dítě, který by se tam vysloveně nehodilo. Spíš třeba mi přišlo, že ty malé děti, který tam byly čerstvě, **tříletáčci**, a měly tam bejt hnedka celý dny až do půl pátý, že to pro ně bylo **dlouhý**. Že dopoledne si užívaly, ale pak už odpoledne ne. Buď chtěli **spinkat**, nebo se **pořád ptali, kdy přijde maminka**. Tak tam mi to přijde, že je to pro ty malé děti zbytečně dlouhý. Mam spíš zkušenost ještě z jiný lesní školky, a tam jsem se potkala s holčičkou, který to **vůbec nesedlo ten koncept lesní školky**. Byla hrozně **zimomřivá**, vůbec se nebavila venku, vlastně jen jakoby přežívala. Když byla zima, tak se **klepala zimou, třásla se**, ač byla oblečená. Jediný na co se těšila, bylo až půjdeme do zázemí.

*U tebe bylo něco, na co sis na začátku musela zvykat, co ti dělalo potíže?*

Já sama jsem si musela zvykat na ten režim venku, **naučit se správně třeba oblékat**. Že opravdu to nestačí, jako když člověk někde na chvilku vyběhne na procházku, ale opravdu se nabalit. Když je zima lektorce, je to blbý. Jinak z hlediska dětí jsem si musela zvyknout na tu **respektující výchovu** převíst na kolektiv, byla jsem do té doby zvyklá na to být třeba s jedním dítětem, kde to hezky fungovalo, a najednou jsem se musela naučit **fungovat v rytmu většího kolektivu v tom respektujícím přístupu**, tak to bylo pro mě nový. Musela jsem si zvyknout, jak na ně mluvit, **jak respektovat víc těch dětí najednou, domluvit se se všema, to jsem se musela učit**.

*Moje práce se konkrétně zabývá způsoby předcházení šikaně v lesní pedagogice. Co je podle tebe vlastně šikana?*

Když nějaký dítě, člověk, **ponižuje, zastráhuje**, z jeho pohledu slabšího kolegu, člena, kamaráda (i když to už by pak kamarád asi nebyl). Je to **nevyspělej způsob**, kdy si člověk, dítě, **kompensuje svoje vlastní problémy a vylejvá si to na tom druhým**, chce si tím dokázat **nějakou vlastní sílu nebo nadřazenost**, kterou vlastně reálně ani nemá.

*Ted' mi řekni, jestli si myslíš, že by některé z prvků, které jsi jmenovala v první otázce, mohly pomáhat předcházet rozvoji šikany u dětí?*

Určitě taky, protože vlastně ty děti z nás **nemaj strach**, můžou nám **čokoli říct** a myslím, že se to i děje, když někdo někomu opravdu nějak ubližuje, nebo mu říká něco nehezkého, **ač to tak třeba ani nemyslí**, ale prostě to druhé dítě to tak vnímá, tak že **většinou opravdu přijdou, anebo**



na to přijdeme velmi rychle, že brečí někde v koutě nebo je uzavřený. A že to většinou řekne opravdu rychle, nebo to řeknou ty ostatní kamarádi, protože jsou prostě zvyklí s námi komunikovat a není tam ta bariéra.

*Jaký vlastnosti bys řekla, že podle tebe má agresor šikany?*

Svým způsobem může bejt takovej jako.. že **touží po nějaký pozornosti**, že když třeba právě **před tou skupinou**, když někoho by nějak šikanoval, nebo nějak ponižoval, jak na to reaguje ta skupina, že když se směje, tak jeho to posiluje, má pocit že .. těžko říkat, vlastně moc nechápu, proč to lidi dělaj, ale určitě je to **nějaký dokazování si sám pro sebe**, něco, co jemu chybí. Moc nerozumím, co je k tomu jako úplně vede, ale jim to určitě **zvyšuje nějaký jejich**, nevím jestli se dá říct **sebevědomí**, ale asi to jak oni si myslěj, že fungujou.

*Myslíš, že proti tomu může přístup Jasmínky nějak pomáhat?*

Já doufám že ano, že právě **jak se dá o všem mluvit**, nebo když se něco takového stane, tak to můžeme **rozebrat** konkrétně tu **situaci** a třeba se právě **zamyslet s průvodci** nad tím, **proč to ten jedinec dělá**, pak třeba **promluvit s rodičema**, **kde se to v něm bere**, že má tuhle potřebu nebo tužbu někomu ubližovat nebo ho zesměšňovat nebo něco takového. **Je tam ta snaha pochopit vlastně ty příčiny**, proč tak jedná, protože **jedině odstranění těch příčin to může vyřešit**, jinak se to bude dít skrytě.

*A setkala si se někdy s náznaky takových vlastností a případně jak jsi na to reagovala?*

Nevím, jestli bych to úplně nazvala šikanou, ale třeba někde to tak bylo, že se ty silnější chlapi snažili nachytat někoho, kterej chtěl s nima hrozně kamarádit, tím pádem jim šel do pasti, kde to už hraničilo, **vlastně ty děti to ani tak nemyslely**, ale kdyby to dokončily, tak by se tam mohlo stát nějaký úraz, nebo něco. Reagovala jsem..no.. když si vzpomenu jednu situaci, tak tam jsem **reagovala opravdu hodně rychle**, protože jsem se bála že by se stal úraz, takže tam jsem **zvýšila hlas a rychle to zadržla**. A když byl ten slabší jedinec, tomu jsem **vysvětlila** že jakoby ne, na tom jim nemůže skákat, že by mu mohli ublížit, on pak šel do ústraní a s těma ostatníma jsem to **probírala**, že to není hezký, že opravdu by došlo ke zranění, **že už to není legrace**. A docela poslouchaly, **vypadalo to, že si plus minus uvědomujou, že to nebyla až taková legrace**, jakou oni **zamýšleli**, že by to nedopadlo jako v nějakým **komiksovým světě**, ale že by to opravdu mohlo bejt špatný. A přišlo mi, že za pár hodin, když to odeznělo, spolu jakoby i kamarádili, i s tím „slabším“ členem, docela vycházeli. **Hodně jsem se na to potom zaměřila**, **hlídat jestli je to všechno v pořádku**, jestli nezneužívaj nějakýho třeba jeho prostšího, přímýho, nezáludnýho způsobu uvažování, že do toho do všeho šel a neuvědomil si, že ho v tu chvíli neberou úplně rovnocenně.

*Jak popisuješ, že u nich došlo k té změně v tom jednání k tomu slabšímu, co myslíš, že tam pro ně bylo tou motivací to svoje jednání změnit? Myslíš, že to bylo díky tomu uvědomění, jak jsi popisovala, že sis s nima promluvila?*

Já bych za to byla ráda, ale nevím, myslím, že to nebylo jenom tím jedním rozhovorem, myslím si že je to tím, že **každý v Jasmínce, jako dospělý, že se můžou ještě naplíst do těch situací a probírat to s nima, anebo někdy že tam nejsou všichni, jako ta skupinka celá, a byli tam jednotlivěji, tak se s tím dalo líp pracovat** – mohli opravdu se s tím slabším skamarádit, a potom **když už byli zase v plným počtu, už tam byl navázanej jinej vztah**. Někdy jsem naopak viděla, že se ho třeba zastal, nebo se třeba rozdělili, že **půjdou spolu bojovat**, a už to nebyl náznak šikany, ale vlastně se to **převedlo v nějakou hru, ne 4 na 1, ale spravedlivě**, nebo se to dalo převést i s náma, s dospělýma, a **udělat z toho hru, dát tomu pravidla, zapojit víc dětí, děti se zapojí do pravidel, a nebylo to nějaký vyhocený „ted' tohle nesmíte dělat“ a nic a konec, ale že opravdu se to probralo, uzavřelo**, ač jasně, něco se může otvírat jiný dny, a že **se to převedlo v něco hezkýho a ty děti z toho měli fajn pocit, z nějaký hry, zážitku, že se vymyslela nějaká jako bojovka**.

*Ted' bych se zeptala na tu obět', jak si ji představuješ?*

Třeba vzhledově může vypadat asi jakoby **slabší**, že třeba není takový, že by se hned do všeho pouštěl, že třeba má strach z něčeho, může to bejt nějaká **odlišnost ve vyjadřování**, nějaký **vlastní svět** ve kterým žije, tím pádem tak úplně nezapadá, úplně mu nerozumí a přijde jim trošičku jinej, nebo **výrazně mladší věk**, že ty starší říkají hele tady to bude sranda, tady ho napálíme. Takže asi takový ty **úplně jasný známky slabšího jedince** z hlediska věku nebo tělesný konstituce, nebo toho mentálního – i kdyby byl věkově stejně, nežije v jejich představách, ale ve svém světě. Má jiný způsob uvažování, nejde do jejich akcí, může jim připadat jinej, vyjímečnej.. I když někdo, ač je jakoby odlišný, ale má silnou osobnost, tak je nenapadnutelnej, protože on vlastně nereaguje, nebo nehraje ty jejich hry, kdežto když on touží po tom kamarádství, má **nízký sebevědomí** a chtěl by zapadnout do té party a ta parta ho vystrkuje, tam je to horší.

*A co s tímhle může Jasmínka dělat?*

Mě právě přišlo nejhezčí, **když se ten vůdce, nebo zkrátka ten, na kterého skupinka víc dá, když má možnost být s tím „obětí“ – mě tam nesejí to slovo – Nemusíš ho používat** – takže **s tím vystrkovaným, slabším, když mají možnost spolu bez těch ostatních, jen oni sami dva, nějakou hru, aktivitu, úkol, aby dělali něco společně a měli něco, čeho potřebují dosáhnout a museli komunikovat. Samozřejmě to nefunguje samovolně, ten silnější by mohl atakovat toho slabšího**, ale mám pocit, že to fungovalo, že se naopak podporovali, třeba i skamarádili, a pak už to není tak snadný ho zesměšňovat.

Já si myslím že celkově jakoby, i to, že jsme v přírodě, že tam na ně není vysloveně nátlak, že se necejtěj .. někdy to tak jako je, třeba z rodiny, nemusí za to ta rodina moct, ale třeba nějaký podmínky..nebo rodinný vztahy, já nevím okolí, nejsem schopná říct, kde to vzniká u těch dětí, ale představa, že jdou do školky, kde jim je všechno určovaný, tohle musíš, zákazy, příkazy, že to je pak ještě horší, protože to pořád víc a víc tlačí na snižování sebevědomí toho dítěte, kdežto v tý Jasmínce, kde má tu volnost, v tý přírodě mají hodně času volného, i když po nich někdy chceme, ať pracujou všichni, někdy to opravdu nejde, tak se holt nezapojí. Ač nemáme moc pravidel, tak aspoň s námi na tom místě je, ale třeba nemusí mluvit, když nechce, nemusí se zapojovat do tý konkrétní aktivity, která mu není příjemná, a to si myslím, že pomáhá, že to dítě se necítí, že ho pořád ovládá někdo jinej, ale že se občas může rozhodnout samo.

*Jak podle tebe vypadá skupina, která je náchylnější k tomu, že se v ní šikana rozvine?*

Mě napadá, že kdyby tam třeba byly věkový rozdíly, ale nemusí to bejt, třeba hodně starších dětí a třeba jen dvě malý, i když zas někdy je to že se o ty menší starají, než že by je napadali. Možná v jiným prostředí by mohlo hrát roli majetkový zázemí rodiny, ale to si myslím, že se ve školkách ještě neprojevuje, zvlášť ne v tý lesní, kde tam jsou všichni zablácený od hlavy až k patě a neřeší tohle. No asi v případě nějakýho toho ubližování tam bude prostě **strach z toho agresora, strach se tomu jakoby postavit a říct svůj názor.**

*Myslíš, že s tím Jasmínka nějak pracuje?*

Máme naučený, že **můžou říkat svoje názory**. Snažíme se zajišťovat, že když nějaké to dítě mluví, **poslechnout ho do konce**. Že se nebudou bát, že bysme vyposlechli jen toho, kterej víc křičí, je víc slyšet. A když to nejde, že ten hlasitější nejde umlčet a říká „bylo to takhle, takhle, takhle.. „, dá se domluvit, že jeden průvodce si toho jednoho vezme, vyřeší to spolu, já půjdu s tímhle. A další děti, když byly situacím přítomný, tak doplňují, vědí, že vyslechneme i je. Že neposloucháme jen toho, kterej si to umí prosadit. A dítě, který třeba jen nakukuje a nemluví, jdeme za ním a zkusíme s ním probrat, co jsi viděl ty, jak se ti to zdálo, jaký jsi z toho měl pocit? Dát všem najevo, že **poslechneme všechny úplně stejně**. Že když my nebudeme preferovat ty, který maj ten přirozenej vliv a autoritu, tak že oni taky můžou bejt poslechnutý, není to problém. A i to těm dětem říkat „když nechceš mluvit tady přede všema, ale potřebuješ mi něco říct, tak půjdeme stranou“ a opravdu to tak dělaj. A **ten čas jim dát**. A když to nejde, a my mu řekneme počkej, tak pak za ním fakt jít, protože jinak to vzdá. Udělat si čas i na to dítě, který mi to není schopný zopakovat dvacetkrát, řekne mi to třeba jen jednou, protože se stydí, a i když nemám čas, tak pak za ním jít – tak co si potřeboval? **Aby vědělo, že není opomenutý, i když nemá přirozenost si to prosadit.**

*Pak tu mám otázku, jestli někdy třeba nastávaly situace, který bys už přímo nazvala šikanou, ale to už si zmiňovala, že nic takovýho si nezaznamenala.*

Vysloveně ne, rozhodně ne, že by každý den to dítě plánovaně vědělo, že bude ubližovaný, ale ty náznaky mohly být. Ale to co jsem mohla zaznamenat nebo řešit, se vyřešilo hezky, a někdy mě fakt překvapilo, jak snadno si to ty děti nechaj vyposlechnout a chování změnit. Někdy maj třeba ze začátku hahaha, to byla hrozná sranda, ale pak třeba pochopěj, že ne, když se to pak ještě řeší za chvíličku.

*Jak bys řekla, že přistupujete k dětským konfliktům? Není ted' myšlena šikana, ale klasicky konflikty, který jsou častý, běžný a úplně normální, tak jak k nim přistupujete a co si myslíš, že si z toho pak to dítě může odnést?*

Co jsem se já v Jasmínce hodně naučila, je neřešit každou blbost. Nechat ty děti, dokud to jde, ať si to vyřešej samy, protože je to hrozně důležitý a často to uměj vyřešit úplně suprově, takový ty drobný věci. A třeba nejen ty dva, co jsou v tom konfliktu, ale někdy už se zapojí děti okolo, protože už třeba vědí, co jim na to říkáme, už mají ty nápovědy. Ale samozřejmě něco už je nad jejich mentální možnosti. A když to jde do nějaký agrese, a chce ho zmydlit, tak samozřejmě musíme ohlídat to, aby se to nevyhrotilo a nebylo to nadmíru a zasáhnout, nejdřív nějak klidněji, pokud to jde, domluvit se, ideálně tak, aby u toho byly oba, aby zazněl jeden názor, druhej názor. Když to nejde, zavolat si druhého průvodce, vyřešit to stranou, než se ty emoce uklidní, a pak se třeba sejít a dořešit to když to jde. Když se to povedlo, bylo to nádherný, došlo to ke krásnému vyladění. Někdy to trvalo dýl, ale i tak. Pak jsou tam vztahy, kdy ano, vyřeší se to krásně, ale druhej den jsou v sobě zase ty stejný, ale když se to pořád a pořád opakuje, ten stejnej princip, aby nebyl nikdy jeden pošlapanej. Třeba i počkat a vyřešit to v klidu. Neřešit to ve vzteku, ale když jsou v klidu. V afektu to nemá cenu, je lepší to nechat, chvíli nevyřešený, a až se uklidní, tak se s ním dá mluvit a jde to víc na úrodnou půdu.

*A napadá tě něco, co v Jasmínce třeba úplně nefunguje, co by se dalo dělat líp, ve vztahu k předcházení šikaně?*

Já myslím, že to máme nastavený opravdu dobře. Myslím, že je důležitý u těch dětí opravdu být, ne vysloveně jim lízt do nějakých her, když si chtěj hrát samy, ale být tam přítomen, mít přehled, co kde kdo dělá, jestli tam někde není něco, co by se nám chtělo utajovat. Aby to ty děti věděly, že maj volnou hru, zároveň vědí, kde přibližně jsme, nejsme nikde poschovávaný, můžou za náma kdykoliv přijít, jsme tam prostě přítomní nebo si hrajeme s nima. Tak to si myslím, že tam víceméně funguje, že je to v pořádku.