

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

FAKULTA SOCIÁLNÍCH VĚD

Institut sociologických studií, Katedra veřejné a sociální politiky

Diplomová práce

2014

Robert Herák

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

FAKULTA SOCIÁLNÍCH VĚD

Institut sociologických studií, Katedra veřejné a sociální politiky

Robert Herák

Prevence šikany na základních školách

Diplomová práce

Praha 2014

Autor práce: **Robert Herák**

Vedoucí práce: **Mgr. Anna Tůmová**

Rok obhajoby: **2014**

Bibliografický záznam

HERÁK, Robert. *Prevence šikany na základních školách*. Praha, 2014. 114 s. Diplomová práce (Mgr.) Univerzita Karlova, Fakulta sociálních věd, Institut sociologických studií. Katedra veřejné a sociální politiky. Vedoucí diplomové práce Mgr. Anna Tůmová

Abstrakt

Ve své diplomové práci jsem analyzoval úspěšnost implementace politiky prevence a řešení šikanování na základních školách v České republice. Vycházel jsem přitom z teorie implementace a street level byrokracie. Předpokladem úspěšnosti implementace této politiky je její přijetí školami, tedy pedagogy a řediteli škol. K analýze úspěšnosti implementace politiky prevence a řešení šikanování jsem využil dostupnou odbornou literaturu, analyzoval jsem aktuální dokumenty, které školám předkládá MŠMT (např. Metodický pokyn k prevenci a řešení šikanování), využil jsem poznatky z dotazníkových šetření, focus groups a Panelu ředitelů, které realizuje společnost SCIO. Absolvoval jsem pět strukturovaných rozhovorů s řediteli základních škol. V další části práce jsem se zaměřil na kvantitativní výzkum, dotazníkové šetření pro ředitele základních škol. Na ředitele škol jsem se zaměřil zejména z toho důvodu, že jsou klíčovými aktéry pro implementaci školských politik a mají dostatek informací o každodenní školské praxi. První blok dotazníku se věnuje oblasti vzdělávání pedagogických pracovníků školy v problematice šikanování, druhý blok se věnuje realizaci preventivních programů ve škole, třetí blok je zaměřen na způsoby řešení šikanování ze strany škol a poslední část se věnuje dalším možným opatřením, spolupráci s dalšími institucemi a dostupnosti školních psychologů.

Abstract

In my diploma thesis I analysed the success of the implementation of the policy on the prevention and solution of bullying at primary schools in the Czech Republic. I was based on the theory of implementation and street level bureaucracy. The hypothesis for the

success of the implementation of this policy is the acceptance of schools, teachers, and the Director of the schools. To analyze the success of the implementation of the policy on the prevention and solution of bullying, I took advantage of the available professional literature, I've analyzed the current documents, which shall submit to the Ministry of Education (for example Methodological guideline for the prevention and solution of bullying), I have used the knowledge from the survey, focus groups and regular meetings of Directors, which realizes the company SCIO. I graduated five structured interviews with Directors of elementary schools. In the next section, I focused on the quantitative research, survey for the Director of elementary schools. I focused on the Director of elementary schools, because they are the key actors for the implementation of educational policies and have enough information about the everyday school practice. The first section of the quantitative research deals with the education of teachers in schools the issue of bullying, the second block deals to the implementation of preventive programmes at the school, the third section focuses on ways to address bullying from schools and the last part deals with other possible measures, cooperation with the other institutions and the availability of school psychologists.

Klíčová slova

Šikana, prevence šikanování, implementace nástrojů proti šikanování, evaluace nástrojů proti šikanování, hodnocení nástrojů proti šikanování řediteli základních škol.

Keywords

Bullying, bullying prevention, implementation of instruments against bullying, evaluation of instruments against the bullying, evaluation instruments against bullying by headmasters of elementary schools.

Rozsah práce bez tezí, abstraktu, příloh a seznamu použité literatury je 133 291 znaků.

Prohlášení

1. Prohlašuji, že jsem předkládanou práci zpracoval samostatně a použil jen uvedené prameny a literaturu.
2. Prohlašuji, že práce nebyla využita k získání jiného titulu.
3. Souhlasím s tím, aby práce byla zpřístupněna pro studijní a výzkumné účely.

V Praze dne 10. května 2014

Robert Herák

Poděkování

Na tomto místě bych rád poděkoval vedoucí diplomové práce Mgr. Anně Tůmové za vstřícnost, inspiraci a cenné podněty i rady. Své rodině děkuji za podporu a trpělivost.

Institut sociologických studií

Teze diplomové práce

**Předpokládaný název práce: Prevence šikany na základních
školách**

Diplomant: Bc. Robert Herák DiS.

Konzultantka: Mgr. Anna Tůmová

Univerzita Karlova v Praze

Fakulta sociálních věd

Katedra veřejné a sociální politiky

1. Vymezení předmětu zkoumání a strukturace výzkumného tématu

Ve své práci bych nejprve zhodnotil možnosti prevence na základních školách v ČR. Analyzoval bych stávající systém primární, sekundární a terciální prevence na ZŠ. Hovořil bych o preventivních programech ve školách, roli metodika prevence a roli učitelů s akcentem na roli třídního učitele. Pohovořím o spolupráci s dalšími zařízeními, které mohou být škole v prevenci šikany nápomocné. Zajímat se tedy budu především o možnosti řešení šikany na půdě školy jako instituce – co všechno může škola dělat a co reálně dělá. Jaké k tomu má systémové podmínky, co systém neřeší (např. problém financování dalšího vzdělávání učitelů – kurzy, semináře, vnitřní nastavení učitelů při práci s tímto jevem – ochota, či neochota se touto problematikou zabývat). Zaměřím se na opatření v rámci MŠMT.

Celkově vzato budu zkoumat především možnosti řešení šikany ve škole, protože škola je místo, kde dítě tráví významnou část svého nedospělého života. Pokusím se odhalit limity a nedostatky v současném systému možností řešení tohoto problému a navrhnout řešení. K nalezení možného řešení mi pomůže analýza dokumentů českých i zahraničních a také výzkum, který se zaměří na ředitele základních škol. Cílem výzkumu bude zjistit, nakolik si ředitelé uvědomují závažnost problému šikany na základních školách, jak vnímají situaci na své škole a zda jim systém dává nástroje k účinné prevenci šikany s akcentem na prevenci terciální a také k represivním opatřením. Dále jestli školy mají přímo ve své škole odborníka na řešení šikany, jestli ředitelé považují za důležité ho ve své škole mít. Dále jestli jsou (a kolik) učitelé proškoleni v terciální prevenci šikany – jestli přesně vědí, co dělat, když se šikana vyskytne. V této části výzkumu bych chtěl zjistit aktuální připravenost školy na řešení šikany z pohledu vedení školy. Ve druhé části výzkumu bych se chtěl zaměřit na systémové věci, které školám pomáhají či nepomáhají v tomto problému. Chtěl bych zde zjistit – nakolik je pro školu obtížné zajistit proškolení učitelů v dané problematice, sehnat finance a jaké jsou další možné komplikace, které jim v účinném boji proti šikaně brání.

2. Cíle diplomové práce

Cílem diplomové práce je popsat stávající systém prevence šikany na základních školách, nalézt možná opatření stávajícího systému pro jednotlivé základní školy, nastínit

problémy, které současný systém neřeší a navrhnout možná opatření, která by mohla pomoci snižovat výskyt šikany na základních školách v ČR. V první kapitole budu analyzovat východiska a možnosti primární, sekundární a zejména terciální prevenci šikany na základních školách. A také východiska a možnosti represivních opatření. Ve druhé kapitole budu analyzovat současné pojetí šikany z pohledu veřejné politiky a pokusím se zjistit všechna možná opatření, která může základní škola v rámci stávajícího systému v ČR přijímat, aby výskyt šikany byl co nejnižší. Ve třetí kapitole bude cílem nalezení příkladů dobré praxe v zahraničí a inspirace pro stávající systém v ČR. Čtvrtá kapitola bude prakticky orientovaná. Jejím cílem bude zjistit, nakolik stávající systém vůbec umožňuje základním školám proti šikaně účinně bojovat a jaká další opatření by školy uvítaly. K tomu využiji dotazníkové šetření s řediteli základních škol a jejich zástupci.

3. Výzkumné otázky a hypotézy

Výzkumné otázky:

Hlavní výzkumnou otázkou bude zjistit, jaké reálné nástroje k šikaně mají školy k dispozici, jak jsou tyto nástroje účinné a jestli vnímají systémové nástroje, které nyní mají v boji proti šikaně za dostačující.

Dalšími výzkumnými otázkami budou:

- Zaměřují se školy více na primární, sekundární nebo terciální prevenci šikany?
- Mají školy dostatek informací o tom, jak proti šikaně mohou bojovat?
- Existuje systematické vzdělávání pedagogů v problematice šikany?
- Jaká je role metodika prevence rizikových jevů v problematice šikany?
- Mají školy k dispozici odborníky na danou problematiku?

Hypotézy:

H1: Většina ředitelů nebo jejich zástupců vnímá dostupná opatření proti šikaně za nedostačující.

H2: Odborníka na šikanu přímo ve škole má méně než polovina škol.

H3: Více než polovina ředitelů škol zastává názor, že jejich učitelé vědí, jak postupovat při výskytu šikany ve škole.

H4: Méně než polovina učitelů absolvovala školení o šikaně.

H5: Pro více než polovinu ředitelů ZŠ je problematické zajistit pro celý svůj pedagogický

sbor školení na dané téma.

4. Teoretická východiska

Teoretickými východisky bude vymezení šikany jako veřejně politického problému, analýza, co je to vlastně veřejně politický problém, analýza aktérů, kteří mají zodpovědnost za implementaci opatření, které mají bránit eskalaci problému šikany. Dalším teoretickým rámcem bude role školy v otázce zajištění prevence rizikových jevů včetně šikany a problematika „síťování“.

V otázce definice šikany a jejích možných projevech budu vycházet z teorie Michala Koláře – třidimenzionální pohled na šikanu, jaké jsou vývojové fáze šikany a jak postupovat při odhalení šikany v jednotlivých fázích. Dále z doporučení MŠMT, školní inspekce. Pohledy odborníků – Říčan, Mertin atd. Budu se věnovat systému prevence šikany u nás, kdy vyjdu z teorie systému prevence a jejího významu pro plnění výchovné úlohy školy. Dalším teoretickým východiskem bude teorie o důsledcích šikanování pro jednotlivce šikanou zasažené a samozřejmě také teorie o celospolečenských důsledcích tohoto jevu.

5. Metody a prameny

Sekundární data budu získávat studiem dostupné odborné české a zahraniční literatury, článků v odborných časopisech, výzkumů prováděných na území ČR, zahraničních a těch s mezinárodním přesahem, analýzou mezinárodních (např. Úmluva o právech dítěte) a českých právních předpisů (např. Zákon o sociálně právní ochraně dětí), veřejně politických dokumentů a analýzou dostupných materiálů ve svém současném zaměstnání – společnost SCIO (např. záznamy focus groups s řediteli a také učiteli základních škol, záznamy hloubkových rozhovorů s žáky, výsledků dotazníkových šetření apod.).

Zdrojem primárních dat bude kvantitativní výzkum - dotazníkové šetření pro ředitele a jejich zástupce (vždy pro 1 školu 1 dotazník). Pro kvantitativní výzkum jsem se rozhodl především proto, že umožňuje v relativně krátkém čase zjistit data od poměrně

velkého vzorku respondentů. Takový výzkum se také dá dobře opakovat. Uvědomuji si jeho problematičnost ve smyslu, že nemusím postihnout nějaké lokální zvláštnosti a otázky musí být precizně naformulované, abych eliminoval riziko, že se nedozvím přesně to, co potřebuji vědět, ale toto riziko se pokusím eliminovat vstupními rozhovory s pěti náhodně vybranými řediteli základních škol nebo jejich zástupci.

Chci oslovit základní školy v Praze a středních Čechách. Poměrně vysoký počet oslovených škol uvádím, protože očekávám nižší návratnost dotazníků. Respondenty budu oslovovat e – mailovou formou. E – mailové kontakty budu mít k dispozici ze svého současného zaměstnání.

Harmonogram sběru dat:

Srpen 2011 – vytvoření dotazníku.

Září – říjen – pilotování dotazníku formou vstupních rozhovorů s 5 řediteli základních škol nebo jejich zástupci.

Listopad – první a druhé rozeslání dotazníků do základních škol.

Prosinec – třetí rozeslání dotazníků do základních škol.

Březen, duben – analýza dat – pomocí MS office excel.

Dále bych chtěl vyjít také z dotazníkového šetření pro základní školy, které budu v příštím roce realizovat ve svém zaměstnání. To bude realizováno formou on-line testů pro žáky ZŠ, jejich rodiče a učitele. Tento výzkum bude zaměřen na zjišťování sociálního klimatu na základních školách v ČR. Konkrétně na možnost naplňování základních potřeb dětí a učitelů na základních školách. Dotazníkové šetření se sice nezaměřuje přímo na šikanu, ale na její indikátory – ostrakizaci, pocit bezpečí a také na schopnost pomoci ze strany učitele v případě, když dochází k nějaké formě ubližování dítěti. Předpokládaný počet respondentů je 20 000 dětí z šestých až devátých tříd, 1000 učitelů a 500 rodičů. Dotazníkové šetření bude realizováno od září 2011. Je součástí projektu „Pohoda – každý se ve škole cítí dobře“, který je zaměřen na podporu příznivého sociálního klimatu na základních školách. Projekt je financován z prostředků ESF a MŠMT. K dispozici budu mít veškerá data z projektu.

6. Předpokládaná struktura diplomové práce

Úvod – proč jsem si vybral toto téma.

- 1) Cíle práce a výzkumné otázky.
 - 2) Metody – sekundární a primární zdroje dat.
 - 3) Teoretická východiska – co je veřejně politický problém, proč je šikana veřejně politickým problémem, role jednotlivých aktérů, role školy, co je systém primární, sekundární a terciární prevence, možnosti represe – šikana z pohledu práva, definice šikany a její vývoj, důsledky šikanování pro jednotlivce a společnost.
 - 3) Deskriptivní část – možnosti řešení šikany ve škole.
 - 4) Analytická část – výzkum formou dotazníkového šetření.
 - 5) Vyhodnocení - jaké nástroje jsou účinné, které ne a jaké nástroje by školy potřebovaly mít k dispozici, aby mohly účinně bojovat proti šikaně.
- Závěr.

7. Základní literatura k tématu

1. Člověk v tísní – kolektiv autorů. Kyberšikana. DRAGON PRESS s.r.o. Plzeň: 2009.
2. Fiala, P., Schuber, K. Moderní analýza politiky: Uvedení teorií a metod policy analysis. Barrister & Principal, Brno: 2000.
3. Grecmanová, H.: Klíma školy. Hanex. Olomouc: 2008.
4. Havlík, R., Kořa, J. Sociologie výchovy a školy. Portál, Praha: 2007.
5. Helus, Z.: Úvod do sociální psychologie. (Aktualizovaná témata pro studující učitelství). Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta. Praha: 2001.
6. Kyriacou, Ch.: Řešení výchovných problémů ve škole. Portál. Praha: 2005.
7. Kolář Michal: Bolest šikanování. Portál. Praha: 2001.
8. Kolář Michal: Školní program proti šikanování. Zkrácená závěrečná zpráva projektu
MŠMT: Specifický Program proti šikanování a násilí ve školách a školských zařízeních
(Zkrácená verze pro webové stránky MŠMT). [online]. MŠMT, 2003. [cit. 2011-06-07]
Dostupné z WWW: aplikace.msmt.cz/htm/KTSkolniprogramprotisikanovani.htm
9. Matoušek, O., Kroftová, A.: Mládež a delikvence. Portál, Praha: 1998.
10. Lovasová Lenka: Šikana. Vzdělávací institut ochrany dětí. Praha: 2006.

11. MPSV. Zákon č. 359/1999 Sb., o sociálně právní ochraně dětí. [online] Sbírka zákonů č.317/2008. [cit. 2011-06-07]- Dostupné z WWW: <http://www.mpsv.cz/cs/7242>
12. Potůček, M. a kol.: Veřejná politika. SLON, Praha: 2010.
13. Sborník studií. Děti a jejich problémy. Sdružení linka bezpečí. Praha: 2005.
14. Šikana jako etický, psychologický a pedagogický problém. Sborník příspěvků konference. Praha 2009. Vydal TRIBUN EU s.r.o. Brno: 2009.
15. Veselý, A., Nekola, M. (eds.): Analýza a tvorba veřejných politik. Přístupy, metody a praxe. SLON, Praha: 2007.
16. Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. [on-line] [cit. 2011-06-07]. Dostupné z WWW: http://www.sagit.cz/pages/uztxt.asp?tema_id=387&cd=124&typ=r&det=&levelid=519598&datumakt=17.2.2005&full=y

V Praze dne 9. 6. 2011

Konzultant: Mgr. Anna Tůmová

Diplomant: Robert Herák

Podpis:

Podpis:

Obsah

1.	ÚVOD.....	18
2.	CÍLE PRÁCE.....	20
3.	VÝZKUMNÉ OTÁZKY.....	21
4.	METODY SBĚRU A ANALÝZY DAT	22
4.1	VYUŽITÍ FOCUS GROUPS, PANELŮ ŘEDITELŮ, VÝZKUMŮ REALIZOVANÝCH VE SPOLEČNOSTI SCIO A ROZHOVORŮ S ODBORNÍKY NA PROBLEMATIKU	22
4.1.1	Focus groups.....	22
4.1.2	Panel ředitelů.....	23
4.1.3	Výsledky dotazníkových šetření společnosti SCIO	23
4.1.4	Nestrukturované rozhovory.....	24
4.2	DOTAZNÍKOVÉ ŠETŘENÍ PRO ŘEDITELE ZÁKLADNÍCH ŠKOL	24
4.2.1	Vzorek škol.....	25
4.3	ROZHOVORY S VYBRANÝMI ŘEDITELI A ZÁSTUPCI ZÁKLADNÍCH ŠKOL.....	26
5.	ÚVOD DO PROBLEMATIKY	27
5.1	JE ŠIKANOVÁNÍ ŽÁKŮ VEŘEJNĚ POLITICKÝM PROBLÉMEM?.....	27
5.2	CO JE TO VLASTNĚ ŠIKANA?	29
5.3	POJMY PREVENCE A REPRESE	33
5.4	PŘÍKLAD DOBRÉ PRAXE – HRADECKÝ EXPERIMENT.....	34
5.5	ŘEŠENÍ ŠIKANOVÁNÍ PODLE MŠMT A PRÁVNÍCH PŘEDPISŮ.....	38
5.5.1	Metodický pokyn k prevenci a řešení šikanování.....	39
5.5.2	Školský zákon	41
5.5.3	Trestní zákon	42
5.5.4	Zákon o soudnictví ve věcech mládeže	43
5.6	EFEKTIVNÍ PROGRAM PREVENCE VE ŠKOLE	45
5.6.1	Jak efektivitu programu hodnotit: standardy	45
6.	TEORETICKÁ VÝCHODISKA	49
6.1	IMPLEMENTACE POLITICKÝCH ROZHODNUTÍ	49
6.1.1	Přístup k implementaci shora – dolů.....	51
6.1.2	Přístup k implementaci zdola – nahoru.....	52
6.1.3	Aplikace teorie implementace v praktické části práce	52
6.2	STREET LEVEL BYROKRACIE	53
6.2.1	Weberův koncept ideální byrokracie.....	53
6.2.2	Kritika Weberova pojetí ideálu byrokracie	54
6.2.3	Role street level byrokratů	56
6.2.4	Profesionalismus v byrokracii.....	58
7.	STRUKTURA DOTAZNÍKU A PROPOJENÍ S TEORIÍ	62
7.1	HLAVNÍ POZNATKY ZÍSKANÉ ZE SEKUNDÁRNÍCH DAT.....	63
8.	HODNOCENÍ SOUČASNÉHO STAVU ŘEŠENÍ ŠIKANOVÁNÍ ŘEDITELI ZÁKLADNÍCH ŠKOL V ČR (VÝSLEDKY KVANTITATIVNÍHO ŠETŘENÍ).....	65
8.1	BLOK Č. 1: VZDĚLÁVÁNÍ PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ V PROBLEMATICE ŠIKANOVÁNÍ.....	65
8.2	BLOK Č. 2: REALIZACE PREVENTIVNÍCH PROGRAMŮ VE ŠKOLE.....	72
8.3	BLOK Č. 3: ZPŮSOBY ŘEŠENÍ ŠIKANOVÁNÍ VE ŠKOLE	76
8.4	BLOK Č. 4: DALŠÍ OPATŘENÍ – SPOLUPRÁCE ŠKOLY S DALŠÍMI INSTITUCEMI A DOSTUPNOST ŠKOLNÍHO PSYCHOLOGA.....	81
8.5	ZHODNOCENÍ VÝSLEDKŮ DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ	83
8.5.1	Zodpovězení výzkumných otázek	83
8.5.2	Shrnutí problémů, které vyplynuly z dotazníkového šetření.....	85

ZÁVĚR	89
SUMMARY	90
POUŽITÁ LITERATURA	91
SEZNAM PŘÍLOH	95
PŘÍLOHY	96

1. Úvod

Ve své diplomové práci se budu zabývat problematikou šikany na základních školách v České republice. Toto téma jsem si vybral zejména z toho důvodu, že se ve svém zaměstnání (www.scio.cz, s. r. o.) zabývám problematikou sociálního klimatu škol. Šikánování je jedním z nejzávažnějších problémů žáků ve škole, podle výzkumů je u nás šikanováno kolem 40 % žáků. Například podle výzkumu Michala Koláře z roku 2001 je u nás šikanováno 41 % žáků, podle výzkumu z roku 1999, který prováděl Csémy a kol., bylo šikanovaných necelých 37 % žáků. (Kolář, 2001)

Odborníci na problematiku rizikových jevů, psychologové i Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (dále MŠMT) uznávají, že šikana je velmi závažným společenským problémem našich škol: *„Šikánování je mimořádně nebezpečná forma násilí, která ohrožuje základní výchovné a vzdělávací cíle školy.“* (MŠMT, 2008: 1) *„Školní šikánování, ať si to přiznáváme či nikoliv, je závažný celospolečenský problém, který by měl být neodkladně řešen.“* (M. Kolář, 2003: 1)

V současné době existuje celá řada projektů, programů pro školy (např. Bezpečná škola, Škola podporující zdraví), preventivních programů neziskových organizací, městské policie a Policie České republiky zaměřených na prevenci rizikových jevů, včetně specifických preventivních programů proti šikaně. Vznikla sdružení (dnes spolky) zabývající se výhradně problémem šikánování (např. Společenství proti šikaně). Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy vydalo Metodický pokyn k prevenci a řešení šikánování mezi žáky škol a školských zařízení, který zdůrazňuje důležitost řešení tohoto problému a deklaruje odpovědnost škol za řešení tohoto problému; dává školám za povinnost vytvoření Programu proti šikánování (MŠMT, 2008). Pokud by pedagogové ve škole šikánování přehlíželi nebo se problémem konkrétního žáka odmítali zabývat, vystavovali by se riziku trestního postihu. O problému šikánování se vedou četné odborné diskuze, můžeme se o něm dočíst i v médiích. Můžeme tedy říci, že je to problém, se kterým se MŠMT, odborníci z různých nevládních organizací i samotné školy snaží vypořádat, přesto se ale nedaří problém šikánování zmírnit.

Uplatňují se postupy navrhované ministerstvem v praxi? Jak se k současnému pojetí prevence a řešení šikanování staví ředitelé škol? Souhlasí s tímto pojetím? A postupují podle něj v praktickém školním životě? Těmito otázkami se zabývám ve své diplomové práci. Na problematiku řešení šikanování se zaměřuji především z hlediska implementace politických rozhodnutí a teorie byrokracie, protože úspěch implementace politického rozhodnutí výrazně závisí na přijetí či nepřijetí této politiky *úředníky první linie*¹ (učitelé a ředitelé škol).

Ve své práci jsem se částečně odchýlil od tezí, ve kterých jsem uváděl, že se budu hledat nástroje, které mohou šikanování ve školách účinně snižovat. Během tvorby diplomové práce se však jako užitečnější ukázalo zaměření na to, jak školy stávající nástroje uplatňují v každodenní praxi a jaké k tomu mají podmínky. Po konzultacích s vedoucí práce jsem se tento problém pokusil zpracovat z hlediska teorie street level byrokracie. Původně jsem také plánoval oslovit pouze ředitele škol z Prahy a středních Čech, avšak s ohledem na zkušenosti kolegů, kteří prostřednictvím emailové korespondence oslovovali ředitele základních škol také, jsem se z obavy z nízké návratnosti dotazníků, rozhodl oslovit všechny ředitele základních škol v České republice.

¹ „Street-level byrokraté“ (Lipsky, 1980)

2. Cíle práce

Hlavním cílem diplomové práce je zjistit, zda je implementace politiky prevence a řešení šikanování úspěšná. To znamená, jestli v souladu s touto strategií ministerstva školství školy postupují a souhlasí s ní. Zaměřím se zejména na implementaci postupů, které obsahuje Metodický pokyn MŠMT k prevenci a řešení šikanování ve školách a dalších zařízeních (dale jen Metodický pokyn k řešení šikanování) a další právní předpisy, které školám ukládají odpovědnost za bezpečnost žáků a doporučují postupy při řešení šikanování.

Dále zhodnotím dostupnost preventivních programů pro školy, resp. budu zjišťovat, nakolik základní školy ucelené programy primární prevence realizují.²

Dalším cílem práce je zjistit, nakolik jsou školy připravené řešit jednotlivé případy šikanování. Budu zjišťovat, jestli jsou pedagogové v této problematice dostatečně vzdělávání, případně jestli ve škole mají k dispozici odborníka, kterému mohou řešení delegovat. Dalším dílčím cílem bude zjistit, nakolik považují ředitelé škol za účinné současné represivní nástroje k řešení šikany.

² V diplomové práci se nebudu podrobně zabývat analýzou jednotlivých typů prevence, tedy primární, sekundární a terciální, a to zejména z toho důvodu, že na toto téma již bylo napsáno mnoho prací (jednotlivé typy prevence srozumitelně vysvětlují např. pracovníci Kliniky adiktologie 1. lékařské fakulty UK Praha na svých webových stránkách <http://www.adiktologie.cz>).

3. Výzkumné otázky

1. Je implementace současného pojetí prevence a řešení šikanování úspěšná?
2. Mají školy dostatek podpůrných nástrojů k úspěšné implementaci politiky prevence a řešení šikanování?

První výzkumná otázka zahrnuje dílčí podotázky:

- Postupují ředitelé škol při řešení šikanování podle metodického pokynu MŠMT?
- Realizují školy ucelené preventivní programy a specifické programy proti šikanování?

Druhá výzkumná otázka má jako pomocné indikátory tyto dílčí výzkumné otázky:

- Mají pedagogové dostatečnou možnost vzdělávání v oblasti řešení šikany?
- Je k dispozici školní psycholog, který problematiku šikanování může ve spolupráci s metodikem prevence řešit místo ostatních pedagogů?
- Pokládají ředitelé dostupné nástroje za dostatečné?
- Považují ředitelé podporu ostatních organizací za dostatečnou?

4. Metody sběru a analýzy dat

Stěžejním zdrojem dat pro analýzu budou data sebraná v rámci kvantitativního dotazníkového šetření cíleného na ředitele škol (viz podkapitola 3.2).

Zároveň jsem realizoval pět hloubkových rozhovorů s řediteli a zástupci ředitelů základních škol (viz podkapitola 3.3).

4.1 Využití focus groups, panelů ředitelů, výzkumů realizovaných ve společnosti SCIO a rozhovorů s odborníky na problematiku

Jak jsem již zmínil v úvodu, ve společnosti SCIO se zabývám problematikou sociálního klimatu na základních školách. SCIO pravidelně pořádá focus groups s učiteli základních škol a rodiči žáků. Tato setkání přinášejí řadu praktických podnětů z každodenního školního života. Obdobné přínosy mají i pravidelně pořádané Panely ředitelů, kde se setkávají a diskutují ředitelé základních a středních škol.

Každoročně realizujeme také dotazníkové šetření „Mapa školy“, které se zabývá komplexním klimatem škol z pohledu ředitelů, učitelů i rodičů žáků. Od roku 2011 realizujeme také dotazníkové šetření nazvané „Pohoda ve škole“, které se zabývá úžeji sociálním klimatem jednotlivých tříd a rolí třídních učitelů na jeho utváření.

Tato šetření a setkání mi přinesla mimo jiné i mnoho informací o problémech, se kterými se školy potýkají v problematice šikanování. Tato zjištění (která jsem s řediteli rozebíral i v rámci strukturovaných rozhovorů) jsem se rozhodl cíleně ověřit v praktické části této diplomové práce.

4.1.1 Focus groups

Ohniskové skupiny společnosti SCIO bývají realizovány s řediteli škol, učiteli základních a středních škol nebo rodiči žáků základních škol. Výběr zpravidla bývá realizován oslovením dostupných škol (školy na území hlavního města Prahy a dojezdového okolí). Ohnisková skupina probíhá 90 – 120 minut za účasti jednoho až dvou moderátorů skupiny (vždy vyškolený pracovník společnosti Scio). Skupina je nahrávána

na kameru s odposlechovým zařízením. Účastníci skupiny jsou o nahrávání dopředu informováni. Za svou účast dostávají finanční odměnu.

Focus groups jsou ve SCIO realizovány před každým nově spouštěným projektem, dotazníkovým šetřením apod. Ohledně problematiky šikanování na základních školách byly focus groups realizovány ve dvou vlnách. V první vlně, při spouštění projektu „Klima školy – každý se ve škole cítí dobře“, který se věnoval možnostem zlepšení sociálního klimatu základních škol. V první vlně, v roce 2011, proběhlo pět focus groups s celkem 38 učitelkami základních škol (učitel – muž se nezúčastnil žádný) z Prahy a Kladna. Druhá vlna focus groups probíhala před spuštěním našich programů primární prevence. Proběhla dvě setkání, kterých se zúčastnilo celkem třináct učitelek základních škol (opět bez přítomnosti učitele - muže).

4.1.2 Panel ředitelů

Analýza sekundárních pramenů vycházela také z tzv. “Panelu ředitelů”. Jedná se o setkání několika ředitelů základních a středních škol a pracovníků společnosti SCIO realizované přibližně každého čtvrt roku. Tato setkání slouží k neformální, ale odborné diskuzi o různých problémech, se kterými se školy a ředitelé škol potýkají. Společnost SCIO tato setkání využívá k ověření kvality svých projektů, výzkumů apod. Jednotlivá témata do Panelu přinášejí pracovníci společnosti SCIO podle momentálních potřeb probíhajících projektů pro školy nebo na základě právě uveřejněných významných výzkumů (např. PISA). Svá témata přinášejí také ředitelé škol zejména v případech, kdy narazí na nějaký obtížně řešitelný problém nebo se změní nějaký zákon, vyhláška, metodický pokyn apod.

4.1.3 Výsledky dotazníkových šetření společnosti SCIO

Jako zdroj sekundárních dat využívám také výsledky dotazníkových šetření, která realizovala společnost SCIO. Jedná se zejména o závěry dotazníkového šetření Pohoda, které proběhlo ve čtyřech vlnách v letech 2011 až 2013 a zúčastnilo se jej celkem více než 40 tisíc žáků základních škol (jednalo se o všechny typy základních škol, vč. soukromých, malotřídek, vynechána byla víceletá gymnázia). Dále využívám závěry dotazníkového šetření Mapa školy, které společnost SCIO realizuje již od roku 2001 – umožňuje tedy

sledovat vývoj a změny v čase.

4.1.4 Nestrukturované rozhovory

Pro účely diplomové práce také využívám nestrukturované rozhovory, které jsem vedl s lidmi, kteří se sociálním klimatem zabývají a mají dostatek praktických zkušeností s pedagogy např. na základě lektorování kurzů pro pedagogické pracovníky. Jmenovitě jsem vedl rozhovory s Doc. PhDr. Soňou Hermochovou, CSc., Mgr. Milenou Mikulkovou a Mgr., Ing. Janem Čapkem. Naše rozhovory probíhaly v průběhu listopadu 2011. S těmito odborníky jsem se setkával především v rámci projektu Pohoda společnosti SCIO, ve kterém jsme společně působili.

4.2 Dotazníkové šetření pro ředitele základních škol

Zdrojem primárních dat v této diplomové práci a zároveň metodou, kterou využívám k zodpovězení vytyčených výzkumných otázek, je kvantitativní dotazníkové šetření pro ředitele základních škol.

Pro kvantitativní výzkum jsem se rozhodl především proto, že umožňuje v relativně krátkém čase získat data od poměrně velkého vzorku respondentů. Takový výzkum se také může dobře opakovat, tzn. je možné na něj v budoucnu navázat. Uvědomuji si jeho problematičnost v tom smyslu, že nemusím postihnout všechny lokální a individuální zvláštnosti. Otázky musí být precizně naformulované, aby byla zaručena validita zjištěných závěrů. Toto potenciální riziko jsem se snažil eliminovat vstupními rozhovory s pěti řediteli základních škol a jejich zástupci.³

Rizikovým faktorem může být i to, že dotazník nemusí ředitelé škol vyplňovat pravdivě, protože mohou mít zájem na tom, aby jejich škola vypadala co nejlépe. Rozhodl jsem se tedy školám zaručit anonymitu - aby se ředitelé škol neobávali odpovědět na otázky podle pravdy.

Dotazník byl rozeslán na všechny základní školy v ČR - s využitím databáze

³ Záznamy rozhovorů (jejich přepisy) jsou uvedeny v příloze diplomové práce.

základních škol společnosti SCIO. Školy nebyly žádným způsobem tříděny, dotazníky tedy byly rozeslány na základní školy všech zřizovatelů (včetně soukromých) a na školy všech velikostí (včetně škol malotřídních). Dotazníky ale nebyly rozesílány na víceletá gymnázia.

Některé základní školy mají v rámci své školy i speciální třídy, určené pro žáky s různými speciálními vzdělávacími potřebami a praktické třídy. Všechny tyto aspekty mohou hrát ve výskytu šikanování a způsobech řešení roli. Školy jsou natolik různorodé, mají tolik specifik, že by bylo velmi obtížné je třídít podle nějakých kritérií. Museli bychom totiž kromě výše zmíněných specifik brát v úvahu také věk učitelů, jejich pohlaví, zkušenost s problematikou šikanování, jejich sociokulturní zázemí a také sociokulturní zázemí žáků a jejich rodičů atd. Což není v rozsahu této práce uskutečnitelné.

4.2.1 Vzorek škol

Celkem jsem odeslal 4031 dotazníků na 4031 škol⁴, což je 97,7 % všech základních škol v České republice. Dotazníky byly rozeslány na školní e-mailovou adresu s informací, že se jedná o email určený pro ředitele školy. Zpráva obsahovala žádost o vyplnění dotazníku s určeným termínem pro odeslání zpět (do 15. září 2013 včetně).

Zpráva byla na školy odeslána 4. září 2013 v dopoledních hodinách, školy tedy měly dostatek času dotazník zpracovat a odeslat zpět. V příloze byl obsažen dotazník ve formátu Microsoft Word.

454 dotazníků se okamžitě vrátilo s tím, že se jedná o nedoručitelnou zprávu - buď z důvodu neplatné adresy nebo přeplnění schránky. Vyplněný dotazník mi ve stanoveném termínu zaslalo 84 ředitelů škol, což jsou cca 2 %. 24 ředitelů mi odeslalo omluvný mail s tím, že na vyplnění dotazníků nemají čas. Další reakce jsem neobdržel.

Všechny školy byly osloveny pouze jednou – společnost SCIO mi umožnila pouze jednorázové využití databáze kontaktů na základní školy. Při interpretaci výsledků výzkumu je k tomu třeba přihlídnout, protože je možné, že dotazník vyplnily především školy, které mají o problematiku šikanování zvýšený zájem. To, že ředitelé nemají zájem

⁴ Podle Českého statistického úřadu bylo ve školním roce 2009/2010 4125 škol. Zdroj: Český statistický úřad, dostupné z: [http://www.czso.cz/csu/2010edicniplan.nsf/t/54001CDEA3/\\$File/33011005.pdf](http://www.czso.cz/csu/2010edicniplan.nsf/t/54001CDEA3/$File/33011005.pdf) cit. 25. září 2011.

vyplňovat dotazníky týkající se jejich pohledu na problematiku šikanování, může také ukazovat na to, že školy nemají zájem komunikovat o tom, jak se u nich šikana řeší. Důvodů může být samozřejmě celá řada, např. časová zaneprázdněnost, vysoký počet emailů, který školám každodenně přichází, ale také technická skutečnost, že při odesílání hromadné pošty končí nemalá část ve spamu.

84 ředitelů škol je však dostatečně velký vzorek na to, aby výsledky měly určitou vypovídací hodnotu. Jejich školy totiž navštívuje zhruba 16 tisíc žáků⁵.

4.3 Rozhovory s vybranými řediteli a zástupci základních škol

Před tvorbou dotazníku jsem uskutečnil pět hloubkových rozhovorů s řediteli nebo zástupci ředitelů vybraných základních škol. Oslovil jsem pět ředitelů, v jejichž školách jsem realizoval program primární prevence rizikových jevů (v rámci svého zaměstnání). Všichni oslovení ředitelé souhlasili. Dva ředitelé se nakonec z časových důvodů nemohli zúčastnit – nahradili je tedy jejich zástupci. Vzhledem k tomu, že zástupci ředitele bývají o situaci ve škole i postojích samotných ředitelů dobře informováni, s touto náhradou jsem souhlasil.

Rozhovory se odehrály v termínech od počátku května do konce září 2011. Vždy přímo v dané škole. Každý rozhovor trval přibližně 25 - 40 minut. Rozhovory byly nahrávány, následně jsem pořídil jejich přepisy (viz příloha č. 1).

⁵ Pokud spočítáme průměrný počet žáků základní školy v České republice (podle údajů českého statistického úřadu ze školního roku 2009/ 2010 bylo na území České republiky 794 459 žáků ve 4125 školách), vyjde nám, že na jednu základní školu dochází 192 žáků. Na 84 školách je to potom 16 178 žáků.

5. Úvod do problematiky

V této části práce se budu věnovat vymezení problému šikanování na základních školách. Pokusím se odpovědět na otázku, zda je vůbec šikanování veřejně politickým problémem, tedy tématem, kterým se mají politici zabývat. Dále v této kapitole uvedu definice základních pojmů, jako je šikanování, prevence a represe.

Pro pochopení problému implementace politiky prevence šikanování je důležité vymezení východisek, ze kterých tato politika vychází, což je v českém prostředí především tzv. Hradecký experiment Michala Koláře. Jedná se o experiment, kterým se na experimentálních školách velmi výrazně podařilo snížit počet šikanovaných žáků. Na základě tohoto experimentu potom vznikl Metodický pokyn MŠMT k prevenci a řešení šikanování mezi žáky škol a školských zařízení, podle kterého se mají školy řídit.

5.1 Je šikanování žáků veřejně politickým problémem?

Lippman definuje veřejný zájem takto: *„Dospělí lidé, chce se věřit, sdílejí shodné veřejné zájmy. Veřejný zájem se však u nich směřuje a někdy je také v rozporu s jejich soukromými a speciálními zájmy. Je-li tomu tak, lze říci, že veřejný zájem je zřejmě tím, co by si lidé vybrali, kdyby viděli jasně, racionálně a jednali nezaujatě a benevolentně.“* (Lippman 1955 in Potůček 2010: 12) Můžeme také říci, že veřejným zájmem je to, co je zájmem daného společenství. Za veřejný zájem můžeme také považovat shluk soukromých zájmů, jak o něm uvažovali utilitaristé.

Koncepce veřejného zájmu jako souboru soukromých zájmů bývá ovšem problematická, protože soukromé zájmy mohou být - a také často jsou - ve vzájemném protikladu. Na základě této úvahy bychom potom mohli vyvozovat, že veřejným zájmem je to, co je v soukromém zájmu většiny občanů. Je však soukromý zájem většiny občanů skutečně tím o co bychom měli ve společnosti usilovat

Otázce, zda můžeme považovat za veřejný zájem shluk soukromých zájmů většiny lidí, se věnoval W. J. Stankiewicz. Ve svém díle Politická teorie a současný svět píše, že úvahy o veřejném zájmu jako zájmu většiny osob vychází z demokratických typů

suverenity. „*Suverénní je lid, zákonodárny sbor, stát či ústava. Dle této úvahy by potom mohlo být veřejným zájmem také to, co vyhlásí vláda či právo.*“ (Stankiewicz 2003: 44) Stankiewicz uvádí, že „*otázka, co je veřejný zájem, získává význam teprve ve chvíli, kdy začneme v některých případech pochybovat, zdali je vůle a vláda většiny správná.*“ (Tamtéž: 44)

Vůle a vláda většiny vždy může menšinu útiskovat, odpírat jim jejich práva. Stankiewicz předpokládá, že vůle většiny neohrozí menšinu v případě, že lidé budou ochotni se podřizovat demokratické vládě. Demokratická vláda po svém zvolení má možnost definovat, co ve veřejném zájmu je a co naopak není. Jednotliví občané potom budou ochotni odpustit si naplnění některých svých zájmů ve prospěch toho, co demokratická vláda určí za zájem veřejný. Tento konsensus může být ale podle mého názoru platný jen v těch případech, kde lidé věří v to, že vláda rozhoduje a přijímá opatření, která jsou v zájmu společnosti. Tedy ve společnosti, která je přesvědčena o tom, že politici nerozhodují převážně v zájmu svém vlastním.

Někteří autoři pojem veřejný zájem vůbec neuznávají a hovoří o tom, že se jedná pouze o individuální zájmy většího počtu jednotlivců. Ve svém díle *Bohatství národů* ekonom Adam Smith zdůrazňoval význam snahy každého jedince o naplňování svých zájmů. Smith říkal, že „*bohatství národa roste tehdy, pokud rostou jednotlivá individuální bohatství jednotlivců.*“ (Smith in Sedláček, 2009: 152) Tuto myšlenku kritizuje Sedláček, když říká, že tato teorie „*zanechala v morálce ekonomie hlubokou rýhu, protože cokoli se děje, ať morálně či amorálně, přispívá k obecnému blahu.*“ (Sedláček, 2009: 153)

Pokud ale přijmeme tezi, že veřejný zájem skutečně existuje, co jej potom vytváří? Můžeme říci, že veřejný zájem je utvářen tím, co aktuální společenství považuje za základní hodnoty. To může být např. bezpečnost, vzdělání, čistý vzduch, dostupné bydlení atd. Základní hodnoty společnosti bývají definovány základními právy a svobodami lidí. Některé společnosti je mají zakotveny přímo v ústavě daného státu, Česká republika má tyto hodnoty zakotveny v Listině základních práv a svobod, která je součástí ústavního pořádku České republiky. Pro potřeby této diplomové práce jsou důležité dokumenty, které definují veřejný zájem, resp. základní práva dětí. Takovým dokumentem, který definuje základní práva dětí je Úmluva o právech dítěte, což je mezinárodní dokument, který Česká republika ratifikovala v roce 1990 (ještě jako ČSFR).

Z dikce těchto dokumentů můžeme vyvozovat, že základní lidská práva a svobody jsou základními hodnotami naší společnosti a veřejná správa má povinnost zasazovat se o jejich dodržování. Šikánování dětí na základní škole znamená, že tito žáci nemají zajištěnou bezpečnost a zdravý vývoj v prostředí, kterému se nemohou vyhnout. Základní školní docházka je totiž povinná, vymáhaná právními předpisy. Veřejným zájmem s ohledem na Listinu základních práv a svobod a Úmluvu o právech dítěte, ale i další dokumenty je, aby děti v základní škole byly v bezpečí, aby byla zajištěna jejich důstojnost a také aby byly splněny základní cíle vzdělávání dle cílů vzdělávací politiky státu.

Závěrem této kapitoly můžeme říci, že pokud stát vymáhá, vynucuje si nějaké konání, potom musí zajistit, aby ten, kdo tuto povinnost splňuje, nebyl ohrožován na svých právech a oprávněných zájmech. Podle výše citovaných údajů o četnosti výskytu šikany na školách prozatím nejsme schopni žáky základních škol uchránit před nejrůznějšími formami šikánování. A proto je šikánování žáků na základních školách veřejně politickým problémem.

Tento problém můžeme v zásadě řešit dvěma způsoby. Prvním z nich je zrušení povinné školní docházky, kdy by se stát mohl vyvázat z odpovědnosti za dítě ve škole. Zodpovědnost za to, co se s dítětem ve škole děje, by potom mohla být přenesena na rodiče, protože by své dítě do školy posílali dobrovolně. Zrušení povinné základní školní docházky se v našem prostředí nejeví jako reálné, ani vhodné a proto se touto možností v této práci nebudu zabývat. Druhým způsobem řešení je co nejvíce chránit bezpečí dětí, tak abychom dostáli svým závazkům na poli státu, ale i mezinárodního společenství.

5.2 Co je to vlastně šikana?

Již přesné definování toho, co vlastně šikánováním je a co šikánováním není, je poměrně komplikovanou věcí, na kterou naráží všichni ti, kteří se šikánováním v praxi zabývají. Učitelé se často dohadují o tom, jestli to, co se ve škole odehrává, je šikánováním či klukovinou, neškodným škádlením z legrace nebo provokováním apod.

Pavel Říčan, známý český psycholog, který se problematice systematicky věnuje, definuje šikanu jako „*ubližování někomu, kdo se nemůže nebo nedovede bránit. Obyčejně*

mluvíme o šikaně tehdy, když jde o opakované jednání, ve velmi závažných případech označujeme za šikanu i jednání jednorázové, s hrozbou opakování.“ (Říčan a Janošová, 2010: 5) Další český přední odborník na problematiku šikanování, Michal Kolář, definuje šikanování třemi základními úhly pohledu: *“šikanování jako nemocné chování, šikanování jako závislost, šikanování jako porucha vztahů ve skupině.*” (Kolář, 2001: 27 – 35)

Tento třídimenzionální pohled na šikanování považuje Michal Kolář za zcela zásadní pro pochopení postaty šikanování⁶ a tedy pro úspěšné řešení případů šikanování. Většina případů šikanování se odehrává ve školách, proto jsou s tímto jednáním nejčastěji konfrontováni učitelé. Pro pedagogy je také důležité zvládnout techniku diferenciální diagnostiky, která napomáhá rozlišovat mezi šikanováním a méně škodlivým jednáním (např. škádlením).

„Situace, kdy jeden nebo více žáků úmyslně, většinou opakovaně týrá a zotročuje spolužáka či spolužáky a používá k tomu agresi a manipulaci je šikanování jako nemocné chování.“ (Kolář, 2001: 27) Patří sem nejrůznější projevy psychické i fyzické agrese, které mají společné to, že jejich hlavním cílem je ponížit, zotročit oběť – a ta přitom nemá účinnou možnost se bránit. Pokud se tedy například kluci poperou kvůli výsledku fotbalového zápasu nebo dívka pomlouvá jinou kvůli tomu, že se pohádaly, o šikanování se nejedná.

Druhým úhlem pohledu je *„šikanování jako závislost“* (tamtéž: 33) - charakterizuje vztahy mezi oběťmi, agresory a také svědky. Můžeme zde hovořit o skrytém, někdy dokonce nevědomém typu spolupráce mezi šikanovaným a šikanujícím. Tato skrytá spolupráce ztěžuje možnost úspěšného vyšetření a tedy i následného vyřešení šikanování. Nezkušené pedagogové tak při řešení šikanování mohou mít pocit, že oběť a agresor jsou vlastně kamarádi, že oběť vše činí dobrovolně. Proto je také velikou chybou ve školním vyšetřování šikany, když pedagogové konfrontují oběť s agresorem nebo se spokojí s tvrzením šikanovaného žáka, že to bylo z legrace nebo že to sám chtěl. Kolář hovoří o tom, že tento jev *„diktuje rozdělení žáků ve většině na silné a slabé, tedy na jedny, kteří reagují silně a svůj strach skryjí tím, že ho vyvolají v těch druhých. Jinak řečeno, předvedou své*

⁶ Tento jeho názor sdílí i MŠMT, což dokazuje skutečnost, že tato stadia jsou popsána v příloze Metodického pokynu ministra školství, mládeže a tělovýchovy k prevenci a řešení šikanování ve školách a školských zařízeních - Č.j. MSMT- 22294/2013-1.

přednosti, jimiž zakryjí své slabosti. A na ty slabé, kteří jsou strachem tak ochromeni, že ukážou všechny slabosti, které chtěli zakrýt. Od počáteční diferenciaci na silné a slabé vzniká mezi těmito skupinami žáků oboustranná a překvapivě trvalá vazba. Navzájem se potřebují. Je-li vůdce, který vládne, ze školy vyloučen nebo odejde, potom je často slabými okamžitě podbízivě alternován do jeho role jiný představitel silných.“ (Kolář, 2001: 33)

Třetí pohled sleduje šikanování jako „**poruchu vztahů ve skupině**“ (Kolář, 2001: 35) Tato perspektiva se zaměřuje především na vývoj šikanování v kolektivu. Michal Kolář charakterizoval pět základních stadií šikanování podle míry závažnosti a stupně zapojení celého kolektivu (třídy), v němž se šikanování odehrává.

„První stadium: zrod ostrakismu“

Tuto první fázi můžeme vyzorovat prakticky v každém větším kolektivu. Ve většině větších formálních skupin se vyskytuje jedinec, který se tu necítí příliš dobře, je na okraji kolektivu, ostatními není příliš oblíben. Ti si z něj někdy mohou dělat legraci, jindy ho jednoduše ignorují, neberou do kolektivních her apod. Tyto projevy je možné zvládnout vhodnou prací se skupinovou dynamikou kolektivu.

„Druhé stadium: fyzická agrese a přitvrzování manipulace“

Michal Kolář hovoří o dvou základních momentech, které mohou hrát roli v rozvoji tohoto stadia. Prvním z nich je tzv. „*scapegoating, známý spíše z patologického rodinného prostředí, v němž jde o upevnění soudržnosti skupiny na účet obětního beránka.*“ (Kolář, 2001: 36). Ve školním prostředí se může jednat o situace, které jsou pro třídu stresové, například důležitá písemná práce nebo nějaký významný konflikt s učitelem. V těchto případech může hrozit výraznější přitvrzení agresivních projevů vůči ostrakizovanému žákovi. Druhým momentem je podle Koláře situace, kdy se v jedné třídě sejde více agresivních jedinců. „*Zážitek, jak chutná moc, když biji a týrám někoho slabého a ustrašeného, může vyvolat u disponovaných jedinců prolomení posledních zábran - začínají své agresivní jednání opakovat.*“ (Kolář, 2001: 37)

Toto druhé stadium by již školený pedagog měl v každém případě rozpoznat. Pokud jde o další rozvoj tohoto stavu v kolektivu, bude významně záležet na ostatních členech třídy. V případě, že budou ve třídě žáci, kteří mají pozitivní postoj k přátelství, pomáhají si vzájemně a věří svému učiteli, se kterým mohou o těchto věcech (např. během třídnických

hodin) hovořit, může se ještě situace napravit.

„Třetí stadium: klíčový moment – vytvoření jádra“

Pokud se ale druhé stadium nechá rozvíjet dál, nastupuje „*třetí stadium: klíčový moment – vytvoření jádra*“ (Kolář, 2001: 39) O tomto stadiu hovoří Kolář jako o klíčovém z pohledu přechodu od počátečních forem šikanování k pokročilým⁷. Zde se třída začíná dělit na ty, kteří šikanují, a ty, kteří nešikanují. Rozhodující pro další vývoj jsou ti, kteří nešikanují. Pokud budou mít dostatečnou sílu postavit se šikanujícím, kupříkladu tím, že většinu třídy přesvědčí, aby se do šikanování nezapojovala, mohou rozvoj šikanování zastavit. Pokud je ale skupina nešikanujících slabší než skupina agresorů, šikana se šíří dále. Podle Koláře však tato skupina bývá málokdy silnější. „*Podle mých zkušeností se silné podskupiny charakterově slušných žáků nevyskytují příliš často. Navíc jejich členové mají vždycky nevýhodnou pozici vůči agresorům, kteří nedodržují pravidla. Charakterově slušný žák respektuje pravidla, a navíc 'nebonzuje', což je zákon nejvyšší. Tak vlastně nepřímou umožňuje bujení choroby.*“ (Kolář, 2001: 39)

„Čtvrté stadium: většina přijímá normy agresorů“

V této fázi již učitelé nemají šanci šikanování samostatně zastavit, potřebují odbornou pomoc. Třída jako kolektiv již úplně přijala normy agresorů, začala je považovat za normální, přirozené. Také žáci, kteří by sami od sebe nikomu neubližovali, se k oběti šikanování začínají chovat velmi bezcitně. V podstatě oběť berou jako člověka, se kterým se má jednat tímto způsobem. Podle nich si nic jiného nezaslouží. „*U členů skupiny dochází k vytvoření jakési alternativní identity, která je zcela poplatná normám vůdců. To, co hlásají pedagogové, ustupuje zcela do pozadí. I mírní a ukáznění žáci se začnou chovat krutě – aktivně se účastní týrání spolužáka a prožívají přitom uspokojení.*“ (Kolář, 2001: 40)

„Páté stadium: totalita neboli dokonalá šikana“

Pokud se třída dostane až do této fáze musí se rozbít jádro skupiny. To znamená, že jsou nutné přesuny většího počtu žáků do jiných tříd nebo jiných škol. Účinné řešení bez rozbití kolektivu neexistuje. To, co dělají agresori šikanovaným, již bere naprostá většina

⁷ Zde připomínám Kolářův navrhovaný způsob řešení šikanování, kdy počáteční stadia šikanování by měli být schopni učitelé řešit samostatně, v případě pokročilých forem šikanování by již měli přizvat na pomoc odborníky na tuto problematiku. S tímto způsobem také počítá Metodický pokyn k prevenci a řešení šikanování.

žáků ze třídy jako úplně normální věc. Třída je rozdělená na silné a slabé, „otrokáře a otroky.“ (Kolář, 2001: 40) „V malé skupině zcela vítězí zlo, nápadně podobné fašismu s jeho ideologií pánů a otroků. Původně neutrální nebo mírně nesouhlasící členové skupiny jsou stále konformnější, se zájmem přihlížejí, případně se stále aktivněji zapojují do týrání nebo už také šikanování realizují. Brutální násilí se začíná považovat za normální, dokonce výbornou legraci. Zbytky lidskosti jsou vytěsněny alternativní identitou, přijímající ideologii násilí, v níž není místo pro soucit s utrpením a kde zcela chybí pocit viny.“ (Kolář, 2001: 40)

5.3 Pojmy prevence a represe

Všechny nástroje v oblasti snižování výskytu šikanování na základních školách vycházejí ze dvou doplňujících se principů – prevence a represe, o kterých se všeobecně uvádí, že mají být vyvážené. Prevence by nefungovala bez represe a naopak. Prevenci rozumíme všechny aktivity, které mají za cíl předcházet vzniku problému, zbrzdovat jeho nástup nebo ho odstranit, případně zmírnit následky. Podle Miovského „na prevenci můžeme nahlížet jako na soubor intervencí, jejichž cílem je zamezit či snížit výskyt a šíření rizikového chování.“ (Miovský in Martanová a kol., 2012: 42)

Prevenci obvykle dělíme podle typu zaměření na primární, sekundární a terciální. Jak jsem uvedl v kapitole o cílech práce, cílem této práce není analyzovat jednotlivé druhy prevence, proto uvedu pouze základní definici.

Primární prevenci rozumíme aktivity, které mají za cíl předcházet vzniku rizikového chování. MŠMT vidí základ primární prevence ve „výchově ke zdravému životnímu stylu a k rozvoji pozitivního sociálního chování a rozvoji psychosociálních dovedností a zvládnání zátěžových situací osobnosti.“ (MŠMT, 2010: 5⁸)

Primární prevenci dále můžeme dělit na specifickou a nespecifickou. (Nevoralová, 2014)

⁸ Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí a mládeže z roku 2010.

Specifická primární prevence je zaměřena na jednotlivé formy rizikového chování. Tzn., že můžeme hovořit o primární prevenci šikanování, primární prevenci užívání návykových látek atd.

Nespecifická primární prevence zahrnuje naprosto všechny aktivity, které podporují zdravé a smysluplné využívání volného času, řadíme sem tedy např. sportovní, kulturní aktivity atd. Cílem je, aby objekt nespecifické primární prevence uměl naplňovat svůj volný čas nerizikovým způsobem, aby uměl mít zodpovědnost za své chování a aktivně a zodpovědně rozhodoval sám o svém životě. Soustřeďuje se hlavně na *protektivní faktory*, jež souvisí s podporou tělesného, duševního i sociálního zdraví a podporou sociálně přijatelného stylu života. (Kalina, 2003)

Sekundární prevencí rozumíme aktivity, které jsou zaměřeny na zamezení vzniku rizikového chování u osob, které už s daným jevem mají nějakou osobní zkušenosti. V případě šikany například také u dětí, které mají zvýšené předpoklady stát se obětí šikanování. (Nevoralová, 2014)

Terciární prevence nastupuje tam, kde již prokazatelně rizikové chování vzniklo. Jejím hlavní cílem je odstranění této zátěže nebo snížení negativních důsledků s rizikovým chováním spojených a také zabránění opakování tohoto rizikového chování. (Nevoralová, 2014)

Represí rozumíme trestání nežádoucího jednání a odstrašení od takového konání pod hrozbou sankce. V našem případě hovoříme o trestání žáků, kteří šikanují, ale také o trestání pedagogů, kteří šikanování neřeší.

5.4 Příklad dobré praxe – Hradecký experiment

V České republice zatím nemáme bohužel dostatek poznatků o tom, jak šikanování účinně zamezit. Zatím jediný prokazatelně úspěšný experiment provedl Michal Kolář v Hradci Králové. Tento experiment vycházel z poznatků Dana Olweuse.

Dan Olweus je švédský psycholog, profesor na univerzitě v norském Bergenu.

V roce 1983 byl pověřen tamním ministrem školství, aby vedl kampaň proti šikanování. Součástí této kampaně byl také program proti šikanování na 24 norských středních i základních školách. Během dvou let se na těchto školách podařilo snížit výskyt šikanování o 50 %. (Kolář 2001)

To byl naprosto nečekaný a fantastický výsledek. Tuto praxi se potom snažily napodobit i další státy, např. Jižní Karolína v USA, Schlewig – Holstein v Německu, Velká Británie, Flandry v Belgii. Jinde už ale program nebyl úspěšný. Ve všech těchto státech selhal.

Michal Kolář byl v roce 2001 MŠMT pověřen vedením projektu, který se zaměřil na ověřování speciálního programu proti šikanování. V tomto programu Michal Kolář vycházel částečně z programu Dana Olweuse, ale upravil jej do českých podmínek a využil své vlastní poznatky z řešení jednotlivých případů šikanování a diferenciální diagnostiky, kterou popsal v knize Bolest šikanování (Kolář, 2011). Program Michala Koláře byl, na rozdíl od ostatních států, které vycházely z programu Dana Olweuse, velmi úspěšný. Za hlavní příčinu neúspěchu převádění programu Dana Olweuse do ostatních států považuje Kolář to, že program nebyl upraven do lokálních podmínek a především to, že Olweus postupoval vždy podle stejného scénáře řešení problému. Kolář navrhl jiné postupy řešení pro šikanování v počátečních a pokročilých stadiích (Kolář 2011).

Tento projekt známý jako Hradecký experiment se konal v letech 2001 – 2003. Do experimentu byla vybrána jedna experimentální a jedna kontrolní škola. *„Výsledky jsou povzbudivé. Dají se srovnat s účinností světoznámého Olweusova intervenčního programu. Čtyři měsíce po zavedení programu šikana klesla v experimentální škole průměrně o 42,5 %. Ve třídách, kde pracovali členové užšího realizačního týmu, se snížil výskyt přímého i nepřímého šikanování o 50 až 75 %. K největšímu efektu přitom dochází po dvou letech fungování program.“* (Kolář, 2011: 67)

Hradecký program zahrnoval celkem čtyři základní faze (Kolář, 1011):

- 1) Komplexní příprava experimentu
- 2) Vzdělávání pedagogů v prevenci šikany
- 3) Zavádění rámcového programu pedagogy školy za podpory projektového

supervizora

4) Evaluace efektivity programu a účinnosti vzdělávání učitelů

Kolář dále považuje za důležité, že byl program prováděn na Zdravé škole⁹ tedy škole, která se snaží budovat dobré sociální klima. „*To znamená kromě jiného, že v takové škole existuje určitá míra týmové spolupráce, a učitelé jako jednotlivci jsou ochotni na sobě odborně a morálně pracovat.*“ (Kolář, 2011: 78) Program se zaměřoval na primární (specifickou) a sekundární prevenci ve školách. Učitelé dětem vysvětlovali, jak šikanování můžeme předcházet a také jak ho řešit. Snažili se také zasahovat tam, kde se nějaký problém s šikanováním již objevil. Kolář uvádí, že je nezbytné, aby pedagogové uměli spolupracovat s odborníky z jiných institucí. „*Pedagogové musí umět spolupracovat při pokročilých šikanách s odborníky ze školních servisních zařízení a odborníky ze státních i nestátních institucí (policie, OSV a oddělení sociální prevence OÚ). Prakticky to znamenalo, že pedagogové byli vytrénováni v určitých scénářích, podle nichž věděli, co mají dělat a na koho se obrátit.*“ (Kolář, 2011: 78)

Jako další důležitou charakteristiku programu uvádí Kolář celoškolský přístup. „*Jestliže chce škola děti chránit před šikanováním, musí všichni pracovníci tento úkol přijmout za svůj. Prevenci nemůže dělat jeden člověk, i když je výborný odborník a pracuje na plný úvazek. Jednotlivec může pouze hasit požáry.*“ (Kolář, 2011: 79) Tento požadavek zahrnuje vzdělání všech pedagogů v této problematice. A přestože díky projektu Minimalizace šikany organizace AISIS (<http://www.aisis.cz>) má být proškolen celkem cca 600 pedagogů, je to v celkovém počtu pedagogů v ČR velmi málo. Kolář tento požadavek vysvětluje takto: „*O celoškolském přístupu můžeme mluvit tehdy, když se nám podaří věnovat speciální program proti šikaně do systému školního vzdělávacího programu. Obnáší to zřizování programu na úrovni:*

- a) *Organizace a řízení školy*
- b) *Vzdělávání pracovníků školy*
- c) *Preventivně-výchovné a vzdělávací činnosti žáků.*“ (Kolář, 2011: 66)

⁹ Program Zdravá škola, nyní známý pod názvem Škola podporující zdraví je projekt Světové zdravotnické organizace pro Evropu, Evropské unie a Rady Evropy, u nás zajišťuje Státní zdravotní ústav. Program vychází z holistického pojetí zdraví, tedy zdraví biologické, sociální, duchovní i environmentální. Tento projekt školám pomáhá budovat příznivé sociální klima, pracuje se záměrným pedagogickým vlivem na žákovskou odpovědnost za své zdraví (tj. mj. neužívat návykové látky, nešikovat), ale i skrytým kurikulem (Státní zdravotní ústav, zdroj ww.szcu.tema/podpora-zdravi/skola-podporujici-zdravi z 21. 12. 2013).

Během realizace programu bylo určeno třináct základních charakteristik, které by měl naplňovat každý program, aby mohl být úspěšný. Kolář je definoval takto:

- Společné vzdělávání a supervize
- Užší realizační tým
- Zmapování situace a motivování pedagogů pro změnu
- Společný postup při řešení šikanování
- Prevence v třídnických hodinách
- Prevence ve výuce
- Prevence ve školním životě mimo vyučování
- Ochranný režim
- Spolupráce s rodiči
- Školní poradenské služby
- Spolupráce se specializovanými zařízeními
- Vztahy se školami v okolí
- Evaluace (Kolář, 2005: 67 – 68)

Za pomoci poznatků, které byly získány v Hradeckém programu, Michal Kolář vytvořil sedm vrstev, které je třeba naplnit pro zajištění komplexní prevence šikanování:

1. *Pedagogická komunita, která posiluje imunitu školních skupin a celých škol proti onemocnění šikanováním.*
2. *Specifický program proti šikanování jako dílčí součást školní komunity, který dokáže případné onemocnění brzy detekovat a účinně léčit.*
3. *Odborné služby resortu školství, tvořené pedagogicko-psychologickými poradnami, středisky výchovné péče, speciálněpedagogickými centry, diagnostickými ústavami apod., jejichž úkolem je umět řešit pokročilé šikany a vůbec poskytnout servis v oblasti prevence šikanování.*
4. *Spolupráce škol s odborníky z jiných resortů a nestátními institucemi zabývající se prevencí šikanování. Patří sem např. spolupráce s kriminalisty pro mládež, sociálními kurátory, dětskými psychiatry (zejména při brutálních a kriminálních šikanách).*
5. *Pomoc a podpora ministerstva a krajských úřadů školám při vytváření prevence šikanování.*

6. *Kontrola škol ze strany České školní inspekce, ministerstva školství a krajských úřadů, jak jsou připraveny ochránit žáky před šikanováním.*
7. *Monitorování situace a zabezpečování ochrany práv dětí nevládními organizacemi, jako je např. Amnesty International v ČR, Občanské sdružení proti šikanování apod.* (Kolář, 2011: 175 - 176)

Kolář pro inspiraci ještě uvádí některé příklady ze zahraničí, které napomáhají školám v boji proti šikanování:

- poskytování metodických materiálů školám
- zapojování odborníků z neziskových organizací do příprav učebních materiálů (např. ve Velké Británii)
- realizace odborných diskuzí, konferencí apod.
- promítání filmů o problematice v televizi (např. ve Velké Británii)
- investování vyšších finančních částek na boj proti šikanování
- zřízení poradny pro shromažďování informací a řešení šikanování ve školách (ve Francii)
- zakotvení boje proti šikanování do školního zákona (např. Švédsko)
- zavedení speciální linky proti šikanování v rámci linky důvěry (např. Velká Británie)
- zřízení funkce ombudsmana pro práva dětí a mládeže (např. Švédsko)

5.5 Řešení šikanování podle MŠMT a právních předpisů

Nyní si rozebereme náš nejvýznamnější dokument pro řešení problematiky šikanování – Metodický pokyn k prevenci a řešení šikanování. A také další právní předpisy, které jsou pro prevenci a řešení šikanování relevantní - patří sem například takzvaný školský zákon, dále trestní zákon a zákon o soudnictví ve věcech mládeže.

V této kapitole – zjemná pokud jde o výklad právních předpisů a metodického pokynu MŠMT – budu vycházet ze své seminární práce *Šikana z právního hlediska*¹⁰, kterou jsem napsal v rámci předmětu *Veřejná politika* v průběhu studia magisterského oboru *Veřejná a sociální politika* na Fakultě sociálních věd.

¹⁰ HERÁK, Robert. *Šikana z právního hlediska*. Seminární práce do předmětu *Veřejná politika*. Praha: Univerzita Karlova, Fakulta sociálních věd, 2012.

5.5.1 Metodický pokyn k prevenci a řešení šikanování

V roce 2003 vznikl Školní program proti šikanování, který byl vytvořen na základě výstupů Hradeckého experimentu. V roce 2008 pak MŠMT vydalo „*Metodický pokyn ministra školství, mládeže a tělovýchovy k prevenci a řešení šikanování mezi žáky škol a školských zařízení*“. Tento pokyn poukazuje na nebezpečnost šikany, charakterizuje její projevy a zejména zdůrazňuje a definuje odpovědnost školy. Dále nařizuje školám vytvoření „*Programu proti šikanování*“, jehož součástí má být „*krizový plán*“ (Metodický pokyn proti šikanování, Článek 5), který má stanovit přesný postup školy v případě výskytu šikany. Metodický pokyn proti šikanování popisuje správný postup řešení šikany. Důležité je ustanovení o výchovných opatřeních a spolupráci s rodiči žáků a specializovanými institucemi.

Metodický pokyn proti šikanování s odkazem na § 29 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů (školský zákon), uvádí, že „*školy a školská zařízení jsou povinny zajišťovat bezpečnost a ochranu zdraví dětí, žáků a studentů v průběhu všech vzdělávacích a souvisejících aktivit, a současně vytvářet podmínky pro jejich zdravý vývoj a pro předcházení vzniku rizikového chování (sociálně patologických jevů). Z tohoto důvodu musí pedagogický pracovník šikanování mezi žáky předcházet, jeho projevy neprodleně řešit a každé jeho oběti poskytnout okamžitou pomoc.*“ (Metodický pokyn, 2008: 2)

Metodický pokyn ukládá školám vytvoření krizového plánu pro odhalení šikanování ve škole, hovoří o dvou scénářích. První scénář popisuje situaci, kterou má škola zvládnout sama, bez odborné pomoci zvenčí. Sem patří počáteční stadia šikanování (první až třetí fáze šikanování dle metodiky Michala Koláře). Druhý scénář hovoří o situaci, kterou škola má řešit za pomoci odborníků zvenčí a policie. Do tohoto scénáře je řazena pokročilá šikana (čtvrtá, pátá fáze šikanování dle metodiky Michala Koláře) a také různé nestandardní projevy šikanování, se kterými si pedagogové nevědí rady.

Článek 6 metodického pokynu navrhuje využití Kolářovy strategie při postupech řešení šikanování ve škole:

„A. Pro vyšetřování počítačů šikany (se standardní formou) lze doporučit strategii v těchto pěti krocích:

- 1. Rozhovor s těmi, kteří na šikanování upozornili a s oběťmi.*
- 2. Nalezení vhodných svědků.*
- 3. Individuální, případně konfrontační rozhovory se svědky (nikoli však konfrontace obětí a agresorů).*
- 4. Zajištění ochrany obětem.*
- 5. Rozhovor s agresory, případně konfrontace mezi nimi.*

B. Pokročilá šikana s neobvyklou formou – výbuch skupinového násilí vůči oběti, tzv. třídního lynčování, vyžaduje následující postup:

- 1. Překonání šoku pedagogického pracovníka a bezprostřední záchrana oběti.*
- 2. Domluva pedagogických pracovníků na spolupráci a postupu vyšetřování.*
- 3. Zabránění domluvě agresorů na křivé výpovědi.*
- 4. Pokračující pomoc a podpora oběti.*
- 5. Nahlášení policii.*
- 6. Vlastní vyšetřování“.* (Článek 6)

Metodický pokyn také v otázce odpovědnosti školy celkem přehledně představuje trestné činy, kterých se žáci v souvislosti s šikanováním mohou dopustit. Obsahuje také sdělení pedagogům, že v případech nečinnosti v případech šikany se sami vystihují riziku trestního postihu. *„Pedagogický pracovník, kterému bude znám případ šikanování a nepřijme v tomto ohledu žádné opatření, se vystavuje riziku trestního postihu pro neoznámení, případně nepřeřazení trestného činu (§168, 167 trestního zákona“.* (Metodický pokyn, 2008: 2)

Metodický pokyn ukládá školám povinnost vytvářet *„Program proti šikanování“*, který se stává součástí *„Minimálního preventivního programu“*. Odpovědnost za realizaci programu proti šikanování je dána řediteli školy. Koordinovat jeho tvorbu má školní metodik prevence a na samotném vytváření a realizaci tohoto programu se mají podílet všichni pedagogičtí pracovníci školy. Školní metodik prevence může své kroky (podle svého uvážení) konzultovat s metodikem prevence v pedagogicko-psychologické poradně.

Ředitelům škol jsou zde delegovány tyto úkoly:

- zajištění vzdělávání pracovníků školy v akreditovaných kurzech o šikanování
- zajištění dohledu nad žáky mimo vyučovací hodinu zejména v prostorách, kde je zvýšené riziko šikanování (např. tam, kde již k šikanování v minulosti docházelo)
- zprostředkování informací pro zaměstnance školy o všech rizicích a možných důsledcích šikanování pro přímé aktéry a okolí
- nesmí se podceňovat počáteční projevy šikanování
- mají zajišťovat aktualizaci literatury o problematice šikanování ve škole.

“Výchovná opatření“

Článek 7 doporučuje další terapeutickou práci s agresorem. Hovoří o trestání agresorů.

Jako represivní opatření doporučuje:

- *„Napomenutí a důtka třídního učitele, důtka ředitele, podmíněné vyloučení a vyloučení ze studia na střední škole.*
- *Snížení známky z chování.*
- *Převedení do jiné třídy.*

V závažných případech dále:

- *Ředitel školy doporučí rodičům dobrovolné umístění dítěte do pobytového oddělení SVP, případně doporučí realizovat dobrovolný diagnostický pobyt žáka v místně příslušném diagnostickém ústavu.*
- *Ředitel školy podá návrh orgánu sociálně právní ochrany dítěte k zahájení práce s rodinou, případně k zahájení řízení o nařízení předběžného opatření či ústavní výchovy s následným umístěním v diagnostickém ústavu.“ (Tamtéž: 8)*

5.5.2 Školský zákon

Školský zákon¹¹ je pro školy zásadním dokumentem. Upravuje všechny stupně naší vzdělávací soustavy, vymezuje roli nejdůležitějších aktérů a orgánů státní správy a samosprávy ve školství. Školský zákon v paragrafu 2 vymezuje základní zásady vzdělávání. Mezi ně mimo jiné patří zásada vzájemné úcty, respektu, názorové

¹¹ Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání

snášenlivosti, solidarity a důstojnosti všech účastníků vzdělávání. V paragrafu 2 čl. 2 určuje obecné cíle vzdělávání, mezi které patří:

- rozvíjet osobnost žáků, tak aby si osvojili mravní a duchovní hodnoty, sociální kompetence apod.,
- aby byli připraveni na celoživotní učení,
- aby získali všeobecné nebo odborné vzdělání
- aby získali smysl pro sociální soudržnost, odpovědnost, poznali základní lidská práva a svobody a respektovali základní principy demokracie a právního státu
- aby poznali důležitost rovnoprávnosti mužů a žen

Paragraf 31 školského zákona nazvaný „*Výchovná opatření*“ popisuje možná výchovná opatření ze strany školy: „*pochvaly, ocenění a kázeňská opatření*“.

V kázeňských opatřeních se věnuje pouze vyloučení a podmíněnému vyloučení ze školy, což je opatření, které není uplatnitelné pro žáky základních škol. Žáka totiž není možné vyloučit ze školy, pokud ještě nesplnil povinnou školní docházku.

5.5.3 Trestní zákon

Podle dnešních právních předpisů se závažnější případy šikanování hodnotí podle trestního práva¹². Šikana může naplňovat svou skutkovou podstatou celou řadu trestných činů. Mezi nejčastější patří omezování osobní svobody, ublížení na zdraví, krádež, loupež, vydírání, útisk, ale také třeba znásilnění.

Učitelé a zejména samotní agresori a jejich rodiče jsou často šokováni, že např. tím, že žák pod výhrůzkou zmlácení sebere spolužákovi školní pomůcky, se dopouští trestného činu loupeže (paragraf 234 Trestního zákona), který má sazbu odnětí svobody na dva až deset let.

Paragraf 11 říká, že „*kdo v době spáchání trestného činu nedovršil patnáctý rok svého věku, není trestně odpovědný.*“ V případech šikany na základních školách se

¹² Zákon č. 140/1961 Sb.,

agresorů i obětí tento paragraf týká velmi často. Pro problematiku šikany je důležitá hlava sedmá „Zvláštní ustanovení o stíhání mladistvých“, která se věnuje trestání osob ve věku 15 – 18 let.

5.5.4 Zákon o soudnictví ve věcech mládeže

Při výskytu šikanování je u nás nejčastěji používaný zákon č. 218/2003 Sb., o soudnictví ve věcech mládeže, který se věnuje opatřením ve věcech protiprávního jednání osob mladších 15 let a mladistvých. „*Tento zákon upravuje podmínky odpovědnosti mládeže za protiprávní činy uvedené v trestním zákoně, opatření ukládaná za takové protiprávní činy, postup, rozhodování a výkon soudnictví ve věcech mládeže.*“ (Zákon o soudnictví ve věcech mládeže: 2) V soudnictví ve věcech mládeže je několik zásadních odlišností od soudnictví dospělých osob. Paragraf 5, který definuje trestní odpovědnost mladistvých, uvádí, že *“(1) Mladistvý, který v době spáchání činu nedosáhl takové rozumové a mravní vyspělosti, aby mohl rozpoznat jeho protiprávnost nebo ovládat své jednání, není za tento čin trestně odpovědný.”*

„(2) Dopustí-li se mladistvý uvedený v odstavci 1 činu jinak trestného nebo není-li z jiných zákonných důvodů trestně odpovědný, lze vůči němu použít vedle ochranných opatření (§ 21) obdobně postupů a opatření uplatňovaných podle tohoto zákona u dětí mladších patnácti let.“

Tento zákon také definuje **tři druhy opatření, které lze mladistvému uložit: výchovná, ochranná a trestní.**

Výchovná opatření soud může uložit, pokud neuloží trestní opatření nebo upustí od trestního opatření podmíněně. Mezi výchovná opatření patří:

- a) dohled probačního úředníka,
- b) probační program,
- c) výchovné povinnosti,
- d) výchovná omezení,
- e) napomenutí s výstrahou.

Jako **ochranné opatření** je možné podle zákona využít:

- a) ochranné léčení,

- b) zabezpečovací detence,
- c) zabrání věci nebo jiné majetkové hodnoty
- d) a ochranná výchova.

Mezi možná **trestní opatření** patří:

- a) obecně prospěšné práce,
- b) peněžitá opatření,
- c) peněžitá opatření s podmíněným odkladem výkonu,
- d) propadnutí věci nebo jiné majetkové hodnoty,
- e) zákaz činnosti,
- f) vyhoštění,
- g) domácí vězení,
- h) zákaz vstupu na sportovní, kulturní a jiné společenské akce,
- i) odnětí svobody podmíněně odložené na zkušební dobu (podmíněné odsouzení),
- j) odnětí svobody podmíněně odložené na zkušební dobu s dohledem,
- k) odnětí svobody nepodmíněně

Tento zákon ovšem obsahuje také řadu ustanovení, která tvrdost opatření za přečiny mladistvých snižují. Například délka odnětí svobody podle trestního zákoníku se u mladistvých snižuje na polovinu, přičemž navíc horní hranice odnětí svobody nesmí překročit pět let a dolní hranice jeden rok. (Par. 31, bod 1)

Hlavním smyslem snižování tvrdosti opatření je snaha o výchovu a socializaci mladistvého. O tom svědčí i důraz, který je kladen na spolupráci s orgánem sociálně-právní ochrany dětí a s neziskovými organizacemi. V paragrafu 40 stojí, že *„orgány činné podle tohoto zákona a úředníci Probační a mediační služby spolupracují s příslušným orgánem sociálně-právní ochrany dětí, zájmovými sdruženími občanů a s osobami realizujícími probační programy, aby posílili výchovné působení řízení ve věcech mladistvých, vytvořili podmínky pro individuální přístup k řešení jednotlivých věcí, včas reagovali na potřeby a zájmy mladistvých a poškozených osob i všech dalších subjektů dotčených trestnou činností a také tímto způsobem trestné činnosti zamezovali a jí předcházeli.“*

5.6 Efektivní program prevence ve škole

Organizace Sananim, která se dlouhodobě zabývá prevencí rizikového chování (s akcentem na prevenci užívání drog) uvádí tyto aspekty efektivní prevence: *„efektivní prevence je taková, která plní stanovené krátkodobé i dlouhodobé cíle. Nejeftivnější prevence je potom taková, která cíle splňuje s nejnižšími náklady.“* (Sananim, 2007: 21)

Sananim zároveň upozorňuje, že je velmi těžké vysledovat efektivitu preventivního programu – a to i v případě, kdy máme kontrolní skupinu, ve které program neprobíhá. Všichni žáci totiž mají aktivní život také mimo školu, který je rovněž formuje.

Konkrétně v prevenci užívání návykových látek Sananim uvádí, že efektivní programy jsou takové, které: *„oddalují nebo brání začátku užívání drog (prvního užití) nebo snižují frekvenci užívání drog. (...) Snižují sociální a zdravotní rizika a možné škody způsobené užíváním drog mezi studenty, včetně ohrožení jejich fungování ve škole. Zvyšují schopnost studentů činit informovaná a odpovědná rozhodnutí ohledně toho, zda a jak budou užívat drogy a mají dlouhotrvající výsledky.“* (Tamtéž: 24)

Podobně jako u prevence návykových látek můžeme u prevence šikany říci, že efektivní program je takový, který poskytuje objektivní informace o problému, vzdělává v dané oblasti, podporuje osobnostní rozvoj a rozvoj sociálních dovedností – a tím žáky od škodlivého chování (šikanování) odrazuje.

5.6.1 Jak efektivitu programu hodnotit: standardy

Podle pracovníků centra Adiktologie 1. LF UK a VFN v Praze¹³ můžeme evaluovat programy primární prevence rizikových jevů v podstatě dvěma základními způsoby. Prvním z nich je evaluace bez předem vytvořených standardů, kdy hodnotíme pouze dopady intervence. Druhou možností je hodnocení programu dle vytvořených kritérií kvality.

¹³ Pavlovská, A., Nevoralová M., Šťastná L, Miovský M.: Evaluace primární preventivních aktivit. Teoretický úvod, 2012, dostupné na: https://el.lf1.cuni.cz/evaluace_ppp_1/, cit. 17. 12. 2013.

V červnu 2013 MŠMT znovu spustilo proces certifikace preventivních programů. Po zhruba jednoročním vakuu, kdy byl proces certifikace pozastaven, vznikly z prostředků *Evropského sociálního fondu Vzdělávání pro konkurenceschopnost* nové standardy odborné způsobilosti poskytovatelů preventivních programů, které byly oproti předešlým výrazně upraveny.

Jak píše v úvodu nových standardů Michal Miovský „většina programů, které dnes v praxi využíváme, žádným adekvátním zhodnocením efektivity neprošla a ty, které prošly, často nedopadají v takových hodnoceních příliš lichotivě. Současně do této oblasti stát a různé agentury a subjekty investují ročně nemalé prostředky a jde o celospolečensky citlivé a ostře sledované téma.“ (Miovský in Martanová a kol., 2012: 10)

Česká republika je v problematice standardizace preventivních programů aktivní i na mezinárodní úrovni. Je zapojena do Evropského monitorovacího centra pro drogy a drogové závislosti se sídlem v Lisabonu, přispívá do systému EDDRA¹⁴ - jedná se o systém příkladů dobré praxe v problematice preventivních programů. Nedávno vznikla také Evropská asociace pro výzkum v prevenci (EU-SPR)¹⁵.

Miovský však v této souvislosti kritizuje fakt, že přestože máme stále větší počet poznatků, nepromítáme je do praxe a do činností preventivních programů. „*Opakovaná mantra, že se řídíme tzv. evidence-based přístupem (tedy přístupem založeným na vědecky ověřených důkazech), zůstává v realitě až příliš často prázdnou politickou proklamací.*“ (Miovský in Martanová a kol., 2012: 3).

Revize standardů proběhla také z důvodu, aby bylo možné certifikovat všechny programy bez ohledu na to, na jaký typ problému se zaměřují, tedy i na programy věnující se problematice šikanování. Na druhou stranu je nutno podotknout, že standardy stále akcentují hlavně problematiku užívání návykových látek. V problému snížení výskytu šikanování na základních školách má ovšem certifikace programů značný význam, a to zejména z těchto důvodů: „*Udělená certifikace je respektována jako garance kvality programu a ovlivňuje směřování státních finančních dotací směrem k poskytovatelům*

¹⁴ Exchange on Drug Demand Reduction Action (EDDRA) je volně k dispozici na internetových stránkách: <http://www.emcdda.europa.eu/themes/best-practice/examples>

¹⁵ European Society for Prevention Research (podrobněji na internetových stránkách <http://euspr.org/>).

preventivních programů. Škola se navíc může lépe rozhodnout, jaký program specifické prevence pro své žáky objedná.” (Mioviský in Martanová a kol., 2012: 175 – 176)

Podle nových standardů¹⁶ jsou znaky kvalitních programů:

- přesně vymezená cílová skupina
- definovaný minimální a maximální počet účastníků
- zdůvodnění vhodnosti programu pro danou cílovou skupinu
- popis získávání informací o specifikách cílové skupiny
- respekt k základním právům klientů, vč. dostupnosti programu pro klienty
- ustanovení potřebného vybavení k zajištění efektivní realizace programu
- na program musí navazovat další aktivity, program musí být vyhodnocován

Tyto požadavky vycházejí ze základní premisy, že není možné hodnotit něco, co nemá jasně stanovený cíl. V takovém případě není možné rozhodnout, jestli daný program cíl splňuje či nesplňuje a případně jaké další kroky nebo změny jsou potřebné učinit, aby se cíl podařilo naplnit.

Ve standardech se nově objevil kvalifikační požadavek na realizátory preventivních programů. Kvalifikace pracovníků byla rozdělena do čtyř základních úrovní. Podle kvalifikace, na kterou pracovník dosahuje, potom může více či méně samostatně realizovat preventivní program bez dozorujícího pracovníka. Otázkou je, jakou kvalifikaci vlastně mají současní preventivní pracovníci, respektive co se pro ně těmito kvalifikačními požadavky změní. Zdali si stávající pracovníci budou muset kvalifikaci doplňovat, popř. některá zařízení budou muset najímat nové, kvalifikovanější pracovníky. Žádné relevantní informace jsem k tomuto problému v dostupné literatuře nezískal. Z toho důvodu jsem se obrátil na Michala Mioviského¹⁷, který tyto požadavky pro potřeby standardů zpracovával. Jeho odpověď si zde dovoluji citovat:

„Podrobné analýzy vzdělanosti se celoplošně nedělaly a prvním problémem je už např. samotná definice preventivního pracovníka - prostě je to tak různorodé ve výkladu, že i to

¹⁶ MARTANOVÁ, Veronika a kol. Standardy odborné způsobilosti poskytovatelů programu školské primární prevence rizikového chování. Praha: TOGGA, 2012. 183 s. ISBN 978-80-87258-75-0.

¹⁷ Michal Mioviský, vedoucí Centra adiktologie Psychiatrické kliniky 1. lékařské fakulty Univerzity Karlovy (PK 1. LF UK) a Všeobecné fakultní nemocnice (VFN). Dlouhodobě se zabývá problematikou prevence. Email ze dne 24. dubna 2012.

málo, co se dělalo, je obvykle téměř nepoužitelné a vždy je v tom nějaká chyba nebo problém, např. jen školy nebo jen neziskovky atd. Šli jsme na to nakonec odjinud – což je tam vysvětleno – jednak abychom věděli, že ti, co to dnes dělají dobře a máme o tom nějakou evidenci (příklady dobré praxe atd.), jak na tom jsou, ti se do toho vejdou. Nebude to problém ani u školních metodiků prevence, pokud mají dobrý kurz, což už problém bude, vím o kurzech, kde ta kvalita je pochybná a kde problémy mít budou, protože skoro nic absolventi neumí a to, co ty kurzy dělají, jsou často úplně nesmysly, přestože to má akreditaci, jenže ta nezaručuje nic. Tj. kolik metodiků v ČR má dnes hotové 250 hodinové vzdělání, neví ani MŠMT, které by to vědět mělo. Současně ti, co to mají, tak u některých není jisté, zda umí, co umět mají. Proto vzniklo tohle (kvalifikační požadavky - pozn. autora) – základní definice, kdo to je a co má umět a znát a být schopen aplikovat.”

6. Teoretická východiska

V této kapitole se budu zabývat teoriemi, které budou tvořit východiska pro praktickou část mé diplomové práce. Konkrétně se budu věnovat teoriím implementace politických rozhodnutí, pojmu byrokracie a roli street level byrokratů.

Teorie implementace je důležitá pro pochopení způsobů uvádění politických rozhodnutí do každodenní praxe. Tento vhléd nám pomůže ozřejmit příčiny úspěšnosti či neúspěšnosti implementace politiky prevence a řešení šikanování na základních školách. Teorie byrokracie a teorie street level byrokratů nám pomůže posoudit a vyložit roli ředitelů škol, jakožto přímých nadřízených pedagogických pracovníků, a roli učitelů, kteří jsou street level byrokraty v politice prevence a řešení šikanování.

6.1 Implementace politických rozhodnutí

Teorie implementace se zabývá tím, jakým způsobem se politická rozhodnutí přenášejí do každodenní praxe. Implementaci můžeme chápat jako realizaci politik. Potůček implementaci charakterizuje jako „*uskutečňování politického rozhodnutí*“. (Potůček, 2010: 43) Uvádí, že tímto pojmem „*máme na mysli vše, co nějakým způsobem souvisí s realizací cílů, které byly zformulovány ve fázi koncipování dané politiky, a to včetně výběru způsobů, prostředků, resp. nástrojů jejich realizace*“. (Potůček, 2010: 43)

Winkler naráží na problém pojetí implementace, když píše, že „*praktický efekt nebo výkon něčeho na jedné straně a naplnění či uskutečnění něčeho na druhé straně jsou dvě různé věci*.“ (Winkler, 2002: 19) Hovoří o tom, že „*výkon veřejného či sociálního programu nepřináší vždy výsledky, které jsou uskutečňováním jeho záměrů a plánů*.“ (Tamtéž: 21) Tato disharmonie bývá popisována jako implementační deficit.

Potůček tento pojem charakterizuje jako „*nepoměr mezi energií, která byla skutečně vydána na realizaci dané politiky, a energií, kterou by bylo potřeba investovat, aby se podařilo dosáhnout vytyčených cílů*.“ (Potůček, 2010: 44) Potůček předkládá příčiny, proč se politická rozhodnutí nedaří v praxi uskutečňovat tak jednoduše, jak si politici někdy představují:

- 1) společenský vývoj sice lze ovlivňovat, ale nedá se řídit
- 2) sociální reformy, které probíhají, bývají velmi komplexní; prostředí, ve kterém žijeme, se nedá jednoduše ovlivnit,
- 3) žádné politické rozhodnutí se nerealizuje izolovaně, bez dalších vlivů,
- 4) neumíme předvídat budoucnost a tudíž se na ni ani neumíme připravit předem,
- 5) některé politiky jsou nebo mohou být pouze předstírány, to znamená, že jsou realizovaný pouze ve velmi omezené míře, se symbolickou podporou,
- 6) vyskytují se externality, některé dopady nemusí být předpokládány - a to může danou politiku diskreditovat nebo nemusí umožnit dosažení cíle.

Úspěšnost implementace můžeme kvantifikovat jako podíl rozhodnutí, který se podařilo uskutečnit v praxi - tedy tím, nakolik tato politická rozhodnutí přijali všichni aktéři a nakolik v souladu s nimi praktickém životě jednají.

Winkler cituje Laneho, když píše, že *„úspěšnost je zde definována jako funkce interakcí mezi tvůrci politických rozhodnutí, iniciátory politických programů, administrativními úředníky, poskytovateli služeb a členy cílových skupin.“* (Lane in Winkler, 2002: 19)

Pokud přijmeme tezi, že pro úspěšnou implementaci politických rozhodnutí je podstatné její přijetí klíčovými aktéry, kterých se implementační proces týká, můžeme usuzovat, že aktéři budou přístupnější těm rozhodnutím, na kterých se sami podílejí, popř. je musejí přijmout za svá.

Potůček píše o **čtyřech variantách implementace** (Potůček, 2010: 41- 42):

- 1) Autoritativní model, který zdůrazňuje kontrolu, dodržování pravidel atp.
- 2) Participativní model, který využívá spíše spolupráci, vyjednávání a učení
- 3) Model koalic aktérů
- 4) Model nikdy nekončícího procesu učení, ve kterém se často postupuje metodou pokus, omyl.

6.1.1 Přístup k implementaci shora – dolů

Analýze tohoto přístupu se věnoval Winkler, který vycházel především z důkladného rozboru Sabatiera z 80. let. Sabatier a Mazmanian vytvořili seznam základních podmínek, které musejí být splněny, aby implementační proces mohl být úspěšný (Winkler, 2002):

- 1) Srozumitelné cíle programu
- 2) Přiměřený teoretický model vlivu (impact – model)
- 3) Právně připravený proces realizace
- 4) Úředníci, kteří budou realizovat politiku kompetentně, angažovaně a s programem budou loajální
- 5) Program je politicky legitimní, má podporu důležitých politiků a zájmových skupin
- 6) Stabilní pomínky, případné sociálně ekonomické změny nesmí narušovat implementaci programu

Tyto charakteristiky vytvořili autoři na základě analýzy „více než dvaceti implementačních studií z USA a 8 výzkumů z 6 evropských zemí (Velká Británie, Francie, Norsko, Švédsko, Německo, Polsko).“ (Winkler, 2002: 68)

Zmíněné studie odhalily ještě jeden zajímavý aspekt. „Zkoumání programů v delším časovém úseku vedlo k poznání důležitosti učení se v průběhu implementace a průběžného vylepšování nedostatků programu. Toto dlouhodobější zkoumání přineslo také méně pesimistická hodnocení vládních programů než předchozí generace implementačních studií. Některé programy, dříve považované za neúspěšné, se nyní ukázaly v lepším světle.“ (Winkler, 2002: 69)

Tento závěr můžeme vysvětlit dvěma způsoby. Prvním je možnost, že cíle, kterých podle analýzy v kratším časovém horizontu nebylo dosaženo, byly v delším časovém odstupu dosaženy - a to vlivem úspěšné implementace programu. Původní výsledky mohly být důsledkem příliš brzké evaulace, kdy se ještě účinky nestihly projevit. Pak bychom se měli zabývat tím, jak docílit toho, aby se implementace programu hodnotila v delším časovém odstupu a aby byl úspěch implementace připisán skutečným tvůrcům. Čili také tím,

jak přesvědčit odpovědné politiky, aby realizovali programy, které budou hodnoceny kladně třeba až v dalším volebním období.

Druhým možným vysvětlením je, že politici se snažili o realizaci programu předčasně a postupně působily vnější okolnosti, které způsobily, že bylo dosaženo kýžených cílů. V tomto případě bychom mohli uvažovat o tom zda by změny nebylo dosaženo i bez politické iniciativy.

6.1.2 Přístup k implementaci zdola – nahoru

Přístup zdola - nahoru vychází z těchto základních premis (Winkler, 2010):

- 1) nejprve se musí identifikovat sítě účastníků, které jsou zapojeny do poskytování služeb,
- 2) pak se musí prozkoumat jejich kontakty, působnost, strategie a cíle,
- 3) následně se tyto kontakty mají využít pro zmapování lokálních i větších aktérů, kteří jsou zapojeni do realizace programů

Tento přístup může mít oproti přístupu shora – dolů několik výhod, např. není nutné přesvědčovat přímé aktéry o užitečnosti uskutečňovaného programu. Je možné lépe sledovat nezamýšlené účinky programu a přizpůsobovat jim pružněji proces uskutečňování programu. Sabatier ale upozorňuje, že někdy se přeceňuje schopnost koncových aktrétů brzdit naplňování cílů centra. Sabatier tvrdí, že vládní instituce mají v zásadě větší možnost zajistit dosažení cílů, protože mohou ovlivňovat institucionální strukturu, definují legislativní rámec, financování a určují to, jakým způsobem se bude dosahování cílů kontrolovat. (Winkler, 2010)

6.1.3 Aplikace teorie implementace v praktické části práce

Ve své práci budu vycházet z pojetí implementace *shora – dolů*. Úspěšnost implementace programů veřejné politiky v této oblasti budu posuzovat podle toho, jakým způsobem je navrhovaná politika přijímána jejími aktéry a zda postupují v souladu s touto

politikou i v praktickém životě. Budu se tedy zabývat tím, zda navrhované způsoby prevence a řešení šikanování vyhovují také aktérům v první linii, tedy pedagogům a ředitelům škol, kteří mají odpovědnost za bezpečí žáků ve škole.

Pokud se v praktické části práce projeví, že školy podle požadavků MŠMT z větší části nepostupují a řídí se svými vlastními postupy, potom bude implementace politiky prevence šikanování hodnocena jako neúspěšná. Jako úspěšnou ji naopak budu hodnotit v případě, že se prokáže, že školy postupují s v souladu s pokyny MŠMT.

6.2 Street level byrokracie

Zhruba od 70. let se provádějí výzkumy, které se zaměřují na příčiny selhávání politik, resp. nedosahování deklarovaných cílů. Tyto výzkumy se shodují, že jedním z podstatných faktorů způsobujících selhávání veřejných politik jsou lokální a regionální organizace, resp. jejich úředníci, kteří tyto politiky uvádějí do praktického života (Horák, Horáková, 2007).

V této kapitole se budu věnovat vymezení teorie street level byrokracie a roli liniiových úředníků. V kontextu námi sledovaného problému jsou liniiovými úředníky a street level byrokraty učitelé na základních školách. Toto teoretické vymezení role pracovníků první linie nám pomůže pochopit možné příčiny úspěšnosti či neúspěšnosti implementace politických rozhodnutí.

6.2.1 Weberův koncept ideální byrokracie

Ideálem byrokratického uspořádání se zabýval Max Weber ve svém díle *Wirtschaft und Gesellschaft* (1925). V tomto díle Weber zkoumal možné hierarchické uspořádání pracovníků, aby bylo dosahováno cílů organizace. Weber hovoří o tzv. panství, kdy vládce dokáže ovlivňovat své podřízené takovým způsobem, že plní jeho nařízení v podstatě ze své vlastní vůle. (Weber, 1925).

Weber rozlišoval tři typy panství – legální, tradiční a charismatické. Současné pojetí byrokracie vychází z legálního pojetí panství. Legální panství je podle Webera založeno na existenci právních předpisů, které musí dodržovat všichni členové organizace, tedy i vedoucí úřadů (v našem případě bychom hovořili o ředitelích škol). Úředníci

v organizaci nepodléhají pouze svým nadřízeným, ale hlavně principům, které mají dodržovat všichni úředníci daného úřadu. (Weber 1925) Toto pojetí můžeme chápat tak, že pokud vydává nadřízený úkoly jdoucí proti principům výkonu práce úředníka, může tento úředník odmítnout poslušnost a tyto úkoly nesplní.

Weber charakterizuje moderní byrokracii těmito body:

- v byrokratické správě existují pravidla abstraktního charakteru;
- úředníci mají jasně vymezenou kvalifikaci a kompetence;
- existuje hierarchie, v jejímž rámci mají nadřízení právo úkolovat a kontrolovat podřízené, kteří si zase mohou na své nadřízené stěžovat;
- úředníci musí být dobře vyškoleni, aby důkladně znali pravidla, podle kterých mají postupovat;
- jednotlivé úkony jsou vyhotoveny i písemně, existují písemné záznamy;
- úřední majetek je oddělen od soukromého; totéž platí i o čase – pracovní čas úředníků je jasně ohraničen. (Weber, 1925)

6.2.2 Kritika Weberova pojetí ideálu byrokracie

Weber předpokládal vysokou racionalitu organizací i jednotlivých úředníků. Proti tomuto pojetí se stavila škola **Human relations** (Keller, 2003). Teorie Human relations přikládá značným význam neformálním vztahům a neformálním pravidlům v organizaci. Tento koncept analyzoval průmyslový psycholog Elton Mayo, který na základě experimentu z roku 1925 v průmyslovém závodě poblíž Chicaga přišel s následujícím zjištěním: „zájem o udržení vytvořené sociální pozice ve skupině převažoval nad finanční odměnou, kterou by členové skupiny mohli získat, pokud by se rozhodli ignorovat neformální pravidla skupinou vyvinutá.“ (Keller, 2003: 33)

Zjednodušeně řečeno můžeme říci, že Mayo identifikoval, že jednotlivci se často raději přizpůsobí tomu, jak úkoly chtějí vykonávat jeho kolegové, než jak by si představoval jeho přímý nadřízený nebo dokonce ministerstvo. Nižší finanční odměna je pro pracovníky přijatelnější než konflikt se spolupracovníky. Tato idea je velmi důležitá i pro manažerské pojetí práce, protože manažeři si musejí uvědomovat, že člověk nejedná

převážně ekonomicky racionálně, nýbrž se chová výrazně sociálně. „Úspěšný manažer musí k sociálním potřebám přihlížet. Tím se podstatně mění jeho role. Přestává být dohlížitelem a kontrolorem nad podřízenými, stává se vlídným rádcem a spolehlivou oporou svých spolupracovníků.“ (Keller, 2003: 36)

V šedesátých letech zkoumal Rensis Likert vlastnosti úspěšných manažerů. Jako hlavní dovednost vnímal schopnost motivovat pracovníky, dát jim pocit důležitosti v týmu. Manažer tedy má být prostředník mezi zájmy organizace a zájmy pracovní skupiny. (Keller, 2003: 36)

Významnou kritiku Weberova ideálního pojetí byrokracie zpracoval Robert K. Merton ve slavném díle Sociální teorie a sociální struktura (1957). Merton v zásadě souhlasí se všemi body byrokratické struktury, tak jak je popisuje Weber, ale na rozdíl od něj je nevnímá jako ideál, ale naopak brzdu, bez které by úřady mohly fungovat efektivněji. V byrokratickém úřadě jsou velmi přesně popsány role a kompetence jednotlivých pozic. To vede k tomu, že všichni úředníci vědí, co od koho v dané pozici mohou očekávat. Dalším důsledkem je, že všichni jsou nahraditelní, protože výkon nezávisí na osobnosti, na individuálním přístupu úředníka, ale jen na řádném plnění předepsaných úkolů. Tento jev, kdy na každý úkon existuje předpis, může vést k tomu, nakonec není cílem pomoci klientovi nebo vyřešit problém, ale hlavním cílem se stává dodržování předpisů.

Zde Merton navazuje na Veblenovo pojetí „trénované neschopnosti.“ (Keller, 2003: 49) Merton uvádí, že úzkostné dodržování předpisů může vést k tomu, že se nebude dařit dosahovat deklarovaných cílů organizace. Důvodem je to, že úředníci potom mají sklon opakovat stále tentýž rutinní přístup bez ohledu na to, že se podmínky již změnily. „Výsledkem je byrokratický virtuoz, který do všech podrobností ovládá pravidla příslušných procedur, nedokáže však pomoci jedinému klientovi.“ (Keller, 2003: 49)

Toto úzkostné dodržování předpisů vede ke konfliktům s klienty, protože úředník postupuje podle předpisů, které vždy musejí být formulovány spíše v obecné rovině a klienti vyžadují osobní přístup, který bude zohledňovat jejich konkrétní situaci. (Keller, 2003). Toto počínání úředníků má řadu nezamýšlených důsledků, mezi ně patří např. to, že nadřízení těchto úředníků zpravidla reagují na stížnosti klientů vytvářením dalších předpisů a vyšší kontrolou úředníků. To vede k tomu, že úředníci ještě více dbají na přesném

dodržování předpisů a tím se opět vzdalují klientům, kteří jsou ještě nespokojenější. Merton zde hovoří o tom, že „*samotný ideální typ byrokracie v sobě nese chronický zdroj neúčinnosti.*“ (Merton in Keller, 2003: 49)

6.2.3 Role street level byrokratů

Lipskyho koncept street level byrokracie je založen na roli řadových pracovníků státních organizací v implementaci veřejné politiky. (Lipsky, 1980) Street level byrokraté jsou podle Lipskyho (1980) pracovníci veřejných služeb, kteří v souvislosti se svým zaměstnáním přicházejí do přímého kontaktu s občany a při výkonu své práce rozsáhle uplatňují rozhodovací volnost, kterou využívají při řešení konkrétních problémů. Do kategorie těchto pracovníků Lipsky řadí např. zdravotníky, soudce, učitele, policisty, ale také sociální pracovníky a další zaměstnance.

Tito pracovníci mají podle Lipskyho velmi náročnou úlohu, protože na ně mohou být kladeny protichůdné požadavky, navíc mají omezené zdroje, cíle nebývají definovány dostatečně jednoznačně. Jejich úlohu jim dále může ztěžovat to, že jejich klienti je často nenavštěvují dobrovolně a nejsou tedy motivováni spolupracovat (Lipsky, 1980).

Linioví úředníci se také musejí vypořádávat s různými nároky svých nadřízených pracovníků, kteří mohou sledovat své vlastní zájmy nebo mohou mít odlišné preference, jiné řazení priorit apod. Tito nadřízení pracovníci, v našem případě ředitelé škol, mají také nejednoduchou roli, protože hlavním úkolem nadřízených pracovníků je zajišťovat dosahování cílů organizace, takže nemusí být přístupní samostatnému rozhodování svých podřízených z obavy aby se neodchýlili od cílů organizace. Zároveň přitom mají dbát na to, aby pracovníci byli co nespokojenější (Lipsky, 1980).

Linioví pracovníci se zase potýkají s nejrůznějšími požadavky a potřebami svých klientů, při jejichž řešení mohou upřednostňovat svá vlastní řešení a postupy, protože veškeré postupy a situace nemohou být předem naplánované. Linioví pracovníci tedy usilují o co nejvyšší míru samostatnosti. Specifický přístup k uspokojivému řešení klientovy situace však někdy může být v rozporu se základním cílem organizace. Tyto rozpory mohou v pracovnících probouzet různé úvahy o tom, jak jsou vlastně cíle

organizace definovány, nebo vedou k rozporům v jednání s klienty. Zde hovoříme o dilematech liniových pracovníků (Lipsky, 1980).

Konflikt v požadavcích na samostatné rozhodování mezi nadřízenými a liniovými pracovníky podle Lipskyho vyhrávají spíše liniovní pracovníci, protože mají daleko četnější a bezprostřednější kontakty s klienty (Lipsky, 1980). Street level byrokraté tak přes veškerou snahu o kontrolu mají vysokou míru autonomie. V té souvislosti píše Horák, že *„koncentrace volnosti liniových pracovníků v samostatném rozhodování na nižších úrovních organizace má paradoxní kvalitu.“* (Horák 2009: 372). Tato kvalita podle Horáka spočívá zejména v tom, že tito pracovníci nemají podmínky, aby mohli podávat neustále maximální pracovní výkony. Vysoký počet klientů podle Horáka nutně vede k tomu, že se liniovní pracovníci snaží *„vymýšlet rutinní aktivity, které umožňují klienty zpracovat v masovém měřítku. Zatímco administrátoři na vyšší úrovni a tvůrci politiky jsou zcela zaujati tím, jak jsou politiky stanoveny v legislativě, nařízeních a směrnicích, hlavním zájmem street level byrokratů je oproti tomu zvládat stres a složitost jejich každodenní práce.“* (Horák, Horáková, 2009: 371) Horák a Horáková zde citují Lipskyho, že *„formálnost rutin zajišťuje osobní distanci mezi klientem a pracovníkem.“* (tamtéž: 372)

Takový odstup od klientů - v našem případě řáků - umožňuje zvládat velké množství klientů, z nichž někteří mohou být i dost problémoví. A také se vyrovnávat se značným množstvím pravidel, která se mají dodržovat. Pracovníci první linie přitom věří, že za daných okolností postupují, jak nejlépe mohou. Podle Horáka a Horákové tak dochází k odkládání, posouvání dilemat a ospravedlňování jejich počínání (Horák, Horáková, 2009).

Horák a Horáková připomínají, že každý pracovník má možnost volby, jestli si bude hledat rutinní způsoby práce s klienty (žáky) nebo jestli bude ke svým klientům přistupovat osobně. (Horák, Horáková, 2009) Zde je možné zabývat se i tím, zda si pracovníci osvojují rutinní přístupy a pravidla tak, aby je mohli upravovat a třeba i postupovat více efektivně. Tím mohou přispívat k naplňování cílů organizace efektivněji než při prostém uplatňování tradičních postupů.

Horák a Horáková rozlišují na dva základní typy úředníků první linie. První z nich je *byrokratický typ*. Tento je charakterizován vysokou mírou přesného dodržování úředních

postupů, klade důraz hlavně na předpisy, pravidla a sankce. Převládá u něj vysoce byrokratické jednání. Druhý je *lidský typ*. Tento styl úředního jednání charakterizuje spíše osobní přístup s důrazem na řešení konkrétního případu. Tento typ dodržuje standardy své profese, nikoliv však vždy nutně pravidla organizace.

6.2.4 Profesionalismus v byrokracii

Podle Horáka a Horákové představují byrokratické organizace „*svět předpověditelnosti a efektivity*“. (Horák, Horáková, 2009: 375) Činnost organizace je důkladně plánovaná a kontrolovaná administrativou. Každý má plnit své přesně definované úkoly a vedoucí pracovníci kontrolují, zda jsou úkoly plněny řádně a efektivně.

Organizace založené na profesionalismu mají pracovníky, kteří mají specializované, odborné znalosti a díky tomu poskytují velice důležité služby ve vysoké kvalitě. Největší rozdíl je oproti byrokratickým organizacím v tom, že tyto pracovníci organizují a kontrolují svou vlastní práci. Zdaleka tolik nepodléhají přímým nadřízeným. Odborné služby svým klientům mohou poskytovat výhradně oni. Mezi takového organizace patří různé profesní komory, asociace apod. Horák a Horáková tuto skupinu idealizují, když píší, že „*své moci nezneužívají, protože se věnují práci z nadšení a touhy pomoci druhým spíše než kvůli maximalizaci svého užitku. Uživatelé služeb a manažeři se tak mohou spolehnout na jejich vysoce kvalitní práci za rozumnou cenu.*“ (Horák, Horáková, 2009: 375). Horák dále charakterizuje profesionalismus tím, že jsou zde vytvářena kritéria, standardy výkonu této profese. Tímto způsobem může být dosaženo, že zastřešující orgán, např. komora, má možnost kontrolovat dosahování definovaných kritérií profesionálů a mají možnost určit kdo je a kdo není dostatečně kvalifikovaný k výkonu dané profese.

Horák přitom nastiňuje základní princip profesionalismu, který tkví v tom, že všichni profesionálové dodržují jednotná profesionální pravidla a standardy. Lipsky píše, že profesionální pracovníci by měli být do určité míry nezávislí na požadavcích svých nadřízených. (Lipsky, 1980) Zastřešující instituce přitom mají za úkol dozorovat kvalitu vzdělávání pracovníků a kontrolovat jejich jednání, přičemž jsou kompetentní k tomu vést disciplinární řízení s těmi, kteří pravidla nedodržují. Tyto zastřešující organizace (např. komory), které definují pravidla, standardy a kontrolují počínání profesionálních

pracovníků, mají zajišťovat nezávislost profesionálů a zabraňovat nežádoucím zásahům pracovníků a orgánů, kteří jsou vůči nim v nadřízeném postavení.

Podle Horáka a Horákové (2009) vede profesionalismus nezbytně ke konfliktu s pojetím organizace nadřízených pracovníků. Výše jsem hovořil o tom, že nadřízení pracovníci usilují o snižování autonomie pracovníků v první linii, aby měli jistotu, že se pracovníci nebudou odchylovat od deklarovaných cílů organizace. Tento konflikt se týká protichůdných požadavků, kdy na jedné straně stojí byrokratické normy organizace a na straně druhé jsou profesionální normy, které se přímo dotýkají vykonávané profese (Horák, Horáková 2009).

Nadřízení, kteří preferují spíše byrokratický typ výkonu profese, často využívají například kontrolu dokumentů, požadují vypracovávání záznamů z jednání s klientem, kopie dokumentace atd. Tento způsob kontroly může vést k určitému oddělení reálného výkonu práce od toho, co je napsáno v dokumentech. Podle Horáka tento způsob soužití profesionálů a jejich nadřízených pracovníků a orgánů může vést k tomu, že profesionální pracovníci „*jsou kritičtí vůči cílům organizace, cílům veřejných programů a standardům jejich výkonu.*“ (Horák, Horáková, 2009: 376).

V otázce rozlišení *pracovníků byrokratů a profesionálů* se však musíme zabývat také tím, jestli jsou tito pracovníci čisté byrokraty nebo čisté profesionálové. Zpravidla se budeme setkávat spíše s kombinací, vyhraněné typy se často nevyskytují. Převažující oblast potom bude záviset nejen na nadřízených pracovnících a podmínkách práce, ale také na osobnostních charakteristikách daného street level úředníka. V této otázce vychází Horák a Horáková z teze tzv. byroprofesionalismu, jakožto kombinace profesionálního a byrokratického stylu jednání s klienty (Horák, Horáková, 2009).

Byroprofesionalismus můžeme charakterizovat spíše emocionálně neangažovaným přístupem ke klientům, poměrně úzkou specializací a budováním kariéry v této specializaci (Blau, Scott, 1963 in Horák, Horáková 2009). Přístup byroprofesionálních pracovníků má vycházet z požadavků centrálních orgánů (v našem případě MŠMT), které vycházejí ze současných právních předpisů, metodik, doporučení apod., a zároveň jim má být ponechána určitá míra autonomie, která zajistí individuální přístup ke klientům. (Horák, Horáková, 2009)

Byroprofesionalismus, který převládal zejména po druhé světové válce, začal být na přelomu osmdesátých a devadesátých let nahrazován „ideologií Nového veřejného managementu. Ta sledovala principy manažerismu, konkrétně pak flexibility, účinnosti, přísné kontroly a decentralizace.“ (Horák, Horáková, 2009: 378) Tento nový typ řízení (tzv. nová vláda – new governance, Horák, Horáková, 2009: 378) usiluje o snížení kontroly nad street level úředníky, na druhé straně však posiluje vliv manažerů organizace (v našem případě ředitelů škol), kteří se mají více podílet na definování služeb klientům a jejich metodice poskytování.

Manažeři získávají vyšší pravomoce kontrolovat liniové úředníky, protože mohou více autonomně plánovat systém jejich kontroly a definovat jejich úkoly. (Horák, Horáková, 2009) Manažerský přístup vycházel z předpokladu, že manažeři organizace znají velmi dobře pracovní procesy organizace, mají dokonalé znalosti cílů organizace a mohou tak maximalizovat efektivitu práce. „Informační monopol manažerů založený na znalostech jednotlivých kroků pracovního procesu měl pak spolu s kontrolou naplňování těchto kroků umožňovat řízení pracovních postupů tak, aby bylo dosaženo očekávaných cílů organizace, a tedy i cílů realizovaných programů.“ (Horák, Horáková, 2009: 380)

Princip manažerského pojetí práce v podstatě můžeme definovat jako uplatňování principů decentralizace, protože jednotlivé organizace získávají mnohem větší kompetence. Ty jsou vkládány především do rukou manažerům organizace. Podle Horáka a Horákové je zde „na pracovní proces nahlíženo jako na proces složený z technické a ideologické komponenty: zatímco technická komponenta představuje samotný proces práce nebo její význam pro pracovníka, ideologická komponenta umožňuje pracovníkovi uvědomit si možnosti a způsoby využití výsledků jeho práce.“ (Horák, Horáková, 2009: 380)

Manažerské pojetí začalo být kritizováno, především v USA, za to, že linioví pracovníci často nedostávali dostatek informací o cílech organizace od svých manažerů. Linioví pracovníci se často mohli ocitát v situaci, kdy jim jejich profesní úkony nedávaly smysl, protože nevěděli, k čemu tyto úkony směřují. Manažerští pracovníci si začali zjednodušovat práci tím, že vyžadovali provádění konkrétních úkonů a vymáhali dodržování stanovených kvót - aniž by vysvětlili, k jakému cíli mají tyto úkony vést. Začala převládat kvantita nad kvalitou.

Když si položíme otázku, komu tento manažerský přístup vyhovuje, snadno se nabízí odpověď, že spíše manažerům organizace (v našem případě tedy ředitelům). Tento přístup také může vyhovovat takovým úředníkům první linie (učitelům), kteří se především snaží zalíbit svým nadřízeným. Dovedeno ad absurdum může tato logika práce vést k tomu, že úředník první linie (učitel) formálně zpracuje řešení případu tak, aby vyhověl manažerovi organizace, (i když reálně mohlo být vhodnější postupovat jinak). A manažer následně upraví výstupy tak, aby byly vsouladu s cíli nadřízených orgánů.

Horák a Horáková dále uvádějí, že *„manažerské principy nejsou příliš využitelné pro zjišťování způsobu implementace programů liniiovými pracovníky, protože nevypovídají o kvalitě přístupu liniiových pracovníků ke klientům, ale o míře racionality jejich postupů, kterými sledují dosažení organizačních cílů anebo cílů programů. Jde tedy vlastně o tendenci racionálně (byrokraticky) dosahovat těchto cílů, což odpovídá Weberovu požadavku na jednání ideálního byrokrata.“* (Horák, Horáková, 2009: 381)

7. Struktura dotazníku a propojení s teorií

Dotazník pro ředitele škol je rozdělen na čtyři bloky. První blok se věnuje oblasti vzdělávání pedagogických pracovníků školy v problematice šikanování, druhý blok se věnuje realizaci preventivních programů ve škole, třetí blok je zaměřen na způsoby řešení šikanování ze strany škol a poslední část se věnuje dalším možným opatřením, spolupráci s dalšími institucemi a dostupnosti školních psychologů.

První blok je pro potřeby diplomové práce důležitý v tom, že pomůže určit, nakolik školy vůbec mohou být připraveny řešit problém samostatně. Vycházím zde z teorie Michala Koláře, který uvádí, že není možné správně řešit problém šikanování bez dobré orientace v této věci. Vzdělávání pedagogů v problematice šikanování je také velmi důležité z hlediska teorie street level byrokratů, podle které mají úředníci první linie (učitelé) vždy dostatek autonomie rozhodování. (Lipsky 1980) Proto je důležité, aby byli dostatečně kompetentní.

Realizace preventivních programů je nezbytná pro to, aby žáci byli dostatečně seznámeni s riziky různých jevů - včetně šikanování. Preventivní programy mají zajistit potřebnou informovanost (přiměřenou věku žáků), posílit sociální kompetence žáků, pomoci jim pochopit nebezpečí šikanování, seznámit je s možnými způsoby pomoci šikanovaným a s důsledky pro šikanující. Na realizaci preventivních programů se v rámci politiky prevence šikanování klade značný důraz, proto je důležité zjistit, zda tyto programy školy realizují. Z hlediska implementace politiky prevence šikanování je to, zda školy tyto programy realizují či nerealizují, významným indikátorem. Zabývá se tím druhý blok dotazníku.

Třetí blok je zaměřen na způsoby řešení šikanování a na jejich hodnocení řediteli škol. Z hlediska teorie byrokracie je podstatné, jakým způsobem navrhovanou politiku školy hodnotí. Pokud ředitelé škol hodnotí navrhované možnosti řešení (zejména ze strany MŠMT) jako neúčinné, mohou nastat dvě varianty. První z nich je, že školy v každodenní praxi navrhované postupy nevyužívají a volí jiné prostředky. Druhou z nich je, že školy navrhované prostředky stále využívají, přestože vědí, že neúčinkují.

První varianta by mohla znamenat, že nadřízené orgány praktikují hlavně byrokratickou formu kontroly. Podle Horáka a Horákové (viz výše) nadřízené byrokratické organizace výrazně kontrolují dokumentaci, což vede k tomu, že každodenní praxe se odchyluje od toho, co se zapisuje do dokumentace (Horák, Horáková 2007).

Druhá varianta by naznačovala, že se některé školy mohou potýkat s *trénovanou neschopností* (Veblem in Horák, Horáková 2007), kdy hrozí, že hlavním cílem pedagogů není vyřešit problémovou situaci, ale dodržet předpisy.

Poslední část dotazníkového šetření se věnuje podpůrným nástrojům pro školy. Zde zjišťují, jestli existuje výrazný nepoměr mezi tím, co MŠMT od škol očekává, a tím, jak je v naplňování cílů podporuje, tedy jestli tu existuje implementační deficit. (Potůček, 2010)

7.1 Hlavní poznatky získané ze sekundárních dat

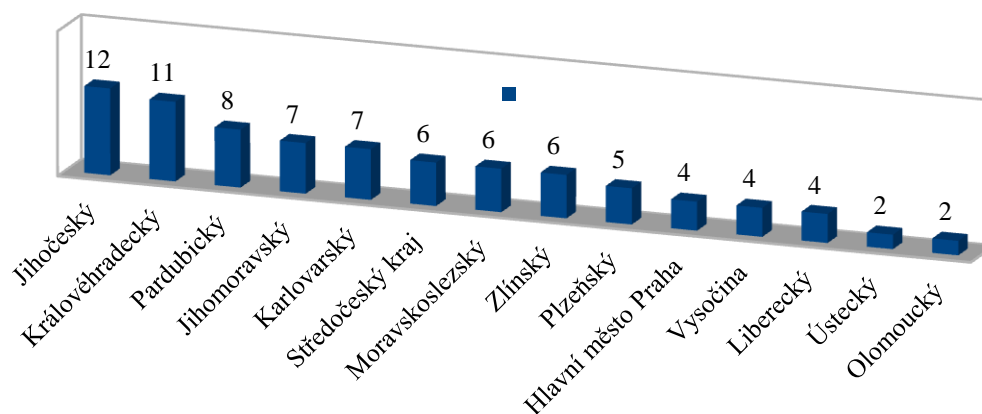
Shrňme si hlavní poznatky získané ze sekundárních dat, které mohou být užitečné pro vyvození závěrů a zodpovězení základních otázek této diplomové práce.

- 1) Řešení problému šikanování ve škole není možné bez dobré znalosti problematiky. (Kolář, 2001)
- 2) Prevence šikanování ve škole může být úspěšná pouze, když se na ní podílejí všichni pedagogové školy. (Kolář, 2001)
- 3) Školy mají povinnost vytvořit Program proti šikanování, jehož součástí je přesný postup školy v případě výskytu šikanování. (Metodický pokyn k řešení šikanování 2013)
- 4) Pokud pedagogové šikanování ve škole neřeší, vystavují se riziku trestního stíhání. (Metodický pokyn k řešení šikanování 2013)
- 5) Ředitelé škol mají zajišťovat vzdělávání pracovníků školy v akreditovaných kurzech zaměřených na řešení šikanování. (Metodický pokyn k řešení šikanování 2013)
- 6) Ředitelé mohou ovlivňovat výběr vzdělávacích aktivit, kterých se pedagogové účastní. (Školský zákon 2008)
- 7) Jsou vytvořeny nové standardy odborné způsobilosti poskytovatelů programů primární prevence, které mj. definují kvalifikační požadavky na preventivní pracovníky.

- 8) Ředitelé jsou klíčovými aktéry pro úspěšnou implementaci politických rozhodnutí v otázkách školských politik. Ředitelé škol jsou také klíčovými aktéry rozvoje školy. (Trojan, 2011)
- 9) Ředitelé mohou výrazně ovlivňovat směřování financí, se kterými škola hospodaří (viz např. školský zákon).
- 10) V případech podezření na výskyt šikanování ředitelé často rozhodují o tom, jestli se toto podezření bude řešit ve spolupráci se sociálním odborem, policií apod., nebo jestli podezření bude škola řešit interně.
- 11) Výsledky dotazníkového šetření Pohoda společnosti Scio ukazují významný vliv ředitele školy a jednotlivých učitelů na školní klima. (SCIO, 2012)
- 12) Výsledky dotazníkového šetření Pohoda prokázaly spojitost mezi spokojeností žáků se školním klimatem a mírou výskytu šikanování ve škole. (SCIO, 2012)
- 13) Výsledky dotazníkového šetření Mapa školy společnosti Scio prokázaly, že šikanování nejčastěji probíhá mezi žáky ze stejné školy. (SCIO, 2011)
- 14) Nedosahování deklarovaných cílů politik je často způsobeno těmi, kdo tyto politiky uvádějí do každodenní praxe. Přijetí politiky pracovníky první linie je tedy zásadní. (Horák, Horáková, 2007)
- 15) Jednotlivec se často raději přizpůsobí tomu, jak úkoly chtějí plnit jeho kolegové, než jak si plnění úkolů představují nadřízení pracovníci a nadřízené orgány. (Teorie Human relations)
- 16) V byrokratických organizacích hrozí, že hlavním cílem pracovníků nebude vyřešit problém, ale dodržovat předpisy. (Merton a Velblenovo pojetí trénované neschopnosti)
- 17) Úzkostlivé dodržování předpisů může vést k tomu, že se nebude dařit dosahovat deklarovaných cílů organizace.
- 18) Dosahování cílů organizace je hlavním úkolem nadřízených pracovníků (ředitelů škol).
- 19) Každý pracovník má možnost volby, jestli bude hledat rutinní způsoby práce s klienty (žáky) nebo jestli k nim bude přistupovat osobně. (Horák, Horáková, 2007)
- 20) Nadřízené byrokratické organizace mohou usilovat o snižování zátěže např. velkým důrazem na kontrolu dokumentace. To může vést k oddělení reálného výkonu práce od toho, co je zapisováno do dokumentace. (Horák, Horáková, 2007)
- 21) Byroprofesionalismus usiluje o přístup, kdy se pracovníci mají řídit požadavky centrálních orgánů, ale zároveň mají určitou míru autonomie, která zajišťuje individuální přístup ke klientům (žákům).
- 22) Nový veřejný management usiluje o snížení kontroly nad liniovými úředníky (učiteli), posiluje vliv manažera organizace (ředitele školy).

8. Hodnocení současného stavu řešení šikanování řediteli základních škol v ČR (výsledky kvantitativního šetření)

Graf č. 1: Počet škol, které odeslaly vyplněný dotazník podle krajů

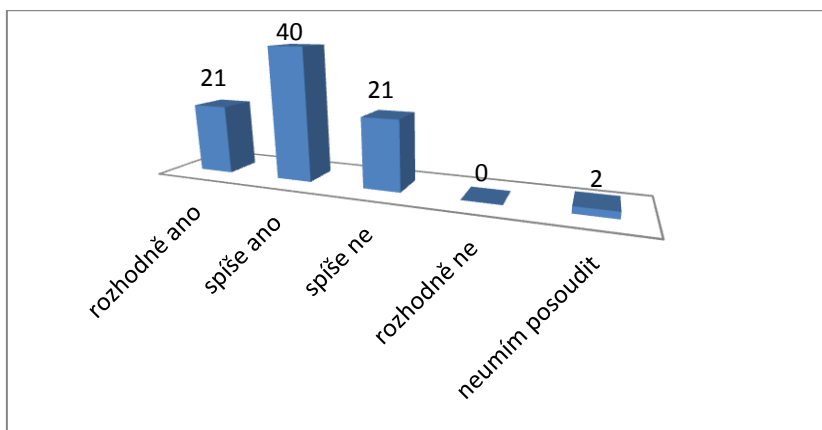


8.1 Blok č. 1: Vzdělávání pedagogických pracovníků v problematice šikanování

Podle výpovědí ředitelů mají všechny školy vypracované školní programy proti šikanování. Všech 84 ředitelů odpovědělo, že jejich škola má rozhodně vypracovaný program proti šikanování. Musíme zde podotknout, že každá škola má povinnost tento školní program vypracovat, takže se tento výsledek dal očekávat. Tuto otázku je tedy třeba chápat spíše jako úvod do problematiky. Z tohoto pohledu jsou zajímavější odpovědi na otázku č. 2, které ukazují, nakolik jsou pedagogičtí pracovníci seznámeni s tímto školním programem proti šikanování. Většina ředitelů uvedla, že pedagogičtí pracovníci jsou spíše seznámeni (celkem 61 z 84 ředitelů uvedlo, že pedagogičtí pracovníci jsou rozhodně nebo spíše seznámeni se školním programem proti šikanování). Ani jeden ředitel neuvedl, že pedagogičtí pracovníci rozhodně nejsou seznámeni s programem, 21 ředitelů uvedlo, že pedagogičtí pracovníci spíše nejsou seznámeni se školním programem proti šikanování a 2

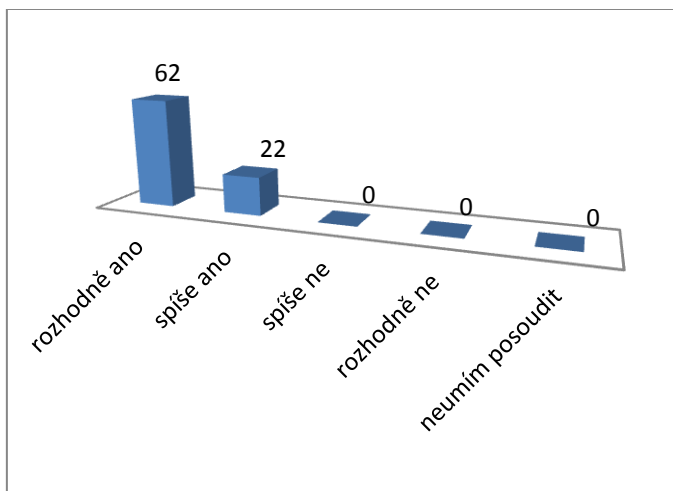
ředitelé uvedli, že věc neumějí posoudit.

Graf č. 2: Pedagogičtí pracovníci naší školy jsou seznámeni s obsahem školního programu proti šikanování



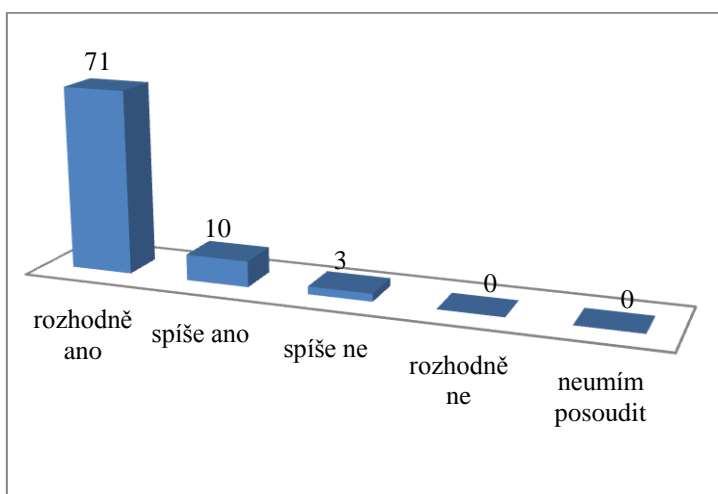
Graf č. 3 znázorňuje pohled ředitelů škol na to, zda pedagogičtí pracovníci mají možnost obrátit se s žádostí o pomoc při řešení šikanování nebo s podezřením na výskyt šikanování na proškoleného pracovníka školy. Podle odpovědí ředitelů můžeme usoudit, že každá škola má proškoleného pracovníka školy, na kterého se pedagogičtí pracovníci mohou obrátit s žádostí o pomoc při řešení šikanování nebo s podezřením na výskyt šikanování. 62 ředitelů uvedlo, že rozhodně ano, 22 uvedlo, že spíše ano.

Graf č. 3: Pedagogičtí pracovníci naší školy mají možnost požádat o pomoc při řešení šikanování (nebo při podezření na výskyt šikanování) ve škole proškoleného pracovníka školy



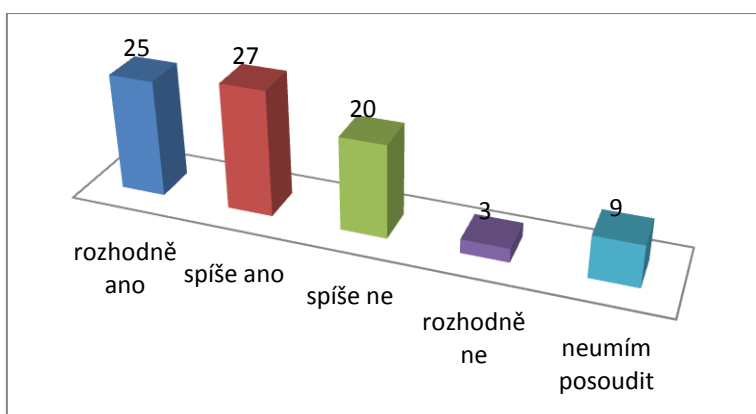
Graf č. 4 znázorňuje počet škol, které mají ve škole pedagoga, který absolvoval alespoň jedno školení v oblasti řešení šikanování ve škole. 100 % ředitelů uvedlo, že takového pedagoga rozhodně nebo spíše mají. 62 ředitelů uvedlo, že rozhodně ano, 22 spíše ano. Tuto skutečnost můžeme hodnotit pozitivně. Podstatný ale je graf č. 5, který znázorňuje, jestli pedagogové považují absolvované školení za přínosné pro jejich budoucí práci v této oblasti.

Graf č. 4: V naší škole máme k dispozici vyškoleného pracovníka (pedagoga), který absolvoval alespoň jedno školení zaměřené na řešení šikanování ve škole



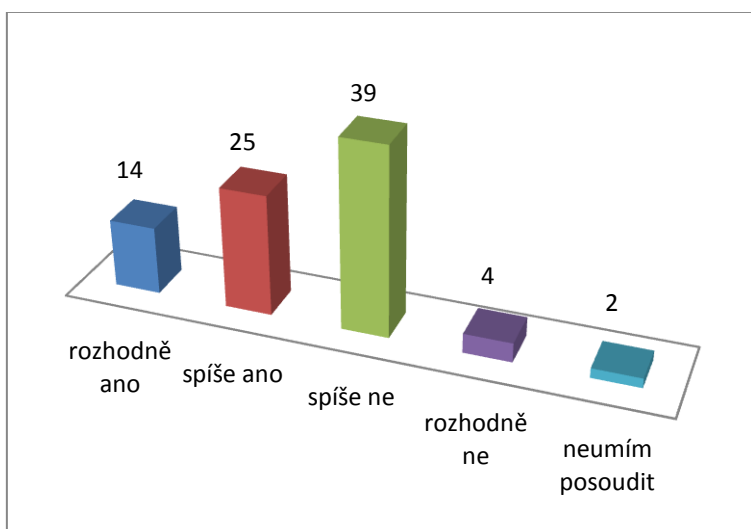
Z výsledků grafu č. 5 můžeme vyvodit, že v hodnocení přínosu absolvovaného školení již tak jednoznačné výpovědi nejsou. Většina ředitelů uvedla, že pedagogové považují absolvované školení za rozhodně nebo spíše přínosné (celkem 52 z celkových 84). Rozhodně ano uvedlo 25 ředitelů, spíše ano 27, spíše ne 20, rozhodně ne uvedli 3 ředitelé a 9 z nich to neumělo posoudit.

Graf č. 5: Pedagog, který absolvoval školení na problematiku šikanování ve škole, toto školení považuje za přínosné pro svou budoucí práci v této oblasti



Tuto otázku ovšem můžeme hodnotit jako částečně problematickou z toho důvodu, že ředitelé hodnotí názor někoho jiného, avšak můžeme předpokládat, že pokud ředitelé své učitele na školení posílají, o přínosu školení určitou představu mají.

Graf č. 6: Vzdělávání pedagogů v oblasti šikanování je dostatečně kvalitní

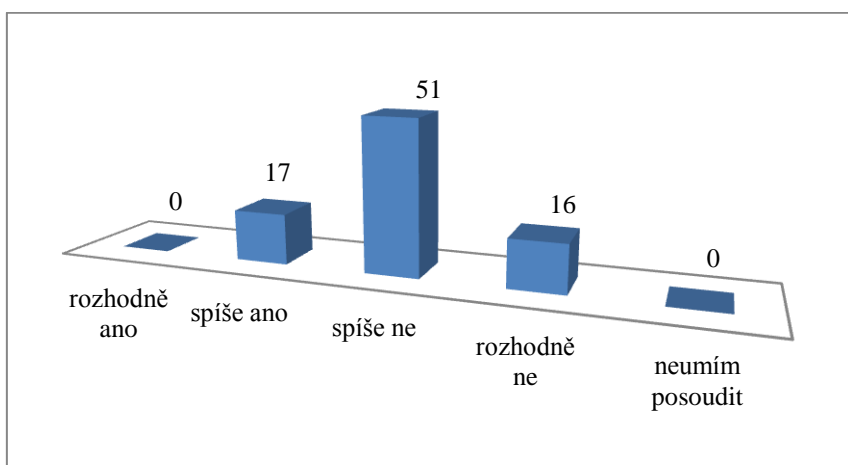


Výsledky dokazují, že větší část ředitelů škol nepovažuje vzdělávání pedagogů v této oblasti za dostatečně kvalitní. Zde by bylo zajímavé sledovat, z jakých důvodů ředitelé škol tento názor zastávají. K tomuto zjištění bychom však již potřebovali spíše kvalitativní výzkum. Každopádně platí, že rozhodně ano odpovědělo pouze 14 z celkového počtu 84 ředitelů, což je poměrně nízké číslo. Odpověď spíše ano zvolilo 25 ředitelů, spíše ne 39, rozhodně ne 4 a 2 uvedli, že to neumějí posoudit. Pozitivně můžeme brát pouze to, že jen 4 ředitelé rozhodně nepovažují vzdělávání v problematice šikanování za dostatečně kvalitní.

Z mých vlastních zkušeností z různých absolvovaných školení na problematiku šikanování mohu uvést, že kvalita nabízených kurzů je velmi různorodá. Obecně se považuje akreditace kurzu za indikátor kvality kurzu. Bohužel tomu tak ale není. Jedním z problémů může být i to, že pro uznání akreditace postačuje garant kurzu, který je v problematice dostatečně erudovaný a totéž by mělo platit u lektorů. Jenže v praxi již nikdo nekontroluje, zda kurz lektoruje stejná osoba, která je uvedena v akreditaci. Z vlastní zkušenosti mohu doložit, že některé kurzy lektorují jiní lidé. Navíc akreditaci získávají také e-learningové kurzy, kde není absolutně žádná kontrola toho, jaký přínos pro účastníka kurz bude skutečně mít. Na druhou stranu je třeba uvést, že také záleží na motivaci pedagogů. Z rozhovorů s pedagogy vím, že někteří školení berou spíše jako příležitost odpočinout si od žáků, přijít na jiné myšlenky a využít volného dne.

Výsledky, které zobrazuje graf č. 7 potvrzují, že školy nemají dostatek možností zajišťovat odpovědným pedagogům vzdělání v této oblasti. Převažovala odpověď spíše ne, kterou uvedlo 51 ředitelů, rozhodně ne uvedlo 16 a spíše ano 17 ředitelů. Ani jeden z 84 ředitelů si nemyslí, že rozhodně může zajistit pro pedagogy dostatečné vzdělávání v problematice šikanování.

Graf č. 7: Naše škola má dostatek možností zajišťovat odpovědným pedagogům vzdělání (školení) v problematice šikanování



Z rozhovorů s řediteli škol, které jsem prováděl v rámci tzv. Panelu ředitelů¹⁸, který pořádá společnost Scio, mohu uvést, že podle ředitelů je překážkou v dostatečné možnosti vzdělávání pedagogů v této oblasti nutnost úhrady suplování za pedagoga, který je místo vyučování na školení. Bohužel, skutečnost, že existují kurzy, které jsou hrazené z prostředků ESF a státního rozpočtu České republiky, neeliminuje problém finanční nedostupnosti kurzů pro pedagogy, respektive ředitele škol. Kurzy pořádané o víkendu (nebo kdykoliv jindy mimo čas vyučování) narážejí zase na nezáměr pedagogů. Zatím nemůžeme ani predikovat, nakolik se změní situace s avizovaným kariéřním řádem učitelů.

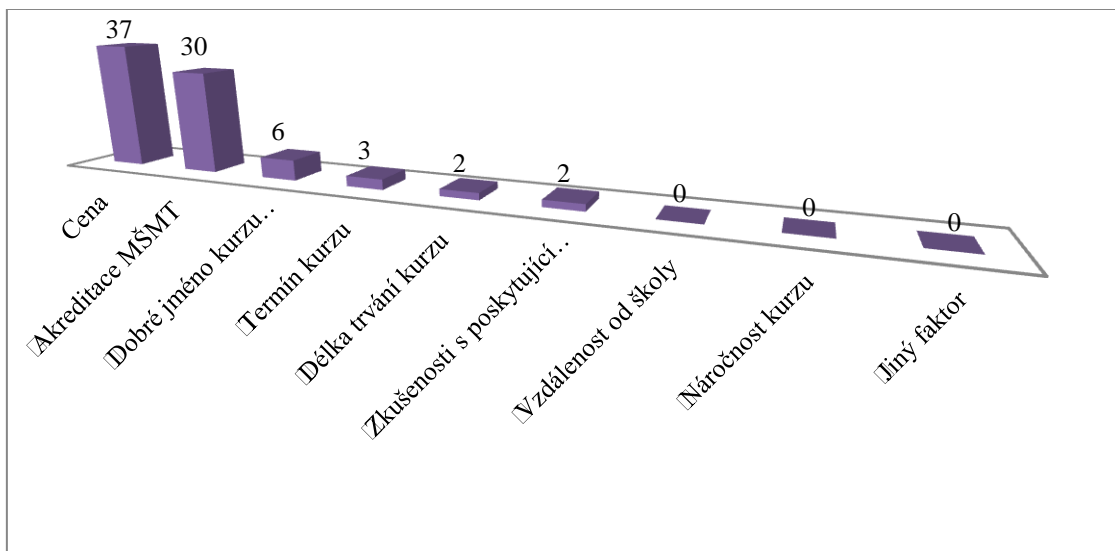
Při vyhodnocení otázky, co je rozhodujícím faktorem pro výběr kurzu v problematice šikanování, jsem vyřadil čtyři dotazníky, protože respondent nerespektoval požadavek na zvolení pouze jedné odpovědi, ale uvedl jich více. Z tohoto důvodu je započteno pouze 80 odpovědí.

Data grafu č. 8 dokazují, že pro ředitele škol výrazně převažují dva faktory, které rozhodují o tom, jaký kurz si škola zvolí. Nejčastěji uváděným faktorem je cena (37 z 80 ředitelů) a to, jestli je kurz akreditován MŠMT (30 ředitelů). Ostatní volená kritéria získala podstatně méně hlasů. Dobré jméno kurzu získalo 6 hlasů, termín kurzu 3 hlasy, délka trvání kurzu a zkušenosti školy s pořadatelem kurzu 2 hlasy. Překvapivé zjištění je, že náročnost kurzu nemá vůbec žádný vliv. Naopak skutečnost, že pro školy je rozhodující

¹⁸ Panel ředitelů pořádá společnost Scio – více viz kapitola Použité metody

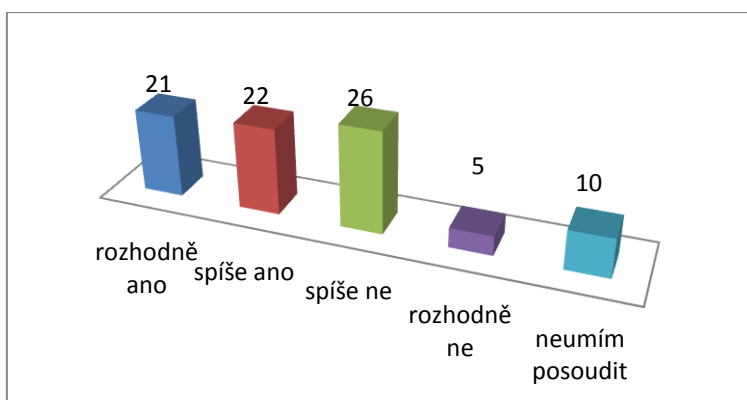
cena, překvapivá není. Současná praxe je taková, že většinu kurzu pedagogům hradí škola. Není u nás příliš běžnou praxí, že by si pedagogové hradili kurzy ze svých platů.

Graf č. 8: Rozhodujícím faktorem pro výběr kurzu v problematice šikanování je



V odpovědích na otázku, zda se po absolvování kurzu orientace pedagoga zlepšila (graf č. 9), mírně převažuje názor, že se orientace pedagoga spíše nezlepšila. Zde je však otázkou, nakolik ředitelé škol skutečně dokážou věrohodně posoudit, zdali se orientace pedagoga skutečně zlepšila nebo nezlepšila. V této oblasti by bylo užitečné realizovat kvalitativní výzkum, ve kterém by bylo možné jít více do hloubky problému.

Graf č. 9: Po absolvování kurzu se orientace pedagoga v problematice šikanování prokazatelně zlepšila



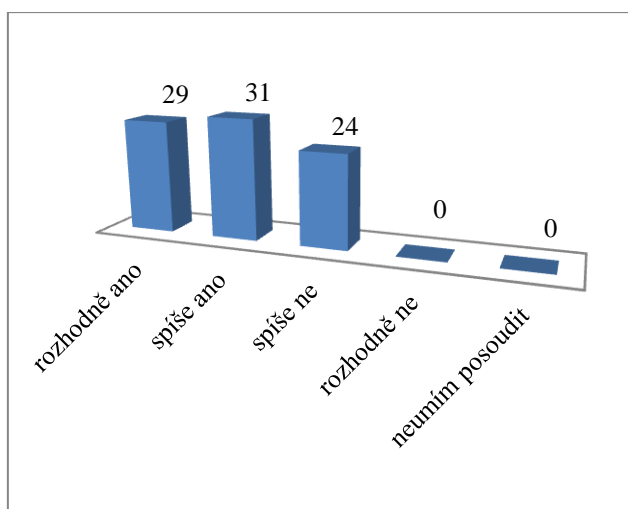
O otázce, zda má vzdělání pedagogů v této oblasti podstatný vliv na to, jestli se

situace ve škole změni či nezmění, jsem vedl nestrukturované rozhovory se Soňou Hermochovou, Milenou Mikulkovou a Janem Čapkem. Všichni tři se nezávisle na sobě shodli na tom, že výraznější vliv má počet vyškolených pedagogů. Tedy, že pokud je proškolen pouze jeden pedagog, který se s nově nabytými zkušenostmi vrací do původního prostředí, kde ostatní pedagogové mají své zažité postupy, které nechtějí měnit, sám nemá mnoho možností, jak situaci změnit. Pedagog, který naráží na to, že ostatní pracují stále ve svém zažitém systému, jenž nechtějí měnit, vyzkouší nově nabyté poznatky obvykle pouze brzy po absolvování kurzu, ale záhy se vrací k původním, již *osvědčeným* (?) technikám a způsobům řešení. Toto tvrzení je v souladu s teorií Human relation, která příkládá velmi významný vliv neformálním pravidlům organizace. Analogicky s touto teorií můžeme říci, že pokud je ve škole pouze jeden pedagog, který problém chce řešit jinak než ostatní, spíše se přizpůsobí ostatním a bude postupovat obdobně jako oni.

8.2 Blok č. 2: Realizace preventivních programů ve škole

V grafu č. 10 můžeme vysledovat, že většina škol ucelené programy realizuje (29 ředitelů uvedlo, že rozhodně ano, 31 spíše ano, 24 uvedlo, že spíše ne a nikdo z ředitelů neuvedl, že ucelené preventivní programy rozhodně nerealizují nebo to neumí posoudit).

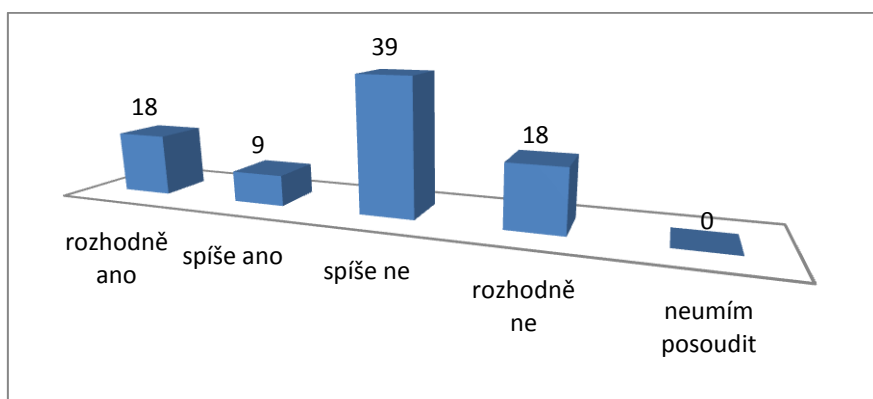
Graf č. 10: Ve škole využíváme ucelené preventivní programy, které pokrývají témata jako drogy, HIV/AIDS, šikana apod.



24 respondentů, kteří uvedli, že spíše nerealizují ucelené preventivní programy, můžeme považovat za poměrně vysoké číslo, protože žákům potom mohou chybět základní informace o nebezpečích jednotlivých rizikových jevů, což potom může vyústit v podceňování těchto rizik v běžném životě. Na druhou stranu nemůžeme vyloučit možnost neznalosti pojmů a tedy mylného označení. Např. škola, která má ucelený program od neziskové organizace, jej za ucelený nepovažuje nebo ji ani nenapadne o něm takto uvažovat. A naopak může některá škola mylně považovat za ucelený program např. jednorázovou přednášku policie.

Výsledky následujícího grafu již budou jednoznačnější, protože pokud se jedná o program zaměřený výhradně na šikanu, můžeme předpokládat, že zde k žádnému mylnému výkladu pojmů nemůže docházet. Výsledky ukazují, že tyto programy školy příliš nevyužívají. Rozhodně ano uvedlo 18 respondentů, spíše ano 9, spíše ne 39 respondentů, rozhodně ne 18 a žádný nevedl, že to neumí posoudit.

Graf č. 11: Ve škole využíváme preventivní programy zaměřené výhradně na šikanu

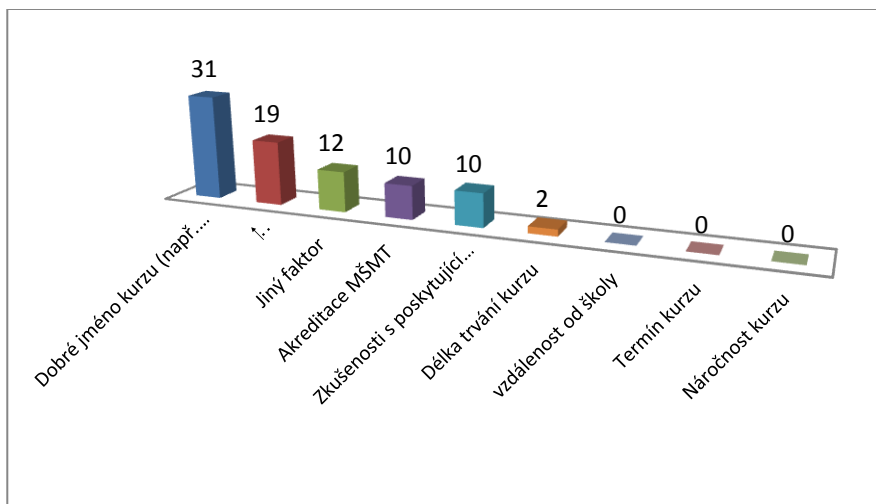


O důvodech toho, že pouze menšina škol využívá tyto programy, můžeme pouze spekulovat. Mou hypotézou je, že větší počet poskytovatelů program primární prevence zaměřuje spíše na ucelené programy, ve kterých je problematika šikanování součástí širšího programu, nebo se zaměřují především na problematiku užívání návykových látek. Školy také mohou požadovat preventivní programy zaměřené na šikanování až v situaci, kdy pedagogové mají pocit, že se tento problém ve škole rozvinul a chtějí jej řešit.

V další otázce jsem zjišťoval, které faktory upřednostňují ředitelé základních škol

při výběru programů proti šikanování.

Graf č. 12: Rozhodujícím faktorem pro výběr programu prevence šikanování je



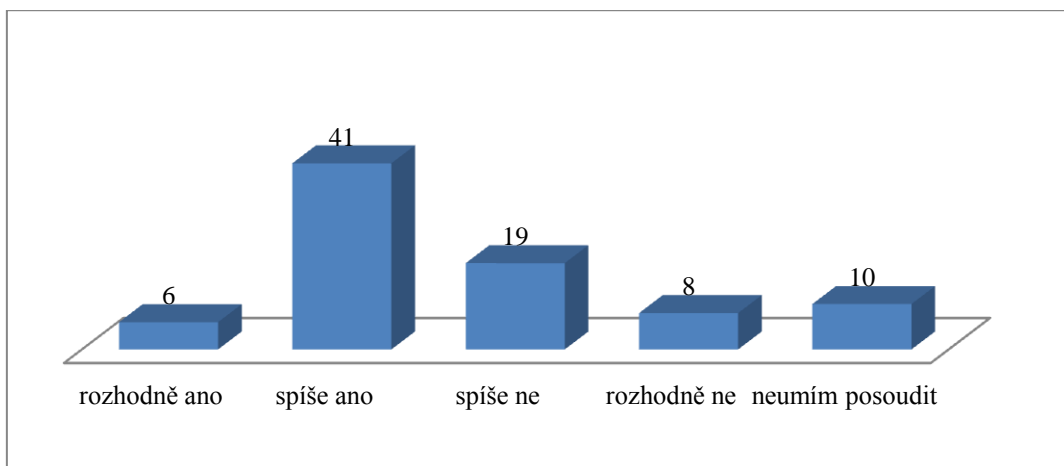
Výsledek této otázky ukazuje, že rozhodujícím faktorem pro výběr programu proti šikanování je dobré jméno kurzu, což uvedlo 31 z 84 ředitelů škol, druhým rozhodujícím faktorem je cena, kterou uvedlo 19 ředitelů, následuje jiný faktor, který uvedlo 12 ředitelů. Poté následuje certifikace programu a zkušenost s poskytovací organizací v jiné oblasti (tyto možnosti zvolilo 10 ředitelů). Délku kurzu uvedli jako rozhodující faktor 2 ředitelé.

V porovnání s tím, podle jakých kritérií si školy vybírají pedagogické kurzy, je zajímavé, že zde není nejčastěji uváděným kritériem cena (zde 19 ředitelů, v kurzech pro pedagogy to uvedlo 31 ředitelů), což však může být způsobeno tím, že programy prevence šikanování nejčastěji provádějí neziskové organizace, které od škol nepožadují mnoho peněz. Kurzy pro pedagogy se naopak pohybují ve velmi rozmanitých cenových relacích. Další možností je, že programy prevence probíhají přímo při výuce, odpadá tedy nutnost hradit suplování. Dalším důvodem může být možnost využití programu EU Peníze školám, v rámci kterého každá škola v ČR mohla získat až 30 tisíc korun na realizaci programu prevence rizikového chování.

Jak ukazuje graf č.13, většina ředitelů (celkem 47) se domnívá, že po absolvování programu se situace ve škole (respektive ve třídě) rozhodně nebo spíše zlepšila. 19 ředitelů

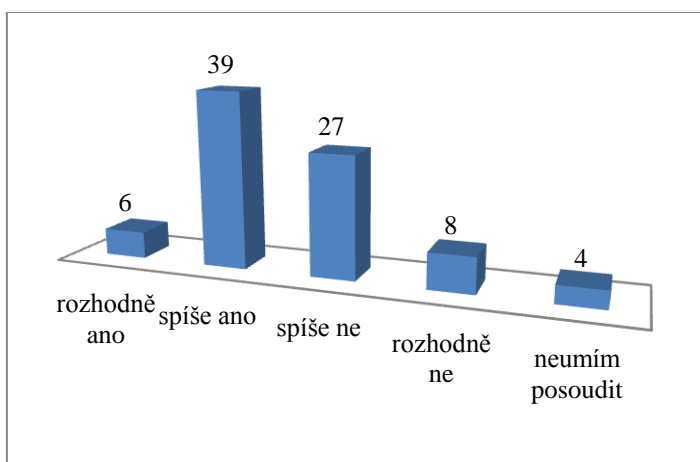
uvedlo, že se situace spíše nezlepšila, podle 8 ředitelů se rozhodně nezlepšila, ostatní to neuměli posoudit.

Graf č. 13: Po absolvování programu proti šikanování se situace ve škole (ve třídě, kde program probíhal) prokazatelně zlepšila



Z výsledků dalšího grafu (č. 14) můžeme vysledovat, že školy se spíše zajímají o to, jak vnímají žáci užitečnost těchto programů. Nemělo by ale být hodnocení takových kurzů ze strany žáků samozřejmostí? V současné době, kdy se v moderní pedagogice čím dál více uplatňuje model “peer to peer” a usilujeme o nejvyšší míru učení demokratickým principům, patří možnost žáků vyjádřit se k programům, které se jich týkají, k základům, které by školy neměly opomíjet.

Graf č. 14: V naší škole ověřujeme, jestli žáci považují realizované programy proti šikanování za užitečné



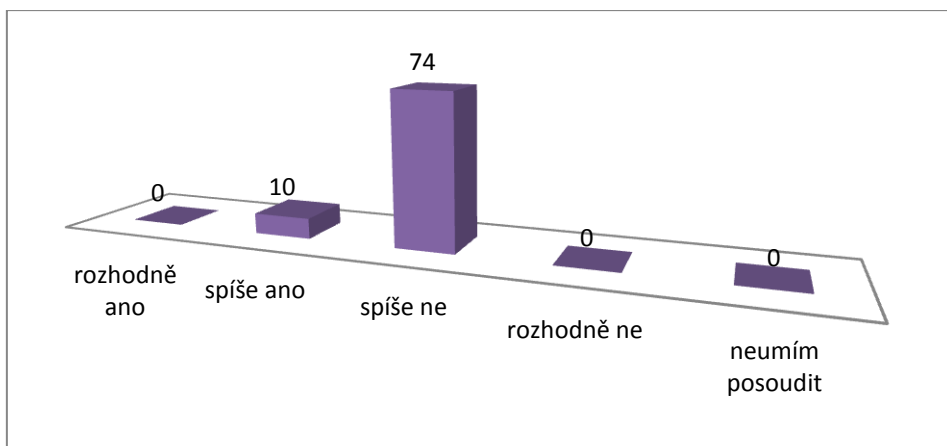
Rozhodně ano odpovědělo pouze 6 ředitelů, spíše ano uvedlo 39 z nich, spíše ne 27, rozhodně ne 8 a 4 ředitelé to neuměli posoudit. Jako realizátor programů primární prevence na základních školách si musím klást otázku, proč některé školy vůbec tyto programy realizují, když je potom nezajímá, jak tyto programy hodnotí ti, pro které jsou určeny, tedy žáci. Podle mého názoru jsou výpovědi žáků o tom, jestli jim tyto programy k něčemu byly užitečné, naprosto zásadní. Jako poskytovatel tohoto programu vždy trvám na tom, aby třídní učitel byl programu přítomen, aby měl přehled o tom, co se v programu řeší a mohl s tím, jak program žáci vnímají, dále pracovat např. v třídnických hodinách. Třídním učitelům vždy doporučuji, aby se po dokončení programu tématu věnovali ještě v následující třídnické hodině. Bohužel existuje (navzdory povinnosti mít třídnické hodiny) značné množství třídních učitelů, kteří třídnické hodiny nedělají s odůvodněním, že nejsou důležité nebo na ně není čas apod.

Překvapivá je odpověď rozhodně ne, kterou uvedlo 8 ředitelů. Znamená to, že na těchto školách nepovažují názory žáků za důležité?

8.3 Blok č. 3: Způsoby řešení šikanování ve škole

Otázkou č. 15 jsem zjišťoval, zda školy při výskytu šikanování postupují přesně podle předem připraveného scénáře. Výsledky dokazují, že nepostupují.

Graf č. 15: Pokud se v naší škole vyskytne šikana, řešíme ji přesně podle předem připraveného scénáře



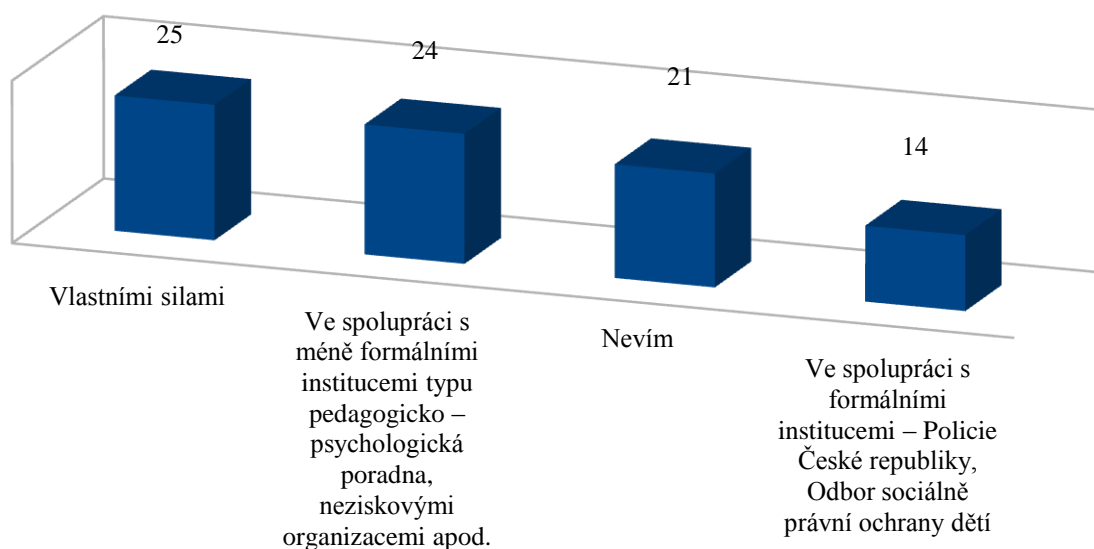
Zajímavým zjištěním je v této otázce to, že žádná škola neuvedla, že rozhodně postupuje podle předem připraveného scénáře. Scénáře si přitom mají školy vyhotovovat jako tzv. krizové plány, které jsou součástí minimálních preventivních programů. Tyto plány vycházejí z doporučení Michala Koláře, které je obsaženo v Metodickém pokynu k prevenci a řešení šikanování¹⁹. Podle mého názoru mohou improvizovaná řešení přinést úspěch v jednotlivých případech, ale stěžují orientaci a mohou školám přinášet zbytečné potíže v situacích, kdy se toto improvizované řešení nepovede.

To, že školy nepostupují přesně podle předem připraveného scénáře, sebou ještě nese další riziko, podle mého názoru velmi závažné. V těchto scénářích by totiž také měla být obsažena diagnostika závažnosti situace a podle této závažnosti má být stanoven postup. Riziko spočívá v tom, že učitelé, kteří tento nástroj nemají, mohou použít přístup vhodný pro jiný typ závažnosti a situaci potom nevyřeší správně. Ze své zkušenosti mohu říci, že učitelé mají spíše tendenci šikanování podceňovat či dokonce výskyt šikanování popírat, protože řešení je pro ně samozřejmě práce navíc. A to práce navíc, která není nijak odměněna, za to má mnoho rizik. Z lidského hlediska potom není velkým překvapením, že se pedagogové raději této činnosti vyhýbají.

V další otázce jsem se zabýval tím, jaká řešení šikanování ředitelé škol upřednostňují.

¹⁹ Konkrétní příklad Školního programu proti šikaně je např. zde <http://www.gybu.cz/spp/sikana.pdf>

Graf č. 16: Pokud mám možnost svobodně se rozhodnout, jak šikanu řešit, zvolil/a bych spíše řešení

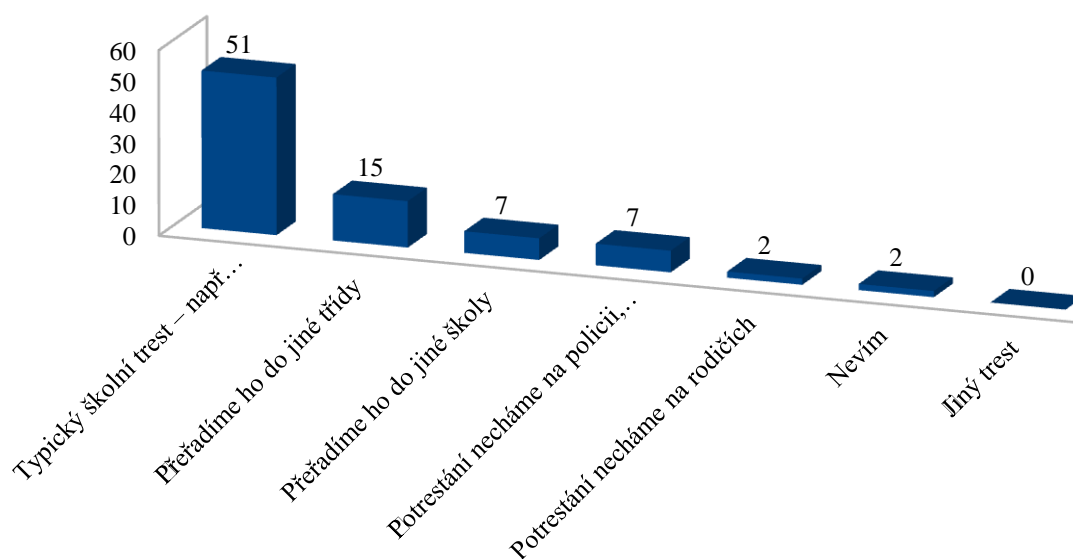


V tomto grafu výrazně nepřevažuje ani jedna odpověď. 25 ředitelů škol uvedlo, že by situaci nejraději řešilo vlastními silami, 24 ve spolupráci s méně formálními institucemi typu pedagogicko – psychologická poradna a neziskové organizace, 21 ředitelů zvolilo odpověď nevím a 14 spolupráci s více formálními institucemi typu Policie České republiky nebo Odbor sociálně právní ochrany dětí. Výrazná nejednoznačnost odpovědí se poměrně složitě interpretuje. Zde můžeme předpokládat, že ředitelé vycházejí ze svých předchozích zkušeností, tedy např. - když měli dobrou zkušenost s pedagogicko-psychologickou poradnou, uvedou jako možnost spolupráci s méně formální institucí typu pedagogicko-psychologická poradna apod. Může to ale také ukazovat na příklon ředitelů k prevenci (méně formální instituce) nebo represí (více formální instituce typu Policie ČR). Pokud bychom graf posuzovali tímto způsobem, viděli bychom, že mírně převažuje počet ředitelů, kteří v problematice šikanování preferují prevenci před represí. Způsob řešení šikanování také bude záležet na závažnosti šikanování, spolupráci žáků a jejich rodičů při řešení atd. Můžeme usuzovat, že v rámci ČR neexistuje způsob řešení šikanování, který by preferovala výrazná většina ředitelů základních škol.

V další otázce jsme sledovali, jaké tresty školy nejvíce používají. Data grafu č. 17 dokazují, že naprostá většina ředitelů při sankcionování šikanování stále volí typické školní

tresty typu poznámek, důtek a snížených známek z chování. Tuto možnost zvolilo 51 ředitelů, s výrazným odstupem následuje přeřazení do jiné třídy (15), 7 ředitelů by žáka přeřadilo do jiné školy nebo by volbu trestu ponechalo na policii, soudu nebo orgánu sociálně právní ochrany dětí.

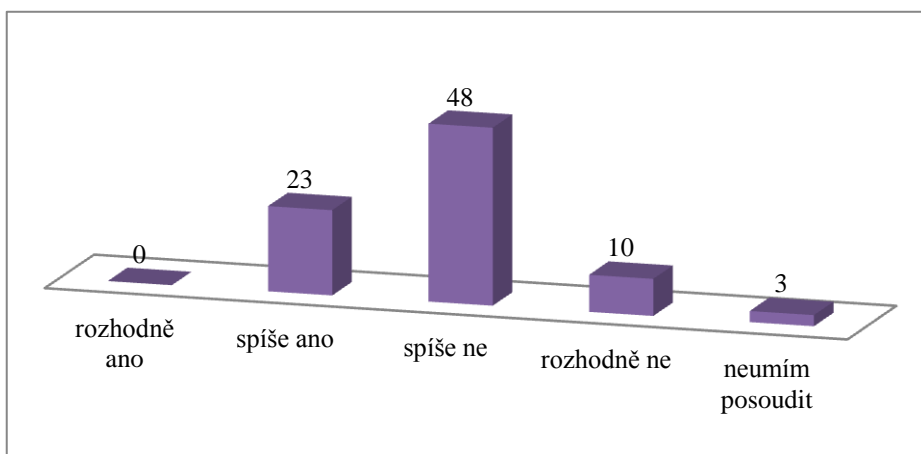
Graf č. 17: Pokud některému žákovi prokážeme, že někoho šikanoval, jako trest nejspíše volíme



Zajímavé je srovnání s předchozí otázkou, kde 14 ředitelů uvedlo, že by šikánování nejraději řešilo ve spolupráci s formálními institucemi typu policie nebo orgánu sociálně právní ochrany dětí. Znamená to, že 7 ředitelů zároveň ponechalo trest na těchto institucích a dalších 7 ředitelů by sice spolupracovalo s těmito institucemi, ale volbu trestání by si chtělo ponechat? To z dotazníku nemůžeme s určitostí tvrdit. Ředitelé nejsou příliš nakloněni tomu, aby tresty určovali rodiče žáků. Tuto možnost zvolili 2 ředitelé, rovněž 2 uvedli, že neví. Podle mého názoru je naprosto přirozené, že ředitelé využívají k trestání žáků prostředky, které mají k dispozici, že se nesnaží vymýšlet nějaké alternativy.

Výsledky grafu č. 18 ukazují, že ředitelé nástroje, které mají k dispozici, za účinné nepovažují. Ani jeden ředitel nevedl, že nástroje, které má škola pro řešení šikanování k dispozici, jsou rozhodně dostatečně účinné, spíše ano uvedlo 23 z nich, spíše ne 48, rozhodně ne 10 a 3 to neuměli posoudit.

Graf č. 18: Nástroje, které má škola pro řešení šikanování k dispozici, jsou dostatečně účinné



Žáci i pedagogové často říkají (např. během focus groups společnosti SCIO), že tyto tresty nejsou účinné, protože je nejčastěji dostávají žáci, kteří si z těchto trestů nic nedělají a příliš je neřeší ani jejich rodiče. Zde by byl zajímavý výzkum, vlivu školního trestu na další chování žáka.

Domnívám se, že není v možnostech ředitelů (ani pedagogů) vymýšlet alternativní tresty, měli by využívat ty, pro které mají oporu v právních předpisech. Pokud jsou tedy stávající typické tresty neúčinné, měli by nové způsoby vyhledávat spíše odborníci z MŠMT, po vyzkoušení je vložit do právní úpravy tak, aby je školy mohly začít bez obav používat. Školy zde v podstatě uplatňují Veblemovo pojetí trénované neschopnosti, kdy stále dokola uplatňují stejný postup, který však neúčinkuje.

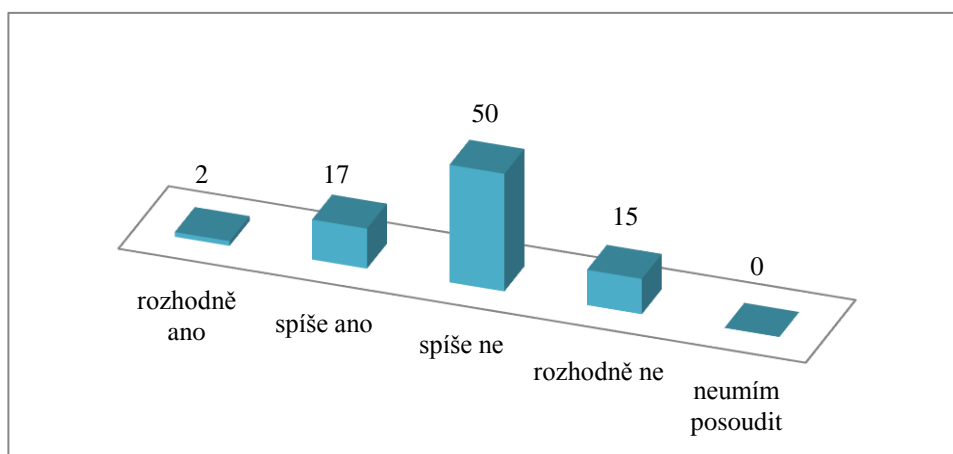
Jedním z nových nástrojů, které v současné době MŠMT doporučuje, jsou tzv. Individuální výchovné programy, veřejnosti známější jako Smlouvy s rodiči. Ty se pilotovaly zhruba dva roky na 63 českých základních školách. V prosinci 2013 vytvořilo

MŠMT metodické doporučení pro školy, které mají o smlouvy s rodiči zájem²⁰. Smlouvy s rodiči slouží jako jeden ze způsobů řešení častých kázeňských problémů žáků, mezi tyto problémy patří např. nevhodné chování k ostatním žákům. Podle MŠMT se smlouvy s rodiči v pilotní fázi osvědčily, mohly by se tedy stát dalším zajímavým nástrojem pro zlepšování kázně žáků²¹.

8.4 Blok č. 4: Další opatření – spolupráce školy s dalšími institucemi a dostupnost školního psychologa

Výsledky grafu č. 19 ukazují, že většina ředitelů škol se nedomnívá, že má v problematice šikanování dostatečnou oporu od dalších institucí typu Česká školní inspekce apod.

Graf č. 19: V problematice šikanování má naše škola dostatečnou oporu od ostatních organizací (Česká školní inspekce, krajský metodik prevence, MŠMT)



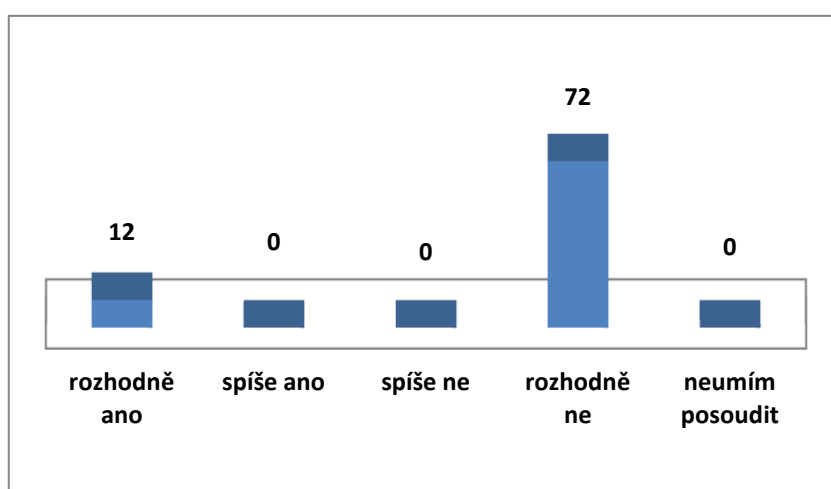
Výsledek, kdy pouze 2 ředitelé z 84 uvedli, že další organizace jsou pro ně rozhodně dostatečnou oporou, můžeme považovat za alarmující. Můžeme předpokládat, že rozhodné ano nebo ne uvádějí spíše ředitelé, kteří už s tématem mají nějakou osobní zkušenost, a pokud pouze 2 mají zkušenost rozhodně dobrou, měli bychom uvažovat nad

²¹ „Podle závěrečné zprávy Národního ústavu pro vzdělávání se IVýP osvědčil jako efektivní nástroj pro řešení rizikového chování žáků v součinnosti s rodinou. V necelých 20 % případech se podařilo zcela eliminovat rizikové chování žáka (tato pozitivní změna trvala déle jak tři měsíce). Ve zhruba 60 % případů došlo k částečnému posunu chování, některé typy rizikového chování se podařilo eliminovat a jiné prozatím přetrvávaly anebo pozitivní změna nebyla prozatím trvalejšího charakteru (déle než tři měsíce).“ (MŠMT, 2013)

tím, co udělat, aby ostatní kompetentní instituce školám skutečně v řešení jejich obtížných situací pomáhaly. Rozhodně ne uvedlo 15 ředitelů, což je výrazný nepoměr k odpovědi rozhodně ano. Spíše ne uvedlo 50 ředitelů základních škol, spíše ano 17.

Výsledky poslední otázky dotazníku ukazují, že většina škol nemá k dispozici školního psychologa, a to ani na částečný pracovní úvazek²². Pouze 12 ředitelů uvedlo, že jej mají k dispozici alespoň jednou týdně.

Graf č. 20: V naší škole máme k dispozici školního psychologa (alespoň jednou týdně)



O tom, zda by bylo užitečné mít v každé škole k dispozici školního psychologa, se vedou četné diskuze. Podle psychologa Václava Mertina, který se problematikou škol dlouhodobě zabývá, by to užitečné bylo. „Každá česká škola by měla mít svého psychologa nebo alespoň část jeho úvazku. Jde ale v první řadě o rozhodnutí politické a ekonomické - můj odhad je, že roční zvýšení nákladů by bylo v řádu set milionů.“ (Mertin, 2013: 1) Mertin uvádí, že *funkce školních psychologů byla v ČSSR úspěšně ověřována již v 60. letech minulého století.*“ (Mertin, 2013: 1) Školní psycholog je vedle metodika prevence a výchovného poradce jednou ze složek, která ve školách zajišťuje základní poradenské služby.

²² Podle Výroční zprávy České školní inspekce ze školního roku 2012/2013 má zajištěno školního psychologa 9, 4 % běžných základních škol. Zdroj: <http://www.csicr.cz/getattachment/c4dd8acf-2bcb-47a0-9245-8e2abece25e3> ze dne 4. prosince 2013

Otázkou však také je, nakolik by školní psychologové měli dostatek prostoru věnovat se problematice šikanování. Podle strategie MŠMT by měli psychologové ve školách řešit také mnoho dalších oblastí, např. identifikaci žáků, kteří mohou mít obtíže ve výuce, a prevenci těchto obtíží. Mají také metodicky podporovat pedagogy, poskytovat krizovou intervenci a pomáhat učitelům pracovat s žáky, kteří krizovou intervenci potřebují. Navíc MŠMT předpokládá, že navýšení počtu školních psychologů bude současně znamenat snížení počtu hodin práce výchovných poradců, protože převezmou část jejich agendy. (MŠMT 2005: 7)

8.5 Zhodnocení výsledků dotazníkového šetření

V této části vyhodnotím zjištění dotazníkového šetření pro ředitele základních škol a zodpovím vytyčené výzkumné otázky.

8.5.1 Zodpovězení výzkumných otázek

Výzkumná otázka č. 1: Je implementace politiky prevence a řešení šikanování úspěšná?

Výzkumná otázka č. 2: Má většina škol dostatečné podpůrné nástroje pro prevenci a řešení šikanování?

První výzkumná otázka zahrnuje dílčí podotázky:

- Postupují ředitelé škol při řešení šikanování podle metodického pokynu MŠMT?
- Realizují školy ucelené preventivní programy a specifické programy proti šikanování?

Druhá výzkumná otázka má jako pomocné indikátory tyto dílčí výzkumné otázky:

- Mají pedagogové dostatečnou možnost vzdělávání v oblasti řešení šikany?
- Je k dispozici školní psycholog, který problematiku šikanování může ve spolupráci s metodikem prevence řešit místo ostatních pedagogů?
- Pokládají ředitelé dostupné nástroje za dostatečné?
- Považují ředitelé podporu ostatních organizací za dostatečnou?

Výzkumná otázka č. 1: Je implementace politiky prevence a řešení šikanování úspěšná?

Výsledky dotazníkového šetření prokázaly, že školy nepostupují podle předem připravených scénářů šikanování, ačkoliv podle nich postupovat mají. Toto zjištění je zásadní pro posouzení toho, zda školy uskutečňují politiku prevence a řešení šikanování v každodenní praxi. Jedním ze stěžejních indikátorů úspěšnosti implementace politiky prevence a řešení šikanování je právě každodenní uplatňování této politiky v praxi. Můžeme tedy říci, že v tomto bodě je implementace politiky prevence a řešení šikanování neúspěšná.

Školy ucelené a specifické preventivní programy realizují částečně. Ucelené preventivní programy rizikových jevů školy spíše realizují (29 ředitelů uvedlo, že rozhodně ano, 31 spíše ano, 24 uvedlo, že spíše ne a nikdo z ředitelů neuvedl, že ucelené preventivní programy rozhodně nerealizují nebo to neumí posoudit). Výsledky ukazují, že specifické preventivní programy proti šikanování školy příliš nevyužívají. Rozhodně ano uvedlo 18 respondentů, spíše ano 9, spíše ne 39 respondentů, rozhodně ne 18 a žádný neuvedl, že to neumí posoudit. V tomto bodě můžeme zhodnotit politiku prevence a řešení šikanování jako částečně úspěšnou.

Na první výzkumnou otázku tedy můžeme odpovědět, že implementace politiky prevence a řešení šikanování není úspěšná.

Výzkumná otázka č. 2: Má většina škol dostatečné podpůrné nástroje pro prevenci a řešení šikanování?

67 z 84 ředitelů škol uvedlo, že jejich škola nemá dostatek možností zajišťovat odpovědným pedagogům školení v problematice šikanování, pouze 17 ředitelů uvedlo, že tuto možnost má. Nicméně 62 z 84 také uvedlo, že pedagogičtí pracovníci školy mají možnost požádat o pomoc při řešení výskytu (nebo podezření na výskyt) šikanování proškoleného pracovníka školy. 71 ředitelů rozhodně má a 10 spíše má ve škole k dispozici pracovníka školy, který absolvoval alespoň jedno školení v problematice šikanování. 51 % ředitelů nepovažuje vzdělávání pedagogických pracovníků v oblasti šikanování za

dostatečně kvalitní. Z výsledků vyplynulo, že naprostá většina škol má jednoho pedagoga (školního metodika prevence), který absolvuje vzdělávání v problematice šikanování. Tento stav je nedostatečný z pohledu ředitelů škol, což koresponduje s pojetím Human relations a take východiskem z Hradeckého experimentu, na základě kterého Michal Kolář definoval zaměření vzdělávání na celou pedagogickou komunitu jako nezbytnou součást účinného boje proti šikanování.

Pouze 12 ředitelů uvedlo, že má k dispozici alespoň jednou týdně školního psychologa. Tento stav - spolu s tím, že školy nemají možnost své pedagogické pracovníky dostatečně kvalitně vzdělávat - vede k tomu, že školy nemají možnost problém šikanování řešit samostatně, ačkoliv by první dvě stadia šikanování řešit samostatně měly.

Ředitelé nástroje, které mají k dispozici, za účinné nepovažují. Ani jeden ředitel neuvedl, že nástroje, které má škola pro řešení šikanování k dispozici, jsou rozhodně dostatečně účinné, spíše ano uvedlo 23 z nich, spíše ne 48, rozhodně ne 10 a 3 to neuměli posoudit.

Pouze 2 ředitelé z 84 uvedli, že další instituce jsou pro ně rozhodně dostatečnou oporou. Rozhodně ne uvedlo 15 ředitelů. Spíše ne uvedlo 50 ředitelů základních škol, spíše ano 17 a ani jeden z ředitelů neuvedl, že věc neumí posoudit.

Na druhou výzkumnou otázku tedy můžeme odpovědět, že většina škol dostatečné podpůrné nástroje pro prevenci a řešení šikanování nemá.

8.5.2 Shrnutí problémů, které vyplynuly z dotazníkového šetření

Nyní se pokusím shrnout hlavní zjištění diplomové práce. Zabýval jsem se otázkou, zda je implementace politiky prevence a řešení šikanování úspěšná. Úspěch či neúspěch implementace této politiky jsem hodnotil zejména na základě dotazníkového šetření pro ředitele základních škol, jakožto manažerů, kteří jsou v každodenním kontaktu s praxí, a dále na základě analýzy dostupných dokumentů k tématu.

Východiskem byl předpoklad, že pro úspěšnou implementaci veřejné politiky je důležité její přijetí klíčovými aktéry a její uplatňování v běžné praxi. Street level byrokraté,

mezi které řadíme také pedagogické pracovníky, mají vždy poměrně značnou možnost samostatného rozhodování - pokud tedy s danou veřejnou politikou nesouhlasí, mají poměrně značné možnosti působit tak, aby daná politika nevedla k úspěchu. V diplomové práci jsem vycházel z předpokladu, že pokud politici chtějí, aby aktéři jejich návrh realizace programu přijali a byli k němu loajální, je nutné zajistit jim ke každodenní realizaci programu v běžné praxi odpovídající podmínky. Výsledky dotazníkového šetření ukazují, že zde je jádro problému. Školy nemohou dostatečně účinně implementovat politiku prevence a řešení šikanování, protože jim tyto základní podmínky chybějí (dostatečná možnost vzdělávání, zajištění kvality vzdělávání, dostupnost realizátorů programů primární prevence, účinnost školních trestů a jiných nástrojů). Spolu s hrozbou velmi tvrdých sankcí za špatné řešení či neřešení výskytu šikanování tento stav vede k tomu, že školy plní formálně správně všechny požadavky na ně kladené, avšak v každodenní praxi mohou postupovat odlišně.

Formalismus převládá nad funkčností. Školy plní všechny požadavky na ně kladené, mají vypracované školní preventivní programy proti šikaně, pedagogy, kteří se v dané problematice vzdělávají, realizují programy primární prevence a případy výskytu šikanování se snaží řešit dostupnými prostředky. Dokáží vyhovět všem formálním nárokům a kritériím. Přesto ale výsledky výzkumů na výskyt šikanování ukazují, že se problém zlepšovat nedaří. Hlavním zjištěním této práce je, že implementace politiky prevence a řešení šikanování není úspěšná. Výsledky tohoto dotazníkového šetření nám také ukazují, že pedagogičtí pracovníci si nejsou jisti přínosem svého vzdělávání v problematice šikanování, většina ředitelů se domnívá, že vzdělávání v této oblasti není dostatečně kvalitní.

Domnívám se, že v problematice vzdělávání pedagogů je výrazným problémem skutečnost, že nejsou definovány konkrétní cíle, které by měl pedagog absolvováním vzdělávací aktivity dosáhnout. Chybí kvalitní evaluace vzdělávacích programů, přínos pro pedagogickou práci se v podstatě nijak neměří. Školy se orientují pouze podle toho, jestli má kurz akreditaci od MŠMT. Pokud jej má, považují jej za kvalitní.

O něco lepší situace je podle výsledků dotazníkového šetření u výběru programů primární prevence, zde je jako hlavní kritérium nejčastěji uváděno dobré jméno kurzu, cena je až za ním. Avšak zde může být problémem to, že byt' většina škol realizuje nějaký

program primární prevence, většina těchto programů není zaměřena výhradně na šikanování. Již jsem hovořil o tom, že většina neziskových organizací, které programy primární prevence nabízí, se zaměřuje na celý komplex rizikových jevů, popř. se zaměřuje především na konzumaci alkoholu a nealkoholových drog. Také certifikace programů se zaměřuje na celou škálu rizikových jevů, s akcentem právě na drogy. Takováto certifikace nemusí vždy přesně vyhodnotit účinnost programu zaměřeného na šikanování. Přesto se domnívám, že nově vytvořené standardy kvality poskytovatelů programů primární prevence mohou situaci zlepšit.

Dalším problémem je řešení šikanování. Je samozřejmě v pořádku, že školy preferují v řešení šikanování, resp. trestání agresorů typické školní tresty. Potíž je ale v tom, že tyto tresty spíše nejsou účinné. Neexistuje však nikdo, kdo by pro školy zpracoval nějaký manuál alternativních trestů. Navíc neexistuje vyhodnocení toho, jakým způsobem tresty účinkují a jak dlouhou dobu - jednoduše řečeno, chybí evaluace. Neexistují žádné statistiky šikanovaných žáků, natož aby se sledovalo, zda se po řešení šikanování situace zlepšila či nezlepšila. Nesleduje se, zda šikanovaný jedinec, který např. přestoupil na jinou školu, je šikanovaný i tam či není. Nefunguje provázanost služeb, organizací, které s těmito jedinci pracují.

Domnívám se, že by mohlo pomoci lepší ukotvení šikanování do právní úpravy. Paragrafové znění by mohlo jasně vymezit možné způsoby řešení jednotlivých případů šikanování podle závažnosti. Pedagogové by věděli, v jakých případech mají kompetenci rozhodovat o řešení samostatně a kdy mají povinnost oznámit případ policii. V současné době školy při řešení šikanování vůbec nepostupují podle předem připravených scénářů, které mají povinnost vytvářet. Rozhodování o tom, jakým způsobem bude škola postupovat, tedy může do značné míry fungovat živelně, na základě nějakých momentálních nápadů. To může v situaci, kdy pedagogové nejsou v problematice dostatečně kvalitně vzděláni, způsobit fatální následky.

Učitelé jako bojovníci v první linii, mají situaci velmi komplikovanou. Mají za bezpečí svých žáků plnou zodpovědnost, přesto nemají plnou podporu ze strany MŠMT, nemají možnost dostatečně využívat kvalitního vzdělávání v prevenci a řešení šikanování ani se nemohou spolehnout na rychlou a účinnou pomoc zvenčí. Proto by se pedagogové měli snažit co nejvíce lobbovat za to, aby MŠMT tuto situaci usilovně řešilo. Výrazně by jim

mohlo pomoci angažování odborníků, psychologů nebo sociálních pedagogů do škol. Veřejných prostředků není nikdy dostatek na řešení všech problémů, proto je velmi důležité, aby se prostředky, které jsou k dispozici, využívaly efektivním způsobem. Nejen proto by se pedagogové měli zasazovat o to, abychom měli k dispozici co nejlepší možnosti hodnocení využívaných programů.

Šikanování je velmi složitý, komplikovaný jev a stejně tak je komplikované jeho řešení. Proto nemůžeme očekávat, že sebelepší nástroj tento problém jednoduše vyřeší. Není ani možné tento jev úplně vymítit. Musíme však stále hledat cesty, jak před ním děti chránit. V souvislosti s implementačním deficitem můžeme říci, že pro dosažení úspěchu této politiky by bylo třeba investovat mnohem více energie i finančních prostředků. Nadějí nám může být to, že existuje řada pedagogických pracovníků, kteří se problematikou šikanování zabývají sami, ze své vlastní vůle, a svou každodenní činností usilují o to, aby se jejich žáci ve škole cítili bezpečně.

Závěr

Ve své diplomové práci jsem se zaměřil na prevenci šikanování na základních školách v České republice zejména z pohledu úspěšnosti implementace politiky prevence a řešení šikanování. Úspěch či neúspěch implementace jsem posuzoval podle přístupu škol k požadavkům ze strany MŠMT. V kvantitativním výzkumu jsem se snažil zmapovat dostupnost kvalitního vzdělávání pedagogů v problematice šikanování, dále to, jestli školy programy prevence šikanování realizují či nerealizují, sledoval jsem také represivní opatření, která školy využívají a to, jestli je (a další dostupné nástroje) hodnotí jako účinné. Pokusil jsem se zjistit, kolik škol má alespoň částečně k dispozici školního psychologa, a zajímal jsem se o to, jak ředitelé škol vnímají podporu ostatních organizací.

Přínos této práce spatřuji v tom, že se prokázalo, že vzdělávání pedagogů je problémem, který brání úspěšné implementaci prevence šikanování. Bez kvalitního vzdělání pedagogové nemohou být schopni šikanování kvalitně řešit. Preventivní programy nevyužívají všechny školy, přestože by měly. Účinnost školních represivních nástrojů je podle mínění ředitelů škol slabá, přesto je při řešení šikanování stále uplanují. Školní psychologové pro školy nejsou dostupní. Všechny tyto body přispívají k tomu, že se výskyt šikanování ve školách nedaří snižovat. Nástroje, kterými mají školy šikanování řešit, jsou jim předkládány od nadřízených orgánů. Bylo by jistě zajímavé vytvořit nějakou studii věnující se nástrojům, které by preferovaly samotné školy. Omezený prostor této práce na takový výzkum již nestačil.

Poměrně malá návratnost dotazníků je určitým limitujícím faktorem při interpretaci výsledků této práce. Také je potřeba vzít v úvahu, že někteří ředitelé mohou své výpovědi stylizovat tak, aby odpovídaly jejich představě o fungování školy. Ředitelé škol během strukturovaných rozhovorů však odpovídali obdobně.

Překvapujícím zjištěním je, že vrcholný orgán, který zajišťuje systém vzdělávání České republiky (MŠMT), není schopen zajistit dostatečně kvalitní vzdělávání pro pedagogy základních škol. Určitou nadějí může být připravovaný kariérní řád pedagogů a kvalifikační rozřazení preventivních pracovníků v již vytvořených Standardech odborné způsobilosti poskytovatelů programů školské prevence rizikového chování, díky kterým by mohli být pedagogové více motivováni k tomu, aby si samostatně aktivně další vzdělávání vyhledávali.

Summary

In my diploma thesis I focused on the prevention of bullying in elementary schools in the Czech Republic, especially from the point of implementation success. Success or failure, I reviewed the approach by schools to the requirements of the Ministry of Education. In quantitative research, I tried to map the availability of quality education teachers in the issue of bullying, as well as to whether school bullying prevention programs implemented or not implemented. I also watched repressive measures that schools are using and whether they are evaluated as effective. I tried to find out how many schools have at least partially a school psychologist and I was interested in how Directors of elementary schools see support from other organizations.

The contribution of this work is that, it is proved that the training of teachers is a problem that prevents the successful implementation of bullying prevention. Without quality education teachers may not be able to deal with bullying well. Prevention programs do not benefit all schools, even though they should. The effectiveness of the school repressive tools is the opinion of the Directors of schools is weak, but they use them. School psychologists are not available for schools. All these points contribute to the bullying at school fails to decrease. Tools which have to deal with school bullying are brought from higher authorities, it would be interesting to create a study exploring the tools that would prefer the school itself. The limited scope of this work to such research already enough.

The relatively small response rate is something what make limits factor in this work. We also need to take into account that some directors can stylize his testimony to match their idea of the functioning of the school. School directors during structured interviews answered the same.

A surprising finding is that supreme authority which provides education system of the Czech Republic is not able to provide adequate, quality education for primary schools. Some hope may be forthcoming career rules and qualifying teachers profiling prevention workers in an already established standards of professional competence for providers of educational prevention of risky behaviors through which teachers might be more motivated to individually and actively seek further education.

Použitá literatura

- BENDL, Stanislav. *Jak předcházet nekázni aneb Kázeňské prostředky*. Praha: ISV nakladatelství, 2004. 208 s. ISBN 80-86642-14-3.
- BENDL, Stanislav. *Kázeňské problémy ve škole*. Praha: Triton, 2011. 260 s. ISBN 978-80-7387-436-0.
- COLEBACH, H. K. *Úvod do policy*. Brno: Barrister & Principal, 2005. 141 s. ISBN 80-86598-79-9.
- FUCHS, Kamil, LISÝ Ján. *Dějiny ekonomického myšlení*. Brno: Masarykova univerzita, 2009. ISSN 1802-128X.
- HEIDBRINK, Horst. *Psychologie morálního vývoje*. Praha: Portál, 1997. 175 s. ISBN 80-7178-154-1.
- HERÁK, Robert. *Šikana z právního hlediska. Seminární práce do předmětu Veřejná politika*. Praha: Univerzita Karlova, Fakulta sociálních věd, 2012.
- HORÁK, Pavel. *Změna cílů státních sociálních programů v průběhu jejich implementace street-level byrokraty*. Disertační práce. Brno: Masarykova univerzita, Fakulta sociálních studií, 2007.
- HORÁK, Pavel a HORÁKOVÁ, Markéta. *Role liniových pracovníků ve veřejné politice*. Sociologický časopis / Czech Sociological Review, 2009, Vol. 45, No. 2: 369-396.
- KALINA, Kamil. *Drogy a drogové závislosti*. Praha: Úřad vlády České republiky, 2003. 219 s. ISBN 80-86734-05-6.
- KELLER, Jan. *Sociologie organizace a byrokracie*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2007. 182 s. ISBN 978-80-86429-74-8.
- KELLER, Jan. *Úvod do sociologie*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2004. 204 s. ISBN 80-86429-39-3.
- KNAPP, Viktor. *Teorie práva*. Praha: Beck, 1995. 247 s. ISBN 80-7179-028-1.
- KOLÁŘ, Michal. *Bolest šikanování*. Praha: Portál, 2001. 255 s. ISBN 80-7178-513-X.
- KOLÁŘ, Michal. *Nová cesta k léčbě šikanování*. Praha: Portál, 2011. 332 s. ISBN 978-80-7367-871-5.
- LIPSKY, Michael. *Street-Level Bureaucracy: The Dilemmas of the Individual in Public Service*. New York: Russell Sage Foundation, 2010. 275 s. ISBN 0871545446.

- MARTANOVÁ, Veronika a kol. *Standardy odborné způsobilosti poskytovatelů programu školské primární prevence rizikového chování*. Praha: TOGGA, 2012. 183 s. ISBN 978-80-87258-75-0.
- MERTON, Robert K. *Social Theory and Social Structure*. Glencoe: Free Press, 1934.
- MÜLLER, Karel B. *Politická sociologie*. Praha: Portál, 2008. 215 s. ISBN 978-80-7367-380-2.
- POTŮČEK, Martin a kol. *Veřejná politika*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2005. 399 s. ISBN 80-86429-50-4.
- ŘÍČAN, Pavel a JANOŠOVÁ, Pavlína. *Jak na šikanu*. Praha: Grada Publishing, 2010. 155 s. ISBN 978-80-247-2991-6.
- SEDLÁČEK, Tomáš. *Ekonomie dobra a zla*. Praha: 65. pole, 2009. 270 s. ISBN 978-80-903944-3-8.
- STANKIEWICZ, W. J. *Politická teorie a současný svět*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 2003. 211 s. ISBN 80-7325-014-4.
- TROJAN, Václav. *Vzdělávání řídicích pracovníků v českém školství: programy a hodnocení jejich obsahu účastníky*. Orbis scholae, 2011, Vol. 5, No. 3: 107–127. ISSN 1802-4637.
- VESELÝ, Arnošt a NEKOLA, Martin. *Analýza a tvorba veřejných politik*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2007. 407 s. ISBN 978-80-86429-75-5.
- WINKLER, Jiří. *Implementace. Institucionální hledisko analýzy veřejných programů*. Brno: Masarykova univerzita, 2002. 164 s. ISBN ISBN-10: 80-210-2932-3.
- ŽIŽLA VSKÝ, Martin. *Metodologie pro Sociální politiku a sociální práci*. Brno: Masarykova univerzita, 2003. 142 s. ISBN 80-210-3110-7.

Internetové zdroje:

MERTIN, Václav. *Potřebuje každá škola svého psychologa?*; dostupné zde: http://www.evalabusova.cz/rozhovory/v_mertin2.php (cit. 3. 5. 2014)

NEVORALOVÁ, Monika. *Prevence rizikového chování*. Klinika adiktologie 1. LF UK v Praze a VFN v Praze, 2014; dostupné zde: <http://www.adiktologie.cz/cz/articles/detail/70/4538/Prevence-rizikoveho-chovani> (cit. 1. 5. 2014)

Analýza výsledků projektu Pohoda; dostupné zde:

http://pohoda.scio.cz/Content/Download/Analýza_výsledku_projektu_Pohoda.pdf (cit. 13. 6. 2013)

Listina základních práv a svobod; dostupné zde:

<http://www.psp.cz/docs/laws/listina.html> (cit. 20. 8. 2013)

Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí a mládeže; dostupné zde:

<http://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/metodicke-doporuceni-k-primarni-prevenci-rizikoveho-chovani> (cit. 1. 5. 2014)

Metodický pokyn proti šikanování; dostupné zde:

http://www.sikana.org/clanky_soubory/metodpokyn.html (cit. 27. 8. 2013)

Právo a sociální práce, Člověk v tísni; dostupné zde:

[http://www.clovekpravu.cz/trestni-pravo-\(aktualni-k-1122010\)-452/trestni-pravo-hmotne-455/obecna-cast-zakladni-pojmy-a-pravidla-trestniho-prava-458/tresty-a-jejich-ucel-668](http://www.clovekpravu.cz/trestni-pravo-(aktualni-k-1122010)-452/trestni-pravo-hmotne-455/obecna-cast-zakladni-pojmy-a-pravidla-trestniho-prava-458/tresty-a-jejich-ucel-668) (cit. 11. 9. 2013)

Příručka o efektivní školní drogové prevenci. Sananim, 2007; dostupné zde:

<http://sananim.cz/ke-stazeni/publikace-sananimu.html> (cit. 1.5. 2014)

Smlouvy s rodiči budou dostupné pro všechny školy, tisková zpráva MŠMT; dostupné zde:

<http://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/smlouvy-s-rodici-budou-k-vyuziti-pro-vsechny-skoly> (cit. 13. 1. 2014)

Teachers Matter, OECD; dostupné zde:

<http://www.oecd.org/edu/school/34990905.pdf> (cit. 6. 12. 2013)

Trestní zákoník; dostupné zde:

<http://business.center.cz/business/pravo/zakony/trestni-zakonik/> (cit. 12. 12. 2013)

Úmluva o právech dítěte; dostupné zde:

<http://www.osn.cz/dokumenty-osn/soubory/umluva-o-pravech-ditete.pdf> (cit. 1. 2. 2014)

Zákon o pedagogických pracovnících, dostupné zde:

<http://www.msmt.cz/dokumenty/aktualni-zneni-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich-k-1-zari> (cit. 24. 9. 2012)

Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání; dostupné zde: <http://www.msmt.cz/dokumenty/novy-skolsky-zakon> (cit. 1.3. 2014)

Zákon o soudnictví ve věcech mládeže; dostupné zde:

<http://www.zakonyprolidi.cz/cs/2003-218> (cit. 18. 6. 2013)

Nestrukturované rozhovory

Doc. PhDr. Soňa Hermochová, CSc. Prosinec 2011

Mgr. Milena Mikulková. Prosinec 2011

Mgr. Ing. Jan Čapek. Prosinec 2011

Neveřejné zdroje (interní materiály společnosti SCIO s.r.o.)

Průběžné rozhovory s učiteli a řediteli škol při výkonu zaměstnání

Záznamy z focus groups s učiteli základních škol a s rodiči žáků základních škol z let 2011 – 2013

Záznamy z panelů ředitelů základních škol a středních škol z let 2011 – 2013

Vybraná zjištění z multifaktorové analýzy projektu Mapa školy z roku 2012

Seznam příloh

Příloha č. 1: Strukturované rozhovory s řediteli škol a jejich zástupci

Příloha č. 2: Dotazník pro ředitele škol

Přílohy

Rozhovory s řediteli základních škol a jejich zástupci:

Rozhovor č. 1

Rozhovor proběhl 11. června s ředitelkou XY velké sídlištní školy v Ústí nad Labem

Otázka 1

Jaké máte zkušenosti s řešením šikanování u Vás ve škole? Řešili jste tady za poslední, řekněme, 3 roky nějaký případ šikanování?

Za poslední dobu jsme tady řešili několik případů. Za poslední dva roky jsme řešili 3 případy šikanování.

Otázka 2

Můžete o nich říct něco více? Čeho se šikana týkala?

Minulý rok jsme řešili dvě dívky. Nějak se asi nepohodly. Jedna na tu druhou čekala před školou, údajně ji chtěla zbit. Nakonec se nic nestalo. Potom ji nějakou dobu pomlouvala, ve třídě si z ní potom ostatní žáci dělali legraci. S děvčaty o tom mluvila jejich třídní, probíralo se to i s celou třídou v třídnické hodině. Potom jsme řešili případ kluka, který neustále obtěžoval spolužačky, osahával je, vulgárně je oslovoval atp. Poslední případ je letošní, máme tady chlapce, který špatně chodí, kluci ze sportovní třídy mu občas dělají různé naschvály, provokují ho. Řekla jsem učitelům, aby na to dávali větší pozor při dozorech.

Otázka 3

Máte vypracovaný školní program proti šikanování?

Ano, musíme vypracovávat tyto dokumenty povinně. Vypracoval je náš školní metodik prevence.

Otázka 4

Obsahuje tento dokument tzv. krizový scénář, který definuje postup při řešení šikanování?

Ano obsahuje, v obecné rovině.

Otázka 5

Postupuje při řešení šikanování podle tohoto dokumentu?

Tak to by ani nebylo možné. Každé dítě je jiné, na každého platí něco jiného. My naše děti známe, postupujeme podle toho, co na ně platí.

Otázka č. 6

Preferujete to, aby šikanu řešila škola samostatně nebo s pomocí odborníků z venku nebo sociálním odborem, policií?

Zatím jsme tady neřešili tak závažnou situaci, abychom museli volat policii. Sociální odbor jsme kontaktovali pouze kvůli záškoláctví jednoho chlapce. Pokud se něco děje, snažíme se to řešit tady ve škole a kontaktujeme rodiče.

Otázka 7

Spolupráce s rodiči se daří?

Měli jsme tady maminku, která za žádnou cenu nechtěla připustit, že její kluk dělá něco špatného. Obviňovala nás, že jsme si na něj zasedli. Nakonec se situace uklidnila. Zatím se nám naštěstí daří se s rodiči domluvit.

Otázka 8

Řekla byste, že jako škola máte dostatečně účinné nástroje k řešení šikanování. Dostatečně silné tresty pro šikanující?

Tak jak jsem řekla, naštěstí jsme neměli tak závažný případ, se kterým bychom si neporadili sami. Takže pro nás naše možnosti zatím vždy byly dostatečné. Samozřejmě hodně záleží na typu žáka, kdo si něco začíná, jestli dospělého poslechne, nechá si domluvit. Nejvíc ale záleží na rodičích. Dříve, když jsme dali poznámku, tak jsme si mohli být jisti, že to rodič bude řešit. Dneska abychom měli strach žákovi říct, že něco neumí.

Otázka č. 9

Je něco, co by se mělo změnit, abyste měla pocit, že škola může efektivně zasahovat?

Rodiče by učitele měli více brát jako odborníky. Věřit jim, že dělají, co mají. Poslechnout, co jim říkáme. Všichni dnes říkají, že za všechno má odpovědnost škola, za to, jestli žáci budou umět látku, jestli je přijmou na střední školu, za to, jak se chovají, jestli nedělají nějakou neplechu. Zapomíná se ale na to, že hlavní zodpovědnost mají rodiče. Škola má hlavně učit.

Otázka č. 10

To ano, dnešní předpisy dávají škole hodně odpovědnosti. Poskytuje Vám MŠMT dostatečnou podporu pro to, abyste mohli efektivně zajistit bezpečí žáků?

Dneska máme např. v jedné třídě na výjimku 32 žáků, v té třídě jsou 4 přistěhovalci, kteří ještě pořádně neumí česky. Máme ve škole hodně žáků, kteří mají poruchy učení, mají individuální plány, někteří mají i asistenty. V takových podmínkách je to hodně těžké.

Někteří učitelé odmítají jezdit s žáky na výlety, protože mají strach, že se něco stane. Dostatečnou podporu nemáme. Ale spíš si myslím, že by se měla odpovědnost snížit. Když jede učitel s dětmi na výlet a děti se tam opijí, je to jeho vina? Může tomu zabránit? Jsme opět u výchovy. Za tu odpovídá především rodina.

Otázka 11

Pojďme ke vzdělávání pedagogů. Kolik pedagogů má u vás nějaké vzdělání ohledně šikanování?

Metodik prevence byl minulý rok dvakrát na nějakém školení, výchovná poradkyně byla jednou. Metodik prevence by chtěl, abychom se zapojili do Minimalizace šikany, tak uvidíme, třeba budeme všichni proškolení.

Otázka 12

Řekla byste, že je vzdělávání pedagogů v problematice šikanování dostatečně kvalitní? To vůbec nedokážu posoudit. To byste se musel zeptat přímo jich. Ale řekla bych, že to někdy školí lidé, kteří o tom, jak to opravdu ve škole chodí, moc nevědí.

Otázka 13

Je podle Vás akreditace MŠMT kurzů dostatečnou zárukou kvality kurzu?

Podle mě, by každý kurz měl mít akreditaci, učitelům hradím pouze ty, které akreditaci mají. Beru to jako takový základní předpoklad, který má každý kurz splnit. Ale, že by to zaručovalo, že to bude opravdu kvalitní, to si nemyslím.

Otázka 14

Souhlasila byste s tím, aby se více kontrolovala úroveň kurzů? Např. že by se vydával certifikát nikoliv za účast, ale za prokázání nabytých znalostí, třeba úspěšné absolvování testu?

Nevím, nad tím jsem takhle nikdy nepřemýšlela. Žákům ale také nedáváme jedničky za to, že do školy přijdou, že?

Otázka 15

Pojďme k poslednímu tématu – preventivní programy. Jak často realizujete ucelené preventivní programy?

Máme tady každý rok nějaké programy pro žáky druhého stupně. Docházejí sem preventivní pracovníci z organizace, která pracuje se drogově závislými. Program je zaměřen jeden rok na alkohol a cigarety, pak zase na šikanu a počítače atd. Mají to pěkně rozpracované.

Otázka 16

Sledujete nebo nějak ověřujete efektivitu programů primární prevence?

Vždy se ptáme žáků, jestli jim to něco přineslo. Tihle pracovníci sem chodí každý rok, takže je děti už znají, mají k nim důvěru. Oni nám také říkají, jestli si něčeho všimli. Tak třeba když nám něco ohlásí, tak to můžeme začít řešit.

Otázka 17

Když byste měla rozhodnout o směřování veřejných financí. Měla by se spíše hradit prevence poskytovaná odborníky zvenku nebo by se tyto peníze měly spíše investovat do vzdělání pedagogů, aby prevenci dělali sami?

Já jsem raději, když prevenci dělají oni. Věnují se tomu stále. Učitel má jako hlavní zájem vyučování. Takže bych to nechala tak, jak je to teď.

Děkuji Vám za rozhovor. Moc jste mi pomohla.

Rozhovor č. 2:

Rozhovor proběhl 13. června s ředitelkou XY středně velké školy Kladně.

Otázka č. 1

Jaké máte zkušenosti s řešením šikanování u Vás ve škole? Řešili jste tady za poslední, řekněme, 3 roky nějaký případ šikanování?

Ted' aktuálně řešíme krádež. Někdo ukradl panu učiteli XY peněženku. Jinak každou chvíli tady řešíme nějaké pošťuchování, nadávání. Ale nic velkého. Opravdový případ šikanování jsme neřešili. Máme tady dobré kolektivy.

Otázka č. 2

U jak starých žáků jste řešili pošťuchování a nadávání?

Nadávání, sprostá slova se snažíme řešit hlavně u těch menších dětí, na prvním stupni. Ti starší si z toho už nic nedělají. Jsou sprostí často. Máme tady hodně Romů, ty jsou vulgární často. Ale co s nimi máme dělat?

Otázka č. 3

Máte vypracovaný školní program proti šikanování?

Ano, máme.

Otázka č. 4

Obsahuje tento dokument tzv. krizový scénář, který definuje postup při řešení šikanování?

Ano.

Otázka č. 5

Postupovali byste při řešení šikanování podle tohoto dokumentu?

Asi ano, nevím. To by záleželo na konkrétní situaci. Popravdě řečeno, kdyby tady byla opravdová šikana, zavolala bych k tomu policii.

Otázka č. 6

Preferujete tedy, aby šikanu řešila škola ve spolupráci s policií?

Určitě. Protože žáci jsou drzí, nic by si z nás nedělali. Je tady těžká domluva s rodiči. Takže kdyby byl opravdový průšvih, určitě bychom řešení nechali na policii.

Otázka č. 7

Říkáte, že je těžká domluva s rodiči, jak se to projevuje?

Hlavně Romům je úplně jedno, co jejich dětem do žákovské napíšeme. Např. některým pořád píšeme, že nenesí pomůcky, ať na ně dohlídnou. Myslíte, že se něco změnilo? Snažíme se to řešit tak, že co nepotřebují doma, mohou si zamknout tady ve skříňkách. Ale když rodiče dětem nedají ani sto korun na exkurzi, tak je to potom těžké. Nemají vůbec zájem.

Otázka č. 8

Zpět k šikanování. Řekla byste, že jako škola máte dostatečně účinné nástroje k řešení šikanování. Dostatečně silné tresty pro šikanující?

U rodičů, kterým je prospěch jejich dětí lhostejný, žádné páky na změnu nemáme. Pro tyhle děti nějaké poznámky nebo dvojky z chování nic neřeší. Je jim to jedno. Proto, jak jsem říkala, bych volala policii.

Otázka č. 9

Máte nějaké návrhy, jaké tresty byste mohla jako škola mít k dispozici, aby se situace zlepšila?

Ideální by asi bylo mít možnost ty nejvíce problémové žáky vyloučit, ať jdou do školy, která je na ně specializovaná. Teď je to tak, že stačí jeden hodně problémový žák do třídy a rozbourá celý kolektiv. Nemusí ani šikanovat, stačí, když je drzý, do školy nechodí a rodiče mu všechno omlouvají. Potom spolužáci vidí, že škola je bezmocná a neschopná cokoliv vyřešit.

Otázka č. 10

Dnešní předpisy dávají škole hodně odpovědnosti. Poskytuje Vám MŠMT dostatečnou podporu pro to, abyste mohli efektivně zajistit bezpečí žáků?

Vůbec ne. Když nespolupracují rodiče, nemůžeme dělat nic. A nikdo nám nepomůže. Jsme bezmocní, a kdyby došlo k průšvihů, jsme za to zodpovědní my. Já mám tři roky do důchodu. Už se těším, až tady budu moct skočit.

Otázka č. 11

Pojďme ke vzdělávání pedagogů. Kolik pedagogů má u vás nějaké vzdělání ohledně šikanování?

Metodička prevence chodí každý rok. Máme nakoupení knížky o šikanování. Dívali jsme se s žáky společně na film Seznam se bezpečně (preventivní film o rizicích kyberšikanování – pozn. autora).

Otázka č. 12

Řekla byste, že je vzdělávání pedagogů v problematice šikanování dostatečně kvalitní? *Rozhodně není. Vyučují to teoretici, kteří o skutečných problémech nic moc nevědí. Když vám např. řeknou, že když se o šikaně dozvíte, máte přerušit výuku a začít vyšetřování v klidné místnosti, tak kde mám asi vzít volný prostor? A kdo bude hlídat ostatní žáky ze třídy, když učitel bude vyšetřovat. Má je tam nechat bez dozoru? A když se něco stane, tak si to půjde odsedět?*

Otázka č. 13

Je podle Vás akreditace MŠMT kurzů dostatečnou zárukou kvality kurzu?

Využíváme jen akreditované kurzy, ale přijde mi, že dnes má akreditaci všechno.

Otázka č. 14

Souhlasila byste s tím, aby se více kontrolovala úroveň kurzů? Např. že by se vydával certifikát nikoliv za účast, ale za prokázání nabytých znalostí, třeba úspěšné absolvování testu?

Nevím, jestli by tohle pomohlo. Hlavně by v tom ale měli udělat nějaký systém. Rozhodnout se, na co půjdou peníze z evropských projektů. My teď máme pořád nabídky na nějaké kurzy, kdybychom měli všechno využít, vůbec bychom neměli čas na výuku.

Otázka č. 15

Pojďme k poslednímu tématu – preventivní programy. Jak často realizujete ucelené preventivní programy?

Máme tady dlouhodobé programy pro žáky 6. až 9. tříd. Dělají to lidé z neziskové organizace XY.

Otázka č. 16

Sledujete nebo nějak ověřujete efektivitu programů primární prevence?

Vždy když program skončí, dělají si z toho žáci legraci, provokují se tím. Takže je vidět, že jim to v hlavách zůstává. Jestli to ale má nějaký vliv, to nevím. To by s dětmi museli být pořád. Ve škole na to třeba chvíli myslí, ale pak jdou odpoledne s partou ven a na kurz zapomenou. Hlavní jsou rodiče.

Otázka č. 17

Když byste měla rozhodnout o směřování veřejných financí. Měla by se spíše hradit prevence poskytovaná odborníky zvenku nebo by se tyto peníze měly spíše investovat do vzdělání pedagogů, aby prevenci dělali sami?

Aby to mělo nějaký význam, měli by ti lidé vidět žáky daleko častěji. Měli by to být třeba pracovníci z nízkoprahových klubů, kam ti žáci chodí i odpoledne. Aby to mělo nějakou kontinuitu.

Děkuji Vám za rozhovor. Moc jste mi pomohla.

Rozhovor č. 3

Rozhovor proběhl 17. června s ředitelkou XY malé školy ve vesnici poblíž Plzně

Otázka č. 1

Jaké máte zkušenosti s řešením šikanování u Vás ve škole? Řešili jste tady za poslední, řekněme, 3 roky nějaký případ šikanování?

Ano, řešili jsme několik případů. Zkušenosti tedy máme. Měli jsme chlapce, který po autonehodě, při které se vážně zranil, začal spolužákům velmi vulgárně nadávat, někoho i fyzicky napadl. Dále teď ještě stále řešíme chlapce, který je z velmi sociálně slabé rodiny. Žijí v zahradní chatce, kde nemají vodu, elektřinu, nic. Ostatní žáci se mu vysmívali, nadávali mu, že páchne, že je socka apod. Domluvili jsme se s ním, že může do školy chodit již před vyučováním, aby se vysprchoval. Pak jsme řešili nebo i aktuálně řešíme několik případů nadávání, pomlouvání apod.

Otázka č. 2

To zní jako docela komplikované případy. Jak je řešíte?

První případ řešíme ve spolupráci s pedagogicko – psychologickou poradnou, rodiče s ním dochází také k psychiatrovi, uvidíme, všichni doufáme, že se situace zlepší. Zatím si s ním nevíme rady. Nic na něj nefunguje. Je třeba celý den hodný a pak najednou, z ničeho nic, začne. Snažíme se ho co nejméně vystavovat stresovým situacím, ale není to komfortní pro nás a hlavně ani pro jeho spolužáky. Chlapce M. řeší hlavně jeho paní učitelka třídní.

Mluví o tom s ostatními ve třídě, snaží se je přesvědčit, aby mu spíše pomáhali, než aby se mu smáli. Je to těžká situace. Je to jeho již několikátá škola, oni se hodně stěhují, teď mají tu zahradní chatku, nevíme ani, jak dlouho zde vydrží. Někdy si říkám, jestli by mu nebylo lépe, kdyby byl někde v dětském domově. Ostatní případy zatím řešíme domluvou.

Otázka č. 3

Máte vypracovaný školní program proti šikanování?

Ano, máme. Je na nás mnoho požadavků, stále musíme něco psát. Pro samé papírování nemáme na nic čas.

Otázka č. 4

Obsahuje tento dokument tzv. krizový scénář, který definuje postup při řešení šikanování?

Ano, máme tam definovaný způsob řešení i odpovědnost.

Otázka č. 5

Postupujete při řešení šikanování podle tohoto dokumentu?

Ty naše případy jsou hodně specifické. Hlavně se snažíme o tom tady ve sboru mluvit a hledáme co nejlepší řešení. Tyhle věci není možné řešit podle nějakého vzoru. Je to spíš papír pro papír. Takže se snažíme vše dokumentovat, dělat zápisy kvůli kontrole ČŠI. To víte, oni vám s ničím nepomůžou, ale kontrolují, jestli na to máte papír a jestli je to zapsané v třídnici.

Otázka č. 6

Preferujete to, aby šikanu řešila škola samostatně nebo s pomocí odborníků z venku nebo sociálním odborem, policií?

Ideální by bylo, kdyby tady přímo ve škole byl odborník, který by to řešil. Nemáme ale finance na to, abychom si zaplatili třeba školního psychologa. My tady nemůžeme sehnat ani dobré jazykáře, natožpak odborníky na toto.

Otázka č. 7

Myslíte, že by vám tady byl školní psycholog prospěšný?

Stoprocentně. Kdyby to byl odborník a zároveň člověk, který by znal děti i pedagogy a uměl promluvit s rodiči, bylo by to skvělé. U nás by se určitě nenudil, ani kdyby byl na celý úvazek.

Otázka č. 8

Měli byste na něj finanční prostředky?

Neměli. Bavili jsme se o tom s ostatními řediteli v okolí, nikdo nemá peníze.

Otázka č. 9

Pojďme ke vzdělávání pedagogů. Kolik pedagogů má u vás nějaké vzdělání ohledně šikanování?

Tři máme kurz. Já, metodička prevence a výchovná poradkyně. Všechny jsme byly na kurzu prevence šikanování v Plzni.

Otázka č. 10

Řekla byste, že je vzdělávání pedagogů v problematice šikanování dostatečně kvalitní?

Nebylo to špatné, zkoušely jsme řešit různé situace. Byly jsme tam od nás tři, takže jsme tam dost mluvily i o našich případech. Ostatní nám říkali své zkušenosti. Ale nakonec si to stejně musíte vyřešit sama, podle svého. Spíš než kurzy by bylo opravdu lepší, kdyby tady byl někdo, kdo se tomu věnuje soustavně a má na to čas.

Otázka č. 11

Je podle Vás akreditace MŠMT kurzů dostatečnou zárukou kvality kurzu?

Akreditaci dnes má již všechno. Spíš se řídím podle toho, kdo kurz vede. Když na něj mám dobré reference, klidně na něj jdu nebo pošlu někoho z učitelů.

Otázka č. 12

Souhlasila byste s tím, aby se více kontrolovala úroveň kurzů? Např. že by se vydával certifikát nikoliv za účast, ale za prokázání nabytých znalostí, třeba úspěšné absolvování testu?

Proč ne, když už tam jsem, tak bych si měla něco odnést. Nevím.

Otázka č. 13

Zpět k řešení šikanování. Řekla byste, že jako škola máte dostatečně účinné nástroje k řešení šikanování. Dostatečně silné tresty pro šikanující?

Jenom trest nepomůže. Řešení je podle mě vždy v dlouhodobé práci s dětmi. Aby se naučily chovat jinak. Hodně to mají odkoukané od rodičů. Beru to spíš tak, že za to ty děti vlastně ani nemohou. Tady tresty nepomáhají, spíš to ještě zhoršují. Kdyby někdo ale žákům opravdu ubližoval, hrozilo by nějaké zranění, tak bych byla ráda, kdyby se ten žák mohl alespoň dočasně vyloučit z kolektivu. Až by se situace vyřešila, tak by se mohl vrátit. Musíme ale zajistit, aby se ostatním nic nestalo. A pokud nic jiného nepomáhá...

Otázka č. 14

Byla byste tedy pro, aby při nějakém závažném incidentu byl žák umístěn třeba do diagnostického ústavu?

Ano, určitě, pokud by se jednalo o nějaké těžké ubližování, tak ano.

Otázka č. 15

Preferujete spíše samostatné řešení šikanování nebo za pomoci policie, sociálního odboru apod.

Nejprve se snažíme si problém vyřešit samostatně. Pokud se to nedaří nebo je to nějaký těžký případ, požádáme někoho o pomoc. Uvědomujeme si ale, že v těžších případech bychom mohli mít problémy i my jako škola, že jsme věc neřešili, takže bychom se určitě obrátili na policii.

Otázka č. 16

Dnešní předpisy dávají škole hodně odpovědnosti. Poskytuje Vám MŠMT dostatečnou podporu pro to, abyste mohli efektivně zajistit bezpečí žáků?

Rozhodně bychom potřebovali více peněz. Např. na toho školního psychologa, ten by nám určitě pomohl. My pokud chceme něco řešit např. v pedagogicko – psychologické poradně, tak musíme do Plzně. Když tam pošleme dítě nebo k psychologovi, tak se čeká třeba měsíc, než mají volno a potom se stejně jako škola nic nedozvíme. Nemáme od nich žádné informace. Takže bych řekla, že dostatečné podporu opravdu nemáme. Uvítali bychom také nějaké adaptační pobyty, ale nemáme na to peníze. Navíc je se vším mnoho administrativní práce.

Otázka č. 17

Pojďme k poslednímu tématu – preventivní programy. Jak často realizujete ucelené preventivní programy?

Byli tady policisté, měli i kufřík s drogami a psy, kteří je dokázali vystopovat. To ale byla jednorázová besídka. Byli tady také hasiči. Jsme na vesnici, takže se k nám nikdo moc nehrne.

Otázka č. 18

Ucelený, dlouhodobý program prevence šikanování jste tedy dosud neměli?

Nebyla příležitost.

Otázka č. 19

Když byste měla rozhodnout o směřování veřejných financí. Měla by se spíše hradit prevence poskytovaná odborníky zvenku nebo by se tyto peníze měly spíše investovat do vzdělání pedagogů, aby prevenci dělali sami?

Já bych uvítala, kdyby ty peníze dostala škola a mohla si s nimi naložit dle svého uvážení.

Otázka 20

Jak byste je využila Vy?

Snažila bych se získat psychologa alespoň na částečný úvazek.

Děkuji Vám za rozhovor. Moc jste mi pomohla.

Rozhovor č. 4

Rozhovor proběhl 5. září se zástupkyní ředitele XY středně velké školy v Břeclavi.

Otázka č. 1

Jaké máte zkušenosti s řešením šikanování u Vás ve škole? Řešili jste tady za poslední, řekněme, 3 roky nějaký případ šikanování?

Neměli jsme žádný velký problém s šikanou.

Otázka č. 2

A nějaké náznaky? Např. nadávání nebo máte nějaké žáky, kteří by byli nějak výrazně mimo kolektiv?

To ano, ale to je všude a pořád. Kluci se pošťuchují, strkají se, děvčata se pomlouvají. Ale to není nic, čemu je třeba přikládat nějaký zvláštní význam.

Otázka č. 3

Máte vypracovaný školní program proti šikanování?

Ano, samozřejmě.

Otázka č. 4

Obsahuje tento dokument tzv. krizový scénář, který definuje postup při řešení šikanování?

Ano, obsahuje.

Otázka č. 5

Postupuje škola při řešení šikanování podle tohoto dokumentu?

Jak jsem již uvedla, nesetkáváme se přímo s šikanování. Pokud by se ale něco takového objevilo, postupovali bychom podle plánu.

Otázka č. 6

Preferujete to, aby šikanu řešila škola samostatně nebo s pomocí odborníků z venku nebo sociálním odborem, policií?

To by záleželo především na konkrétní situaci, na tom, co by se přesně stalo a jak by to bylo závažné. Pokud by s tím žák přes naši intervenci nepřestal, zavolali bychom si rodiče a řešili bychom to s nimi. Pokud by dále pokračoval v daném chování, kontaktovali bychom sociální odbor.

Otázka č. 7

Řekla byste, že jako škola máte dostatečně účinné nástroje k řešení šikanování. Dostatečně silné tresty pro šikanující?

Řekla bych, že ano. Můžeme žákovi např. uložit sníženou známku z chování. Pokud by to nepomohlo a nedařila by se ani komunikace s rodiči, povolali bychom sociální odbor.

Otázka č. 8

Dnešní předpisy dávají škole hodně odpovědnosti. Poskytuje Vám MŠMT dostatečnou podporu pro to, abyste mohli efektivně zajistit bezpečí žáků?

Potřebovali bychom zejména více financí. Jinak bych řekla, že ano.

Otázka č. 9

Pojďme ke vzdělávání pedagogů. Kolik pedagogů má u vás nějaké vzdělání ohledně šikanování?

Metodička prevence byla na kurzu šikanování v Praze.

Otázka č. 10

Řekla byste, že je vzdělávání pedagogů v problematice šikanování dostatečně kvalitní?

Domnívám se, že ano. Přestože vlastní učení se zkušeností je nenahraditelné.

Otázka č. 11

Je podle Vás akreditace MŠMT kurzů dostatečnou zárukou kvality kurzu?

Ano. My vybíráme pouze akreditované kurzy.

Otázka č. 12

Souhlasila byste s tím, aby se více kontrolovala úroveň kurzů? Např. že by se vydával certifikát nikoliv za účast, ale za prokázání nabytých znalostí, třeba úspěšné absolvování testu?

Nemyslím si, že by to bylo potřebné.

Otázka č. 13

Pojďme k poslednímu tématu – preventivní programy. Jak často realizujete ucelené preventivní programy?

Jsmo v tomto směru aktivní. Žáci mají pravidelně program prevence sociálně patologických jevů od šesté třídy až do deváté. Program realizuje nezisková organizace. Jsme s nimi moc spokojeni. Vždy nám vypracují i hodnotící a doporučující zprávu. Kromě toho pořádáme besídky. Byli tady z policie, městské policie, ze sociálního odboru, z Člověka v tísni. Děláme projektové dny. Žáci např. vytvářeli plakáty proti šikanování. Všechny informace dáváme na nástěnku atd.

Otázka č. 14

Sledujete nebo nějak ověřujete efektivitu programů primární prevence?

Vždy se ptáme žáků, jestli se dozvěděli něco nového a jak se jim to líbilo. Třídní učitelé s nimi ještě program diskutují během třídnických hodin.

Otázka č. 15

Když byste měla rozhodnout o směřování veřejných financí. Měla by se spíše hradit prevence poskytovaná odborníky zvenku nebo by se tyto peníze měly spíše investovat do vzdělání pedagogů, aby prevenci dělali sami?

Myslím si, že by se peníze mohli investovat do vzdělávání pedagogů. Dnes na to není dostatek prostředků.

Děkuji Vám za rozhovor. Moc jste mi pomohla.

Rozhovor č. 5

Rozhovor proběhl 12. června se zástupcem ředitele XY v Otrokovicích

Otázka č. 1

Jaké máte zkušenosti s řešením šikanování u Vás ve škole? Řešili jste tady za poslední, řekněme, 3 roky nějaký případ šikanování?

Měli jsme tady jeden těžký případ šikanování, kdy si parta kluků vyhlídla jednoho, brali mu jídlo, peníze, musel jim sloužit. Nakonec ho zbili.

Otázka č. 2

Jak se Vám to podařilo vyřešit? Jak byli staří?

Byli to kluci z loňské osmičky. Vyhlídli si kluka ze šesté třídy, takového slabého, neprůbojného. Oznámili nám to jeho spolužačky. Začali jsme to ihned vyšetřovat. Věnovali jsme tomu několik třídnických hodin. Uspořádali jsme několikrát výchovnou komisi. Nakonec jsme to vyřešili dvojkami z chování. Rodičům šikanovaného chlapce jsme doporučili, aby ho dali na nějaký kroužek, kde se naučí být průbojnější. Přihlásili ho na skauta, tam ho to prý ale nebavilo. Ted' chodí na turistický kroužek.

Otázka č. 3

Máte vypracovaný školní program proti šikanování?

Ano, máme.

Otázka č. 4

Obsahuje tento dokument tzv. krizový scénář, který definuje postup při řešení šikanování?

Ano, máme tam krizový scénář.

Otázka č. 5

Postupuje při řešení šikanování podle tohoto dokumentu?

Scénáře jsou spíše v obecné rovině.

Otázka č. 6

Preferujete to, aby šikanu řešila škola samostatně nebo s pomocí odborníků z venku nebo sociálním odborem, policií?

Ty jednodušší případy řešíme samostatně. Polici bychom volali až v případě, že bychom si s tím nedokázali poradit my a byl by to hodně závažný případ. Nemyslím si, že by policejní

manévry mohli někomu výrazně pomoci. Ty děti si ještě nemusí uvědomovat, co vlastně dělají a policejní vyšetřování by jim mohlo dost nepříjemně ovlivnit život.

Otázka č. 7

Řekl byste, že jako škola máte dostatečně účinné nástroje k řešení šikanování. Dostatečně silné tresty pro šikanující?

Snažíme se žákům co nejvíce věci vysvětlovat. Soustředíme se spíš na prevenci. U těchto žáků jsme to řešili dvojkou z chování, uvidíme, jestli se to zlepší. Ted' nám teprve začal nový školní rok, zatím je klid.

Otázka č. 8

Je něco, co by se mělo změnit, abyste vaše škola mohla zasahovat efektivněji?

Myslím, že by nám mohl výrazně pomoci školní psycholog.

Otázka č. 10

V čem konkrétně by vám mohl pomoci?

My nemáme čas s žáky o věcech skutečně promlouvat. Třídnické hodiny máme jednou za měsíc. Pokud se něco děje a musíme se tomu věnovat, výrazně nám to zasahuje do učiva, které musíme probrat rychleji a nemůžeme jej tak dostatečně opakovat. Pak jsou tím ovlivněni všichni žáci.

Otázka č. 11

Dnešní předpisy dávají škole hodně odpovědnosti. Poskytuje Vám MŠMT dostatečnou podporu pro to, abyste mohli efektivně zajistit bezpečí žáků?

Rozhodně ne. Nemáme dostatek financí ani na učebnice, na pomůcky, na řádné odměňování pedagogů. Kariérní řád se slibuje již řadu let, tak doufejme, že v tomto alespoň přijde změna k lepšímu. Žáky musíme hlídat o přestávkách, na chodbách, přitom to je čas, ve kterém by si pedagog měl odpočinout po vyučovací hodině a připravit se na další hodinu. Pokud místo toho stojí na chodbě a ukázněuje žáky, je to špatně. Jaké to jsou podmínky?

Otázka č. 12

Pojďme ke vzdělávání pedagogů. Kolik pedagogů má u vás nějaké vzdělání ohledně šikanování?

Snažíme se co nejvíce využívat vzdělávací kurzy, které jsou bezplatné. Ale i tak si jich nemůžeme dovolit hodně, protože nemáme peníze na cestovné ani suplování. Na semináři o šikanování byl již dvakrát náš metodik prevence.

Otázka č. 13

Řekl byste, že je vzdělávání pedagogů v problematice šikanování dostatečně kvalitní?

To si nedovolím posoudit.

Otázka č. 14

Je podle Vás akreditace MŠMT kurzů dostatečnou zárukou kvality kurzu?

Samozřejmě, že není. Akreditace je čistě formální záležitost.

Otázka č. 15

Souhlasil byste s tím, aby se více kontrolovala úroveň kurzů? Např. že by se vydával certifikát nikoliv za účast, ale za prokázání nabytých znalostí, třeba úspěšné absolvování testu?

Rozhodně, protože pedagog, který tam jde, ten čas chybí ve škole, stojí to nějaké peníze. Je tam, aby se něco nového naučil. Mělo by tedy být průkazné, že to k něčemu bylo dobré.

Otázka č. 16

Pojďme k poslednímu tématu – preventivní programy. Jak často realizujete ucelené preventivní programy?

Máme preventivní programy pro žáky již od třetích tříd. Snažíme se, aby v každém ročníku byl alespoň dvoudenní program zaměřený na témata odpovídající jejich věku.

Otázka č. 17

Sledujete nebo nějak ověřujete efektivitu programů primární prevence?

Rozhodně. Po ukončení programu dáváme žákům dotazníky, ve kterých se jich ptáme, co jim program přinesl. Třídní učitel to potom s nimi rozebírá během třídnické hodiny. S pracovníky, kteří u nás preventivní programy realizují, se snažíme komunikovat i průběžně během školního roku. Máme dlouhodobou spolupráci s místním občanským sdružením, se kterým jsme velmi spokojeni.

Otázka č. 18

Když byste měl rozhodnout o směřování veřejných financí. Měla by se spíše hradit prevence poskytovaná odborníky zvenku nebo by se tyto peníze měly spíše investovat do vzdělání pedagogů, aby prevenci dělali sami?

Spíše si myslím, že by do školství mělo jít financí více.

Děkuji Vám za rozhovor. Moc jste mi pomohl.

Příloha č. 2 – dotazník pro ředitele škol a jejich zástupce

Vážená paní ředitelko, vážený pane řediteli,

děkuji Vám za Vaši ochotu vyplnit tento dotazník. Vaše odpovědi využiji ve své diplomové práci o šikanování na základních školách v ČR. Dotazník sleduje čtyři základní oblasti – dostupnost vzdělávání pedagogů v oblasti šikanování, realizaci programů primární prevence, využívání a účinnost školních nástrojů proti šikanování, podporu ostatních organizací.

Zaručuji Vám naprostou anonymitu. Vaše jméno ani jakékoliv údaje, které by mohly identifikovat Vaši školu, nebudou zveřejněny. Nebojte se tedy odpovídat podle skutečnosti.

Dotazník Vám zabere zhruba 20 minut.

V případě jakýchkoliv dotazů, připomínek nebo zájmu o zaslání výsledků tohoto výzkumu mě kontaktuje prostřednictvím emailu robert.herak@seznam.cz nebo mobilního telefonu 739 070 537.

Robert Herák

V každé otázce zvolte pouze 1 odpověď. Pokud zaškrtnete více políček, nebude tato odpověď zaznamenána.

1. Naše škola má vypracovaný školní program proti šikanování

rozhodně ano spíše ano spíše ne rozhodně ne neumím posoudit

2. Pedagogičtí pracovníci naší školy jsou seznámeni s obsahem školního programu proti šikanování

rozhodně ano spíše ano spíše ne rozhodně ne neumím posoudit

3. Pedagogičtí pracovníci naší školy mají možnost požádat o pomoc při řešení výskytu šikanování (podezření na výskyt šikanování) ve škole proškoleného pracovníka školy

rozhodně ano spíše ano spíše ne rozhodně ne neumím posoudit

4. V naší škole máme k dispozici pracovníka (pedagoga), který absolvoval alespoň jedno školení zaměřené na problematiku šikanování ve škole

rozhodně ano spíše ano spíše ne rozhodně ne neumím posoudit

5. Pedagog, který absolvoval školení na problematiku šikanování ve škole, toto školení považuje za přínosné pro svou budoucí práci v této oblasti

rozhodně ano spíše ano spíše ne rozhodně ne neumím posoudit

6. Vzdělávání pedagogů v problematice šikanování je dostatečně kvalitní

rozhodně ano spíše ano spíše ne rozhodně ne neumím posoudit

7. Naše škola má dostatek možností zajišťovat odpovědným pedagogům vzdělání (školení) v problematice šikanování

rozhodně ano spíše ano spíše ne rozhodně ne neumím posoudit

8. Rozhodujícím faktorem pro výběr kurzu v problematice šikanování je

Cena

- Akreditace MŠMT
- Dobré jméno kurzu (např. podle předchozích zkušeností jiných pedagogů apod.)
- Termín kurzu
- Délka trvání kurzu
- Zkušenosti s poskytovací organizací v jiné oblasti
- Vzdálenost od školy
- Náročnost kurzu
- Jiný faktor

9. Po absolvování kurzu se orientace pedagoga v problematice šikanování prokazatelně zlepšila

rozhodně ano spíše ano spíše ne rozhodně ne neumím posoudit

10. Ve škole využíváme ucelené preventivní programy, které pokrývají témata jako drogy, HIV/AIDS, šikana apod.

rozhodně ano spíše ano spíše ne rozhodně ne neumím posoudit

11. Ve škole využíváme preventivní programy zaměřené výhradně na šikanu

rozhodně ano spíše ano spíše ne rozhodně ne neumím posoudit

12. Rozhodujícím faktorem pro výběr programu prevence šikanování je

rozhodně ano spíše ano spíše ne rozhodně ne neumím posoudit

13. Po absolvování programu proti šikanování se situace ve škole (ve třídě, kde program probíhal) prokazatelně zlepšila

rozhodně ano spíše ano spíše ne rozhodně ne neumím posoudit

14. V naší škole ověřujeme, jestli žáci považují realizované programy proti šikanování za užitečné

rozhodně ano spíše ano spíše ne rozhodně ne neumím posoudit

15. Pokud se v naší škole vyskytne šikana, řešíme ji přesně podle předem připraveného scénáře

rozhodně ano spíše ano spíše ne rozhodně ne neumím posoudit

16. Pokud mám možnost svobodně se rozhodnout, jak šikanu řešit, zvolil/a bych spíše řešení

Vlastními silami

Ve spolupráci s méně formálními institucemi typu pedagogicko – psychologická poradna, neziskovými organizacemi apod.
Nevím

Ve spolupráci s formálními institucemi – Policie České republiky, Odbor sociálně právní ochrany dětí

17. Pokud některému žákovi prokážeme, že někoho šikanoval, jako trest nejspíše volíme

Typický školní trest – např. napomenutí, třídní, ředitelská důtka, snížená známka z chování apod.

Přeřadíme ho do jiné třídy

Přeřadíme ho do jiné školy

Potrestání necháme na policii, soudu nebo orgánu sociálně právní ochrany dětí

Potrestání necháme na rodičích

Nevím

Jiný trest

18. Nástroje, které má škola pro řešení šikanování k dispozici, jsou dostatečně účinné

rozhodně ano spíše ano spíše ne rozhodně ne neumím posoudit

19. V problematice šikanování má na naše škola dostatečnou oporu od ostatních institucí (Česká školní inspekce, krajský metodik prevence, MŠMT)

rozhodně ano spíše ano spíše ne rozhodně ne neumím posoudit

20. V naší škole máme k dispozici školního psychologa (alespoň jednou týdně)

rozhodně ano spíše ano spíše ne rozhodně ne neumím posoudit