

UNIVERZITA KARLOVA
HUSITSKÁ TEOLOGICKÁ FAKULTA

Přístup učitelů k řešení šikany
Teacher's approach to tackling bullying

Bakalářská práce

Vedoucí práce:

doc. Pavlína Janošová, Ph. D.

Autor:

Anna Murková

Praha 2021

Poděkování

Ráda bych poděkovala vedoucí mé bakalářské práce doc. Pavlíně Janošové, Ph. D. za vstřícný přístup, ochotu, trpělivost, podporu a cenná doporučení. Dále patří dík PhDr. Lence Kollerové, Ph. D. z Psychologického ústavu AV ČR, v.v.i. za poskytnutá data a konzultace.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem předkládanou bakalářskou práci vypracovala samostatně. Dále prohlašuji, že všechny použité prameny a literatura byly řádně citovány a že tato práce nebyla využita k získání jiného titulu.

V Praze dne 10. 5. 2021

Anna Murková

Anotace:

Bakalářská práce je zaměřena na přístup učitelů k řešení šikany ve školním prostředí. V teoretické části jsou vymezeny základní pojmy – šikana, agrese a agresivita. Následují kapitoly o jednotlivých aktérech šikany, učitelích a prevenci. Praktická část je věnována výzkumu. Cílem této části práce je zjistit, jak se liší (a zda se vůbec liší) využití určitého typu intervenční strategie (autoritativní zásah, pomoc oběti, práce s agresorem, povolání dalších dospělých) v závislosti na věku, pohlaví, socioekonomickém statusu, typu školy, aprobaci a zkušenosti pedagoga s pozicí školního metodika prevence či výchovného poradce.

Klíčová slova: Šikana, učitelé, agresor, oběť, prevence, intervenční strategie

Annotation:

Bachelor thesis is focused on a teacher's approach to tackling bullying in a school environment. The theoretical part describes basic terms such as bullying, aggression, and aggressiveness. It is followed by chapters about individual participants of bullying, teachers and prevention. The practical part is dedicated to research. This section aims to determine how (and whether if) the use of a particular type of intervention strategy (authority-based interventions, encouraging victim assertiveness, working with the bully, enlisting other adults) differs depending on age, gender, socioeconomic status, type of school, qualification, and the teacher's experience with the position of prevention methodologist or educational counselor.

Keywords: Bullying, teachers, aggressor, victim, prevention, intervention strategy

Obsah

TEORETICKÁ ČÁST.....	8
1 Vymezení pojmů	8
1.1 Šikana	8
1.2 Agrese a agresivita.....	9
1.2.1 Agrese	9
1.2.2 Agresivita.....	11
2 Aktéři školní šikany	12
2.1 Šikanující	12
2.1.1 Morální vyvazování	14
2.2 Šikanovaný	15
2.2.1 Oběť a kolektiv	16
2.2.2 Jak se může oběť bránit?	17
2.3 Zastánce	18
3 Učitel(é).....	20
3.1 Osobnost učitele v kontextu vývojové psychologie E. Eriksona.....	20
3.1.1 Periodizace lidského vývoje: „Novodobé“ pojetí.....	24
3.2 Osobnost učitele.....	26
3.3 Role učitele: Co se očekává?	27
3.4 Učitelé a šikana	28
3.4.1 Řešení šikany	29
3.4.2 Jak učitelé zasahují proti šikaně? Výzkumy z posledních let.....	30
4 Prevence.....	34
4.1 Prevence dle Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky	35
4.2 Výchovní poradce a školní metodik prevence	36
PRAKTICKÁ ČÁST	37
5 Výzkum.....	37

5.1	Cíl výzkumu.....	37
5.2	Charakteristika zkoumaného vzorku	37
5.3	Výzkumná metoda	38
5.4	Sběr dat	40
5.5	Metoda vyhodnocení dat.....	40
5.6	Formulace hypotéz a výzkumných otázek.....	40
5.7	Práce se získanými daty	41
5.8	Výsledky výzkumu	42
5.9	Interpretace výsledků a diskuse	46
6	Závěr a limity výzkumu	51
	Seznam tabulek	52
	Seznam použitých zdrojů	53
	Přílohy.....	58

Úvod

Tato bakalářská práce *Přístup učitelů k řešení šikany* si klade za cíl prozkoumat, jaké strategie učitelé používají při řešení šikany, a dále, jaké faktory určují jejich výběr. Nabízí se otázka, zda učitelé vůbec podnikají kroky k zastavení šikany. V 90. letech 20. století Říčan (1995) uvedl, že jsou učitelé, kteří mají k šikaně pasivní až vyhýbavý postoj. Šikanu přehlíží a podceňují. Doba se však posunula, o čemž hovoří i nejnovější poznatky. Výzkumy (Burger, 2015; Kollerová 2021), jež byly provedeny v německo-rakouském a českém prostředí uvádí, že učitelé, zaznamenají-li šikanu, jednájí. Ve své práci se zabývám faktory, které ovlivňují výběr dané intervenční strategie v zásahu proti šikaně.

Teoretická část vychází z odborné literatury a výzkumů českých a slovenských autorů. Dále jsou uvedeny výzkumy zahraničních autorů. V první kapitole teoretické části práce jsou vymezeny základní pojmy – šikana, agresivita a agrese. Následující kapitola předkládá základní poznatky o aktérech šikany, tedy šikanujícím, oběti a zastánci. V kapitole o učitelích se věnuji osobnosti učitele v kontextu vývojové teorie E. Eriksona, dále předkládám pojetí lidského vývoje dle Vágnerové (2008). Je taktéž zmíněna role učitelů a jejich postoj k šikaně. Poslední kapitola teoretické části se zabývá prevencí šikany. Výběr témat teoretické části koresponduje s vybranými proměnnými z části praktické.

Stěžejní je část praktická – výzkum. Cílem výzkumu je zjistit, jak se liší užití jednotlivých intervenčních strategií v souvislosti s vybranými proměnnými (věk, aprobace, typ školy, socioekonomický status, pohlaví a zkušenost s pozicí metodika prevence/výchovného poradce). Data byla získána pomocí on-line dotazníku. Sběr probíhal v rámci výzkumného projektu L. Kollerové z Psychologického ústavu Akademie věd České republiky, v.v.i (PSÚ AV ČR, v.v.i.). Pro účely této práce mi byla poskytnuta část dat. Výzkumný vzorek tvořilo 740 respondentů, učitelů středních a základních škol v České republice.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Vymezení pojmů

Na úvod považuji za důležité definovat pojmy, které budou v následujících řádcích poměrně hojně skloňovány či pojmy, jenž s tématem velmi úzce souvisí.

1.1 Šikana

Ústředním pojmem celé této práce je šikana. Ačkoli se na první pohled může zdát, že je tento pojem jasný, respektive jasně definovatelný, opak je pravdou. Slovo šikana pochází z francouzštiny, konkrétně z *chicane*, což by se dalo volně přeložit jako zlomyslné obtěžování, týrání, sužování, pronásledování, a podobně (Říčan, 1995).

Kolář¹ (1997) používá pro výklad² pojmu šikany, dle mého, poměrně jednoduše uchopitelný, model, jehož cílem je vysvětlit, co šikana je. Představuje tak zvaný trojrozměrný pohled na šikanování. Tento pohled v sobě zahrnuje šikanu jako chování nemocné, jako závislost a jako poruchu vztahů ve skupině. Z rámcového pokynu Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy (2016) vyplývá, že šikanování je jakékoliv chování, jež má ublížit, ohrozit a zastrašit. Je cílené, opakované, a děje se skrze fyzické a psychické útoky vůči jedinci, případně skupině.

Říčan³ a Janošová (2010) se ve svém pohledu na šikanu ve větší míře shodují s výše uvedeným pojetím. Uvádí, že jde o ubližování, jehož příjemce se nemůže či nedovede bránit. Dále píše, že nežádoucí jednání nemusí být vždy opakované, avšak za určitých okolností i jednorázové, ovšem pod pohružkou⁴ opakování.

V otázce šikany jde, kromě jiného, o ubližování mezi žáky či studenty stejného postavení. Postavení vyplývá z role, kterou tito jedinci zastávají, tedy jsou spolužáky.

¹ Dan Olweus, švédský psycholog, Koláře inspiroval. Kolář vychází z jeho díla: *Bullying at school. What we know and what we can do* (1993).

² Kolářův výklad a trojrozměrný model je hojně využíván v tuzemských podmínkách. Vychází z něj koncepce Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy, dále jej přebírají i informační webové stránky upozorňující na šikanu. Jedná se zejména o servery: www.stop-sikane.cz, www.minimalizacesikany.cz a web Policie České republiky, článek o prevenci šikany.

³ Říčan ve své publikaci o šikaně vychází z britského autora Kena Rigby, jde o dílo: *New perspectives on bullying* (2002).

⁴ Samotné vyhrožování je šikanou. Prostřednictvím výhrůžek je oběť uvržena do strachu z útoku, který může přijít.

Nicméně, je mezi nimi asymetrický vztah. Asymetrický vztah vzniká hierarchickým uspořádáním uvnitř skupiny. Uspořádání je určeno mnoha faktory, které se mohou lišit v souvislosti s preferencemi osob v daných skupinách (Říčan, Janošová, 2010).

Dlužno podotknout, že badatelé nakonec, více či méně, dosahují konsenzu v podobě tří základních kritérií, jimiž jsou: záměrné agresivní jednání, opakovanost a nerovnováha sil (Janošová, 2016). Zde si dovoluji malou poznámku. Dokáží si představit, že každý pedagog nebo kdokoli jiný, kdo se s šikanou setká a má ji řešit, může klasifikovat jak chování agresora, tak oběti odlišně. Nejvíce problematické kritérium, co se posouzení týče, je dle mého první jmenované, tedy záměrné agresivní jednání. Dle odborné literatury: „*Není možné se plně spolehnout na informace od šikanujícího, i když je jediným, kdo by mohl znát svou motivaci*” (Janošová, 2016, s. 28).

Proč se ale nelze na tyto informace spolehnout? Je zcela zřejmé, že má-li za nežádoucí jednání přijít trest, přirozeně se člověk chce trestu vyhnout, tudíž může dojít k uvedení nepravdivých informací, tedy k jejich zkreslení. Podobně jsou na tom i oběti, u nichž je „hrozba” zkreslení či zamlčení některých událostí, které by vedly k odhalení šikany. Na vině tohoto jednání může být strach či zcela nezáměrné chování ze strany oběti - nemusí si uvědomovat, že se stala šikanovanou. I třetí strana se zde potýká s úskalími. Pedagog může být zatížen svými dojmy z oběti i agresora, způsobenými chybami ve vnímání jednotlivých aktérů.

Avšak zpět k vymezení pojmu. Mohu-li shrnout předešlé a pokusit se vytvořit definici toho, co vlastně šikana, jako pojem, v sobě zahrnuje, držela bych se následujícího: Jde o jednání jedince či skupiny, jež má za cíl, pod určitým záměrem, způsobovat oběti psychické či fyzické útrapy. Stěžejními atributy tohoto jednání jsou rovněž nerovnováha sil mezi dotčenými stranami a opakovanost negativních činů.

1.2 Agrese a agresivita

Z mého subjektivního pohledu lze tyto pojmy velmi jednoduše zaměnit či nesprávně použít. Cílem této podkapitoly je vymežit základní rozdíly. Na úvod však poznamenám jeden, základní: Agrese je jednáním, agresivita osobnostním rysem.

1.2.1 Agrese

Tak jako u vymezení pojmu šikany je možné narazit na různé pohledy a definice, agrese je z tohoto hlediska velmi obdobná. Dle Čermáka (1999) může být agrese vnímána různými způsoby – narušení práv dalšího člověka, ofenzivní, asertivní jednání či agresivní pud. Za určitých okolností lze agresi vidět i jako součást chování odpovídající normě,

a to v případě, jde-li o chování zaměřené na cíl. Jiný autor vidí v agresi základ intelektuálního vývoje člověka, který následně vede k nezávislosti a hrdosti (Berkowitz, 1994, podle Čermáka 1999). Dále může být agrese chováním bez motivace (Buss, 1961, podle Čermáka 1999), chováním, které odporuje společenským pravidlům (Bandura, 1971, podle Čermáka 1999), případně donucovacím prostředkem nebo zdrojem potěšení⁵.

Říčan (1995) uvádí, že agrese, ve smyslu konkrétních projevů, je jako většina lidského chování, naučená. Tedy jde o něco, co si člověk osvojí na základě zkušenosti – to, co jsme si sami vyzkoušeli či se naučili skrze nápodobu. Kupředu v agresivním chování nás vede touha po vlastním úspěchu.

Z uvedeného je zřejmé, že lze agresi vidět v různých souvislostech a z mnoha perspektiv. Tyto perspektivy mnohdy souvisí s autorem samotným a jeho osobní preferencí. Čermák (1999) konstatuje, že vytvoření komplexní definice je takřka nemožné. Na počátku této podkapitoly jsem naznačila jistou paralelu s šikanou. Budu-li postupovat obdobně, pak i u agrese je obtížné nalézt komplexní definici, která by v sobě zahrnovala všechna pojetí a pohledy na danou problematiku. I zde lze však rozpoznat určité společné rysy. Russel G. Geen (1990, podle Čermáka 1999) popsal tři znaky: Agrese je charakteristická utvářením negativních, škodlivých, stimulů druhému jedinci (1). Tyto stimuly mají za cíl poškodit (2) a v neposlední řadě agresor očekává, že jeho chování bude mít určitý efekt (3).

Typy agrese:

Dle Čermáka (1999) lze agresi rozdělit na instrumentální (proaktivní) a emocionální (afektivní). Instrumentální agresi používá jedinec, který chce dosáhnout určitého cíle. Tento typ agrese je promyšlený a nenápadný. Oproti tomu emocionální agrese je zjevná. Jedinec afektivně agresivně reaguje na podnět, který vyvolává negativní reakci. Reakce není nijak plánovaná (Lovaš, 2010). Dále je možné agresi rozlišit i na přímou a nepřímou, verbální a fyzickou, aktivní a pasivní. Kombinací uvedených typů lze získat několik forem agrese (Čermák, 1999):

- a) Agrese **fyzická aktivní přímá** (vražda či jiné, přímé, ublížení na zdraví)
- b) Agrese **fyzická aktivní nepřímá** (poškození cizího vlastnictví)

⁵ V souvislosti s agresi: Malá odbočka do „biologických vod“: Biolog Konrad Lorenz ve své knize „*Takzvané zlo*“ popisuje agresi v kontextu zvířecího a lidského chování. Zdůrazňuje, že agrese je součástí primárního, spontánního, instinktu k zachování druhu. Ačkoli se, dle jeho slov, psychologové a sociologové domnívají, že agrese je reakcí na vnější podmínky, Lorenz tyto domněnky rezolutně odmítá. Tvrdí, že pokud by tomu bylo skutečně tak, pak by se daly studovat a vyloučit prvky, které vyvolávají agresi. Jinými slovy, existoval by účinný způsob, jak s agresi pracovat, případně ji odstranit (Lorenz, 1992).

- c) Agrese **fyzická pasivní přímá** (fyzické bránění ve výkonu činnosti)
- d) Agrese **fyzická pasivní nepřímá** (vyhrožování fyzickým napadením)
- e) Agrese **verbální aktivní přímá** (urážky, nadávky, posměšky)
- f) Agrese **verbální aktivní nepřímá** (šíření pomluv)
- g) Agrese **verbální pasivní přímá** (ignorování)
- h) Agrese **verbální pasivní nepřímá** (nezastání se, nezabránění šíření pomluv).

1.2.2 Agresivita

Kolář (2011) definuje agresivitu jako tendenci k útočnému a nepřátelskému jednání vůči ostatním jedincům i sobě samému. Přibližuje ji jako problém současného školství. Martínek (2009) podotýká, že určitou mírou agresivity disponuje každý jedinec, je toho názoru, že kdyby v člověku alespoň část agresivity nedřímala, nepřežil by ve společnosti (před několika stoletími ani v přírodě).

V každodenním životě jsme okolnostmi nuceni užít agresivního jednání. „Zdravá“ míra agresivity může mít za určitých okolností i pozitivní vliv – slouží, mimo jiné, i k získání autority a sebevědomí (Martínek, 2009). Avšak člověk, u něhož je rys agresivity dominantnější, bude mít sklony jednat v různých situacích agresivně (Berkowitz, 1993, podle Čermáka, 1999). Dále může člověku způsobovat potíže, kupříkladu v oblasti mezilidské komunikace. (Suchá, Dolejš, 2016)

2 Aktéři školní šikany

Mám-li se pouze povrchně zamyslet nad tím, kdo či co tvoří „základní pilíře“ šikany, řekla bych, že zde jednoznačně figuruje oběť a agresor. Nicméně je zapotřebí podívat se na celou věc komplexněji. Nelze tedy opomenout i další účastníky tohoto nežádoucího jednání, jež se čas od času objeví ve školním prostředí. Jedná se o pomocníky agresora, školní třídu, zastánce, pedagogy, rodiče zúčastněných i nezúčastněných dětí, místní komunitu a veřejnost (Říčan, Janošová, 2010).

V této kapitole se zaměřím na hlavní dva protagonisty – oběť a agresora. Dále na zastánce. Pro pedagogy je vyčleněna samostatná kapitola.

2.1 Šikanující

Tak, jako úsloví z oblasti právní vědy praví: „Není žalobce, není soudce“, je možné stejný princip, s trochou nadsázky, aplikovat i do oblasti šikany – není-li šikanující, není ani šikana. Nabízí se otázka, co je to za člověka? Jaký je ten, kdo šikanuje?

Šikanující, neboli agresori, z pohledu Koláře (2005), v běžném životě, na první pohled, nevykazují větší odchylky v chování od zažité normy. Je toho názoru, že ve většině případů nelze hovořit o psychiatricky nemocných jedincích.

Nicméně, Theiner (2007), lékař z psychiatrické kliniky, se ve svém článku zabývá poruchami chování u dětí a dospívajících. Uvádí, že dle Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN 10) je pro poruchy chování charakteristické disociální, agresivní a vzdorovité jednání, které se opakuje. Jde například o rvačky, tyranizování slabších, krutost vůči druhým, ničení majetku, intenzivní výbuchy zlosti, a podobně. V popsáných symptomech vidím přímou souvislost s šikanou, a tedy se obávám, že se Kolář (2005) do jisté míry plete.

Dědová (2016) charakterizuje agresory jako sobecké a sebestředné. Chování upravují v závislosti na svých osobních potřebách. Jde jim tedy jen o sebe, k druhým a k jejím potřebám jsou neteční. Za negativní jednání necítí odpovědnost, ani vinu. Výzkum (Dědová, 2014), se zabýval tím, jak šikanující chápou pojem „svoboda“. Z výsledku vyplynulo, že svobodu chápou jako svévoli a absenci pomyslných hranic.

Zahraniční autoři provedli výzkumy, které analyzují agresora z pohledu osobnostních rysů, tak zvané, Velké pětky⁶ (Big Five). Výsledky ukázaly, že agresori vykazují vyšší míru extravertze, a zároveň jsou méně svědomití (Kodžopeljić et. al., 2014;

⁶ Velká pětka (Big Five): Otevřenost vůči zkušenosti, svědomitost, extravertze, přívětivost, emocionální stabilita.

Mitsopoulou et. al., 2015; De Angelis et. al. 2016; Torres–Marín et. al., 2019). Dále jsou emočně nestabilní a méně přívětiví (Tani, et. al. 2003). Ve výzkumech se také poměrně často objevil pojem „*temná triáda*“. Jak název napovídá jde o tři osobnostní rysy - machiavellianismus, psychopatii a narcismus. Základem machiavellianismu je vykořisťování a manipulativní jednání. Psychopatie, v sobě, v tomto pojetí, zahrnuje sobectví, aroganci, osobní kouzlo a impulzivitu. Poslední rys, narcismus, znamená sklon k obdivu sebe samého (McLarnon, Tarraf, 2021). Výzkumy (Sehar, Iram, 2016; van Geel et. al., 2017) prokázaly, že temná triáda přímo souvisí s chováním agresorů.

Říčan (1995) vychází z předpokladu, že šikana může mít více příčin, které jsou více či méně zřejmé. Jde o souhru několika vlivů – biologických, sociálních a psychologických. Ve „hře“ jsou i některé motivy. U chlapců může jít o potvrzení „mužnosti“, které vychází ze společenských očekávání toho, jaký by správný muž měl být, tedy silnou osobností s autoritou. Dalším možným motivem, bez ohledu na pohlaví, je touha po moci, po ovládnutí druhých lidí. Schopnost někoho ovládat často vede k uspokojení vlastních potřeb. Dále nelze opomenout motiv krutosti, zvědavosti a v neposlední řadě i nudy (Říčan, 1995).

Strůjcem tohoto negativního jevu nemusí být jen tělesně zdatný chlapec, někdo, kdo notoricky porušuje zavedená školní pravidla, rváč či ten, kdo je v otázkách prospěchu slabší. I malí, slabí, na první pohled hodní a inteligentní jedinci mohou zorganizovat účinné trýznění oběti. Inteligence a bezohlednost může za určitých okolností kompenzovat i diametrálně odlišnou fyzickou konstituci (Říčan, 1995). Popsaným chci vyjádřit, že se s vymezením typických znaků agresora pohybujeme na velmi tenkém ledě, nelze s jistotou říci, kdo se stane agresorem a kdo obětí.

V souvislosti s uvedenými rysy je však možné rozlišit dva typy šikanujících - klasický a smutný (Ellwood a Davies, 2010, podle Zábrodské, 2016). Klasický agresor disponuje společensky privilegovanou pozicí, může tak ovládat kolektiv a určovat normy dané skupiny. Ve jménu konání spravedlnosti páchá zlo. V očích učitelů je oblíben a jeho případné nežádoucí chování je zlehčováno. Dokáže jednat promyšleně a nenápadně. Smutný agresor má nižší sociální schopnosti, v hierarchii skupiny je na posledních příčkách. K řešení problémů užívá násilí, které je zjevné. U učitelů si často vyslouží nálepku problémového jedince (Zábrodská, 2016).

2.1.1 Morální vyvazování

Nyní je již, alespoň okrajově, zřejmé, z jakého důvodu dotyční šikanují. Je nejspíš na místě položit si otázku, zda cítí jedinci za své nežádoucí jednání vinu⁷. Odpovědí může být tak zvané morální vyvazování.

Morální vyvazování je definováno jako: „*Souhrn kognitivních procesů, které ospravedlňují jednání, jímž poškozujeme druhé a umožňují tak vypojení určitých morálních seberegulačních procesů*“ (Kollerová, 2016, s. 162). Autorem této teorie je Albert Bandura, který říká, že člověk vesměs druhým neubližuje, pokud si své negativní jednání sám neodůvodní nějakým, pro něj legitimním, důvodem (Kollerová, 2016).

Albert Bandura (1999, podle Kollerové 2016) popsal čtyři mechanismy morálního vyvazování. Jedná se o kognitivní restrukturuaci, odmítnutí osobní odpovědnosti, přehlížení nebo minimalizace škodlivých důsledků vlastního jednání a obviňování a dehumanizace oběti.

Mechanismy morálního vyvazování: Kognitivní restrukturaace

Kognitivní restrukturaací se obecně rozumí schopnost a dovednost hledat jiné pohledy na situaci – jde o schopnost odstupu. Může jít i o hledání pozitiv v náročných situacích. V kontextu šikany jde o úmyslnou změnu ve vnímání negativního činu na, pro nás i okolím, čin přijatelný. Do této oblasti jsou zahrnovány tři mechanismy: Kognitivní ospravedlňování (zdůvodnění činu vyšším cílem), eufemistický jazyk (pojmenování činu za užití eufemismu) a zvýhodňující srovnání (naš čin porovnáváme se zjevně horším).

Mechanismy morálního vyvazování: Odmítnutí osobní odpovědnosti

K odmítnutí osobní odpovědnosti se váží dva další mechanismy, jde o přesunutí a rozptýlení odpovědnosti. Přesunutím odpovědnosti na jiné osoby legalizujeme své jednání, jako důsledek tlaku nebo rozhodnutí jiných osob. Má se za to, že pokud se člověk necítí jako strůjce svého jednání, nedostavují se u něj pocity viny či stud za vykonaný čin⁸. Obdobná

⁷ Přiznám se, že nevím, co by se ve mně samotné muselo odehrát, abych nepocítila alespoň minimální pocit viny, který by mne následně donutil s šikanováním skončit, posypat si popel na hlavu a hnáno ad absurdum – už jen brázdít místní kanalizaci. Odpovědí na to, proč nejspíš v republice nemáme nějakou „kanalizační“ civilizaci, jež by byla složena z jedinců, kteří by udělali něco špatného, je právě morální vyvazování.

⁸ S přesunutím odpovědnosti souvisí Milgramův experiment (Bandura 1999, podle Kollerové 2016). Stanley Milgram uskutečnil roku 1963 pokus, ke kterému jej dovedla otázka: Jak mohlo dojít k holocaustu? Účastníci výzkumu měli za úkol plnit řadu pokynů, které byly postupně více a více v rozporu s jejich svědomím. Z výsledku vyplývá, že mnozí účastníci pokračovali v pokusu, i přes „slyšitelnou“ bolest druhého člověka. Ukázalo se, že ač si uvědomují škodlivost svého jednání, nepřestanou s ním, poněvadž jim to „někdo“ přikázal (Milgram, 2017).

situace přichází za předpokladu, že rozptýlíme odpovědnost na další osoby. Rozptýl má za následek kolektivní vinu, tedy vlastně nevinu. Každý se totiž soustředil na svou konkrétní roli v dané situaci. Nikdo se necítí být odpovědný za spáchaný čin.

Mechanismy morálního vyvazování: Přehlížení nebo minimalizace škodlivých důsledků vlastního chování

Přehlížením škodlivých důsledků vlastního chování slábne v agresorovi motivace toto chování změnit. Šikanující mohou působit dojmem, že nevědí, co dělají. V jiných případech je morální vyvazování očividné. Jindy může být pro další zúčastněné osoby, zpravidla pozorovatele, obtížné rozpoznat, zda jde o neznalost negativních důsledků nebo zdali agresor jen nemá možnost negativní důsledky vnímat (Kollerová, 2016).

Mechanismy morálního vyvazování: Obviňování a dehumanizace oběti

V tomto případě agresor ospravedlňuje své jednání větou: „On si začal..!“ Tímto tvrzením říká, že byl vyprovokován k nežádoucímu činu. Dehumanizací rozumíme neúctu k člověku, surově přeloženo „znelidštění“. „*Dehumanizace znamená, že jsou oběti ubírány lidské atributy, a tím i právo na respekt a lidské zacházení*“ (Kollerová, 2016, s. 166).

2.2 Šikanovaný

Mám-li postupovat analogicky, dle podkapitoly o šikanujících, dalo by se zmíněné úsloví z právní vědy aplikovat i nyní. A tedy: „Není-li šikanující, není ani šikanovaný.“ Kolář (1997) uvádí, že rozklíčovat kritéria, dle kterých probíhá výběr obětí šikany, je velmi obtížné. Dokonce ve své knize „*Skrytý svět šikanování na školách*“ píše, že se člověk může stát šikanovaným, s trochou smůly, i bez zjevné příčiny. Říčan (1995) je s Kolářem (1997) de facto ve shodě, taktéž uvádí, že se šikanovaným může stát kdokoli. Avšak dlužno podotknout, že jsou popsány jisté typy (případně nápadné znaky) jedinců, u kterých hrozí, že se šikanovanými stanou.

Zatímco Martínek (2009) popsal čtyři rizikové typy žáků (oběť na první pohled, oběť setrvávající dlouhou dobu pod ochranou matky či babičky, handicapované děti a děti učitelské), kterých se šikana může dotknout, Říčan (1995) zvolil o něco fundovanější charakteristiku:

- a) **Dítě, které se dostane do nového kolektivu**
- b) **Děti se speciálními vzdělávacími potřebami** (děti vyzrálé a inteligentní, zdravotně handicapované, ze sociálně slabých poměrů, rasově odlišné...)
- c) **Dítě s dobrým vztahem k učiteli**

- d) **Dítě tělesně slabé** (není schopno ubránit se, poprat se)
- e) **Dítě s viditelnou odlišností:** Jde o nápadné znaky vnějšího druhu (vlasy, obezita, vzhledové vady). Dle Říčana (1995) agresori odůvodňují své konání právě jedním z dominantních znaků oběti. Nicméně, ve skutečnosti je mezi odchylkou vnějšího vzhledu a šikanováním menší souvislost. Tento fakt Řičan (1995) vysvětluje tím, že se každý člověk liší od ostatních, a tedy tuto odlišnost je možné vzít si jako záminku. Je-li vzhledová odchylka degradována před „publikem“, tedy verbálně, pak se může tento akt stát nebezpečným pro další život oběti v kolektivu.

Kolář (1997) podotýká, že oběťmi bývají lidé citliví, plaší a tiší. Oběť mívá nižší sebevědomí, snadno se stává „vyvrhelem“ třídy a paradoxně má odmítavý postoj k násilí. Některé z obětí mohou samy vyprovokovat agresi – slovním či fyzickým dorážením na ostatní jedince. Dále existují oběti, které „hrají“ více rolí. Přesněji řečeno zastávají roli šikanovaného i šikanujícího (Řičan, 1995).

2.2.1 Oběť a kolektiv

Dominový efekt. Tímto souslovím bych charakterizovala průběh života oběti ve školním kolektivu. Z předešlého vyplývá, že není zcela jasné, z jakého konkrétního důvodu si šikanující vybírá svou oběť. A tedy pochybuji, že to ve všech případech ví i sám šikanující, avšak nyní pár slov k průběhu šikany v kontextu školního kolektivu. Dalo by se říci, že v kolektivech, ve kterých jsou určitým způsobem narušeny vztahy, dochází k soupeření o, až mocenské, postavení ve třídě. Ve starším školním věku je, jedním z nejčastějších nástrojů k vybudování postavení, posměch. *„Žáci, kteří neumí na tyto narážky hned při jejich prvním výskytu účinně zareagovat a nemají žádného spolužáka, který by útok odrazil místo nich, se ocitají v dalším ohrožení“* (Janošová, 2016, s. 198). Zde se přesně dostávám k použitému sousloví „dominový efekt“. Mám za to, že je pro ostatní spolužáky do jisté míry těžké zastat se oběti, poněvadž vnímají hrozbu v iniciátorovi psychického ubližování. Potencionální zastánci by se mohli dostat taktéž do jeho zorného pole, což by pro ně znamenalo totéž, co zažívá oběť. *„Agresori jimi před ostatními opakovaně potvrzují, že je dotyčný obětí a že si k němu takové chování mohou dovolit. Vnější viktimizace⁹ zahrnuje dva procesy – stigmatizaci (označení oběti jako nepřijatelné) a sociální vyčlenění“* (Janošová, 2016, s. 198).

⁹ Viktimizace: Proces, kdy se z člověka stává oběť. Pojem se rozšířil i do oblasti školní šikany a kyberšikany. Označuje situace, kdy je jedinec šikanován (Černá et. al., 2013).

Dalšími poznámkami připisují oběti další a další nepříjemné statusy a tím potvrzují jednak svou nadřazenost nad obětí, dále získávají a posilují vedoucí pozici v rámci kolektivu a zároveň si zabezpečují, že nedojde k revolučním tendencím uvnitř společenství. Mám-li to shrnout, objevujeme se v bludném kruhu: Agresor jde po oběti, oběti se nikdo nezastane, aby nebyl taktéž za oběť, v oběti mezi tím sílí podezření, že je opravdu nežádoucím článkem kolektivu a NIKDO (?) ji nemá rád.

Celá věc pak dospěje ke svému konci. „Šikanovaní žáci jsou buď přehlíženi nebo nežádoucí. Prochází si pocity vyčlenění. Skupina se s těmito žáky přestává identifikovat a postupně mizí i projev empatie k nim. Dojde k oddělování na my a on“ (Janošová, 2016, s. 198).

2.2.2 Jak se může oběť bránit?

Má se za to, že existují určité způsoby, jak se šikaně postavit nebo s ní alespoň něco dělat ve prospěch oběti. V odborné literatuře (Janošová, 2016) je popsáno, že nejčastějšími strategiemi, jak se (u)bránit šikaně jsou ignorování, asertivní vyjednávání a hledání opory u druhých. Tyto tři jmenované strategie jsou považovány za nejúspěšnější. Alternativou může být pomsta, která se však s velkým úspěchem neseťkává.¹⁰

a) **Ignorování:** Při užití této taktiky je třeba, aby oběť disponovala schopností sebeovládání. Ignorování spolu s předstíráním lhostejnosti k útokům je považováno za účinnější, nežli protiútok či projev bezmoci (Salmivalli, Karhunen, Lagerpetz, 1996, podle Janošové, 2016).

b) **Asertivní vyjednávání:** Tento přístup obětí k šikaně je nejúčinnějším i žádoucím, a to z toho důvodu, že je to strategie aktivní a prosociální. Nicméně, při užití této strategie je nutné, aby oběť disponovala jistými klíčovými dovednostmi – sociálními a komunikačními. Dále potřebuje ve správný okamžik ovládnout své emoce a dbát na sebezprezentaci ve vyhrocených situacích, prostřednictvím neverbální komunikace (Janošová, 2016).

c) **Hledání podpory u druhých:** Tento přístup byl při výzkumu volen jako jeden z nejúčinnějších. (Skrzypiec et al., 2011; Cowie, 2000; podle Janošové, 2016). Žáci by svou prosbu o pomoc obrátili směrem ke kamarádům, výchovným poradcům či učitelům (Janošová, 2016).

¹⁰ K pomstě: Jsou známy případy, kdy se oběť odhodlala vzít věci do vlastních rukou, a to poměrně svérázným způsobem. Jedním z nejznámějších je případ, který se odehrál roku 1999 na střední škole Columbine ve státě Colorado. Zde dva žáci, vybaveni zbraněmi, usmrtili několik svých spolužáků, kteří je dříve vystavovali trýznivým praktikám šikany.

Mezi méně účinné strategie patří projevování výrazných emocí, externalizované projevy (například nadávky, křik) a internalizované projevy (například rozrušení, smutek, pláč). Další méně účinnou strategií je vyhýbání se pobytu v kolektivu (Janošová, 2016).

2.3 Zastánce

Školní třídu tvoří systém plný spletitých vztahů. V okamžiku, kdy dojde k negativním situacím, přichází čas na, tak zvané, „lámání chleba“. Stará lidová moudrost praví, že se v krizových situacích projevují charaktery. Mám-li tuto moudrost aplikovat v problematice šikany, i zde se objeví jedinci, kteří se přidávají na stranu dobra a začínají jej hájit ve prospěch oběti.

Na sklonku 70. let 20. století Dan Olweus ve své koncepci, jež pojednává o prevenci šikany, nebral zastánce příliš v potaz. Popsal, že šikana je problémem pedagogů, kteří ji odhalí, následně potrestají agresory a obětem pomohou. Koncem 20. století Salmivalli přichází s metodou, v níž je kladen důraz i na roli zastánce (Kressa, 2016).

Dle Říčana a Janošové (2010) jsou zastánci v průměrném dětském kolektivu v menšině. Jde o odpovědné a prosociální jedince, kteří jsou v kolektivu zpravidla oblíbení. Vykazují vyšší míru empatie a sociální inteligence. K vztahům v kolektivu nejsou lhostejní a cítí odpovědnost za to, co se v jejich okolí děje. Zpravidla bývají imunnější vůči různým negativním tendencím. Stěžejním atributem je vědomí osobní účinnosti (self-efficacy). Je-li si jedinec své účinnosti vědom, dodává mu notnou dávku sebedůvěry (Kressa, 2016), jež je, dle mého názoru, následně potřebná k zásahu ve prospěch oběti.

Ačkoli popsané vlastnosti jsou důležité pro možné konání v otázce šikany, není ještě pravidlem, že jedinec, který tyto vlastnosti má, zasáhne. Pohnutky, které vedou zastánce k zásahu, Kressa (2016) rozdělil do několika „kategorií“. Jedná se o:

- a) **Morální motivaci:** Jsou takoví, kteří jsou šťastnými vlastníky morálního kreditu. Jsou si jasně vědomi toho, že je šikana negativní. Zastánce může mít i vlastní zkušenost s šikanou v roli oběti. V takovém případě pak má potřebu bránit oběť, aby netrpěla tak, jako on sám. Kressa (2016) však upozorňuje, že motivace k zastání může pramenit i z povinnosti. Jedinec si povinnost nevštípil, byla mu spíše vnucena. Myslím, že tohle by nebylo nic proti ničemu, nicméně je zde nebezpečí, že jeho nabídka pomoci oběti bude podána neobratně.
- b) **Vlastní prospěch:** Nabídnout pomocnou ruku lze realizovat i skrze pohnutky, na první pohled méně ušlechtilé. Zastánce může hnát kupředu uspokojení egocentrických potřeb, demonstrování převahy či ukázka výjimečných vlastností.

Samotná pomoc zde představuje pouze doprovodný jev za cílem získání vlivu ve třídě a u vyučujících.

- c) **Přátelský vztah:** Tento motiv k zásahu Kressa (2016) hodnotí jako normální a zcela přirozený. Kamarád může pomoci oběti i s méně nápadnými projevy šikany (čímž může pomoci i učitel k odhalení negativních jevů). U méně pozorných učitelů bych se však bála, že si kamarádovo zastání vyloží špatně a takový jedinec bude potrestán, možná i společně s obětí, zcela neprávem.
- d) **Delegace zastání:** V tomto případě je zastánce „stvořen“ na popud učitele. Všímne-li si vyučující neduhů v kolektivu, vytipuje si žáka, o kterém má dobré mínění a motivuje jej k zastání se spolužáka.

U zastánců jsou dále rozlišovány typy intervencí, které na podporu oběti použijí. Kressa (2016) uvádí přímou konfrontaci s agresorem a podporu oběti. Konfrontace s agresorem spočívá v přímém napadání šikanujícího během incidentu. Zastánce může působit verbálně (takto reagují zejména děvčata) i fyzicky, je-li na to jeho fyzická konstituce uzpůsobena. V opačném případě mohou zastánci pouze agresora „oddělit“ od oběti. Zastánce může volit i tichou formu podpory. Nevrhá se zde do přímého boje s agresory, avšak, dle Kressy (2016) tak zvaně „*pláče s plačícími*“. Obětem poskytuje pomoc nenápadnou a dává najevo svou solidaritu.

3 Učitel(é)

S nadsázkou řečeno, učitelé jsou specifickou sociální skupinou. V průběhu let na ně byly kladeny nároky různé důležitosti. Od vcelku běžných členů společnosti se sociální stratifikací posouvali vzhůru. Vnímání učitelů se časem významně měnilo v závislosti na proměnách naší společnosti. Byli vlajkovou lodí každé ideologie i symboly vědění¹¹.

V každé době učitelé čelili problémům, které byly vesměs podmíněny aktuální společenskou situací. V posledních letech, z mého pohledu, hýbe českým školstvím problematika platů učitelů a množství administrativních úkonů. Dalším diskutovaným tématem je inkluzivní vzdělávání.

3.1 Osobnost učitele v kontextu vývojové psychologie E. Eriksona

Vývoj učitele a jeho profesní dráhy jde samozřejmě „bok po boku“ s životním cyklem. Alan (1989, podle Průchy, 2017) udává výčet fází, které učitelskou dráhu provázejí. Jde o volbu povolání, nástup do práce, adaptace na zvolené povolání, profesní vzestup, stabilizace, případně vyhoření. Další rovinou, která hraje roli ve vývoji učitelé dráhy

¹¹ Zásadní pro české školství, respektive pro učitele byly reformy Marie Terezie v 18. století. Marie Terezie si uvědomovala, že je třeba provést nutné změny pro upevnění a rozvoj monarchie. Do roku 1774 neexistoval „jednotný standard“ učitele. Pocházeli z řad vojáků či šikovných řemeslníků a studentů. Vydání všeobecného školního řádu, který ukotvil povinnou školní docházku pro děti od 6 do 12 let, znamenalo také definování vlastností a povinností učitele. Vyjma povinnosti milovat školní děti a jít jim příkladem, musí být poslušný faráři i svým nadřízeným. Učitel je taktéž bezúhonným člověkem, pro něhož je tanec a pití zapovězenou zábavou. Vyučovat má se zalíbením, ne z povinnosti. Dále byly ukotveny požadavky na vzdělání učitelů, které již představovalo mnohem sofistikovanější systém. Vzdělání bylo prvním a nezbytným krokem k utvoření stavu učitelé a profesionalizace učitelů. Postupem času se učitelům začal zvyšovat plat, stát jim přidával na penzi a byli osvobozeni od placení pokut. Dostatek peněz v kombinaci s kvalitním vzděláváním přineslo těmto jedincům příležitost stát se váženými členy společnosti. Zejména v 20. století, v období Protektorátu Čechy a Morava (r. 1938), bych hovořila o „pokřivení“ tohoto povolání víc, než kdykoli předtím. Pod vedením ideologie museli učitelé přijmout germanizaci a nacizaci. Ačkoli se našli takoví, kteří nastavené procesy sabotovali (za což přišla sankce), i přesto se toto povolání neubránílo ideologickým potřebám doby. Po válce roku 1945 dostalo školství šanci se vzpamatovat z idejí nacismu, avšak za nedlouho, roku 1948, muselo čelit nové výzvě, a to nastupujícímu socialismu. Socialismus proměnil jak české školství, tak i učitelé povolání. V roce 1989, se společnost proměnila v demokratickou. Doba začala přát přeměně školství, včetně podpory soukromých škol a možnosti studentů (i učitelů) vycestovat za hranice naší republiky. Přijetím školského zákona se jasně ukotvila úloha základní školy, která má, kromě výchovy rozumové, také předávat hodnoty vlastenectví, demokracie, mravů, práce, estetiky, a tak podobně (Štverák, 1999; Kasper, Kasperová, 2008).

a profesní identity, je vývojově psychologické hledisko. V pojetí Eriksonovy vývojové teorie životního cyklu se většina začínajících učitelů nachází v diametrálně odlišné životní fázi než ti, kteří tuto profesi definitivně opouštějí.

Erik Erikson navrhl teorii, kterou popsal v osmi samostatných stádiích. Každé ze stádií je popsáno jako psychosociální krize, obsahující konflikt mezi dvěma tendencemi. Eriksonovo pojetí předpokládá, jak prvky růstu, tak ohrožení. Růst nastává, je-li konflikt adekvátně vyřešen. Úspěšné vyřešení přináší ego nový potenciál, Eriksonem pojmenován jako ctnost. Ohrožení spočívá v uhýbání člověka před řešením konfliktu. Za předpokladu, že člověk uhne, převládne negativní pól a ctnost nevznikne. Taková situace má za následek oslabení ega a není-li problém vyřešen, dochází k ustrnutí vývoje člověka v příslušné osobnostní složce (Drapela, 2011).

Říčan (2010) Eriksonovu teorii vysvětluje jako osm stádií, která pokrývají celý život. „V každém z jeho osmi stádií, jež pokrývají celý život se člověk vyrovnává s jedním hlavním vývojovým úkolem, který před něj klade společnost a jehož řešení je zároveň umožněno jeho dosavadním psychosociálním vývojem, opírajícím se o růst a zrání celého organismu“ (Říčan, 2010, s. 170).

Osmdesát stádií¹² je periodizováno dle zmíněného vývojového úkolu a každé z nich odpovídá určité věkové kategorii. Jednotlivá stádia jsou označena následovně (Drapela, 2011):

- a) **Základní důvěra proti nedůvěře:** Do 1 roku života, ctností je naděje
- b) **Autonomie proti zahanbení a pochybnosti:** Mezi 1. a 3. rokem, ctností je vůle.
- c) **Iniciativa proti vině:** Mezi 3. a 6. rokem, ctností je účelnost.
- d) **Snaživost proti méněcennosti:** Mezi 6. a 12. rokem, ctností je kompetence.
- e) **Identita proti zmatení rolí:** Mezi 12. a 19. rokem, ctností je věrnost.
- f) **Intimita proti izolaci:** Mezi 20. a 25. rokem, ctností je láska.
- g) **Generativita proti stagnaci:** Mezi 26. a 50. rokem, ctností je pečování.
- h) **Integrita ego proti zoufalství:** Nad 50. let, ctností je moudrost.

S ohledem na zaměření této práce si dovolím přeskočit první vývojová stádia a přikročím rovnou k těm, která provázejí profesní dráhu. Jedná se tedy o fáze intimity proti izolaci, generativity proti stagnaci a integrity ego proti zoufalství.

¹² V této práci využívám jako zdroj informací publikaci od Říčana (2010) a Drapely (2011). Oba užívají odlišné pojmenování jednotlivých stádií. Do této práce volím pojmenování, která udává Drapela (2011). Dle mého názoru je Drapelovým označením lépe vyjádřen daný konflikt vývojového stádia.

Fáze intimity proti izolaci

Dle Řičana (2010) má jedinec v tomto období, období mladé dospělosti, hlavní dva úkoly. Jde o uspořádání svého profesního života a mezilidských vztahů. Oproti tomu Erikson¹³ (1999, podle Řičana, 2010) vidí jako hlavní úkol vybudování intimity. Intimita představuje spojení dvou identit – naší a druhého jedince, bez ohledu na strach ze ztráty naší vlastní identity. Celý proces intimity může pro člověka znamenat pomoc v pochopení své vlastní identity, právě prostřednictvím identifikace s dalším jedincem. Kýženou ctností, kterou po celém procesu získá, je láska (Drapela, 2011).

U identity se ještě zastavím. „Erikson byl první, kdo nahlížel na identitu jako na psycho-sociální konstrukt (jedinec je silně ovlivněn společností, ve které žije).“ (Švaříček, 2011, s. 248) Identitu lze chápat jako porozumění tomu, kdo jsme a kdo jsou druzí. Jedinec je schopen identitu pojmout buď zprostředkovaně nebo skrze nahlížení na své vlastní jednání. Konkrétně učitelům se dostává reflexe prostřednictvím jednání s kolegy či žáky (Švaříček, 2011).

Fáze generativity proti stagnaci

Jedinec má v tomto stádiu svého vývoje vytvářet hodnoty (může jít o potomstvo, hmotné zajištění, umělecká díla, aj.).

Drapela (2011) udává, že ctností, na kterou lze v tomto období dosáhnout, je pečování a ochota, která spočívá v přispění svým smysluplným dílem do rozvoje společnosti. Řičan (2010) tato slova konkretizuje. V jeho výkladu jde „správně žijícímu člověku“ o přesunutí svého těžiště mimo svou vlastní osobu. Má pečovat o své potomky či o ty, za něž mu byla svěřena odpovědnost. Řičan (2010) dává za příklad učitele, který může projevit svou generativitu¹⁴ ve vztahu ke studentům či žákům. Nebezpečím tohoto stádia je, podle něj, nedostatek odvahy k „rozdání“ sebe sama ve prospěch druhých. Zvítězí-li nedostatek odvahy, dochází k stagnaci.

Švaříček (2011) na základě výzkumu uvádí, že velké množství učitelů je ohroženo vyhořením. K vyhoření může vést, kromě „nedostatku odvahy“, také nedostatek péče o sebe samotného. Učitelé mohou pocítit bezmoc i v souvislosti s negativním vnímáním toho, že se s rostoucím věkem více vzdalují svým žákům. Dle Havlíka a Koti (2011) učitelům postupně ubývají síly¹⁵ a nikdy nemají jistotu, zda jejich práce byla provedena správně.

¹³ Eriksonova psychosociální vývojová teorie pochází z 80. let 20. století.

¹⁴ Generativita: „Přesunutí těžiště zájmu jedince mimo svou osobu.“ (Slovník cizích slov, ABZ.cz, 2021)

¹⁵ Úbytek sil není výsadou pouze učitelů. Tento problém se týká i jiných profesí.

Syndrom vyhoření je psychický stav, který se projevuje snížením pracovního výkonu a celkovým vyčerpáním. Projevuje se u jedinců, kteří jsou dlouhodobě vystaveni intenzivnímu stresu (Pešek, Praško, 2016).

Rizikové faktory by se daly rozdělit do tří skupin: Osobnost, pracovní sféra a mimopracovní sféra/osobní život. K rizikovým osobnostním faktorům patří například vysoká míra empatie, nízké sebevědomí, neschopnost relaxace a tendence potlačovat emoce. V pracovní sféře může jít o nadměrné množství práce, nespravedlivé poměry, špatná organizace práce, nevyužitá kvalifikace, absence dalšího vzdělávání, nedostatečná odměna a požadavek na vysoký výkon. Dále může do života zasáhnout nechápavý (či žádný) partner, špatné stravování, nedostatek zájmů a tělesného pohybu (Pešek, Praško, 2016).

Nutno podotknout, že syndrom vyhoření není záležitost, která vznikne „přes noc“. Na druhou stranu není jasně definováno časové období, za které se u jedince syndrom projeví. Syndrom vyhoření se však dá rozdělit do několika fází. Pešek a Praško (2016) jich uvádějí pět. Jde o idealistické nadšení, stagnaci, frustraci, apatii a fáze poslední – vyhoření.

Idealistické nadšení jde často ruku v ruce s nástupem do nového zaměstnání. Jedinec má velká očekávání, těší se na seberealizaci. Má však nerealistické představy o své práci, spolupracovnících a organizaci. Po idealistických představách přichází pohled do reality. Jedinec nyní zjišťuje, že jeho původní očekávání se výrazně liší. Člověk začíná stagnovat. Po stagnaci se dostává frustrace a pocit opakovaného zneužití ze strany kolegů a nadřízených. Frustrace dále přechází do apatie. Poslední fází je samotné vyhoření. V tomto stádiu člověk pociťuje emoční vyčerpání, nezřídka provázené depresivními stavy. Dále se může jednat o psychosomatická onemocnění (Pešek, Praško, 2016).

Na webu Zdravotnického zařízení Ministerstva vnitra České republiky je uvedeno, jak syndromu vyhoření předcházet. Doporučují pravidelné tělesné aktivity, dostatek sociálního kontaktu a zájmových aktivit. Špok (2014) píše o běžných radách v boji proti syndromu vyhoření – dávat si přestávky během pracovního dne, dbát na zásady zdravého životního stylu a ponechat si prostor na volný čas. V případě, že tyto zdánlivě jednoduché kroky nepovedou k potřebnému efektu, je rozhodně na místě vyhledat odbornou pomoc.

Fáze integrity ego proti zoufalství

Počátek fáze integrity ego proti zoufalství odpovídá, dle Eriksona, přibližnému věku 50 let (a více). V tomto zralém věku jedinec již touží po smyslu a řádu. Do jisté míry si dokáže představit, že ku příležitosti „půlstoletí“ člověk bilancuje. Oproti, například, létům dvacátým, se jeho zrak ubírá spíše k minulosti, než k budoucnosti. Kromě hodnocení toho, co člověk dokázal či nedokázal, jde o uvědomění si, kde má své kořeny, kam patří.

Nebezpečím je zoufalství, jež plyne ze ztrát, které s sebou stáří přináší. Dále hrozí bezmoc, samota, uvědomění si chyb a vědomí toho, že nic nelze vrátit (Říčan, 2010). Ačkoli jde o psychosociální konflikt, jehož zvládnutí není jistě nic jednoduchého, tak i v této fázi není výjimkou zisk ctnosti. Odměnou (a motivací) za zvládnutí tohoto vývojového úkolu je poměrně hezký dar – moudrost.

3.1.1 Periodizace lidského vývoje: „Novodobé“ pojetí

V České republice se střední délka života, v posledních letech, prodloužila v řádech několika let. Zvyšuje se průměrný věk prvorodiček. V neposlední řadě, taktéž se zvyšuje věk, v němž člověk odchází do důchodu. Vzhledem k uvedenému je tedy žádoucí brát Eriksonovu periodizaci do jisté míry s rezervou. Optikou dnešní doby - ne všichni padesátníci mají prostor k bilancování svého života, mají-li, kupříkladu, malé děti. Z tohoto důvodu stojí za zmínku periodizace lidského vývoje tak, jak jej uvádí Vágnerová (2008).

Vágnerová (2008) rozděluje dospělost do tří období. Věk od 20 do 40 let označuje jako mladou dospělost (1), od 40 do 50 let jde o dospělost střední (2) a nachází-li se jedinec ve věkovém rozmezí 50 – 60 let, hovoří o období starší dospělosti (3).

Období mladé dospělosti

Je to fáze vývoje, v níž jde především o dosažení profesního uplatnění a emočního přijetí. Jedinec se prosazuje v rámci své profese a pracuje na stabilních vztazích s nejbližšími. Mladý člověk čelí těžkému úkolu – musí najít rovnováhu mezi svou vlastní individualitou a potřebami rodiny (či životního partnera). V tomto vývojovém období také člověk volí, jaké bude jeho další směřování. Tato rozhodnutí mohou velmi významně ovlivnit i průběh dalších období lidského života (Vágnerová, 2008).

V souvislosti s mladou dospělostí lze hovořit o optimismu, nových možnostech, nadějích a otevřenosti. Na druhou stranu se mladým dostává nových práv, spojených s četnými povinnostmi a sociálním očekáváním (Vágnerová, 2008).

Výše zmíněné pojetí Erika Eriksona, charakterizuje toto období jako fázi intimity. Vágnerová (2008) uvádí, že hlavním cílem je vytvoření spolehlivého a důvěrného vztahu, který se může stát základem pro budoucí rodinu. Jelikož je období mladé dospělosti, dle Vágnerové (2008) o něco širší, než periodizace Eriksona (1999, podle Říčana, 2010; Drapely, 2011), zasahuje sem i fáze generativity.

Období střední dospělosti

Vágnerová (2008) toto období nazývá dobou protikladů. Na jedné straně lze hovořit o vrcholu sil, na straně druhé přichází velmi pozvolné uvědomování si, že tento vrchol již nebude dlouho trvat. V této věkové kategorii se mohou pohybovat lidé zcela spokojení

s dosavadním životem – mají fungující vztah, děti, v práci se jim daří. Nicméně, jsou zde i jedinci, kteří zaznamenávají množství nezdarů – v práci, v manželství, a podobně.

Změny probíhají i v oblasti intimity a generativity. Člověk ve středním věku upřednostňuje porozumění se svým partnerem, před milostným vztahem. Intimita už bývá naplněna, a tak je možné zaměřit se na generativitu. Jedinec vynakládá úsilí nikoli ve svůj prospěch, ale ve prospěch svých dětí, partnera, případně firmy. Cítí odpovědnost za chod společnosti a má potřebu věnovat se veřejnému dění¹⁶. Lidé středního věku jsou připraveni poskytnout emoční oporu. Dále kladou důraz na osobní zkušenost, kterou mohou předat další generaci (Vágnerová, 2008).

Muži středního věku jsou zpravidla v době vrcholného úspěchu a spokojenosti. V opačném případě může negativní bilance vést k propadu ve společnosti. U žen je průběh střední dospělosti různý. Jsou ženy, které se v tomto věku ještě starají o své, relativně malé, děti. Na druhou stranu jsou takové, které již splnily svou „mateřskou úlohu“. Ženy s odrostlými dětmi nyní hledají, čím naplní svůj čas. Jsou taktéž ženy, které čelí výše popsaným negativním situacím – nedaří se jim v práci, v manželství, děti odrostly. Tento věk je však obtížný pro nový začátek. Ženy tohoto věku mohou hledat útěchu v alkoholu a jiných návykových látkách, případně se dostanou do područí jiných negativních jevů (Vágnerová, 2008).

Období starší dospělosti

V předešlém období již byl lehce naznačen hlavní úkol starší dospělosti. Psala jsem o postupném uvědomování si, že se krátí čas na vrcholu sil. Úkolem starší dospělosti je vyrovnat se se signály biologického stárnutí a přizpůsobit se jim. Postupně se člověku vzdaluje, kupříkladu, možnost určitých variant seberealizace (Vágnerová, 2008).

Vztahy jsou v tomto věku trvalejší, stabilní a slouží ke sdílení. V rodině, v níž je jedinec spokojen, je akceptován a tvoří jednu z jejich nejdůležitějších částí. Mění se také generativita, respektive její pojetí. Člověk v tomto období mění svůj postoj – uvědomuje si, že jeho možnosti jsou limitované. Na druhou stranu se jedinec může těšit z toho, čeho dosáhl. Úkolem v profesním životě je sdílení zkušeností. Profesní život je završen odchodem do důchodu. V osobním životě je dominantním prvkem generativity zvládnutí rodičovské, případně „prarodičovské“, role. Dále se mění postoj jak ke světu, tak k sobě samému. Změna postoje se projevuje například ve vyšší potřebě pocitu jistoty a nesnadném navazování

¹⁶ Toto tvrzení taktéž dokládá, například, průměrný věk politiků v Poslanecké sněmovně Parlamentu České republiky, který se pohybuje okolo 47 let.

kontaktů. Starší člověk spatřuje svou hodnotu v životních zkušenostech a kompetencích, které v průběhu svého života získal (Vágnerová, 2008).

Rané stáří

Ačkoli v úvodu této podkapitoly, respektive v původním výčtu, stáří nefigurovalo, vzhledem k výzkumnému vzorku v empirické části práce se o tomto období života člověka, alespoň velmi okrajově, zmíním. Rané stáří je, dle Vágnerové (2008) od 60 do 75 let. Období raného stáří odpovídá Eriksonově fázi integrity. Člověk má za úkol přijmout svůj vlastní život takový, jaký byl. Aby k dosažení integrity došlo, je nutné být k sobě upřímný, nic nepředstírat a smířit se se vším, co v životě proběhlo. Dle Vágnerové (2008) je znakem stáří zaměření na blízké ve svém okolí, pro které chce být starý člověk prospěšný.

Na závěr této podkapitoly je ještě nutné zmínit, proč je žádoucí obrátit pozornost k psychosociálnímu vývoji jedince, při sledování reakcí na šikanu. Dle mého lze předpokládat odlišné reakce učitelů na šikanu. Tyto reakce mohou být podmíněny, mimo jiné, právě i věkem, respektive stádiem, v němž se právě pedagog nachází. Z popsaného je zřejmé, že v každém vývojovém stupni čelí člověk odlišným úkolům a má různé potřeby. Rovněž lze přihlídnout ke kvalitě a množství poznatků, týkajících se i psychických a sociálních jevů v žákovských kolektivech, včetně šikany, které se pedagogům dostávaly v průběhu jejich „studentské“ i profesní kariéry.

3.2 Osobnost učitele

Tak jako například vlakvedoucí osobních vlaků musí disponovat specifickými vlastnostmi a dovednostmi k tomu, aby svou práci vykonával svědomitě, i učitelé (a samozřejmě další profese) potřebují ke své práci specifické odborné dovednosti a osobnostní předpoklady. Učitel je, kromě jiného, rozhodujícím činitelem vzdělávacího procesu. „*V málokteré jiné profesi hrají charakteristiky osobnosti zúčastněných subjektů tak velkou roli, jako je tomu v případě učitelů*“ (Průcha, 2017, s. 188).

Z osobnostních charakteristik je nutná komunikační zdatnost, schopnost seberegulace a otevřenost vůči ostatním lidem. K prosociálnímu chování učitelů přispívá taktéž empatie, tolerance a respekt ke zkušenostem svých žáků. V očích žáků rostou na hodnotě učitelé se smyslem pro spravedlnost a humor a ti, kteří jsou k vyučování předmětné látky kompetentní. Velkou roli hraje také chování, vzhled a samotné vystupování učitele (Jedlička et. al., 2018). Na učiteli mohou žáci obdivovat kladný a spravedlivý přístup, dále znalosti, pracovní schopnosti, klid a objektivnost.

Pedagog by si měl být, dle mého názoru, vědom osobní zodpovědnosti za působení na své svěřence, mimo jiné, v otázce mezilidských vztahů. Zejména v počátcích školní docházky žáci jistě ocení laskavý, trpělivý a individuální přístup. Ačkoli jsou oborové znalosti důležitým předpokladem k vyučování předmětné látky, dále je nutné mít velmi dobré vědomosti z oblasti vývojové, sociální a pedagogické psychologie (Jedlička et. al., 2018). Obzvláště vyučující přírodovědných předmětů hodnotí svou oborovou přípravu za velmi dobrou. Na druhou stranu jim však, ve srovnání s oborově didaktickou přípravou, často chybí znalosti z pedagogicko-psychologické oblasti (Rajsiglová, Příbylová, 2020).

Myslím, že jedním z hlavních důvodů, proč být obeznámen s poznatky pedagogické, sociální a vývojové psychologie je například respektování vývojových fází dítěte i povědomí o základních chybách ve vnímání v oblasti sociální percepce.

Diskutovaným předpokladem je, dle odborné literatury, autorita učitelů. Autoritativní jedinec působí nadřazeným dojmem. Vůči těm, pro které má být autoritou si vytváří asymetrický vztah. Autorita se dělí na formální (poziční) a neformální (autentickou). Formální autorita přichází přirozeně, například jmenováním do funkce, s níž je spojeno určité sociální postavení. Neformální autoritu jedinec získává na základě autenticity morálních vlastností a dovedností (Jedlička et. al., 2018).

Dle Koláře (1997) je žádoucí, aby pedagog velmi dobře znal svou vlastní osobnost. Může tak účinně reflektovat sebe i svůj vztah k žákům. V opačném případě vystavuje sebe i žáky nebezpečí. Škody mohou způsobit jedinci, kteří vykazují určité atributy (Havlík, Kořa, 2011). Uškodit může celá řada faktorů – morální nezralost, silná, leč „pochybná“ motivace k výkonu učitelské profese a osobnostní nevyzrálost. Zdrojem pochybné motivace je nutkání k získání moci, manipulování a trestání (Kolář, 1997). Myslím si, že Kolářem jmenovaná pochybná motivace již není problémem českých škol.

3.3 Role učitele: Co se očekává?

Role je v obecném kontextu souborem společensky očekávaného chování. Nechová-li se jedinec dle společenského očekávání, souvisejícího s danou rolí, je vystaven riziku sankce. Člověk, který se rozhodl vykonávat toto povolání a získal potřebné vzdělání, automaticky získává soubor rolí a požadavků od společnosti.

Učitelem může být každý člověk, který určitým způsobem působí na jedince, případně i sebe samého. V kontextu této práce se však zabývám učiteli, kteří působí v českých školách. Obecně je učitel odborníkem na výchovu a výuku. S ohledem na vzdělání by měl disponovat adekvátními znalostmi, které jsou klíčové pro zvládnutí výukových cílů,

dále i pro podporu a vedení žáků při vzdělávání. Následně žáky, na základě nabytých znalostí, hodnotí. Z hlediska výchovného - učitel se má snažit utvářet s žáky vztah založený na vzájemné důvěře. Důvěra podporuje žáky v přijímání odpovědnosti (Havlík, Kořa, 2011).

Jan Ámos Komenský v díle Velká didaktika přirovnává učitele ke staviteli či sadaři. V současné době, v souvislosti s učitelským povoláním, je rozlišováno několik učitelských rolí. Učitel jako člen společnosti, který vštěpuje morální pravidla, jako soudce v okamžiku, kdy rozdává svá hodnocení. Dále je vlastníkem znalostí, pomocník při řešení problémů, rozhodčí sporů mezi žáky, odhaluje narušitele třídních či školních pravidel, pomáhá žákům rozvíjet důvěru v sebe samotné a v neposlední řadě je také ten, jehož rysy mohou žáci napodobovat (Havlík, Kořa, 2011).

Mám-li to shrnout, nároky na učitele jsou obrovské. Ačkoli to na první pohled nemusí být zřejmé, dle mého názoru jde o velmi zodpovědné povolání. Učitel musí pojmout jak oblast výuky, tak výchovy. Zároveň zastává několik rolí, na jejichž základě má jednat. Nicméně, je třeba si uvědomit, že některé role (a očekávání) mohou v určitých situacích působit konflikt.

Obzvláště v otázkách šikany jsou nároky na učitele, myslím, poměrně významné. Dle Troop-Gordon (2015) se většina incidentů odehrává právě ve školním prostředí, což má za následek rostoucí tlak na učitele, aby konali a šikanu omezili. I samotní žáci očekávají pomoc od učitelů.

3.4 Učitelé a šikana

Ačkoli učitel náleží do jednoho z míst, které svým způsobem nahrává vzniku šikany, není výjimkou, že zastihne až její nápadnější projevy – nadávky, rvačky, výhružky. Tyto projevy nejsou výsadou pouze agresorů, může se stát, že při obranných strategiích učitel zachytí oběť či zastánce, jak v jeho očích páchá nepřístojnosti (Janošová, 2011).

Učitelům jsou však často skryté o poznání sofistikovanější praktiky. Dle Janošové (2011) existují signály, které jsou hodné zvláštního zřetele, opakují-li se vícekrát. Jde o narušení sociálních vazeb mezi spolužáky, výpadky ve školní práci (zhoršení prospěchu, absence), materiální újmu (poškození a ztráta osobních věcí), známky tělesného napadání (odřeniny, modřiny,...), duševní strádání (smutek,...). Tyto projevy je nutné sledovat v dlouhodobém horizontu. Není totiž jasné, zda toto chování není pouze předstupněm šikany.

Někteří pedagogové mohou mít k šikaně pasivní, až vyhýbavý postoj. Ačkoli děti často hledají oporu v učitelích, nezřídka je právě jimi šikana přehlížena a podceňována. Někteří zaujímají pozici, která vybízí děti, aby si danou situaci vyřešily samy. Ponechat děti ve vlastním řešení situace je nejspíš optimální za předpokladu, že jde o malé spory. Nicméně u šikany tohle neplatí, v opačném případě by se nemohla rozvinout (Říčan, 1995).

Proč jsou ještě i dnes učitelé, kteří se příliš neangažují? Dle některých by jejich zásah vedl k pečlivějšímu utajení šikany. Dalším aspektem může být vědomí vlastní nekompetentnosti řešit šikanu. Často jim chybí odborné znalosti a příhodné podmínky. Učitelé mohou vnímat pouze viditelné projevy šikany a její skryté způsoby odmítají (Bauman, Del Rio, 2006, podle Janošové, 2016). Žáci se také mohou setkat s nedůvěrou ze strany učitelů (Janošová, 2016). Z řecké studie (Athanasiaades, Deliyanni-Kouimtzi, 2010, podle Janošové, 2016) vyplývá, že by se většina studentů na učitele ani neobrátila, raději by požádala o pomoc přátele. Postupně však narůstá počet pedagogů, kteří o šikaně diskutují, poněvadž si uvědomují závažnost situace a bezpodmínečnou nutnost zastavit tento nešvar (Říčan, 1995).

3.4.1 Řešení šikany

Za předpokladu, že učitel šikanu odhalí, měl by postupovat s ohledem na zásady a doporučení. Hlavní zásadou je ochrana zdroje informací. Vyučující by dále neměl prozradit vše, co ví a také to, co nelze dokázat. Následně je žádoucí, aby vyslechnul oběť, agresora i svědky, avšak každého zvlášť. Nepřípustná je konfrontace šikanovaného, šikanujícího a jejich rodičů. Dalším doporučením je pečlivě zaznamenat všechny výpovědi a rozhodnutí, jakým způsobem postupovat v případě agresorů (Rosová, 2011). Dále je klíčová spolupráce třídního učitele se školním poradenským pracovištěm. O celé věci by mělo být informováno taktéž vedení školy.

Je-li šikana zachycena v začátcích, bývají doporučovány zpravidla dva přístupy – represe a usmíření (Kolář, 2005). Represe je, dle mého názoru, standardním postupem. Šikana je prošetřena, následně jsou viníci potrestáni. Je však nutné, aby po represivním zásahu následovala individuální práce s šikanujícím a školní třídou (Janošová, 2011). Usmíření je doporučeno v případě, není-li šikana natolik závažná, tedy nevedla k závažnému tělesnému nebo duševnímu poškození oběti. Tuto variantu by měla nejprve promyslet oběť. Pokud souhlasí, agresor musí projevit upřímnou lítost a vynaložit úsilí, které povede ke změně dosavadního chování. Neproběhne-li „něco“ z uvedeného, je na místě použít represivního postupu (Janošová, 2011).

Troop-Gordon¹⁷ (2020), uvádí strategie, které dělí na aktivní a pasivní. Aktivní reakce mají přímo zastavit další ubližování. Patří mezi ně potrestání agresorů, kontaktování rodičů a rozhovor se zúčastněnými žáky. Pasivní reakce kladou odpovědnost na oběť. Jde o to, aby se naučila zvládat situaci nezávisle na ostatních a doporučení, aby se agresorům vyhnula či se jim přímo postavila.

Troop-Gordon (2020) podotýká, že postoj učitelů k šikaně, respektive k jejímu řešení, může mít dopad i na pokračování agrese. „*Chování většiny dětí a dospívajících lze výchovně ovlivnit víc, než jak to na první pohled vypadá*“ (Janošová, 2011, s. 46). Za předpokladu, že se učitel zastane oběti, vyše přihlížejícím spolužákům jasný signál, který zapříčiní obrat ve vnímání šikanovaného. Bohužel není výjimkou, že se učitel nevědomě přidává na stranu agresorů, a to na základě sympatií či antipatií k jednotlivým žákům (Janošová, 2011). V podstatě nemusí jít ani o sympatie k žákům, nýbrž o osobní „slabost“ vyučujících. Za účelem udržení si autority se spojí s dominantními osobnostmi třídy, které ovšem mohou být iniciátory nežádoucího jednání. S autoritou a oblíbeností učitele souvisí také chování vůči žákům ve třídě – tedy být hodným za každé situace (Říčan, Janošová, 2010).

Dle mého názoru je žádoucí uvědomit si, že určitou míru podpory potřebuje jak šikanovaný, tak šikanující, a dokonce i zbytek školní třídy. Není cestou vypořádat se s šikanou pouze na základě konstatování: „*Všichni jste stejní.*“ a dále postupovat nepromyšlenou represí vůči všem zúčastněným, pod heslem: „*Mlátit se mi tady nebudete.*“ Naopak je nutné systematicky pracovat s šikanujícím, jenž svými činy ukazuje na možné osobní problémy, které jej nejspíš dovedly k tomu, že začal šikanovat. Doporučuje se provést pohovor s šikanujícím, jehož obsahem je důrazný požadavek na změnu chování. Důležité je, aby si agresor uvědomil, jaké konkrétní chování je škodlivé (Kollerová et. al., 2020). Dále je nezbytné podporovat šikanované, kteří ony osobní problémy šikanujícího, tak říkajíc, schytili, respektive pocítili na kůži či duši.

3.4.2 Jak učitelé zasahují proti šikaně? Výzkumy z posledních let

Německo-rakouský výzkum (Burger et. al., 2015)

Odborný článek (Burger, et. al., 2015) pojednává o výzkumu, jenž byl zaměřen na reakce učitelů na šikanu ve školním prostředí, přesněji řečeno na intervenční strategie, které při výskytu tohoto jevu použijí. Učitelům se otevírá několik cest, jak šikanu řešit. Předložená

¹⁷ Wendy Troop-Gordon (2020) také uvádí, že zásah učitelů je poměrně vzácný. Zde je potřeba zmínit, že tato autorka realizovala své výzkumy především ve Spojených státech amerických. Tento výsledek tedy nemusí mít všeobecnou platnost, s ohledem na jiný vzdělávací systém.

studie zkoumá právě ony „cesty“, které jsou v očích učitelů ty neúčinnější, tedy ty, jichž by pravděpodobně užili.

V Rakousku a Německu¹⁸, kde byl tento výzkum proveden, je zákonnou povinností, aby učitelé zajišťovali bezpečnost a pohodu svých studentů, a kromě jisté profesní povinnosti, mají i povinnost morální. Avšak jakým způsobem budou reagovat? Možných intervenčních strategií je několik, od ignorování incidentu, přes zásah založený na autoritě, práci s obětí, práci s agresorem, až po povolání dalších dospělých.

Byla shromážděna data od 625 německy mluvících učitelů z Rakouska a oblasti jižního Německa, přičemž většinu této skupiny tvořily ženy. Pro účely výzkumu poskytli respondenti demografické údaje týkající se pohlaví, věku, pedagogické praxe a typu školy. Za užití Dotazníku řešení šikany (Handling bullying questionnaire) o 22 položkách, byl účastníkům výzkumu představen hypotetický scénář s žákovskou šikanou, na jehož základě měli vybrat vhodnou strategii k jejímu zastavení ve školním prostředí. Následné vyhodnocení prokázalo několik zjištění.

Dotazovaní uvedli, že velmi pravděpodobně využijí zásah založený na autoritě. V pomyslném žebříčku preferencí se na dalším místě umístila práce s agresorem a získání „spojenců v řešení“ v podobě dalších dospělých. Nejméně pravděpodobná se ukázala varianta práce s obětí.

Ignorování incidentu učitelé de facto zavrhlí. Na druhou stranu je z výsledků patrné, že bude-li akt pedagog ignorovat, s větší pravděpodobností půjde o ignorujícího učitele - muže. U pohlaví ještě zůstanu. I v dalších položkách se ukázaly drobné odchylky v jednání. Učitelky uváděly, že s tyranem budou více pracovat, než jejich mužské protějšky a pravděpodobně to budou také ony, které se spíše soustředí na intervenci směrem k tyranovi a povolají další dospělé. Kromě pohlaví hraje roli ve výběru strategie také délka pedagogické praxe. Nejzkušenější učitelé mnohem častěji pracovali s tyranem i s obětí, než učitelé s kratší praxí.

Jelikož je důležitým faktorem ke snížení šikany na školách její komplexní zvládnutí, pozornost výzkumníků se zaměřila také na použití několika strategií zároveň. Více, než polovina učitelů uvedla, že pravděpodobně uplatní autoritativní strategii, přičemž je nepravděpodobné, že by s obětí pracovali. Méně než 5 % učitelů si myslí, že k řešení přivolá další dospělé, a zároveň tvrdí, že by nepoužili zásahy založené na autoritě. Asi 3 % učitelů uvedlo, že nejspíš budou s obětí pracovat, nicméně nevyužijí zásahy založené na autoritě.

¹⁸ Uvedená zákonná povinnost je zahrnuta i v naší, české, legislativě.

Na základě výsledku je možné konstatovat, že němečtí a rakouští učitelé jsou méně připraveni pracovat s oběťmi, než s šikanujícími. Většina učitelů (59 %) upřednostňovala zásahy založené na autoritě, a zároveň upustila od práce s obětí. V rámci této skupiny (25 %) bylo zjištěno, že jako svůj výlučný typ strategie užívají zásahy založené na autoritě směrem k tyranovi.

Z jejich pohledu je správné, aby se šikaně daly pevné limity prostřednictvím verbálních represí nebo jiných disciplinárních prostředků, aby se zabránilo šikanování. Pouze 4 % učitelů uvádí, že se při práci s obětí zdržují zásahu založeném na autoritě. Téměř všichni učitelé (97 %) souhlasili s tím, že by se uchýlili k zásahu z pozice autority, získali další dospělé nebo použili kombinaci obou strategií. Co dále vyplynulo, a dle mého jde o pozitivní zjištění - učitelé se jednomyslně postavili proti myšlence, že by šikanování mělo být řešeno jen povrchně, případně ponecháno zcela v režii studentů.

V Čechách (Kollerová et., al., 2021)

Výzkum (Kollerová et. al., 2021) se zaměřil na aktivní reakce na šikanu, v souvislosti s kolegiálním klimatem ve škole. Ačkoli celoškolské programy proti šikaně podporují spolupráci mezi kolegy (Verseveld et. al., 2019, podle Kollerové et. al., 2021), doposud chyběl výzkum, který by prokázal souvislost mezi kolegiálním klimatem a reakcemi na šikanu. Cílem studie bylo ověřit, jestli školní kolegiální klima (spolupráce mezi učiteli a mezi učiteli a vedením), souvisí s reakcemi učitelů na šikanu. Šlo o reakce založené na autoritě, podporu oběti, práci s agresorem a pomoc dalších dospělých (Kollerová et. al., 2021). Ač si to pedagogové nemusí uvědomovat, příznivé kolegiální klima může usnadňovat jejich profesní činnost (Kollerová et. al., 2021).

Badatelé očekávali, že strategie práce s obětí a práce s šikanujícími, budou učitelé volit méně, poněvadž jsou spojeny s kolegiálním klimatem. Naopak očekávali, že zásah založený na autoritě s tímto klimatem nesouvisí. Strategie, jež předpokládá pomoc dalších dospělých, je spojená s kolegiálním klimatem. Výzkumníci předpokládali, že učitelé, kteří pociťují nízkou kvalitu spolupráce mezi kolegy, tuto strategii volit nebudou.

Soubor tvořilo 740 respondentů, z nichž většinu (77 %) tvořily ženy. Šlo o učitele z 118 základních (91 %) a středních (9 %) v České republice. Za účelem výzkumu dotazovaní poskytli údaje týkající se pohlaví, věku, socioekonomického statusu, velikosti obce, délce pedagogické praxe, aj.

Dotazník, který byl distribuován v on-line podobě a měl několik částí. Pro účely tohoto výzkumu bylo využito jen několik stěžejních. V první části byl účastníkům předložen hypotetický scénář incidentu šikany. Úkolem bylo vybrat, jaká by na tento incident, byla

pravděpodobná reakce (založená na autoritě, podpora oběti, práce s agresorem, pomoc dalších dospělých). Za výzkumným účelem byl použit Dotazník řešení šikany. Učitelům byl představen hypotetický scénář – žák je opakovaně nazýván hanlivými jmény, spolužákem, který má nad ním převahu. Tento student také přesvědčil ostatní, aby se oběti vyhýbali. Oběť je naštvaná a cítí se osaměle. Dále respondenti, pomocí Likertovy škály, vyjadřovali míru, v jaké by pravděpodobně, za daných okolností, použili nabízené strategie řešení vzniklé situace, (například „*Trval/a bych na tom, aby šikanující přestal.*“; „*Doporučil/a bych, aby se ten, kdo je obětí, choval asertivněji.*“ a podobně).

Druhá část byla věnována empatii. Ve čtyřech položkách učitelé uváděli, jak často zažívali emoce spojené s empatií či se dostali do stavu, v němž pociťovali starost o druhé. Dále se učitelé zamýšleli nad svou self-efficacy, tedy sebeúčinností. Účastníci byli tázáni, zda si myslí, že umí dobře spolupracovat s ostatními.

Poslední část se zabývala školním kolegiálním klimatem. Otázky se týkaly spolupráce mezi učiteli a vedením školy, dále mezi učiteli samotnými.

Výsledky ukázaly, že zásah založený na autoritě (viz příloha 2) má souvislost s pedagogickými zkušenostmi, sebeúčinností a spoluprací učitelů s dalšími učiteli. Podpora oběti souvisí s pedagogickými zkušenostmi, empatií a spoluprací učitele s dalším učitelem. Strategii pomoc dalších dospělých volí spíše ženy, dále učitelé s delší pedagogickou praxí a ti, kteří si jsou vědomi své vlastní sebeúčinnosti.

4 Prevence

Chceme-li předcházet šikaně ve školním prostředí, je nutné vytvořit strategii, která v sobě zahrnuje přístupy na dvou úrovních. První z nich předpokládá konkrétní kroky, jež má činit vedení školy. Druhý klade pomyslné břímě na třídní učitele. (Rosová, 2011)

Vedení školy má zabezpečit plošné, preventivní, informování o šikaně a jejím negativním dopadu. Aby systém fungoval, je nutné, aby byli všichni potencionální zúčastnění (rodiče, žáci, učitelé) informováni v plném rozsahu. Podle Rosové (2011), slovenské autorky, má být vytvořen dokument celoškolské strategie, která zaručí komplexní přístup k úspěšnému zvládnutí šikany. Její součástí je vytvoření vnitřních pravidel, definování šikany, upozornění na netoleranci šikany a návod, jak postupovat při jejím odhalení. V našich, českých, podmínkách, je povinnost metodické podpory, koordinace vzdělávání v oblasti prevence rizikového chování, tvorba preventivních programů školy, apod., dána Vyhláškou Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT) č. 72/2005 Sb., Příloha 3.

Třídní učitelé mají, v rámci předcházení šikany, za úkol povzbuzovat žáky v rozvoji klíčových kompetencí, které vedou ke konstruktivnímu řešení konfliktů. Způsob, jak toho dosáhnout je vytvořit spolupracující třídu. Žáci ve třídě mají prokazovat úctu k druhým, komunikovat, být asertivními, kriticky myslet, být empatickými a nenásilně řešit konflikty (Rosová, 2011). Souhrnně by se toto jednání dalo označit za prosociální. Učitel má žáky při vzniku konfliktu podpořit v hledání řešení. Je žádoucí, aby na řešení situace přišli žáci sami (Janošová, 2011).

V České republice je od roku 2007 povinným obsahem vzdělávání základních škol a víceletých gymnázií, tak zvaná „*Osobnostní a sociální výchova*“ (OSV). V rámci této výchovy si mají žáci osvojit kompetence, které jsou rozděleny do tří oblastí – osobnostní rozvoj, sociální rozvoj a morální rozvoj. Osobnostní rozvoj spočívá v sebepoznání, psychohygieně, seberegulaci a kreativitě. Sociální rozvoj v sobě zahrnuje tvorbu mezilidských vztahů, komunikaci a kooperaci. V oblasti morálního rozvoje jde o řešení problémů a rozhodovací dovednosti, utváření hodnot, postojů a znalost praktické etiky. OSV podporuje sebereflexi a sebeřízení žáků, napomáhá dodržování pravidel v rámci třídy a zabývá se problémy třídy. Účinnost osobnostní a sociální výchovy je dána pravidelnou reflexí¹⁹ po prožité aktivitě.

¹⁹ Reflexe probíhá skrze otázky: „Jak to probíhalo...?, Jak jste se cítili, když...?, Jak se vám dařilo...?“ apod. (Srb et. al., 2007).

Osobnostní a sociální výchova je průřezovým tématem, které má žáky provázet po celou dobu povinné školní docházky. Do předmětů má být tato výchova začleněna například pomocí brainstormingu, myšlenkových map, reflexí nebo skrze sebepoznávání, aktivní naslouchání, asertivní komunikaci a matematizaci reálných problémů (Srb et. al., 2007).

Krátkodobým cílem OSV je získání kompetencí k zvládnutí konfliktů a uvědomění si důsledků tohoto řešení, dále má žáky stmelit do fungujícího kolektivu a ukázat žákům relaxační postupy. Do dlouhodobých cílů patří návyk oslovovat spolužáky křestním jménem, případně jiným, vyžadovaným, oslovením. Dále dávat svým spolužákům zpětnou vazbu v případě negativního jednání a asertivní upozornění těch, kdo porušují domluvená pravidla (Srb et. al., 2007).

Osobnostní a sociální výchova může mít také podobu adaptačních pobytů. Z vlastní zkušenosti vím, že čas od času na takovém kurzu „vyplave“ do té doby utajovaný problém či jiné tabuizované téma. Nejspíš tomu napomáhá změna prostředí a uvolněnější atmosféra, která zpravidla na takovém typu pobytu panuje, případně prostor pro dostatečnou reflexi.

4.1 Prevence dle Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky

Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy (MŠMT) vypracovalo rámcový koncept „*Co dělat, když...*“, v němž se zabývá rizikovým chováním ve školním prostředí, konkrétně školním šikanováním. V rámci tohoto dokumentu představuje sedmibodové schéma prevence šikany.

- a) Učitelé mají posilovat odolnost třídy i celé školy proti šikanování.
- b) Škola má vytvořit program proti šikanování, jehož pomocí dokáže šikanu brzy odhalit a účinně proti ní zasáhnout.
- c) Kontaktovat pedagogicko-psychologické poradny, střediska výchovné péče, speciální pedagogická centra, která poskytují programy v oblasti prevence.
- d) Spolupráce s odborníky mimo rezort školství – příslušník Policie ČR, sociální kurátor, dětský psychiatr, a podobně.
- e) Využít podporu ministerstva a krajských úřadů při tvorbě programu prevence.
- f) Průběžná kontrola škol ze strany České školní inspekce.
- g) Zabezpečení ochrany práv dětí nevládními organizacemi (Linka bezpečí, Amnesty International ČR...).

4.2 Výchovný poradce a školní metodik prevence

Dle Národního ústavu pro vzdělávání je výchovný poradce zaměřen zejména na kariérní poradenství žáků. Organizuje exkurze, které podporují výběr následující profesní či studijní dráhy. Kromě těchto, dalo by se říci příjemných, povinností, má za úkol evidovat neomluvené absence, vést dokumentaci problémových žáků. Působí jako mediátor výchovných komisí, spolupracuje s rodiči, případně sociálním odborem, mediační službou či lékařem. Po zavedení inkluze do českého školství přešla na výchovné poradce ještě povinnost poskytovat podporu žákům s individuálními vzdělávacími potřebami. Poskytnutí podpory se týká i pedagogických pracovníků, kteří s těmito dětmi pracují. Výchovný poradce je však také členem školního poradenského pracoviště, které se spolupodílí na řešení šikany.

Vyhláška č. 317/2005 o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků (§ 8), upravuje podmínky studia pro výchovné poradce. Výchovným poradcem se může stát jedinec, který ukončil magisterské studium v oboru učitelství a absolvoval specializační studium pro výchovné poradce. Specializační studium se uskutečňuje v rámci celoživotního vzdělávání v délce minimálně 250 hodin. Studium je ukončeno závěrečnou zkouškou a obhajobou písemné práce. Po absolvování obdrží osvědčení.

Stejně jako výchovný poradce, i školní metodik prevence musí absolvovat specializované studium, které uchazeče o toto povolání adekvátně připraví. Jak již název naznačuje, osoba v této pozici má na starost prevenci, a sice prevenci sociálně patologických jevů. Vyhláška 72/2005 Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy České republiky upravuje povinnosti metodika prevence. Má za úkol vytvářet, koordinovat a realizovat preventivní programy dané školy, jež mohou být zaměřeny na prevenci záškoláctví, sexuálního zneužívání, sebepoškozování, užívání návykových látek či šikany. Dále má ve své kompetenci uvědomit odborné pracoviště a kooperovat při řešení patologických jevů.

Preventivní program školy zahrnuje různé aktivity a opatření. Jejich konkrétní popis je součástí výroční zprávy o činnosti školy²⁰. Taktéž plní funkci „informátora“ v oblasti patologických jevů a může vykonávat i poradenskou činnost. Školní metodik prevence, spolu s výchovným poradcem, tvoří základ školního poradenského pracoviště.

²⁰ Do výroční zprávy o činnosti školy jsou dále zakomponovány například základní údaje o škole, přehled oborů vzdělání, a podobně. Výroční zpráva je po schválení školskou radou předkládána zřizovateli školy a uveřejněna ve škole (Vyhláška 15/2005 Sb., kterou se stanoví náležitosti dlouhodobých záměrů, výročních zpráv a vlastního hodnocení školy, 2005).

PRAKTICKÁ ČÁST

5 Výzkum

5.1 Cíl výzkumu

Výzkumy (Burger et. al., 2015; Kollerová et. al., 2021), které byly zaměřeny, mimo jiné, na preference strategií k zastavení šikany, ukázaly, které ze strategií jsou pedagogy nejvíce využívány, a tedy zda jsou vůbec využívány. Z výsledků je patrné, že ignorování incidentu učitelé zavrhnou. K zastavení šikany využívají zásahy založené na autoritě, dále pracují s agresorem, podporují oběť či povolají na pomoc další dospělé, případně využijí kombinaci několika strategií.

Z výsledků výzkumu lze soudit, že učitelé, zaznamenají-li šikanu, konají. Cílem této práce je zjistit, jak se liší (a zda se vůbec liší) využití určitého typu intervenční strategie v závislosti na věku, pohlaví, socioekonomickém statusu, typu školy, aprobaci a zkušenosti pedagoga s pozicí metodika prevence či výchovného poradce.

5.2 Charakteristika zkoumaného vzorku

Výzkumný vzorek tvoří 740 respondentů – učitelů ze 118 základních a středních škol v České republice. Učitelé byli požádáni, aby uvedli údaje týkající se věku, socioekonomického statusu, typu školy, aprobace, pohlaví a zda mají zkušenost s prací metodika prevence nebo výchovného poradce v posledních pěti letech. Výzkumný vzorek čítá 571 žen (77 %), jejichž průměrný věk se pohybuje okolo 45 let. Mužské pohlaví je zastoupeno 169 respondenty, to znamená 23 % z celkového počtu. Průměrný věk mužů je 43 let.

Většinu souboru tvoří učitelé základních škol (n=640; 86,5 %). Učitelů středních škol se účastnilo 100 (13,5 %). Z 740 respondentů má 124 (16,8 %) zkušenost s pozicí metodik prevence či výchovný poradce. Většina učitelů (n=374; 50,5 %) vyučuje jen humanitní, případně společenskovední předměty. Přírodovědné předměty jsou vyučovány 179 pedagogy (24,3 %) a kombinaci přírodovědných a humanitních (nebo společenskovedních) předmětů učí 150 (20,3 %) dotazovaných.

Posledním údajem je socioekonomický status. Většina dotazovaných uvedla, že patří do střední třídy (n=497; 67,2 %). V „krajních“ skupinách – v nejnižší a nejvyšší třídě je 20 dotazovaných (2,7 %). V nižší střední třídě se cítí být 125 dotazovaných (16,9 %) a ve vyšší třídě se nachází 98 (13,2 %) respondentů.

Tabulka 1: Charakteristika zkoumaného vzorku (n=740)

Charakteristika	Četnost	Podíl (%)
Pohlaví		
<i>Muž</i>	169	22,7
<i>Žena</i>	571	77,3
Věk		
<i>20 - 40 let</i>	261	35,3
<i>41 - 55 let</i>	358	48,4
<i>56 let a více</i>	121	16,3
Typ školy		
<i>Základní škola</i>	640	86,5
<i>Střední škola</i>	100	13,5
Aprobace		
<i>Přírodovědné př.</i>	179	24,3
<i>Humanitní/společ. př.</i>	374	50,5
<i>Kombinace obou</i>	150	20,3
<i>Neuvedeno</i>	37	4,9
Metodik prevence/ výchovný poradce		
<i>Ano</i>	124	16,8
<i>Ne</i>	580	78,4
<i>Neuvedeno</i>	36	4,8
Socioekonomický status		
<i>Nižší třída</i>	6	0,8
<i>Nižší střední třída</i>	125	16,9
<i>Střední třída</i>	497	67,2
<i>Vyšší střední třída</i>	98	13,2
<i>Vyšší třída</i>	14	1,9

5.3 Výzkumná metoda

Výzkum byl proveden v rámci výzkumného projektu, podpořené grantem Grantové agentury České republiky (GAČR)²¹, pod vedením L. Kollerové z Psychologického ústavu Akademie věd České republiky, v.v.i. Výzkumnou metodou byla zvolena dotazníková baterie sestávající se z několika částí. Pro účely této práce mi byla poskytnuta získaná data prostřednictvím české verze Dotazníku zaměřeného na zkoumání preferovaných strategií při řešení žákovské šikany učiteli (dále již jen HBQ), (Bauman et. al., 2008, podle Kollerové 2021). Dále také výše uvedené validizační údaje o respondentech (viz přílohy 1 a 3).

²¹ Výzkumný grant: *Teachers' perspectives on peer exclusion among adolescents*, číslo grantu GA18-09443S.

V úvodní části HBQ je respondentům představena hypotetická situace, která popisuje šikanu ve školním prostředí – žák je opakovaně vystaven hanlivým poznámkám žákem, který má nad ním převahu. Tento student taktéž přesvědčil další spolužáky, aby se mu vyhýbali. Oběť tohoto jednání je našťvaná a cítí se osaměle. Následuje 22 položek, které respondentům předkládaly strategie řešení šikany. Dotazování, pomocí Likertovy škály (*určitě ne, spíše ne, nejsem si jistý/á, spíše ano, určitě ano*), vyjadřovali svůj postoj k jednotlivým typům strategií. Rozhodují tedy, s jakou pravděpodobností by uvedený zásah použili, či nikoliv.

Následně byly otázky seskupeny do kategorií, dle typu strategie - jedná se o zásah **založený na autoritě** (*„Trval/a bych na tom, aby s tím šikanující přestal.“*), **práce s obětí** (*„Doporučil/a bych, aby se ten, kdo je obětí, choval asertivněji.“*), **práce s agresorem** (*„Pomohl/a bych šikanující/mu získat větší sebevědomí, aby už nechtěl/a nikoho šikanovat.“*) a **povolání dalších dospělých** (*„Přizval/a bych k intervenci výchovného poradce, metodika prevence či školního psychologa.“*).

K jednotlivým strategiím. **Zásah založený na autoritě** v sobě zahrnuje nastavení jasných mantinelů šikanujícímu: Trvání na ukončení šikany a jeho přiměřeném potrestání. Celá situace je ze strany učitelů brána vážně. **Práce (či podpora) obětí** spočívá v doporučení, aby se oběť chovala asertivněji, dále v povzbuzení oběti v dialogu s šikanujícím a postavení se agresorům. **Práce s agresorem** znamená hovořit s šikanujícím o tom, co se stalo. Pomocť mu v získání většího sebevědomí, aby již nešikanoval, sdělit mu obavy o oběť a přivést jej k ohleduplnějšímu a zodpovědnějšímu chování. **Povoláním dalších dospělých** je myšleno přizvat na pomoc výchovného poradce, metodika prevence či školního psychologa, uvědomit vedení školy o šikaně, kontaktovat rodiče oběti a sdělit jim svou starost a jednat s rodiči šikanujícího o ukončení tohoto nežádoucího chování.

Tyto kategorie byly vytvořeny na základě exploratorní faktorové analýzy, publikované v původní studii Burger et. al. (2015). Z těchto původních výsledků vycházelo i seskupení strategií do příslušných průměrových škál v českém výzkumu (viz tabulka 9, příloha 2).

Vzhledem k cíli empirické části práce, respondenti také uváděli údaje o typu školy, na které v současné době vyučují, aprobaci, pohlaví, věku, socioekonomickém statusu a zda za posledních 5 let vykonávali pozici metodika prevence nebo výchovného poradce.

5.4 Sběr dat

Jak bylo uvedeno, sběr dat probíhal v rámci výzkumného projektu L. Kollerové a jejích spolupracovníků z PSÚ AV ČR, v.v.i. Data byla získána pomocí on-line sběru. Školy byly osloveny na základě náhodného výběru. Účast byla anonymní a od respondentů byl taktéž vyžadován informovaný souhlas. Motivačním prvkem pro vyplnění byla poukázka na nákup drobného zboží (Kollerová et. al., 2021).

5.5 Metoda vyhodnocení dat

K ověření vztahů mezi jednotlivými proměnnými, byla použita multivariační analýza rozptylu (MANOVA). „Nižším stupněm“ multivariační analýzy rozptylu je tak zvaná ANOVA (analýza rozptylu), která představuje způsob, jak zjistit závislost mezi proměnnou závislou a proměnnou nezávislou. Multivariační analýza rozptylu slouží k prokázání závislostí dvou a více proměnných závislých, na proměnných nezávislých. (Dostál, 2016)

Nezávislými proměnnými byly nominální kategorie, získané z validizačních údajů (pohlaví, věk, typ školy, aprobace, metodik prevence/výchovný poradce, socioekonomický status). Závisle proměnnými byly čtyři průměrové škály s jednotlivými položkami, týkající se příslušných strategií řešení šikany.

5.6 Formulace hypotéz a výzkumných otázek

Mým hlavním předpokladem, vzhledem k cíli této práce, je, že se bude lišit volba strategie, kterou učitelé použijí, zaznamenají-li šikanu. To, že učitelé využijí daný typ intervence, může souviset s několika faktory:

- a) **Věk:** Poznatky z vývojové psychologie vypovídají o odlišném nazírání na svět, které je podmíněno i aktuálním vývojovým obdobím člověka. V každém z vývojových období jsou jedincům ukládány odlišné úkoly a jsou na ně kladeny nároky jiného druhu.

H1: Volba typu strategie se bude významně lišit v závislosti na věku.

- b) **Aprobace:** Z jednoho výše jmenovaného výzkumu (Rajsiglová, Příbylová, 2020) vyplynulo, že učitelé přírodovědných předmětů hodnotí velmi kvalitně svou oborovou přípravu. Na druhou stranu si ne příliš důvěřují v otázkách pedagogicko-psychologických.

Následující hypotéza je taktéž podpořena mou vlastní zkušeností s učiteli přírodovědných předmětů.

H2: Učitelé přírodovědných předmětů spíše využijí zásah založený na autoritě nebo povolají k řešení šikany další dospělí.

- c) Metodik prevence/výchovný poradce:** Pro výkon těchto pozic, je nutné, aby učitel absolvoval speciální kurz, zakončený zkouškou a obhajobou písemné práce. Předpokládám, že po absolvování této profesní přípravy, získá pedagog dostatečné kompetence a vědomosti.

H3a: Učitelé, kteří vykonávají jednu z pozic (metodik prevence/výchovný poradce), budou spíše pracovat s hlavními aktéry šikany, tedy s agresorem a obětí.

H3b: Učitelé, kteří vykonávají jednu z pozic (metodik prevence/výchovný poradce), budou preferovat povolání dalších dospělých.

- d) Typ školy**

VO1: Budou rozdíly ve volbě strategií učitelů základních škol, oproti středoškolským pedagogům?

- e) Socioekonomický status**

VO2: Existuje souvislost mezi užitím určitého typu intervence a socioekonomickým statutem pedagoga?

- f) Pohlaví:** Výsledky výzkumu (Kollerová et. al., 2021) ukázaly, že ženy, více než muži, povolají na pomoc další dospělí.

VO3: Jaké jsou další rozdíly mezi muži a ženami, v užití intervenčních strategií?

5.7 Práce se získanými daty

Z výzkumu PSÚ AV ČR, v.v.i., mi byla poskytnuta část dat – úvodní informace (viz příloha 1), data týkající se preferencí intervenčních strategií podle dotazníku HBQ (viz příloha 2) a příslušné validizační údaje o respondentech, z nichž jsou vytvořeny nezávisle proměnné nominálního typu (viz příloha 3). Tato část již byla převedena do číselných hodnot a takto vytvořený dílčí dataset jsem získala v souboru Microsoft Excel.

Hodnoty u každé z dvanácti položek (viz příloha 2) byly následně seskupeny dle typu intervenční strategie (podle Kollerové et. al., 2021). Na tomto základě byl spočítán průměr pro daný typ strategií, pro každého respondenta zvlášť.

Aprobace dotazovaných učitelů byly v dotazníku původně rozděleny do sedmi skupin. Pro lepší přehlednost jsem tyto skupiny rozdělila do kategorií – přírodovědné předměty a humanitní/společenskovední předměty. Dále bylo provedeno přiřazování číselných hodnot každé z kategorií, a následně přiřazení těchto hodnot k jednotlivým

respondentům. Taktéž byly při kódování zohledněni učitelé, kteří uvedli, že vyučují obě kategorie předmětů.

Úpravou prošly i údaje týkající se věku. Respondenti byli rozděleni do tří skupin, 20 až 40 let (1), 40, respektive 41 let až 55 let (2) a 55, respektive 56 let až 67 let. Rozdělení do těchto skupin je inspirováno Vágnerovou (2008), avšak u dvou starších skupin došlo k určitému posunu věkové hranice, s ohledem na maximální věk respondentů.

Po všech úpravách byl vytvořen jeden list v Microsoft Excel, jenž posloužil jako základ pro všechny statistické výpočty v programu JASP. V programu JASP byly dále provedeny statistické výpočty. Vzhledem k počtu proměnných jsem zvolila zkonstruování dvou MANOVA modelů. V prvním jsem zkoumala vztahy mezi užitím typu strategie a věkem, typem školy a socioekonomickým statusem. Druhý model byl sestavený ze zkoumání souvislostí mezi volbou určitého typu strategie a pohlavím, aprobací a zkušeností s pozicí výchovného poradce či metodika prevence.

Zjištěné statistické významnosti prošly dalším testováním v rámci statistické metody variance rozptylu (ANOVA). Cílem bylo zjistit, v jakých typech strategií se učitelé v rámci sledovaných podsouborů liší. Následně byly provedeny pomocí SPSS post hoc testy, které umožnily u většího počtu podsouborů zjistit, které z nich se statisticky významně liší. K oběma výpočtům multivariační analýzy variance byly pomocí SPSS následně dopočítány i velikosti účinků (effect sizes) u jednotlivých kategorií.

5.8 Výsledky výzkumu

Jelikož je cílem výzkumu zjistit, zda se liší užití intervenční strategie s ohledem na aprobaci, zkušenost s pozicí metodika prevence či výchovného poradce, pohlaví, věk, socioekonomický status a typ školy, je nejprve nutné uvést, jaké zásahy učitelé používají.

Tabulka 2: Volba intervenční strategie (n=740) (Kollerová et. al., 2021)

Typ intervenční strategie	Průměr (<i>M</i>)	Směrodatná odchylka (<i>SD</i>)
Zásah založený na autoritě	4,82	0,31
Práce s obětí	2,90	0,83
Práce s agresorem	3,69	0,79
Povolání dalších dospělých	4,54	0,56

Z výsledku vyplývá, že z navržených variant řešení šikany by učitelé nejpravděpodobněji volili zásah založený na autoritě. Dále by také velmi často přivolali na pomoc další dospělí. Jako nejméně preferovaná se jeví varianta práce s obětí. Učitelé

si často nejsou jistí, zda by pracovali s agresorem, anebo se spíše přiklání k variantě, že by se agresorovi věnovali.

Tabulka 3: MANOVA 1 - pro proměnné: Věk, typ školy a socioekonomický status

	df	Přibližné F	Wilksovo Λ	Počet df	Hodnota df	p	η^2
Počátek (Intercept)	1	36514,06	0,005	4	714	<0,001	0,986
Věk	2	4,89	0,947	8	1428	< 0,001	0,027
Typ školy	1	4,47	0,976	4	714	0,001	0,024
Socioekonomický s.	2	1,02	0,989	8	1428	0,416	0,006

Tabulka č. 3 znázorňuje výsledky prvního z modelů multivariační analýzy rozptylu (MANOVA). V tomto MANOVA modelu bylo zkoumáno, zda užití daného typu strategie ovlivňuje věk, typ školy či socioekonomický status respondentů. Z tabulky vyplývá, že se statistická významnost ukázala u proměnných věk ($p=<0,001$) a typ školy ($p=0,001$). Tedy je zřejmé, že se liší typ užitého zásahu v jednotlivých věkových kategoriích. Volba intervenční strategie bude dále záviset na typu školy. Výsledky taktéž ukázaly, že socioekonomický status, ve volbě zásahu proti šikaně, nehraje roli.

Nicméně, hodnoty Wilksova λ u obou proměnných, u nichž vyšla statistická významnost, se blíží jedné. Hodnota η^2 naznačuje, že věk vysvětluje pouze necelá 3 % variability závisle proměnných. U proměnné typ školy se jedná o predikci v hodnotě přibližně 2 %. Lze tedy předpokládat, že existují i jiné nezávislé proměnné, které by predikovali závisle proměnnou silněji než výše uvedené faktory.

Tabulka 4: ANOVA: Typy intervenčních strategií - proměnná věk

Intervenční strategie	Součet čtverců	Stupně volnosti (df)	Hlavní čtverec	F	p
Zásah založený na autoritě	1,07	2	0,54	4,73	0,009
Práce s obětí	16,06	2	8,03	12,03	< 0,001
Práce s agresorem	16,88	2	8,44	14,19	< 0,001
Povolání dalších dospělých	2,16	2	1,08	3,56	0,029

V tabulce č. 4 jsou uvedeny dílčí výpočty analýzy rozptylu (ANOVA), díky nimž je možné zjistit, ve kterých typech strategií se liší respondenti z hlediska věku. Výsledky ukazují, že věk respondentů hraje významnou roli v případě preferencí všech čtyř typů strategií, tedy je žádoucí věnovat jim pozornost. Z tohoto důvodu byly dále provedeny post hoc testy, které mohou prokázat, které konkrétní věkové skupiny se od sebe významně liší. Z post hoc testů je patrné, že se, v případě všech čtyř strategií, liší skupina nejstarší od dvou

skupin mladších. Nejstarší skupina (56 – 67 let) by vždy více preferovala užití dané strategie (zásah založený na autoritě, práce s obětí, práce s agresorem, povolání dalších dospělých), než dvě mladší skupiny.

Tabulka 5: ANOVA: Typy intervenční strategií – proměnná typ školy

Intervenční strategie	Součet čtverců	Stupně volnosti (df)	Hlavní čtverec	F	p
Zásah založený na autoritě	0,41	1	0,41	3,62	0,057
Práce s obětí	1,31	1	1,31	1,968	0,161
Práce s agresorem	0,69	1	0,69	1,16	0,281
Povolání dalších dospělých	4,04	1	4,04	13,31	<0,001

Tabulka č. 5 ukazuje, v jakých typech intervenčních strategií lze předpokládat odlišnosti, v závislosti na typu školy. Zásah založený na autoritě se pohybuje na hranici statistické významnosti ($p=0,057$). U strategie povolání dalších dospělých se ukázala statistická významnost ($p=<0,001$). Z výsledků dále vyplývá, že použití strategií práce s obětí a agresorem nesouvisí s typem školy.

Učitelé základních škol více inklinují k zásahu založeném na autoritě. Na základní škole jsou učitelé více připraveni povolat při řešení šikany další dospělé.

Tabulka 6: MANOVA 2 pro proměnné: Aprobace, metodik prevence/výchovný poradce, pohlaví

	df	Přibližné F	Wilksova Λ	Počet df	Hodnota df	p	η^2
Počátek (Intercept)	1	34943.677	0.005	4	695	<0,001	0,998
Aprobace	2	0.460	0.995	8	1390	0.884	0,003
Metodik prevence	1	3.705	0.979	4	695	0.005	0,017
Pohlaví	1	3.336	0.981	4	695	0.010	0,019

Tabulka č. 6 předkládá výpočty pro druhý model MANOVA. Tento MANOVA model byl použit pro predikující proměnné aprobace, metodik prevence/výchovný poradce a pohlaví. Z výsledku vyplývá, že rozdíly v užití určitých typů intervenčních zásahů byly zaznamenány mezi pracovníky školního poradenského pracoviště a ostatními pedagogy ($p=0,005$), dále mezi muži a ženami ($p=0,010$). Výsledky dále ukázaly, že užití daného typu strategie nezávisí na aprobaci respondentů.

U statisticky významných proměnných se hodnota Wilksova λ blíží jedné. Hodnota η^2 u obou proměnných naznačuje, že každá z nich vysvětluje pouze necelá 2 % variability závisle proměnných. I zde tedy můžeme konstatovat, že nejspíš existují další nezávislé proměnné, jež by lépe predikovaly závislou proměnnou.

Tabulka 7: ANOVA: Typy intervenčních strategií – proměnná metodik prevence

Typ intervenční strategie	Součet čtverců	Stupně volnosti (df)	Hlavní čtverec	F	p
Zásah založený na autoritě	0.61	1	0.61	5.33	0.021
Práce s obětí	0.30	1	0.30	0.43	0.511
Práce s agresorem	1.07	1	1.07	1.75	0.187
Povolání dalších dospělých	2.13	1	2.13	6.98	0.008

V tabulce č. 7 jsou uvedeny výpočty, týkající se užití jednotlivých strategií, jež využijí na jedné straně metodici prevence či výchovní poradci a na straně druhé ostatní učitelé. Statistická významnost se ukázala u dvou možných zásahů – založený na autoritě a povolání dalších dospělých. Preference typů jednotlivých strategií se tedy bude lišit u respondentů, kteří pozici výchovného poradce, či metodika prevence vykonávají, oproti těm, kteří ne.

Učitelé, kteří pracují na pozici metodika prevence nebo výchovného poradce se více přiklání k autoritativnímu zásahu než ti, kteří tuto pozici nevykonávají. Učitele se zkušeností s touto pozicí více preferují povolání dalších dospělých, oproti ostatním učitelům.

Tabulka 8: ANOVA: Typy intervenčních strategií – proměnná pohlaví

Typ intervenční strategie	Součet čtverců	Stupně volnosti (df)	Hlavní čtverec	F	p
Zásah založený na autoritě	1,059	1	1,06	9,31	0,002
Práce s obětí	2,471	1	2,471	3,597	0,058
Práce s agresorem	1.226	1	1.226	1.991	0.159
Povolání dalších dospělých	3.395	1	3.395	11.110	<0,001

Tabulka č. 8 předkládá výpočty, které ukazují, v jakém typu strategie se liší odpovědi v závislosti na pohlaví. Z výsledků vyplývá, že existují rozdíly v preferenci strategie povolání dalších dospělých ($p < 0,001$), práce s obětí ($p = 0,058$) a zásah založený na autoritě ($p = 0,002$).

Ženy více preferují zásah založený na autoritě a povolání dalších dospělých, oproti zúčastněným mužům. Stejně tak se ženy více než muži, přiklání k práci s obětí.

5.9 Interpretace výsledků a diskuse

V úvodu výsledků výzkumu, byly prezentovány strategie, které jsou pedagogy využívány k zásahu proti šikaně (tabulka č. 1). Z uvedeného vyplývá, že by učitelé využili alespoň jednu z těchto strategií. Myslím, že toto zjištění je velmi pozitivní. Říčan v době, kdy psal svou knihu *Agresivita a šikana mezi dětmi: Jak dát dětem ve škole pocit bezpečí*, tedy v 90. letech, 20. století, publikoval názor, že někteří pedagogové mohou mít k šikaně pasivní, až vyhýbavý postoj. Uvědomuji si, že výzkumný vzorek mohli tvořit, do značné míry, učitelé, kterým život ve škole není lhostejný. I přes to si myslím, že učitelů, kteří by proti šikaně jakýmkoliv aktivním způsobem zasáhli, je minimálně v posledním desetiletí, drtivá většina. Největší oblibu mají učitelé v zásahu založeném na autoritě, jehož podstatou je potrestání šikanujícího, nastavení jasných mantinelů a trvání na zastavení jeho nežádoucího chování. Učiteli je také vysoce hodnocena strategie povolání dalších dospělých. Dotazovaní učitelé by přivolali na pomoc výchovného poradce, metodika prevence, případně školního psychologa. Uvědomili by vedení školy a kontaktovali rodiče obětí i agresorů. Za toto zjištění jsem ráda. Dle mého názoru to může ukazovat na to, že si učitelé jsou vědomi nutnosti řešit šikanu komplexně. Dále, že se nebojí sdílet negativní jevy, které zaznamenali u svých žáků. Jinými slovy neobávají se případné perzekuce ze strany nadřízených, ani poklesu v očích svých kolegů, za to, že si neumí ve třídě „udělat pořádek“²².

Na základě výpočtů byly zaznamenány statistické významnosti v několika ze sledovaných faktorů. Statistické významnosti představím skrze hypotézy a výzkumné otázky.

První hypotéza se týká věku respondentů: *Volba strategie se bude významně lišit v závislosti na věku (H1)*. Ve výsledcích se ukázaly statistické významnosti. U všech čtyř intervenčních strategiích se prokázaly rozdíly mezi jednotlivými věkovými skupinami. Přesněji řečeno, první a druhá skupina (20 – 40 let, 41 – 55 let) se liší od skupiny třetí, tedy

²²V části H (viz příloha 3) dotazníku učitelé uváděli tak zvané doplňující informace. Kromě údajů o aprobaci a zkušenosti s prací metodika prevence nebo výchovného poradce měli také dotazovaní prostor sdělit, jaké problémy vidí v současném školství. Ačkoli jsem odpovědi nepodrobila detailnější kvalitativní analýze, mohu říci, že se v nich často objevovaly velmi obdobné odpovědi. Učitelé spatřují největší problém v přílišné byrokracii a v nepřipravené inkluzi. Taktéž uváděli, že čelí špatnému chování jak žáků, tak rodičů, kteří, dle jejich názoru, přistupují k učitelské profesi s despektem. Také se objevovaly odpovědi, jež v sobě zahrnovaly šikanu, podfinancování školství, časté změny ministrů školství a absenci motivace žáků. I když z uvedeného vyplývá, že učitelé musí čelit problémům, mnohdy přesahujících pouhou oblast výuky, přes to jsou schopni zasáhnout proti šikaně.

nejstarší (56 – 67 let). Nejstarší skupina vždy více inklinovala k užití jednotlivých typů zásahů, než skupiny mladší.

Zásah založený na autoritě byl nejvíce preferován nejstarší skupinou. Vycházím-li z předpokladu, že učitel vstoupil do pracovního procesu po absolvování studia, to je okolo 24. roku života, pak nejstarší učitelé, této věkové kategorie, vstoupili do praxe na konci 70. let 20. století. Nejmladší učitelé v této, nejstarší, skupině započali svou kariéru ke konci 80. let 20. století. Než se tak stalo, byli samozřejmě součástí vzdělávacího systému v roli žáků, později studentů. Tito jedinci se vzdělávali a připravovali na výkon učitelského povolání v totalitním režimu, socialismu. Jedním ze základních pilířů totalitních systémů je autoritativní, až represivní styl vedení. Je tedy pravděpodobné, že se prvky autoritativního zacházení dostaly i do českého, respektive československého, školského systému. To může být také jedním z důvodů, proč učitelé z nejstarší věkové kategorie jsou zásahu založeném na autoritě nakloněni více než jejich mladší kolegové. Je třeba zmínit, že i mladší ročníky mají v oblibě zasahovat z titulu autority, i když v menší míře. Myslím, že důvod může být obdobný. Generace učitelů, které za dobu svých studií zažily takto nastavený vzdělávací systém, nejspíš budou předávat obdobné vzorce „chování“ dál. Netroufám si však tvrdit, zda to dělají záměrně či nikoliv. Osobně se spíše přikláním k názoru, že tak činí nevědomě a zcela bezelstně. Dále je vhodné zmínit, že autoritativní zásah je od 90. let nejvíce rozšířeným přístupem k řešení šikany, prosazovaný M. Kolářem. I metodické pokyny Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky doporučují užití tohoto typu strategie.

Ukázalo se, že pomoc oběti není u dvou mladších skupin příliš preferovaná. Koneckonců i v průměru celého souboru se ukázala tato strategie jako nejméně pravděpodobná. I přes to by se však nejstarší skupina rozhodla, tuto intervenční strategii, použít ve větší míře než obě mladší skupiny. Může tomu tak být z důvodu změn, jež jsou věkově podmíněny. Za učitelskou kariéru se jedinec jistě setká s mnohými nepříznivými situacemi. V těchto situacích si nemusel vždy vědět rady. Možná se právě kvůli tomuto nastalý problém ještě více zhoršil. Mohlo se tedy stát, že učitel v minulosti viděl, jak moc byla oběť šikanou zasažena, respektive jaké důsledky pro šikanovaného jedince měla. Z tohoto důvodu si je starší pedagog, do jisté míry, vědom důležitosti podpory oběti a možná celkové nutnosti podniknout cokoliv potencionálně účinného. Svou roli v preferování této strategie může sehrát i přesah z osobního života. Respondenti dvou mladších skupin mohou ve svém osobním životě řešit úlohu rodičovskou (Vágnerová, 2008). Tato úloha nejspíš učitele do jisté míry přetěžuje, a tedy svou generativitu dělí jak mezi své děti, tak žáky.

Učitelé nejstarší věkové kategorie mohou být v roli prarodičů. Prarodičovská role tyto učitele asi natolik nezaměstnává, a svou generativitu možná mohou více směřovat ke svým žákům. V neposlední řadě mohou být starší lidé do jisté míry úzkostnější.

Práci s agresorem by rovněž více upřednostnili učitelé náležící do třetí věkové kategorie. Důvody jsou nejspíš obdobné, ne-li stejné, jako u předešlé strategie. Rovněž může jít o zkušenosti s šikanou, dále o zmíněnou generativitu. Pedagogové si nejspíš i uvědomují, že chování agresora může mít souvislost s jeho osobními problémy. Z tohoto důvodu se snaží najít příčinu jeho chování, kterou mohou rozkrýt právě skrze práci s ním.

Přivolání na pomoc dalších dospělých bude pravděpodobněji volit nejstarší skupina dotazovaných. Z výzkumu (Kollerová et. al., 2021) vyplynulo, že se k této strategii „hlásí“ spíše učitelé s delší praxí. Delší praxe jde ruku v ruce s věkem, minimálně v tomto výzkumném vzorku. Starší učitel si může být vědom nutnosti komplexního zvládnutí celého incidentu šikany, včetně zapojení dalších dospělých. Myslím, že také hraje roli potřeba sdílení osobních zkušeností. Přivolání dalších dospělých může být příležitostí právě pro ono sdílení.

Druhá hypotéza je zaměřena na aprobaci: *Učitelé přírodovědných předmětů spíše využijí zásah založený na autoritě nebo povolají k řešení šikany další dospělí (H2)*. Použitý MANOVA model v této souvislosti neprokázal statistickou významnost. Jinými slovy, daná aprobace nepředurčuje typ intervenčního zásahu, který učitelé použijí k řešení šikany. Hypotézu tedy nelze přijmout. Přiznám se, že tato hypotéza byla mým „černým koněm“ celého výzkumu. Má osobní zkušenost z doby základní a střední školy ukazuje na to, že učitelé přírodovědných předmětů byli, do jisté míry, neteční ke vztahům ve třídě. Zároveň na mě ani nepůsobili dojmem, že disponují kompetencemi k rozpoznání či zvládnutí šikany ve třídě. Exaktní vědy by svým způsobem mohly „citlivější“ prožívání popírat, vzhledem k jejich povaze – počítá se zde s jasnými čísly a hlavně se zde operuje s fakty. Oproti tomu učitelé společenských věd nebo jazyků se mi vždy zdáli být empatičtějšími, lépe vybaveni znalostmi z oblasti pedagogické psychologie. Výsledek výzkumu však tato očekávání popírá. Co to může znamenat? Ačkoli si myslím, že udržení některých stereotypů umožňuje člověku jednodušší orientaci ve světě, na druhou stranu není na škodu, že je zrovna tento „konstrukt“ zbořen. V opačném případě by se rodiče mohli obávat o své děti, které by svěřily přírodovědně zaměřeným třídním učitelům.

Poslední hypotézy - k pozicím metodik prevence a výchovný poradce: *Učitelé, kteří vykonávají jednu z pozic (metodik prevence/výchovný poradce), budou spíše pracovat s hlavními aktéry šikany, tedy agresorem a obětí (H3a)*. *Učitelé, kteří vykonávají jednu*

z pozic (metodik prevence/výchovný poradce), budou preferovat povolání dalších dospělých (H3b). Dá se přijmout pouze druhá hypotéza (H3b). Statistická významnost se prokázala u dvou intervenčních strategií – zásah založený na autoritě a pomoc dalších dospělých. Nelze tedy potvrdit, že výchovní poradci a metodici prevence budou více pracovat s obětí a agresorem. Výsledky ukázaly, že autoritativní zásah budou metodici prevence a výchovní poradci preferovat před těmi, kteří na těchto pozicích nepracují. Školní metodici prevence a výchovní poradci řeší šikanu v rámci celé školy. Mohou být přizváni dalšími pedagogy k řešení šikany, a to až v její rozvinutější formě, v níž je již nejspíš žádoucí použít autoritativního zásahu.

Učitelé se zkušeností s těmito pozicemi spíše zapojí do řešení šikany další dospělě než učitelé bez zkušeností. Povolání dalších dospělých jistě souvisí se znalostmi, které tito jedinci získají prostřednictvím dalšího, specializačního, studia. Studium je nutné k vykonávání těchto pozic. Lze předpokládat, že si jsou, takto proškolení, jedinci vědomi faktu, že šikana je složitým jevem. Ke zvládnutí šikany je žádoucí její komplexní řešení. Z tohoto důvodu je na místě povolat další dospělé - třídního učitele či jiného pedagoga a obvykle také zástupce vedení školy, případně rodiče (zákonné zástupce).

Nyní k výzkumným otázkám. První výzkumná otázka: *Existují rozdíly ve volbě strategií učitelů základních škol, oproti středoškolským pedagogům? (VO1)* Odpověď zní ano. Učitelé základních škol spíše preferují zásah založený na autoritě, oproti svým kolegům ze střední školy. Stejně tak na základní škole více upřednostňují povolání dalších dospělých. Myslím si, že dát dítěti jasný příkaz je jednodušší. Kromě toho takto učitelé reagují na nutnost podávat, obzvláště mladším dětem, jasné a konkrétní pokyny. Na druhou stranu asi nelze s autoritativními příkazy příliš plýtvat. Pedagogové by se nejspíš měli snažit hledat rovnováhu. V opačném případě vystavují žáky problémům, jež souvisí například s celkovou motivací ke školní práci, naučenou bezmocností a v krajním případě s přípravou „půdy“ pro vznik další šikany. Myslím si, že všeobecná obliba autoritativního zásahu do jisté míry souvisí i s nároky na učitele, zejména s jejich časovou náročností. Autoritativní zásah je z mého pohledu nejméně časově náročný a s ohledem na učitelskou práci, také i nejefektivnější. Tak či tak je pozitivní, že učitelé nemají snahu šikanu přehlížet, či její řešení ponechat v režii samotných žáků.

Preference strategie povolání dalších dospělých u učitelů základních škol může souviset s nutností domluvy konkrétního výchovného postupu. Přizvání dospělých (školní psycholog, metodik prevence, výchovný poradce, zástupci vedení školy, rodiče) umožňuje působit na své žáky, jak ve škole, tak v domácím prostředí. Jinými slovy cítí potřebu povolat

k řešení také rodiče. Oproti tomu středoškolští pedagogové tuto potřebu nemají. Důvodem může být „snazší“ domluva s aktéry šikany, kteří disponují vyšší sociální inteligencí.

Existuje souvislost mezi užitím určitého typu intervence a socioekonomickým statusem? (VO2) Multivariační analýza rozptylu neprokázala statistickou významnost. Nelze říci, že by socioekonomický status souvisel s preferencí daného typu intervenční strategie. Myslím si, že socioekonomický status jedince může ovlivnit jeho práci. Ve výzkumu se objevili i učitelé, jenž se cítí být v nižší socioekonomické třídě. Je-li jedinec v nižší, či nižší střední třídě, lze očekávat i finanční problémy. Jsem toho názoru, že řešení existenčních otázek dokáže člověka zaměstnat natolik, že přehlídí, například, své pracovní povinnosti. Z mého pohledu je tedy pozitivní zjištění, že socioekonomický status nebrání pedagogům zasáhnout proti šikaně, i přes možné starosti v osobním životě, které s jeho nízkou variantou souvisejí.

Poslední výzkumná otázka: *Jaké jsou další rozdíly mezi muži a ženami, v užití intervenčních strategií? (VO3)* Ve výzkumu (Kollerová et. al., 2021), který vycházel z jiného statistického modelu, se ukázalo, že ženy spíše než muži, inklinují ke strategii „povolání dalších dospělých“. I v tomto modelu (MANOVA) se výše uvedené zjištění potvrdilo. Mimo to se v MANOVA modelu, jež byl použit v této bakalářské práci, ukázalo, že ženy raději využijí zásahu založeném na autoritě²³. Ženy by také, oproti mužům, více pracovali s obětí.

²³ Jako jedno z možných vysvětlení se nabízí, že užití autoritativního zásahu je u žen způsobeno nutkáním udržet si autoritu, kterou z nějakého důvodu mohou ztrácet. Muži jsou nejspíš ve výhodě, poněvadž jich ve školství moc není. Tudíž si myslím, že u školních dětí mají autoritu přirozenou.

6 Závěr a limity výzkumu

Jak již bylo v této práci několikrát zmíněno. Pokud učitel zachytí signál, že se v jeho okolí odehrává šikana, s největší pravděpodobností bude konat. Předložené výzkumy (Burger, 2015; Kollerová, 2021) hovoří o strategiích, které učitelé při zásahu proti šikaně použijí. Jedná se o intervenční strategie: Zásah založený na autoritě, práce s obětí, práce s agresorem a povolání dalších dospělých. Cílem této práce však bylo zjistit, jak stanovené faktory predikují preferenci jednotlivých strategií. Vzhledem k získanému souboru dat bylo stanoveno šest proměnných – věk, pohlaví, aprobace, typ školy, socioekonomický status a zkušenost pedagoga s pozicí metodika prevence/výchovného poradce.

Na základě výsledků multivariační analýzy rozptylu (MANOVA) je možné přijmout hypotézu týkající se věku. Výsledky prokázaly souvislost mezi věkem a preferencí všech čtyř strategií – nejstarší skupina vždy upřednostňuje užití jednotlivé strategie, oproti dvěma skupinám mladším. Dále je možné přijmout hypotézu, že metodici prevence a výchovní poradci preferují povolání dalších dospělých k řešení incidentu šikany, oproti těm, kteří tuto pozici nevykonávají.

Je nutné zamítnout hypotézu o aprobaci. Nelze říci, že by učitelé přírodovědných předmětů použili zásah založený na autoritě nebo povolání dalších dospělých. Statistická významnost se zde neprokázala, tudíž nelze očekávat, že by přírodovědně zaměřeni pedagogové volili jinou intervenční strategii, než učitelé společenských či humanitních předmětů. Nelze přijmout ani tvrzení, že budou metodici prevence a výchovní poradci upřednostňovat práci s obětí a agresorem.

Dále bylo zjištěno, že učitelé základních škol, oproti středoškolským pedagogům, preferují zásah založený na autoritě a povolání dalších dospělých. Ukázaly se také rozdíly v užití intervenčních strategií mezi muži a ženami – ženy více inklinují k autoritativnímu zásahu a k povolání dalších dospělých. Nebyla prokázána souvislost mezi socioekonomickým statusem respondentů a použitými intervenčními strategiemi.

K limitům výzkumu je zapotřebí uvést, že účast respondentů byla dobrovolná. Je možné, že se k vyplnění dotazníku spíše dostali učitelé aktivnější, jímž není školní prostředí (či české školství obecně) lhostejné. Dále se ukázala, nízká hodnota velikosti účinku (effect size) - je menší než 3 % variability závisle proměnných. Na základě tohoto lze očekávat, že existují i jiné nezávisle proměnné, které budou predikovat závisle proměnnou silněji.

Seznam tabulek

Tabulka 1: Charakteristika zkoumaného vzorku (n=740)	38
Tabulka 2: Volba intervenční strategie (n=740) (Kollerová et. al., 2021)	42
Tabulka 3: MANOVA 1 - pro proměnné: Věk, typ školy a socioekonomický status	43
Tabulka 4: ANOVA: Typy intervenčních strategií - proměnná věk	43
Tabulka 5: ANOVA: Typy intervenční strategií – proměnná typ školy.....	44
Tabulka 6: MANOVA 2 pro proměnné: Aprobace, metodik prevence/výchovný poradce, pohlaví	44
Tabulka 7: ANOVA: Typy intervenčních strategií – proměnná metodik prevence	45
Tabulka 8: ANOVA: Typy intervenčních strategií – proměnná pohlaví.....	45
Tabulka 9: Rozdělení do příslušných kategorií	62

Seznam použitých zdrojů

- Burger, Ch., Strohmeier, D., Spröber, N., Bauman, S., & Rigby, K. (2015). How teachers respond to school bullying: An examination of self-reported intervention strategy use, moderator effects, and concurrent use of multiple strategies. *Teaching and Teacher Education*. 191-202. ISSN 0742-051X.
- Čermák, I. (1999). *Lidská agrese a její souvislosti*. Žďár nad Sázavou: Fakta. ISBN 80-902614-1-8.
- Černá A., Dědková, L., Macháčková H., Ševčíková, A., & Šmahel, D. (2013) *Kyberšikana: Průvodce novým fenoménem*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4577-0.
- De Angelis, G., Bacchini, D., & Affuso, G. (2016). The mediating role of domain judgement in the relation between the Big Five and bullying behaviours. *Personality and Individual Differences*. (16-21). ISSN 0191-8869.
- Dědová, M. (2014). Chápanie hodnoty Sloboda U agresorov a abrancov šikanovania. *Proceedings of the Conference on Social Processes & Personality*, 63-66.
- Dědová, M. (2016). Pohled na šikanu z hlediska logoteoretického přístupu. In P. Janošová, L. Kollerová, K. Zábrodská, J. Kressa, & M. Dědová. *Psychologie školní šikany* (177-195). Praha: Grada.
- Dostál, D. (2016). *Mnohorozměrné statistické metody v psychologii*. Olomouc: Filozofická fakulta Univerzity Palackého.
- Drapela, V. J. (2011). *Přehled teorií osobnosti*. Přeložil Balcar, K. Praha: Portál. ISBN: 978-80-262-0040-6
- van Geel, M., Goemans, A., Toprak, F., & Vedder, P. (2017). Which personality traits are related to traditional bullying and cyberbullying? A study with the Big Five, Dark Triad and sadism. *Personality and Individual Differences*. 106, 231-235.
- Gul-E-Sehar, & Fatima, I. (2016). Dark Triad Personality Traits as Predictors of Bullying and Victimization in Adolescents. *Journal of Behavioural Sciences*, 26(1), 51-65.
- Havlík, R., & Kořa, J. (2011). *Sociologie výchovy a školy*. 3. Vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0042-0.
- Janošová, P. (2011). *Šikana a vyčleňování žáků na základní škole*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, Centrum dalšího vzdělávání.
- Janošová, P. (2016). Definování šikany. In P. Janošová, L. Kollerová, K. Zábrodská, J. Kressa, & M. Dědová. *Psychologie školní šikany* (25-41). Praha: Grada

- Janošová, P. (2016). Šikanovaný žák a jeho zvládnání šikany. In P. Janošová, L. Kollerová, K. Zábrodská, J. Kressa, & M. Dědová. *Psychologie školní šikany* (195-250). Praha: Grada
- Jedlička, R., Kořa J., & Slavík, J. (2018). *Pedagogická psychologie pro učitele: psychologie ve výchově a vzdělávání*. Praha: Grada, Psyché. ISBN 978-80-271-0586-1.
- Kasper, T., & Kasperová, D. (2008). *Dějiny pedagogiky*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2429-4.
- Kolář, M. (1997). *Skrytý svět šikanování na školách: příčiny, diagnostika a praktická pomoc*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-123-1
- Kolář, M. (2005). *Bolest šikanování. 2. Vydání*. Praha: Portál. ISBN 80-7367-014-3.
- Kolář, M. (2011). *Nová cesta k léčbě šikany*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-871-5.
- Kodžopeljić, J., Smederevac, S., Mitrović, D., Dinić, B. & Čolović, P. (2014). School Bullying in Adolescence and Personality Traits: A Person-Centered Approach. *Journal of Interpersonal Violence*. University of Novi Sad, Serbia, 736-757. ISSN 0886-2605.
- Kollerová, L. (2016). Morální vyvazování a šikana. In P. Janošová, L. Kollerová, K. Zábrodská, J. Kressa, & M. Dědová. *Psychologie školní šikany* (158-176). Praha: Grada
- Kollerová, L., Pospíšilová, A., & Janošová, P. (2020). *Šikanování na školách*. Praha: Středisko společných činností AV ČR. ISSN: 2664-6245.
- Kollerová, L., Soukup, P., Strohmeier, D., & Caravita, S. C. S. (2021). Teachers' active responses to bullying: Does the school collegial climate make a difference? *European Journal of Developmental Psychology*, 1-17.
- Kressa, J. (2016). Zastánce jako klíčový hráč v dramatu šikany. In P. Janošová, L. Kollerová, K. Zábrodská, J. Kressa, & M. Dědová. *Psychologie školní šikany* (250-264). Praha: Grada.
- Lorenz, K. (1992). *Takzvané zlo*. Přeložila Veselovská, A. Praha: Mladá fronta. ISBN 80-204-0264-0.
- Lovaš, L. (2010). *Agresia a násilie (Agrese a násilí)*. Ikar. ISBN 978-80-551-1752-2.
- Martínek, Z. (2009). *Agresivita a kriminalita školní mládeže*. Praha: Grada, Pedagogika. ISBN 978-80-247-2310-5.
- McLarnon, M. J. W., & Tarraf, R. C. (2021). Getting to the core: How „(dis)honest“ is the core of the Dark Triad? *Personality and Individual Differences*, 171.

- Milgram, S. (2017). *Poslušnost vůči autoritě: Experiment, který zpochybnil lidskou přirozenost*. Přeložila Antonínová, H. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1238-6.
- Mitsopoulou, E. & Giovazolias, T. (2015) Personality traits, empathy and bullying behavior: A meta-analytic approach. *Aggression & Violent Behavior*. 61-71. ISSN 1359-1789.
- Pešek, R. & Praško, J. (2016). *Syndrom vyhoření: jak se prací a pomáháním druhým nezničit: Pohledem kognitivně behaviorální terapie*. Praha: Pasparta. ISBN 978-80-88163-00-8.
- Průcha, J. (2017). *Moderní pedagogika*. 6. Aktualizované a doplněné vydání. Praha: Portál. ISBN: 978-80-262-1228-7.
- Rabušic, L., Soukup, P., & Mareš, P. (2019). *Statistická analýza sociálněvědních dat (prostřednictvím SPSS)*. 2. Přepřacované vydání. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-9247-1.
- Rajsiglová, I., & Příbylová, K. (2020). Vliv pregraduálního vzdělávání na profesní počátky ve školní praxi pohledem začínajících učitelů. *Pedagogika*, 70(2).
- Rosová, D. (2011) Program prevencie šikanovania u stredoškólkov. *Pedagogické rozhľady: Časopis pre školy a školské zariadenia*. 20(5). 14-18. ISSN 1335-0404.
- Říčan, P. (1995). *Agresivita a šikana mezi dětmi: Jak dát dětem ve škole pocit bezpečí*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-049-9
- Říčan, P. (2004). *Cesta životem*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-829-5.
- Říčan, P. (2010). *Psychologie osobnosti*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3133-9.
- Říčan, P. & Janošová, P. (2010). *Jak na šikanu*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2991-6
- Srb, V., Švec, J., Dubec, M., Srbová, K., Jeřábková, S., Pekárková, A., Kříž, P., & Valenta, J. (2007). *Jak na osobnostní a sociální výchovu? Výchozí příručka k metodikám OSV*. Projekt Odyssea. ISBN 978-80-87145-00-5
- Suchá, J. & Dolejš, M. (2016). *Agresivita, depresivita, sebehodnocení a impulzivita českých adolescentů*. Olomouc: Filozofická fakulta Univerzity Palackého. ISBN 978-80-244-5044-5
- Štverák, V., & Čadská, M. (1999). *Stručný průvodce dějinami pedagogiky*. Praha: Karolinum. ISBN 80-7184-797-6.
- Švaříček, R. (2011). Zlomové události při utváření profesní identity učitele/Critical Incidents in Forming the Professional Identity of the Teacher. *PEDAGOGIKA.SK*, 4, 247-274
- Tani, F., Fregoso, M., Greenman, P. S., & Schneider, B. H. (2003). Bullying and the big five: A study of childhood personality and participant roles in bullying incidents. *School Psychology International*. 24(2), 131-146. ISSN 01430343.

- Theiner, P. (2007). Poruchy chování u dětí a dospívajících. *Psychiatrie pro praxi*. Olomouc: Solen, (2), 85–87. ISSN 1803-5272.
- Torres-Marín, J., Proyer, R. T., Brauer, K., López-Benítez, R., & Carretero-Dios, H. (2019). Beyond the big five as predictors of dispositions toward ridicule and being laughed at: The HEXACO model and the dark triad. *Scandinavian Journal of Psychology*, 60(5), 473-483.
- Troop-Gordon, W. (2015). The Role of the Classroom Teacher in the Lives of Children Victimized by Peers. *Child Development Perspectives*, 9(1), 55-60.
- Troop-Gordon, W., Kaeppler, A. K., & Corbitt-Hall, D. J. (2020). Youth's Expectations for Their Teacher's Handling of Peer Victimization and Their Socioemotional Development. *Journal of Early Adolescence*, 41(1), 13-42.
- Vágnerová, M. (2008). *Vývojová psychologie II.: dospělost a stáří*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1318-5.
- Zábrodská, K. (2016). Sociokulturní přístup ke školní šikaně. In: P. Janošová, L. Kollerová, K. Zábrodská, J. Kressa & M. Dědová. *Psychologie školní šikany (41-58)*. Praha: Grada

Použité webové stránky

- iDnes.cz. (2017). *PŘEHLEDNĚ: Sněmovna i díky Pirátům omládl. Přibylo žen a lidí bez titulu*. iDnes.cz/Zpravodajství. [cit. 2021-04-15]. Dostupné z: https://www.idnes.cz/zpravy/domaci/snemovna-2013-2017-volby-srovnani.A171023_125620_domaci_hell
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2005) *Vyhláška č. 317/2005 Sb., O dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků*. Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy. [cit. 2021-04-15]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/ministerstvo/vyhlaska-c-317-2005-sb-2>
- Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy. (2016). *Metodický pokyn ministryně školství, mládeže a tělovýchovy k prevenci a řešení šikany ve školách a školských zařízeních*. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky. [cit. 2021-03-20]. Dostupné z: https://www.msmt.cz/uploads/Priloha_6_Skolni_sikana_2020.doc
- Policie České republiky. *Šikana: Rodiče pozor! Šikana mezi dětmi je skryté nebezpečí*. [cit. 2021-3-19]. Dostupné z: <https://www.policie.cz/clanek/preventivni-informace-sikana.aspx>
- Slovník cizích slov, pojem generativita. *Generativita*. [cit. 2021-04-10]. Dostupné z: <https://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/slovo/generativita>

- Slovník cizích slov, pojem eufemismus. *Eufemismus*. [cit. 2021-3-28]. Dostupné z: <https://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/slovo/eufemismus-eufemismus>
- Stop šikaně. *Co je šikana?* [cit. 2021-03-18]. Dostupné z: <https://www.stop-sikane.cz/co-je-sikana/>
- Škola a šikana. *Minimalizace šikany*. [cit. 2021-03-18]. Dostupné z: <http://www.minimalizacesikany.cz/2015-03-12-15-14-13/o-programu-mis>
- Špok, D. (2014). *Syndrom vyhoření může potkat kohokoliv, léčba trvá i roky*. [cit. 2021-04-10]. *Čestká televize 24 (ČT 24)*. Dostupné z: <https://ct24.ceskatelevize.cz/domaci/1004728-syndrom-vyhoreni-muze-potkat-kohokoliv-lecba-trva-i-roky>
- Vyhláška č. 15/2005 Sb. *Vyhláška č. 15/2005 Sb., kterou se stanoví náležitosti dlouhodobých záměrů, výročních zpráv a vlastního hodnocení školy*. Zákony pro lidi. [cit. 2021-04-30]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-15>
- Vyhláška č. 72/2005 Sb. *Vyhláška č. 72/2005 Sb. O poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních*. Národní ústav pro vzdělávání. [cit. 2021-04-15]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/vyhlaska-c-72-2005-sb>
- Vyhláška č. 317/2005 Sb. *Vyhláška o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků*. [cit. 2021-04-15]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-317>
- Zdravotnické zařízení Ministerstva vnitra České republiky. *Syndrom vyhoření*. [cit. 2021-04-10]. Dostupné z: <https://zmv.cz./syndrom-vyhoreni>

Přílohy

Příloha 1: Úvodní informace o dotazovaných	59
Příloha 2: Hypotetická situace šikany, intervenční strategie a rozdělení do kategorií	60
Příloha 3: Doplnující informace	63

Příloha 1: Úvodní informace o dotazovaných

1. Jakého jste pohlaví?

- a) Muž b) Žena

2. Kolik je vám let?

.....

3. Jakého typu je škola, na které působíte?

- a) Základní b) Střední

4. Jak velká je obec, ve které je Vaše škola?

- a) Do 2000 b) 2001 – 10000 c) 10001 – 50000. d) 50001 – 100000 e) Více

5. Kolik let učíte?

.....

6. Jaká je Vaše národnost?

.....

7. Do které z následujících společenských skupin či tříd byste se sám(a) zařadil(a)?

- a) Nižší třída b) Nižší střední třída c) Střední třída d) Vyšší střední třída
a) Vyšší třída

Příloha 2: Hypotetická situace šikany, intervenční strategie a rozdělení do kategorií

Představte si prosím, co byste dělal/a v následující situaci...

Dvanáctiletý žák (chlapec, nebo dívka) je opakovaně terčem otravování a nadávání ze strany jiného, mocnějšího žáka (chlapce, nebo dívky), který přesvědčil ostatní ve třídě, aby se tomu žákovi vyhýbali co nejvíc, jak jen to jde. Kvůli tomu je ten, kdo je obětí tohoto jednání, naštvaný a cítí se hrozně a často osaměle.

- 1. Trvala bych na tom, aby s tím šikanující přestal.**
 - a) Určitě ne b) Spíše ne c) Nejsem si jistý/á. d) Spíše ano e) Určitě ano
- 2. Bral(a) bych záležitost vážně.**
 - a) Určitě ne b) Spíše ne c) Nejsem si jistý/á. d) Spíše ano e) Určitě ano
- 3. Ujistil(a) bych se, že bude šikanující přiměřeně potrestán.**
 - a) Určitě ne b) Spíše ne c) Nejsem si jistý/á. d) Spíše ano e) Určitě ano
- 4. Probral(a) bych záležitost se svými kolegy ve škole.**
 - a) Určitě ne b) Spíše ne c) Nejsem si jistý/á. d) Spíše ano e) Určitě ano
- 5. Svolal(a) bych setkání žáků, včetně šikanujícího nebo šikanujících, řekl(a) jim, co se děje, a požádal(a) je, aby navrhli možnosti, jak by mohli pomoci zlepšit.**
 - a) Určitě ne b) Spíše ne c) Nejsem si jistý/á. d) Spíše ano e) Určitě ano
- 6. Řekl(a) bych tomu, kdo je obětí, aby se šikanujícímu postavil.**
 - a) Určitě ne b) Spíše ne c) Nejsem si jistý/á. d) Spíše ano e) Určitě ano
- 7. Jasně bych dal(a) šikanujícímu najevo, že jeho nebo její chování nebude tolerováno.**
 - a) Určitě ne b) Spíše ne c) Nejsem si jistý/á. d) Spíše ano e) Určitě ano
- 8. Nechal(a) bych to na někom jiném, aby to řešil.**
 - a) Určitě ne b) Spíše ne c) Nejsem si jistý/á. d) Spíše ano e) Určitě ano
- 9. Sdělil(a) bych šikanujícímu své obavy ohledně toho, co se stalo oběti, a snažil(a) bych se přivést šikanujícího k tomu, aby se choval ohleduplněji a zodpovědněji.**
 - a) Určitě ne b) Spíše ne c) Nejsem si jistý/á. d) Spíše ano e) Určitě ano
- 10. Nechal(a) bych žáky, aby to vyřešili sami.**
 - a) Určitě ne b) Spíše ne c) Nejsem si jistý/á. d) Spíše ano e) Určitě ano
- 11. Doporučil(a) bych, aby se ten, kdo je obětí, choval asertivněji.**
 - a) Určitě ne b) Spíše ne c) Nejsem si jistý/á. d) Spíše ano e) Určitě ano

- 12. Probral(a) bych s šikanující(m) možnostmi, z kterých by si mohl(a) něco vybrat, aby zlepšil(a) situaci.**
- a) Určitě ne b) Spíše ne c) Nejsem si jistý/á. d) Spíše ano e) Určitě ano
- 13. Přizval(a) bych k intervenci výchovného poradce, metodika prevence či školního psychologa.**
- a) Určitě ne b) Spíše ne c) Nejsem si jistý/á. d) Spíše ano e) Určitě ano
- 14. Nahlásil(a) bych záležitost vedení školy (např. řediteli, zástupci ředitele).**
- a) Určitě ne b) Spíše ne c) Nejsem si jistý/á. d) Spíše ano e) Určitě ano
- 15. Kontaktoval(a) bych rodiče nebo zákonné zástupce toho, kdo je obětí, a probral(a) bych s nimi svou starost o to, jak se mu daří.**
- a) Určitě ne b) Spíše ne c) Nejsem si jistý/á. d) Spíše ano e) Určitě ano
- 16. Prostě bych řekl(a) žákům, aby se chovali dospěleji.**
- a) Určitě ne b) Spíše ne c) Nejsem si jistý/á. d) Spíše ano e) Určitě ano
- 17. Povzbudil(a) bych toho, kdo je obětí, aby ukázal, že ho nemůžou zastrašit.**
- a) Určitě ne b) Spíše ne c) Nejsem si jistý/á. d) Spíše ano e) Určitě ano
- 18. Nevšímal(a) bych si toho.**
- a) Určitě ne b) Spíše ne c) Nejsem si jistý/á. d) Spíše ano e) Určitě ano
- 19. Pomohl(a) bych šikanující(mu) získat větší sebevědomí, aby už nechtěl(a) nikoho šikanovat.**
- a) Určitě ne b) Spíše ne c) Nejsem si jistý/á. d) Spíše ano e) Určitě ano
- 20. Trval(a) bych v jednání s rodiči nebo zákonnými zástupci šikanujícího na tom, že toto chování musí přestat.**
- a) Určitě ne b) Spíše ne c) Nejsem si jistý/á. d) Spíše ano e) Určitě ano
- 21. Našel/našla bych šikanujícímu něco zajímavějšího na práci.**
- a) Určitě ne b) Spíše ne c) Nejsem si jistý/á. d) Spíše ano e) Určitě ano
- 22. Poradil(a) bych tomu, kdo je obětí, aby řekl šikanujícímu, že se má zklidnit.**
- a) Určitě ne b) Spíše ne c) Nejsem si jistý/á. d) Spíše ano e) Určitě ano

Tabulka 9: Rozdělení do příslušných kategorií

Autorita

Trval(a) bych na tom, aby s tím šikanující přestal.

Bral(a) bych záležitost vážně.

Ujistil(a) bych se, že bude šikanující přiměřeně potrestán.

Jasně bych dal(a) šikanujícímu najevo, že jeho nebo její chování nebude tolerováno.

Trval(a) bych v jednání s jeho rodiči (zák. zástupci) šikanujícího na tom, že toto chování musí přestat.

Práce s obětí

Řekl(a) bych tomu, kdo je obětí, aby se šikanujícímu postavil.

Doporučil(a) bych, aby se ten, kdo je obětí, choval asertivněji.

Povzbudil(a) bych toho, kdo je obětí aby ukázal, že ho nemůžou zastrašit.

Poradil(a) bych tomu, kdo je obětí, aby řekl šikanujícímu, že se má zklidnit.

Práce s agresorem

Svolal(a) bych setkání žáků, včetně šikanujícího nebo šikanujících, řekl(a) jim, co se děje a požádal(a) je, aby navrhli možnosti, jak by mohli pomoci zlepšit situaci.

Sdělil(a) bych šikanujícímu své obavy ohledně toho, co se stalo oběti, a snažil(a) bych se přivést šikanujícího k tomu, aby se choval ohleduplněji a zodpovědněji.

Probral(a) bych s šikanující(m) možnosti, z kterých by si mohl(a) něco vybrat, aby zlepšil(a) situaci.

Pomohl(a) bych šikanující(mu) získat větší sebevědomí, aby už nechtěl(a) nikoho šikanovat.

Pomoc dalších dospělých

Přizval(a) bych k intervenci výchovného poradce, metodika prevence či školního psychologa.

Nahlásil(a) bych záležitost vedení školy (např. řediteli, zástupci ředitele).

Kontaktoval(a) bych rodiče nebo zákonné zástupce toho, kdo je obětí, a probral(a) bych s nimi svou starost o to, jak se mu daří.

Trval(a) bych v jednání s jeho rodiči (zák. zástupci) šikanujícího na tom, že toto chování musí přestat.

Příloha 3: Doplnující informace

1. Který/které z předmětů, které obvykle učíte, učíte nejraději?

- a) Jazyky (český nebo cizí jazyk)
- b) Matematika a její aplikace (vč. ICT)
- c) Člověk a společnost (D, ZSV)
- d) Člověk a příroda (Bi, Fy, Ch, Ze)
- e) Umění a kultura (HV, VV)
- f) Člověk a zdraví (TV, ZV)
- g) Člověk a svět práce (pracovní činnosti, pěstitelské práce, příprava pokrmů, apod.)

2. Působíte či působil/a jste v posledních 5 letech jako výchovný poradce či metodik prevence?

- a) Ne
- b) Ano

3. Co považujete za nejdůležitější problém/y ve škole, s kterým/i se jako učitel potýkáte? Zde můžete také uvést cokoli, co byste chtěl/a dodat.

.....

.....

.....

.....