

Univerzita Karlova

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Připravenost začínajících učitelů pro prevenci a řešení školního šikanování

Readiness of beginning teachers for prevention and solution of school bullying

Dominika Najmonová

Vedoucí práce: PhDr. Michal Zvírotsky, Ph. D.

Studijní program: Učitelství výchovy ke zdraví a pedagogiky pro 2. stupeň základní školy a střední školy

2024

Odevzdáním této diplomové práce na téma Přípravenost začínajících učitelů pro prevenci a řešení školního šikanování potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha 30. 3. 2024

V úvodu diplomové práce děkuji PhDr. Michalu Zvírotskému, Ph.D. za odborné vedení mé práce a za rady, kterými mi byl při jejím zpracování ochotně nápomocen.

ANOTACE

Diplomová práce se zabývá problematikou připravenosti začínajících učitelů pro prevenci a řešení školního šikanování. V teoretické části se zaměřuje na vysvětlení pojmů začínající učitel, typologie učitelů, vzdělávání učitelů. Dále vysvětluje pojmy šikana, stádia šikany, prevence šikany, a především možnosti jejího řešení. V empirické části se práce věnuje výzkumu. Je zde popsán zvolený kvalitativní výzkum. A dále popisuje výzkumné šetření a jeho výsledky. Přináší odpovědi, zda se oslovení začínající učitelé cítí být připraveni na řešení a prevenci školní šikany, či nikoliv.

Hlavním cílem výzkumu diplomové práce je zjistit, jak se začínající učitelé vypořádávají se situacemi spojenými se školní šikanou. Jaké volí diagnostické postupy, s kým spolupracují, jakým způsobem situaci řeší nebo by řešili. Také jak se cítí být na tuto krizovou situaci připraveni ze své teoretické přípravy.

KLÍČOVÁ SLOVA

Začínající učitel, šikana, prevence, profesní kompetence

ABSTRACT

This thesis discusses to what extent new teachers are equipped and prepared to prevent and deal with school bullying. The theoretical part aims to define used terms and explain what they entail. These terms include: new teachers, teacher typology, teacher training, bullying, stages of bullying, bullying prevention, and above all, steps to handle bullying. The practical part focuses on the conducted qualitative research, describing the chosen method, the process and its results. It offers answers to whether new teachers feel equipped and prepared to deal with and prevent school bullying or not.

The main aim of the research is to find out how new teachers handle situations related to school bullying: which detection methods they use; with whom they cooperate; how they address these situations or how they would do so. Moreover, the thesis provides an insight into how prepared they feel, with their formal qualification and training, for these crisis situations.

KEYWORDS

Beginner teacher, bullying, prevention, professional competence

Obsah

Úvod.....	9
TEORETICKÁ ČÁST	
1. Role učitele	10
1.1. Zvláštnosti učitelství profese	10
1.2. Proměny role učitele v důsledku společenských změn	11
1.3. Role učitele z pohledu rodičů	11
2. Profesionální identita učitele	12
2.1. Zlomové události při vytváření profesní identity učitele.....	13
2.2. Šok z praxe	14
2.3. Badatelská a učitelství interpretace	14
2.4. Neprofesionální učitel.....	15
2.5. Skupinová identita	15
2.6. Verbální distancování	15
3. Utváření osobnosti učitele.....	16
3.1. Normativní a analytický přístup	16
3.2. Učitel-odborník.....	17
4. Vývoj učitele.....	17
4.1. Vývoj učitele v užším a širším pojetí	17
4.2. Změny ve vývoji učitele	18
4.3. Užší psychologická pojetí.....	18
5. Začínající učitel	20
6. Profesionální rozvoj začínajícího učitele	21

7. Kompetence začínajícího učitele	21
7.1. Profil absolventa	22
7.2. Kompetence předmětová (oborová)	22
7.3. Kompetence didaktická a psychodidaktická.....	22
7.4. Kompetence pedagogická.....	23
7.5. Kompetence sociální, psychosociální a komunikativní.....	23
7.6. Kompetence diagnostické a intervenční	23
7.7. Kompetence profesně a osobnostně kultivující	23
8. Pregraduální příprava učitele	24
8.1. Propojení teorie s praxí.....	24
9. Typologie učitele	26
9.1. Struktura osobnosti učitele	27
9.2. Typologie učitelů	28
9.3. Vyučovací styl v souvislosti s osobností učitele	29
9.4. Motivace učitele	30
9.5. Charakterově volní vlastnosti učitele	31
9.6. Volní vlastnosti učitele	31
9.7. Obecné a speciální vlastnosti učitele	32
10. Šikana	34
10.1. Šikana a její vymezení.....	34
10.2. Definice šikany.....	34
10.3. Druhy šikany	35
10.4. Aktéři šikany.....	36

10.5.	Agresor	36
10.6.	Oběť	38
10.7.	Bezpečné prostředí ve škole	39
10.8.	Stadia šikany	42
10.9.	Základní postup při řešení školní šikany	44
10.10.	Vzdělání pedagogů v oblasti šikany	47

PRAKTICKÁ ČÁST

11.	Cíl a metody výzkumu	49
12.	Vyhodnocení dotazníkového šetření	50
12.1.	Charakteristika dotazníku	50
12.2.	Výzkumné oblasti dotazníku	50
12.3.	Výzkumný vzorek	51
12.4.	Vyhodnocení dotazníkové šetření	52
13.	Vyhodnocení výzkumných vzorků – rozhovory	56
13.1.	Výzkumný vzorek pro polostrukturované rozhovory	56
13.2.	Vyhodnocení rozhovorů	57
Závěr	65	
Použitá literatura	67	
Přílohy	70	
	Přepis rozhovoru – koordinátor dalšího vzdělávání	1
	Přepis rozhovoru – učitelka 1. stupně Karolína	3
	Přepis rozhovoru – učitelka 1. stupně Klára	9

Úvod

Začínajícímu učiteli jsou často přisuzována přívlastka nadšený, nadějný, ale také mladý, nezkušený nebo nezralý. Vstup do učitelské profese je pro pedagogy velmi obtížným obdobím. Často se musí vypořádat s tím, že jejich představy neodpovídají realitě. Od začátku vstupu do praxe musí plnit všechny povinnosti spojené s výkonem povolání. Nežádá se stává, že od nástupu do práce řeší komplikované výchovně-vzdělávací situace. Jednou z nich může být také školní šikana. Cílem diplomové práce je na základě výzkumu zjistit, zda se začínající učitel cítí být na řešení školní šikany a její prevenci připravený, či nikoliv.

Teoretická část práce se věnuje profesi pedagoga a začínajícímu učiteli. Jaká je role učitele, přibližuje profesní identitu učitele, jakým způsobem se utváří jeho osobnost, profesní rozvoj začínajícího učitele, jeho kompetence, pregraduální přípravu pedagoga a jaká je typologie učitelů. Další část teoretické práce je věnována tématu školní šikany. Zde je vymezen pojem šikana, její definice a druhy. Je zde také zpracována otázka, jaká je hranice mezi škádlením a šikanou. Popisuje aktéry a stádia šikany, ale věnuje se také bezpečnému prostředí ve škole a základnímu postupu při řešení školní šikany. Závěr teoretické práce je věnován vzdělání pedagogů v oblasti této problematiky.

Empirická část diplomové práce je věnována výzkumu realizovanému formou případové studie. Dotazníkové šetření a rozhovory se začínajícími učiteli by měly přinést náhled na jejich názory, zda se cítí být na řešení a prevenci školní šikany připraveni. Tyto poznatky jsou shrnuty v závěru diplomové práce.

TEORETICKÁ ČÁST

1. Role učitele

S fungováním společnosti je učitelská profese úzce spjata. V oblasti výchovy a vzdělávání můžeme učitele považovat za hlavního činitele, jelikož formuje a připravuje děti pro pracovní a občanský život. Poskytuje nejen upravené poznatky, ale také pravidla, hodnoty, společenské ideály. Reformy, které by měly směřovat k nápravě, jsou v nepravděpodobném zájmu politické scény. Od 90. let 20. století se začala učitelská profese proměňovat. Společnost se měnila a vyvíjela, a tak vznikl tlak na změny ve vzdělávání žáků a s tím spojené nové požadavky na učitelskou profesi. Nároky a požadavky na školství se přetváří v návaznosti na společenské dění. V důsledku těchto změn dochází ke změnám současného školského systému v různém rozsahu.

1.1. Zvláštnosti učitelské profese

O učitelství bylo sepsáno nespočet teoretických rozborů a studií. Není však jasné, zda tyto popisy vystihují podstatu této profese. Opakované výzkumy (Centrum pro výzkum veřejného mínění Sociologického ústavu AV ČR, 2019) vyvracejí jeden z mýtů o nízké prestiži učitelského povolání. Důvod můžeme spatřovat i v tom, že se sami učitelé podhodnocují. Tato tendence je dána intelektuální povahou práce, výsledky každodenního úsilí pedagogů jsou těžko prokazatelné. Některé tradiční stoupence učitelství pohoršuje model profesionalizace. Je zaváděn nový pojem „klient“, k čemuž vedl fakt, že jsou školy ekonomicky a politicky závislé na tom, zda je budou žáci navštěvovat. Ředitelé a učitelé jsou nuceni vycházet žákům, studentům a jejich rodičům vstříc, z čehož vyplývá, že žák jako klient nesmí být dle profesní etiky poškozen. Využití termínu „klient“ vykazuje v profesi učitelství jistá specifika. Jako příklad můžeme uvést nástup žáka na základní školu. Žák ani jeho rodiče si učitele nevolí, je jim přidělen a jejich vztah je nesouměrný. Termínem výchovná péče jsou označeny zvláštnosti vztahů mezi učitelem a žákem. Tento termín se snaží zachytit, proč je vztah specifický a proč přináší větší emocionální zadostiučinění ženám, které nacházejí v péči o děti své ukotvené poslání.

1.2. Proměny role učitele v důsledku společenských změn

Největší změnu můžeme pozorovat v překonávání transmisivního charakteru vzdělávání na konstruované poznání. Jedním z rysů transmisivního charakteru vzdělávání je předávání poznatků od učitele k žákům pomocí standardizovaných metod, platných cílů bez možnosti využití vlastních nápadů. Oproti tomu konstruované poznání klade důraz na individualitu žáka, smysluplnost učení, snaží se využívat rozmanité učební strategie, respektování dětského vnímání světa, využívání sebereflexe v procesu učení a spolupráce mezi žáky. V Národním programu rozvoje vzdělávání byly hlavní priority vzdělávání shrnuty do několika bodů, přičemž za zmínku stojí prioritou změny role a profesní perspektivy pedagogických a akademických pracovníků. Proměna profesní role učitele je nedílnou součástí vývoje školství. Učitel se mění na průvodce poskytujícího službu ve vzdělání, které by mělo vést k žákovu uplatnění. Nejde jen o předávání hotových poznatků, ale především o aktivní podněcování žáků k dovednostem učit se, objevovat, kriticky myslet a orientovat se. Učitel by se měl stát osobou, která je empatická a nápomocná při řešení problémů žáka. Proměnit by se měly i jeho metody práce a nástroje k motivaci.

1.3. Role učitele z pohledu rodičů

V letech 1994-2004 byl prováděn výzkum z pohledu české veřejnosti – Jaký by měl být ideální učitel? Z výsledků tohoto výzkumu vyplývá, že učitel by měl být především odborníkem v oboru, který vyučuje. Měl by být vzorem po stránce hodnotové i postoje, vzorem správného chování. Z výzkumu také vyplynulo, že česká veřejnost považuje za nejméně důležité budování partnerství s rodiči a žáky. Aktuálnější informace, jaký pohled má rodičovská veřejnost na roli učitele přináší výzkum z roku 2017, který byl realizován v rámci projektu Místní akční plán rozvoje vzdělávání na území ORP Český Krumlov. Cílem bylo shromáždit a analyzovat odpovědi žáků a rodičů týkající se představ, jaká má být ideální základní škola a jaký učitel. Z výzkumu bych zde ráda interpretovala pouze výsledky, které se týkají představ rodičů o ideálním učiteli. V největší míře byly zastoupeny odpovědi týkající se učení dětí vzájemné spolupráci a podpoře, pozitivního vztahu k dětem, také toho, aby učitel dokázal objevit a podpořit silné stránky jejich dítěte, respektoval dítě takové, jaké je. Jen velmi malé procento rodičů uvedlo, že by měl učitel vyžadovat přísnou kázeň nebo také že by znalosti jejich dětí měly být ověřovány častými prověrkami a zkouškami.

2. Profesní identita učitele

Výsledkem sebereflexe a tvorby našeho vědomého jednání je identita. Identitu můžeme vnímat jako porozumění tomu, kdo jsme nebo co si myslíme, že jsou druzí lidé. Identitu může jedinec pojmout zprostředkovaně nebo ve svém jednání. Nahlížet na sebe může sám nebo prostřednictvím druhých. Učitelé o sobě získávají informace skrze sebe samotné a svou vlastní sebereflexí, přes své kolegy a žáky. Implicitní procesy hrají důležitou roli při utváření identity budoucích učitelů. Naplnění sebepojetí učitele se děje explicitně, tedy vědomě a implicitně – nevědomě. Utváření učitelovy identity je postupný proces.

Důležitou roli při utváření identity hraje pojetí výuky, které probíhá ve třech fázích. První fází je tzv. startovací identita, charakteristická pro počátky učitelství. Při studiu na vysoké škole jsou učitelé vedeni k tomu, aby zjistili svou profesní motivaci, přičemž ta se formuje na základě jejich primárních představ o učitelské profesi, které měli, když byli ještě žáky a studenty. V tuto chvíli je vytvořena prekoncepce, na které je nutné v budoucnu v praxi pracovat. Ve druhé fázi se studenti setkávají s teorií pedagogiky, psychologie a etiky a utvářejí si tzv. časné pojetí výuky. V této fázi jsou studenti vedeni ke strukturalizaci vlastního pojetí výuky. Ve třetí fázi student vytváří uvědomované koncepce pojetí výuky. Na základě svých dosavadních učitelských zkušeností, které získá reflexí, je implicitní část zahrnuta v koncepci pojetí výuky.

Pojetí výuky je i po dokončení studia dále upravováno na základě učitelovy pedagogické praxe a dalších zkušeností, které získá svou sebereflexí. V přípravě učitele jsou důležité implicitní znalosti, do kterých se prolínají osobnostní dispozice jako jsou emoce, postoje, zásady nebo motivace. Osobnostní předpoklady a nároky spjaté s výkonem určují jeho kvalitu. Osobnost učitele se formuje aktivní interakcí subjektu s konkrétním sociálním prostředím v procesu společenské praxe. H. Hutly (2008) analyzovala výsledky svého výzkumu a dospěla k profesní koncepci kompetencí, ke které by měla pregraduální příprava budoucích učitelů spět. Dle jejího názoru je možné považovat tuto koncepci za základ profesní identity učitele.

„Začínající učitel by měl:

- být dobře připraven k odpovědnosti za plánování a organizaci dění ve třídě,
- mít dobrý profesní znalostní a dovednostní základ a měl by ho umět využívat k usnadnění (facilitaci) učení žáka,
- umět využívat metody kontroly a vhodné strategie vedení žáků v procesu učení,
- dokázat vytvořit tvořivou sociální atmosféru a být schopen efektivní komunikace i s partnery školy,
- být připraven udržet si profesionální image, tzn. profesionálně se rozvíjet a odpovídajícím způsobem se chovat a vystupovat,
- být schopen sebeuvědomění a sebehodnocení, a to i prostřednictvím druhých, např. kolegů učitelů.“¹

2.1. Zlomové události při vytváření profesní identity učitele

Na pojem zlomové události při vytváření profesní identity učitele odkazuje výzkum v odborném článku od Romana Švaříčka v časopisu PEDAGOGIKA.SK. Na zlomové události je pohlíženo rekonstrukcí procesu budování profesní identity z vyprávění učitelů. Z nich byly rozebrány krátké příběhy, kde učitelé selhali, kde se jim práce nezdařila, byli neúspěšní. Tyto krátké příběhy, které odbíhají od hlavního děje, jsou samostatnou složkou vyprávění a je nazývána zlomová událost. Na tyto události jsou vázána důležitá životní rozhodnutí, která jedince ovlivňují pozitivně nebo negativně. Pokud se jedinec nerozhodne správně a je ovlivněn negativním dopadem, znamená to pro něj krok zpět.

Zlomovou událost nemůže jedinec naplánovat ani nijak ovlivnit, i přesto jsou klíčové v socializaci učitele do profese. Oproti tomu zlomové akce jsou plánované a záměrné a mají dopad na žáka, učitele nebo celou školu jako zlomová událost. Zlomovou akcí může například být ekologický školní projekt. Zlomovou událost nemůžeme určit dopředu, můžeme ji

¹ DYTRTOVÁ, Radmila a Marie KRHUTOVÁ. *Učitel: příprava na profesi*. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2863-6.

identifikovat jen zpětně. Jako zlomovou událost ji můžeme označit podle toho, jak moc jedince ovlivní.

Výzkum se zaměřuje na učitele experty, kteří se jimi stali i přes dílčí neúspěchy, které ve svých vyprávění popisují. „Zlomové události mají vždy tyto čtyři části: neúspěšné jednání, reflexe problému, poučení a změna jednání.“²

2.2. Šok z praxe

Za zlomovou událost můžeme považovat šok z praxe. Studenti učitelství přicházejí do praxe se svými idealistickými vizemi, které si přinášejí z přípravy na výkon této profese. Střet nastává, když se setkají s nepříznivou situací uvnitř třídy. Začínající učitelé ve výzkumu R. Švaříčka (Zlomové události při vytváření profesní identity učitele, 2011) poukazují na své neúspěchy, se kterými bojovali při nástupu do praxe. Jednalo se především o nekázeň ve třídě, problémy se správnou motivací žáků nebo o to, jakým způsobem ohodnotit jejich práci. Zkušenosti zkoumaných učitelů se lišily, přesto u všech zazněl společný důvod, proč zažili šok z praxe – nekvalitní pregraduální příprava. Badatelská interpretace poukazuje na to, že nemusí jít o nekvalitní pregraduální přípravu, ale neidentifikaci jedince s profesní identitou učitele. Je to způsobeno tím, že studenti učitelství nejsou při své pregraduální přípravě ztotožnění s profesí učitele a po studiu nemají v plánu stát se učitelem.

2.3. Badatelská a učitelská interpretace

Badatelská interpretace dále poukazuje na skutečnost, že jsou nejvíce ovlivněni vlastní zkušeností z období, kdy byli žáky či studenty základních a středních škol. Pokud student nerozvíjí své psychologické a teoretické znalosti, může být ovlivněn svými idealistickými představami z minulosti. Badatelská interpretace upozorňuje na to, že aby se jedinec stal dobrým učitelem, musí přijmout profesní identitu učitele včetně odpovědnosti, která z toho

² ŠVAŘÍČEK, ROMAN. Zlomové události při vytváření profesní identity učitele. *Pedagogika*. sk. 2011, roč. 2, č. 4, s. 247-274. ISSN 1338-0982. Dostupné na: <https://www.casopispedagogika.sk/studie/svaricek-roman-zlomove-udalosti-pri-vytvareni-profesni-identity-ucitele.html> [cit. 2023-01-15].

plyne. Oproti tomu učitelská interpretace je pro začínající učitele významná tím, že učitel dokáže rozpoznat problém a snaží se nalézt řešení.

2.4. Neprofesionální učitel

Neprofesionální učitel i učitelé v praxi se shodovali na tom, že nejdůležitějším úkolem je předat žákům co nejvíce znalostí. Opakovaně však zažívali při plnění kurikulárních plánů neúspěch. Učitelé začínají být úspěšní až ve chvíli, kdy přijmou, že nebudou schopni plnit všechny požadavky. Nestanou se profesionálními učiteli, kteří budou technicky plnit kurikulární požadavky, ale stávají se humanisty a praktiky. Neprofesionálním učitelem se nazývají sami učitelé, ale to neznamená, že jimi jsou. Zlomovou událostí je v tomto případě chvíle, kdy se učitelé snaží přijmout určitou profesní identitu, kterou odmítají, jelikož si myslí, že nebudou profesionálními učiteli.

2.5. Skupinová identita

Učitelé se kolem třetího roku své praxe setkávají s nepatrným neúspěchem při snaze ovlivňovat chod třídy mimo školu. Často se to také děje, když se učitelé snaží ovlivnit chod školy. Ke střetům může docházet mezi „aktivními“ a „pasivními“ učiteli. I když se někdy „aktivnímu“ učiteli podaří prosadit svůj nápad, je poté ve střetu s vedením školy či jinými učiteli a považuje svůj počín také za neúspěch. Jakmile poznají prostředí školy, začnou pracovat s různými skupinami učitelů a dokáží se zájmy těchto skupin pracovat. Pocit uspokojení pak vyvolává sociální a profesní identita. Skupinová identita je dána uvědoměním si, do které skupiny patří, také soupeřením skupin mezi sebou nebo nečekanými událostmi, kterými je skupina ohrožena. V tu chvíli narůstá ve skupině solidarita, čímž se skupinová identita liší od osobní či připsané.

2.6. Verbální distancování

Začínající učitel se přidává ke skupině učitelů dle jejich ideologických stanovisek, které pozná během svého působení na škole. Na základě pozitivního i negativního vymezování vůči vlastní či jiné skupině posiluje učitel svou profesní identitu. Jednou ze strategií budování profesní identity je verbální distancování. U začínajících učitelů můžeme o verbálním

distancování hovořit, když se vymezují vůči určitým charakteristickým skupinám, přičemž tak mohou činit vůči skupině negativní nebo naopak vůči ideálu.

3. Utváření osobnosti učitele

Abychom lépe porozuměli vývoji učitele, musíme ho poznat také jako osobnost, a zároveň také poznat prostředí, ve kterém působí. Osobnost učitele je jedním z klíčových faktorů ovlivňujících profesní vývoj a efektivitu jeho práce. „Ve shodě s V. Mikšíkem (2007) se dá chápat psychika osobnosti jako dynamický interakční systém, nástroj realizace životní existence v daných podmínkách. Podstatné je, že se jedná o systém otevřený regulační spojený s autoregulací, determinovaný dynamickými vztahy vnitřních předpokladů a vnějších podmínek utváření a projevů osobnosti jako svérázné individuality, kterou osobnost učitele bez sporu je.“³

3.1. Normativní a analytický přístup

Pedeutologie rozlišuje dva přístupy při bádání o osobnosti učitele – normativní a analytický. První zmíněný má za úkol určit, jaká by měla být osobnost učitele, aby byl úspěšný. Deduktivní metoda u tohoto přístupu stanovuje ideální vzor učitele, kterému by se měl učitel přiblížit. Analytický přístup zjišťuje, jací učitele jsou, jaké mají vlastnosti. V tomto přístupu je využívána induktivní metoda, která spočívá především v analýze výpovědí žáků o učitelích či sebereflexe učitelů. V interakčních souvislostech a v prostředí, kde učitel působí, se může osobnost učitele nejlépe projevit. Jako nejjednodušší způsob se může zdát pozorování učitele v jeho pracovním prostředí, přičemž by se měla sledovat především psychická odolnost, adaptabilita a adjustabilita, schopnost osvojovat si nové poznatky sociální empatií a komunikativnost.

³ DYTRTOVÁ, Radmila a Marie KRHUTOVÁ. *Učitel: příprava na profesi*. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2863-6.

3.2. Učitel-odborník

Budoucí učitel by měl být především učitel – odborník, který dokáže vnímat potřeby žáků, formovat jejich osobnost a rozvíjet jejich schopnosti. Učitel by neměl být vnímán jako řemeslník, který vytváří produkt, ale jako odborník ve výchově, který je zodpovědný za humanitu budoucího člověka. Důležitou roli zde hraje pedagogický optimismus, což je chápáno jako kladné přijetí vzdělaného vzdělavatelem. Důležitým nástrojem vzájemné komunikace ve škole je empatie. Významné schopnosti učitele, které můžeme dále uvést, jsou sebeuvědomění, sociální citění či sebeovládání. Pedagog by měl být schopen udržet příznivé klima ve třídě, dokázat řešit spory, být přátelský a chápavý. Na atmosféru ve třídě působí učitelova psychika (temperament nebo odolnost vůči frustraci). Učitel, který je agresivní, přehnaně aktivní, neklidný, bojácný, nepřipravený, málo přesvědčivý, nemotivující v dostatečné míře žáky, nezúčastněný má negativní vliv na třídní atmosféru. Každá osobnost, která funguje v sociálním prostředí, by se měla snažit o sebekritiku, sebepoznání a o účinné a pozitivní vnímání reality. Motivujícím činitelem výchovně – vzdělávacího procesu je dle poznatků z pedagogické psychologie osobnost učitele.

4. Vývoj učitele

Abychom mohli správně přispět k zefektivnění učitelovy práce, je žádoucí porozumět vývojovým fázím učitele. Definice pojmu vývoj učitele není jednoznačná. V obecné rovině můžeme vývoj učitele chápat jako určité změny v čase, mohou v něm být zahrnuty pozitivní i negativní změny, kterými učitel v průběhu času prochází. Pod změnami si můžeme představit subjektivní vnímání různých událostí v jeho pracovním a osobním životě. Rozvoj učitele je spíše spojován s rozvojem jeho znalostí a dovedností ve smyslu zlepšování a zdokonalování se.

4.1. Vývoj učitele v užším a širším pojetí

Je možné rozlišovat vývoj učitele v užším a širším pojetí. V užším pojetí se zaměřujeme na profesní vývoj pedagoga. Zkoumán je vývoj jeho znalostí, schopností a dovedností. Do užšího vývoje lze zařadit i psychologické pojetí, které vychází z obecnějších vývojových fází jedinců. Tomuto tématu se věnuje sociální nebo vývojová psychologie zaměřená na profesi učitelů. V širším pojetí vývoje učitele se dávají do souvislosti vlivy, které nemají souvislost se školním prostředím či výukou, v potaz jsou brány všechny faktory, které učitelé ovlivňují. Není

kladen důraz pouze na profesní vývoj pedagoga, ale také na osobní, tedy na učitele jako člověka. Učitelův osobní život, vliv společnosti, sociálních skupin, tedy faktory mimo školní prostředí, můžeme považovat za stejně důležité. Širší pojetí je založeno převážně na kvalitativních výzkumech (tzv. životních příbězích učitelů), které komplexněji zachycují vývoj učitele.

4.2. Změny ve vývoji učitele

Pokud se budeme věnovat změně jako takové, je nutné si ujasnit, co tento pojem znamená. Změna učitelova vývoje závisí na předchozích zkušenostech, sociálních podmínkách, jeho schopnostech a institucionální podpoře. Tato změna je nepředvídatelná a složitá. Změny u učitelů přicházejí neustále v závislosti na různých okolnostech. Může se jednat o účast na konferenci či semináři, příchod nových studentů nebo diskuse s kolegy. „Obecně lze pouze formulovat tři zdroje, z nichž mohou změny učitelů vycházet: 1) záměrné i přirozené změny, odvíjející se od životních situací, osobnosti a prožitků jedince; 2) změny, odrážející fázi vývoje a 3) změny, vycházející z formálního vzdělávání učitelů.“⁴ Guskey (2002) prezentuje názor, že je žádoucí dosáhnout některých změn v profesním vývoji učitelů. Uvádí, že jde o změny učitelových praktik ve třídě, o změnu názorů a postojů a o zlepšení žakovských výsledků. Původem změn jsou učitelovy konkrétní zkušenosti.

4.3. Užší psychologická pojetí

Ve výzkumech se často aplikují obecná vývojová stádia jedince na vývoj učitele. Můžeme se setkat s aplikací na kognitivní vývoj (teorie Jeana Piageta). Učitelovo myšlení, tvorba a změny v kognitivních strukturách ve spojitosti s různými hledisky učitelské profese bývá považován za důležitý faktor, který ovlivňuje vývoj učitele. Je nereálné, aby se učitel vymanil ze závazku odpovědnosti za morální výchovu dětí. Učitel s nimi tráví mnoho času a svými postoji, názory a chováním je všechny v menší či větší míře ovlivňuje. Psychologické výzkumy by se měly zaměřovat na sledování a formování morálního vývoje studentů i učitelů.

⁴ LUKAS, JOSEF. Vývoj učitele: přehled relevantních teorií a výzkumů (1. část). Pedagogika. 2007, roč. 57, č. 4, s. 364-379. ISSN 2336-2189. Dostupné na: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=1260&lang=cs> [cit. 2023-01-15].

J. Loevingerová interpretuje ve své teorii čtyři stádia, kterými člověk v životě prochází. Jedná se o užší psychologické pojetí. Do první tzv. ochraňující fáze řadíme učitele, kteří jsou impulzivní, soustředí se převážně na sebe, nedokáží kontrolovat své emoce. Druhá fáze se nazývá konformní a v ní učitel chce, aby ho žáci měli rádi, snaží se jim pomáhat. Pokud ho žáci odmítají nebo vůči němu projevují jisté nepřátelství, může to učitele dovést až k frustraci. Třetí fáze je charakteristická spolehlivostí a zaměřeností učitele. Jeho chování je na stavu výkonnostně, je schopný stanovovat si i dlouhodobé cíle. Může se ale stát, že některé cíle jsou příliš idealistické a dovedou učitele k emocionálnímu vyčerpání a frustraci. Poslední, čtvrtou, fází je tzv. fáze autonomní. V této etapě vzrůstá porozumění a tolerance vůči odporujícím si potřebám a úkolům z okolí, které jsou na učitele kladeny. Vnímá širší sociální souvislosti vzdělání a výchovy. Učitel nemusí projít vždy všemi fázemi, může např. ustrnout v první fázi, jelikož nemá správné dispoziční ke vzdělávání a výchově dětí. Učitelé ve vyšších stupních jsou dle výzkumů odolnější vůči stresu, jsou více flexibilní a dokáží se lépe přizpůsobit měnícím se podmínkám. Ve výuce budou efektivnější.

Jiný výzkum, který provedli J. Mareš a P. Gavora (Pedagogika, 2004) se zabýval tím, jak se během učitelovy kariéry mění jeho interakční styl. Jejich výzkum přinesl závěr, že je rozdíl mezi vývojem dimenze učitelova vlivu a dimenzí „blízkosti“ k žákům. Při vývoji dimenze vlivu dochází ve vnímání žáků a učitelů k růstu dominantnosti od začátku jeho kariéry směrem k pomyslnému ideálu. Na začátku pracovní kariéry je dominantnost učitele spíše malá, a to především proto, že učitelé nemají skoro žádné zkušenosti s vedením druhých lidí. Pozici autority ve třídě si musí během své pedagogické praxe vybudovat. Největší nárůst učitelovy dominance je v prvních deseti letech a poté se ustálí. U učitelova interakčního stylu v dimenzi „blízkosti“ je to naopak. Vstřícnost učitele je náchylná ke snižování v návaznosti na délce praxe. Mladí učitelé přicházejí s vysoce nastaveným ideálem chování (pomáhající, chápající, přátelský), ale postupem času se od tohoto ideálu vzdalují a zájem o žáky se snižuje. Možným důvodem může být to, že se začínají „vzdalovat“ od žáků (věkem), ale i narůstající dominantnost, která s sebou může přinášet nespokojenost se žáky, netrpělivost nebo únavu. Z výsledků výzkumu vyplývá, že dominantnost učitele vede k vyšší úspěšnosti žáků a vstřícnost má vliv na emocionálního vývoj. Prokazatelně nejlepších výsledků dosahují učitelé v období jejich desetileté praxe.

5. Začínající učitel

Vymezení pojmu začínající učitel může být trochu problematické, záleží především na tom, z jakého pohledu na tento pojem nahlíží. Definice se nabízí z legislativního hlediska - zákon o pedagogických pracovnících 563/2004 Sb. definuje učitele jako pracovníka, který má vysokoškolské vzdělání, které je v zákoně dále definováno. V reálné praxi se však setkáváme i s učiteli, kteří nemají příslušné vzdělání, a i přes to jsou považováni za řádné učitele. Dále můžeme na definici pohlížet z hlediska pedagogicko-psychologické. Jedná se především o adaptaci začínajících učitelů a problémy a potřeby s tím spojené. Adaptace učitele v prostředí školy jako organizace je dalším hlediskem – manažersko-organizační.

Jako nejvhodnější se jeví definice začínajícího učitele dle Pedagogického slovníku. „Učitel, který má příslušné vysokoškolské vzdělání a pedagogickou způsobilost, chybí mu však pedagogická zkušenost, je na začátku své profesní dráhy. Časové rozmezí „začátečnictví“ nelze přesně vymezit, neboť závisí na typu školy, aprobaci, výši úvazku, individuálních zkušenostech učitele; obvykle se stanovuje na období prvních 5 let profesní praxe. K problémům začínajícího učitele patří: od prvních dnů vykonává své povinnosti v plné šíři, potřebuje systematickou radu a pomoc, je pověřován i činnostmi, na něž nebyl připravován (výuka neaprobovaných předmětů), mívá problémy s ubytováním, dojížděním apod.“⁵ V prvních třech letech mluvíme o období objevování a náslechu. V následujících třech letech jde o období stabilizace, upevnění didaktických postupů. Na základě výzkumu bylo období začínajícího učitele stanoveno na pět let praxe. Shrnutí toho, kdo je začínajícím učitelem poskytuje autorka knihy *Začínající učitel: jeho potřeby a uvádění do praxe*, PhDr. Miluše Vítečková, Ph.D. „Jde o učitele v adaptačním období, které definujeme jako období začátku profesní dráhy učitele, jako dobu, kdy je učitelu poskytována podpora vedením školy, nebo v případě neexistence podpory jako dobu, kdy se učitel adaptuje na nové prostředí.“⁶

⁵ PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.

⁶ VÍTEČKOVÁ, Miluše. *Začínající učitel: jeho potřeby a uvádění do praxe*. Brno: Paido, 2018. ISBN 978-80-7315-269-7.

6. Profesní rozvoj začínajícího učitele

Profesní rozvoj učitele je často chybně vykládán jako kariérní rozvoj. Pod profesní rozvoj můžeme zahrnout všechno, čím učitel rozvíjí své schopnosti, znalosti a další dispozice k profesi. Konkrétně si pod profesním rozvojem můžeme představit kurzy, školení, samostudium, semináře rozvíjející jeho schopnosti. Tento proces je celoživotní a je rozdělen do několika fází. První fází je vysokoškolské studium, v té učitelé získávají potřebnou kvalifikaci k vykonávání profese. Druhá fáze je adaptační, kdy začínající učitelé nastupují do praxe. Ve stylu kontinuálního vzdělávání je poslední třetí fází praxe. Učitel se snaží postupně docílit vlastního pojetí výuky, které se během jeho praxe mění. Nejvýraznější změny v pojetí výuky nastávají v adaptačním období, kdy hledá, jaké by mělo pojetí výuky být. Někteří učitelé mají pocit, že jejich pojetí výuky je již optimální a někteří to své ještě upravují a dotvářejí. V procesu utváření pedagogických dovedností hraje důležitou roli experimentování učitele, součástí jsou i problémové situace do kterých se učitel dostává. Problémové situace může vyřešit jen tehdy, kdy je schopen sebereflexe. Uvědomuje si, jak se v danou chvíli zachoval, jakým způsobem komunikoval s žáky. Tyto situace dokáže zpětně analyzovat. Jedná se o neukončený proces, přičemž pedagogické zkušenosti ovlivňují i zkušenosti učitele. Začínající učitel si musí postupně osvojovat tuto celou strukturu kompetencí.

7. Kompetence začínajícího učitele

Soubor znalostí, schopností, postojů, povahových rysů, dovedností a zkušeností nazýváme kompetence pracovníka. O kompetencích učitele lze uvažovat ve dvou rovinách – psychologické, která zahrnuje osobnost učitele a v druhé rovině praxeologické, která zahrnuje profesní připravenost. U budování kompetencí učitele bychom měli reagovat na měnící se podmínky v souvislosti s pojetím učitelské profese. Kompetence, které jsou požadavkem pro práci učitele, jsou stanoveny v profilu absolventa učitelského studia. Jedná se o standardní normu kvality učitele. V minulosti byly snahy o nastavení kritérií kvality učitele, za zmínku stojí rezortní výzkum MŠMT Podpora práce učitelů (2000-2001). Ve výzkumu se řešily tyto oblasti: zdokonalování přípravného vzdělávání učitelů, kvalifikační předpoklady pro nové role učitelů, další vzdělávání učitelů se zřetelem k jejich rolím a funkcím. Výsledkem výzkumu byl zpracovaný návrh na profesní standard a kompetence jednotlivých kategorií učitelů. Tento výzkum nebyl uveden do praxe. Další snaha o nastavení profesního standardu učitele proběhla

v roce 2004 – MŠMT stanovilo odborný sbor, který měl vytvořit minimální standardy učitelství. MŠMT v roce 2008 zveřejnilo rámcový dokument Standard kvality profese učitele, ale v roce 2009 tuto práci ukončilo. Profesionálním standardem se dále zabýval projekt MŠMT Cesta ke kvalitě (2012), také národní projekt Kariérní systém (2012-2015), který ale nedostal podporu z Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky. Jiná podoba návrhu kariérního systému nebyla v roce 2017 schválena Senátem. Autoři v odborné literatuře nezpochybňují důležitost odborných kompetencí, ale nemělo by se zapomínat na „lidský faktor“. Kompetence jsou velmi různorodé. Pro učitele je přínosné vymezit rámcové kompetence, ale nezapomínat při jejich naplňování na reálné podmínky.

7.1. Profil absolventa

Kompetence neboli způsobilost k výkonu učitelské profese jsou uvedeny v profilu absolventa učitelství a korespondují se skladbou předmětů ve studijních programech. Jedná se konkrétně o tyto kompetence:

7.2. Kompetence předmětová (oborová)

Z aprobačního oboru má student osvojeny poznatky v rozsahu, který odpovídá ZŠ nebo SŠ. Dokáže transformovat vědní poznatky do obsahu vyučovacího předmětu, propojovat mezioborové poznatky, je schopen vyhledat a zpracovat informace. Tyto kompetence si osvojuje v těchto studijních disciplínách – obecná didaktika, oborová didaktika, pedagogická psychologie, informační technologie a aprobační obory.

7.3. Kompetence didaktická a psychodidaktická

Absolvent dokáže propojovat psychologické a sociální aspekty do vyučovacích strategií. Využívá vhodné vyučovací prostředky, nástroje hodnocení žáků vzhledem k jeho individuálním potřebám, umí využívat informační a komunikační technologie, je schopen podílet se na tvorbě školního vzdělávacího programu. Kompetence didaktické a psychodidaktické si upevňuje v těchto disciplínách – řízená pedagogická praxe, vývojová a pedagogická psychologie, obecná didaktika a oborové didaktiky.

7.4. Kompetence pedagogická

Absolvent ovládá procesy výchovy vzhledem k psychologickým, sociálním a multikulturním aspektům. Rozvíjí individuální kvality žáků, má osvojené znalosti o právech dítěte a respektuje je. Tyto kompetence rozvíjí v disciplínách – psychologie, pedagogika, řízená pedagogická praxe a sociologie výchovy.

7.5. Kompetence sociální, psychosociální a komunikativní

Na základě znalostí sociálních vztahů ve třídě zvládá absolvent využít prostředky k utvoření příznivého pracovního klimatu ve třídě. Zvládá analyzovat příčiny nepříznivého klimatu ve třídě, tyto příčiny odstranit a využít prostředky pro prevenci těchto jevů. Ovládá efektivní způsoby komunikace, které uplatňuje i ve vztahu s rodiči. Studijní disciplíny rozvíjející tyto kompetence jsou sociální pedagogika, sociologie výchovy, sociální a pedagogická komunikace, sociální psychologie, jazykový projev a rétorika.

7.6. Kompetence diagnostické a intervenční

Absolvent dokáže využít diagnostických prostředků, při čemž dokáže zohlednit individuální zvláštnosti žáků. Zvládá pracovat s nadanými žáky, se žáky se specifickými poruchami učení. Zná možnosti prevence sociálně-patologických jevů a dokáže je diagnostikovat ve třídě. Ovládá prostředky k udržení kázně ve třídě a umí vyřešit výchovné problémy žáků. Tyto kompetence si osvojuje v disciplínách – vývojová psychologie, pedagogická diagnostika, biologie dětí a mládeže, speciální pedagogika a patopsychologie.

7.7. Kompetence profesně a osobnostně kultivující

Absolvent studia dokáže působit na formování hodnotových orientací žáků, jeho vědomostní a kulturní rozhled je rozsáhlý. Do své práce je schopen zařadit potřeby a zájmy svých žáků. Má osvojenou profesní etiku učitele. Zvládá spolupráci se svými kolegy a je schopen autoevaluace a sebereflexe. Profesně a osobnostně kultivující kompetence si upevňuje v těchto disciplínách – etika, filozofie výchovy, aprobační obory, řízená pedagogická praxe a společenskovední disciplíny.

8. Pregraduální příprava učitele

Za tvůrce své profesní identity je považován sám student učitelství. Je to hlavní důvod, proč se stává ústředním cílem přípravy studentů podpora v individualizovaném procesu postupného „stávání se učitelem“. „(Strouhal, Kořa 2016) Stále se hledá vhodný model přípravy budoucích učitelů uvnitř nestabilního světa, v němž je velmi obtížné definovat pevné orientace a opěrné body“. Citovaní autoři zmiňují problematickou situaci univerzitního vzdělávání, které se zmítá v technicko-organizačních opatřeních, jež odrážejí vysoké nároky edukace a aktuální výchovná témata školního prostředí vyplývající z hektického tempa společenských proměn.“⁷ Jiní autoři odkazují (Vašutová, 2004) na rozpory přípravy vzdělávání učitelské profese. Například jako jeden z rozporů uvádějí pojetí přípravného vzdělávání pro potřeby reálného výkonu učitelské praxe. V oblasti výuky, která není příkladná, ale modelová, v oblasti kvality uchazečů o studium, a to ve smyslu, že se neposuzují osobnostní předpoklady, volba studia učitelství je často brána uchazeči jako náhradní možnost, a v takovém případě je pak jejich motivace ke studiu nízká. Dalším rozporem, který uvádějí, je nevhodné uspořádání řešení pregraduálního a dalšího vzdělávání učitelů. Dle V. Spilkové (2006) by měly pedagogické fakulty překonat transmisivní metody výuky, kdy jsou poznatky předávány formou definic, hotových poznatků a abstraktních teorií, které nejsou provázány se školní praxí a vlastními zkušenostmi. Někteří autoři poukazují i na to, že studenty učí i ti, kteří na konkrétních školách dříve neučili.

8.1. Propojení teorie s praxí

Diskutovaným tématem je propojení teorie s praxí. Často uváděným důvodem nedostatečných kvalit absolventů učitelských oborů je nadbytek teoretických poznatků a neuspokojivý prostor pro výkon praxe. Tyto názory zaznívají především od začínajících učitelů, ale také od zaměstnavatelů. Právě zaměstnavatelé preferují prakticky zaměřenou přípravu učitelů na rozdíl od vzdělavatelů učitelů, kteří vyžadují zakademičtění přípravy. Praxe významně ovlivňuje sebepojetí budoucích učitelů. Díky praxi dochází ke zlepšování jejich

⁷ VÍTEČKOVÁ, Miluše. *Začínající učitel: jeho potřeby a uvádění do praxe*. Brno: Paido, 2018. ISBN 978-80-7315-269-7.

komunikačních dovedností, rozvoji specifických dovedností, schopnosti empatie a profesionálního odstupu. Studenti rozvíjí také mnoho svých osobních vlastností (tolerantnost, rozhodnost aj.), zvyšuje se frustrační tolerance. U studentů můžeme pozorovat vytváření skrytých znalostí, reflexi a sdílení zkušeností s provázejícím učitelem. V tomto směru lze oponovat pouze tím, že bude-li mít student nedostatečnou poznatkovou výbavu nebo malé zkušenosti, reflexe se stane neúčinnou.

Někteří autoři také uvádějí (Kalhous, Horák 1996), že praxe může být vnímána jako prevence „šoku z reality“. O délce praxe by se mohlo diskutovat. Pro úspěšné studium je nutné neustálé a funkční propojování teorie s praxí. V současnosti převládá stav, kdy teorie a praxe jdou spíše „vedle sebe“ než aby se tyto dvě linie propojily. Pro vstup do praxe je samozřejmě důležité, aby byli studenti vybaveni teoretickými znalostmi, na jejich základě si mohou uvědomit subjektivitu svých názorů na pedagogické situace a pojmenovat pedagogickou realitu. Při získávání svých odborných znalostí si vytváří prekoncepty svého pedagogického působení. Poté přichází praktická zkušenost, která tyto prekoncepty potvrdí nebo dojde ke konfliktu. Nelze říci, že je možné, aby byla výuka pouze teoretická, vstup do praxe bývá poté provázen „šokem z praxe“. Na druhou stranu nemůže být výuka čistě praktická, protože by mohlo docházet k pouhému napodobování a stagnaci.

O propojení teorie s praxí píše ve své práci i F. A. J. Korhagen (2001), který poukazuje na to, že by se měla učitelská příprava postavit na realistický základ a propojit teorii s praxí. Dále připomíná, že je nutné respektovat, že v učitelské profesi zastávají významnou roli také city a emoce. Učitel by se měl mimo teoretických znalostí naučit také zvládat situace, ve kterých uplatní své postoje a hodnotovou orientaci. Z těchto skutečností autor vyvozuje závěr o důležitosti učitelovy reflexe a sebereflexe a nezbytnosti překonat jednostranný transfer hotových teoretických poznatků k učícímu se subjektu opačným postupem, při němž si učící se subjekt sám vytváří poznání a sám usiluje o zvládnutí poznatků. Jak již bylo zmíněno výše, i F. A. J. Korhagen píše o budování svých vědomostí na základě percepce. Tento proces je označován jako tzv. situační poznávání. Budoucí učitel by měl zažít různé situace, ze kterých by poté pod vedením odborníka reflektoval své zkušenosti a na jejich základě dospěl k teoretickým znalostem.

Při propojování teorie s praxí by se měla brát v potaz i organizační stránka, jako příklad lze uvést orientaci celé fakulty na přípravu učitelů, konstituování fakultních škol nebo zřízení učitelského studia na fakultě. Vyučující oborových didaktik by měli být v kontaktu s fakultními učiteli. Na některých fakultách jsou využívány k praxi cvičné školy (školy, kde studenti vykonávají svou praxi a osvojují si zde své učitelské dovednosti), kde jsou pod vedením cvičného učitele. Pochopitelně se otevírá diskuze nad tím, jaký by měl být cvičný učitel. Předpokládáme, že si pod pojmem cvičného učitele představujeme experta ve svém oboru. Kdo je učitel – expert a kdy se jím stává? „Dnes je odborník (expert) chápán jako člověk, který díky svému vzdělání a zkušenosti dokáže dělat věci, které my ostatní lidé neumíme, nebo je dělá spolehlivěji a efektivněji (Waterman, 1986, 1989).“⁸ Učitelem expertem označuje literatura učitele po pěti letech praxe. Avšak je třeba zmínit, že někteří učitelé se experty nestanou ani po celoživotním úsilí, nikdy nedosáhnou kvalit jako jiní učitelé, protože nedokážou dělat to, co ostatní dělají běžně. Na základě tréninku ovládají, mnohdy i automaticky, soubor znalostí a dovedností, který přesahuje znalosti a dovednosti neodborné veřejnosti. Ideální by tedy bylo, kdyby cvičný učitel byl vzorem pro studenty učitelství, měl by disponovat větší profesionalitou, většími kompetencemi a zkušenostmi. Ne vždy se setkáváme s cvičnými učiteli – experty. Důvodů může být několik – počet studentů převyšuje počet cvičných učitelů, někteří učitelé nechtějí spolupracovat se studenty, vyšší věk cvičitelů – unavenost z většího množství práce nebo také finanční ohodnocení cvičných učitelů. Jsou případy, kdy cvičný učitel není na úrovni, na jaké by ideálně pro studenty měl být, i přes to je však potřeba ocenit, že jsou učitelé, kteří studenty chtějí vést a plně se jim věnují.

9. Typologie učitele

Typologie učitele nám primárně slouží k popisu a schematizování profesní stránky učitele. Do typologie učitele zařazujeme jeho postoje, vztah učitele k žákům, jeho pojetí výuky apod. Můžeme tedy říci, že typologie učitele je jakési hledání ideálního modelu osobnosti učitele. Typologie je rozdělena do určitých charakteristik, ale učitel nemusí být typologicky zcela vyhraněný a do určitého typu je zařazen spíše podle převažujících vlastností. V popisu

⁸ KALHOUS, Zdeněk. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-253-x.

dominantních vlastností, které by měl úspěšný učitel mít, můžeme uvést suverenitu, flexibilitu, organizační schopnosti, radost z práce a osobní nadšení, odolnost vůči stresu, empatii, verbální předpoklady, smysl pro spravedlnost, vyrovnanost, emocionální zralost, spolehlivost, dodržování etických standardů, inteligenci, tvořivost, příjemný zevnějšek a posouzení vlastní práce. Z hlediska jejich reagování uvádějí autoři C. Henning a G. Keller (1996) re-aktivní a pro-aktivní životní postoj při výzkumech stresu u učitelů. Uvádějí, že pedagogický optimismus ovlivňuje reakce učitelů v zátěžových situacích při jejich práci. V odborné literatuře se setkáváme s typologií, která je založena na rozsahu upřednostnění akceptace učiva nebo žáka a jeho rozvoje.

9.1. Struktura osobnosti učitele

Z hlediska zaměření osobnosti učitele dělíme pedagogy na dva typy – logotropa a paidotropa. Logotrop se orientuje spíše na vyučovaný předmět, je dobrým metodikem a dokáže zaujmout žáky pro svůj obor. Rád využívá prezentace, práci s interaktivní tabulí. U paidotropa převažuje zájem o osobnost, zájmy a individuální problémy žáka. Jedná se většinou o učitele na 1. stupni základních škol. Na vyšším stupni škol může tento postoj vést k nesrozumitelným výkladům s malým zájmem o svůj obor. Tento nezájem může vést k tomu, že ho začnou také žáci napodobovat. K typu paidotropa má v současné době blízko definice tzv. globálního učitele podle R. Kohoutka. „Globální učitel např. respektuje práva druhých a snaží se ve třídě rozložit moc a odpovědnost za rozhodování a přijaté rozhodnutí, vytváří atmosféru vzájemné důvěry, zdravého sebevědomí, individuální a skupinové disciplíny. Zavádí demokratické metody rozhodování a vede k respektování lidských práv. Klade důraz na rovnoměrný rozvoj všech složek osobnosti, ne pouze na získávání vědomostí, ale i na rozvoj složky citové a sociální. Přistupuje navíc k řešení problémů z celosvětového hlediska“⁹

⁹ HOLEČEK, Václav. *Psychologie v učitelské praxi*. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3704-1.

9.2. Typologie učitelů

Typologie učitele může být rozdělena dále podle pedagogického postupu učitele a z tohoto hlediska jsou v ní popsány tři typ učitelů. První je vědecko-systematický typ učitele, který klade důraz na postupy ve vyučovací hodině a u žáků rozvíjí logické myšlení. Druhý typ je umělecký. Učitel má ve velké míře rozvinutou představivost a disponuje názorným myšlením, děti jsou pro něj inspirace. Poslední je praktický typ, kam se řadí manuálně zruční učitelé s organizačními schopnostmi. U dětí rozvíjí názorně-praktické myšlení.

Dále můžeme popsat typologii učitelů podle převažujícího stylu vedení a vztahu k žákům. Autokratický typ – učitel má vysoké nároky na své žáky, vyžaduje kázeň, pozorovat můžeme přehnanou přísnost a nerespektování názorů žáků. Liberální typ – učitel toleruje volnost, na žáky má nízké nároky, může mít problémy s kázní žáků. Demokratický typ – tento typ učitele je laskavý, respektuje názory žáků, přijímá kritiku, s žáky spolupracuje, jeho požadavky jsou přiměřeně náročné, je důsledný. Tento učitel by měl dosahovat optimálních výsledků.

Vlastnosti nervové soustavy jsou dalším kritériem k typologii učitelů. Jedná se o čtyři typy učitelů – sangvinik, choleric, flegmatik a melancholik. U tohoto rozdělení upozorňuje V. Holeček (2014) na fakt, že v obecném povědomí jsou u těchto typů častěji uváděny jejich záporné vlastnosti. Nejčastěji u cholerika a flegmatika, ale tyto typy mají z psychologického hlediska i mnoho kladných vlastností, které můžeme u učitelů ocenit. V pedagogické praxi jde například u cholerika o jeho pracovitost, ze všech typů učitelů je nejpracovitější, a u flegmatika lze vyzdvihnout vlastnosti jako jsou vytrvalost a trpělivost. Naopak sangvinik je veřejností chápán jako jednostranně kladný typ, který má jen kladné vlastnosti, avšak i jemu lze přiřadit záporné vlastnosti, které se pro roli učitele nehodí. Je to např. nevytrvalost, lehkomyšlnost, nedůslednost či povrchnost. Málokdy se najde vyhraněný typ učitele, často se skládá z dvou či tří typů, které u jedince převládají. Je složité určit, který typ by byl pro povolání učitele tím nejvhodnějším. Pedagog se ve škole setkává s různými situacemi, na které je nutné reagovat různými způsoby. Pro organizaci je nejvhodnější choleric, jak jsme uváděli výše, je velmi pracovitý a aktivní. Flegmatik by byl nejvhodnější při nekázní ve třídě a roli třídního učitele by se svými kladnými vlastnostmi zvládal nejlépe sangvinik. Typologie, kdy dělíme učitele na

logotropy a paidotropy či typologie podle převažujícího stylu vedení a vztahu k žákům jsou považovány za překonané. Je to z důvodů změn, které nastaly v učitelských rolích.

J. Prokop (2002) rozděluje učitele na tradicionalisty a chameleony. Tradicionalista má podle něho negativní postoj ke školské reformě, protože jakékoliv reformy narušují jeho neměnné pořádky. Tento typ učitele je k těmto změnám nepřizpůsobivý. Důvodem, proč se nechce vzdát svých postupů, může být také přesvědčení, že jeho postupy jsou ověřené a není nutné na nich nic měnit. Jsou-li vedením školy požadovány nějaké změny, přistupuje k nim neochotně a velmi pomalu. Učitel chameleon přistupuje ke změnám dvojstraně. Změny přijímá jen „na oko“, ale přistupuje k nim rezervovaně. O změnách si myslí, že nepřinesou nic nového. J. Prokop zmiňuje i typ učitele – entuziasty, který reformu přijímá a uznává ji, pokud je v souladu s jeho představami, což bývá výjimečně.

9.3. Vyučovací styl v souvislosti s osobností učitele

Vyučovací styl učitele je možné posuzovat z několika hledisek – jaké využívá učitel metody, jakým způsobem vnímá žáka, jak chápe výchovně-vzdělávací cíle, jak zná obsah vzdělávání a jaké jsou vztahy mezi žáky a jím samotným. Vyučovací styl učitele se rozděluje do tří kategorií. Manažerským stylem se označuje ten, kdy učitel povzbuzuje žáky k učení, je velice efektivní, systematicky organizuje a předává správnou zpětnou vazbu. Druhý styl se nazývá facilitační. Učitel se zaměřuje na žáky, na vnímání jejich zájmů a jejich individuálních učebních potřeb. Pragmatický styl učitele se zaměřuje na cíle a jejich dosažení včetně jejich aplikace. Důležité jsou i výsledky učení. Závisí na učiteli, který styl učení si vybere a zda ho aplikuje samostatně či jich nakombinuje více.

Začínající učitel nepřichází do praxe ve většině případů s vyhraněným učebním stylem. Inspirací pro učitele začátečníka mohou být učitelé, kteří mají již vyhraněný učební styl. Pedagogický slovník charakterizuje učební styl učitele takto: „Svébytný postup, jímž učitel vyučuje, soubor činností, které učitel jako jedinec uplatňuje ve vyučování. Učitel používá vyučovací styl ve většině situací pedagogického typu, pravděpodobně nezávisle na tématu, na třídě apod. Vyučovací styl vzniká z učitelových předpokladů pro pedagogickou činnost,

rozvíjí se spolupůsobením vnějších a vnitřních faktorů. Vede k výsledkům určitého typu, ale zabraňuje výsledkům jiných. Je relativně stabilní, obtížně se mění.“¹⁰

Učební styl je promyšlená strategie vytvořená na základě učitelových rozhodnutí. Nejedná se o nahodilé konání činností v návaznosti na okolnosti, které během vyučování přicházejí. Český i zahraniční výzkum přišel s obdobnými závěry kategorizace vyučovacích stylů. Ty se odvíjí od učitelova kognitivního stylu, je pro něj typický a nezaměnitelný.

9.4. Motivace učitele

Stejně jako v Maslowově hierarchii je na vrcholu pyramidy seberealizace, také v učitelské profesi závisí spokojenost na jeho seberealizaci. Každý učitel má samozřejmě potřebu uznání. To mu může poskytnout vedení školy, ze strany žáků a rodičů bohužel tak často nepřichází. Vedení školy by mělo učitele za jeho úspěšnou práci formálně i neformálně ústně pochválit. Pochvala od ředitele školy, ale také od kolegy, může být pro učitele silným motivujícím momentem. Mezi přijímáním odměn a negativních podnětů by měla být rovnováha. Psychologové o této skutečnosti mluví jako o tzv. principu vzájemné výměny odměn a trestů. Pro učitele je odměna nejsilnějším činitelem, jelikož často musí přijímat kritiku ze strany rodičů a každému jedinci jde v životě především o to, aby naplnil potřebu sebeúcty. Lidé, kteří jsou společenšší a empatičtí mají zdravou sebeúctu, která působí na celkovou duševní pohodu. Jedinci mají tendenci o tom, že jejich vlastnosti jsou kladné a jsou i tak hodnoceny od ostatních lidí. Všichni lidé, kteří mají zdravou sebeúctu, vykazují vyšší míru empatie vůči ostatním lidem. A to platí i u učitelů. Pokud bude mít učitel zdravou sebeúctu, bude více empatický ke svým žákům. Na zvyšování sebeúcty se podílejí dva činitelé – prvním je subjektivní nebo objektivní pocit z dobře vykonané práce. Především, pokud musí při plnění svých úkolů překonávat překážky. Druhým činitelem je kladné hodnocení ostatními. Hodnotit učitele může vedení školy, kolegové, žáci, rodiče, inspektoři. Pro učitele má samozřejmě největší význam hodnocení vedením školy.

¹⁰ PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.

9.5. Charakterově volní vlastnosti učitele

Žáci považují u svých učitelů za nejdůležitější jejich charakterové vlastnosti, které ale mají morální význam. Učitelé by měli disponovat zdravou sebedůvěrou, která jim napomáhá k úspěchu řídicího pracovníka. Učitel musí řídit svou třídu, a i když je začínající učitel výborně připraven po stránce didaktické a odborné, pokud nemá zdravou sebedůvěru, odchází ze školství, protože toto nezvládá (problém nekázně). Koncepce vlastního já (selfkoncept) zahrnuje otázky „Kdo jsem?“, ale také „Kým se mohu stát? Jaké jsou moje možnosti?“ Pokud si jedinec dokáže upřímně odpovědět na otázku „Co chci?“, ovlivní to jeho motivaci, sebepojetí a seberealizaci.

Dřívější výzkumy ukazovaly, že sami žáci vyžadovali spíše dominantního učitele, který si dokáže ve třídě udržet kázeň. Z novějších výzkumů vyplývá, že se od tohoto směru odklání, a to v důsledku tlaku na „práva dítěte“, která odmítají autoritativního učitele. I přes to by měl být učitel do jisté míry dominantní, protože submisivní učitelé mívají problémy s kázní. Přiměřeně dominantní učitel se vyznačuje zdravým sebevědomím a vysokými odbornými a metodickými kvalitami, umí se pohotově rozhodovat, řešit výchovné problémy, správně vést a řídit kolektiv. Odborná literatura zmiňuje termín laskavá náročnost učitele. Poukazuje na to, aby byla dominantnost učitele opravdu přiměřená. Příliš dominantní učitelé, kteří kladou na své žáky příliš vysoké nároky, nepříznivě působí na jejich vývoj. Laskavě náročný učitel s žáky spolupracuje a vytváří přátelskou atmosféru, ve které žáci rádi pracují.

9.6. Volní vlastnosti učitele

Mezi nejvýše oceňované vlastnosti u učitele žáci řadí trpělivost, rozhodnost, důslednost, sebeovládání aj. Seberegulačními vlastnostmi nazýváme ty vlastnosti, kterými učitel řídí a kontroluje své chování. Mezi seberegulační vlastnosti je možné zařadit – sebeuvědomování, sebepoznávání, sebehodnocení, sebekritika, sebevědomí, selfkoncept, sebepojetí. K rozvoji vědomí vlastní identity dochází již kolem třetího roku – přichází tzv. první období vzdoru. Člověk si uvědomuje svou existenci na světě, svůj věk apod. Sebepoznávání u budoucího učitele se začíná tvořit již v dětství při nástupu do základní školy. Další rozvoj pokračuje v pubertě a adolescenci se dotváří. Jedinec poznává sám sebe, a to v oblastech poznání o svém vlastním těle, o svých vlastnostech a schopnostech a o svých cílech, kterých chce v životě

dosáhnout. V sebehodnocení učitel hodnotí své vlastnosti. Při tomto hodnocení sebe sama může docházet k sebezpřeceňování, sebezpodceňování nebo ke odpovídajícímu hodnocení – zdravému sebevědomí. U sebekritiky se učitel ve svých schopnostech a vlastnostech zaměřuje na nedostatky. Pokud sebekritika vychází z nitra jedince, může být dobrým nástrojem k budoucím změnám v jeho chování. Vnitřní mravní zásady, svědomí, by měly učitele usměrňovat v jeho činech. Selfkoncept zde byl již zmiňován. Jde především o hledání otázek „Kdo jsem?“, „Kým chci být?“, „Co pro to chci udělat?“ Jako sebepojetí je bráno to, jak člověk vidí sám sebe. Sebepečetí vzniká na základě toho, jak daného jedince vidí ostatní. Utvářet se začíná na začátku druhého roku a vrcholem jeho utváření je období adolescence. Učitelé si vytváří své sebepečetí především na začátku pedagogické praxe. Sebepečetí může jedince aktivovat i dezaktivovat. Pokud ho aktivuje, tak u něj rozvíjí jeho osobnost, výkon nebo úspěch, naopak při dezaktivování snižuje jeho šance na úspěch. Sebepečetí se přisuzuje i vliv celkově na zdraví a schopnost vypořádat se s obtížnými životními situacemi. Zdravé sebepečetí je důležité pro všechny lidi, aby byli v duševní rovnováze.

9.7. Obecné a speciální vlastnosti učitele

Tato podkapitola se zabývá schopnostmi učitele, které jsou osvojené. Jedná se o schopnosti obecné a speciální. Pod pojem obecné schopnosti se často zařazuje termín inteligence. Mnoho činností vyžaduje, aby měl jedinec nadprůměrnou inteligenci, stejné je to i u učitelské profese, která se řadí mezi náročná povolání. Není samozřejmě dáno, že jedinec s vysokým inteligenčním kvocientem bude ve své učitelské praxi úspěšný. U učitele je výhodné spíše rozbíhavé, originální či tvořivé myšlení. Inteligenční testy jsou koncipovány spíše na abstraktní, logické a teoretické myšlení. Jednou z kompetencí, která určuje, zda bude učitel ve své praxi úspěšný či neúspěšný je emoční inteligence, učitel musí být schopen citlivého vnímání a řízení svých emocí. Tyto schopnosti nejsou vrozené, ale učitel je rozvíjí na základě svých vloh pomocí studia, vlastní činnosti, výcviku. Pro úspěšnost učitelského povolání jsou potřeba nejen obecné schopnosti, ale také schopnosti speciální.

Mezi speciální schopnosti učitele řadíme didaktické schopnosti, pedagogický takt, schopnost sebereflexe. U pedagogicko-didaktických schopností se předpokládá, že bude mít učitel osvojeny organizační schopnosti. Ty by se měly projevit v metodickém ztvárnění učiva, využití vhodných metod, a především v naplnění edukačních cílů. V psychodidaktických

schopnostech učitel využívá správně zvolené formy a metody výuky především z hlediska zákonitostí učení žáků např. prekoncepty, úroveň jejich myšlení, paměti, představivosti. Učitel již „pouze“ nepředává hotové poznatky, ale zohledňuje psychodidaktická hlediska, je zprostředkovatelem žákova poznání, klade důraz na jeho osobní rozvoj. Obě složky, psychologickou i didaktickou, by měl učitel propojit do své výuky, aby u žáků probudil zájem, motivaci k dalšímu poznávání, ale aby se nevytratil obsah učiva.

Pro pedagogický takt je charakteristické pohotové rozhodování, které vede ke správnému psychologickému jednání. Pedagogický takt se projevuje empatií. Učitel, který žáky nezkresleně hodnotí, má smysl pro spravedlnost, má zájem o jejich problémy, dokáže s nimi navázat přátelský vztah a má jejich respekt, má pedagogický takt. Ten může být z jisté části vrozený, ale učitel ho může i samostudiem, výcvikem, ale především sebereflexí své práce rozvíjet.

Učitel by měl být také schopen předávat žákům své hodnoty a postoje. Pomoci by mu k tomu měl správný verbální i neverbální projev, např. práce s hlasem, gesta, živá řeč nebo mimika. Pedagog by se měl snažit o své hlasivky pečovat, jelikož se jedná svaly a vazy, které se mohou nevhodným zacházením poškodit. Často začínající učitelé dělají chybu, že se snaží hlučnou třídu „překřičet“, ale vhodnějším způsobem je třídu ztišit a využít svůj hlas opačným způsobem a ve třídě mluvit polohlasně.

Sebereflexe učitele je vhodným nástrojem k jeho zlepšování se v profesi. Vhodně zvolená sebereflexe může učitele ochránit před ustrnutím ve stereotypech jeho práce, čímž jsou myšleny jeho zakořeněné postupy a koncepty. Pokud sebereflexi využije správným způsobem, může tyto stereotypy efektivně odstraňovat a profesně se posouvat. Důležitá je také autodiagnostika učitele, která mu napomáhá odstraňovat nevědomé části chování. Pokud učitel odhalí i své nevědomé pojetí chování a následně s nimi pracuje, výsledkem bude zkvalitnění jeho práce. Zda bude úspěšný předurčují především jeho vrozené schopnosti osobnosti. Pedagogický takt, trpělivost nebo nadšení k práci není možné plně nahradit výcvikem či samostudiem.

10.Šikana

10.1. Šikana a její vymezení

Šikanu se řadí mezi sociálně patologické jevy, které jsou pro společnost nežádoucí, mají na jedince negativní vliv a překračují společenskou normu. Ta se může v průběhu času měnit, stejně jako může být rozdílná v různých subkulturách. Na vznik sociálně patologických jevů má významný vliv prostředí jedince, ve kterém žije. Pro vývoj jedince je jedním z nejvýznamnějších faktorů vliv rodiny. Pokud se dítě nachází v rodině rozvrácené, v rodině, kde jsou rodiče závislí na alkoholu nebo drogách, neprojevují k dítěti dostatečný cit nebo jsou příliš zaměstnání svým povoláním a nezbyvá jim čas na výchovu dětí, jsou tyto děti ohroženy možností rozvoje sociálně patologických jevů. Významnou roli zde hrají i média, protože děti jsou běžně jejich vlivu vystavovány, a tedy i násilí zobrazovanému v různých podobách. Následně u dětí dochází k jeho napodobování nebo zlehčování, což u nich vede ke snížení soucitu k druhým lidem.

Rozeznat, zda se jedná o šikanu či škádlení, není vždy jednoduché. U škádlení je oběť schopna agrese opětovat, agresorovi se nějakým způsobem bránit. Pokud tomu tak není a škádlení pokračuje, aniž by se oběť dokázala bránit, přechází škádlení v šikanování. Hranice mezi šikanou a škádlením nebývá často výrazná, ale jedním z výrazných znaků šikany je opakovanost činů.

10.2. Definice šikany

„Za šikanu obvykle považujeme takové agresivní či manipulativní chování, kdy jeden nebo více jedinců záměrně a zpravidla opakovaně někomu ubližuje, přičemž toto jednání je samoučelné. Samoučelností zde rozumíme to, že cílem jednání je toliko ponížit, zesměšnit, potupit oběť nikoli se jí např. pomstít nebo jí jednorázově k něčemu přimět. Mezi šikanujícími a šikanovaným, resp. Mezi šikanujícími a šikanovanými, je vždy určitá asymetrie sil.“¹¹ Organizace UNESCO uvádí, že řada dnešních školních programů na potírání šikany je

¹¹ ZVÍROTSKÝ, Michal; BENDL, Stanislav a RICHTEROVÁ, Magdalena. *Příběh školní šikany: učebnice pro pedagogické pracovníky*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2021. ISBN 978-80246-4825-5.

zakotvena v původních definicích. V říjnu 2023 uvedlo novou definici šikany. Přeloženo z oficiálních webových stránek organizace UNESCO. Školní šikana je škodlivý sociální proces, který se vyznačuje nerovností oběma stranami způsobenou sociálními (společenskými) a institucionálními normami. Často k němu dochází opakovaně a projevuje se jako nevíтанé interpersonální chování mezi studenty či zaměstnanci školy, které způsobuje fyzickou, sociální či emocionální újmu šikanovaným jednotlivcům nebo skupinám a také zbytku školního kolektivu.¹²

10.3. Druhy šikany

Mezi základní podoby šikany můžeme zařadit přímou a nepřímou. „Přímá šikana může mít podobu fyzickou (např. bití, plivání, tahání za vlasy), verbální (např. vulgární nadávky, zraňující komentáře k rase, národnosti, etnicitě, náboženství nebo sexualitě, výhrůžky, násilné a manipulativní příkazy); nebo neverbální (např. urážlivá gesta a zvuky, zírání, používání zstrašujících nebo výhrůžných výrazů ve tváři, nebo v řeči těla, ničení/schovávání/kradení věcí nebo učebních pomůcek).“¹³ Metodika pro pedagogy (2020) dále uvádí, že nepřímá šikana má oběti poškodit sociální status. Agresor koná agresi takovým způsobem, aby to působilo dojmem, že to není jeho záměr. Ve většině případů se jedná o nefyzickou šikanu, avšak může se stát, že „prostředník“ je vmanipulován do situace, kdy oběti způsobí i fyzickou bolest. Formy nepřímé šikany je zpravidla záměrná ignorace, izolace oběti, nařčení ze sexuálního obtěžování, šíření pomluv, lži, ničení jeho pověsti nebo nepříjemné sexuální provokace ze strany agresora.

V posledních letech se s rozvojem technologií rozvíjí také šikana, ke které dochází na internetu, tzv. kyberšikana. V roce 2019 ji zažilo nejméně 10 % žáků ve věku 8 - 10 let, ve věkové kategorii 12 – 14 let to bylo dokonce 20 % žáků (UNESCO). I u kyberšikany lze

¹² *Defining school bullying and its implications on education, teachers and learners*. Online. Unesco.org. Dostupné z: <https://www.unesco.org/en/articles/defining-school-bullying-and-its-implications-education-teachers-and-learners> [cit. 2024-03-20].

¹³ *Prevence šikany, Metodika pro pedagogy*. Online. Fórum pro prožitkové vzdělávání, z.ú. 2020. Dostupné z: https://www.forumppv.cz/wp-content/uploads/2020/09/Metodika_Prevence-%C5%A1ikany.pdf [cit. 2023-12-28].

rozlišovat formu přímou (zprávy zasílané konkrétní oběti) nebo nepřímou (agresor ubližuje v zastoupení – ubližuje oběti s využitím jiných lidí). Agresor může oběti ubližovat v mnohem širším rozsahu oproti např. školní šikaně, kde jsou svědky ubližování, pomluv, posmívání nebo ztrapňování řádově desítky lidí. Kyberšikana bývá často provázána se školní šikanou, ukazují to i např. kasuistiky v publikaci Kyberšikana a její prevence – příručka pro učitele. Jedním z příběhů je případ Ryan. P. Halligana, který měl problémy se svými spolužáky. Dokázal se jim postavit, ale agresori se Ryanovi pomstili. Jedna z dívek gangu předstírala o Ryana zájem, který se jí svěřil s osobními informacemi a poté je skupina spolužáků i další lživou informací zveřejnila na internetu. Tento příběh měl tragický konec, Ryan spáchal sebevraždu. Podobný případ se odehrál i v Polsku žákyni Anně Halmanové. Publikace uvádí i případy z českého školního prostředí, kdy je dítě šikanováno ve škole a následně agresori „přejdou“ i ke kyberšikaně.

10.4. Aktéři šikany

Aktérem šikany jsou osoby, které jsou zapojeny do případu šikany. Nemusí se jednat přímo o aktéry šikany, tedy agresora či oběť, ale řadí se sem i svědci, informátoři nebo další osoby, které šikana zasahuje. Mohou to být pracovníci školy, rodiče agresora nebo oběti, pracovníci odborné pomoci a další.

10.5. Agresor

Agresor je jedním z aktérů šikany. Zda se jím člověk stane není pevně dáno, může jím jednou být kdokoliv. Samozřejmě, je nutné zmínit, že někteří mohou k roli agresora více inklinovat, ale významný vliv na to, zda se z člověka stane agresor nebo oběť, má sociální prostředí nebo přidělená sociální role. „Badatelé se shodují v tom, že agresivita (neboli sklon k agresivnímu jednání) se vytváří již v předškolním věku, podle některých autorů již v prvních letech života. Určitou roli hrají temperamentové dispozice, zejména vznětlivost a impulsivita a menší citlivost k možným následkům jednání. Tyto vlastnosti však samy

o sobě nevedou k agresivitě. Musí k nim přistoupit určitý způsob výchovy.“¹⁴ Souvislost uvádějí s těžkou citovou deprivací nebo subdeprivací v rodině. Paedr. Zdeněk Martínek v odborném článku na Metodickém portálu RVP.CZ rozděluje agresory na několik typů.

První typ agresora je fyzický a hrubý. Tento jedinec používá k převaze nad obětí svou fyzickou sílu, uspokojení mu přináší fyzické utrpení oběti. Často se zde vyskytuje agrese ze strany jeho rodičů, bývá trestán bitím nebo zákazy. V jeho výchově se často objevuje ještě faktor nečitelnosti rodiče. Čitelný rodič trvá na jasně stanovených pravidlech a dítě ví, jaká pravidla má dodržovat, co je povoleno a co nikoliv. Oproti tomu nečitelný rodič trestá nebo chválí podle jeho aktuální nálady. Například pokud má dobrou náladu, prohřešek dítěti projde bez výrazného trestu, ale pokud má rodič špatnou náladu, i malý prohřešek je tvrdě trestán. Toto chování poté dítě přenáší do školního prostředí, protože u něj vyvolává nejistotu a napětí, které si kompenzuje například tím, že ubližuje slabšímu spolužákovi.

Naopak druhým typem agresora může být i jedinec kultivovaný, slušný, narcisticky šlechtěný. K dospělým lidem se chová vždy s úctou, slušně, je oblíbencem pedagogického sboru. Jeho šikanování je cílené a rafinované, děje se skrytě, bez přítomnosti svědků. Často neubližuje oběti sám, ale je tzv. „šedou eminencí“, má své zastánce, kteří mu napomáhají. Tento typ agresora mívá velmi tvrdou rodinnou výchovu hraničící s vojenským drilem, je nucen plnit všechny příkazy rodičů, jeho svobodná vůle není akceptována. Tento způsob výchovy stejně jako u prvního typu agresora vytváří u dítěte zvýšené napětí, které je pak kompenzováno ve školním prostředí.

Třetím typem agresora je tzv. srandista. Nedělá si žádné starosti, nepříjemnosti „obchází“ a nemá potřebu je řešit. Lze ho označit za optimistu se značnou sebedůvěrou. Ve společnosti bývá oblíbený. Vše bere jako legraci a také se na to vymlouvá, pokud je přichycen při činu. Obhajuje se tím, že to byla jen legrace. V rodině tohoto útočníka se může vyskytovat absence duchovních a mravních hodnot, hranice ve výchově bývají nejasné.

¹⁴ ŘÍČAN, Pavel. *Agresivita a šikana mezi dětmi: jak dát dětem ve škole pocit bezpečí*. Pedagogická praxe. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-049-9.

Jako čtvrtý typ označil Martínek agresora spouštějícího ekonomickou šikanu. Toto dítě vyrůstá v rodině, která je nakloněna ekonomickému nadbytku, je podporováno, aby bylo co nejlepší, aby mělo vše nejlepší. Bohužel od rodičů postrádá cit a porozumění. Jelikož mu rodiče splní veškerá přání ihned, přichází o pocit „po něčem delší dobu toužit“, což způsobuje, že si ničeho neváží, ani materiálních věcí, ani mezilidských vztahů. Ve třídě si nevybírá své kamarády podle jejich vlastností, ale podle toho, zda mají např. nejnovější model mobilního telefonu.

Nudící se agresor – pátý typ agresora. V rodině není k ničemu veden, rodiče ho zajišťují materiálně – jídlo, ošacení, ale dále se o něj nestarají. Aby se nenudil, „sklouzává“ k činnostem, které jsou adrenalinové. Při šikaně si krátí nudu tím, že někomu ubližuje. Šikana mu přináší uspokojení, protože dělá něco, co ho baví.

Šestým, posledním, typem je agresor bránící se konkurenci. V různých situacích je tento jedinec vystavován konkurenčnímu boji, například přílišné soutěživosti ve výběrové, sportovní třídě. Pokud se mu nedaří, mstí se úspěšnějším spolužákům.

10.6. Oběť

Stejně jako agresorem, tak i obětí se může při souhře okolností stát kdokoliv, avšak existují některé charakteristiky, které riziko, že se stane někdo obětí šikany, zvyšují. Oběti mohou mít psychický či tělesný handicap. Tělesným handicapem je myšleno, že dítě například trpí obezitou, má abnormalitu ve vzhledu nebo nedisponuje velkou fyzickou silou. U psychického znevýhodnění to může být žák s poruchou učení, s ADHD apod. Všechny tyto děti spojuje, že se nějakým způsobem odlišují od skupinové normy. A nemusí se odlišovat jen v negativním smyslu, ale také pozitivním. Příkladem pozitivní odlišnosti může být žák, který plní požadavky učitele, tedy vzorný, bezproblémový žák. Obětí se může stát dítě nápadné svou nonkonformitou (bere ohledy na normy společnosti, ale některé věci si dělá po svém, např. má odlišný účes nebo styl oblékání). Obětí šikany se může stát i žák ze sociálně znevýhodněného prostředí. Dále také nově přichozí žák do kolektivu, pro kterého je těžké se adaptovat a není skupinou přijat. Všechny tyto znevýhodněné děti mají často společný rys v rodinném zázemí. Vyrůstají v prostředí s úzkostnými rodiči, kteří je příliš kontrolují. Tyto děti nemohou rozvíjet svou samostatnost a stávají se závislými. Opakem může být dítě z prostředí, kde je rodiči

zanedbáváno či dokonce týráno. „Záminkou k týrání se může stát cokoli: oblečení, barva pleti, anatomické zvláštnosti např. odstávající uši. Skutečnou příčinou je však vždycky vnitřní nejistota a vyšší hladina úzkosti postiženého, ale přitom slušného dítěte, kterou nedokáže před dětskou skupinou zamaskovat.“¹⁵

10.7. Bezpečné prostředí ve škole

Škola by měla vytvářet pro své žáky bezpečné prostředí, tedy prostředí, které předchází vzniku sociálně patologických jevů, mezi které zařazujeme i šikanu. Chránit fyzické i duševní zdraví svých žáků, ale i zaměstnanců, by mělo být jednou z priorit všech škol. Neexistuje žádné prostředí, které by bylo ochráněno před vznikem šikany. Je důležité uvědomit si, že prevence vzniku sociálně patologických jevů je vždy účinnější než řešení či odstraňování jevů již vzniklých. Škola by měla využít prostředky, kterými by vzniku šikany zabránila. Ministryně školství, mládeže a tělovýchovy K. Valachová vydala dokument – Metodický pokyn Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy k řešení šikanování ve školách a školských zařízení (2016), kde jsou popsány body, jak udržovat bezpečné prostředí ve škole a předcházet vzniku šikany.

1. Škola respektuje individualitu každého žáka, odmítá násilí v jakékoliv podobě a tyto hodnoty dává jasně najevo uvnitř školy, ale i rodičům a široké veřejnosti.
2. Ve snaze vytvářet bezpečné prostředí na škole by měla být škola ve svém jednání kompaktní. Přístup k této problematice by měl být aktivní od ředitele, zástupce ředitele, třídních učitelů, pedagogů, školského poradenského pracoviště až po ostatní zaměstnance. Zapojeni by měli být dle jejich možností i žáci a rodiče.
3. Ve škole by měla být pověřena alespoň jedna osoba, která se bude zabývat otázkami prevence a řešením školní šikany. Bude se v tomto tématu pravidelně vzdělávat, aby měla dostatečné znalosti a byla kompetentní k šetření a řešení školní šikaně.
4. Ve škole bude sepsán školní řád, který bude respektovat i požadavky spjaté se školní šikanou. Bude zde zřetelně popsáno chování, které je považováno za dehonestující

¹⁵ HOLEČEK, Václav. *Agresivita a šikana mezi dětmi*. Plzeň: Pedagogické centrum, 1997. ISBN 80-7020-004-9.

a jaké z něho plynou sankce. Ve školním řádu by měla být uvedena pravidla i pro používání informačních a komunikačních technologií a mobilních telefonů v prostorách školy.

5. Vyučující i ostatní zaměstnanci znají své pravomoci a důsledky za nedodržování stanovaných pravidel aplikují na všechny žáky konzistentně.
6. Třídní učitelé si s žáky svých tříd vytvoří třídní pravidla. Na tvorbě spolupracují a sami žáci reflektují jejich dodržování.
7. Škola má nastavený pravidelný sledovací systém k zachycení výskytu porušování stanovaných pravidel nebo jiných rizikových faktorů. Třídní učitelé sledují atmosféru ve třídě.
8. Všichni zaměstnanci školy jsou informováni, co je a není šikánování a kam se mohou obrátit o pomoc. Jak se zachovat, pokud se vyskytne šikana ve škole, ať už je ohrožován žák nebo pedagog. Pokud nejsou žáci, pedagogové nebo rodiče spokojeni s postupem řešení šikany, jsou informováni, kam se mohou obrátit a podat příslušnou stížnost.
9. Škola má Preventivní program (Minimální preventivní program), který aktivně realizuje na své škole. Cílem je minimalizovat riziko vzniku šikany. Program obsahuje také krizový plán, kde je popsán postup, pokud by se šikana na škole vyskytla. Škola Preventivní program na základě zkušeností neustále upravuje.
10. Škola zajišťuje školení pro pracovníka pověřeného prevencí a řešením sociálně patologických jevů. Podporuje pedagogy v dalším vzdělávání. Podporuje ve vzdělávání zavádějící učitelé pro začínající pedagogy, třídní učitele (především v oblasti komunikace, řešení konfliktů, v podpoře osobnostně-sociálního rozvoje žáků, v prevenci šikánování, v evaluaci klimatu třídy jako východiska k plánování služeb školy. Zajišťuje školení pro ředitele školy v právní oblasti.
11. Třídní učitelé realizují pravidelné třídnické hodiny, kde se mohou věnovat reflexi žáků o pocitu bezpečí, vztazích ve škole nebo třídě, naučit se efektivně řešit krizové situace apod.
12. Škola zná síť odborné pomoci pro žáky i pedagogy ve svém okolí. Navazuje spolupráci s Pedagogicko-psychologickou poradnou, speciálně pedagogickým centrem, Policií ČR, klinickými psychology, zdravotnickými zařízeními a dalšími odborníky. Tyto kontakty zveřejňuje, aby si pomoc mohli vyhledat také rodiče nebo žáci sami.

Šikana je závažný a citlivý problém a škola by ji nikdy neměla podceňovat. Zásadní roli v prevenci hraje třídní učitel, který je s žáky v každodenním kontaktu a má tak možnost ovlivňovat pozitivní klima ve třídě. Může s žáky otevřeně komunikovat a navázat s nimi důvěrný vztah, který je jedním z nejdůležitějších kroků k prevenci šikany. Pokud mají žáci k učiteli důvěru, již při prvotních problémech se mu nebojí svěřit a nastalou situaci s ním řešit. Kvalitní vztahy jsou důležité nejen mezi třídním učitelem a žáky, ale i s ostatními vyučujícími, vedoucími v zájmových kroužcích a v neposlední řadě s rodiči. Šikana nezasahuje pouze oběť a agresora, ale překračuje tento okruh lidí a negativně dopadá i na okolí. Zasaženi jsou rodiče, pedagogové, vedení školy, zbytek třídního kolektivu. U agresora vzniká riziko, že se násilně bude chovat i v dalších fázích života – v rodinném životě např. domácí násilí nebo na pracovišti, tzv. mobbing, bossing aj. Oběti mohou události spojené se šikanováním motivovat, aby se již nikdy oběťmi nestaly. V některých případech se samy stávají agresory. Pan Kolář ve své publikaci *Odborník na řešení školní šikany a kyberšikany prvního stupně* uvádí, že některé traumatizované oběti se mstí svým trýznitelům. Většinou tak činí ve svých představách nebo se chtějí z traumatu vypsat např. v povídkách. Ale stále více se setkáváme s těmi, kteří pomstu reálně uskuteční. Nemstí se přímo agresorovi, ale způsobují bolest více lidem. Jsou nazýváni „šílenými střelci“, kteří střílejí do bezbranných lidí ve škole. Americký federální úřad v roce 2007 vydal psychologický profil, kdy 71 % z těchto střelců byli oběťmi šikany. Důležitá je tedy prevence šikany na školách. „Dle doložených výzkumných zkušeností Český školní program realizovaný na Masarykově základní škole v Hradci Králové dokázal snížit za 4 měsíce výskyt šikanování téměř o 50 %.“¹⁶

Studie *Nová perspektiva na řešení šikany – přístup začínajících učitelů* autorů T. Beran a L. Tutty z roku 2002 zdůrazňuje, jak důležitý je zájem pedagoga aktivně studenty podporovat a pomáhat jim. Zjistili, že v případech, kdy studenti vnímali aktivní podporu učitelů, se i navzdory časté šikaně cítili ve škole bezpečně. Ze studie vyplynulo, že začínající učitelé měli velký zájem se na řešení a prevenci podílet, ale necítili se na to připraveni. Studie přinesla zajímavé zjištění ohledně řešení školní šikany vzhledem k pohlaví. Učitelky vyjádřily větší

¹⁶ KOLÁŘ, Michal. *Odborník na řešení školní šikany a kyberšikany první úrovně: studijní text pro frekventanty základního výchovného kurzu*. [Praha]: Národní institut pro další vzdělávání, 2016. ISBN 978-80-86956-93-0.

znepokojení a zájem ji řešit, ale menší sebedůvěru pro správně řešení školní šikany. Učitelé se k problému stavěli s menším nasazením, ale větší sebedůvěrou.

Studie publikovaná ve sborníku *American Psychology* profesorem školní psychologie na Australské katolické univerzitě Herb Marshem a profesorem Johnmarshall Reevem z Ústavu pozitivní psychologie a pedagogiky na téže univerzitě přináší nové poznatky v řešení školní šikany. Místo změny chování jednotlivce (tato strategie se prosazovala posledních 50 let, ale byla neúčinná) se zaměřili na vytvoření takového klimatu ve třídě, kde bude šikana nepřijatelná. Uvádějí, že pokud se svědci agresorům postaví, může být tento čin pro svědky riskantní. Vystaví se tím riziku odvety a také zavržení ze strany vrstevníků. Z tohoto důvodu se svědci zdráhají bránit oběti a odrazovat agresory. Z těchto důvodů zacílení prevence na jednotlivce podle H. Mrhema a J. Reeva nepomohlo. Doporučují soustředit se na prostředí ve třídě a povzbudit více žáků, aby bránili oběti a odrazovali agresory. V Soulu provedli studii mezi 24 zkušenými pedagogy (muži i ženy), kteří učili žáky v adolescentním věku. U každého pedagoga zkoumali dvě třídy, celkem 48 tříd s 1 178 studenty. Během 18 týdnů učitele náhodně rozdělili do dvou skupin. Jedna skupina učitelů řešila šikany, tak jak byla zvyklá, druhá skupina si osvojila během jednoho osmihodinového workshopu nový přístup („výuku podporující samostatnost“). Nový přístup měl minimalizovat hierarchii ve třídě, konflikt a soutěživost já vs. ty. Všichni žáci se měli cítit tak, že jsou si rovni a respektováni ostatními. Učitelé měli – 1. dívat se na věci z perspektivy žáků; 2. při komunikaci se studenty používat chápavý tón; 3. každý požadavek vysvětlit; 4. případné negativní emoce studentů vzít v potaz a přijmout. Výzkum poukazuje na to, že pokud se učitel řídí tímto novým přístupem, žáci to vnímají tak, že je „na jejich straně“. Tento pocit podpory ze strany učitele se promítne i do ostatních vztahů ve třídě, vztahů mezi dětmi. Během studie byli žáci vyzpovídáni třikrát a její závěr potvrzuje, že žáci ve skupině s novým přístupem pedagoga častěji hájí ostatní a k šikaně zde dochází méně.

10.8. Stadia šikany

První stadium neboli ostrakizace. V tomto stadiu skupina diferencuje členy na tzv. sociometrickém chvostu skupiny. Jedná se o členy, kteří mají nejmenší vliv, obětní beránky, outsidersy. Jde o snahu, aby se tento člen cítil neuznávaný, neoblíbený. Zpočátku je k tomu agresorem nebo agresory využívaná forma psychického násilí. Ostatní tohoto člena

pomlouvají, odmítají ho. Zpočátku se oběť snaží bránit, ale postupem času zjistí, že je odpor zbytečný a uzavře se sama do sebe. Sociální skupina se obvykle rozdělí podle zaujatého postoje k situaci. Část skupiny jednání agresora či agresorů schvaluje a podporuje je v dalším ubližování oběti. Další část skupiny má neutrální postoj – tito si uvědomují, že jednání agresora není správné, ale oběti se nezastanou a útokům se zasmějí. Při řešení školní šikany je tato část skupiny důležitá. Dokáží s větší objektivitou popsat situaci ve skupině.

V druhém stádiu dochází k přitvrzování manipulace. V této fázi se objevuje subtilní násilí. Oběť napadají fyzicky, ničí mu majetek, slovně na ni útočí. Agresor chce mít nad obětí nadvládu. Oběť využívá k tomu, aby mu sloužila, nosila mu svačiny, dávala mu peníze. Násilí přináší agresorovi uvolnění napětí, odreagování. V některých skupinách se fyzické násilí nemusí objevit, může dospět až do závěrečné fáze šikany a agresori nepřístupují k fyzickému násilí. V této fázi záleží na imunitě skupiny, zda se šikana bude rozvíjet nebo bude zastavena. Pokud je ve skupině dostatek jedinců, kteří se staví negativně k násilí, agresori nemají podporu a většinou neuspějí. V opačném případě, pokud skupina nemá dostatečně upevněné morální hodnoty, se šikana dostává do třetí fáze.

V této fázi se vytváří pevné jádro. Vytvoří se tzv. „pyramida šikanování“. Na vrcholu stojí agresor nebo více agresorů, tzv. „přísluhovači“ jsou pod vrcholem pyramidy, přitakávají agresorovi a napomáhají mu šikanovat oběti. Část skupiny tzv. „mlčící většina“ se s agresorem neztotožňuje, ale bojí se promluvit, aby se z nich také nestaly oběti. Ve spodní části pyramidy jsou oběti. Uvědomují si nevyhlednost své situace a bojí se navázat kontakt u učitelem, ale jedná se zde o poslední možnost, jak lze z vnějšku zakročit a šikanu zastavit.

Ve čtvrté fázi přijímá již většina nové normy agresorů. Agresori jsou na projevech násilí závislí a ostatní se jim bojí postavit. V této fázi se k agresorům přidávají i někteří z tzv. „mlčící většiny“. Oběť ničí fyzicky i psychicky a ta si připadá, že je v bezvýchodné situaci. V tomto stádiu by měla škola již pracovat s odbornou pomocí.

V pátém stádiu šikany nastává totalita nebo také dokonalá šikana. Agresori již nejsou schopni morálně uvažovat, projevy násilí jsou pro ně drogou. Oběť je v tomto stádiu agresorovi zcela podvolena a snaží se mu vyhovět ve všech ohledech. Občas se stává, že je na agresorovi až závislá. V této fázi je šikana terapeuticky neřešitelná, jedinou možností je úplné rozdělení

skupin. Pro školní prostředí není tato fáze tolik obvyklá, vyskytuje se spíše ve výchovných ústavech nebo věznicích.

V každé fázi šikany se při jejím řešení volí jiné postupy, je tedy nutná znalost těchto fází. V první, druhé a třetí fázi je možné se skupinou ještě pracovat. Ve čtvrté a páté fázi členové skupiny poslouchají pouze agresory a nemají snahu zlepšit vztahy ve skupině. V prvních dvou fázích je možné řešit šikanu aktivitami, které rozvíjejí dovednosti v oblasti duševního zdraví a sociálního života. V třetí fázi je nutné přistoupit k připravenému preventivnímu programu. Školou pověřený pedagog by měl zvládnout řešit počáteční fáze šikany. To znamená, že by měl zvládnout nalézt vhodné svědky, žáky spolupracující na zlepšení klimatu ve třídě. V případě, že se jedná o komplikovanější případ, je možné obrátit se při řešení na externí pracovníky (např. na neziskovou organizaci Linka bezpečí, Společenství proti šikaně, Minimalizace šikany; Pedagogiko-psychologickou poradnu, středisko výchovné péče). Ve čtvrtém a pátém stádiu šikany se doporučuje kolektiv rozpustit. Škola by měla vždy spolupracovat s odborníky.

Škola by měla mít připravený krizový plán, kde budou zaznamenány přesné kroky, jak situaci řešit. V plánu by měly být rozepsané role členů intervenčního týmu. Při samotném řešení by měla škola dbát na to, aby oběť nebyla znevýhodněna. Oběť není viníkem, naopak by měla být snaha udělat vše pro to, aby se na škole cítila bezpečně. Škola musí dát najevo, že s násilím nesouhlasí a zajistit ochranu informací. Pracovat by měla s celým kolektivem, kde šikana probíhala. Terapeutickou péči potřebují nejen oběť a agresor, ale také tzv. „mlčící většina“. Pedagog může doporučit zákonným zástupcům návštěvu externích odborníků (např. klinický psycholog, psychiatr, psychoterapeut, pedagogicko-psychologická poradna). Škola by měla upravit preventivní programy a opatření, aby zabránila recidivě.

Ministryně školství, mládeže a tělovýchovy K. Valachová vydala Metodický pokyn k prevenci řešení šikany ve školách, zde naleznou vyučující zjednodušené postupy pro řešení začínající šikany i krizový scénář pro řešení skupinového násilí při pokročilé šikaně.

10.9. Základní postup při řešení školní šikany

Metodický pokyn ministryně školství a tělovýchovy z roku 2016 poskytuje metodickou podporu v řešení školní šikany. Pokud všechna preventivní opatření selžou a na škole se šikana

objeví, škola by na to měla být připravena, měla mít vyškolené pracovníky, kteří mají zkušenosti s dynamikou skupiny, dovednostmi vést rozhovor. Aby bylo možné zvolit správný způsob šetření a řešení šikany, je důležité odhadnout závažnost šikany, vyhodnotit v jakém stádiu je.

TABULKA 1 POSTUPY PRO VYŠETŘENÍ A ŘEŠENÍ ŠIKANY¹⁷

První pomoc při počáteční šikaně	Krizový scénář pro výbuch skupinového násilí při pokročilé šikaně
<ol style="list-style-type: none"> 1. Odhad závažnosti a formy šikany 2. Rozhovor s těmi, kteří na šikanování upozornili, a s oběťmi 3. Nalezení vhodných svědků 4. Individuální rozhovory se svědky (nepřípustné je společné vyšetřování agresorů a svědků a konfrontace oběti s agresory) 5. Ochrana oběti 6. Předběžné vyhodnocení a volba ze dvou typů rozhovoru: <ol style="list-style-type: none"> a) rozhovor s oběťmi a rozhovor s agresory (směřování k metodě usmíření) b) rozhovor s agresory (směřování k metodě vnějšího nátlaku) 7. Realizace vhodné metody: <ol style="list-style-type: none"> a) metoda usmíření b) metoda vnějšího nátlaku (výchovný pohovor nebo výchovná komise s agresorem a jeho rodiči) 8. Třídní hodina <ol style="list-style-type: none"> a) efekt metody usmíření b) oznámení potrestání agresorů 9. Rozhovor s rodiči oběti 10. Třídní schůzka 11. Práce s celou třídou. 	<ol style="list-style-type: none"> A. První (alarmující) kroky pomoci <ol style="list-style-type: none"> 1. Zvládnutí vlastního šoku – bleskový odhad závažnosti formy šikany 2. Bezprostřední záchrana oběti, zastavení skupinového násilí B. Příprava podmínek pro vyšetřování <ol style="list-style-type: none"> 3. Zalarmování pedagogů na poschodí a informování vedení školy 4. Zabránění domluvě na křivé skupinové výpovědi 5. Pokračující pomoc oběti (přivolání lékaře) 6. Oznámení na Policii, paralelně – navázání kontaktu se specialistou na šikanu, informace rodičům C. Vyšetřování <ol style="list-style-type: none"> 7. Rozhovor s obětí a informátory 8. Nalezení nejslabších článků, nespolupracujících svědků 9. Individuální, případně konfrontační rozhovory se svědky 10. Rozhovor s agresory, případně konfrontace mezi agresory, není vhodné konfrontovat agresora (agresory) s obětí (oběťmi) D. Náprava <ol style="list-style-type: none"> 11. Metoda vnějšího nátlaku a změna konstelace skupiny.
<p><i>Podrobnější komentář k jednotlivým krokům postupu viz kniha Nová cesta k léčbě šikany – Kolář M. (2011)</i></p>	

17

¹⁷ Metodický pokyn MŠMT k prevenci a řešení šikanování mezi žáky škol a školských zařízení. Čj.:28 275/2000-22. MÜHLPACHR, P. Sociální patologie. Brno: MU Pedagogická fakulta, 2001. ISBN 80210-2511-5.

10.10. Vzdělání pedagogů v oblasti šikany

V prvním stádiu šikany – ostrakizace by měl být pedagog schopný diagnostikovat, zda se jedná o šikanu či nikoliv. V tomto případě M. Kolář upozorňuje na fakt, že celostátní výzkum z roku 2011 předkládá výsledky, kdy 90 % pedagogů nedokáže diagnostikovat počínající šikanu. Dále výzkum z projektu Minimalizace šikany poukazuje na to, že 93 % účastníků školení před počátkem kurzu si nedokáže poradit se dvěma zadanými obtížnými případy. Z toho vyplývá, že odbornou přípravu potřebují všichni odborníci v oblasti školství – pedagogové, speciální pedagogové, psychologové a další odborníci, kteří pracují v pedagogicko-psychologických poradnách, neziskových organizacích, střediscích výchovné péče nebo speciálních pedagogických centrech. Mimo sektor školství pak sociální pracovníci, kurátoři, neziskové organizace zabývající se primární, sekundární a terciální prevencí, ale například i policisté. Také odborníci, kteří se setkávají s následky šikany, psychiatři, psychologové, psychoterapeuti, pediatři aj. Vzdělávání odborníků je podle M. Koláře nesystémové. „Týká se to vysokých škol, ale i dalších vzdělávacích institucí. V drtivé většině převažují krátkodobé a jednodenní semináře, které nemohou naplnit potřeby praxe – získat ucelenou minimální kvalifikaci k řešení šikany.“¹⁸

M. Kolář vytvořil program nazvaný Český školní program proti šikanování realizovaný v letech 2004, 2005, 2006, 2007. Tento speciální program stojí na třinácti klíčových složkách, přičemž jednou ze složek je postup pedagogů při řešení školní šikany. M. Kolář do tohoto programu zapracoval šest skupin scénářů, díky nimž lze řešit různé formy a stadia šikany. Přípravenost odborníků první úrovně (pedagogové, preventisté, speciální pedagogové, školní psychologové, školní asistenti aj.) je minimální. Jednotlivé výzkumy ukazují, že 60 % pedagogů se nesetkalo s žádnou formou vzdělání v oblasti šikany nebo kyberšikany nebo nečetlo k tomuto tématu odbornou literaturu. Pokud by se podařilo vyřešit stávající situaci, že by každý začínající pedagog prošel seminářem na téma školní šikany, přineslo by to

¹⁸ KOLÁŘ, Michal. *Odborník na řešení školní šikany a kyberšikany první úrovně: studijní text pro frekventanty základního výcvikového kurzu*. [Praha]: Národní institut pro další vzdělávání, 2016. ISBN 978-80-86956-93-0.

pozitivní změny, kdy by pedagogové dokázali identifikovat počáteční znaky šikany a efektivně ji začít řešit.

V současnosti jsou nabízeny kurzy zabývající se prevencí šikany na stránkách Národního institutu dalšího vzdělávání.

PRAKTICKÁ ČÁST

11. Cíl a metody výzkumu

V této práci byly využity kvalitativní metody. „Kvalitativní výzkum je proces hledání porozumění založený na různých metodologických tradicích zkoumání daného sociálního nebo lidského problému. Výzkumník vytváří komplexní, holistický obraz, analyzuje různé typy textů, informuje o názorech účastníků výzkumu a provádí zkoumání v přirozených podmínkách.“¹⁹ Definice metodologa J. W. Creswella je uvedena v knize *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. V této práci byly využity dvě metody, a to dotazníky zaměřené na začínající učitele a polostrukturované rozhovory s vybranými začínajícími učiteli. Výhodou tohoto typu rozhovoru je interakce mezi výzkumníkem a respondentem. Cílem je získat široké spektrum informací o zkoumaném tématu. Výzkumník má v polostrukturovaném rozhovoru připravený soubor otázek cíleně k tématu, ale poskytuje i možnost během rozhovoru přidávat další otázky, které dávají možnost větší variability.

Výzkumnou strategií této práce je design případové studie. „V případové studii jde o detailní studium jednoho případu nebo několika málo případů. Zatímco ve statistickém šetření shromažďujeme relativně omezené množství dat od mnoha jedinců (nebo případů), v případové studii sbíráme velké množství dat od jednoho nebo několika málo jedinců. V případové studii jde o zachycení složitosti případu, o popis vztahů v jejich celistvosti.“²⁰

Cílem praktické části diplomové práce je zjistit, zda jsou začínající učitelé připraveni řešit situace spojené se školní šikanou a její prevencí.

¹⁹ HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2, str. 50.

²⁰ HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2, str. 104.

12. Vyhodnocení dotazníkového šetření

12.1. Charakteristika dotazníku

Dotazník byl sestaven pro cílenou skupinu učitelů – začínající učitele s pedagogickou praxí do 6 let. Dotazník obsahuje uzavřené, polouzavřené i otevřené typy otázek. V úvodu dotazníku jsou identifikační otázky týkající se pohlaví a délky pedagogické praxe. Dále se dotazník zaměřuje na vzdělání začínajících učitelů, jaká je jejich aprobace a zda odpovídá předmětům, které vyučují. Další část dotazníku se zaměřuje svými otázkami na téma vzdělávání v oblasti školní šikany, zda nějaké učitelé absolvují, zda je nabídka dalšího vzdělávání na jejich škole v dostatečné míře. Následuje oblast dotazníku zaměřující se na problematiku řešení školní šikany, spolupráci učitelů se školním pedagogickým pracovištěm. Závěr dotazníku se věnuje osobní zkušenosti učitelů se školní šikanou. V dotazníku mohou uvést, zda se cítí být na tuto situaci připraveni či nikoliv. Dotazníky byly zadány vybraným učitelům online. Vyhodnocení dotazníkového šetření bylo rozděleno do čtyř oblastí – začínající učitel a formální vzdělání, začínající učitel a další vzdělávání, začínající učitel a školní poradenské pracoviště a začínající učitel a osobní zkušenosti se školní šikanou.

12.2. Výzkumné oblasti dotazníku

1. Začínající učitel a formální vzdělání

V dotazníku jsou k této oblasti zaměřeny otázky: Ročníky, ve kterých vyučujete. Vaše vystudovaná aprobace. Pedagogickou způsobilost jste získala. Odpovídá Vaše aprobace předmětům, které vyučujete. Jaké předměty mimo aprobaci vyučujete. Jaké předměty mimo aprobaci vyučujete. Jste třídním učitelem. Měl/a jste možnost setkat se s problematikou prevence a řešení školní šikany. Jak dlouho jste se během svého studia či pedagogické praxe problematice šikany věnoval/a.

2. Začínající učitel a další vzdělávání

V této výzkumné oblasti byly vyhodnoceny otázky: Jakým způsobem jste se věnoval/a studiu problematiky šikany. Uvažujete o dalším prohloubení znalostí. Jak často nabízí vaše škola pro pedagogy další vzdělávání v oblasti školní šikany. Účastníte se dalšího vzdělávání

v oblasti šikany. Věnuje se dle Vašeho názoru škola, na které působíte, dostatečnou pozornost dalšímu vzdělávání pedagogů v oblasti školní šikany. Myslíte si, že je další vzdělávání pedagogů v oblasti školní šikany důležité.

3. Začínající učitel a školní poradenské pracoviště

Do dotazníku byly zařazeny i otázky, které se zaměřovaly na školní poradenské pracoviště a spolupráci s ním. Také na součinnost řešení školní šikany s vedením školy. V této výzkumné oblasti se jedná o následující otázky: V případě, že byste si nevěděl/a rady, kam byste se obrátil/a o pomoc. Myslíte si, že je vaše škola schopná problém šikany efektivně řešit?

4. Začínající učitel a osobní zkušenosti se školní šikanou

Závěrečná část dotazníku se věnuje osobní zkušenosti se školní šikanou. Jaké postupy by učitel zvolil, pokud by se mu žák svěřil, že je obětí šikany. Jedná se konkrétně o tyto otázky: Pokud byste se setkal/a ve své třídě s šikanou, máte pocit, že jste na takovou práci připravený/á. Myslíte si, že dokážete dětem vysvětlit pojem šikana? Pokud ne, zkuste prosím svou odpověď zdůvodnit. Jaký byste zvolil/a postup, kdyby se šikana vyskytla ve vaší třídě. Svěřil se Vám někdy žák ve Vaší třídě, že je obětí šikany. Jak jste se k informaci postavil/a. S čím byste podle Vás mohl/a mít problémy, kdybyste řešil/a šikanu ve své třídě.

12.3. Výzkumný vzorek

Pro výzkumnou část této práce jsem oslovila začínající učitele na základní škole v oblasti Praha – východ. Kritériem bylo, aby jejich pedagogická praxe nepřesáhla dobu 6 let. Na této škole působí na prvním stupni 34 učitelů z toho pouze jeden muž, jehož praxe ale přesahuje dobu 6 let. Na druhém stupni působí 42 učitelů, mužů zde působí 8, ale i oni již učí více než 6 let. Škola disponuje také 2 třídami skupinové integrace, kde působí 2 vyučující. Ve vedení školy je ředitel a 3 zástupci (1 muž a 2 ženy). Na škole působí 21 vychovatelek školní družiny a 28 asistentů pedagoga (vše ženy). Vzhledem k vysokému počtu žen na této škole jsou všichni oslovení začínající učitelé v rámci této práce ženy. Dotazník vyplnilo devět začínajících učitelek.

12.4. Vyhodnocení dotazníkové šetření

Nejvíce z dotázaných devíti respondentek uvedlo, že je jejich praxe v rozmezí 1 až 2 let. Ostatní označily délku pedagogické praxe 3 – 4 roky.

1) Začínající učitel a formální vzdělání

Z dotazníků v této oblasti vyplývá, že většina dotázaných vyučuje na prvním stupni. Pouze jedna respondentka vyučuje na stupni druhém a jedna z dotazujících uvedla, že vyučuje na prvním i druhém stupni. U otázky na vystudované aprobace byly odpovědi velmi rozmanité. Vzhledem k tomu, že osm dotazujících učitelek učí na prvním stupni, u téměř všech oslovených tomu neodpovídá jejich aprobace. Na prvním stupni vyučují učitelky s aprobací učitel praktického vyučování a odborného výcviku, andragogika nebo se středoškolským vzděláním (pedagogické lyceum a vychovatelství). U respondentek s vystudovaným vychovatelstvím a pedagogickým lyceem mohu doplnit, že v současné době studují na pedagogické fakultě. Jedna z nich má odpovídající aprobaci Učitelství pro 1. stupeň, druhá z dotázaných Didaktiku se zaměřením pro předškolní vzdělávání a první stupeň. Z dotazníků vyplynulo, že většina dotazovaných získala vzdělání na pedagogické fakultě, tyto odpovědi zaznačily i respondentky, které v současnosti studují. Respondentka, která má vystudovaný obor fyzikální inženýrství, si doplnila svou způsobilost k učení doplňujícím pedagogickým vzděláním. Učitelky, u kterých neodpovídá aprobace a vyučují na prvním stupni, jsou zároveň třídními učitelkami a mimo svou aprobaci vyučují český jazyk, matematiku, prvouku (event. přírodopis a vlastivědu), tělesnou výchovu, výtvarnou výchovu, pracovní činnosti nebo např. informatiku.

Z dotazníků dále vyplynulo, že se část dotazovaných s problematikou školní šikany dosud vůbec nesešla. Ty, co se s ní setkaly, uvedly, že to bylo na pedagogické fakultě nebo mimo ni. Dvě respondentky uvedly, že se s tématem školní šikany setkaly na fakultě. Jedna z nich s aprobací Andragogika v dotazníku uvedla, že se s problematikou setkala během svého studia na fakultě, ale také mimo fakultu. Konkrétně uvedla v otevřené odpovědi, že se věnovala problematice v rámci selektivní prevence v neziskové organizaci, která tyto programy nabízela. Obě respondentky dále uvedly, že se věnovaly na fakultě tomuto tématu pravidelně celý semestr. Čtyřikrát byla uvedena odpověď, že se zúčastnily jednodenního vzdělávacího kurzu. V dalších odpovědích zaznělo samostudium nebo zpracování diplomové práce na téma šikana.

2) Začínající učitel a další vzdělávání

Tato oblast se věnuje dalšímu vzdělávání učitelů v oblasti školní šikany. Jak bylo uvedeno výše, oslovené začínající učitelky se problematice školní šikany věnovaly na jednodenních vzdělávacích kurzech, na fakultě nebo např. samostudiem. Respondentky, které uvedly, že v budoucnu o prohloubení znalostí uvažují, se s problematikou šikany nějakým způsobem v minulosti setkaly, jak vyplývá z předchozích odpovědí v dotazníku. Respondentky, které uvedly, že v tuto chvíli o prohloubení znalostí neuvažují, ale do budoucna to nevyklučují, se s problematikou školní šikany setkaly v různé formě také (vzdělávací kurz, během studia vysoké školy, při zpracování diplomové práce).

Dotazník měl také přinést odpovědi, zda mají vyučující možnost účastnit se vzdělávacích kurzů, které jim škola nabízí. Zda škola věnuje tomuto tématu dostatečnou pozornost a zda si myslí, že je vzdělávání v oblasti školní šikany důležité. Všechny dotazované se shodly na tom, že vzdělávání v této oblasti důležité je. Většina z dotázaných si také myslí, že jejich škola věnuje této oblasti dostatečnou pozornost. Některé z dotazovaných ovšem uvedly, že to nemohou posoudit. Tato odpověď není více rozvedená, ale pokud vezmeme do souvislosti délku jejich praxe, můžeme předpokládat, že to nemohou posoudit proto, že nejsou na škole dostatečně dlouhou dobu. Tyto respondentky učí na této škole prvním rokem, což je pravděpodobně důvodem toho, že nemohou odhadnout, zda se škola dostatečně věnuje těmto tématům nebo zda jsou nabízeny v dostatečné míře kurzy či semináře dalšího vzdělávání. Tyto vyučující také uvedly, že jejich škola nabízí kurzy v dané oblasti 1 x nebo 2 x ročně. Ostatní dotazující se shodují na tom, že škola nabízí semináře v oblasti školní šikany častěji. Všechny dotazované jednoznačně odpověděly, že si myslí, že další vzdělávání pedagogů v oblasti školní šikany je důležité.

3) Začínající učitel a školní poradenské pracoviště

Na této konkrétní škole funguje školní poradenské pracoviště ve složení výchovná poradkyně, metodička prevence, školní psychologka a speciální pedagog. Pokud by si některý z dotazovaných začínajících učitelů nevěděl rady s řešením školní šikany, nejčastěji by se

obrátili o pomoc na výchovného poradce, metodika prevence, školního psychologa, na vedení školy a kolegu/kolegyni. Některé dotazované označily odpovědi bez možnosti oslovit svého kolegu či kolegyni nebo neoznačily vedení školy. Ve všech odpovědích v různých kombinacích vždy zaškrtny výchovného poradce a školního psychologa.

Některé dotazované uvedly, že pokud by si nevěděly rady s řešením školní šikany, oslovily by někoho z vedení školy. Další otázkou také bylo, zda si myslí, že je škola schopná problém šikany efektivně řešit. Šest respondentek odpovědělo kladně, a to i přes to, že čtyři z těchto dotázaných pravděpodobně šikanu neřešily. Můžeme z toho usuzovat, že i když nemají s řešením šikany zkušenosti, k vedení školy mají v této problematice důvěru. V otázce, zda se jim žák svěřil, že je obětí šikany, odpověděly záporně. U dvou respondentek vyplynulo, že se jim žák svěřil, že je obětí šikany. I tyto vyučující uvedly, že si myslí, že škola je schopna celou situaci efektivně řešit. Mohu z toho usuzovat, že mají s pomocí od vedení školy kladnou zkušenost. Pouze jedna dotazující uvedla zápornou odpověď. Ostatní dotazující označily odpověď, že nemají s tímto problémem zkušenost, nedokáží odpovědět. V dotaznících také uvedly, že se jim žák nesvěřil, že by byl obětí šikany, nemusely tedy situaci s vedením školy řešit.

4) Začínající učitel a osobní zkušenosti se školní šikanou

Do této oblasti byla zařazena otázka, zda si respondenti myslí, že jsou profesně připraveni na řešení šikany ve své třídě. Šest dotázaných odpovědělo, že nejsou na tuto situaci připraveny a tři z nich odpověděly, že na to připraveny jsou. Svě odpovědi měly v dotazníku odůvodnit, proč ano a proč ne.

Pokud se budeme prvotně věnovat tomu, proč si myslí, že jsou na práci připraveny, mohu uvést tyto odpovědi z dotazníků. Jedna z dotazovaných odpověděla, že je důležité odhalení a okamžité řešení. Předpokládám tedy, že by dokázala šikanu odhalit a vhodným způsobem řešit. Druhá odpovídající uvedla, že důvodem jsou její zkušenost a studium, které by jí pomohlo při zvládnutí řešení šikany. Třetí odpověď respondentky: „Problematice šikany jsem se věnovala v rámci selektivní prevence na ZŠ a SŠ.“ Předpokládám tedy, že by na vzniklou situaci byla připravena, jelikož se problematice věnovala více do hloubky.

Pokud bychom shrnuli ostatní odpovědi, shodují se v tom, že respondentům chybí dostatek vědomostí nebo zkušeností. „Neprošla jsem dostatečně žádným kurzem.“ „Záleží na konkrétní zkušenosti.“ „Nemám dokončené pedagogické vzdělání, nejsem si jistá, jak na to správně reagovat. Ovšem dokáži si rychle opatřit informace a nastalou situaci bych řešila. Cítím velkou podporu v pedagogickém sboru, který by mě jistě nenechal dělat zásadní chyby.“ „Jsem jeden rok třídní, nemám dostatek zkušeností.“ „I přes znalosti, jak tuto situaci řešit, jsou to pouze teoretické znalosti a praxe může být v mnoha ohledech jiná, je tam spousta proměnných, na které se moc teoreticky připravit nedá.“ „Ráda bych si o problematice dozvěděla více.“

Z dotazníků vyplynulo, že ať mají se školní šikanou zkušenost či ne, všechny dotázané by dokázaly dětem vysvětlit pojem šikana. Na otevřenou otázku, jaký byste zvolil/a postup, kdyby se vyskytla ve vaší třídě šikana se tři odpovědi shodovaly. Dotazující odpověděly, že by záleželo na situaci. Dvěma respondentkám s odpovědí, že by záleželo na situaci, se ve třídě žák nesvěřil, že by byl obětí šikany. Třetí odpovídající uvedla, že se jí žák svěřil. Ostatní odpovědi jsou více rozvinuté. Nikdo z nich nemá dle údajů z dotazníků osobní zkušenost s řešením šikany. „Vyšetřování v rámci třídy, posléze rodiče a pokud by bylo třeba další řešení s výchovným poradcem.“ „První bych hledala ověřené informace a důkazy. Následně řešila s pomocí zkušenějšího pedagoga.“ „Obrátila bych se na školního psychologa.“ nebo „1) zjistit, kdo je oběť a kdo šikanuje 2) zjistit o co se jedná a jakým způsobem se šikana děje 3) soukromý rozhovor se šikanujícím s tím, že jsem si toho všimla sama, určitě neuvádět, že mi to někdo řekl 4) buď řešit daný problém, ve kterém šikana probíhá, nebo přizvat na pomoc zkušenější nebo odbornější pomoc 5) prevence ve třídě, pro všechny děti“.

Na otázku, s čím byste podle Vás mohl/a mít problémy, kdybyste řešil/a šikanu ve třídě, by se dalo na odpovědi pohlížet dle toho, zda se s šikanou ve své třídě setkaly osobně či nikoliv. Šesti dotazovaným se žák nesvěřil, že je obětí školní šikany, z čehož usuzují, že nemají v praxi zkušenost s jejím řešením. Tyto odpovědi mají společný znak, jsou strohé a je možné vyložit si je mnoha způsoby. Nemohu z nich vyčíst, jak respondentky své odpovědi myslely. Dvě dotazující odpověděly – s rodiči. Nerozvádí, zda s rodiči oběti či agresora nebo oběma. Další krátkou odpovědí je agrese. Agrese má mnoho podob, nevím, zda je myšlena agrese ze strany žáků či rodičů. Ani odpověď „přiměřená reakce“ mi nepřináší vysvětlení, co tím respondent chtěl říci. Není vysvětleno, kterého z účastníků by přiměřená reakce měla být. Jedna

z dotazovaných uvedla, že by nevěděla, jak celou situaci uchopit, a to i přes to, že dříve odpověděla, že se problematice věnovala během svého studia pedagogické fakulty a absolvovala také další vzdělávání v této oblasti. I přes znalosti, které mohla získat studiem, z jejích odpovědí vyplývá, že na situaci spojenou se školní šikanou není připravena. Uvedeno je to v otázce – Pokud byste se setkala ve své třídě s šikanou, máte pocit, že jste na tuto práci připravená? Dotazovaná na ni odpověděla, že nikoliv. A v této otázce svou obavu potvrzuje. Se stejnou obavou se setkávám i u další dotazující. Na práci, kdy by měla problém spojený se školní šikanou, není připravená. S šikanou se prozatím nesetkala a v této otázce uvedla: „Že by šikanující šikanoval z důvodu, který není v mých silách vyřešit. A tím pádem nadále přetrvávající šikana.“

Tři z respondentek v dotaznících uvedly, že se jim žák svěřil, že je obětí školní šikany. Mají tedy přímou zkušenost s řešením, ale u dvou z nich jsem u této otázky našla odpověď nevím. Třetí uvedla nejrozvinutější odpověď: „Asi by bylo mnohem složitější řešit šikanu, pokud by na ni nereagovali rodiče žáka, který někoho šikane, zastávali se ho, případně ho v šikaně dokonce podporovali. Takové situace jsou vždy velmi složité, jelikož si někteří rodiče nechtějí připustit, že by se jejich dítě takto mohlo zachovat. Problémem by samozřejmě byla i absence podpory ze strany vedení školy.“

13. Vyhodnocení výzkumných vzorků – rozhovory

13.1. Výzkumný vzorek pro polostrukturované rozhovory

Pro výzkumnou část této práce jsem si vybrala začínající učitelku Kláru. Délka její praxe je 5 let, působí na velké základní škole ve Středočeském kraji. Její vystudovanou aprobaci je učitelství předškolní pedagogiky a v současnosti Klára učí děti v prvním ročníku na 1. stupni základní školy. Aprobace tedy neodpovídá jejímu vzdělání, ale doplňuje si na pedagogické fakultě v oboru celoživotního vzdělání Učitelství pro 1. stupeň základní školy. Na stejné škole působí také začínající učitelka Karolína s praxí v délce 2 roky. V současnosti vyučuje na prvním stupni děti v druhém ročníku, její aprobaci je Pedagogika a didaktika prvního stupně vystudovaná na vysoké škole Collegium humanum. Rozhovory jsem doplnila i o rozhovor s koordinátorkou dalšího vzdělávání na této škole. Pro oslovené začínající učitelky jsem měla připravený soubor otázek, další otázky vyplývaly z průběhu rozhovoru. Vyhodnocení rozhovorů jsem, stejně jako u vyhodnocování dotazníků, rozdělila do oblastí. Vzhledem

k většímu množství informací se jedná o deset oblastí – prevence školní šikany a třídnictví, začínající učitel a formální vzdělání, začínající učitel a další vzdělání, začínající učitel a vedení školy, začínající učitel a osobní zkušenost se školní šikanou, šikana a moderní technologie, šikana a její řešení z pohledu začínajícího učitele, šikana a délka praxe, začínající učitel a školní poradenské pracoviště, připravenost začínajících učitelů na prevenci a řešení školní šikany. Oblast začínající učitel a další vzdělávání je obohacen o rozhovor koordinátorky dalšího vzdělávání na škole, kde oslovené respondentky pracují.

13.2. Vyhodnocení rozhovorů

Prevence školní šikany a třídnictví

Při pokládání otázek respondentkám mě zajímala odpověď na otázku, zda je výhodou či nevýhodou být třídním učitelem z hlediska prevence školní šikany ve škole. Obě začínající učitelky Klára i Karolína se shodují, že být třídním učitelem považují v tomto směru za výhodu. Karolína k této otázce uvedla, že se jedná určitě o výhodu. Nastoupila v průběhu školního roku a za tři měsíce dokázala ve své třídě, kde byla i třídní učitelkou, rozklíčovat i vztahy v ní. Kdo s kým kamarádí, jaká je ve třídě atmosféra. Ale ve třídě, kde učila pouze dvě hodiny týdně přírodopis, si stěžila za tři měsíce zapamatovala jména. Klára si také myslí, že být třídním učitelem je na prvním stupni základní školy výhoda. V rozhovoru uvádí: „Na prvním stupni si myslím, že ano. Protože s těmi dětmi jsi neustále. Já třeba nechodím ani do sborovny. Já s nimi vedu třídnické hodiny a řeším s nimi různé problémy. A měla bych to být já, ke kterým mají tu důvěru a měly by se mi svěřovat.“ Obě se shodují, že vzhled do třídy ohledně vztahů ve třídě je lepší, protože s nimi tráví hodně času.

Začínající učitel a formální vzdělání

Obě respondentky uvedly, že mají aprobaci učitelství pro první stupeň nebo si tuto aprobaci v současné době doplňují. Z rozhovorů vyplynulo, že se nesetkaly se samostatným předmětem či seminářem na téma školní šikany. Karolína uvedla, že se s tématem školní šikany a její prevence setkala při bakalářském studiu speciální pedagogiky, ale ne jako se samostatným předmětem, ale v rámci ostatních předmětů. Když nastoupila na navazující magisterské studium Pedagogika a didaktika prvního stupně, tak se o šikaně téměř v každém předmětu zmiňují, ale opět ho nemají samostatně. Klára v rozhovoru uvedla, že se s problematikou školní šikany

nesetkala při studiu předškolní pedagogiky, ani v současnosti při celoživotním vzdělávání Učitelství pro první stupeň. Také doplňuje, že zmínky o šikaně zde v některých předmětech jsou, konkrétně uvedla dramatickou výchovu, ale samostatný předmět neměla. Tyto odpovědi z rozhovorů i dotazníků naznačují, že současný vzdělávací systém pro učitele neklade na problematiku školní šikany dostatečný důraz.

Začínající učitel a další vzdělávání

V další části rozhovoru jsme se zaměřily na vzdělávání v oblasti školní šikany mimo formální vzdělání. Pro tuto oblast vznikl i rozhovor s koordinátorkou dalšího vzdělávání paní Jaroslavou. Ta učí na prvním stupni této školy a zastává také funkci koordinátorky dalšího vzdělávání pro učitele na prvním i druhém stupni. Tuto funkci zde zavedl nový ředitel školy před třemi roky. Koordinátorka má na starost nabídku dalšího vzdělávání a její organizaci. Zajímalo mě, jak často nabízejí školení v oblasti školní šikany. Koordinátorka mi vysvětlila, že na začátku zavedení DVPP (další vzdělání pedagogických pracovníků) rozeslali všem učitelům vstupní dotazníky, které jim napověděly, o jaký druh školení je největší zájem, aby ho pokryly nabídkou. Z dotazníků nevyplývalo, že mají učitelé největší zájem o semináře, které se zaměřují na práci s problematickou třídou. V rozhovoru také vyplývalo, že o školení mají zájem spíše učitelé s kratší pedagogickou praxí. „Začínající učitelé mají velký zájem a největší zájem úplně měli asistentky pedagoga. Jo, ty se chtějí hodně vzdělávat, to tam pořád vidíme, že se chtějí hrozně moc vzdělávat. A začínající učitele a ty starší učitelé nám připadá, že tím občas obtěžujeme.“

Jelikož se jedná o školu s třemi budovami a dalšími detašovanými pracovišti, zajímalo mě, jakým způsobem školení učitelům nabízejí. Jak již bylo zmíněno, na začátku zavedení DVPP byl rozeslán dotazník a v současnosti jednou za dva měsíce rozesílají newsletter, který je rozdělen na nabídku pro první a druhý stupeň. Podle koordinátorky dalšího vzdělávání jsou v nabídce také školení s problematikou problémových žáků. „Máme tam jakoby záložku, když to tak řeknu, práce se třídou a do té práce se třídou se přesně snažíme dát třídnické hodiny, šikana, nějaké sociálně-patologické jevy, problémový žák, arogantní rodič a tak dále.“

Z rozhovoru vyplývalo, že o školení od začínajících učitelů zájem je. Podle koordinátorky si učitelé musí podle zaslané nabídky zažádat o konkrétní seminář.

Koordinátorka sleduje, jak často konkrétní učitel chodí a zda mohou na školení uvolnit další finanční prostředky. „Jsou tady lidi, které musíme brzdit. Zrovna ty začínající učitele teda musíme brzdit. Kteří byli třeba šestkrát a potom se nám na konci školního roku už nedostávalo peněz. Tak ty musíme brzdit, ale naopak někoho musíme tak jako podněcovat, tak aby se někam přihlásil, ale už jsme k tomu přistoupili tak, že nikoho nebudeme nutit.“ Jak mi koordinátorka dalšího vzdělávání řekla, na začátku zavedli to, že bylo jedno školení ročně povinné, ale postupem času z této myšlenky upustili a nikoho k dalšímu vzdělávání nenutí. Pokud učitelé seminář DVPP schválí koordinátorka dalšího vzdělávání, žádost jde ke schválení řediteli školy a poté k zástupcům, kteří mají na starost suplování v době nepřítomnosti učitele. Koordinátorka mi potvrdila, že učitelé pro další vzdělávání podmínky mají, konkrétně v rozhovoru řekla: „A nestalo se nám, že by z důvodu toho, že by třeba nebylo suplování, že by se to neschválilo. Měli jsme tady akci, kde bylo asi dvanáct učitelů, prostě nějaká konference a taky se to vykrylo. Takže podmínky stoprocentně mají.“

Na otázku, zda si myslí, že je nabídka dalšího vzdělávání dostatečná, odpověděla paní učitelka Klára, že ne. Ale později z rozhovoru vyplynulo, že nabídky přicházejí, ale větším problémem je čas, kdy kurzy a semináře absolvovat, vzhledem k vytíženosti třídního učitele. Dodává, že v přípravném týdnu by mělo být školení na práci s problémovou třídou, ale je určené pro třídní učitele 4. – 9. ročníků. Myslí si, že tímto školením by měli projít i učitelé 1. a 3. tříd. Celkově si myslí, že nabídka je malá vzhledem k velikosti školy. Z rozhovoru také vyplynula skutečnost, že si myslí, že by měli mít učitelé školení na současné trendy v komunikaci. Uvedla, že její současné spolužačky z vysoké školy, kterým je kolem třiceti let, neznají, co je např. Instagram. Podle ní nejde o to, aby učitelé tyto platformy používali, ale jde o to, aby měli povědomí, co mohou žáci používat. Nebo jakým způsobem tam komunikují. Existuje spousta zkratk, kterým nerozumí a neví, co vyjadřují. Jako nápad uvedla, že by mohl do školy přijít některý z influencerů, kterého v současnosti děti sledují a vysvětlil by učitelům současné trendy v komunikaci. Paní učitelka Karolína přiznává, že nedokáže na otázku odpovědět, jelikož je na škole teprve rok a nedokáže vše posoudit. Zaznamenala nabídku dvou nebo tří školení, ale nebyly zaměřené na šikanu. Také uvedla, že nemá v tuto chvíli v plánu své znalosti více prohlubovat, protože psala diplomovou práci na téma Učitelé jako oběť šikany a při vyhledávání informací narazila na spoustu článků, které se věnovaly nejen problematice šikany na učitelích, ale také školní šikaně, kdy si mezi sebou ubližují děti.

Učitelé si uvědomují důležitost dalšího vzdělávání v oblasti prevence a řešení školní šikany. Podle slov koordinátorky školního vzdělávání škola poskytuje dostatečné množství školení, v rozhovoru také potvrzuje, že především začínající učitelé se chtějí stále vzdělávat. Tuto skutečnost potvrdily i respondentky v rozhovorech i dotaznících. Důležité je ale podotknout, že také zmiňují nedostatek času a náročnost tohoto povolání, kdy jim nezbývá na další vzdělávání tolik času, kolik by si představovaly.

Začínající učitel a vedení školy

Paní učitelka Klára dodává, že vzhledem k tomu, že má škola velký počet žáků, dochází na škole k častým konfliktům a myslí si, že na to nejsou učitelé připraveni. V rozhovoru uvedla, že k tomu, že nejsou na tyto situace učitelé připraveni, přispívají tři faktory. Nezískají tyto informace při svém formálním studiu, nemají zájem o další vzdělávání v této oblasti a nemají podporu ze strany vedení školy. „Myslím si, že ten učitel nemá absolutně motivaci k tomu, aby doma sám četl a vyhledával si k tomu nějaké materiály. Nemá na to asi čas, ani vnitřní motivaci, protože to bere jako něco ne až tak moc podstatného, protože mu spousta času zaberou přípravy, ten čas na tu výuku než na to výchovné působení. Pak si myslím, že je tu nulová motivace ze strany vedení. Vedení to neřeší a nechce to řešit. A pro ně je důležitější formativní hodnocení nebo jsou pro ně důležité nové metody ve vzdělávání, ale ne ta výchovná hlediska. To si myslím, že absolutně nepodporují. A naopak si myslím, že je to takové to, jakmile něco vznikne ve škole, ve třídě a ten učitel si to neukočírjuje v rámci té své třídy a těch rodičů, ale už se to dostane k vedení, tak je to považované jako neschopnost toho třídního učitele, že to nedokázal vyřešit. Což si myslím, že je špatně. A takhle si myslím, že je to na naší škole vnímaný.“ Zajímalo mě, zda si myslí, že kdyby musela řešit šikany, zda by tam podpora ze strany vedení opravdu nebyla. Klára připouští, že nakonec asi ano, ale po dlouhých diskuzích. Nejprve by to musela řešit na úrovni třídní učitel a rodič, a pokud by se to nevyřešilo a přistoupilo se k tomu, že se do celé situace vloží vedení školy, tak by se za ní postavili. Ale předcházelo by tomu šetření, zda postupovala správně dle předpisů. Z rozhovoru je cítit, že Klára necítí plnou podporu ze strany vedení školy.

Karolína v rozhovoru vyprávěla o své zkušenosti ve své třídě prvňáčků. Rodiče přišli s podnětem, že si myslí, že je jejich dcera šikanovaná. Karolína se s celou situací svěřila

zástupci školy, řešila vzniklou situaci i s kolegyněmi, asistentkou pedagoga a vychovatelkou, která ve třídě působí a neměla pocit, že by necítila podporu ze strany vedení školy nebo kolegyň.

Obě začínající učitelky hodnotí podporu od zkušenějších kolegů jako velmi přínosnou. V tomto případě to poukazuje na důležitost spolupráce mezi začínajícím učitelem a zavádějícím učitelem. Začínající učitelky jsou nakloněné tomu, aby čerpaly inspiraci a zkušenosti od kolegů a kolegyň s delší pedagogickou praxí.

Začínající učitel a osobní zkušenosti se školní šikanou

Zajímalo mě, zda mají začínající učitelé zkušenost se školní šikanou, i přes to, že je jejich praxe tak krátká. Jak jsem již výše nastínila, Karolína se se situací, kdy musela řešit, zda se jedná či nejedná o šikanu setkala. Celá situace nakonec nedošla tak daleko, že by společně s kolegyněmi a zástupcem školy vyhodnotili, že se jednalo o školní šikanu. Mezi holčičkami probíhal nějaký spor, ale šlo spíše o to, že holčička, která měla být šikanována, měla velmi specifickou povahu. „Hodně imaginární svět. Doma hodně lhala, takže ono to bylo hrozně těžký říct, jestli je to pravda nebo ne. Povídala si třeba v hodině s tužkami. Např. „Proč nejsi na svém místě tužko?“ Nebo doma vyprávěla, že jí děti snědly svačinu. Přitom to nebyla pravda. Seděla přede mnou, viděla jsem, že svačí. Takže to bylo těžký zhodnotit.“ Nakonec se sešlo několik faktorů, proč dceru zapsali na jinou základní školu. Ve škole proběhl pouze jeden incident mezi dívkami. Po vyučování si vyměnili nějaké zprávy přes mobilní telefon. Paní učitelka Karolína si také myslí, že jí nesedl tak početný kolektiv, žáků ve třídě bylo 33. Měla zde pouze jednu kamarádku, se kterou se takto škádlila a měla svůj imaginární svět.

Na vysoký počet dětí ve třídách poukazuje paní učitelka Klára. Děti spolu tráví na malém prostoru až osm hodin denně. Někdo třídu, konkrétní skupinu uměle vytvořil a oni se musí naučit navzájem respektovat. Myslí si, že naučit se tomu soužití a respektu je pro děti obtížné. Z druhé strany je i pro učitele obtížné při početné třídě řešit různé problémy. Jak paní Klára uvedla v rozhovoru, tak i kdyby měla na třídnické hodiny 90 minut, je to při velkém počtu dětí málo. Každé dítě má velmi málo prostoru se vyjádřit, na pravidelné ranní kruhy není podle Kláry čas vůbec.

Šikana a moderní technologie

V obou rozhovorech jsme narazily na to, že urážky či nevhodné komentáře neprobíhaly přímo ve škole, ale v odpoledních hodinách přes mobilní telefony. Zmiňovala to Karolína u svého případu holčiček, které si posílaly nevhodné zprávy, a se svou zkušeností se svěřila také Klára. Žák druhého ročníku základní školy, který ve škole působil nenápadně, odpoledne ze svého mobilního telefonu posílal svému spolužákovi hlasové zprávy se sprostými slovy. Vnímal svého spolužáka jako slabšího, ale ve škole si netroufal říci mu to osobně. Ve škole paní učitelka Klára s dětmi probírala anonymně celou situaci, i to, že mobilní telefon může být nástrojem šikany. Celá situace se uklidnila a žák přestal zprávy svému spolužákovi posílat. Paní učitelka vysvětluje, že na tomto příkladu děti pochopily, co šikana je. Z rozhovorů také vyplynulo, že má paní učitelka zkušenosti s tím, že děti vstupují již do první třídy s mobilním telefonem. Na konci třetího ročníku odhalila, že mají založenou od začátku třetí třídy „WhatsAppovou“ skupinu, kde si posílají urážlivé obrázky. Zjistila, že ve skupině byla většina dětí z jejich třídy. Toto zjištění pro ni bylo velmi překvapující, nikdo se ji nesvěřil, že je v nějaké skupině. Potvrdila mi, že si většinu těchto zpráv posílají odpoledne mimo školní prostředí. Ve školním řádu je ustanoveno, že ve škole nesmějí mobilní telefony bez svolení vyučujícího používat. I přes to ale objevila ve skupině fotografie, kde se objevuje nevhodně vyfocená jejich spolužačka a fotografie pochází z jejich třídy. Potvrzuje, že nelze vše podchytit. Fotografie vznikla i přes nařízení školního řádu.

Paní učitelka Karolína v rozhovoru uvedla, že i v případě, kdy řešila situaci se dvěma dívkami, jak je uvedeno výše, sehrál roli mobilní telefon a odesílání zpráv v odpoledních hodinách.

Šikana a její řešení z pohledu začínajícího učitele

Obě respondentky se shodují, že každá situace je specifická a řešení šikany vyžaduje zvláštní přístup. Paní Karolína má také obavy, zda by dokázala být nestranná. Jak uvedla v rozhovoru: „Takže bych se bála, jak jednat. Protože lidsky mi bude oběti hrozně líto a budu mít tu potřebu, nevím, jak to dobře říct. Dopřát jí nebo vyzdvihnout.“ Vyvolává to v ní pocit, že by se to nemuselo agresorovi líbit, všiml by si toho a celá situace by mohla být ještě horší. Paní učitelka Klára uvedla, že by mohla mít problém s implementací postupu řešení. Také se

obává konfrontace s rodiči agresora, zda si skutečnost, že jich dítě někomu ubližuje přiznají. Podle Kláry jsou děti v této době vychovávány jako „středobod vesmíru“. Přiznává, že je to v zájmu dítěte, abychom posilovali jeho sebedůvěru, ale musí to mít své hranice. Chápe, že rodiče jsou vedeni svým ochranným pudem, a to v případě rodičů agresora i rodičů oběti. Rodiče agresora budou mít potřebu své dítě obhajovat a rodiče oběti své dítě chránit, aby mu nebylo nadále ubližováno. Obě se také shodují, že by k řešení přizvaly další osobu či osoby. Klára v rozhovoru řekla, že by měl do procesu řešení vstoupit školní psycholog a preventista a rozklíčovat, proč k šikaně došlo. I Karolína uvedla, že to není jen na ní, ale do řešení by měl zasáhnout školní psycholog.

Šikana a délka praxe učitele

V obou rozhovorech jsme se dostaly na otázku délky praxe. Karolína i Klára potvrzují, že délka pedagogické praxe hraje důležitou roli. Karolína by si přála takové situace neřešit, ale věří tomu, že pokud by musela situace spojené s šikanou řešit například potřetí, tak by mohla čerpat z předešlých situací a věděla by jak se zachovat nebo jak celou situaci řešit. Klára to vidí podobně. Za důležité považuje také čerpat zkušenosti od starších kolegů. Přála by si chodit více na náslechy, pracovat v týmu, kde by se mohla inspirovat novými nápady, vidět rytmus hodiny nebo i řešení konfliktních situací jiným vyučujícím.

Začínající učitel a školní poradenské pracoviště

Karolína řekla, že je na škole možnost obrátit se na školního psychologa. Myslí si, že školní poradenské pracoviště na škole pracuje dobře. Má s tím i osobní zkušenost, když začínala na škole učit v páté třídě a žákovi z její třídy zemřel tatínek. S nastalou situací si nevěděla rady a školní psycholožka dle jejích slov „převzala žezlo“ a pracovala s třídou ona. Jako učitelka, která ve chvíli, kdy tato situace nastala, učila 14 dní, nevěděla, jak s dětmi o celé situaci mluvit, či nemluvit. Jakým způsobem celou situaci uchopit.

Klára by se obrátila také na školní poradenské pracoviště. Upozorňuje na to, že preventista má snížený úvazek pouze o pár hodin a školní psycholog je na této škole pouze jeden. Myslí si, že by bylo vzhledem k velikosti školy zapotřebí více školních psychologů. Také by ocenila od školního preventisty sepsaný „teoretický vhled“, aby nemusela o problematice

školní šikany vyhledávat všechny informace sama. Představuje si to jako manuál, kde by byly sepsané některé situace. Popisuje to jako nástřel, kterého by se mohla „chytit“. Až po přečtení tohoto manuálu by kontaktovala školní poradenské pracoviště a konzultovala by konkrétní situaci. Sepsaný minimální preventivní program jí připadá jako nic neříkající obecné body.

Připravenost začínajícího učitele na prevenci a řešení školní šikany

Obě začínající učitelky se shodují na tom, že si nepřipadají na řešení školní šikany připravené. Shodují se v tom, že bude záležet na konkrétní situaci a lidech. Klára v rozhovoru řekla, že když nějakou situací vyřeší, příště už ten její postup nemusí fungovat. „Děti už mohou být jiné, situace bude jiná. Nebo když bude situace podobná, tak dítě bude jiné, bude na to reagovat jinak. Úplně se na to asi připravit nedá.“

Závěr

Se slovem šikana se setkávám ve školním prostředí velmi často. Všichni učitelé si pod tímto pojmem dokáží představit, co by mohla šikana být. Otázkou ale je, zda je jejich výklad správný, zda dokáží rozeznat šikanu a umí jí předcházet nebo ji řešit. Cílem této diplomové práce bylo zjistit, zda se cítí být začínající učitelé připraveni na řešení a prevenci školního šikanování. Co jim pomohlo, pokud se na ni cítí být připraveni. A jaké si myslí, že hrají roli faktory, pokud si být připraveni nepřipadají.

Z rozhovorů i dotazníků vyplynulo, že během svého vzdělávání na pedagogických fakultách neobdrželi dostatečné množství informací ani trénink týkající se problematiky školní šikany. Toto zjištění naznačuje, že současný vzdělávací systém pro učitele možná neklade dostatečný důraz na toto téma. Začínající učitelé si uvědomují důležitost pokračujícího vzdělávání a školení v oblasti prevence a řešení školní šikany. Potvrzují to vyhodnocené dotazníky i respondentky, se kterými byl veden rozhovor. Avšak podotýkají, že je velmi obtížné najít čas na veškeré další vzdělávání vzhledem k náročnosti učitelé profese. Především, pokud je učitel současně i učitelem třídním, což obnáší mnohem více povinností.

Na druhou stranu jim třídnictví přináší výhodu v oblasti prevence. S dětmi díky tomu tráví mnohem více času a mohou je blíže poznat. Oslovení učitelé oceňují, že se mohou obrátit na zkušenější kolegy, a to nejen v problematice školní šikany. Poukazuje to na fakt, že systém zavádějících učitelů je velmi důležitý. Kvitují také přítomnost odborníků na škole. Především školního poradce a školního psychologa, kteří jim mohou být v oporou při řešení školní šikany.

Rozhovory také přinesly poznatky ohledně používání moderních technologií v současné době mezi dětmi. Obě dotazované, které měly zkušenost s nějakou formou nevhodného chování žáka vůči spolužákovi, uvedly, že značnou roli v tom sehrály mobilní telefony. I v tomto případě jedna ze začínajících učitelek uvedla, že přes náročnost učitelé profese jí někdy nezbyvá dostatek času na sledování současných trendů, aby všemu, co si děti píšou či posílají, porozuměla.

Z dotazníků i z rozhovorů vyplynulo, že si začínající učitelé nepřipadají být připraveni na řešení školní šikany. Nejsou si jisti, jaký je správný postup, pokud by se jim žák svěřil, že je

obětí šikany. Poukazují především na to, že každý případ šikanování je jedinečný a vyžaduje specifický přístup. Tito vybraní začínající učitelé působí na stejné škole. A jedním z faktorů, který zmínili, že by mohly být překážkou v efektivní prevenci a řešení šikanování, je velikost školy a vysoký počet žáků ve třídách.

Závěrem bych ráda uvedla, že rozhovory vznikaly v různém čase a prostředí. Rozhovor se začínající učitelkou Karolínou vznikl během školního roku a ve formálním prostředí školy. Rozhovor s paní učitelkou Klárou vznikl během prázdnin mimo školní prostředí. Z mého pohledu bylo neformální prostředí i zvolený čas vhodnější. Vedení rozhovoru mimo pracoviště bylo více uvolněné, rozhovor nebyl časově omezený dalšími povinnostmi. Rozdíl také pociťuji ve věku oslovených respondentek. Paní učitelka Klára uvedla svou pedagogickou praxi ve škole 5 let, ale učit začala až po předchozích pracovních zkušenostech. Má vystudovanou vysokou školu obor předškolní pedagogika, tomuto oboru se před přechodem k učitelství na základní škole věnovala. V současnosti také dokončuje doplňující vzdělávání Učitelství pro první stupeň. Sama přiznala, že každý den strávený na fakultě jí přinese něco nového. Z rozhovoru jsem měla pocit, že do něj vkládá své studijní i pracovní zkušenosti. Samozřejmě, že do rozhovoru se promítnou také povahové rysy respondenta. Paní učitelka Karolína mě před rozhovorem upozorňovala, že není „upovídána“. Z tohoto hlediska je důležité mít připravené podrobné otázky, aby se rozhovor rozvinul. I přes to je v rozhovorech vidět rozdíl (viz. Přepisy rozhovorů), rozhovor s paní učitelkou Karolínou je stručnější.

Vzhledem k tomu, že pro tento výzkum byl použit design případové studie, není možné výsledky výzkumu zobecňovat pro všechny začínající učitele. Výsledky tohoto výzkumu můžeme vztahovat pouze k těmto konkrétním případům a konkrétní škole, na které tyto začínající učitelky působí.

Použitá literatura

Defining school bullying and its implications on education, teachers and learners. Online. Unesco.org. Dostupné z: <https://www.unesco.org/en/articles/defining-school-bullying-and-its-implications-education-teachers-and-learners>.

DYTRTOVÁ, Radmila a Marie KRHUTOVÁ. Učitel: příprava na profesi. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2863-6.

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

HAVEL, Jiří a Tomáš JANÍK, ed. Pedagogická praxe v pregraduální přípravě učitelů: sborník z mezinárodní konference konané dne 24. února 2004 na Pedagogické fakultě MU v Brně. Brno: Masarykova univerzita, Katedra pedagogiky PdF MU, 2004. ISBN 80-210-3378-9.

HENDL, Jan. Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.

HENNIG, Claudius a KELLER, Gustav. Antistresový program pro učitele: projevy, příčiny a způsoby překonání stresu z povolání. Pedagogická praxe. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-093-6.

HOLEČEK, Václav. Psychologie v učitelské praxi. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3704-1.

HOLEČEK, Václav. Agresivita a šikana mezi dětmi. Plzeň: Pedagogické centrum, 1997. ISBN 80-7020-004-9.

JANÍK A KOL. Adaptační období pro začínající učitele: zahraniční přístupy a návrhy řešení. Pedagogika. 2017, roč. 67, č. 1, ISSN 2336-2189.
Dostupné na: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=11678&lang=cs>.

JUKLOVÁ, Kateřina. Začínající učitel z pohledu profesního vývoje. Hradec Králové: Gaudeamus, 2013. Recenzované monografie. ISBN 978-80-7435-266-9.

KÄLLMÉN, H., HALLGREN, M. Bullying at school and mental health problems among adolescents: a repeated cross-sectional study. Child Adolesc Psychiatry Ment Health **15**, 74 (2021). <https://doi.org/10.1186/s13034-021-00425-y>.

KALHOUS, Zdeněk. Školní didaktika. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-253-x.

KALHOUS, Zdeněk a František HORÁK. K aktuálním problémům začínajících učitelů. Pedagogika [online]. 1996. Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=2977>.

KOLÁŘ, Michal. Odborník na řešení školní šikany a kyberšikany první úrovně: studijní text pro frekventanty základního výcvikového kurzu. [Praha]: Národní institut pro další vzdělávání, 2016. ISBN 978-80-86956-93-0.

LAZAROVÁ, Bohumíra. Mentoring jako forma kolegiální podpory a strategie dobré školy. *Pedagogika*. 2010, roč. 55, č. 3-4, s. 59-69. ISSN 2336-2189.

Dostupné na: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=906&lang=cs>.

LUKAS, JOSEF. Vývoj učitele: přehled relevantních teorií a výzkumů (2. část). *Pedagogika*. 2008, roč. 58, č. 1, s. 36-49. ISSN 2336-2189.

Dostupné na: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=1174&lang=cs>

MAREŠ, Jiří a GAVORA, Peter. INTERPERSONÁLNÍ STYL UČITELŮ: TEORIE, DIAGNOSTIKA A VÝSLEDKY VÝZKUMŮ. Online. *Pedagogika*. 2004, roč. 54. Dostupné z: Interpersonální styl učitelů: Teorie, diagnostika a výsledky výzkumu.

MARTÍNEK, Zdeněk. Kdo jsou agresori a oběti v rámci šikany. Typologie agresorů a obětí. Metodický portál: Články [online]. 16. 10. 2013, [cit. 2024-03-02]. Dostupný z WWW: <<https://clanky.rvp.cz/clanek/17907/KDO-JSOU-AGRESORI-A-OBETI-V-RAMCI-SIKANY-TYPOLOGIE-AGRESORU-A-OBETI.html>>. ISSN 1802-4785.

Metodický pokyn MŠMT k prevenci a řešení šikanování mezi žáky škol a školských zařízení. Čj.:28 275/2000-22.

NEZVALOVÁ, DANUŠE A GORDON. Další vzdělávání učitelů ve Velké Británii. *Pedagogická orientace*. 2001, roč. 11, č. 1, s. 3-9. ISSN 1805-9511. Dostupné na: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/8639>.

New study provides potential breakthrough on school bullying. Online. www.theeducatoronline.com. Dostupné z: <https://www.theeducatoronline.com/k12/news/new-study-provides-potential-breakthrough-on-school-bullying/282328>.

PÍŠOVÁ, MICHAELA A SVĚTLANA HANUŠOVÁ. Začínající učitelé a drop-out. *Pedagogika*. 2016, roč. 66, č. 4, ISSN 2336-2189.

Dostupné na: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=11547&lang=cs>.

Prestiž povolání. Online. Sociologický ústav AV ČR. 2019. Dostupné z: <https://cvvm.soc.cas.cz/cz/tiskove-zpravy/ekonomicke/prace-prijmy-zivotni-uroven/4990-prestiz-povolani-cerven-2019>

Prevence šikany, Metodika pro pedagogy. Online. Fórum pro prožitkové vzdělávání, z.ú. 2020. Dostupné z: https://www.forumppv.cz/wp-content/uploads/2020/09/Metodika_Prevence-%C5%A1ikany.pdf.

PROKOP, Jiří. Portrét polského učitele. *Pedagogická orientace*. 2002, 12(1), 46–62. ISSN 1211-4669.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. Pedagogický slovník. 6.aktualiz. a rozšiřující vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.

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

SPIPKOVÁ, Vladimíra. Dilemata v pojetí pedagogické přípravy studentů učitelství. Online. Pedagogika. 2006, roč. 54. Dostupné z: https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?attachment_id=1537&edmc=1537.

STROUHAL, Martin (ed.). Učit se být učitelem: k vybraným problémům učitelského vzdělávání. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2016. ISBN 978-80-246-3465-4.

ŠVARÍČEK, ROMAN. Zlomové události při vytváření profesní identity učitele. Pedagogika. sk. 2011, roč. 2, č. 4, ISSN 1338-0982.

Dostupné na: <https://www.casopispedagogika.sk/studie/svaricek-roman-zlomove-udalosti-pri-vytvareni-profesni-identity-ucitele.html>.

ŠVEC, VLASTIMIL. Sebereflexe jako nástroj profesionálního (sebe)rozvíjení začínajících učitelů. Pedagogická orientace. 1997, roč. 7, č. 3, ISSN 1211-4669.

ŠIMONÍK, Oldřich. Začínající učitel: (některé pedagogické problémy začínajících učitelů). Brno: Masarykova univerzita, 1994. ISBN 80-210-0944-6.

Teacher Training for Prevention and Management of School Bullying Situations: A Systematic Literature Review. Online. www.researchgate.net. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/372213962_Teacher_Training_for_Prevention_and_Management_of_School_Bullying_Situations_A_Systematic_Literature_Review.

VAŠUTOVÁ, Jaroslava. Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi. Praha: Univerzita Karlova, 2002. Texty pro distanční studium. ISBN 80-7290-077-3

VÍTEČKOVÁ, Miluše. Začínající učitel: jeho potřeby a uvádění do praxe. Brno: Paido, 2018. ISBN 978-80-7315-269-7.

ZVÍROTSKÝ, Michal; BENDL, Stanislav a RICHTEROVÁ, Magdalena. Příběh školní šikany: učebnice pro pedagogické pracovníky. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2021. ISBN 978-80246-4825-5.

Přílohy

Přepis rozhovoru – koordinátor dalšího vzdělávání

Já: „Děkuji, že jsme se domluvily na rozhovoru. Rozhovor budu nahrávat na telefon, nevadí to?“

Koordinátorka dalšího vzdělávání: „Ne.“

Já: „První otázka je, jak často nabízí vaše škola další vzdělávání v oblasti školní šikany? Je tam nějaké rozpětí jako třeba 1 x měsíčně, 2 x za půl roku?“

Koordinátorka dalšího vzdělávání: „Jo, není to tak, že bychom se zaměřovali jenom na školní šikanu, ale je to v podstatě tak, že se v rámci těch nabídek, které připravujeme, snažíme pokrýt všechny oblasti. To znamená, že se snažíme pokrýt 2. stupeň, 1. stupeň, psycholožku, metodičku prevence a snažíme se prostě pokaždé dát do té nabídky něco, co tam tedy spadá, co máme pocit, že by kolegové potřebovali nebo co nám třeba vyplynulo z nějakého průzkumu, který jsme dělali. Že bychom se zaměřovali přímo na šikanu to ne. Spíš teda přímo metodička prevence si toto školení vyhledává sama, v případě nás osloví, zda bychom jí něco nenašli.“

Já: „Děláte tedy pro učitele dotazník, o jaké školení mají učitelé zájem. Pochopila jsem to správně?“

Koordinátorka dalšího vzdělávání: „Jo, takhle, udělali jsme to na začátku, když jsme tady zaváděli DVPP (pozn. další vzdělání pedagogických pracovníků) před dvěma lety a zatím se snažíme nějakým způsobem pokrýt. Takových prvním pět bodů, které z toho vzešly se nám v přípravném týdnu v příštím školním roce podaří pokrýt.“

Já: „A z těch dotazníků vyplynulo třeba k té šikaně, že by o to měli učitelé zájem? V dotazníku pro učitele se ptám, zda se chtějí v oblasti šikany dále vzdělávat, proto se ptám.“

Koordinátorka dalšího vzdělávání: „Nebyla to úplně šikana, ale spíše práce s problémovou třídou. Ve chvíli, kdy se tam objeví nějaký problémový žák, tak jak to řešit, jak ten kolektiv ošetřit, takže jo jako spadá to i pod tu šikanu v podstatě no.“

Já: „Ono je to asi složité rozklíčovat, ale máte nějaké indicie, že by o ta školení měli více zájem začínající učitelé než třeba ti, co učí 30 let, myslím tím celkově, ne přímo zaměřené na školní šikanu?“

Koordinátorka dalšího vzdělávání: „Celkově bych řekla, že učitelé, kteří učí příliš dlouho, tak o to školení tolik zájem neměli.“

Já: „Takže ani o školení školní šikany.“

Koordinátorka dalšího vzdělávání: „Ne, ne, přesně tak no.“

Já: „Takže by se dalo říct, že ty začínající učitelé vlastně mají zájem o jakékoliv další vzdělávání.“

Koordinátorka dalšího vzdělávání: „Začínající učitelé mají velký zájem a největší úplně zájem úplně měli asistentky pedagoga. Jo, ty se chtějí hodně vzdělávat, to tam pořád vidíme, že se chtějí hrozně moc vzdělávat. A začínající učitelé taky a ty starší učitelé nám připadá, že tím občas obtěžujeme.“

Já: „Chápu. Ještě tu mám otázku, jakým způsobem to připravujete. Tedy na základě toho dotazníku sestavujete průběžně ty nabídky.“

Koordinátorka dalšího vzdělávání: „No, to bylo úplně na začátku, abychom nějak pochopili, abychom se do toho nějak dostali. Kde je největší zájem, kam ty peníze budeme investovat. Ale teď už to v podstatě děláme tak, že jednou za dva měsíce posíláme takový ten newsletter, který máme rozdělený třeba první stupeň, druhý stupeň a máme tam třeba matematika a snažíme se najít pro ty kolegy, co nejvíc školení na matematiku. Český jazyk a tak dále.“

Já: „Jednou za ty dva měsíce vždycky objeví třeba nějaké to školení k těm problémovým žákům?“

Koordinátorka dalšího vzdělávání: „Jo, jo, ano. To tam je. Máme tam jakoby záložku, když to tak řeknu práce se třídou a do té práce se třídou se přesně snažíme dát třídnické hodiny, šikana, nějaké sociálně-patologické jevy, problémový žák, arogantní rodič a tak dále.“

Já: „Takže je ta kompletní nabídka je jednou za dva měsíce.“

Koordinátorka vzdělávání: „Jo, my jsme ji dřív dělali jednou za měsíc, ale zjistili jsme, že to není úplně tak úplně dobré pro tu nabídku. Protože ta školení jsou třeba na měsíc, na dva a hrozně špatně se to ohraničilo tím měsícem.“

Já: „Ještě tady mám poslední otázku, jestli jako umožňujete těm učitelům, když se chtějí vzdělávat. Bavily jsme se tedy, že ty začínající spíše. Jestli mají k tomu ty podmínky. Jestli jsou třeba uvolnění z výuky, že je za ně zajištěn zástup a tak dále. Jestli vůbec ty podmínky mají?“

Koordinátorka dalšího vzdělávání: „Jo, jo, určitě. Tak máme nastavený proces, kdy v podstatě učitelé si zažádají. My sledujeme samozřejmě i finance, sledujeme, jak často ten člověk chodí. Jsou tady lidi, které musíme brzdit. Zrovna ti začínající učitelé teda musíme brzdit. Kterí byli třeba šestkrát a potom se nám na konci školního roku už nedostávalo těch peněz. Tak ty musíme brzdit, ale naopak někoho musíme tak jako podněcovat tak, aby se někam přihlásil, ale už jsme k tomu přistoupili tak, že nikoho nebudeme nutit. První rok jsme měli takovou jako myšlenku, že by každý měl projít jedním školením za školní rok, ale pak jsme si řekli, že to fakt nemá smysl. A jinak máme nastavený proces, že ten člověk se přihlásí, my to tady nějakým způsobem předschválíme, podíváme se, kolik vyčerpal peněz, jak často už byl na tom školení a pak to jde panu řediteli, ten nám to také odschválí a potom to jde zástupcům, kteří řeší to suplování. A nestalo se nám, že by z důvodu toho, že by třeba nebylo suplování, že by se to neschválilo. Měli jsme tady akci, kde bylo asi dvanáct učitelů, prostě nějaká konference a taky se to vykrylo. Takže podmínky stoprocentně mají. Od září budeme čerpat i ze šablon DVPP. Takže potom si myslím, že i těch peněz a těch příležitostí bude víc.“

Já: „Dobře, děkuji za rozhovor.“

Přepis rozhovoru – učitelka 1. stupně Karolína

Já: „Ahoj, děkuji, že semnou nahraješ tento rozhovor. Rovnou se zeptám, v dotazníku jsi uvedla délku praxe 1 – 2 roky a že vyučuješ v prvním ročníku. Jaký byl tedy předešlý ročník, kde jsi učila?“

Karolína: „Já jsem měla tři měsíce pátou třídu.“

Já: „Takže s tím jsi nastupovala na tuto školu, do páté třídy. A pak jsi šla učit do prvního ročníku. Ještě se chce zeptat, tady je uvedena Vaše vystudovaná aprobace pedagogika a didaktika prvního stupně. To je ukončené vzdělání nebo probíhající vzdělání?“

Karolína: „Probíhající vzdělání. Teď bych ho mohla dokončit.“

Já: „A na jaké fakultě to je, kde studuješ?“

Karolína: „Já studuju v Polsku. Jmenuje se to Collegium humanum a je to polská škola soukromá.“

Já: „Takže tam dojíždíš takovou dálku?“

Karolína: „Ne, to je online studium a zahraniční pobočka je Frýdku-Místku. Takže dojíždíme, popřípadě na nějaké testy buď tam. Ale já to mám komplet online.“

Já: „Pedagogická způsobilost získaná na pedagogické fakultě, takže i aprobace odpovídá, protože učíš v první třídě a studuješ pedagogiku prvního stupně. Vyučuješ něco mimo aprobaci?“

Karolína: „Ne.“

Já: „Není co, v první třídě to obsáhnete asi všechno?“

Karolína: „Jo.“

Já: „Třídním učitelem jsi. Máš pocit, že když jsi třídní učitel, takže máš lepší vhled do té třídy? jako ve smyslu vztahů mezi dětma?“

Karolína: „Jo určitě.“

Já: „Je to výhoda?“

Karolína: „Je to výhoda. Já jsem to poznala asi v té páté třídě, kdy jsem tam byla tři měsíce. Ale chodila jsem učit i do čtvrté třídy přírodovědu. Z ty tři měsíce jsem si ty páťáky dokázala

zapamatovat a věděla jsem, kdo se tam s kým baví. V té čtvrté třídě jsem za ty tři měsíce ještě na konci nevěděla všechny jména, jak se jmenujou.“

Já: „Tady jsi také uvedla v dotazníku, že ses s tou problematikou prevence a řešení školní šikany nesetkala na škole. Neměli jste tam vůbec žádný volitelný předmět na toto téma na té fakultě?

Karolína: „Takhle. Já tam mám to studium trochu složitý. Já jsem vystudovala bakaláře jako speciální pedagogiku, kde určitě jsme se o šikaně bavili, ale že by to byl samostatný předmět, tak to ne. Pak jsem přestoupila na ten první stupeň a mě uznali ty předměty, který jsem tam měla a vyžadují je. Ale dodělávám si zpětně ty předměty, který vlastně neměla, jako výtvarka, hudebka a takhle. A tady je šikana jako skoro ke každému předmětu, ale vyloženě jako samostatný předmět jsem neměla.“

Já: „Dobře. A tady s tím souvisí další otázka. V dotazníku máš uvedeno, že se tomu věnuješ samostudiem. A tady jsi uvedla, že jsi na téma šikana psala nebo píšeš diplomovou práci.“

Karolína: „Já mám téma Učitelé jako oběť šikany.“

Já: „Takže se to věnuje šikaně z druhé strany. Ne na dětech.“

Karolína: „No jasně. Ale když se řekne šikana, tak si většina představí školní šikanu. A ty články jsou také zaměřené na ty děti. Takže já jsem měla i docela problém, abych vůbec napsala něco o tom učiteli.“

Já: „A tím jak jsi ty materiály procházela, tak jsi získávala i ty informace o školní šikaně?“

Karolína: „Jo.“

Já: „Do dotazníku jsi také uvedla, že škola nabízí vzdělání cca 1 x ročně. Že se občas zúčastníš. Přijde ti to dostatečný?“

Karolína: „Já se přiznám, že nevím, protože tady jsem vlastně rok. A určitě dvě, tři ty školení byly, ale nebyly o šikaně. Takže jsem tam dala asi 1 x ročně proběhne, ale nemůžu to zhodnotit, protože jsem tu krátkou dobu.“

Já: „A i když píšeš tu diplomku na téma Šikana na učitelích a až budeš mít hotovou školu, budeš mít na to čas. Uvažuješ, že bys chodila na tyhle semináře, školení, který jsou zaměřeny na školní šikanu. Abys měla více znalostí?“

Karolína: „Takový základní informace ohledně šikany mám. Myslím si, že když člověk píše tu diplomovou práci, tak se naučí. Projevy, příčiny, různé metody, jak to odhalit, vyřešit. Tak to se člověk naučí. Ale myslím si, že když pak ta šikana přijde, tak na to člověk připravený není a i když absolvuje různé kurzy, tak prostě je to postavený na té povaze toho dítěte nebo kohokoliv jiného a na tý celý situaci. Všechny ty metody, který se uvádějí, že by se měly používat, aby se ta šikana řešila nebo vyřešila, tak nemusí platit. Je to individuální.“

Já: „Tady uvádíš, že se ti nikdo nesvěřil za tu praxi, že by byl někdo šikanovaný. Ale kdyby se to stalo, na koho by ses v té škole obrátila? Ty tu píšeš vedení školy. Koho konkrétně, protože tahle škola je velká. Kam by vedly ty první kroky?“

Karolína: „Já jsem tady jeden incident, kdy za mnou rodiče přišli s tím, že mají pocit, že jejich dítě je šikanovaný měla. Teď nedávno. Ale z mého pohledu to šikana nebyla. Takže první, za kým jsem šla byl M., zástupce ředitele. S ním jsem to probrala a pak jsem to samozřejmě řešila, tak s mojí asistentkou pedagoga, tak s vychovatelkou, která je tam odpoledne a může to také posoudit. Ale vzhledem k tomu, že jsme nedošli k tomu, že by to tak bylo. Tak nevím, asi bych se sešla s rodičema, abych si promluvila o té situaci. A jak bych to viděla já nebo ty rodiče. Pak bych to nahlásila vedení. A s rodičema bych se domluvila na tom, že by se do třída přišla podívat třeba školní psycholožka. Samozřejmě se souhlasem rodičů.“

Já: „Jak tahle situace dopadla? Rodičům jste vysvětlili, že se nejedná o šikanu?“

Karolína: „Já bych řekla takhle, že nějaký náznaky šikany tam byly, ale byly to dvě holčičky, které byly kamarádky. Oni se celou dobu, co byly ve škole bavily jenom spolu. A myslím si, že hlavní problém byl, že ta holčička, která odešla. To bych ráda zmínila, že odešla na jinou školu, tak měla takovou specifickou povahu. Hodně imaginární svět. Doma hodně lhala, takže ono to bylo hrozně těžký říct, jestli je to pravda nebo ne. Povídala si třeba v hodině s tužkami. Např. „Proč nejsi na svém místě tužko?“ Nebo doma vyprávěla, že jí děti snědly svačinu. Přitom to nebyla pravda. Seděla přede mnou, viděla jsem, že svačí. Takže to bylo těžký zhodnotit.“

A incidenty, který mi oni vyprávěli, že holky se navštěvovaly doma a tam něco proběhlo, tak já neměla pocit, že ve třídě něco probíhá. Jediný co, tak mi bylo řečeno, že vlastně ta jedna holčička jí řekla, že má ošklivý tričko a na úkor toho ta druhá holčička si to tričko nikdy do školy nechtěla vzít. A z toho vyplynulo podle nich, že ji tady šikanují a že ji dají na jinou školu.“

Já: „Ale šlo tedy jen o jeden incident, což nemůžeme považovat za znak šikany.“

Karolína: „No, byly tam i zprávy přes telefon, jak jsem pochopila.“

Já: „U takto malých dětí?“

Karolína: „Jo. Ona jim to nechtěla ukázat. A oni se báli, kam by to mohlo zajít, tak z toho důvodu ji potom přeřadili do jiné školy. Já si myslím, že co se týče intelektu na tu školu připravená na školu byla, ale na ten kolektiv, kde je 33 dětí. Ona tam vlastně měla jenom ji. Ona se neuměla začlenit. A tím, že směla ten svůj svět a vymýšlela si, tak si myslím, že i tam byla ta chyba.“

Já: „A velký kolektiv tomu nepřidal.“

Karolína: „Jo.“

Já: „Abychom se dostaly dál, tak jsme si řekly, že záleží na konkrétní situaci, na konkrétním případě. Potom v dotazníku píšeš, jak bys to řešila. Že bys mluvila s rodiči. S tím souvisí otázka: S čím byste mohla mít problémy, kdybyste řešila šikanu ve své třídě. A ty tady uvádíš, že s přístupem oběti, agresora, někdy i moje jednání může být spouštěčem agresora obět' šikanovat. Možná se pletu, ale problém mohu mít i s něčím jiným, ale šikanu ve třídě jsem ještě nezažila. Dokážeš tu odpověď rozvést, jak jsi to myslela?“

Karolína: „Já jsem to myslela tak, že jakmile nastane ve třídě situace s šikanou, tak já vím, že to není určité jen na mě ta práce. Že tam musí i ten psycholog zasáhnout a ten to řešit. Ale určité i ten učitel je vzor a tím, že to alespoň trochu řeší, tak to ty děti samozřejmě vnímají dobře. Takže asi bych se bála, jak jednat. Protože lidsky mi bude oběti hrozně líto a budu mít tu potřebu, nevím, jak to dobře říct. Dopřát ji nebo vyzdvihnout nebo.“

Já: „Jako být více na její straně.“

Karolína: „Jo, přesně tak. Když to bych to brala z pohledu toho agresora, tak se mu to nemusí líbit. A úkor toho potom může ta šikana být horší. Může v agresorovi něco vyvolat a může to být potom ještě horší.“

Já: „Takže máš strach z té nestrannosti? Že bys nebyla nestranná a nevěděla, abys neublížila víc ty oběti.“

Karolína: „Jako věřím tomu, že kdybych tu šikanu zažila třeba už po třetí, tak bych měla víc zkušeností. Že bych prostě věděla, jak se v té třídě chovat nebo jak to řešit. Ale asi z toho prvního, kdybych to zažila poprvé, tak bych se asi bála.“

Já: „Takže člověk si přeje to nezažít, ale na druhou stranu ale chybí ta osobní zkušenost. Je to tak? Takhle tě chápu. Samozřejmě člověk to nechce zažít, nechce to řešit. Jsou to nepříjemné situace, ale ta osobní zkušenost tomu chybí, protože člověk neví, co od toho čekat?“

Karolína: „Jo přesně tak. Já sis myslím, že je to i tím, že jsem zažila v té páté třídě, kdy chlapečkovi zemřel nebo spáchal sebevraždu tatínek a vzhledem k tomu, že jsem učila 14 dní, tak vlastně přišla tahle situace, tak já jsem vůbec nevěděla, jak k němu přistupovat. Jestli mluvit s ním víc o tom nebo naopak ho nechat. Asi bych měla podobný problém si myslím.“

Já: „A myslíš, že máš větší oporu v těch zkušenějších kolegyních?“

Karolína: „Jo, já si myslím, že jo.“

Já: „Je tady možnost obrátit se na školního psychologa, jak s tím dítětem jednat?“

Karolína: „Já jsem se obrátila na psycholožku. Že takovou situaci ve třídě máme. na základě toho ona do třídy přišla a mluvila o tom s dětma. Takový to žezlo, co jsem si netroufla, jsem ji předala a ona dětem vysvětlila za mě. Takže v tomhle tady tu oporu mám.“

Já: „Takže tady to poradenské pracoviště pracuje dobře?“

Karolína: „Za ten rok, co tu jsem, tak ano. Za to, co jsem byla řešit, tak ano.“

Já: „I vedení školy, staví se k tomu čelem? Vyřešíme.“

Karolína: „Jo.“

Já: „Máš tedy pocit, že bys byla na řešení šikany připravená?“

Karolína: „Myslím si, že ne, že vždy bude záležet na konkrétní situaci. Na konkrétních lidech, kterých se to týká. Každá ta situace může být jiná.“

Já: „Děkuji. To bude k rozhovoru vše. Ještě jednou děkuju.“

Přepis rozhovoru – učitelka 1. stupně Klára

Já: „Rozhovor bude nahráván. Na začátku bych si ráda upřesnila identifikační otázky. Délka pedagogické praxe.“

Klára: „5 – 6 let“

Já: „Vystudovaná aprobace?“

Klára: „Učitelství předškolní pedagogiky, magisterské studium na vysoké škole.“

Já: „Aprobace tedy neodpovídá předmětům, které vyučuješ.“

Klára: „Ne.“

Já: „Probíhá u tebe v tuto chvíli nějaké doplňující studium?“

Klára: „Ano. V lednu bych měla dělat státnice na oboru učitelství pro 1. stupeň ZŠ, jedná se o celoživotní studium.“

Já: „V jakých ročnících jsi vyučovala?“

Klára: „1. – 3. ročník. Ve školním roce 2023 – 2024 to bude znovu 1. ročník.“

Já: „Budeš třídním učitelem?“

Klára: „Ano.“

Já: „Myslíš si, že třídní učitel má lepší vhled do té třídy než učitel, který není třídním učitelem? Jako například co se týče vztahů ve třídě, jak ta třída funguje.“

Klára: „Na prvním stupni si myslím, že ano. Protože se těma dětma jsi neustále. Já třeba ani nechodím ani do sborovny. Za mě jako ano. Já s nimi vedu třídnické hodiny a řeším s nimi různé problémy. A měla bych to být já, ke kterým mají tu důvěru a měly by se mi svěřovat. Hlavně v první třídě učím všechny předměty, v druhé třídě už jeden, dva už ne. Ale pokud budou mít děti důvěru i v někoho jiného, tak jediné dobře, ale já si myslím, že jo, že minimálně na tom prvním stupni do té trojky (3. třída) je a mělo by to tak být. Ten vhled tam lepší je, ale je to tím, že s nimi trávím hodně času.“

Já: „Co problematika prevence školní šikany, měla možnost se s tím setkat? Třeba na pedagogický fakultě, mimo fakultu? Nebo setkala ses s tím vůbec někdy někde?“

Klára: „No při mém studiu předškolní pedagogiky ne. Při studiu prvního stupně asi také ne. I když možná v rámci dramatické výchovy.“

Já: „Ale samostatný předmět tam nebyl?“

Klára: „Ne. Ten tam není, určitě. Mě i udivovalo, že nemáme ani kurz první pomoci nebo něco takového. Chodili jsme plavat do bazénu, ale neměli jsme kurz první pomoci.“

Já: „A mimo fakultu?“

Klára: „A mimo jsem měla, ale to byly přesně ty kurzy online. A myslím, že jsem měla v Břežanech. Ne na této škole.“

Já: „A myslíš, že tato škola nabízí dostatečně vzdělávací kurzy na toto téma?“

Klára: „Dostatečně ne, ale teď tam něco bude na konci srpna.“

Já: „No, ale bude to pro 4. – 9. ročníky, jestli jsem to správně pochopila. Já jsem nad tím přemýšlela a šikana se může objevit kdekoliv.“

Klára: „No to jsi pochopila velmi dobře. Já si také myslím. A myslím si, že bychom tím měli projít všichni. A nevím, proč je to takhle odselektovaný. Asi když projeví zájem, že tam chci, tak tam asi budu moct jít. Ale jinak ta nabídka je velmi malá na to, že jsme tak velká škola. A vlastně dochází tam k velmi častým konfliktům a stejně tak si myslím, že učitelé na to nejsou připraveni u nás ve škole.“

Já: „Teď se dostáváme tedy k tomu, proč nejsou? to, že jim to nepředává fakulta nebo že na tom nedokáže zapracovat ta škola nebo o to vůbec nemají zájem, protože si myslí, že to zvládnou sami?“

Klára: „Já si myslím, že jsou to všechny tři faktory. Myslím si, že ten učitel nemá absolutně motivaci k tomu, aby dom sám četl a vyhledával si k tomu nějaké materiály. Nemá na to asi čas, ani vnitřní motivaci, protože to bere jako něco ne až tak podstatného, protože mu spoustu času zaberou přípravy, ten čas na tu výuku než na to výchovné působení. Pak si myslím, že je tam nulová motivace ze strany vedení. Vedení to neřeší a nechce to řešit. A pro ně je důležitější formativní hodnocení nebo je pro ně důležitý nové metody ve vzdělávání, ale ne ta výchovná hlediska. To si myslím, že absolutně nepodporují. A naopak si myslím, že je to takové to, jakmile něco vznikne ve škole, ve třídě a ten učitel si to neukočíruje v rámci té své třídy a těch rodičů, ale už se to dostane k vedení, tak je to považované jako neschopnost toho třídního učitele, že to nedokázal vyřešit. Což si myslím, že je špatně. A takhle si myslím, že je to na naší škole vnímaný.“

Já: „Svěřil se ti někdy někdo, že mu je ve třídě ubližováno?“

Klára: „Dítě jako žák se mi svěřil. Nepoužil slovo šikana, ale svěřil se mi, že mu je ubližováno.“

Já: „A máš pocit, že by ti vedení školy nepomohlo, kdyby to došlo do nějaké fáze a musela bys to řešit. Myslíš si, že tam ta podpora ze vedení školy není?“

Klára: „Myslím si, že nakonec by tam ta podpora byla, ale po dlouhých diskuzích. Já bych to nejprve musela řešit na úrovni třídního učitele. Já s dítětem, s rodičem nebo s těmi dalšími

rodiči. Pokud by se to nezvládlo, tak si myslím, že by se za mě postavili nebo pokud bych je s situací seznámila a oni by vyhodnotili, že jsem postupovala podle našeho minimálního preventivního programu, takže by se za mě postavili. Tak se to nedávno odehrálo u kolegyně. Tam vyhodnotili, že udělala všechny kroky správně, že ta komunikace s rodiči byla správná. Ale stejně tam trochu cítím takový ten pocit selhání třídního učitele, že to nechala zajít až tak daleko. A já si nemyslím, že je to selhání třídního učitele.“

Já: „Je asi i problém celou situaci rozklíčovat, protože ne vždy to může být viditelné, a ne každý se svěří hned.“

Klára: „A nevím, jestli to této kauzy vstoupil školní psycholog, zda byl o to požádaný, ale občas si myslím. Ve škole se máme kam obrátit, máme výchovného poradce, preventistu. Takže tyhle všechny složky ta škola má, ale nevím, zda jsou to tak fundovaní lidé, kteří by mohli pomoci.“

Já: „V hlavě jsem měla další otázku, takže poradenské pracoviště tam je, ale je otázka, zda by dokázali pomoci?“

Klára: „Myslím si, že v některých případech asi ano, ale v některých těch, kdy právě kdy já sama nevím, zda je to šikana nebo nějaké škádlení mezi dětma. Protože to mi přijde hrozně těžké to určit, obzvláště na prvním stupni. Protože to bývá často takový nevinný. Každé dítě je samozřejmě individuální osobnost a někomu to může připadat jako škádlení a jinému dítěti to může připadat jinak a už zasahuje za nějakou jeho hranici. Plus do toho vstupují ty rodiče, až jako enormně v dnešní době. Tak tam si myslím, že je to těžké rozklíčovat. Ale pokud bych měla opravdu ten pocit, že tam opravdu dochází k šikaně, tak vlastně nevím, jestli mám důvěru v ty pracovníky obrátit.“

Já: „V tom klíčování, zda se jedná nebo nejedná o šikanu, myslíš, že by ti pomohlo, kdyby se tomu na fakultě věnovalo více času?“

Klára: „Asi jo. Pro mě tedy ano. Ale zase já jsem jedna ze sta, když to tak vezmu v rámci školy. Já totiž nemám pocit, že moje studium na fakultě je zbytečný. Vždycky mi tam něco dá. Každá ta návštěva školy mi něco dá. Ale myslím si, že spousta kolegyň, který to nechtějí studovat a když to jdou studovat, tak jenom pro papír a vůbec je to nezajímá. Je to o tom nastavení toho

člověka. Ale ano, myslím si, že my jsme se tomu nevěnovali, neměli jsme to a myslím si, že mě osobně by to tam pomohlo. Různé nástroje pro řešení šikany, s tím, jak fungují. Odhalování šikany. Jak zpracovávat výsledky, ale jen abych měla vhléd do toho, ne samozřejmě odborně, protože v rámci jednoho dvou předmětů se ze mě nestane odborník. Ale abych měla nějakou představu, tak mě osobně by to určitě hodně dalo.“

Já: „Já jsem v rámci studia měla seminář zaměřený na šikanu a její prevenci, ale studuji obor pro druhý a třetí stupeň.“

Klára: „Tak to my vůbec a myslím si, že by bylo vhodné zařadit to i na ten první stupeň. Hlavně si myslím, že na prvním stupni mohou začínat zárodky šikany. Tím, že na ně budu stále preventivně působit – mějme se rádi, že jsme všichni individuální bytosti, že respektujeme ostatní. Myslím si, že taková ta nechuť k někomu vzniká už dřív v té třídě než na druhém stupni. A je hrozně těžká ta třída, protože nastoupíš do školy do první třídy, tam jsou nějaký cizí lidi. Vyberou 30 dětí, který dají do jedné třídy a oni tam tráví mnohem více času než doma v rodině.“

Já: „Třicet charakterů, který se najednou střetnou.“

Klára: „Jo. A jsou na malém prostoru a musí tam vydržet od první do třetí třídy třeba osm hodin denně. Tak to skoro pak ani nejsou doma. Někdo je sestavil a musí se naučit, že by měly respektovat ostatní, to jako ano, ale je to strašně těžký.“

Já: „to mi nahrává na moji otázku. Spadáme do oblasti, kde jsou školy přetížené. Běžně máme ve třídě třicet až třicet tři žáků. Myslíš si, že by to bylo třeba lepší, kdybychom jich tam měli třeba dvacet čtyři?“

Klára: „Stoprocentně. Každé dítě je znát, že tam je. Ať je to opravování sešitů, ať je to hodnocení těch dětí, ať je to právě ta výchova. Je to vidět třeba, když jedno dítě z toho kolektivu odejde a dvě přijdou, tak už se pozmění ten kolektiv a musí se s tím pracovat. Takže si myslím, že určitě. Čím méně dětí, tím je to lepší.“

Já: „Třeba i ty třídnické hodiny. Na to při takovém počtu není čas.“

Klára: „Hlavně na těch třídnických hodinách, i kdybych na to měla 90 minut, to jsou 2 hodiny. Tak to těch 30 dětí v kruhu, než se vůbec vystřídají. Já jim nemůžu dát pořádně prostor. Když si povídáme nebo si něco říkáme, tak se učíme, že mluví jenom jeden. Koluje v první třídě třeba nějaký plyšák a mluví jen ten, kdo ho má. Ten si vzpomene, že by chtěl něco dodat, to je jak u dospělých, také mě nenapadají hned ty odpovědi, ale třeba až když třeba někdo něco řekne, nějak to dozraje. Takže tam je hrozně málo prostoru. A ty třídnické hodiny na to je hrozně málo času je dělat.“

Já: „Natož nějaké ranní kruhy.“

Klára: „Pravidelný ranní kruhy. Já jsem třeba měla představu, že v první třídě dělám pravidelně ranní kruh.“

Já: „Oni si tím řeknou všechno, co mají na srdci a potom se pracuje líp.“

Klára: „Jenže to je minimálně jedna hodina denně pryč. A na to vůbec není čas. Kdyby těch dětí bylo patnáct nebo dvacet, tak už je to jiný. Ale tyhle počty, to je opravdu náročný.“

Já: „To pro nás znamená, že nám nezbyvá čas na to výchovné působení, ale máme čas pouze je vzdělávat.“

Klára: „A taky z toho vyplývá, že ta naše velká škola je velmi rizikové místo, kde může bujet šikana. Protože to může být víc krytý.“

Já: „Uvažuješ tedy o dalším prohloubení znalostí, když jsi se s tím nesetkala na fakultě a na škole se to objevuje v nabídce, ale ne tak jak by sis představovala.“

Klára: „Já bych určitě chtěla, takže ano uvažuji. Ale pro mě v tuto dobu nebo i po těch zkušenostech, co mám, tak by mi nejvíce vyhovovalo, byla bych nejradši za to, kdybych mohla mít nějakého mentora, někoho, kdo by byl semnou v té třídě. A může to být jednou za čtrnáct dní, jednou za měsíc, že by tam ten člověk přišel a vlastně by mi ukázal, jak mám pracovat. Ne si to teoreticky načíst, ale jak to dělat v té třídě. Aby udělal ten Sorad třeba a další nějaký věci. Aby on byl ten hlavní a já byla ta přisedící, která se to může učit. A vidět, jak s tím pracovat. A vidět, když se to vyhodnotí, co dál. Samozřejmě můžu preventivně působit takovou tou

každodenní výchovou. Nebo když si děláme modelový situace. Ale potřebovala bych to u někoho vidět, abych viděla i to, jak to dělá třeba někdo jiný. Takže to by pro mě bylo. Potřebovala bych nějaký workshop, ale v tomto smyslu, že by tam někdo vstoupil. Ale to si bohužel myslím, že nelze v rámci našeho množství na škole. To by měl dělat školní preventista nebo ten školní psycholog, prostě někdo, kdo by tam mohl vstupovat. Ideálně kdyby byl jen pro Neorondel (poznámka – název jedné z budov školy, na které paní učitelka působí), protože je to specifická práce s malými dětmi. Pro mě by to mělo větší váhu.

Já: „s tím musím souhlasit, protože když do toho vstoupím, tak na začátku praxe jsem měla třídu, kde vztahy mezi žáky nebyli ideální. A bývalá školní psychologka chodila každý pátek na hodinu českého jazyka do mé třídy. Řekla mi, co si mám připravit, respektive, že mám zařadit skupinovou práci. Vytvořit skupiny, aby členové ve skupině byli náhodně vybráni, abychom mířili na to, aby se ten kolektiv sjednotil. A poté jsme ty aktivity vyhodnocovaly, co se dělo, co se nedělo, co jsem třeba přehlédla, protože jak jsme tu říkaly, ve třídě bylo třicet žáků a ona byla ty další dvě oči navíc, co mohly něco pozorovat. Stála třeba vzadu u jiné skupiny. Takže něco takového.

Klára: „Já bych potřebovala něco takového, protože vždy když s nimi budu něco dělat, třeba ty skupinovky, tak pořád budu mít v hlavě to vzdělávání, aby se tím děti něco naučily, ale ne už tolik, co řeší mezi sebou. Protože jednou se mi taky stalo, že se mi dvě v náhodný skupině chytly a do toho tam přišla pro tu jednu (poznámka - na domluvené sezení) školní psychologka a viděla to. A to je přesně ten moment, kdy ona vstoupila do toho konfliktu, který tam vznikl. Ale potom už to semnou nevyhodnocovala, už jsme se o tom nebavily. Ale je to samozřejmě jiné, než když se svěřují jen mě. Pak je takový ten efekt, kdy se seběhne více dětí a řeknou: „Já jsem viděla tohle a já tohle.“ Kdežto té psychologce tohle neudělají. Protože ta už bude s určitou skupinkou komunikovat. Takže pro mě ano, pro mě je důležitý, aby tam někdo přišel a ukazoval mi to v té praxi. Tu teorii si načtu.“

Já: „A pomůže praxe? Myslím odučená praxe, až budeme jednou učit patnáct, dvacet let?“

Klára: „Jako mě ano. Vidím to i na svých dětech. Že jsem některé věci brala dříve jinak, než to vidím teď. To si myslím, že ano. A taky, že bychom měli mít nějakou pokoru ke starším, zkušenějším.“

Já: „Tak by možná pomohlo, kdyby se chodilo ke zkušenějším kolegům na náslechy. Ale zase tam je ta překážka velikosti školy.“

Klára: „No, tady to moc nejde. Náslechy by byly taky super, protože pracovat celkově více v týmu, to by bylo fajn. Protože máte jako učitelé, jako moji kolegové spoustu dalších skvělých nápadů, které mě nenapadnou nebo zapomenou a pak si řeknu, no jo, to jsem s nimi vlastně taky dělala. Takže je dobrý si něco oživit nebo i vidět ten rytmus tý hodiny a vidíš i řešení některých konfliktních situací.“

Já: „Že to řeší třeba jiným způsobem a já si řeknu, jo to je dobrý. Když se bavíme a používáme tady pojem šikana. Myslíš si, že bys dokázala tento pojem vysvětlit dětem?“

Klára: „No, to je hrozně těžký. Přistoupit k těm dětem a říct jim to jejich jazykem. Zjednodušeně a tak, aby tomu porozuměly. A ještě je tam ten problém, že si každé dítě z toho odnese trochu něco jiného, když jim něco vysvětluji. Není to jedna plus jedna. Takže třeba jsme řešili v druhé třídě, že jeden kluk posílal. Ve škole byl v pohodě, úplně nenápadný. Ale posílal až doma odpoledne svému spolužákovi hlasové zprávy, typu jako - ... (uvedena některá sprostá slova). A bez nějaké příčiny, kdy ten jeden to vnímal jako slabšího, ale ve škole si netroufl, protože z domova je nějak vychovaný. Ale doma se to právě rozjelo a vlastně přes ty hlasové zprávy, které potom zachytili ty rodiče toho kluka. Ale ty rodiče to nechtěli řešit jako šikana, ale chtěli, abychom to nějak probrali. Já jsem o tom ve škole nemluvila, že bych někoho jmenovala, ale mluvili jsme o tom, že se ty děti v té druhé třídě setkávají s těma mobilama a že to je nástroj té šikany. A na tom jsme si to docela dobře vysvětlili. A na tom to pochopili. A potom to hned přestalo, ten kluk to přestal dělat. Přišli ty rodiče a děkovali mi, že jsme si to ve škole museli říct tak, že to ten kluk hned pochopil a přestal s tím. A teď ve třetí třídě spolu ty kluci kamarádí. Ale nevím, co tam byl ten spouštěč, proč to ten kluk dělal. Mluvili jsme pouze anonymně. Neřešila jsem to nijak jako s vedením školy, protože to naštěstí takhle hned přestalo. Na tom mi přišlo, že to ty děti pochopily, co to ta šikana je. Ale takhle ve škole, když si povídají a dívají se do očí, že oni sami nedokáží rozklíčovat, co už je za hranou a co není. Viz. příběh mojí A., které se jen někdo dotkne a ona za mnou přijde, že je to šikana, že jí šikanují. Protože se s tím slovem asi setkala v rámci rodiny a už to má nějak ukotvený. Takže tohle je docela těžký malým dětem vysvětlit, protože to potom každý bere trošičku jinak.“

Já: „My se tu bavíme o školní šikaně, ale co ty technologie, zasahují do toho nějakým způsobem? Nebo jakou máš zkušenost, že ty děti mají už ty telefony?“

Klára: „Je spousta dětí, které stupují do první třídy a mají mobily. U mě ve třídě to mají zakázané. Takhle oni si mohly vzít ten telefon až ve chvíli, kdy odcházejí samy domů, což chápu, že rodič v dnešní době chce mít dítě pod dohledem. Nesměly ho mít na žádné výlety. Ale zjistila jsem na konci třetí třídy, kdy jsme jeli na školní výlet a já jim poprvé telefony dovolila, aby si mohly fotit a abych jim mohla zavolat, kdyby se ztratily v rámci areálu. A v autobuse jsem jim řekla poprvé, že si je mohou nechat a tam jsem zjistila, že mají na WhatsAppu skupinu, kterou mají asi už od začátku třetí třídy. Kde si posílají urážlivé obrázky (pozn. např. zdvižený prostředníček). A mě překvapilo, co to vlastně je. Pojmenovaly to. Jedna holčička mi něco ukazovala, vzala jsem si její telefon a projela jsem si tu jejich skupinu, což jsem porušila to jejich soukromí. Nicméně docela hustý věci tam byly. Jak se oslovují, jak si nadávají. A jedu napříč, je jich tam většina. Já jsem jim říkala, že pokud se jim to nelíbí, tak mohou z té skupiny vystoupit. Že tam být nemusejí. A ještě k tomu mám takový poznatek, že ty děti, kteří mají starší sourozence, tak tohle všechno mají vždycky dřív. Dřív mají telefon, dřív se orientují v různých slovech, i v online skupinách, aplikacích. Docela mě to překvapilo, prostě den před vysvědčením jsem to zjistila. Měli tam dokonce i fotku jedny spolužačky, což je dost zvláštní, jak to mohlo vzniknout ve škole, když nesmějí ve škole mobil používat, fotit. Fotku spolužačky, jak je u stolu a je ohnutá a je tam vyfocený její zadek. To bylo v té skupině. Byla to jedna z těch fotek, kterou jsem tam viděla.

Já: „Není to potom problém, že nám to začne unikat? Protože mi jim do telefonu nemůžeme, je to jejich soukromí.“

Klára: „Je to jejich soukromí a nikdo se mi za celý školní rok nesvěřil, ani neřekl, že je v nějaké skupině. Nikdy taková slova ve škole nepadla. Takže to evidentně jede v těch telefonech.“

Já: „Dobře, to se děje odpoledne, ale asi to do té školy stejně přenese. Myslím třeba vztahy mezi žáky?“

Klára: „No to muselo, když jsem tam viděla tu fotku, jasně, že jo. Z toho odpoledne se to musí přenést, druhý den ráno. A to já jsem si samozřejmě všimla, že jeden den byly úplně v pohodě.

A druhý den přišly nějaký holky a byly rozhádaný. Ale řekly, že si večer zavolaly. A mimochodem tráví hodně času tím, že si telefonují a že jsou na WhatsAppu a podobně.“

Já: „Takže rozklíčovat školní šikanu je pro nás těžký?“

Klára: „No, je to vlastně těžký, protože tohle se děje v odpoledních hodinách, kdy by to měli řešit asi nějak rodiče, který to evidentně neřeší. Nemůžou to řešit, protože tohle, kdybych já viděla u své dcery. Tam jedna holčička pošle do skupiny šest řádků obrázků se zdviženým prostředníčkem. Potažmo ani nevím, jestli ví, co to znamená. A ještě další, co by bylo v rámci prevence dobrý. Nějaký školení. Protože si myslím, že se v tom tak nějak orientuji, ale mám spoustu spolužaček, který mladší než já, jsou to spolužačky, který studují vysokou školu a ty jsou úplně mimo. Je jim třeba třicet a nevědí, co je to Instagram, to mě fakt šokuje, že to nevědí. A nejde o to, já to taky nepoužívám, ale jde o to, že to vím, že to je a na jakým to je principu. Je hrozně moc znaků prstama nebo postojů, který něco vyjadřují a já to třeba nevím. Nebo ty zkratky, který se píšou. Těch zkratek už je tolik. A vlastně je už strašně moc postojů. U mě ty holky hodně tancují a dělají různé postoje, tak jsem se jich ptala, co to je. A oni, no to znamená, že jsi třeba blbeček. Oni mi to teda řeknou trochu jinak. Nebo lůzr, to už není ve významu, jak ho znám já, ale jak jsem pochopila, tak má jiné významy. Takže já bych asi potřebovala, aby někdo přišel do školy, evidentně Kovy nebo někdo takový a vysvětlil nám to. Protože, já to fakt nevím a já už se s tím nebudu mít jak setkat, protože moje děti už nejsou v tomto věku. Teď oni tam jako něco ukazovaly, jako, že lůzr a tak jsem si říkala, tak to není zas tak hrozný, ale oni to braly jinak a je to za hranou.“

Já: „Já jsem se setkala s tím, že u mě ve třídě dávaly na Youtube.com video s nevhodným obsahem a jak je to možné, když tam ve svém věku nemají mít přístup. Ale já jsem se dozvěděla to, že oni vlastně nevědí nic o bezpečnosti na internetu. Že jakmile to někam dají, tak už zanechávají tu digitální stopu, i když to smažou. Takže jsme měli dvě třídnické hodiny na téma bezpečnost na internetu, i když jsem neodborník. Řekla jsem jim spoustu věcí, které vůbec nevěděly. A bezpečnost na internetu jako preventivní program se dělá až na druhém stupni. Jestli to není pozdě.“

Klára: „Je to pozdě. Když jsem pracovala ve školce, tak jsme tam zorganizovali s jedním tatínkem bezpečnost na internetu. Měli jsme tam přednášky, ale hlavně pro ty rodiče, protože

ty rodiče jsou mimo a oni jim vrazí ten mobil. Já si myslím, že by tady bylo opravdu potřeba, od té školky s tím začít. Ale já si myslím, že ty rodiče to nechápu, že když to dáš na ten internet, že to už není tvůj majetek. A to, že to smažeš že to stejně nepomůže. Takže si myslím, že tohle nechápu hlavně ty rodiče. Díky tomu, že oni to nechápu, tak mrsknou ten tablet tomu svému dítěti. Já to chápu, nežijeme v pravěku, ale můžou mít třeba ten dětský Youtube.“

Já: „Že si mohou nastavit třeba rodičovské zámky.“

Klára: „Nejenom zámky. Ale jasně, že si mohou nastavit, aby viděli, na co se dívá, co stahuje. Nebo, že mohou mít opravdu jen Youtube kids, kde jsou ty videa pro děti. Nebo i Netflix máš jenom kids. Já si myslím, že ty rodiče to nevědí, on jim to nemá kdo říct.“

Já: „My jsme generace, která dostala první telefony. Ty technologie se dostaly tak daleko, ale my už o nich tolik nevíme.“

Klára: „No, tyhle rodiče neznají ty možnosti, jak by to svoje dítě mohli ochránit. Takže ta primární prevence je u těch rodičů, aby tohle všechno věděli. A to si myslím, že by měly organizovat už ty školky, protože tam je to poprvé, kdy dítěti dají mobil nebo tablet. A oni jsou ty rodiče nadšení, jak to dítě s tím umí. Protože on se tím tam umí proklikat.“

Já: „To jsme se dostaly trochu někam jinam. Ale mohlo by nám to unikat, protože se to odehrává přes mobilní telefony.“

Klára: „To nám logicky uniká a bude unikat. A to by mě zajímalo, co by se dalo udělat proto, aby nám to neunikalo. Když jsou ty mobily ve škole zakázaný. Teď jedna kolegyně řekla dětem, že pojedou přes mobily Kahoot. A ta škola není vybavená a všechny děti nemají všechny telefon. Vznikají sociální rozdíly a potenciální možnost šikany.“

Já: „Kdyby se šikana vyskytla u tebe ve třídě, co by bylo jako první, co bys udělala?“

Klára: „Nejdřív rozhovor s tím dítětem. Rozhovor s tím druhým dítětem. Samozřejmě nikoho nezmiňuji. Snažit se nenápadně něco vyzjistit, jako třeba nemáš pocit...Rozhovor s oběma, pokud bych se neobávala, že ta oběť bude bita tím agresorem. Potom do toho přizvat rodiče.“

Já: „Máš pocit, že bys mohla mít při řešení šikany s něčím problémem při tom řešení?“

Klára: „No to je hrozně individuální. Můžu mít problém s rodičem. Můžu mít problém, že když něco vyhodnocuji, tak s implementací. S tím, že já tam jsem a ono se to už může odehrávat i mimo prostor školy. V tomhle nevím, ty nástroje moc nemám.“

Já: „A u rodičů, jaký problém myslíš. A u kterých myslíš? rodiče oběti nebo agresora?“

Klára: „Největší problém bude asi u rodičů toho agresora. Že si nepřiznají, že mají doma takové dítě, protože přece ta moje holčička je úplně vzorná. Protože jsou ty děti takto vychovávané, to je další, co mi přijde. Že jsou vychovávané jako středobod vesmíru. Ty jsi nejlepší, ty jsi nedotknutelná, ty jseš jedinečná. Tak samozřejmě je to asi lepší, než jak vychovávali mě, ale odsud podsud. Ale nemůžu říct, že vždycky. Samozřejmě jsou rodiče agresorů, kteří si jsou vědomi, jaké dítě doma mají, že mají doma živé dítě. Ale tam to bude vždycky horší, přijmout to, že moje dítě se chová špatně. Samozřejmě, u dítěte, kterému je ubližováno budou mít ochranné pud, takže ty se budou snažit více spolupracovat.“

Já: „Na prvním stupni předpokládám, že se to asi nedostane úplně do fáze, kdy by se to dítě muselo úplně odtrhnout od kolektivu. My působíme v ročníku jedna až tři.“

Klára: „V tom ročníku jedna až tři asi ne. Když už by to bylo za hranou, nedávala bych to dítě do jiné třídy, ale tam by měl vstoupit školní psycholog a preventista a rozklíčovat, proč to vzniklo. Jestli jde o nějakou banalitu, která se rozrostla v něco dalšího. A tam by bylo vhodné, aby vstoupil další pracovník do školy. Já jsem se dočetla, že by do toho měl vstoupit pracovník pedagogicko-psychologické poradny. Což je pro mě v tuhle dobu naprosto nereálné. Jsou vytížení a nebudou to dělat. Teď řeší jinou oblast, než je šikana. Když přijdou na náhled do skupiny, tak jdou za účelem, že tam má nějaké dítě třeba ADHD, ale myslím, že ne šikana.“

Já: „Mají na to i málo času.“

Klára: „To by musel být asi opravdu takový ten učebnicový příklad. Já mám s jedním náhledem zkušenost. A po návštěvě jsem se uklidnila, že nejsem kritická a že ta holčička má opravdu ADHD, že to dítě má problém. A vlastně jsem věděla, jak s tím potom pracovat.“

Já: „Co bys k tématu řekla závěrem?“

Klára: „Mě to chybí z fakulty, takže já, když potřebuji teoretické vhledy, tak si to musím vyhledat a přečíst. Škola další vzdělávání nabízí v menším rozsahu, než bych si představovala. Takže více dalšího vzdělávání a třeba i školení na jednotlivé části, jak jednat s rodiči, jak celou situaci uchopit. Nebo třeba teoretický vhled od naší preventistky ve škole, aby si člověk nemusel vyhledávat hromadu materiálů. Aby něco zpracovala, jako manuál nebo tak něco. A pak by se i mě s ní lépe komunikovalo, že bych jí řekla, já jsem si tady od vás přečetla a ty body se už docela naplňují, ale potřebovala bych konzultaci. Na škole asi směrnice je, ale není dobře sepsaná. Nebo i sdílení nějakých situací, popsat ty situace. Takové to, jak se zachovat když. Jen takový nástřel, čeho bych se mohla chytit. Aby si člověk nepřipadal úplně ztraceně, že je na to sám. Protože já bych to školení chtěla, ale pak si uvědomíš, kolik potřebuješ těch dalších školení. Teď se budeme školit na různé technologie do výuky. Ten objem toho dalšího vzdělávání je hrozně velký. Stále si připadám jako detektiv, že si musím někde něco vyhledávat. Nějakou tu metodickou podporu bych si představovala, že bych chtěla od školy. A to nemáme, ten preventivní program, to má stejný asi dalších tisíc škol, kde jsou nic neříkající obecné body. Já vlastně nikdy nezjistím, jestli jsem to řešila správně, protože mohu něco vyřešit, mít z toho dobrý pocit. Ale příště ten můj postup už nemusí fungovat. Děti už mohou být jiné, situace bude jiná. Nebo i když bude situace podobná, tak dítě bude jiný, bude na to reagovat jinak. Úplně se na to asi připravit nedá. Řešit to v rámci třídního učitele, ale mít tam tu oporu u pedagogicko-psychologického pracoviště. Jenže preventista má pouze snížený úvazek o pár hodin, školní psycholog je tam na celou školu jeden. Připadá mi, že by těchto lidí bylo zapotřebí víc. A za mě jsou dobrý ty youtubeři, já bych to úplně podceňovala a nehanila. Protože hrozně moc dětí chce být youtuberem a pohybovat se v tom prostředí. Některý lidi jsou vážně chytrý. A právě to pak ukázat, co má smysl a co nemá. A ty děti jsou někde jinde viz. dítě z tvé třídy, který se tě zeptá, jestli znáš pornhub a ty rodiče to nevědí a nevidí to. Podle mě by mělo být vzdělávání rodičů od školky. I kdyby přišla třetina rodičů.“

Já: „Třeba by potom i sami rodiče šířili osvětu. Mohla by přijít jedna maminka a říct to té druhé, hele, já jsem zjistila, že ...“

Klára: „I to, jak děti mluví hrozně vulgárně. Řešila jsem to i na třídních schůzkách. Ale rodiče řeknou, ale od nás to nemají. Ale musí se zamyslet, jak třeba mluví za volantem, když jedou. Nebo co mají puštěný v televizi. Protože ty normy už jsou hrozně dole. Na něco jsem se nedávno dívala od osmi a byla jsem v šoku, co šlo.“

Já: „Odpoledne jsou běžně v televizi kriminálky.“

Klára: „Děti jsou tím odrazem.“

Já: „Mě se ve třídě osvědčilo, mluvíš takhle se svojí maminkou? Ne. Takže to, co bys neřekl před mámou, tak nepatří ani do školy. Docela to fungovalo. Opravdu mě to překvapilo, jak to fungovalo.“

Klára: „Vidíš, ale tohle je taková drobnost, která udělá hodně, ale myslím si, že to hrozně moc učitelek neví, nenapadne je to. Tohle bych přesně viděla, aby to bylo dostupný někde. I sepsaný. Protože pak jdeš na to školení a třeba si nestihneš udělat nějaké poznámky. Aby si to další kolegyně mohly přečíst a říct si, jé to je chytrý. Mě to nic nestojí, je to taková drobnost a můžu to zkusit. Zkusíš to víckrát a pak už se ti to dostane po kůži a potom s tím už jedeš.“

Já: „Možná tady chybí to sdílení zkušeností, nápadů. Tolik to sdílení tu nevidím.“

Klára: „Dává mi smysl tandemová výuka i ty náhledy. Ale vzhledem k velikosti školy to není úplně možné.“

Já: „Z mojí strany je to vše, děkuju za rozhovor.“