

Univerzita Karlova  
Pedagogická fakulta  
Katedra pedagogiky

## DIPLOMOVÁ PRÁCE

Přípravenost začínajících učitelů pro prevenci a řešení školního šikanování

Readiness of beginning teachers for prevention and solution of school  
bullying

Bc. Lukáš Kislinger

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

Studijní program: Učitelství pro střední školy

Studijní obor: Učitelství pedagogiky pro střední školy a vyšší odborné školy

2022

Odevzdáním této diplomové práce na téma Přípravenost začínajících učitelů pro prevenci a řešení školního šikanování potvrzuji, že jsem ji vypracoval 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, 30.6.2022

Na tomto místě bych rád poděkoval všem, kteří mě v práci podporovali, především pak vedoucímu práce, PhDr. Michalu Zvírotskému, Ph.D. za cenné rady, konstruktivní připomínky a celkovou spolupráci při psaní diplomové práce.

## **ABSTRAKT**

Tato diplomová práce se bude věnovat školní šikaně, připravenosti začínajících učitelů tuto problematiku řešit.

Cílem práce je popsat a charakterizovat připravenost začínajících učitelů z Karlovarského a Plzeňského kraje na řešení školní šikany.

Teoretická část obsahuje vymezení dílčích pojmů tématu školní šikany. Poukazuje na prevenci, diagnostiku a řešení šikany na úrovni základní školy. Dále vysvětluje pojem začínající učitel, zabývá se profesní přípravou učitelů, klíčovým výstupem učitelského studia – profesními kompetencemi. V neposlední řadě poukazuje na nedostatky v profesní přípravě učitelů směrem do praxe.

V empirické části bude analyzován výzkum u začínajících učitelů v Karlovarském a Plzeňském kraji. Vyhodnocení probíhalo na základě dotazníkového šetření u 79 respondentů a výsledky dokazují, že většina dotazovaných začínajících učitelů se necítí být relevantně připravena na řešení problematiky školní šikany v praxi. Výsledky dále poukazují na obrovské rozdíly mezi absolventy různých univerzit. Na základě teoretických poznatků a analýzy empirické části budou navrženy doporučení pro další výzkumná šetření.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

školní šikana, začínající učitel, kompetence k řešení šikany, profesní příprava

## **ABSTRACT**

This diploma thesis will focus on school bullying, the readiness of beginning teachers to address this issue.

The aim of the thesis is to describe and characterize the readiness of beginning teachers from the Karlovy Vary and Pilsen regions to solve school bullying.

The theoretical part contains the definition of partial concepts of school bullying. It points out the prevention, diagnosis and treatment of bullying at the primary school level. It also explains the concept of beginning teacher, deals with the professional training of teachers, the key output of teacher training - professional competencies. Last but not least, it points to shortcomings in the professional training of teachers towards practice.

The empirical part will analyze the research of beginning teachers in the Karlovy Vary and Pilsen regions. The evaluation was based on a questionnaire survey of 79 respondents and the results show that most of the interviewed beginning teachers do not feel relevantly prepared to address the issue of school bullying in practice. The results also point to huge differences between graduates of different universities. Based on theoretical knowledge and analysis of the empirical part, recommendations for further research will be proposed.

## **KEYWORDS**

school bullying, beginning teacher, competence to deal with bullying, vocational training

## Obsah

1. Úvod .....	8
2. Šikana .....	9
2.1 Šikana a její definice.....	9
2.2 Specifika šikany ve školském zařízení .....	10
2.3 Formy šikany ve škole.....	11
2.4 Příčiny šikanování .....	12
2.5 Účastníci šikany.....	14
2.6 Šikana a její stádia .....	14
3. Prevence, diagnostika a řešení šikany na úrovni základních škol.....	17
3.1 Prevence šikanování .....	17
3.2 Diagnostika šikany .....	20
3.3 Řešení šikany na úrovni školských zařízení .....	24
3.4 Učitel jako aktér šikany .....	26
4. Začínající učitel .....	29
4.1 Definice termínů učitel a začínající učitel .....	29
4.2 Problémy začínajících učitelů.....	30
4.3 Profesionální kompetence.....	33
4.4 Faktory ovlivňující rozvoj profesionálních kompetencí dovedností .....	37
4.4.1 Faktor osobnosti pedagoga .....	37
4.4.2 Faktor času.....	38
5. Profesionální příprava učitelů.....	41
5.1 Strukturace pregraduální přípravy budoucích učitelů .....	41
5.2 Problémy profesionální přípravy učitelů .....	42
5.3 Hodnocení pregraduální přípravy učitelů.....	44
6. Praktická část.....	46

6.1 Charakteristika dotazovaného vzorku .....	46
6.2 Struktura dotazníku .....	46
6.3 Dotazník .....	47
6.4 Výsledky výzkumu .....	48
6.5 Resumé výzkumu – doporučení .....	62
7. Závěr.....	65
8. Seznam použité literatury: .....	66
9. Ostatní zdroje: .....	68

## 1. Úvod

Pojem šikana rezonuje výrazným způsobem v posledních letech českou společností. Já osobně jsem se šikanou setkal jak v roli učitele, tak i jako vychovatel oddělení výkonu trestu při svém minulém zaměstnání ve Vězeňské službě. Šikana je dle mého názoru sociálně-patologický jev, který, bohužel, prostupuje celou naší společností. Šikana je proto dle mého názoru záležitostí, která by neměla být přehlížena.

Šikana ve škole je svým způsobem specifická a není snadné ji odhalit a správně vyřešit. Přínos této práce spatřuji v jejím specifickém zaměření na začínající učitele a jejich orientaci v problematice školního šikanování.

Práce je rozdělena na část teoretickou a praktickou. V první části se práce zabývá teoretickým jádrem šikany. Vymezuje pojem šikana a uvádí definice pojmu od různých autorů. Nezbytnou součástí této kapitoly jsou specifika šikany ve školském zařízení, příčiny šikanování, účastníci šikany a stádia šikany.

Dále tato práce vymezuje prevenci, diagnostiku a řešení šikany na úrovni školských zařízení. Zde představuje metodiku řešení dle Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, které vychází z poznatků Michala Koláře, českého odborníka na téma šikany. Mimo jiné představuje pracovníky v rámci školy, kteří jsou speciálně vyškoleni na řešení šikany. Tuto kapitolu zakončuji vymezením pedagoga jako aktéra šikany.

Třetí oddíl definuje začínajícího učitele, jeho problémy s výkonem učitelské profese. Dále popisuje profesní kompetence pedagoga, které jsou dle mého názoru klíčem ke zvládnutí úkolů potřebných pro učitelskou profesi a s ní spojenými problémy, včetně výchovných problémů, kam je šikana řazena.

Čtvrtá kapitola popisuje profesní přípravu učitelů, kdy je popsána profesní příprava učitelů v České republice, zároveň pojmenovává nedostatky této přípravy směrem do praxe.

Praktická část diplomové práce obsahuje výzkumné šetření kvantitativního charakteru. Zjišťuje, zda jsou začínající pedagogové v Plzeňském a Karlovarském kraji připraveni řešit problematiku šikany a zda jsou také ochotni se v oblasti vzdělávat. Dále se tato kapitola zabývá vyhodnocením výzkumu a doporučeními. Následuje závěr, kde bude práce shrnuta.



## 2. Šikana

### 2.1 Šikana a její definice

Samotný pojem šikana či šikanování se u nás výrazněji objevuje v tehdejší komunistickém Československu prostřednictvím psychiatra Petra Příhody. Příhoda varoval před přístupem zkušených vojáků a důstojníků československých vojsk k novým rekrutům. Bohužel pro současnou společnost jsou tyto, takřka barbarské způsoby chování, k vidění i v dnešní době, dokonce i mezi dětmi, a to v některých školách a školských zařízeních.

O oblast školního šikanování je velký zájem napříč celým spektrem společnosti, kdy na toto téma je pak k dispozici velké množství odborné literatury. Vytyčení samotného pojmu šikanování však není zcela jasné.

Z literatury, kterou máme k dispozici, vyplývá, že se několik současných definic šikany mezi sebou určitým způsobem doplňuje a zároveň v některých detailech odlišuje. Z těchto důvodů považuji za nezbytně nutné tuto různorodost v této části mé práce představit.

Elementární definici můžeme hledat ve slovníkových publikacích, například ve slovníku pedagogickém, který šikanu vnímá jako ponižování či trýznění jedinců většinou skupinou vrstevníků. (Průcha, Walterová, Mareš, 2009)

Metodický pokyn ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy k prevenci a řešení šikanování mezi žáky škol a školských zařízení charakterizuje šikanu ve druhém článku, odst. 1: „*Šikana je agresivní chování ze strany žáka/ů vůči žákovi nebo skupině žáků či učiteli, které se v čase opakuje (nikoli nutně) a je založeno na vědomé, záměrné, úmyslné a obvykle skryté snaze ublížit fyzicky, emocionálně, sociálně a/nebo v případě šikany učitele také profesionálně. Šikana je dále charakteristická nepoměrem sil, bezmocností oběti, nepříjemností útoku pro oběť a samoučelností agrese.*“ (Metodický pokyn ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy k prevenci a řešení šikany ve školách a školských zařízeních (č.j. MSMT-21149/2016)

Další definici nabízí například Bendl (2003), který charakterizuje šikanu jako asociální, agresivní jednání a řadí ji mezi patologické způsoby lidského chování.

Obdobné vymezení publikuje Kolář (2011), který vnímá šikanu také jako chování patologické povahy určitých jedinců, kteří opakovaně, dlouhodobě, úmyslně mučí a tyranizují za využití manipulativního chování a agrese zpravidla své vrstevníky.

Kolář mimo jiné upozorňuje, kromě dalších vlastností šikany, na dominantní charakteristiku šikanování - nepoměr síly (například fyzický nepoměr) mezi útočníkem a jeho obětí.

Říčan (1995) percipuje šikanování z poněkud odlišného pohledu než výše uvedení autoři. Za šikanu považuje nejen fyzické týrání a trýznění, ale také zdůrazňuje prvek psychického týrání (opakující se nadávky, ošklivé poznámky, posměšky), které jsou adresovány nejen oběti šikanování, ale často jsou zaměřeny i proti jeho rodině. Naopak autor nevnímá jako šikanování hádky a rvačky jedinců s podobnou úrovní fyziologické stavby.

V celkovém kontextu je zřetelné, že jednotlivé charakteristiky a popisy šikanování od různých autorů jsou spojeny jedním vzájemným elementem: Byť různorodě, nicméně identicky vystihují špatné chování vůči druhým lidem. Chování, které si klade za cíl ponížení a trýznění obětí, a které se, bohužel, vyskytuje de facto všude kolem nás. Již od útlého věku by děti měly vědět, že tento způsob chování je naprosto nepřijatelný a neakceptovatelný pro celou lidskou společnost.

## **2.2 Specifika šikany ve školském zařízení**

Je zajímavé, že šikana mezi nezletilými má relativně identickou strukturu jako šikanování mezi dospělými lidmi. Naopak se tyto dva druhy šikany odlišují skladbou agrese, u dětí je její míra mnohem nižší. Velkým problémem současné doby je absence schopnosti rozeznat rozdíl mezi realitou a světem akčních filmů a akčních počítačových her. V důsledku konzumace těchto produktů dochází ke zkreslování reality, děti jsou pak mnohem lehkovážnější. Hrot také ovlivnění jejich názoru na násilí, kdy může dojít k pokřivení tohoto postoje.

Kolář (2011) varuje, že se šikana v českých školách stává těžko vymýtitelnou chorobou. Tento autor svá tvrzení dokládá výsledky studií a výzkumů z různých typů škol, z různých částí České republiky. Motivy agresora jsou dle tohoto autora zahánění nudy, zvědavost, pocit z nadvlády nad jiným člověkem. Čím déle šikana probíhá, tím častější a agresivnější jsou výpady, které mají za úkol jednu jedinou věc, ponížit oběť.

Bendl (2003), se shoduje s Kolářem, že záměrem šikany není touha po určitém zisku či odměně, ale že jádrem agresivního chování je pouhé uspokojení z fyzického či psychického mučení oběti. Cílem agresorů a původců šikany tedy není vyhrát nějakou hodnotnou cenu. Postačí jim pouze vědomí toho, že mají nad někým navrch a že mají někoho pod kontrolou.

Říčan (2010) uvádí, že většina společnosti si myslí, že se šikana ve škole vyskytuje mimo dozor dospělé osoby (záchod, šatna). Paradoxně k ní mnohem častěji dochází přímo ve třídě, před mnoha svědky z řad spolužáků, kteří se bojí oběti zastat, či dokonce se na její účet baví a svým způsobem se připojují a agresorům.

Tuto šikanu Říčan označuje jako vnitro-třídní šikanu a vyobrazuje ji jako ten nejhorší druh školní šikany. Je to proto, že oběť je šikanována v místě, kde to dobře zná a kde se pohybuje dlouhodobě. Nezřídka často je tato vnitro-třídní šikana pedagogem přehlížena, protože ji učitel vnímá jako obvyklé projevy nekázně, například jako popichování mezi žáky. Bývá pravidlem, že pro tento typ šikany jsou hlavním rysem dva až tři útočníci, kteří terorizují více než jednoho slabšího spolužáka.

Bohužel pro naši společnost se intenzita výskytu šikany na školách výrazným způsobem zvyšuje. Důvodů, proč se tak děje, je několik: narůst dominantních žáků, zvyšuje se podíl studentů trpících poruchami pozornosti, například ADHD<sup>1</sup>, svou daň si vybírá i snaha integrovat do českých škol romské děti. Do školní šikany také samozřejmě stavíme šikanu učitelů ze strany žáků a naopak. V poslední době je pak stále aktuálnější trendem šikana učitelů svými žáky, kteří si na své kantory troufají ve skupinkách.

Dovolím si tvrdit, že mezi hlavní důvody zvyšující se míry agrese u studentů budeme řadit volnou morálku, kterou ještě znásobila pandemie onemocnění Covid – 19. Všeobecně pak můžeme hovořit o absenci přirozeného respektu učitelů ze strany žáků a jejich rodinných příslušníků. Na intenzitě tak nabírají slovní útoky, vyhrožování, někdy dochází i k fyzickému napadení kantora. To má za následek neúnosnost školního prostředí, kdy se tyto faktory spojí v celek, který výraznou měrou ovlivňuje úroveň výuky.

### **2.3 Formy šikany ve škole**

Člověk je tvor velmi nápaditý, a proto dokázal (myšleno ironicky), vyprodukovat a následně zdokonalit různorodé způsoby, jak trýznit či mučit druhého člověka nebo zvíře, které se nemůže bránit. Se související absencí morálního citění se někteří členové lidské společnosti neumí ovládat a rádi atakují, fyzicky i psychicky, druhé lidi. Jediná věc, která je dokáže vnitřně uspokojit, je pohled na jejich bezbrannou oběť.

---

<sup>1</sup> Attention Deficit Hyperactivity Disorder – jedná se o neurovývojové onemocnění způsobující obtíže se soustředěním, přizpůsobením aktivity a zvýšenou impulzivitou.

Laická společnost vnímá šikanu pouze jako fyzické násilí. Skutečnost, že psychické šikanování zanechává v drtivé majoritě případů podstatně horší následky pro šikanovaného, jim ke škodě zůstává skryta. Výhrůžky, posměch, hanba oběti a její rodiny, to vše výrazným způsobem poškozuje duševní zdraví a vývoj osobnosti oběti.

Všeobecně můžeme tvrdit, že porovnávat a hodnotit fyzickou a psychickou šikanu vzájemně mezi sebou nemá žádný smysl. V nedávné minulosti se totiž začala v relativně velkém množství objevovat šikana smíšená. Smíšená šikana svým způsobem zastupuje obě dvě složky ponižování, jak fyzické, tak psychické. Každá složka pak odlišným stylem devastuje vnitřní integritu osobnosti oběti, jejíž rekonvalescence je pak ve znamení dlouhého a náročného procesu.

Michal Kolář (2011), který se podílel s Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy na tvorbě metodických materiálů proti šikaně, dělí školní šikanu na tyto typy:

*1) Šikana podle typu agrese-prostředku týrání*

Do této složky autor řadí psychickou, fyzickou, smíšenou šikanu, dále kyberšikanu, která je brána jako zvláštní druh šikanování.

*2) Šikana podle věku a typu školy*

V této složce je šikanování děleno na šikanu mezi předškoláky, žáky prvního a druhého stupně, učni, šikana mezi vysokoškoláky.

*3) Šikana z genderového hlediska*

Tento oddíl člení šikanu na dívčí a chlapeckou, šikanování dívek proti chlapcům, chlapců proti dívkám, homofobní šikanování.

*4) Šikana odehrávající se ve školách s různým způsobem řízení*

Tato složka rozděluje školy s demokratickým způsobem vedení a školy s autoritativním způsobem vedení.

*5) Šikana podle speciálních vzdělávacích potřeb aktérů*

To tohoto oddílu patří šikanování nevidomých, neslyšících, mentálně postižených, tělesně postižených studentů.

## **2.4 Příčiny šikanování**

Dle přírodních zákonů má fyzicky zdatný jedinec s vysokou mírou adaptability výrazně velké šance na přežití. Toto paradigma je poplatné i v dnešní době, a to nejen ve vztahu k přírodě. Průbojnější a schopnější jedinci se úspěšně uplatňují v celé škále profesí. Nepotřebují při tom nikoho bít a ponižovat. Je tedy na místě se zeptat, proč někteří fyzicky a psychicky silní lidé inklinují k hrubému, nevybíravému, takřka asociálnímu chování vůči slabším? Co bývá pohnutkou k takovému jednání? Proč zapomínají na své morální hodnoty, se kterými jsou provázány od svého narození a které jejich okolí dodržuje?

Útočnost, případně bojovnost máme geneticky danou, rodíme se s ní, je odkazem na naše předky. K její korekci dochází formou socializace a zejména formou výchovy. Tyto dva aspekty nám pomáhají agresivitu potlačovat. I přesto se každý člověk může dostat do situace, kdy začne jednat útočně.

Díky významným rysům individuality a jedinečnosti u každého člověka mají někteří jedinci problém eliminovat svou vrozenou sebestřednost a sobeckost. A právě tyto dva prvky jsou impulsem pro známky agresivity v našem jednání. Jedinci se sklony k sobectví a sebestřednosti trpí jedním podstatným neduhem, nejsou spokojeni sami se sebou. Naneštěstí pro jejich okolí si svou nespokojenost, strach a obavy vybíjejí na bezmocných lidech kolem nich. Tito agresivní jedinci mají touhu poznat, jak chutná pocit moci a nadřazenosti. Činí je šťastnými, když někdo v jejich blízkosti trpí. Rádi manipulují s druhými, aby naplnili svá očekávání a cíle. Pokud se jim oněch cílů nedaří dosáhnout, dochází k eskalaci jejich agresivity. Důležitou funkci zde pak plní výchova. Děti, které se morálně a duchovně rozvíjejí a jejich rodina jim dopřává širokou paletu možností realizace, nemají tendence k šikanování.

V zásadě víme o elementárních motivech souvisejícím s výskytem školního šikanování. Vždy se vyskytne agresor, jenž se primárně se orientuje na nejslabšího člena skupiny. Jelikož je tato oběť slabá, rezignuje na svou obranu. Ve třídě pak chybí morálně silní žáci, kteří by se oběti zastali. Následujícím prvkem je pak podcenění celé situace ze strany učitelů. Tento prvek vnímám jako fatální z hlediska pedagogické neprofesionality.

Říčan (1995), výrazná osobnost české psychologie, dělí příčiny školní šikany následujícím způsobem:

1) *Tlak kolektivu* – zpravidla se jedná o jedince, kteří mají problémy identifikovat se se svou sociální rolí, kterou od nich společnost očekává. To má za důsledek, že jsou vnímáni jako slaboši a stávají se tak terčem posměchu a trýznění.

2) *Touha po moci* – potřeba a záliba ovládat někoho druhého, tato manipulace je spojena se snahou naplnit svá vlastní přání, potažmo uspokojit sám sebe.

3) *Motiv krutosti* – obraz utrpení jiného člověka dělá některým lidem potěchu a uspokojení. Je na místě upozornit, že se v tomto případě nejedná se o jedince, kteří mají sklony k sadismu.

4) *Zvědavost či experiment* – ubližování druhým lze brát z určitého hlediska jako pokusy či testy, kdy útočník experimentuje a čeká na reakci své oběti v průběhu šikanování, tzn. jak silná bude odpověď na jeho podněty, zda se oběť vzepře nebo poddá.

5) *Nuda a touha po zážitcích, po senzaci* – díky našim přírodním predispozicím chtějí lidé stále intenzivnější a intenzivnější emocionální zážitky. Tyto pudové vjemy tlačí lidskou mysl ke snaze ponižovat a ubližovat druhým lidem.

## 2.5 Účastníci šikany

Jako psychicky nevyzrálé osobnosti s citovou deprivací hodnotí Kolář (2011) útočníky, kteří mají sklony k šikanování. Dále agresorům připisuje neschopnost kreativně spolupracovat, vyzdvihuje také jejich fyzickou nadřazenost nad okolím. Za generální stimuly pak považuje Kolář touhu po moci a krutost. Naproti tomu nelze paušalizovat profil obětí, za určitých okolností se jí může stát každé dítě.

Bendl (2003) upozorňuje, že je možné se současně setkat také se skupinou žáků, kteří jsou současně útočníky a oběťmi. Vystupování těchto jedinců je snahou demonstrovat svou sílu v úzké souvislosti s jejich nespokojeností a neúspěšným hledáním sebe sama.

Řičan a Janošová (2010) zařazují pod pojem účastníci šikany větší počet kategorií, například třídní publikum, pedagogy, oběť, útočníky, místní komunitu a další.

## 2.6 Šikana a její stádia

Školní šikanování je porucha skupiny, její dynamiky a vztahů, má svou zákonitou evoluci. Kolář (2011) tento vývoj vymezuje a podrobně popisuje do pěti stádií:

1) *První stádium: zrod ostrakismu*

Šikanování jako takové se může objevit v každé sociální skupině. K výskytu šikany není třeba splňovat žádné určité podmínky, které rozvracejí vztahy v dané skupině. V této fázi začíná budoucí oběť cítit určitý diskomfort při pobytu ve skupině. Počátek je většinou charakterizován pomluvami a intrikami. Násilí tak probíhá mírnou, psychickou formou. Iniciátory šikany mohou být i bezproblémoví jedinci. Pokud nedojde k vnější intervenci, s největší pravděpodobností lze očekávat zhoršení vývoje.

2) *Druhé stádium: fyzická agrese a přitvrzování manipulace*

V této fázi hrají důležitou roli morální hodnoty skupiny a vztahy jednotlivých členů. V případě oslabení vztahů a poklesu morálky je velmi pravděpodobné, že ataky na oběť budou intenzivnější a hlubší.

3) *Třetí stádium: klíčový moment – vytvoření jádra*

Šikanování slabých členů skupiny se stupňuje. Důležitým aspektem v tomto stádiu je, zda oběť najde oporu, zastání, ochranu u slušné části třídy. Naneštěstí se tento akt děje velmi zřídka, proto přichází na řadu následující, již pokročilejší etapa šikanování.

4) *Čtvrté stádium: většina přijímá normy agresorů*

Normy původních útočníků přijímá většina skupiny, dokonce i slušní členové skupiny se aktivně podílejí na ponižování oběti, kdy i oni zažívají jakýsi pocit uspokojení. V této fázi je nutný zásah zvenčí, pokud možno co nejdůraznější. V případě, že k tomuto vnějšímu zakročení nedojde, samotný proces šikanování přejde do poslední etapy.

5) *Páté stádium: totalita - dokonalá šikana*

Poslední etapa šikany je zcela určitě tou nejbrutálnější vůči oběti a je důsledkem postupné eskalace popsané v předchozích stádiích. V této fázi ztrácejí zábrany i žáci, kteří ji zpočátku odmítali, šikana se jim nelíbila. Nyní se však i oni aktivně připojují na stranu agresorů. Útočníci nahlíží na šikanování jako na prvotřídní zábavu, která se líbí všem členům skupiny. To má za následek naprostou rezignaci ze strany oběti, která může vést k rizikovému chování (sebepoškozování, záškoláctví), ve výjimečných případech k psychickému kolapsu či suicidálnímu chování. Určitým rizikem pro pedagoga, který bude řešit školní šikanování může být fakt, že hlavním útočníkem a původcem všeho může být oblíbený žák. To může

být v průběhu vyšetřování dosti zásadní překážkou, jelikož tento fakt může celé vyšetřování výrazným způsobem ovlivnit a zkreslit.

Kolář (2011) apeluje na pedagogy, že důležitost znalosti jednotlivých etap šikanování z pohledu praktického využití je nezbytná zejména z hlediska příhodného nastavení intervence. Rozdíl mezi diagnostikou a léčbou šikanování v prvních třech etapách (počáteční fáze), je zcela odlišná oproti šikanování ve čtvrtém a pátém stupni (pokročilá fáze). Každé období šikany má své výlučné charakteristiky, které dle mého názoru, při snaze o úspěšnou léčbu šikany, musíme respektovat.



### **3. Prevence, diagnostika a řešení šikany na úrovni základních škol**

#### **3.1 Prevence šikanování**

Prevence jako výraz takový pochází z latinského jazyka. Jeho překlad znamená opatření, včasnou obranu. Jedná se de facto o souhrnný komplex prostředků, jejichž primárním úkolem je předejít nežádoucím úkazům. V případě výchovy dětí se pak jedná o osvojení pozitivního chování vůči společnosti, přijmutí sociálních dovedností, které odmítají negativní a agresivní chování. V případě nezachycení těchto negativních jevů pak může dojít k jejich vystupňování a výskytu poruch chování a protiprávní delikvenci.

Škola a školní prostředí mají vedle primárního rodinného okruhu největší vliv na vývoj osobnosti dítěte, uspořádání životních postojů a hodnot. Existuje celá řada různých prostředků, díky kterým lze výrazně snížit riziko přítomnosti šikany. Jedná se o preventivní opatření na úrovni celé školy, dále na úrovni jednotlivých tříd, popřípadě na úrovni jedinců. V případě skutečného zájmu eliminovat školní šikanování je při vývoji účinné strategie nezbytnou součástí kooperace mezi všemi osobami, kteří se podílejí na fungování a každodenním životě ve škole (žáci, kantoři, zákonní zástupci studentů).

Obeznamovaný a zběhlý kantor zvládne působit proti patologickému chování, kam řadíme i šikanování, aplikovat takřka v jakémkoliv předmětu, největší míra prevence je však v rodinné výchově, občanské výchově, přírodovědě, biologii.

Relativně velké množství prostoru pro prevenci je také v předmětu výchova ke zdraví, jehož součástí je i téma volby povolání. Vedle základních bodů v profesní orientaci a předání informací důležitých pro volbu střední školy může učitel věnovat dostatek času sebepoznání žáků, procesu rozhodování, řešení konfliktů, reakcí na manipulaci a rozvoji komunikačních dovedností.

Zajištění spolupráce učitelů jednotlivých předmětů v rámci školy tak, aby byl pomocí preventivních aktivit vytvořen ucelený a jednotný systém, je hlavním úkolem školního metodika prevence, který by své znalosti v této oblasti dbát na adekvátní zpětnou vazbu od svých spolupracovníků.

Informace, které učitel předává svým studentům, by měly odpovídat jejich věku a znalostem. Žákovské znalostní (klíčové) kompetence jsou detailně popsány a zachyceny v dokumentech Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen MŠMT) - Školní preventivní program pro mateřské a základní školy a školská zařízení.

Preventivní činnost také můžeme spojit s aktivitami, které školské zařízení zajišťuje mimo vyučovací hodiny (zájmové kroužky při škole, školní kluby, družina aj.). V ideálním případě by měl každý člen pedagogického sboru vyvíjet vlastní snahu o další vzdělávání v oblastech školní pedagogiky a psychologie.

Dovolím si tvrdit, že vůbec nejlepším způsobem, jak působit na studenty a na své okolí, je osobní příklad učitele, zejména učitele třídního.

Dle mého názoru se šikana jako problém musí řešit ne jako problém útočníka a oběti, ale jako problém celé skupiny. Souhlasím také s tím, že to je jedna z nejvíce se vyskytujících chyb, ke které při řešení problematiky školní šikany dochází.

Říčan a Janošová (2010) vnímají šikanu jako nemoc. Tito autoři jsou názoru, že je mnohem účinnější a snadnější zlu v podobě šikany zamezit v samotném počátku, než s ní následně bojovat v pokročilejším stádiu, kdy je onen boj daleko složitější a náročnější. Proto Říčan i Janošová volají po prevenci v oblasti šikany nejen tam, kde nebyla zachycena a zpozorována, ale i tam, kde již došlo k zachycení a kde probíhá bezprostřední náprava takového rozsahu, aby se zamezilo jejímu rozšíření.

Bendl (2003) u problematiky šikanování rozlišuje prevenci primární, sekundární a terciální: Primární prevenci aplikujeme tam, kde se šikana prozatím nevyskytla. Zaměřujeme se hlavně na dobrou informovanost široké společnosti v oblasti školního šikanování, dále klademe důraz na optimální rozvoj osobnosti dítěte.

Sekundární prevenci používáme ve skupinách a situacích, kde šikana proběhla. Sekundární prevencí se pokoušíme zabránit jejímu opakovanému výskytu. Mezi sekundární prevencí patří včasná diagnostika, důsledné vyšetření školní šikany, pedagogická opatření ze strany školy, na které navazuje výchovné práce s útočníky, kdy trestáme agresory již konkrétním způsobem, dále je cvičíme sociálním dovednostem.

Terciální prevence charakterizována jako následná péče, se kterou pracujeme v průběhu trestu, či po jeho vypršení. Hlavním úkolem terciální prevence je zabránit recidivě agresora. Tento typ prevence obsahuje několik prostředků (zamezení přístupu agresora k oběti). Útočník mimo jiné navazuje spolupráci s organizacemi, jež umožňují odbornou péči v oblasti sociálně patologických jevů.

Terciální prevence je zajišťována hlavně činností různých občanských sdružení a spolků. V neposlední řadě je na místě zmínit tzv. resocializační programy institucí určených k výkonu trestu, jakými jsou kupříkladu diagnostické ústavy pro děti a mládež, věznice aj.

Říčan (1995) si dovoluje doporučovat soubor opatření, která mají za úkol snižovat nebezpečí výskytu školního šikanování. Tato doporučení přispívají k poklidnému a kontinuálnímu vývoji dítěte jak po mravní stránce, tak po stránce duševní. Mají také výrazný vliv na interpersonální vztahy konkrétního jedince v rodině, ve škole:

- 1) *Solidarita se slabými jako základ řízení třídy* – kantor by měl pomáhat slabším studentům, kteří mají různé nedostatky (handicap, plachost aj.). Měl by je podporovat, nechat je také v nějaké činnosti vyniknout a tím posílit jejich sebedůvěru, snažit se je začlenit do třídního kolektivu.
- 2) *Podpora autority učitele* – tento bod nabývá na důležitosti i vzhledem k trendům současné společnosti, kdy učitel bývá hromosvodem pro nespokojené rodiče, což samozřejmě vnímají i studenti. Proto je udržení či naopak obnova autority pedagoga nezbytná pro zvládnutí různých mimořádných situací, mezi které jistě šikana patří.
- 3) *Posílení demokracie ve třídě a ve škole* – učitel se nesmí za žádnou cenu bát předání částečné zodpovědnosti svým studentům. Může reflektovat jejich názory, tužby, může jim dát právo volby. Jako významné se též jeví dobrá úroveň spolupráce s rodiči, vzájemná důvěra mezi nimi a školou.
- 4) *Ideová výchova* – nejrozšířenějším způsobem prosazení ideové výchovy jsou tzv. pravidla dané třídy. Studenti si sami určí, jaká pravidla a v jakém duchu budou dodržovat a respektovat. Jelikož mají již pravidla odpozorovaná od dospělých (rodina, učitelé), dodržují stanovené společenské normy a bezděčně se s nimi sžívají.
- 5) *Princip kooperace ve výchově* – učit žáky vzájemně spolupracovat, respektovat jeden druhého, čímž radikálně klesá riziko vzniku a výskytu školní šikany.
- 6) *Ochrana dětí před vlivem mediálního násilí a pornografie* – potřeba oddělit filmové scény od reality je velmi důležité, neboť pokud dojde k přímému napodobování mediálního násilí, oslabuje schopnost empatie, smysl pro společenský řád. V oblasti pornografie pak může dojít ke zkreslení vnímání normalit sexuálního života.
- 7) *Dozor ve škole* – čím intenzivnější, dlouhodobější a důslednější dozor, zejména o přestávkách, tím menší riziko vzniku ohniska šikanování. Dozory zároveň mohou sloužit k upevnění sociálních vazeb mezi učitelem, který dozor vykonává a žáky.
- 8) *Práce s potenciálními agresory* – zde se jedná především o vytipování dětí, které mají sklony k agresi, případně mají kázeňské problémy. Není třeba je před ostatními veřejně označovat jako potenciální hrozbu, spíše by mělo jít o výcvik sociálních dovedností (pochvala, empatie, budování osobní perspektivy).

- 9) *Výchova k násilí* – v tomto bodě pracujeme na tom, aby si děti uvědomily, že i ony mají sílu se aktivně bránit, tzn. dát ránu. Nicméně, nejdůležitějším aspektem tohoto bodu je vysvětlení, že své schopnosti mají děti využívat pouze k dobru, že s velkou silou jde ruku v ruce i velká odpovědnost.

V praxi jako takové stačí adekvátním způsobem pracovat s malými detaily, které napomáhají učitelům nastavit správný kurz společenského vývoje žáků.

Říčan a Janošová (2010) předkládají nápady, jak pojmout vhodné vyučování. Upozorňují na málo četnou prevenci učitelů při výuce. Někteří učitelé mají obavy z otevřené komunikace se studenty v problematice šikany.

Bendl (2003) uvádí, že jádrem řešení je přijímání všeobecných společenských norem a jejich osvojení v rámci interpersonálních vztahů. Tyto vztahy by měly stát na demokratických principech, zároveň respektující žáka jako jedinečnou individualitu s vlastní identitou. Učitelé by se měli zaměřit především na:

- 1) pozitivní mezilidské vztahy a úctu k životu druhého člověka, respekt k individualitě každého jedince,
- 2) etické jednání (humanitu, toleranci),
- 3) jednání v souladu s právními normami a s důrazem na právní odpovědnost jedince.

Pozice a status pedagoga je v tomto případě vymezena nejen ve vzdělávací oblasti, kdy určuje rozsah a hloubku studentových znalostí, ale také by mu měl pomoci se zorientovat v oblasti sociálních norem.

### **3.2 Diagnostika šikany**

Dalším nelehkým úkolem pedagoga je diagnostikovat, zda určité chování je či není šikana. Často není jednoduché rozlišit šikanu od přátelského škádlení, které může jako šikana vypadat.

Kolář (2011) na tuto problematiku nabízí odpověď, že při škádlení se očekává oboustranná zábava. V případě, že jednomu z aktérů škádlení se nelíbí chování toho druhého, přichází většinou omluva, politování, zanechání daného nepříjemného chování. Zcela opačný efekt ale nastává v případě šikanování. Útočník má touhu někoho ranit, zesměšnit, ublížit oběti.

Útočník se v případě šikany v žádném případě neomlouvá, naopak svou agresi výrazným způsobem zintenzivňuje.

Pomyslný předěl mezi škádlením a šikanou je skutečně minimální. Fakt, že moje práva končí tam, kde práva ostatních začínají, by si měli uvědomit všichni příslušníci lidské společnosti. Respektování přání, názoru a individuality druhého člověka je dle mého názoru pomyslným základním stavebním kamenem lidské společnosti. V případě, že toto nejsme schopni dodržet, porušuje práva ostatních a tento projev chování pak má k šikaně blízko.

Kolář (2011) pokračuje ve vymezení škádlení a šikany, kdy jmenuje škádlení jako běžnou součást interpersonálních vztahů, protože jeho hlavním smyslem je tvorba přátelského a vlidného prostředí. Oproti tomu vnímá šikanování jako opakující se proces zcela úmyslného zotuzování oběti jedním, případně více útočníky.

Z důvodu lepšího obeznámení problematiky škádlení a šikany nám tentýž autor upřesňuje, respektive porovnává tyto dva termíny z různých hledisek:

- Záměr u škádlení: Navození dobré nálady, radosti, všeobecné veselí, legrace.  
o Záměr u šikany: Ponížení, ubližování, zotuzení.
- Motiv u škádlení: Vzájemné sympatie, seznámení, zájem o druhého člověka.  
o Motiv u šikany: Přežívání nudy, zažití pocitu moci, brutalita.
- Postoj u škádlení: Respektování druhých, úcta k sobě samému.  
o Postoj u šikany: Snaha ponížit druhého, znevážení, nerespektování druhých.
- Citlivost u škádlení: Empatie s druhými.  
o Citlivost u šikany: Tuhost, přístup bez lítosti.
- Zranitelnost u škádlení: Nedochozí k přecitlivění, nehrozí zvýšená senzitivitě.  
o Zranitelnost u šikany: Neschopnost oběti se bránit, apatie.
- Hranice u škádlení: Hranice jsou pevně stanoveny a zejména předem domluveny, obě strany mají svou komfortní zónu. Vzájemný respekt komunikačních pravidel.  
o Hranice u šikany: Hranice nejsou stanoveny, i přes odpor a nesouhlas oběti jí agresor nepřestává ubližovat, naopak je pravděpodobná tendence zvyšování brutality a intenzity útoků.

- Právo a svoboda u škádlení: Všichni aktéři jsou si ve své pozici z hlediska práva rovni, mohou samostatně a svobodně reagovat.

- o Právo a svoboda u šikany: Šikanováním postižený nemá žádná práva ani svobodu. Pokud projeví svobodnou vůli a nárokuje svá práva a svobody, je o to více trýzněna, se její odpor vůči agresorům příště již neopakoval.

- Důstojnost u škádlení: Váženost všech aktérů je nedotčena, absence dojmu zostuzení.

- o Důstojnost u šikany: Ztráta lidské důstojnosti, čím více je ponížení výraznější, tím častější a útočnější je celý průběh šikany.

- Emoční stav u škádlení: Přítomnost veselí, potěšení, radost z hraní.

- o Emoční stav u šikany: Ostych, nicotnost, nemohoucnost.

- Dopad u škádlení: Dobré naladění člověka, pozitivní přístup k životu, úcta k sobě samému i k druhým.

- o Dopad u šikany: Malá sebejistota, snížená schopnost sebehodnocení, obav, strach z okolí, úzkost. (Kolář, 2011).

Diagnostika a šetření šikanování jsou vysoce komplikované úkony, zejména z pohledu učitele. Pracovní zkušenosti v tomto ohledu nejsou důležité. Pokud oběť šikanování oznámí vše svým rodičům, popřípadě svému učiteli, jedná se zcela jistě o nejlepší a nejrychlejší způsob, jak šikanu vyřešit. Bohužel toto se děje velmi sporadicky. I samotné oběti šikany mnohdy vnímají oznámení jako důkaz jejich slabosti, přitom se jedná naopak o projev hrdinství, který v mnoha případech může pomoci i jiným dětem.

Je tedy na nás, dospělých, abychom si všímali různých signálů, které k nám děti vysílají, a abychom s těmito náznaky uměli dobře zacházet a pracovat.

Evelyn Fieldová (2009) zařazuje mezi tyto signály různé ohrožování a ponižování žáka. Díky tomuto jednání se pak žák stahuje do sebe, přestává komunikovat a kooperovat se svým okolím, čas tráví odděleně od ostatních.

Řada autorů určuje dvě základní příčiny šikany, které dávají výstrahu pedagogovi, že se ve škole objevila šikana. Dle odborných publikací byly tyto pohnutky pojmenovány přímo alarmujícími signály a nepřímo varujícími signály.

Po přímo alarmujících signálech musíme soustavně pátrat, optimálním prostředkem bývají letáky s informacemi o šikanování, či dotazníky (anonymní). Fundamentem těchto postupů je snaha naznačit obětem, že mohou svůj problém s někým sdílet a řešit.

Stejnou důležitost jako přímo alarmující signály mají také nepřímo varující signály, i když nejsou zcela zjevné a přímo pozorovatelné. Skryté volání oběti o pomoc – to je nejčastější indicie. Abychom tento druh signálu správně rozpoznali, je potřeba mít velmi dobré znalosti školní šikany (porozumět vnitřnímu rozměru školní šikany, vědět, jaké jsou její možné varianty. Prostou demonstrací případně skrytého volání je kupříkladu nenápadné zdržování se oběti během přestávek v blízkosti kabinetu.

Abychom však skutečně rozpoznali šikanu, je třeba nehlédět pouze na jednotlivé signály, ale pracovat v souvislostech (frekvence a množství jednotlivých signálů). Dále je důležité vše zevrubně prověřit a prošetřit, zjistit závažnost (stádium) šikany. Toto je nezbytně nutné z pohledu případné korekce.

Jakým způsobem můžeme bezpečně a přesně rozeznat závažnost šikanování? Relativně přesnou náповědou budou znaky v chování skupiny, zejména jejich postoj a přístup se k tématice školní šikany vyjádřit. V zásadě zde funguje prostá zákonitost: čím méně chce skupina o šikaně hovořit, tím pokročilejší etapa šikanování zde probíhá. Mezi další průvodní znaky pak řadíme množství agresivních projevů, míru brutality a dobu šikanování.

Kolář (2011) upozorňuje na fakt, že pokud se v dané skupině objeví větší počet agresorů, je pravděpodobné, že došlo k nastolení totality. V případě zjištění pokročilého stádia šikany je třeba o to důraznějšího zásahu ze strany učitelů a vedení školy. Doporučenými kroky jsou ochrana obětí, a spolupráce s odbornými institucemi, protože pro jednoho člověka je velice složité se v takové situaci správně zorientovat a účelně pracovat s veškerými daty a fakty.

Šetření školní šikany je velmi náročné. Je to přitom právě přístup pedagoga, co rozhoduje a úspěchu a neúspěchu. Dovolím si tvrdit, že jeho chování při vyšetřování má obrovský výchovný význam jak pro účastníky šikany, tak pro jejich okolí. Pokud všichni vidí jeho odbornou vybavenost, úsilí a vůli celou věc zdárně vyřešit, je velice pravděpodobné, že tím zamezí dalšímu výskytu školní šikany.

### 3.3 Řešení šikany na úrovni školských zařízení

Pokud pedagog diagnostikuje, že určité chování nabývá rysů šikany, měl by ji začít řešit. Pomocnou ruku mu v tomto ohledu podá Školní poradenské pracoviště (dále ŠPP). Pracovní tým ŠPP je zpravidla tvořen školním psychologem, speciálním pedagogem, výchovným poradcem a školním metodikem prevence. Jejich práci a konzultační tým na některých školách dotváří třídní učitelé, učitelé výchov, učitelé metodici či asistenti pedagogů. Funkce výchovného poradce a školního metodika prevence je v dnešní době na školách v ČR již samozřejmostí.

*„Tým ŠPP vykonává preventivní, pedagogickou, koordinační a poradenskou činnost. Všichni spolupracují dohromady, ale v rámci týmové spolupráce nabízí konkrétní služby žákům. ŠPP se tak mimo jiné zaměřuje na problematické chování jako je vzdorovitost, lhaní a podvody, krádeže, záškoláctví, šikana, potulky a útěky. Nároky na tyto pracovníky ŠPP se neustále zvyšují, a to díky přibývajícím problémům v sociálních vztazích, problematickým chováním dětí a mládeže a také v návaznosti na integraci.“* (Vyhláška č. 72/2005 Sbírky, O poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění vyhlášky č. 116/2011 Sbírky, MŠMT, 2011).

Co se týče řešení školní šikany a přístupu k ní, první ucelenou metodickou příručkou byl Metodický pokyn ministra školství č. 28 275/2000-22. Tento pokyn doplnil pokyn MŠMT čj. 14 514/2000-51 o řešení sociálně patologických jevů na škole.

Pokyn č. 28 275/2000-22 určil elementární úkoly škol a učitelů v předcházení školní šikany. Tento pokyn doporučoval spolupráci s rodiči, dále nabídl návod na řešení případů školního šikanování. Mimo jiné je také znatelný velký důraz na prevenci šikany,

Samotné řešení šikany souvisí vždy s danou, konkrétní situací a je spojeno s individuálním přístupem ke každému případu. Mezi rozhodující faktory způsobu řešení šikany patří povaha žáků, kterých se tento problém týká a zejména pak schopnosti pedagoga, který tuto problematiku řeší. Naneštěstí ne každý kantor dokáže šikanu řešit s empatií a patřičným nadhledem. I přes nutnost individuálního posouzení každého jednotlivého případu existuje několik doporučení, jak postupovat při řešení šikany a čemu se naopak vyvarovat.

Říčan (1995) považuje adekvátní informovanost ze stěžejní bod případného kladného výsledku při řešení školního šikanování. Vyzdvihuje zejména znalost jednotlivých žáků a



třídy jako celku. S dodržením základních principů při samotném šetření se zvyšují šance na úspěch. Tyto jmenované faktory staví dokonce nad teoretické znalosti školní šikany.

Odborná literatura nabízí svým čtenářům několik postupů, jak se zachovat v případě rozpoznání školního šikanování. Do velkých nesnází se můžeme dostat, pokud šikanu přehlídíme, případně pokud ji řešíme zcela nevhodným způsobem. Pokud se dostaneme do fáze, kdy máme dostatečný počet důkazů, má učitel jako pedagogický pracovník a škola jako instituce ze zákona odpovědnost za ochranu a bezpečí žáků v průběhu vyučování, a proto máme povinnost šikanu okamžitě řešit.

Metodický pokyn ministryně školství, mládeže a tělovýchovy, který se zabývá prevencí a řešením šikany ve školách a školských zařízeních, je tvořen názory a myšlenkami doktora Michala Koláře, zejména z jeho knihy Nová cesta k léčbě šikany. Tato publikace vyšla v roce 2011. Zajímavostí na této knize je fakt, že čtenáři neukazuje patřičný a efektivní způsob řešení šikany, kdy vše sami vyřešíme, ale naopak nás upozorňuje, jaké kroky bychom měli dělat.

Pořadí, kterým bychom měli v roli pedagoga postupovat při řešení šikany v počátečních fázích:

- 1) Posouzení stupně závažnosti onemocnění třídy, upřesnění typu školní šikany
- 2) Pohovor s oznamovateli a obětí, případně oběťmi
- 3) Pátrání a vyhledání adekvátních svědků
- 4) Separované pohovory s aktéry a případnými svědky (žádná konfrontace mezi útočníky a obětí)
- 5) Protekce možných obětí
- 6) Prozatímní a dočasné vymezení šikany a výběr ze dvou alternativ řešení:
  - a) Rozhovor s oběťmi a rozhovor s agresory (preference postupu usmíření)
  - b) Rozhovor s útočníky (preference postupu vnějšího nátlaku)
- 7) Uskutečnění vybraného postupu:
  - a) Postup usmíření
  - b) Postup vnějšího nátlaku (většinou prostřednictvím výchovné komise s útočníky a jeho zákonnými zástupci)
- 8) Třídnická hodina (případně třídnický den):
  - a) Výsledek v případě usmíření
  - b) Avízo o kázeňském ztrestání útočníků
- 9) Dialog se zákonnými zástupci oběti

- 10) Rodičovské schůzky
- 11) Terapeutická činnost s celou skupinou (třídou)

Stejný metodický pokyn pak obsahuje příslušný program jako východisko k řešení šikanování v pokročilých fázích:

- 1) První varující kroky podpory
  - a) Zpracování vlastního úleku (šoku) – rychlé posouzení závažnosti a typu šikany
  - b) Adekvátní ochrana oběti, ztlumení agrese ze strany skupiny
- 2) Průprava předpokladů pro šetření
  - a) Ohlášení celé situace nejbližším kolegům, seznámit vedení školy s daným problémem
  - b) Oddělení členů skupiny – nesmí se domluvit na výpovědi.
  - c) Následná pomoc oběti zdravotní ošetření)
  - d) Informování Policie ČR, souběžně s tímto úkonem kontakt se specialistou na školní šikanu, oznámení události zákonným zástupcům zúčastněných studentů.

Takový postup v rukou pedagoga se zájmem o žáky může dokázat divy. Ne vždy ale pedagog zájem má. Mnohdy nezájem maskuje nedostatkem zkušeností, ale někteří učitelé se se šikanou nesetkají po celou dobu své působnosti a nelze o nich tvrdit, že by byli bez zkušeností.

### **3.4 Učitel jako aktér šikany**

Jak rozeznat šikanu od legrace? Tato otázka trápí leckterého pedagoga. Pro každého učitele je řešení šikany velice náročným procesem, zejména časově a emočně, kdy na vině je vysoké očekávání ze strany vedení školy a rodičů zúčastněných žáků. Proto je nezbytně důležité, aby učitel sledoval vývoj vztahů ve třídě a pracoval s žáky na pozitivní atmosféře a předcházel tak možnému výskytu školní šikany.

Kolář (1997) uvádí, že pedagog bývá ve většině případů ten první, kdo může zasáhnout v případě provalení šikany. Musí však být velice obezřetný, aby neohrozil svým neopatrným jednáním zdraví oběti. Je třeba chápat, že je velice obtížné proniknout do jádra nemocné skupiny. U některých šikan, které jsou již v pokročilém stádiu se může stát, že útočníkem je šikovný žák, třídní oblíbenec. To mívá za důsledek, že učitel místo potrestání onoho žáka naopak agresora nevědomky chrání a brání efektivnímu vyšetřování.

Učitel by měl být schopen zajistit kvalitní vyučovací proces. Na tento požadavek pak navazují další nároky (adekvátní komunikace s žáky, rodiči, profesní etika). Učitel by měl znát své studenty, snažit se rozvíjet jejich potenciál, být jejich průvodcem na cestě poznání. Neměl by také opomíjet svůj vlastní profesní a osobnostní rozvoj, zejména v této vysoce dynamické době.

Bohužel i pedagog se může stát příčinou šikany. Může se tak stát, pokud negativním chováním ovlivňuje své žáky. Stačí maličkosti typu vysmívání se slabším žákům, byť zpočátku míněné jako vtip. Potíží však je, že žáci mají tendence přijímat společenské normy svého učitele, a to jak s kladnými hodnotami, tak i s těmi zápornými. Proto se může stát, že žáci přijmou postoj svého učitele a začnou brát například i ubližování jako společenské chování, které je v podstatě v normě.

Samostatnou kapitolou je pak nezkušený učitel, který neví, jakým způsobem má pracovat se třídou jako sociální skupinou.

I Říčan (2010) vnímá jako velkou šanci pro pedagoga ovlivňovat své studenty prostřednictvím své osobnosti. Učitel působí na třídy oběma směry, teda jak pozitivním způsobem, tak způsobem negativním. Z tohoto důvodu by se měl kantor soustředit na to, jakým způsobem jedná s žáky a měl by umět své chování umět korigovat.

Současná společnost je velmi proměnlivá a její velkou charakteristikou je snaha některých jedinců na sebe výrazným způsobem upozorňovat, nejlépe s pomocí záznamové techniky (zejména smartphony). To má za následek případy, kdy se agresorem stává učitel, nebo kdy je naopak kantor sám obětí.

Říčan (2010) je pak toho názoru, že frontální vyučování je jedním z důvodů výskytu školní šikany. Pro udržení kázně v třídním kolektivu je učitel ochoten dělat různé kompromisy, kdy se například spojí se skupinou žáků, která je ve třídě dominantní. To má za následek tlak na slabší žáky, kteří se mohou stát potencionálně oběťmi šikany.

Linhartová (2000) hodnotí pedagogické styly vedení Kurta Lewina, amerického sociálního psychologa, který se jako jeden z prvních průkopníků zabýval zkoumáním skupinové dynamiky, podle jejich eventuální prospěšnosti ve vztahu ke školnímu šikanování:

Naprostou kriticky je hodnocen autoritativní (autokratický) pedagogický styl. Učitel, který vede třídu tímto způsobem, projevuje svou nadřazenost přísným vymáháním kázně s převahou jednostranné komunikace, kdy učitel své žáky pouze úkoluje. Dále kantor nepodporuje spolupráci mezi studenty, formu a rozsah výuky určuje pouze on. Důsledkem tohoto jednání není učitel schopen proniknout do interpersonálních vztahů v dané skupině, podporuje tvorbu menších skupinek, které jsou názorově zcela odlišné a protichůdné. Je to právě tvorba těchto podskupin, která je z pohledu výskytu školního šikanování nejvýznamnějším faktorem, proto je tento pedagogický styl z hlediska šikany vysoce rizikový.

Podobným způsobem je Linhartovou (2000) hodnocen pedagogický styl liberální. Typickým znakem této metody vedení třídy je chatrné vedení studentů. Učitel má na žáky minimální, ne – li vůbec žádné nároky, chybí také důslednější kontrolní mechanismus. V důsledku tohoto chybí třídě řád, je velmi chaotická, studenti často mívají tendence k pasivitě a celkovému nezájmu o skupinu, která je charakteristická i pro učitele.

Na druhé straně, co se týče vhodnosti pedagogických stylů k vedení třídy, se ocitá demokratický styl učení. Pedagog je ochoten naslouchat přáním studentů, diskutuje s nimi, zároveň však vyžaduje dodržování stanovených pravidel, na jejichž tvorbě žáci spolupodíleli. Díky tomu studenti přesně vědí, jakým způsobem se mají chovat, jaké mají povinnosti, dobře spolupracují, vhodně se doplňují a navzájem se respektují. Díky tomu vzniká ve třídě pozitivní klima. (Linhartová, 2000)

Učitel by měl mít alespoň částečný přehled o činnostech svých studentů jak při vyučování, tak i po výuce. Pokud se žák straní kolektivu, naopak často vyhledává společnost vyučujících, zhoršuje se mu studijní průměr, začíná se objevovat nadměrná absence (omluvená i neomluvená), je častým terčem kanadských žertíků ze strany svých spolužáků. Je vystupování je smutné a ustrašené. Koherence těchto signálů je nutno brát z celkového hlediska, kdy je dobré se zaměřit na jejich četnost a kvantitu. (Kolář, 2005).

## 4. Začínající učitel

### 4.1 Definice termínů učitel a začínající učitel

Učitel je jeden z elementárních prvků výchovně – vzdělávacího procesu. Je také určitým symbolem morálních hodnot. Učitel se snaží motivovat své žáky k učení a zároveň organizuje jejich činnost. (Průcha, Walterová, Mareš, 2009).

Pro potřeby této diplomové práce je důležité vymezit termín začínající učitel. Samotná definice tohoto pojmu je komplikovaná, jelikož odborní autoři se v tomto rozcházejí.

*„Nejobecněji lze začínajícího učitele definovat jako osobu s příslušným pedagogickým vzděláním a pedagogickou způsobilostí, nicméně jí chybí pedagogická zkušenost.“* (Průcha, Walterová, Mareš, str. 377)

Podlahová (2004) na začínajícím učiteli oceňuje elán a určitou míru perspektivnosti, kdy však nad těmito klady převládají zápory reprezentované nezralostí a nezvládnutím pracovních postupů a technik.

Nakonec je také možné charakterizovat začínajícího učitele prostřednictvím zamýšleného kariérního systému, který vznikl pod záštitou Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. V tomto kariérním systému platí, že začínající pedagog je v kariérním stupni jedna. Tento pedagog pak absolvuje tzv. adaptační období, rozložené do dvou let. V průběhu adaptačního období je systematicky podporován vedením školy a svými kolegy, zejména uvádějícím učitelem. (Zákon Sbírky číslo 563/2004 – novela z roku 2020)

Podle Průchy, Walterové a Mareše (2009) je velice složité časově stanovit okamžik profesní stabilizace, kdy začínající učitel nabude zkušeností a je brán jako plnohodnotný člen pedagogického sboru, který již nepotřebuje tak intenzivní a soustavnou pomoc. Na rychlosti tohoto děje má významný vliv nespočet faktorů – osobnost učitele, prostředí školy, sociální vztahy ve škole aj.

S pojmem profesní stabilizace pracuje také Průcha (2013), který již taktéž vnímá jako jakýsi zlom v profesním vývoji učitele. Pro potřeby správného uchopení problematiky profesního vývoje učitele uvádím jeho klíčové etapy společně s důležitými atributy, které je doprovází:

- Volba učitelské profese – motivace a výběr studia učitelství,
- Profesní start – nebo také adaptační období, vstup do povolání,

- Profesní adaptace – rozvoj profesního sebevědomí, rozvoj profesních kompetencí, první kroky v povolání,
- Profesní stabilizace – budování kariéry,
- Profesní vyhasínání – efekt vyhasínání a stres v učitelské profesi.

Profesní kompetence se u každého pedagoga rozvíjí rozdílným způsobem a rychlostí. Tato časová nerovnost nám brání věcně určit období trvání statusu začínající učitel, nicméně pro potřeby této diplomové práce ustanovím začínajícího pedagoga jako osobu, jejíž pedagogické zkušenosti nepřesáhly dobu pěti let.

## 4.2 Problémy začínajících učitelů

Každý z nás si jistě vzpomene, jak nervózní byl před nástupem do svého vůbec prvního zaměstnání. Čekala na nás spousta úkolů, ať už příjemných či nepříjemných. Začínající učitel musí splňovat několik důležitých kritérií, aby ve školství měl šanci uspět. Mezi tyto kritéria patří mimo jiné přijetí nových hodnot, postojů a zejména významné míry společenské odpovědnosti, jaká je s pracovní pozicí učitel spojena. A i když má české školství postupy, jak učitelům – nováčkům ve svých řadách pomoci, je proces profesní stabilizace velice náročná.

Na počátku své pedagogické kariéry začínající učitel postrádá mimo jiné takzvané pedagogické zkušenosti, které mu v pozdější fázi učitelské kariéry významným způsobem pomohou. Pedagogický slovník definuje tyto zkušenosti takto: „*Soubor způsobilostí, které učitel, vychovatel, rodič atd. získává během života a používá v pedagogické činnosti.*“ (Průcha, Walterová, Mareš, str. 157)

Šimoník (1994) také upozorňuje na rozdílnou kvantitu pracovních povinností a požadavků, kterým musí začínající pedagog čelit od začátku trvání svého pracovního poměru, ve srovnání s jinými profesemi. Nezřídka se stává třídním učitelem, správcem kabinetu, realizátorem projektu. Do toho si musí získat respekt žáků, svých kolegů a v neposlední řadě rodičů. Všechny tyto vyjmenované aspekty vyžadují od začínajícího učitele obrovskou míru pracovitosti a pevné vůle.

Někteří autoři mluví o takzvaném počátečním šoku, se kterým se někteří začínající pedagogové vyrovnávají velmi špatně, protože musí dělat věci a úkony, u kterých mají pocit,

že na ně nejsou absolutně připraveni. Tyto pocity pak mohou eskalovat a vyvolat psychické problémy, které mohou být svou intenzitou příčinou opuštění povolání učitele.

Problémy mohou být také způsobeny změnou role. Zatímco do svého nástupu do učitelské profese byl řadovým studentem a zažíval různé situace z bezpečí své lavice, kde ho chránila anonymita skupiny, nyní musí být připraven na to, že bude svým okolím hodnocen zcela individuálně a podle daleko přísnějších parametrů. Stává se z něj mimo jiné i určitý symbol, ke kterému okolí vzhlíží a snaží se jej v některých momentech napodobovat, což pro některé může být svazující. Je zodpovědný za rozvoj a vedení svých studentů, z nichž mnozí mohou pocházet z různých sociálních poměrů. Svě žáky by také měl hodnotit objektivně, s důrazem na jejich individuální vlastnosti a potřeby.

Majoritní část pracovních pozic, ke kterým je potřeba univerzitní vzdělání, je charakterizována postupně se zvyšující náročností zadávaných úkolů. Učitelství má v tomto směru významný handicap, protože před začínajícím učitelem stojí již od samotnému nástupu do jeho zaměstnání enormní počet povinností, které mnohdy nikdy neřešil. Často se stává, že tyto úkoly je nucen řešit sám a přijmout za svá rozhodnutí plnou odpovědnost.

Na většinu vysokoškolských profesích se náročnost úkolů postupně zvyšuje, kdežto u učitelství tomu tak není. Mladý člověk prožívá takzvaný profesní náraz, a musí nutně řešit komplikované výchovně-vzdělávací situace, které nikdy neřešil. Tyto situace musí vyřešit okamžitě a sám s plnou zodpovědností.

Jiné nepříjemnosti pak mohou způsobit organizační zmatky, které stěžují adaptační proces začínajících pedagogů. Každá škola funguje, byť na místy podobných, přesto relativně odlišných principech a detailech (chod školy, její kultura). A ne každý zvládá tyto rozlišnosti rychle a včas vstřebat do takové míry, aby se stal v co nejkratší době platným a rovnocenným členem pedagogického sboru.

Díky svým zkušenostem v různých pedagogických rolích (vychovatel ve věznici, učitel na základní škole, fotbalový trenér), si dovolím tvrdit, že jedním ze základních předpokladů pro úspěch je zvládnutí dané sociální skupiny (kolektiv vězňů, třída, fotbalový tým). Nutnost udržení kázně a pozornosti je klíčová pro další práci pedagoga. Osobně jsem zažil několik začínajících pedagogů, kteří měli nesporné odborné znalosti, bohužel totálně selhali ve výše zmiňovaném zvládnutí třídy. Díky tomuto se stalo, že se pak jejich výklad zcela minul

účinkem. Žáci se nerozvíjeli, což mělo za následek tlak se strany rodičů. Drtivá většina těchto kantorů pak raději odešla.

Jako další problém vnímám snahu začínajících učitelů nahradit chybějící zkušenosti vysokou erudovaností a tendencemi napodobovat své kantory ze svých studií. To má za následek sklony používat pasivní metody výuky (zejména přednášení).

Osobně naopak doporučuji diskusi na probíranou látku, myšlenkové mapy, hledání souvislostí, často s přesahem do jiných předmětů. Je pak zajímavé vidět a poznat, kolik toho děti o různých tématech vědí a jak jsou všeobecně rády, že mohou prezentovat své názory. Myslím si, že v tomto ohledu je důležitým aspektem umění kantora vžít do žáka a částečně tak zapomenout na roli učitele, být prostě a jednoduše řečeno, průvodcem a partnerem žáka na cestě za vzděláním, nezahlcovat studenty pouhými fakty a poznatky.

Existuje jistě několik dalších faktorů a činností, které způsobují nesnáze jak začínajícím, tak zkušenějším pedagogům. Pedagogická encyklopedie (Průcha, Walterová a Mareš, 2009) popisuje pět pedagogických činností, které jsou mezi začínajícími učiteli brány jako složité a obtížné: udržení pozornosti žáků, udržení kázně v průběhu vyučovací hodiny, práce s integrovanými žáky, diagnostika motivace a osobnosti žáků.

Udržení kázně, která úzce souvisí se školní šikanou, činí potíže 75 % začínajících pedagogů. Šimoník (1994) zdůrazňuje vysoká očekávání a inovativní postupy, které od nového učitele očekává jeho nová škola. Mezilidské vztahy v rámci svého pracovního zařazení jsou pro většinu začínajících pedagogů oblastí, kde postrádají jistotu a sebedůvěru, i když je od nich očekávána určitá komunikační úroveň a schopnosti.

Za hlavní důsledek těchto nesnází považují nedostatečnou, v drtivé většině teoretickou profesní přípravu. Pak se nemůžeme divit, že noví pedagogové v praxi absolutně tápou a nevědí si rady se situacemi, které před nimi vyvstanou. To má za následek pocit nejistoty, pochybnosti, nízké sebevědomí. V tváři tvář realitě pak přichází zklamání a tendence opustit prostřední školství. A i když existuje určitá minorita začínajících učitelů, kteří jsou rozenými pedagogy a mají mimořádné předpoklady pro učitelství, většina takové schopnosti nemá.

Současné trendy a potřeby společnosti vykrytalizovali nutnost zapojení studentů pedagogických fakult do praktické výuky. Budoucí učitelé tak mají mnohdy jedinečnou příležitost seznámit se se školním prostředím, osvojit si určité standarty chování a rozvíjet



své profesní kompetence, se kterými pracovali na fakultě prozatím v teoretické rovině. Tyto profesní kompetence vnímám jako klíčové pro úspěch v učitelské profesi.

### **4.3 Profesní kompetence**

Průcha, Walterová a Mareš (2004) popisují ve svém Pedagogickém slovníku profesní kompetence jako profesní dispozice, které jsou potřebné pro kvalifikovaný výkon učitelského povolání. Profesní kompetence mají podle nich souvislost se znalostí vyučovaných předmětů, nicméně v současnosti dochází ke zvýraznění významu pedagogické komunikace a diagnostiky žáků, což podstatným způsobem ovlivňuje úroveň výuky a výstupní znalosti studentů. Mimo jiné si tito autoři dovoluují kritizovat soudobou profesní přípravu budoucích kantorů, neboť dle jejich názoru tato příprava nepokrývá kompletní spektrum požadavků učitelských kompetencí v kontextu vývoje lidské společnosti. Tento jev však není pouze fenoménem školství České republiky, ale z dostupných dat vyplývá, že se s tímto problémem potýkají školství v drtivé většině států celého světa.

Vlastimil Švec (2005) se domnívá, že vystihnout komplexnost učitelových pedagogických úkonů je velice složité, takřka nemožné. Profesní kompetence dále vnímá spíše jako určité pomocné body, pomáhající studentovi zorientovat se na jeho cestě k povolání učitele. Zároveň odmítá dogma, že profesní kompetence jsou detailně definované dovednosti, které by si měl student v průběhu svého vysokoškolského studia osvojit.

Profesní kompetence bychom však měli brát jako východisko projektování pedagogické profesní přípravy a vzdělávání pedagogů. Obsahují totiž teoretické i praktické znalosti v oblasti pedagogiky. Jsou také klíčem k odpovědi na otázku, co všechno by měl pedagog znát, aby mohl kvalitně vykonávat profesi učitele.

Všeobecně uznávaný model profesních kompetencí s jasnými definicemi profesních standardů zformovala Jaroslava Vašutová (2007):

- Učit se poznávat – vzdělávací role školy, zabezpečena pedagogy prostřednictvím dílčích kompetencí: hodnotící, informační, manažerskou, předmětovou, diagnostickou, didaktickou a psychodidaktickou, pedagogickou.

- Učit se žít společně – společenská role funkce školy, zabezpečena pedagogy prostřednictvím dílčích kompetencí: prosociální, sociální, komunikativní, intervenční.
- Učit se konat – slučovací role školy, zabezpečena prostřednictvím kompetencí: multikulturní, osobnostně kultivující, proevropskou, environmentální.
- Učit se být – přizpůsobovací role školy, zabezpečena pedagogy prostřednictvím dílčích kompetencí: hodnotící (i sebehodnotící), diagnostickou, poradensko-konzultační.

Vašutová (2007) mimo jiné zevrubně popsala stanoviska k učitelskému povolání, kdy zformulovala sedm kompetencí. Toto třídění je považováno za podstatu průpravy budoucích kantorů a hledí se na něj jako na fundament učitelské profese:

#### Kompetence oborově předmětová

Kantor:

- Obsáhne spektrum teoretických znalostí své aprobace, umí je používat v rozsahu, který odpovídá požadavkům školy, kde učí;
- přenáší praktické dovednosti do obsahu vyučovaných témat daného předmětu;
- slučuje mezioborové dovednosti, tvoří spojitosti mezi předměty;
- dokáže pracovat s výpočetní technikou a moderními technologiemi, adekvátně vyhledává a zpracovává data ve svém oboru.

#### Kompetence didaktická (psychodidaktická)

Kantor:

- disponuje znalostí obecného postupu učení a vyučování;
- má osvojený elementární metodiku ve svém vyučovaném předmětu, dokáže jej upravit pro jednotlivé potřeby svých žáků a školy, kde pracuje;
- zná a orientuje se ve vzdělávacích programech, umí s nimi pracovat;
- využívá elementární vědomosti o teoriích hodnocení, má znalosti o teoriích hodnocení, ví a jejich psychologických dopadech, dokáže hodnotící nástroje aplikovat vzhledem k individuálním požadavkům a nárocím jednotlivých studentů a příslušné školy;
- využívá moderní technologie při napomáhání učení studentů.

### Kompetence pedagogická

Kantor:

- zná jednotlivá schémata výchovy, dokáže tyto teoretické poznatky převádět do praktického využití (komunikace se žáky);
- zná souvislosti výchovy a vzdělávání, taktéž rozumí jejich vývoji a trendům;
- dbá a pečuje o rozvoj žáků jako individualit průběhu i mimo vyučování;
- orientuje se v právech dítěte, zároveň je dovede respektovat.

### Kompetence diagnostická a intervenční

Kantor:

- využívá instrumenty pedagogické diagnostiky;
- má potřebné znalosti k identifikaci žáků s poruchami učení a chování, dokáže přizpůsobit učivo a způsob vyučování jejich potřebám;
- dokáže kvalitně vést talentované žáky;
- zvládne diagnostikovat sociálně patologické projevy žáků, šikanování a trýznění, zná prostředky prevence;
- dokáže zajistit kázeň při hodinách i o přestávkách;
- vhodně řeší výchovné poměry

### Kompetence sociální, psychosociální a komunikativní

Kantor:

- je schopný navodit pozitivní a přátelskou atmosféru ve třídě, dokáže rozpoznat charakterové vlastnosti a chování svých studentů, má kompendium o jejich sociální situaci;
- aplikuje bez větších potíží nástroje socializace žáků, vhodně je využívá v praxi;
- zvládá řešit společenské situace různých úrovní jak ve škole, tak i mimo školu
- umí usměrňovat a upravovat hranice vlivu mimoškolního prostředí, rozpoznává příčiny negativních prvků v jednání žáků, dokáže tyto složky chování zkorigovat;
- efektivně spolupracuje a komunikuje s pracovními kolegy, žáky, jejich zákonnými zástupci.

### Kompetence manažerská

Kantor:

- osobním příkladem navozuje atmosféru pro efektivní spolupráci svých studentů;
- má přehled o zákonných normách spojených s problematikou školství, s ohledem na tyto normy vyučuje žáky;
- zná základní body vzdělávací politiky, umí je zařadit do své práce;
- dovede se orientovat v procesech fungování školy;
- zná postupy v administrativě studentů ve spojitosti s jejich evidencí a studijními výsledky;
- dokáže zorganizovat mimoškolní aktivity pro své studenty;
- umí relevantně tvořit projekty na bázi meziinstitucionální spolupráce, včetně té internacionální.

### Kompetence profesně a osobnostně kultivující

Kantor:

- disponuje všeobecnými znalostmi (kultura, právo, ekonomie, filozofie, politika), dokáže ovlivnit vývoj postojů a hodnotový žebříček svých studentů;
- adekvátně reprezentuje pedagogickou profesi s ohledem na základní principy profesní etiky;
- vystupuje na veřejnosti i v prostředí školy na profesionální úrovni;
- umí uhájít a zaštitit vlastní pedagogické metody věcnými argumenty;
- spolupracuje bezkonfliktně s kolegy v pedagogickém sboru;
- je schopen realizovat bez potíží sebereflexi a sebehodnocení;
- vhodně se adaptuje na změny v oblasti výchovně – vzdělávacích podmínek.

Švec (2005) prohlašuje, že komplexnost pedagogických kompetencí nemůže popsat žádná jejich v současnosti známá kategorizace. V zásadě by však podle něj dílčí kompetence měly zahrnovat tyto okruhy:

- psychosomatické, respektive osobnostní kompetence, mezi které řadíme schopnost učitele vystoupit před třídou, získat si její pozornost, dobrou práci s hlasem, řeč těla, předpoklad kreativně a aktivně reagovat v pedagogických (sociálních) situacích;
- kompetence komunikace se žáky, kam řadíme předpoklady a schopnosti určit studentův potenciál, znát, jakým způsobem se student učí, uvažuje, jakým způsobem

se dorozumívá se spolužáky, v jakých aspektech spočívá dynamičnost školní třídy a tak dále;

- psychodidaktické kompetence, to je schopnost učitele vyburcovat své studenty k takové aktivitě, aby alespoň částečně sami naplňovali svou touhu po poznání, což předpokládá umění předkládat učivo studentům s ohledem na jejich individuálním schopnostem a potřebám.

Tato klasifikace věnující se nejen dílčím komponentům profesních kompetencí, ale vnímá je jako celek. Postupným uvědomováním těchto segmentů se pak ze studenta stává pedagog. Švec (2005) si také dovoluje připomenout, že kategorizace a definice jsou jakýmsi fundamentem a cestou pro tvorbu schématu obsahu vzdělávání učitelské průpravy.

#### **4.4 Faktory ovlivňující rozvoj profesních kompetencí dovedností**

Vlastimil Švec (2005) uvádí, že průběh tvorby a následného rozvoje pedagogických dovedností má ryze individuální povahu, i když v něm mohou platit zobecněné charakteristiky. Je však nejasné, jaké konkrétní faktory nejvýrazněji ovlivňují vývoj profesních kompetencí. Všeobecně jsou považovány za důležité faktory osobnost pedagoga a čas věnovaný rozvoji pedagogových schopností.

##### **4.4.1 Faktor osobnosti pedagoga**

K faktoru osobnosti pedagoga předkládá Švec (2005) tvrzení, že u budoucích učitelů je nezbytné již od úvodu vysokoškolských studií pozorovat a hodnotit nejen jejich charakter, dovednosti a schopnosti, ale i uspořádání osobnosti. Poznání tohoto uspořádání nám pomůže pochopit pohnutky, které dotyčného studenta vedly k volbě studia na pedagogické fakultě, dále si můžeme objasnit jeho přístup k jednotlivým fragmentům učitelské profese (žáci, spolupracovníci, způsob výuky aj.).

O tom, že míra úspěšnosti kantora závisí jeho otevřenosti, vřelosti, přátelskému vztahu k žákům, jeho empatii a nadšení, proklamuje Fontana (2014). Společně s tímto tvrzením pak připojuje názor, že stupeň přímé podmíněnosti rapidně ubývá s vyšším věkem studentů. Dle výsledků následných výzkumů výrazně ovlivňuje prosperitu kantora hloubka jeho zájmu o své žáky, emoční stálost a adaptabilita vůči okolnímu prostředí. V rámci těchto sfér autor mimo jiné oceňuje schopnost adekvátně řešit všední potíže ve škole, uzpůsobit své vzdělávací a výchovné metody a prostředky úrovni znalostí a dovedností jeho studentů,

analyzovat a adekvátně reagovat na své neúspěchy i úspěchy takovým způsobem, který povede k jeho osobnostnímu posunu a rozvoji. V neposlední řadě autor upozorňuje na nutnost neustálého sebevzdělávání učitelů.

Fontana (2014) zároveň vymezuje i důležitost profesionálního postoje v učitelství. Tento nástroj osobnosti učitele vnímá jako přístup konkrétního pedagoga, který se projevuje zvýšenou mírou zájmu o své studenty, a to jak v průběhu, tak i v době mimo vyučování. Současně z tohoto vyplývá, že kantor přijal svou roli a místo pedagoga v lidské společnosti, že je schopen erudovaně a zajímavým způsobem předávat své znalosti studentům.

#### **4.4.2 Faktor času**

Doba, kterou studenti pedagogické profesní přípravy zasvěcují utváření a zušlechťování vlastních pedagogických schopností a dovedností, je zásadně ovlivněna trváním studia na vysoké škole a také koncepcí studijního oboru. Naneštěstí je pro budoucí pedagogy délka souvislé praxe, kterou absolvují v rámci svého vysokoškolského studia, velmi malá. Z tohoto důvodu je prostor pro budoucí pedagogy minimální pro to, aby si vyzkoušeli teoretické poznatky přenášet do praxe a získali tak zpětnou vazbu. Většina odborníků tak volá po rozšíření časových dotací souvislých praxí.

Potvrzuje to i Švec (2002), podle něhož je faktor času podstatným segmentem v oblasti rozmachu pedagogických schopností a dovedností studentů pedagogických fakult. Švec v tomto ohledu volá po důslednosti fakult ve směru tvorby studijních plánů, kdy by tyto plány měli v co největší míře korespondovat s praxí, současně by studenti měli dostat adekvátní zpětnou vazbu a podporu ve studiu. Měli by cítit, že doba strávená profesní přípravou na povolání učitele byla využita s maximální možnou mírou efektivity.

Švec (2002) faktor času rozlišuje na tyto jednotlivé složky: postoj žáka k času samému, doba studia, trvání jednotlivých časových úseků, kdy je daná hodina zařazena do studijního oboru, vstup studenta do pedagogického programu, jeho osobnost a přístup studenta k času jako takovému.

K výše uvedeným složkám Švec podrobněji vysvětluje, že prvek času se v odborné přípravě budoucích pedagogů soustřeďuje pouze na dobu trvání studia a jeho součástí (předmětů). Bohužel se často opomíjí, kdy dané předměty v průběhu studia zařadit, zcela vyřešena také není úroveň vstupních znalostí jednotlivých studentů. Časový bod zařazení určitého

předmětu však hraje společně s individuálním přístupem ke studentovi klíčovou roli pro případnou úroveň osvojení a propojení získaných pedagogických schopností a dovedností.

Časová dotace, určená ke zdokonalování pedagogických dovedností, je vytvořena i na školách a je zakotvena v Zákoníku práce, Hlava II – Odborný rozvoj zaměstnanců, konkrétně v § 230 – Prohlubování kvalifikace, který zní takto:

*„(1) Prohlubováním kvalifikace se rozumí její průběžné doplňování, kterým se nemění její podstata a které umožňuje zaměstnanci výkon sjednané práce; za prohlubování kvalifikace se považuje též její udržování a obnovování.*

*(2) Zaměstnanec je povinen prohlubovat si svoji kvalifikaci k výkonu sjednané práce. Zaměstnavatel je oprávněn uložit zaměstnanci účast na školení a studiu, nebo jiných formách přípravy k prohloubení jeho kvalifikace, popřípadě na zaměstnanci požadovat, aby prohlubování kvalifikace absolvoval i u jiné právnické nebo fyzické osoby.*

*(3) Účast na školení nebo jiných formách přípravy anebo studiu za účelem prohloubení kvalifikace se považuje za výkon práce, za který přísluší zaměstnanci mzda nebo plat.*

*(4) Náklady vynaložené na prohlubování kvalifikace je povinen hradit zaměstnavatel. Požaduje-li zaměstnanec, aby mohl absolvovat prohlubování kvalifikace ve finančně náročnější formě, může se na nákladech prohlubování kvalifikace podílet. Ustanovení odstavce 3 tím však není dotčeno.*

*(5) Zvláštní právní předpisy<sup>110)</sup> upravující prohlubování kvalifikace nejsou tímto zákonem dotčeny. “ (Zákon č. 262/2006 Sbírky, Zákon zákoník práce)*

Další zákonnou normou upravující povinnost dalšího vzdělávání učitelů je pak Zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů ve znění pozdějších předpisů obsahuje § 24 - Další vzdělávání pedagogických pracovníků, který zní:

*„(1) Pedagogičtí pracovníci mají po dobu výkonu své pedagogické činnosti povinnost dalšího vzdělávání, kterým si obnovují, upevňují a doplňují kvalifikaci.*

*(2) Pedagogičtí pracovníci se mohou účastnit dalšího vzdělávání, kterým si zvyšují kvalifikaci. Zvýšením kvalifikace se podle zvláštního právního předpisu rozumí též její získání nebo rozšíření.*

*(3) Ředitel školy organizuje další vzdělávání pedagogických pracovníků podle plánu dalšího vzdělávání, který stanoví po předchozím projednání s příslušným odborovým orgánem. Při*

*stanovení plánu dalšího vzdělávání je nutno přihlížet ke studijním zájmům pedagogického pracovníka, potřebám a rozpočtu školy.*

*(4) Další vzdělávání pedagogických pracovníků se uskutečňuje*

*a) na vysokých školách, v zařízeních dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a v jiných zařízeních (dále jen "vzdělávací instituce") na základě akreditace udělené ministerstvem,*

*b) samostudiem,*

*c) dalším vzděláváním zdravotnických pracovníků podle zvláštního právního předpisu v případě učitelů zdravotnických studijních oborů.*

*(5) Dokladem o absolvování dalšího vzdělávání podle odstavce 4 písm. a) je osvědčení vydané vzdělávací institucí, která další vzdělávání pořádala. (6) Ministerstvo stanoví prováděcím právním předpisem druhy a podmínky dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a způsob jeho ukončení. Ministerstvo vnitřně stanoví prováděcím právním předpisem druhy a podmínky dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a způsob jeho ukončení pro pedagogické pracovníky škol zřizovaných Ministerstvem vnitřně.*

*(7) K dalšímu vzdělávání uvedenému v odstavci 4 písm. b) pedagogickým pracovníkům přísluší volno v rozsahu 12 pracovních dnů ve školním roce, nebrání-li tomu vážné provozní důvody; dobu čerpání volna určuje ředitel školy. Za dobu čerpání tohoto volna přísluší náhrada platu, která se rovná výši ušlého platu. Trvá-li pracovní poměr jen část školního roku, přísluší za každý měsíc trvání pracovního poměru jedna dvanáctina volna podle věty první. Při sjednání, nebo povolení kratší, než stanovené týdenní pracovní doby se úměrně tomu sníží rozsah volna podle věty první. Nevyčerpané volno či jeho poměrná část bez dalších nároků zaniká.“ (Zákon č. 563/2004 Sbírky, Zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů)*



## 5. Profesní příprava učitelů

Pedagogický slovník definuje profesní přípravu jako součást výchovy a vzdělávání, umožňující absolventům školy kvalifikovaný výkon povolání. (Průcha, Walterová a Mareš, 2009)

Příprava budoucích českých učitelů je velmi bedlivě sledována, je také často předmětem debat jak odborníků, tak laiků. V posledních letech stát investoval do školství velké množství finančních prostředků. Z toho pramení tlak, kterému jsou pedagogické fakulty vystaveny. Svou roli hrají i překotné změny, které nyní probíhají v české společnosti.

Zákon o pedagogických pracovnících číslo 563/2004 Sbírky určuje požadované vzdělání kantorů v České republice. V současnosti mohou budoucí učitelé studovat na 9 pedagogických fakultách, 11 vysokých školách, které jsou relativně rovnoměrně rozmístěny na celém území našeho státu.

Potřebné vzdělání je možné získat i v neučitelském magisterském studijním oboru, odpovídajícímu povaze vyučovaného předmětu, doplněném vysokoškolským studiem v bakalářském studijním programu či v programu celoživotního vzdělávání v oblasti pedagogických věd zaměřeném na přípravu budoucích učitelů.

### 5.1 Strukturace pregraduální přípravy budoucích učitelů

Současná Evropa rozděluje studium budoucích učitelů na tři struktury, kombinace:

Prvním typem je model souběžný (concurrent model), umožňující studovat souběžně jak předměty bloku všeobecný základ a s tím spojené aprobační předměty, tak předměty didaktické, pedagogické, případně praktický výcvik na školách. Tento typ výuky převažuje ve většině zemí Evropské unie a je výhodný zejména z hlediska své propojenosti předmětové, pedagogické a psychologicko – pedagogické přípravy.

Průcha (2002) charakterizuje druhý typ, tzv. následný model (consecutive model), je charakterizován oddělením oborové neboli předmětové přípravy a pedagogické přípravy, kdy nejprve student nejprve absolvuje aprobační obor a následně pokračuje v dalším pedagogickém studiu.

Zde vidím jako hlavní výhodu lepší soustředěnost a zaměřenost pedagogické a didaktické přípravy.

Bendl (2011) popisuje třetí model, semikonsekutivní, kterým se řídí Česká republika a která je charakterizován rozdělením studia na bakalářskou úroveň a následnou navazující magisterskou úroveň. Jedinou výjimku tvoří studenti pro primární stupeň vzdělávání, kteří studují v jednom pětiletém magisterském programu. Z odborného hlediska se jedná o určitý kompromis mezi předchozími dvěma způsoby odborné přípravy, v němž se jednotlivé její složky částečně prolínají, dílem jsou odděleny. Paradoxně tento typ výuky přináší pedagogickým fakultám a katedrám strukturální a organizační komplikace.

## 5.2 Problémy profesní přípravy učitelů

Mimo výše uvedených typů profesní přípravy a studia, kterou musí absolvovat budoucí pedagogové vyplouvají na povrch některé další problematice aspekty ovlivňující kvalitu a připravenost učitelů. Pedagogické fakulty byly po roce 1989 de facto pomyslnou jistotou při výběru vysoké školy ze strany uchazečů, tomuto trendu přispěla i struktura přijímacího řízení aj. Pokud sečteme právě tyto zmíněné faktory, výsledkem pak byla nízká prestiž učitelského povolání. Na druhou stranu můžeme v posledních letech sledovat trend zvyšování atraktivity v očích veřejnosti, kdy tomuto pomohlo zejména zvyšování platů ve školství na dlouho deklarovaných 130 procent hodnoty průměrné mzdy v České republice. A byť vše není pouze a jenom o penězích, o pedagogických fakultách začali uvažovat uchazeči, které učitelská profese láká z hlediska toho, že je tato práce bude bavit a naplňovat a kdy hlavní motivací je snaha žáky kvalitně provést jejich stezkou poznání.

Samostatnou kapitolou problémů profesní přípravy budoucích učitelů je pak tzv. pedagogická praxe, kterou studenti absolvují v rámci svého vysokoškolského studia. Profesní neboli odborná příprava učitelů v České republice je zaměřena ve většině na oborové znalosti, bohužel na úkor praktické přípravy a pedagogicko-psychologických dovedností. Výrazná absence sociálních aktivit s důrazem na žáka, jeho diagnostiku a řešení výchovných problémů pak má za následek naprostou nepřipravenost absolventů pedagogických fakult řešit právě tuto problematiku.

*„Student má na škole předepsaný určitý počet hodin/dní praxe. Tato praxe s sebou nese určité cíle, které by ze studujícího měli do budoucna vychovat kvalitního učitele. Cíli pedagogické praxe jsou:*

- *snažit se poznat chod a charakter školy jako sociální a organizačního celku*

- *poznat specifika nejen svého předmětu, ale i ostatních vyučovacích předmětů*
- *pozorovat žáky jako jednotlivce i třídu jako sociální skupinu*
- *osvojit si základní učitelské dovednosti*
- *zvládnout základní didaktické a pedagogické metody, techniky a postupy*
- *učit se sledovat žáky nejen po stránce vědomostní, ale i po stránce osobnostní a lidské*
- *osvojit si základní dovednosti v pozorování a diagnostické činnosti*
- *naučit se reflektovat školní skutečnost i vlastní pedagogickou činnost*
- *vytvořit si základ svého budoucího vyučovacího stylu*
- *pochopit základy pedagogické komunikace*
- *vybudovat si nebo korigovat své představy o budoucí profesi*
- *naučit se vnímat a akceptovat atmosféru školy a třídy*
- *poznat mechanismy mezilidských vztahů v učitelském oboru.* " (Podlahová, 2002, str. 11)

Nejvýraznějším mementem v rámci pedagogických praxí je problematika navození různorodých pedagogických situací a jejich efektivní vyřešení.

S tímto faktem souhlasí také Švec, který upozorňuje na nedostatečný prostor na práci se studenty v průběhu praxí při vysokoškolských studiích budoucích pedagogů. Důsledkem toho pak absolventi nejsou připraveni tyto situace adekvátně řešit, neboť sice mají slušný teoretický základ, ale tento teoretický základ klade důraz na přítomnost, primárně se nezaobírá budoucností. Studenti pedagogických oborů tak řeší jednoduché sociální situace, ale k těm komplikovaným se nedostanou, tudíž se nerozvíjí jejich vlastní pedagogické myšlení. Nerozvíjí, protože to studenti nepotřebují. Drží se pouze nutného základu, nepřemýšlí nad tím, jak sami sebe mohou posunout v roli pedagoga, jak například pracovat s moderními způsoby výuky atd. Díky tomu pak budoucí učitelé nemají vžitý potřebný předstih, který je pro dobrého kantora jednou z hlavních charakteristik. (Švec, 2002)

Je to právě toto zápolení teorie s praxí v průběhu vysokoškolských studií je jakýmsi důsledkem toho, proč se teorie a praxe tak zásadním způsobem rozcházejí. Je až zarážející, kolik procent absolventů právě této přípravy si stěžuje na nepřipravenost v úvodu svého

prvního zaměstnání. Je zarážející, že stejnou věc kritizují i ředitelé základních i středních škol. Z pohledu samotného vzdělávání jsou terčem kritiky vyučovací metody budoucích kantorů. Metody výuky paradoxně popírají zákonitosti učení, kdy se preferují naprosto neúčinné formy vyučování, které studenty naprosto demotivují. Může se také stát, že na základě svých vlastních zkušeností pak budoucí učitelé začnou tyto zastaralé metody využívat v rámci svého kantorské kariéry.

Odborná část veřejnosti dále varuje před špatnou koncepcí obsahu vzdělávání a výchovy směrem k profesním kompetencím. Budoucí učitelé se v průběhu svého vysokoškolského studia obvykle pro dvě oborové aprobace. K těmto aprobacím prochází i blokem oborových didaktik a pedagogicko – psychologických oborů. Prostor pro samotnou praxi a její průprava na ni se tak neustále zmenšuje.

Většina studentů si pedagogickou fakultu vybírá z důvodu, že má ráda učitelství jako takové. Dalším benefitem tohoto povolání může být určitá míra jistota, co se týče uplatnění na trhu práce. Absolvent se tak může stát jakýmsi odborníkem v oblasti vzdělávání, může najít sám sebe, získat svou identitu. Paradoxně díky odborné přípravě, která je nedostačující pro praxi, je pak sice teoreticky slušně vybaven, ale co se týče praktických dovedností, je úplným novicem.

Nejvýraznějším apelem učitelské profesní přípravy by mělo být sloučení teorie a praxe, jejich vzájemné propojení do uceleného celku. Největším problémem současnosti je fakt, že studenti mají zažitou představu teorie a praxe jako dvou oddělených oblastí pedagogického vzdělávání, tudíž pak své teoretické vědomosti nedokážou použít v praxi, místo toho reagují na základě svých vlastních žákovských zkušeností, čím nám vzniká nekončící, nikam nevedoucí koloběh.

### **5.3 Hodnocení pregraduální přípravy učitelů**

Samotné hodnocení pregraduální přípravy učitelů je velice obtížné, neboť se tomuto tématu v nedávné minulosti nevěnovala tak zásadní pozornost. V roce 2018 popsala Hanušová se svým pracovním kolektivem dříve prováděné výzkumy cílené na začínající učitele. Tyto výzkumy prováděl v letech 1998, 2002 a 2004 Havlík, který v roce 2002 vydal studii o výsledcích výzkumu názorů mladých učitelů do 30 let, kdy tito učitelé hodnotili svou univerzitní přípravu a své názory a myšlenky k dalšímu vzdělávání budoucích učitelů.

Co se týče samotného hodnocení, mladí učitelé kladně ohodnotili svou teoretickou a odbornou přípravu. Naopak výhrady měli k přípravě praktické, dále měli pochybnosti i o svých sociálních dovednostech.

Kriticky pak byla hodnocena příprava pro organizační a řídicí činnosti. Vzhledem k tomu, že pozice učitele splňuje určité parametry pro statut manažerské pozice, dovoluji si tvrdit, že v tomto případě se jedná o fatální selhání univerzitního vzdělávacího systému.

Dále Hanušová a kol (2018) upozorňuje na fakt, že jako problematickou oblast svých pracovních úkolů hodnotí čtvrtina mladých učitelů řešení kázeňských problémů, kdy si dotazovaní nevědí rady, jak adekvátně potrestat studenty takovým způsobem, aby zabránili v budoucnu podobnému, případně horšímu chování.

Zde je nutno doplnit, že problém s řešením kázeňských problémů může být zásadní i pro zkušeného učitele, který se s touto situací dlouho nesetkal. A proto zde vyvstává dotaz, zda jsou schopny pedagogické fakulty připravit své studenty na efektivní řešení kázeňských problémů.

## 6. Praktická část

Cílem mé práce je zjistit úroveň připravenosti začínajících učitelů pro prevenci a řešení školního šikanování. Svůj výzkum jsem geograficky soustředil na Karlovarský a Plzeňský kraj. Aplikoval jsem kvantitativní metodu – dotazník. Díky dotazníku jsem měl možnost sbírat informace a extrahovat příslušná data od dotazovaných skrze písemně formulované otázky. Dotazníky byly, vzhledem k probíhající pandemii nemoci Covid – 19, rozesílány elektronickou formou.

Pro potřeby této práce jsem definoval tyto výzkumné otázky:

- 1) Cítí se začínající učitelé dobře proškoleni ze svého vysokoškolského studia v oblasti školní šikany?
- 2) Přístupují začínající učitelé k řešení šikany adekvátně zodpovědně?
- 3) Vědí začínající učitelé, na kterého kolegu se mohou v případě potřeby obrátit v problematice šikany?
- 4) Mají začínající učitelé dostatečné teoretické znalosti v oblasti školní šikany?
- 5) Dokážou začínající učitelé využít v otázce řešení školní šikany dostatečně své profesní kompetence?
- 6) Jsou začínající učitelé přístupni svému dalšímu vzdělávání v oblasti školní šikany?

### 6.1 Charakteristika dotazovaného vzorku

Výzkum byl zaměřen na začínající učitele (praxe do 5 let), na základních školách v Karlovarském a Plzeňském kraji. Školní šikana se vždy objevovala ve větším množství na druhém stupni, ale po návratu žáků z distanční výuky se konkrétně u nás na škole, kde pracuji, začala výrazněji objevovat i na stupni prvním. Z tohoto důvodu jsem se rozhodl provést výzkum i mezi začínajícími učiteli primárního stupně vzdělání.

### 6.2 Struktura dotazníku

Pro dotazníkové šetření byl sestaven dotazník čítající 18 otázek. Otázky byly uzavřené i otevřené – pro důkladnější interpretaci dat, dále byla využita Likertova škála.

Dotazník byl vytvořen a rozesílám elektronickou formou, adresován do mailových schránek 75 základních škol v Karlovarském kraji a 75 základních škol v kraji Plzeňském,

geograficky rovnoměrně rozložených. Elektronická forma byla zvolena i z důvodu doznívající pandemie Covid – 19. Sběr dat probíhal od 1.2. – 1.3.2022.

### 6.3 Dotazník

1) ***Jste muž či žena?***

- a) muž            b) žena

2) ***Pracujete v Karlovarském nebo Plzeňském kraji?***

- a) Karlovarský kraj            b) Plzeňský kraj

3) ***Na kterém stupni ZŠ učíte?***

- a) I. stupeň    b) II. stupeň

4) ***Jaká je Vaše pedagogická praxe?***

- a) do 1 roku    b) 1 – 3 roky    c) 4 – 5 let

5) ***Jaké je vaše dosažené vzdělání?***

- a) kvalifikované – aprobované  
b) kvalifikované – neaprobované  
c) nekvalifikovaný – kvalifikaci si aktuálně doplňuji  
d) nekvalifikovaný – kvalifikaci si nedoplňuji

6) ***Jakou univerzitu jste absolvovali/studujete?***

- a) ZČU Plzeň    b) UJEP Ústí nad Labem    c) UK Praha    d) JČU České Budějovice  
e) jiná – uveďte:            f) žádná

7) ***Myslíte si, že vás studium na vysoké škole dostatečně připravilo na řešení šikany mezi žáky?***

- a) ano            b) ne            c) nestudoval jsem VŠ

8) ***Řešili jste se za poslední rok šikanu mezi žáky v rámci svého zaměstnání učitele ZŠ? Pokud ano, odhadnete v jakém stádiu (počáteční nebo pokročilé)?***

9) ***Jakým způsobem postupujete při řešení šikany?***

- a) spolupracuji se Školním poradenským pracovištěm

- b) individuálně
- c) jinak – uveďte:

**10) Víte, kdo na Vaší škole působí v rámci Školního poradenského pracoviště?**

**11) Dokážete vyjmenovat stádia šikany dle Dr. Michala Koláře, který vypracoval metodický list pro Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy v problematice šikany mezi žáky?**

**12) Jste spokojeni s tím, jakým způsobem je šikana řešena na vaší škole? Vyjádřete, prosím, na stupnici 1 – 5 (1 – velmi spokojen/a, 2 – spokojen/a, 3 – neutrální postoj, 4 – nespokojen/a, 5 – velmi nespokojen/a)**

**13) Považujete své profesní kompetence k řešení školní šikany za dostatečné? Vyjádřete, prosím, na stupnici 1 – 5 (1 – velmi dostatečné, 2 – spíše dostatečné, 3 – nevím, 4 – spíše nedostatečné, 5 – velmi nedostatečné)**

**14) Může podle Vás výskyt šikany ve třídě souviset s osobností učitele? Vyjádřete, prosím, na stupnici 1 – 5 (1 – naprosto souhlasím, 2 – spíše souhlasím, 3 – nevím, 4 – spíše nesouhlasím, 5 – naprosto nesouhlasím)**

**15) Svěřil se Vám někdy žák se svými problémy?**

- a) ano
- b) ne

**16) Probíhá na Vaší škole další vzdělávání v oblasti školního šikanování?**

- a) ano
- b) ne

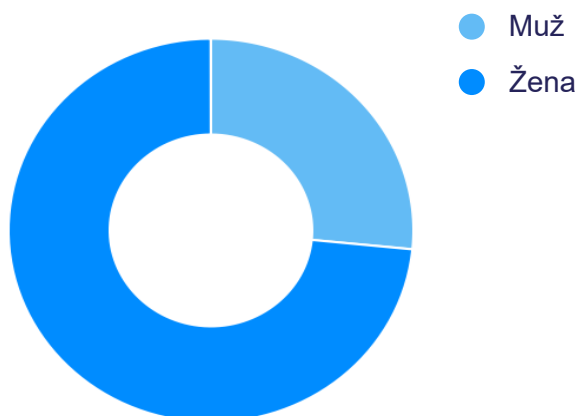
**17) Jste ochotni se v této oblasti dále individuálně vzdělávat? Vyjádřete, prosím, na stupnici 1 – 5 (1 – ano, 2 – spíše ano, 3 – nevím, 4 – spíše ne, 5 – ne)**

**18) Co vás případně motivuje či odrazuje od dalšího individuálního vzdělávání v této problematice?**

#### **6.4 Výsledky výzkumu**



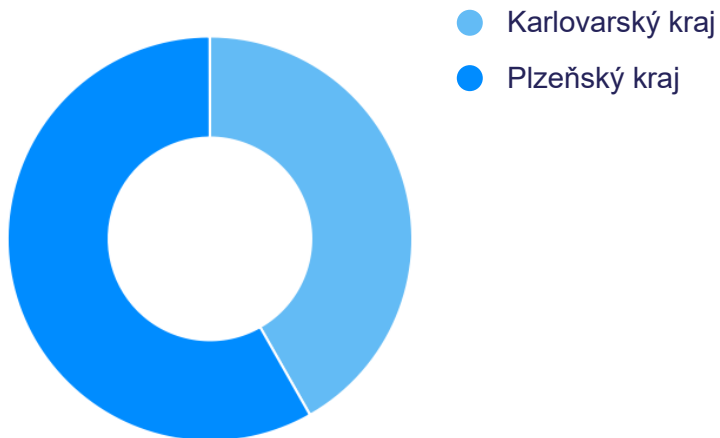
**Graf 1, otázka číslo 1: Jste muž či žena?**



ODPOVĚĎ	RESPONZÍ	PODÍL
Muž	21	26,6%
Žena	58	73,4%

Z výzkumu vyplývá, že školství v Karlovarském a Plzeňském kraji je atraktivnější pro ženy, které tvořili více než 73 % (58 dotázaných) výzkumného vzorku. Zajímavostí pro mě byl fakt, že se průzkumu zúčastnili i 3 mužští pedagogové vyučující na primárním stupni vzdělávání.

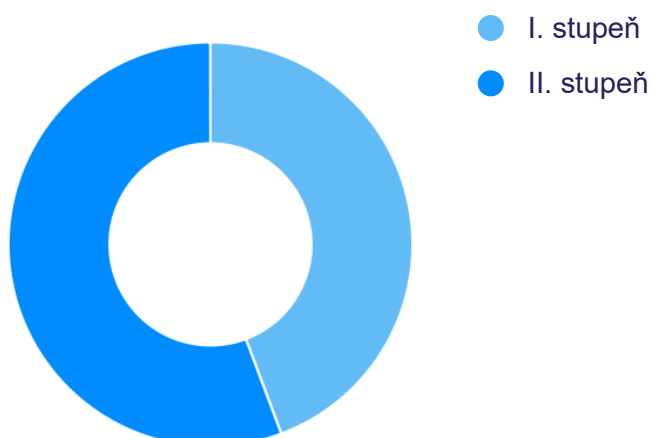
**Graf 2, otázka číslo 2: Pracujete v Karlovarském nebo Plzeňském kraji?**



ODPOVĚĎ	RESPONZÍ	PODÍL
Karlovarský kraj	33	41,8%
Plzeňský kraj	46	58,2%

V této položce dotazníkové šetření byla ověřována relevantnost dat, zda mám dostatečné množství dat o obou zkoumaných krajů.

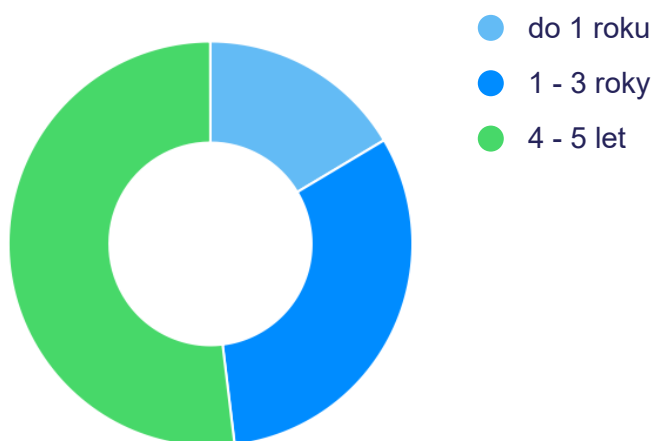
**Graf 3, otázka číslo 3: Na kterém stupni ZŠ učíte?**



ODPOVĚĎ	RESPONZÍ	PODÍL
I. stupeň	35	44,3%
II. stupeň	44	55,7%

I v této položce dotazníku jsem cílil na dostatečný počet dat.

**Graf 4, otázka číslo 4: Jaká je Vaše pedagogická praxe?**

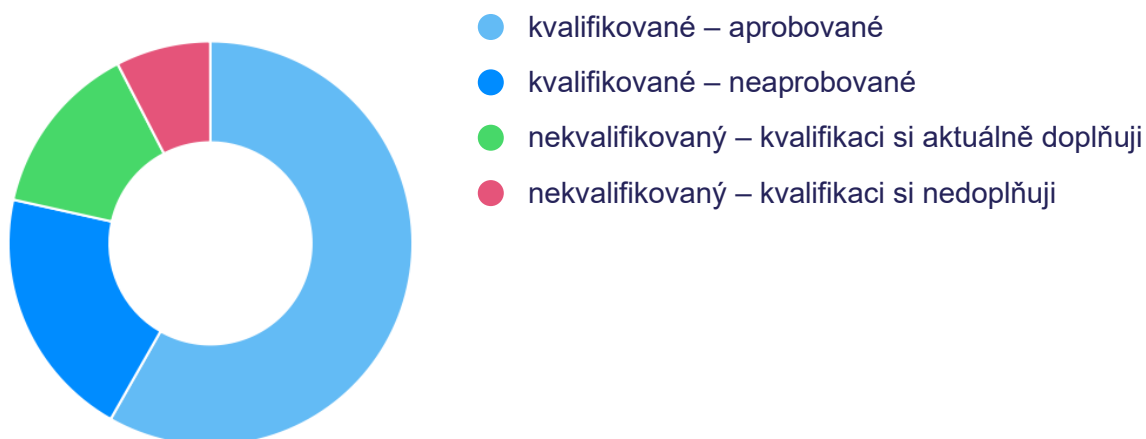


ODPOVĚĎ	RESPONZÍ	PODÍL
do 1 roku	13	16,5%
1 - 3 roky	25	31,6%
4 - 5 let	41	51,9%

V průzkumu se sešel největší počet pedagogů – 41 (téměř 52 %), kteří měli praxi 4 – 5 let, což považuji za důležité z hlediska zpětné vazby. Dle mého názoru se již jedná o učitele, kteří mají určité zkušenosti zhodnotit a správně posoudit reakci na případnou školní šikanu – tyto mé domněnky pak byly potvrzeny. Podíl začínajících učitelů, kteří měli praxi do jednoho roku – (16,5 %).



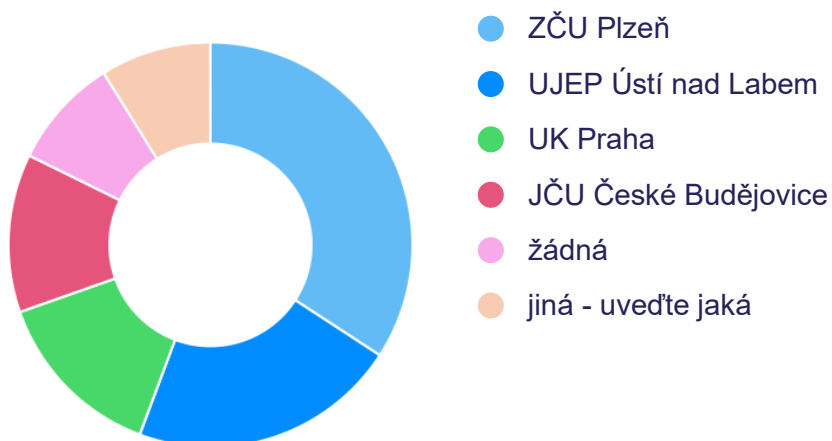
**Graf 5, otázka číslo 5: Jaké je vaše dosažené vzdělání?**



ODPOVĚĎ	RESPONZÍ	PODÍL
kvalifikované – aprobované	46	58,2%
kvalifikované – neaprobované	16	20,3%
nekvalifikovaný – kvalifikaci si aktuálně doplňuji	11	13,9%
nekvalifikovaný – kvalifikaci si nedoplňuji	6	7,6%

Vyzdvihuji fakt, že přes 92 % pedagogů má požadovanou úroveň vzdělání, případně si ji aktuálně dodělává, neboť v posledních letech byl zejména v Karlovarském kraji velkým problémem sehnat kvalifikovaného pedagoga. Zde přisuzuji velkou váhu pobídkám kraje a obcím, které novým učitelům nabízejí zajímavé benefity (náborový příspěvek, služební byt aj.). V neposlední řadě také musím vyzdvihnout snahu vlády ČR, která výrazným způsobem navýšila učitelské platy.

**Graf 6, otázka číslo 6: Jakou univerzitu jste absolvovali/studujete?**



ODPOVĚĎ	RESPONZÍ	PODÍL
ZČU Plzeň	27	34,2%
UJEP Ústí nad Labem	17	21,5%
UK Praha	11	13,9%
JČU České Budějovice	10	12,7%
Žádná	7	8,9%
jiná - uveďte jaká	7	8,9%

Poznámka: K této otázce doplňuji, že učitelé, kteří označili v této otázce možnost jiná, vystudovali tyto školy: MU Brno (3x), Ostravská univerzita (1x), TU Liberec (1x), Akcent College Praha (1x), Univerzity of Amsterdam (1x).

**Graf 7, otázka číslo 7: Myslíte si, že vás studium na vysoké škole dostatečně připravilo na řešení šikany mezi žáky?**



ODPOVĚĎ	RESPONZÍ	PODÍL
Ano	20	25,3%
Ne	53	67,1%
nestudoval jsem VŠ	6	7,6%

Více než 67 % dotázaných si nemyslí, že by je studium na vysoké škole připravilo na řešení školní šikany v praxi. Nejlépe připraveni se cítí absolventi Karlovy univerzity. Z 11 jich 8 (73 %) odpovědělo, že je studium na vysoké škole připravilo dostatečně na řešení problematiky školní šikany. Naopak nejhůře si vedly Západočeská univerzita Plzeň a Univerzita Jana Evangelisty Purkyně Ústí nad Labem.

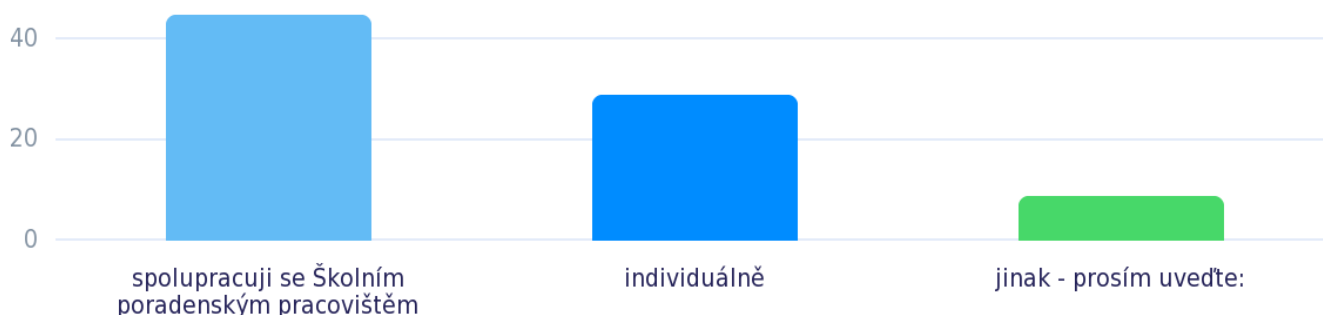
S touto položkou v dotazníku je propojena výzkumná otázka číslo 1, která byla definována takto: Cítí se začínající učitelé dobře proškoleni ze svého vysokoškolského studia v oblasti školní šikany?

Z výzkumu vyplývá, že 67 procent korespondentů se nemyslí, že je studium adekvátně připravilo na řešení školní šikany v praxi. Lze tedy shrnout, že české vysoké školství nepřipravuje budoucích učitele na možné problémy spojené s chováním žáků.

**8. Řešili jste se za poslední rok šikany mezi žáky v rámci svého zaměstnání učitele ZŠ?  
Pokud ano, odhadnete v jakém stádiu (počáteční nebo pokročilé)?**

Ze 79 korespondentů 34 (43 %) odpovědělo, že v posledním roce řešili školní šikanu v počátečním stádiu, jeden pedagog pak dokonce ve stádiu pokročilém.

**Graf 8, otázka číslo 9: Jakým způsobem postupujete při řešení šikany?**



ODPOVĚĎ	RESPONZÍ	PODÍL
spolupracuji se Školním poradenským pracovištěm	45	57,0%
Individuálně	29	36,7%
jinak - prosím uveďte:	5	6,3%

Co se týče způsobu řešení šikany, 57 % dotázaných preferuje spolupráci se Školním poradenským pracovištěm (dále ŠPP). 37 % dotázaných pak dává přednost individuálnímu řešení šikany, kdy vše řeší přímo se zákonnými zástupci a žáky, děje se tak převážně na prvním stupni základního vzdělání. 5 pedagogů (6 %) se ještě se školní šikanou nesetkalo.

S touto položkou v dotazníku je propojena výzkumná otázka číslo 2, která byla definována takto: Přistupují začínající učitelé k řešení šikany adekvátně zodpovědně?

Z výsledků výzkumu konstatuji, že všichni dotázaní přistupovali k řešení školní šikany zodpovědně, výjimku tvoří skupina, která se dle svých slov se školní šikanou nesetkala.



### ***10. Víte, kdo na Vaší škole působí v rámci Školního poradenského pracoviště?***

70 respondentů (89 %) vědělo, že do ŠPP patří metodik prevence a výchovný poradce. 16 respondentů (20 %), pak znalo kompletní složení ŠPP. 9 respondentů (11 %) nevědělo, koho mají na poradenské pracoviště zařadit.

S touto položkou v dotazníku je propojena výzkumná otázka číslo 3, která byla definována takto: Vědí začínající učitelé, na kterého kolegu se mohou v případě potřeby obrátit v problematice šikany?

Pokud vezmeme v potaz výsledky výzkumu, kde 89 procent dotázaných vědělo, že součástí Školního poradenského pracoviště jsou metodik prevence a výchovný poradce, můžeme konstatovat, že začínající učitelé vědí, na koho se v případě potřeby školní šikany obrátit v rámci školy.

### ***11. Dokážete vyjmenovat stádia šikany dle Michala Koláře, který vypracoval metodický list pro Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy v problematice šikany mezi žáky?***

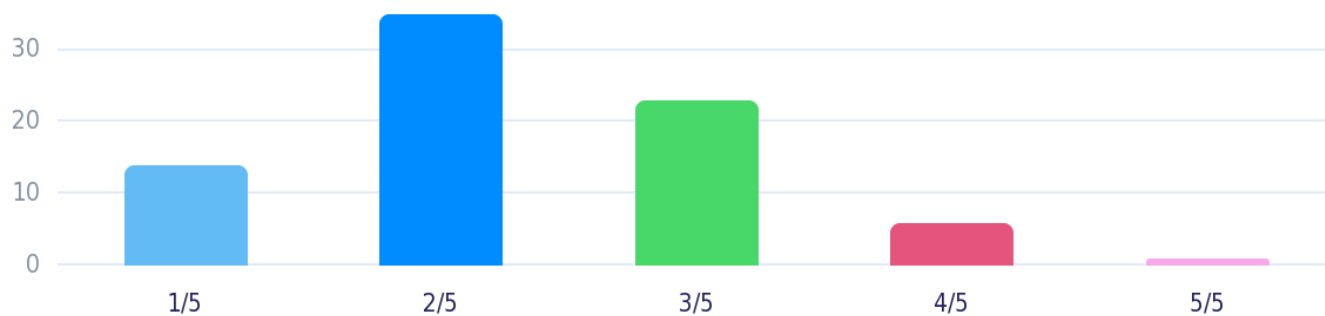
25 pedagogů (32 %), dokázalo vyjmenovat všechny stádia šikany dle Michala Koláře, 23 učitelů (29 %), pak znalo alespoň tři stádia, 31 kantorů (39 %), si nevybavilo ani jedno stádium.

Pokud v této otázce porovnáme různé vysoké školy, nejlépe dopadli absolventi Univerzity Karlovy, kdy alespoň část znalo 8 z 11 dotázaných (73 %). Nejhorší pak dopadla Univerzita Jana Evangelisty Purkyně Ústí nad Labem, kdy z 16 dotázaných nevědělo žádné stádium 8 absolventů (50 %).

S touto otázkou dotazníku souvisí výzkumná otázka číslo 4: Mají začínající učitelé dostatečné teoretické znalosti v oblasti školní šikany?

Výsledky výzkumu ukazují, že alespoň částečné teoretické znalosti v oblasti školní šikany má 61 procent respondentů. Můžeme tedy konstatovat, že většina začínajících učitelů má dostatečné teoretické znalosti v oblasti školní šikany.

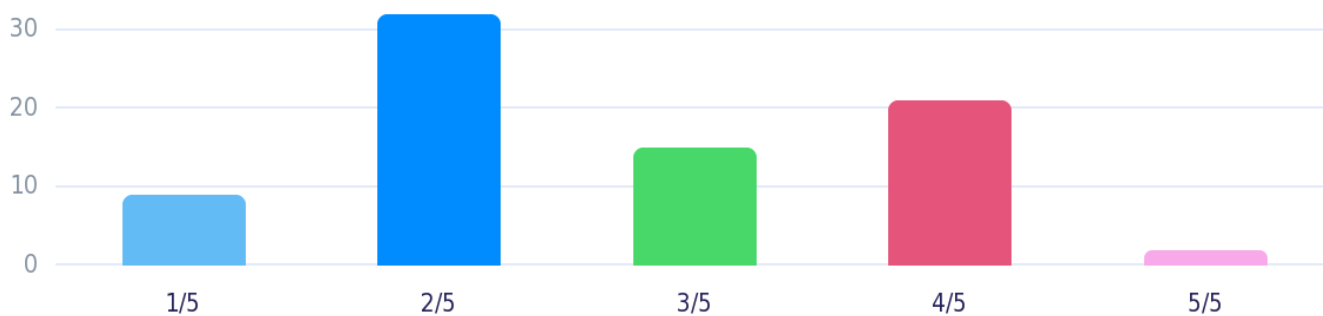
### ***Graf 9, otázka číslo 12: Jste spokojeni s tím, jakým způsobem je šikana řešena na vaší škole?***



ODPOVĚĎ	RESPONZÍ	PODÍL
★☆☆☆☆ 1/5	14	17,7%
★★☆☆☆ 2/5	35	44,3%
★★★☆☆ 3/5	23	29,1%
★★★★☆ 4/5	6	7,6%
★★★★★ 5/5	1	1,3%

Pozitivně lze vyhodnotit vnímání pedagogů, co se týče řešení školní šikany na základních školách. 49 dotázaných (62 %) je spokojeno se způsobem, jakým jejich základní škola postupuje v případě odhalení školní šikany. 23 (29 %) respondentů zaujímá neutrální postoj a pouze 7 dotázaných (9 %) je s řešením školní šikany ve své základní škole nespokojeno.

***Graf 10, otázka číslo 13 Považujete své profesní kompetence k řešení školní šikany za dostatečné?***



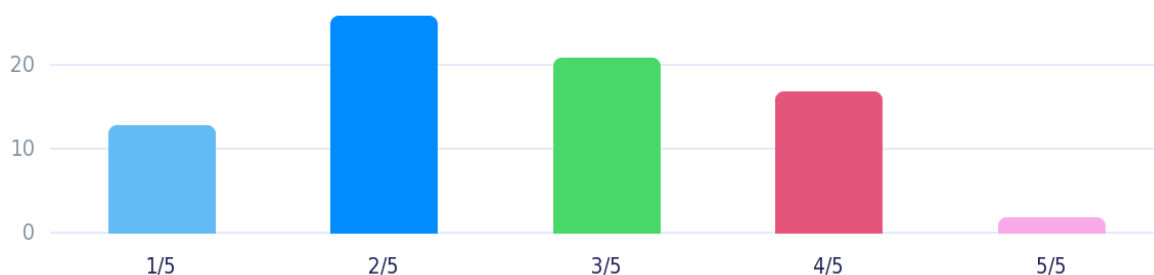
ODPOVĚĎ	RESPONZÍ	PODÍL
★☆☆☆☆ 1/5	9	11,4%
★★☆☆☆ 2/5	32	40,5%
★★★☆☆ 3/5	15	19,0%
★★★★☆ 4/5	21	26,6%
★★★★★ 5/5	2	2,5%

Zajímavé je pak rozložení odpovědí u této otázky, tedy zda pedagogové považují své profesní kompetence k řešení školní šikany za dostatečné. 41 z nich (52 %) považuje své profesní kompetence za dostatečné, 15 pedagogů (19 %) neví, zda umí své profesní kompetence dostatečně využít, 23 dotázaných (29 %) pak nepovažuje své profesní kompetence za dostatečné.

Tato položka v dotazníku je současně východiskem pro výzkumnou otázku číslo 5: Dokážou začínající učitelé využít v otázce řešení školní šikany dostatečně své profesní kompetence?

52 procent odpovědělo dotazovaným míní, že jejich profesní kompetence v oblasti řešení školní šikany jsou dostatečné a že jich dokážou dostatečně využít. Z tohoto lze konstatovat, že většina začínajících učitelů zvládnou prakticky využívat své profesní kompetence.

**Graf 11, otázka číslo 14: Může podle Vás výskyt šikany ve třídě souviset s osobností učitele?**



ODPOVĚĎ	RESPONZÍ	PODÍL
★☆☆☆☆ 1/5	13	16,5%
★★☆☆☆ 2/5	26	32,9%
★★★☆☆ 3/5	21	26,6%
★★★★☆ 4/5	17	21,5%
★★★★★ 5/5	2	2,5%

Osobnost učitele pak hraje významnou roli při výskytu školní šikany u 39 dotázaných (49 %), 21 respondentů (27 %) neví, zda se jedná o významný faktor a 19 pedagogů (24 %) nepřikládá osobnosti učitele velký význam při výskytu školní šikany.

### **15. Svěřil se Vám někdy žák se svými problémy?**

43 učitelům (55 %) se žáci svěřili se svým problémem, 36 kantorům (45 %) se takové důvěry od žáků nedostalo.

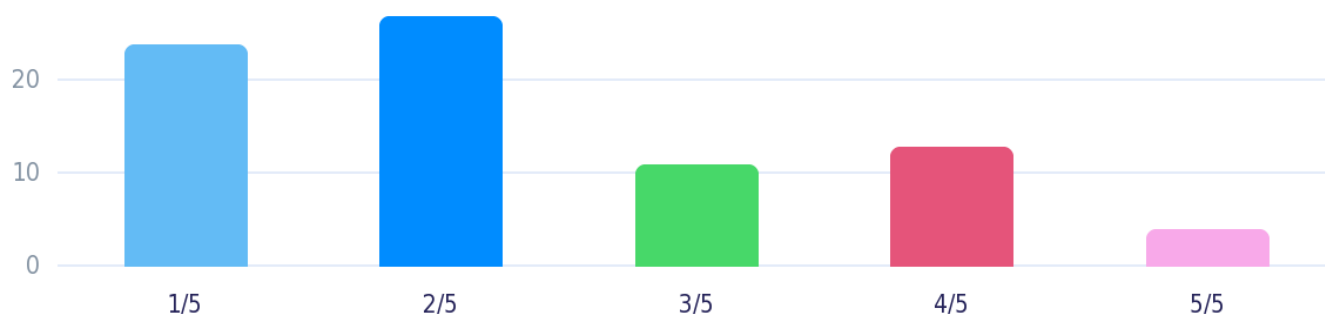
Stejně jako položka číslo 14 jsem cílil na oblast profesních kompetencí, zda pedagogové zvládají tyto kompetence ovládat v celostním pojetí

### 16. Probíhá na Vaší škole další vzdělávání v oblasti školního šikanování?

38 korespondentů (48 %) je vzděláváno v problematice školní šikany ve svých zaměstnáních, 41 (52 %) pak tuto možnost nemá.

Cílem této otázky bylo zjistit, zda základní školství systematicky vzdělává pedagogy v oblasti školní šikany. Na základě provedeného výzkumu lze konstatovat, že nikoliv, že toto nechává Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy v gesci ředitelů škol.

Graf 12, otázka číslo 17: Jste ochotni se v této oblasti dále individuálně vzdělávat?



ODPOVĚĎ	RESPONZÍ	PODÍL
★☆☆☆☆ 1/5	24	30,4%
★★☆☆☆ 2/5	27	34,2%
★★★☆☆ 3/5	11	13,9%
★★★★☆ 4/5	13	16,5%
★★★★★ 5/5	4	5,1%

Individuálně se chce pak vzdělávat 51 dotázaných (64 %), 11 respondentů (14 %) neví, případně nevidí důvod pro samostatné vzdělávání. 17 pedagogů (21 %) se nechce individuálně vzdělávat v oblasti školní šikany.

S touto položkou v dotazníku je propojena výzkumná otázka číslo 6, která byla definována takto: Jsou začínající učitelé přístupni svému dalšímu vzdělávání v oblasti školní šikany?

Z výzkumu vyplývá, že více než 64 procent korespondentů je ochotno se v problematice školní šikany dále individuálně vzdělávat. Lze tedy shrnout, že většina začínajících pedagogů se chce nadále vzdělávat.

### ***18. Co vás případně motivuje či odrazuje od dalšího individuálního vzdělávání v této problematice?***

Jako hlavní důvody motivace uváděli korespondenti snahu rozšířit své znalosti a chránit své žáky. Nejčastějšími důvody, které dotazované odrazovaly jsou finanční náklady a případná časová náročnost vzdělávání.

### **6.5 Resumé výzkumu – doporučení**

Z výzkumu vyplývá, že připravenost začínajících učitelů působících na základním stupni vzdělání řešit problematiku školní šikany je velmi nevyrovnaná. Je tomu tak z odlišného přístupu českých univerzit. Každá z nich přistupuje k problematice řešení školní šikany rozdílným způsobem. Absolventi některých pedagogických fakult pak musí tyto znalosti a zkušenosti nabírat v průběhu svých počátků v učitelské profesi, což pro mě může být velký handicap, pokud bereme v potaz další problémy začínajících učitelů.

Hlavní tíha řešení této problematiky pak tedy automaticky dopadá na vedení základních škol. Právě přístup vedení školy je pak rozhodujícím faktorem úspěšnosti boje proti šikaně. Někdy můžeme vidět školy, které před touto problematikou raději zavírají oči a dělají, že to není jejich problém. Nicméně právě vybudování důvěry mezi školou, žáky a rodiči je v tomto nerovném boji rozhodující. Vzhledem k výsledkům výzkumu doporučuji několik těchto opatření pro minimalizaci výskytu školní šikany na základní škole:

- pořádání pravidelných workshopů a třídnických dnů se studenty s cílem vytvořit ve třídách klima, které jednoznačně odmítá šikanu
- stanovení jasných pravidel společenského chování ve třídách
- budování důvěry mezi žáky, učiteli a rodiči

- na dobře situované nástěnky ve škole umístit tel. čísla na Linku bezpečí - 800 155555, krizová centra, popřípadě odborníky na určité oblasti (toxikomanie, alkoholismus, kouření, šikana...)
- instalace takzvaných schránek důvěry, kam mohou žáci psát své postřehy, myšlenky, názory, přání, návrhy na změny, které se týkají změn ve škole. Dále se do této schránky mohou svěřovat (klidně anonymně) se svými problémy, potřebami, starostmi
- dostatečná publicita na téma školní šikany ze strany metodika prevence (peer programy aj.)
- podpora individuálních hodnot každého člověka (i v mimoškolních aktivitách)
- pedagogové by měli být dětem příkladem a dobrým vzorem
- záměrné pozorování přímých a nepřímých signálů školní šikany
- posílení dozoru o přestávkách, pravidelné nahlížení do učeben
- aplikace programu Buddies – tento systém může být velmi vhodným nástrojem v prevenci proti školnímu šikanování. Jeho podstatou je pomoc starších spolužáků mladším, kdy právě díky těmto vztahům vzniká bezpečné školní prostředí, kam děti chodí rády

V rámci pracovního uplatnění pedagogů ve školách by mělo vedení školy dbát na to, aby měl učitelský sbor přístup k aktuálním trendům v prevenci školního šikanování. Rozhodující je v této problematice role a aktivita metodika prevence, kdy právě on by měl iniciovat odebírání odborných knih a časopisů, vyvolávání a vedení diskusí v rámci pedagogického sboru na toto téma.

Další možností prevence je pak vybudování tzv. schránky důvěry, využitelné nejenom v případě šikany, ale i v případě jiných, mimořádných situací. Výhodou této schránky je pro oznamovatele vyhnutí se přímého dialogu s dospělým, což může být některým žákům dosti nepříjemné.

Kantoři, kteří jsou třídními učiteli, by měli v rámci svého příplatku za třídnictví pravidelně pořádat třídnické hodiny s různou a zároveň aktuální tematikou, která bude spojena čistě s událostmi a děním v jejich třídě, ve výjimečných případech může dojít ke generalizaci tématu na celou školu. V průběhu těchto třídnických hodin, případně dnů, doporučuji

umožnit otevřený dialog v rámci komunitního kruhu jak žákům mezi sebou, tak žákům s třídním učitelem.

Dále doporučuji, aby třídní učitel do těchto hodin zařadil aktivity na podporu prevence proti šikanování (například formou her). Měl by také podporovat své žáky, budovat mezi nimi přátelskou atmosféru, kulturně je vzdělávat formou návštěv kina, divadla, workshopů, přednášek zaměřených na tuto problematiku.

Třídní učitel by měl také detailně znát svou třídu, zejména rozpoznat anomálie v chování žáků. Za nezbytně důležitou pak považuji zevrubnou spolupráci a komunikaci s žakovými zákonnými zástupci takovým způsobem, aby došlo ke kvalitnímu propojení trojúhelníku škola – žák – rodina a zároveň aby zde došlo k harmonickému vývoji osobnosti.



## 7. Závěr

Cílem této práce bylo popsat teoretickou připravenost začínajících učitelů na řešení školní šikany. Dále byla zkoumána schopnost začínajících pedagogů využít své profesní kompetence. V neposlední řadě se tato práce věnuje profesní přípravě budoucích učitelů s důrazem na efektivní řešení školní šikany v praxi.

Práce byla rozdělena na dvě hlavní části – část teoretickou a část praktickou. V části teoretické bylo pracováno s odbornou literaturou. Podařilo se použít více než dvacet pět odborných publikací.

V teoretické části práce byl vymezen pojem školní šikana, následně nastíněna prevence, diagnostika, a řešení školní šikany na úrovni základní školy. Teoretická část dále vysvětlila termín začínající učitel, definovala profesní kompetence. Závěr teoretické části se pak věnoval profesní přípravě budoucích pedagogů, kde byly pojmenovány některé výrazné nedostatky směrem do praxe.

Tím byly vytvořeny předpoklady pro část praktickou. Jejím obsahem byl výzkum kvantitativní - dotazníková metoda. Elektronická forma byla zvolena vzhledem k probíhající pandemii Covid – 19, dále kvůli možnosti většího rozsahu. Geograficky byl výzkum zaměřen na Plzeňský a Karlovarský kraj, u kterých jsem předpokládal širší spektrum absolvovaných vysokých škol, což se samotným výzkumem potvrdilo.

Výsledky ukázaly velké rozdíly v kvalitě profesní přípravy jednotlivých vysokých škol v České republice. Dále výsledky naznačují, že i když se většina začínajících učitelů necítí být adekvátně připravena na řešení školní šikany v praxi, vyvažují tento nedostatek svým odpovědným přístupem. Výsledky výzkumu také poukázaly na chuť začínajících učitelů se v případě potřeby vzdělávat individuálně, zejména s ohledem na rozšiřování svých vědomostí a ochranu svých studentů.

Z důvodu nedostatečné připravenosti učitelů nabízí diplomová práce několik základních jednoduchých opatření, díky kterým lze minimalizovat výskyt školní šikany na základních školách.

## 8. Seznam použité literatury:

- BENDL, Stanislav. *Prevence a řešení šikany ve škole*. Praha: ISV, 2003. Pedagogika (ISV), 193 stran. ISBN: 80-866-4208-9.
- BENDL, Stanislav. *Školní kázeň v teorii a praxi: Učebnice pro studenty učitelství*. Triton. 208 stran. ISBN: 978-80-7387-432-2.
- ŘÍČAN, P. *Agresivita a šikana mezi dětmi*. Praha: Portál, 1995, 95 stran. ISBN: 80-7178-049-9
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2009, 400 stran. ISBN: 978-80-7367-647-6
- ŘÍČAN, Pavel a JANOŠOVÁ, Pavlína. *Jak na šikanu*. Praha: Grada, 2010. 155 stran. ISBN: 978-80-247-2991-6.
- FIELD, Evelyn M. *Jak se bránit šikaně: praktický rádce pro děti, rodiče i učitele*. přeložila Petra DIESTLEROVÁ. Ikar, 2009, 312 stran. ISBN: 978-80-249-1176-2.
- ŠIMONÍK, Oldřich. *Začínající učitel*. Brno: Masarykova Univerzita, 1995. 101 stran. ISBN: 80-210-0944-6.
- KOLÁŘ, Michal. *Skrytý svět šikanování ve školách*. Portal, 1997, 127 stran. ISBN: 80-7178-123-1
- KOLÁŘ, Michal. *Nová cesta k léčbě šikany*. Portal, 2011, 332 stran. ISBN: 978-80-7367-871-5
- KOLÁŘ, Michal. *Bolest šikanování*. Portal, 205, 256 stran. ISBN: 8073670143
- LINHARTOVÁ, Dana. *Psychologie pro učitele*. 1. vydání. Brno: MZLU, 2000. 257 stran. ISBN: 80-7157-476-7.
- PODLAHOVÁ, Libuše. *Ze studenta učitelem: student - praktikant - začínající učitel*. Olomouc, Univerzita Palackého, 2002. 145 stran. ISBN: 80-244-0444-3.
- PODLAHOVÁ, Libuše. *První kroky učitele*. Triton, 2004. 224 stran. ISBN: 80-7254-474-8.
- PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. Portal, 2013. 488 stran. ISBN: 978-80-262-1228-7.

PRŮCHA, Jan. *Učitel – současné poznatky o profesi*. Portal, 2002. 166 stran. ISBN: 80-7178-621-7.

ŠVEC, Vlastimil. *Pedagogické znalosti učitele: teorie a praxe*. Praha: ASPI, 2005. 136 stran. ISBN: 80-7357-072-6.

ŠVEC, Vlastimil. *Cesty k učitelství: utváření a rozvíjení pedagogických dovedností*. Brno: PAIDO, 2002. 308 stran. ISBN: 80-7315-035-2.

VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi*. Praha: UK Pedf, 2007. 77 stran. ISBN: 80-7290-077-3.

FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi*. Portal, 2014. 384 stran. ISBN: 978-80-262-0741-2.

URBÁNEK, Petr: *Vybrané problémy učitelství: aktuální analýza*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, Fakulta pedagogická, 2005. 229 stran. ISBN: 80-7083-942-2

HANUŠOVÁ, Světlana a kol.: *Chtějí zůstat nebo odejít? Začínající učitelé v českých základních školách*. Brno, Muni Press, 2018. 326 stran. ISBN: 978-80-210-8889-4

## **9. Ostatní zdroje:**

Metodický pokyn ministryně školství, mládeže a tělovýchovy k prevenci a řešení šikany ve školách a školských zařízeních (č.j. MSMT-21149/2016)

Výklad vyhlášky č. 72/2005 Sbírky, O poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění vyhlášky č. 116/2011 Sbírky, MŠMT, 2011

Zákon č. 262/2006 Sbírky, Zákon zákoník práce

Zákon č. 563/2004 Sbírky, Zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů.

Organizace vzdělávací soustavy České republiky, Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2008