

JIHOČESKÁ UNIVERZITA
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

UČITEL SŠ JAKO OBĚŤ ŠIKANY

JANA HANZALOVÁ

ČESKÉ BUDĚJOVICE 2010

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem předloženou bakalářskou práci vypracovala samostatně za pomoci vedoucí bakalářské práce, s použitím citované literatury, ostatních informačních zdrojů a výsledků vlastního šetření, které jsou uvedeny v této práci.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě fakultou elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách.

V Českých Budějovicích dne

.....

Jana Hanzalová

Poděkování:

Považuji za svou milou povinnost poděkovat PhDr. Martě Franclové za odborné a organizační vedení při zpracování této práce. V neposlední řadě patří můj dík rodině a přátelům za podporu.

ABSTRAKT

Jméno: Jana Hanzalová

Název bakalářské práce: Učitel SŠ jako oběť šikany

Abstrakt: Práce je zaměřena na problematiku šikany učitele na střední škole. V teoretické části analyzuje osobnost učitele z pohledu úkolů a požadavků spojených s výkonem profese a vymezuje kompetence učitele v pojetí V. Švece a studie OECD. Dále práce mapuje specifické aspekty období adolescence, zejména v oblasti emočního a sociálního rozvoje osobnosti a vymezuje teoretická východiska problematiky šikany. V praktické části je uvedena případová studie paní učitelky, která vyučuje na střední škole a stala se obětí šikany ze strany třídy. Dále je použit rozhovor s kolegyní paní učitelky.

Klíčová slova: osobnost učitele, kompetence učitele, období adolescence, šikana

ABSTRACT

Name: Jana Hanzalová

Topic of Bachelor thesis: Secondary school teacher as a mobby victim

Abstract: This work focuses on a problem of secondary school teacher as a mobby victim. The theoretical part analyses a teacher's personality at the level of tasks and requirements connected to a teacher's profession. This part also defines the teacher's competence. These definitions are based on information acquired both from theoretical sources and from OECD study. The work also monitors the specific aspects of the period of adolescence, especially in the area of the emotional and social personality development, and offers the theoretical solutions to a mobbing problem. The practical part brings up an example study of a secondary school teacher who has been mobbed by her own students. The interview record with the teacher's colleague is also included.

Key words: teacher's personality, teacher's competence, the period of adolescence, bullying (mobbing)

Obsah

1 Úvod.....	1
2 Cíle a úkoly bakalářské práce.....	3
3 Teoretická část.....	4
3.1 Učitel na střední škole.....	4
3.2 Úkoly a požadavky kladené na učitele.....	4
3.3 Vlastnosti učitele.....	5
3.4 Úspěšnost učitele.....	7
3.5 Otázka typologie při výkonu učitelské profese.....	8
3.6 Učitelovo pojetí výuky.....	12
3.7 Klíčové kompetence ve studii OECD.....	14
4 Čtyři pilíře ve vzdělávání.....	14
5 Vývojová etapa adolescence.....	15
5.1 Sociální a emoční rozvoj v období adolescence.....	16
6 Vymezení pojmu šikana.....	18
6.1 Motivační struktury šikany.....	19
6.2 Osobnost agresora.....	19
6.3 Stádia vývoje šikany.....	20
6.4 Důsledky šikanování.....	22
6.5 Kdo je „problémový žák“ a „problémová třída“.....	23
6.6 Přístup učitelů k problémovým žákům.....	24
6.6.1 Šikana učitele na střední škole.....	24
7 Praktická část.....	26
7.1 Použité metody.....	26
8 Případová studie – Alena B.	27
8.1 Rozhovor s kolegyní Barborou C.....	37
9 Závěr.....	41
10 Bibliografie.....	43

1 Úvod

Problematika šikany patří v posledních letech ke stále více diskutovaným tématům. Pozornost je ve většině případů zaměřena na šikanu mezi vrstevníky. Jak se ale ukazuje, i učitel se jako aktér vzdělávacího procesu dostává do role oběti šikany. Fenomémem 21. století se stala tzv. kyberšikana (cyber bullying), která si velmi rychle našla místo ve výchovně - vzdělávacím procesu. Týká se nejen vztahu mezi učiteli a žáky, ale objevuje se i ve vztazích mezi vrstevníky. Asociace pedagogů dlouhodobě apeluje na politiky, aby změnou v zákoně zajistili lepší postavení učitele v boji proti kyberšikaně a nezvladatelným žákům, např. úpravou školního řádu, spoluprací s OSPOD apod. Celá situace je ve fázi projednávání možných legislativních úprav a změn.

Dalším ze symbolů novodobých poměrů na školách se staly různé formy šikany ve vztahu učitel - žák. Přes urážlivé slovní obraty a hodnotící sdělení směrem k vlastní osobě vyučujícího, negativní postoje skupiny k průběhu a formě vyučování až po tzv. „legrácky“, které učitele zesměšňují, ponižují a dlouhodobě stresují. I přes dobrou odbornou připravenost pedagoga a veškerou jeho snahu používat citlivý a individuální přístup k žákům, různé formy a metody práce, se vzájemná kooperace skupiny a učitele často nedaří. V důsledku toho může dlouhodobá šikana vést k závažným psychosomatickým onemocněním, popř. až k syndromu vyhoření.

V teoretické části bude největší pozornost věnována osobnosti učitele, protože se domníváme, že právě osobnost učitele ve velké míře ovlivňuje výchovně vzdělávací proces na třetím stupni vzdělávání. Pokusíme se vymezit úkoly a požadavky, které na učitele klade výkon profese. Dále uvedeme výčet některých psychologických teorií osobnosti z hlediska typologií. Pozornost bude věnována i teorii pedagogických kompetencí a to v pojetí některých českých autorů a studie OECD. Práce zmapuje specifické vývojové období adolescence, s důrazem na klíčové momenty v oblasti sociálního a emočního vývoje. V návaznosti na specifika vývojové etapy se zaměříme i na zachycení trendů v současném vzdělávání podle Bílé knihy. Zdůrazníme především důležitost propojení oblastí získávání a osvojování poznatků a dovedností a schopnost pracovat v týmu, respektovat odlišné názory a naučit se zároveň jednat jako individualita, porozumět vlastní osobnosti a vnímat duchovní rozměr života.

Poslední pasáž teoretické části bude věnována vymezení pojmu šikana, uvedeme stádia šikany a pokusíme se o charakterizování osobnosti agresora. Dále uvedeme znaky problémové třídy a možnosti práce s ní.

V praktické části použijeme případovou studii paní učitelky Aleny B. Narativní technikou se pokusíme mapovat rodinné poměry respondentky, vztahy mezi jednotlivými členy v rodině, motivy ke studiu na pedagogické fakultě apod. Případová studie paní učitelky Aleny B. popíše, jak se ihned po vstupu do pedagogické praxe stala obětí šikany. Snažíme se reflektovat, jaké kroky podnikla aktérka pro nápravu vztahů ve třídě a zda využila konzultaci problému s kolegy, vedením či dalšími spolupracujícími poradenskými subjekty. Pro doplnění řešené problematiky uvedeme rozhovor s kolegyní paní učitelky Aleny B.

2 Cíle a úkoly bakalářské práce

Cíle teoretické

Vymezení a zpracování teoretických východisek práce:

- a) psychologie osobnosti učitele (na základě studia odborných zdrojů charakterizovat vlastnosti a schopnosti učitele, požadavky kladené na jeho osobnost, osobnost v pojetí různých typologií)
- b) teorie pedagogických kompetencí v pojetí V. Švece a studie OECD
- c) teorie vývojové etapy adolescence s důrazem na sociální a emoční vývoj
- d) teoretické vymezení pojmu šikana

Cíle empirické

- a) vypracování případové studie učitele SŠ, rozhovor s kolegyní paní učitelky

Cíle praktické

- a) seznámení se s odbornou literaturou, prostudování pojmů, které souvisí s uvedenou problematikou
- b) vypracování případové studie učitele na SŠ za použití narativní techniky, rozhovor s kolegyní paní učitelky
- c) tvorba prezentace bakalářské práce.

3 Teoretická část

3.1 Učitel na střední škole

Výchova a vzdělávání na střední škole jsou bez pochyby ovlivněny osobností učitele. Na učitele bývají kladeny vysoké požadavky v oblasti osobnostní, odborné, psychopedagogické a diagnostické. Odborná připravenost učitele je zcela nutným, ne však postačujícím a nejzásadnějším požadavkem. Učitelská profese vyžaduje široký soubor didaktických dovedností, jejichž prostřednictvím učitel transformuje svou poznatkovou strukturu do takové podoby, aby ji žáci přijali a pochopili. Další nezbytnou dovedností je komunikace nejen s žáky, ale i s rodiči, kolegy apod. Ve výchovně vzdělávacím procesu se učitel ocitá v nejrůznějších rolích - vychovatel, poradce, facilitátor, konzultant, umělec, organizátor atd.

Učitel na SŠ musí více než na prvních dvou stupních vzdělávání respektovat a podporovat individualitu žáka. Ke stanovení profilu úspěšného učitele nám v budoucnu s největší pravděpodobností značně pomůže interakční analýza spolu s pečlivě a po řadu let vedenými záznamy o tom, jaké odezvy dětí se vyskytují na určité druhy chování učitele. Je však opět nutno připomenout, že všichni učitelé a také všechny skupiny dětí, mají své individuální vlastnosti. Proto si nikdy nemůžeme být jisti, že zobecněné závěry o tom, co přináší úspěch, budou platit ve všech případech. V následující kapitole jsme se pokusili o analýzu osobnosti učitele z psychologického hlediska, zaměřili jsme se na úkoly a požadavky, které tato profese klade na učitele, na způsoby (styly) vedení výchovy, vlastnosti učitele a postoje k jeho profesi.

3.2 Úkoly a požadavky kladené na učitele

Učitelská profese klade na každého z aktérů výchovně vzdělávacího procesu hned několik úkolů a požadavků. V následující kapitole se budeme snažit o vymezení některých z nich dle publikace (Čáp, 1987). Mezi tyto požadavky patří vyučování a vzdělávání žáků, řízení osvojování vědomostí, dovedností a návyků i rozvoj schopností žáků. Zdůrazňuje vychovávání žáků nejen jako celé třídy, ale i jako jednotlivců, formování jejich zájmů a postojů. Dále akcentuje tvorbu specifických vztahů s kolektivem i s jeho jednotlivými členy, odpovídající etickým principům

společnosti a jejich výchovným cílům. Učitel by měl koordinovat a organizovat mnohostrannou činnost vlastní i činnosti žáků. Na základě soustavné práce s žáky doporučuje sledovat jejich vývoj, výsledky vyučování a výchovy a podle toho řídit další výchovný proces. Učitelská profese také předpokládá, že si pedagog osvojí určitý vědní obor a soustavně se v něm bude vzdělávat a prohlubovat si vlastní rozhled, že učitel bude sledovat nové trendy ve svém oboru a bude je schopen aplikovat v praxi. Zároveň bude při své práci využívat nové pedagogické a psychologické poznatky, metody a způsoby myšlení, dále se v nich vzdělávat v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a užívat jich ke zdokonalení vlastní práce. Velmi důležité je, aby se učitel snažil v rámci výchovně vzdělávacího procesu jít pozitivním příkladem ve způsobu života a dbal o své fyzické i duševní zdraví.

Z výše uvedeného výčtu požadavků na výkon učitelské profese je zřejmé, že učitel musí využívat komplexní přístup nejen k výuce a vzdělávání, ale i k výchově a formování osobnosti žáka. Bohužel současné postavení pedagogů ve společnosti příliš neulehčuje jejich pedagogické působení. V praxi se často setkáváme s jistou rigiditou ze strany učitelů, kteří nejsou s to připustit, že výuka by kromě získávání teoretických poznatků měla zahrnovat i práci s třídním kolektivem. Právě ta totiž může sloužit jako prevence proti šikaně ať už ve vztahu mezi vrstevníky, nebo ve vztahu k učitelům.

3.3 Vlastnosti učitele

Jako další důležitý aspekt, který bez pochyby ovlivňuje vzdělávání jsou vlastnosti a postoje učitele. Jak uvádí publikace (Fontana, 1997) výzkum osobnosti učitele byl proveden Ryansem, který vytvořil *Posuzovací stupnici vlastností učitele (Teacher Characteristics Rating Scale)* a zjistil, že úspěšný učitel bývá vřelý, chápavý, přátelský, odpovědný, citově stabilní, vyrovnaný, sebevědomý, vynalézavý a nadšený, nicméně důležitost těchto kvalit znatelně klesá s věkem vyučovaných dětí.

Bennettovo pojednání o učitelských stylech (Fontana, 1997) ukazuje, že úspěšní učitelé se ve srovnání se svými méně úspěšnými kolegy důkladněji připravují na vyučovací hodiny, tráví více času mimoškolními činnostmi a projevují větší zájem o jednotlivé žáky. To však neznamená, že si ke svým žákům vytváří citový vztah, kterým by mohli kompenzovat citovou deprivaci v jejich osobním životě. Učitel by měl mít rád své děti i práci s nimi, ale tento vztah musí jít ruku v ruce s profesionálním

odstupem a citem k odpovědnosti. Z toho tedy můžeme vyvodit jednu z vlastností úspěšných učitelů - vlastní citovou zralost.

Mezi další osobní vlastnosti učitele patří podle (Čáp, 1987) také tzv. pedagogický takt. Je to složitá dovednost, zformovaná v průběhu učitelovy praxe i s pomocí jeho pedagogického a psychologického vzdělání. Pedagogický takt může znamenat dovednost správně a včas rozpoznat důležité změny ve stavu třídy, kolektivu i u jednotlivých žáků, zhodnocení situace a podle toho jednání k dosažení výchovných a vzdělávacích cílů. Jde tedy o specifickou zpětnou vazbu: učitel průběžně sleduje projevy žáků, zejména jejich reakce na pedagogické působení (zda pochopili výklad, zda ho sledují se zájmem, zda jsou unaveni, jak reagují na pochvalu nebo na trest aj.) a podle toho upravuje své další působení (doplňkové vysvětlení, tón řeči, volbu výchovného prostředku).

K dalším stránkám osobnosti učitele můžeme přiřadit podle (Fontana, 1997) „žádoucí profesionální postoje“. Tento pojem si můžeme vysvětlit tak, že učitelé mají kladné postoje k odpovědnosti a k náročné práci, že pocítují svou roli jako něco, co přesahuje pouhé vyučování dětí školnímu předmětu a co překračuje časový úsek jejich povinného pobytu ve škole. Znamená to také, že mají kladný postoj k předmětům své aprobace i k místu učitele ve společnosti. Existuje mnoho stupnic, které mají zjišťovat důležité stránky učitelských postojů, zejména jejich postoje k dětem. Hodnotící stupnici vytvořili Britové Oliver a Butcher (Fontana, 1997). Jejich stupnice hodnotí učitele vzhledem ke třem dimenzím - orientace na dítě, radikalismus a citovost. Výzkumy prováděné s touto stupnicí ukázaly, že u studentů učitelství se během let jejich přípravy projevovala tendence ke zvyšování skóre ve všech třech dimenzích. Ovšem poté, co mladí učitelé nastoupili na své první místo, se skóre opět snížilo. Tento výzkum naznačuje, že realita pracovního života vede učitele k tomu, že se stávají méně soustředěnými na dítě, konzervativnějšími a realističtějšími. Tato situaci není mnohdy zapříčiněna ztrátou idealismu, ale spíše tím, že učitelé zjistí, že pracují v podmínkách rozhodně ne ideálních. Často se potýkají s nevyhovujícím prostředím a vybavením, s nadměrně velkými třídami, přetíženými učebními plány a s dětmi, které vyžadují pomoc specialistů. Mohou také zjistit, že pracují s kolegy, jejichž smýšlení a metody se od jejich vlastních velice liší. Na základě všech výše uvedených faktorů pak musí začít hledat nějaký druh kompromisu s vlastními ideály.

Na jedné straně povolání učitele souvisí s profesemi vědeckých pracovníků, předpokládá příslušné vědomosti a dovednosti, ale také schopnosti a zájmy, i některé

rysy osobnosti. Na druhé straně povolání učitele souvisí zároveň s profesemi, ve kterých je podstatný styk s lidmi, zejména mladými. To předpokládá opět specifickou motivaci (uspokojení ze styku s lidmi, z poskytování pomoci apod.), specifické schopnosti a dovednosti ve styku s lidmi, v jejich poznávání, působení na ně, organizování a řízení jejich činnosti. Zkušenost ukazuje, že není snadné spojit obě hlediska učitelského povolání, že v mnoha případech převažuje spíše jedno nebo druhé.

Osobní vlastnosti, které se souhrnně označují jako učitelův vztah k lidem a zvláště k žákům, představují složitý komplex psychických jevů. Mohou v něm působit takové motivy jako je potřeba porozumění, potřeba pomáhat druhým, uspokojení ze získání uznání druhých a jiné navyklé způsoby uspokojování potřeb, zformované často již v dětských letech. Může tu působit identifikace s oblíbeným učitelem, napodobení jeho vzoru, nebo snaha stát se lepším učitelem, než obávaným učitelem. Rozmanité dílčí motivační momenty mohou být integrovány a racionálně vyjádřeny v životním cíli: stát se dobrým učitelem a pomáhat žákům v jejich vzdělávání a formování osobnosti.

3. 4 Úspěšnost učitele

Publikace (Fontana, 1997) uvádí, že ani zkušení odborníci ve vzdělávání učitelů se mezi sebou neshodují v odpovědi na otázku: „Kdo je „dobrým“ učitelem?“ Zda ten, který především podporuje společensko - citový vývoj dětí, nebo ten, kdo především podněcuje jejich rozumový vývoj? Je lepší ten, pro koho jsou prioritou naučené znalosti, nebo ten, který dovede žáky k úspěšnému absolvování zkoušek? A to vše bez ohledu na to, zda učitel tyto věci dělá k naší spokojenosti, či nikoli. Právě tak, jako nemůžeme plně porozumět chování dítěte, aniž bychom vzali v úvahu chování učitele, nemůžeme porozumět chování učitele, aniž bychom vzali úvahu chování dítěte. Například někteří učitelé mohou být velmi úspěšní ve stimulaci sociálně - emocionálního vývoje určité skupiny dětí, avšak budou už méně úspěšní u jiné skupiny, kde problémy nejsou nijak extrémní, ale jsou jiného druhu. Již pouhá přítomnost nadměrně rušivého dítěte ve třídě může přímo fyzicky působit na výkon učitele vůči všem ostatním.

Důležitou vlastností úspěšného učitele je schopnost dělat kompromisy. Jak uvádí (Fontana, 1997) Cortis v longitudinální studii učitelů během prvních dvou desetiletí jejich povolání zjistil, že ti, kteří vykazují největší uspokojení ze své profesní dráhy

a u nichž se zdá, že v ní dosahují největšího pokroku, dokážou klást školu před své osobní zájmy a potlačit drobnější rozpory s kolegy ve prospěch toho, aby ve škole zavládla jednota a soudržnost v nárocích a ve způsobech jednání. Toto vše pak umožní dětem, aby prožívaly pocit bezpečí a jistoty. Oproti tomu neúspěšní učitelé mívají sklon více se zaměřovat na sebe a být dominantnější, podezíravější a agresivnější, což jsou vlastnosti které korelují s neschopností učinit kompromis, a to ani tehdy, je-li to v nejlepším zájmu skupiny.

3.5 Otázka typologie při výkonu učitelské profese

Následující kapitola uvádí nejrozličnější typologické teorie, díky kterým je možné pochopit rozmanitost a originalitu každého jedince. Jedním ze způsobů, jak rozlišit typy učitelů je podle (Fontana, 1997) Casselmanovy teorie. Hodnotí učitele z pohledu zaměření na vyučovaný obor, dále je dělí dle typu vedení a třetím hodnotícím kritériem je užití pedagogických postupů a přístupů k žákovi.

a) rozlišení učitele zaměřeného na obor:

logotrop - u žáků se snaží vzbudit zájem o studovaný obor, chce hodně naučit, pořádá exkurze, kroužky apod., někdy však nemá porozumění pro žáky, někteří tito učitelé mají s žáky kázeňské problémy. Jsou natolik pohlceni svým oborem, že je pro ně obtížnější vnímat individuální projevy žáků a přizpůsobovat tempo a obsah vyučovaného předmětu

paidotrop - zajímá se spíše o žáky než o obor, vidí problémy jejich očima, snaží se jim přiblížit, některý učitel tohoto typu může upadat do nemístné shovívavosti, do snižování požadavků na žáky, nebo i do přílišného zasahování do osobního života žáků, přitom může zároveň podceňovat prohlubování své odborné klasifikace.

b) podle použití pedagogických postupů

vědecko - systematický - vysvětluje správně a srozumitelně, rozvíjí logické myšlení, při výuce užívá rozmanité pomůcky a postupy, sleduje nové trendy ve vzdělávání
umělecký – ve výuce využívá různorodé motivační prvky, rozvíjí kreativitu žáků
praktický – využívá praktických pomůcek, propojuje teoretické znalosti a praktické dovednosti.

c) podle stylu vedení žáka

autoritativní = *autokratický* - žáky vede a kontroluje, umožňuje žákům málo samostatnosti, hodně rozkazuje, vyvolává napětí, agresivitu, hrozí a trestá, málo respektuje přání a potřeby dětí, má pro ně málo porozumění, determinuje žáky svými zkušenostmi, úsudky a rozhodnutími, poskytuje málo samostatnosti a iniciativy

liberální - neúčast učitele na skupinových aktivitách, nevede ani nekontroluje žáky, neklade přímo požadavky, ve složitých situacích to bývá postup méně škodlivý než postup autokratický, nedává však dětem normy a požadavky nezbytné pro formování charakteru

demokratický - učitel má vedoucí roli, podporuje iniciativu žáků, respektuje jejich názory, dává dětem přehled o celkové činnosti skupiny a o jejich cílech, dává méně příkazů, působí spíše příkladem než hojnými tresty a zákazy, skupina diskutuje o společné práci, podskupiny se vytváří spontánně, a ne příkazem, důležitým prostředkem působení na skupinu je podávání návrhů, takovýto učitel je přístupný hovorům i o jiných věcech, má pro děti a jejich individuality porozumění.

Každý ze tří stylů výchovy vytváří u dětí odlišný způsob chování a prožívání. Aktivita dětí závisí na přítomnosti a doзору učitele. Děti se buď závisle přimknou k učiteli, jsou poslušné, submisivní, málo iniciativní až apatické, nebo naopak jsou agresivní vůči učiteli a bouří se proti autoritám. V obou případech jsou však děti silně závislé na pochvale dospělého, snaží se upoutat jeho pozornost. Na základě současných trendů ve vzdělávání bychom mohli za nejoptimálnější přístup považovat učitele paidotropa, který využívá demokratický způsob vedení třídy, respektuje žáky jako individuality a rozvíjí je nejen po stránce teoretických znalostí, ale i po stránce osobnostně sociální.

Jak uvádí publikace (Nakonečný, 1997) mezi nejstarší temperamentovou typologii patří Hippokratova. Má svůj původ již v antickém světě. Popisuje základní typy temperamentových vlastností a interpretuje je jako funkci rozdílných kvantitativních poměrů mezi čtyřmi základními druhy „tělesných šťáv“ (krev, hlen, žluč, černá žluč). Podle nich byl určen i název jednotlivých temperamentů. Následující typologie je modifikována podle H. Rempleina:

a) sangvinik (krev) - jedinec společenský, živý, snaží se o časté střídání dojmů, rychle reaguje na události, snadno se vyrovnává s neúspěchy a nezdary, vyrovnaný, optimistický, nevytrvalý, se sklonem k povrchnosti zájmů

b) cholerik (žluč) - průbojný, energický, zásadový, tvořivý, náladový s nedostatkem sebeovládání, dříve jedná, než myslí, rychlý, schopný věnovat se náruživě aktivitám, přitom nevyrovnaný, se sklony k prudkým citovým vzplanutím a náhlým afektivním změnám

c) flegmatik (hlen) - trpělivý, vyrovnaný, zodpovědný se smyslem pro spravedlnost, se sklonem k lenosti a setrvačnosti, v názorech či metodách pomalý, klidný, se stálými náladami, nevýrazné vnější projevy psychických stavů

d) melancholik (černá žluč) - citlivý, obětavý, pečlivý, ale zároveň pesimistický, plachý, mírný, málo praktický, snadno zranitelný, se sklony hluboce prožívat i méně významné události, přitom však chabě reaguje na své okolí.

Jako příklad psychoanalytického přístupu ke klasifikaci základních typů osobnosti a k vymezení jejich místa ve struktuře a dynamice osobnosti uvádíme typologii C. G. Junga. Rozdíly mezi osobnostmi se projevují ve dvou výrazně rozdílných formách zaměření na „Já“. (Drápela, 1998):

a) extraverze - vztahuje se k postojům a zájmům, aktivně orientuje postoje k objektu, vztahuje se k postojům a zájmům o vnější svět lidí a věcí, jedinec je obrácen ven, hovorný, přátelský a soustředěný na věci mimo sebe, družný, má hodně přátel, impulsivní, sklon k agresivnosti, lehkomyšlný

b) introverze - vyjadřuje zaměření na vlastní subjekt, na svět vlastních myšlenek, citů a prožitků, jedinec je rozjímavý, strání se, rezervovaný vůči okolí a soustředěný

na sebe, je klidný, zdrženlivý, přísně kontroluje své city, spolehlivý, klade velký důraz na etickou stránku věci.

Eysenckova typologie (Mikšík, 1999)

Ve svých výzkumech Eysenck definoval tři základní dimenze rysů. Dimenze byly odhaleny pomocí faktorové analýzy a jsou statisticky navzájem nezávislé. S důrazem na genetické faktory usiloval o vymezení neurofyzilogických základů.

introverze x extraverte

(vymezuje ji ve smyslu způsobů chování)

a) *introverti* mají sklony k uzavřenosti, orientují se na blízký okruh přátel, preferují klidný, spořádaný styl života, přikládají váhu etickým normám, křivdy vůči své osobě prožívají silně a nezapomínají, mají spíše pesimistický vztah k životu a okolí

b) *extroverti* mají sklony k bezstarostnosti, otevřenosti a družnosti, mají hodně povrchnějších přátelských vztahů, jsou komunikativní a činorodí, mají rádi změnu a nesnáší jednotvárné činnosti a vztahy, jsou pohotoví, bezprostřední, méně spolehliví, obtížně zvládají své city, mají sklony k agresivitě, ale na hněv rychle zapomínají

neuroticismus x stabilita

neuroticismus charakterizuje jako úroveň psychické integrovanosti osobnosti ve smyslu emocionální lability a stability, od emocionální stability, která znamená citovou stálost a dobrou integrovanost osobnosti ve smyslu dobré psychické odolnosti až po výrazné projevy neuroticismu, citová nestálost, nedostatek sebedůvěry, pocity méněcennosti, psychosomatické obtíže

psychoticismus x síla superego

psychoticismus měří úroveň psychopatologických projevů osobnosti, hlavně z hlediska přizpůsobivosti.

Rozdíly v introverzi a extraverzi spojuje s hladinou kortikálního nabuzení (arousal). Eysenck se domnívá, že introverti jsou „přibrždění“, proto jsou vysoce senzitivní k nastávající stimulaci. Z toho důvodu se vyhýbají situacím, které mají sklon

je zdrtit. Extroverti jsou „podbuzeni“ a proto bývají ke stimulaci vysoce necitliví. Na základě této skutečnosti vyhledávají situace, jež je mohou výrazně excitovat.

Rozdíly ve stabilitě a neuroticismu ukazují stupeň reagování autonomního nervového systému na podněty. Dimenze stability a lability je spojena s limbickým systémem, mozkovým citovým systémem, s vlivy motivace a emocionálním chováním. Osoby s vysokým neuroticismem mají tendenci reagovat rychleji na bolestivé, nové, vzrušující či jiné podněty. Vykazují trvalejší reakce i po zmizení narozdíl od osob stabilnějších.

Neurofyzilogická interpretace dimenzí osobnosti je úzce spjata s teorií psychopatologie. Uvádí, že osoby s vysokými dimenzemi introverze i neuroticismu jsou více náchylné k úzkostným poruchám (fobie, obsese, prožitky stresu). Narozdíl od osob s vysokou extroverzí a s neuroticismem, které mají zvýšené riziko výskytu psychopatických poruch.

3.6 Učitelovo pojetí výuky

Učitelovo pojetí výuky se neobjevuje náraz, ale vzniká postupně a v průběhu učitelovy profesionální dráhy, během níž se proměňuje. Je možné, že jeho začátky sahají už do doby profesní přípravy na fakultě, kdy si ještě v roli žáka a studenta vytváří vlastní názor, jak by on sám vyučoval, kdyby byl na místě učitele. Mnohdy se však jedná o negativní pojetí, tedy o úvahu, co by on, jako učitel rozhodně nedělal. Po vstupu na fakultu (nemusí jít jen o pedagogickou fakultu) se student dozvídá řadu teoretických doporučení, ze kterých si vytváří své intuitivní pojetí výuky. Určité pojetí výuky nastíní vyučující na vysokých školách (pedagogové, psychologové, didaktici odborných předmětů) a fakultní učitelé na školách. Jeho pojetí se tedy pod vlivem vnějších vlivů a autorit mění. Během pedagogických praxí přímo na školách dochází ve styku s realitou k dalším změnám.

Po absolvování fakulty nastává další a závažnější proměna učitelova pojetí výuky. Začátečník nastupuje do školy, kde by se ho měl ujmout uvádějící učitel. Záleží však na místě a typu školy, na situaci v učitelském sboru, zvláštěnostech žákovské populace v daném místě, na osobnosti učitele a jeho sociální situaci, co se bude dít s jeho pojetím výuky. Můžeme očekávat, že v prvních letech praxe si učitel své pojetí hledá a dotváří. Poté, co základní změny proběhnou, setrvávají někteří učitelé

u nalezeného pojetí a už je jen propracovávají, zpřesňují a zdůvodňují. Část z nich nechce dál nic měnit, protože se domnívají, že docílili optimálního pojetí výuky.

V. Švec (Švec, 1998) se pokusil o nastínění základních skupin pedagogických kompetencí. Patří k nim tyto tři skupiny:

a) kompetence k vyučování a výchově

diagnostická kompetence (učitel dovede diagnostikovat vědomosti a dovednosti žáků, pojetí učiva, styly učení, vztahy mezi žáky a klima ve třídě)

psychopedagogická kompetence (zaměřená na tvorbu a realizaci takových projektů, které u žáka evokují pozitivní postoj pro získávání nových poznatků a na výchovné působení)

komunikativní kompetence (umožňuje učiteli komunikaci se žáky v různých pedagogických situacích)

b) osobnostní kompetence (zahrnují odpovědnost učitele za svá pedagogická rozhodnutí a důsledky jejich praktické realizace v pedagogické komunikaci, flexibilitu, empatii, dovednost akceptovat sebe i druhé (žáky, rodiče, kolegy)

c) rozvíjející kompetence

adaptivní kompetence (orientace ve společenských změnách, orientovat v nich i své žáky)

informační kompetence (zvládnutí moderních informačních technologií)

výzkumní kompetence (za pomoci vědeckých metod řešit pedagogické problémy)

seberefektivní kompetence (učitel se dokáže zamyslet nad svou pedagogickou činností a projektuje v ní změny)

autoregulativní kompetence (autoregulace ped. činnosti, zdokolování vyučovacího stylu a pedagogických dovedností)

3.7 Klíčové kompetence ve studii OECD

Další názory na kvality učitele, z nichž lze vyvozovat jeho klíčové kompetence, jsou součástí studie OECD „Quality in teaching“ (Švec, 1998). Jsou zde vymezeny tyto dimenze:

- vědomosti v oblasti kurikula příslušného předmětu
- pedagogické dovednosti, včetně repertoáru vyučovacích metod a technik
- schopnost sebereflexe a sebekritiky jako projev profesionalismu učitele
- empatie a angažovanost ve vztahu k druhým, jejich uznání a úcta k nim
- manažerské kompetence (neboť u učitelů se předpokládá škála manažerských odpovědností ve třídě, ale i mimo ni)

4 Čtyři pilíře ve vzdělávání

Vzdělávání se stává prioritou všech států. Ze zprávy Mezinárodní komise UNESCO Vzdělávání pro 21. století *Učení je skryté bohatství* (Learning: The treasure within, 1996), zpracované pod vedením Jacquese Delorse je zřejmé, že vzdělávání v celém průběhu života je založeno na čtyřech hlavních pilířích. Tyto pilíře jsou základem pro vytvoření vzdělávacího kurikula a charakterizují, jak má být vzdělávání pojímáno.

Učit se poznávat (učit se spojovat dostatečně široké obecné znalosti s detailními znalostmi oboru, těžit ze vzdělávacích příležitostí v průběhu života, učit se učit)

Učit se jednat (osvojit si pracovní kompetence, vyrovnávat se s různými situacemi a pracovat v týmech, učit se jednat v podmínkách různých sociálních a pracovních činností)

Učit se žít společně (rozvíjet pochopení pro ostatní lidi a přijmout myšlenku vzájemné závislosti, zvládat konflikty – v duchu úcty k hodnotám pluralismu a vzájemného porozumění)

Učit se být (rozvíjet vlastní osobnost a schopnost jednat s větší autonomií, samostatným úsudkem a osobní odpovědností, využívat osobnostní potenciál).

Čtyři pilíře ve vzdělávání vyžadují novou orientaci ve výchovně vzdělávacím procesu: *naučit se poznávat* – zvládnout metody, jak se učit, jak využívat nové informační a komunikační technologie, jak se vyhnout zahlcení povrchními informacemi, naučit se informace zpracovávat, měnit je ve znalosti a aplikovat je, umět kriticky myslet a hodnotit; *naučit se jednat a žít společně* – umět pracovat samostatně i v týmu, otevřeně komunikovat s ostatními, zvládat konflikty, respektovat odlišné názory, chápat vzájemnou závislost; *naučit se být* – umět se jako individuum orientovat v různých situacích a adekvátně na ně reagovat, být schopen řešit problémy a vést plnohodnotný život, jednat s větší autonomií, na základě samostatného úsudku, též v souladu s morálními normami a s uvědoměním a přijetím osobní odpovědnosti. Jde současně o kvalitní hodnotovou orientaci, o rozvoj odpovídajících sociálně osobnostních vlastností, o porozumění vlastní osobnosti i o respekt k druhým a o schopnost vnímat i duchovní rozměr života a nezbytnost prosazení udržitelného rozvoje.

Výše uvedené pilíře vzdělávání podporují komplexní přístup k žákům nejen z hlediska osvojování a získávání nových poznatků a dovedností, ale kladou stejný důraz na formování postojů a názorů žáka a schopnosti respektování názorů ostatních jedinců.

5 Vývojová etapa adolescence

Vymezení pojmu adolescence - dospívání (Taxová, 1987) je období mezi pubescencí a ranou dospělostí - nástup sekundárních pohlavních znaků, dosažení pohlavní zralosti, dozrávání rozumových schopností a dotváření integrity osobnosti. U dívek je tato fáze vymezena mezi 12 - 18 rokem, u chlapců mezi 14 - 20 rokem.

Adolescence je považována za tzv. tranzitní období, „mezidobí“, „třetí svět“ (Taxová, 1987) kdy dospívající ještě nejsou dospělými, ale již nejsou ani dětmi (pubescenty). Odpoutávají se od rodiny, ale ještě nejsou nezávislími, jejich postavení je přípravné a přechodné. Zároveň se od adolescentů očekává, že se vyrovnají s požadavky, které jsou na ně kladeny. S tímto je úzce spjato i začleňování jedinců do společnosti, což do jisté míry usnadňuje systém výchovně-vzdělávacích institucí,

na straně druhé dochází k omezení kontaktů s různorodými životními situacemi. Adolescence by měla být ukončena dosažením dospělosti (chápáno jako svoboda rozhodování spojená se zodpovědností za vlastní činy a z toho vyplývající jednání). Adolescenti zpravidla velmi často přijímají svobodu, ale o zodpovědnost nestojí.

5.1 Sociální a emoční rozvoj v období adolescence

Jak uvádí (Vágnerová, 2005), v období adolescence nalézáme dva důležité mezníky. Prvním mezníkem je ukončení povinné školní docházky a druhým je dovršení přípravného profesního období (konec učebního oboru, střední školy). Adolescent dosahuje plnoletosti, která není chápána jen jako právní charakteristika, ale zároveň jako mezník dospělosti a plné odpovědnosti za své jednání.

Dále pokračuje proces dotváření a specifikace jednotlivých složek identity. Je možné přijmout určitou identitu, která vyplývá z kontextu rodinného příběhu, eventuálně takovou, jakou mu nabízí jiní nebo která vyplývá ze společenského kontextu. Druhá varianta je obecně přijímána jako ochuzující a méně kvalitní. Zároveň autoři připouští, že každý jedinec není tak kreativní a nemá o sobě příliš odlišnou představu než model existence, který vidí běžně ve svém okolí. Typické znaky adolescentní identity se projevují v zájmech a preferovaných aktivitách příslušníků této věkové kategorie. Dotváří se základy postojů a chování ve všech oblastech (výkonu, mezilidských vztazích, ve vztahu k sobě).

Adolescent si sám vybírá a určuje hodnoty a normy, k nimž bude loajální. Nejedná se zde o automatické přijetí toho, co mu rodiče nebo společnost nabízí. I volba hodnot a norem je jedním z výsledků hledání identity. Jedinec se dostává podle Kohlbergovy klasifikace do stádia postkonvenční morálky, která je závislá na vnitřních normativních principech.

Určitou představu o sobě samém lze získat pomocí ztotožnění se s určitými dalšími jedinci, skupinami či prostředím. Člověk je totiž definován i tím, ke komu patří. Pomocí těchto vztahů se adolescent může zorientovat v sobě i ostatních lidech. Jedinec se může naopak vymezit i negativně vůči tomu, co považuje za odlišné. Tento způsob hodnocení je označován za nezralý a zjednodušující, ale má svůj význam pro odstranění pochybností. Čím větší odlišení cizí referenční skupiny, tím je pro jedince jednodušší identifikovat sebe sama. Potřeba příslušnosti ke skupině se vyjadřuje jednoznačnými

vnějšími znaky a nebo nějakým daným, libovolně nezměnitelným kritériem (např. sociální vrstva, rasa, národnost ...).

Pokud nedojde k přijetí výše uvedených hodnot a norem, dochází k antiidentifikaci. Postoj může být výrazem protestu proti nepřijetí, proti minimální šanci získat zde přijatelnou pozici. Nekonformita může vyjadřovat úsilí upoutat pozornost, vyvolat emoce, šokovat. U některých adolescentů může docházet k oddálení fáze dospělosti a dostávají se do mezifáze adolescentního moratoria. Na jedné straně velké množství nových informací a proměn, na druhé straně tyto změny mohou znamenat určitou zátěž a chaos.

Závažnější variantou adolescentního moratoria je tzv. difúzní identita-zmatení v sobě samém, která vede k různým obranám. Jednou z nich je ztráta motivace k veškeré aktivitě, neschopnost soustředit se a cokoliv systematicky dělat. Často je spojena s pocitem ztráty veškerých možností a marností nějakého úsilí.

Jinou závažnou variantou je tzv. volba negativní identity, která vyjadřuje odmítnutí rolí nabízených rodinou a společnostmi. Příčiny bývají různé, ale obvykle je jejich základem nesoulad mezi možnostmi a požadavky, nevyhovující rodinné zázemí, nízké sebehodnocení, potřeba dosáhnout alespoň nějaké identity a ocenění (i když třeba negativního). Jestliže přetrvává důraz na skupinovou identitu, vývoj jedince stagnuje a nedosáhne žádoucího stupně vývoje. Adolescent by měl skupinovou identitu opustit stejně, jako malé dítě dokáže opustit matku a uchovat si vazbu k ní jen jako součást své primární identity. Cílem tohoto období je dosažení změny, proto se mění i vztah k budoucnosti, který se stává individuálně významným časovým úsekem.

V období adolescence dochází k preferování intenzivních prožitků. Vyrůstá potřeba hlučné hudby, rychlé jízdy apod. Cílem je dosáhnout nějakého maxima. Adolescenti usilují o absolutní řešení v citovém i morálním vztahu. Akceptují jen to, o čem předpokládají, že bude mít absolutní platnost a je to tedy hodnotné a jisté. Mezi další potřeby patří potřeba neodkladného uspokojení. Nejčastěji se projevuje tendencí zkrátit dobu nezbytnou k dosažení nějakého cíle. Obecně totiž považují odklad za značnou zátěž. Jako příklad můžeme uvést rychlé známosti, překotný sňatek, odcizení vozu apod. Typickou skupinou jsou gambleři (snaha rychle a bez námahy získat velký finanční obnos), narkomani (snaha dosáhnout vrcholných prožitků za minimální čas), squatterři (rychle a bez námahy žít po svém).

Úsudek může být v tomto věku ovlivněn emocionálně. Adolescent se dovede nadchnout a jeho nadšení působí i na jeho úvahy. Osobně významnější argument mívá

i zdánlivou, subjektivně větší logickou váhu. V opačném případě mohou negativní emoce ovlivnit závěry nějakého řešení (vzteky, smutek).

Období adolescence můžeme tedy označit jako období „hledání pravdy“, smyslu života společenského zařazení, systematizace postojů k sobě a druhým. Dochází k citovému dozrávání, intergrování a transformování základních potřeb.

6 Vymezení pojmu šikana

Právní definice pro vymezení pojmu šikany v českém právním řádu neexistuje. Ministerstvo školství vytvořilo na základě potřeby komplexního řešení problematiky šikany následující: *„Šikanování je jakékoliv chování, jehož záměrem je ublížit jedinci, ohrožovat, nebo zastrašovat jiného žáka, případně skupinu žáků. Je to cíleně a opakovaně užití násilí jedincem nebo skupinou vůči jedinci či skupině žáků, kteří se neumí nebo z nejrůznějších důvodů nemohou bránit. Zahrnuje jak fyzické útoky, vydírání, poškozování věcí druhé osoby, tak i útoky slovní v podobě nadávek, pomluv, vyhrožování či ponižování.“* I přesto, že definice uvádí, že se jedná o opakované násilné projevy, za šikanu lze považovat i jednotlivé události, které mají obzvláště krutý a brutální charakter. Podle (Hartl, Hartlová, 2000) je šikana (chicane) tělesné, psychické nebo kombinované ponižování, týrání jedinců jinými, nejčastěji ve vrstevnických skupinách. Původci bývají jedinci starší, tělesně silnější, vyspělejší či v početní převaze.

K podstatným rysům šikany řadí (Bendl, 2003) nepoměr sil mezi agresorem a obětí. Agresor zneužívá své fyzické převahy vůči slabším jedincům. Objevují se i případy, kdy svůj nedostatek fyzické síly může agresor řešit spolčením se s jinými agresory. Můžeme hovořit i o tzv. psychické převaze, kdy bývá obětí precitlivělý žák nebo jedinec, který není zvyklý na kolektivní život. Dalším rysem je skutečnost, že agrese je cílem jednání a je opakovaná.

Mezi podmínky vedoucí k rozvoji šikany řadíme podle (Lovasové, 2005) následující:

- a) *přítomnost potencionálního šikanujícího agresora*
- b) *přítomnost potencionální oběti šikanování*
- c) *takové klima skupiny, které šikanování připustí, respektive mu nezabrání.*

6.1 Motivační struktury šikany

Jako hlavní hnací motor iniciátorů šikany podle (Kolář, 2005) je nápadná mnohdy nereflektovaná *krutost* (skvělý pocit z utrpení a ponížení šikanované oběti) a *silná touha po moci*. K výše zmíněným strukturám se přidávají další motivy, které společně tvoří komplikované motivační struktury.

- a) *Motiv upoutání pozornosti* (agresor se snaží být středem pozornosti publika, dělá vše pro to, aby získal obdiv a přízeň spolužáků)
- b) *Motiv zabíjení nudy* (citově prázdnému iniciátorovi šikana přináší vzrušení, mívá pocit že „opravdu žije“)
- c) *Motiv „Mengeleho“* (v iniciátorovi se probudí touha po poznání tajemství člověka – zkouší, co oběť vydrží)
- d) *Motiv žárlivosti* (agresor závidí žákovi dobré známky, přízeň učitelů, náklonost spolužáků apod.)
- e) *Motiv „prevence“* (bývalá oběť šikany začne sama šikanovat nebo se přidá k nějakému silnému agresorovi, aby předešla svému týrání)
- f) *Motiv vykonat něco velkého* (iniciátor se sám stává příčinou významného děje, většinou jde o celkově neúspěšné jedince, kteří si chtějí dokázat, že jsou schopni výkonu).

6.2 Osobnost agresora

Podle zkušeností (Kolář, 2005) bývají agresori osobnostmi duchovně a mravně nezralými. Zároveň se u těchto jedinců objevuje ve zvýšené míře těžká citová deprivace nebo subdeprivace v rodině nebo náhradní rodinné péči. Společnou vlastností těchto žáků bývá touha po moci a neschopnost tvůrčí spolupráce. Z hlediska diagnosticko-nápravného uvádí na základě vlastních zkušeností následující výskyt tří typů agresorů (iniciátorů šikany):

- a) *první typ* – má narušené vztahy k autoritám, je hrubý, primitivní, s kázeňskými problémy, někdy zapojen do gangů páčajících trestnou činnost, vyžaduje absolutní poslušnost, šikanuje masivně, tvrdě a nelítostně, šikanu používá cíleně

k zastrašování ostatních, častý výskyt agresivity a brutality v rodinném prostředí - potřeba odplaty nebo nápodoby vzorců chování přejatých z rodiny

b) druhý typ – je kultivovaný, velmi slušný se sklony k narcismu, projevuje se zvýšenou úzkostí a sevřeností, někdy se objevují sadistické tendence v sexuálním smyslu, šikana se projevuje spíše bez přítomnosti svědků, násilí a mučení je cílené a rafinované, jedinec je vychováván důsledně, bez lásky, s prvky vojenské výchovy

c) třetí typ - „srandista“ je v kolektivu oblíbený a vlivný, optimistický, dobrodružný se značnou sebedůvěrou, šikanuje pro pobavení sebe i ostatních, objevuje se u něj tendence zvýraznit humornou a zábavnou stránku věci, v obecnější rovině je přítomná citová subdeprivace a absence duchovních a mravních hodnot v rodině.

6.3 Stadia vývoje šikany

Pro upřesnění je uveden popis jednotlivých stádií šikany podle (Kolář, 2005). Je nutné zmínit, že v praxi nelze přesně identifikovat přesné hranice mezi jednotlivými stádii, protože se různě překrývají, přechází nebo splývají. Jednotlivé stupně vývoje šikany a jejich znalost nám umožňují promyšleně volit diagnostické a terapeutické postupy. Pokud bychom reagovali jen na vnější projevy šikany a nerespektovali bychom specifika jednotlivých fází, naše snaha pomoci by mohla vyznít nahodile a mohla by být spojena s rizikem, že spíše více ublížíme než pomůžeme.

a) ostrakismus - vyznačuje se mírnou, převážně psychickou formou násilí, kdy se okrajový člen necítí dobře, je odmítán skupinou, neoblíbený, neuznávaný skupina si na jeho účet dělá „drobné“ legrácky a vtípky, pokud se jedinec ohradí, je mu vytknuto, že nerozumí legraci a nemá smysl pro humor, tato situace je prvním signálem šikany a zvyšuje riziko negativního vývoje celé situace, v kolektivu se při „hře se strachem“ vykrystalizují jedinci, kteří se nachází v tzv. sociometrickém chvostu (outsider, obětní beránek, marginalizovaný jedinec), pokud se ve třídě nepracuje se vztahy mezi žáky, mohou se žáci ze sociometrického chvostu stát snadným terčem šikany

b) fyzická agrese a přitvrzování manipulace - ostrakizování žáci slouží jako ventil (spolužáci si na nich odreagovávají vlastní nepříjemné pocity), objevuje se subtilní fyzická agrese - tzv. Scapegoating (upevnění soudržnosti skupiny na účet obětního beránka), ve třídě se objeví několik výrazně agresivních jedinců, kteří používají násilí pro uspokojování vlastních potřeb, záleží na nastavení skupiny (pokud převažují spíše pozitivní morální hodnoty, pokusy o šikanu neuspějí, pokud je ale imuta skupiny vůči šikaně oslabena, jsou pokusy o šikanu tolerovány), snaha pedagoga napomáhat kolektivu vytvořit soudržnou třídu, s přátelskými vztahy, s pozitivními morálními hodnotami (vyžaduje takt a dostatek času)

c) vytvoření jádra – nukleový základ - pokud se nepodaří zamezit manipulaci a fyzické agresi, utvoří se skupina agresorů – úderné jádro začíná organizovaná spolupráce skupiny a systematická šikana nejvhodnější oběti (bývají to obvykle studenti hierarchicky označovaní za nejslabší), zde rozhoduje, zda se počáteční stádium přehoupne do pokročilého stádia nebo zda zapůsobí vliv pozitivní podskupiny, pokud nevznikne silná pozitivní podskupina, „tažení“ tyranů může nerušeně pokračovat, výskyt silné pozitivní skupiny je podle (Kolář, 2001) poměrně řídký, charakterově slušní žáci, kteří dodržují pravidla a „nebonzují“, pak mohou neúmyslně způsobit prorůstání šikany do kolektivu

d) mlčící většina (přijímání normy agresorů) - žáci, kteří ze strachu z agresorů přijímají jejich normy, hlavní roli hraje strach, skupina se obává, že pokud zůstane stranou, může se dostat do pozice obětí, dochází k vytvoření tzv. alternativní identity (i mírní žáci se mohou začít chovat krutě, aktivně se účastní týrání spolužáka), v tomto stádiu ustupují do pozadí i výzvy ze strany pedagogů

e) dokonalá šikana - poslední stádium se objevuje, pokud nedojde k radikální pomoci zvenčí, šikana se stává předmětem zábavy celého kolektivu, dochází k nastolení totalitní ideologie šikanování tzv. vykořisťování (třída se dělí na otrokáře a otroky), otrokáři využívají materiálních výhod (peníze, osobní věci) citů, rozumových schopností, školních znalostí, otroci jsou závislejší a ochotnější udělat cokoli (utrpení řeší únikem do nemoci, neomluvenou absencí, odchodem ze školy, pokusem o sebevraždu), ve skupině úplně chybí pocit viny a soucit pro utrpení.

Nejvyšší stupeň šikany se projevuje nejčastěji ve věznicích, výchovných ústavech pro děti a mládež a ve vojenském prostředí. V mírnější podobě se může vyskytovat i ve výchovně vzdělávacím procesu. Pokud je totiž iniciátor procesu a vůdce jádra sociometrickou hvězdou, s dobrým prospěchem a kultivovaným chováním, učitel i jeho kolegové ho podporují, stojí za ním a věří mu, jakékoliv signály např. volání o pomoc od slabšího žáka jsou v těchto případech ignorovány a přehlíženy.

6.4 Důsledky šikanování

Nejzávažnějším nebezpečím je ohrožení obětí v rovině psychické, fyzické a sociální. Dochází k sociální frustraci jedince, která se projevuje neschopností navazovat a udržovat vztahy, nízkým sebehodnocením a špatným vztahem nejen ke škole, ale i k lidem. V důsledku dlouhodobějšího potlačování strachu dochází k oslabení somatického zdraví. Oběť je dlouhodobě pod silným sociálním stresem (Bendl, 2003), který může vyústit až v sebevražedné jednání. Potíže, které se u oběti projevují, můžeme označit jako postraumatické stresové poruchy. O nich hovoříme v případě, že potíže přetrvávají déle než čtyři týdny. Nejčastější příčinou bývá dlouhodobý stres. Podle (Kolář, 2005) patří mezi hlavní příznaky posttraumatických stresových poruch.

- a) Pravidelně se vynořují stresující vzpomínky na události, včetně vizualizace myšlenek a vjemů.*
- b) Traumatizující událost se objevuje ve snech, vrací se znovu v jednání a pocitech, mohou se objevit iluze a halucinace, které souvisí se zraňující událostí.*
- c) Pokud se jedinec setká s niternými pocity, které událost připomínají, prožívá intenzivní stres.*
- d) Výrazně klesající zájem o účast na vnějších činnostech.*
- e) Špatně se soustředí nebo naopak nastává pocit nadměrné bdělosti*
- f) Můžou se objevovat přehnané reakce na nepatrný podnět.*

6.5 Kdo je „problémový žák“ a „problémová třída“

Publikace (Auger, Boucharlat 2005) uvádí, že učitelé považují za problémové dva typy žáků:

- a) *žáky, kteří vyrušují v hodině* (neklidní, konfliktní, provokující a agresivní žáci)
- b) *žáky, kteří odmítají pracovat* (odmítají pracovat v určitých situacích – když má jít pracovat k tabuli nebo odpovědět na otázku je celkově pasivní)

V rozhovorech v publikaci (Auger, Boucharlat, 2005) uvádí učitelé, jak vnímají problémové žáky. Takový žák má potíže s učením, výrazně narušuje kázeň ve třídě, je sám se sebou nespokojený, má osobní nebo psychické problémy, je citově zmatený, má problémy s vlastním sebepřijetím, podceňuje se a prožívá velkou úzkost. Učitelé v souvislosti s problémovým žákem hovoří nejčastěji o jejich špatné kázni, odmítavých postojích a agresivitě.

Podle (Auger, Boucharlat 2005) uvádějí učitelé nejčastěji, že problémová třída se vyznačuje zvýšenou hlučností, neochotou spolupráce s kantorem nebo celkovou pasivitou. Nejvíce si učitelé stěžují na to, že se žáci mezi sebou baví, nahlas vykřikují apod. Více se mezi sebou baví žáci v zadních lavicích, na začátku a na konci hodiny - mívají už potřebu odreagovat se. Nadměrný hluk se může objevovat při dialogickém vedení hodiny a při diskusích. Někdy se jedná pouze o skupinu žáků, která vyrušuje zbytek třídy nebo naopak mohou vyrušovat žáci, kteří zvládli svou práci dříve než ostatní, nebo ti, kteří se nudí.

Neochotu k práci může jevit celá třída, ale i jen malá skupina. Žáci odmítají vypracovat zadaný úkol, nenosí pomůcky, dávají najevo očividný nezájem apod. Rádi používají argumentů, že to, co mají dělat, jim k ničemu nebude a je to „úplně blbý“. Pasivita se projevuje neochotou spolupracovat, netečností, určitým způsobem i apatií nebo znuřenou pasivitou.

Jak uvádí (Auger, Boucharlat 2005), hluk ve třídě bývá nejčastěji se vyskytující problémovou situací ve třídě. Pokud má učitel problémy s disciplínou žáků, může jít o tzv. „skrytou formu záškoláctví“ - nejedná se o projevy nepřátelství vůči učiteli, ale o projev jejich vlastní lhostejnosti.

Učitelé, kterým se dařilo dařilo s takovými žáky pracovat se nenechali otrávit odmítavými postoji a projevy agresivity, ale pokusili se chování žáků pochopit. Uvědomili si, že mají před sebou zranitelné mladé lidi. Agresivní žáci nedokážou

kominukovat jinak, ale jejich agresivita je voláním o pomoc, za kterou se schovává jejich zranitelnost, kterou již nejsou schopni vyjádřit.

6. 6 Přístup učitelů k „problémovým žákům“

Jak uvádí (Auger, Boucharlat 2005), je důležitý už vstup do třídy. Žáky pozdravíme, sledujeme je a snažíme se jim „aktivně“ naslouchat. V kontaktu se žákem doporučují odborníci oslovování žáků křestními jmény a užívání slov „díky a prosím“. Žákům projevujeme úctu a zároveň je nenásilně vedeme k zásadám zdvořilosti. Důležitý je i tělesný postoj, proxemika a haptika. Snažíme se s žáky navázat oční kontakt, můžeme ho využít v komunikaci s „problémovým“ žákem, dáme mu tak najevo, že s jeho chováním není něco v pořádku a zároveň nemusíme přerušovat mluvením výklad ani průběh vyučování. Ve třídě udržujeme blízký kontakt s žáky, procházíme mezi lavicemi, sledujeme tak individuální práci žáků, povzbuzujeme je a motivujeme k aktivní práci. Velmi důležitá je otázka respektování osoby žáka jako individuality, vždy se k žákovi chováme slušně, bez předsudků, snažíme se být vnímaví. Zejména u adolescentů musíme být velmi opatrní, jakým způsobem s nimi komunikujeme. Snažíme se být k dispozici, méně mluvíme a více nasloucháme.

Velmi se osvědčily chvilky na zklidnění a odpočinek, využívání některé z částí hodiny ke společné diskusi, protože právě společné diskuse prospívají ke zlepšení a formování vzájemných vztahů. Učitelé, kteří úspěšně pracovali s problémovými žáky uváděli, že je nezbytné zavedení pravidel a řádu, které žákům dává pocit jistoty. Je třeba pravidla vytvořit společně s žáky, protože pokud se budou podílet na jejich vzniku, obtížněji se jim budou porušovat.

6.6. 1 Šikana učitele na střední škole

Problematika šikany učitele v současné době není teoreticky zpracována. Vycházíme tedy z faktu, že učitelé, zejména třetího stupně vzdělávání, mají neobyčejně těžkou výchozí pozici ve výchovně vzdělávacím procesu. Motivovat žáky, kteří jsou v období adolescence ve stádiu hledání vlastní identity, k výuce je někdy velmi obtížné. Pokud je učitel hned od počátku výuky nedokáže zaujmout, žáci si ho „testují“, snaží se zjistit, kam až sahá jeho trpělivost, kde má svou hranici a za jakých okolností se nechá vyvést z míry a bude reagovat podrážděně. Pokud učitel včas nereaguje

na projevy nekázně a nenastaví určitá pravidla platná pro výuku, žáci toho začnou zneužívat, stupňují projevy nekázně a agresivity a učitel se může velmi snadno stát obětí šikany. Ukazuje se, že pro žáky je „vzrušující“ provokovat učitele, kteří nedokáží stanovit a dodržovat pravidla a k tomu se při konfliktních situacích projevují „afektivně“.

Pedagogové se snaží získat mnoha různými způsoby autoritu, někdy přitom i nevědomě vychází vstříc silným žákům nebo většině třídy. Může se zde objevovat oprávněný pocit strachu, že učitele třída v problémových situacích nepodpoří, spíše naopak, dojde k úplné ztrátě autority. Ve většině případů dochází k tomu, že kantoři vnímají situaci jako osobní prohru a neschopnost, nechťejí problém konzultovat s kolegy nebo vedením školy. V takových případech, kdy se první projevy šikany neeliminují, dochází ke stupňování agresivity, která může vést až ke zhroucení učitele. Žáci si podle (Bendl, str. 94) stejně jako mezi spolužáky, taky i mezi kantory v pedagogickém sboru dokáží najít „nejslabší článek“ a na něm „odreagovat“ svou nepohodu. Důsledek celé kauzy má vliv nejen na vzájemné vztahy mezi žáky a pedagogy a na přístupu učitele k výchovně vzdělávacímu procesu. Častěji se objevuje negativní nastavení postoje ke všem žákům. Učitel se dostává do těžké situace, protože třída se k němu staví odmítavě, s kolegy se o vzniklé situace většinou bavit nechce a v nejhorším případě se k problematice negativně postaví vedení školy, které argumentuje pedagogovou neschopností vyřešit nekázeň ve třídě. V současné době neexistuje dokument, který by učitelům sloužil jako metodická podpora při práci s kolektivem, který učitele staví do role oběti šikany. Pokud škola nemá kvalitního výchovného poradce nebo školního psychologa, který by začal situaci řešit hned v jejím počátku, ocitá se nejen „obět“ šikany, ale i kolegové v začarovaném kruhu jakési oboustranné tolerance, přehlížení a ignorování problému.

Domníváme se, že pokud se takto závažná témata nestanou předmětem debat odborné veřejnosti, situace se může stát ještě více alarmující. Zároveň se i žáci, které učitelé nepovedou k dodržování pravidel, mohou mnohem snadněji dostat do konfrontace se společenským právem.

7 Praktická část

7.1 Použité metody

V praktické části jsme použili metodu rozhovoru s respondentkou Alenou B. a její kolegyní ze školy Barborou C. Metoda rozhovoru je řazena mezi explorativní výzkumné metody. Jedná se o zprostředkovaný a vysoce interaktivní proces získávání dat. Respondentka nám vzhledem ke svému zdravotnímu stavu (v současnosti je dlouhodobě na nemocenské dovolené z důvodu těžkého poranění pánve) umožnila dvě setkání, kde jsme společně reflektovali řešenou problematiku. Součástí rozhovoru bylo užití narativní techniky, pomocí které jsme se snažily odhalit podněty, události, situace nebo osoby, které utvářely životní dráhu respondentky. Dále jsme sledovaly hlavní fáze života a profesní kariéry, které sehrály v životě paní učitelky významnou roli. Při prvním setkání byly v úvodu rozhovoru kladeny obecné otázky, postupně jsme přecházely k otázkám zaměřeným na uvedenou problematiku. Při druhém setkání byl paní učitelce ponechán větší prostor pro samostatné výpovědi, její vypravování bylo spíše podněcováno doplňujícími otázkami.

Na základě rozhovoru byla vypracována kasuistika paní učitelky Aleny B., ve které jsou přímo citovány některé pasáže z rozhovoru a jsou doplněny o další upřesňující informace ze strany tazatele.

Součástí praktické části bakalářské práce je rozhovor s kolegyní paní učitelky Barborou C., kterou jsme oslovili, abychom získali lepší vhled do řešené problematiky. Rozhovor se uskutečnil v rámci jednoho setkání s paní učitelkou Barborou C.

V rámci mapování celé situace jsme oslovili vedení školy se záměrem provést rozhovor s některým z žáků třídy, kterou obě paní učitelky vyučovaly. Vedení školy si nepřálo, aby byl rozhovor realizován. Stanovisko školy jsme respektovali a zaměřili jsme svou pozornost na případovou studii paní učitelky Aleny B. a na rozhovor s kolegyní Barborou C.

8 Případová studie - Alena B.

Paní učitelku Alenu B., kterou jsme si vybrali pro případovou studii, jsem poznala při své praxi v rámci studia psychologie na pedagogické fakultě. Byla pro mě uvádějícím učitelem. V průběhu praxe jsme se lépe poznaly a navázaly jsme spolu přátelský vztah. Domnívám se, že paní učitelka ke mně získala důvěru a dokázala tak otevřeně reflektovat řešenou problematiku šikany.

Paní učitelce je 31 let a pochází z Vysočiny. Má střední sportovní postavu. Je velmi komunikativní a společenská. Při rozhovoru působila velmi otevřeně a snažila se o velmi podrobný popis celé situace. Paní učitelka je devět let vdaná. Rodina společně provozuje různé sportovní i kulturní aktivity. S manželem, který pracuje jako lékař, mají dvě dcery ve věku 7 a 8 let. Obě dcery navštěvují ZUŠ a několik dalších zájmových kroužků ve škole.

V 18 letech začala studovat v Českých Budějovicích na Pedagogické fakultě obor Učitelství francouzštiny a dějepisu pro 2. stupeň. Ve druhém ročníku poznala svého budoucího manžela, kterému nabídli místo lékaře v nemocnici v Českých Budějovicích a společně se zde usadili. Ve čtvrtém ročníku pedagogické fakulty paní učitelka neplánovaně otěhotněla. Jak uvedla v rozhovoru:

„... moji rodiče byli z této zprávy v šoku, báli se, že nedokončím studium, měli obavy o naši budoucnost, o zázemí pro naše dítě a o naši ekonomickou situaci. Manžel sice pracoval jako lékař, ale pamatuji si, že když přinesl domů svou první výplatu, činila 4100Kč. Velmi nám tenkrát pomohli manželovo rodiče, kteří nám zafinancovali první bydlení.“

Rok po narození dcery otěhotněla paní učitelka podruhé, tentokrát rodina přijala zprávu dobře, protože věděla, že manželé mají rodinné zázemí i ekonomickou situaci pod kontrolou.

Maminka paní učitelky má Střední odborné učiliště a otec je stavař. Má dvě mladší sestry. První sestra je mladší o dva roky, druhá o pět let. Jak uvedla:

„... s oběma sestrami jsem měla pěkný vztah, lépe jsem si rozuměla s prostřední sestrou, protože jsme si byly věkově blíže. Bylo u nás krásně vidět, že já jsem si musela prošlapat cestu a ve výchově mých sester už byli rodiče mnohem více benevolentnější. Rodiče

uplatňovali liberální styl výchovy, nikdy nás k ničemu nenutili. Když jsme řešili můj přechod na osmileté gymnázium, uváděli mi hned několik nástrah, které pro mě studium může mít. Vždy se snažili, abych si uvědomovala klady i zápory řešené problematiky.“

V pubertě se mladší sestra začala uzavírat do sebe, nevyhledávala společnost. Celá situace se zhoršila nástupem do práce, sestra hned po ukončení Zemědělské střední školy nastoupila do kolektivu, kde neměla možnost stýkat se s vrstevníky. Celou situaci vyřešil až vztah se současným manželem, díky němuž se opět dokázala socializovat. Nejmladší sestra stejně jako paní učitelka vystudovala obor Učitelství dějepisu a německého jazyka pro 2. stupeň na Pedagogické fakultě v Brně. Už při studiu avizovala, že učit nepůjde a po jeho úspěšném dokončení si dodělala mezinárodní jazykovou zkoušku z německého jazyka a začala pracovat v Brně v rakouské firmě, ve které působí dodnes.

Paní učitelka uvedla, že když se na základní škole spolužáci rozhodli přihlásit na osmileté gymnázium, přidala se k nim. Hlavním důvodem byly velmi dobré vztahy mezi spolužáky a paní učitelka se obávala, že pokud by s nimi na gymnázium nenastoupila, ztratila by s většinou kontakt. Rodiče ji sice od záměru studovat gymnázium nejprve trochu odrazovali, zdůrazňovali jí větší nároky a obtížnost spojenou se studiem. Nakonec ale úspěšně vykonala přijímací zkoušky a přešla ze základní školy na osmileté gymnázium. V kolektivu byla vždy oblíbená, protože se ráda účastnila všech školních i mimoškolních aktivit. Jak uvedla:

„...kroužky jsem navštěvovala ani ne tak kvůli vykonávané aktivitě, ale spíše kvůli možnosti trávit volný čas s přáteli.“

Po ukončení gymnázia věděla, že ji uspokojuje práce s lidmi, a proto se rozhodla pro studium na pedagogické fakultě. Říká:

„... volila jsem cestu nejmenšího odporu, tatínek mě sice nabádal k tomu, abych zkusila technický směr a pokračovala v jeho stopách, ale já jsem věděla, že tudy cesta nevede!“

Pro kombinaci předmětů francouzský jazyk - dějepis se rozhodla kvůli tomu, že jí byly blízké a zároveň měla velmi dobré vztahy s vyučujícími výše uvedených předmětů. Jejím největším cílem bylo získání vysokoškolského vzdělání, což se jí po dvou

mateřských a pěti letech studia splnilo. Jako vedoucí se účastnila letních dětských táborů, vedla turistický kroužek a cvičení pro děti v Sokole. Na naléhání manžela si při druhé mateřské dovolené dodělala Učitelství pro střední školy na Masarykově univerzitě v Brně.

„... já jsem spokojená všude a se vším, to můj manžel má rád vše dokonalé, a proto mi vymyslel aktivitu na dobu mateřské, vlastně hlavně díky němu jsem si dodělala aprobaci pro Učitelství pro střední školy. Já jsem si říkala, že každá zkušenost se hodí, zároveň jsem zvyklá, že si sama aktivity nevyhledávám, ale tak nějak se ke mně dostávají.“

Po mateřské dovolené nastoupila vyučovat na soukromou střední školu, kde učila kromě francouzského jazyka a dějepisu i zeměpis.

„... začátky pro mě byly velmi těžké, protože ke své vystudované aprobaci jsem dostala vyučovat zeměpis, který nebyl úplně šálkem mé kávy. Trávila jsem hodiny a hodiny nad přípravami a nejen já, ale i žáci vycítili, že si nejsem úplně jistá. Byl to opravdu tvrdý kontakt s realitou“.

Paní učitelka dostala první rok třídu osmnácti žáků, ve složení pět dívek a třináct chlapců. Vyučovala u nich francouzštinu. Jednalo se o žáky druhého ročníku obchodní akademie. Žáci měli dva povinné jazyky (anglický jazyk a německý jazyk) a jeden povinně volitelný. Francouzština byla pro třídu třetím jazykem, ale této skupině byla přidělena spíše „nedobrovolně“, protože z důvodu obsazenosti kurzu španělštiny na ně „zbyla“.

„... žáci byli na začátku rozdělení do jazykových skupin, podle toho, jaký jazyk měli na základní škole. Moje skupina mi už od začátku dávala dost silně najevo že si jazyk nevybrali dobrovolně a že o něj nemají zájem. V hodinách nespolupracovali, neustále měli negativní připomínky, a to nejen ve vztahu k výuce - se nebudu učit žádný blbý tvary sloves, na co mi to jako bude, když to stejně nebudu nikdy potřebovat, ale i ve vztahu ke mně - vy nám to nedážete vůbec vysvětlit, to se od vás nedá chápat, to po nás chcete hrozně rychle apod. V hodinách se žáci chovali velmi hlučně, nereagovali na napominání ani na zápisy do třídní knihy (jedna z forem hodnocení

chování žáků – v případě nekázně učitelé zapisují žáky do třídní knihy, při opakovaném zápisu dostává žák napomenutí, popř. se mu snižuje známka z chování).

Pokud jsem v hodinách chtěla diskutovat ve skupině, nereagovali na otázky, ani ve francouzštině ani v českém jazyce. Mnohokrát se mi stalo, že se v průběhu hodiny z ničeho nic zvednul jeden z žáků a začal vydávat různé zvuky, předváděl grimasy a pochodoval po třídě. Skupina se začala volně bavit, žáci po sobě pokřikovali a mé pokusy o ztišení třídy (vždy jsem začínala po dobrém, ať si to dopoví a utiší se, pak jsem přešla k hlasitějším a důraznějším upozorněním, že budeme pokračovat, třída se nijak neobtěžovala uklidnit, takže většinou jsem nakonec celou situaci řešila opravdu velmi asertivně, za velkého křiku). Pravidelně po takovém výstupu následovala fáze promlouvání žákům do duše. Chtěla jsem, aby si uvědomili, že se v takových podmínkách nedá pracovat.. Prosila jsem je, aby se snažili o vzájemný respekt, já musím dodržovat učební plán (což se mi stejně nedařilo), snažím se s nimi jednat jako s rovnocennými partnery, často toleruji větší hluk ve třídě a za to očekávám alespoň přiměřenou kázeň.“

Paní učitelka se snažila v průběhu celého roku používat rozmanité formy a metody práce při výuce. Pracovala s žáky na různých projektech, umožňovala jim pracovat ve skupinách i individuálně, účastnila se různých výstav a žáky motivovala k aktivitě v hodinách. Snažila se respektovat žáky jako individuality a přistupovala k nim jako k sobě rovným. Někteří z žáků s ní řešili problémy nejen studijního, ale i osobního charakteru.

Na začátku roku paní učitelka s žáky nastavila pravidla, která se jí ovšem příliš nedařilo dodržovat. Přiznala, že v průběhu roku je různě upravovala a měnila a možná právě proto systém selhal.

„... například jsme se na začátku roku společně domluvili, že pokud budou mít nejasnosti v probírané látce, můžou se kdykoliv v průběhu výkladu přihlásit a já se budu snažit vysvětlit jim problematickou část. Mohli mě zároveň vyhledat i po vyučování a konzultovat se mnou i mimo vyučování. Nikdo z nich ovšem této nabídky nikdy nevyužil. Dohodli jsme se, že jim bude vyhovovat po každé lekci společné opakování a na základě toho budeme na konci měsíce psát písemnou prověrku. Problém přišel vždy na konci měsíce, kdy se mělo opakovat a blížila se písemka. Žáci najednou ničemu nerozuměli, chtěli látku znovu celou vysvětlit, a tak to šlo pořád do kola. Místo

opakovacích testů jsme neustále dovysvětlovali a dovysvětlovali, ale výsledky se nedostavily. V podstatě jsme za první pololetí nestihli napsat žádný test, protože jsem v dobré víře doufala, že když s nimi budu opravdu pečlivě a pomalu látku probírat a opakovat, lépe si učivo osvojí. Myslím, že jsem si svou nedůsledností a benevolencí celou situaci zkomplikovala sama. Když jsem později odmítala opakovat celou látku a chtěla jsem, aby uvedli na příkladu čemu nerozumí, začali opět s tím, že nerozumí ničemu už od začátku, že je to strašně těžký a že se to nedá zvládnout.“

Paní učitelka v rozhovoru uvedla, že se jí situace začala vymykat z rukou. Na základě dlouhodobých kázeňských a studijních problémů se třídou a vlastní bezradnosti z práce se třídou začala konzultovat další postupy práce se svými kolegy v kabinetu. Popisovala jim, že má u této třídy velké problémy s udržením kázně, že ji žáci neberou vážně, když se snaží o klid ve výuce, naopak začnou dělat ještě větší hluk a z napomínání si vůbec nic nedělají. Svěřila se jim i s obavou, že vůbec nestihne dodržet tematický plán z důvodu neustálého opakování a bojí se postihu ze strany vedení, popř. školní inspekce. Nejvíce ji trápilo to, že když opakuje látku, většina žáků se na ni dívá jako by nic podobného nikdy neslyšeli a stále se chtěli vracet k probírání úvodních lekcí. Na doporučení kolegů přistoupila na požadavky ze strany třídy a začala látku opakovat. Uvědomovala si, že pokud by tak neučinila, třída by se kázeňsky ještě zhoršila a nová látka by pro ně byla ještě obtížněji zvládnutelná, než látka úvodní. Paní učitelka se držela strategie, že „opakování je matka moudrosti“.

Ve třetím ročníku začali žáci výše zmiňované problémové třídy v úvodních hodinách paní učitelce vyčítat, že to, že nic neumí, je její chyba. Sdělení přicházela ve slovní podobě a byla doprovázena neustálými posměšky a povzdechy ze strany žáků k osobě učitelky. V podstatě se vysmívali své neznalosti jazyka a zároveň dostávali paní učitelku pod dlouhodobý tlak způsobený stále se opakujícími výčitkami a urážkami. Paní učitelka uvádí:

„... ve své práci jsem využívala zpětnou vazbu od svých žáků, vždy jsem v průběhu školního roku doptávala, zda žákům vyhovuje skladba hodiny, zda by chtěli něco znovu vysvětlit, zopakovat. Používala jsem vždy v pololetí a na konci školního roku seberefektivní dotazník, kam mi žáci psali, jak jsou spokojeni se strukturou hodin, co je pro ně přínosem a co jim naopak nevyhovuje, zda chápou probíranou látku, různé připomínky k učivu i k projevu učitele. Po vyhodnocení dotazníku od žáků problémové

třídy jsme se společně dohodli, že znovu celou gramatickou část francouzštiny zopakujeme. Došlo ale k tomu, že na konci třetího ročníku jsme měli roční skluz v učebním plánu a žáci se nijak výrazně nezlepšili.“

Třída se podle slov paní učitelky přestala úplně zajímat o předmět, nebyli schopni, koncentrovat se na výklad. Co se týče teoretických znalostí byli velmi podprůměrní. Paní učitelka uvádí:

„... ve třídě jsem měla jednoho chytrého žáka, který si pravidelně ve výuce četl knihu - nechávala jsem ho, protože žák, pokud byl dotázán na nějakou ze základních otázek, dokázal reagovat, to byla ta lepší varianta. Když nevěděl, čím se má zabavit, začal mi narušovat výuku. Nejprve začínal s „hloupými“ dotazy, snažila jsem se mu na začátku na dotazy odpovídat, záhy jsem ale zjistila, že jeho ani ostatní žáky odpovědi nezajímají, jen využívají celé situace k vyplnění hodiny. Horší variantou bylo, když se například zvedl ze židle, a začal předvádět např. „chcípé kuře“, chodil po třídě, vydával různé zvuky. Nereagoval na moje výzvy, ať se usadí a chová se slušně. Další žáci v hodinách pravidelně usínali, dívky se začaly chovat poměrně arogantně (posmívaly se mi, když jsem je pořád napomínala a rozčilovala jsem se, že nedávají pozor a jsou hlučné). Žáci mě osočili, jak jsem jim mohu dát tak těžkou písemnou práci, když oni tomu nerozumí, ve třídě není klid na výuku, oni výkládanou látku pořádně ani neslyší apod. Často argumentovali tím, že chyba je na mé straně, že jsem jim látku špatně vysvětlila, začali mi říkat, že jsem špatná učitelka, mojí obranou na to bylo snaha o kompromis, který v tomto případě znamenal začít opět výklad od základů. Při písemných pracích běžně používali „taháky“ a některé pasáže si dokonce nafotili do mobilních telefonů, z kterých se pak snažili opisovat. Při zadání seminárních prací mi pravidelně odevzdávali postahované referáty z internetových stránek a ani se neobtěžovali je nijak upravit. Nejhorší pro mě bylo, když jsem jednou přišla do třídy, kde byl poměrně klid, což mě trochu znejistělo. Po nějaké chvíli jsem zjistila, že na stropě a nástěnkách jsou nalepené červenou fixou „omalované“ dámské hygienické vložky. To už přetekl můj pohár trpělivosti. Okamžitě jsem šla pro paní ředitelku, protože jsem cítila, že tohle už překračuje únosnou mez. Než jsme se společně vrátily do třídy, žáci vše uklidili a od paní ředitelky se jim dostalo jen slovní pokárání, zda tohle mají ve svých letech zapotřebí a tím se celá akce uzavřela.“

Žádná strategie práce s touto třídou nefungovala. Paní učitelka podle svých slov začala propadat stále větší skepsi. Přestala se do hodin těšit, i přes její snahu o poutavou výuku se výsledky a pozornost směrem od žáků nedostavovaly. Poměrně mnoho času trávila paní učitelka i snahou o jakousi „morální osvětu“.

„... hodiny a hodiny jsem se snažila tzv. promluvit do duše, snažila jsem se aby se zamysleli nad svým chováním a jednáním, aby si představili sebe v mé pozici a situaci. Když už jsem byla bezradná, řešila jsem to tak, že jsem na ně zvyšovala hlas a žáci začali opět útočit na moji osobu, že na ně pořád křičím a že to rozhodně není optimální atmosféra pro studium.“

Někteří žáci dokonce paní učitelce několikrát řekli, že ví, že to s nimi má těžké, ale že by to dělali i jinému učiteli, v podstatě to neměl ani být útok na její osobu. Paní učitelka uvedla:

„... při jedné z našich morálních debat mi žáci řekli, že to ani není tak útok na mou osobu, ale spíš je to obrana proti nudě, že akci s „vytapetovanou“ třídou by v podstatě mohli udělat komukoliv, jen to prostě tak nějak vyšlo na mě, ale špatně to nemysleli, byla to přece jen sranda. Dále mi sdělili, že učitelé maturitních předmětů to mají snadnější, protože motivace připravit se na tyto předměty je pro žáky mnohem větší.“

Paní učitelka se že domnívá, že zmiňovaná třída vycítila její nejistotu a nedostatek zkušeností a začala zneužívat její přátelský vztah. Jejich nekázeň se stupňovala a začala přecházet v naschvály. Dlouhodobá špatná atmosféra při hodinách byla příčinou negativního vztahu paní učitelky k celé skupině a ve třetím ročníku, kdy u skupiny dále vyučovala francouzský jazyk a výběrový seminář dějepisu se snažila hodiny v této třídě „přežít“.

„... vždy, když jsem odcházela do této třídy, měla jsem téměř žaludeční neurózu, žáci dále odmítali spolupracovat, nejevili vůbec žádný zájem o předmět a já začala propadat bezmoci. O žádnou pomoc, kromě konzultace s kolegy v pedagogickém sboru jsem se nesnažila. Pořád jsem vycházela z toho, že problémy mám ve výuce pouze s touto třídou a věřila jsem, že snad časem se celá situace uklidní, později jsem rezignovala

úplně a uklidňovalo mě pouze to, že žáci mají před sebou už „jen“ rok. “ Panovala zde oboustranná apatie. “

Paní učitelka od samého začátku konzultovala situaci s kolegy v kabinetě. Popisovala jim, jak obtížně zvládá udržet kázeň v hodinách, stěžovala si na časté slovní útoky ze strany žáků, které se týkaly nezájmu o studium jazyka, sdělila jim i požadavky třídy, která chtěla probíranou látku opakovat vždy znovu od začátku. Kolegové se ji snažili podporovat, aby ve třídě nastavila přísná pravidla, například ve vztahu k probírané látce, aby jim dala pevné termíny, kdy a jakým způsobem bude látku zkoušet, popř. jim umožnila konzultace mimo vyučovací hodinu a aby byla přísnější a důslednější při zjednávání pořádku ve třídě. Jednomyslně se shodli, že jim nemůže do nekonečna ustupovat a pořád opakovat úvodní lekce. Paní učitelka měla obavy řešit problém na pedagogické radě, protože se obávala, že pedagogický sbor vyhodnotí situaci jako její vlastní selhání, které bude ovlivněno nedostatkem zkušeností. Problém s přístupem žáků vznesla i na třídních schůzkách. Popsala rodičům, že žáci neprojevují žádnou aktivitu při hodinách, systematicky se na ně nepřipravují a mají velmi špatnou pracovní morálku, která je podpořena slovními útoky na její osobu. Chtěla po rodičích, aby společně navrhli, jak postupovat, co si oni představují, že by situaci zlepšilo, co od ní očekávají, případně jaké budou postihy, pokud se situace nezlepší. Rodiče se přiklonili k možnosti nastavení jasných pravidel při výkladu a opakování látky, souhlasili se zadáváním termínů, kdy se budou psát prověrky a opakovací cvičení. Na naléhání kolegů z kabinetu se rozhodla, že obeznámí vedení školy s potížemi, které má v problémové třídě. Očekávala, že bude mít podporu a že společně najdou možná řešení.

„... na naléhání svých kolegů jsem sebrala odvahu a svěřila jsem se vedení školy, že se mi nedaří v problémové třídě udržet kázeň, že se žáci nepřipravují na hodiny, nejsou při hodinách aktivní, i přesto, že se snažím využívat rozmanité formy a metody práce ve skupinách, projektovou výuku, různé diskuse apod. se situace nezlepšuje. Sama jsem se na hodiny připravovala velmi pečlivě, a dokonce jsem paní ředitelce přinesla ukázkou několika příprav na hodiny. Svěřila jsem se paní ředitelce s tím, že žáci mi neustále opakuji, že si jazyk nezvolili dobrovolně, a proto odmítají pracovat v hodinách. Interpretovala jsem jí jejich slovní útoky na moji osobu v souvislosti s tím, že podle

jejich slov vykládám látku nesrozumitelně, že je pro ně příliš obtížná a vůbec jí nerozumí.“

Paní ředitelka si vyslechla Alenu B. a celou situaci vyhodnotila tak, že to může být způsobeno nedostatkem pedagogických zkušeností a tím, že nemá ve třídě dostatečnou autoritu. Upozornila paní učitelku na to, že nemá být příště k dětem tak přátelská a vřelá a má si uchovat určitý profesionální odstup. Doporučila jí, ať je v hodinách přísnější, důslednější a uvědomí ji v případě, že se situace nebude zlepšovat. Paní ředitelka pak osobně navštívila zmiňovanou třídu a velmi důrazně je upozornila, že pokud se jejich přístup v hodinách nezmění, vyvodí z toho důsledky (důtka ředitele, snížení známky z chování). V průběhu dalších dvou hodin se žáci mírně uklidnili, ovšem jejich pasivita přetrvávala. Paní učitelka znovu vyhledala paní ředitelku, ale ta jí argumentovala tím, že jí už nemůže jinak pomoci, protože se třídou promluvila, pohrozila jim kázeňskými postihy, ale použít je nechce, protože se jedná o výuku výběrového jazyka a že studenty potřebuje udržet na škole. Doporučila paní učitelce, ať se snaží dál pracovat se třídou v rámci svých možností.

„... čekala jsem, že budeme hledat další možnosti práce se třídou jako kolektivem, myslela jsem, že by bylo možné využít intervence např. pedagogicko-psychologické poradny, popř. jiných subjektů poradenského systému. Paní ředitelka se ovšem domnívala, že žádné z těchto opatření by nebylo efektivní. Znovu mi zopakovala, ať se snažím vydržet do konce školního roku, že se snad po prázdninách situace zlepší.“

Paní učitelka nastoupila další školní rok s obavami, jak bude vypadat kontakt s „problémovou“ třídou. Třída se chovala podobně jako v minulém roce. Opět ten stejný scénář, nezáměr a nekázeň ve třídě byly každodenní součástí výuky. Možná můžeme hovořit o určitém „štěstí v neštěstí“, protože paní učitelka si na začátku školního roku způsobila velmi závažné zranění při pádu z koně. Kvůli hospitalizaci a náročné a dlouhodobé rekonvalescenci byla celý školní rok na nemocenské dovolené a do školy nastoupí až v příštím školním roce, kdy už budou mít žáci z problémové třídy ukončené studium.

„...přemýšlela jsem několikrát o tom, že jsem si to zavinila sama. Svým přátelským přístupem a liberálním stylem výuky, tím, že jsem netrvala na dodržování stanovených pravidel. Celá situace neměla řešení a já byla nucená přistoupit na jejich hru. Jediné, k čemu jsem došla na základě rad kolegů bylo to, ať se soustředím na ostatní třídy, vztahy s rodinou, práci ať dál dělám dle nejlepšího vědomí a svědomí a nenechám si kvůli jedné třídě otrávit pedagogické působení ve škole.“

S paní učitelkou jsme se pozastavily i nad možností ukončení působení na škole, popř. úplnou změnou povolání. Ona však uvedla, že mají velmi dobré vztahy v pedagogickém sboru, a že už z toho důvodu neuvažovala o změně profese. Snažila se celou situaci racionalizovat. Přistupovala k problému tak, že kvůli jedné třídě si nenechá zošklivit práci, kterou má ráda. Dalším aspektem bylo i to, že studentům zbýval rok do konce studia a paní učitelce tak začalo „svítat na lepší časy“.

Paní učitelce nakonec do určité míry pomohl „osud“, aby nemusela hledat řešení v pro ni bezvýchodné situaci. Jak uvádí paní učitelka:

„... na základě doporučení vedení jsem nehledala odbornou pomoc z venku, rezignovala jsem, ztratila jsem zájem o výuku. Jediné, co jsem dělala, že jsem si doma posteskla manželovi, že mě opět čeká výuka v problémové třídě a on mě utěšoval, že to zvládnou a že si tím nesmím nechat znechutit svou práci a vztah k dětem.“

Paní učitelce pomohl úraz a roční rekonvalescence. Ke své práci pedagoga má dále dobrý vztah a těší se zpátky do školy. Uvedla také, že jejím snem je pracovat s menšími dětmi, nejlépe v rámci volnočasových aktivit.

„... myslím, že je jednodušší pracovat v některém z volnočasových kroužků, protože děti sem přichází dobrovolně, s vidinou dobré zábavy.“

V současné době by ale takové zaměstnání nezvládla, protože se chce plně věnovat svým dvěma dcerám. Výše zmiňované cíle a plány přicházejí v úvahu až za několik let. Dále uvedla, že je připravená i na to, že po návratu bude vyzvána k odchodu ze školy, což by samozřejmě respektovala. Práci by ale dále hledala v oblasti školství.

8.1 Rozhovor s kolegyní Aleny B.

Pro získání lepšího vhledu do problematiky byla oslovena kolegyně paní učitelky, která přislíbila reflexi řešené situace. Bohužel se nepodařilo uskutečnit rozhovor s některým s žáků problémové třídy, protože vedení školy si nepřálo realizovat tento výzkumný záměr. Rozhodnutí respektujeme a zaměřujeme pozornost na rozhovor s kolegyní paní učitelky.

Kolegyně paní učitelky Barbora C. sdílí společný kabinet s paní učitelkou od začátku jejího působení na škole, tzn. tři roky. Obě nastupovaly do školy jako čerstvé absolventky pedagogické fakulty. Paní učitelka Barbora C. vyučuje ve škole český jazyk a dějepis. Kolegyně mají blízký přátelský vztah. Podle slov Barbory C. Je Alena B. oblíbenou kolegyní v celém kolektivu a pro žáky i kolegy dělala maximum. Vždy ochotně spolupracuje na různých školních i mimoškolních projektech. Vždy se podělí s kolegy o zajímavé studijní materiály a vyniká svým tvořivým přístupem k výuce. Pro žáky je velmi oblíbenou a vyhledávanou pedagožkou. Mají k ní velmi blízký a otevřený vztah, vždy se jim snaží vycházet vstříc, pokud mají obtíže se zvládnutím učiva, umožňuje konzultovat probíranou látku. Přistupuje k žákům velmi citlivě a podporuje jejich individuální osobnostní rozvoj. Pomáhá žákům při další profesní orientaci.

„... s kolegyní sedíme tři roky v jednom kabinetu. Je velmi přátelská, nekonfliktní, ochotná spolupracovat nejen s kolegy, ale i se studenty, mezi kterými je velmi oblíbená. Na výuku se vždy připravovala svědomitě a poctivě a kdykoliv jsem ji poprosila o radu nebo o pomoc, vždy se mi snažila vyjít vstříc. Ve škole propagovala a podporovala nové projekty, např. Projekt Edie (jedná se o získávání „bobříků“ za různorodé aktivity). Po celou dobu jsme řešily, jakým způsobem pracovat s problémovou třídou, ale selhávaly všechny možné pokusy o podpoření aktivity žáků při hodinách. Myslím, že třída pojala výuku jako určitou revoltu proti nesouhlasu se studiem francouzštiny. Bohužel jsme nemohly počítat s podporou vedení, které celou situaci zhodnotilo jako selhání vyučujícího a neumožnilo žádnou z forem intervence.“

Z rozhovoru s kolegyní Barborou C. vyplývá, že z hlediska odborné způsobilosti byla paní učitelka vždy dobře připravená na výuku. Její kolegyně u ní několikrát absolvovala hospitaci a nikdy neshledala žádné zásadní pochybení v její práci. Hlavní

příčinu sporů ve třídě přičítá kolegyně Aleny B. především žákům problémové třídy, kterou vyučovala. Dále paní učitelka konstatovala, že ona i další její kolegové neradi chodili do problémové třídy třeba jen suplovat.

„... vždy jsme s obavami přijímali suplování v problémové třídě, protože to znamenalo, že budeme vystaveni nemístným poznámkám ze strany studentů, třída patřila mezi nejproblematičtější z hlediska udržení kázně. Tito žáci dokázali dokonale „otrávit“ celé pracovní dopoledne. V průběhu hodiny jsem musela třídu pravidelně vybízet k tomu, aby se „krotili“, i přesto, že v ostatních třídách jsem s autoritou nikdy neměla problém. Pro nás ostatní to však neznamenovalo takovou psychickou zátěž, protože jsme se se třídou setkávali zřídka. Vzpomínám si, jak chodila z hodin unavená a bezradná, protože se snažila všemožnými způsoby přesvědčit třídu k aktivitě, ale zdálo se, že je to spíše boj s větrnými mlýny.“

Barbora C. v rozhovoru uvedla, že i přes veškerou snahu a podporu paní učitelky většinou pedagogického sboru se situace nelepšila. Naopak ze strany vyučující začalo docházet k tomu, že jí třída výuku dokonale „otrávila“.

„... ten druhý rok byl pro Alenu ještě obtížnější, Měla sice oporu u kolegů, ale vedení nevyvinulo žádnou snahu o řešení problematiky. Viděli jsme na ní, jak ji demotivuje výuka v této skupině. Situaci zásadně ovlivnil další faktor, a to počátek ekonomické krize. I mezi učiteli se začaly objevovat obavy o místo. Možná i z toho důvodu nepodnikla paní učitelka ani její kolegové žádné kroky, které by vedly ke změně či nápravě.“

Obě výpovědi ukazují na to, že i přes veškerou snahu vyučujícího byl kolektiv negativně nastaven k otázce vzdělávání. Pokud se k tomu přidaly pravidelné projevy nekázně a slovních urážek, celá situace se stala ještě více alarmující. Největší problém spatřujeme v tom, že se nezačalo včas pracovat se třídou. Otázkou zůstává, jakým způsobem by se šikana ze strany třídy vyvíjela dál, kdyby si Alena B. nezpůsobila velmi závažný úraz a nenastoupila na téměř roční rekonvalescenci. Paní učitelce přejeme, aby se mohla po ukončení nemocenské dovolené vrátit v úplné fyzické, ale především psychické pohodě. Dalším přáním je, aby pokud budou učitelé vystaveni podobným situacím, měli možnost vyhledat „nezávislou“ odbornou pomoc např. od školeního poradenského pracoviště nebo jiného poradenského subjektu.

Podle slov paní učitelky Aleny B. a její kolegyně, můžeme třídu charakterizovat jako velmi problematickou. Dlouhodobě se zde nedařilo udržet kázeň a motivovat žáky k aktivní práci v hodinách. I přesto, že zpočátku bylo ve skupině několik žáků, kteří by měli zájem o jazyk, nepřiměřený hluk a nezájem dalších studentů způsobil, že i tito žáci ztratili o předmět zájem a přidali se k rebelujícím spolužákům. Se třídou mělo problémy i několik dalších vyučujících v jiných předmětech, ale neměli potřebu pracovat na nápravě. Přijali fakt, že se spolupráce nedaří, že je třída velmi problémovou a že jim nestojí za to, aby kvůli ní měli pocit, že selhali při výuce. Na škole se začalo proslýchat, že žáci „testují“ své učitele, aby věděli, jak rychle se nechají vyvést z míry. U učitelů, které šlo rozzlobit relativně rychle (patřila mezi ně i paní učitelka Alena B.) pak třída naprosto vědomě a soustavně vyrušovala, chovala se velmi hlučně, slovně provokovala učitele.

V souvislosti s touto kauzou si klademe otázku, jaké měla paná učitelka možnosti, když si vedení školy nepřálo žádnou intervenci „zvenčí“ a zároveň se na základě společné diskuse s kolegy nedobrali žádného jiného efektivního řešení, než akceptace celé situace?

Pokud bychom měli paní učitelce doporučit možná řešení, přikláněli bychom se k větší vlastní aktivitě paní učitelky. Zprostředkovali bychom jí některé z technik práce se třídou, využití sociálních her pro rozvoj kolektivu. Materiály pro výše uvedenou problematiku by paní učitelka mohla čerpat z několika zdrojů - internet, knihovna, časopisy apod. Zároveň bychom doporučili prostudování publikace „*Problémový žák*“ a práce s ním, protože je zde uvedeno několik možností práce s problémovou třídou.

Paní učitelce bychom doporučili, aby vyzvala žáky k výměně rolí. Přenechala by jim vedení hodiny v takto stížených podmínkách (hluk, pasivita, vyrušování, banální dotazy apod.) Pokud by totiž žáci zažili na vlastní kůži, jak obtížné je pracovat v náročných podmínkách, mohla by je tato zkušenost motivovat ke zlepšení přístupu nejen k výuce, ale i k učitelům.

Další z možností by připadala v úvahu, pokud by škola byla ochotna v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků umožnit paní učitelce absolvování kurzu Efektivní práce se třídou, popř. některé z technik osobnostně - sociální výchovy. Domníváme se, že kurzy s podobnou tematikou by měly být běžnou součástí dalšího vzdělávání pedagogů. Umožňují totiž pracovníkům zaměřit se při výuce nejen na výklad teoretických poznatků (dnes nejčastější model výuky), ale i na práci s třídním

kolektivem, který je nedílnou součástí rozvíjení individuality žáků a schopnosti kooperace a respektování druhých. Strategie vychází se čtyř pilířů ve vzdělávání, které jsou uvedeny v Bílé knize.

Paní učitelce bychom mohli doporučit jako další z možností intervence oslovení PPP (Pedagogicko psychologické poradny) nebo SVP (Středisko výchovné péče) a pokusit se o konzultaci s psychologem nebo speciálním pedagogem. Mohla by oslovit i nově vzniklé poradenské pracoviště CPIV (Centrum podpory inkluzivního vzdělávání), které poskytuje poradenství pro všechny tři stupně vzdělávání. CPIV působí v devíti krajích ČR (České Budějovice, Most, Plzeň, Opava, Karviná, Olomouc, Hradec Králové, Brno a Praha). Každý tým je složen ze specialistů v oboru psychologie, speciální pedagogiky a sociálního poradenství. Jednou z aktivit centra je i využití rozmanitých metod při práci s kolektivem a zlepšení klima ve třídě. Odborníci mohou poskytnout metodické materiály pro práci se třídou nebo dle zájmu uspořádat seminář pro skupinu nebo celý pedagogický sbor. Vše se odvíjí od možností a prostředků školy.

9 Závěr

Práce popisuje konkrétní případ problematiky šikany učitele na střední škole. V teoretické části je největší pozornost věnována osobnosti pedagoga, protože právě ten ovlivňuje ve vysoké míře průběh a pojetí výchovně vzdělávacího procesu. Sleduje požadavky a nároky, které jsou s výkonem profese spojeny, dále uvádí učitelovo pojetí výuky a zmiňuje čtyři pilíře ve vzdělávání, které jsou součástí Bílé knihy. Snaží se o zachycení vlastností, kterými by měl „dobrý“ učitel disponovat a zároveň vymezuje pedagogické kompetence v pojetí autora V. Švece a studie OECD. Dále je pozornost věnována rozdělení osobností z hlediska typologického. Uvedeno je rozdělení dle Casselmanovy teorie, je zařazena nejstarší temperamentová typologie Hippokratova a typologie dle C. G. Junga a H. Eysencka. Poslední část prvního oddílu definuje osobnost „problémového žáka“ a „problémovou třídu“. Uvádí možnosti práce s ní. V druhém oddílu teoretické části charakterizujeme období adolescence, a to zejména s ohledem na sociální a emoční rozvoj jedince. Poslední oddíl je věnován teoretickému vymezení pojmu šikana. Uvádíme zde nejen definice šikany, ale i motivační struktury, popisujeme osobnost agresora a jeho projevy v běžném sociálním kontaktu. Rozčleňujeme jednotlivá stádia šikany a poukazujeme na důsledky, které může šikana mít. V praktické části je uvedena případová studie paní učitelky Aleny B., která se stala obětí šikany. Pro doplnění je uveden rozhovor s kolegyní paní učitelky Barborou C.

V souvislosti s problematikou šikany učitele na střední škole a jejím následným řešením se práce snaží o navržení několika strategií, které by bylo možno uplatnit při nápravě a zlepšení vztahů mezi učitelem a žáky. Návrhy možného řešení jsou koncipovány na základě analýzy situace a postojů školy k řešení výše uvedené problematiky. Jak se v průběhu výzkumu ukázalo, vedení školy nebylo s to navrhnout efektivní kroky pro práci s problémovou třídou a zhodnotilo, že problém je na straně paní učitelky, a že především nedostatek zkušeností a přílišná benevolence ve vztahu k žákům způsobily, že se žáci v hodinách chovají neadekvátně a nerespektují společně domluvená pravidla.

V rámci dalšího postupu byly uvedeny konkrétní strategie pro řešení problematiky šikany. Paní učitelce navrhuje osvojení některé z technik práce s kolektivem, využití sociálních her pro rozvoj kolektivu apod. Dále doporučujeme, aby se pokusila o výměnu rolí s žáky při výuce. Je možné, že by si žáci lépe uvědomili, jak obtížné je vyučování v podmínkách, které vytváří. Pokud by škola byla ochotna v rámci

dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků umožnit paní učitelce absolvování kurzu Efektivní práce se třídou, popř. další z technik osobnostně - sociální výchovy, rozhodně by získané zkušenosti přispěly k větší jistotě při práci se školní třídou a problémovými žáky. V souvislosti s řešenou problematikou navrhneme obrátit se na další poradenské sbužekty (PPP, SVP, CPIV) a konzultovat problém s odborníky na jednotlivých pracovištích. Psychologové nebo speciální pedagogové mohou poskytnout učitelům metodické materiály pro práci se třídou nebo dle zájmu uspořádat besedu nebo seminář pro pedagogy.

Téma problematiky šikany je v současnosti velmi aktuální a závažné a jistě by bylo vhodné a prospěšné rozpracovat ho mnohem podrobněji. V práci je popsán konkrétní případ šikany učitele na střední škole, abychom ukázaly, že šikana je součástí výchovně vzdělávacího procesu. Zároveň jsou uvedeny možné strategie, které učitel může využít v případě, že se ocitne v roli oběti šikany. Vždy je ale nejdůležitější, začít problém řešit včas a nespokojit se s jeho přehlížením a tolerováním. Následky totiž mohou mít fatální dopad nejen na osobnost učitele a klima pedagogického sboru, ale i na atmosféru ve třídním kolektivu a vztahy mezi žáky a učiteli.

10 Bibliografie

- 1.) AUGER, M. T., BOUCHARLAT CH. *Učitel a problémový žák*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-907-0.
- 2.) BENDL, S. *Prevence a řešení šikany ve škole*. Praha: ISV, 2003. ISBN 80-86642-08-9.
- 3.) ČÁP, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: SPN, 1987. ISBN 80-7178-463-X.
- 4.) DRAPELA, V. J. *Přehled teorie osobnosti*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-251-3.
- 5.) FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-063-4.
- 6.) HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-303-X.
- 7.) KOLÁŘ, M. *Bolest šikanování*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-014-3.
- 8.) LOVASOVÁ, L., HANUŠOVÁ, J., HELLEBRANDOVÁ, K. *Děti a jejich problémy: sborník studií*. Praha: Sdružení Linka Bezpečí, 2005. ISBN 80-239-4482-7.
- 9.) MAŇÁK, J., ŠVEC, Š., ŠVEC, V. *Slovník pedagogické metodologie*. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-210-3802-0.
- 10.) MIKŠÍK, O. *Psychologické teorie osobnosti*. Praha: Karolinum, 1999. ISBN 80-7181-926-X.
- 11.) NAKONEČNÝ, M. *Psychologie osobnosti*. Praha: Academia, 1997. ISBN 80-200-0628-1.
- 12.) ŠVEC, V. Pedagogické vědomosti a dovednosti - jádro pedagogických kompetencí. In *Pedagogická orientace 4/1998*. Brno: Konvoj, 1998. s. 20 - 23. ISSN 1211- 4669.
- 13.) TAXOVÁ, J. *Pedagogicko psychologické zvláštnosti dospívání*. Praha: SPN, 1987. ISBN neuvedeno.
- 14.) VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I*. Praha: Karolinum, 2008. ISBN 978-80-246-0956-15.)
- 15.) Čtyři pilíře ve vzdělávání. Pedagogická fakulta Hradec Králové. [on-line]. [cit. 2010-04-01]. Dostupné na <http://pdf.uhk.cz/uppe>.