Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra primární a preprimární pedagogiky

Bakalářská práce

Projevy šikany v chování mezi dětmi v mateřské škole

Vypracovala: Karolína Kubešová
Vedoucí práce: doc. PhDr. Miluše Vítečková, Ph.D.

České Budějovice 2021

PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

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 elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích dne 24. 3. 2021

……

Karolína Kubešová

PODĚKOVÁNÍ

Děkuji vedoucí mé bakalářské práce doc. PhDr. Miluši Vítečkové, Ph.D. za její cenné rady, odborné vedení a shovívavost.

Chtěla bych taktéž vyjádřit dík celé mé rodině za respektující přístup a významnou podporu. Velké díky patří mým dvěma babičkám.

Současně děkuji všem účastníkům rozhovorů i dotazníků za jejich čas a ochotu.

A v neposlední řadě patří díky mým blízkým přátelům za jejich vstřícnost a trpělivost.

ABSTRAKT

Tato bakalářská práce je zaměřena na projevy šikany v chování mezi dětmi v mateřské škole. Teoretická část je rozdělená do tří hlavních kapitol. Definuje šikanu jako takovou, seznamuje čtenáře s jejími aktéry, tedy agresory a obětmi. Čtenář je seznámen s obvyklými projevy šikany mezi dětmi, konkrétně těmi v předškolním věku. Samostatná podkapitola je věnována prevenci tohoto nežádoucího jevu, jelikož právě předcházení šikaně je prostředkem jejího minimalizování. Teorie dále popisuje významné charakteristiky jedince předškolního věku a třetí kapitola je věnována socializaci dítěte. Praktická část se skládá z výsledků dotazníkového šetření, doplněných hloubkovými rozhovory. Společným cílem kvantitativního a kvalitativního výzkumného šetření bylo zjistit, jaké zkušenosti mají pedagogové mateřských škol s projevy šikany. Dále jak je učitelé a učitelky řeší, případně jakou úlohu u nich samotných zaujímá, prevence toho nežádoucího sociálně-patologického jevu. Dotazníku se zúčastnilo 144 respondentů. K rozhovoru bylo pozváno sedm učitelek mateřských škol a jedna její ředitelka.

Klíčová slova: šikana, předškolní věk, mateřská škola, děti, prevence, učitel

ABSTRACT

This bachelor thesis concentrates on displays of bullying among the preschool age children in kindergartens. The theoretical part is divided into three distinctive chapters. It defines bullying as such, introduces its actors, the aggressors and the victims. It further talks about the most common displays of bullying among children, specifically those of preschool age. A separate chapter is then dedicated to the means of prevention of this uncalled-for phenomenon since the prevention of bullying is instrumental to achieve its minimisation. The theoretical part continues with the main characteristics of a preschool age individual. The third chapter is dedicated to the importance of children socialization. The practical part consists of results of a questionnaire survey complemented by in-depth interviews. The main common goal of the quantitative and qualitative questionnaire was to find out what kind of experience do kindergarten educators have with displays of bullying. Furthermore, it asked about how teachers deal with this problem, and what role does prevention play in solving such sociopathological phenomenon. A group of 144 kindergarten educators took part in the questionnaire survey. The interviews were conducted with seven teachers and one kindergarten headmistress.

Key words: bullying, preschool age, kindergarten, children, prevention, teacher

„Je důležité si uvědomit, že KAŽDÝ z nás někdy někoho šikanoval, každý z nás byl někdy obětí šikany a všichni jsme někdy byli přihlížejícími, kteří buď zasáhli, nebo nezasáhli.“

Steve Biddulph

OBSAH

ÚVOD 8

TEORETICKÁ ČÁST 9

1 Šikana 9

1.1 Definice šikanování 9
1.2 Agresoři 11
1.3 Oběti 12
1.4 Projevy šikany 14
1.5 Projevy šikany v předškolním věku 16
1.6 Prevence šikany 18

2 Dítě předškolního věku 21

2.1 Charakteristika dítěte předškolního věku 21

3 Socializace dítěte 24

3.1 Dítě a kolektiv mateřské školy 26
3.2 Kolektiv předškolních dětí 28

PRAKTICKÁ ČÁST 30

4 Metodika výzkumu 30

4.1 Cíl smíšeného výzkumu 30
4.2 Výzkumné otázky 30
4.3 Metody výzkumného šetření 30
4.4 Výzkumný soubor 31

5 Výsledky kvantitativního výzkumného šetření 32

5.1 Výsledky dotazníků 32
5.1.1 Shrnutí předchozích grafů 34
5.1.2 Shrnutí předchozích grafů 38
5.1.3 Shrnutí předchozích grafů 45

6 Výsledky kvalitativního výzkumného šetření 47

6.1 Výsledky rozhovorů 50
6.1.1 Definice projevů šikany dle dotazovaných pedagožek 50
6.1.2 Postup řešení při výskytu projevů šikany v chování mezi dětmi 51
6.1.3 Míra informovanosti učitelek o projevech šikany (v zařízení a všeobecná) 52

6.1.4 Pohled učitelek na nejefektivnější formy předcházení projevům šikany v chování mezi dětmi a kroky prevence, které samy podnikají 54
6.1.5 Jednání učitelek v případě zaznamenání projevů šikany ve vlastní třídě 57
6.1.6 Absolvování rozšiřujících, vzdělávacích programů, týkajících se prevence šikany a zájem o ně 59
DISKUZE 61
ZÁVĚR 64
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ 66
SEZNAM PŘÍLOH 68

ÚVOD

K výběru tématu „Projevy šikany v chování mezi dětmi v mateřské škole“ mě vedla má vlastní zkušenost. Instinktivně to bylo první téma, kterým jsem se chtěla zabývat. Sama jsem zažila šikanování již v předškolním věku od starších dětí.

Působení šikany má vždy vliv na všechny zúčastněné a v pozdějším životě se při různých příležitostech mohou naše zkušenosti se šikanou promítnout. Z tohoto důvodu považuji za velmi důležité věnovat projevům šikany v předškolním období zvýšenou pozornost.

Z tohoto období, které je výsostně důležité a citlivé, si děti odnášejí do života nejvíce. A to v důsledku zvýšené vnímavosti a velké senzibility dětské psychiky právě v tomto období vývoje lidského jedince. Je všeobecně známo, že zejména etapa dětství má obrovský vliv na celkový rozvoj lidské osobnosti od oblasti duševní, přes fyzickou až k sociální. A to jak v pozitivním slova smyslu, tak v negativním.

Cílem mnou prováděného výzkumu je zjistit, zda v současnosti šikana mezi předškolními dětmi existuje, v jakých formách, případně jak ji pedagogové v mateřských školách řeší. Zajímá mě, které způsoby prevence tohoto negativního jevu hodnotí učitelky a učitelé jako nejefektivnější. Právě prevenci totiž považuji za naprosto klíčový krok k vymýcení či alespoň minimalizování projevů šikany v tak útlém věku dětí.

TEORETICKÁ ČÁST

1 ŠIKANA

První kapitola teoretické části v úvodu popisuje šikanu jako jeden ze sociálně-patologických jevů. Prostřednictvím pohledů několika autorů věnujícím se tomuto tématu také definuje její aktéry. Dále jsou jmenovány projevy šikanování. Čtenář je seznámen s obvyklými projevy šikany mezi dětmi, konkrétně jsou popsány některé z projevů šikany v předškolním věku. Poslední samostatná podkapitola je věnována úloze prevence tohoto negativního chování.

1.1 Definice šikanování

Na šikanu se ve společnosti nahlíží jako na negativní, nežádoucí sociálně-patologický jev, dnes stále více rozšířený a závažný. Často však bývá tento jev mylně spojován co do výskytu pouze se základními a středními školami. Bohužel realita je jiná. Projevy šikanování se mohou objevovat a objevují již v předškolním vzdělávání. U dětí do šesti, případně sedmi let.

Šturma (2001) pracuje s východiskovou hypotézou považující šikanu za sociálně-patologický jev s antisociálními projevy agresorů. Šturma ji připodobňuje k nakažlivé nemoci, která zraňuje a společensky ohrožuje všechny aktéry a přesouvá se z jednoho prostředí do dalšího. Píše o jejím výskytu ve výchovně-edukačních zařízeních, ale neomezuje se pouze na budovy a areály zařízení.

Říčan (2010) obecně definuje šikanu jako jev, kdy je ubližováno jedinci, který tomuto chování neumí, případně nemůže čelit.

Vágnerová a Bajerová (2009) v publikaci „Minimalizace šikany“ charakterizují šikanu podobně jako výše zmínění. Navíc doplňují hesla jako využívání síly, moci, nadvlády vůči zpravidla slabšímu dítěti (skupině). Popisují šikanu také jako chování s cílem dítě vystrašit, uškodit mu.

Určujícím rysem pro šikanu je dle Šturmy (2001) útočné chování jedince či skupiny, které má za cíl slabší dítě poškodit, ublížit mu. Toto jednání se opakuje a často bývá agresory prováděno v početní převaze.

Někteří z autorů se rozcházejí v názorech, co ještě můžeme brát jako škádlení a co lze již považovat za šikanu, a je-li šikana pouze opakované, tudíž dlouhodobé jednání, nebo za ni můžeme považovat i jednorázové agresivní chování dítěte, případně skupiny dětí vůči druhým.

Obdobně jako výše zmínění popisuje šikanu i profesor edukační psychologie Kyriacou (2005), podle něhož se jedná o trvalé agresivní jednání jednoho vůči druhému s jasným záměrem zapříčinit utrpení dané oběti. Současně poukazuje na osobní satisfakci agresora, pokud se mu povede někoho zastrašit nebo dokonce získat pozornost a obdiv okolí.

Říčan (1995) ve své knize „Agresivita a šikana mezi dětmi“ uvádí definici šikany, se kterou pracují přední britští badatelé. Šikanováním nazývá to, když jedinec či skupina šikanujících jiné dítě zle oslovuje, pokřikuje na ně, slovně mu vyhrožuje, případně jej fyzicky napadá (kopání, bití). K šikanování patří též zamykání v místnostech a podobně.

Definování šikany jako samostatného jevu se však příliš nezastává Šturma, který je toho názoru, že šikanování jako takové je spíše podřazeno agresivnímu, násilnému jednání. Osoby, na nichž je čin páchán, jsou týrány nebo jinak poškozovány. Dochází ke snižování jejich důstojnosti, a to pravidelně, nikoliv pouze jednorázově.

U Říčana (2010) si připomínáme proměnlivost opakování. Obyčejně se totiž za šikanu považuje opakované jednání. Avšak v některých těžkých případech za ni pokládáme i jednání jednorázové, s případnou hrozbou, že by se mohlo opakovat.

Řadě z nás se při slově „šikana“ vybaví zejména fyzické násilí. Nemusí tomu však vždy tak být. Vágnerová a Bajerová (2009) uvádí právě tento přežitek jako příčinu zlehčování a podceňování psychických projevů, kterými jsou například posměšky, manipulace, různé machinace, projevování odporu ke člověku a podobně.

Míst, kde se šikana obyčejně odehrává, je nespočet. Uveďme několik typických. Dle Kyriacoua (2005) jsou jimi například méně přístupné prostory zařízení, vzdálenější okraje dětských hřišť, toalety, garáže pro kola, chodby, šatny, jídelny. K šikaně může také dojít při přechodu z určitých míst, v autobusech. A samozřejmě ve třídách, například při skupinových pracích. Kolář (2011) uvádí jako rizikové také dlouhodobější pobyty mimo zařízení. Příkladně výlety, zájezdy, případně pobyty v dětských domovech.

Studie, které se zabývají výskytem šikany v předškolním vzdělávání, jsou naprostou raritou. A to navzdory tomu, kolik nové odborné pedagogické literatury vzniká, avšak se zaměřením na děti staršího školního věku. Jedny z nejčastěji kladených otázek v této souvislosti jsou, zda se skutečně jedná o šikanu a zda existují spolehlivé způsoby měření. Tyto otázky pochází krom výzkumníků a učitelů i od rodičů, jak uvádí ve své publikaci dvojice autorů Alsaker a Nägele (2008).

1.2 Agresoři

Agresoři jsou těmi, kteří šikanují. Vytvářejí oběti a škodí jim. Mohou být ale sami oběťmi? Je toto chování pouze jakousi obranou a filtrem? Mnozí z odborníků se shodují na tom, že tomu tak může být.

Psychoterapeut, etoped Michal Kolář (2005) řadí mezi vůbec nejsilnější faktory ovlivňující vznik tohoto jevu právě skupinovou dynamiku a rizikové osobnostní charakteristiky členů skupiny šikanátorů.

Agresoři zpravidla pochází z dvou typů rodin. Buď z těch, kde panuje benevolentní, inkonsekventní výchova či naopak z výchovy až příliš přísné. Tam se dětem nedostává citlivého přístupu a členové rodiny se k sobě vzájemně chovají agresivně (Kyriacou, 2005).

Koukolík a Drtilová (1996, s. 210) o šikanujícím jedinci tvrdí: „Šikanující dítě se naučí, jak lze zneužitím síly ovládat jiné lidi. Šikanující chování se stane součástí jejich sociálně psychologické výbavy, často zřejmě antisociálního chování.“

Kyriacou (2005) považuje za podstatné dělit šikanátory, kteří jednají trvale a ostatní k šikaně podněcují, a druhou skupinu těch, kteří se zkrátka přidají na výzvu dětí ve „vedoucí pozici“. Zarážejícím výsledkem jeho výzkumu je, že první společenství nezahrnuje více než 5 % všech dětí. Zbytek se nechá ke spoluúčasti vyprovokovat.

Vágnerová a Bajerová (2009) upozorňují na situaci, která může nastat, když oběť přechází z jednoho zařízení do druhého. Pokud bylo dítě dříve obětí, může se nyní stát, že jaksi „preventivně“ přejde do role agresora. A to s cílem, aby nedošlo k opakování minulé zkušenosti.

Podobné tvrzení uznává i Kolář (2011). Pojmenovává je jako takzvaný motiv prevence. Dříve šikanované dítě tedy začne šikanovat nebo se velmi snadno připojí k někomu, kdo již šikanu provádí.

Kyriacou (2005) uvádí, že se šikany dopouští zástupci obou pohlaví, avšak chlapci častěji. Dívky šikanují méně. Pro dívky bývá typické jednání ve skupině a spíše verbální nebo nepřímý způsob šikanování. Chlapci se šikany dopouští i jednotlivě, u nich se také častěji setkáváme s fyzickým napadáním. Co se věku týče, málokdy bývá agresor výrazněji starší než jeho oběť. Zpravidla se tedy jedná o vrstevníky.

Za motivaci dítěte agresora považuje Kyriacou (2005) zlepšení image – děti (zejména ty s nižším sebevědomím) šikanátora svým způsobem obdivují a považují ho za „drsňáka". Současně zde také hraje roli situace v rodině šikanujícího, kde zpravidla dítě trpí a může se v souvislosti s tímto dopouštět i jiných asociálních aktivit.

Cílem agresora je ublížit oběti, nad kterou má zpravidla silovou převahu. Občas se nám podaří zpozorovat radost, kterou trýzniteli působí utrpení druhého (Kolář, 2011).

Vágnerová a Bajerová (2009) upozorňují na fakt, který je důležité neopomíjet. I dítě v roli šikanujícího vyžaduje pomoc. Proto bychom měli znát způsob, jak se k této situaci postavit. Měli bychom si být, jak uvádí Kolář (2011), vědomi faktu, že ani agresor nebo agresorka si nemusí být vždy plně vědomi důsledků svých činů. Zkrátka nepřikládají svému chování takovou váhu.

1.3 Oběti

V tomto textu se užívají pojmy oběť (šikany) či šikanovaný. Termín oběť není nijakým nadhodnocením, neboť v krajních případech bohužel může skutečně docházet až k újmám na životech. Neexistuje jednotný vzorec toho, kdo se obětí šikany stává.

Je prokázáno statistikami známými případy, že obětí šikany se může stát naprosto kdokoli. A to nezávisle na dispozicích jedince (Vágnerová & Bajerová, 2009).

Stejně jako osobnosti agresorů se liší i povahy obětí. Kyriacou (2005) uvádí, že jimi zpravidla bývají dětí z rodin, o které se rodiče starají až přepečlivě. Tyto děti nemají mnoho přátel, jsou nejisté, submisivní, snadno se nechají „rozhodit". Dalšími faktory

mohou být jakékoli nápadnější odlišnosti – například rasové. Terčem šikany se také snadno stanou děti s různými specifickými osobnostními charakteristikami nebo děti se zvláštními vzdělávacími potřebami.

Velmi podstatným faktorem při páchání šikany dle Říčana (2010) je nemožnost, případně neschopnost šikanovaného se efektivně bránit. Buď na základě slabé tělesné konstituce nebo opoždění rozumového vývoje, tělesného handicapu, případně invalidity. Terčem šikany bývají taktéž neuroticky plaché, úzkostné děti. Nebo jsou zkrátka agresoři ve větším počtu, a tedy jim nedělá problém oběť přemoci.

Bendl (2003) zmiňuje zřejmý fakt, že nejvíce jsou následky šikany ohroženy právě oběti. A to jak v přítomném čase, tak do jejího budoucího života. Současně upozorňuje na ohrožení jak v somatické oblasti (závažná poškození zdraví, suicidální činy), tak u psychického zdraví daného jedince.

Šikanování Bendl (2003) uvádí jako příklad viktimizace. Tou nazýváme jednání, kterým se z někoho vytváří oběť. K viktimizaci se váže obor viktimologie, která studuje vztah obětí a pachatelů. A právě dílčím předmětem výzkumu tohoto vědeckého odvětví je šikana.

Vágnerové a Bajerová (2009) poukazují na podobnost mezi škádlením a šikanou. Z vnějšku totiž může situace vyhlížet banálně. Ale právě pohled a vnímání recipienta je v této souvislosti rozhodující.

Dle Kyriacoua (2005) je nadmíru důležité vždy věnovat poškozenému dostatečnou pozornost, diskutovat s ním o problému a nabídnout mu možnost svěřit se. Krom vyjádření naší podpory nesmíme nikdy opomenout kontaktovat rodiče poškozeného.

Bendl (2003) zmiňuje také pojem psychotraumatizace. Psychotraumatizace ve skupině, jak se také někdy šikaně říká, je závažná věc, nezřídka končí tragicky. Z tohoto a celé řady dalších důvodů (porušování základních lidských práv a svobod) je třeba jí věnovat nejvyšší pozornost.

Mýtem je přesvědčení, že si šikanovaný za to, co se mu děje, může sám. Toto tvrzení si často vsugeruje i sama oběť (Vágnerová & Bajerová, 2009).

Je nasnadě, že šikana ovlivňuje a může poškozovat oběť jak psychicky, tak fyzicky a sociálně. Koukolík a Drtilová (1996, s. 210) uvádí, že: „Oběti pravidelné šikany postrádají

sebedůvěru, mají nižší sebeúctu, mají méně blízkých přátel, porušena bývá jejich schopnost soustředění. V dospělosti jsou oběti šikany náchylnější ke stavům úzkosti, deprese a osamělosti.“

Matějček (2011) se rovněž pozastavuje nad psychickými, případně psychosomatickými problémy ústícími z šikany a jiné věku nepřiměřené zátěže. Konkrétně u předškolních dětí se psychosomatické projevy promítnou nejčastěji ve zvýšené nemocnosti dítěte (oběti), komplexním zdravotním neprospíváním či bolestmi hlavy. Často se u dětí předškolního věku v této souvislosti vyskytují rozličné poruchy zažívání, zvýšené teploty nebo jsou děti náchylnější k odmítavým reakcím na různé alergeny. Matějček upozorňuje na spojení s neustávající a současně věku nenáležící emocionální zátěží. Též hraje roli určité citové strádání, což má zpravidla za následek stav, když dětský aparát „povoluje“ v nejslabších partiích jeho konstituční vybavenosti.

Oběti se dle Koukolíka a Drtilové (1996) často vyhýbají zařízením, kde se jev odehrává. Častěji navštěvují lékaře s různými příznaky, počínaje bolestmi hlavy, zvracením, bolestí v končetinách, poruchami vědomí. Tito autoři dále upozorňují na další možné dopady šikany na dětskou psychiku a na určitou pravděpodobnost participace šikanování na sebepoškozování dětí a v krajním případě jejich sebevražedných pokusech.

Agresoři a oběti však nejsou jedinými aktéry šikany. Různé publikace pojmenovávají „třetí strany“ odlišně. Nebývá však zpochybňován její výskyt. Vágnerová a Bajerová (2009) uvádí třetí skupinu, která se dostává do role přihlížejících – takzvaná „mlčící většina“. Tato skupina bývá mnohdy opomíjená, ale její členové jsou taktéž vnitřně zraňováni. Proto je dle autorek na místě nahlížet právě i na tyto děti jako na oběti.

1.4 Projevy šikany

Kolář (2011) předkládá několik forem šikanování. Těmi jsou fyzická, psychická a třetí smíšená – tedy kombinace obou. Dále v díle „Nová cesta k léčbě šikany“ prezentuje ještě další dělení, ve kterém se odráží věk, gender, případně charakter zařízené, které dané dítě navštěvuje. Jako specifickou kategorii uvádí také „Homofobní šikanu“, kde je třeba ovládat homofobní jazyk a registrovat homofobní projevy. Pokud tomu není tak, můžeme i nevědomky přehlížet výstražná znamení.

Dle Koukolíka a Drtilové (1996) spadá pod pojem šikana zejména bití, ohrožování, tahání, provokování, rozšiřování pomluv a vyhrožování oběti.

Kyriacou (2005) v knize uvádí několik typů šikanování. Do první skupiny řadí posměšky, různé formy posmívání se – na základě etnických, vzhledových odlišností, nadávání, potupování. Dále jmenuje opačný extrém – záměrné ignorování oběti, spolčování se proti ní nebo její zastrašování. Projevy mohou být jak slovní, tak fyzické. Z poslední skupiny jsou například skrývání osobních věcí a podobně či veřejné ponižování, znevažování práce oběti.

Uznávaný český dětský psycholog a psychoterapeut Šturma (2001, s. 5) upozorňuje v díle „Šikanování a šikanování jako pedagogický problém“ mimo jiné i na důležitost stáří účastníků šikany. „Projevy šikany jsou modifikovány a závislé na věku, prostředí a vývojových specifikách aktérů.“

Pro dívčí šikanu jsou typické blízké vztahy mezi trýznitelkou a obětí, která agresorku často považuje i za svou kamarádku. Kolář (2011) hovoří i o jakési vzájemné závislosti mezi aktérkami. U chlapců tomu zpravidla tak není. Proto bývá odhalení projevů šikany u nich jednodušší. Hůře zaznamenáme šikanu, pokud probíhá ve vztahu, který se ostatním na první pohled zdá jako kamarádský. Přijít na to, že za kamarádskou idylou se skrývá agresivita, bývá velmi komplikované.

V případě, který bývá tedy častější spíše u dívek, se může stát, že jsou aktérky v přímém přátelském vztahu. Někdy oběť ani netuší, kdo je „spouštěčem“ projevů šikany právě na její osobu, natož aby znala pravý důvod (Kolář, 2011).

Koukolík a Drtilová (1996, s. 210) považují šikanu za „záměrné a nevyprovokované užití síly jedním dítětem nebo jejich skupinou s cílem opakovaně způsobit bolest nebo tíseň jinému dítěti.“

Šturma (2001) jmenuje další aktivity, které se dají považovat za akty šikany. Jsou jimi často: odcizování, zahazování či skrývání věci, posměšky, nadávky, manipulování s obětí, které poškozuje její hodnoty a důstojnost. Patří sem také nucení k různým úkolům, vynucování sloužení agresorovi, pronásledování oběti. Podotýká, že projevy jsou velmi různorodé a variabilní, což odráží jakousi zvrácenou nápaditost agresorů.

Další projevy šikanování popisují další autoři podobně. „Libovolné systematické fyzické, slovní, psychické nebo sexuální vydírání prováděné obvykle silnými jedinci vůči těm, kteří se nedokážou bránit“ (Kyriacou, 2005, s. 32).

1.5 Projevy šikany v předškolním věku

V souvislosti s vývojem jedince tohoto věku je důležité si uvědomit, že pro dítě je naprosto typický výskyt projevování takzvaného „kognitivního egocentrismu“, jak uvádí Říčan (2014).

Nelze si idealizovat předškolní, potažmo mladší školní věk stran projevů šikany. A to například i na základě zmapování mimořádně závažného šikanování s fatálními následky již v takto nízkém věku Kolářem (2011), který se problematikou šikanování intenzivně zabývá. Kolář (2011) shledává, že v mateřské škole se neobjevují pouze jednotlivé z prvků šikany, nýbrž se zde rodí již její počáteční stádia. A byť má šikana dětskou podobu, jádro ubližování je totožné.

Jakýmsi předstupněm pravých projevů šikany jsou její prvky. Jejich charakteristickým znakem je nedodržování práv jiných a následky bývají pro poškozené bolestné a trýznivé. A tyto prvky mohou vskutku snadno v šikanu přerůst (Kolář, 2011).

Koťátková (2014) na základě výzkumů shledává opodstatnění neakceptovatelného chování mezi dětmi v nerovných dorozumívacích schopnostech jednotlivců. Příčinou může být také malá nebo nekvalitní zkušenost v sociální oblasti.

Dítě v předškolním věku ještě není tak vyzrálé, aby dovedlo pochopit, že ostatní lidé nemusí zaujímat stejné stanovisko jako sám jedinec. Proto při hře nechápe, když ostatní nedodržují jeho pravidla, domnívá se totiž, že to, co ví, automaticky chápou i ti druzí. Na základě těchto projevů se mezi dětmi objevují jisté rozbroje. Jak tvrdí Říčan (2014), právě tyto neshody mohou být příčinou krátkosti a nestálosti dětských přátelství.

Koťátková (2014) připomíná, že formou trestu za chování, které je nějakým způsobem pro skupinu nevhodné, je v mateřské škole odpor hrát si s nositelem takového chování. To může způsobit i druhy dětských traumat, která se v našem podvědomí usadí. A to i v případě, že si dítě později odůvodní, proč bylo odmítnuto a snaží se najít možnosti akceptovatelnějšího chování k druhým.

Chlapci zpravidla řeší neshody velmi napřímo, pěstmi a jinými fyzickými útoky. Tato forma agresivity je poměrně lehko zaregistrovatelná a dá se tedy pohotověji řešit (Kolář, 2011). Kolář (2011) považuje za typickou pro děvčata právě jakousi psychickou formu agrese či násilí. Takové projevy bývají mnohdy „pouze“ slovní útoky nebo separování dané osoby od ostatních kamarádů. Toto chování je pro dívky zcela tradiční. Avšak tento způsob šikanování se jimi lehko skrývá a dost obtížně se prokazuje motivace šikanujícího ublížit oběti.

Říčan (1995) upozorňuje, že i zdánlivě nepříliš významné přečiny mezi dětmi mohou citlivější jedince silně zasáhnout. Do těchto „obyčejných“, všedních projevů řadí například kopání, fackování, obnažování šikanovaného nebo hrubší nadávky na jeho adresu. Zejména pokud si je šikanované dítě vědomo rizika opakování situace a zároveň má strach se svěřit rodičům, případně jiné autoritě. Například přímo učitelce nebo učiteli. Může takto činit třeba i na základě toho, že ví z vlastní nebo cizí zkušenosti, že by mu to v dané situaci mohlo spíše přitížit.

1.6 Prevence šikany

Musíme mít stále na paměti, že žádná z odchylek ani odlišností není argumentem pro to, aby mohli druzí lidé komukoli ubližovat. Tento úzus je třeba vtiskávat do paměti i dětem a stále jej připomínat (Vágnerová & Bajerová, 2009). Kyriacou (2005, s. 26) ve své publikaci uvádí: „Větší povědomí o šikaně vedlo ve školách k mnoha zásadním iniciativám zaměřeným na její potírání. Od škol se nyní očekává, že budou v boji se šikanou prosazovat jasné zásady a uplatňovat konkrétní program. V boji s tímto nešvarem se používá řada nových postupů.“ V knize „Prevence a řešení šikany ve škole“ (Bendl, 2003) se dočteme, že jedním z primárních úloh školy je tvořit produktivní atmosféru a kvalitní společenské klima pro své žáky. Bendl též připomíná, že nutnou antecedencí pro zdárnou výuku jsou pocity bezpečí a jistoty žáků.

Kyriacou (2005) naléhá na rodiče, pedagogy i žáky, aby dbali postupů, které mají být srozumitelně zanesené ve školním řádu zařízení. Zásady prevence považuje za klíčové. Uvádí rovněž, že pokud není potírání šikany efektivní, vytrácí se důvěra v autoritu dospělých osob. Za důležité také považuje opakování zásad dobrého chování a současně také faktu, že je zapotřebí jakoukoli situaci podobnou šikaně neprodleně hlásit učiteli. V této souvislosti upozorňuje Svobodová (2010, s. 80) na vyskytující se techniky neefektivní komunikace učitelky s dětmi, které ve výsledku tvoří nepříjemné prostředí pro obě strany. „Tyto techniky dítě vnímá jako mocenský a manipulativní přístup, který je provokuje k odporu a vzdoru.“

Kolář (2011) poznamenává, že by měla být věnována pozornost i nepřímým varováním, která mají přítomného pedagoga varovat. Takzvaná „volání o pomoc“ jsou mnohdy málo zjevná, ale jejich registrování a řešení se jeví jako nanejvýš důležité.

V případě, že bychom nevěnovali počátečním stádiím šikany pozornost, existuje velká pravděpodobnost, že budeme v budoucnu čelit projevům ještě intenzivnějším (Vágnerová & Bajerová, 2009). Kolář (2011) považuje za nezbytné učinit přítrž agresivním projevům hned v jejich prvopočátku. Mohou totiž způsobit řetězové reakce, které je obtížné konstruktivně zpracovat.

Kyriacou (2005) uvádí efektivní strategie, které umožňují účastníkům projevit názor na daný problém. Jsou jimi například činnosti jako jsou debaty v rámci třídy, možnost se

svěřit nepedagogickému pracovníkovi (zdravotní sestra, vedoucí některého ze zájmových kroužků apod., služba výchovné poradkyně/poradce). Dále uvádí i možnost anonymního fóra.

Stran účinnosti metod a přístupů čelení šikaně vždy záleží na konkrétní situaci a znalosti aktérů šikany. Také zmiňuje důležitost podmínek a klimatu, ve kterém se projevy šikany odehrávají. Úlohou každého vychovatele, učitele, případně jejich skupiny je, aby využívali postupů vždy s ohledem k faktickým a specifickým podmínkám a potřebám (Bendl, 2003).

Šturma (2001) podotýká, že podstatnou okolností pro potírání projevů šikany je, zda potrestáním šikanujícího může být i zamezení docházky, tedy vyloučení ze zařízení nebo přeřazení šikanéra jinam. To zejména umožňují vzdělávací zařízení dobrovolného či výběrového typu. Cestou k potírání šikany ale není tvrdý režim. „Šikanu často svými vnitřními mechanismy umožňují právě tuhé systémy.“ Dle Vágnerové a Bajerové (2009, s. 14) se šikaně „daří“ právě v prostředí, kde má jedinec výraznou moc nad druhými. V této souvislosti odkazuje na známé pojmy vězeňské a vojenské šikany.

Bendl (2003) nehaní ani líčení projevů šikany spisovateli beletristických děl. V příbězích totiž velmi výstižně popisují jednotlivé praktiky šikanérů. Tvůrci děl, píšících o šikaně, mají perfektní povědomí o daném prostředí. I zde lze tedy nalézt přístupu, jak šikanu rozpoznat a včas uchopit.

Kolář (2011) je toho názoru, že klíčem není vždy objevení jednoho viníka, k čemuž zpravidla při řešení šikany dochází. Za efektivní metodu prevence a boje proti šikaně považuje komplexní a cílevědomý proces. Zde však uvádí důležitý poznatek, že nikoli pouze na úrovni jednoho daného zařízení, nýbrž v rovině celého resortu.

Současně však také Kyriacou (2005) upozorňuje na důležitý fakt, který je zapotřebí přijmout. Šikana je jevem starým jako škola sama a s velkou pravděpodobností se nikdy nestane, že by byla zcela vymýcena a nenávratně zmizela z prostředí vzdělávacích institucí. Není však třeba zpochybňovat to, že intenzivní snaha o minimalizaci jejího výskytu v poslední době situaci velmi pozitivně ovlivňuje. Zároveň se také nezapomíná na pomoc pro oběti šikany i pro její iniciátory.

Bendl (2003) řadí do neodmyslitelných a samozřejmých úkonů školy snahu o předcházení veškerým náznakům jakékoli agresivity a všem dalším formám šikany mezi žáky dané vzdělávací instituce. Dále významně naléhá na naprosté neakceptování jakéhokoli projevu forem šikany na pracovišti. Šikana nesmí být za žádných okolností tolerována, potažmo přehlížena žádným z pedagogů a jiných zaměstnanců zařízení.

S tímto tvrzením se vesměs ztotožňují i další odborníci. Jako velmi efektivní způsob předcházení jevům jako je šikana v mateřské škole se jeví také zařazování prosociálních her a cvičení.

Svobodová (2010) tvrdí, že bývá velkým uměním změnit hru soutěživou na prosociální. Základem je schopnost empatie. Prosociálno staví na ochotě pomoci bez záruky odměn. Opírá se o chování prospěšné pro druhé i mě. Soustavným působením můžeme docílit ovlivnění prosociální citlivosti dětí.

Dle Matějčka (2005) se vlastnosti, které nazýváme prosociálními, vytvářejí právě v tomto, tedy předškolním věku. Uveďme příklady: vzájemná souhra a kooperace mezi dětmi. Dále u nich pozorujeme výrazy soucitu, či soustrasti. Jedinci se dovedou společně bavit, zabaví se spolu. Zpravidla dochází k vzniku prvních přátelství a podobně. Dále podotýká, že každé z dětí, které neumí správně navazovat spojení s ostatními dětmi, je oproti nim ve značné nevýhodě.

Právě určitá odchylka, nebo jiný důvod k vyloučení z kolektivu, může vést k tomu, že na sebe dítě začne upozorňovat jinou cestou a tou může být právě nežádoucí chování vůči spolužákům.

2 DÍTĚ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Předškolní období. Taktéž nazýváno laicky jako období takzvaného „druhého dětství“. My, ať v roli vychovatelů či rodičů, bychom měli mít stále na paměti, že všechny z dětí se vyvíjejí alespoň trochu odlišně/rozdílně. Každé jedno z nich je jedinečný, nezaměnitelný originál. A pojmy „normalita“ a „průměr“ bychom tedy měli chápat s jistou rezervou.

2.1 Charakteristika dítěte předškolního věku

Matějček (2005) nás upozorňuje, abychom si dávali velký pozor na individuální různosti u dětí. Zmiňuje „ideální normu“, která ovšem není ukazatelem toho, že by dítě muselo nutně zaostávat a nemohlo snad nastoupit do předškolního vzdělávání. Odlišnosti ve vývoji v tomto věku jsou skutečně velké a každému z dětí jde lépe něco jiného. Uklidňuje rodiče, že se situace časem urovná. A pokud není v některé ze složek vývoje opoždění výraznější, paní učitelka ve školce se s tímto jistě vyrovná a s dítětem bude efektivně pracovat.

Nejprve je třeba si toto období správně definovat. Obdobím předškolního věku dítěte rozumíme jeho věk od tří do šesti, případně sedmi let života. Častěji však vídáme vymezení od tří do šesti roků věku. I zde se názory odborníků dosti liší. Laicky bývá označováno časem „rozkvětu a her“. Je obdobím zahrnujícím velmi razantní a širokou škálu změn ve všech oblastech vývoje dítěte (přes psychickou, fyzickou, sociální až k duševní). Pro tuto část dětského vývoje je totiž charakteristické intenzivní a neustálé smyslové a citové vnímání. Výstižně popisují Lisá a Kňourková (1986, s. 174) toto období v knize Vývoj dítěte a jeho úskalí. „Období předškolní je nejpozoruhodnější etapou vývoje lidského jedince, spojuje vše, co bylo u dítěte vrozeno, s tím, co se výchovou a učením stane zlatým mostem k budoucí dospělé osobnosti. Je to doba, na kterou si již v dospělosti vzpomínáme, ke které se vracíme, která zanechává v naší paměti již mnohé stopy.“

Základní, obecnou charakteristikou předškolního věku je dle Matějčka (2005) celkové vyspívání jedince ve všech oblastech vývoje. Dítě vyzrává jak po tělesné stránce,

motorické, intelektové, tak po emocionální a společenské. Dítě si již podle svého vlastního zájmu umí samo opatřit různé podněty a bývá často velmi aktivní.

Vývojová psychologie tento věk, jakožto celek, pojímá za období od čtyř do šesti let. Vyvrací také mylnou, zažitou představu, že jde o jakési přechodné období. Na základě nových poznatků tomu tak není. Tato fáze se považuje za velkou vývojovou éru, která je zcela autonomní, separovaná a významově je srovnávána až s pozdějším úsekem, takzvaným středním školním věkem. Matějček (2005) taktéž připomíná, že je již odborníky doložen fakt, kdy je údajně období předškolní mnohem méně spojeno se školou, jak se dříve lidé domnívali. Naopak zde nacházíme mnohem více propojení s pozdějším životem.

U dětí předškolního věku si již všímáme si nápadných pohlavních rozdílů. I samy děti je postupně registrují. V jejich obličejích také začínají vystupovat dominantní charakteristické rys zděděné po rodičích, předcích (Lisá & Kňourková, 1986).

Dítě je v tomto období velice vnímavé, lehko si osvojí zvyky prostředí, ve kterém roste – ať hygienické, sociální, či pracovní. To bývá důvod schopnosti zachytit jakoukoli vývojovou odchylku. Ty bývají ovlivněny výchovou, zanedbáváním, psychickým strádáním, problémy v rodině, psychickým, fyzickým či sexuálním zneužíváním, tvrdí Matějček (2005).

Langmeier a Krejčířová (2006) označují rodinu za nejzásadnější prostředí v tomto věku. Stále je to právě tato skupina, která má na starosti, mimo jiné, i prvotní zespolečenštění své ratolesti.

Dítě se v tomto věku, dle Matějčka (2005), učí mimo jiné i akceptovat určité požadavky od společnosti, do které se narodilo. Těmito nároky jsou v naší společnosti například užívání nástrojů jako jsou příbory, tužka a papír. K tomu, aby se později mohlo dítě učit takzvanému triviu – tj. čtení, psaní, počítání, je zapotřebí, aby byl významně postoupen i vývoj zrakového a sluchového vnímání.

Říčan (2014) o předškolákovi píše, že již dovede velmi hbitě měnit jeho společenské role. Střídá roli žáka v mateřské škole, roli dcery/syna svých rodičů, ale i úlohu kamaráda ve vztahu k ostatním dětem. To pokračuje i do pozdějšího života. V každé z rolí se jedinec

jinak chová, přemýšlí a odlišně situace prožívá. Později se předškolní dítě učí i roli protivníka.

Koťátková (2014) o dítěti ve věku pět až šest let píše, že už získává samo v sobě určitou stabilitu. Při identifikaci jevů už u něj pozorujeme jistou rozumovost a v jeho činech značnou iniciativu, kdy má tendence stále něco zkoušet. To vše pro nás může být důkazem, že jeho vývoj probíhá naprosto v pořádku.

Co se týče předškolního vzdělávání, podotýká Svobodová (2010), že samotná edukace dítěte předškolního věku ale nespočívá pouze v činnosti řízené. Nýbrž ve všech aktivitách, které se v zařízení mateřské školy odehrávají. Zmiňuje taktéž důležitost volné hry. Dle Langmeiera a Krejčířové (2006) se u dítěte předškolního věku ve hře významně pokročí. Z předchozí souběžné hry, kdy si děti třeba jen podávají hračky, usmívají se na sebe a podobně, dozrají ke hře společné neboli asociativní. Tento způsob hry převažuje. Děti si spolu již dovedou hrát, vytvářejí spolu projekty. Poté nastupují hry kooperativní. Spolutvůrci hry mají rozdělené role, každý z nich se nějakým způsobem účastní společné činnosti, děti spolu úzce spolupracují. Zároveň však nemusí vždy vývoj hry záviset pouze na věkové kategorii dítěte, nýbrž je i záležitostí mnoha jiných okolností.

Vágnerová (2012) uvádí, že ukončení fáze předškolního období není dáno pouze věkem fyzickým, ale především zde hraje roli společenská, tedy sociální vyzrálost dítka. Tudíž za ukončení éry předškoláka považuje přímo nástup do základní školy.

Děti již před samotným nástupem do školy dovedou popsat a formulovat své myšlenky. Někdy býváme až překvapeni, jak komplikované tyto myšlenkové pochody mohou být. Navzdory tomu, že samotná jejich výslovnost není zcela perfektní. K tomu dochází s prvními básničkami a písničkami, které se dítě naučí (Matějček, 2005).

Za jakousi nedokonalost v dětském uvažování pokládá Říčan (2014) zmíněný egocentrismus a též atribut magičnosti.

3 SOCIALIZACE DÍTĚTE

Člověk je tvor společenský. Bezprostředně po narození dítě vrůstá do určité skupiny. Tou první je rodina. Ucelený proces socializace probíhá celý život. Učení se určitým sociálním rolím, dovednostem tak, aby byl jedinec schopen přijmout pravidla společnosti, uplatnit se v ní a byl schopen se dále rozvíjet.

Koťátková (2014) datuje plné vnímání a zájem o širší rodinu hned k období po prvním roce dítěte. V této době se dítě taktéž pokouší s nimi navazovat kontakty, ať primitivní verbální či nonverbální.

„Důležitou součástí emocionálního vývoje je kromě vývoje sebepojetí a seberegulace i postupná socializace emočního prožívání, které je s věkem stále diferencovanější“ (Langmeier & Krejčířová, 2006, s. 96). Dle Koťátkové (2014) se v tomto období kladou základní kameny úmyslných, volných vlastností, které v dítěti podpoří rozvoj umů pro náležitou socializaci. Těmito zásadními dovednostmi jsou například naslouchat druhým dětem, dokázat si slovně obhájit svůj názor, přistupovat na kompromisy, odnést si další zkušenosti ze svých sukcesů i nezdarů.

Jedinec postupně dosahuje umu efektivnějšího řízení svého prožívání a zároveň již dovede tyto pocity lépe, srozumitelněji a mírněji formulovat. Ruku v ruce s těmito schopnostmi stupá i pochopení vlastních pocitů, citových vyjádření ostatních a také umění se vcítit do jejich prožívání (Langmeier & Krejčířová, 2006).

„V pátém a šestém roce je dítě otevřeno lidem – dospělým i vrstevníkům. Velmi věří svým rodičům, prožívá s nimi jistotu a bezpečí… Dokáže mít láskyplný vztah i k dalším lidem…, například k učitelce a vyhledává bližší kamarádské vztahy“, uvádí Koťátková (Koťátková, 2014, s. 54–55).

V souvislosti se socializací dítěte prezentují Langmeier a Krejčířová (2006, s. 93) trojici pohledů tohoto procesu. „1. Vývoj sociální reaktivity, tj. vývoj bohatě diferencovaných emočních vztahů k lidem v bližším i vzdálenějším sociálním okolí.“ Dalším z aspektů socializace je vývoj společenských kontrol a hodnotových orientací – kdy si dítě časem utvoří určité vlastní normy. Tato pravidla se odráží od těch, které k dítěti přicházejí od dospělých. Rodiče, vychovatelé, dospělí jsou pro dítě vzory. Neustále vznášejí různé

požadavky, rozkazy a na základě těchto je dítě přejímá a zároveň přijímá a zvnitřňuje si je. A právě tato společenská pravidla určují meze a do jisté míry mohou usměrňovat projevování jedince k druhým.

Matějček (2005) uvádí jako charakteristický znak předškolního věku dítěte první společenskou emancipaci daného jedince. Tu časově řadí na počátek tohoto období. Na jeho konci se nachází druhý, mimo jiné i právě sociálně významný krok, a to nástup dítěte do základní školy. V tomto věku se dítě učí přijmout a plnit požadavky formální edukace, která jej bude provázet další několik let jeho života.

V socializaci dítěte hraje nepochybně velmi významnou roli nástup dítěte do mateřské školy. Koťátková (2014) píše o dítěti, přicházejícím do mateřské školy, setkávajícím se se širokou paletou změn v různorodých oblastech. Dítě je přirozeným stimulem okolí motivováno ke snaze o porozumění. Současně se pokouší objevit způsoby zkonkretizování svého vlastního názoru tak, aby bylo samo pochopeno. Tato cesta aktivizuje dětské myšlení, a zároveň dítěti právě prostřednictvím řeči klestí cestu do širších skupin adolescentů a jeho současníků. Prostřednictvím Kerna (2012) se dozvídáme, že nástup dítěte do mateřské školy, v případě odpovídající vyzrálosti jedince, má jeho vstup do zařízení zpravidla pozitivní vliv na jeho chování. Zároveň, taktéž v závislosti na jedincově zralosti dítěti vstup do mateřské školy dokáže zvýšit sebejistotu.

Koťátková (2014) v souvislosti s nástupem dítěte do mateřské školy apeluje na přístup rodičů k jeho individuálním zvláštnostem. Uvádí i jakési doporučující desatero, které by mělo předejít tomu, aby vstup do mateřské školy byl pro dítě traumatickým zážitkem v souvislosti se všemi změnami, které ho budou hned v úvodu provázet.

Svobodová (2010) spatřuje v souvislosti se socializací předškolního dítěte velký význam volné hry. Dítě při ní naváže spojení s dalšími dětmi. Kooperují, navzájem se učí, předávají si zkušenosti, zvykají si na sebe, komunikují spolu, dělají kompromisy a samy si určují normy, podle kterých spolu pracují.

3.1 Dítě a kolektiv mateřské školy

Budova mateřské školy se rázem stává pro dítě místem setkávání s vrstevníky, kde s nimi začíná postupně navazovat kontakty. Vztahy mezi takto malými dětmi mají rozličnou trvalost, však pro socializaci dítěte je velmi důležité, že k tomuto spojování vůbec dochází. V tomto kontextu nezáleží tolik na kvantitě, či intenzitě daného vztahu mezi jedinci. Některé z dětí navazují vztahy obtížněji než jiné, ale zpravidla si každé z dětí alespoň jednoho kamaráda ve školce oblíbí.

V mateřské škole má dítě zcela jinou pozici než doposud. V rodině mělo privilegia i povinnosti, ale v mateřské škole je již žákem. To pro něj, mimo jiné, znamená i přijetí podřízené role, a to vůči autoritě učitelky. Současně jsou děti podřízeny i ostatnímu personálu mateřské školy. Ač se to na první pohled nemusí zdát pravděpodobné, i kuchařky a uklízečky hrají v životě malého dítěte, při jeho pobytu v zařízení, významnou roli. V tomto období dítě může navštěvovat zájmové kroužky apod., kde je pro ně nastavena taktéž zcela jiná skupinová hierarchie. Kern (2012) píše o velkých změnách, které dítě, nastupující do mateřské školy čekají. A ne pouze dítě, ale i jeho vychovatele. K dítěti na delší časové úseky dne přistupují jiní pečovatelé, než ti dosud známí a blízcí. Současně dítě vstřebává i jiný, cizí prostor a zvyká si, že jeho potřeby se budou pravděpodobně nyní lišit. Uvažuje tak v závislosti na tom, že v mateřské škole je velký počet jiných, cizích dětí, mezi které se musí rozprostřít učitelčina pozornost.

Třetím aspektem socializace dle Langmeiera a Krejčířové (2006), souvisejícím i právě se vstupem dítěte mezi skupinu dalších osob v mateřské škole, je ovládnutí, osvojení svých sociálních rolí. To pro dítě znamená jakési přisvojení si takového schématu chování, které je ve většinové společnosti akceptováno. A také je očekáváno s ohledem na věk dítěte, jeho pohlaví, sociální post a podobně.

Koťátková (2014) uvádí, že dítě se v rámci her snaží objevit společnou řeč s ostatními dětmi. Snaží se o souhru s nimi. Dítě tohoto věku touží po navázaní spojení, po kontaktu. Tyto nově vzniklé vztahy mají pro jedince velkou důležitost a on je velmi silně prožívá. Jistě vše v závislosti na povahových, temperamentových vlastnostech dítěte a jeho predispozicím. Přirozená hravost a zvídavost může tedy dítěti významně usnadnit cestu do kolektivu ostatních dětí. Díky nástupu do mateřské školy dítě objevuje i roli, kterou

zaujímá vzhledem k paní učitelce, svým vrstevníkům a rovněž ostatním pracovníkům zařízení. Učí se novým pravidlům, zvyklostem a nastává mu zcela jiný režim než doposud. Velké sortě dětí může způsobovat toto zvykání si na mnoho nového značné potíže. Dětem se zpravidla uleví, pokud smí být jeho doba pobytu v zařízení pohyblivá, případně pokud je v začátcích adaptace možnost přítomnosti pečovatelů, rodiče. Současně se nabízí forma jakési psychologické pomoci, která je rovněž hojně využívána (děti si s sebou do mateřské školy nosí různé talismany, oblíbené hračky, polštáře, plyšové medvědy apod.) (Kern, 2012).

Pobyt dítěte v mateřské škole je pro ně velkou příležitostí. A to zejména v oblasti zrání dětských mezilidských vztahů. Koťátková (2014) současně považuje právě zahájení vzniku kvalitních vztahů mezi dětmi za jednu z primárních met předškolního vzdělávání.

V souvislosti s tématem šikany připomíná Kolář (2011), že i duševně nevyspělý pedagog může, byť i nevědomě, napomáhat vzniku šikany. Pokud v jeho třídě neumí vytvořit dobré klima, nebuduje s dětmi emocionální cítění, vzájemné chápání a empatii. Tito učitelé nevidí, nebo nechtějí vidět mezi dětmi utrpení, nepřipouští si jej. Nedovedou brát skupinu dětí jako celek, který se neustále mění a každé z dětí vše prožívá odlišně. Těmto pedagogům také chybí jakási citlivost vůči zraňování slabších a podobně. Toto chování, přehlížení podobných jevů považuje Kolář za nebezpečné. A to proto, že dříve či později se jistojistě projeví a bude dělat starosti jak dětem, rodičům, tak i samotnému pedagogovi.

Koťátková (2014) vidí důležitost učitelky v mateřské škole zejména jako průvodce řečí. Učitelka by tedy měla být, a zpravidla i bývá, výborným mluvním vzorem. Což shledává Koťátková vrcholně důležitým právě v tomto období, kdy se dítěti jazyk a řeč intenzivně rozvíjejí.

„Při společném soužití a hře zde přirozeně funguje přítomnost učitelky ne kvůli jejímu řízení, ale pro vytvoření bezpečného klimatu pro všechny děti, pro pomoc, ale i povzbuzení a ocenění při řešení vzniklých nedorozumění. To vše buduje u dětí kromě sociálních zkušeností ještě odpovědnost za vlastní chování.“ (Koťátková, 2014, s. 56).

3.2 Kolektiv předškolních dětí

Říčan (2014) uvádí, že pozice dítěte v konkrétním kolektivu, je postupem času proměňována stejně jako jeho společenské postavení v jeho životě.

Koťátková (2014) v knize „Dítě a mateřská škola“ vyzdvihuje zejména úvodní dny, potažmo týdny v mateřské škole. Ty znamenají pro dítě čas naplněný novými zážitky a také pozvolné, systematické poznávání skupiny vrstevníků, která bude pravidelně součástí všedního dne dítěte. Zde upozorňuje Svobodová (2010) na výsostně důležitou úlohu observačního učení. To zprostředkovává dítěti spoluprožití všech situací s ostatními vrstevníky a dítě tak nabývá nových, zejména společenských zkušeností.

V tomto věku také děti nejlépe dovedou akceptovat veškeré odlišnosti druhých dětí. To Matějček (2005) považuje za výhodu, pokud jsme v situaci, kdy máme dítě vývojově opožděné, či se výrazněji odlišuje v chování nebo fyzickým vzezřením. Říčan (2014) zdůrazňuje významnou roli, kterou hrají v předškolním věku fyzické odlišnosti jednotlivých dětí. Uvádí například, že u dítěte tělesně vyspělejšího (vyššího, silnějšího) existuje větší pravděpodobnost jeho úspěchu v kolektivu – zastává lepší posty, do kterých se dostává o poznání snadněji. Dokonce bývají tyto děti mnohdy vůdci skupiny. Naopak děti, které se vyvíjejí pomaleji, jsou bojácné a oproti ostatním hůře navazují kontakty, to mívají v dětském kolektivu těžší.

Zde se u dětí již projeví jakási forma soutěživosti, a to však až tehdy, kdy dozrají k tomu, že dovedou odvrátit zrak samy od sebe. Poté dítě mezi sebou ostatní porovnává, chce se jim vyrovnat, vzbudit jejich zájem, srovnává se s nimi. Tehdy děti začínají soupeřit, trumfují se a překonávají. Zpravidla k tomuto dochází kolem pátého roku (Koťátková, 2014).

Matějček (2005) uvádí, že u předškolního dítěte nalézáme typickou zálibu v pohádkách a příbězích. Při hře dětí často pozorujeme a slýcháme neuvěřitelné nápady, výplody dětské představivosti. Jedinec by se ve skupině ostatních dětí měl cítit příjemně. Pokud tomu tak není, měli bychom zpozornět.

Koťátková (2014) podotýká, že pokud dítě ve školce nemá alespoň jednoho vrstevníka, se kterým by si mohlo hrát, uzavírá se do sebe, je lítostivé a také si méně hraje. Důvodem je fakt, že pro pětileté dítě je již výsostně důležité mít spoluhráče. Kamarád pro hraní

nabývá nyní na větší důležitosti než jakákoli z hraček. Pokud chceme znát nejvyšší potrestání pro dítě, jsou jimi právě věty, kdy mu ostatní členové skupiny sdělí, že si s nimi nechtějí hrát.

PRAKTICKÁ ČÁST

4 METODIKA VÝZKUMU

4.1 Cíl smíšeného výzkumu

Společným cílem smíšeného výzkumu, sestávajícího se z dotazníkového šetření v kombinaci s rozhovory bylo odkrýt, jaké zkušenosti mají pedagogové v mateřských školách s problematikou projevů šikanování. Současně bylo zjišťováno, jak konkrétně se učitelé a učitelky v mateřských školách s těmito projevy mezi dětmi vypořádávají a jakou pozornost sami pedagogové věnují prevenci tohoto jevu.

4.2 Výzkumné otázky

Výzkumnými otázkami pro kvantitativní a kvalitativní výzkum byly následující:

Jak jsou učitelé mateřských škol informováni o šikaně v mateřské škole?

Jaké mají učitelé mateřských škol zkušenosti s projevy šikany v mateřské škole?

Jak pracují pedagogové mateřských škol s kolektivem předškolních dětí, aby zabránili projevům šikany?

Jak řeší učitelé mateřských škol situace, kdy mají podezření na projevy šikany?

4.3 Metody výzkumného šetření

Vzhledem k povaze otázek byl zvolen smíšený výzkum – kvalitativní a kvantitativní Pro realizaci výzkumného šetření bylo v tomto případě využito výzkumných metod dotazníku a rozhovoru.

Dotazník byl tvořen v programu Google dotazníku. Tyto byly veřejně přístupné po dobu pěti dní a šířeny mezi pedagogy mateřských škol. Respondentům bylo kladeno čtrnáct otázek zjišťujících jejich názory a zkušenosti stran projevů šikany v chování mezi dětmi v mateřské škole. Některé z otázek byly otevřené, dvě z nich měly charakter nepovinných. Při získání 144 dotazníkových odpovědí od dotazovaných byl sběr ukončen.

Druhé části výzkumného šetření, tedy rozhovoru, se účastnily výhradně učitelky mateřských škol. Vzhledem k současné pandemické situaci se většina rozhovorů konala distanční formou, prostřednictvím online platforem Microsoft Teams a Facebook Messenger. U dvou učitelek se podařilo uskutečnit osobní interview, které bylo nahráno na záznamník. Obě tato setkání proběhla za dodržení bezpečnostních hygienických opatření.

4.4 Výzkumný soubor

Výzkumný soubor kvantitativního výzkumu je tvořen 144 respondenty.

Převážnou část vzorku zaujímají ženy, ty představují 142 dotázaných, tedy 98,6 %. Méně než dvě procenta dotazovaných (1,4 %) reprezentuje mužská část populace, tedy dva muži.

Většina z dotazovaných se pohybuje ve věkové kategorii od osmnácti do pětadvaceti let (36,1 %). Další významnou věkovou oblast zaujímají respondenti nad čtyřicet šest let, a to 23,6 %. Ve věkové kategorii 26–35 let se nachází 22,2 % z dotazovaných. A 18,1 % z respondentů uvedlo svůj věk mezi 36 až pětačtyřiceti lety.

Co se týče nejvyššího dosaženého vzdělání respondentů, 78 z nich (tedy 54,2 %) dosáhlo v současné době středoškolského vzdělání. 54 dotazovaných vystudovalo vysokou školu (37,5 %). A třetí skupinou jsou respondenti, jejichž vzdělávání dosahuje titulu z vyšších odborných škol. Poslední a nejmenší skupina zastupuje 8,3 %, tedy 12 dotazovaných.

Kvalitativního výzkumného šetření se účastnilo osm učitelek z různých mateřských škol z několika koutů České republiky. Tázané jsou blíže charakterizovány v kapitole, týkající se přímo kvalitativního výzkumu.

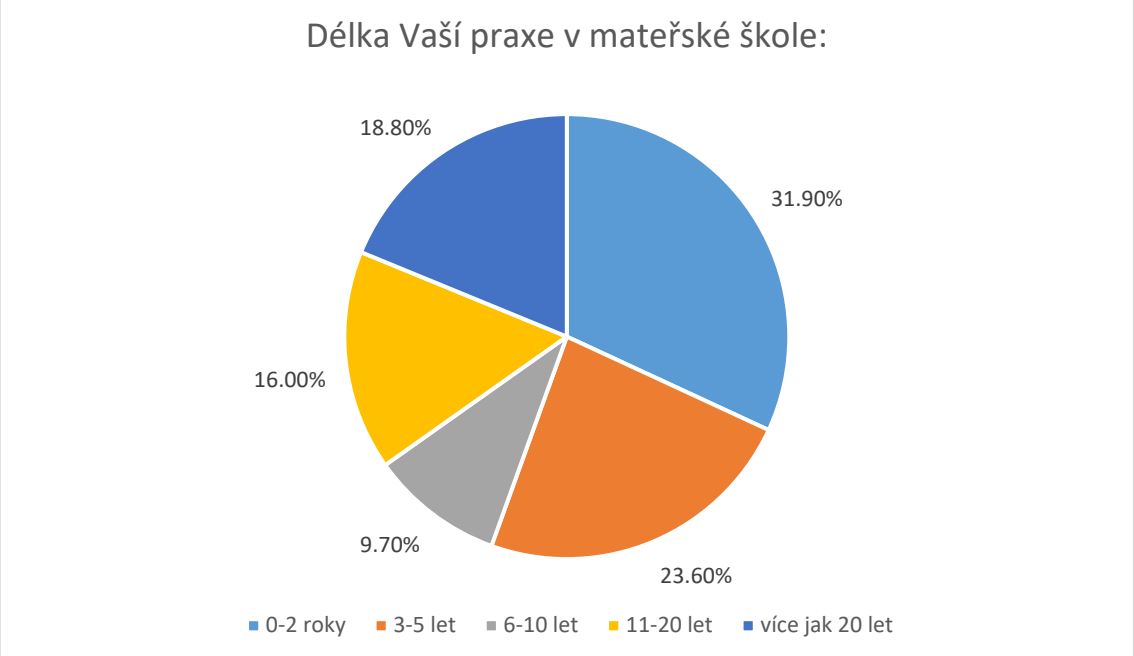
5 VÝSLEDKY KVANTITATIVNÍHO VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Pro inspiraci a detailnější porozumění zpracování kvantitativního výzkumného šetření bylo čerpáno z knihy Chrásky (2016) „Metody pedagogického výzkumu“.

5.1 Výsledky dotazníků

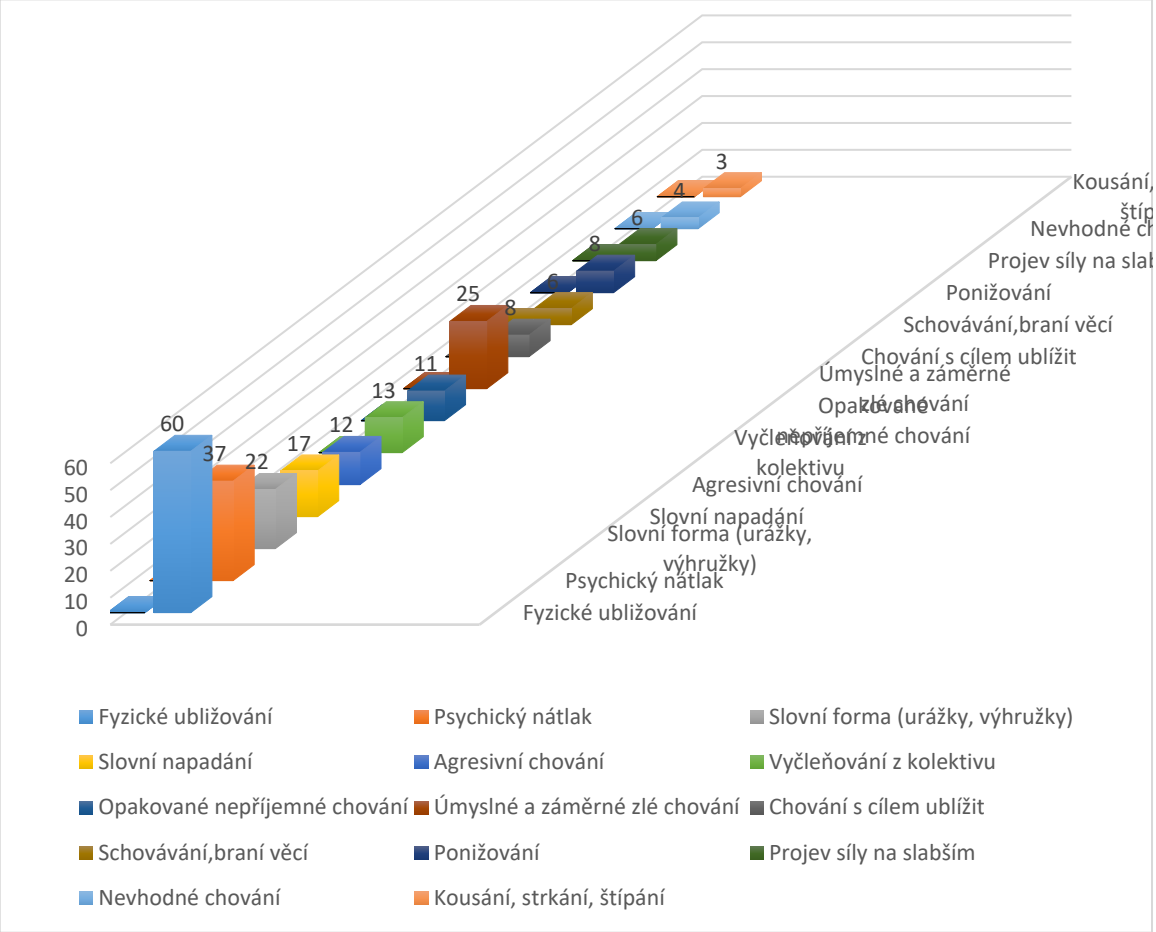
Tři grafy, týkající se pohlaví (Otázka č. 1 – povinná), věku respondentů (Otázka č. 2 – povinná) a jejich vzdělání (Otázka č. 3 – povinná) zde záměrně nejsou prezentovány. Jejich data jsou poměrně strohá a konkrétně popsaná výše. Následující graf se tedy vztahuje k povinné otázce číslo 4.

Otázka č. 4 – povinná ***obr. č 1 Délka praxe***



Otázka č.5 – povinná otázka – otevřená

5) Jak byste Vy sami definovali projevy šikany? ***obr. č. 2 Definice***



Otázka č. 6 – povinná ***obr. č. 3 Projevy A/N***

5.1.1 Shrnutí předchozích grafů

První uvedený graf, vážící se ke čtvrté povinné otázce, se týká délky praxe v mateřské škole respondentů. Největší část zaujímají dotazovaní s praxí do dvou let, kterých bylo 31,9 %. Druhou skupinou, čítající 23,6 % byli pedagogové s praxí od tří do pěti let. Početnou skupinu, 18,8 %, tvoří respondenti s praxí delší než dvacet let. O dvě procenta menší počet, tedy 16 % respondentů, se zařadilo do skupiny délky praxe od jedenácti do dvaceti let. Poslední, nejmenší skupinou jsou pedagogové s praxí od šesti do deseti let.

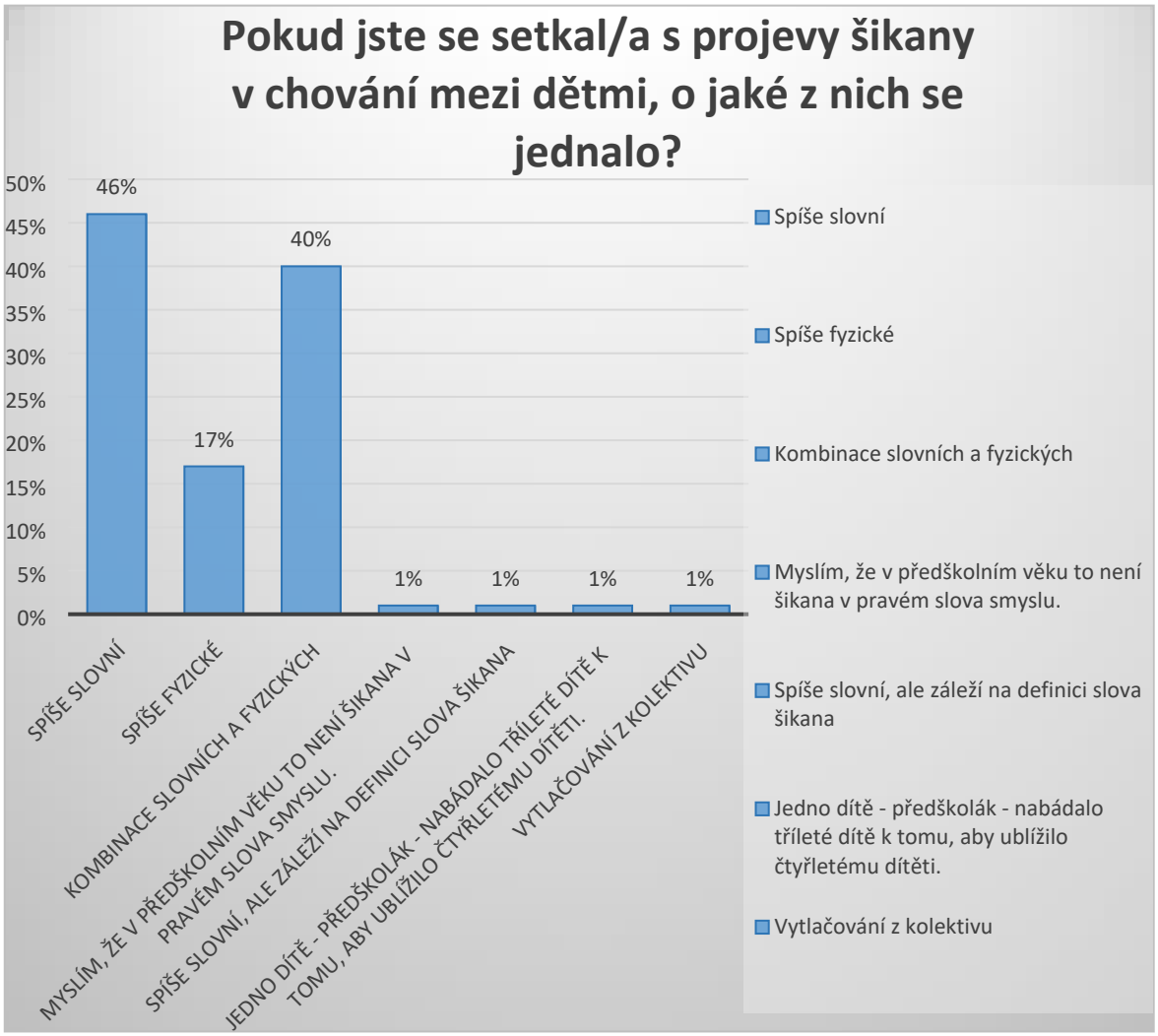
Pátá povinná otázka zjišťovala, jak by sami pedagogové projevy šikany popsali. Valná většina z nich vymezuje šikanu jako *fyzické, či psychické ubližování*, případně kombinaci této dvojice. Celkem dvacet pět osob upozorňuje na úmyslnost a záměrnost chování při projevech šikany. Dohromady 22 z respondentů zařadilo do své definice i slovní výhružky, posměšky, nadávky. Častým popisem bylo taktéž slovní napadání, takto uvedlo svůj názor 17 dotazovaných. Dvanáct respondentů užilo při vysvětlování slov agrese, případně agresivní chování. Třináct pedagogů uvedlo mezi projevy šikany vyčleňování, vyřazování z kolektivu dětí. Jedenáct z respondentů zdůrazňuje ve své definici i důležitost opakování. Osm dotazovaných ve své definici uvedlo, že se jedná o chování s cílem ublížit druhému. Stejný počet pedagogů uvedl do popisu slova jako urážky, ponižování. Šest respondentů zahrnuje do projevů šikany braní a schovávání hraček. Pro šest z dotazovaných je projevem šikany tendence ubližovat mladšímu a slabšímu jedinci. Čtyři ze 144 respondentů popsali projevy šikany jako nevhodné chování. V řádech jednotek se vyskytovaly odpovědi jako: štípání, kousání a strkání.

Graf, spojený s šestou povinnou otázkou, jednoznačně dokazuje, že nadpoloviční většina dotazovaných se s projevy šikany při své praxi setkala. Na otázku, zda se pedagogové během svého působení v mateřské škole s projevy šikany setkali, odpovědělo kladně 63,90 % respondentů.

Otázka č.7 – nepovinná – možnost zvolit více odpovědí

7) Pokud jste se setkal/a s projevy šikany v chování mezi dětmi, o jaké z nich se jednalo?

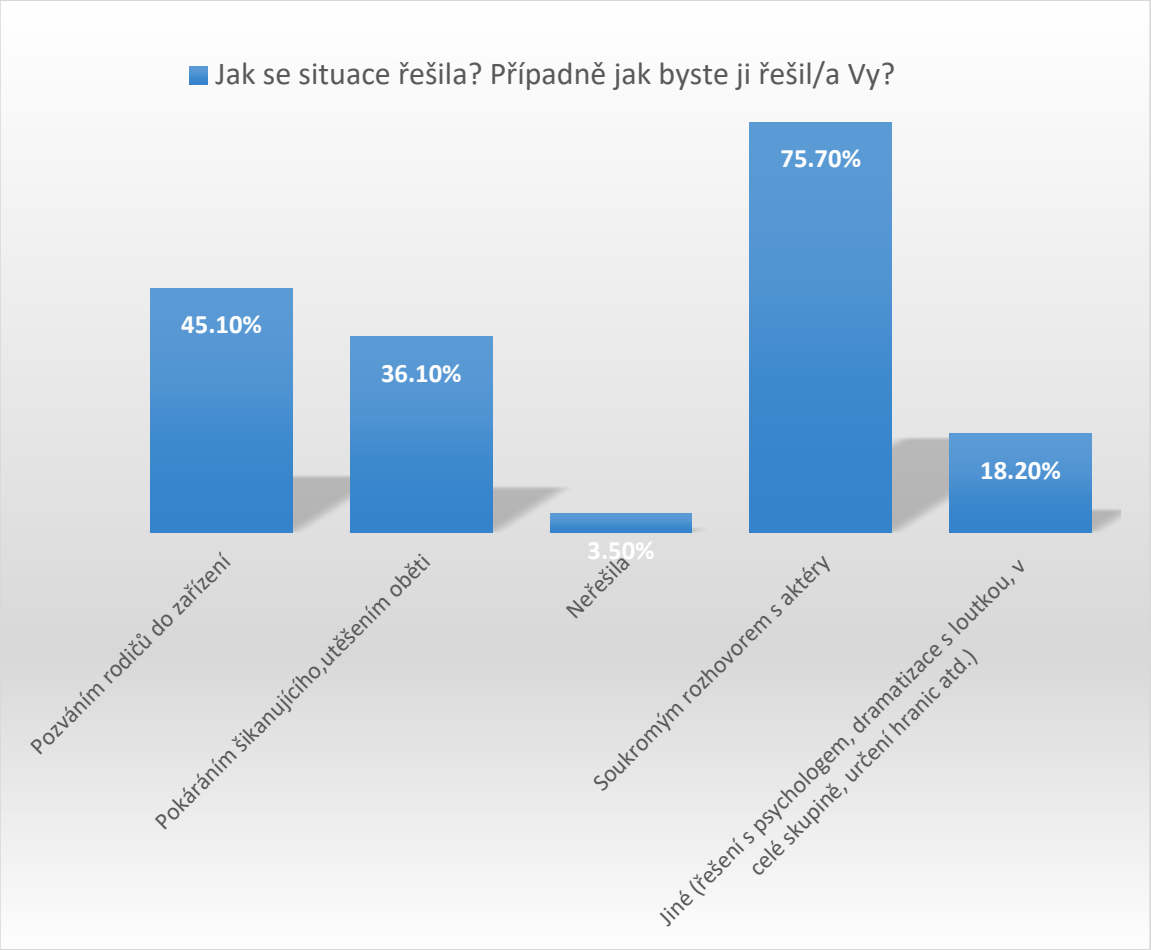
obr. č.4 Projevy



Otázka č. 8 – povinná – možnost zvolit více odpovědí

8) Jak se situace řešila? Případně jak byste ji řešil/a Vy?

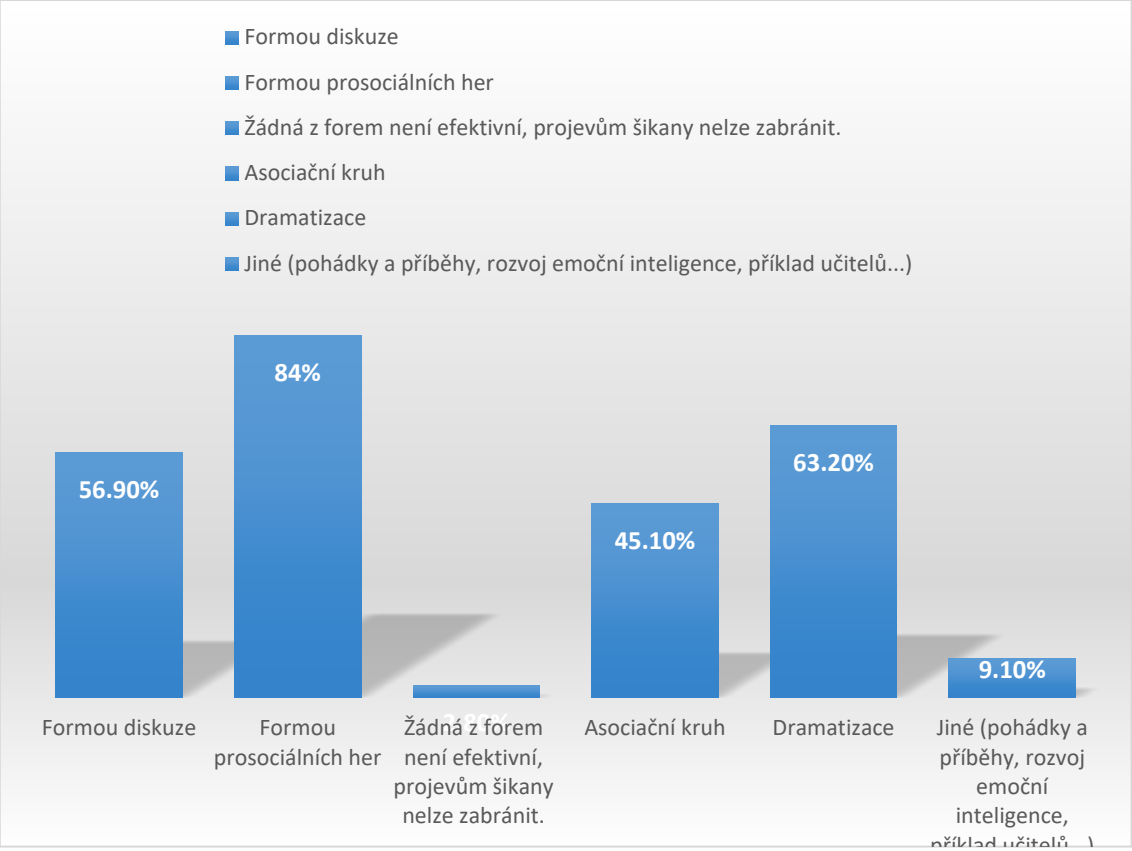
obr. č. 5 Řešení



Otázka č. 9 – povinná – možnost zvolit více odpovědí

9) Jaký způsob předcházení projevům šikany mezi dětmi je dle Vás nejefektivnější?

obr. č. 6 Efektivita



5.1.2 Shrnutí předchozích grafů

Sedmá otázka se táže respondentů na jejich zkušenosti s projevy šikany. Největší podíl respondentů (46 %) uvedl, že se setkal spíše se slovními projevy šikany. Sedmnáct procent respondentů má zkušenost spíše s projevy fyzickými. Čtyřicet procent dotazovaných uvádí, že se v praxi potkává s kombinací výše uvedených.

V osmé otázce byli respondenti dotazováni, jakým způsobem (by) řešili projevy šikany. Více než 75 % dotazovaných by si v soukromí promluvilo s aktéry projevů šikany. 45,1 % respondentů by do mateřské školy pozvalo rodiče dětí. Více než 36 % pedagogů uvedlo, že by pokáralo šikanujícího a snažilo se utěšit oběť. Zbylých 18,2 % z dotázaných by situaci řešilo ještě jinak (např.: v celé skupině, přímo s psychologem atd.). Nejmenší část

zaujímají tři a půl procenta výzkumného vzorku. Tito tázaní uvedli jako svou odpověď „Neřešila“.

Devátá otázka zjišťovala, který ze způsobů prevence projevů šikany v chování mezi dětmi považují pedagogové za nejefektivnější. 84 % dotazovaných zvolilo možnost efektivního způsobu prevence pomocí prosociálních her. Velký počet pedagogů také považuje za efektivní práci s dramatizací (63,2 %). Formu diskuze shledávají jako nejefektivnější respondenti se zastoupením 56,9 %. Asociační kruh jako efektivní způsob předcházení šikaně uvedlo 45,1 % dotazovaných. Jen malá část respondentů (2,8 %) uvedla, že žádná z forem není efektivní, jelikož projevům šikany nelze zabránit. V deváté otázce se v jednotkách vyskytovaly názory, kdy učitelky považovaly za efektivní prvek prevence práci s pravidly, vymezení hranic, tvorbu pozitivního klimatu. V možnosti: *Jiné* se objevilo také tvrzení, že na každého působí něco jiného, či forma prevence pomocí dramatizace se zvířátky. Jedna z odpovědí: „Nevím, na našeho aktéra nezabírá nic.“, uvedla respondentka.

Otázka č. 10 – povinná

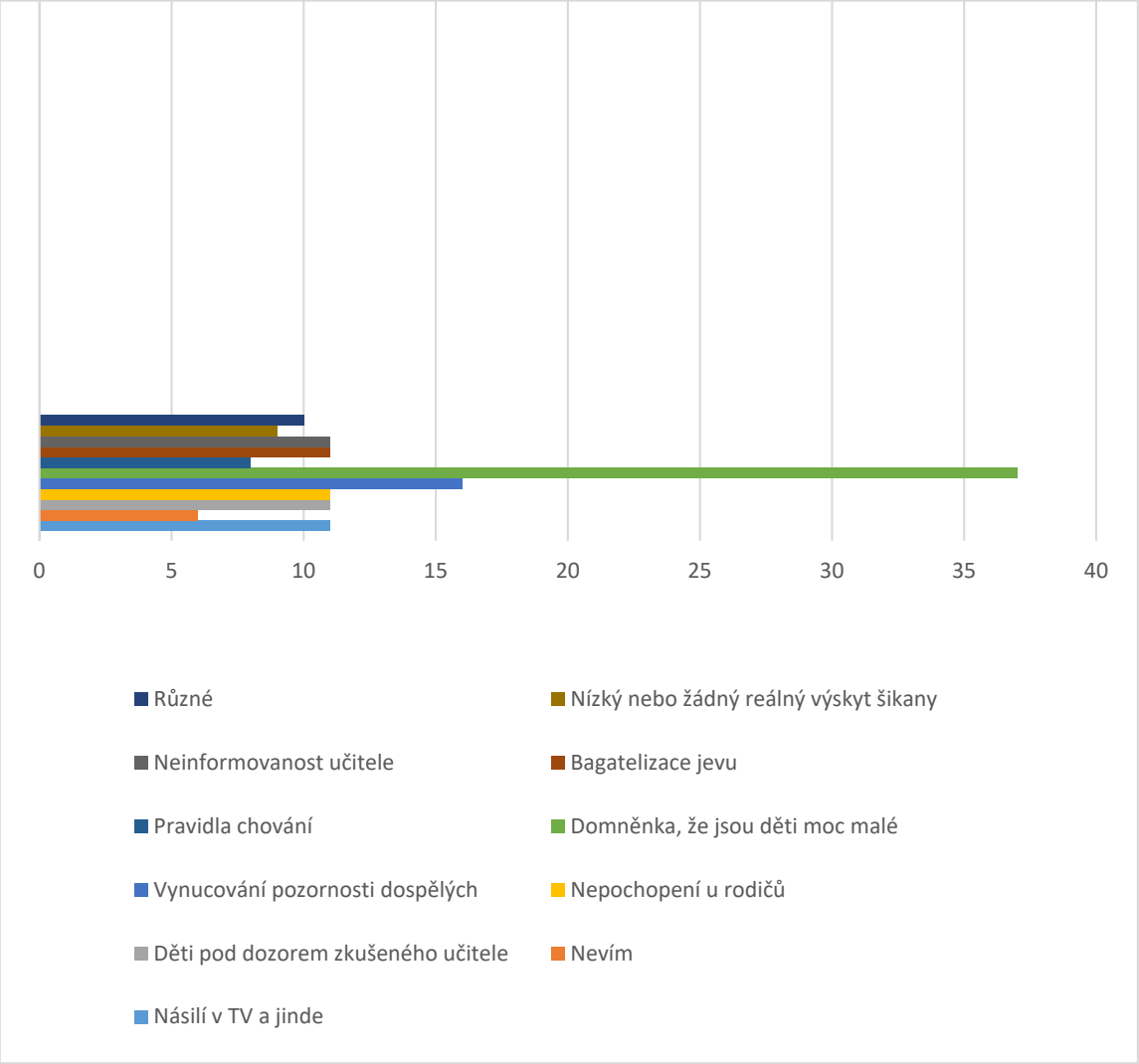
10) Jaká míra pozornosti je dle Vás věnována prevenci projevů šikany mezi dětmi předškolního věku v MŠ?

obr. č. 7 Pozornost

<u>Otázka č. 11 – povinná,</u> vážící se na předchozí otázku (č. 10: Jaká míra pozornosti je dle Vás věnována prevenci projevů šikany mezi dětmi předškolního věku v MŠ?)

11) Co je podle Vás příčinou výše uvedeného?

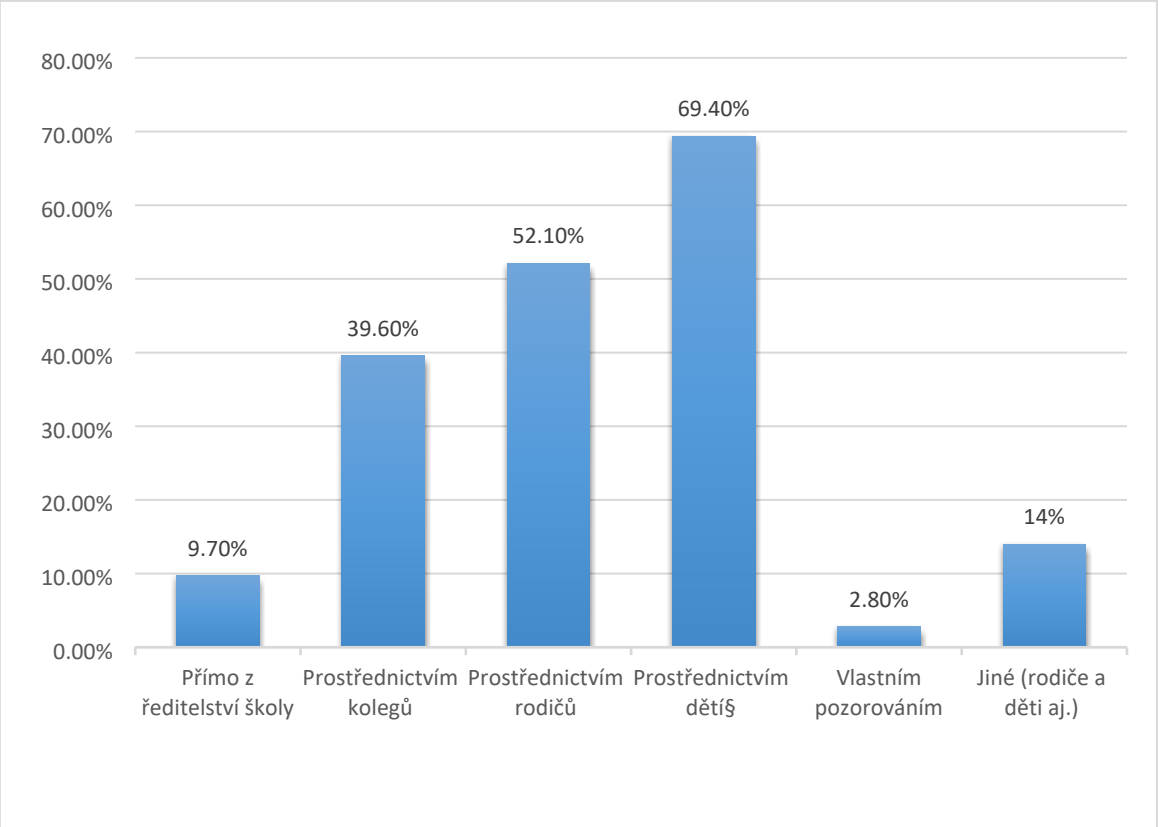
obr. č. 8 Příčina



Otázka č. 12 – povinná – možnost zvolit více odpovědí

12) Jakou formou se k Vám dostávají informace o nežádoucích jevech jako je například šikana mezi dětmi v mateřské škole?

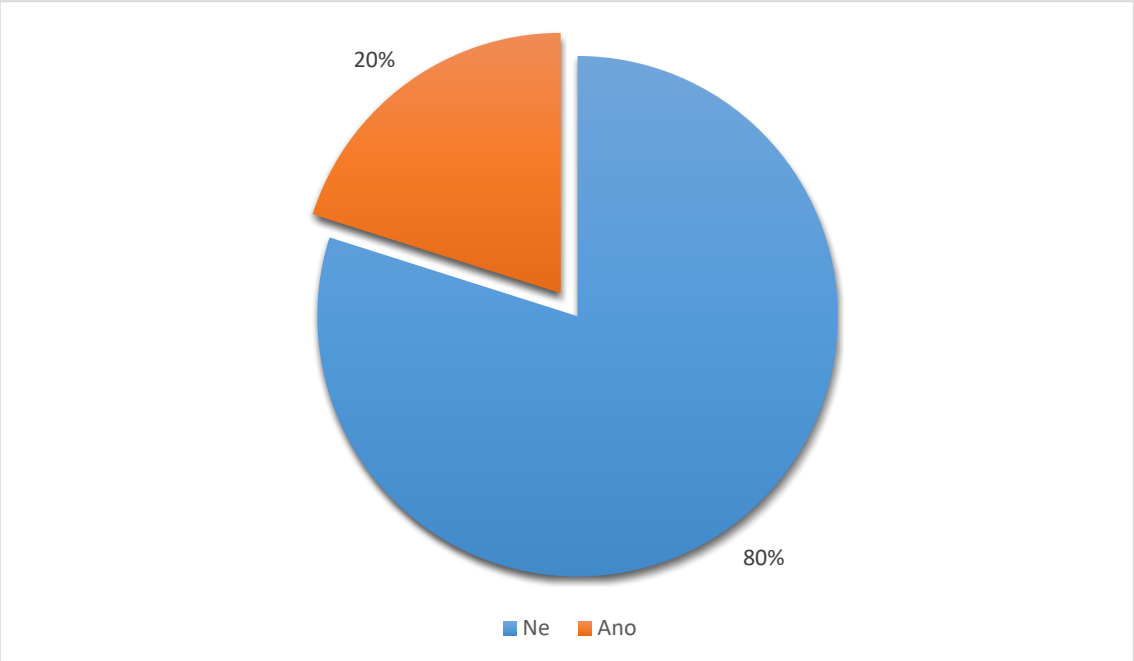
obr. č. 9 Forma



Otázka č. 13 – povinná

13) Měli jste možnost za dobu Vaší praxe absolvovat jakýkoliv vzdělávací, rozšiřující program, týkající se prevence projevů šikany v mateřské škole?

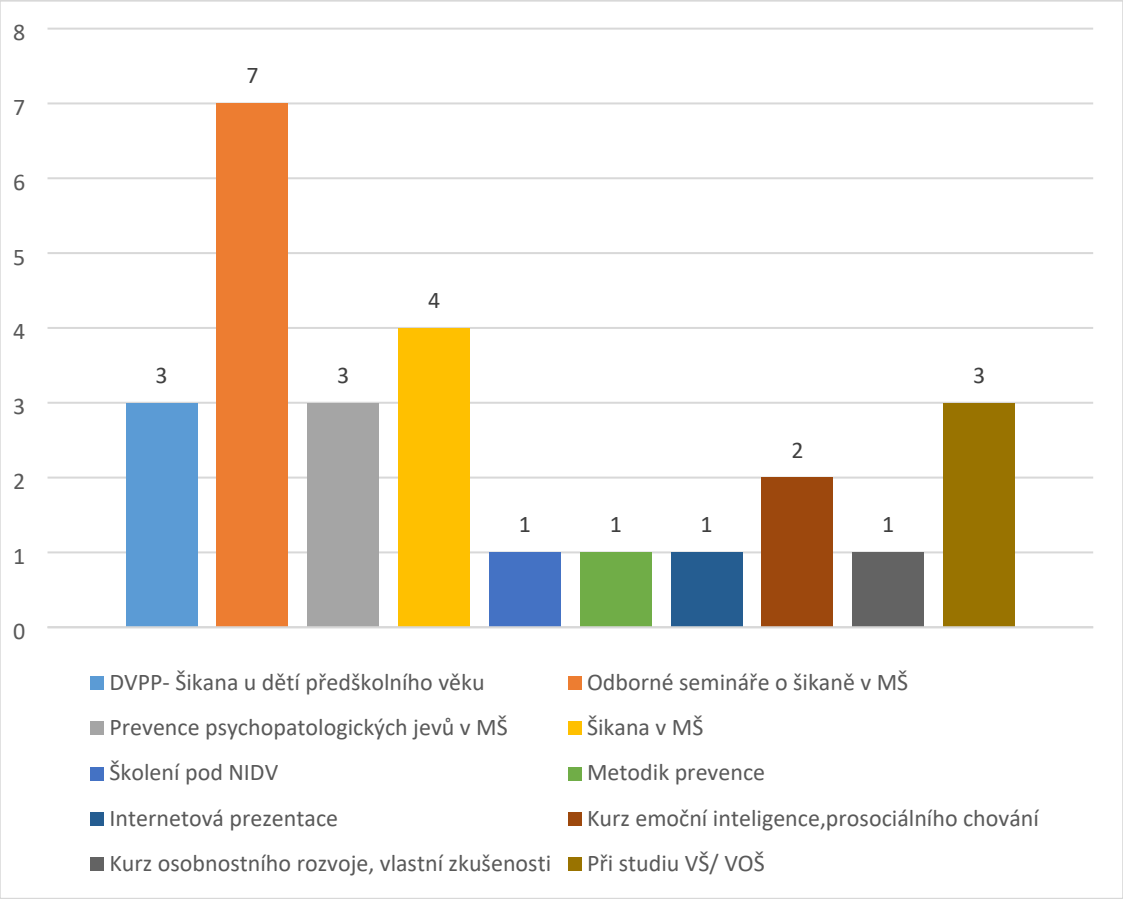
obr. č. 10 Program A/N



<u>Otázka č. 14 – nepovinná</u>, vážící se na předchozí otázku

14) Pokud jste výše odpověděl/a ANO, uveďte, prosím, o jaký druh vzdělávacího programu se jednalo.

obr. č. 11 Program



5.1.3 Shrnutí předchozích grafů

Desátá otázka se vztahuje k názoru respondentů na současnou míru věnované pozornosti tématu projevů šikany v chování mezi dětmi v mateřské škole. Dle 59,7 % dotazovaných je míra pozornosti malá. Téměř třicet procent respondentů se přiklání k tvrzení, že je přiměřená. Pouze 4,2 % respondentů je toho názoru, že soustředěnost na projevy šikany je velká. U některých z názorů v kategorii „Jiné“ se objevovala tvrzení, např., že pokud jde o prevenci agresivních projevů obecně, tomu je věnována pozornost maximální. Jedna z respondentek uvedla, že prevenci věnuje sama velkou pozornost, jelikož nemá ráda jakékoli náznaky. Další z odpovědí upozorňovala na důležitost osobnosti dané pedagožky/ pedagoga.

V jedenácté otázce se objevilo poměrně dost různících se odpovědí. Nejvíce respondentů se však shodlo na tom, že příčinou snížené pozornosti, věnované projevům šikany je domněnka, že takto malé děti nejsou něčeho takového vůbec schopny (37 respondentů). Jedenáct z nich přikládá váhu nepochopení ze strany rodičů. Další z častějších odpovědí se opíralo o podstatu výchovy dítěte v rodině. Výrazy jako „kult dítěte“, případně že je dítě v rodině Bohem. Dále se v jednotkách objevovaly názory, že jsou přeplněné třídy, v provozu je těžké šikanu vůbec zaregistrovat. Další z dotázaných uvedl jako příčinu neochotu řešit tyto problémy s rodiči a heslo "oni z toho vyrostou". Velmi ojediněle se objevily odpovědi jako množství papírování, opatrnost nebo zvýšený stres učitelek.

Zajímavou odpovědí od respondentky byla tato: „MŠ jsou v tomto na vedlejší koleji. Myslí si, že se to neděje a není potřeba to řešit a věnovat se tomu.“

Dvanáctá otázka zkoumá, jakou cestou se k pedagogům dostávají informace stran projevů šikany v jejich zařízení. Téměř deseti procentům dotazovaných se dostanou informace stran projevů šikany z ředitelství školy. Pro 39,6 % jsou zdrojem informací kolegové. Nadpoloviční většina (52,1 %) se o projevech šikany dozví od rodičů. Sto respondentů (více než 69 %) uvedlo, že se jim s projevy šikany svěří přímo děti. Několik respondentů se shodlo na zaznamenání projevů z vlastního pozorování. Jedna z respondentek uvedla, že se k ní žádné informace nedostávají.

Třináctá otázka byla povinná a uzavřená. Z jejích výsledků vyplývá, že téměř osmdesát procent dotazovaných (79,9 %) za svou praxi neabsolvovalo žádný rozšiřující kurz, program, zaměřený na prevenci projevů šikany. Více než dvacet procent respondentů (20,1 %) se nějakého rozšiřujícího kurzu (semináře, přednášky apod.) zúčastnilo.

Na čtrnáctou otázku odpovědělo celkem 27 respondentů uvedením konkrétních programů, které absolvovali. Tři z respondentů uvedli akreditované kurzy DVPP (Další vzdělávání pedagogický pracovníků). Několik respondentů uvedlo kurzy v rámci celoživotního vzdělávání (např.: Prevence patologických jevů). Několik dotazovaných uvedlo také různé typy seminářů. Seminář o rizikovém chování, Seminář V. Bendy na Pedf UK, seminář L. Pekařové, seminář M. Veselé (semináře se týkaly i šikany na ZŠ).

Dále respondenti uváděli kurzy a semináře zaměřené na prevenci psycho – patologických jevů v mateřských školách. Konkrétně Proxima sociale – prevence patologických jevů v MŠ, seminář Jak předcházet šikaně v MŠ, Vedení her a prevence šikany, Seminář o rizikovém chování.

Také se objevila odpověď respondentky, účastnice kurzu na Pedagogické fakultě Jihočeské Univerzity: „V rámci celoživotního vzdělávání jsem absolvovala kurz Emoční inteligence a prosociální chování, který pořádala Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity České Budějovice." Další zmínka o studiu na vysoké škole, padla v následující odpovědi: "Předmět Filozofie pro děti na Teologické fakultě Jihočeské univerzity České Budějovice, kde jsme se prevenci šikany hodně věnovali.“ Jedna z respondentek absolvovala školení pod bývalým Národním Institutem Dalšího Vzdělávání. Jednou byl v odpovědích uveden i „Metodik prevence“. Další z dotázaných odpověděla: „Studium VOŠ, obor Sociální pedagogika – sociální pedagog je mimo jiné i preventista a na to je studium zaměřené.“ Jedna z respondentek uvádí, že absolvovala seminář o šikaně, který se ale věnoval spíše základní škole.

Dále jedinci uváděli např.: internetové prezentace, nabízené vedením školy, či vlastní výběr kurzů v rámci osobnostního rozvoje a vlastní zkušenosti.

6 VÝSLEDKY KVALITATIVNÍHO VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Kvalitativního šetření, tedy rozhovoru, se účastnilo osm učitelek z mateřských škol – Lada, Markéta, Blanka, Hana, Tamara, Nela, Klaudie a Johana (jména změněna z důvodu zachování anonymity). Všechny účastnice byly vždy seznámeny s účely výzkumu a souhlasily s jeho nahráváním na záznamník.

Pro základní informace a doporučení ke kvalitativnímu výzkumu bylo čerpáno z knihy „Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách“ (Švaříček & Šeďová, 2007).

Krátké seznámení s účastnicemi rozhovoru:

Lada

Pracuje nyní již několik let jako ředitelka mateřské školy na okraji Prahy. Ladě je 49 let a učitelkou práci učitelky vykonává bez přestávky již od maturity. Svou školku popsala jako zařízení téměř vesnického typu s rodinnou atmosférou.

Markéta

Markétě je 48 let. Jako učitelka v mateřské škole působí deset let. Současně učí třídu mladších dětí v dvojtřídce mateřské školy. Škola sídlí v malém městysu na jihu Čech a je přidružena ke škole základní. Markéta má na třídě kolegyni a asistentku.

Johana

Johana je dnes 47letou učitelkou s dlouholetou praxí a pestrými zkušenostmi. Roky působila ve školce v malém městě. Nyní učí již více než tři léta ve školce ve větším městě, konkrétně v předškolním zařízením pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami.

Hana

Haně je 44 let. V mateřské škole učí osmým rokem. Její nynější stálé působiště sídlí v centru městyse. Učí ve stejném zařízení jako paní učitelka Markéta. Hana taktéž spolupracuje s asistentkou.

Tamara

Tamaře je 23 let a v současnosti učí druhým rokem ve státní mateřské škole. Čtyři roky studovala střední školu pedagogickou a poté pokračovala studiem oboru „Učitelství pro mateřské školy“ na vysoké škole.

Nela

Nele je 22 let. Absolvovala střední pedagogickou školu se zaměřením na „Předškolní a mimoškolní pedagogiku“. Poté učila dva roky v mateřské škole v centru většího města. V současnosti je na mateřské dovolené.

Klaudie

Klaudii je dvaadvacet let. Je absolventkou střední pedagogické školy. V mateřské škole působí třetím rokem. Dříve učila v mateřské škole v menším městě. Nyní je zaměstnána v mateřské škole v centru většího města na jihu Čech.

Blanka

Blance je 21 let. Bezprostředně po dokončení střední školy nastoupila do mateřské školy na malé vesnici. V současné době studuje dálkově vysokou školu v oboru pedagogiky a učí třídu předškolních dětí.

6.1 Výsledky rozhovorů

V dalších podkapitolách jsou postupně prezentovány tematické analýzy (Švaříček & Šeďová, 2007). K uvedeným tématům jsou předneseny odpovědi jednotlivých tázaných.

6.1.1 Definice projevů šikany dle dotazovaných pedagožek

Všechny dotázané paní učitelky se shodly v charakteristice projevů šikany na *fyzickém ubližování*. Také se často objevily termíny, zahrnující *slovní ubližování* (nadávky, posměšky, výhružky). Šest z osmi tázaných ve svém popisu zmínilo formu slovních projevů šikany.

Klaudie uvedla jako projev šikany kousání a štípání. Tamara uvádí, že toto chování je typické spíše pro mladší děti. *„U mladších dětí se dost objevuje třeba škrábání, kousání, tahání za vlasy no.“*

Lada považuje za počátky šikany záměrné oddělování od kolektivu. „*Ve školce je to takový druh šikany, spíš počátky šikany. Nedá se říct, že by to dělali přímo úmyslně, ale upřednostňují se.“* Hana taktéž uvedla vyčleňování z kolektivu jako projev šikany. Tento typ chování je specifický pro dívky. *„Takže ty holky začínají jakoby pletichařit, kdo kamarádí, kdo nekamarádí, pak je tam co maj na sobě holky, kdo s kým. Takže skupina holek bych řekla, že je horší než skupina kluků. Kluci si to líp vyříkaj, ale holky to maj spíš jakoby na tajňačku.“*

Johana uvádí: *„Může mezi to i patřit i soustavné a opakující se omezování – braní hraček, ničení výtvorů (ze stavebnice, kresby) či nezdravá soutěživost, kdy se objeví agresivní chování vůči dalším dětem.“* Markéta a Klaudie považují také braní, ničení a schovávání hraček jako projev šikany.

6.1.2 Postup řešení při výskytu projevů šikany v chování mezi dětmi

Johana popisuje značnou výhodu v menším počtu dětí v zařízení a větším počtu pedagogických pracovníků na třídě, což zabezpečuje lepší možnost podchytit počínající problém včas. *„Máme výhodu, že jsme předškolní zařízení pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami. Máme ve třídě 13 dětí na 3 pedagogické pracovníky. Často se stáváme tichými pozorovateli při hrách či dalších aktivitách dětí, přičemž dokážeme včas odhalit a tím efektivně vyřešit možné problémy.“* Dále Johana pokračuje a s jejím tvrzením, že do pozdějšího řešení se zapojují i *rodiče,* koresponduje názor Nely, která těsně před odchodem na mateřskou dovolenou řešila případ projevů šikany. *„Nastoupil mi klouček, bylo nám oznámeno, že doteď nebyl vůbec v kolektivu dětí. Tam jsme půl roku řešili agresivní chování, fyzické násilí. Klučík neuměl pořádně mluvit, takže jsme řešili jen to fyzično.“* Po sérii vysvětlování, úrazů, marné snaze komunikovat s rodiči, byl chlapec z mateřské školy vyloučen a přešel do speciální školy s diagnostikovanou poruchou. S ničím dalším se Nela nesetkala, byť tato zkušenost byla dostatečně intenzivní.

Hana podotýká, že se v praxi setkala s negativními slovními projevy vůči dítěti ze sociálně slabší rodiny. Situaci se pokoušela řešit pomocí diskuze s dětmi. *„Já myslím, že tady se potkáme. Třeba děti ze sociálně slabších rodin. Třeba když klouček není hezky oblečený a někdo mu říká: „Už smrdíš.“ Ale ono je to znát a nemůžeme těm dětem říct, že to není pravda. Ale zkusíme si o tom popovídat.“* Důležitost diskuze a vzájemné komunikace zmiňují i kolegyně učitelky Blanka a Nela. Hana však v této souvislosti dodává, že pedagog není všemocný, ale zároveň má velký vliv. *„Někdy je to hodně těžký. Nemůžeme nadiktovat, s kým budou kamarádit. Vypíchnout dobré vlastnosti., vyzdvihnout ho. Co se mu třeba povedlo, zkusit to otočit, ale to musí udělat ten pedagog.“*

Markéta se taktéž shodne s ostatními účastnicemi rozhovoru stran efektivnosti diskuzí. *„V naší mateřské škole s dětmi o tomto tématu otevřeně hovoříme. Hodně vedeme diskuze a snažíme se šikaně tímto předcházet.“* Konkrétní případ projevů šikany si nevybavuje.

Lada uvádí příklad s chlapcem, který začal fyzicky ubližovat druhému. Tehdy už musela přímo zasáhnout učitelka. *„Chlapec, který neuměl tkaničky a při oblékání na zahradu nechtěl pustit kamaráda na zahradu, protože se vychází postupně, jak se děti oblékají.*

Tlačil ho do rohu, kopnul do něj.“ Dále jsem se doptala na další řešení tohoto problému a Lada mě seznámila s jejich zásadou. „*U nás se to tedy vždy řeší za účasti obou stran, ono asi to je všeobecný. A jednu ze zásad, kterou máme i ve školním vzdělávacím programu je ta, že co nemáš rád nedělej druhému.“* S podobným tvrzením se ztotožňují i další z učitelek.

S vděčností, že je tato záležitost zatím minula, odpovídají Blanka, Tamara a Klaudie, které v současnosti působí v mateřské škole méně než pět let.

6.1.3 Míra informovanosti učitelek o projevech šikany (v zařízení a všeobecná)

Osloveným učitelkám byla kladena otázka zjišťující, jakým způsobem se k nim dostanou informace, že se v jejich zařízení vyskytly projevy šikany nebo podobné nežádoucí jevy.

Blanka uvádí, že se k ní informace dostane zpravidla zprostředkovaně přes rodiče, kterým se dítě svěří. Až poté uvádí, že samo dítě si přijde postěžovat. Markéta má podobnou zkušenost. „*S tím přicházejí většinou rodiče. Upozornění od rodičů. Přijdou a začnou na nás, že dítě doma říkalo…“*

Johana není téhož názoru. S tím, že by přišli dříve rodiče se zatím nesetkala. První přichází samy děti*. „Většinou nám to přijdou sdělit samotné děti, kterých se to týká. Tady je důležité rozeznat moment, kdy se jedná o žalování a kdy o volání o pomoc.“* Hanou také spíše přijdou děti samy, jelikož v tomto věku na sebe ještě žalují. *„...nebo je to vidět, když hrajeme hru, tak tahle nechce s touhle holčičkou, nebo nechtějí jít za ruku, vedle tohohle nebudu sedět. Oni to ještě jakoby řeknou no.“*

Stejně jako Johana i Nela leccos odpozoruje. Pokud se však situace neudála za její přítomnosti, sdělí jí to děti či kolegyně. V horším případě rodiče. *„Upozorní mě (kolegyně) a dáváme si větší pozor. Jednou se mi “zadařilo“ že i od rodičů. Že ve školce nikdo nic a najednou přišli rodiče s tím, že si dítě doma stěžovalo, že tam proběhl nějakej konflikt.“*

Klaudie odpovídá, že se k ní veškeré tyto informace dostanou přes kolegyně, které jí podle jejích slov vše řeknou. Podobný názor má i Tamara.

Názor Lady spojuje takřka všechny odpovědi dotazovaných. V prvopočátku přichází samo dítě, učitelka zjišťuje, co je za problém. Pak to bývá od kolegyň, které zaregistrují,

že se něco děje. A někdy se stane, že na určitou situaci upozorní rodiče, což Lada považuje za velmi zásadní.

Co se týče všeobecnému náhledu na míru pozornosti, věnovanou projevům šikany, vyjádřily se paní učitelky následovně.

Dle Nely není pozornost tak velká, jak by měla být. *„No já si myslím, že se tomu teď moc nikdo nevěnuje. Dokud se nic nesemele, tak se tomu moc nevěnuje pozornost. I co jsem mluvila s kolegyněmi…“* Upozorňuje na laxní přístup zejména starší kolegyň. *„Fakt ty starší kolegyně to moc neřeší, dokud se něco nestane, moc se na to nebere zřetel. I jsem zírala, když se v jiných třídách něco stalo, tak jak se to zametlo pod koberec. Že jsou to malé děti a že z toho vyrostou. Dokud se do toho nepustí rodiče, tak některé ty učitelky dělaj, že se to neděje.“* Argument, že jsou děti malé a vyrostou z toho uvedla ve své odpovědi i Klaudie. „Já si myslím, že ve školce, jak děti jsou ještě brány učitelkami jako že „On je malej…“ a ještě se moc nechodí k psychologům, často je to omlouváno.“ Ale dle názoru Klaudie, a i některých dalších učitelek by se měl brát větší zřetel na toto chování.

Dle Tamary v tomto ohledu velmi *záleží na přístupu učitele*. Totéž uvádí i Hana „*Myslím si, že je to záležitost spíš učitele, jestli tomu věnuje pozornost. Měl by poznat, že tam něco nesedí a pracovat s tím.“*

Hana mluví dále ve všeobecnějším měřítku. Pedagog by se měl, dle jejích slov stále vzdělávat. Znovu také upozorňuje na jeho důležitou roli. „*Prošli jsme si školeními o inkluzi. Mluví se ovšem možným. A pak si tomu nějak složit a dát od každého něco… Pedagog by se měl teda furt vzdělávat, aby nezabředl, myslet i na sebe, psychohygienu dělat, ano, aby to nelikvidovalo. Jako je tomu věnována pozornost, ale zase záleží na tom pedagogovi, jak to uchopí.*

Markéta se domnívá, že učitel má začít již s nejmenšími dětmi. *„Chce to je postupně seznamovat s tímto problémem. Pomocí her a různých modelových situací je třeba učit děti, jak se tomuto bránit, co případně dělat… A hlavně je důležité nebát si říct o pomoc.“*

Názorem Blanky je *„…že v mateřských školách tomu není věnována zas tak velká pozornost. Myslí si, že spoustu lidí si myslí, že tento problém ještě není… Že děti*

v mateřské škole jsou ještě na šikanu malé. A že to ještě tam není na denním pořádku, šikana. Ale myslím, že by tomu měla být věnována vyšší pozornost".

Johana zmiňuje důležitost školního metodika prevence v zařízení a též zanesení ochrany před sociálně-patologickými jevy např. ve Školním řádu. *„Pokud vím, tak každá MŠ by se měla zabývat ochranou před sociálně patologickými jevy – mít to např.: ukotvené ve Školním řádu nebo přímo vypracovanou metodiku pro dané školní zařízení."*

Výše zmíněnou tezi podporuje Lada, která se podělila o projektu prevenci, který mají pro jejich mateřskou školu zpracován. *„my to máme zapracovaný ve ŠVP i v třídních programech. Musím říct, že to není úplně na běžném programu, že bychom se setkávali se šikanou. Ale objeví se čas od času. A máme, stejně jako pro bezpečnost dětí, tak i pro řešení tady těch patologických jevů, zpracovaný projekt… Takže takhle tím způsobem se řeší i prevence šikany.*

6.1.4 Pohled učitelek na nejefektivnější formy předcházení projevům šikany v chování mezi dětmi a kroky prevence, které samy podnikají

Blanka opakuje v tomto směru důležitost vzájemné komunikace a stanovení pravidel (mj. i těch o slušném chování). *„Připomínání vhodných a nevhodných způsobů chování. A vysvětlit jim následující situace, které následkem toho mohou vzniknout."* Blanka sama k tomu využívá obrázkových karet. Učitelka Nela je podobného názoru. Vzájemnou komunikaci mezi všemi účastníky považuje za klíčovou.

Markéta zmiňuje v souvislosti s prevencí i výuku sebeobrany. Upozorňuje však na přiměřenost věku dětí. Dále Markéta konstatuje: *„Hele, to dost záleží na věku. Asi u těch starších dětí, kromě nácviku modelových situací, by bylo možná i výuka sebeobrany."* Podotýká, že je třeba, aby dítě vědělo, že se má v případě potřeba na koho s důvěrou obrátit. *„A hlavně je podporovat v tom, aby měly v někoho takovou důvěru, že by se mu svěřily, kdyby je něco potkalo, trápilo."*

Klaudie stejně jako kolegyně uvedla užívání pravidel, i třeba pomocí básniček a písní. Současně by ocenila, pokud by se učitelky mohly vzdělávat na školeních, seminářích. Pro větší přehled a schopnost řešit problém i bez odborníka. *„Myslím si, že o tom nejsme moc informovaní. Dobrý by byl třeba poradce ve školkách, který chodí na kontrolu."*

U Johany, coby jediné ze všech oslovených jsem se setkala s tím, že uvedla v souvislostí s prevencí spolupráci s rodiči a poradenským zařízením. *„V rámci prevence před projevy diskriminace, nepřátelství a násilí provádí učitelky MŠ monitoring a screening vztahů mezi dětmi ve třídních kolektivech s cílem řešit případné deformující vztahy mezi dětmi již v jejich počátcích. Spolupracujeme i s rodiči nebo školským poradenským zařízením.“*

Lada považuje za jednu z nejefektivnějších metod četbu a vysvětlování, přiměřené věku. Taktéž vyzdvihuje důležitost dobrého vzoru, který mají děti v pedagogovi mít. *„Určitě největší prevencí je i příklad učitelky, že děti okoukají její přístup k řešení nějakého problému. A potom tedy vysvětlování.“*

Nela zastává tentýž názor. Dobrý příklad v učitelce vidí jako nejefektivnější prvek prevence nežádoucího chování. *„Nejefektivnější je podle mě se chovat se před dětmi tak, aby ony ze mě necítily zlo, afektované chování. Snažím se jít jim příkladem.“* Ihned po nástupu dětí se snaží o *příjemné klima*, otevřenou *komunikaci*, které brání vzniku podobných záležitostí. A připomíná opět důležitost vzájemné důvěry a komunikace. *„Všechno komunikujeme, komunikace, základ. A říkám jim, že emoce nejsou nic špatnýho, nic, co bychom měly dusit v sobě. I když se mi chce plakat, tak si můžu sednout a plakat. Není to k smíchu, ani to není slabost, a to se jim snažím vysvětlit. A ukázat jim to, že ty emoce nejsou nic, co bychom v sobě měli skrývat, ani tu agresi. Je to v pořádku.“*

V zařízení mají dokonce koutek, kde se děti v případě nutnosti mohou vybít. Doslova. Do žíněnky. Dostat ze sebe negativní emoce. Dále Nela popisuje: *„I já jim vysvětluji, že jsem někdy naštvaná, že to přijde. Není dobrý si své emoce vybíjet na jiném člověku. U menších dětí třeba formou divadla, třeba na zvířátkách ukazujeme, různý situace, jak řešit tyto věci.“*

Tamara považuje za nejefektivnější snahu o *tvorbu prosociálního klimatu ve třídě,* jelikož dětí se nejlépe učí nápodobou. *„To je myslím důležité a zároveň efektivní.“* Sama v dětech buduje prosociální chování *pomocí her*. Také slaví ve třídě narozeniny a svátky tematickými příběhy. „*Také děti učíme říkat: „ Nedělej mi to, mě se to nelíbí.“ Rozvoj empatie: „Kdyby ti to samé teď řekl Honzík, líbilo by se ti to?“ Snaha vést děti k samostatnosti řešení problémů, zároveň pokud dítě potřebuje, vždy je mu nabídnuta pomoc, podpora, dítě má ke své učitelce důvěru.* Stejně jako Hana i Tamara se snaží najít

v dítěti s problémovým chováním to dobré a ocenit to. Připomíná ještě důležitou poznámku: *„Na nežádoucí chování neupozorňuji před spolužáky!“*

Pochvalu jako metodu k motivaci dětí s problémovým chováním používá i Lada. Upozorňuje také na podstatnou *roli vzoru pro dítě v rodině*. „Spíš *pochvala, aby se i ty problémové děti snažily chovat jako ti opravdu tahouni, ty fajn děti… Ona ta šikana, máme pocit, že někdy souvisí s tím, že dítě trošku kopíruje chování z rodiny. Tak jak se zachází s dítětem v rodině, tak ono to vlastně přenáší na vrstevníky“.* Dále sama užívá příběhů. *„Je to Filipova Dobrodružství – publikace, knihy. A je to teda četbou před spaním, a plus jsou k tomu zpracovaný i pracovní listy. Těch Filipových Dobrodružství, těch knih je asi 4-5, a vždycky zaměřených na jedno téma.“*

Johanu si dovolím citovat. *„Dle metodiky MPP (Minimální preventivní program) pořádáme v MŠ projektové dny zaměřené na primární prevenci, např. na podporu zdravého životního stylu. Důležitým prvkem prevence v této oblasti je i vytvoření příznivého sociálního klimatu mezi dětmi navzájem, mezi dětmi a učitelkami a mezi pedagogickými pracovníky a zákonnými zástupci dětí. Podporujeme spokojenost dětí ve třídě a jejich spolupráci, jasným stanovením a dodržováním pravidel společného soužití, na jejichž vytváření se podílí kolektiv celé třídy a mateřské školy.“* Chválí si taktéž *modelové situace*, kdy se dětem ukazuje cesta a řešení. Současně jsou děti vedeny ke schopnosti vyjádřit své emoce, snaze o asertivní chování, respekt ke druhému, ale zároveň odmítnutí chování, které se jim nelíbí.
„… (viz. Očekávané výstupy z RVP – Dítě a společnost). Často zařazujeme hry s prosociálními cíli, které podporují vzájemnou spolupráci dětí.“

Hana považuje za *nejefektivnější práci se skupinou, s příběhy a diskuzi*. Jako další prvek uvedla Hana *jógová cvičení*. Ta je důležitá opakovat, aby se i introvertnější děti lépe otevřely a dovedly komunikovat svůj problém. *„Jógová cvičení, relaxace. Kde si děti mají představit nějaký svůj problém, vytáhnout ho ze sebe a odfouknout ho. Třeba se to začne dělat, některé dítě řekne svůj problém… Musí mít důvěru.“* Také podporuje dětskou spolupráci a “sdílené bolení“, kdy si děti navzájem foukají bolístky apod. Znovu připomíná důležitost projevení iniciativy samotného učitele, učitelky. *„Když má někdo nějakej problém, řeknu: „Prosimtě, běž mu poradit.“ Ale to musí zase ten pedagog. Musí to vidět a musí to učit i ty děti. Oni pak vědí, že to v tý skupině funguje a docela pak jako postupně začínají. Ale musí furt to jít z něj.“* Přivádí nás také na záležitost podstatnou, ale typickou spíše pro menší mateřské školy. *„Ty předškoláci spolu budou dalších devět let a ty vztahy se tvoří tady.“*

6.1.5 Jednání učitelek v případě zaznamenání projevů šikany ve vlastní třídě

Klaudie by se poradila s paní ředitelkou, pokud by nefungovala opatření, která učiní sama. *„Následně bychom to řešili přes odborníka, konzultace s rodičema. Ti chtějí, abychom to řešili my. Ředitelka má více zkušeností, je více informovaná.“*

Markéta uvedla, že by taktéž sama, případně s kolegyní, promluvila s aktéry. Nejprve s obětí, pak s agresorem. *„Potom bych navodila podobnou situaci nebo případně nadnesla téma v kroužku ve třídě, ale určitě nesmí padnout konkrétní jména! No a nechala bych děti poté reagovat. Pracuji podle Filozofie pro děti, kde je téma šikany velmi pěkně zpracované...“*

Tamara uvedla: *„To záleží na situaci, určitě bych to prokonzultovala s ředitelkou mateřské školy. Dále bych to nejspíš řešila s dítětem v soukromí.*“ Pokud by to nepomohlo, dále by situaci se svolením ředitelky řešila s rodiči.

Blanka konstatovala, že nejprve by si interně promluvila s aktéry, případně by informovala ostatní pedagogy a rodiče. „*Poté bych zkusila více zařadit do našich týdenních bloků nějaké preventivní opatření a zkoušela více děti o tomto vzdělávat či jinak je takhle školit. Komunikace je základ úspěchu. Vždy a ve všem a ovšem. Mluvila bych s rodiči, s pedagogy, s dětmi.“*

Hana uvedla, že se většinou zeptá, zda se to dítěti líbí. Pokud ne, vede ho k tomu, aby agresorovi samo sdělilo, že mu jeho chování vadí. Považuje to za razantní řešení, ale dítě ví, že za ní vždy může přijít a poprosit o pomoc.

Lada se svěřila, že nejdříve musí potlačit svůj hněv, jelikož jí toto chování rozčiluje. Do konfliktu se snaží jít s klidnou hlavou. *„Vždy se snažíme, aby k té situaci nedošlo, aby to nebylo tak vyhrocený, aby se to neopakovalo třeba to chování. Pokud už k tomu dojde, nebo se i do toho vloží rodič, a my to třeba ani nemusíme postřehnout, protože se to děje tajně.*“ Poté uvedla konkrétní případ řešení konfliktu s rodiči. Podotkla, že se nejednalo přímo o šikanu, ale mohlo to tak na dítě samozřejmě působit. Dále popisuje na konkrétním případu, jak jednala s otcem, který si přišel „vyřídit účty“ za jednou z dívek. *„…Tak jsem řekla, že určitě to budeme řešit, ne tady. Protože ta holka to možná tak řekla, možná ne. Ale každopádně není možný, aby dítě ztratilo důvěru, oporu v učitelku a nechali jsme to v té fázi, že si to otec chce vyřídit s tím dotyčným dítětem, to rozhodně*

ne. Tatínka jsme odkázali do šatny a pak jsme situaci řešili samostatně. Jak se synem, tak s tou holčičkou.“

Nela by promluvila s oběma aktéry. Rozhovorem by se snažila dobrat odpovědí, co konflikt vyvolalo a proč to děti řešily zrovna tímto způsobem. Zdůrazňuje roli emocí, které děti ještě neumí příliš ovládat. *„Šla bych po těch emocích. Všechno tohle je si myslím o tom, že ty děti neumějí pracovat s emocemi, zvládat je. O ničem jiným to asi není. No a když si to povíme, tak bych je vzala a snažila jim ukázat, to, zkusila bych jim ukázat, jak by to šlo udělat správně. Jak by to šlo udělat bez ubližování? Snažila bych se nasimulovat tu situaci a ukázat “správnou cestu“, kdyby na to děti samy nepřišly.“* Poté by následovala omluva, a to buď z jedné, nebo z obou stran.

6.1.6 Absolvování rozšiřujících, vzdělávacích programů, týkajících se prevence šikany a zájem o ně

Osloveným učitelkám jsem kladla otázku, zda se za dobu své praxe měly možnost dovzdělat, účastnit se nějakého rozšiřujícího programu, cíleného na projevy šikany či jejich prevenci. Pokud odpověděly dotazované negativně, položila jsem ještě doplňující otázku. Žádná z nich se nevyslovila proti. Kdyby se prý nabídka takového charakteru vyskytla, jistě by ji využily. Lada, jakožto ředitelka mateřské školy uvedla, že by vyslala svou kolegyni. Vyjma Johany, která má při mateřské škole metodika prevence, by se ostatní osobně rády zúčastnily kurzu nebo programů.

Klaudie uvedla, že co se týče šikany tak žádný program neabsolvovala. *„Vůbec. Řeší se všemožně poruchy a toho je všude mraky, ale tohle vůbec. Čím je doba více taková, jaká je, čekám, že se bude snižovat výskyt tohohle u dětí. Přijde mi, že se školství úplně pozastavilo před 20lety.“* Dále podotýká, že u starších kolegyň jsou výrazně menší tendence se jakkoli dovzdělat, rozšířit si obzory. *„Z tabletů a televizí vidí různé věci a nebylo to takové. Neviděly tolik zla tak brzo jako dnes z reklam a pořadů. Myslím si, že by se to vše mělo obnovovat, mělo by se učit jinak, a i na prťata nahlížet jinak než před dvaceti lety.“*

Blanka zatím za svou poměrně krátkou praxi neměla možnost se přihlásit k nějakému kurzu, ale ráda by tam v budoucnu učinila. *„Tak jelikož v MŠ působím teprve malou chvíli a současná situace různým školením či nějakým rozšiřujícím programům moc neumožňuje, takže jsem ještě žádný jakýkoliv kurz neabsolvovala. Ale pokud by situace a mé vedení mateřské školy dovolilo, ráda bych se tohoto školení zúčastnila. Je to moc zajímavé téma a je potřeba o něm mluvit. Zase, opět komunikace.“*

Tamara také zatím za svou praxi neměla možnost se podobných akcí zúčastnit. Ale kdyby se jí naskytla příležitost, ráda by ji využila.

Johana si pochválila metodika prevence, který jim poskytuje všechny informace, které potřebují.

Hana absolvovala přednášku Zdeňka Martínka. *„Jsme byli na „Šikana jako téma“. Pak to bylo, když jsme byli na fakultě, tak jsme měli taky nějaké učení o tom.“* Kdyby se dostala k příležitosti vyslechnout si přihlášku ještě od někoho jiného, ráda by ji využila.

Markéta se setkala s rozšiřujícím vzděláváním při studiu na vysoké škole v Českých Budějovicích. *„…při studiu na Teologické fakultě Jihočeské univerzity jsem absolvovala předmět Filozofie pro děti, zakončený zkouškou, kde jsme se právě tématu dětské šikany věnovali.“*

Nela se měla účastnit semináře, který se věnoval „horkým hlavám“. Bohužel se odložil v souvislosti s výskytem nebezpečného viru. Školení proběhlo během léta, když byla již na rizikovém těhotenství, takže se ho bohužel nemohla zúčastnit. *„Což mě teda mrzí, protože bych o to stála. A rozhodně mám v plánu si třeba i pak sama nějaký tohle školení nebo seminář vyhledat a zúčastnit se ho. Protože v tomto směru si myslím, že není nikdy dost toho vzdělání.“* Zkušenosti by se jí jistě hodily při řešení problému s agresivním chlapcem.

DISKUZE

Na následujících řádcích je prezentován ucelený, zobecněný souhrn názorů účastníků kvalitativního i kvantitativního výzkumného šetření. Za pomoci metod výzkumných šetření, tedy dotazníku a rozhovoru, bylo postupně odpovídáno na stanovené výzkumné otázky, které jsou jednotlivě představeny. Zároveň jsou porovnávána zjištění z obou typů výzkumu uskutečněného autorkou. Taktéž jsou srovnávány výsledky s tezemi jiných autorů, zabývajícím se tímto tématem. Autorka zmiňuje v textu i svůj názor, vážící se k uskutečněnému výzkumnému šetření a výsledkům.

Jaké mají učitelé mateřských škol zkušenosti s projevy šikany v chování mezi dětmi v mateřské škole?

V dotazníkovém šetření bylo mým cílem zjistit, jaké zkušenosti mají pedagogové v mateřských školách s projevy šikany v chování mezi dětmi. Všech 144 respondentů dotazníku uvedlo pestrou škálu odpovědí. Šedesát respondentů řadí pod projevy šikany fyzické ubližování. V tom se jednohlasně shodly i účastnice rozhovorů. Jako psychický nátlak na jedince popsalo šikanu 37 respondentů. Učitelky v rozhovorech uváděly konkrétně, zejména u děvčat, pletichářství, nabádání. Toto tvrzení potvrzuje Kolář (2011), který i na různých příkladech uvádí, že tato psychická forma agrese (oddělování od kolektivu apod.) je skutečně charakteristickou zejména pro dívky.

Kombinace slovních a fyzických projevů uvedlo jako prvek šikany 40 % dotazovaných. Paní učitelky oslovené do rozhovorů popsaly slovní projevy konkrétně jako posměšky, nadávky, výhružky a vysmívání se. S určitým druhem projevů šikany se dle výsledků dotazníku setkalo 63,9 %. Nejčastější odpovědí v konkretizované otázce 40 % dotazovaných uvedlo, že při své praxi zažilo nejčastěji kombinace slovních a fyzických projevů šikany.

Jak řeší učitelé MŠ situace, kdy mají podezření na projevy šikany?

Nejčastější odpovědí respondentů z dotazníkového šetření byl interní rozhovor s oběma aktéry. 75,7 % tázaných řeší situace takto. Většina učitelek, které se zúčastnily rozhovoru se také ztotožňuje s touto variantou. Méně než polovina dotázaných (45 %) respondentů by si pozvalo rodiče do mateřské školy. Učitelky v rozhovorech takto postupují zpravidla,

až když nezabírají opatření, která navrhne učitelka, případně ředitelka. Je tomu tak proto, že se učitelky chtějí vyhnout konfrontaci s rodičem? Pokud totiž dle Martínka (2009) oznamujeme rodiči, že jeho dítě někoho šikanuje, měli bychom být připraveni na agresivní reakci. Žádný z rodičů si nechce připustit, že by jeho potomek byl schopen něčeho takového. Z rozhovorů vyplynulo, že pokud učitelky řeší projevy šikany, ocenily by pomoc zkušenějších kolegyň nebo odborníka. Toto se týká zejména učitelek s kratší praxí. Jedna z tázaných učitelek v odpovědi uvádí, že by pro řešení problémů ocenila pomoci jakéhosi konzultanta, který by chodil na pravidelné kontroly. Ale většinou je třeba zakročit ihned. Pedagog by tedy měl mít dostatečnou znalost, aby zvládl neprodleně a pohotově zareagovat a zvládnout situaci v daný moment. Později bývá čas na konzultace dalších kroků s ostatními, třeba zkušenějšími pedagogy či odborníky. Rozhodující je však podchytit vyvstalou situaci hned v jejím počátku.

Jak pracují učitelé mateřských škol s kolektivem předškolních dětí, aby zabránili projevům šikany?

Velké procento, tedy přesněji 84 % z dotázaných respondentů považuje za nejefektivnější formu prevence pomocí prosociálních her. Tato odpověď se vyskytla u každé druhé z učitelek v uskutečněném rozhovoru. To mě velmi potěšilo, jelikož budování prosociálního klimatu považuji za velmi efektivní záležitost. Díky Svobodové (2010) víme, že hry s prosociálními cíli (např.: na poznávání emocí, morálního úsudku, sociálních norem, pro rozvoj spolupráce) nám velmi často „nesou ovoce“. Právě Eva Svobodová byla několikrát zmiňována i mezi odpověďmi dotazovaných v rozhovoru. Další odpovědí s početným zastoupením respondentů byla forma dramatizace. Tak odpovědělo více než 63 % tázaných. Paní učitelky v rozhovorech mluvily vesměs o téže záležitosti, jen ji pojmenovávaly jako „modelové situace“. Efektivní tedy podle všeho je ukázat dětem cestu co nejnázorněji. Odpověď, kterou zvolilo 56, 9 % respondentů, byla forma diskuze. V rozhovoru byly odpovědi, jakkoli zahrnující diskuzi, práci s příběhem poměrně časté. Paní učitelky je taktéž používají a připadají jim efektivní. Matějček (2005) toto kvituje tvrzením, že dítě v předškolním období opravdu snadno nalézá zalíbení, zájem v různých příbězích a vyprávěních. V rozhovoru poměrně často učitelky uváděly ještě důležité faktory pozitivního klimatu ve třídě a otevřené komunikace. Koťátková

(2014) v souvislosti v klimatem také poukazuje na samu „pouhou“ přítomnost pedagoga ve třídě. Jelikož on sám by měl a má tu moc tvořit příjemné, chráněné klima pro každé z dětí v jeho třídě.

Jak jsou učitelé mateřských škol informováni o šikaně v mateřské škole?

Pokud dochází v mateřské škole k jevům jako je šikana a jí podobné, 69,4 % dotazovaných uvedlo, že se tuto informaci dozví skrze děti. Učitelky v rozhovorech podotýkají, že v tomto věku na sebe děti ještě žalují. Další možností byli rodiče, kteří oznámí učitelce, že se něco děje. V dotazníku tuto odpověď uvedlo 52,1 % osob. Účastnice rozhovoru však považují impulsy od rodičů za zásadní a pokud vzejdou z jejich strany, je třeba okamžitě zasáhnout. Necelých čtyřicet procent (39 %) pedagogů z dotazníků informují kolegyně.

Míru pozornosti, věnovanou v současné době tématu projevů šikany a její prevence, označila nadpoloviční většina dotazovaných jako malou (59,7 %). Jen čtyři procenta respondentů si myslí, že je na ni kladen velký důraz. V rozhovoru toto tvrzení neuvedl nikdo. Souhlasí s tím, že by se mělo tomuto tématu věnovat více pozornosti, jelikož zvládání situací s ním spojených, je velmi náročné a učitelkám často chybí „mustr“.

Dotazovala jsem se respondentů ještě na otázku stran účasti na rozšiřujících vzdělávacích programech, kurzech. Více než 20 % respondentů během své praxe absolvovalo nějaký vzdělávací seminář, kurz apod. K mému zklamání téměř osmdesát procent učitelů však tu možnost zatím nemělo, nebo nevyužilo. V dotazníku byly nejčastěji uvedeny konkrétně různé semináře na téma šikany a kurzy v rámci studia vysokých škol, vyšších odborných škol, či při celoživotním vzdělávání.

ZÁVĚR

Cílem mé bakalářské práce bylo zjistit, zda se v současné době, tedy spíše v době před pandemií, objevuje v mateřských školách šikana. Jestli se dle názoru pedagogů v mateřských školách dá hovořit skutečně o šikaně, jaké její prvky můžeme rozpoznat v projevech chování mezi předškolními dětmi. Všechna tato data byla zjišťována z perspektivy pedagogických pracovníků, učitelek v mateřské škole.

Teoretická část, rozdělená do kapitol popisuje fenomén šikany. Slovy několika autorů, zabývajících se tématem šikany, jsou popsány její projevy a formy prevence šikanování. Druhá kapitola přibližuje čtenáři dítě předškolního věku a jeho specifika opět z různých pohledu několika odborníků. Třetí kapitola se věnuje významnému procesu socializace předškolního dítěte. Nahlíží také samostatně na kolektiv předškolních dětí.

Praktická část prezentuje výsledky smíšeného výzkumu. Ten se skládal z kombinace kvantitativního a kvalitativního výzkumného šetření. Využity byly metody dotazníku a rozhovoru. Cílem výzkumu bylo zjistit, jaké zkušenosti mají pedagogové mateřských škol s problematikou projevů šikany. Dotazník, oslovující pedagogy předškolního vzdělávání zjišťoval mimo jiné, jak konkrétně učitelé jednají, když se mezi dětmi objeví projevy šikany a jakou formu prevence těchto jevů sami ve svých třídách aplikují. Na otázky hloubkového rozhovoru odpovídalo sedm učitelek mateřských škol a jedna ředitelka. Všechny z různých mateřských škol napříč republikou. Ty sdělovaly své zkušenosti, dojmy a postoje, týkající se projevů šikany mezi dětmi, jejich řešení. Současně sdělovaly názory stran všeobecné informovanosti o šikaně i o toku těchto informací přímo v zařízení, kde pracují. Ukázkou důvěry v učitele je pro mě odpověď dotazovaných, že s projevy šikany se svěří děti přímo pedagogovi, která čítala více než 69 %.

Vliv učitele je tedy považován za zcela zásadní a jeho role se stává nezastupitelnou.

Dále výzkumné šetření odkrylo skutečnost, že nadpoloviční většina dotazovaných se setkala s nějakou formou projevů šikany. Účastnici a účastnice obou výzkumných šetření se shodli na klíčové úloze zařazování prosociálních her v kolektivu a řešení situací nejprve soukromým rozhovorem s aktéry. Méně, než pěti procentům z dotázaných připadá nadbytečná míra věnování pozornosti jevům jako je šikana a jí podobné. Dochází k častému bagatelizování, omlouvání, že jsou děti ještě malé a nemají z toho rozum.

Příčinu vidí někteří z dotázaných i v obavách z nepochopení ze strany rodičů či v neinformovanosti učitelek. Bohužel tomu nasvědčuje fakt, že téměř 80 % z dotazovaných se za dobu své praxe neúčastnilo žádného rozšiřujícího kurzu, programu.

Ti, kteří odpověděli na otázku účasti na programech prevence kladně, uváděli konkrétní příklady rozličných odborných seminářů na téma šikany, agresivního chování, prevence apod. Několik učitelek taktéž uvedlo přednášky a kurzy v rámci vysokoškolského studia nebo celoživotního vzdělávání. Měla jsem možnost se doptat účastnic rozhovorů, zda by stály o přednášku, seminář, program na toto téma. Žádná z nich se nevyjádřila negativně.

Budu tedy ráda, když si třeba v budoucnu při výběru doplňujícího vzdělávacího kurzu vzpomenou na téma šikany a umění její efektivní prevence.

Zde je klíč. Neustálé sebevzdělávání, rozšiřováno obzorů, schopností a dovedností. Nestagnovat. Závěrem budu citovat jednu z dotazovaných učitelek:

„Pedagog se musí pořád vzdělávat, aby nezabředl. Ale zároveň myslet na i sebe, nezapomínat na psychohygienu, aby nás to nelikvidovalo.“

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Alsaker, F., & Nägele, Ch. (2008). *Bullying in kindergarten and prevention. Understanding and addressing bullying: An international perspective.* 1. 230–248.

Bendl, S. (2003). *Prevence a řešení šikany ve škole.* ISV nakladatelství.

Chráska, M. (2016). *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Grada.

Kern, H. (2012). *Přehled psychologie.* Portál.

Kolář, M. (2005). *Bolest šikanování.* Portál.

Kolář, M. (2011). *Nová cesta k léčbě šikany.* Portál.

Koťátková, S. (2014). *Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet.* Grada.

Koukolík, F., & Drtilová, J. (1996). *Vzpoura deprivantů: o špatných lidech, skupinové hlouposti a uchvácené moci.* Makropulos.

Kyriacou, C. (2005). *Řešení výchovných problémů ve škole.* Portál.

Langmeier, J., & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie.* Grada.

Lisá, L., & Kňourková, M. (1986). *Vývoj dítěte a jeho úskalí.* Avicenum.

Martínek, Z. (2009). *Agresivita a kriminalita školní mládeže.* Grada.

Matějček, Z. (2005). *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte: normy vývoje a vývojové milníky z pohledu psychologa: základní duševní potřeby dítěte: dítě a lidský svět.* Grada.

Matějček, Z., & Klégrová, J. (2011). *Praxe dětského psychologického poradenství.* Portál.

Prekopová, J., & Šturma, J. (2012). *Výchova láskou.* Portál.

Říčan, P. (2014). *Cesta životem: [vývojová psychologie].* Portál.

Říčan, P., & Janošová, P. (2010). *Jak na šikanu.* Grada.

Svobodová, E. (2010). *Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program.* Portál.

Šturma, J. (2001). *Šikanování a šikanování jako pedagogický problém.* Líp.

Švaříček, R., & Šeďová, K. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách.* Portál.

Vágnerová, K., & Bajerová, M. (2009). *Minimalizace šikany: praktické rady pro rodiče.* Portál.

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha 1 – dotazník

Příloha 2 – rozhovor

Příloha 3 – přepis rozhovoru

PŘÍLOHA 1 – DOTAZNÍK

1) **Vaše pohlaví:**
   a) žena

   b) muž

2) **Vaše věková kategorie:**
   a) 18-25 let
   b) 26-35 let
   c) 36-45
   d) 46 a více

3) **Nejvyšší dosažené vzdělání:**
   a) střední škola

   b) vyšší odborná škola

   c) vysoká škola

4) **Doba praxe v MŠ:**
   a) 0-2 roky
   b) 3-5 let
   c) 6-10 let
   d) 11-20 let
   e) Více jak 20 let

5) **Jak byste Vy sami definovali projevy šikany?**
   ***otevřená otázka**

6) **Setkali jste se ve své praxi s projevy šikany?**
   a) ano
   b) ne

7) **Pokud jste se setkal/a s projevy šikany v chování mezi dětmi, o jaké z nich se jednalo?**
   a) Spíše slovní
   b) Spíše fyzické
   c) Kombinace slovních a fyzických
   d) Jiná…

8) **Jak se situace řešila? Případně jak byste ji řešil/a Vy?**
   -možnost zvolit více odpovědí
   a) Neřešil/a
   b) Pokáráním šikanujícího, utěšením oběti
   c) Pozváním rodičů do zařízení
   d) Soukromým rozhovorem s aktéry
   e) Jiná

9) **Jaký způsob předcházení projevům šikany mezi dětmi je dle Vás nejefektivnější?**
   -možno zvolit více odpovědí.
   a) Formou diskuze
   b) Formou prosociálních her
   c) Žádná z forem není efektivní, projevům šikany nelze zabránit
   d) Asociační kruh
   e) Dramatizace
   f) Jiná

10) **Jaká míra pozornosti jedle Vás věnována prevenci projevů šikany mezi dětmi předškolního věku v MŠ?**
   a) Malá
   b) Velká
   c) Přiměřená
   d) Jiná

11) **Co je podle Vás příčinou výše uvedeného?**

***otevřená otázka**

12) **Jakou formou se k Vám dostávají informace o nežádoucích jevech jako je například šikana mezi dětmi v mateřské škole?**
   -možnost zvolit více odpovědi
   a) Přímo z ředitelství školy
   b) Prostřednictvím kolegů
   c) Prostřednictvím rodičů
   d) Prostřednictvím dětí

13) **Měli jste možnost za dobu Vaší praxe absolvovat jakýkoliv vzdělávací, rozšiřující program, týkající se prevence projevů šikany v mateřské škole?**
   a) ano
   b) ne

14) **Pokud jste výše odpověděl/a ANO, uveďte, prosím, o jaký druh vzdělávacího programu se jednalo.**
***otevřená otázka**

PŘÍLOHA 2 – ROZHOVOR

1. **Co Vy osobně považujete za projevy šikany mezi dětmi?**

2. **Jakou formou se k Vám dostávají informace o výskytu projevů šikany či jiných nežádoucích jevů mezi dětmi ve Vaší mateřské škole?**

3. **V případě, že jste se setkal/a s projevy šikany mezi dětmi, prosím, popište nám situaci. Její průběh i následné řešení.**

4. **Jaký je Váš názor na to, jaká pozornost je věnována prevenci projevů šikany mezi dětmi?**

5. **Který způsob prevence projevů šikany považujete za nejefektivnější a proč?**

6. **Jaké preventivní kroky podnikáte v souvislosti s výskytem projevů šikany mezi dětmi ve Vaší třídě?**

7. **Jak konkrétně byste dnes jednali, pokud by se ve vaší třídě objevily známky šikany?**

8. **Měli jste možnost za dobu Vaší praxe absolvovat jakýkoliv vzdělávací, rozšiřující program, týkající se prevence projevů šikany v mateřské škole?**
   - **Pokud ano, o jaký program se jednalo?**

PŘÍLOHA 3 – PŘEPIS ROZHOVORŮ

Učitelka Hana

1. Co Vy osobně považujete za projevy šikany mezi dětmi?

Tak ty předškoláci už se jako genderově rozdělují na kluky a holky, tam je velký skok. Takže ty holky začínají jakoby pletichařit, kdo kamarádí, kdo nekamarádí, pak je tam co mají na sobě holky, kdo s kým. Takže skupina holek bych řekla, že je horší než skupina kluků. Kluci si to líp vyříkají, ale holky to mají spíš jakoby na tajňačku. Ty už si začínají šeptat a podobně, kluci taky, ale ne takhle… U kluků je to lepší, s nimi se jedná líp. Ty holky jsou takový skrytější bych řekla.

A nějaké fyzické projevy jsi pozorovala?

Fyzický… většinou ty děti sledujeme, buď máme tedy řízenou činnost nebo i při tý volný hře se pořád jako díváme, ale ty rozhovory to všechno nejde uhlídat, ale už vidíš výraz. Proč tahle odešla a tak. U těch kluků spíš dojde na pěsti, když si něco chtěj vyřikat. Tam je to spíš fyzický, takže tam je třeba markantnější, že tam je nějakej boj. U těch holek je to spíš šeptání, odcházení a domlouvání se. A jako jo, snažíme se potom s tím hned pracovat. A nejlepší je hned co nejdřív na to přijít, aby se to prostě nerozjelo.

2. Jakou formou se k Vám dostávají informace o výskytu projevů šikany či jiných nežádoucích jevů mezi dětmi ve Vaší mateřské škole?

Tak tyhle děti ještě docela žalují na sebe. A to se třeba… nebo je to vidět, když hrajeme hru, tak tahle nechce s touhle holčičkou, nebo nechtějí jít za ruku, vedle tohohle nebudu sedět. Oni to ještě jakoby řeknou no.

Ale že by rodiče za Tebou třeba přišli, že dítě doma řeklo, že se něco děje, to se Ti nestalo?

Většinou k tomu to nedošlo. Nebo se snažíme se tomu předcházet, možná si něčeho nevšimneme. Když ty holky si povídají, proč najednou tahle nechce kamarádit s touhle, ale většinou si myslím, i když si člověk někdy myslí a ono to tak není jo. Spíš dělají teď problém, že třeba holky si domluví ve školce, že se spolu setkají a pak ta druhá není u

toho a oni si pak povídají o tom. To jsou ty hromadný party a tam začíná boj – ty jsi tam nebyla, já tam byl. Tady už to začíná. A to nemají sociální sítě. Zatím.

3. V případě, že jste se setkal/a s projevy šikany mezi dětmi, prosím, popište nám situaci. Její průběh i následné řešení.

Já myslím, že tady se potkáme. Třeba děti ze sociálně slabších rodin. Třeba když klouček není hezky oblečenej a někdo mu říká: „Už smrdíš.“ Ale ono je to znát a nemůžeme těm dětem říct, že to není pravda. Ale zkusíme si o tom popovídat. Jo, ale už ho chtěj vytěsnit z tý skupiny, protože je jiný. Aje to u dětí, co jsou v něčem jiný, tak se projevujou. Buď mají tu poruchu, tak ty děti už vidí, že je jiný a prostě. Je třeba s tím pracovat. Někdy je to hodně těžký. Nemůžeme nadiktovat, s kým budou kamarádit. Vypíchnout dobré vlastnosti., vyzdvihnout ho. Co se mu třeba povedlo, zkusit to otočit, ale to musí udělat ten pedagog. Najít tu situaci. Aby ho ostatní začali brát.

A když už nějaká taková situace nastane, tak hned zasahujete?

Tak většinou ty děti učíme odmala, že když se mi věci nelíbí, mám to říct. A měl bych se snažit to komunikovat s tím kamarádem. Jestli se mi něco nelíbí, hned to říct, to je učíme…A když ten kamarád nereaguje, tak my říkáme: „Já se dívám.“ A oni ví. Když jim to nejde spolu jdou ke stolečku si o tom popovídat. Když jim to společně nejde, tak už do toho zasahujeme, ale chceme, aby si snažily říct, co se mi nelíbí, tohle mi nedělej. Aby to zkusily ze sebe dostat. A říct si to. U introvertů je to hodně těžší. Aby se projevily a řekly to. Já vím, že Svobodová na to měla hru „Škrhola“, tak tu nám ukazovala. My mu většinou pomáháme, aby mu to řekl: „Tak mu to řekni.“ Ozvat se no.

4. Jaký je Váš názor na to, jaká pozornost je věnována prevenci projevů šikany mezi dětmi?

To bych řekla, že se projevuje… My byli na Martínkovi jako škola, ale tam se řešila hlavně základka. V mateřinách jsme měli hodiny se Svobodovou, tam jsme řešili šikanu. Myslím si, že jeto záležitost spíš učitele, jestli tomu věnuje pozornost. Hodně na pedagogovi. Ten si toho musí všimnout a řešit to. Hodně na pedagogovi bych řekla. Měl by poznat, že tam něco nesedí a pracovat s tím.

A všeobecně se na to hodně zaměřuje pozornost, nebo je spíš věnována teď jiným tématům?

Prošli jsme si školeními o inkluzi. Mluví se ovšem možným. A ten pedagog prochází různými školeními, pak si třeba vybírá sám. A pak si tomu nějak složit a dát od každého něco. Já si to poslechnu ráda to školení, pak si toho víc všímáš, ono tě to víc ťukne. Je to dobré si to oživovat. Pedagog by se měl teda furt vzdělávat, aby nezabředl. Ale zároveň myslet i na sebe, nezapomínat na psychohygienu, ano, aby nás to nelikvidovalo. Jako je tomu věnována pozornost, ale zase záleží na tom pedagogovi, jak to uchopí.

5. Který způsob prevence projevů šikany považujete za nejefektivnější a proč?

Práce s tou skupinou. Ráda pracuji s příběhy, kde se šikana projevuje a bavíme se o tom. Pak mě napadlo třeba… Jógová cvičení, relaxace. Kde si děti mají představit nějaký svůj problém, vytáhnout ho ze sebe a odfouknout ho. Třeba se to začne dělat, některé dítě řekne svůj problém. Dávat víckrát, aby se děti otevřely. Extroverti kolikrát něco prsknou, ale introverti poslouchaj. Když je to víckrát a postupně, tak to vypustěj. Musí mít důvěru. A líbí se mi, když ty děti spolupracujou. Když má někdo nějakej problém, řeknu: „Prosimtě, běž mu poradit.“ Ale to musí zase ten pedagog. Musí to vidět a musí to učit i ty děti. Oni pak vědí, že to v tý skupině funguje a docela pak jako postupně začínaj. Ale musí furt to jít z něj. Takže když někdo má bolístku, tak všichni foukáme. Nebo všichni nosí kapesníky. Zastavit děti a říct: „Podívejte se, co se nám stalo.“ Ty předškoláci spolu budou dalších devět let a ty vztahy se tvoří tady. Budou spolu ještě hodně dlouho.

6. Jaké preventivní kroky podnikáte v souvislosti s výskytem projevů šikany mezi dětmi ve Vaší třídě?

Výše zmíněné. Posíláme si v kroužku pozdrav, nebo když třeba se holky hádaj kvůli oblečení, kdo co má, tak třeba uděláme kroužek, a řekneme si: „Ke mně si sedne Maruška, protože…“ Oni ty malé děti, se jim na tom kamarádovi něco líbí, ale čím jsou starší, tak už třeba můžou říct vlastnost… Takže když vidím napětí, tak zařadím tuhle hru. Nebo si dnes posíláme míček, pošlu Honzíkovi, protože dnes pomohl kamarádovi. Vycítit asi co je ve skupině a pak na to navázat. Že hned bych to jako nerozebírala. K čemu? Když je ten problém ve skupině, vidím ho, tak s ním musím začít nějak pracovat. A pak jako když třeba víme, že je tam nějaký problém, tak si sednout třeba do kroužku, dát třeba

na to nějakou hru dobrou, sociální a zkusit to z nich vytáhnout. No anebo to dělám třeba pomocí příběhu, kdy je tam podobný problém, a pak my si o tom povídáme a oni ty děti pak jako ví, že možná to tam u nás bylo. Ale nikdo nechce říct, že o tom ví, nebo že by to i dokonce dělal. Ale myslím si, že jim trošku ťukne.

7. Jak konkrétně byste dnes jednali, pokud by se ve vaší třídě objevily známky šikany?

Já se většinou zeptám. „Líbí se ti, co ti dělá, nelíbí?“ „Tak mu to řekni! Nebo si to zkusíš sám? Chceš pomoct, abych to řekla s tebou?“ „Co s tím uděláš?“ Takové to razantní řešení. Řekni, když se ti to nelíbí. A když tě neposlechne nebo bude pokračovat, tak přijď za mnou. Aby věděl, že se může otočit a přijít za mnou.

8. Měli jste možnost za dobu Vaší praxe absolvovat jakýkoliv vzdělávací, rozšiřující program, týkající se prevence projevů šikany v mateřské škole?

- **Pokud ano, o jaký program se jednalo?**

To bylo asi od Martínka. Jsme byli. Šikana jako téma. Pak to bylo, když jsme byli na fakultě, tak jsme měli taky nějaké učení o tom.

A kdyby dnes přišla nabídka na nějaký takový program?

To já si ráda poslechnu. Tak kdyby to byl někdo jiný, měl nějakou jinou přednášku. Tak já bych si to ráda vyslechla.