

Syndrom týraného učitele u pedagogů vyučujících na ZŠ a SŠ ve Zlínském kraji

Bc. Veronika Dudová

Diplomová práce
2011



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2010/2011

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Veronika DUDOVÁ**

Osobní číslo: **H09168**

Studijní program: **N 7501 Pedagogika**

Studijní obor: **Sociální pedagogika**

Téma práce: **Šikana jako sociálně patologický jev**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení pojmů a teoretických východisek z oblasti šikany a kyberšikany.

Příprava metodiky výzkumné části.

Realizace kvantitativního výzkumu prostřednictvím dotazníkového šetření.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

AUGER, M. T., BOUCHARLAT, CH. Učitel a problémový žák: strategie pro řešení problémů s kázní a učením. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-907-0.

BENDL, S. Ukázněná třída, aneb, Kázeňské minimum pro učitele. Praha: Triton, 2005. ISBN 80-7254-624-4.

CHRÁSKA, M. Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.

KYRIACOU, CH. Řešení výchovných problémů ve škole. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-945-3.

STŘELEČ, S. (ed.) Studie z teorie a metodiky výchovy I. 2. vyd. Brno: Katedra pedagogiky Pedagogické fakulty MU, 2004. ISBN 80-86633-21-7.

Vedoucí diplomové práce: **Mgr. Jarmila Šťastná**
Ústav pedagogických věd


Datum zadání diplomové práce: **19. ledna 2011**

Termín odevzdání diplomové práce: **29. dubna 2011**

Ve Zlíně dne 19. ledna 2011


prof. PhDr. Vlastimil Švec, CSc.
děkan

L.S.


Mgr. Soňa Vávrová, Ph.D.
ředitelka ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné;
- na diplomové práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně 14. 2. 11

Dudová Veronika

¹⁾ zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevydávalečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlázení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacího zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odpirá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užit či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlíáde k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Diplomová práce se věnuje problematice syndromu týraného učitele u pedagogů, kteří vyučují na základních a středních školách ve Zlínském kraji. Práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. Teoretická část je tvořena pěti kapitolami, které se zaměřují na učitelskou profesi a její charakteristiky, dále na účastníky vyučovacího procesu, nevhodné chování žáků ve vyučování, na šikanu, kyberšikanu a především na syndrom týraného učitele.

Praktická část se věnuje výskytu syndromu týraného učitele u pedagogů, kteří vyučují na základních a středních školách ve Zlínském kraji. Hlavním cílem praktické části je odhalit, zda délka pedagogické praxe hraje významnou roli v případě výskytu syndromu týraného učitele u pedagogů nebo zda tento syndrom může postihnout kteréhokoliv pedagoga bez ohledu na délku praxe.

Klíčová slova: syndrom týraného učitele, učitel, žák, rodiče, osobnost, autorita, motivace, nevhodné chování, šikana, kyberšikana, prevence

ABSTRACT

The diploma thesis devotes to problems of abused teachers who teach at primary and secondary schools in Zlin region. The work is divided into a theoretical and a practical part. The theoretical part consists of five chapters which focus on teaching profession and its profiles, participants of teaching process, inappropriate behaviour of students during classes, bullying, cyberbullying and mainly on syndrome of abused teachers. The practical part devotes to incidence of syndrome of abused teacher who teach at primary and secondary schools in Zlin region. The main aim of the practical part is to reveal if the duration of pedagogical practice plays an important role in the case of incidence of syndrome of abused teachers or whether this syndrome can affect any teacher without regard to length of practice.

Keywords: syndrome of abused teacher, teacher, pupil, parents, personality, authority, motivation, unsuitable behaviour, bullying, cyberbullying, prevention

Velké poděkování patří na prvním místě mé vedoucí práce Mgr. Jarmile Šťastné, za cenné rady, které mi poskytla, dále pak ředitelům základních a středních škol ve Zlínském kraji, kteří mi umožnili provést výzkum na jejich škole, také pedagogům, kteří se výzkumu zúčastnili a všem ostatním, kteří mi jakýmkoliv způsobem při zpracování diplomové práce pomohli a poradili.

Také bych velmi ráda poděkovala všem blízkým lidem, kteří mě během vypracovávání práce podpořili a povzbudili.

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské/diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD	10
I TEORETICKÁ ČÁST	12
1 UČITELSKÁ PROFESE A JEJÍ CHARAKTERISTIKY	13
1.1 DEFINICE UČITELE	13
1.2 PROFESNÍ DRÁHA UČITELŮ	14
1.2.1 Volba učiteléské profese	15
1.2.2 Začínající učitel	15
1.2.3 Zkušený učitel (expert)	18
1.2.4 „Vyhasínající“ učitel	19
1.3 PRESTÍŽ UČITELSKÉ PROFESE.....	21
1.4 PRACOVNÍ ZÁTĚŽ UČITELŮ	22
2 ÚČASTNÍCI VYUČOVACÍHO PROCESU A JEJICH VZTAH	27
2.1 OSOBNOST UČITELE.....	27
2.2 OSOBNOST DOSPÍVAJÍCÍHO ŽÁKA	30
2.3 VZTAH UČITELE A ŽÁKA	33
3 NEVHODNÉ A NEUKÁZNĚNÉ CHOVÁNÍ ŽÁKŮ V PRŮBĚHU VYUČOVÁNÍ	37
3.1 PŘÍČINY NEVHODNÉHO CHOVÁNÍ ŽÁKŮ VE VYUČOVÁNÍ.....	38
3.1.1 Autorita učitele.....	40
3.1.2 Motivace učitele	42
3.2 PŘEDCHÁZENÍ NEVHODNÉMU CHOVÁNÍ ŽÁKŮ VE VYUČOVÁNÍ.....	45
4 ŠIKANA A KYBERŠIKANA	48
4.1 DEFINICE ŠIKANY A KYBERŠIKANY.....	49
4.2 ČLENĚNÍ PROJEVŮ ŠIKANY A KYBERŠIKANY	50
4.3 ZNAKY ŠIKANY A KYBERŠIKANY	52
4.4 DŮSLEDKY ŠIKANY A KYBERŠIKANY	54
4.5 PREVENCE ŠIKANY A KYBERŠIKANY	54
5 SYNDROM TÝRANÉHO UČITELE	58
5.1 FAKTORY PODPORUJÍCÍ VZNIK SYNDROMU TÝRANÉHO UČITELE.....	58
5.1.1 Rodiče a rodinná výchova	58
5.1.2 Učitelé a jejich pedagogické působení	61
5.1.3 Osobnostní charakteristiky agresorů	62
5.1.4 Vliv prostředí	63
5.2 VIKTIMIZACE PEDAGOGŮ Z POHLEDU DOMÁCÍCH A ZAHRANIČNÍCH VÝZKUMŮ.....	64
5.3 PREVENCE VZNIKU SYNDROMU TÝRANÉHO UČITELE	69
5.3.1 Výchovné působení rodičů.....	69
5.3.2 Změny ve výběru uchazečů a zkvalitnění přípravy na učiteléské povolání.....	71
5.3.3 Spolupráce rodiny a školy	73

II	PRAKTICKÁ ČÁST	76
6	EMPIRICKÉ ŠETŘENÍ.....	77
6.1	HLAVNÍ A DÍLČÍ CÍLE VÝZKUMU	77
6.2	HLAVNÍ VÝZKUMNÝ PROBLÉM	78
6.3	DOPLNJÍCÍ VÝZKUMNÉ OTÁZKY A K NIM STANOVENÉ HYPOTÉZY	78
6.4	POJETÍ VÝZKUMU	80
6.5	PROMĚNNÉ	80
6.6	VÝZKUMNÝ VZOREK	84
6.7	TECHNIKA VÝZKUMU	86
6.8	ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ DAT	87
6.9	INTERPRETACE DAT	88
6.10	ZÁVĚR EMPIRICKÉHO ŠETŘENÍ.....	100
6.11	DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	105
6.11.1	Desatero preventivních opatření před vznikem syndromu týraného učitele u pedagogů.....	105
	ZÁVĚR	108
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	110
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	114
	SEZNAM GRAFŮ	115
	SEZNAM TABULEK.....	116
	SEZNAM PŘÍLOH.....	117

ÚVOD

Výskyt syndromu týraného učitele u pedagogů je v současné době aktuální a hodně diskutované téma. Jedná se o velmi závažnou, avšak doposud poměrně nedostatečně prozkoumanou problematiku, které není podle mého názoru věnována taková pozornost ze strany odborníků, jakou by si zasloužila. Toto stanovisko, které zastávám, potvrzuje také fakt, že se doposud v odborné literatuře, která věnuje značnou pozornost šikaně, vyskytují pouze ojedinělé zmínky, které velmi stručně informují také o takzvané „nepravé“ šikaně pedagogů ze strany žáků. Ledy snad tedy prolomí nová publikace našeho předního odborníka na šikanu, Koláře, kterému v nakladatelství Portál koncem dubna 2011 vychází nová publikace s názvem *Nová cesta k léčbě šikany*, v níž se budeme moci dočíst něco více také k „nepravé“ šikaně učitelů. Nedostatečný zájem o nepříznivou situaci pedagogů, kteří se stávají šikanovanými oběťmi svých žáků, dokazuje také existence téměř nulového počtu výzkumů, které by zmapovaly jak závažná je situace pedagogů na školách v České republice. Jediným oborem, který se výzkumně zaměřil na vzrůstající násilné chování žáků vůči svým pedagogům, byl v roce 2007 obor kriminologie. Navzdory nešťastným událostem (například Svitavy 2004, kdy učeň pobodal svého učitele) a jiným agresivním slovním či fyzickým útokům vůči vyučujícím pedagogům, které se již na českých školách odehrály, je to podle mého soudu nedostačující počet šetření. Agresivní chování ze strany žáků směrem k vyučujícím pedagogům není aktuálním problémem pouze u nás v České republice. Se značnými obtížemi se potýkají také v zahraničí, což dokazují výzkumy například z USA, Kanady, Lucemburska či Irska, které jsou popsány k bližšímu prostudování v podkapitole 5.2 pojmenované *Viktimizace pedagogů z pohledu domácích a zahraničních výzkumů*.

Názory na odpovědnost za vznik „nepravé“ šikany vůči pedagogům se různí. Někteří lidé se domnívají, že za chování žáků jsou odpovědní jejich rodiče, jiní zase oponují, že si pedagogové nedokážou ve třídách zjednat pořádek a mohou si za vzniklou situaci sami. Já jsem toho názoru, že za chování žáků zodpovídají především rodiče, a do jisté míry také pedagogové, na nichž je, aby si ve třídě dokázali zajistit a udržet kázeň. Je však nutné také přihlídnout k osobnostním charakteristikám agresivního jedince, které se do značné míry podílejí na jeho chování. Svůj význam má také prostředí, v němž se jedinec pohybuje. Podle mého mínění se mohou na vzniku syndromu týraného učitele u pedagogů podílet všechny čtyři zmiňované faktory v nejrůznějších kombinacích, anebo každý faktor zvlášť.

Hlavním motivem pro výběr této problematiky je má orientace na výskyt sociálně patologických jevů ve společnosti, jejímiž hlavními aktéry jsou dospívající žáci základních a středních škol.

Teoretická část diplomové práce se skládá z pěti kapitol.

Kapitola první se vyjadřuje k učitelské profesi a k jejím charakteristikám, věnuje se definicím učitele, profesní dráze, prestiži i pracovní zátěži pedagogů.

Druhá kapitola se zabývá účastníky vyučovacího procesu, jejich osobnostmi a vzájemným vztahem.

Následující třetí kapitola se zaměřuje na nevhodné chování žáků ve vyučování, dále na příčiny tohoto chování a na preventivní opatření, pomocí nichž mají pedagogové nevhodnému chování u žáků předcházet.

Ve čtvrté kapitole jsou popsány základní informace týkající se projevů, znaků, důsledků a prevence šikany a kyberšikany.

Poslední, pátá kapitola obsahuje nejstěžejnější část, která věnuje svou pozornost výskytu syndromu týraného učitele u pedagogů vyučujících na 2. stupni základních škol a u pedagogů vyučujících na středních školách.

Navazující praktická část je tvořena výsledky z dotazníkového šetření, jehož hlavním cílem bylo zjistit, zda v případě výskytu syndromu týraného učitele u pedagogů, kteří vyučují na základních a středních školách ve Zlínském kraji, existují statisticky významné rozdíly mezi délkou jejich pedagogické praxe.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 UČITELSKÁ PROFESE A JEJÍ CHARAKTERISTIKY

V samotném úvodu této práce bude pozornost věnována učiteli a jeho náročné profesi, kterým vzdělávání a vychovávání dětí a dospívajících jedinců bezesporu je. Proto je hned v úvodu vhodné zmínit, že učitelské povolání je řazeno k pomáhajícím profesím, jejichž podstatou je práce s člověkem.

Jak uvádí Urbánek (2005), nedílnou součástí profesních aktivit v pomáhajících profesích je osobní, často velmi těsný vztah ke klientovi, k jeho vnitřním osobním problémům a samozřejmě také riziko tohoto úzkého vztahu. Zásadním dilematem v každé pomáhající profesi je nalezení adekvátní hranice mezi profesionálem a jeho klientem. V případě učitelské profese představuje tato pomyslná hranice ochranu mezi pedagogovým vlastním „já“ a žáky. Nejohroženějším v této vztahové dimenzi pedagoga a žáka je podle výše jmenovaného autora typ aktivního, opravdového učitele, který své povolání vnímá jako primární poslání, realizuje se v něm a vydává mu ze sebe úplně vše. Právě tento angažovaný postoj pedagoga, který bývá ze strany veřejnosti běžně očekáván, je obecně vnímán jako žádoucí a z hlediska efektivity a kvality výuky je považován za optimální, s sebou přináší mnohem častěji poměrně vážná rizika. Tato rizika mohou ve svém důsledku práci pedagogů znehodnocovat nebo také zcela blokovat a pedagog se s nimi nedokáže beze zbytku vyrovnat. Profesní tragédie postihují především obětavé učitele, kteří nejsou schopni nalézt vlastní individuální míru odpovídajícího vztahu ke svým žákům a tuto hranici dostatečně ochraňovat.

1.1 Definice učitele

Než bude pozornost věnována profesní dráze učitelů, jejich prestiži a pracovní zátěži je nutné si objasnit, kdo to učitel je a jak definuje pojem „učitel“ odborná literatura.

Jak uvádí Průcha (2002a), pojem učitel se jeví natolik zřejmý, že v odborných pracích z oblasti pedagogiky není vůbec definován. S definicí učitele se většinou čtenáři nesetkají ani v encyklopediích a pedagogických slovnících.

Níže tedy uvádím na ukázkou definice od třech autorů.

Holoušová (2002) definuje učitele jako člověka, který soustavně odborně vzdělává a vychovává děti, mládež nebo dospělé. Učitel je podle výše jmenované autorky iniciátorem výchovného procesu a jeho úkolem je pečovat o rozumový, citový, volní a tělesný rozvoj vychovávaného jedince.

V *Pedagogickém slovníku* (Průcha, Walterová, Mareš, 2009) je učitel popisován jako jeden ze základních činitelů vzdělávacího procesu. Jedná se o profesionálně kvalifikovaného pedagogického pracovníka, který je spoluodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky vzdělávacího procesu.

Jinou definici nabízí *Education at a Glance* (In Průcha, 2002a), která uvádí, že učitelé jsou osoby, jejichž profesní aktivita zahrnuje předávání poznatků, postojů a dovedností, které jsou specifikovány ve formálních kurikulárních programech pro žáky a studenty, jež jsou zapsaní do vzdělávacích institucí.

Tato definice je založena třech konceptech:

- **Aktivita:** Mezi učitele jsou řazeni jen ti, kdo vykonávají přímo vyučovací činnosti.
- **Profesionalita:** Z definice jsou vyloučeny osoby, které pracují ve vzdělávacích zařízeních, avšak nevyučují.
- **Vzdělávací program:** Do programu jsou zahrnuti jen ti, kdo vyučují žáky, ale ne ti, kteří provádějí určité služby týkající se vzdělávání, jako jsou například školní inspektoři či psychologové a knihovníci.

1.2 Profesionální dráha učitelů

Průcha (2002a) uvádí, že podobně jako v jiných profesích i v učitelství existují jisté vývojové etapy a typické životní dráhy, což je dáno právě staletou tradicí tohoto povolání, v němž se reprodukuje určité ustálené cykly profesního vývoje u všech jedinců dané skupiny. V učitelství mají tyto cykly zvláštní význam, protože se obecně soudí, že v čím vyšší profesní dráze se pedagog nachází, tím více je jeho práce kvalitnější. Výše zmiňovaný autor ovšem podotýká, že hypotéza, která předpokládá, že čím je pedagog profesně zkušenější, tím je jeho práce kvalitnější, není jednoznačně prokázána.

Protože je vývoj profesní dráhy pedagogů dostatečně prozkoumaný, je podle Průchy (2002a) možné identifikovat jeho jednotlivé etapy, kterými jsou:

- **Volba učitelství profese** (motivace ke studiu učitelství).
- **Profesionální start** (učitel začátečník).
- **Profesionální adaptace** (první roky ve výkonu učitelství povolání).
- **Profesionální stabilizace** (zkušený učitel, učitel – expert).

- **Profesní vyhasínání** (vyhoření).

1.2.1 Volba učitelské profese

Jak uvádí Průcha (2002b), je uznáváno, že kvalita učitelských kádrů a edukačních procesů ve školách je podmiňována tím, jací lidé se ucházejí o studium učitelských oborů. Jak dále uvádí Průcha (2002a), zájem o studium učitelských oborů je stále velmi vysoký a na pedagogické fakulty se hlásí každoročně několikanásobně vyšší počet uchazečů, než je možné přijmout. Avšak Havlík (In Průcha, 2002b), který provedl empirické šetření, zjistil, že vysoký zájem o studium na pedagogických fakultách je u značného počtu uchazečů klamný, což znamená, že přihláška na pedagogickou fakultu je pro mnoho studentů pouhou pojistkou pro případ, že nebudou přijati na jinou preferovanější fakultu. Havlíkovo šetření dále odhalilo, že až 59 % studentů se pro studium na pedagogické fakultě rozhodlo „na poslední chvíli“, což znamená, že jejich motivace nebyla dlouhodobá a dostatečně promyšlená. O skutečném zájmu studentů pedagogických fakult o učitelský obor vypovídá také další Havlíkovo zjištění, že pouhých 36 % studentů by si opakovaně podalo přihlášku na pedagogickou fakultu, kdyby (hypoteticky) mohli znovu zvolit směr svého studia.

1.2.2 Začínající učitel

Ve výzkumné literatuře, české i zahraniční, je etapa vstupu pedagoga do výkonu povolání označována shodným termínem „začínající učitel“ (beginning teacher). Tato etapa začínajícího učitele je považována za velmi důležitou především z praktického hlediska, a proto se jí jak v pedagogické teorii, tak ve výzkumech věnuje značná pozornost. Je poměrně složité určit rozsah období, po jehož dobu je učitel považován stále za začínajícího pedagoga. Jak uvádí Průcha (2002b), řada českých, ale i zahraničních výzkumníků označuje za začátečníky ty pedagogy, kteří vykonávají svou profesi po dobu 1 – 3 let. Avšak Veenman (In Průcha, 2002b) uvádí, že mnoho výzkumníků na Západě vymezuje začátečnické období pedagoga na dobu od 1 do 5 let.

Začínající pedagogové u nás, v České republice (dále jen ČR), mají svůj profesní start o mnoho náročnější než začínající pracovníci v jiných profesích. Je to způsobeno tím, že začínající pracovníci na jakémkoliv pracovním místě jsou po nástupu do nového zaměstnání postupně zaučováni do výkonu své profese a pracovní odpovědnost za vykonanou práci přebírají také postupem času. Ze začátku se mohou spolehnout na kooperaci se zkušenějšími pracovníky, což u začínajících pedagogů neplatí. Pedagogové

od prvního dne nástupu do školy přebírají veškeré povinnosti „normálního“ učitele a také plnou odpovědnost za vykonávanou práci, kterou vykonávají sami, bez jakékoliv pomoci ostatních kolegů (Průcha, 2002b).

Toto takzvané „hození do vody“ musí být pro začínajícího pedagoga hodně stresující, protože je v novém zaměstnání zcela bez pomoci. Ve třídě sedí pár desítek žáků, kteří očekávají, že pedagog bude schopen vykonávat svou práci tak, jak má. Pokud se začínající pedagog nebude chovat přirozeně a bude vystupovat ze standardu, na nějž jsou žáci od ostatních vyučujících zvyklí, může se setkat s posměšky a s nežádoucím chováním ze strany žáků. Proto je podle mého názoru vhodné, aby byla obnovena instituce „uvádějícího učitele“, která byla, jak uvádí Mareš a kol. (In Průcha, 2002b), v ČR zavedena v 70. letech 20. století.

Také v zahraničí dochází ke značným obtížím v profesním startu učitelů, kdy jsou pedagogové vystaveni takzvanému šoku z reality. Výzkumná literatura předkládá nejrůznější příčiny šoku z reality, které lze souhrnně vymežit takto:

- **Příčiny spjaté s osobností pedagogů:** Někteří začínající učitelé po nástupu do školy shledávají, že na vykonávání tohoto povolání nejsou dostatečně psychicky vybaveni. Pedagogové například zjistí, že „nemají nervy“ na neukázněné žáky.
- **Příčiny spjaté s profesní kompetencí pedagogů:** Začínající učitelé zjišťují, že jim jejich studium neposkytlo dostatečné vědomosti a dovednosti, které potřebují k běžným činnostem ve svém povolání, jako jsou například administrativní práce, o kterých neměli během studia tušení.
- **Příčiny spjaté se situacemi ve školách:** Jedná se o různé problémové situace, se kterými si začínající pedagog nedovede poradit, čímž může být například příliš autoritativní a byrokratické vedení školy (Průcha, 2002b).

Jak již bylo zmíněno, začínající pedagogové se setkávají s řadou obtížných situací, které by měli být schopni zvládnout. Šimoník (In Průcha, 2002b) díky svému výzkumu, který proběhl v letech 1990 – 1992 zjistil, které činnosti, jež sám vytipoval (24) považují začínající pedagogové za nejobtížnější. Výzkumného šetření se zúčastnilo celkem 141 pedagogů, z toho 123 žen a 18 mužů. V tabulce 1 můžete vidět 15 vybraných činností, které považují začínající pedagogové za nejobtížnější.

Tabulka 1 Obtížnost profesních činností u začínajících pedagogů

Činnost	Počet pedagogů (v %) pro které byla činnost obtížná
1. Práce s neprospívajícími žáky	76,6
2. Udržení kázně při vyučování	75,2
3. Udržení pozornosti žáků	70,2
4. Diagnostika osobnosti žáka	63,8
5. Motivace žáků	59,6
6. Individuální jednání s rodiči žáků	59,6
7. Vedení schůzek s rodiči	57,5
8. Adekvátní reakce na neočekávaný vývoj vyučování	56,7
9. Řešení kázeňských přestupků	55,3
10. Aktivizace žáků	55,3
11. Uplatnění individuálního přístupu k žákům	54,6
12. Nejen vyučovat, ale i vychovávat	53,2
13. Přizpůsobení vyučování věku žáků	48,9
14. Komunikace s žáky (navázání kontaktu)	47,5
15. Správná formulace otázek (učebních úloh)	46,8

Z tabulky 1 jasně vyplývá, že začínající pedagogové mají značné problémy například s udržením kázně žáků při vyučování, s udržením jejich pozornosti, s diagnostikou jejich osobnosti či s jejich motivací, což autorka práce považuje za rizikové a možné spouštěcí faktory syndromu týraného učitele u pedagogů, jemuž je věnována 5. kapitola této práce. Já se i přesto, že výše uvedená data pocházejí z let 1990 - 1992 domnívám, že stejné obtíže mívají v začátcích své pedagogické praxe také někteří současní začínající pedagogové. Je toho velmi mnoho, čemu se musí začínající pedagog naučit a co musí zvládnout v průběhu vyučování i mimo něj. Sama jsem měla možnost si na vlastní kůži vyzkoušet na pět

vyučovacích hodin, o jak náročnou práci se jedná a to v průběhu souvislé praxe ve středisku výchovné péče Domek ve Zlíně (dále jen SVP). Bylo velmi obtížné sledovat vše, co se ve třídě, čítající 8 klientů děje. Například bylo náročné sledovat vyvolaného klienta a jeho anglický zápis u tabule a další dění ve třídě. Dále bylo nesnadné rozhodnout, kdy žáky napomenout, když vykřikovali v případě, že znali správnou odpověď na otázku, ale nebyli zrovna tázáni. Velkým problémem se také ukázalo časové rozvržení vyučovací hodiny, kdy jsem pravidelně končila hodiny s několika minutovým zpožděním, protože jsem v průběhu vyučování nestačila anebo si ani neuvědomila, že musím kontrolovat čas. Díky přítomnosti pana učitele jsem i přes jisté obtíže školní den s klienty zvládla. Jsem si ale vědoma toho, že kdybych byla ve třídě sama, bylo by mé působení ve třídě mnohem náročnější.

Jak uvádí Šimoník (1995), v práci začínajících pedagogů se vyskytuje mnoho nedostatků, kterých je podle výše jmenovaného mnohem více, než si sami učitelé uvědomují a přiznávají. Existuje řada problémů, s nimiž se potýkají jak učitelé začátečníci, tak jejich mnohem zkušenější kolegové, kteří však tyto problémy řeší mnohem snáze, díky svým ověřeným technikám či své pohotovosti. Začínající pedagog musí na plnění běžných povinností vynakládat mnohem více času a úsilí než jeho zkušenější kolegové. Jak ale dále pokračuje výše jmenovaný, je potřeba také vidět to, že někteří učitelé, ať už začínající či zkušenější případně vzniklé problémy neřeší, ale dovedně je zakrývají nebo se problémovým situacím raději vyhýbají.

1.2.3 Zkušený učitel (expert)

Vymezit a ohraničit období, kdy se z pedagoga stává zkušený profesionál, není možné s přesností na počet let či měsíců. Mezi pedagogy jsou značné interindividuální rozdíly ve vývoji, což znamená, že někteří začínající učitelé se mohou stát zkušeným pedagogem za významně kratší dobu než jejich kolegové. Jak již bylo uvedeno v předchozí podkapitole, řada českých (například Kalhous a Horák) a zahraničních výzkumníků vymezuje období začínajícího pedagoga v rozmezí 1 až 3 let. Veenman (In Průcha 2002b) tvrdí, že mnoho výzkumníků na Západě vymezuje začátečnické období pedagoga od 1 do 5 let. S tímto rozmezím ale nesouhlasí Huberman (In Průcha, 200b), který konstatuje, že empirické údaje svědčí o tom, že časový úsek 3 – 5 let vykonávání učitelského povolání je obdobím profesní stabilizace učitele, po němž přichází období „učitelského mistrovství“, tedy období, kdy se z učitele stává expert. S Hubermanem pravděpodobně nesouhlasí Chráska

(In Průcha 2002b), který ve svém výzkumu označil za zkušené pedagogy, ty učitele, jejichž průměrná délka pedagogické praxe činila 22,9 roku. Z výše uvedeného vyplývá, že periodizace profesního vývoje pedagogů není zcela jednoznačná. Většinou se však období stabilizace, respektive začátku nabývání vlastností zkušeného učitele, klade do úseku následujícího po pěti letech učitelovy práce (Průcha, 2002b).

Určitě je vhodné osvětlit, co tedy charakterizuje zkušeného učitele. Jak uvádí Průcha (2002b), charakteristika zkušeného učitele se váže k teorii profesní kompetence učitele.

Například Spilková (In Průcha 2002b) uvádí následující složky profesní kompetence učitele včetně jejich popisu:

- **Kompetence odborněpředmětové:** (vědecké základy daných předmětů se stávají stále více nepostradatelnými).
- **Kompetence psychodidaktické:** (vytvářet vhodné podmínky pro učení – to znamená motivovat k poznání, aktivizovat myšlení, vytvářet příznivé sociální, emocionální a pracovní klima, řídit procesy žákova učení, a tak dále).
- **Kompetence komunikativní:** (být schopen komunikovat s žáky, jejich rodiči, kolegy, nadřízenými a s jinými sociálními partnery škol).
- **Kompetence organizační a řídicí:** (plánovat a projektovat svou činnost, navozovat a udržovat jistý řád a systém).
- **Kompetence diagnostická a intervenční:** (jak žáci myslí, cítí, jednají a jaké to má příčiny, v jaké oblasti mají žáci problémy a jak jim lze pomoci).
- **Kompetence poradenská a konzultativní:** (především ve vztahu k rodičům žáků).
- **Kompetence reflexe vlastní činnosti:** (já a moje činnost jako předmět analýzy, ze zjištěného dokázat vyvodit důsledky).

1.2.4 „Vyhasínající“ učitel

Závěrečná fáze profesní dráhy učitelů bývá označována jako takzvaný syndrom vyhasínání nebo vyhoření (burnout syndrom). Jedná se o stav, kdy u starších pedagogů dochází k větším či menším projevům vyčerpání. Toto vyčerpání se projevuje například tím, že pedagog ztrácí zájem o svou práci, vykonává ji jen rutinně, bez jakéhokoliv nadšení, vykonávání profese jej unavuje a vyčerpává. U pedagogů je tento syndrom spojen především s únavou z vyučovacích hodin, s obavami ze styku s rodiči, s nezájmem o

jakékoliv další sebevzdělávání, se zklamáním z vlastní profesionální úspěšnosti, s odporem k jakýmkoliv pedagogickým inovacím a tak podobně. Podle Kyriacoua (In Průcha, 2002b) se „vyhasínání“ dává do souvislosti se stresovými faktory, pod jejichž působením učitelské povolání probíhá (Průcha, 2002a, Průcha, 2002b).

Jak uvádí Hennig a Keller (1996) autorem nejznámější definice syndromu vyhoření je Pines, který syndrom vyhoření popisuje jako duševní stav objevující se často u lidí, kteří jsou pracovně v kontaktu s jinými lidmi. Syndrom vyhoření podle Pinese ohlašuje celá řada symptomů, kterými jsou například emocionální, duševní a tělesná únava, pocity bezmoci, beznaděje, celková nechuť k práci včetně vytracení radosti ze života. Vyhoření nebývá většinou důsledkem izolovaných traumatických zážitků, nýbrž se objevuje jako plíživé psychické vyčerpání.

Syndrom vyhoření má několik níže uvedených fází, které jsou důsledkem dlouhodobě působícího stresu a nevhodného vypořádání se s psychickou a tělesnou zátěží.

- **1. fáze – nadšení:** Učitel má příliš vysoké ideály a velmi se angažuje jak pro školu, tak pro své žáky.
- **2. fáze – stagnace:** Nedaří se realizovat učitelovy ideály a mění se jejich zaměření. Požadavky žáků, jejich rodičů i vedení školy začínají pedagoga postupně obtěžovat.
- **3. fáze – frustrace:** Pedagog vnímá své žáky negativně, na nevhodné chování žáků reaguje spíše donucovacími prostředky a jeho zaměstnání je pro něj velkým zklamáním.
- **4. fáze – apatie:** Mezi žáky a učitelem došlo ke vzniku nepřátelství. Učitel vykonává jen to nejnnutnější, vyhýbá se odborným rozhovorům a jakýmkoli aktivitám.
- **5. fáze – syndrom vyhoření:** Pedagog se dostal do stadia úplného vyčerpání (Henning, Keller, 1996).

Henning a Keller (1996), uvádějí různé příčiny, které u pedagogů způsobují vznik syndromu vyhoření. Tyto příčiny se projevují celou řadou symptomů, které autoři roztřídili do čtyř skupin.

- **Duševní hygiena:** negativní postoj k žákům a rodičům, negativní hodnocení působení školy, ztráta zájmu o profesní témata.
- **Citová rovina:** Pocity bezmoci, sebelítost, pocit nedostatku uznání, nervozita.

- **Tělesná rovina:** Bolesti hlavy, poruchy spánku, rychlá unavitelnost.
- **Sociální rovina:** Úbytek výchovné angažovanosti a snahy pomáhat problémovým žákům, omezení kontaktů s kolegy, žáky a jejich rodiči, nedostatečná příprava na vyučování, přibývání konfliktů v soukromí.

1.3 Prestiž učitelské profese

Prestiž, jinak řečeno, „důležitost“, „vážnost“ či „významnost“ je spjata jak s individuálními osobami, tak se společenskými skupinami, ale také s pracovníky jednotlivých povolání. O tom jak jsou na tom s prestiží pedagogové u nás v ČR, existují jisté poznatky zjišťované pomocí škály prestiže povolání. Pedagogové se v české škále prestiže povolání z roku 1993 umístili na poměrně vysokých příčkách. Ze sedmdesáti hodnocených povolání obsadil 3. příčku „vysokoškolský učitel“ (docent, profesor) a na 7. místě se umístil „učitel základní školy“.

Z těchto výsledků by se mohlo usuzovat, že pedagogové jsou v ČR váženými lidmi, což se domnívá také Kořa (2007), který se odvolává právě na výše zmiňované poznatky získané pomocí škály prestiže povolání. Jmenovaný autor hovoří o nízké prestiži učitelského povolání jako o jednom z nejvíce rozšířených omylů a mýtů. Zároveň upozorňuje na fakt, že z opakovaných výzkumů si veřejnost nejvíce cení lékařů, učitelů a vědců.

Skutečnost je však podle mého mínění spíše opačná. Místo, toho, aby byli pedagogové respektováni a uctíváni za své odborné znalosti, žáci a mnohdy také jejich rodiče si pedagogů neváží. O uctivém chování žáků a rodičů by se v některých případech mohlo také spíše polemizovat. Mnozí žáci nepovažují pedagogy za osobnosti, kterých by si měli vážit už proto, že jsou mnohem zkušenější a vzdělanější, a možná také z toho důvodu si k nim stále častěji dovolí být drzí, neslušní, vulgární či agresivní. Aby učitelé „stoupli“ v očích svých žáků, měla by k pedagogům změnit svůj postoj především široká veřejnost. Zejména by pedagogové měli získat podporu ze strany vlády a Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. Pokud nebudou pedagogové hodnotnými a váženými osobnostmi pro politiky, pak se nemůže očekávat, že si učitelů bude vážit zbytek společnosti včetně žáků.

Dokonce samotní pedagogové v ČR jsou v hodnocení své prestiže spíše skeptičtí. Na otázku proč mají pedagogové a studenti učitelství nízké sebehodnocení, se pokusil odpovědět sociolog Havlík (In Průcha, 2002a), který na základě svých četných výzkumů

objasnil, že v posuzování prestiže a v sebehodnocení pedagogů, sehrává roli mnoho faktorů. Zejména jde o reakci na nízké platové ohodnocení ve srovnání s méně náročnými povoláními i s profesemi vyžadujícími vysokoškolskou kvalifikaci. K dalším důvodům nižšího profesního sebevědomí podle Havlíka (In Průcha, 2002a) patří:

- Zdánlivě snazší studium učitelství (a názory o nízké úrovni pedagogických fakult).
- Vysoký stupeň feminizace učitelstva.
- Osobní zkušenosti z kontaktů mezi konkrétními učiteli a rodiči.
- Neexistence objektivních kritérií pro posuzování efektů práce pedagogů a s tím spjatá mnohdy nekvalifikovaná hodnocení zvnějšku ze strany rodičů, úředníků a médií.

Z výše uvedených informací týkajících se prestiže učitelů vyplývá, že i přesto, že se pedagogové umístili na škále prestiže z roku 1993 poměrně na lichotivých příčkách, současná situace této prestiže podle mého mínění spíše neodpovídá. Učitelů si mnoho lidí dostatečně neváží a také samotní pedagogové hodnotí prestiž učitelské profese spíše skepticky. Na rozdíl od ČR například ve Vietnamu je situace zcela odlišná. Vietnamští učitelé jsou uctíváni mnohem více než hlava rodiny a pro žáky jsou větší autoritou než jejich vlastní otcové, což je opravdu velký důkaz pro vyjádření úcty.

1.4 Pracovní zátěž učitelů

Na pedagogy jsou bezesporu kladeny značné nároky. Kyriacou (2004) popisuje ve své publikaci *Klíčové dovednosti učitele* ty činnosti, které dnešní pedagog musí při výkonu svého povolání vykonávat. Jedná se o následující činnosti, k nimž jsou uvedeny příklady, toho, co musí každý pedagog zvládnout.

- **Plánování a příprava:**

Plán učební hodiny musí mít vhodné a jasné záměry a cíle.

Obsah, metody a struktura vyučování musí odpovídat tomu, co se mají žáci naučit.

Učební hodina musí odpovídajícím způsobem navazovat na předcházející a následující výuku.

- **Realizace vyučovací hodiny:**

Učitel jedná jistě, uvolněně se sebedůvěrou a vzbuzuje svým chováním zájem o výuku.

Výklad a vysvětlení výkladu musí být jasné, odpovídající potřebám žáků.

K podpoře učení žáků používá pedagog širokou škálu vhodných učebních činností.

- **Řízení vyučování:**

Začátek hodiny je hladký a rychlý, kdy pedagog navodí kladný postoj žáků k činnostem, které budou v hodině vykonávány.

Učitel udržuje pozornost, zájem a zapojení žáků.

Žákům je poskytována konstruktivní a užitečná zpětná vazba pro podpoření žáků k další práci.

- **Klima třídy:**

Třídní klima je cílevědomě orientované na splnění úkolů, uvolněné a s jasným smyslem pro pořádek.

Učitel žáky podporuje k učení, dává jim najevo vysoká pozitivní očekávání, poskytuje zpětnou vazbu.

Vztahy mezi pedagogem a žáky jsou do značné míry založeny na vzájemné úctě a dobrém, důvěrném a uvolněném vztahu.

- **Kázeň:**

Řád je do značné míry založen na vytvoření kladného klimatu třídy a na dobré realizaci a řízení vyučovací hodiny.

Pedagog má přiměřenou autoritu, kterou žáci přijímají a uznávají.

Učitel žákům sděluje vhodným způsobem pravidla a požadavky, týkající se jejich chování.

Pedagog pozorně sleduje chování žáků, uskutečňuje vhodné kroky k předcházení nevhodného chování.

- **Hodnocení prospěchu žáků:**

Hodnocení prací žáků provádí pedagog důkladně a konstruktivně, vyhodnocené práce vrací žákům včas a zpětná vazba o dosažených výsledcích neslouží jen k nalezení chyb a jejich opravě, ale také jako povzbuzení k dalšímu úsilí, k udržení a posílení žákovy sebedůvěry, což zahrnuje radu, pomoc a individuální práci s konkrétním žákem.

Učitel využívá k hodnocení mnoho typově různých úkolů, pokrývajících oblast formativního (průběžného) i sumativního (finálního) hodnocení.

Učitel hodnotí učební dovednosti a učební strategie, které žáci používají, aby podpořil další rozvoj metakognitivních dovedností.

- **Reflexe a evaluace vlastní práce:**

Pedagog pravidelně uvažuje o své aktuální praxi a snaží se rozpoznat ty stránky své práce, které vyžadují další rozvoj.

K hodnocení své praxe užívá pedagog širokou škálu metod.

Učitel pravidelně reviduje strategie a techniky, které využívá v boji proti stresu.

Výše popsané příklady dovedností, kterých je samozřejmě mnohem více dokazují, jak náročná je každá vyučovací hodina s žáky. Náročná je zřejmě také samotná příprava na každou hodinu, které musí pedagogové věnovat určitou část času. Ve výše uvedeném textu nejsou popsány další pracovní povinnosti pedagogů, mezi něž patří například administrativní práce (vedení třídní knihy, katalogových listů, třídních výkazů), dále účast na pedagogických a školských radách, konzultace s rodiči na třídních schůzkách a tak dále. Značná část společnosti od pedagogů očekává, že žáky ve škole budou nejen kvalitně vzdělávat a připravovat na budoucí povolání, ale také je budou vychovávat na místo rodičů. Práce pedagogů je tedy opravdu velmi náročná a to zejména po psychické stránce.

Tato psychická náročnost, jak uvádí Urbánek (2005) netkví pouze v nalezení individuální míry a v kontrole vztahové složky ve směru k žákům. Charakteristiky učitelského povolání vykazují také v jiných situacích a při jiných profesních aktivitách celou řadu stresogenních podnětů a nezanedbatelnou zátěž na pedagogovu psychiku. Specifický psychický tlak může v důsledku u pedagogů vyvolávat občasné, případně taktéž chronické nebo permanentní zátěžové stavy tedy stres. Stres, související se specifickým výkonem učitelského povolání bývá označován jako "učitelský stres" (Urbánek, 2005).

Řehulka (In Urbánek, 2005), uvádí strukturu psychické zátěže pedagogů, zaměřené k profesním aktivitám a také na samotný akt edukace. Řehulka psychickou zátěž učitele kategorizuje do pěti skupin, podle osobnostních oblastí, na kterou zátěž působí:

- **Zátěž v oblasti percepčních nároků:** Permanentní kontrola žáků, práce s vysokými nároky na pozornost.
- **Zátěž v oblasti kognice:** Nároky na myšlení, využívání odborných poznatků, rychlé řešení problémů.

- **Zátěž v oblasti emocionální:** Kontrola emocí, udržování emoční atmosféry, osobní vztah k žákům.
- **Zátěž v oblasti sociální:** Vnucená úroveň sociálního tlaku, nároky na komunikaci, povinnost sociálního vedení.
- **Zátěž v oblasti seberegulace:** Nutnost introspekce, sebevýchova, sebehodnocení, sebepojetí.

Kyriacou (In Urbánek, 2005), řadí mezi hlavní zdroje stresu ve škole vztahy mezi pedagogy, pracovní kondici, negativní chování žáků, plat, status a konflikt rolí učitele.

Specifický psychický tlak, působící na učitele, vyplývá nejen z rozmanitosti jeho profesních rolí, variability profesních činností a vnitřních konfliktů, ale také z dynamického charakteru samotného procesu edukace. Na psychické náročnosti procesu výuky se podílí celá řada konkrétních faktorů, jako jsou například značná intenzita a rozsah interakčních aktivit pedagoga či specifický druh komunikace s žákem. Práce pedagogů je pod "trvalou kontrolou" žáků a vyžaduje neustálý vysoký stupeň koncentrace a sebekontroly. V oblasti výuky lze jen velmi těžko předvídat edukační situace a tento stav vyžaduje neustálé regulativní, respektive seberegulující zásahy, jejichž charakter i intenzitu lze přirovnat k činnosti řidiče, který musí nepřetržitě reagovat na proměnlivou situaci na vozovce (Pařízek In Urbánek, 2005).

První kapitola této práce představila čtenáři učitelskou profesi a její charakteristiky. V úvodu kapitoly bylo učitelské povolání označeno za součást pomáhajících profesí, v nichž si pedagogové, stejně jako jiní pomáhající profesionálové musí stanovit jasnou hranici mezi sebou a svým klientem. Tato hranice pedagogům zabrání jejich profesní tragédii, která postihuje zejména velmi obětavé učitele.

V první podkapitole byly představeny tři definice pojmu učitel. Jak uvádí Průcha (2002a) s definicemi učitele se v odborné literatuře čtenáři setkávají spíše velmi zřídka, protože pojem učitel se obecně jeví zcela zřejmým.

Druhá podkapitola se orientovala na profesní dráhu učitelů. Přesněji na volbu učitelské profese, profesní start začínajících pedagogů a na zkušené a vyhasínající pedagogy. Zajímavou informací v této podkapitole je například to, že podle výzkumného šetření Havlíka (In Průcha 2002b) by si pouhých 36 % studentů učitelství opakovaně zvolilo pro své studium pedagogickou fakultu, což podle mě svědčí o tom, že na základní a střední

školy přicházejí učitelé, kteří nemají o toto povolání dostatečný zájem, s čímž může souviset výskyt určitých problémů, se kterými se tito pedagogové v učitelské profesi následně potýkají.

Další podkapitola se zaměřila na prestiž pedagogů, k níž jsem se vyjádřila poměrně kriticky, protože jsem vycházela ze současného dění na českých školách. Prestiž pedagogické profese vnímám jako nedoceněnou a samotné pedagogy považuji na základě postoje společnosti za osoby, kterým se nedostává takového uznání a úcty, jakou by si zasloužili.

Poslední podkapitola se vyjadřuje k pracovní zátěži pedagogů a k činnostem, které musí učitelé každodenně vykonávat. Je opravdu nutné poznamenat, že se jedná o velmi náročnou profesi, v níž dochází k vypjatým stresovým a nečekaným situacím a také k postupné ztrátě chuti vykonávat toto povolání.

2 ÚČASTNÍCI VYUČOVACÍHO PROCESU A JEJICH VZTAH

Účastníky vyučovacího procesu jsou učitel a jeho žáci. Toto spojení učitele a žáků k sobě patří již od nepaměti. Vždy tomu bylo tak, že zkušenější, moudřejší nebo učenější lidé předávali své zkušenosti a znalosti svým potomkům nebo svým žákům, kteří se chtěli něčemu přiučit a pokračovat v učitelových šlépějích. Na světě je mnoho lidí, kteří jsou lační po vzdělání, po získávání nových informací a objevování nových poznatků, aby mohli posunout lidstvo opět o krok kupředu. Na druhé straně mezi námi žijí ale také lidé, kteří o školu ani vzdělávání zájem nemají a obojí považují za zbytečnou ztrátu času. To, jaký mají lidé vztah ke škole a ke vzdělání určitě ovlivňuje také jejich vztah k učiteli. Ti, kteří chtějí v životě něčeho dosáhnout, chtějí pomáhat lidem, rozvíjet ekonomiku, stavět domy nebo překračovat hranice se určitě snaží si ze školy odnést co nejvíce informací, které snad v pozdějším životě uplatní. Tito jedinci mají pravděpodobně také kladný vztah ke školnímu řádu a ke svým pedagogům. Naopak lidé, vidící smysl svého života jen v tom, že je důležité si co nejvíce užívat volnosti, nemít žádné starosti, o nic neusilovat a jen se „poflakovat“ nebudou mít ke škole ani ke svým učitelům podle mého názoru žádnou úctu. S tímto přístupem žáka by si však měl skutečný pedagog umět poradit. U těchto dětí či dospívajících by měl dokázat vzbudit zájem, nadšení, zvědavost i touhu po tom, snažit se někým být, něco dokázat a žít tak plnohodnotným životem, v němž se budou snažit naplnit, alespoň určitou část svého bytí. Protože jaký smysl má život bez jakéhokoliv cíle? Pedagog, který chce být úspěšný, musí být také skutečnou, velkou osobností s určitými vlastnostmi, které budou jeho žáci oceňovat, a kterých si budou vážit.

2.1 Osobnost učitele

Být učitelem neznamená být pouze nositelem výchovných idejí a ideálu vzdělanosti, ale především být osobností. Skutečným pedagogem může být jen ten, kdo sám sebe dokáže vychovávat, studovat a také ten, kdo si klade otázky, zda je on sám schopen vykonat to, co vyžaduje od ostatních. Být pedagogem znamená rozumět, poznat a umět poznávat a rozumět vzdělávacímu prostředí, žákům, ale také sobě samému. Pedagog musí umět s citem reagovat na školní situace, navrhopvat a realizovat optimální vzdělávací strategie a jednat s ostatními kolegy. Aby pedagogové mohli správně působit na své žáky, musí se jim stát vhodnými kladnými vzory, z nichž by si mohli vzít žáci příklad. Ti, kteří nejsou ochotni nastoupit na cestu celoživotního vzdělávání, hledání, pochybování o sobě samém, vyhledávání a ověřování důvodů a argumentů, ti kteří nejsou schopni sledovat

vývoj svého oboru a rozšiřovat své obzory a chtějí žít poklidným ničím nerušeným životem, nemají na školní půdě co pohledávat (Vališová, Kasíková a kol., 2007).

Jak uvádí Holoušová (2002), pedagogova osobnost prochází celoživotním vývojem, jehož počátky jsou spojeny již s typem rodinné výchovy, v níž budoucí pedagog získává například lásku k druhým lidem, vztah k práci, dále také dovednost plánovat práci, zachovávat denní režim a tak podobně. Další vývoj budoucího pedagoga pokračuje jeho výchovou na základní, střední či vysoké škole. Nejdůležitější roli a největší význam na formování učitelovy osobnosti má samozřejmě jeho samostatná pedagogická činnost. Pedagog si na základě dalšího sebevzdělávání vytváří soubor vypěstovaných praktických pedagogických a metodických dovedností a návyků, díky kterým je schopen přenášet pedagogické teoretické poznatky do pedagogické praxe.

Výše jmenovaná autorka dále poukazuje na důležitost osobních vlastností pedagogů, mezi něž řadí:

- **Vlastnosti charakteru a vůle:** Upřímnost, spravedlnost, zásadovost, vytrvalost, čestnost, rozhodnost, cílevědomost.
- **Pracovní vlastnosti:** Vztah a láska k dětem i k práci pedagoga, důslednost, svědomitost.
- **Intelektuální vlastnosti:** Logičnost, tvořivé myšlení, konkrétnost.
- **Citově temperamentní vlastnosti:** Optimismus, sebeovládání, trpělivost.
- **Společensko-charakterové vlastnosti:** Vlídlost, laskavost, srdečnost, porozumění, slušnost, ohleduplnost.

Na pedagogovu osobnost kladl jisté nároky již Komenský (1947, s. 26) a své požadavky formuloval následovně:

„Na učiteli se žádá schopnost vyučovatelská, aby znal, mohl a chtěl vyučovati, jinými slovy: 1. aby sám znal to, čemu má jiné vyučovati (poněvadž totiž nikdo nemůže vyučovati tomu, co zná málo; 2. aby mohl jiné vyučovati tomu, co sám zná (jinými slovy, aby byl nadaným učitelem, a aby uměl trpělivě snášeti nevědomé žáky, avšak aby uměl samu nevědomost účinně zaplašovati atd.); konečně 3. aby tomu, co zná a může vyučovati, také chtěl vyučovati, jinými slovy, aby byl činný a pilný a i jiné toužil přiváděti k zdroji světla, z něhož se sám raduje.“

Stejskal (2009) připomíná, že odrazem pedagogovy osobnosti je do značné míry také třídní klima, což je určité citové naladění žáků, které se projevuje v jejich postoji a v reakcích na události ve třídě a také na působení pedagoga. Dobré třídní klima se pozná tak, že žáci i učitelé se na sebe navzájem těší.

Osobnosti pedagogů je možné rozlišovat také podle nejrůznějších typologií, o jejichž vytvoření se pokusila celá řada autorů jako například Döring, Lehmann, Anderson, Režný nebo Klíma. Nejčastěji používanou je však Caselmannova typologie, která předpokládá dva základní typy pedagogů a to logotropa a paidotropa.

- **Logotrop** je zaměřený především na obsah a problematiku předmětu, který vyučuje se zvýrazněním vzdělávací stránky vzájemného vztahu pedagoga a žáka.
- **Paidotrop** je naopak zaměřen především na žáka, jeho psychický vývoj a na jeho vedení a formování. Mnohem větší důraz je kladen na vzájemný vztah s žákem než na vědomosti (Holoušová, 2002).

Caselmann každý základní typ dále diferencuje, takže vznikají další čtyři typy pedagogů.

- **Filozoficky orientovaný logotrop:** Tento pedagog je charakteristický vypracováváním a prohlubováním vlastního světového názoru. Cílem pedagoga je vštípit žákům pevný světový názor podle svého vlastního chápání.
- **Odborně vědecky orientovaný logotrop:** Pro tohoto pedagoga je charakteristické, že se již od mládí orientoval na obor, který vyučuje. Pedagog umí vzbudit u svých žáků zájem o učivo, které dokáže srozumitelně vysvětlit a nadchnout žáky pro svůj předmět.
- **Individuálně psychologicky orientovaný paidotrop:** Tento typ pedagoga charakterizuje úsilí pochopit žakovu osobnost, vnitřně ji získat a poté utvářet. Pedagog má rodičovský vztah k žákům, které chápe, a kterým důvěřuje. Ve vyučování mívá úspěch, ale i přesto důsledně dbá na kázeň a pořádek ve třídě.
- **Všeobecně psychologicky orientovaný paidotrop:** Tohoto pedagoga charakterizují především racionální prvky. Středem jeho zájmu není utváření žakovy osobnosti, ale řešení výchovných otázek obecnějšího rázu jako je například vzbudit zájem žáků o obtížné učivo a tak podobně (Holoušová, 2002).

Z výše uvedených základních typů logotropa a paidotropa vyvozuje Caselmann další dva typy, které se vyznačují určitým chováním ve třídě. Jedná se o autorativní a sociální typ pedagoga.

- **Autoritativní pedagog:** Tento typ pedagoga se projevuje spíše u logotropa, který chce vše řídit do nejmenších podrobností. Pedagogovi chybí obvykle smysl pro spravedlnost, laskavost a humor. Pokud je však vybaven těmito vlastnostmi, může být jeho výchovné působení účinné.
- **Sociální pedagog:** Tento typ pedagoga se projevuje naopak spíše u paidotropa. Pedagog ponechává žákům větší volnost, snaží se u žáků vzbudit samostatnost a odpovědnost. K vedení žáků využívá spíše přátelských rad (Holoušová, 2002).

Pedagogova osobnost určitě do jisté míry ovlivňuje postoj k žákům k vyučovacím předmětům, cílům vyučovací hodiny a k atmosféře, která ve třídě panuje. Kromě pedagogovy osobnosti je nutné zaměřit se také na osobnost dospívajícího žáka. Zaměření na žáky v období dospívání je zvoleno zcela záměrně z toho důvodu, protože dotazníkové šetření popsané v praktické části bylo orientováno na pedagogy vyučující na 2. stupni základních škol (dále jen ZŠ) a na pedagogy vyučující na středních školách (dále jen SŠ).

2.2 Osobnost dospívajícího žáka

Období dospívání je přechodnou dobou mezi dětstvím a dospělostí a probíhá v rozmezí mezi 10. a 20. rokem života člověka. V období dospívání dochází ke komplexní proměně osobnosti v oblasti somatické, psychické a sociální. Dospívání je obdobím hledání a přehodnocování, kdy jedinec musí zvládnout vlastní proměnu, dosáhnout přijatelného sociálního postavení a vytvořit si subjektivně uspokojivou, zralejší formu vlastní identity. V období dospívání se mění vztah k učiteli. Žáci jsou k požadavkům pedagogů stále kritičtější a již nejsou ochotni akceptovat názory a rozhodnutí pedagogů zcela automaticky. Také již nepřijímají formálně vymezenou a zcela bezvýhradnou podřízenost. Dospívající žáci jsou schopni již zralejšího způsobu uvažování a mají potřebu se odpoutat ze závislosti na autoritě. Avšak i přesto hledají takového dospělého, který by jim imponoval, představoval přirozenou autoritu a choval se k nim jako k rovnocenným partnerům. Od imponujícího pedagoga žáci požadují vlastnosti, jako jsou například stabilita názoru a emocí, převaha pozitivního emočního ladění, spolehlivost, spravedlnost a profesní schopnost. Zájem o imponujícího dospělého je možné vysvětlit jako projev existenciální úzkosti, jako potřebu najít nějakou vnější moc, která by dospívajícímu poskytla oporu a pomohla odstranit nejistotu (Vágnerová, 2005a).

Mezi jednotlivými žáky a jejich osobnostmi však existují rozdíly v mnoha různých oblastech. Jednou takovou oblastí mohou být podle Urbanovské (2002) zvláštnosti

temperamentu, které do značné míry ovlivňují veškeré projevy žáka, ale také jeho chování a přizpůsobení se požadavkům, které jsou na něj kladeny. Temperament je popisován jako vnitřní styl prožívání osobnosti a celkový způsob žákova reagování. Temperament zahrnuje celkové citové ladění osobnosti, převládající náladu, způsob citové a volní vzrušivosti, reaktivity a aktivity. Za základní stavební kameny temperamentu jsou považovány vrozené vlastnosti nervových procesů, ale nemalou úlohu hraje také působení sociálních faktorů.

Existuje několik typologií temperamentu. Například Urbanovská (2002) uvádí tu nejstarší a nejznámější - Hippokratovu typologii, která rozlišuje čtyři hlavní typy lidského temperamentu:

- **Sangvinik** je člověk optimistický, pohotový, výřečný, veselý, vřelý, schopný rozdělovat pozornost, ale je také nestálý, ovlivnitelný či příliš sdílný.
- **Cholerik** je nevyrovnaný, výbušný, netrpělivý, panovačný, náladový, mívá vyšší sebevědomí a sklony k vůdcovství, ale je také velmi aktivní, živý, obětavý, otevřený či altruistický.
- **Flegmatik** je popisován jako člověk klidný a rozvážný, spíše pomalý, pohodlný a lhostejný, ale také spolehlivý se silnými a trvalými citovými pouty.
- **Melancholik** bývá velmi citlivý až přecitlivělý, nevyrovnaný, nerozhodný, ostýchavý, plachý, vztahovačný, pesimistický, samotářský, ale dokáže být velmi oddaný a věrný, empatický či svědomitý.

Čáp a Mareš (2007) uvádějí například Eysenckovu dvojdimenziální typologii temperamentu, která rozlišuje lidský temperament na následující dimenze:

- **Extravertní** jedinec je popisován jako optimista, společenský, hovorný, bezstarostný, přístupný a tak dále.
- **Introvertní** jedinec bývá tichý, náladový, úzkostlivý, pesimistický, nespolečenský, rezervovaný či rigidní.
- **Stabilní** jedinec je obezřetný, smířlivý, spolehlivý, klidný, vyrovnaný a rozvážný.
- **Labilní** jedinec je impulzivní, útočný, vznětlivý, neklidný nedůtklivý a vrtkavý.

Výše popsané typologie temperamentu se vyskytují nejen u žáků, ale samozřejmě také u ostatních jedinců spíše v nakombinované podobě. To znamená, že se ve společnosti najde jen velmi zřídka představitel čistého typu, tedy například stoprocentní melancholik. Proto je velmi důležité, aby pedagog rozpoznal u žáků jejich základní temperamentové vlastnosti

a na základě toho pochopil chování žáků a přizpůsobil tomu své výchovné působení (Urbanovská, 2002).

Jak uvádí Valenta (2007), osobnost každého žáka je nutné chápat komplexně. Proto zde musí zaznít také další složky, které se podílejí na tvorbě osobnosti žáků. Kromě již výše popsaného temperamentu se na tvorbě osobnosti žáků podílí:

- **Tělesná konstituce** včetně tělových pocitů, reakcí fyzických i fyziologických a vazeb tělesné stránky a psychiky (psychosomatika), vnitřního hmatu, schopnosti těla „mluvit“ - vysílat informace a tak dále.
- **Schopnosti**, což jsou předpoklady pro výkon konkrétních aktivit, z nichž lze vyjmout především:

Inteligenci jako soubor schopností umožňující v nejobecnějším vyjádření „řešit problémy“.

Tvořivost jako soubor velké řady různých schopností jako jsou například citlivost při vnímání skutečnosti, pružnost a rychlost produkce nápadů, jejich originalita, schopnost přetvářet významy věcí a vidět je v jiném světle, schopnost zpracovat nápad a další.

Paměť jako soubor schopností vztažných k příjmu informací, jejich selekci, uchování a jejich opětovné vybavení.

Představivost jako specifická schopnost modelovat realitu (také „nereálno“) zpravidla především prostřednictvím vnitřních vizuálních obrazů, ale i představ zvukových nebo pocitových.

Komunikační schopnosti jako soubor schopností vnímat, dekodovat, interpretovat komunikační signály a tvořit a vysílat tyto signály jak v rovině „řeči těla“ tak i v rovině hlasové modulace nebo v rovině skutků.

- **Kognitivní, poznávací styly** (též učební styly) jsou způsoby, jimiž si lidé osvojují svět v nejširším slova smyslu. Existuje mnoho typů poznávacích stylů, kdy k neznámějším patří zrakový, pohybově-pocitový a sluchový typ, typ orientovaný na detaily, typ lépe vnímající celky nebo typ tolerantní vůči novým poznatkům.
- **Motivace a potřeby** – jedná se o určitá zaměření osobnosti vyplývající z pocíťovaného nedostatku či nadbytku (potřeby) a vnitřní pohnutky k činnosti.

- **Charakter** jako soubor především mravních zásad, postojů a regulačních mechanismů, kterými jsou řízeny vztahy jedince i okolí.
- **Vůle**, tedy snažení, autoregulace za účelem určitého jednání.
- **Role** (především biologické a sociální) jako formy existence člověka, v nichž se prakticky nacházíme v jakékoliv přímé interakci s druhými, ale také, když jsme „o samotě“.
- **Chování a jednání**, které „uskutečňujeme vůči“ realitě. V chování se do určité míry zrcadlí vše, co bylo popsáno ve výše uvedených odstavcích.

Jak dále pokračuje Valenta (2007), tradičního pedagoga operujícího v takzvané transmisivní škole bude primárně zajímat především žákova paměť, logické myšlení, a verbální složka komunikace přísně vázaná na učivo a jeho reprodukci. Promyšlený přístup k dalším složkám osobnosti žáka nebude podle výše jmenovaného nosným principem vyučování.

V případě, že se pedagog bude zajímat o všechny své žáky a bude vnímat jejich osobnost jako celek mnoha propojených prvků a složek, je zde velká šance, že se tato pedagogova vnímavost projeví také v jejich vzájemném vztahu. Vztahem pedagoga a žáka se zabývá následující podkapitola.

2.3 Vztah učitele a žáka

Zárukou pedagoga úspěchu je určitě pozitivní bezproblémový vztah s jeho žáky. Pokud si pedagog nenajde k žákům tu správnou cestu a nezvolí vhodnou strategii, jak s nimi bude jednat, může být jeho působení ve třídě poměrně náročné. Žáci si pedagoga nebudou vážit, budou ho považovat za nepřitele a hodiny s ním za utrpení.

Ideální vztah jaký by měl být mezi pedagogem a žákem popisuje Masaryk (1990, s. 63):

„Vliv školy po stránce sociální musí být posuzován ještě z hlediska, jaký je poměr žáka k učiteli. K tomu dalo by se mnoho povědět. Má-li se v celku jedno pravidlo říci, tedy bude ideálem ve škole, aby žák učitele měl rád, mohl mít rád, popřípadě aby mu důvěřoval. To ovšem předpokládá důvěrný styk s každým jednotlivým žákem, - padá zde na váhu opět přeplnění škol, - aby učitel dovedl nahlédnout do duší dětí, aby mu děti důvěřovaly. Jestliže toho docílí, pak vše ostatní samo sebou se již podá. Ne strach, ne bázeň, ne přílišná úcta, ale vzájemná důvěra dítěte k učiteli a obráceně. Již Sokrates řekl, že se žák učí od učitele, kterého má rád.“

Osobně zcela souhlasím s tím, jak Masaryk popsal ideální vztah pedagoga a žáka. Každý žák se těší na ty předměty, které učí pedagog, ke kterému má vřelý vztah. S takovým pedagogem se snadno zvládnou i neoblíbené předměty. Hodně také záleží na tom, jak pedagog žákům dokáže „prodat“ své vědomosti žákům. Sama si vzpomínám, že na SŠ jsem měla ráda předměty právo a dějepis, díky tomu, jakým stylem ho vyučující pedagog vyučoval. Informace žákům zprostředkovával prostřednictvím pohádek, takže když se žáci učili na zkoušení, naučili se pohádku, kterou při zkoušení před tabulí přednesli. Když však došlo ke změnám vyučujících daných předmětů, kteří přešli ke stereotypnímu a nezáživnému výkladu, z oblíbených předmětů se pro mě staly předměty, při nichž jsem „trpěla“. Těmto pedagogům chyběla ta nejdůležitější schopnost, kterou musí každý správný pedagog mít a to získat si pozornost žáků svým osobitým způsobem. Nastudovat a odpřednášet látku před tabulí by dokázala většina lidí, ale jen málokomu se podaří žáky zaujmout tak, aby mu doslova „viseli“ očima na rtech.

Karnsová (1995) stanovila čtyři základní pravidla navazování dobrého vztahu s žáky.

1. Upoutat žákovu pozornost.
2. Ukázat smysl toho, co pedagog nabízí.
3. Pedagog musí jednat ve shodě s tím, co říká a přiznávat nesrovnalosti.
4. Pedagog má mluvit o tom, co je logické a vždy má mluvit pravdu.

Optimálním vztahem pedagoga a žáka je podle Svobodové (2005) partnerství. Podstata partnerství spočívá dle výše jmenované v následujících rysech:

- **Pozitivní přístup k výchově**, který spočívá v pozitivním myšlení, jehož základem je schopnost vidět okolní svět reálně. To umožňuje přistupovat k žákům s důvěrou v jejich schopnosti a potencionální možnosti. Nadhled a humor přispívají k vytváření příjemnější atmosféry. Důležitou roli hraje povzbuzování žáků, což vede k jejich motivaci a k budování důvěry nejen v sebe ale také v okolní prostředí.
- **Individualizace** se realizuje v závislosti na temperamentu, různosti učebních stylů jednotlivých žáků, jejich pracovního tempa, různosti úrovně vědomostí, zkušeností, schopností a zájmů. Každý žák je dobrý v něčem jiném, a proto není vhodné žáky mezi sebou neustále srovnávat. Je nutné žáky vést a hodnotit individuálně.
- **Vládná náročnost** znamená, že pedagog neustále požaduje dodržování stanovených pravidel. Klade na žáky takové nároky, které od něj očekávají. Vše, co pedagog udělá, musí být podloženo citlivostí a připraveností pochopit žáky aniž by jim ustupoval a

často promíjel jejich prohřešky. Každý pedagogův zásah má být veden snahou spolupracovat a žáci to mají cítit a mají vědět, že pedagogovi na nich záleží. Žáci by nikdy neměli mít pocit, že se jim chce pedagog pomstít, vysmívat nebo je potrestat díky svému postavení. Pedagog by se neměl nechat unést svými emocemi a vyhrožovat žákům něčím, co není schopen splnit. Spíše by se měl nejdříve uklidnit a sankci žáků odložit do té doby než bude mít jasnou hlavu.

- **Podporování sociálních dovedností** usiluje o to, aby žáci uměli mluvit přirozeně bez parazitních slov (prostě, vlastně) a bez používání vulgárních výrazů. Dále jde o to, aby žáci dokázali srozumitelně zformulovat svůj názor, aby v běžné komunikaci dodržovali základní společenská pravidla a učili se naslouchat a vžívat se do pocitů druhých lidí.
- **Variabilita**, je jev, který se uplatňuje v závislosti na zvláštностech osobnosti. Znamená možnost různých výsledků při použití nejrůznějších postupů v různých předmětech a situacích. Je to předvídání, ale také akceptování různosti. Nejedná se jen o toleranci, ale také o pružnost, aktivní zapojení a využití rozmanitých možností, plynoucích z nesourodosti školního kolektivu.
- **Svoboda** je hlavním atributem demokracie. Nesmí být však vykládána jako svolení pro to, že si můžeme dělat vše, co chceme. Svoboda se může rozvíjet jen tam, kde se uplatňuje nedirektivní přístup pedagoga k žákům, při zachování jeho řídicí role. To vede žáky k pochopení podstaty svobody, která platí pro všechny a která přináší také odpovědnost za naše rozhodnutí, chování a činy. Svoboda ve škole znamená možnost vyjádřit svůj názor, ale vnímat a respektovat názory ostatních. Svoboda znamená dodržování dohodnutých pravidel, která platí pro všechny stejně a která usnadňují soužití lidí a vymezují hranice osobní svobody.
- **Kooperace** úzce souvisí s radou, pomocí, obhajobou vlastního a přijetím cizího názoru a to beze zloby, napětí a nevráživosti. Kooperace pěstuje schopnost sdílet. Žáci se mají učit soucítění s ostatními.
- **Hravost** je prvek, jehož podstatou je aktivní spoluúčast, prožívání a emotivita. Účinnost hravosti je potvrzena historickou zkušeností i současnou praxí s dětmi. Hra je osvědčený výchovný prostředek.
- **Vlastní zkušenost, činnost a aktivita** je základem konstruktivistického učení. Jedná se o velmi nutný předpoklad pro zdravý rozvoj osobnosti. Umožňuje také vytváření vztahu pedagoga a žáka například v partnerské diskusi nebo při společné práci spojené s řešením problému. Vychází se z předpokladu, že pro žáky je mnohem přirozenější a

příjemnější, když se učí na základě svých vlastních zkušeností, což má vliv na jeho sebevědomí, samostatnost či odpovědnost.

- **Smysluplnost a srozumitelnost** veškeré školní práce může vést k prohloubení důvěry žáků k pedagogovi, který jim pomáhá jak se orientovat ve světě. Je možné ověřit si řadu poznatků získaných ve vyučování v běžném životě.
- **Integrace učiva a výuka v tematických celcích** vede k postupnému chápání souvislostí a návazností, k vytváření systému informací nebo také k pochopení celistvosti světa a jeho problémů.

Druhá kapitola byla věnována účastníkům vyučovacího procesu, tedy pedagogovi, žákům a jejich vzájemnému vztahu.

V první podkapitole byla poměrně dopodrobna rozebrána osobnost pedagoga. Pozornost byla zaměřena především na typologie pedagogovy osobnosti, na vývoj pedagogovy osobnosti a na vlastnosti, které by měl každý pedagog mít.

Druhá podkapitola byla logicky věnována osobnosti dospívajícího žáka. Zaměření na dospívajícího žáka bylo zcela záměrné a vyplynulo z charakteru empirického šetření, které bylo orientováno na pedagogy vyučující na 2. stupni ZŠ a na pedagogy vyučující na všech typech SŠ ve Zlínském kraji. Podkapitola se zabývala komplexním chápáním osobnosti žáka, ale nejvíce pozornosti bylo zaměřeno na žákův temperament, který hodně ovlivňuje žákovo chování, prožívání, přístup k práci, reakce a tak dále.

Vztah učitele a žáka byl obsahem poslední podkapitoly. Podkapitola se zabývala pravidly pro vytvoření dobrého vztahu mezi učitelem a jeho žáky, dále partnerstvím a jeho základními rysy. Je zde také popsán ideální vztah učitele a žáka tak, jak si ho představoval Masaryk.

Tématem následující kapitoly je nevhodné chování žáků ve vyučování.

3 NEVHODNÉ A NEUKÁZNĚNÉ CHOVÁNÍ ŽÁKŮ V PRŮBĚHU VYUČOVÁNÍ

Nevhodné chování žáků ZŠ a SŠ není ničím neobvyklým. Stačí, když si každý zavzpomíná na svá školní léta a vybaví se mu množství vzpomínek, z nichž některým se nyní od srdce zasměje, když si na ně vzpomene. Oproti tomu pedagogové by tyto vzpomínky určitě nejraději vypustili nadobro z paměti a víckrát se k nim již nevraceli. Jinak tomu zajisté nebylo ani za mladých nerozvázných let našich rodičů, od kterých jsme si mohli vyslechnout nejednu školní historku o face, kterou obdrželi od vyučujícího za nevhodné chování. Je však nutno podotknout, že některé chování žáků již není úsměvné ani pro přihlízející spolužáky natož pro samotné pedagogy. Neukázněné chování některých žáků nemá nic společného se slušně vychovanými lidmi, kteří mají mít jistý ostych a úctu k dospělému člověku.

Sama mám v živé paměti velmi nevhodné a neukázněné chování spolužaček k třídnímu učiteli na SŠ. Třídní učitel byl již v předdůchodovém věku a někdy se zdálo, že se svých žaček bojí. Byl to pedagog bez autority, která mu byla „na hony vzdálená“. Spolužačky si z pedagoga dělaly legraci, uváděly ho záměrně do rozpaků a využívaly jeho slabé povahy ve svůj prospěch. Nevzpomínám si na jedinou vyučovací hodinu, v níž by se spolužačky chovaly k tomuto učiteli ukázněně.

Dříve, než se pozornost zaměří na příčiny vzniku nevhodného neukázněného chování žáků, je nutné si vydefinovat, co pojem „kázeň“ znamená.

Kázeň je podle *Pedagogického slovníku* (Průcha, Walterová, Mareš, 2009) vědomé a přesné plnění zadané sociální role, stanovených úkolů, určených činností, spojené s respektováním autority. V pedagogickém kontextu bývá kázeň chápána například jako jeden z cílů výchovy, jako prostředek k dosažení jiných cílů či jako riskantní až nepřijatelný prostředek, ničící spontaneitu, tvořivost a individualitu žáka.

Za mnohem výstižnější a přijatelnější osobně považuji následně znějící definici: „*Kázeň je úhelným kamenem výchovy, momentem mravní výchovy, pevnou osou a základní kostrou školního života, zárukou bezpečnosti žáků i učitelů, podmínkou efektivního učení*“ (Bendl, 2005, s. 11).

Žáci od svých pedagogů očekávají, že budou schopni zajistit ve třídě kázeň a pořádek. Pro mnoho žáků je dodržování kázně velmi důležité, protože právě ta jim umožňuje naplnit

jednu ze základních potřeb a to jistotu a bezpečí. Kázeň není jen nástrojem ochrany žáků, ale také pedagogů, kteří neodcházejí ze škol z důvodu nízkého platového ohodnocení, ale častěji spíše kvůli vzrůstající nekázní a násilí, jehož terčem se nezřídka stávají i oni samotní (Bendl, 2005).

Základním kamenem pro udržení kázně ve třídě je podle Kyriacoua (2004) dovednost pedagoga efektivně vyučovat. Jestliže pedagog umí učební činnosti dobře naplánovat, připravit a realizovat tak, aby získal pozornost a zájem žáků, pak bude potřebný pořádek ve vyučovacích hodinách zajištěn jako důsledek těchto kvalit pedagoga vyučování.

3.1 Příčiny nevhodného chování žáků ve vyučování

Kyriacou (2004), uvádí konkrétní důvody žáků, které vedou k jejich nevhodnému chování při vyučování.

- **Nuda:** Jestliže organizace učebních činností neumožňuje získat a trvale udržet zájem žáků, či nějaká činnost trvá až příliš dlouho a není pro žáky dostatečně podnětná nebo je naopak pro žáky příliš triviální nebo nepřiměřená, pak je zde vysoká pravděpodobnost, že se při ní žáci začnou nudit.
- **Dlouhotrvající duševní námaha:** Velká část školní práce od žáků vyžaduje trvalé vynakládání duševního úsilí, což klade na žáky značné nároky. Dlouhodobá namáhavá duševní práce je pak pro žáky velmi obtížná.
- **Neschopnost splnit zadaný úkol:** Často se žákům stává, že nejsou schopni splnit zadaný úkol, protože nerozumí jeho zadání, nebo proto, že je pro ně úkol příliš obtížný.
- **Projevy sociálního chování:** Žáci žijí ve škole velmi intenzivním sociálním životem. Vznikají zde velká přátelství, ale dochází také k řadě konfliktů a tak dále. Různé projevy těchto sociálních vztahů také často vstupují do vyučovacích hodin (například spolužáci mohou pokračovat v rozhovoru, který si nestihli doříct v průběhu přestávky).
- **Nízká sebedůvěra žáka vzhledem ke školní práci:** Může se stát, že někteří žáci nevěří, že by mohli ve své práci uspět, protože již mnohokrát zažili selhání a bojí se, že v tomto duchu budou pokračovat i nadále.
- **Problémy v emoční oblasti:** U některých žáků se mohou vyskytovat obtíže v emoční oblasti, které jim komplikují přizpůsobení se a plnění požadavků školního života i učebních nároků třídy. Příčinou těchto obtíží může být například šikana nebo zanedbávání rodiči. Tito žáci vyrušují záměrně a mají velmi dobrý pocit, když se jim vyrušování daří a oni tak na sebe strhnou zájem pedagoga nebo ostatních žáků.

- **Špatné postoje:** Někteří žáci nemusí považovat dobré školní výsledky za důležitou hodnotu. V případě výskytu nějakých problémů v učení (nudná nebo obtížná práce), snižují své úsilí. Práci ve vyučování se mohou vyhýbat svými pozdními příchody do hodin. Výzvy pedagogů, aby změnili svůj přístup ke školní práci, nepřijímají pozitivně, a buď se snaží obhajovat, nebo se chovají nepřátelsky, ale svůj postoj nezmění.
- **Nepřítomnost negativních důsledků:** V případě nevhodného chování žáků je nutná okamžitá reakce pedagoga, který má zajistit, aby se nevhodně chovající žáci zklidnili a opět se co nejrychleji zapojili do práce. Důležité je, aby pedagogovo chování odradilo žáky od podobného nežádoucího jednání. V opačném případě je vysoká pravděpodobnost, že se četnost výskytu nežádoucího chování bude zvyšovat.

Bendl (2005), nehledá jednotlivé příčiny nevhodného chování žáků, ale zaměřuje se na faktory, které se podílejí na projevech neukázněného chování. Faktory rozdělil do následujících skupin.

- **Faktory biologické:** faktory genetické a fyziologické povahy: temperament, vrozená agresivita, hladina testosteronu a serotoninu, odchylky stavby a funkce nervové soustavy, činnost amygdaly; poruchy chování dědičné povahy: porucha opozičního vzdoru, porucha pozornosti spojená s hyperaktivitou, autismus.
- **Faktory duchovní:** přehnaný liberalismus, postoje k zákonům, postmoderní étos, převládající hodnotová orientace, absence smyslu života.
- **Faktory sociální:** rodina, příbuzní, škola, skupinová dynamika třídy, kamarádi, sousedé, širší komunita, kriminalita ve společnosti, mediální násilí.
- **Faktory biologicko-sociální:** obecná a sociální inteligence, citová a sociální zralost, zdravotní stav.
- **Faktory zdravotnicko-hygienické:** pitný režim, výživa, pohyb, odpočinek, spánek, světlo, teplo.
- **Faktory fyzikální:** počasí, atmosférický tlak, hladina olova v ovzduší, architektura školy, barva stěn a řešení prostoru ve třídě, technické vybavení školní budovy.
- **Faktory situační:** momentální nálada, okamžitá atmosféra ve třídě, událost v předchozí vyučovací hodině, přetíženost žáků ve výuce, nudný výklad učitele, hospitace, hluk na ulici, nečekaný zápach, nemoc, snaha upozornit na sebe, momentální školní neúspěch.
- **Faktory kombinované:** vzniklé kombinací některých z uvedených skupin faktorů.
- **Faktory neznámé.**

Příčinou vzniku nevhodného chování žáků může být také nedostatečná autorita a motivace pedagoga, což jsou témata následujících podkapitol.

3.1.1 Autorita učitele

Dle *Filosofického slovníku* (1998) je autorita (z lat. auctoritas, moc, jistota, záruka, vliv, vážnost) určitý sociální vztah, v němž je přednost, moc nebo nadřazenost osoby rozeznána a uznána jako legitimní a toto uznání a rozeznání spočívá na svobodném rozhodnutí nebo úsudku o této legitimitě. Odtud také plyne důvěra, loajalita, podřízenost a příslušnost vůči nositeli autority.

Průcha, Walterová, Mareš (2009) definují autoritu poněkud obširněji. Autoritu popisují jako legitimní moc, která je uplatňována v souladu s hodnotami těch, kdo jsou ovládáni, jim přijatelnou formou, která si získala jejich souhlas. Rozlišuje se autorita tradiční (formální) a autorita neformální. Formální autorita je založená na postavení nositele autority v hierarchii nebo na jeho příslušnosti k určité sociální skupině a to bez ohledu na jeho osobní kvality. Neformální autorita vyplývá ze zcela svobodného uznání převahy v některé významné oblasti a pozitivního hodnocení jejího nositele. Neformální autorita může být také autoritou racionální, kterou jedinec získal vzhledem ke svým znalostem nebo jiným odborným předpokladům, kdy je pro určitou funkci nejlepším kandidátem. Neformální autorita může být ale také autoritou charismatickou, danou zvláštními povahovými rysy jejího nositele.

O autoritě pedagogů či jiných vychovatelů se nedá hovořit jako o vlastnosti se kterou by se někteří lidé narodili a jiní ne. Jádrem pedagogické autority tedy není vrozená vlastnost, ale vzájemný vztah. Autorita pedagoga se vytváří až poté, co si pedagog získá respekt a popřípadě také sympatie svých žáků. Důležité pro vytváření autority je také navození situací, z nichž číší důvěra a bezpečí. Autorita pedagoga je vždy spojena s kázní žáků a je ovlivňována následujícími východisky:

- Právomocí rozhodování o svěřených dětech.
- Právomocí rozhodovat o výchovných a vzdělávacích otázkách.
- Chováním pedagoga a jeho vztahem k dětem a k výchově.
- Míře uznání ze strany žáků (Svobodová, 2005).

Autorita pedagoga tedy nevzniká okamžitě ale postupem času, jak uvádí Svobodová (2005). Pedagog si musí ujasnit jaká je jeho a žákova role, a že jejich vzájemný vztah musí

být již od počátku asymetrický. Pedagog si musí od svých žáků udržovat jistý odstup, ale zároveň by měl vytvářet podmínky pro partnerské chování. Ke svým žákům by měl být přátelský a vlnidný, ale zároveň také důsledný, a to tak, že bude prosazovat své představy o výchově a bude požadovat od žáků dodržování stanovených mantinelů a pravidel. Pro každého pedagoga je velmi důležitým a nesnadným úkolem nalézt optimální hranici mezi autoritou formální a neformální. Autorita pedagoga by měla být kombinací obou zmíněných typů, které by měl pedagog využívat v různých podobách a různých situacích.

Značná část pedagogovy autority je odvozována od statusu, který vyplývá z pedagogovy role. V zásadě status pedagoga není to nejvýznamnější, čeho si žáci všimají. Důležité je, jestli v očích žáků pedagog jedná v souladu se svým statutem. Pokud jednání pedagoga odpovídá jeho statusu, dává to žákům pocit, že pedagog je v takové pozici a v takovém postavení, které považují za jasně dané. Pedagoga s určitým postavením vnímají žáci při sebejistém, uvolněném a přesvědčivém projevu, který navenek vyjadřuje především tón jeho hlasu, tělesný postoj, výraz v obličeji a užívání očního kontaktu. Tón, kterým pedagog vydá určitý pokyn, musí svou věcností vyjadřovat, že se od žáků očekává, že pokyn bude splněn. Status pedagoga opravňuje k různým činnostem. Pedagog se může například volně procházet po třídě, může začínat hovory s žáky, rozhoduje o tom, kdy žáci začnou a ukončí určitou aktivitu a tak podobně. Pokud se pedagog chová při vyučování jako ten, kdo má právo rozhodovat, co se bude ve třídě dít, vytváří tak atmosféru, která podporuje jeho autoritu (Kyriacou, 2004).

Významným zdrojem pedagogovy autority je podle Kyriacoua (2004) také kompetentnost, která se týká vyučování. Jestliže pedagog dává svým jednáním žákům najevo, že probíranému učivu rozumí, má o svůj předmět opravdový zájem, dokáže organizovat učební činnost, dosáhne toho, že žáci budou uznávat jeho dovednosti vyučovat, což bude přispívat k upevnění pedagogovy autority. Kompetentní vyučování je velmi důležité pro budování pedagogova postavení ve třídě. Nesprávně prováděné vyučování vnímají žáci jako poškozování jich samotných nebo také jako neúctu pedagoga vůči nim. Proto je nutné, aby pedagog každou svou vyučovací hodinu dobře naplánoval a připravil, a aby jeho projev vyzařoval nadšení a zájem o danou problematiku.

Mezi nepostradatelné vlastnosti, které podporují autoritu pedagoga, tedy patří:

- **Spravedlnost:** Pedagog měří všem žákům stejně, pravidla platí pro všechny.

- **Důslednost:** Pedagog vyžaduje splnění všeho, na čem se s žáky domluvil a sám splní to, co žákům slíbil, kontroluje zadané úkoly.
- **Spolehlivost:** Pedagog je důvěryhodný, nechodí pozdě, nezneužívá a nevynáší svěřené informace.
- **Emocionální vyrovnanost:** Pedagog zvládá své nálady, je umírněný v citových projevech.
- **Vědomosti a odbornost:** Pedagog ovládá svou odbornost, není o kapitolu napřed, má přehled, sleduje novinky.
- **Rozhodnost:** Pedagog si ví většinou se vším rady, rozhoduje se rychle a správně, neodkládá řešení problémů, pokud to není nutné.
- **Komunikativnost:** Pedagog je schopen vysvětlit probíranou látku, dokáže diskutovat, naslouchat, poradit, povykládat si (Kyriacou, 2004).

Osobně dodnes ráda vzpomínám na jednu učitelku ze ZŠ, která měla všechny tyto vlastnosti, které striktně dodržovala. Pověst této učitelky se šířila školou jako „mor“ a všichni žáci, kteří k ní měli nastoupit do čtvrté třídy, se již předem velmi obávali, protože paní učitelka Marta Lysoňková měla být údajně strašně přísná. Když se s odstupem času, po patnácti letech zamyslím, uvědomuji si, že lépe než pověst přísnosti tuto pedagožku měla provázet spíše pověst důslednosti, spravedlnosti a vstřícnosti. Tato tehdy již starší a přesto velmi energická dáma předávala žákům své nadšení, své vědomosti, vždy byla ochotná poradit a vysvětlit, když si někdo s něčím nevěděl rady a hlavně si ve svých hodinách uměla sjednat pořádek. Dokázala s žáky žertovat, ale když chtěla, aby se pustili opět do práce, stačila jediná věta a ve třídě se rozhostilo ticho a všichni se řídili podle jejích pokynů. Paní učitelka Lysoňková byla velmi seriózní a výrazná osobnost, která se zaryla do srdcí mnoha žáků, kteří se s ní jako s jedinou pedagožkou z prvního stupně, šli rozloučit, když opouštěli ZŠ.

3.1.2 Motivace učitele

Důležitou a nepostradatelnou schopností každého pedagoga by měla být schopnost motivovat své žáky tak, aby se v hodinách nechovali nevhodně, měli zájem o probíranou látku, byli v hodinách aktivní, měli snahu učivu porozumět a naučit se ho.

Pedagog, který v průběhu vyučování uplatňuje adekvátní způsoby vnější i vnitřní motivace, klade pevné základy pozitivního rozvoje osobnosti žáka. Pedagog musí motivaci přizpůsobovat cíli a obsahu vyučování, ale také věku žáků. Vhodně zvolená motivace

může vyvolávat a udržovat zájem žáka o daný předmět či učení vůbec. Naopak nevhodně zvolenými motivačními činiteli může pedagog způsobit u žáků nezájem o učivo, indiferentní postoj či dokonce odpor. Motivace ve vyučování je velmi důležitý faktor, který může významnou měrou napomoci k vyrovnání napětí mezi požadavky na učení a osobnostním vybavením, jímž žák disponuje. Motivace má aktivizující, dynamizující a usměrňující funkci (Lokšová, Lokša, 1999).

Při motivování žáků je podle Kyriacoua (2004) důležité stavět jak na vnitřní tak na vnější motivaci. Mezi strategie, které využívají vnitřní motivace žáků, lze řadit například výběr témat, která by mohla být pro většinu žáků velmi zajímavá a to zejména v případě, že nějak souvisejí s jejich vlastními zkušenostmi. Pedagog může vzbudit zájem žáků také tím, že jim umožní vybrat si úkol, který jim bude při probírané látce nejbližší. Vnitřně motivovat žáky lze také prostřednictvím hry či stimulací jejich zvědavosti. Mezi strategie, které využívají vnější motivace žáků, se řadí spojování vynaloženého úsilí a dosaženého úspěchu s hmotnými odměnami a výhodami. Pedagog však musí dbát na to, aby nabízené výhody a odměny byly pro žáky skutečně žádoucí a nepodkopávaly jejich vnější motivaci. Rizikem u nabízených výhod a odměn je také narušení vztahů s žáky, kteří odměnu nedostali a to i přesto, že se usilovně snažili. Další strategií, které mohou pedagogové využívat při podněcování vnější motivace, jsou odměny související s prestiží, jako například dobré známky v určitém předmětu, ale i jiné formy uznání za žákovo úsilí či žákův úspěch. I zde je však potřeba dbát na to, aby těmito odměnami netrpěli ostatní žáci. Pochvala je důležitým a mocným motivujícím prvkem a její účinky závisí na tom, jak dovedně ji dokáže pedagog používat. Učitelova pochvala, která výslovně souvisí s úsilím a výsledky žáka, pochvala, která vyjadřuje upřímné potěšení pedagoga a je používána věrohodně, je mnohem efektivnější než pochvala, která je poskytována pravidelně, a která postrádá vyjmenované vlastnosti. Vnější motivace může být také posílena v případě, kdy pedagog žáky upozorní na fakt, čím je probíraná látka nebo činnost důležitá a užitečná a jak souvisí s potřebami žáků.

Kyriacou (2004) dále uvádí, že na motivaci žáků kromě vnitřní a vnější motivace působí také očekávání úspěchu. Mezi strategie očekávání úspěchu patří zadávání přiměřených úkolů, které žákům poskytují reálnou naději na úspěch. Pedagog musí při zadávání úkolů vzít v úvahu schopnosti žáků a již dříve probrané učivo. Důležité je také předem minimalizovat případné zklamání žáků, v případě, že by jejich práce nebyla úspěšná. Zde je potřeba, aby pedagog hned od začátku vyučovací hodiny sledoval postup práce žáků a

v případě potřeby jim nabídl podporující zpětnou vazbu. Nemalou roli hraje také značná dávka podpory a důvěry ze strany učitele, který svým postojem dává žákům najevo, že s patřičnou dávkou úsilí se jim určitě práce podaří.

Hanuš a Chytilová (2009) stanovili následující pravidla motivace žáků, které by měli pedagogové při motivaci žáků uplatňovat:

- Nesnižovat význam žáků.
- Nepřehlížet maličkosti.
- Nemít oblíbence.
- Pomáhat žákům v růstu a zlepšování se.
- Nesnižovat své osobní požadavky.
- Nebát se rozhodnout.
- Pochválit žáky, pokud si to zaslouží.
- Informovat o změnách, které se žáků byt' jen nepatrně týkají.
- Prokazovat osobní nasazení a šířit kolem dobrou náladu.
- Projevovat důvěru.
- Umožňovat svobodu projevu a názorů.
- Nebát se delegovat úkoly.
- Povzbuzovat žáky v jejich nápadech.

Při motivaci žáků hraje podstatnou roli také fakt, že motivovat žáky může jen ten pedagog, který je sám motivovaný, což zcela vystihuje lidové rčení, které říká, že: „*Zapalovat může jen ten, kdo hoří.*“ Z toho důvodu stanovili Hanuš a Chytilová (2009) také pravidla pro motivaci pedagogů, podle nichž by měli pedagogy motivovat jejich nadřízení. Pravidla pro motivaci pedagogů mají následující znění:

- Informovat pedagogy o všech změnách, které je mohou ovlivnit v jakémkoliv rozhodování a jednání.
- Stát za svými pedagogy a podporovat je.
- Delegovat pedagogy.
- Zapojit pedagogy do vývoje motivačního a komunikačního systému.
- Konkretizovat kritéria odměn.
- Odměnit každého, kdo splní kritéria.
- Oceňovat nejen výsledky, ale i změny v jednání.
- Dát pedagogům to, co očekávají.

- Říkat často a upřímně „prosím“ a „děkuji“.
- Podporovat sebedůvěru a sebeúctu pedagogů.
- Podporovat vnitřní odměny.

Výše jmenovaní autoři dále stanovili devět zákonů motivace, které zní následovně:

- Chcete-li motivovat, musíte být sami motivovaní.
- Úspěch motivuje.
- Motivace má dvě stádia – vytyčit cíl a ukázat, jak cíle dosáhnout.
- Uznání motivuje.
- Motivace je nikdy nekončící proces.
- Vlastní účast motivuje.
- Každý pokrok musí být zřetelně viditelný.
- Výzva k akci motivuje jen tehdy, je-li možno zvítězit.
- Ztotožnění se se skupinou motivuje.

Je dobré znát příčiny, které způsobují nekázeň žáků. Mnohem výhodnější je však těmto projevům nekázně preventivně předcházet, aby se nemusely následně složitě řešit. Preventivními opatřeními se zabývá právě následující podkapitola.

3.2 Předcházení nevhodnému chování žáků ve vyučování

Nejen u nevhodného chování žáků platí pravidlo, že prevence je mnohem účinnější než následná léčba. Pozorné sledování chování a práce žáků během vyučování dokáže zajistit, aby většina projevů nežádoucího chování byla potlačena již v samém počátku. Úspěchu může pedagog dosáhnout jen za předpokladu vědomého rozhodnutí pravidelného a opakovaného pozorování žáků. Opravdovými mistry ve sledování žáků se mohou stát opravdu jen zkušení pedagogové (Kyriacou, 2004).

Předejít nežádoucímu chování žáků v průběhu vyučování je možné pomocí následujících strategií:

- **Sledování všech žáků ve třídě:** Je vhodné, aby pedagog v pravidelných intervalech sledoval, co se ve třídě děje a zda některý z žáků nebudí dojem, že má nějaké potíže. Pokud si pedagog takového žáka všimne, je vhodné, aby k žákovi přišel, zjistil příčinu jeho obtíží, žáka podpořil a pomohl mu.
- **Procházení se po učebně:** Pravidelné procházení po učebně umožňuje pedagogovi sledovat práci žáků. Díky procházení může pedagog zjistit, zda se žákům při práci daří

nebo zda si s ní nevědí rady. Tápajícím žákům může nabídnout svou pomoc, o kterou by pravděpodobně sami nepožádali.

- **Užívání očního kontaktu:** Pedagog by měl navazovat v průběhu vyučování oční kontakt se všemi žáky. Oční kontakt by neměl trvat příliš dlouho. Pokud však pedagog nabude dojmu, že některý z žáků se nechová podle požadovaných instrukcí, měl by být oční kontakt delší, aby žák pochopil, co od něj pedagog požaduje.
- **Zaměření otázek:** Tím, že pedagog pokládá otázky celé třídě, si zajišťuje zapojení všech žáků do průběhu vyučování. Pokud však někteří z žáků nedávají pozor, je vhodné zaměřit otázky na jednotlivce, což je pro ně signálem, aby se začali opět soustředit.
- **Využívání fyzické blízkosti:** Prostřednictvím proxemiky, směrem a způsobem pohybu dává pedagog žákům účinný signál, který vyjadřuje, že sleduje dění ve třídě. Přiblížením se k žákům, kteří se začali bavit, dává pedagog jasně najevo, aniž by přerušil průběh hodiny, že ví o jejich chování. Fyzickou blízkostí může pedagog také podpořit soustředění žáků na práci.
- **Pomoc žákům s prací:** Nejúčinnějším prostředkem jak předejít nežádoucímu chování žáků je vedení, pomoc a povzbuzení při práci.
- **Změna činnosti nebo tempa práce:** Pedagog může mít při sledování práce žáků pocit, že hodina utíká příliš rychle nebo naopak ubíhá velmi pomalu. Žáci mohou mít při práci nejrůznější potíže nebo mohou být již připraveni na přechod k jiným úkolům. Volba správného tempa práce a obměna činnosti je důležitá pro udržení zapojení žáků do průběhu vyučování.
- **Všímání si nežádoucího chování:** Pokud se některý z žáků začne chovat nevhodně, je nutné, aby mu dal pedagog jasně najevo, že si tohoto chování všiml. Někdy postačí navázání očního kontaktu. Svou nelibost může dát pedagog najevo také přísným výrazem ve tváři nebo krátkým přerušením výkladu. Zmíněné prostředky nejsou využívány začínajícími pedagogy, což je ovšem velká chyba. Začínající pedagogové si buď nevhodného chování žáků nevšímají a doufají, že samo vymizí nebo žáky naopak velmi rázně kárají, což vyvolává zbytečné konflikty, kterým se dalo předejít.
- **Všímání si projevů neúcty:** Je nutné, aby pedagog vyžadoval od svých žáků přiměřenou úctu. Pokud není některý z žáků dostatečně uctivý, musí na to pedagog okamžitě reagovat. Projevy žakovy nezdvořilosti či neúcty musí být včasné registrovány a řešeny, protože to přispívá k utváření žakových představ o normách

chování, které je nutné upevnit. Nevyžadování úcty snižuje pedagogovu autoritu a omezuje to možnost pedagoga chovat se tak, jak to odpovídá jeho statusu.

- **Přesazování žáků:** Pokud žáci pokračují v nevhodném způsobu chování i přes pedagogovo napomínání a varování je nutné tyto žáky od sebe oddělit a přesadit. Při přesazování žáků je nezbytné zdůraznit, že přesazení je v jejich vlastním zájmu.

Třetí kapitola zaměřila svou pozornost na nevhodné chování žáků v průběhu vyučování, které bohužel není neobvyklým a výjimečně se vyskytujícím jevem na českých školách.

První podkapitola se věnovala příčinám vzniku nevhodného chování. V podkapitole byly uvedeny konkrétní příčiny vzniku nekázně, tak, jak je uvádí ve své publikaci *Klíčové dovednosti pedagoga* Kyriacou (2004). Mezi příčiny vzniku nekázně byly zařazeny také autorita pedagoga a schopnost pedagoga motivovat své žáky, což jsou také mnohdy velké nedostatky pedagogů, které mohou u žáků vyvolat nevhodné chování. Co však pedagog ovlivnit nemůže, jsou faktory podílející se na projevech neukázněného chování žáků.

V druhé podkapitole byla popsána preventivní opatření, pomocí nichž by měli pedagogové předcházet právě zmiňovanému nevhodnému chování žáků. Z literatury jasně vyplývá, že to, zda se budou žáci chovat v průběhu vyučování nevhodně, záleží hodně také na samotném pedagogovi a na tom, zda bude dodržovat preventivní opatření a předcházet příčinám, které podněcují vznik nežádoucího chování u žáků.

Následující čtvrtá kapitola je věnována problematice šikany a kyberšikany a připravuje čtenáře na závěrečnou kapitolu, která nese název „*Syndrom týraného učitele*“. Tento syndrom týraného učitele vzniká u pedagoga mimo jiné také jako důsledek nevyužívání preventivních opatření, která by zamezila vzniku nežádoucího chování žáků.

4 ŠIKANA A KYBERŠIKANA

V naší společnosti musí znát pojem šikana každý člověk. Určitě si také spousta lidí šikanu osobně zažila ať už ve škole, na vojně, ve vězení, či na pracovišti. O šikaně se ví, o šikaně se mluví, v mnoha případech se jí jen nečinně přihlíží a dává se k ní tichý souhlas. Jsou zde ale také velké a dlouholeté snahy šikaně předcházet a zabránit jejímu vzniku. S problematikou šikany se lidé setkávají poprvé nejčastěji v období školní docházky. V poslední době se však již hovoří také o šikaně v mateřských školách. Šikana je velmi rozšířený jev, který se neomezuje jen na jednu určitou věkovou kategorii. Oběťmi a agresory šikany mohou být jak děti tak dospělí či senioři. Nejčastěji je však šikana spojována se školním prostředím, kde agresory a oběťmi jsou žáci školy.

Šikana je řazena mezi patologické formy mezilidského soužití. Podle Bendla (2003), je projevem zneužití vlastního postavení nebo určitých osobních dispozic. Typickým znakem šikany je nepoměr sil mezi jejími aktéry, to znamená převaha agresora nad obětí. Podstata šikany spočívá v tom, že agrese je cílem jednání a nikoliv prostředkem k dosažení konkrétního zisku. Bohužel je velmi obtížné stanovit přesnou hranici, která by odlišovala obyčejné škádlení a pošťuchování od šikany. Ve své podstatě je šikana obtěžování druhého člověka. Jenže do jaké míry může jedinec obtěžovat druhého, aby se nejednalo o šikanu? Stanovit hranici šikany není jediná nejasnost týkající se této problematiky. Autoři, zabývající se problematikou šikany se rozcházejí v názoru, zda se za šikanu má považovat pouze takové chování, které se opakuje nebo se za šikanu dají považovat i jednorázové útoky. Jak dále pokračuje výše jmenovaný, šikana je pojem, který se běžně spojuje s nešvarem typickým především pro vězení, armádu, učňovské internáty, ale také pro ZŠ a SŠ.

Šikana se však neomezuje pouze na výše zmiňované oblasti. Jak uvádí Kolář (2005), šikana člověka provází celý život a začíná již mezi sourozenci, ve školce a v dalších školách (bullying), pokračuje v zájmových kroužcích, na vojně, v zaměstnání (mobbing), ale také v partnerských vztazích (domestic violence), v nemocnicích, mezi nájemníky domu a může končit týráním seniorů v rodinách nebo v domovech pro seniory.

Oproti všem velmi dobře známé tradiční šikaně se v poslední době rozmáhá nový fenomén a to kybernetická šikana, neboli kyberšikana, která využívá virtuálního prostoru k šikanování svých obětí. Kyberšikana je dalším, velmi zákeřným druhem šikany, pomocí níž určití jedinci ubližují jiným lidem. Velkou zákeřností kyberšikany je to, že oběti netuší,

kdo je agresorem kyberšikany, jak se kyberšikaně bránit, popřípadě jak jí čelit a jak s ní bojovat. Stejně jako u šikany, obětí i útočníkem kyberšikany se může stát prakticky kdokoliv, bez ohledu na pohlaví, věk, rasu, vzdělání, míru inteligence a tak podobně. Obětí či agresorem kyberšikany se tedy může stát jak žák či ředitel ZŠ, tak žena na mateřské dovolené či úspěšný podnikatel. Je však třeba upozornit na fakt, že kyberšikana je pro společnost závažnější z toho důvodu, že díky její anonymitě se agresory mohou stát i takoví jedinci, kteří by se neodvážili stát agresorem tradiční šikany. Virtuální svět zbavuje lidi zábran, a tudíž se může velmi snadno stát, že z jinak bezproblémového jedince se může najednou „vyklubat“ vyděrač, kterému činí značné potěšení, když může například prostřednictvím SMS zpráv vyhrožovat své kolegyni z práce.

4.1 Definice šikany a kyberšikany

V literatuře se můžeme setkat s různými definicemi šikany.

Podle *Pedagogického slovníku* (Průcha, Walterová, Mareš, 2009) je šikanování psychické, fyzické nebo kombinované ponižování až týrání žáků obvykle jinými žáky a ve výjimečných situacích také dospělými. Šikanování se uskutečňuje buď ve dvojici, nebo ve skupině. Iniciátory bývají z pravidla žáci starší, žáci z vyšších ročníků, žáci vyspělejší nebo osobnostně či sociálně narušení.

Náš přední představitel zabývající se problematikou šikany Kolář (2005) říká, že šikana je takové chování, kdy jeden nebo více žáků zcela úmyslně a většinou také opakovaně týrá a zotročuje spolužáka či spolužáky a používá k tomu agresi a manipulaci.

Vágnerová (2005b) hovoří o šikaně jako o specifické variantě násilného jednání v rámci skupiny. Šikana je plánovaná a spojená s uspokojováním agresorovy potřeby vlastní nadřazenosti a moci nad slabším jedincem. Při šikanování dochází ke zneužívání postavení a moci, kterou určitým způsobem jedinec ve skupině získal.

Jinou definici šikany nabízí autoři Říčan a Janošová (2010, s. 21): „*Šikana je ubližování někomu, kdo se nemůže nebo nedovede bránit. Obyčejně mluvíme o šikaně tehdy, když jde o opakované jednání, ve velmi závažných případech označujeme za šikanu i jednání jednorázové, s hrozbou opakování.*“

Z výše uvedených definic šikany je mi osobně nejbližší definice od Maříkové (1996), která uvádí, že šikanování (z francouzského *chicane* = týrání) je způsob chování, který umožňuje většinou v bezprostřední komunikaci fyzickým a psychickým týráním druhých získat nad

nimi pocit moci a získat tak jisté výhody. Šikanování je jednání agresivní, v mnoha případech nezákonné, ale zároveň trpěné a dokonce také podporované určitou skupinou lidí. Šikanování je možné charakterizovat jako chování asociální.

Kyberšikana na rozdíl od tradiční šikany, která je odborníky hodně studovaným a mnohem starším a hodně známým jevem, nemá takové značné zastoupení definic. Z nemnoha definic kyberšikany jsem vybrala následující dvě.

Kyberšikana (cyberbullying) je definována jako zneužívání informačních komunikačních technologií a to zejména mobilních telefonů a internetu, k takovým činnostem, jejichž záměrem je někoho vyvést z rovnováhy (Co je kyberšikana?).

Portál E-bezpečí, který se věnuje problematice kyberšikany nabízí ještě jednu definici, která zní: „*Kyberšikana je šikanování jiné osoby (ubližování, ztrapňování, obtěžování, ohrožování, zastrasování) s využitím internetu, mobilních telefonů či jiných informačních technologií*“ (Přehledový list Kyberšikana 1 a 2).

Jak je možné si povšimnout, obě definice jsou si velmi podobné a z tohoto důvodu zde neuvádím již více definic, protože by se v obměněné podobě stále opakovaly.

4.2 Členění projevů šikany a kyberšikany

Šikana má celou řadu variant, a proto se k odlišení druhů šikany používají různá kritéria. V první řadě se rozlišuje šikana **zjevná** a **skrytá**.

- **Skrytá šikana** se projevuje sociální izolací oběti a jejím vyloučením ze skupiny vrstevníků.
- **Zjevná šikana** má následující podoby:
 - Fyzické násilí a ponižování:* Strkání, bití, zavírání do uzavřených prostor.
 - Psychické ponižování a vydírání:* Sociální izolace, nadávky, nucení do nepříjemných aktivit.
 - Destruktivní aktivity zaměřené na majetek oběti:* Braní a ničení věcí nebo oděvu (Bendl, 2003).

Dále se rozlišuje šikana podle **nutné míry aktivity oběti**.

- **Pasivní snášení** ponižujícího chování ostatních: Oběť na sebe nechá plivat nebo házet věci.

- **Nedobrovolné vykonávání** činnosti ve prospěch agresora: Oběť posluhuje agresorovi (Bendl, 2003).

Šikana se také rozlišuje podle **forem útoku**.

- **Fyzická šikana:** Pohlavky, strkání, kopání, plivání, sexuální dotýkání.
- **Verbální šikana:** Posměšky, nadávky, rozšiřování lží (Bendl, 2003).

Kolář (2005), považuje za nejpraktičtější tzv. trojdimensonální „mapu“, podle níž lze projevy šikanování členit na:

- **Přímé a nepřímé.**
- **Fyzické a verbální.**
- **Aktivní a pasivní.**

Když se zkombinují výše vyjmenované dimenze, vznikne osm druhů šikanování (tabulka 2), díky nimž lze velmi dobře postihnout odlišnosti u různých typů šikanování.

Tabulka 2 Klasifikace typů šikany

Osm druhů šikanování	Příklady projevů
Fyzické aktivní přímé	Útočníci oběť fackují, škrtnou, kopou
Fyzické aktivní nepřímé	Oběti jsou ničeny její věci
Fyzické pasivní přímé	Agresor brání oběti v dosahování jejích cílů
Fyzické pasivní nepřímé	Agresor odmítá splnění požadavků oběti (odmítá pustit oběť ze třídy)
Verbální aktivní přímé	Urážení, nadávání, zesměšňování
Verbální aktivní nepřímé	Rozšiřování pomluv, symbolická agrese vyjádřená v kresbách, básních a podobně
Verbální pasivní přímé	Neodpovídání na otázky, na pozdrav
Verbální pasivní nepřímé	Spolužáci se nezastanou oběti

Také kyberšikana má své projevy, mezi které se řadí 6 níže vyjmenovaných bodů.

1. Zastrahování, urážení, pomlouvání, zesměšňování či jiné ztrapňování prostřednictvím SMS zpráv, e-mailu, v chatu nebo v diskuzi.

2. Pořizování videí, zvukových záznamů nebo fotografií, jejich upravování a následné zveřejňování s cílem poškodit zachycenou osobu.
3. Vytváření internetových stránek, jejichž cílem je pomluvit, urazit a ponížit konkrétní osobu.
4. Zneužívání cizího e-mailového, diskuzního či jiného účtu.
5. Vydírání oběti za pomoci internetu nebo mobilního telefonu.
6. Obtěžování a pronásledování oběti voláním, prozváněním nebo psaním zpráv (Přehledový list Kyberšikana 1 a 2).

4.3 Znaky šikany a kyberšikany

Metodický pokyn ministra školství, mládeže a tělovýchovy k prevenci a řešení šikanování mezi žáky škol a školských zařízení z roku 2008, uvádí následující znaky přímé a nepřímé šikany žáků ve školách, které jsem zobecnila, protože se domnívám, že tyto znaky se nevztahují pouze na šikanované žáky ve školách a školských zařízeních, ale vztahují se na všechny oběti šikany bez ohledu na jejich věk.

Mezi nepřímé (varovné) znaky šikanování patří například:

- Šikanovaný jedinec bývá často osamocený, ostatní o něj nejeví zájem.
- Při vytváření týmů bývá vybírán až jako poslední.
- Šikanovaný jedinec působí na okolí smutným, nešťastným, stísněným dojmem a mívá často k pláči.
- Velmi často postrádá nějaké své věci.
- Jeho výkon se nevysvětlitelně zhoršuje.
- Mění svou pravidelnou cestu do školy/zaměstnání a cestu zpět domů.
- Začíná vyhledávat důvody pro svou absenci.

Mezi přímé znaky šikanování se řadí například:

- Posměšné poznámky, pokořující přezdívka, ponižování, nadávání, hrubé žerty, a tak podobně. V tomto případě hraje důležitou roli, jak tyto projevy od ostatních vybraná oběť šikany sama snáší, zda se jimi trápí, nebo je přehlíží a nic si z nich nedělá.
- Kritika šikanované oběti, výtky pronášené nepřátelským až nenávistným či pohrdavým tónem.
- Plnění příkazů, které jsou pronášeny panovačným tónem.
- Strkání, rány, kopání, které šikanovaná oběť neoplácí.

Mezi znaky kyberšikany, které jsou popsány v přehledových listech, na portálu E-bezpečí, který je provozován Centrem PRVoK, patří:

- **Anonymita útočníků:** Protože útočníci vystupují převážně ve virtuálním prostředí pod určitou přezdívku (nickem), používají smyšlenou e-mailovou adresu nebo volají či posílají zprávy pod skrytým či neznámým číslem, oběť většinou netuší, kdo na ni útočí. Tato útočnickova anonymita však může být často jen zdánlivá a to díky využívání vhodných technologií.
- **Místo a čas:** S kyberšikanou se mohou lidé setkat kdykoliv a kdekoliv. Stačí, když máme u sebe mobilní telefon, nebo když jsme připojeni na internetu. Nezáleží na tom, zdali se nacházíme zrovna doma, ve škole, v kině nebo v autobuse – útočník si nás může najít kdykoliv a kdekoliv.
- **Útočníci a oběti kyberšikany:** Ve virtuálním světě vůbec nezáleží na pohlaví, věku, postavení či úspěšnosti útočnicka či oběti ve společnosti. Původcem kyberšikany se může stát každý člověk, který má dostatečné znalosti informačních a komunikačních technologií.
- **Chování lidí ve virtuálním prostředí:** Virtuální prostředí nabízí lidem možnost udávat jinou identitu, věk, pohlaví, rodinný stav, zaměstnání, vlastnosti a záměrně tak manipulovat s těmi, se kterými komunikují. Potencionální oběti mohou být ve virtuálním světě mnohem méně obezřetní, a prozrazují na sebe to, co by v reálném životě jen tak někomu neřekli. Toho mohou na druhou stranu využívat potencionální útočníci, kteří se rozhodnou zneužít těchto citlivých informací například k vydírání, k němuž by v reálném životě nikdy nepřistoupili z důvodu obav z odhalení.
- **Pomoc publika při šíření kyberšikany:** Nejrůznější video nahrávky či fotografie se dají jednoduše rozesílat dál prostřednictvím internetu, což zajišťuje velmi početné publikum. Není proto nutné, aby útočník oběť napadal opakovaně – stačí, když citlivé údaje publikuje na internetu a o jejich šíření se pak již postarají ostatní. Toto publikum pak zvyšuje intenzitu útoku a tím zhoršuje jeho dopad na oběť.
- **Rozpoznání oběti kyberšikany:** Oběti kyberšikany lze rozpoznat jen velmi těžce z toho důvodu, že kyberšikana se pojí s psychickým týráním oběti a tudíž není možné jednoznačně tuto oběť odhalit. Oběti kyberšikany bývají často velmi uzavřené do sebe a o svém problému nikomu neříkají například z důvodu velkého strachu nebo studu.

- **Neúmyslná kyberšikana:** Kyberšikana může být také výsledkem toho, že jedinec špatně odhadl situaci či reakci daného člověka, kdy jeho žert mohl druhému způsobit velkou bolest.

4.4 Důsledky šikany a kyberšikany

Jak si všichni zajisté dokážeme představit důsledky šikany a kyberšikany mohou být velmi závažné a někdy dokonce již nenapravitelné. Agresoři šikany a kyberšikany vystavují své oběti velkým zátěžovým a stresovým situacím, které mohou mít pro oběti nedozírné důsledky.

Šolcová (In Vágnerová, 2005b) uvádí, že šikana je velmi silným sociálním stresem. Tomuto vymezení odpovídají také reaktivní potíže, které se u obětí šikany objevují. Důsledkem šikany může být aktuální ohrožení jak psychického tak somatického zdraví oběti. Jak dále pokračuje výše jmenovaná, jsou známy případy velmi těžkých ublížení na zdraví. Mohou se ale také objevit symptomy, které je možné zařadit do kategorie posttraumatické stresové poruchy, které se projevují psychickými i somatickými příznaky. U obětí se zvyšuje sklon k úzkostem, depresivnímu ladění, dochází také k akcentaci obranného postoje a senzitivní vztahovačnosti. Somatické potíže se projevují například snížením imunity, poruchami spánku, větším sklonem k prožívání bolesti a celkové nepohody. U obětí šikany může dojít také k reaktivnímu, únikovému jednání jako jsou například útěky ze školy nebo dokonce pokusy o sebevraždu. Bohužel, jak se uvádí na portálu E-bezpečí v Přehledových listech Kyberšikana 1 a 2, pokusy o sebevraždu se naneštěstí některým obětem kyberšikany podařily vykonat až do konce.

4.5 Prevence šikany a kyberšikany

Protože se šikana objevuje nejčastěji na ZŠ a SŠ je důležité začít s prevencí především zde. Prevencí na školách se zabývá Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, které také za účelem prevence zpracovává a vydává Metodický pokyn ministra školství, mládeže a tělovýchovy k prevenci a řešení šikanování mezi žáky škol a školských zařízení (2008). Článek 4 odstavec 1. tohoto metodického pokynu říká, že základem prevence násilí a šikanování na školách je podpora pozitivních vzájemných vztahů mezi žáky a mezi žáky a pedagogy. Školy a školská zařízení usilují o vytváření bezpečného prostředí a za tímto účelem:

- Podporují solidaritu a toleranci.

- Podporují vědomí sounáležitosti.
- Posilují a vytváří podmínky pro zapojení všech žáků do aktivit třídy a školy.
- Uplatňují spolupráci mezi žáky a rozvíjí jejich vzájemný respekt.
- Rozvíjí jednání v souladu s právními normami a s důrazem na právní odpovědnost jedince.

V odstavci 2. se uvádí, že ředitelé škol a školských zařízení odpovídají za systémové aktivity školy v oblasti prevence šikanování a násilí. Povinností ředitelů je:

- Zajistit vzdělávání pracovníků (pedagogických i nepedagogických) v akreditovaných kurzech k problematice šikanování.
- Zajistit v souladu s pracovním řádem dohled pedagogických pracovníků nad žáky především před vyučováním, o přestávkách, mezi dopoledním a odpoledním vyučováním a to především v prostorách, kde by k šikanování mohlo dojít nebo již došlo.
- Zajistit, aby žáci i pedagogičtí pracovníci byli seznámeni s negativními důsledky šikanování a to jak pro oběť a pachatele, tak i pro celý třídní kolektiv.
- Zajistit doplňování školní knihovny o literaturu z oblasti problematiky násilného chování a šikanování.

Odstavec 3. se vyjadřuje k pedagogickým pracovníkům, kteří mají podle Metodického pokynu vést důsledně a systematicky žáky k osvojování norem mezilidských vztahů založených na demokratických principech, respektujících identitu a individualitu žáka. Pedagogové mají dále pomáhat rozvíjet pozitivní mezilidské vztahy a úctu k životu druhého člověka. Důležitou a nedílnou součástí práce pedagogů by mělo být vnímání vztahů mezi žáky a atmosféry v třídních kolektivech. Dále je důležité si uvědomit, že vztahy pedagogických i nepedagogických pracovníků vůči sobě a vůči žákům ovlivňují chování žáků.

A na závěr odstavec 4. říká, že ve školním řádu budou jasně stanovena pravidla chování včetně sankcí za jejich porušení.

Podle mého názoru, by měl být podobný řád, konkrétně se 4. odstavcem, vyvěšen nejen ve školách a školských zařízeních, ale také v jiných organizacích či firmách, čímž by bylo jasně řečeno, co si k sobě mohou a nemohou zaměstnanci či nadřízení dovolit. Tento řád by měl být vyvěšen na viditelném místě, a jeho porušování by mělo být důsledně potrestáno.

Co se týká prevence u kyberšikany, v současné době již probíhají vzdělávací akce jak pro žáky, tak pro učitele základních a středních škol. Vzdělávací akce jsou určeny také pracovníkům Policie ČR a pracovníkům odborů prevence, sociální pomoci a sociálně právní ochrany dětí a mládeže. Pro neproškolenou část společnosti jsou na internetu, konkrétně na portálu E-bezpečí zveřejněna důležitá preventivní opatření, která radí následující:

- Vždy respektujte ostatní uživatele.
- Důkladně si rozmyslete, co a komu odesíláte.
- Nakládejte se svým heslem, jako s vlastním životem.
- Nikdy nikomu neznámému nesdělujte své osobní údaje (vystupujte pod obecnou přezdívkou, nikde neuvádějte své celé jméno, adresu, a tak podobně), podle nichž by vás mohl útočník vystopovat.
- Nikomu nedávejte své fotografie nebo fotografie své rodiny.
- Vždy se nejprve seznamte s pravidly dané služby, ať víte, co je zakázáno dělat (Přehledové listy Kyberšikana 1 a 2).

Jak se píše na portále E-bezpečí, tradiční šikana a kyberšikana mají jednu věc společnou a to někomu ublížit, ať již fyzicky nebo psychicky. Kyberšikana může být spojena s tradiční šikanou například tím, že parta kamarádů bude na hřišti nahrávat fyzické týrání své oběti a tuto nahrávku zveřejní na internetu. Tak jako se liší reálný svět od toho virtuálního, tak se liší tradiční šikana od kyberšikany (Přehledové listy Kyberšikana 1 a 2).

Celá čtvrtá kapitola byla věnována problematice šikany a kyberšikany. Kapitola se v úvodu vyjadřovala k výskytu šikany a kyberšikany v naší společnosti. Úvod kapitoly také objasnil velmi důležitý fakt a to, že se výskyt těchto sociálně patologických jevů neomezuje pouze na školní prostředí a na žáky jako jejich hlavní aktéry. Šikana a stejně tak i kyberšikana mohou postihnout kohokoliv a v kterémkoliv věku.

V první podkapitole jsou k nalezení definice popisující tyto dva pojmy. Jak bylo možno si povšimnout, více definic se vyjadřovalo k pojmu šikana, která je mnohem starším a ze strany odborníků pozorovanějším jevem ve společnosti než poměrně nová kyberšikana.

Další, druhá podkapitola věnovala pozornost členění projevům šikany a kyberšikany. V této podkapitole jsou popsány dvě varianty členění šikany podle našich významných odborníků, Bendla a Koláře, kteří se věnují této problematice. V podkapitole jsou k nalezení také projevy kyberšikany, mezi něž patří například zastrašování, zesměšňování,

pořizování videí s obětí a jejich zveřejňování na internetu, zneužívání cizího e-mailového účtu, vydírání oběti za pomoci mobilního telefonu či obtěžování oběti voláním nebo psaním zpráv.

Znaky šikany a kyberšikany byly tématem třetí podkapitoly. Tato podkapitola popisovala znaky přímé a nepřímé šikany tak, jak je uvádí Metodický pokyn ministra školství, mládeže a tělovýchovy k prevenci a řešení šikanování mezi žáky škol a školských zařízení z roku 2008. Pomocí těchto znaků mohou lidé odhalit, že se druhý člověk, nejen žák ZŠ nebo SŠ, stal obětí šikany. Jak bylo možno si povšimnout znaky kyberšikany se zcela odlišují. Hlavním znakem tohoto nového jevu je především anonymita útočnicka a její všudypřítomnost, která je způsobena především vlastnictvím mobilního telefonu.

Jak bylo možné dočíst se v další, čtvrté podkapitole, důsledky šikany i kyberšikany mohou být velmi závažné a někdy bohužel již nenapravitelné. V podkapitole jsou popsány prožitky šikanovaných jedinců, kteří trpí svou situací především psychicky. Výsledkem šikany mohou být jak velmi vážná ublížení na zdraví, tak i pokusy o sebevraždu.

Poslední pátá podkapitola byla zaměřena na prevenci šikany a kyberšikany. Prevencí na školách se zabývá zejména Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, které také zpracovává a vydává Metodický pokyn ministra školství, mládeže a tělovýchovy k prevenci a řešení šikanování mezi žáky škol a školských zařízení z roku 2008. V poslední podkapitole jsou popsána také preventivní opatření týkající se kyberšikany. Základní ochranou před kyberšikanou je nezveřejňovat na sociálních sítích osobní údaje a nesdělovat důvěrné informace „přátelům“, kteří jich mohou velmi snadno zneužít a využít při vydírání oběti.

Jak již bylo několikrát zmíněno, šikana ani kyberšikana se neomezují pouze na určitou věkovou kategorii, tedy především na děti a dospívající mládež. Obětí tohoto sociálně patologického jevu se může stát kdokoliv a v kterémkoliv období svého života. Stejně tak se šikana ve škole netýká pouze žáků, ale také pedagogů, kteří mohou být šikanováni jak ze strany svých kolegů, tak ze strany svých nadřízených, či ze strany svých žáků nebo dokonce jejich rodičů či jiných příbuzných a známých. Závěrečná kapitola teoretické části se zabývá právě problematikou, kdy se žák stává agresorem šikany a pedagog jeho obětí.

5 SYNDROM TÝRANÉHO UČITELE

O týrání pedagogů ze strany žáků veřejnost informují veškerá média od novin přes televizi až po internet již delší dobu. Avšak stejně jako laická veřejnost, tak i média se v případě výskytu syndromu týraného učitele u pedagogů vyjadřují **nepřesně jako o šikanování pedagogů ze strany žáků.**

Jak uvádí Kolář (2005) pravý „virus“ šikanování zachvacuje skupiny, kde jsou vztahy mezi členy rovnocenné a takové by měly také i nadále zůstat. V oblasti školství se tedy jedná o všechny skupiny dětí a mládeže. V případě, že dojde k výskytu syndromu týraného učitele, jedná se o šikanování „nepravé“. „Nepravého“ šikanování se dopouští jedinci, kteří byli v roli podřízených nebo závislých a tito se „chopí“ moci a začnou systematicky napadat své vedoucí, či osoby, které jsou za ně odpovědné.

Z důvodu, že se mi nepodařilo nalézt publikaci, v níž by byla uvedena definice syndromu týraného učitele, pokusila jsem se o definici vlastní, která zní:

„Syndrom týraného učitele spočívá v opakovaných slovních (sprosté nadávky), psychických (ponižování), nebo také fyzických (fyzické napadení nebo pokusy o něj) útocích ze strany některých žáků vůči svému učiteli, jejichž cílem je pedagoga zastrašit nebo mu záměrně ublížit.“

5.1 Faktory podporující vznik syndromu týraného učitele

Širokou veřejnost by zajisté zajímalo, jak k něčemu takovému jako je týrání učitele může dojít. Jak si žák ZŠ nebo SŠ může dovolit chovat se neuctivě k dospělému člověku, který ho má vzdělávat a vychovávat? Na čí straně je chyba? Mohou za chování žáků jejich rodiče, samotní žáci nebo pedagogové? Sama zastávám názor, že chyba je především na straně vychovatelů – tedy jak na straně rodičů, či jiných dospělých osob, kterým je dítě svěřeno do péče, tak do jisté míry také na straně pedagogů. Ovšem je nutné také přihlídnout k osobnostním charakteristikám agresorů a také k vlivům prostředí, v němž se agresori pohybují.

5.1.1 Rodiče a rodinná výchova

Rodiče bývají při výchově svých dětí velmi často nedůslední, pokud se o výchově může v některých případech hovořit. Někteří rodiče si svých dětí nevšímají a nezajímá je, co děti

dělají a jak se chovají. Jiní rodiče jsou příliš slabí a i přesto, že dají svému dítěti za nevhodné chování trest, nechají se přemluvit a trest dítěti odpustí, nebo v horších případech dítě trest poruší a i přes zákaz chození ven nebojácně z domova odejde, protože ví, že maminka „stejně nic nezmůže“.

Díky praxi v SVP Domek, na pobytovém oddělení jsem poznala 8 klientů, s kázeňskými problémy jak ve škole, tak doma s rodiči. Ve většině případů se jednalo o děti agresivní, záškoláky, poživitele návykových látek, a tak dále. Téměř všichni klienti se dostali do špatné party většinou již starších dětí a začali se chovat nevhodným způsobem, se kterým si jejich rodiče nedovedli poradit, protože zřejmě zvolili špatný způsob řešení problémů nebo si žádné problémy svého dítěte nepřipouštěli. Kdyby měli rodiče klientů možnost vidět, jak s jejich dětmi pracují speciální pedagogové, psychologové a vychovatelé v SVP, naskytl by se jim přesný návod toho, co svým dětem tolerovat a co naopak potrestat a jakým způsobem. Mnohým rodičům a jiným pozorovatelům by se mohlo zdát chování pracovníků SVP příliš tvrdé, ale je nutné si uvědomit, že děti potřebují nastavit jisté hranice a mantinely a jinak než přísným a skutečně důsledným jednáním to nejde. Klienti musí ve středisku poslouchat, plnit si své povinnosti, chovat se k sobě navzájem i k pracovníkům střediska slušně, protože za jakoukoliv nekázeň, drzost, lhaní, sprosté nadávky, fyzické napadení, neplnění si svých povinností či podvody jsou klientům strhávány body, které jsou pro ně při pobytu ve SVP velmi důležité.

Na druhé straně se najdou mezi dospělými také rodiče, kteří jsou ve výchově svých dětí důslední až příliš a uplatňují vůči dětem diktátorské postavení.

Další, co děti určitě do velké míry ovlivňuje je špatný příklad chování rodičů či starších sourozenců.

Jak uvádí Bendl (2003), agresorem se stává zpravidla disharmonická osobnost pocházející z rodiny, kde se otec, nebo matka, popřípadě oba společně dopouštějí fyzického nebo citového násilí. Tím dochází k tomu, že se děti podle mechanismu nápodoby učí, že násilí a agrese jsou těmi správnými prostředky, jak dosáhnout svého cíle. Protože rodiče používají fyzického násilí mezi sebou nebo i při výchově, bývají tak k agresivnímu chování tolerantnější. Členové těchto rodin řeší veškeré konflikty a problémy pomocí násilí.

Stejně tak se staví k problematice Čech (2004), který říká, že agresivní chování se vytváří u dětí již v prvních letech života. Rodiče těchto dětí bývají z pravidla k agresivnímu jednání tolerantnější, nebo toto jednání dokonce podporují a sami při výchově svých dětí

praktikují. Dětem pak chybí vřelý zájem o jejich osobu a láskyplné zacházení. V dospělosti pak často mívají tyto děti problémy se zákonem.

Podobně také Kolář (2005), přirovnává typy agresorů, iniciátorů šikany, k situaci, která panuje v rodině agresora.

- **První typ agresora:** Primitivní, hrubý, impulzivní, se silným energetickým přetlakem, kázeňskými problémy a s narušeným vztahem k autoritě.

Vnější forma šikanování: Šikanuje tvrdě, masivně a nelítostně, vyžaduje absolutní poslušnost.

Specifika rodinné výchovy: Častý výskyt agrese a brutality rodičů – vypadá to, jako by agresori násilí vraceli nebo jej napodobovali.

- **Druhý typ agresora:** Kultivovaný, velmi slušný, zvýšeně úzkostný, někdy také se sadistickými tendencemi v sexuálním smyslu.

Vnější forma šikanování: Násilí je cílené a rafinované a děje se spíše beze svědků.

Specifika rodinné výchovy: Časté uplatňování náročného a důsledného přístupu a někdy také až vojenského drilu bez lásky.

- **Třetí typ agresora:** Optimista, „srandista“, dobrodruh, sebevědomý, výmluvný, většinou velmi oblíbený a vlivný.

Vnější forma šikanování: Šikanuje pro pobavení nejen sebe, ale i ostatních.

Specifika rodinné výchovy: V obecnější rovině je přítomna citová subdeprivace a také absence mravních a duchovních hodnot v rodině.

Podle longitudinálních výzkumů spadá mezi další rizikové faktory spojené s rodinným prostředím například:

- Velký počet dětí.
- Zneužívání a zanedbávání dětí.
- Neúplné rodiny.
- Nízký věk rodičů.
- Zneužívání návykových látek rodiči.
- Kriminální vzory v rodině (Tomášek, 2010).

Primární odpovědnost za chování dětí nesou určitě rodiče, jejichž povinností je, aby se o své děti starali, a aby z nich vychovali takové lidi, kteří budou dodržovat pravidla slušného chování. Za to, jak se děti chovají ve škole, však mají jistou odpovědnost také samotní učitelé.

5.1.2 Učitelé a jejich pedagogické působení

Pedagogové, i když si to sami pravděpodobně nechtějí připustit, nesou také jistý podíl viny na tom, co se děje v jejich vyučovacích hodinách a co všechno si k nim žáci „dovolí“. První příčinou toho, že pedagoga postihne syndrom týraného učitele, je podle mého názoru fakt, že není pro žáky dostatečnou autoritou, ke které by se chovali slušně a s úctou. Tím ovšem nechci říci, že k lidem bez autority se mohou děti a žáci chovat neslušně. Pokud však žáci rozpoznají v pedagogovi slabou osobnost, bez vlastností, které podporují autoritu, je podle mého mínění tento pedagog ztracen, v případě, že se mezi žáky nachází jedinci, kteří této slabosti pedagoga chtějí a dokážou využít. Bližší informace k autoritě pedagoga byly popsány v kapitole třetí v podkapitole 3.1.1. *Autorita učitele*.

Druhou příčinu vzniku syndromu týraného pedagoga spatřuji v nedostatečné prevenci, díky které by pedagogové předcházeli rozvoji stále nevhodnějšího chování žáků. Jak je již popsáno v podkapitole 3.2, prevence je mnohem jednodušší a účinnější než následná náprava velmi hrubé nekázně. Pedagog nemůže předpokládat, že jestliže si nechá od žáků líbit jasné projevy neúcty, že se žáci časem sami umoudří a tohoto chování zanechají. Právě naopak. Čím více pedagog žákům dovolí, tím více toho budou žáci využívat a posunovat hranice, které neměly být nikdy překročeny. Poté, až pohár učitelovy trpělivosti přeteče, bude pozdě na nápravu a dožadování se úcty a slušného chování. Bude velmi pozdě na to, aby se pedagog prosadil jako autorita a zachoval si svou tvář nejen před žáky, ale také před sebou samým. Důležité je stanovit si hned na začátku školního roku jasná pravidla (nejlépe společně s žáky), důsledně vyžadovat jejich dodržování a jejich porušení okamžitě potrestat tak, jak bylo předem dohodnuto.

Ráda bych zde ještě jednou zdůraznila myšlenku Kyriacoua (2004), který v publikaci *Klíčové dovednosti učitele* uvádí, že základním kamenem pro udržení kázně ve třídě je dovednost pedagoga vyučovat efektivně. V případě, že je pedagog schopen učební činnosti dobře naplánovat, připravit a realizovat tak, aby získal pozornost a hlavně zájem žáků, pak bude potřebný pořádek ve vyučovacích hodinách zajištěn jako důsledek těchto kvalit pedagoga vyučování.

Tomášek (2010) řadí mezi příčiny vyvolávající u pedagogů vznik syndromu týraného učitele následující rizikové faktory:

- Nevhodný styl interpersonálního chování.
- Nedostatky v didaktických a výchovných způsobech.

- Nedostatečné sociální kompetence.
- Nevyhovující osobní vlastnosti (například nedostatek vřelosti, emocionální nestabilita, rigidita, nízká sebedůvěra).
- Nevhodná míra dominance.
- Neschopnost vytvořit vhodné vyučovací klima.
- Nedostatečná autorita.
- Jednání, které je v očích žáků nepřiměřené a nevhodné (například ponižující, diskriminující, nespravedlivé, agresivní, či ironické).

Tomášek (2010) dále uvádí příčiny vzniku násilí vůči učitelům, které se vážou na specifika pedagogické interakce. Jsou zde řazeny:

- Práce v podmínkách permanentní sociální interakce.
- Nerovné postavení účastníků (teorie „zkoušky sil“).
- Nemožnost vyhnout se konfliktním situacím.
- Stres nebo nuda žáků při vyučování.
- Stres a únava učitele.
- Osamělost učitele.
- Skupinová dynamika ve třídě.

Jak si zajisté čtenáři povšimli, byly zde popsány jasné příčiny, které mohou být spouštěcím motivem pro vznik šikany namířené na vyučujícího pedagoga. Je tedy na samotných učitelích, aby se vyvarovali výše popsaným rizikovým faktorům, díky nimž se mohou stát sami svou vinou týranou obětí svých žáků. Co však pedagogové ovlivnit nemohou, jsou rizikové faktory spojené s rodinným prostředím, které byly popsány v podkapitole 5.1.1 a dále pak osobnostní charakteristiky agresorů, či vlivy prostředí, jimiž se zabývají následující podkapitoly.

5.1.3 Osobnostní charakteristiky agresorů

Jak již bylo řečeno výše, není možné přenést veškerou odpovědnost za chování žáků na rodiče či učitele. Každý žák je individualita s jinými osobnostními charakteristikami, které do značné míry ovlivňují jeho chování. A právě někteří jedinci mají osobnostní předpoklady k tomu, aby se stali iniciátory agresivního chování.

U agresorů je zarážející, že je netrápí žádné vědomé pocity viny. Netrápí se skutečností, že někomu ublížili. Následný zasloužený trest naopak vnímají jako křivdu. Tito jedinci si

vůbec neuvědomují nemorálnost svého chování. Základním zdrojem této morální slepoty agresorů je jejich sobeckost a egocentričnost, která podle Koláře (2005) spočívá v nelásce k sobě samému. Agresoři se považují za střed světa a z tohoto titulu si upravují mravní normy podle svých potřeb. Agresoři nejsou schopni porozumět utrpení a bolesti jiných a úcta k člověku je pro ně něco naprosto cizího a vzdáleného. Ostatní lidé jsou pro agresory pouhé věci, které je možné využít. Jejich zúžený pohled vnímá týrání ostatních jako legraci a velkou zábavu. Agresoři mají na obhajobu svého nemorálního chování po ruce vždy přijatelné vysvětlení. Agresoři vůbec netuší, že jsou ke svému chování vedeni nutkavou potřebou rozpouštět vlastní strach a vytvářet tak falešný pocit bezpečí. Jsou stimulováni touhou po moci a uspokojením z utrpení ostatních lidí (Kolář, 2005).

5.1.4 Vliv prostředí

Svou roli ve výskytu syndromu týraného učitele má do jisté míry určitě také prostředí, v němž agresor vyrůstá a žije a také prostředí, v němž se agresor běžně pohybuje. Ne všechny děti dokážou odolat svodům ze svého okolí. Některé děti jsou velmi snadno ovlivnitelné, a tudíž nejsou ničím výjimečné situace, kdy se dítě zaplete do party mladých výtržníků, kteří i z do té doby bezproblémového dítěte dokážou „udělat největšího darebáka z okolí“. Jindy je důvodem připojení se k delikventní partě potřeba dítěte aspoň někam patřit nebo pomsta rodičům, kterým členstvím v partě děti vrací nějaké „účty“.

Jak uvádí Matoušek a Kroftová (2003), delikventní party u nás velmi často vznikají z podskupin jedinců, kteří se znají zpravidla z jedné instituce. Členové těchto part si vytváří vlastní hodnotový systém a chovají se vysoce autonomně. Nevhodné trávení volného času těchto mladých dospívajících děvčat a chlapců může vést například k záškoláctví či k trávení většího množství času například v hernách. Ztráta peněz na výherních automatech může dospívající mnohdy také přivést k drobným krádežím, aby prohrané peníze získali zpátky, nebo aby měli na další hraní.

Podle longitudinálních výzkumů mezi rizikové faktory výskytu šikany z hlediska prostředí patří:

- Socioekonomická deprivace.
- Negativní vliv vrstevníků (delikventní kamarádi).
- Nevhodné prostředí a vlivy ve škole.
- Bydliště v kriminalitou vysoce zatížené lokalitě (Tomášek, 2010).

Tato a také předcházející podkapitoly byly věnovány rizikovým faktorům, které jsou možnými spouštěči agresivního chování žáků vůči pedagogům. Následující podkapitola se bude zabývat procentuálním výskytem šikanovaných pedagogů u nás v ČR a v zahraničí, kteří se stali týranou obětí svých žáků pravděpodobně díky působení jednoho nebo kombinací výše zmiňovaných faktorů.

5.2 Viktimizace pedagogů z pohledu domácích a zahraničních výzkumů

Stále zvyšující se agresivita dětí a mládeže je středem zájmu značného počtu odborníků z nejrůznějších oblastí a koutů světa. Problematika týkající se týrání pedagogů se však takové velké pozornosti doposud netěší. Je však možné tvrdit, že se také jedná o velmi závažnou situaci, která si zaslouží nejen zájem široké veřejnosti, ale také odborníků. Prvním oborem, který se výzkumně zaměřil na problematiku týrání učitelů u nás v ČR, je kriminologie. Institut pro kriminologii a sociální prevenci podnikl ve školním roce 2006/2007 výzkum na 200 náhodně vybraných SŠ v ČR, kdy na každou školu byly rozeslány dotazníky na vyplnění pro 3 pedagogy týkající se viktimizace českých středoškolských učitelů. Z počtu 600 dotazníků bylo řádně vyplněno a navráceno 366 dotazníků, z nichž vyplynula následující data, zaznamenaná v tabulce 3 Zkušenosti učitelů s jednotlivými formami agrese vůči vlastní osobě (Večerka a kol., 2009).

Tabulka 3 Zkušenosti učitelů s jednotlivými formami agrese vůči vlastní osobě (respondenti v %)

Forma agrese	Zkušenost v kariéře	Zkušenost v akt. šk. roce
Hrubé slovní urážky či nadávky žáka při vyučování	21,9	11,9
Hrubé slovní urážky studenta mimo dobu vyučování	6,6	1,9
Hrubé slovní urážky rodiče či jiného příbuzného	12,3	3,8
Výhrůžky žáka poničením majetku	4,6	0,3
Úmyslné poškození osobní věci	7,9	2,5
Výhrůžky rodičů či jiného příbuzného zneužitím známosti	10,7	1,4

Výhrůžky studenta zneužitím známosti	9,6	2,8
Výhrůžky studenta fyzickým násilím	4,6	0,8
Výhrůžky rodičů či jiných příbuzných fyzickým násilím	1,6	0,0
Přímý fyzický útok studenta či pokus o něj	2,2	0,8
Přímý fyzický útok rodiče či jiných příbuzných (včetně pokusu)	0,5	0,0
Strach z agresivního studenta či studentů (vyhýbání se konfliktům)	Nesledováno	16,8
Obtěžování či ohrožování bývalým studentem	4,1	1,1

Z tabulky 3 je patrné, že chování některých žáků a v jistých případech také rodičů žáků vůči pedagogům je opravdu velmi nevhodné. Jestliže si rodiče žáků dovolí slovně urážet pedagoga nebo mu dokonce vyhrožovat využitím známosti, pak se pravděpodobně nemůžeme divit tomu, že tyto praktiky využívají ve škole také jejich děti.

Jak již bylo řečeno výše, v ČR se jednalo zatím o první výzkum, v němž bylo na pedagogy nahlíženo jako na oběti násilí ze strany žáků, což je podle mého názoru nedostačující na tak závažnou problematiku, která se začíná na českých školách vyskytovat stále častěji.

Na rozdíl od ČR je velká pozornost viktimizaci pedagogů, což je proces, kdy se člověk stává obětí trestného činu, věnována především v USA, kde pedagogové tvoří jednu ze sledovaných profesních skupin v rámci problematiky násilí na pracovišti (Večerka a kol., 2009).

Durhart (In Večerka a kol., 2009) zveřejnil ve své publikaci *Violence in the Workplace* data z let 1993 – 1999 kdy na 1. 000 pedagogů připadlo ročně zhruba:

- 7 obětí násilí na pracovišti v rámci zařízení předškolní péče.
- 17 obětí v rámci nižších stupňů základního vzdělávání.
- 54 obětí v rámci vyšších stupňů základního vzdělávání.
- 35 obětí na středních školách.
- 2 oběti na univerzitách.

Jednoduchými počty lze dojít k výsledku, že každoročně bylo z počtu 1. 000 pedagogů šikanováno žáky přibližně 115 učitelů, což určitě není zanedbatelné číslo.

Svou výzkumnou činnost zaměřili na viktimizaci pedagogů také některé evropské státy. Například o výzkumu na druhém stupni ZŠ v Lucembursku informoval Steffgen (In Večerka a kol., 2009), který zjistil, že z celkového počtu 399 respondentů

- 23,9 % pedagogů čelilo ve zkoumaném školním roce hrubým slovním urážkám;
- 19,4 % pedagogů se setkala s pomluvami;
- 7 % pedagogů bylo vystaveno sexuálnímu obtěžování;
- 5,8 % pedagogů bylo obtěžováno prostřednictvím telefonu;
- 4,5 % pedagogů bylo zasaženo poškozením osobního majetku.

Při vyhledávání informací týkajících se viktimizace pedagogů jsem využila také online databázi. V databázi ProQuest Central upoutal mou pozornost poměrně šokující titulek novinového článku, z roku 2005, jehož autorem je Tony Lofaro, který zní: „*Katolická rada říká, že šikana učitelů není problém*“. Titulek mě zaujal a zároveň rozhořčil natolik, že jsem se rozhodla zjistit, co „zajímavého“ se pod nadsisem dále píše. Článek se vyjadřoval ke studii, která proběhla v kanadské provincii Ontario na vzorku 1. 217 učitelů. Studie definovala šikanu jako trvalé nebo opakované incidenty zneužívání, vyhrožování, ponižení či urážky, které jsou záměrně mířeny vůči učitelům. Podle mého názoru, jsou výsledky studie naopak spíše alarmující. Provinční studie ukázala, že 39 % pedagogů ZŠ a 36 % pedagogů SŠ se již stalo obětí šikany ze strany žáků. Ředitel vzdělávání pro katolickou radu James McCracken, se i přes výše uvedené výsledky vyjádřil ke studii velmi optimisticky. Výskyt šikany ze strany žáků nepovažuje za jev, který by se na školách vyskytoval příliš často, a tudíž se ani zkoumanou problematikou zabývat nehodlá. Případná opatření chce zavést teprve za předpokladu, že zkoumaná problematika bude přetrvávat i nadále, což je podle mého názoru naprosto nesprávný postup. Jestliže měl ředitel vzdělávání pro katolickou radu v roce 2005 takové smýšlení, rozhodně to nebyl podle mého mínění, „ten správný muž na tom pravém místě“. Pan ředitel McCracken pravděpodobně nikdy neslyšel o tom, že prevence je mnohem snadnější než následné řešení vzniklých problémů, které v kanadské provincii již vznikly, ale i přesto se jejich řešení odložilo na dobu neurčitou.

Zcela odlišný postup při řešení „nepravé“ šikany pedagogů zvolilo již v roce 1998 shromáždění svazu hlavních středoškolských učitelů ASTI (Asociace středoškolských

učitelů Irsko), které se rozhodlo neignorovat tuto závažnou problematiku, ale naopak se odhodlalo vytvořit subkomisi, která by se věnovala šikanovaným pedagogům. Pro oběti šikany měla tato subkomise vytvořit jakýsi kodex chování a poradenství. Asociace středoškolských učitelů také debatovala o návrhu brzkého jednání s ministerstvem školství a vědy o okamžitém zřízení zvláštních regionálních vzdělávacích center pro žáky s nevhodným chováním. Tehdejší prezident ASTI, John Hurley potvrdil, že šikana pedagogů se stala poměrně rostoucím trendem na irských školách, kdy někteří žáci viděli v mladých, začínajících učitelích velmi snadný cíl. Hurley vysvětlil, že mnoho začínajících pedagogů, kteří se stali obětí šikany ze strany žáků, si nechtěli připustit, že situaci ve třídě nezvládají. Za značný problém, který zhoršuje zmiňovanou problematiku, tehdejší prezident považoval velký počet žáků ve třídě z toho důvodu, že jeden problémový žák, který se snaží šikanovat učitele tak narušuje proces učení pro celou třídu.

Výše prezentovaný článek považuji za správný příklad toho, jak bojovat s touto problematikou. Bohužel i zde, jako pravděpodobně i v jiných zemích, byla zanedbána ta nejdůležitější první fáze, kterou je prevence. Prevenci bude věnována poslední část této velké kapitoly, věnující se syndromu týraného učitele. Než k ní ale přistoupíme, ráda bych ještě zmínila, že zájem ASTI o problematiku násilí vůči pedagogům ze strany žáků projevuje stále značný zájem. Na webových stránkách ASTI mohou pedagogové najít například rady co dělat v případě, že se stanou šikanovanou obětí svých žáků. Zde je 6 kroků, podle nichž se mají pedagogové řídit.

1. Pokuste se objektivně analyzovat své zkušenosti. Ověřte si, zda se Vás týkají příznaky a symptomy, které doprovází prožívání šikanovaných pedagogů. Rozlišujte mezi tím, co lze popsat jako „běžné mezilidské napětí“ a „týrání“.
2. Pokud jste schopni hovořit přímo k agresorovi a poukázat na důsledky, které Vám způsobuje jeho chování, trvejte na tom, aby agresor tohoto chování zanechal. Je totiž možné, že si žák myslí, že je jeho chování přijatelné a akceptovatelné. V případě, že se chování žáka nezmění, je nezbytné podat stížnost na školské orgány. Než se Vaše stížnost vyřídí, snažte se být klidní.
3. Požádejte svého blízkého kolegu o radu a objektivní názor. Váš kolega může být schopen zasáhnout do Vaší nepříznivé situace neformálně.
4. Pokud šikana i nadále pokračuje, dělejte si písemné záznamy dat, časů a svědků incidentů s agresivním žákem. Požádejte svědky o zaznamenání jejich připomínek.

5. Pokud jste doposud situaci s agresivním žákem nevyřešili, pošlete zprávu na školský úřad.
6. ASTI Vám nabízí zastupování při řešení Vaší situace a důvěrné poradenství (Bullying at work – ASTI advice).

Určitě zde musí být zmíněno, že i v ČR je již vidět snaha začít řešit nepříznivou situaci pedagogů na českých školách. Současný ministr školství Josef Dobeš, již minulý rok v červenci 2010 nastínil návrh, kdy by rodiče agresivních a problémových žáků navštěvujících ZŠ a SŠ, podepsali se školou smlouvu o tom, že za nevhodné chování svých dětí během vyučování ponесou plnou odpovědnost. Motivem pro vznik tohoto návrhu je podle Dobeše posílení autority učitelů, kteří by měli mít veškerou podporu od rodičů při řešení kázeňských problémů s jejich dětmi.

Smlouva by podle Dobeše nastavila jasná pravidla, jak by to mělo ve školách „fungovat“ a jaké povinnosti by měli mít žáci, jejich rodiče a škola. Smlouva by obsahovala také způsob, jak žáka, který se bude chovat nevhodným způsobem potrestat. To však neznamená, že by se do českých škol vrátily fyzické tresty. V současné době hrozí dětem „pouze“ poznámky, důtky a zhoršené známky z chování. Z těchto trestů si však žáci většinou nic nedělají. Pedagogové by spíše měli mít možnost problémového žáka izolovat mimo třídu nebo ho poslat k výchovnému poradci či psychologovi. Ředitelé a pedagogové tento ministrův návrh vítají. Zároveň však ještě dodávají, že je potřeba ošetřit situace, kdy by například rodiče smlouvu se školou nechtěli podepsat, nebo kdyby smlouva s rodiči nebyla z jejich strany dodržena. Navrhovaná dohoda by se měla dokonce stát součástí školského zákona. 4. dubna letošního roku se ministr Dobeš rozhodl představit svou vizi, jak by měla smlouva škol s rodiči vypadat. Na téma podepisování smluv a nesení plné odpovědnosti rodičů za nevhodné chování dětí ve vyučování se diskutovalo stejného dne na Českém rozhlase 1 Radiožurnálu, kde mohli posluchači hlasovat, zda souhlasí s tím, aby rodiče nesli odpovědnost za chování svých dětí. K tomuto tématu se dále mohli posluchači vyjadřovat také na sociální síti Facebook na profilu Českého rozhlasu 1. Posluchači Radiožurnálu v anketě hlasovali téměř jednomyslně pro to, aby rodiče za chování svých dětí nesli plnou odpovědnost. Na Facebooku lidé reagovali různě. Pisatelé vesměs souhlasili s tím, že rodiče jsou odpovědní za chování svých dětí. Lišil se však již názor na uzavírání smlouvy. Někteří lidé ji viděli jako přínosnou, jiní naopak jako „kus papíru“, který se snaží „vytlouct klín klínem“ a neřeší příčiny, ale až následky chování žáků. (Dobeš dnes představí personální změny a smlouvu s rodiči; Tresty ve školách mají upravit

smlouvy; Učitelé budou moci trestat děti; Mají podle vás rodiče nést odpovědnost za agresivní a neslušné vystupování svých dětí ve škole?; Školy budou řešit zlobení žáků smlouvou).

Vzhledem k tomu, že ministr Dobeš nepočítá s tím, že by byly ve smlouvě uvedeny jakékoliv represivní kroky za její nedodržování, uvažuji nad smyslem jejího uzavírání, když její dodržování bude vlastně záležet na „dobrovolnosti“ a „ochotě“ rodičů „nakázat“ svým dětem, aby se ve škole chovaly slušně. Jestliže dětem ani jejich rodičům, kteří nesou odpovědnost za to, jak své potomky vychovali nebo v jistých případech spíše nevychovali, nebudou hrozit žádné sankce, nevidím jediný rozumný důvod, proč by tuto smlouvu měli dodržovat. Morálka a smýšlení lidí v naší společnosti je bohužel taková, že to, co není zakázáno a potrestáno rovná se povoleno. Nemyslím si, že uzavírání smluv škol s rodiči je úplně špatný nápad. Bylo by ale určitě vhodné tento návrh zpracovat do detailů a navrhnout i případné sankce, které by přiměly rodiče, aby si své děti „zkrotily“. Pravdou ovšem stále zůstává fakt, že uzavíráním smluv se neřeší prvotní problém, a to, proč se vůbec žáci chovají k učitelům nevhodným způsobem.

5.3 Prevence vzniku syndromu týraného učitele

Stejně jako ve výskytu jiných sociálně patologických jevů hraje i v případě výskytu syndromu týraného učitele tu nejdůležitější roli prevence, která je tím nejjednodušším opatřením, které může zamezit vzniku jakýchkoli problémů. Díky prevenci odpadají starosti s následnou „léčbou“ a odstraněním vzniklé nepříznivé patologické situace. Další velkou předností prevence je to, že může zamezit nenávratným škodám, a to jak na zdraví, tak na životech lidí.

5.3.1 Výchovné působení rodičů

Podle mého mínění hraje nejdůležitější roli před vznikem všech sociálně patologických jevů a konkrétně tedy v našem případě před vznikem syndromu týraného učitele u pedagogů prevence v rodině. Míněnou prevencí je samozřejmě výchova dětí, která je povinností všech rodičů nebo i jiných osob, kterým je dítě svěřeno do péče. Rodiče jsou pro děti primárním zdrojem norem a hodnot, tudíž by se měli chovat tak, aby byli svým dětem kladným vzorem do života a vychovali z nich slušné lidi.

Jak uvádí Grecmanová (2003), výchova dětí je nejen právem rodičů, ale také jejich povinností. Při výchově musí rodiče vždy akceptovat osobnost dítěte. Rodiče mají dávat

dětem dostatečně najevo svou lásku tak, aby děti cítily, že jsou opravdu milovány a to i tehdy, když je rodiče trestají. Při výchově dětí je také velmi důležité zvolit vhodný styl výchovy.

Prvním stylem, který uvádí Grecmanová (2003) je **styl autoritativní**. Tento přísný přístup rodičů k dětem narušuje jejich vzájemné citové vazby a brzdí rozvoj samostatnosti dítěte. Autoritativní rodiče nepřijímají své děti takové, jaké jsou. Autoritativní přístup rodičů u dětí velmi často vyvolává pocity strachu, úzkosti, křivdy, bezradnosti, poruchy sebehodnocení, agrese či únik od povinností, které jsou na ně kladeny. Děti těchto rodičů působí na své okolí zakřiknutě, ustrašeně se sklony k depresím nebo naopak revoltují a jsou agresivní. Druhým stylem výchovy je **styl liberální**, který vychází sice z akceptování dětských potřeb a zájmů, ale zároveň klade na dítě velmi nízké požadavky, které bývají jen zřídkakdy kontrolovány. Děti liberálních rodičů mají poměrně hodně svobody, vysoké sebevědomí, frustrační toleranci, ale také problémy s plněním svých povinností. Výše jmenovaná autorka tento styl výchovy rozhodně nedoporučuje, protože vede k ovládnutí rodičů dětmi. Za třetí styl může být považována **zdravá rodinná výchova**, která podle Grecmanové (2003) vnáší mezi rodiče a děti kromě pochopení také nesouhlas s projevy chování jednoho nebo druhého, doporučení či odmítnutí, zodpovědné rozhodování, povzbuzení, potrestání a intimní rozhovory. V tomto rodinném prostředí vyrůstají samostatné, aktivní, tvůrčí osobnosti, které dokážou akceptovat společenské normy.

Poněkud odlišné dělení a pojmenování výchovných stylů je možné nalézt v publikaci *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*, v níž Fontana (2003), uvádí čtyři výchovné styly. Prvním z nich je **styl autoritativní**, kdy rodiče vyžadují od dětí rozumné chování, které odpovídá jejich věku a schopnostem. Rodiče uplatňující tento styl výchovy se o své děti starají a projevují zájem o jejich názory i city. Mnozí rodiče jsou však zaneprázdnění svou prací a na děti a jejich výchovu už jim nezbývá čas. Tento styl výchovy, kdy se rodiče o své děti nestarají, označuje výše jmenovaný autor za **styl zanedbávající**. Dalším stylem výchovy je **styl autoritářský**, kdy rodiče neuznávají oboustrannou komunikaci a prosazují pouze svou vůli. Poslední, **shovívavý styl** výchovy je charakteristický tím, že rodiče od svých dětí prakticky nic nevyžadují.

Já jsem toho názoru, že výchova je základem všeho. Jsem také toho názoru, že slušně vychovaných lidí v dnešní době v naší společnosti spíše ubývá. Vždyť denně slýcháme z médií, že někdo zpronevěřil ohromnou sumu peněz, zavraždil člověka, oklamal důvěřivého seniora, zničil cizí majetek, šikanoval spolužáka, řídil pod vlivem návykových látek,

raboval při povodních a tak dále. Slušně vychovaný člověk se takto nechová. Lidem chybí úcta jak k sobě tak k ostatním lidem, morálka, charakter, tolerance, píle něčeho dosáhnout poctivou cestou a tak dále. A přitom by možná stačilo, kdyby se rodiče svým dětem dostatečně věnovali, vštěpovali jim co je a není správné, naučili je zodpovědnosti, vytrvalosti, důslednosti, neodstraňovali jim překážky a nedávali stále vše zadarmo, aniž by si to opravdu něčím zasloužili.

5.3.2 Změny ve výběru uchazečů a zkvalitnění přípravy na učitelské povolání

Prevence, vztahující se ke vzniku syndromu týraného učitele u pedagogů, by podle mého názoru, měla zasahovat již do období, kdy dochází k přijímání uchazečů na pedagogické fakulty.

Tuto skutečnost potvrzuje také Šimoník (In Průcha, 2002b), který uvádí, že přijímací zkoušky na fakultách realizující učitelské studium se zpravidla orientují pouze na faktické znalosti, případně na znalosti pojmů, čímž se fakulty samy připravují o mnoho pedagogicky talentovaných jedinců, kterým charakter přijímacích zkoušek neumožňuje projevit své jiné kvality než ty vědomostní.

Podle Průchy (2002b) se proto jeví velmi žádoucí zavést „všeobecnou učitelskou talentovou zkoušku“, při níž by mohl uchazeč o studium prokázat své předpoklady pro vykonávání učitelského povolání. Tyto talentové zkoušky jsou běžné při výběru budoucích pedagogů například ve Finsku.

Šimoník (In Průcha, 2002b) dále navrhuje obnovit postup zavržený v ČR po roce 1989, který bývá zohledňován při přijímacích řízeních v zahraničí, a to, aby se od uchazečů o studium učitelství požadovala předcházející praxe s mládeží v podobě vedoucích na letních táborech, v zájmových kroužcích a tak podobně.

Sama za sebe s oběma výše zmiňovanými návrhy zcela souhlasím. Mnohem důležitější než znalost teoretických pojmů je určitě to, zda má uchazeč, který se chce věnovat učitelství takový vztah k dětem, že jim již před nástupem na studia věnuje svůj volný čas i přesto, že by mohl dělat úplně jiné věci. Z toho jasně vyplývá, že tento uchazeč o studium, dělá ve svém volném čase to, co ho skutečně baví a naplňuje a nevybírání si tudíž studium na pedagogické fakultě až jako poslední možnost, kdyby mu přijímací zkoušky na jiných školách případně nevyšly. Podle mého názoru, by měli být na pedagogické fakulty přijímáni ti uchazeči, u nichž je zcela zřejmé, že mají o učitelské povolání opravdový

zájem. Dalo by se tak do budoucna předejít například „otráveným“ a vystrašeným pedagogům, které jejich povolání nenaplnuje, a kteří si „jdou“ do hodiny odpřednášet to, co je v osnovách a jsou rádi, že zrovna dnes chyběli „ti dva agresori“, kteří jim „dělají ze života peklo“.

Je také určitě velkou pravdou, že ne každý člověk má talent na to, aby mohl pracovat s dětmi nebo s dospívajícími žáky. Proto by se talentovými zkouškami dali rozpoznat skutečně nadaní jedinci, kteří to s dětmi umí, a kteří by svým osobitým přístupem dokázali své budoucí žáky zaujmout. Odpřednášet výklad před tabulí například o příchodu Cyrila a Metoděje by uměl snad každý člověk, který by si toto téma nastudoval. Ne každý by ho však dokázal předat žákům takovým způsobem, aby žáky probírané učivo zaujalo natolik, aby dávali pozor, vyptávali se, nenudili se a nechovali se nevhodným způsobem.

Další skutečností, která je velmi kritizována, je charakter a obsah přípravy budoucích učitelů. Především se jedná o kritiku pedagogicko-psychologické a didaktické složky. Obsahové zaměření této přípravy je zaměřeno především na „tradiční“ disciplíny pedagogické a psychologické teorie, jejichž témata a problémy nejsou přímo vázány na praktické potřeby pro učitelskou praxi. Tyto velmi slabé stránky přípravy učitelů jsou podloženy také výzkumnými šetřeními, která reflektují názory jak studentů učitelství, tak samotných učitelů (Průcha, 2002b).

Například Klapal (In Průcha, 2002b) svým šetřením zjistil, že pedagogická praxe vykonávaná studenty jako součást profesní přípravy je nejenom nedostačující z hlediska času, ale také z hlediska obsahu. Studenti učitelství si splní požadovaný počet náslechnů, výstupů a rozborů, avšak s dalšími reálnými činnostmi učitele, které jsou vykonávány mimo vyučovací hodiny, se již neseznámí. Podle cvičných učitelů, kteří vedou praktikanty, jsou studenti vybaveni poměrně kvalitně teoretickými poznatky z aprobačních předmětů, avšak chybí jim zcela nezbytné didaktické dovednosti a také znalost k využití poznatků z pedagogiky a didaktiky.

Osobně mohu potvrdit, že praxe je pro studenty a to nejenom učitelství velmi důležitá a měla by určitě pokrývat větší část studia na vysoké škole. Čím více student ví, co ho v budoucím zaměstnání čeká, tím méně je poté zaskočen. Určitě může lépe reagovat na vzniklé situace, jak v průběhu vyučování, tak i mimo něj. Díky dlouhodobé praxi je možné získat řadu potřebných zkušeností, které zajisté budou moci studenti později využít.

Domnívám se, že jestliže se zkvalitní výše kritizovaná problematika, situace ve školách se výrazně zlepší. Do škol budou přijímáni mladí pedagogové, kteří budou mít velký zájem pracovat s dětmi, budou mít dostatečné zkušenosti s prací s dětmi a budou dostatečně připraveni na práci pedagoga. Tito pedagogové budou mít již značné zkušenosti s tím, jak správně motivovat své žáky, jak si získat jejich pozornost, jak předcházet vzniku nežádoucího chování u žáků a tak podobně. Samozřejmě, že není vyloučeno, že se i tito pedagogové ve třídách setkají s velmi problémovými žáky nebo s žáky s poruchami chování, kteří se vůči nim budou chovat agresivně. Zde bych opět všem pedagogům, a to jak současným tak i budoucím, doporučila, aby jakékoliv hrubé projevy nekázně řešili s žáky popřípadě třídními učiteli či řediteli okamžitě. To nejhorší co mohou pedagogové udělat je to, že tuto nekázeň žáků bez povšimnutí přejdou, protože vzniklou situaci buď řešit nechtějí, nebo řešit nedovedou. S mnohými žáky si nedovedou poradit ani samotní rodiče a není na učitelích, aby se v průběhu vyučování věnovali výchově těchto problémových a agresivních jedinců. Zde by měli pedagogové spolu s rodiči zvážit návštěvu například pedagogicko – psychologické poradny, kurátora či střediska výchovné péče.

5.3.3 Spolupráce rodiny a školy

Za důležité považuji také zmínit potřebu spolupráce rodiny a školy, které jak uvádí Grecmanová (2003), jsou poměrně komplikované. Nezájem rodičů o školu má podle výše jmenované příčiny individuální, lokální a dokonce i celospolečenské. Rodiče školám nedůvěřují, nejsou ochotni se školami spolupracovat, neúčastní se na tvorbě pedagogického prostředí a dochází k nepochopení potřeby spolupodílet se na rozvoji dětí. Tento přístup rodičů ke spolupráci se školou může být způsoben jejich velkou zaměstnaností, nevědomostí, jak by mohli škole pomoci či neochotou a nechutí se školou spolupracovat.

Podle mého názoru tento přístup rodičů do jisté míry ovlivňuje také to, jak školu a své pedagogy vnímají žáci. Nezájem rodičů o spolupráci se školou, jejich neochota, nedůvěřivost a mnohdy ne příliš chvály hodné vyjadřování se o škole a učitelích před dětmi vede k tomu, že si děti školy ani svých pedagogů neváží.

Výše jmenovanou autorku na druhou stranu ale také zaráží velmi formální postoj mnoha pedagogů, kteří během školního roku žijí pouze z velmi povrchních kontaktů s žáky, aniž by měli zájem je blíže poznat. Tento nezájem poté pedagogům brání v tom, aby svým

žákům mohli porozumět nebo se vcítit do jejich problémů, starostí či radostí a objektivně hodnotit jejich reakce, výchovně působit ve shodě s rodiči, eventuálně pomoci při potížích či nápravách rodinné výchovy.

Vzpomínám si na situaci, kdy spolužačce v 7. třídě na ZŠ zemřela maminka. Ještě před její smrtí, byla třídní učitelka seznámena se zdravotním stavem spolužaččiny matky, a proto přesně věděla, co děvče prožívá a co je příčinou jejího smutku a zhoršeného prospěchu. Samozřejmě že třídní učitelka brala na naši spolužačku ohledy a dala jí prostor k tomu, aby se mohla se smrtí matky nejprve smířit a teprve po určitém čase, na kterém se společně domluvily, na ni opět začala klást jisté nároky týkající se jejich školních výsledků. Díky této spolupráci se předešlo situacím, které by mohly být jak pro spolužačku, tak pro samotnou třídní učitelku velmi nepříjemné. Podle mého názoru, by měl každý pedagog vědět o svých žácích mnohem více než jen znát jejich jméno, příjmení a to, že se učí dobře nebo špatně. Na základě takového chladného a odměřeného chování není možné, aby se mezi pedagogem a jeho žáky vytvořil vzájemně pozitivní nekonfliktní vztah.

Proto, aby byla výchova dětí úspěšná, je podle Baráka (In Grecmanová, 2003), nutná úzká spolupráce rodiny a školy, s čímž rozhodně souhlasím. Prostor pro takovou spolupráci je možný například na třídních schůzkách, při individuálních rozhovorech s rodiči, při organizování přednášek či besed, školních slavností, výletů a tak dále.

Poslední pátá kapitola byla věnována nejstěžejnějšímu tématu, kterým je právě syndrom týraného učitele, který se vyskytuje u pedagogů, kteří vyučují na 2. stupni ZŠ a u pedagogů, kteří vyučují na SŠ. V úvodu této velké kapitoly bylo uvedeno na pravou míru používání pojmu šikana, jejímiž agresory jsou žáci a oběťmi pedagogové. V úvodu je též k nalezení definice syndromu týraného učitele. Jedná se o mou vlastní definici, která popisuje syndrom týraného učitele tak, jak jej sama vnímám.

První podkapitola se zaměřila na faktory, které podporují vznik syndromu týraného učitele. Mezi tyto faktory byli zařazeni vychovatelé dětí, tedy jejich rodiče nebo osoby, kterým bylo dítě svěřeno do péče a také samotní pedagogové. Rodičům zde byl vytýkán, nedostatečný zájem o děti a jejich výchovu, nedůslednost, přílišné diktátorské postavení a nevhodný vzor chování, který svým dětem předávají. Mezi faktory, které mohou ovlivnit vznik syndromu týraného učitele u pedagogů, byly zařazeny také osobnostní charakteristiky agresorů a vlivy vnějšího okolí, které taktéž do jisté míry ovlivňují chování žáků.

Obsahem následující podkapitoly byla viktimizace pedagogů z pohledu domácích a zahraničních výzkumů. Podkapitola se vyjadřovala k evropským a americkým výzkumným šetřením zjišťujícím výskyt syndromu týraného učitele u pedagogů na ZŠ a SŠ. Kromě výzkumných šetření byly v podkapitole popsány také postoje některých institucí či jejich představitelů k výskytu nepravé šikany na školách a dále pokyny jak postupovat v případě, že se stal pedagog týranou obětí svých žáků. Důležitou informací této podkapitoly byla zřejmě zmínka o chystaných krocích ministra školství Dobeše, který již v roce 2010 navrhl, aby rodiče problémových žáků podepisovali se školami smlouvu a tím převzali za nevhodné chování svých dětí plnou zodpovědnost.

Tématem poslední podkapitoly byla prevence vzniku syndromu týraného učitele. V této podkapitole jsem se zaměřila na prevenci v rodině, která má možnost ovlivnit chování a formovat osobnost dětí a dospívajících jedinců. Dále jsem se zaměřila na prevenci směřovanou k samotným pedagogům. Prevencí je zde míněna změna způsobu výběru uchazečů o učitelské povolání. Tato změna by spočívala v tom, že by na pedagogické fakulty byli přijímáni studenti s určitou praxí s dětskými kolektivy a s jistým nadáním pro výkon učitelského povolání. Změna způsobu výběru uchazečů by měla zajistit, aby do škol nastupovali učitelé, kteří mají kladný vztah k dětem, umí s dětmi pracovat a jsou dostatečně talentovaní pro výkon této profese. Důraz byl také kladen na důležitost praxe studentů v průběhu studia. Posledním důležitým krokem, který by mohl zamezit vzniku syndromu týraného učitele je spolupráce rodiny a školy, kterou jsem uvedla jako poslední důležité preventivní opatření. Přístup rodičů ke škole také do jisté míry ovlivňuje to, jak děti vnímají školu a své pedagogy. Nezájem, neochota a nevhodné vyjadřování rodičů o škole a učitelích může způsobit nevhodné a neuctivé chování žáků ke svým učitelům. Toto chování může v horších případech vést také ke vzniku syndromu týraného učitele u pedagogů v případě, že dojde ke kombinaci s některým z faktorů, který je příčinou vzniku tohoto syndromu.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

6 EMPIRICKÉ ŠETŘENÍ

Praktická část diplomové práce je věnována syndromu týraného učitele u pedagogů, kteří vyučují na 2. stupni základních škol a na všech typech středních škol ve Zlínském kraji. Při zpracovávání praktické části jsem postupovala podle metodologů Gavory (2000) a Chrásky (2007).

6.1 Hlavní a dílčí cíle výzkumu

Hlavním cílem výzkumu bylo zjistit, zda v případě výskytu syndromu týraného učitele u pedagogů, kteří vyučují na základních a středních školách ve Zlínském kraji, existují statisticky významné rozdíly mezi délkou jejich pedagogické praxe. Pro hlubší prozkoumání problematiky syndromu týraného učitele u pedagogů byly stanoveny následující dílčí cíle:

- Zjistit, zda existují ve výskytu syndromu týraného učitele u pedagogů statisticky významné rozdíly mezi muži a ženami.
- Zjistit, jaký je vztah mezi výskytem syndromu týraného učitele u pedagogů a nízkou mírou motivace pedagoga k učitelské profesi.
- Zjistit, jaká je souvislost mezi výskytem syndromu týraného učitele u pedagogů a nízkou mírou motivace žáků.
- Zjistit, jaká je souvislost mezi výskytem syndromu týraného učitele u pedagogů a nízkou mírou pedagogovy autority.
- Zjistit, jaké jsou rozdíly ve výskytu syndromu týraného učitele u pedagogů mezi jednotlivými typy škol, na nichž pedagogové vyučují.
- Zjistit, jaké jsou rozdíly ve výskytu syndromu týraného učitele mezi pedagogy s předcházející praxí s dětskými kolektivy před nástupem na VŠ a pedagogy bez předchozí praxe s dětskými kolektivy před nástupem na VŠ.
- Zjistit, jaké jsou podle týraných pedagogů příčiny, které u nich samotných způsobují vznik syndromu týraného učitele.
- Zjistit, zda je ze strany pedagogů dodržována prevence před výskytem syndromu týraného učitele.
- Zjistit, jakou prevenci před výskytem syndromu týraného učitele u pedagogů navrhují samotní učitelé.

6.2 Hlavní výzkumný problém

Osobně mě zajímalo, zda syndrom týraného učitele postihuje spíše začínající pedagogy nebo pedagogy ke konci kariéry, a proto byl hlavní výzkumný problém formulován následovně:

Jaký je rozdíl ve výskytu syndromu týraného učitele u pedagogů mezi délkou pedagogické praxe učitelů vyučujících na základních a středních školách ve Zlínském kraji?

Otázka č. 3

K tomuto hlavnímu výzkumnému problému byla stanovena níže uvedená hypotéza.

H1: Předpokládáme, že výskyt syndromu týraného učitele u pedagogů se liší vzhledem k délce pedagogické praxe učitelů.

6.3 Doplnující výzkumné otázky a k nim stanovené hypotézy

VO1: Jaký je rozdíl ve výskytu syndromu týraného učitele u pedagogů mezi muži a ženami?

Otázka č. 1

H2: Předpokládáme, že existují statisticky významné rozdíly ve výskytu syndromu týraného učitele u pedagogů mezi muži a ženami.

VO2: Jaký je vztah mezi nízkou mírou motivace pedagoga k učitelské profesi a výskytem syndromu týraného učitele?

Otázka č. 4 – 12

H3: Předpokládáme, že mezi nízkou mírou motivace pedagoga k učitelské profesi a výskytem syndromu týraného učitele u pedagogů je pozitivní vztah.

VO3: Jaká je souvislost mezi nízkou mírou motivace žáků a výskytem syndromu týraného učitele u pedagogů?

Otázka č. 36 – 45

H4: Předpokládáme, že mezi nízkou mírou motivace žáků a výskytem syndromu týraného učitele u pedagogů je pozitivní souvislost.

VO4: Jaká je souvislost mezi výskytem syndromu týraného učitele u pedagogů a nízkou mírou pedagogovy autority?

Otázka č. 13 – 20

H5: Předpokládáme, že mezi výskytem syndromu týraného učitele u pedagogů a nízkou mírou pedagogovy autority je pozitivní souvislost.

VO5: Jaké jsou rozdíly ve výskytu syndromu týraného učitele u pedagogů mezi jednotlivými typy škol, na nichž pedagogové vyučují?

Otázka č. 2

H6: Předpokládáme, že ve výskytu syndromu týraného učitele u pedagogů a jednotlivými typy škol, na nichž pedagogové vyučují, existují statisticky významné rozdíly.

VO6: Jaké jsou rozdíly ve výskytu syndromu týraného učitele mezi pedagogy s předcházející praxí s dětskými kolektivy před nástupem na VŠ a pedagogy bez předchozí praxe s dětskými kolektivy před nástupem na VŠ?

Otázka č. 46 a 47

H7: Předpokládáme, že ve výskytu syndromu týraného učitele existují statisticky významné rozdíly mezi pedagogy s předcházející praxí s dětskými kolektivy před nástupem na VŠ a mezi pedagogy bez předchozí praxe s dětskými kolektivy před nástupem na VŠ.

VO7: Jaké jsou podle týraných pedagogů příčiny způsobující u nich samotných syndrom týraného učitele?

Otázka č. 29

VO8: Jak je dodržována prevence před výskytem syndromu týraného učitele u pedagogů samotnými vyučujícími?

Otázka č. 30 – 35

VO9: Jakou prevenci před výskytem syndromu týraného učitele u pedagogů navrhují samotní učitelé?

Otázka č. 48

6.4 Pojetí výzkumu

Hlavním cílem výzkumného šetření bylo zjistit, zda v případě výskytu syndromu týraného učitele u pedagogů, kteří vyučují na ZŠ a SŠ ve Zlínském kraji, hraje významnou roli délka jejich pedagogické praxe, nebo zda tento syndrom může postihnout pedagoga v kterémkoliv období jeho pedagogické kariéry. Na základě tohoto hlavního cíle a výše stanovených dílčích cílů byl zvolen kvantitativní druh výzkumu.

6.5 Proměnné

Proměnná

➤ Syndrom týraného učitele (závisle proměnná)

Syndromem týraného učitele rozumíme opakované slovní, fyzické či psychické napadání pedagoga ze strany některých žáků.

Syndrom týraného učitele bude vyjádřen průměrnou hodnotou níže uvedených osmi otázek, u kterých bude respondent vyjadřovat míru souhlasu nebo nesouhlasu. Rozpětí odpovědí 1 – 5 (plně souhlasím (5) – souhlasím (4) – ani souhlasím ani nesouhlasím (3) – nesouhlasím (2) – plně nesouhlasím (1) → metrická proměnná).

1. Všichni žáci se ke mně chovají vždy s úctou.
2. Žáci na mě nikdy slovně neútočí (nevyhrožují mi, nenadávají mi ani jinak mě neuráží).
3. Není pravda, že na mě někteří z žáků opakovaně slovně útočí.
4. Žádný z žáků se mě nepokusil fyzicky napadnout.
5. Žádný z žáků mě nikdy fyzicky nenapadl.
6. Není pravda, že by se někteří z žáků opakovaně pokoušeli mě fyzicky napadnout nebo mě opakovaně fyzicky napadli.
7. Nepřicházejí mi žádné anonymní SMS zprávy, e-maily, telefonáty, atp., v nichž by mi někdo vyhrožoval, a mělo to přímou souvislost s mým pedagogickým povoláním.
8. Mohu o sobě říci, že v žádném případě nejsem týranou obětí některých svých žáků.

Proměnná

➤ Délka pedagogické praxe (nezávisle proměnná)

Délkou pedagogické praxe rozumíme počet „odučených“ let na některém typu škol po ukončení soustavné přípravy na budoucí povolání.

Délka pedagogické praxe bude vyjádřena odpovědí respondentů na níže uvedenou otázku, na kterou budou moci pedagogové odpovědět označením jedné z nabízených možností, uvedených pod otázkou. Jedná se o kategoriální proměnnou.

1. Délka pedagogické praxe.

- a) Do 5 let.
- b) 5 – 10 let.
- c) 10 – 15 let.
- d) 15 – 20 let.
- e) Nad 20 let.

Proměnná

➤ Pohlaví pedagogů (nezávisle proměnná)

Pohlavím pedagogů rozumíme muže a ženy vyučující na 2. stupni ZŠ a na všech typech SŠ ve Zlínském kraji.

Pohlaví pedagogů bude vyjádřeno odpovědí respondentů na níže uvedenou otázku. Jedná se o kategoriální proměnnou.

1. Pohlaví

Proměnná

➤ Nízká míra motivace pedagogů k učitelské profesi (nezávisle proměnná)

Nízkou mírou motivace pedagogů k učitelské profesi rozumíme nedostatečnou motivaci ze strany nadřízených, kolegů a také samotných pedagogů, která bude vyjádřena průměrnou hodnotou níže uvedených devíti otázek, u kterých bude respondent vyjadřovat míru souhlasu nebo nesouhlasu. Rozpětí odpovědí 1 – 5 (plně souhlasím (5) – souhlasím (4) – ani souhlasím ani nesouhlasím (3) – nesouhlasím (2) – plně nesouhlasím (1) → metrická proměnná).

- 1. Nadřízení/kolegové oceňují mé výsledky v práci.
- 2. Nadřízení/kolegové podporují mou sebedůvěru a sebeúctu.

3. Nadřízení/kolegové za mnou stojí a podporují mě.
4. Nadřízení/kolegové mi dávají najevo uznání.
5. Za splněná kritéria jsem vždy náležitě odměněn/a.
6. Důvodem pro výběr pedagogického povolání byla práce s dětmi.
7. Doplnuji si vzdělání (dalším studiem na VŠ, kurzem, samostudiem).
8. Má práce pedagoga mě naplňuje.
9. Nepociťuji syndrom vyhoření.

Proměnná

➤ Nízká míra motivace žáků (nezávisle proměnná)

Nízkou mírou motivací žáků rozumíme nedostatečnou motivaci žáků ze strany vyučujícího pedagoga, která bude vyjádřena průměrnou hodnotou níže uvedených deseti otázek, u kterých bude respondent vyjadřovat míru souhlasu nebo nesouhlasu. Rozpětí odpovědí 1 – 5 (plně souhlasím (5) – souhlasím (4) – ani souhlasím ani nesouhlasím (3) – nesouhlasím (2) – plně nesouhlasím (1) → metrická proměnná).

1. Žákům vždy nejprve vysvětlím, čím je probíraná látka důležitá a užitečná.
2. Žákům vždy vyjadřuji důvěru, podporu a přesvědčení, že s patřičnou dávkou úsilí se jim zadaný úkol podaří.
3. Žákům zadávám vždy přiměřeně náročné úkoly, které jim poskytují reálnou naději na úspěch.
4. Všímám si i malých pokroků a úspěchů žáků.
5. Žáky chválím vždy, když si to zaslouží.
6. Mezi žáky nemám žádné oblíbence.
7. Žáci mají možnost v mých hodinách projevit svůj vlastní názor.
8. Sám/Sama ve svých hodinách prokazují vysoké osobní nasazení a nadšení.
9. Pokud to umožňuje charakter předmětu a probírané látky doplňuji výuku například o zajímavou ukázkou z filmu, hudební ukázkou, fotografií, dia snímky, hru, atd.
10. Žáci se v mých hodinách nikdy nenudí.

Proměnná➤ Nízká míra pedagogovy autority (nezávisle proměnná)

Nízkou mírou pedagogovy autority rozumíme to, že učitelé chybí vlastnosti, které všeobecně podporují autoritu pedagoga. Vlastnosti budou vyjádřeny průměrnou hodnotou níže uvedených osmi otázek, u nichž bude respondent vyjadřovat míru souhlasu nebo nesouhlasu. Rozpětí odpovědí 1 – 5 (plně souhlasím (5) – souhlasím (4) – ani souhlasím ani nesouhlasím (3) – nesouhlasím (2) – plně nesouhlasím (1) → metrická proměnná).

1. Dohodnutá pravidla platí pro všechny žáky stejně.
2. Před žáky vždy ovládám své emoce a nálady.
3. Všechny předměty, které vyučuji, ovládám na odborné úrovni.
4. Vždy splním to, co slíbím.
5. Jsem důvěryhodný/á.
6. Důsledně vyžaduji dodržování stanovených pravidel od všech žáků.
7. Jsem ochoten/ochotna žákům naslouchat a poradit jim.
8. Jsem rozhodný/á a rozhoduji se rychle a správně.

Proměnná➤ Typ školy (nezávisle proměnná)

Typem školy rozumíme základní školy (ZŠ), střední školy (SŠ), střední odborné učiliště (SOU) a gymnázia (GYM), na nichž jednotliví pedagogové vyučují.

Typ školy bude vyjádřen označením odpovědi respondentů na níže uvedenou otázku. Jedná se o kategoriální proměnnou.

1. Typ školy, na které vyučujete.

Proměnná➤ Předcházející praxe s dětskými kolektivy (nezávisle proměnná)

Předcházející praxí s dětskými kolektivy rozumíme praxi budoucích pedagogů před jejich nástupem na VŠ a před jejich nástupem do učitelské profese.

Předcházející praxe s dětskými kolektivy bude vyjádřena odpověďmi na níže uvedené dvě otázky. Jedná se o kategoriální proměnnou.

1. Ještě před nástupem na pedagogickou fakultu/vysokoškolská studia jsem měl/a praxi s dětskými kolektivy jako vedoucí zájmového kroužku, vedoucí na letních táborech, vedoucí v junáku/skautu, dobrovolník v nějakém zařízení, atp., a tato praxe neměla souvislost s povinnou školní praxí.
2. V průběhu studií na VŠ jsem měl/a praxi s dětskými kolektivy jako vedoucí zájmového kroužku, vedoucí na letních táborech, vedoucí v junáku/skautu, dobrovolník v nějakém zařízení, atp. a tato praxe neměla souvislost s povinnou praxí v průběhu studií na VŠ.

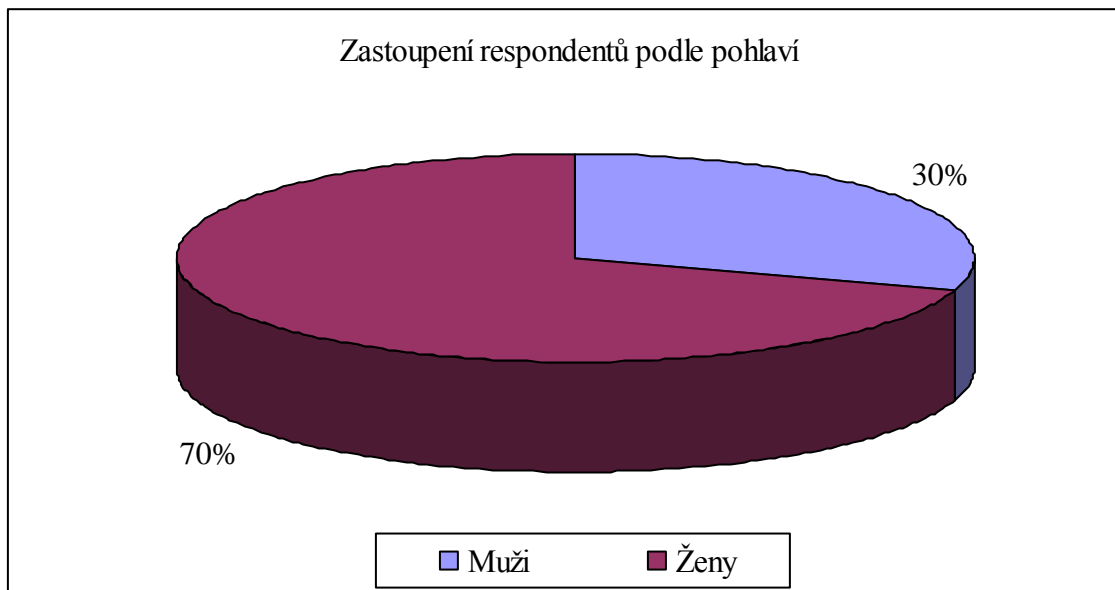
6.6 Výzkumný vzorek

Základním a stejně tak i výběrovým výzkumným vzorkem byli všichni pedagogové vyučující na 2. stupni ZŠ ve Zlínském kraji a všichni pedagogové vyučující na všech typech SŠ ve Zlínském kraji.

Prostřednictvím elektronické pošty byli požádáni o spolupráci ředitelé 128 dvoustupňových ZŠ ve Zlínském kraji a ředitelé 81 SŠ ve Zlínském kraji. Na žádost o umožnění výzkumu odpovědělo 23 ředitelů škol, z toho 19 kladně s tím, že bude samozřejmě záležet na učitelích, zda se výzkumu zúčastní a elektronický dotazník vyplní. Opomenou-li se tedy pedagogové ze 190 škol, jejichž ředitelé na žádost o umožnění výzkumu nereagovali nebo ji odmítli, tak se odkaz na vyplnění elektronického dotazníku dostal cca k 400 - 450 pedagogům. Z důvodu, že se výzkum týkal velmi choulostivého tématu, byli prostřednictvím elektronické pošty osloveni především ti pedagogové, jejichž ředitelé neodpověděli na žádost o umožnění výzkumu. Kontakty na tyto pedagogy byly získávány z webových stránek škol. Dále byli o pomoc požádáni také moji přátelé, kteří předali informaci o probíhajícím výzkumu svým známým učitelům, kteří vyučují na 2. stupni ZŠ a na všech typech SŠ ve Zlínském kraji. Tímto způsobem bylo osloveno dalších cca 300 pedagogů. Přesto se dotazníkového šetření zúčastnilo pouze 105 učitelů a pro výzkumné šetření bylo možno použít 87 správně vyplněných dotazníků.

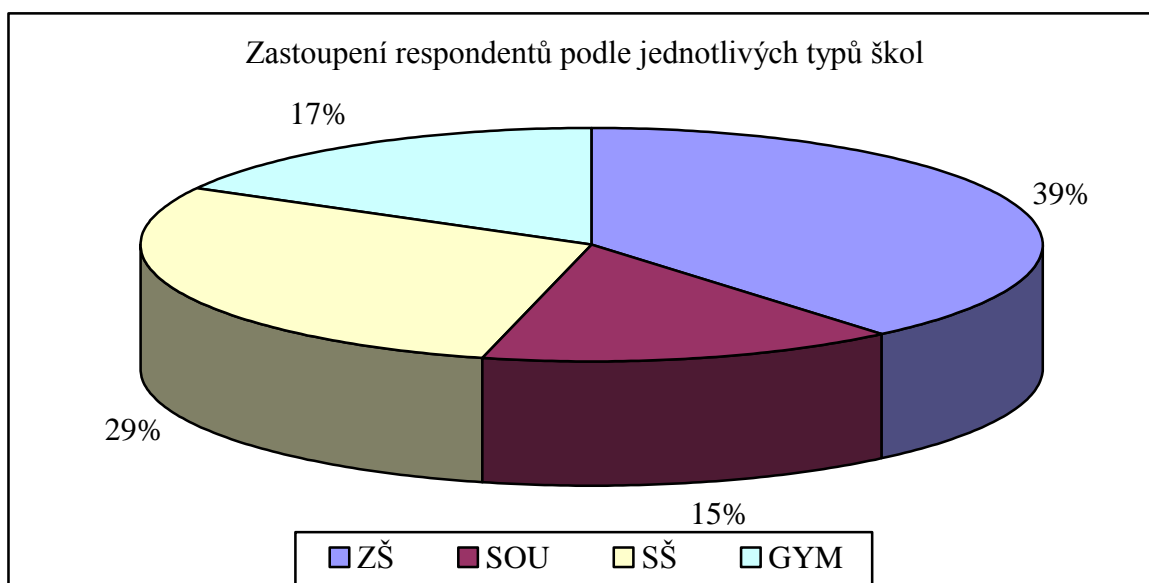
Jak je možné vysledovat z grafu 1, dotazníkového šetření se zúčastnilo 87 respondentů, z čehož 70 % tvořily ženy (tj. 61) a 30 % muži (tj. 26). Vysoké procentuální zastoupení žen není žádným překvapením vzhledem k tomu, že učitelská profese není pro muže dostatečně atraktivním povoláním z důvodu poměrně nízkého platového ohodnocení.

Graf 1 Zastoupení respondentů podle pohlaví



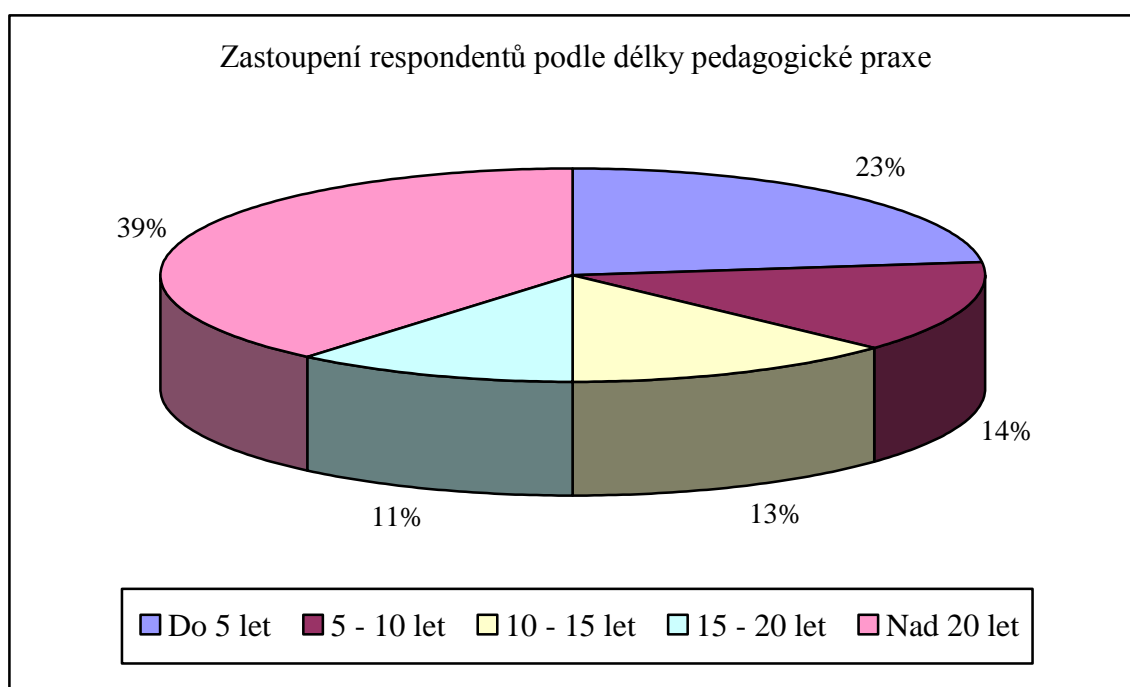
Z grafu lze vypočítat, že největší zastoupení, 39 % měli v empirickém šetření učitelé vyučující na 2. stupni ZŠ (tj. 34). Ze SŠ se zúčastnilo dotazníkového šetření 29 % pedagogů (tj. 25). Nejmenší zastoupení měly SOU, kde se do výzkumu zapojilo 15 % pedagogů (tj. 13). 17 % tvořili pedagogové z GYM (tj. 15).

Graf 2 Zastoupení respondentů podle jednotlivých typů škol



Z výzkumného vzorku 87 respondentů spadá 23 % respondentů (tj. 20) do kategorie začínajících pedagogů, jejichž délka pedagogické praxe je do 5 let. Největší procentuální zastoupení mají pedagogové, jejichž délka praxe přesahuje 20 let pedagogických zkušeností. Jedná se o 39 % učitelů (tj. 34). Zbylé tři kategorie mají velmi blízké procentuální zastoupení. 11 % pedagogů (tj. 10) patří do kategorie 5 – 10 let pedagogické praxe, 13 % respondentů (tj. 11) se přiřadilo ke kategorii 10 – 15 let pedagogické praxe a 14 % učitelů (tj. 12) spadá do kategorie pedagogů s 15 – 20letou praxí.

Graf 3 Zastoupení respondentů podle délky pedagogické praxe



6.7 Technika výzkumu

Pro sběr dat byla použita výzkumná technika – dotazník (příloha P I), jehož výhodou je anonymita a možnost získání informací od většího množství respondentů a to v relativně krátkém čase. Dotazník je tvořen třemi částmi, přesně tak, jak uvádí Gavora (2002). První část dotazníku je část vstupní, která respondentům objasňuje cíl dotazníku, snaží se respondenty motivovat k jeho vyplnění a dále také poskytuje respondentům pokyny, podle nichž se mají při vyplňování dotazníku řídit. Druhá část dotazníku je tvořena 48 otázkami,

z nichž 41 otázek je škálových, 5 otázek je uzavřených, 1 otázka je polootevřená a 1 otázka je otevřená. Závěrečná třetí část obsahuje poděkování respondentovi za spolupráci.

Přesto, že byl dotazník vytvořen v elektronické podobě a jeho vyplnění nezabralo více než 10 minut respondentova času, oslovení pedagogové na žádost o vyplnění dotazníku nereagovali a tudíž se z celkového počtu cca 750 pedagogů zúčastnilo dotazníkového šetření 14 % respondentů.

6.8 Způsob zpracování dat

Shromážděná data z dotazníkového šetření byla zpracována v programu Microsoft Excel a vyhodnocena v programu Statistica 9. Výsledná data byla prezentována pomocí tabulek a grafů a doplněna komentářem.

Před samotným zpracováním dat byly testovány předpoklady (normalita rozložení a homogenita rozptylu) pro použití jednotlivých parametrických metod. Konkrétně se mělo jednat o *Pearsonův koeficient korelace* pro zjištění vztahu mezi výskytem syndromu týraného učitele u pedagogů a dalšími metrickými proměnnými, *Studentův t-test* pro zjištění rozdílů ve výskytu syndromu týraného učitele u pedagogů mezi muži a ženami a *analýzu rozptylu* pro zjištění, zda existují rozdíly ve výskytu syndromu týraného učitele u pedagogů mezi jednotlivými typy škol, na nichž pedagogové vyučují. Předpoklady pro použití těchto parametrických metod splněny nebyly, tudíž byly pro zpracování dat použity metody neparametrické. Konkrétně byly použity *Spearmanovy korelace*, *Mann-Whitneyův U test* a *Kruskal-Wallisova ANOVA*.

Popisné výzkumné otázky byly vyhodnoceny taktéž v programu Statistica 9, kde byla provedena základní popisná statistika (aritmetický průměr, medián, modus, četnost modu, minimální a maximální hodnota a směrodatná odchylka).

Poslední výzkumná otázka zjišťující jakou prevenci před výskytem syndromu týraného učitele navrhují sami pedagogové (otevřená otázka), byla vyhodnocena na základě vytvoření tabulky četností, v níž bylo prezentováno deset nejčastěji uváděných preventivních opatření.

6.9 Interpretace dat

Hlavní výzkumný problém dotazníkového šetření zněl následovně:

Jaký je rozdíl ve výskytu syndromu týraného učitele u pedagogů mezi délkou pedagogické praxe učitelů vyučujících na základních a středních školách ve Zlínském kraji?

H₀: Předpokládáme, že ve výskytu syndromu týraného učitele u pedagogů nejsou mezi délkou pedagogické praxe učitelů vyučujících na základních a středních školách ve Zlínském kraji statisticky významné rozdíly.

H_a: Předpokládáme, že ve výskytu syndromu týraného učitele u pedagogů existují mezi délkou pedagogické praxe učitelů vyučujících na základních a středních školách ve Zlínském kraji statisticky významné rozdíly.

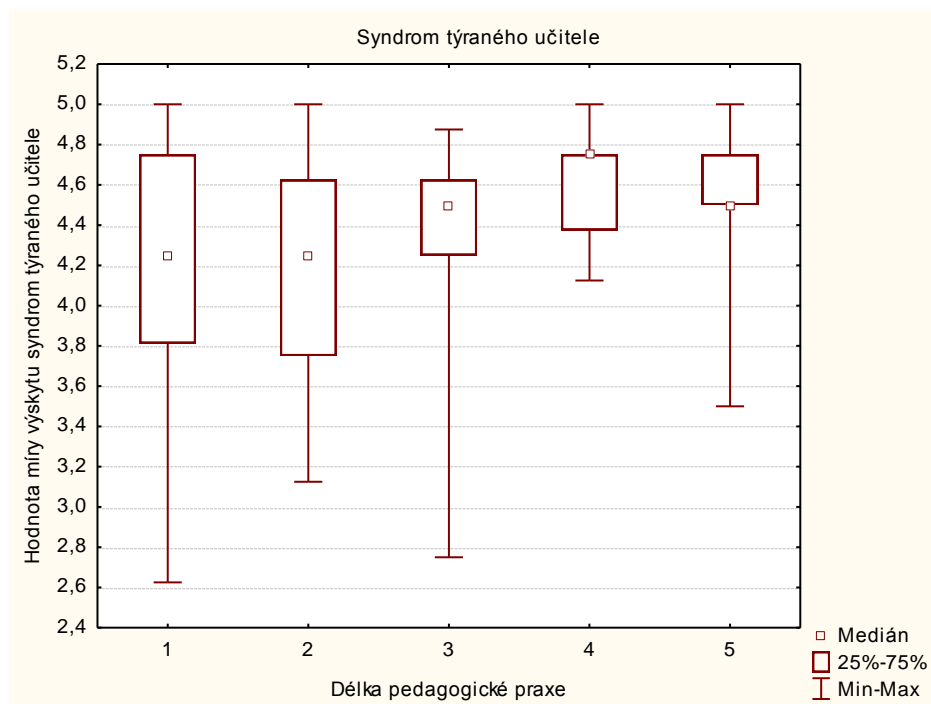
Tabulka 1 Rozdíly ve výskytu syndromu týraného učitele u pedagogů mezi délkou pedagogické praxe učitelů vyučujících na základních a středních školách ve Zlínském kraji

Kruskal-Wallisova ANOVA založ. na poř.; Syndrom týraného učitele (Sešit1 statistika)			
Nezávislá (grupovací) proměnná : Délka pedagogické praxe			
Kruskal-Wallisův test: $H(4, N=87) = 8,619144$ $p = ,0714$			
Délka pedagogické praxe	Kód	Počet – platných	Součet – pořadí
Do 5 let	1	20	704,500
5 - 10 let	2	12	407,000
10 - 15 let	3	11	473,000
15 - 20 let	4	10	573,500
Nad 20 let	5	34	1670,000

Z tabulky 1 vyplývá, že nebyly nalezeny žádné statisticky významné rozdíly ($p = 0,071$) mezi délkami pedagogické praxe, a proto přijímáme nulovou hypotézu, že ve výskytu syndromu týraného učitele nejsou mezi délkou pedagogické praxe učitelů vyučujících na základních a středních školách ve Zlínském kraji statisticky významné rozdíly.

Z grafického znázornění jde vidět, že se střední hodnota se pohybuje mezi hodnotami 4,2 – 4,8. Nejširší rozložení má kategorie začínajících pedagogů, jejichž délka pedagogické praxe je do 5 let. Naopak nejméně široké rozložení má kategorie již velmi zkušených pedagogů, jejichž délka praxe přesahuje 20 let pedagogických zkušeností.

Graf 4 Rozdíly ve výskytu syndromu týraného učitele u pedagogů mezi délkou pedagogické praxe učitelů vyučujících na základních a středních školách ve Zlínském kraji



Vysvětlení 1: 1 = do 5 let, 2 = 5 – 10 let, 3 = 10 – 15 let, 4 = 15 – 20 let, 5 = nad 20 let

VO1: Jaký je rozdíl ve výskytu syndromu týraného učitele u pedagogů mezi muži a ženami?

H0: Předpokládáme, že ve výskytu syndromu týraného učitele u pedagogů nejsou statisticky významné rozdíly mezi muži a ženami.

Ha: Předpokládáme, že ve výskytu syndromu týraného učitele u pedagogů existují statisticky významné rozdíly mezi muži a ženami.

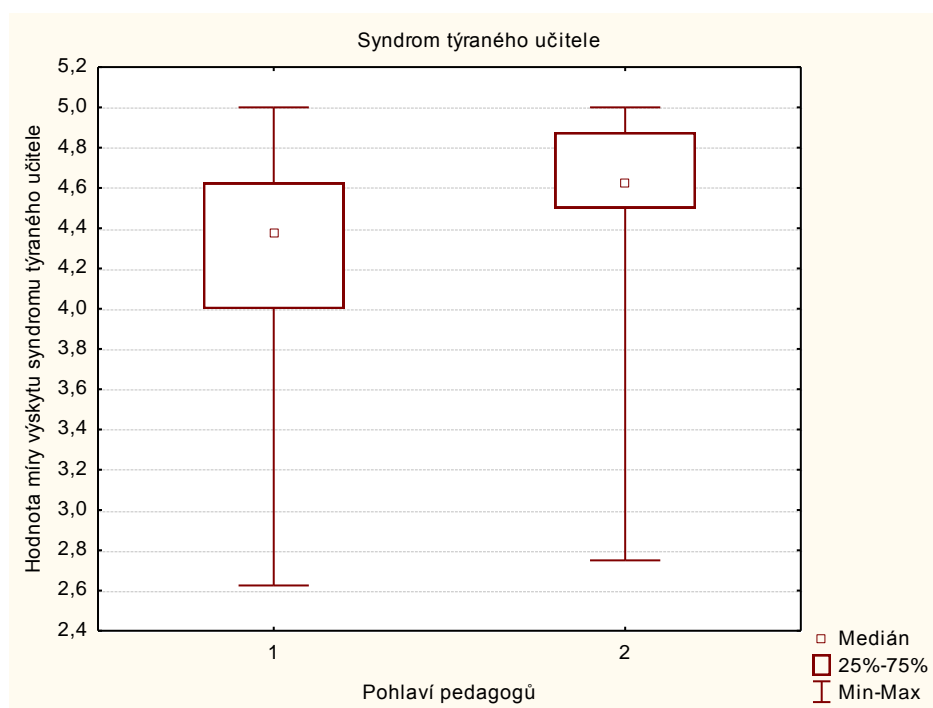
Tabulka 2 Rozdíly ve výskytu syndromu týraného učitele u pedagogů mezi pohlavími

Mann-Whitneyův U test (Sešit1 statistika) Dle proměn. Pohlaví pedagogů Označené testy jsou významné na hladině $p < ,05000$										
	Sčt poř. - skup. 1	Sčt poř. - skup. 2	U	Z	p- hod n.	Z - upra- vené	p- hod n.	N platn. - skup. 1	N platn. - skup. 2	2*1str. - přes- né p
Syndrom týraného učitele	2402,5 00	1425,5 00	511 ,50 00	- 2,6 055 8	0,0 091 72	- 2,618 76	0,0 088 25	61	26	0,0084 59

Z tabulky 2 vyplývá, že byly nalezeny statisticky významné rozdíly ($p = 0,008$) a tudíž přijímáme alternativní hypotézu, že ve výskytu syndromu týraného učitele u pedagogů existují statisticky významné rozdíly mezi muži a ženami.

Z grafického znázornění lze vyčíst, že k syndromu týraného učitele mají blíže ženy, jejichž střední hodnota se pohybuje na hodnotě 4,4 a rozpětí míry výskytu syndromu týraného učitele se pohybuje mezi hodnotami 4,0 až 4,6.

Graf 5 Rozdíly ve výskytu syndromu týraného učitele u pedagogů mezi pohlavími



Vysvětlení 2: 1 = ženy, 2 = muži

VO2: Jaký je vztah mezi mírou motivace pedagoga k učitelské profesi a výskytem syndromu týraného učitele?

H0: Předpokládáme, že mezi nízkou mírou motivace pedagoga k učitelské profesi a výskytem syndromu týraného učitele u pedagogů není žádný vztah.

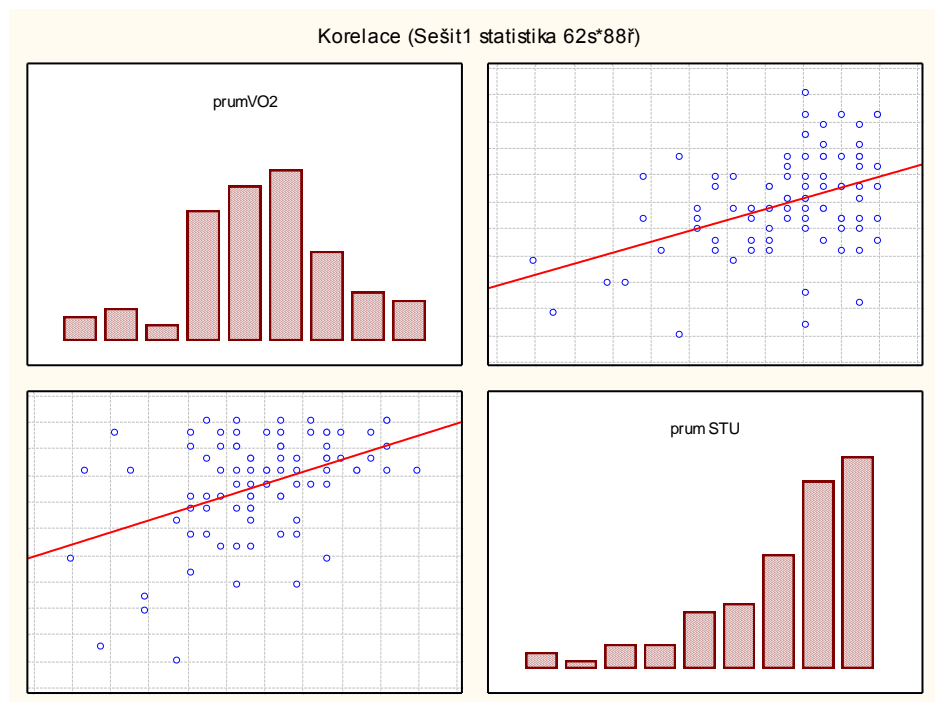
Ha: Předpokládáme, že mezi nízkou mírou motivace pedagogů k učitelské profesi a výskytem syndromu týraného učitele u pedagogů je pozitivní vztah.

Tabulka 3 Vztah mezi výskytem syndromu týraného učitele u pedagogů a mírou motivace k učitelské profesi

Spearmanovy korelace (Sešit1 statistika) ChD vynechány párově Označ. korelace jsou významné na hl. $p < ,05000$		
	Míra motivace pedagoga k učitelské profesi	Syndrom týraného učitele
Míra motivace pedagoga k učitelské profesi	1,000000	0,364915
Syndrom týraného učitele	0,364915	1,000000

Na základě uvedených dat v tabulce 3 ($p = 0,365$), zamítáme alternativní hypotézu a přijímáme nulovou hypotézu, že mezi nízkou mírou motivace pedagogů k učitelské profesi a výskytem syndromu týraného učitele u pedagogů není žádný vztah.

Graf 6 Vztah mezi výskytem syndromu týraného učitele u pedagogů a mírou motivace pedagoga k učitelské profesi



Vysvětlení 3: *prumVO2* je průměrná hodnota odpovědí respondentů, zjišťující motivaci pedagoga k učitelské profesi; *prumSTU* je průměrná hodnota odpovědí respondentů, zjišťující výskyt syndromu týraného učitele u pedagogů.

VO3: Jaká je souvislost mezi nízkou mírou motivace žáků a výskytem syndromu týraného učitele u pedagogů?

H0: Předpokládáme, že mezi nízkou mírou motivace žáků a výskytem syndromu týraného učitele u pedagogů není žádná souvislost.

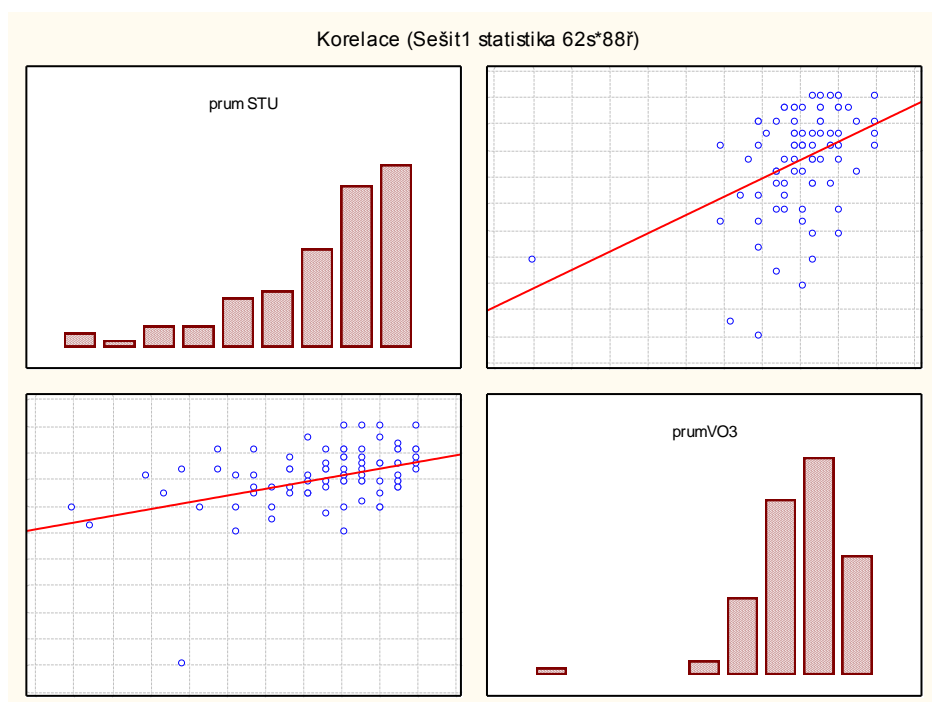
Ha: Předpokládáme, že mezi nízkou mírou motivace žáků a výskytem syndromu týraného učitele u pedagogů je pozitivní souvislost.

Tabulka 4 Souvislost mezi výskytem syndromu týraného učitele u pedagogů a motivací žáků

Spearmanovy korelace (Sešit1 statistika)		
ChD vynechány párově Označ. korelace jsou významné na hl. $p < ,05000$		
	Syndrom týraného učitele	Míra motivace žáků
Syndrom týraného učitele	1,000000	0,375120
Míra motivace žáků	0,375120	1,000000

Z tabulky 4 vyplývá, že $p = 0,375 > 0,05$. Proto zamítáme alternativní hypotézu a přijímáme nulovou hypotézu, že mezi výskytem syndromu týraného učitele u pedagogů a nízkou mírou motivace žáků není žádná souvislost.

Graf 7 Souvislost mezi výskytem syndromu týraného učitele u pedagogů a motivací žáků



Vysvětlení 4: průmVO3 je průměrná hodnota odpovědí respondentů, zjišťující zda své žáky při vyučování motivují; průmSTU je průměrná hodnota odpovědí respondentů, zjišťující výskyt syndromu týraného učitele u pedagogů.

VO4: Jaká je souvislost mezi výskytem syndromu týraného učitele u pedagogů a nízkou mírou pedagogovy autority?

H0: Předpokládáme, že mezi výskytem syndromu týraného učitele u pedagogů a nízkou mírou pedagogovy autority není žádná souvislost.

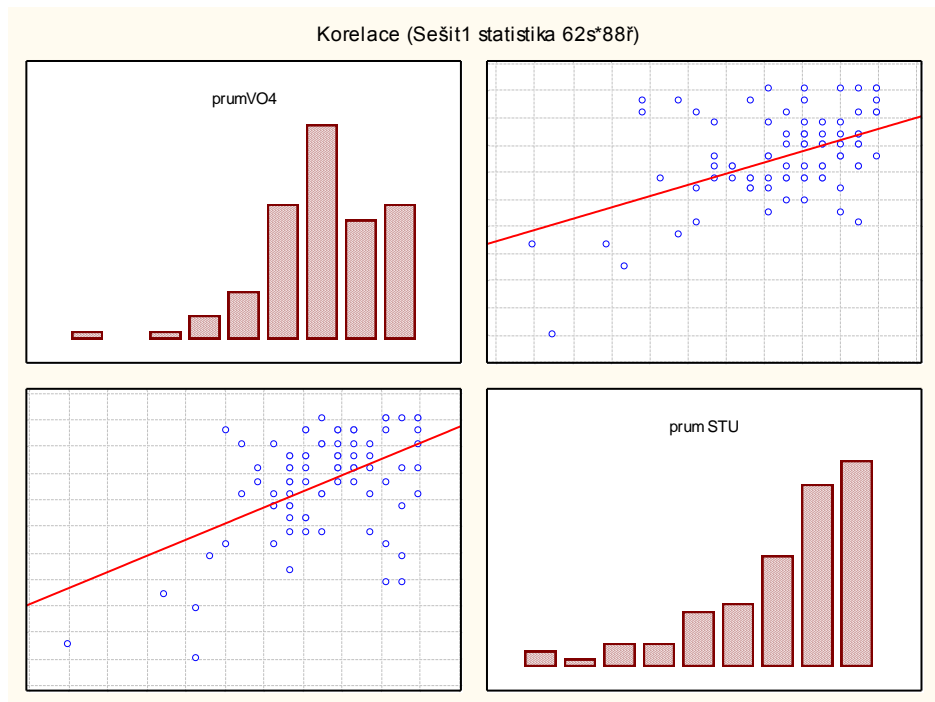
Ha: Předpokládáme, že mezi výskytem syndromu týraného učitele u pedagogů a nízkou mírou pedagogovy autority je pozitivní souvislost.

Tabulka 5 Souvislost mezi výskytem syndromu týraného učitele u pedagogů a mírou pedagogovy autority

Spearmanovy korelace (Sešit1 statistika)		
ChD vynechány párově Označ. korelace jsou významné na hl. p <,05000		
	Syndrom týraného učitele	Míra pedagogovy autority
Míra pedagogovy autority	1,000000	0,370479
Syndrom týraného učitele	0,370479	1,000000

Jak je uvedeno v tabulce 5 hladina významnosti $p >$ než 0,05, a proto zamítáme alternativní hypotézu a přijímáme nulovou hypotézu, že mezi výskytem syndromu týraného učitele u pedagogů a nízkou mírou pedagogovy autority není žádná souvislost. Z výsledků tedy vyplývá, že pedagogové mají vlastnosti, jako jsou například důslednost, spravedlnost, či důvěryhodnost, které podporují jejich autoritu.

Graf 8 Souvislost mezi výskytem syndromu týraného učitele u pedagogů a mírou pedagogovy autority.



Vysvětlení 5: *prumVO4* je průměrná hodnota odpovědí respondentů, zjišťující míru pedagogovy autority; *prumSTU* je průměrná hodnota odpovědí respondentů, zjišťující výskyt syndromu týraného učitele u pedagogů

VO5: Jaké jsou rozdíly ve výskytu syndromu týraného učitele u pedagogů mezi jednotlivými typy škol, na nichž pedagogové vyučují?

H0: Předpokládáme, že ve výskytu syndromu týraného učitele u pedagogů nejsou mezi jednotlivými typy škol, na nichž pedagogové vyučují, statisticky významné rozdíly.

Ha: Předpokládáme, že ve výskytu syndromu týraného učitele u pedagogů existují mezi jednotlivými typy škol, na nichž pedagogové vyučují, statisticky významné rozdíly.

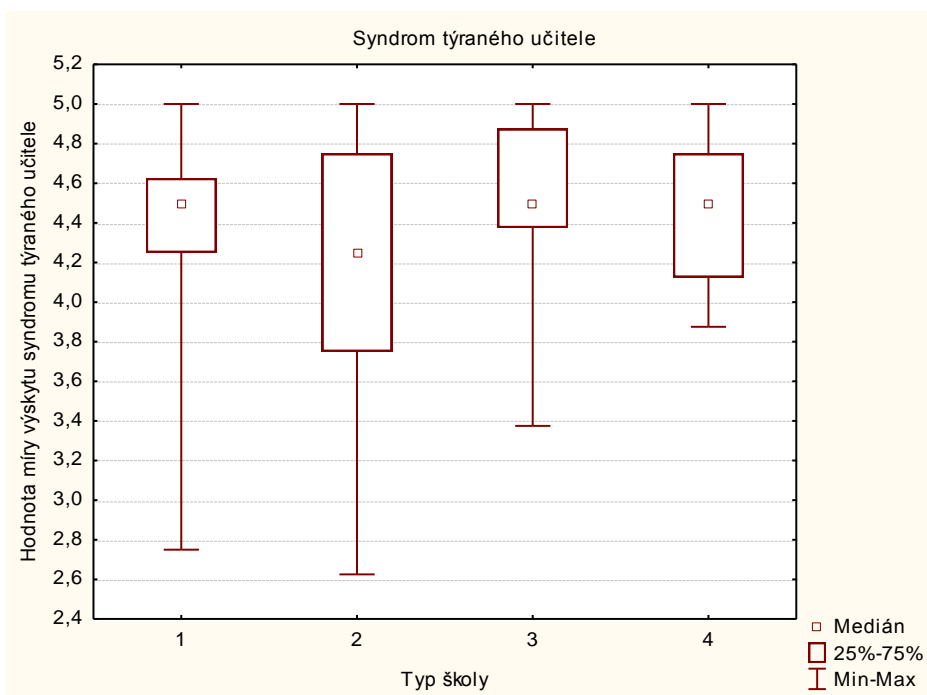
Tabulka 6 Rozdíly ve výskytu syndromu týraného učitele u pedagogů mezi jednotlivými typy škol, na nichž pedagogové vyučují

Kruskal-Wallisova ANOVA založ. na poř.; Syndrom týraného učitele (Sešit1 statistika)			
Nezávislá (grupovací) proměnná : Typ školy			
Kruskal-Wallisův test: $H(3, N=87) = 1,990351$ $p = ,5744$			
	Kód	Počet - platných	Součet – pořadí
Základní škola	1	34	1460,500
Střední odborná škola	2	13	475,000
Střední škola	3	25	1206,000
Gymnázium	4	15	686,500

Na základě hladiny významnosti $p = 0,574$ zamítáme alternativní hypotézu a přijímáme nulovou hypotézu, že ve výskytu syndromu týraného učitele u pedagogů a jednotlivými typy škol, na nichž pedagogové vyučují, nejsou statisticky významné rozdíly.

Střední hodnoty zaznamenané v grafu 9 se pohybují v rozmezí přibližně 4,3 až 4,5. Z grafu je dále patrné, že nejširší rozpětí je u SOU, které se pohybuje v rozmezí 3,8 až 4,7. Střední hodnota pedagogů vyučujících na SOU, naznačuje největší riziko výskytu syndromu týraného učitele.

Graf 9 Rozdíly ve výskytu syndromu týraného učitele u pedagogů mezi jednotlivými typy škol, na nichž pedagogové vyučují



Vysvětlení 6: 1 = ZŠ, 2 = SOU, 3 = SŠ, 4 = GYM

VO6: Jaké jsou rozdíly ve výskytu syndromu týraného učitele mezi pedagogy s předcházející praxí s dětskými kolektivy před nástupem na VŠ a pedagogy bez předchozí praxe s dětskými kolektivy před nástupem na VŠ?

H0: Předpokládáme, že ve výskytu syndromu týraného učitele nejsou statisticky významné rozdíly mezi pedagogy s předcházející praxí s dětskými kolektivy před nástupem na VŠ a pedagogy bez předchozí praxe s dětskými kolektivy před nástupem na VŠ.

Ha: Předpokládáme, že ve výskytu syndromu týraného učitele existují statisticky významné rozdíly mezi pedagogy s předcházející praxí s dětskými kolektivy před nástupem na VŠ a pedagogy bez předchozí praxe s dětskými kolektivy před nástupem na VŠ.

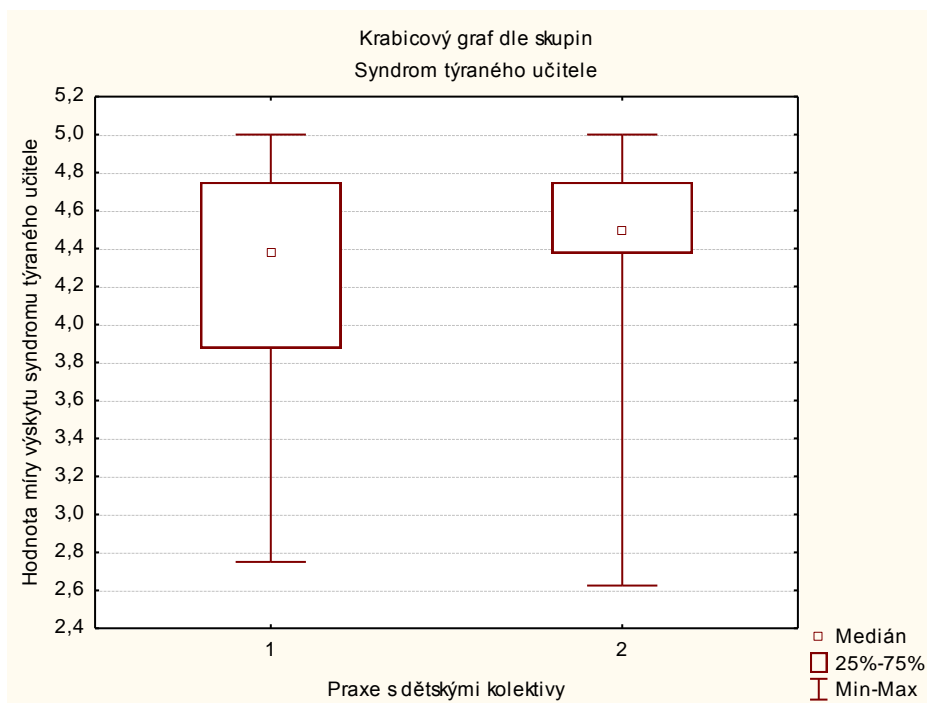
Tabulka 7 Rozdíly ve výskytu syndromu týraného učitele mezi pedagogy s předcházející praxí s dětskými kolektivy před nástupem na VŠ a pedagogy bez předchozí praxe s dětskými kolektivy před nástupem na VŠ

Mann-Whitneyův U test (Sešit1 statistika) Dle proměn. Praxe pedagogů před nástupem na VŠ Označené testy jsou významné na hladině $p < 0,05000$										
	Sčt poř. - skup. 1	Sčt poř. - skup. 2	U	Z	p- hod n.	Z - upra vené	p- hod n.	N platn. - skup. 1	N platn. - skup. 2	2*1str. - přes- né p
Syndrom týraného učitele	1876,0 00	1952,0 00	776 ,00 00	1,3 613 10	0,1 734 17	1,368 197	0,1 712 51	39	48	0,1742 96

Z tabulky 7 vyplývá, že neexistují statisticky významné rozdíly ve výskytu syndromu týraného učitele mezi pedagogy s předcházející praxí s dětskými kolektivy před nástupem na VŠ a pedagogy bez předchozí praxe s dětskými kolektivy před nástupem na VŠ. Na základě výsledné hodnoty hladiny významnosti $p = 0,174 > p = 0,05$ tedy zamítáme alternativní hypotézu a přijímáme hypotézu nulovou.

Jak je možné vypořádat z grafu 10 odpovědi pedagogů bez předchozí praxe s dětskými kolektivy před nástupem na VŠ mají mnohem širší rozpětí odpovědí, které se pohybuje mezi hodnotami 3,9 až 6,8.

Graf 10 Rozdíly ve výskytu syndromu týraného učitele mezi pedagogy s předcházející praxí s dětskými kolektivy před nástupem na VŠ a pedagogy bez předchozí praxe s dětskými kolektivy před nástupem na VŠ



Vysvětlení 7: 1 = pedagogové bez předchozí praxe s dětskými kolektivy; 2 = pedagogové s předcházející praxí s dětskými kolektivy

VO7: Jaké jsou podle týraných pedagogů příčiny způsobující u nich samotných syndrom týraného učitele?

V tabulce 8 jsou uvedeny předem vytypované příčiny, které mohou být důvodem vzniku nepravé šikany u pedagogů. Z uvedených dat v tabulce vyplývá, že problematika týraného učitele se týká 12 z 87 pedagogů. Učitelé mohli v dotazníkovém šetření označit jednu nebo i více možností, které se podle jejich názoru či subjektivního vnímání podílejí právě v jejich případě na vzniku syndromu týraného učitele. Kromě uvedených příčin mohli pedagogové zvolit také možnost „jiná“ a napsat co je příčinou nepravé šikany ze strany žáků. Této možnosti využili 4 učitelé, kteří jako další příčiny uvedli:

- Nedostatečná výchova žáků.
- Nezvládnutá výchova v problémové rodině, minimální prostředky vyhovující cílenému a účinnému postihu problémových žáků.
- Mentalita žáků.

- Dítě s poruchami chování odmlouvá a sprostě nadává všem učitelům.

Nejčastější odpovědi pedagogů (9 respondentů) bylo, že k nepravé šikaně dochází z důvodu nezájmu žáků o vyučovaný předmět. Polovina týraných pedagogů přiznala, že příčinou vzniku syndromu týraného učitele je v jejich případě mimo jiné také nedostatečná autorita. Právě na autoritu pedagoga jako možnou příčinu vzniku nevhodného chování jsem poukazovala již v teoretické části v kapitole třetí, v podkapitole 3.1.1 *Autorita pedagoga*. Nedostatečná autorita byla označována také za příčinu vzniku syndromu týraného učitele v podkapitole 5.1.2 *Učitelé a jejich pedagogické působení*. 3 respondenti označili, že se týranou obětí svých žáků stali z důvodů nedostatečných zkušeností a nedostatečné pedagogické praxe, což bylo také tématem podkapitoly 5.3 *Prevence vzniku syndromu týraného učitele*. V této podkapitole byla pozornost věnována potřebě navýšení časové dotace, kterou by studenti učitelství trávili na praxi ve škole a získávali tak potřebné zkušenosti, které by mohli po nástupu do učitelské profese zajisté velmi užitečně využít. Příčinou vzniku nepravé šikany jsou podle některých pedagogů (2 respondenti) nevhodně zvolené vyučovací metody. Fyzický vzhled označili jako důvod pro vznik nepravé šikany 3 respondenti, věk a pohlaví 2 respondenti, styl oblékání 1 respondent. Žádný z respondentů neoznačil za příčinu vzniku syndromu týraného učitele zdravotní handicap.

Tabulka 8 Možné příčiny vzniku syndromu týraného učitele na základě subjektivního vnímání týraných pedagogů

Popisné statistiky (Sešit1 statistika)	
Možné příčiny vzniku syndromu týraného učitele na základě subjektivního vnímání týraných pedagogů	N platných
Fyzický vzhled	3
Styl oblékání	1
Pohlaví	2
Věk	2
Zdravotní handicap	0
Nedostatečná autorita	6
Nedostatečné zkušenosti (praxe)	3
Nezájem žáků o vyučovaný předmět	9
Nevhodně zvolené vyučovací metody	2
Nejsm týranou obětí svých žáků	75
Jiné	4

VO8: Jak je dodržována prevence před výskytem syndromu týraného učitele u pedagogů samotnými vyučujícími?

VO8 zjišťovala, zda pedagogové dodržují preventivní opatření, která zamezují vzniku nevhodného chování žáků v průběhu vyučování a také vzniku syndromu týraného učitele u pedagogů. Také v této otázce nebyla nalezena žádná větší pochybení ze strany pedagogů. Průměrné hodnoty se u všech šesti otázek pohybovaly kolem hodnoty 4. Přesto někteří z pedagogů na otázky v dotazníkovém šetření odpověděli zcela záporně, což znamená, že nedodržují preventivní opatření, kterými by předcházeli nekázni v průběhu vyučování.

Tabulka 9 Dodržování prevence před výskytem syndromu týraného učitele samotnými pedagogy

Popisné statistiky (Sešit1 statistika)								
Prevence	N platných	Průměr	Medián	Modus	Četnost - modu	Minimum	Maximum	Sm.od ch.
Otázka č. 30	87	4,3448 28	4,0000 00	5,0000 00	43	1,0000 00	5,00000 0	0,8044 58
Otázka č. 31	87	4,0804 60	4,0000 00	4,0000 00	42	1,0000 00	5,00000 0	0,8789 32
Otázka č. 32	87	4,5862 07	5,0000 00	5,0000 00	57	1,0000 00	5,00000 0	0,6913 37
Otázka č. 33	87	4,2413 79	4,0000 00	5,0000 00	42	1,0000 00	5,00000 0	0,8887 61
Otázka č. 34	87	4,2298 85	4,0000 00	4,0000 00	40	1,0000 00	5,00000 0	0,8449 74
Otázka č. 35	87	4,5287 36	5,0000 00	5,0000 00	52	1,0000 00	5,00000 0	0,6792 45

VO9: Jakou prevenci před výskytem syndromu týraného učitele u pedagogů navrhuji samotní učitelé?

V tabulce 10 je uvedeno deset nejčastějších preventivních opatření, díky nimž by se podle dotazovaných respondentů mohlo předejít výskytu syndromu týraného učitele u pedagogů. Nejčastějším preventivním opatřením je podle 25 % pedagogů (tj. 22) důslednost. 22 % pedagogů (tj. 19) klade značný důraz na jasné stanovení pravidel chování žáků. Stejný počet pedagogů uvádí, že důležitou roli má také kladný vztah k žákům. Dalším preventivním opatřením je podle 20 % pedagogů (tj. 17) totožné chování ke všem žákům, čímž pedagogové míní, aby učitelé neměli oblíbené a neoblíbené žáky, popřípadě tuto oblíbenost či neoblíbenost nedávali najevo a chovali se ke všem žákům stejně. Autorita

pedagoga je podle 18 % pedagogů (tj. 16) také nutným preventivním opatřením před výskytem syndromu týraného učitele. Zajímavou prevencí, kterou uvedlo 13 % pedagogů (tj. 11) je relaxace, aktivní či pasivní odpočinek, věnování se nějakému koníčku. Další prevencí, kterou pedagogové zmiňovali, byla motivace žáků a vzbuzení jejich zájmu. 7 % pedagogů (tj. 6) doporučuje jako nutnou prevenci okamžitě řešení vzniklých problémů či nekázně. 6 % pedagogů (tj. 5) doporučuje, aby pedagogové byli odborníky ve svém oboru, a aby své žáky chválili. Mezi návrhy na preventivní opatření uvedli také 3 % pedagogů (tj. 3), že by se mělo zvýšit finanční ohodnocení pedagogů.

Tabulka 10 Deset nejčastějších návrhů jak předejít výskytu syndromu týraného učitele u pedagogů

Deset nejčastějších návrhů jak předejít výskytu syndromu týraného učitele u pedagogů	Četnost výskytu	Procenta
Důslednost	22	25 %
Stanovení jasných pravidel chování žáků	19	22 %
Kladný vztah k žákům	19	22 %
Chovat se ke všem žákům stejně („měřit všem stejným metrem“)	17	20 %
Být pro žáky autoritou	16	18 %
Relaxace, odpočinek, hobby	11	13 %
Motivace žáků a vzbuzení zájmu	7	8 %
Ihned řešit vzniklé problémy/nekázeň	6	7 %
Být odborníkem ve svém oboru	5	6 %
Chválit žáky	5	6 %

6.10 Závěr empirického šetření

Jako technika pro empirické šetření byl použit elektronický dotazník. Cílem dotazníkového šetření bylo zodpovědět na hlavní výzkumný problém a 9 doplňujících VO. Při vytváření otázek, které v dotazníku zjišťovaly motivaci pedagoga k učitelské profesi, míru motivace žáků, míru pedagogovy autority a dodržování prevence před výskytem syndromu týraného učitele u pedagogů se jsem se inspirovala publikacemi, které se věnují právě

zmiňované problematice. Konkrétně se tedy jednalo o publikaci *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování* Chrise Kyriacoua a *Zážitkové pedagogické učení* od Hanuše a Chytilové.

Dotazníkového šetření se zúčastnilo 105 respondentů. Pro vyhodnocení dat bylo možno použít pouze úplně a správně vyplněné dotazníky od 87 respondentů. Šetření se zúčastnilo 70 % žen (tj. 61) a 30 % (tj. 26) mužů. Největší zastoupení podle typu škol měly ZŠ a to 39 % (tj. 34) respondentů. Dále se šetření zúčastnilo 15 % (tj. 13) pedagogů vyučujících na SOU, 28 % (tj. 25) pedagogů vyučujících na SŠ a 17 % (tj. 15) pedagogů vyučujících na GYM.

Hlavním cílem výzkumného šetření bylo zjistit, zda existují rozdíly ve výskytu syndromu týraného učitele u pedagogů mezi délkou pedagogické praxe učitelů vyučujících na základních a středních školách ve Zlínském kraji. Předpokládali jsme, že mezi výskytem syndromu týraného učitele u pedagogů a délkou pedagogické praxe učitelů vyučujících na základních a středních školách ve Zlínském kraji existují statisticky významné rozdíly. Tento předpoklad se nepotvrdil, a proto jsme přijali nulovou hypotézu. Toto zjištění je pro náš výzkum poměrně překvapující, protože jsme předpokládali, že nezkušení pedagogové budou k nepravé šikaně náchylnější mnohem více, než pedagogové s mnohaletými zkušenostmi. Je ovšem nutné podotknout, že dotazníkového šetření se zúčastnil opravdu velmi malý vzorek z oslovených pedagogů, takže věříme, že kdyby se do šetření zapojilo více pedagogů ze všech pěti kategorií pedagogické praxe, výsledky výzkumu mohly prokázat, že mezi délkou praxe pedagogů existují statisticky významné rozdíly.

VO1 zjišťovala, jaké jsou rozdíly ve výskytu syndromu týraného učitele u pedagogů mezi muži a ženami. Předpokládali jsme, že ve výskytu syndromu týraného učitele u pedagogů existují statisticky významné rozdíly mezi muži a ženami. Tento předpoklad se potvrdil, a tudíž jsme mohli přijmout alternativní hypotézu, že mezi muži a ženami existují statisticky významné rozdíly ve výskytu syndromu týraného učitele. Větší náchylnost mají k syndromu týraného učitele právě ženy učitelky. Přesto jsou výsledné hodnoty stále velmi dobré.

Vztah mezi výskytem syndromu týraného učitele u pedagogů a mírou motivace pedagoga k učitelské profesi zjišťovala VO2. Předpokládali jsme, že mezi výskytem syndromu týraného učitele u pedagogů a mírou motivace pedagoga k učitelské profesi je pozitivní vztah. Na základě výsledných dat, kdy $p > 0,05$ jsme přijali nulovou hypotézu, že mezi

výskytem syndromu týraného učitele a pedagogů a mírou motivace pedagoga k učitelské profesi není žádný vztah.

Další VO zjišťovala souvislost mezi výskytem syndromu týraného učitele u pedagogů a nedostatečně motivovanými žáky. Náš předpoklad byl, že mezi výskytem syndromu týraného učitele u pedagogů a nízkou mírou motivace žáků je pozitivní souvislost. Ani tato naše hypotéza nebyla potvrzena, a proto jsme přijali nulovou hypotézu, která tvrdí, že mezi výskytem syndromu týraného učitele u pedagogů a nízkou mírou motivace žáků není žádná souvislost.

VO4 měla za úkol zjistit jaká je souvislost mezi výskytem syndromu týraného učitele u pedagogů a vnímanou mírou pedagogovy autority. Předpokládali jsme, že mezi výskytem syndromu týraného učitele u pedagogů a vnímanou mírou pedagogovy autority je pozitivní souvislost. Na základě získaných dat jsme museli tento předpoklad zamítnout a konstatovat, že mezi výskytem syndromu týraného učitele u pedagogů a vnímanou mírou pedagogovy autority není žádná souvislost.

Cílem další VO bylo odhalit, jaké jsou rozdíly ve výskytu syndromu týraného učitele u pedagogů mezi jednotlivými typy škol, na nichž pedagogové vyučují. Předpokládali jsme, že ve výskytu syndromu týraného učitele u pedagogů existují mezi jednotlivými typy škol, na nichž pedagogové vyučují statisticky významné rozdíly. Taktéž u této VO jsme zamítli alternativní hypotézu a přijali jsme předpoklad, že ve výskytu syndromu týraného učitele u pedagogů nejsou mezi jednotlivými typy škol, na nichž pedagogové vyučují statisticky významné rozdíly. Podle očekávání jsme si z výsledků grafického znázornění (graf 9) potvrdili předpoklad, že nejvíce ohroženi možným výskytem syndromu týraného učitele budou pedagogové vyučující na učilištích. Tento předpoklad se zakládal na mé osobní zkušenosti, když jsem v minulosti navštívila několik učilišť a setkala se tam s pedagogy, kteří by se svým vystupováním a pedagogickým působením pravděpodobně neobstáli již ani ve 4. třídě ZŠ. Velmi by mě zajímalo, jak je možné, že jsou na SOU přijímáni pedagogové, kteří nejsou vybaveni natolik, aby byli schopni dostatečně dobře zvládnout vyučování a kázeň ve třídě plné „pubertálních a nevychovaných výrostků“.

Cílem šesté VO bylo zjistit, zda existují statisticky významné rozdíly ve výskytu syndromu týraného učitele mezi pedagogy s předcházející praxí s dětskými kolektivy před nástupem na VŠ a pedagogy bez předchozí praxe s dětskými kolektivy před nástupem na VŠ. Předpoklad, že existují statisticky významné rozdíly ve výskytu syndromu týraného

učitele mezi pedagogy s předcházející praxí s dětskými kolektivy před nástupem na VŠ a pedagogy bez předchozí praxe s dětskými kolektivy před nástupem na VŠ se nepotvrdil, a proto byla přijata nulová hypotéza. Přesto bylo možno na grafickém znázornění této výzkumné otázky vyzorovat, že pedagogové bez praxe s dětskými kolektivy před nástupem na VŠ mají větší předpoklady stát se týranou obětí svých žáků.

VO7 je popisná VO, a proto u ní nebyly stanoveny žádné hypotézy. Úkolem této otázky bylo zjistit, jaké jsou podle týraných pedagogů příčiny, které u nich samotných způsobují vznik syndromu týraného učitele. Z této otázky vyplynulo, že z 87 pedagogů se stalo týranou obětí svých žáků 12 učitelů (tj. 14 %). Nejméně překvapivou příčinou vzniku syndromu týraného učitele byl nezájem žáků o vyučovaný předmět. Tuto příčinu označilo jako důvod vzniku nepravé šikany ze strany žáků 9 respondentů. Překvapivějším zjištěním však bylo, že polovina pedagogů z 12 týraných obětí žáků označila jako důvod vzniku syndromu týraného učitele nedostatečnou autoritu. Třetí nejčastější příčinou vzniku nepravé šikany byl fyzický vzhled pedagogů. Žádný z respondentů neoznačil za příčinu vzniku nepravé šikany zdravotní handicap. Ve volných odpovědích uvedli 4 respondenti jako další příčiny vzniku syndromu týraného učitele následující důvody:

- Nedostatečná výchova žáků.
- Nevládnutá výchova v problémové rodině, minimální prostředky vyhovující cílenému a účinnému postihu problémových žáků.
- Mentalita žáků.
- Dítě s poruchami chování odmlouvá a sprostě nadává všem učitelům.

Další VO byla taktéž popisná a nebyly u ní stanoveny žádné hypotézy. Otázka zjišťovala, zda pedagogové dodržují preventivní opatření, která zamezují vzniku nevhodného chování žáků v průběhu vyučování, a tudíž i vzniku syndromu týraného učitele u pedagogů. Ani v této otázce nebyla ze strany pedagogů nalezena žádná výraznější pochybení. Pedagogové se podle získaných dat snaží dodržovat preventivní opatření, která zamezují vzniku nevhodného chování žáků. Mezi tato preventivní opatření, která pedagogové dodržují, patří například:

- Důsledné vyžadování předem stanovených pravidel chování.
- Nepřehlížení a okamžité řešení nevhodného chování žáků.
- Pravidelné sledování dění ve třídě.

- Pravidelné procházení po učebně.
- Pomoc žákům, kteří si nevědí s něčím rady.

Poslední VO zjišťovala, jakou prevenci před výskytem syndromu týraného učitele u pedagogů navrhují sami učitelé. Návrhy pedagogů byly velmi zajímavé. Nejvíce překvapující bylo, že ze strany pedagogů nebyl ani jednou podán návrh, aby pedagogové získali status veřejného činitele, o který ještě nedávno velmi usilovali. Překvapující byl dále návrh na zvýšení finančního ohodnocení pedagogů, díky němuž by se dalo předejít vzniku syndromu týraného učitele. Tento návrh mě osobně připadá zcela „zcestný“. Nejsem si jista, jak by finanční ohodnocení učitelů mohlo zabránit případné nepravé šikaně namířené na vyučující pedagogy. Jeden z respondentů se k finančnímu ohodnocení pedagogů vyjádřil následovně:

„Dát učiteli více pravomocí, lépe ho finančně ohodnotit (aby někteří žáci neměli vyšší kapesné, než je učitelův měsíční plat, což jeho autoritu nesmírně snižuje v očích dnešní konzumní společnosti).“

K tomuto vyjádření bych si dovolila být s dovolením trochu ironická a snad bych dodala, aby si pedagogové se svými žáky navzájem nesdělovali výši měsíčního příjmu a výši kapesného, aby u pedagogů nedocházelo k poklesu autority, popřípadě ke komplexům z nízkého platového ohodnocení.

Návrhy uvedené v tabulce 10 považuji, za velmi rozumné a důležité. Pedagogové se nezbavují své odpovědnosti a jsou si vědomi toho, že ve vyučování to musí být právě oni, kteří budou udávat směr toho, co se bude odehrávat. Největší důraz kladli respondenti právě na důslednost, kterou považuje za důležité preventivní opatření 25 % pedagogů (tj. 22). Druhým nejčastějším preventivním opatřením je podle 22 % pedagogů (tj. 19) nutnost stanovení si jasných pravidel chování žáků. Stejně procento pedagogů uvedlo, že nutnou prevencí je také kladný vztah učitelů ke svým žákům. 20 % pedagogů (tj. 17) zastává názor, že je nezbytné, chovat se ke všem žákům stejně a „měřit všem stejným metrem“. Autoritu pedagoga jako další preventivní opatření uvedlo 18 % pedagogů (tj. 16). Velmi zajímavou prevencí před nepravou šikanou je relaxace, aktivní či pasivní odpočinek a hobby, kterou zmínilo 13 % pedagogů (tj. 11). Toto preventivní opatření má zajisté velmi hluboký význam, protože není možné, aby pedagogové žili jen svou prací a „nosili si“ pracovní problémy domů. Určitě je velmi nutné „vypnout“, na školu i žáky zapomenout a věnovat určitou část času jen sobě a svým potřebám, které pedagogům dodají energii a

pocit uspokojení. Potřebnou prevencí je podle 7 % pedagogů (tj. 6) motivace žáků a vzbuzení zájmu. 6 % pedagogů (tj. 5) uvádí, že důležitou roli zaujímá v prevenci také pedagogova odbornost. Stejný počet pedagogů doporučuje jako preventivní opatření chválení žáků.

6.11 Doporučení pro praxi

Nevhodné, neukázněné či agresivní chování žáků namířené proti pedagogům se bohužel stává stále častější součástí českých škol. Ne všichni pedagogové tomuto chování žáků dokážou předcházet, popřípadě si s nevhodným a neuctivým chováním poradit. V teoretické části byla pozornost věnována příčinám vzniku nevhodného chování i preventivním opatřením, která by měli pedagogové dodržovat.

Co tedy pedagogům doporučit, aby předešli vzniku syndromu týraného učitele u sebe samých? Doporučením pro pedagogy bude níže uvedené desatero, vytvořené na základě deseti nejčastěji navrhovaných preventivních opatření samotnými pedagogy. Tato preventivní opatření byla zjišťována poslední otázkou elektronického dotazníku. Vytvořené desatero nekoresponduje s tabulkou 10, kde jsou uvedená preventivní opatření seřazena podle četnosti výskytu.

6.11.1 Desatero preventivních opatření před vznikem syndromu týraného učitele u pedagogů

1. Kladný vztah k žákům.
2. Chovat se ke všem žákům stejně („měřit všem stejným metrem“).
3. Motivovat žáky a vzbudit u nich zájem.
4. Chválit žáky.
5. Být pro žáky autoritou.
6. Být odborníkem ve svém oboru.
7. Stanovit jasná pravidla chování (nejlépe společně s žáky).
8. Být důsledný/á.
9. Ihned řešit vzniklé problémy/nekázeň.
10. Relaxovat, odpočívat, mít nějaké zájmy a koníčky.

Na první příčce desatera se nemohlo objevit jiné heslo než je právě zmíněný kladný vztah k žákům, což je podle mého mínění základ všeho. Učitel, který nemá rád děti, k nim nemůže mít ani pěkný, vřelý, do jisté míry také přátelský vztah, což děti samozřejmě poznají a podle toho se také k takovému dospělému člověku, nejenom učiteli, chovají.

Velmi důležitou zásadou, kterou by se měli pedagogové řídit je, aby neměli mezi svými žáky žádné „oblíbence“ popřípadě, aby tuto svou „oblibu“ nedávali žakovskému kolektivu najevo a chovali se ke všem stejně a také všem žákům „měřili stejným metrem“.

Aby si pedagogové zajistili kázeň a klidný průběh vyučování, je velmi nutné, aby u žáků vzbudili zájem o probíranou látku a motivovali je k aktivní spolupráci. Správně motivovat žáky není snadnou záležitostí. Zde bych doporučila, aby učitelé projevili o své žáky větší zájem a zjistili, jaké mají koníčky a zájmy a podle toho zvolili vhodnou vnější motivaci.

Nedílnou součástí, která by v průběhu vyučování určitě neměla chybět, je pochvala žáků. Zde by měli být pedagogové ovšem velmi obezřetní a chválit jen tehdy, kdy si žáci pochvalu zaslouží.

Nezbytnou roli v desateru zastává také autorita pedagoga. Samozřejmě že zde autoritou není míněn pedagog, kterého se budou žáci bát. Důležité jsou pro pedagoga vlastnosti, které podporují autoritu. Mezi tyto vlastnosti řadí Kyriacou (2004) spravedlnost, spolehlivost, důslednost, emocionální vyrovnanost, vědomosti, odbornost, komunikativnost a rozhodnost.

Být odborníkem ve svém oboru je pro pedagoga důležité především v tom směru, aby si byl jistý sám sebou, aby byl jeho projev při výkladu látky suverénní a nemohly ho překvapit nečekané dotazy žáků. Je samozřejmé, že se může stát, že pedagog neví úplně všechno. Nemělo by ale docházet k situacím, kdy pedagog nedokáže odpovědět na jednoduché otázky týkající se předmětu, který vyučuje. A jak již bylo nastíněno v předchozím bodě, odbornost je vlastnost, která podporuje pedagogovu autoritu.

Dalším nezbytným doporučením je stanovení si jasných pravidel chování a popřípadě také následných sankcí za jejich porušování. Na tvorbě pravidel chování a sankcí by se měli podílet také žáci. Tím, že se žáci sami podílejí na tvorbě této „dohody“ či „smlouvy“ o slušném chování, budou se ji, podle mého názoru, snažit také sami dodržovat.

S předcházejícím bodem velmi úzce souvisí důslednost pedagoga, který musí být důsledný a striktně vyžadovat to, na čem se s žáky dohodl nebo to, s čím žáky obeznámil. Taktéž důslednost patří mezi vlastnosti, které podporují autoritu pedagoga.

Okamžité řešení vzniklých problémů či nekázně navazuje na předchozí dva body desatera. Jestliže se učitel s žáky dohodl na určitém chování a toto chování není žáky dodržováno, je nutné, aby pedagog vzniklou nekázeň okamžitě řešil. Není totiž možné nevhodné chování žáků „jen tak“ bez povšimnutí přecházet. Žáci si velmi rychle zvyknou na to, že se mohou chovat k učiteli neuctivě či vulgárně a toto chování se s odstupem času již poměrně obtížně odstraňuje, pokud si ho pedagog nechá i několik měsíců líbit. Tuto zásadu je velmi nutné dodržovat, protože zde je pedagog jen krůček od toho, aby se stal šikanovanou obětí některých svých žáků.

Posledním bodem desatera je doporučení oprostít se od všech školních problémů, stresů a starostí a najít si na sebe aspoň chvíli času a využít pro zklidnění a navození příjemné atmosféry nějaké relaxační techniky, aktivně či pasivně odpočívat nebo se věnovat svému koníčku, kterým může být prakticky cokoliv. Hlavní je, aby si učitel odpočinul, „hodil práci za hlavu“ a alespoň chvíli se věnoval těm aktivitám, které uspokojí jeho potřeby, které u něj navodí pocity štěstí a spokojenosti.

ZÁVĚR

Problematika výskytu syndromu týraného učitele u pedagogů na základních a středních školách je velmi aktuální, nepříjemná a ne snadno řešitelná situace vyskytující se nejen u nás, v České republice, ale také v jiných zahraničních zemích, které se snaží více či méně úspěšně s tímto sociálně patologickým jevem bojovat. V této souvislosti bych si dovolila hovořit o „krizi rodiny“, kdy dochází k „selhání“ rodičů a jedné ze základních funkcí rodiny, kterou je právě funkce výchovná. V dnešní uspěchané době se však na tuto funkci zapomíná stejně jako i na samotné děti. Samozřejmě není možné hovořit o všech dětech a dospívajících jako o nevychovaných, ale „natrefit“ na nevychovaného žáka základní nebo střední školy není vůbec obtížné. Potkáváme je téměř všude a jejich vulgární, nemorální, netaktní, agresivní chování vypovídá o tom, že výchovné působení rodičů nebylo dostačující v horším případě žádné. S těmito dětmi a dospívajícími pak tráví značnou část času pedagogové, kteří se v případě, že nejsou výraznými charismatickými osobnostmi s vlastnostmi, které podporují autoritu a schopnostmi vést efektivní vyučování, mohou velmi snadno stát týranými oběťmi těchto nevychovaných jedinců.

Můj výzkum se zabýval právě nevhodným až agresivním chováním žáků vůči pedagogům, kteří vyučují na 2. stupni základních škol a na všech typech středních škol ve Zlínském kraji. Hlavním cílem empirického výzkumu bylo zjistit, zda v případě výskytu syndromu týraného učitele u pedagogů, kteří vyučují na základních a středních školách ve Zlínském kraji, existují statisticky významné rozdíly mezi délkou jejich pedagogické praxe. Předpoklad, že ve výskytu syndromu týraného učitele u pedagogů, kteří vyučují na základních a středních školách ve Zlínském kraji, existují statisticky významné rozdíly, mezi délkou jejich pedagogické praxe, nebyl na základě získaných a vyhodnocených dat od respondentů potvrzen. Výzkumným šetřením byly dále zjišťovány souvislosti a rozdíly ve výskytu syndromu týraného učitele u pedagogů a typem školy, na které pedagogové vyučují, pohlavím pedagogů, mírou motivace pedagogů, mírou motivace žáků a mírou pedagogovy autority. Ze všech hypotéz, které byly stanoveny, se potvrdila pouze jedna a to, že ve výskytu syndromu týraného učitele u pedagogů existují statisticky významné rozdíly mezi muži a ženami. Více ohroženy jsou výskytem syndromu týraného učitele ženy. Další hypotézy, které byly stanoveny, se nepotvrdily, což přičítám především velmi malému vzorku respondentů, který byl ochoten se dotazníkového šetření zúčastnit. Proto si myslím, že by se touto problematikou měli zabývat především odborníci, kterým by pedagogové možná mnohem ochotněji věnovali svůj čas a svěřili jim citlivé informace,

týkající se jejich více či méně příznivé či nepříznivé situace při vykonávání učitelské profese.

Věřím, že tato práce čtenářům přiblížila problematiku syndromu týraného učitele u pedagogů, a že v blízké budoucnosti bude tomuto sociálně patologickému jevu věnována mnohem větší pozornost. Možná, že by ale bylo mnohem vhodnější věřit v to, že se tento jev bude ze škol spíše vytrácet a to díky dodržování preventivních opatření, která byla popsána v poslední kapitole teoretické části, jak ze strany rodičů, tak ze strany všech typů škol i samotných pedagogů.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] BENDL, S. *Prevence a řešení šikany ve škole*. Praha: ISV, 2003. ISBN 80-86642-08-9.
- [2] BENDL, S. *Ukázněná třída, aneb, kázeňské minimum pro učitele*. Praha: Triton, 2005. ISBN 80-7254-624-4.
- [3] ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-273-7.
- [4] ČECH, T. Škola a sociálně patologické symptomy v projevech žáků. In STŘELEČEK, S. (ed.) *Studie z teorie a metodiky výchovy I*. 2. vyd. Brno: Masarykova Univerzita, 2004. s. 115 - 124. ISBN 80-86633-21-7.
- [5] *Filosofický slovník*. 2. vyd. Olomouc: nakladatelství Olomouc, 1998. ISBN 80-7182-064-4.
- [6] FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. 2. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-626-8.
- [7] GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6.
- [8] GRECMANOVÁ, H. Rodina a rodinná výchova. In GRECMANOVÁ, H. a kol. *Obecná pedagogika II*. 2. vyd. Olomouc, Hanex: 2003. s. 7 – 31. ISBN 80-85783-24-X.
- [9] HANUŠ, R., CHYTILOVÁ, L. *Zážitkové pedagogické učení*. Praha: Grada, 2009. ISBN 80-247-2816-2.
- [10] HENNING, C., KELLER, G. *Antistresový program pro učitele: Projevy, příčiny a způsoby překonávání stresu z povolání*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-093-6.
- [11] HOLOUŠOVÁ, D. Osobnost učitele. In GRECMANOVÁ, H. a kol. *Obecná pedagogika I*. Olomouc: Hanex, 2002. s. 164 – 194. ISBN 80-85783-20-7.
- [12] CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu: Základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.
- [13] KARNISOVÁ, M. *Jak budovat dobrý vztah mezi učitelem a žákem: zásady a cvičení*. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-032-4.
- [14] KOLÁŘ, M. *Bolest šikanování*. 2. vyd. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-014-3.
- [15] KOMENSKÝ, J. A. *Didaktika analytická*. Praha: Samcovo knihkupectví, 1946.

- [16] KOŤA, J. Učitelství jako povolání. In VALIŠOVÁ, A. a kol. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007. s. 15 – 26. ISBN 978-80-247-1734-0.
- [17] KYRIACOU, CH. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. 2. vyd. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-965-8.
- [18] LOFARO, T. *Catholic board says bullying of teachers is not a problem*. The Ottawa Citizen, 2005, s. C7.
- [19] LOKŠOVÁ, I., LOKŠA, J. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Praha: Portál, 1999. ISBN
- [20] MAŘÍKOVÁ, H. *Velký sociologický slovník: P – Z*. Praha: Karolinum, 1996. ISBN 80-7184-311-3.
- [21] MASARYK, T. G. *O škole a vzdělání*. Praha: SPN, 1990. ISBN 80-04-25554-X.
- [22] MATOUŠEK, O., KROFTOVÁ, A. *Mládež a delikvence*. 2. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-771-X.
- [23] POLAK, A. *Bullying of teachers will be debated by ASTI*. Irish Times, 1998, s. 6.
- [24] PRŮCHA, J. *Učitel: Současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002a. ISBN 80-7178-621-7.
- [25] PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. 2. vyd. Praha: Portál, 2002b. ISBN 80-7178-631-4.
- [26] PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 3. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.
- [27] SVOBODOVÁ, J. Autorita v edukačních souvislostech. In STŘELEČ S. (ed.) *Studie z teorie a metodiky výchovy II*. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 2005, s. 85 – 94. ISBN 80-210-3687-7.
- [28] ŠIMONÍK, O. *Začínající učitel*. Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-0944-6.
- [29] URBÁNEK, P. *Vybrané problémy učitelské profese: aktuální analýza*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, Fakulta pedagogická, 2005. ISBN 80-7083-942-2.
- [30] URBANOVSKÁ, E. Osobnost vychovávaného jedince. In GRECMANOVÁ, H. a kol. *Obecná pedagogika I*. Olomouc: Hanex, 2002, s. 195 – 211. ISBN 80-85783-20-7.

- [31] VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005a. ISBN 80-246-0956-8.
- [32] VÁGNEROVÁ, M. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha: Karolinum, 2005b. ISBN 80-246-1074-4.
- [33] VALENTA, J. Komplexní rozvoj osobnosti žáka ve vyučování. In VALIŠOVÁ, A. a kol. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007. s. 263 – 280. ISBN 978-80-247-1734-0.
- [34] VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. a kol. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1734-0.

Elektronické zdroje:

- [35] *Bullying at work – ASTI Advice: What to do if bullying occurs*. [online]. [cit. 8. 4. 2011]. Dostupné na WWW: <<http://www.asti.ie/pay-and-conditions/conditions-of-work/health-and-safety/bullying-at-work-asti-advice/>>.
- [36] *Co je kyberšikana?* [online]. Olomouc: Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci. 2008 – 2011 [cit. 19. 2. 2011]. Dostupné na WWW: <<http://www.e-bezpeci.cz/index.php/temata/kyberikana/17-cojekyllbersikana>>.
- [37] *Dobeš dnes představí personální změny a smlouvu s rodiči*. [online]. 2011 [cit. 4. 4. 2011]. Dostupné na WWW: <<http://www.ceskenoviny.cz/zpravy/dobes-dnes-predstavi-personalni-zmeny-a-smlouvu-s-rodici/618574>>.
- [38] *Mají podle vás rodiče nést odpovědnost za agresivní a neslušné vystupování svých dětí ve škole?* [online]. [cit. 4. 4. 2011]. Dostupné na WWW: <<http://www.rozhlas.cz/radiozurnal/portal>>.
- [39] *Metodický pokyn ministra školství, mládeže a tělovýchovy k prevenci a řešení šikanování mezi žáky škol a školských zařízení*. [online]. Praha: MŠMT, 2008 [cit. 11. 3. 2011]. Dostupné na WWW: <<http://www.msmt.cz/pro-novinare/metodicky-pokyn-k-prevenci-a-reseni-sikanovani-meziky?highlightWords=%E2%80%A2+Metodick%C3%BD+pokyn+ministra+%C5%A1kolstv%C3%AD%2C+ml%C3%A1de%C5%BEE+t%C4%9Blov%C3%BDchovy+prevenci+%C5%99e%C5%A1en%C3%AD+%C5%A1ikanov%C3%A1n%C3>>.

%AD+mezi+%C5%BE%C3%A1ky+%C5%A1kol+%C5%A1kolsk%C3%BDch+za%C5%99%C3%ADzen%C3%AD+roku+2008>.

- [40] *Přehledový list Kyberšikana 1 a 2*. [online]. Olomouc: Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci, 2010 [cit. 19. 2. 2011]. Dostupné na WWW: <http://www.e-bezpeci.cz/index.php/ke-stazeni/cat_view/23-tiskoviny>.
- [41] STEJSKAL, B. Šikana jako pedagogický a celospolečenský problém. In PHILIPPOVÁ, L., JANOŠOVÁ, P. (ed.) *Šikana jako etický, psychologický a pedagogický problém: Sborník příspěvků z konference* [cit. 18. 2. 2011]. Dostupné na WWW: <http://www.sikana.org/Sbornik_Sikana_2009.pdf>.
- [42] *Školy budou řešit zlobení žáků smlouvou*. [online]. [cit. 4. 4. 2011]. Dostupné na WWW: <<http://www.facebook.com/radiozurnal>>.
- [43] TOMÁŠEK, J. Učitel jako rizikové povolání. In *Seminář barevného světa dětí* [online]. Praha: Institut pro kriminologii a sociální prevenci, 2010 [cit. 23. 3. 2011]. Dostupné na WWW: <http://www.barevnysvetdeti.cz/data/cms/file/Microsoft%20PowerPoint%20-%20PhDr_JanTomasek.pdf>.
- [44] *Tresty ve školách mají upravit smlouvy*. [online]. [cit. 4. 4. 2011]. Dostupné na WWW: <<http://www.ceskatelevize.cz/ivysilani/1097181328-udalosti/210411000100719/obsah/120144-tresty-ve-skolach-maji-upravit-smlouvy/>>.
- [45] *Učitelé budou moci trestat děti*. [online]. Praha: MŠMT, 2010 [cit. 4. 4. 2011]. Dostupné na WWW: <<http://www.msmt.cz/ministerstvo/lidove-noviny-ucitele-budou-moci-trestat-de-ti?highlightWords=nevhodn%C3%A9+chov%C3%A1n%C3%AD+%C5%BE%C3%A1k%C5%AF+budou+odpov%C3%ADdat+rodi%C4%8De%2C+kte%C5%99%C3%AD+%C5%A1kolou+podep%C3%AD%C5%A1ou+smlouvu>>.
- [46] VEČERKA, K. a kol. *Mládež v kriminologické perspektivě*. [online]. Praha: KUFR, 2009 [cit. 20. 2. 2011]. Dostupné na WWW: <<http://www.ok.cz/iksp/docs/354.pdf>>.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

ZŠ	Základní škola
SOU	Střední odborné učiliště
SŠ	Střední škola
GYM	Gymnázium
SVP	Středisko výchovné péče
ČR	Česká republika
ASTI	Asociace středoškolských učitelů Irsko
VO	Výzkumná otázka

SEZNAM GRAFŮ

- Graf 1 Zastoupení respondentů podle pohlaví
- Graf 2 Zastoupení respondentů podle jednotlivých typů škol
- Graf 3 Zastoupení respondentů podle délky pedagogické praxe
- Graf 4 Rozdíly ve výskytu syndromu týraného učitele u pedagogů mezi délkou pedagogické praxe
- Graf 5 Rozdíly ve výskytu syndromu týraného učitele u pedagogů mezi pohlavími
- Graf 6 Vztah mezi výskytem syndromu týraného učitele u pedagogů a mírou motivace pedagoga k učitelské profesi
- Graf 7 Souvislost mezi výskytem syndromu týraného učitele u pedagogů a motivací žáků
- Graf 8 Souvislost mezi výskytem syndromu týraného učitele u pedagogů a mírou pedagogovy autority
- Graf 9 Rozdíly ve výskytu syndromu týraného učitele u pedagogů mezi jednotlivými typy škol, na nichž pedagogové vyučují
- Graf 10 Rozdíly ve výskytu syndromu týraného učitele mezi pedagogy s předcházející praxí s dětskými kolektivy před nástupem na VŠ a pedagogy bez předchozí praxe s dětskými kolektivy před nástupem na VŠ.

SEZNAM TABULEKSeznam tabulek z teoretické části

- Tabulka 1 Obtížnost profesních činností u začínajících pedagogů
- Tabulka 2 Klasifikace typů šikany
- Tabulka 3 Zkušenosti učitelů s jednotlivými formami agrese vůči vlastní osobě

Seznam tabulek z praktické části

- Tabulka 1 Rozdíly ve výskytu syndromu týraného učitele u pedagogů mezi délkou pedagogické praxe
- Tabulka 2 Rozdíly ve výskytu syndromu týraného učitele u pedagogů mezi pohlavími
- Tabulka 3 Vztah mezi výskytem syndromu týraného učitele u pedagogů a mírou motivace k učitelské profesi
- Tabulka 4 Souvislost mezi výskytem syndromu týraného učitele u pedagogů a motivací žáků
- Tabulka 5 Souvislost mezi výskytem syndromu týraného učitele u pedagogů a mírou pedagogovy autority
- Tabulka 6 Rozdíly ve výskytu syndromu týraného učitele u pedagogů mezi jednotlivými typy škol, na nichž pedagogové vyučují
- Tabulka 7 Rozdíly ve výskytu syndromu týraného učitele mezi pedagogy s předcházející praxí s dětskými kolektivy před nástupem na VŠ a pedagogy bez předchozí praxe s dětskými kolektivy před nástupem na VŠ
- Tabulka 8 Možné příčiny vzniku syndromu týraného učitele na základě subjektivního vnímání týraných pedagogů
- Tabulka 9 Dodržování prevence pedagogů před výskytem syndromu týraného učitele
- Tabulka 10 Deset nejčastějších návrhů jak předejít výskytu syndromu týraného učitele u pedagogů

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Dotazník

Příloha P II: Anketa na webu Českého rozhlasu 1 - Radiožurnálu

Příloha P III: Diskuse na sociální síti Facebook na profilu Českého rozhlasu 1
- Radiožurnálu

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK

DOTAZNÍK

Vážení pedagogové,

jmenuji se Veronika Dudová a jsem studentkou 2. ročníku navazujícího magisterského studia oboru sociální pedagogika na Fakultě humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně. Dotazník, který se chystáte vyplnit, Vám zabere *maximálně 10 - 15 minut* Vašeho času, je *zcela anonymní* a týká se v současné době hodně aktuálního a diskutovaného tématu, kterým je šikana pedagogů, ze strany žáků. Hlavním cílem dotazníku je zjistit, zda délka pedagogické praxe hraje podstatnou roli ve výskytu tzv. *syndromu týraného učitele* u pedagogů druhého stupně základních škol a u pedagogů středních škol ve Zlínském kraji.

Předem Vám moc děkuji za ochotu a spolupráci a za pravdivě vyplněný dotazník.

Dudová Veronika

Pokyny pro vyplnění dotazníku: U všech otázek můžete označit pouze jednu odpověď kromě otázky č. 29, kde je možnost označení více odpovědí včetně doplnění jiné možnosti. Poslední otázka je otevřená.

U škálových otázek máte na výběr z 5 možností. Označte prosím tu odpověď, která se nejvíce blíží skutečnosti.

Plně souhlasím	5
Spíše souhlasím	4
Ani tak ani tak	3
Spíše nesouhlasím	2
Plně nesouhlasím	1

1. Pohlaví

- a) žena
- b) muž

2. Typ školy, na které vyučujete

- a) základní škola
- b) střední odborné učiliště
- c) střední škola
- d) gymnázium

3. Délka praxe

- a) do 5 let
- b) 5 - 10 let
- c) 10 - 15 let
- d) 15 - 20 let
- e) nad 20 let

Plně souhlasím	Spíše souhlasím	Ani tak ani tak	Spíše nesouhlasím	Plně nesouhlasím
5	4	3	2	1
26. Není pravda, že by se někteří z žáků opakovaně pokoušeli mě fyzicky napadnout nebo mě opakovaně fyzicky napadali.				
5	4	3	2	1
27. Nepřicházejí mi žádné anonymní SMS zprávy, e-maily, telefonáty, atp., v nichž by mi někdo vyhrožoval, a mělo to přímou souvislost s mým pedagogickým povoláním.				
5	4	3	2	1
28. Mohu o sobě říci, že v žádném případě nejsem týranou obětí některých svých žáků.				
5	4	3	2	1

29. Označte všechny důvody (popřípadě dopište maximálně 3) proč si myslíte, že jste se stal/a týranou obětí svých žáků.

1. Fyzický vzhled
2. Styl oblékání
3. Pohlaví
4. Věk
5. Zdravotní handicap
6. Nedostatečná autorita
7. Nedostatečné zkušenosti (praxe)
8. Nezájem žáků o vyučovaný předmět
9. Nevhodně zvolené vyučovací metody
10. Nejsem týranou obětí svých žáků
11. Jiné

- a).....
- b).....
- c).....

Plně souhlasím	Spíše souhlasím	Ani tak ani tak	Spíše nesouhlasím	Plně nesouhlasím
5	4	3	2	1
30. Na začátku školního roku vždy seznamuji žáky s hranicemi, které nesmí překročit, a jejich dodržování od žáků důsledně vyžaduji.				
5	4	3	2	1
31. Nikdy nepřehlídím nevhodné chování žáků.				
5	4	3	2	1
32. Pravidelně sleduji, co se ve třídě děje (tzn., že nepíšete 10 minut zápis na tabuli, aniž byste občas nezkontrolovali, co se děje za Vašimi zády.				
5	4	3	2	1
33. V průběhu vyučování se pravidelně procházím po učebně.				
5	4	3	2	1
34. Veškeré projevy neúcty k mé osobě okamžitě s žáky řeším.				
5	4	3	2	1

Plně souhlasím	Spíše souhlasím	Ani tak ani tak	Spíše nesouhlasím	Plně nesouhlasím
5	4	3	2	1
35. Pokud si žáci nevědí s něčím rady, vždy jim přijdu na pomoc.				
5	4	3	2	1
36. Žákům vždy nejprve vysvětlím, čím je probíraná látka důležitá a užitečná.				
5	4	3	2	1
37. Žákům vždy vyjadřuji důvěru, podporu a přesvědčení, že s patřičnou dávkou úsilí se jim zadaný úkol podaří.				
5	4	3	2	1
38. Žákům zadávám vždy přiměřeně náročné úkoly, které jim poskytují reálnou naději na úspěch.				
5	4	3	2	1
39. Všímám si i malých pokroků a úspěchů žáků.				
5	4	3	2	1
40. Žáky chválím vždy, když si to zaslouží.				
5	4	3	2	1
41. Mezi žáky nemám žádné oblíbence.				
5	4	3	2	1
42. Žáci mají možnost v mých hodinách projevit svůj vlastní názor.				
5	4	3	2	1
43. Sám/Sama ve svých hodinách prokazují vysoké osobní nasazení a nadšení.				
5	4	3	2	1
44. Pokud to umožňuje charakter předmětu a probírané látky doplňuji výuku například o zajímavou ukázkou z filmu, hudební ukázkou, fotografie, dia snímky, hru, atd.				
5	4	3	2	1
45. Žáci se v mých hodinách nikdy nenudí.				
5	4	3	2	1

Poznámka:

Dlouhodobější praxí je u otázky č. 46 a 47 myšleno, že jste například vedl/a dětský kroužek 1x týdně alespoň po dobu 6 měsíců, popřípadě že jste jezdil/a jako vedoucí na dětské tábory opakovaně, atp.

46. Ještě před nástupem na pedagogickou fakultu/vysokoškolská studia jsem měl/a praxi s dětskými kolektivy jako vedoucí zájmového kroužku, vedoucí na letních táborech, vedoucí v junáku/skautu, dobrovolník v nějakém zařízení, atp., a tato praxe neměla souvislost s povinnou školní praxí.

- a) ano
- b) ne

47. V průběhu studií na VŠ jsem měl/a praxi s dětskými kolektivy jako vedoucí zájmového kroužku, vedoucí na letních táborech, vedoucí v junáku/skautu, dobrovolník v nějakém zařízení, atp., a tato praxe neměla souvislost s povinnou praxí v průběhu studií na VŠ.

- a) ano
- b) ne

48. Uved'te prosím alespoň 3, maximálně 5 bodů nebo krátkých výstižných hesel, jak preventivně předejít syndromu týraného učitele.

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.

Děkuji Vám za spolupráci a přeji příjemný den
Dudová Veronika

PŘÍLOHA P II: ANKETA NA WEBU ČESKÉHO ROZHLASU 1

- RADIOŽURNÁLU

The screenshot shows a web browser window with the URL <http://www.rozhlas.cz/radiozumal/portal/>. The page layout includes a main content area on the left and a sidebar on the right.

Main Content Area:

- Top Article:** "Bátora bude přes kritiku radit Dobešovi na ministerstvu". The text mentions Minister of Education Josef Dobeš and candidate Ladislav Bátoru. A "Více" button is present.
- Reportáže našich zpravodajů:** A section with three article thumbnails:
 - "Český granát je doma v rakouských Korutanech"
 - "Kaddáfího základny ukrývaly rezidence i tajně..."
 - "V pražské Troji našla zvířata přirozený domov"
- Bottom Article:** "Vyrůstali jsme v Milovicích". The text discusses a small town in the Czech Republic or Slovakia and its connection to the Warsaw Pact.
- Kdo je kdo:** A section with a navigation arrow.

Right Sidebar:

- Anketa:** A poll titled "Mají podle vás rodiče nést odpovědnost za agresivní a neslušné vystupování svých dětí ve škole?". The results show "Ano 161 (97.0%)" and "Ne 5 (3.0%)". A "Hlasovat" button is visible.
- VAŠE SMS:** A section for sending SMS messages, with a "poslat zprávu" button. A sample message is shown: "2011-04-04 15:38:42 - Samozřejmě! dítě musí rodiče učit respektu a uctě k druhým a ve škole to má učitel na místě. Jáko rodič vyvídit místo".
- VAŠE NÁZORY:** A section for adding comments, with a "přidat názor" button. A sample comment is shown: "smlouva ve školách jítka: U nás ve škole k dětem přistupujeme s respektem a láskou, ale pokud dítě vytvale svou malátní... než zabíhá/děln náos v hodině!". An "Aktualizovat" button is also present.
- Blogy zpravodajů:** A section for bloggers, with a "Úřady v USA" button and a "Smím prosit, pane?" button. A "Ztráty a nálezy" button is also visible.

PŘÍLOHA P III: DISKUZE NA SOCIÁLNÍ SÍTI FACEBOOK NA PROFILU ČESKÉHO ROZHLASU 1 – RADIOŽURNÁLU

Český rozhlas 1 - Radiožurnál

Školy budou řešit zlobení žáků smlouvou s rodiči. Navrhne to minist školství Josef Dobeš... Mají podle vás rodiče nést odpovědnost za agresivní a neslušné vystupování svých dětí ve škole?

Před 6 hodinami

Jan Laška urcite!

Iva Mina 100 % !!!!PŘECE DĚTI JSOU OBRAZEM SVÝCH RODIČŮ !!!

Martin Palát Učitel je poměrně bezbranný. V dobách c.k. kdy škola a vojna byly prvky přizpůsobení a poslušnosti tomu odpovídaly i učitelské pravomoci. Pak někdo vymyslel blbost, že děti touží po vzdělání a nejde dát tomu gaunerovi ani facku, i když se na tom shodne celé sousedství. Až Makarenko ukáže, že vychoval padesát dětí tak možná, ale jinak do té doby rákosku a karcer...nebo vyhnat

Filip Tomsa Děti se ve škole chovají úplně jinak než doma a rodiče ani nemusí tušit, že zrovna to jejich dítě je problémové a pak zničeho nic přijde nějaký trest nebo pokuta. Nebo co vlastně?? Je to sice náhrada za chybějící autoritu vyučujícího a jeho neschopnost zjednat si pořádek ve třídě, ale částečně by to mohlo pomoci.

Jít'a Čechová URČITĚ!!!!!! dobrý nápad!! rodiče si zvykli,že děti vychovává mateřská nebo základní škola.

Jitule Rojilková asi ano. Je to složité. Učitel nemá páky, aby problémové dítě potrestal nebo donutil. Pokud rodiče nemluví o učiteli s autoritou doma, tak dítě jejich názor převezme. Já bych si nedovolila doma říct, že mi učitelka dala facku, protože bych ...Zobrazit více

Iva Mina TA VOJNA CHYBÍ CHLAPCŮM - aspoň pár týdnů základního výcviku by bylo velmi užitečné pro všechny.... !

Petr Vysl Škola má vzdělávat, vychovávat mají rodiče a mají být za tuto výchovu i zodpovědní - majetkově i trestně právně. Nemůžete chtít po učiteli aby si zjednal pořádek, když mu seberete veškeré pravomoci - to je jako kdyby jste policistovi sebra...Zobrazit více

Michal Hrinda Zodpovědnost za chování dětí mají především rodiče. Domnívám se, že primární zájem o výchovu svých dětí mají mít právě rodiče. Bohužel tomu tak není. Vím o čem hovořím, delší dobu jsem působil jako učitel. Musím však zodpovědně také říci, ž...Zobrazit více

Jiří Hrach Stoklásk Pracuji s dětma mimoškolně (skauting) jde o výchovnou organizaci tak se snažím děti i vychovávat a naštěstí mám možnosti které většina učitelů nemá, smekám před něma. S agrasivním chováním se setkávám pořád a mnohdy za něj může právě chování rodičů. Jsou i výjimky např. hyperaktivita

Martin Janeček Já bych to napsal asi takhle. Do základní školy jsem chodil v letech 1980 – 1988 a to byla doba, kdy učitel byl persona non grata. Ano zlobili jsme jako každé děti a dělali různé průsery, ale když přišel učitel do třídy, tak jsme se okamžit...Zobrazit více

Iva Minamoje řeč !!!!!!!!!!!!!

Honza Prihoda Nevim, zdali je to otazka pravomoci ucitele. Rakoska a jine tresty nejsou uz dnes resenim. Faktem ale zustava, ze skola ma vzdelavat, a rodice vychovavat. K nejakemu propojeni samozrejme dojít musi, ale prvotne mají rodiče do školy posílat děti se základními návyky a osvojenými pravidly slušného chování. Aby toto suplovali učitele skutečně chtít nelze.

Jakub Worwi Císař Já jim na tu smlouvu kašlu. Podle mě je to k ničemu. Léčit se mají příčiny a ne následky. Já učím od roku 1984, nikdy jsem s kázní a autoritou problémy neměl a nemám. Žádnou smlouvu nepotřebuji, stejně jako nepotřebuji rákosku.

Vladimír Pikora Pokud to zase bude tak, že někdo tu smlouvu dělat bude a jiný ne, bude to stejné, jako se zdravotními knížkami, např.

Wayra Ne Pokud učitelé nemají autoritu ve společnosti, jak mají mít autoritu ve třídě? Dříve mělo toto povolání vážnost, dnes nejen média popuzují proti učitelům veřejnost nesmysly o výši platů a podobně. A vláda se jich nezastane... Nepotřebují přece vzdělanou veřejnost, ale hloupé stádo. Když si jen vzpomenu, co za vědomosti a dovednosti po nás bylo požadováno na ZŠ a jaké minimum stačí teď... Děti nejsou schopné vymyslet pár vět, logicky přemýšlet a o fyzických dovednostech je škoda se zmiňovat.

Andrea Karmanová ano

Michal Hrinda Domnívám se, že pokud společnost bude vzdělanost (záměrně neuvádím vzdělání) prioritou, zvýší se i morálka, Takže vzdělávejme (a nejen děti) se a bude lépe. Žádný papír nic nevyřeší. Pozn.: pokud tato smlouva dokáže upravit chování, tak ve věznicích čeká řada lidí na převychování a podobnou formu smlouvy. Absurdní.

Andrea Karmanová Základ je ve výchově a pokud dítěti od malička vštěpujeme, že nemůže dělat bac bac nikoho ani z legrace, dále ho později nenecháme vysedávat u televize a u počítače, kde si hraje hry s násilnou tematikou, když se mu od malička věnujeme a dáváme mu základ slušného chování, tak není možné, aby byl ve škole agresivní, zlý či vulgární. Jak už tady více lidí napsalo, dítě je obrazem svých rodičů a pokud rodič svého potomka nevede správným směrem a nevěnuje se mu, pak to dopadá jak to dopadá a je nutné nějakým způsobem pak řešit agresi ve školách např. zmíněnou smlouvou ... Jestli to bude mít pozitivní výsledky nevíم ...

Wayra Ne Souhlasím. Je bezpočet rodičů, co bohužel usadí i sotva půlroční miminko před televizi, aby měli pokoj.

Vladka Belkoska A co takhle uzavřít smlouvu na "Zdravý rozum", nevěřím, že jakákoliv smlouva vyřeší základní problémy ve školství, potažmo mezilidské vztahy vůbec. Tohle mi přijde, bohužel, jako vytloukání klínu jiným klínem. Jak už tady bylo uvedeno - léčit se musí příčina, ne důsledek.

Vladimír Pikora Uzavírání smluv jako je tato bude mít ještě kratší trvání, než ministr Dobeš ve své funkci. Je to hloupost, nějaké podobné smlouvy, a to ještě když nebudou právně vymahatelné a založené na dobrovolnosti.
