

Projevy problémového chování žáků vůči učitelům na vybraných školách Zlínského kraje

Bc. Pavel Frýba

Diplomová práce
2018



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií
Ústav pedagogických věd
akademický rok: 2017/2018

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Pavel Frýba**
Osobní číslo: **H160256**
Studijní program: **N7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**
Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Projevy problémového chování žáků vůči učitelům na vybraných školách Zlínského kraje**

Zásady pro vypracování:

Vypracování rešerše a studium odborné literatury.
Vymezení pojmů a teoretických východisek vztahující se k oblastem osobnosti učitele, problémového chování žáka a agresivního chování v návaznosti na kompetence sociálního pedagoga.
Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.
Realizace kvantitativního výzkumu formou 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:

KRAUS, Blahoslav. *Základy sociální pedagogiky*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0643-9.

PROCHÁZKA, Miroslav. *Sociální pedagogika*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3470-5.

ČAPEK, Robert. *Odměny a tresty ve školní praxi*. Praha: Grada, 2008. ISBN 78-80-247-1718-0.

NAVRÁTIL, Stanislav a Jan MATTIOLI. *Problémové chování dětí a mládeže: Jak mu předcházet a jak ho eliminovat*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3672-3.

KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Jak přežít vztek, zlost a agresi*. Praha: Grada, 2004. *Psychologie pro každého*. ISBN 80-247-0818-3.

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

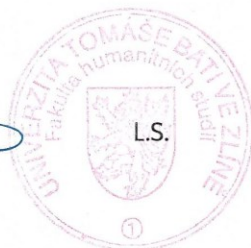
Vedoucí diplomové práce: **Mgr. Ilona Kočvarová, Ph.D.**
Centrum výzkumu FHS

Datum zadání diplomové práce: **1. prosince 2017**

Termín odevzdání diplomové práce: **20. dubna 2018**

Ve Zlíně dne 1. prosince 2017


doc. Ing. Anežka Lengálová, Ph.D.
děkanka




Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel 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 14.2.18

.....


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 nevyjádřeně 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 nahlížení 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 vzdělávacímu 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). Odpírá-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 přihlídí k vyšší výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Tato diplomová práce se zabývá problémovým chováním žáků vůči učitelům (šikana učitelů) na středních školách Zlínského kraje. Teoretická část uvádí do problematiky šikany učitelů, vymezuje pojmy problémové chování. Dále se podrobněji zabývá některými vybranými jevy problémového chování žáků, jako např. kyberšikana, agrese slovní i fyzická, zabývá se pojmy jako klima školy, klima třídy, třídou jako sociální skupinou nebo osobností učitele a vzájemného vztahu učitel a žák. Praktická část se rovněž zabývá výzkumy ať již v rámci ČR nebo ve světě, které byly v této oblasti realizovány. Na teoretickou část, navazuje část praktická a tvoří ji výzkum, jehož hlavním cílem je zjistit výskyt problémového chování žáků vůči učitelům na vybraných školách ve Zlínském kraji.

Klíčová slova: škola, učitelé, žáci, šikana, šikana učitelů, agresivní chování, kyberšikana

ABSTRACT

This diploma thesis focuses on problematic behaviour of high-school students towards teachers (student bullying of teachers) in Zlin region. The theoretical part of this thesis presents the main terms related to student bullying of teachers, as well as terms related to problematic behaviour. Furthermore, it describes in detail selected ways of problematic student behaviour, such as cyberbullying and verbal and physical aggression. The following terms are described here: the school climate, class climate, class as a social group, the teacher personality and interrelationship of a teacher and a student. In the theoretical part, various research studies carried out on this topic both within the Czech Republic and around the world are also presented. In the practical part I present the results of my own research carried out on this topic. The aim of this research was to find out the occurrence of student problematic behaviour towards teachers at selected high schools in the Zlin region.

Keywords: teachers, students, bullying, student bullying of teachers, aggressive behaviour, cyberbullying

Touto cestou bych rád poděkoval vedoucí své diplomové práce, Mgr. Itoně Kočvarové, Ph.D. a také Mgr. Jitce Vaculíkové, Ph.D. za odborné vedení, trpělivost a cenné rady a zkušenosti. Dále bych rád poděkoval ředitelům a pedagogickému sboru všech škol, na kterých jsem výzkum mohl uskutečnit za jejich čas a ochotu a také mé rodině za trpělivost a podporu, kterou mi dávali po celou dobu mého studia.

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

OBSAH

ÚVOD	10
I TEORETICKÁ ČÁST	13
1 ÚVOD DO PROBLEMATIKY	14
1.1. PROBLÉMOVÉ CHOVÁNÍ.....	15
1.2. ŠIKANA, JEJÍ FORMY A SMĚRY	17
1.2.1 Šikana žák vs. žák	17
1.2.2. Šikana žák vs. učitel	19
1.2.3. Možné kořeny šikany učitelů.....	21
2. KLIMA ŠKOLY, KLIMA TŘÍDY	23
2.1. KLIMA ŠKOLY	23
2.2. KLIMA TŘÍDY.....	26
2.3. TŘÍDA JAKO SOCIÁLNÍ SKUPINA	28
3. AGRESIVNÍ CHOVÁNÍ, KYBERŠIKANA	33
3.1. AGRESIVNÍ CHOVÁNÍ	33
3.1.1. Dělení agresivního chování	33
3.1.2. Agresivní chování žáků ve škole.....	34
3.1.3. Výzkumy v oblasti agresivního chování.....	37
3.2. KYBERŠIKANA	41
3.2.1. Kyberšikana ve škole.....	43
3.2.2. Výzkum v oblasti kyberšikany učitelů	47
4. OSOBNOST UČITELE A KÁZEŇ	50
4.1. UČITEL A JEHO OSOBNOST	50
4.1.1. Kázeň a její udržení	52
5. MOŽNOSTI ŘEŠENÍ PROBLÉMOVÉHO CHOVÁNÍ	57
5.1. AGRESIVNÍ CHOVÁNÍ	58
5.2. KYBERŠIKANA	62
6. LEGISLATIVA	67
6.1 ZÁKON 561/2004 SB.	67
6.1.1. § 22a Školského zákona – práva pedagogických pracovníků	67
6.1.2. § 31 Školského zákona – výchovná opatření.....	68
6.1.3. Vyloučení žáka ze školní školní docházky v okolních státech.....	70

ÚVOD

V roce 2016, proběhlo médii šokující odhalení šikany ze strany trojice žáků, středoškolské učitelky ze střední, průmyslové, školy v Praze Třeběšíně. Studenti učitelku velmi vulgárně verbálně i fyzicky napadali, tahali ji za vlasy, bránili jí fyzicky v opuštění třídy a vše bylo jejich spolužáky natáčeno na mobilní telefony. Učitelka následně pravděpodobně i pod částečným vlivem neustálého psychického tlaku zemřela. Vedení školy o celé záležitosti již nějakou dobu vědělo, ale záležitost neřešilo. V roce 2012 bodl student gymnázia na Rakovnicku svou učitelku nožem do zad. V roce 2004 ubodal žák svého učitele na učilišti ve Svitavách. V roce 2002 výhružkami smrti a pokusem o fyzické napadení vyvrcholila půlroční šikana vůči učitelce ostravské Základní škole. Toto je jen krátký výčet případů, ke kterým v naší zemi došlo a spojuje je stejný problém. A to, že oběťmi šikany nejsou žáci, ale učitelé ze strany právě žáků. Učitelé jsou často vystavováni jak případům verbálního agrese ze strany žáků, přes kyberšikanu až po fyzické napadení.

Škola a učitelé. Škola jako druhý nejdůležitější socializační činitel hned po rodině, provází nás již od mateřské školky až po dospělost. Učitelé se stávají důležitými osobnostmi v rámci této socializace, a protože vzdělání a výchova jsou propojené a nelze je od sebe oddělit, stávají se i důležitými osobnostmi výchovy dětí. Škola však stejně jako celá společnost se mění s dobou a stejně tak se mění i žáci, dochází k atomizaci tradičního pojetí rodiny, mění se pohled na úlohu učitele. Velmi mnoho je v publikacích popsáno prakticky o všech aspektech pedagogického působení, o všech možných aspektech a způsobech výchovy, studenti pedagogických fakult přicházejí do praxe vyzbrojeni teoretickými znalostmi ze svého oboru, ale na co připraveni nejsou je možnost, že se stanou oběťmi šikany ze strany žáků. O šikaně jako jevu existuje rovněž spousta informací, věnují se jí ať už ve výzkumech, nebo v teoretické rovině naši přední autoři z oblasti pedagogiky, sociální pedagogiky nebo sociálně patologických jevů (Čáp, Bendl, Vališová, Vykopalová, Říčan, Ondřejkovič, Martínek, Průcha, atd.), existují linky, kam se může případná oběť anonymně obrátit, věnují se jí metodikové prevence na školách. Všechny tyto poznatky, metody řešení šikany či výzkumy však směřují jen k zjištění a podchycení šikany na školách, která se týká jen výhradně žáků. Publikace a autoři, kteří by se věnovali šikaně učitelů ze strany žáků, prakticky neexistují. V některých publikacích lze najít o šikaně učitelů jen okrajové zmínky a ucelený výzkum na toto téma rovněž prakticky neexistuje. Existují výzkumy, které se

věnují jen určité části šikany učitelů ať už agresivnímu chování (Tomášek, 2008, Csémy 2013) nebo kyberšikaně (Univerzita Palackého, 2016).

Agresivní chování žáků, verbální útoky na učitele, kyberšikana učitelů, to jsou jevy, které nejsou jevy posledního roku, ale existují tu již daleko déle. Sami učitelé si na vzrůstající agresivní chování, nebo kyberšikanu stěžují. Vzrůstající agresivita žáků vůči učitelům je jev, se kterým se dlouhodobě potýkají např. i v USA, podle zprávy American Psychological Association (2011).

Co však šikana učitelů vlastně je? Co vlastně obsahuje, nebo jak je vymezena? V současné době neexistuje žádná sjednocená definice, které by tento jev jednoznačně označovala, protože neexistují publikace, které by se jí věnovaly. V médiích nebo článcích se v souvislosti se šikanou učitelů nejčastěji zmiňuje právě agresivní chování a kyberšikana. Málo se však už zmiňuje např. třeba vyhrožování žáka učiteli použitím známostí svých rodičů, soustavné a záměrné vyrušování v hodině, nebo nerespektování jeho příkazů, verbální napadání, urážky, vulgarismy na učitelovu adresu. Tyto způsoby chování žáků, sice nemají za následek třeba přímou fyzickou agresi, ale jsou-li cílené, opakované nebo stupňované, ve svém důsledku způsobují narušení vyučování, narušení celkového klimatu třídy a jsou stresorem učitele při jeho práci. Naši diplomovou práci jsme nazvali právě Problémové chování a nikoli šikana. Pojem problémového chování jsme se rozhodli použít jako zastřešovací pojem pro více jevů, které mohou postihnout chování žáků vůči učitelům. Důvodem je právě neexistující vymezení samotné šikany vůči učitelům.

Cílem práce, proto je na vybraných středních školách ve Zlínském kraji, zmapování výskytu některých problémových jevů chování žáků vůči učitelům, četnost jejich výskytu, ale také názory učitelů na tyto jevy.

Diplomová práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. Praktická část práce se zaměří na vymezení pojmů jak šikana, tak problémové chování, definici šikany, její vznik, fáze a formy, také popis šikany vůči učitelům u autorů, kteří ji ve svých publikacích zmiňují. Dále se pak budeme zabývat důležitými faktory, které mohou hrát roli vzniku problémového chování vůči učitelům. Jsou to především jak klima školy, tak klima třídy ale také třeba fungování třídy, jako skupiny. Důležitá část práce bude věnována vybraným projevům chování žáků vůči učitelům a to sice agresivnímu chování a kyberšikaně. Uvádíme zde výzkumy, které toto chování mapují jak na školách v České republice, tak v zahraničí (Tomášek,

šek, Csémy, výzkum APA v USA či výzkum na Novém Zélandě). Dalším faktorem, který může přispět ke vzniku problémového chování a kterým se v práci zabýváme, je samotná osobnost učitele a pojem jako je kázeň. Tak jako ke vzniku problémového chování může přispět klima třídy nebo školy, velkou úlohu v něm hraje i samotná osobnost učitele a jeho schopnost ve třídě udržet kázeň a problémové situace řešit.

V závěru praktické části se věnujeme možnostem řešení některých projevů problémového chování žáků vůči učitelům a možnostem tohoto řešení v rámci současné legislativy Ministerstva školství.

V praktické části jsme se věnovali kvantitativnímu výzkumu v oblasti problémového chování žáků vůči učitelům. Výzkum má za cíl zmapovat výskyt některých projevů problémového chování žáků na vybraných středních školách ve Zlínském kraji. Výzkum se zaměřil jak na výskyt tohoto chování, ale také na názory oslovených pedagogů na tyto jevy a možnosti jejich řešení, nebo na kompetence učitelů toto chování řešit. Závěr práce byl pak ještě doplněn rozhovorem se zástupkyní ředitele jedné ze škol oslovených v rámci výzkumu.

Důvodem k volbě tématu této diplomové práce, byl právě již v úvodu zmíněný případ šikany učitelky na SPŠ v Praze a osobní zkušenost s učiteli ve svém okolí. Téma šikany učitelů, je něco o čem se ve společnosti ví, ale příliš se o něm nemluví. I samotní učitelé při rozhovoru s nimi na toto téma, jsou velmi zdrženliví a jen neradi podobné problémy přiznávají. Tato práce snad alespoň částečně, přispěje k diskuzi a zamyšlením nad tímto tématem, které se dotýká nejen samotných učitelů a školství jako takového, ale také celé společnosti. Násilí a agresivní chování by nemělo být tolerováno, ať již probíhá mezi dospělou populací, nebo ve škole u našich dětí kteří jsou navíc jeho samotnými aktéry.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 ÚVOD DO PROBLEMATIKY

Existuje skupina žáků a studentů základních, středních škol a středních odborných učilišť, která je noční můrou pro učitele. Je třeba vidět, že je zde skupina žáků a studentů, u nichž je zásadní nechuť ke školní práci, a učitel má minimum prostředků, jak je k práci přivést, i když je to učitel mladý, tvořivý a flexibilní a pro žáky či studenty přijatelný. S tím souvisí i odmítání fyzické práce v pracovním vyučování či praktických činnostech s argumentem, že prostě pracovat nemusí. Je zde i výrazná absence kázně ve vyučovacích hodinách u části žáků, která učiteli znemožňuje vlastní výuku, navíc k podobnému jednání svádí i další žáky třídy. Prostě, jak sami říkají, svého učitele „prudí“, pokud se jim zrovna něčím znelíbí.

Dochází ke ztrátě hodnot – skupina žáků z nejlépe situovaných rodin žádné hodnoty neuznává, k nim se paradoxně druží skupina z opačného konce žakovského spektra – ze skupiny sociálně slabých, jejichž rodiče žijí z podpor, dávek, práce na černo, ale i ze zisku z činností, které jsou na hranici, někdy i za hranicí zákona. Absence obecné slušnosti – zásady slušnosti se považují za přežitek, rodiny je nepovažují za nutné a mentorující učitelé připadají žákům jako dinosauři; nárůst vulgarity a násilí – učitelé ve snaze vyhnout se konfliktům se žáky přehlíží jejich vulgární výrazy a chování; paradoxně se tyto jevy vyskytují i u studentů gymnázií, kde dříve nebyly. Roste intenzita vzájemných potyček, jejich surovost, zasahující učitel se vystavuje nebezpečí inzultace a vážného zranění. Učitel je jako mezi mlýnskými kameny. Jeho psychické vypětí roste, je ohrožován agresivitou žáků, stresován jejich vulgaritou a nemožností popsané problémy řešit. Rostou zdravotní problémy učitelů, řada z nich svou profesi opouští. Učitelé jsou svými svěřenci šikanováni, tuto šikanu však nikdo neřeší (Straka, 2006, s.6).

Agresivní, drzí a nezvladatelní žáci s mobilními telefony. To je v současnosti noční můra českých pedagogů. Zatímco v minulosti ale k jejich nejoblíbenější manipulaci s mobilem patřilo natáčení šikany spolužáků, nyní přibyl nový fenomén: zesměšňování učitelů. Stovky těchto situací natočených mobilem během výuky nyní zaplavují internet. Učitelé a učitelky si podobně jako policisté mohou za ztrátu autority sami. Když za nimi nestojí moc, se kterou se nedá smlouvat, nedovedou si zjednat respekt. Respekt totiž nepramení z trestající moci, ale z vnitřní síly a kompetence. Obojí policistům i učitelům často chybí. Ostatně správná hodina má být natolik vzrušující a zajímavá a učitel/učitelka natolik silná osobnost, aby žáky ani nenapadlo si při jeho/jejím výkladu telefonovat nebo natáčet na video. Žáci jsou mnohem agresivnější než před několika lety. Napomínání učitelů se smějí a není

pro ně problém jim i hrubě nadávat. A ve výjimečných případech jsou žáci schopni dokonce učitele uhodit (Hrubá©2011)

Tyto zkušenosti a názory pedagogů, které vystihují stav v našem školství v ohledu zhoršujících se problémů v chování žáků vůči učitelům, jsem si vybral jako úvod do problematiky své diplomové práce.

Má diplomová práce, se zabývá problémovým chováním žáků vůči učitelům. V literatuře však pro tyto jevy neexistuje jednoznačná, ani nijak sjednocená definice. V médiích se mluví nejčastěji o šikaně učitelů, výzkumy se však většinou věnují jen určitému vybranému tématu, nejčastěji agresivnímu chování nebo kyberšikaně. Např. Csémy (Csémy et. al., 2013, s.80), píše ve svém výzkumu, že v řadě českých prací se píše spíše o neukázněném chování nebo agresivitě jako o faktoru ohrožující duševní zdraví učitelů. Často, se však také zmiňuje např. problém kyberšikany učitelů, slovní agrese, vyhrožování fyzickou agresí. Tyto jevy, by se daly dle mého názoru vzhledem k doposud nejednotné terminologii, shrnout do právě jednoho zastřešujícího pojmu, problémové chování žáka vůči učiteli. Jak problémové chování, tak pojem šikana učitele, může vyjadřovat pojem pro stejné jevy. V této kapitole se chci proto věnovat jak pojmům problémové chování, tak pojmům šikana.

1.1. Problémové chování

Pokud se učitelé něčeho obávají, tak to jsou nejčastěji právě potíže se zvládnutím třídy. Mnozí učitelé jsou přesvědčeni, že veškeré jejich autorita je založena jen na předstírané moci a sankce jejichž lze užít vůči žákům, jsou omezeny a jestliže děti tyto meze objeví, bude odhaleno i učitelovo klamání, čímž se stane bezmocným (Fontana, 2003, s.337).

Tematika problémového chování žáků patří mezi velmi frekventované a zároveň obtížené poradenské úkoly, které ve své praxi musí výchovný poradce řešit. Ukazuje se, že se tento fenomén podílí velkou mírou na subjektivně vnímaném stresu a náročnosti pedagogické profese. Problémové chování žáků je častým tématem debat pedagogů nejen ve sborovnách a kabinetech, často je emoce vyvolané prací s těmito žáky doprovází i po vyučování domů, může tak být zdrojem frustrace, vyčerpání, nejistot. Při dlouhodobé zátěži i významným zdrojem syndromu vyhoření (Presslerová, 2016, s.1). Podle Auger a Boucharlat (2005, s.11-12) je problémový žák takový, který vyrušuje při hodině, odmítá v hodině pracovat, neposedný žák, neklidný který se nemůže soustředit, konfliktní žák, provokující žák a agresivní žák.

Problémové chování se dá také vymezit jako chování, které je pro učitele nepřijatelné. Velká většina problémového chování ve třídách, se vyskytuje v podobě možná drobných, ale pro učitele vysoce stresujících nepřístojností. Může to např. mluvení bez dovolení, vyhýbání se zadané práci, zbytečný hluk, slovní urážení, ničení věcí nebo i fyzické násilí (Fontana, 2003, s. 338).

Často se setkáváme s tezí, že u žáků narůstá míra a intenzita projevů agresivity, drzosti, podvádění a dalších negativních projevů chování. Navrátil a Mattioli provedli dotazníkovou sondu s 228 učiteli na téma, co jim způsobuje největší problémy v jejich pedagogické práci. Výsledkem bylo, že většina respondentů se shodla na tom, že klíčovým faktorem, který jim znesnadňuje výuku i dosahování plánovaných edukačních výstupů a cílů, jsou právě projevy nevhodného chování žáků. Děti, které mají jakýkoliv problém v chování, jsou pro ostatní nápadné. To samo o sobě nese ve skupinové dynamice nějaký náboj. Jednou může tentýž projev chování ve skupině přinést nadšení a obdiv, podruhé spíše odmítnutí. Děti s problémovým chováním často neumí dostatečně číst sociální situace, dalo by se říci, že jsou jako "slon v porcelánu". Mnohdy neumí rozklíčovat správný kontext situace a přiměřenost své reakce (Presslerová, 2016, s.2-7).

Vágnerová (Vágnerová, 2011, s.28-29) se domnívá, že právě v období dospívání dochází ke kumulaci mnoha změn a z nich vyplývajícího zvýšeného rizika problémů spojených s chováním. Změna emočního prožívání se projevuje i obtížemi v sebeovládání. Výkyvy v emocích bývají spojovány s kolísáním aktivační úrovně. Mění se vztah k autoritě, pubescenti jsou kritičtí k požadavkům učitele, školním normám a nejsou ochotni akceptovat jejich názory či rozhodnutí. Odmítají zdůrazňování formální nadřazenosti autority učitele. Změna postoje k učiteli se projevuje negativismem, jeho odmítáním a tendencí jej různým způsobem dráždit, např. nevhodným komentováním jeho požadavků různými, často hrubými verbálními nebo neverbálními projevy. Cílem je narušit nadřazenost učitele a vyprovokovat jej, aby se přestal ovládat a snížila se tak jeho sociální prestiž. V krajním případě může jít o přímou verbální, nebo fyzickou agresi. Problémy v chování takových dospívajících, často souvisí s jejich zkušeností v rodině, která o ně neprojevuje potřebný zájem. Obvykle nemívají mnoho sociálních zábrán a většinou na ně působí jen represivní opatření, kterými však škola disponuje jen v omezené míře. Dospívající, který tak nerespektuje autoritu rodiče, neuznává ani autoritu jiných dospělých (jako např. učitele).

Vzhledem k tomu dochází k vyhocení problémovému chování, které často učitel nemůže zvládnout sám.

1.2. Šikana, její formy a směry

V literatuře je termín šikana a vše co s ním souvisí velmi dobře popsán. Známý jsou jednotlivé fáze a stádia vzniku šikany i prevence. Většina autorů se ve svých publikacích i výzkumech však zaměřuje pouze na šikanu mezi vrstevníky. Žádná publikace, však neřeší šikanu žáků vůči pedagogům.

1.2.1 Šikana žák vs. žák

Podle Říčana, Janošové (2010, s.21) je šikana 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. Šikanou nazýváme ubližování mezi těmi, kteří jsou ve stejném postavení.

Vykopalová (2001 s.103) mluví o šikaně jako o zlomyslném obtěžování, pronásledování, týrání, napadání které může mít bezpočet forem a podob. Jde o opakované ubližování, které je uskutečňováno bez ohledu na věk, povolání či pohlaví.

Šikanování je jakékoliv chování, jehož záměrem je ublížit, ohrozit nebo zastrašovat žáka, případně skupinu žáků. Spočívá v cílených a opakovaných fyzických a psychických útocích jedincem nebo skupinou vůči jedinci či skupině žáků, kteří se neumí nebo z nejrůznějších důvodů nemohou bránit. Zahrnuje jak fyzické útoky v podobě bití, vydírání, loupeží, poškozování věcí, tak i útoky slovní v podobě nadávek, pomluv, vyhrožování či ponižování. Může mít i formu sexuálního obtěžování až zneužívání. Nově se může realizovat i prostřednictvím elektronické komunikace, jedná se o tzv. kyberšikanu. Ta zahrnuje útoky pomocí e-mailů, sms zpráv, vyvěšování urážlivých materiálů na internetové stránky apod. Šikana se projevuje i v nepřímé podobě jako demonstrativní přehlížení a ignorování žáka či žáků třídní nebo jinou skupinou spolužáků (MŠMT©2008)

Čapek (2014, s.80-81) píše o šikaně jako o jakémkoli chování, jehož záměrem je ublížit, ohrozit, ponižovat nebo zastrašovat jiného člověka či skupinu lidí. Jde o závažnou agresivní poruchu chování. Hlavními rysy šikany je úmysl ublížit, útoky jsou opakované a existuje nepoměr sil mezi útočníkem a obětí. Často se jedná o opakované posměšky, ponižování,

pomluvy, fyzický útok, apod. Hlavním znakem je samoúčelnost agrese. Šikanování není záležitostí výhradně jednotlivců, naopak je těžkou poruchou vztahů ve skupině. Ke vzniku přispívá náročná situace ve skupině nebo nuda, kterou agresivní jedinci zahánějí vymyšlením programu na úkor slabých, popřípadě další příčinou je, pokud se ve skupině sejde několik agresivních asociálních jedinců.

Narozdíl od Říčana a Janošové, Čapek neuvádí jako jednu z podmínek šikanování, ubližování mezi osobami ve stejném postavení. Zajímavou je však právě jeho zmiňovaná porucha vztahů ve skupině. Jde o faktor, o kterém budu podrobněji psát v kapitole která, se zabývá klimatem ve škole a třídě, protože právě narušené vztahy ve třídě mohou být jedním z faktorů, které vytváří možnost k šikaně žáků směrem k učiteli.

Martínek (2015, s.132) píše o šikaně, jako o opakovaném a úmyslném týrání spolužáka, nebo spolužáků jedním nebo více žáky, kteří k tomu používají agresi a manipulaci. Aby bylo možno mluvit o šikaně je třeba, aby toto chování splňovalo určité podmínky. Jde vždy o převahu o síly nad obětí. Nemusí se však jednat o převahu fyzickou, může se jednat i o převahu psychickou, kdy psychicky odolnější jedinec trápí jedince méně odolného. Ubližovaný jedinec většinou navenek vyzařuje signály slabosti. Další podmínkou je, že oběť vnímá útok jako nepříjemný a poslední podmínkou je dlouhodobost i krátkodobost útoku.

Šikana má také své stádia vývoje. Jedná se o Ostrakismus, kdy se jedná o mírné náznaky šikanování, používá se především psychická forma násilí, kanadské žertíky apod. Dalším stádiem je přitvrzování a fyzická agrese, kdy výrazně agresivní jedinec nebo skupinka, začnou pro uspokojování potřeb používat fyzické násilí. Následuje tzv. vytvoření jádra, kdy se proti formujícímu jádru nepostaví skupinka charakterově slušných žáků a šikanování přechází do pokročilého stádia. Šikana pokračuje stádiem, kdy většina přijímá názory agresorů. Násilí může nabývat velkých rozměrů a normy vytvořené agresory se mohou stát nepsaným zákonem. Posledním stádiem šikany je dokonalá šikana, neboli totalita, kdy repertoár násilí, je stále zdokonalován a původně nesouhlasící členové se zájmem přihlížejí akcím jádra a sami se jich zúčastňují (Čapek, 2014, s. 80-83).

V této souvislosti Hollá (2012, s.168) upozorňuje, že vývojové stádia šikany mezi žáky, jsou totožné s vývojovými stádii šikany učitelů žáky. I přes shody projevů, kterými jsou prostředí a stádia šikanování a jiné společné znaky, má šikanování učitelů žáky některé rozdíly. Tyto rozdíly vyplývají z postavení učitele, které si z hlediska pozice vyžaduje respekt a úctu.

Šikanování je tedy forma patologického chování obsahující prvky agrese a manipulace, přičemž se jedná o nepoměr sil a samoučelnost převahy agresora nad obětí. Šikanování není možné chápat jen jako vztah mezi jednotlivci, ale jeho vznik je chápán jako důsledek poruch vztahů ve skupině, jako porucha skupinové dynamiky. Příčinou vzniku šikanování je právě zmíněná porucha skupinové dynamiky a její obrat ve prospěch aktérů pomocí nej-různějších metod, jako jsou např. metody psychické manipulace nebo uplatňování fyzického násilí (Vykopalová, 2001, s.105).

Jak je patrné, popis šikany tak jak je interpretován uvedenými autory, by zcela jistě mohl být použit i pro popis šikany, která však probíhá směrem od žáka, nebo žáků směrem k pedagogovi. A jaká je situace v popisu toho, co je vlastně šikana učitelů? Jak bylo již zmíněno v úvodu kapitoly, je toto téma v publikacích prakticky opomíjeno a jednotná definice tohoto jevu neexistuje.

1.2.2. Šikana žák vs. učitel

Martínek (2015, s.133-137) ve své publikaci upozorňuje, že šikana nemusí probíhat vždy v podobě kdy žák trápí žáka. Může se vyskytovat i dalších podobách. Učitel vs.žák, kde jde o situace kdy učitel učí žáka, s kterým nemá dobré vztahy. Na takovém žákovi má tendenci vidět to, co u ostatních dětí běžně přehlíží. Žák pak dostává např. horší známky při zkoušení. Žák vs. Učitel, kdy se může někomu zdát tento směr nepravděpodobný, ale je třeba podle kritérií šikany mít na paměti, že učitel je velice snadnou obětí. Je prakticky sám ve třídě a proti němu je např. 20 i více žáků. Ve třídě nastávají situace, kdy žáci často záměrně učitele provokují, naschvál vyrušují, což on chápe nepříjemně. K tomuto směru jsou náchylnější dva typy učitelů. A to ženy-učitelky, které na jakýkoli sebemenší podnět reagují vznětlivě, nechávají se snadno vyprovokovat a na třídu křičí. Tím však dává žákům najevo, že na jejich provokace reagují, a ti potom mají tendenci své provokace zvyšovat. Druhým typem jsou učitelé trpící handicapem- slabozrací, tělesně postižení, apod. Na tento směr může žákům nahrát i celý pedagogický sbor, pokud kolegové začnou o „slabém“ učiteli mluvit před dětmi. Je samozřejmé, že v každém sboru jsou učitelé vzbuzující přirozený respekt, jsou zde však i ti, kterým činí velké potíže tento respekt získat. Rodič vs. učitel, je také poměrně častý směr šikany. Dopouštějí se jej především rodiče, kteří mají dojem, že jim škola musí ve všem vyjít vstříc. Těmto rodičům často chybí respekt ke škole jako insti-

tuci. Vznikají situace, kdy se rodič na učitele rozlobí a přijde mu v přítomnosti dítěte do školy často velmi vulgárně vynadat.

V edukačním procese učitel navíc disponuje formální autoritou, která vyplývá z jeho úřední pozice. Problém nastává tehdy, když učitel nezvládá problémové chování žáků, disciplínu a pořádek a tak se snaží udržet pořádek např. neohlášenými písemkami, různými příkazy a nařízeními, což u žáků vyvolává reakci - odpor. Žáci odmítají plnit učitelovy příkazy a začíná šikanování (Hollá, 2012, s. 168).

Prvním projevem, který je pro kantora signálem, že může dojít ke konfrontaci mezi ním a žáky, je jejich absolutní nezájem o výuku, druhou etapou je vyjadřování aktivního nesouhlasu, kdy učitel žákům nařídí, aby něco udělali, a oni odmítnou. Zním mnoho tříd na učilištích, přestože se o tom hovoří málo, kde žáci odmítají vykonávat zadané úkoly. Následně to přerůstá v agresi vůči učiteli, kdy mladší žáci se chovají jako smečka a starší jako mafie, která má ve svém programu uškodit učiteli. Vůči učitelům, zvláště na učilištích, se objevují stále častější projevy ne snad ještě přímo šikany, ale rozhodně nevhodného chování, které mohou přerůst v šikanu se vším všudy. Nejvíce se objevuje velmi vulgární oslovování při hodině i o přestávkách. Když má kantor dozor, slovní urážky někdy doprovázejí jakoby nechtěné fyzické ataky, kdy žák jde a do učitele vrazí. Při obědě ve školní jídelně žák také jakoby nechtěně vrazí do pedagoga, který nese jídlo. Vrcholem tlaku na kantora je situace, kdy je pro něj již velice obtížné ve třídě vyučovat. Hranice toho, kdy by měl šikanovaný učitel požádat o odbornou pomoc, nastává ve chvíli, kdy dojde k poznání, že s třídou nebo skupinou není schopen již dále pracovat, tedy že žáci jeho působení odmítají (učitelské noviny©2014).

Dalším autorem, který se zmiňuje o šikaně učitelů, je V. Kobosilová (2014, s.15), která se pokusila ve své práci o definici šikany učitele žáky. Dle ní, je šikanováním pedagogického pracovníka školy rozuměno záměrné a opakované negativní chování vůči pracovníkovi osobou nebo skupinou osob vyskytujících se na jeho pracovišti, které může danému pracovníkovi ohrozit duševní či fyzickou pohodu a zdraví, ohrožovat jeho majetek nebo dobrou pověst.

Podle Arabadžieva (2011) se šikana učitelů projevuje ve zjevných, ale i skrytých formách. Zjevná forma je taková, jakou vidáme často na videích z mobilního telefonu nebo digitálních kamer. Pedagog, který si nevybudoval, nebo z nějakých důvodů ztratil autoritu, je zesměšňován před celou třídou. Forma může být různá, a to od posmívání, nerespekto-

vání jeho pokynů, používání vulgarismů, ničení věcí až po strkání, kopy a jiné údery. Je to však forma šikany, se kterou se dá pracovat, jelikož je prokazatelná. Vyskytují se také případy, kdy nový učitel je třídou seznámen s tím, že jej bude třída testovat a že se budou snažit o to, aby v případě, že kolektivu nebude vyhovovat, odešel. Za příklad mu dávají jeho předchůdce, kteří pro nezvládnutí situace opravdu odešli. Skrytá šikana je obvykle založena na kompromitujících materiálech. Dítě ví o nějakém chování či jednání pedagoga, které se neslučuje s morálkou, předpisy či zákony. Někdy také děti využívají toho, že pedagog v nějaké situaci postupoval nestandardně, a vyžadují stejnou úlevu pro svoji osobu. Dítě tedy na pedagoga vyvíjí nátlak, aby přehlížel jeho prohřešky, či vyžaduje zvýhodnění při klasifikaci. Těchto případů je velice mnoho a odhalují se obtížně. Důvodem je krytí samotným pedagogem. Nebývá také výjimkou, že dítě vyhrožuje vlivnými rodiči, kteří mohou mít nějaký vliv na zřizovatele.

1.2.3. Možné kořeny šikany učitelů

Jedním z faktorů, je zčásti nefunkční systém českého práva a jeho vymahatelnost. Pokud dojde k napadení učitele, v mnoha případech policie přesvědčuje vedení školy, aby škola řešila věc v rámci svých kompetencí. Pokud má i škola má k dispozici: domluva, zápisy, poznámky, výchovné komise, snížené známky z chování, tak bohužel pro určitou část populace tyto tresty ztratily význam a nic pro ni neznamenají. Přispívá k tomu také často laxní přístup rodičů, kteří dávno nejsou partnery školy. Váha učitelova slova nebo slova ředitele je často na nulové hodnotě.

Dalším faktorem je, že ze školství odchází spousta odborníků a profesionálů za lepšími podmínkami, především platovými. Učitel po získání magisterského titulu je platově hodnocen podle mzdových tarifů. Jedná se tedy o mzdu, která stále není hodna vysokoškolského odborníka, který má v dětech budovat morální zásady, vzdělávat je apod. O společenském postavení pedagogických pracovníků není třeba hovořit.

Problém je také v tom, že pedagogický pracovník stále není žádným zvláštním předpisem nebo zákonem chráněn jako například veřejní činitel. Ředitelé škol mnohdy řeší vzniklé problémy s pokorou tak, aby si rodiče na školu nestěžovali, aby se ke zřizovateli nedostaly nějaké zvěsti, a případy verbálních a fyzických napadení učitelů a vychovatelů se záměrně bagatelizují. Samozřejmě v neprospěch pedagoga. Učitelé, ale také ředitelé školských zaří-

zení si s tímto fenoménem nevědí rady a z těchto důvodů jej přehlížejí. Mnohdy se někteří učitelé právem obávají, že budou považováni vedením školy za neschopné a nepotřebné.

Faktorem, který nelze přehlédnout a těžko se přiznává, je neprofesionalita a neschopnost části pedagogického sboru. Mohou to být i jedinci, kteří jsou jako odborníci schopní, nicméně na základě jejich nulové autority, nedostatku empatie, malého zájmu o komplexní vývoj dítěte pro práci pedagoga nepoužitelní. Je tedy potřeba podporovat schopné odborníky, ale je také nutné jim vytvořit podmínky a zázemí. V každém odvětví si management vybírá zaměstnance s nejlepšími schopnostmi a dovednostmi a ve školství to tedy platí také. (Arabadžiev, 2011)

V mnoha případech šikanovaný učitel o svém problému nikomu nic neřekne, protože si třeba ani sám nechce přiznat, že jde vlastně o situaci, kterou pedagogicky nezvládl.

Učitel se často bojí kolegům nebo řediteli říci, že mu žáci nadávají, protože se bojí odsouzení od kolegů. Přestože ostatní kantoři mohou mít podobný problém, šikanovaný učitel čeká, že bude označen za slabou osobnost, která nezvládá svoji profesi. V případě šikany žáků na učitelích jsou časté případy, že postižení pedagogové nemají podporu ze strany vedení školy a zůstávají v tomto problému osamoceni. Pokud vedení jeho problém bagatelizuje nebo mu řekne, ať odejde, když se mu na škole nelíbí, staví se k šikaně vůči učiteli podobně špatně, jako se to děje i v případě dětí (učitelské noviny©2004).

V této kapitole jsme se pokusily o vymezení pojmů jak problémové chování, tak častěji známý pojem šikana, rozdíl mezi doposud známou šikanou mezi žáky, tak několika pojmy které vysvětlují šikanu ze strany žáků směrem k učiteli. V další kapitole se chci blíže věnovat jednomu z faktorů, které by mohly hrát roli v chování žáka vůči učiteli, a to klimatu jak třídy, tak školy.

2. KLIMA ŠKOLY, KLIMA TŘÍDY

Vzájemná interakce žáků a učitelů, se přirozeně odehrává v prostředí třídy a školy. Pokud dochází k jakémukoliv problémovému chování žáka nebo více žáků vůči učiteli, děje se tak v určitém klimatu jak samotné třídy, tak i školy. To jaké klima ve třídě i v samotné škole panuje, pak může být jedním z faktorů pro možný vznik problémového chování žáků vůči učiteli.

2.1. Klima školy

Klima školy je termín, který je známý jak mezi odborníky, tak mezi pedagogickou i nepedagogickou veřejností, avšak může vyvolávat rozdílné představy o tom, co všechno zahrnuje. Edera vytvořil tři varianty požívání pojmu klima v pedagogice. Nejdřív popisuje klima jako emoční kvalitu vztahu mezi učitelem a žákem, druhá varianta se překrývá s pojmem kultura školy, přičemž vychází z toho, že jak ke klimatu, tak ke kultuře náleží určité hodnoty a postoje. Jako třetí způsob užívání pojmu klima, navrhuje Eder preferování subjektivního vnímání učebního prostředí (Čapek, 2010, s.133). V teorii klimatu existují dva různé přístupy. První přístup vychází z psychologie organizace, tedy z organizace a provozu školy. V centru této teorie stojí chování a řízení vedení školy a kooperace v kolektivu učitelů. Druhý přístup má původ v pedagogice a pedagogické psychologii. Práce tohoto směru se vztahují hlavně ke klimatu vyučovací hodiny, popřípadě klimatu školy z pohledu žáků (Grecmanová, 2008, s.33).

Čapek (2014, s.23) je přesvědčen, že školní klima, je složitý jev který není jen pouhou složeninou veškerého klimatu školy (klima školních tříd, klima učitelského sboru, komunikační klima, apod.) ale obsahuje společenské, kulturní, organizační a další dimenze. Školní klima vytváří nepochybně určitý rámeček chování pro jeho účastníky. Tento pomyslný étos školy vysílá žákům i učitelům signály, jaké jednání je vhodné a etické, zda mohou být na svoji školu hrdí, zda je její reprezentace ctí, apod. Když se učitelé k sobě i k žákům chovají přátelsky a vlídně, stejné modely chování pak použijí i žáci k sobě navzájem. Rozvíjet dobré vztahy v interakci učitel-žák i žák-žák v každodenním životě školy patří k základním prvkům vytváření pozitivního klimatu moderní školy.

Pro žáky a učitele je důležité především to, jak se ve škole cítí. Důležité jsou aktivity, které počítají se zodpovědností žáků a jejich spolurozhodováním a organizací školy ve výchov-

ně-vzdělávacím procesu, tyto pak mohou podstatně zmírnit případnou demotivaci žáků. Škola je pracovištěm především pro učitele a učitelky. Je to ale také rovněž budova, která stojí na určitém místě a je ovlivněna geograficky nebo sociálním prostředím. Klima školy lze považovat za projev jejího prostředí, které vnímají, prožívají a hodnotí jeho účastníci (žáci, učitelé, veřejnost, rodiče, atd.) (Grecmanová, 2008, s. 32-33).

Čapek (2010, s. 134) tedy definuje klima školy, jako souhrn subjektivních hodnocení a sebehodnocení účastníků vzdělávání v dané škole, která se týká všech aspektů vzdělávání. Patří sem vzájemná komunikace a sociální vztahy, stejně tak jejich vnímání prostředí, prožitky a emoce a další sociální a psychické procesy, které děje v této škole vyvolávají. Jako hlavní konzumenty klimatu pak lze označit především studenty a pedagogický sbor. Hierarchie školy vytváří specificky strukturovaný systém vztahů, v němž platí konkrétní principy a podmínky jeho fungování. Jestliže jsou tyto zákonitosti respektovány a dodržovány všemi účastníky, potom systém dobře funguje, jeho účastníci se v něm cítí spokojeně a bezpečně a mohou realizovat svůj potenciál. V případě školy to může být třeba úcta k pozicím a statusu jednotlivých lidí, či plnění rolí důležitých k fungování systému. Narušení pak může způsobit např. přehnané kamarádství učitele vůči žákům, snaha být dítěti lepším rodičem (zde učitel ztrácí svou pozici jako učitel), pocit nadřazenosti učitele vůči řediteli, apod.

Za determinanty klimatu školy nebo třídy považujeme ty skutečnosti, které mají svou originální kompozici, jsou relativně svébytné a ovlivňují vznik a účinky klimatu. Mezi determinanty mimo jiné patří i zvláštnosti školy, což reprezentuje samotný typ školy (základní, gymnázia, atd.), pravidla školního života (třídní řád jeho vyžadované dodržování a sankce). Dalšími determinanty jsou pak zvláštnosti vyučovacích předmětů a pedagogických situací, zvláštnosti učitelů (samotná osobnost učitele, preferované pojetí výuky), ale také zvláštnosti žáků (žák jako člen skupiny a žák jako individuální osobnost). Žáka pak není možno chápat jen jako reagujícího jedince, vhodnější je spíše mluvit o spoluvytváření a prožívání klimatu žákem. Klima pak na žáka působí jak ve smyslu osobním, kdy se orientuje na úkoly, cítí osobní integraci, zkoumá sebe i okolí, ale klima také působí ve smyslu sociálně psychologickém, kdy se žák stává členem skupiny, podílí se na její činnosti. Aktéry klimatu tak nejsou učitelé a žáci, ale učitelé společně se žáky (Lašek, 2002, s. 46). S tímto tvrzením naprosto souhlasím.

Co však patří mezi hlavní faktory klimatu školy? Podle Grecmanové (2008, s. 54-73) je to forma školy, kdy u alternativních škol se při výzkumu v USA v 70. letech 20. století projeví vyšší hodnoty v klimatické dimenzi pořádku, organizace, jasnosti pravidel apod., oproti školám klasickým, jako např. gymnázia či učiliště. Zde bylo typické, že žáci zde prožívali málo podpory ze strany učitele a podprůměrnou orientaci na učivo. Dalším faktorem je organizační znak školy, kterým je velikost školy a velikost tříd (počty žáků v nich). V menších školách jsou žáci více vystaveni požadavku účastnit se aktivit a brát na sebe zodpovědnost, oproti velkým školám s počtem 500 a více žáků. Osobnost učitele tvoří další významný faktor klimatu. Více než jeho demografické znaky (věk, pohlaví, apod.) se zde jeví postoje učitelů ve vztahu k jejich profesi. K zvláště významným patří učitelova senzibilita, schopnost empatie, respekt k žákům. Žáci a jejich osobnost, tvoří pramen k pochopení klimatu školy, protože jsou jeho spolutvůrci a mají na klima zásadní vliv. Důležitou úlohu zde hraje pohlaví žáků (ve třídách s převládajícím počtem dívek je pocíťován zřetelně menší tlak na výkon a disciplínu. Čím více je dívek ve třídě, tím méně je hádek a tím lepší jsou vzájemné vztahy mezi žáky). Posledním faktorem je vedení školy, kde by řídicí činnost měla být orientována především na otevřenou spolupráci s kolegy, žáky, jejich zástupci, apod. V této souvislosti zmiňuje Holeček (2001, s. 13) dělení na: ředitel demokrat (podpůrné a vstřícné vedení, je možná i kritika ředitele, bere v úvahu i cíle školy a potřeby učitelů), ředitel autokrat (autokratické vedení, ředitel rozhoduje o všem sám, vládne nespokojenost, úlohy se plní rychle a dobře), angažovaný učitel (učitel je hrdý na svou školu, optimista, věří ve svou schopnost, nepěstuje vztahy, ale výkony, jde mu hlavně o výsledky), frustrovaný učitel (učitel který trpí, strádá z nedůstojného zacházení, ve škole vládou špatné mezilidské vztahy) a spokojený učitel (v celé škole panují pevné a přátelské vztahy, učitelé se navzájem znají, rodiny se stýkají i mimo školu). Zajímavé je také zjištění, že když je ředitel více demokrat, jsou ženy ve sboru méně frustrovány a na muže to nemá žádný vliv, ale má to vliv na jejich angažovanost. Když je ředitel více direktivní, muži vykazují více angažovanosti, zatímco u žen je to obráceně. Na sociální klima školy, má tak dle zjištění nejvyšší vliv právě ředitel.

V rámci vztahů ve škole a celkové klimatu, existuje ještě i klima učitelského sboru, o kterém se zmiňuje Holeček (2001, s.13). Dělí klima uvnitř učitelského sboru na otevřené, kde panuje vzájemná důvěra, kooperace, jasná pravidla a ředitel školy je pro ostatní osobním

příkladem a klima uzavřené, kde je každý sám ve svém kabinetu, bez kooperace, ředitel školy vyvolává buď apatii, nebo nepříjemné pocity frustrace, strachu, vzteku.

A jakým způsobem lze zkvalitnit klima školy? Grecmanová (2008, s.134-136) se domnívá, že návrhy na zlepšení klimatu školy, by měli zpracovávat nejen učitelé společně se žáky, ale všichni, kdo se podílejí na životě školy. Šance na zkvalitnění klimatu školy je jen tehdy, když jsou učitelé vnímaví k jeho aspektům. Důležité je vytváření vyvážených vztahů mezi učiteli a mezi učiteli a vedením školy. Vedení školy se týká nejen ředitele, ale také učitelů a každý učitel tak přebírá řídicí úlohu.

2.2. Klima třídy

Tak jako je důležité klima v rámci celé školy, je důležitým faktorem také klima, které panuje v rámci uzavřené skupiny třídy.

Klima třídy nesouvisí jen s kvalitou výuky, ale vytváří se při společenských akcích třídy, o přestávkách, na výletech. Třídní klima je souhrn subjektivních hodnocení a sebehodnocení vnímání, prožitků, emocí a vzájemného působení všech účastníků, které v nich jako spoluvytvářecích a konzumentech vyvolávají edukační i jiné činnosti v daném prostředí. Klima třídy vyjadřuje, do jaké míry je žák ve třídě spokojený, jaký je stupeň soutěživosti a konkurence, jaká je soudržnost třídy. Prací učitele by mělo být vytvoření pozitivního klimatu, tzn. vzájemné dobré vztahy, rovná komunikace, spolupráce, nestresující prostředí, nedeklasující způsoby hodnocení, převaha pozitivního odměňování, vhodné a pestré způsoby výuky. Činnost pedagoga by se měla zaměřovat na ty aspekty utvářející klima, které může nejvíce ovlivnit. Jsou to především vyučovací metody a edukační aktivity, komunikace ve třídě, hodnocení ve třídě, kázeňské vedení třídy, vztahy mezi žáky ve třídě, participace žáků a prostředí třídy (Čapek, 2010, s.13-15).

Klima školní třídy vytvářejí žáci, kteří do třídy docházejí a učitelé kteří v této třídě vyučují. Začleňuje způsoby jednání, vnímání, hodnocení a reagování na děná ve třídě všech, kteří se účastní dění ve třídě. Klima je jev dlouhodobý a typický pro určitou třídu a učitele. Klima každé třídy je velmi specifické a pravděpodobně nelze nalézt dvě třídy s totožným klimatem (Susková, 2008, s. 6). Holeček (2014, s. 119) uvádí, že klima třídy utváří především učitel (neboť stejná třída reaguje na různé učitele různě), žáci (každá třída má něco osobitého co si zachovává, např. určité nepsané normy, vztahy mezi žáky, apod.) a učitelé a žáci

(jako hlavní aktéři se podílejí na vzniku určitého klimatu třídy a ani samotný učitel, ani samotní žáci nemohou změny klimatu dosáhnout). Klima školy je samozřejmě také zprostředkovaně ovlivněno klimatem učitelského sboru a celé školy.

Pokud jde o klima ve školní třídě, je jeden společný rys jak českým, tak zahraničním školám a to je, že žáci vnímají a hodnotí klima tříd, které prožívají odlišně než jejich učitelé vyučujících v těchto třídách. To dokázala velká výzkumná studie provedená Revivem a Reislem na 50 školách v Izraeli v roce 1990. Na základě výzkumu bylo zjištěno, že učitelé vidí klima ve svých třídách jinak než jaká je realita a úroveň tohoto klimatu nadhodnocují. Dalším překvapujícím zjištěním bylo, že žáci a učitelé se značně shodovali v tom, jaké by optimální klima mělo být (Průcha, 2012, s.341-342).

Susková (2007, s. 7- 8) uvádí jako hlavní zdroje klimatu třídy učitele a žáky. Učitelé ovlivňují klima především svými komunikačními postupy (hlasitost řeči, napomenutí, pochvaly, atd.). Podle toho se dají rozlišit dva typy komunikačního klimatu. Vstřícné komunikační klima, kdy panuje vzájemný respekt, otevřené sdělování názorů a přání a pak obranné komunikační klima, kdy panuje soupeření, vzájemné nenaslouchání, strach vyslovit svůj názor. Dalšími významnými faktory je preference učitele k žákům (různý postoj k jednotlivým žákům, motivace a vyučovací postupy. Z hlediska žáků, je důležitý jejich počet ve třídě, jejich rozmístění, pohlaví (různé jednání s chlapci i dívkami) a sebesplňující předpověď (domněnka o budoucím výkonu jedince, tato domněnka se může splnit, pokud je v ní jedinec utvrzován).

Klima třídy, které učitel navodí, může mít zásadní vliv na chování i motivaci žáků a jejich postoj k učení. Za optimální je možno považovat takové klima, které bude uvolněné, ale se smyslem pro pořádek. Důležité je v tomto ohledu cílevědomé a na úkol orientované prostředí, uvolněné, vřelé a podporující prostředí a smysl pro pořádek. Obecně lze říci, že v prostředí které je cílevědomé a orientované na úkol je charakteristické, že žáci uznávají učitelovu autoritu a jeho právo řídit vyučovací činnost. Uvolněné, vřelé a podporující prostředí vyrůstá ze vztahů učitele se žáky a způsobu jednání s nimi. Bude-li učitel sám uvolněný a bude nesprávné chování žáků řešit s klidem, pomůže tím k uvolněnosti i u žáků. V rámci smyslu pro pořádek, je třeba tento žákům vštípit. Aby pořádek přispíval k vytvoření kladného klimatu třídy, musí vyrůstat z již uvedených charakteristik (Kyriacou, 1996, s. 79-81).

A jakým způsobem lze z pohledu učitele klima ve třídě ovlivnit? Susková (2008, s. 11) konstatuje, že učitel by měl být především sebejistý, vřelý a přátelský, měl by žáků, poskytovat co nejvíce podnětů, hodně navazovat oční kontakt, využívat hodně humoru (ale pozor na ironii) a měl by jasně stanovovat pravidla.

S tímto souhrnem souhlasím, protože jasně učitelem stanovená pravidla v malé, uzavřené skupině, kterou třída je a zároveň s jasně stanoveným odpovídajícím trestem za jejich porušení, mohou pomoci předejít případným problémům s chováním v hodině a projevům problémového chování vůči osobě učitele.

2.3. Třída jako sociální skupina

V obecné rovině je skupina definována jako sociální útvar, ve kterém se společně nachází více individuí a na základě pravidelnějších interakcí si tato individua vytvářejí určité vědomí sounáležitosti (Kern, 2000, s.229). Školní třída je specifickou vrstevnickou skupinou, kterou charakterizuje nevýběrovost a přibližně stejná vývojová úroveň jejich členů, vystavení výkonovým nárokům a s tím souvisejícím navozením atmosféry soupeření. Ve středním školním věku je třída již vnitřně strukturována, jednotlivým dětem zde mají určitou pozici, která se v následujících letech příliš nemění. Pro třídu je typické, že se zde od všech dětí očekávají stejné kompetence a chování. S přibývajícím věkem narůstá tendence odmítat projevy, které tomuto požadavku neodpovídají. Pozice ve třídě je důležitá i v dospívání, i když postavení jednotlivých žáků se už obvykle nemění. Zvláště u chlapců může být udržení, nebo získání mocenského postavení umožněno pro tento věk typickou tolerancí nebo obdivem k agresivním projevům. Dospělí už nemají takovou autoritu, jako měli dřív a sociální hodnocení se řídí podle pravidel skupiny (Vágnerová, 2011, s. 49-50).

Třídu jako skupinu jedinců, kteří jsou ve vzájemném vztahu, charakterizují tyto rysy:

- skupina dětí nebo adolescentů
- přítomnost alespoň jednoho dospělého – učitele
- pravidelný kontakt
- povinnost být součástí třídy
- společný cíl vzdělávat se
- vzdělávání probíhá v instituci – ve škole

Skupina tohoto typu má formální charakter, to znamená, že její členové si sebe navzájem nevybrali. Každá skupina, tedy i třída je naprosto jedinečná a má určité vlastnosti, vlastní strukturu, stupeň soudržnosti, své cíle a hlavně vlastní normy a hodnoty. Můžeme tvrdit, že jedinci se ve skupině chovají jinak, než když jsou sami. Skupina má schopnost ovlivnit jednání jednotlivce, a dokonce ustanovit pro danou skupinu typická způsob chování. Ve třídě se každý žák vymezuje vůči učiteli a ve vztahu ke spolužákům. Potřeba přináležet ke skupině vrstevníků je prvořadá, a to zvláště v období dospívání. V tomto věku je pro dospívající zásadní úsudek vrstevníků, takže se žák může začít chovat vůči učiteli nepřátelsky, agresivně jen si zajistil, že ho skupina bude i nadále přijímat (Auger, 2005, s. 29-30). Krejčová (2011, s. 92-93) zmiňuje, že na rozdíl od většiny zahraničních škol, je v českých školách stále typické rozdělení studentů do jednotlivých tříd, v nichž tráví zpravidla celou školní docházku. Po celou její dobu, tak představuje školní třídy jedno z nejvýznamnějších prostředí pro sociální interakci dospělých a dospívajících. Z hlediska učebního procesu mohou vztahy ve třídě působit jako zdroj stimulace a motivovat k aktivitě, ale mohou mít také vliv zcela opačný. Z pohledu sociální psychologie lze školní třídu chápat jako specifickou sociální skupinu. Množství jejich členů bývá poměrně vysoké, což znamená, že její vývoj a fungování mohou být náročné a problematické. Pokud vezmeme v úvahu možný přínos školní skupiny pro rozvoj jedince, ale současně negativní rizika vývoje celé skupiny, je zřejmé, že hlavní roli pro její existenci musí mít role vedoucího, tím by měl být vždy učitel. Mezi významné dovednosti učitele, by mělo patřit vedení celého kolektivu a spolupráce s ním.

S tímto tvrzením souhlasím. Je to učitel, který tráví hodiny týdně ve třídě se žáky a právě na jeho schopnostech třídu jako skupinu vést a zároveň být jejím vůdcem záleží, jak bude třída jako celek fungovat a jak se bude jako sociální skupina projevovat. V případě, že učitel na tuto svou roli nepřistoupí ať už vědomě, nebo prostě proto že svou roli jako vůdce skupiny není schopen zvládat, může pak docházet k situacím, kdy se někteří vůdčí jedinci s agresivními sklony popřípadě skupina - třída jako celek, obrátí proti nejslabšímu článku celé skupiny a postavení učitele které má dáno svým společenským statutem je zpochybněno. V krajních případech pak toto zpochybnění může vést až k různým projevům problémového chování žáků vůči němu, šikany.

Učitel se vzhledem ke svému postavení ocitá sám před skupinou žáků, do níž nepatří. P. Ranjard analyzoval pozici učitele ve vztahu ke skupině tak, že objektivně je silnější skupi-

na než učitel, protože je sám, a to zvláště například v otevřeně konfliktních situacích. Riziko, které dospělý podstupuje, nemusí být až tak rizikem fyzickým, jako spíš psychologickým. Jedná se o rizika, které učiteli reálně hrozí znova každou hodinu, pokud nebude schopen prosazovat své požadavky. Učitelé mají sice v ruce „trumfy“ jako je pozice dospělého, profesionální pozici a znalosti a vědomosti ale ukazuje se, že ne vždy jsou plně dostačující (Auger, 2005, s.30).

Dojem, kterým působí učitel na žáky stejně jako opačný dojem učitele, není trvalý a neměnný. Nepříznivý dojem slabého a málo energického člověka bude učitel jen těžko opravovat. Konflikt se třídou, jehož původcem je podle mínění žáků učitel, má zpravidla dlouhotrvající následky a jen zvolna se upravuje. Ve vztahu jednoho žáka k učiteli platí takřka bezvýhradně pravidlo, že zhoršení vzájemného poměru má tendenci se ještě více prohlubovat (Souček, Holubář, 1996, s.151).

Každá skupina je poznamenána skupinovou dynamikou. Probíhá v ní boj o moc, soupeření, potřeba jednotlivců o prosazení se v rámci skupiny. Je na profesionální zkušenosti učitele, aby tyto projevy byl schopen zvládnout a zabránit tomu, aby se některé z projevů ve skupině neobrátili proti němu samotnému.

Vágnerová (2011, s. 52) tyto projevy popisuje jako:

- a) předvádění a vytahování** – je projevem potřeby potvrdit si svou vlastní hodnotu před ostatními.
- b) soupeření a rivalita** – patří mezi běžné jevy, nežádoucím se stává, pokud se začne používat nežádoucích prostředků.
- c) posmívání a pomlouvání** – učitel by měl vědět, kdo je nejčastěji aktérem, protože žák se může stát šikanujícím agresorem
- d) sebeprosazování násilím** – může být projevem neschopnosti žáka získat žádoucí postavení ve skupině jiným způsobem.

Pokud učitel z jakýchkoli příčin situaci ve skupině – třídě nemá pod kontrolou, může nastat situace, kdy se z projevů ve skupině začnou obracet proti němu. Jedinci ve třídě v rámci sebeprosazení se, přestanou hledat „oběť“ mezi ostatními členy skupiny ale jejich snaha se začne obracet proti učiteli, ať již jde o projev soupeření nebo sebeprosazování se násilím.

Učitel tak je postaven před složité situace a zažívá a může zažívat pocit bezmocnosti, nebo úzkosti.

M. Auger (2005, s.41-42) hovoří v tomto kontextu o situacích, které se periodicky opakují a vzbuzují u učitele úzkost. Učitel vyzkouší všechny možnosti jak situaci zvládat a nakonec konstatuje, že zůstávají bez účinku. Ocitá se tedy v situaci, kdy není schopen účinně zasáhnout a v důsledku toho je zaplaven pocity bezmoci a úzkosti. U osob pociťující pocity bezmocnosti a úzkosti se může projevit několik mechanismů. Je to popření problémů, kdy lze obecně říci, že jen velmi vyjíměčně učitel otevřeně řekne, že má u žáků problémy s kázní. Toto téma je i v dnešní době stále z' tabu. Identifikace s jinou osobou představuje další způsob obrany, která znamená vzdání se vlastní existence a spokojení se jen s přežíváním. Tato situace se vyskytuje zvláště u začínajících učitelů, kteří se ve třídě začínají chovat autoritativně, ale bojují se svou trémou a strachem. Žáci situaci rychle vycítí a berou ji jako učitelovu slabost. Přenášení odpovědnosti na žáky, je dalším prostředkem kdy ve snaze bránit se úzkosti, svaluje učitel všechnu vinu na žáky. Poslední a nejběžnější možností představuje útěk, kdy v útěku od vztahů, hledá učitel útočiště v oborech které vystudoval, další možností útěku je nezájem a neangažovanost v práci a poslední možností je přání změnit práci. Vyvstává otázka, zda jsou podobné reakce záležitostí jen hrstky jedinců, nebo zda mezi učiteli představuje obecný problém.

Učitelé málo pracují s celou skupinou. Prospělo by to nejen k samotné kvalitě výuky, ale pomohlo by to i vylepšení vztahů mezi kantorem a žáky. Platí to ale jen v situacích, kdy je skupina ochotna spolupracovat, což je na právě na učilištích na rozdíl od jiných typů škol někdy prakticky nemožné (učitelské noviny© 2004).

Přirozený respekt, který si učitel vybuduje, by měl základním pilířem jeho pravé autority. O tento pilíř je však potřeba pečovat a neustále jej vylepšovat. Pokud učitel sáhne v rámci autority jen j sankcím, je to autorita vybudovaná jen na mocenském základě a není zcela jistě pedagogicky žádoucí.

V této kapitole jsme se seznámili s pojmy jako je klima třídy, klima školy a jak funguje třída v rámci nahlížení na ni, jako na sociální skupinu. Narušení klimatu školy, třeba v rámci špatné, nebo vůbec žádné komunikace vedení školy s učiteli, pokud je nezdravé klima samotné třídy a učitel není schopen svou autoritou zvládat problémy ve skupině-třídě, může dojít k projevům problémového chování (šikany) žáků vůči samotnému učiteli.

Samotné projevy šikany, nebo jiného chování nevznikají jen samy o sobě, ale mohou být znakem právě narušených vztahů ve škole i třídě. V další kapitole se budeme věnovat některým vybraným problémům, extrémním vztahům žáků vůči učiteli. Jde o projevy, které jsou nejvíce „viditelné“ a zmiňovány v médiích a některých výzkumných studiích. Jedná se o agresivní projevy žáků, kyberšikanu učitelů a otázky mobbingu.

3. AGRESÍVNÍ CHOVÁNÍ, KYBERŠIKANA

V této kapitole se chci zabývat některými aspekty problémového chování (šikany) žáků vůči učitelům.

3.1. Agresivní chování

Co je vlastně agrese? Agrese je jednání, jímž se projevuje násilí vůči některému objektu nebo nepřátelství a útočnost s výrazným záměrem ublížit. Agrese celkově zahrnuje celkově široké spektrum projevů. Jde o jednání, které je provedeno se záměrem ublížit některé osobě, nebo ji přimět aby vyhověla (Martínek, 2008, s. 23-24).

Vágnerová (2011, s. 44) popisuje agresivní jednání, jako nepřiměřený prostředek zaměřený na uspokojení nějaké potřeby (např. k získání něčeho, nebo k sebeprosazení). Může jít o nevhodný způsob k dosažení cíle. Jindy je sám cíl agrese, nebo se samo násilí stává potřebou. Agresivní jednání pak posiluje faktor vrozené dispozice, které má každý člověk, ale nejsou stejné u všech lidí, větší sklon k agresi mají chlapci, kdy se jedná o biologicky podmíněnou tendenci, agresivní jednání se rovněž rozvíjí učením (děje se tak především v rodině a ve vrstevnických skupinách) a sklon k násilí může také ovlivňovat aktuální situace, kdy jej může stimulovat např. silná frustrace nebo hněv. Vývoj pohotovosti k agresivnímu reagování bývá obvykle plynulý. S agresivitou se lze setkat již na počátku školní docházky a frekvence a intenzita násilných projevů postupně narůstá. K podstatnému nárůstu dochází zejména v období dospívání a to zejména u dětí, které k ní měly sklon již dříve. Agresivní jedinci obvykle necítí za své bezohledné jednání vinu, nejsou schopni empatie a sympatie k jiným. Bývají bezohlední a bezcitní. Agresi považují za vhodnou strategii jednání a dávají jí přednost před jiným způsobem reagování. Častěji se sdružují s podobně zaměřenými vrstevníky a v rámci takto orientované skupiny dochází k posílení pohotovosti k násilnému reagování.

3.1.1. Dělení agresivního chování

Martínek (2015, s. 38-40) dělí agresi na přímou, nepřímou a dále pak agresi verbální a fyzickou. Při přímé agresi napadá jedinec svou oběť přímo fyzicky, projevem nepřímé agrese je pak ničení majetku agrese. Přímá verbální agrese se projevuje nadávkami, osočováním, za nepřímou verbální pak považujeme nevhodné poznámky nebo pomluvy. Z hlediska ak-

tivity, nebo pasivity je rozdíl v tom, jestli se jedinec na agresi podílí aktivně, nebo jen přihlíží. Kombinací těchto druhů pak vznikne dělení na fyzickou aktivní přímou agresi (bytí oběti, fyzické ponižování), fyzická pasivní přímá agrese (ničení pomůcek), verbální aktivní přímá agrese (nadávání, urážky, slovní ponižování), verbální aktivní nepřímá agrese (rozšiřování pomluv, intriky), verbální pasivní přímá agrese (naprostá ignorace druhého člověka, odmítání odpovědět na pozdrav).

Čapek (2014, s.78) mluví ještě o agresi instrumentální, která se stává prostředkem jak dosáhnout svých cílů (jedná se o vědomě kontrolované chování) a emocionální agresi (vyplývá ze silných negativních emocí, např. hněvu).

3.1.2. Agresivní chování žáků ve škole

Agresivita stále více trápí učitele a další výchovné pracovníky škol a školských zařízení. Oni se s ní setkávají nejčastěji, denně řeší problémy mezi žáky i problémy se žáky. A protože mají se šikanou stále větší zkušenost, mohou odpovědně tvrdit, že se vyvíjejí a mění i sami aktéři šikany. Dříve byli iniciátory šikanování především žáci s poruchami chování, ti kteří si jednoduše řečeno, šikanou kompenzovali nějaký svůj mindrák. Nyní však začínají převažovat jedinci nadprůměrně fyzicky zdatní, silní a obratní. Typická je pro ně touha dominovat, ovládat druhé a bezohledně se prosazovat. Páchají násilí bez pocitu hněvu a nenávisti. Bez mrknutí oka, bez jakékoliv citové angažovanosti fyzicky nebo psychicky ubližují svým spolužákům, kamarádům i učitelům (Šedivá, 2008).

Agresivita žáků ve školách je ve světě stále častěji sledovaným tématem a to nejen díky medializaci několika výjimečných případů násilného chování s fatálními důsledky ve Spojených státech, Německu či Británii, ale zejména s ohledem na obavy učitelů z násilného chování žáků. Zvýšený zájem o studium projevů agresivního chování ve školách má i praktické důvody. Násilné chování interferuje s výukovým procesem, negativně ovlivňuje mezosobní vztahy i celkovou atmosféru ve škole. V řadě českých prací se neukázněné chování nebo agresivita ve škole sleduje jako faktor, který ohrožuje duševní zdraví učitelů, jejich výkonnost, příp. jako faktor přispívající k profesnímu vyhoření pedagogů. Řehulka a Řehulková diskutují agresivitu jako jeden z faktorů, který ovlivňuje školní atmosféru a přispívá k pracovnímu přetížení pedagogů, zejména žen. Všimají si také maladaptivních strategií, jimiž učitelé reagují na špatnou atmosféru ve škole, nekázeň a pracovní zátěž (mezi ně

patří užívání sedativ, kouření a spotřeba alkoholických nápojů (Csémy et al. 2013, s.79-80).

V Anglii v roce 2006/07, bylo 1460 studentů trvale vyloučeno ze státních středních škol pro fyzické útoky nebo ohrožující chování proti dospělému, zatímco a dalších 90 330 studentů bylo ze stejných důvodů vyloučeno na určitý časový úsek Americký průzkum škol a zaměstnanců zjistil, že 7 procent účastníků bylo ohroženo zraněním a 4 procenta učitelů bylo za posledních 12 měsíců fyzicky napadeno studentem v jejich. Austrálie hlásila mezi 55 a 450 incidenty násilí, nebo útoky na zaměstnance školy v pěti státech v roce 2000 Na Novém Zélandu, učitelé stále častěji čelí fyzicky agresivnímu chování na pracovišti. Téměř třetina všech učitelů prožívá drobné formy každodenního nebo týdenního týrání, většinou ze strany studentů. Osmdesát pět procent hlásí méně časté, ale významnější incidenty šikany během školního roku. V roce 2004 bylo 435 studentů vyloučeno za fyzické útoky na zaměstnance školy (Marsh, Williams, McGee, 2009, s.245-246).

Dorothy Espelage ve své výzkumné zprávě American Psychological Association (APA©2013) se domnívá, že násilí proti učitelům, se zdá být všeobecně převládající složkou paradigmatu vzdělávání v 21. století. Proto by do vzdělávacího procesu měly být zahrnuty strategie, které by řešily a zabránily viktimizaci učitelů, jako prvek komplexních plánů bezpečnosti školy. Vnímaná viktimizace pedagogů je spojena se strachem, fyzickými a emocionálními příznaky, narušenými osobními vztahy a narušením jejich výkonu.

Bendl (2001, s. 11) v této souvislosti zmiňuje, že na nekázeň a chování žáků si stěžuje stále více učitelů. Situace někdy dochází tak daleko, že učitelé chodí do školy se strachem z nekázně některých žáků. Z výzkumu absolventů v oboru učitelství, které prováděl Havlík, vyplývá, že jako důvody odchodu ze školství jsou vztahy s rodiči (nespolupráce a konflikt-nost) a dále pak zhoršující se mravní úroveň dětí.

Ve školách – hlavně v základních a středních se stává, že žák nebo jeho rodiče napadnou kantora. Např. v roce 2012 čtrnáctiletý student nožem bodl učitelku matematiky a fyziky rakovnického Gymnázia Zikmunda Wintra do zad. Způsobil jí těžké zranění v oblasti hrudníku. Děti jsou agresivnější i ve školkách. Školní inspekce v roce 2012 oslovila 400 školek a 200 odpovědělo, že napadání a útoky už znají také. Najdou se tam mladí kuřáci a děti, které užívají drogy. Výjimečné nejsou ani krádeže a šikana. Znovu opakují: ve školách. Není tedy divu, že se totéž stává i na základních a středních školách. Běžný je vanda-

lismus, běžné je, že si děti natáčejí na mobil učitele a videa pak zveřejňují na Facebooku (Fendrych, 2014).

„Opravdu se v příštích letech budou muset učitelé všech stupňů se svěřenými žáky rvát o své místo na slunci?“, ptá se Šedivá (2008). Dále dodává, že ministerstvo školství a udělilo akreditaci kurzu s názvem Racionální sebeobrana pro učitele. Jeho obsahem jsou, tři navazující bloky základů sebeobranu pro pedagogy všech věkových kategorií od mateřské po střední školy. Charakteristika sebeobranu vzhledem k povolání současného učitele. Řešení základních sebeobraných situací. Psychologie sebeobranu, citlivá místa na těle, typy útoků a jejich rozdělení, základní bojové a taktické postupy v případě ohrožení. Využití pomůcek každodenní potřeby k sebeobraně.

A jak vypadá situace s agresivním chováním v okolních zemích?

Slovensko – podle zjištění u dotazovaných učitelů, Proti dětskému násilí pedagog mnoho nezmůže, protože jeho pravomoce jsou značně okleštěné. Poznámka, pohovor s rodiči nebo snížená známka z chování už příliš nezabírají." Pohlavky nebo pověstná rákoska jsou zakázány, i když se ještě pořád stává, že učitel ztratí nervy a ruka mu vylítne. Někteří žáci si uvědomují, že do patnácti let nejsou trestně zodpovědní za své chování a pedagogy někdy záměrně provokují. Učitel si nedovolí neposlušného žáka ani poslat za dveře, protože pokud by se žákovi něco stalo, musel by se za své rozhodnutí zodpovídat. Není jednoduché ani vyloučit žáka ze školy, protože v zemi je povinná desetiletá školní docházka. Někteří pedagogové se domnívají, že situaci by alespoň částečně mohli zlepšit školní psychologové, na které však scházejí peníze.

Rakousko - Obecný problém agresivity žáků se ale mezi školskými odborníky nepodceňuje. Sledují se hlavně důsledky násilí ve sdělovacích prostředcích na chování dětí.

Expert z univerzity napomínají učitele, aby nebyli na své žáky zbytečně tvrdí. Pokud školák poníží, sami dávají příklad agresivního jednání. Různé sociálně psychologické programy mají v rakouském vzdělávacím systému silné zastoupení.

Rusko – v Rusku se často mluví o sociální ochraně pedagogů, kteří zpravidla patří k nejhorší situovaným zaměstnancům státních institucí. Násilí ze strany žáků či rodičů, ať už morální nebo fyzické, se mnohdy přehlídí. Má se za to, že jde o etické problémy, které by mělo řešit vedení školy; to najímá často "ochranku". Učitelé soukromých škol pak prý raději trpí útoky v obavách, že by mohli o práci přijít. Učitel v Rusku si vlastně nemá komu postěžovat. Ve školách zpravidla nejsou žádní právníci. Podle názoru některých pedagogů by

se měly uzavírat smlouvy, v nichž by byly etické prvky vyznačeny. To je však prozatím pouze výsadou jen některých soukromých zařízení. Odpovědnost za bezpečnost učitelů i žáků má podle ruských zákonů ředitel školy. Ten také najímá ochranku. Vzhledem k tomu, že tato práce je na ruských školách placena velmi skromně, zastávají ji většinou důchodci (učitelské noviny© 2003).

V roce 2009 provedl Fuchs v Německu studii, kdy byla nějaká forma agresivního chování byla přítomna u 85 % žáků, přičemž fyzická agrese dosahovala téměř 50 %. Pedagogové se nejčastěji musí vyrovnávat s verbální hrubostí a fyzickou agresí mezi žáky. Dalším častým projevem agresivního chování je poškozování a ničení majetku školy nebo spolužáků. Fyzická agrese zaměřená na vlastní osobu dotázaného učitele byla udávána relativně zřídka, ale pokud jde o výpověď týkající se některého z učitelů sboru je 16 % varující hodnotou. Spolu s hrubým slovním chováním žáků vůči pedagogům, které je naopak relativně časté, to svědčí o rozvolněnosti norem chování, které je patrně ve větší míře formováno výchovou v rodinách než působením školy (Csémy et.al.2013, s.86).

3.1.3. Výzkumy v oblasti agresivního chování

Agresivní chování ve škole, jak je vnímají pedagogové - výzkum provedl v r. 2013 PhDr. Ladislav Csémy, Olga Starostová, Tamara Hrachovinová a Petr Čáp. Výzkum byl proveden na druhém stupni celkem 115 ZŠ a vzorku 1003 učitelů. Cílem výzkumu bylo kvantifikovat výskyt různých forem agresivního chování na základních školách z hlediska percepce učitelů. V rámci výzkumu bylo zjištěno, že více než tři čtvrtiny pedagogů soudí, že agresivita žáků je podstatně vyšší, než byla dříve. Naproti tomu žádný z učitelů neuvedl, že agresivita je nižší než dříve. Ze sledovaných projevů agrese se učitelé velmi často setkávají s hrubou slovní agresí mezi žáky (více než 80 % týdně nebo častěji, dále s fyzickou agresí mezi žáky (rvačky), ničením či poškozování cizí věci nebo majetku školy (přibližně čtvrtina udává, že se týdně během posledního roku setkala téměř polovina učitelů (44 % mužů a 49 % žen) a s fyzickou vůči vlastní osobě se setkalo během posledního roku 6 % učitelů a 4 % učitelek. V rámci názorů pedagogů na vybrané výroky k agresivitě žáků bylo zjištěno, že pedagogové nejvíce podporují názor, že by sami rodiče žáků přimět k tomu, aby působili na agresivní chování svých dětí. Vysoká míra souhlasu byla dosažena rovněž u tvrzení, že agresivita výrazně ztěžuje výuku a zhoršuje klima ve škole. Více než polovina pedagogů by také schválila dočasné vyloučení žáka ze školní docházky kvůli agresivnímu

chování. Muži ve větší míře uváděli, že oproti ženám si s agresivitou umí poradit, častěji také uváděli, že mají dostatek informací a sociálních dovedností ke zvládnání agresivity. Ženy, se naopak častěji hlásily k názoru, že agresivitu ve škole by měl řešit odborník, např. psycholog. V otázce názorů učitelů, jakým způsobem lze ovlivňovat agresivní projevy žáků ve škole, ženy oproti mužům ve větší míře považovaly za účinné zavedení speciálního školního programu na omezení agresivity a oproti mužům hodnotily tělesné tresty jako méně účinné. Více se názory na účinnost vybraných opatření lišily podle toho, jak moc se učitelé sami s agresivními projevy setkávali. Pedagogové, kteří udávali, že se setkávají s projevy agresivního chování žáků ve škole často (29,5%) hodnotili možnost užití tělesných trestů jako velmi účinné ve výrazně vyšší míře než ostatní učitelé, rovněž ve větší míře uváděli jako účinnou strategii vytvoření speciálního školního programu. Naopak osobní a pedagogický přístup, spolupráci se žáky a uplatňování kázeňských a výchovných předpisů školy považovali za méně účinné přístupy. Ze studie tak mimo jiné vyplývá značný příklon učitelů k řešení agresivity ve škole přesunutím na někoho jiného (odborník, rodiče) nebo řešení dočasným vyloučením ze školní docházky. Ukázalo se, že čím větší je míra agresivního chování, tím nižší je subjektivní pocit schopnosti agresivitu řešit vlastními silami a současně je více vyjádřena potřeba řešit problém agresivního chování zapojením nepedagogického odborníka nebo rodičů. Rozšířený mezi učiteli je i názor, že škola má jen omezené možnosti, jak ovlivňovat agresi ze strany žáků a reflektuje nespokojenost učitelů s formálně dostupnými prostředky, které by pomohly ke zlepšení školního klimatu (Csémy at. al. 2013, s. 81-87).

Učitel jako oběť násilí – poznatky z viktimologického šetření na českých středních školách- výzkum provedl v roce 2007 Mgr. Jan Tomášek. Výzkum byl proveden na 200 školách u 366 učitelů. Výsledky ukázaly, že zdaleka nejčastějšími byly zkušenosti s urážkami a nadávkami studentů během vyučování, které přiznala více než pětina pedagogů. Nezanedbatelná část již čelila také urážkám ze strany rodičů, stejně jako výhrůžkám zneužitím vlivných známostí a útokům na osobní majetek. Závažnější formy jako výhrůžky fyzickým násilím či fyzické útoky samotné již naproti tomu byly méně časté. S verbálním násilím v době vyučování, se setkala již více jak polovina pedagogů a to v kariéře již více než dvakrát. Rovněž v roce 2007/2008 zažilo strach z fyzického násilí od studentů 16,8% učitelů a tak bezmála každý šestý respondent se na škole setkává se studentem, z něhož má strach, a záměrně se tak vyhýbá jakýmkoli konfliktům s ním (viz tabulka č. 3). Třetina z nich se přitom

cítí ohrožena jediným studentem (34 %), dalších 21 % studenty dvěma a 13 % třemi. Zbývajících 32 % pedagogů, kteří uvedené obavy připustili, se pak obává více než tři studentů, přičemž někteří zmiňovali i 10 a více studentů. Velká pozornost byla v dotazníku věnována přímému fyzickému násilí. Učitelé, kteří s ním měli osobní zkušenost (fyzický útok studenta se týkal osmi respondentů, útok rodiče či jiného známého nebo příbuzného studenta pak respondentů dvou. Násilí studentů může vést k odchodu části učitelů ze školství. K tomu, že o rezignaci na svou pedagogickou kariéru právě z uvedeného důvodu přemýšleli, se ve zde prezentovaném šetření přiznalo 10,8 % respondentů. Byly zde statisticky významné rozdíly mezi těmi, kteří již čelili některému z výše analyzovaných jevů (v této skupině již odchod ze školství zvažovalo 23,2 % respondentů), a těmi, kteří dosud žádnou zkušenost tohoto typu neměli (pouze 1,5 %). Zkušenosti učitelů s násilím, se lišily také podle pohlaví. Ženy během aktuálního školního roku častěji než muži čelily verbální agresi během vyučování, zatímco muži byli naopak typičtější obětí hrubých nadávek studenta mimo dobu vyučování a rovněž se významně častěji v kariéře setkali s úmyslným poškozením či zničením osobního majetku. Také oběti výhrůžek fyzickým násilím bylo více mezi muži, avšak u zkušeností s přímým napadením pro změnu převážily ženy. Ty pak navíc dominovaly i mezi těmi, kteří přiznali strach z konkrétních studentů na škole a kteří připustili, že kvůli agresivitě žáků již zvažovali konec své pedagogické kariéry. V rámci rozdílu mezi typy škol, tak více zkušeností vykazovali učitelé na učilištích, oproti kolegům na gymnáziích. Na učilištích rovněž 20,6% učitelů uvažovalo, že kvůli agresivnímu chování žáků, uvažuje o konci svého pedagogického působení (Tomášek, 2008, s.379-39).

Předcházení násilí vůči učitelům – výzkum provedla v USA v roce 2011 skupina APA – American Psychological Association, pod vedením Dr.Dorothy Espelege,Phd. Z anonymního průzkumu na webových stránkách 2 998 učitelů K-12 bylo zjištěno, že 80 procent učitelů uvádí v současné době nebo v minulém roce alespoň jednu zkušenost s viktimizací. Z těch, kteří zažili trestný čin, 94% hlásilo, že byli obětí studentů. Průzkum také zjistil, že 72,5% učitelů bylo obtěžováno alespoň jednou a více než 50% zažilo majetkové trestné činy, jako je krádež nebo škoda. Čtyřicet procent uvádí, že byli fyzicky napadeni. Podle výzkumu, ve většině amerických veřejných škol se násilí proti pedagogům pohybuje od neuctivého chování k šikanování nebo zastrašování, slovních hrozeb nebo gest, krádeží, poškození majetku a v některých případech fyzickému napadení. Navzdory skutečnosti, že násilí namířená proti učitelům je národním problémem s rozsáhlými důsledky a zaslouží si začlenění do rovnice školního násilí, je zřídka definováno, empiricky studováno nebo v

rámci akademických kruhů diskutováno. Dle studie obecně platí, že vyšší míra násilného chování k učitelům byla spojena s neorganizovanými školními strukturami, negativním klimatem školy, nedostatkem administrativní a kolegiální sociální podpory. V rámci přípravy učitelů, násilí směřující k učitelům v rámci programů přípravy učitelů není prioritní oblastí jejich odborného vzdělávání. Mnoho programů na přípravu pedagogů jim neposkytuje dostatečně efektivní manažerské schopnosti práce se třídou a nenabízí dostatečnou odbornou přípravu v aplikovaných zásadách analýzy chování (např. Pozitivní posilování). Proto mnoho pedagogů nemá dostatečné zkušenosti a dovednosti jak reagovat v případě, že ve třídě dojde k nevhodnému chování (APA©2013).

Vnímání fyzické agrese učiteli na středních školách na Novém Zélandě – Výzkum provedli v roce 2009 Luise Marsh, Sheila Williams a Rob McGee z univerzity Otago na Novém Zélandě a výsledky zveřejnili v *Australia Journal of Education*. Výzkum hodnotil, jak vnímají učitelé problematickým chování a fyzickou agresie studentů vůči učitelům. Někteří učitelé uváděli, že zažívají značnou fyzickou agresi ze strany studentů. Učitelé čelí fyzické agresi v jejich na pracovišti, což dělá školy stresujícím pracovním a učebním prostředím. Výzkum byl prováděn na 27 středních školách v provincii Otago. 57% učitelů uvádělo za posledních 12 měsíců úroveň vnímání fyzické agrese ze strany studentů jako střední, 2% učitelů vnímalo úroveň agrese jako vysokou. 68% učitelů uvádělo, že při výuce se setkali s projevy fyzické agrese méně než jednou za měsíc, 16 % učitelů uvádělo fyzickou agresi nejméně jednou týdně. Jako nejčastější chování učitelé uváděli verbální agresi, dále pak projevy vandalizmu, fyzickou agresi, ale také třeba kyberšikanu nebo verbální útoky sexuálního charakteru. Výsledky také překvapivě ukázaly, že učitelé nevnímají fyzickou agresivitu žáků jako ten nejzávažnější problém. Za daleko významnější učitelé považovali verbální agresi, které dle nich předchází agresi fyzické (Marsh, Williams, McGee, 2009, s.245-257).

3.2. Kyberšikana

Kyberšikana je fenoménem 21. století. Existuje několik typů kyberšikany. Některá jsou realizována prostřednictvím mobilních telefonů, některá prostřednictvím internetu. Výzkumy informují, že stejně jako šikana, tak kyberšikana vyvolává u obětí vzpomínky, které se pamatují celý život. Dokladem toho, že kyberšikana je závažný společenský problém je v roce 2007 vznik první mezinárodní sítě výzkumníků z různých oborů „COST Action ISO801“, která zahrnuje 28 evropských zemí a Austrálii. Závažnost kyberšikany se projevuje i v ČR, kdy dochází k nárůstu hlášených případů a kdy se začíná ukazovat, že obětí této formy šikany nemusejí být jenom žáci. Ve Finsku v květnu 2007 byla poprvé zjištěna kyberšikana zaměřená i proti učitelům. V USA je kyberšikana za společenský problém považována již od roku 2003 a jedná se tak o formu šikany, která může zasáhnout kohokoli, kdo užívá kyberprostor – děti, dospělí, rodiče a pedagogy (Šmahaj, 2014, s. 42-43).

Výzkum na Ontario College of Teachers v roce 2007 ukázal, že 84% učitelů uvedlo, že zažili nějaký druh kyberšikany (proti obětem studentů nebo sobě samým) publikovat obscénní nebo hanlivé obrázky a výroky online. Čtyřicet procent učitelů vědělo, o případech svých kolegů, kteří se stali oběťmi kyberšikany a že se to také děje ostatním učitelům; 33% učitelů vědělo o případech, kdy se tak děje 16% vědělo, že se kyberšikana děje studentům v jejich škole, ale ne jejich třídě (Eden, Heimal, Shemesh, 2013, s.1040)

Kyberšikana má mnoho podob, je následkem reálných vztahů mezi osobami a poskytuje prostor pro pokračování offline šikany. Kyberšikana nemá sjednocený pojem a bývá označována pod různým názvoslovím. Kyberšikana jako termín není uznávaný po celém světě. Formálně je definována jako kyberšikana, ale z rozdílností kultur a jazyků se její pojmenování liší. Společnost Microsoft, která v roce 2012 realizovala svůj výzkum zaměřený na kyberšikanu, operovala s pojmem online šikanování. Do popředí tak vystupují pojmy kyber a online jako základní platforma. Předpona slova kyber, se vztahuje na počítač, virtuální síť, elektronické médium ve kterém probíhá online komunikace. Termín online označuje stav, ve kterém je zařízení aktivované a schopné komunikace s počítačem (Hollá, 2013, s.12-13).

Kyriacu a Zuin (2015, s.26) defínují kyberšikanu jako jako přenos zprávy a obrázků odeslané agresorem obětí prostřednictvím elektronických médií, která způsobuje utrpení oběti; opakuje se, oběť týrá a agresor je silnější než oběť. V takových případech je oběti často jasné agresorem je.

Hollá (2013, s.11) zmiňuje definici kyberšikany podle B. Belseyho, jako používání elektronických zařízení a komunikačních technologií, jako je e-mail, mobilní telefon a osobní webové stránky na pomlouvání a na úmyslné, opakující se a nepřátelské chování jednotlivce, nebo skupiny, která má za cíl poškodit někoho jiného. Dále podle J.W. Patchina jako úmyslné a opakované ubližování způsobené prostřednictvím počítačů, mobilních telefonů a dalších elektronických zařízení. Černá (2013, s.20) definuje kyberšikanu podle Priceové a Dalgleshe, jako kolektivní označení forem šikany prostřednictvím elektronických médií, jako je internet a mobilní telefony, které slouží k agresivnímu a záměrnému poškození uživatele těchto médií. Martínek (2015, s.171) píše o kyberšikaně jako o zneužití ICT technologií, především mobilních telefonů a internetu k takovým činnostem, které mají někoho záměrně vyvést z rovnováhy.

Základním prvkem kyberšikany je, že se tak děje prostřednictvím elektronických médií, opakovanost, mocenská nerovnováha (agresorovi nelze v podstatě zamezit v neustálém přístupu k oběti), záměrnost agresivního aktu ze strany útočníka a že oběť vnímá jednání jako nepříjemné a obtěžující. Základními projevy kyberšikany pak je:

- **vydávání se** za někoho jiného (vytváření falešného profilu v online prostředí, vydávání se za někoho jiného, apod.)
 - **vyločení a ostrakizace** (oběť je vyloučena ze skupiny kam patřila, nebo chtěla patřit)
 - **flaming** (prudká hádka mezi dvěma nebo více uživateli virtuálního prostředí)
 - **kyberharašení a kyberstalikng** (opakované zasilání zpráv oběti, SMS, MMS, výhrůžky, výhrůžná a zstrašující sdělení, vydírání)
 - **pomlouvání** (sdělování nepravdivých informací o druhém s cílem druhého poškodit)
 - **odhalení nebo podvádění** (odhalení informací či fotek intimního charakteru o oběti těm, kterým nebyly určeny)
 - **happy slapping** (napadení jiné osoby jedincem nebo skupinou s natáčením celého incidentu na mobilní telefon a následným šířením po sociálních sítích) (Černá 2013, s.25-27).
- Další typologii kyberšikany doplňuje Hollá (2013, s.17-18), která ji dělí typologicky na:
- vytáčení – online útoky (útoky pomocí elektronických zpráv v sociálních diskusních skupinách)
 - **obtěžování -online harassment** (časté a opakované posílání drzých a urážlivých zpráv)
 - **očerňování – denigration** (elektronické šíření hanlivých výroků o oběti)

- **napodobování osoby- outing** (zveřejňování a šíření intimních a kompromitujících informací, obrázků a videí prostřednictvím internetu a mobilních technologií)
- **podvádění a manipulování – trickery** (manipulování oběti za účelem zjistit tajemství a osobní informace)
- **vyloučení z online skupiny – exclusion**
- **pronásledování – stalking** (zneužívání on-line komunikace k zastrašování vybraných osob)

Ačkoli kyberšikana nezahrnuje osobní kontakt mezi agresorem a obětí, zůstává psychologicky a emocionálně škodlivá. V případech, kdy je kyberšikana zaměřena na již „klasicky“ šikanovaného jedince, dochází k umocnění jejího dopadu na jeho psychiku. Oběti zasažené kyberšikanou se musejí vypořádat s depresi, nízkým sebevědomím, nervozitou, nebo sebevražednými myšlenkami. Na základě průřezu ze zahraničních výzkumných prací z USA, Austrálie a Evropy vychází v rámci rozměru dopadu kyberšikany na lidskou psychiku, jako nejčastější stres, strach, napětí, změna sebehodnocení, výskyt depresivních a neurotických potíží, poruchy spánku, snížení frustrační tolerance, pocit neřešitelnosti situace, výskyt zkratkovitého jednání, zvyšující se impulsivnost, celková psychická nestabilita, trauma a posttraumatická stresová porucha (Šmahaj, 2014, s.54-55).

3.2.1. Kyberšikana ve škole

V předchozí kapitole jsme se seznámili s pojmem kyberšikany, její typologií, dělením i následky. Pojem kyberšikany, online šikanování je v literatuře nejčastěji zmiňován spíše v souvislosti s prostředím školy a dětí. Tento problém se však netýká jen jevů mezi samotnými žáky, ale v současné době směřuje čím dál častěji i k projevům vůči učitelům.

Učitelé, kterých je dohromady téměř 150 tisíc, internetovou agresí směřující od žáků obvykle nehlasí. Většina z nich údajně nevěří, že by se ředitelé podobným podnětem vůbec zabývali. Jen asi patnáct procent učitelů, kteří zažili agresí, to nahlásí svému nadřízenému. První extrém tedy je, že o tom ředitel ani neví, druhý je ten, že o tom ví, ale nechce to řešit. Ne každá škola má osvětleného ředitele, který stojí za svými zaměstnanci, učitelé počítají, že se obrátí proti nim. Nikomu se nechce do probírání podobných záležitostí. Pro ředitele je nejdůležitější čistý mediální obraz, do kterého šikana, kyberšikana nebo třeba drogy nezapadají. Stížnosti na ředitele škol, kteří se projevy šikany nebo kyberšikany údajně dostatečně nezabývali, přestože je to jejich povinnost, řeší Česká školní inspekce.

Až na absolutní výjimky, ke kterým dochází jednou za několik let, se však jedná o šikanu či kyberšikanu mezi žáky, nikoli vůči učitelům. Jedním z důvodů, proč učitelé o kyberšikaně, respektive šikaně nechtějí mluvit, je údajně také strach z toho, že profesně selhali. Což prý nemusí být jen jejich představa, ale pravda (Jelínková, 2017).

Přestože se kyberšikana velmi často odehrává mimo školní prostředí, což znesnadňuje její zachycení a následné řešení, kyberšikana bývá se školou spojena velmi často. Má silný a negativní vliv na fungování kyberoběti ve školním prostředí. Jsou to situace, kdy videonahrávka či fotografie vzniknou ve škole (Šmahaj, 2014, s.57). Když se zaměřujeme na kyberšikanu učitelů žáky, důležitou stránkou která se učitele jako oběti týká, je jeho postavení a autorita. Použití sociálních média tedy poskytuje nástroj, pomocí kterého a postavení autorita může být snížena použitím sociálních médií. V podstatě žák, který obvykle podléhá autoritě učitele v kontextu školy, kde interakce probíhá tváří v tvář, může tento vztah obrátit vyzbrojený silou sociálních médií a je tak schopen způsobit anonymně utrpení učitele. Některé zprávy a obrázky učitele jsou sdíleny i mimo kruh těch, kteří učitele skutečně znají. Prostřednictvím sociálních médií tak mohou obrázky a fotky cestovat za hranice školní komunity. Jev kdy nahrávky takto putují mimo třídní komunitu je zvláště zajímavý, protože obrovská většina diváků na sociálních sítích přesto, že učitele nezná, mají přesto zájem o to, co vidí a chtějí obsah sdílet s ostatními. To přináší původci takových nahrávek potěšení a dává velký impulz pro další produkci takového záznamu. To potěšení, které takové jednání generuje, může vysvětlovat, proč v mnoha případech žák, který dělá záznam je zapojen do společného podniku s jinými žáky, kteří úmyslně učitele provokují, aby reagoval na opakované, provokativní chování, zatímco kyberagresor je připravena zaznamenat učitele reakci na svůj mobilní telefon. Čelíme tak ve školách situaci, kde třída už není vizuálně bezpečným prostředím a kde to co je zaznamenáno, může být záměrně navrženo a vyprovokováno samotnými žáky. Zde je časté, že i když učitel je jasná oběť, učitel nemusí vědět, že takový záznam byl učiněn, a nahrávky jsou pak v rámci sociálních sítí prohlíženy i těmi, kteří učitele neznají. Charakterizace kyberšikany učitelů žáky, tak musí být rozšířena tak, aby zahrnoval širší představu o tom, že oběť není pouze učitelkou, ale byl brán v potaz obecnější obraz učitele jak autority (Kyriacou, Zuin, 2014, s. 27-28).

Důvodem online útoků na učitele, je podle Hollé (2012, s. 52) především nedostatečná učitelova autorita, jejich nízký společenský status, nedostatečné zaměstnání žáků během vyučování, což v nich vyvolává pocit nudy, který zahání experimentováním s mobilními tele-

fony, pomsta učitelů za jejich hodnocení výsledků, nedostatečná znalost práce s novými elektronickými médii a internetovými aplikacemi a také syndrom vyhoření vyplývající z dlouhodobého přetažení učitelů.

Martínek (2015, s.177) popisuje jako profil pachatele kyberšikany na střední škole tak, že se agresorem nejčastěji stává málo úspěšný žák, ale s potřebou sebeprosazení, žák s vysokým sebevědomím, žák který se šikanou setkal na základní škole, ať již v roli agresora, oběti nebo svědka, žák s rozvíjecí se disociaální poruchou osobnosti, žák pocházející z majetné rodiny, nebo z rodiny s významným postavením, žák s představou vlastní vyjímečnosti a beztrestnosti, nebo žák s nezralým nebo negativně nastaveným hodnotovým systémem.

Kyberšikanování učitelů většinou vykazuje následující společné znaky s tradičnou formou šikanování: úmysl ublížit, poškodit, ponížit, dále opakovanost (např. když někdo vytvoří webovou stránku za účelem hanlivého osočování a urážení dotyčné osoby, webová stránka zůstává online po delší období, někdy měsíce i roky a tím si ji může opakovaně shlédnout množství lidí. Dále se jedná o nepoměr sil kdy se projevuje zejména ve vynikající technické zručnosti aktérů šikany, kterými mnohokrát převyšují oběť (Hollá, 2012, s.169). Švancar (2011, s.13) v této souvislosti zmiňuje, že v případech kyberšikany učitelé často neví, jak mají reagovat. Je to spojené se skutečností, že učitelé, ředitele nevyjímaje, jen velmi zřídka mají představu o tom, co jsou sociální sítě, jak se s nimi pracuje a jak se na nich pohybovat. Chybí jim internetové dovednosti. Podle evropských průzkumů jsou české děti na špici Evropy v rámci internetových dovedností, zatímco učitelé jsou na tom ve stejné záležitosti velmi špatně. Nejen, že nedokážou se sociálními sítěmi pracovat, ale neumějí ani případy kyberšikany na těchto sítích vyhodnotit.

Společným důvodem pro šikanování je, že agresor hledá popularitu mezi svými vrstevníky. Není divu, že sociální média se díky své oblíbenosti staly široce používaným nástrojem šikanování. Je tak zřejmé, že dva typy kyberšikany učitelů lze rozlišit na ty, pro něž je kyberšikana prostřednictvím sociálních sítí motivována touhou po popularitě, a na ty pro které sociální sítě jsou nástrojem pro pomstychtivé akce (Kyricou, Zuin, 2014, s.28).

Hollá (2012, s.171) v této souvislosti zmiňuje, že online obtěžování učitelů se může realizovat dvěma způsoby. Prvním z nich je přímá agrese, která je charakteristická otevřeným útokem jednotlivce nebo skupiny. Příkladem může být vyprovokování učitele, s následnou elektronickou dokumentací jeho reakce. Mezi přímý útok můžeme zařadit i napadení učite-

le tzv. Slappery. Slappeři jsou aktéři happy Slapping - formy online útoku, při které dochází k náhlému fyzickému napadení (facka, kopnutí, klopýtnout) oběti a zdokumentování její reakce prostřednictvím informačně-komunikačních médií. Záznam bývá zpracován do emotivního videa nebo fotografie a šířen prostřednictvím mobilních telefonů a sociálních sítí. Happy slapping je konvenční formou agrese. To znamená, že e-šikana vylučuje fyzický útok, avšak při definování happy Slapping jako formy kyberšikany, se do popředí dostává fyzická agrese realizována vůči oběti. Uvedená forma násilí je nebezpečná především proto, že často bývají napadeni zcela neznámí lidé.

Jak na šikanu, tak na kyberšikanu má často vliv jednak sociální role a pozice aktérů, jednak skupinové normy a širší struktura a procesy ve vrstevnické skupině. Tyto faktory významně ovlivňují to, jestli k šikaně vůbec dojde, a pokud ano, jakým způsobem se bude celá situace dále vyvíjet. Většina dospívajících se při začleňování do skupiny snaží dosáhnout co nejlepší pozice mezi ostatními. Dospívající s dobrou pozicí bývají populární, určují dění v celém kolektivu, jsou respektováni a uznáváni. Protože jak šikana, tak kyberšikana je příznačná mocenskou nerovnováhou, kdy agresor získává nadřazenou pozici, je to bohužel pro některé jedince jedna z cest, jak moc a dosáhnout dobrého postavení. Rovněž reakce okolí na šikanu ovlivňuje to, jak se bude dále rozvíjet. Pokud jsou agresivní chování a šikana skupinou viditelně odmítnuty, může to celý proces zastavit. Pokud je ale šikana tiše tolerována, nebo dokonce podporována, pak se stává sociálně přijatelnou formou chování, kterou si agresor upevňuje svou pozici. V online prostředí se snadněji porušují normy a útočník tak ani nemusí domýšlet důsledky svého jednání. Pro případné přihlížející tak může být obtížné správně vyhodnotit závažnost útoků přes internet, neboť nevidí skutečný dopad tohoto jednání na oběť kyberšikany. Proto mohou být útoky mylně považovány za neškodný žert, zvláště pokud proti ní vystoupí jen málokdo a přihlížející navíc dají najevo, že s danou věcí souhlasí. Agresor tak získá pocit, že jeho jednání není v ničem špatné a že druzí jej dokonce schvalují či podporují (Černá, 2013, s. 56-61).

V rámci typologie kyberšikany učitelů žáky, řadí Hollá (2012, s.171-172) k této formě nejčastěji nabourání se do emailu učitele, psaní zpráv učitelovým jménem, zneužití učitelovi internetové korespondence, zaznamenání školských situací na internetu, např. na YouTube, provokování učitele a nasnímání situace na telefon, zaznamenávání výuky na mobilní telefon, opakované a výhrušné emaily, vytváření falešných učitelových profilů na sociálních sítích, osočující diskuzní skupiny o učiteli. Žáci ve školním prostředí mnohokrát navodí situaci, která může mít různé negativní důsledky na oběť, agresora, třídní společenství

i třídní klima. Děje se tak během přestávek, a to zejména tam, kde je žákům umožněno přinést do škol mobilní telefon, nebo tam, kde jsou během přestávek k dispozici počítačové učebny s připojením na internet. Kyberšikana se bohužel neomezuje pouze na edukační prostředí, ale k útokům dochází i v bezprostředním okolí škol, do kterého se často zapojují i rodiče žáků. A. Phippen z Plymouth univerzity (GB) v roce 2011 v rámci výzkumu oslovil 377 učitelů a analyzoval 35 případů tísňového volání. Zjistil, že 35% učitelů má buď bezprostřední zkušenost s kyberšikana, nebo vědí o některém z kolegů, který se stal terčem urážek a zesměšňování. Šlo především o komentáře na Facebooku a na Twitteru. Překvapující bylo zjištění, že až 72% útoků bylo iniciovaných současnými nebo bývalými žáky a 26% rodiči. Je zřejmé, že kyberšikana má negativní důsledky, protože vytváří nepřátelské edukační prostředí a snižuje morálku. Nejen fyzické napadení, ale i verbální mohou být velmi škodlivé. Online obtěžování může mít vážný dopad na zdraví, psychickou pohodu a sebevědomí. Tento negativní jev ovlivňuje nejen osobnost učitele, ale i jeho soukromý a pracovní život. Může vést k depresím, frustraci, v některých případech k nemoci a dlouhodobé absenci, či dokonce k rezignaci. Poměrně častými důsledky kyberšikany jsou strach, nejistota, izolovanost, zanedbávání edukace. Kyberšikana může vést k poruchám, změně zaměstnání, nebo vyústit do stavu kdy je zapotřebí psychiatrická léčba. Nejzávažnějším způsobem ukončení týrání, je pak sebevražda. Takový konec měla kyberšikana, která se odehrála v roce 2008 v České republice. Ředitel zastupoval v jedné třídě. Videozáznam celé situace zaznamenali žáci na mobilní telefon. Ředitel napomínal žáka a žádal ho, aby si uklidil věci kolem sebe. Ten však reagoval podrážděně a vulgárně se osopil na ředitele školy, který v návalu spravedlivého hněvu žákům zatřásl a dal mu facku. Ředitel školy požádal o odvolání z funkce a od toho času, co odešel ze školy, se léčil. Trápily ho výčitky z osobního selhání. Po několika měsících spáchal sebevraždu. Je otázkou, zda důvodem, pro násilné ukončení života přispěl uvedený incident, případně souhra okolností doprovázející tento incident - řízení v afektu, neovládnutí se, výčitky z osobního selhání, dostupnost videa na YouTube a jeho rychlé šíření mezi lidmi a odsuzování okolím.

3.2.2. Výzkum v oblasti kyberšikany učitelů

Národní výzkum kyberšikany učitelů – výzkum byl v roce 2016 realizován Centrem prevence rizikové virtuální komunikace Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci, výzkumným týmem pod vedením Mgr.Kamila Kopeckého, Ph.D.

Výzkumu se zúčastnilo celkem **5136 učitelů** ze všech krajů ČR a ze všech stupňů škol. V rámci výzkumu, uvedlo **21,73% učitelů** z celkového počtu, že se za posledních 12 měsíců stali oběťmi některého z projevů kyberšikany. Nejčastějším projevem (**u 28%**) kyberšikany se kterým se učitelé setkali, byly **verbální útoky** realizované prostřednictvím mobilního telefonu. Druhým nejčastějším projevem u **25% učitelů** bylo obtěžování probíhající opakovaným prozváněním. Třetím nejčastějším projevem (**u 12% učitelů**) bylo **vyhrožování nebo zastrasování prostřednictvím internetu nebo telefonu**. V rámci délky realizovaného útoku, převažovaly útoky spíše krátkodobé, v délce trvání okolo jednoho týdne. V rámci délky praxe a výskytem kyberšikany nebyl v rámci výzkumu prokázán žádný vztah. Ve vztahu propojení tradiční šikany a kyberšikany bylo zjištěno, že **celkem 321 učitelů** zažilo tradiční formu šikany a z tohoto počtu se jich zároveň **148 stalo** obětí kyberšikany. Nejčastějšími pachateli kyberšikany byli ve více než polovině případů jednotlivci a jednalo se o žáky, kteří byli s učitelem v pravidelném kontaktu. O kyberšikaně věděli nejčastěji kolegové napadených učitelů (**u 31,9% případů**), zatímco vedení školy bylo o kyberšikaně informováno jen u 15% případů. Nejčastějšími dopady v rámci emoční oblasti byl u napadených učitelů vztek a pocit trapnosti, ve fyziologické oblasti uváděli učitelé nejčastěji poruchy spánku a zhoršení koncentrace. Výsledky výzkumu tak prokázaly, že ačkoli učitelé jednorázově či opakovaně zažívají, vážné formy kybernetické agrese ze strany žáků zažila jen malá část z nich. Většina případů je tvořena jednorázovými incidenty, avšak tyto mohou velmi rychle přerůst ve vážnou formu kyberšikany (e-bezpečí© 2016).

Vnímání, a názory učitelů o kyberšikaně –výzkum zaměřený na učitele a jejich názory na celkový problém kyberšikany uskutečnili v Israeli v roce 2012 Sigal Eden, profesor na pedagogické fakultě, Tali Heiman profesor na Katedře vzdělávání a psychologie a Dorit Olenik – Shemesh, profesor na Katedře školství a psychologie. Výzkum byl uskutečněn na **vzorku 328 učitelů na 50 školách v Israeli**. Více než **65% učitelů** uvedlo, že kyberšikanu vnímají jako vážný problém. **38% dotázaných** věřilo ve své schopnosti kyberšikanu rozpoznat a zvládnout její řešení. **86% učitelů** souhlasilo s tím, že je potřeba, aby školy přijala přísnější opatření pro řešení kyberšikany a 68% učitelů by chtělo o kyberšikaně dozvědět víc už při své vysokoškolské přípravě na své povolání a dozvědět se více o možnostech, jak se s tímto problémem vypořádat. Rozdíly byly také zjištěny mezi muži a ženami v tom, jak kyberšikanu jednotlivá pohlaví vnímají. **Ženy učitelky** se o kyberšikanu více zajímaly a vyjadřovaly větší přesvědčení o nutnosti školy, se

problémy zabývat. Rovněž bylo zjištěno, že učitelé kteří se sami stali jednou nebo opakovaně obětmi kyberšikany, se o problém kyberšikany jako jevu zajímají více než ti, kteří tomuto jevu vystaveni nebyli. Učitelé tak celkově jen málo věří ve své možnosti kyberšikanu řešit a věří, že škola se tímto jevem má zabývat a tento jev by měl být více studován (Eden, Heiman, Shemesh, 2012, s.1036-1052).

V této kapitole, jsme se podrobněji seznámili se dvěma nejvýznamnějšími aspekty problémového chování žáků vůči učitelům a to s agresivním chováním a kyberšikanou. V další kapitole se budeme věnovat po klimatu jak třídy, tak školy, dalšímu důležitému faktoru, který může ovlivňovat chování žáků vůči učitelům. Tím dalším faktorem, který může chování žáků ovlivnit, je samotná osobnost učitele, jeho možnosti a postavení v rámci společnosti.

4. OSOBNOST UČITELE A KÁZEŇ

V této kapitole se chci podrobněji věnovat dalšímu z faktorů, po klimatu školy a klimatu třídy, který se může významně podílet na vzniku problémového chování žáků, vůči učitelí. Dalším faktorem je sama osobnost pedagoga, ale také jeho postavení v rámci společnosti.

4.1. Učitel a jeho osobnost

I když každý intuitivně ví, co je náplní a smyslem učitelství, je téměř nemožné odpovědět na otázku, co je jeho podstatou. Obtížnost obecnějšího vymezení učitelství je dána tím, že se v průběhu let proměňují nejen obsahy, ale i metody a výuky učebních předmětů. Učitelství patří mezi tradiční intelektualizované profese. Smyslem učitelství je především účast na předávání kulturního dědictví z jedné generace na druhou a uvádění nových generací do světa dospělých. Být učitelem znamená vzít vážně závazek celoživotního vzdělávání. Učitelé zpravidla pojmají své povolání jako poslání. Vědomí tohoto poslání je u učitelů otázkou životní orientace (Vališová, Kasíková, Bureš, 2011, s.15).

Učitel musí především vychovávat, tj. formovat osobnost svěřených žáků, spoluvytvářet jejich charakter a hodnoty a dále by měl učitel vyučovat, vzdělávat. Tedy utvářet klíčové kompetence, řídit osvojování vědomostí, dovedností a návyků. Osobnost učitele by měla mít pět oblastí:

1. motivaci k učitelskému povolání
2. charakterově volní vlastnosti
3. seberegulační vlastnosti
4. dynamické vlastnosti, temperament
5. speciální vlastnosti a dovednosti učitele

Dobry učitel je motivován ke své učitelské práci také tím, že při ní uspokojuje některé vyšší psychické potřeby, jako například potřebu poznávat stále nové a toto poznání pak vhodnou formou předávat žákům. Učitelé poměrně často přemýšlejí o smysluplnosti své pedagogické práce. Přitom z poznatků psychologie vyplývá, že vedle potřeby je nejsilnějším motivačním činitelem odměna. Ocenění, nalezení smyslu své práce pak přispívá k lepšímu pocitu životní spokojenosti se sebou samým. Jde především o naplnění potřeby sebeúcty. Pokud se bude zvyšovat sebeúcta učitelů, bude se zvyšovat i jejich citlivost vůči

žákům. Profese učitele přináší několik tzv. vnějších pozorovatelů (rodiče, zřizovatelé, žáci, apod.), nejvýznamnější z nich jsou samozřejmě pracovníci ve vedení školy (Holeček, 2014, s.13-17).

Pravděpodobně jedním z nejobtížnějších úkolů středoškolských učitelů je nalezení optimálního způsobu interakce se svými studenty. Jestliže studenti hodnotí svého učitele negativně, nemůžeme se domnívat, že jejich postoj je dán automaticky odmítáním dospělých autorit, které se s vývojovým obdobím adolescence pojí. Dospívající oceňují dospělou autoritu, která jim poskytne dostatečné množství podnětů pro jejich rozvoj a jejich vzájemný vztah akceptuje zvláštnosti dospívání. Na rozdíl od dřívějších dob, jsou v současnosti nároky na vzdělání učitele, jeho schopnosti a znalosti extrémně vysoké (Krejčová, 2011, s.59-60).

Je nepochopitelné, jak si při tak výrazných změnách ve všech oborech někteří pedagogové vystačí až do dnešních dnů stále stejnými obsahy, metodami a direktivním stylem řízení třídy. Tito učitelé se již celá desetiletí tváří, jako by jejich vynucená kázeň byla pedagogickým mistrovstvím. Snad s dobrými úmysly nutí své žáky memorovat velké množství neúčinných a zastaralých poznatků. Tváří v tvář takto promarněnému času se motivace a aktivity dětí vytrácí. Kvůli udržení pozornosti a klidu se z učitelů stávají dozorcí (Čapek, 2014, s.10).

Důležitou vlastností učitele by měla být jeho vlastní citová zralost. Měl by se chovat tak, že se nenechá vtáhnout do malicherných sporů se žáky a ještě v náročnějším ohledu to také znamená, nenechat se vyvést z míry chováním žáků sni tehdy, ani tehdy když se zdá, že je k tomu opravdu dostatečný důvod. Žáci někdy dokážou být ve svém chování k učitelům velmi bezohledné, zvláště k učitelům nezkušeným nebo k těm, o nichž je známo, že si nedovedou udržet pořádek (Fontana, 2013, s. 365).

Holeček (2014, s.21) se domnívá, že učitel by měl mít určitý stupeň dominance, jež vychází ze zdravého sebevědomí, jeho odborných a metodických kvalit a který se projevuje v pohotovém rozhodování, řešení výchovných problémů, ve schopnosti samostatně vést, řídit a kontrolovat. Je tedy dobře setkávají li se, žáci s dominantním učitelem, který se svou rozhodností a samostatností stává jejich vzorem. Studentům učitelství by mělo být zdůrazňováno, že povolání pedagoga vyžaduje nadprůměrnou dominanci. Submisivní pedagog má v současném školství velké problémy s udržením kázně. Dřívější mezinárodní srovná-

vací výzkumy ukázaly, že čeští žáci vyžadují učitele spíše autoritativního, který si snadno dokáže při vyučování udržet ve třídě pořádek a kázeň. Poslední výzkumy však ukazují určitý odklon od této tendence. Vlivem až neadekvátně prosazovaných „práv dítěte“ začínají naši žáci odmítat jakékoliv omezení od autoritativního učitele. Proto se ukazuje jako velice důležité, aby dominance učitele byla přiměřená, tj. aby učitel dokázal zároveň vytvářet přátelskou atmosféru, protože příliš vysoká dominance učitele a jeho silná kontrola žáků může být brzdou samostatnosti a tvořivosti žáků.

Čapek (2014, s.25-26) se ohledně osobnosti učitelů, jejich vlastností a schopností domnívá, že v tisícovkách našich škol jsou učiteli nejrůznější lidé, včetně jedinců, jejichž zařazení v takové profesi je na pováženou. I kvalitní učitel, který se snaží dělat svou práci co nejlépe, se musí zabývat tím, zda příčinou řešeného problému není někdy on sám. Statusová úzkost některých mladých učitelů vede k přepínání požadavků a k drakonickým trestům, různě pokřivené osobnostní rysy a komplexy pedagogů způsobují nevhodné chování k žákům. Syndrom vyhoření zase směřuje k nezájmu o dění ve škole, o vlastní práci, zhoršování vztahu k žákům. Začínající učitelé většinou nechodí do škol z pedagogických fakult dobře připraveni. Někteří z nich jsou velmi nároční na své žáky, navíc bez schopnosti látku smysluplně předat. Pokud k tomu přičteme některé charakterové a povahové vlastnosti, tak zvláště na středních školách, kde není věkový rozdíl mezi mladými učiteli a žáky tak patrný může učitel, aby předešel pochybnostem o své kompetentnosti nastavit ve třídě nemilosrdný režim. Povolání učitele nese velkou psychickou zátěž, kterou každý nezvládá. Někteří učitelé díky svým pracovním, psychickým nebo morálním dispozicím, do školy vlastně nepatří. Bezmoc ve třídě může u pedagogů vyvolávat prudké návaly hněvu, nebo apatii. Impulzivní, nebo hystericky nepřiměřené reakce mají negativní vliv na třídní klima a odhalují slabou stránku a neprofesionalitu pedagoga. Realitou také je, že někteří učitelé nepovažují žáky za partnery, ale za své podřízené. Neochota na domluvě a lpění na vlastní důstojnosti, vede u některých žáků k odporu.

4.1.1. Kázeň a její udržení

Existuje celá řada definic kázně. Pro vymezení kázně jsou nezbytné pojmy normy a dodržování norem, resp. podřizování se. Obecně lze kázeň definovat jako vědomé dodržování zadaných norem. Školní kázeň v intenci obecné definice kázně definujeme jako vědomé dodržování školního řádu a pokynů stanovených učiteli, popř. dalšími zaměstnanci školy.

Nekázní se pak rozumí v podstatě drzost, vulgárnost a nespolupracující chování žáků. Současná společnost, její rozvoj a dynamika, úroveň vědy a techniky a posuny v hodnotové orientaci vytvářejí nový rámec výchovy. Společenská realita a nároky kladené na dnešního člověka vyžadují nový pohled na kázeň, která se stává pilířem jak školy, tak společnosti. Kázeň už není jen předpokladem efektivního vyučování, ale také podmínkou aby mohlo vyučování vůbec probíhat. V rámci zodpovědnosti za kázeň žáků, nastává posun ve zdůrazňování společné zodpovědnosti rodiny a školy za chování žáků ve škole (Bendl, 2005, s.48-53).

Čapek (Obst,Kalhoun 2002, cit. Podle Čapek, 2014, s. 16-17) uvádí ve své publikaci definici kázně podle Obsta, který se domnívá, že kázeň ve škole spočívá v tom, jak žáci dovedou zachovávat společenská a školní pravidla, spolupracují s učitelem na naplnění stanovených cílů výuky a podílejí se na vytváření příznivého sociálního prostředí. Projevuje se to v celkovém pořádku, v dodržování základních regulativů, které přispívají k snadnějšímu plnění jednotlivých úkolů školy.

Kázeň představuje řád (pořádek), který je nezbytný, aby se žáci mohli efektivně učit. Je však chybou vnímat kázeň jako něco, co záleží na přístupu učitele k vyrušování žáků, nezávisle na všeobecné podobě jeho vyučování. Ještě větší chybou je snažit se prosadit kázeň tím, že se učitel soustředí na získání nadvlády a vyvolání strachu v žácích jako vhodnou strategii pro odstranění nevhodného chování. Od učitele k učiteli se nároky na chování žáků mění, stejně jako jsou různé postoje žáků k ukázněnému chování (Kyriacou, 1996, s.95-96). Kázeň může být považována i za přesné plnění zadané sociální role, stanovených úkolů a činností spojených s respektováním autority. Mnohdy však právě plnění sociální role veden žáka k narušování kázně. Objevuje se i tak oblíbená poučka, že učitel, který má autoritu má i kázeň. S pojmem autority se objevují pojmy formální a neformální autorita. Formální se rozumí ta, která se vztahuje k funkci a postavení jejího nositele a neformální autoritu přijímají žáci dobrovolně, vyplývá z pozitivního hodnocení učitelovy činnosti, znalostí a dovedností. Autoritu je třeba vnímat celistvě, její stupeň u žáků má jistou úroveň, mění se, zvyšuje nebo snižuje, je stálý nebo akceleruje, posiluje nebo naopak. Ale reálně má pedagog pouze jednu autoritu, která může být v různých třídách odlišná. Jestliže pedagog nedokáže žáky motivovat a aktivovat, zůstává mu po ruce jen autorita formální, neboť nemá žádnou, pouze moc a kázeňské prostředky učitele (Čapek, 2014, s.16-19).

Formy nekázně ve škole se proměňují s dobou, stejně jako se v toku času objevují třeba nové formy kriminality dětí. Nástup nových negativních typů chování je úzce vázán na pokrok v oblasti vědy a techniky a souvisí s vývojem nových technologií. V průběhu času se mění formy a projevy školní nekázně. Některé dřívější projevy chování žáků označované jako nekázeň prakticky vymizely, jiné přežívají dodnes (šikana, vulgárnost, drzost). Lidská podstata se v průběhu historie lidstva prakticky nemění. Co se mění je poznání, úroveň vědy a techniky a s nimi spojené možnosti člověka zacházení s bližními. Přesto však oproti dřívější době existují v určitých oblastech lidského chování posuny k horšímu. Stručně s trochou nadsázky toto lze vyjádřit jako – slušnost je deviace. Slušnost je v současné době mnohými vnímána jako nenormální či drahý luxus. V oblasti chování dětí a mládeže se posun dá charakterizovat tezí: Pro dnešní generaci dětí a mládeže neexistují žádná tabu. To se týká jak kriminální činnosti, tak neukázněného chování žáků ve školách. Současný objem a intenzita nekázně ve školách se negativně promítají do postojů a reakcí učitelů vůči této vážné chorobě dnešního školství (Bendl, 2011, s. 36-42).

A jaké jsou vlastně příčiny nekázně? Kyriacou (1996, s.97-98) vychází z předpokladu, že všichni žáci budou mít zájem zapojit se do práce a nevhodně se budou chovat pouze tehdy, pokud pro to budou mít konkrétní důvod. Jako hlavní příčiny pak vidí nudu (jestliže se nedaří udržet zájem žáků vhodně organizovanými učebními metodami), dlouhotrvající duševní námaha, neschopnost splnit zadaný úkol, projevy sociálního chování (vstupování intenzivního sociálního života ve škole do učební hodiny), nízká sebedůvěra žáků vzhledem ke školní práci, problémy v emoční oblasti, špatné postoje (pokud se u některých žáků vyskytne pocit že práce je nudná nebo obtížná, mohou se práci vyhýbat a při výzvě učitele ke změně se mohou začít chovat nepřátelsky), nepřítomnost negativních důsledků (pokud učitel rychle nezareaguje na žákovo nevhodné chování, bude se výskyt tohoto chování zvyšovat).

Čapek (2014, s. 22-24) se domnívá, že učitel, jehož vyučování je pouze neustálý výklad a psaní velkého množství poznatků do sešitu, ten jakoby si říkal o neustálý neklid. Nic žákům nenabízí, pouze vymáhá ticho ve třídě, žák pro něj není partnerem, ale podřízeným. Žáci se vzpouzejí a důsledkem je nekázeň a porušování vnucených pravidel. Neukázněný žák je tak vlastně hrdina, jeho odpor ve třídě si zasluhuje obdiv ve třídě a posiluje jeho status v ní. Učitel, který naopak nabízí žákům zajímavou činnost, rovněž komunikuje a správně hodnotí, má také ve své hodině kázeň. Nejlepším prostředkem pro udržení kázně je

preventivní snaha nevytvořit pro nekázeň podmínky. To znamená pracovat tak, aby nekázeň samotné žáky rušila od zajímavé činnosti. Také pozitivní vztah k učiteli tlumí problémové chování žáků, protože nechtějí svého oblíbeného pedagoga zklamat nebo rozzlobit. Ve třídách s neuspokojivým chováním je tedy potřeba zjistit, v čem je vlastně zakopaný pes.

Zajímavé faktory příčiny nekázně ve třídě, uvádí Bendl (2004, s.29-37). Dle něj jsou hlavními příčinami nekázně větší dávka vrozené agresivity u některých dětí, nedostatečná výchova v rodině, nekázeň ve společnosti, negativní vliv mediálního násilí, přetíženost dětí, nuda, boj žáků (zejména chlapců) o moc, vzájemné antipatie mezi žáky a učiteli, snaha některých žáků na sebe upozornit, málo učitelů na školách, testování učitele (žakovské pokusy s tím, co jim učitelé dovolí), školní neúspěšnost, chování některých učitelů.

U faktoru chování učitelů zmiňuje, že je nutno připustit, že nezanedbatelný podíl na nekázní žáků mají sami učitelé, kteří nemají ve školství co dělat. Tak jako je lékařskou zásadou, že první věcí je neublížit pacientovi, mělo by to obdobně platit v případě učitelů. V tomto ohledu se Bendl shoduje s Čapkem a s tímto názorem souhlasím. Vždyť problémové chování žáků nemůže vznikat z ničeho a osobnost učitele, jeho způsob vedení hodiny, ale také jeho osobnostní rysy, jsou velmi důležitým faktorem pro vznik takového chování. Učitel, který kázeň udržuje přílišnou tvrdostí, si koleduje o „žakovský vzdor“, na druhou stranu učitel, který je „slabý“ a není schopen první projevy nekázně účinně řešit, si koleduje o naprostou ztrátu autority, autority svého postavení a o možný základ problémového chování žáků vůči své osobě.

V rámci řešení problémů s kázní ve škole, uvádí Bendl (2011, s. 224-226) Americký návrh k řešení kázně, který byl vytvořen na základě řady studií týkajících se kázně ve škole a třídě. Na úrovni školy tato studie navrhuje: zapojit školu a veřejnost do debaty o udržování vhodného chování studentů ve škole, ustanovení a sdělení vysokého očekávání chování studentů, za spolupráce se studenty vytvořit jasná pravidla chování a postupů, pracovat na zlepšení komunikace s rodiči, a pokud jsou používány obecné komerční kázeňské programy, upravit je podle jedinečnosti školy. Na úrovni ředitelů navrhuje: zvýšit jejich viditelnost a neformální angažovanost v každodenním životě školy, povzbuzovat učitele, aby se zabývali problémy kázně celé třídy, které jsou v jejich silách, zvyšovat dovednosti učitelů jakožto manažerů třídy tím, že zajistí vhodné aktivity rozvoje pro učitelský sbor.

Na úrovni třídy navrhuje studie: udržovat a sdělovat vysoké požadavky na chování, ustanovit jasná pravidla a postupy vyložit studentům, vyjasnit studentům následky nevhodného chování, vymáhat dodržování pravidel okamžitě a důsledně, působit na studenty aby si osvojili smysl pro sebekázeň, udržovat tempo výkladu, sledovat dění ve třídě a umožnit studentům zpětnou vazbu, vytvořit studentům příležitosti dosahovat úspěchů, využívat vhodným způsobem spolupracujících učících se skupin.

V této kapitole jsme se zabývali osobností učitele, jako dalším faktorem, který může určovat vznik problémového chování žáků vůči učitelům. Dále jsme se seznámili s pojmem kázně, jejím udržením a možnostmi řešení při projevech nekázně. Seznámili jsme se s názory některých našich autorů na schopnosti některých učitelů vůbec svou profesí vykonávat. Jejich názory mohou působit tvrdě, ale je třeba si uvědomit, že učitelské povolání je stejné jako ostatní profese ale s tím rozdílem, že zatímco pro třeba technickou profesi musí zájemce o jeho studium prokázat určité znalosti potřebné pro jeho studium, při vstupu na pedagogické fakulty nic takového být prokazováno nemusí. Může pak samozřejmě dojít k tomu, že aspirantem na učitelské povolání se stane člověk, který pro něj nemá žádné vlohy, je např. „příliš slabá“ osobnost a v praxi se pak „chyba“ projeví právem ve vzájemné interakci se žáky, kdy není schopen si udržet kázeň a svým vystupováním nemá u žáků autoritu. To pak může ústit do projevů cílené provokace učitele žáky a může přerůst do verbální agrese, kyberšikaně, popřípadě i fyzickým útokům.

V další kapitole se budeme zabývat možnostmi řešení jednotlivých aspektů problémového chování žáků vůči učitelům, které jsou v práci zmiňovány.

5. MOŽNOSTI ŘEŠENÍ PROBLÉMOVÉHO CHOVÁNÍ

V této kapitole, se budeme věnovat možnostem řešení problémového chování a jaké jsou možnosti řešení v rámci legislativy.

Kyriacou (1996,s.103,116) uvádí, že u nevhodného chování žáků platí pravidlo, že prevence je lepší než léčení. Především dovedně vedené vyučování může přispět ke snížení výskytu nežádoucích projevů chování a může vhodně změnit průběh událostí, které se ve třídě rozvíjejí. Čas od času se však může situace ve třídě vyhrotit v konfrontaci mezi učitelem a žákem. Je pro ni charakteristická vzrušená a emotivní výměna názorů. Pokud se už situace vyhrotila, je třeba aby učitel zůstal hlavně klidný, ztlumil situaci (pokud nebude možno situaci řešit jinak, poslat žáka po zbytek hodiny někam mimo třídu), být si vědom emocionálního vzrušení (při posuzování konfliktu a následné reakci je třeba dbát na to, co říká nebo dělá žák), využil své emocionální dovednosti (žák může být sám vyděšen tím co řekl, nebo udělal, ale postrádá dostatečné sociální dovednosti), navrhl řešení které umožní oběma stranám zachovat tvář, obstarat si pomoc v případě nezbytnosti (neváhat požádat o pomoc jiného kolegu pedagogického sboru, pokud se to jeví jako přiměřené).

Ohledně možnosti vykázat žáka dočasně mimo třídu, naopak Bendl (2011, s.183) nesouhlasí. Dle něj, je poslání žáka za dveře nelegální kázeňský prostředek, neboť učitel má za dítě odpovědnost a dítě mimo třídu je bez dozoru. Použití tohoto prostředku představuje pro učitele riziko, kdy žák může utéct ze školy, zlomit si nohu, apod. Takovému riziku lze předejít opatřením, které používají na některých zahraničních školách, kde má škola pro tyto případy vyhrazenou zvláštní, tzv. izolační místnost, kde se studenti odvádějí, či posílají. V této místnosti je pak přítomen dozor. V českých školách zatím tyto místnosti nefungují, ale některé školy řeší situaci posláním žáka k učiteli do kabinetu (nebo jiné momentálně volné místnosti). V případě vykázání žáka mimo učebnu, dochází k dočasnému vysazení kladného zpevnění, kdy jakmile žák opustí třídu, ztrácí tím příležitost získat kladné zpevnění svého chování v podobě pozornosti učitele či spolužáků.

5.1. Agresivní chování

Podle Čapka (2014, s.79-80), by preventivní opatření učitele měla být realizována podle toho, jaká motivace žáka k jeho agresivnímu chování vedla. K utlumení agresivních sklonů dětí by měly vést postupy, jako užívání co nejvíce pochval (ocenit nezávadné jednání a pochválit za zvládnutí impulzivity v provokující situaci), zaměstnat je činnostmi (měla by být pro ně atraktivní, kde mohou vyniknout nebo být prospěšné), učit děti sociálním dovednostem, povzbuzovat empatii a pomáhat budovat osobní perspektivu (aby věděly, co čekají od budoucnosti a kvůli čemu jim stojí za to tzv. "sekát dobrotu"). Efektivní strategií je znevýhodnit agresivní chování, nenechat bez povšimnutí ani náznak agresivity ze strany žáka.

Organizace American Psychological Association –APA (2013, s.79, 81) ve své zprávě z roku 2013 doporučuje v rámci prevence snížení agresivního chování žáků jasné stanovení třídních a školních pravidel a konzistentní modelování a odměňování pozitivního chování. Implementace efektivních výukových a manažerských strategií umožňuje učitelům mít přímou kontrolu na své úrovni, ale také umisťuje učitele do strategické pozice při kontrole na úrovni třídy. Učitelé mohou na úrovni tříd provádět sociální a behaviorální programy (např. předcházení násilí, řešení konfliktů a školní programy), aby poskytli jasné očekávání a vhodné sociální a behaviorální dovednosti pro zvládnutí hněvu, vyřešení konfliktů a zlepšení úrovně a prostředí tříd. Prvotní preventivní snahy se také musí zaměřit na zlepšování školních norem, školního prostředí a pozitivních vztahů se školou. Je třeba zlepšit snahu o souběžnou a terciární prevenci. Školy také potřebují mít jasně formulovaný plán, který by odpovídal studentům, kteří vykazují známky agresivního chování, stejně jako plán pro studenty, kteří porušili pravidla v oblasti chování (terciární). Konkrétně fakulty a pracovníci potřebují zavést a realizovat odlišné důsledky pro studenty, kteří prokazují velké ale i drobné porušování pravidel. Důsledky takového porušení by měly být přiměřené vzhledem k osobě studenta, proveditelné s ohledem na záměr na odvrácení diskriminace a přiměřené s ohledem na úroveň kriminality. Menší i méně závažné přestupky je třeba jasně a ihned definovat tak, že všem stranám je jasné, co každý typ porušení pravidel představuje. Důležitou roli hrají i ředitelé škol, u kterých je nezbytné, aby poskytovali učitelům adekvátní průběžný celoživotní odborný rozvoj speciálně navržený pro předcházení násilí vůči pedagogům. Takové školení by mělo být zaměřeno na návrh, realizaci a hodnocení modelů založených na důkazech, které vyhovují konkrétním demografickým podmínkám a specifickým potřebám okresu. V rámci svých profesních rozvojových aktivit je důležité, aby vý-

zkumní pracovníci pomáhali školám při přizpůsobování a realizaci modelů, které vyvozují přesné závěry o relevantních postupech a výsledcích.

Pro řešení nevhodného chování, by měl být ve škole vybudovaný promyšlený, aktuálně legislativě vyhovující a dobře fungující systém. Žáci a jejich rodiče by měli vědět, za jaké kázeňské přestupky následují kázeňská opatření. Tyto informace poskytuje každé škole volně přístupný školní řád. Důležitou roli pro řešení problémů s chováním má třídní učitel. Dobrý třídní učitel by měl vždy na začátku roku ve spolupráci se žáky stanovit jisté organizační úmluvy a pravidla slušného chování. Častým problémem ale bývá i neshoda na řešení kázeňského problému. Stává se, že třídní učitel vyřeší kázeňský přestupek důraznou domluvou a tím se dostane do konfliktu se svým kolegou, který vyžaduje potrestání přísnější. Mnoho učitelů využívá při řešení nevhodného chování žáků rozhovoru mezi čtyřma očima. V současné době je ale v této situaci třeba počítat s rostoucí agresivitou žáků vůči učitelům. Tato agresivita může a neúcta k učitelům může mít mnoho příčin a jednou z nich je neúcta je státním institucím. Rodiče dětí nemají úctu k vládě, parlamentu, státním institucím a úředníkům a před svými dětmi tuto neúctu ventilují. Pro dítě je ale jediným představitelem státu jeho škola a tím nenáviděným úředníkem je pak jeho učitel. V současné době se tedy, doporučuje, aby učitel vedl rozhovor s agresivním žákem vždy za účasti dospělých svědků. I přes rizika, bývá psychology tento rozhovor doporučován „Pitva“ rušivého chování by totiž měla proběhnout až mimo rámec výuky a vysvětlit mu, že dodržování pravidel se vyplácí, dát mu možnost utvořit si důstojnou ústupovou cestu aby neměl pocit, že prohrál a na závěr s ním probrat pravidla a úmluvy „hry“ do budoucnosti. Žák by se měl učiteli vždy za své chování omluvit a pak by se měl dozvědět, co se bude dít v případě opakování jeho chování (Holeček, 2014, s. 162-167).

Martínek (2008, s. 98-100), se v rámci zvládnutí a řešení agrese domnívá, že se předpokládá, že agrese by měl redukovat trest. Faktem je, že trest skutečně agrese snižuje, může ji však v určitých situacích posilovat. Vyhrůžování trestem je účinné, pokud je agrese slabá. Má – li však silnou intenzitu, může se minout účinkem. Pokud jedinec může svou agresí získat příliš mnoho, pak jej od agrese neodradí žádné zastrasování trestem a ukazuje se, že čím je trest větší, tím více je jedinec od použití agrese odrazován. Jestliže si však jedinec myslí, že existuje malá pravděpodobnost trestu, je odstrašující účinek trestu malý, což je charakteristické např. pro školy, kde pedagogický sbor nepřipustí, že by se u nich mohlo objevit šikankující jednání. Mezi agresivním chováním a potrestáním musí být poměrně krátký interval,

trestat za agresi po několika dnech je naprosto bezpředmětné. Intenzita a nepříjemnost trestu musí být relativně vysoká, chování, za které je jedinec trestán, musí být přesně definováno a trest je nutno ukládat v klidu, bez emocí a přirozeně. Trest však bude vždy účinnější od pedagoga, který je pro trestaného čitelný, má jasně vymezená a pevně daná pravidla chování, je přirozenou autoritou.

Když dojde k prvnímu verbálnímu projevu agrese, učitel by měl reagovat na žáka okamžitě. Ohradit se proti jeho chování a zeptat se ho, co ho k takovému jednání vedlo. Podle uvážení se pak rozhodnout, jestli hned nevyužít některého z výchovných opatření. Dále by se měl učitel v nejbližší hodině zaměřit na pravidla slušného jednání a vztahu školy, žáka a pedagoga a říci žákům, že pokud taková situace v této třídě někdy nastane, bude se řešit takovým a takovým způsobem. Také by měl kantor informovat o incidentu výchovného poradce a zeptat se ho, jestli se někomu z kolegů na škole již něco podobného se stejným žákem také nepříhodovalo. Pokud se učitel s projevy verbální agrese setkal u stejných žáků několikrát, měl by rozhodně informovat vedení školy a trvat na provedení písemného zápisu. Když ani toto nepomůže, nebo pokud ředitel odmítá takto postupovat, učitel by se měl obrátit na policii a podat trestní oznámení na konkrétní osobu nebo na neznámého pachatele. V každém případě by měl kantor podat oznámení, když mu je vyhrožováno, byl mu poškozen majetek nebo byl dokonce napaden. Pokud si pedagog podobné jednání nechá líbit, žáci pokračují. Dále zkoušejí, jak učitel zareaguje, a stále více se utvrzují v pocitu, že je vůči nim bezmocný (Doubrava,2004).

U agresivního chování je třeba hledat pomoc ve spolupráci s rodiči, komunikovat s nimi pokud je to možné, popřípadě se alespoň zajímat o rodinné zázemí. Pokud má škola výchovného poradce, měl by tento být schopen s žákem mluvit a zjistit pravděpodobné příčiny a na jejich základě se rozhodnout jak je vhodné problém řešit dál. Pouze žáky napomenout, nebo mu uložit třeba i ředitelskou důtku u chronických agresorů nic nevyřeší. Výchovná opatření pomáhají ve zcela ojedinělých případech, kdy se jedná o momentální zkrat. Žákovi by mohl být přidělen asistent pedagoga, který zajistí dohled. Rodičům se pak doporučuje zajistit pro dítě terapii, ale rodiče se sami řešení problému velmi často vyhýbají a to i když je do sporu zapojen OSPOD či Policie ČR. Citelně zde chybí hrozba nějaké pokuty. Pokud agresor navštěvuje ZŠ v rámci povinné školní docházky, není jej ani možno ze školy vyloučit. To je možno ze závažných, opakovaných, agresivních forem jednání, na doporučení komise až po ukončení povinné školní docházky. Školy tak mohou jen na krát-

kou dobu svého studenta vyloučit a pokusit se o vyřešení situace ve spolupráci s rodiči, pedagogicko-psychologickou poradnou, popřípadě v nejzazším případě na žádost rodičů a schválení OSPOD žáka umístit do diagnostického ústavu (eurozpravy.cz©2017).

Stejný názor na nutnost spolupráce rodiny a školy v případech nevhodného chování žáky, má i Martínek (2014, s.167-168), který se domnívá, že na prvním místě je třeba prohloubit spolupráci s rodiči. Problém ale bývá v tom, že právě rodiče těchto dětí nejeví o spolupráci a nápravu zájem. Pak je nutno vyhledat pomoc odborníků nejen dětských psychiatrů, ale také školských poradenských zařízení (PPP- pedagogicko psychologické poradny, SPC – speciálně pedagogická centra). Velkou pomoc mohou poskytnout školní psychologové, kteří se začínají stále častěji objevovat na základních i středních školách. Žákům vykazujícím výchovné problémy, mohou pomoci také Střediska výchovné péče, které jsou součástí Dětských diagnostických ústavů. Pokud se jedná o závažné přestupky, nebo trestné činy, je nutno požádat o pomoc policii. Bohužel ve školách jsou málo využívány tzv. komise pro výchovu a vzdělávání, které jsou zřizovány obcemi. Tyto orgány mají podle zákona č. 359/1999 Sb. o sociálně-právní ochraně dětí (§ 13 odst.1) pravomoc rozhodovat o výchovných opatřeních podle zákona o rodině č. 94/1963 Sb. § 43 odst. 1 písm. a. Mohou tedy udělit (rodičům, dítěti, oběma) napomenutí, dohled, omezení a ke svému rozhodnutí nepotřebují souhlas soudu.

Podle Arabadžieva (2011), by škola by neměla být závislá na nesmyslných normativech a ředitelé by neměli přesvědčovat žáky s nezájmem o studium, aby zůstávali na jejich školách jen proto, že dítě je důležitým ekonomickým článkem školy. Tím by vzrostla také prestiž škol a jejich úroveň. Dnešní konkurenceschopnost se na mnohých školách neřeší kvalitativními měřítky, ale vytvořením co nejschůdnějších podmínek pro přijetí ke studiu. Dalším krokem pro zkvalitnění výuky by mohlo být snížení počtu dětí v problémových třídách.

Možností je také asistenční služba. Dítě při nevhodném chování spoléhá na loajalitu spolužáků, a tedy na jakousi anonymitu. V případě přítomnosti dalšího pedagogického pracovníka se tato anonymita ztrácí. Za chování dětí by měla být odpovědná v každém případě také rodina a možná by bylo vhodné se podívat v okolních zemích na modely škol, kde si s tímto fenoménem už zčásti umějí poradit. Pokud dítě natolik narušuje výuku, že jsou tím postiženi ostatní žáci, musí škola mít možnost ochránit tyto žáky před negativním chová-

ním jednotlivců. Například dočasným umístěním mimo školu. Zde by měla pak působit především rodina.

5.2. Kyberšikana

Při řešení problémů s kyberšikanou učitelů je třeba na začátku konstatovat, že doposud v ČR neexistuje nějaké jednotné doporučení, nebo ucelený přehled strategií, které by tuto problematiku hlouběji řešily. Většina řešení je tak zaměřena na formy kyberšikany mezi žáky, avšak vzhledem k tomu jak kyberšikana probíhá, je možno některá řešení použít.

Do kyberšikany a virtuální agrese se někdy zapojují i rodiče dětí, kteří nesouhlasí s postupy pedagogů, a dítě se tak snaží za každou cenu bránit. Neustále nám roste počet pachatelů, kterými jsou rodiče dětí. A dělají to stejně jako ony. Zařídí si anonymní profil nebo si pořídí SIM kartu a začnou učiteli posílat zprávy, nadávat mu nebo posílat pomlouvačné e-maily řediteli. Za pomluvu může být sice dospělému útočníkovi vyměřen trest v maximální výši jednoho roku odnětí svobody, ale učitelům do problému zatahovat policii většinou nechce. U dětí a mladistvých jsou tresty specifitější. Děti sice nejsou trestně odpovědné, trestní odpovědnost ale za ně nesou rodiče. A to hlavně v případech, kdy jsou děti mimo vyučování a „útočí“ z domu. Mladistvým může být nařízen dohled nebo ústavní výchova. Ale v téměř polovině případů útočníci nejsou vůbec potrestáni. Pokud na trest přece jen dojde, jedná se většinou o sníženou známku z chování, napomenutí či o důtku ředitele školy (Jelínková, 2017).

Šmahaj (2014, s. 69-70) zmiňuje, že i přes rozsáhlé diskuze se legislativní situace mění. V Polsku se na školních sítích filtruje přístup k internetu a v prostorách školy mají žáci zákaz používat mobilní telefony. V Jižní Koreji byla přijata rozsáhlá restriktivní úprava ohledně využití internetu a zároveň byly založeny speciální policejní vyšetřovací týmy určené pro boj s kyberšikanou. Ve Spojených státech amerických je kyberšikana od roku 2006 federálním zločinem, a navíc některé státy provedly legislativní úpravu právních předpisů v rozsah trestního zákoníku. Zároveň také došlo k úpravě školského zákona, podle kterého mohou školy vyloučit či jinak disciplinárně potrestat agresory kyberšikany. V České republice není šikana nebo kyberšikana přímo v trestním zákoníku legislativně ošetřena. Termín je spíše výrazově ukotven v rámci vědeckého přístupu.

Prevence kyberšikany vyžaduje pozornost a zainteresovanost všech - učitelů, rodičů a celé společnosti bez ohledu na to, zda jde o kyberšikanu spáchánu na učitelích, nebo mezi žáky. Všechny formy šikany, včetně kyberšikany, je třeba brát vážně. Šikana není přijatelný způsob chování, a proto by neměla být tolerována v žádné podobě a formě. Existuje několik možností, které je možné udělat v boji proti šikaně. V první řadě je třeba definovat elektronické šikana a sankce za jeho realizaci ve školním řádu. Důležité je upozornit pedagogickou obec a rodiče na sankce za elektronickou šikanu a její formy páchané ve škole a v jejím areálu. Pokud se šikana odehrává v edukačním prostředí, je třeba podpořit oběť, ať už jde o žáka nebo učitele. Vyšetřování a řešení konkrétního případu elektronického šikany představuje pouze jeden krok zvládnutí problému. Dalšími kroky je pedagogické řešení, náprava chyb a prevence. Jednotlivými kroky v oblasti prevence jsou:

- zvyšování povědomí o nástrahách internetu,
- přímo úměrné vytváření zásad prevence s rozvojem techniky
- vypracování plánu prevence elektronického šikanování

Další forma minimalizace elektronického šikany zahrnuje obecná opatření, kterými jsou definování šikany ve školním řádu, ale absence vymezení elektronického šikany; následkem je neznalost prevence elektronického šikany ze strany učitelů, ale i samotných žáků. Aktivně se na eliminaci projevů šikany podílí policie, která poskytuje informační semináře přednášky ve školách na vybranou problematiku. Např. ve Slovenské republice, jsou tyto přednášky prováděny policisty - preventisty PZ SR. Kromě policie jsou ve školách realizovány přednášky na prevenci elektronického šikany přes různé projekty (Svět pro každého: šikana, Prievidza; Online ohrožení dětí a mládeže, Prievidza; Elektronické šikana a prevence Nitra apod. (Hollá, 2013, s173-179).

Černá (2013, s.124-125) zmiňuje, že při práci s oběťmi kyberšikany je třeba se zaměřit jak na systematickou a odbornou péči, ale také na technicky zaměřené řešení. Tedy taková, kterými je možné zabránit konkrétnímu člověku v obtěžování. Jak studie dokládají, blokování osob, či změna nastavení zabezpečení napomáhají kyberšikanu ukončit. Co se týká agresorů kyberšikany, v současnosti je jen málo studií, jež by zkoumaly jejich charakteristiky. Co víme je, že u agresorů lze pozorovat problémové chování, že ti kteří šikanovali ve škole a na internetu jsou agresivnější než ti, kteří mají zkušenost pouze s kyberšikanou. Nutná se tedy zdá být odborná psychologická péče nutná i pro agresory samotné.

Podle zjištění výzkumu Centra prevence rizikové virtuální komunikace Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci, který byl realizován v roce 2016, tak mezi nejčastější technická řešení které učitelé při kyberšikaně využívají, patří vymazání závadného obsahu (video, fotky, profil), další je pak archivace veškerých důkazů (záznamů) komunikace a posledním nejvyužívanějším je zjištěné osoby pachatele, např. prostřednictvím jiných žáků. V rámci řešení situace v prostředí školy, učitelé nejčastěji využívají výsledků žáků (informátorů, přihlížejících), dalším řešením je oznámení situace vedení školy a posledním nejčastějším řešením uvedli učitelé pohovor s rodiči pachatele. Jako pomoc od externích subjektů uvedli učitelé nejčastěji využití konzultace na PČR. Zarážející je však fakt, že velká část učitelů danou situaci ignorovalo (e-bezpeci©2016).

V tomto ohledu je vidět, jak výzkum popisuje, že učitelé se snaží útoky na svou osobu ve většině řešit a snaží se využívat možnosti řešení, ať už technických, nebo v rámci školy. Ignorování tohoto jevu je však stále zarážející fakt. Ignorování v případě kyberútoku nemá valnou účinnost. Ignorovat agresora (Černá, 2013, s126), neoplácet ve smyslu oko za oko je neúčinná strategie a spíše vede k dalším útokům. S tímto názorem lze souhlasit. Ignorace by neměla být primárně jediným řešením.

Slaninová (2016, s.5) upozorňuje, že je důležité, aby se napadeným učitelům dostalo podpory nejen v soukromí, ale hlavně od vedení školy. To by mělo být o závažnějších nebo dlouhodobějších případech rozhodně informováno, aby mohlo zahájit potřebné kroky. Pokud však komunikace s vedením školy selže, je možno obrátit se např. na ministersvo školství které zřídilo speciální emailovou schránku (prevence@msmt.cz) a pomoc je možno vyhledat i prostřednictvím Společenství proti šikaně. Pedagogové, kteří jsou vystaveni kyberšikaně, by také neměli zapomínat ukládat si SMS zprávy, maily otisky facebookových stránek, aby měli dostatek doložitelných důkazů, jak šikana probíhala.

Škola, by měla předcházet nevhodnému chování žáků kultivací myšlení, etickou výchovou a tolerancí, citovou výchovou, socializací a komunikací, formováním hodnotového systému, pěstováním sebeovládání a samoregulace žáka, jakož i upozorňováním na důsledky chování ve smyslu etických norem a legislativních předpisů. Tím lze zčásti předejít nejen agresivním útokům žáků vůči sobě samým, ale i vůči učitelům a jiným pracovníkům škol. Všechny segmenty školní komunity musí společně pracovat na řešení problému elektronického šikany. To znamená, že učitelé, rodiče a žáci potřebují spolupracovat při posuzování rozsahu problému šikany na školách a přijít na způsoby, jak efektivně reagovat a řešit pro-

blémy s ním spojené. Do popředí se tak dostává potřeba koncepce preventivního a intervenčního programu, která v současnosti absentuje (Hollá, 2013, s.179).

Možná mezi nejdůležitější způsob boje proti kyberšikaně učitelů žáky, je prostřednictvím sociálního vzdělávání. Je třeba aby bylo jasně řečeno, že výroba a sdílení nahrávek o učitelích je ponižující a nepřijatelný způsob protispolečenského jednání. Existují dva konkrétní aspekty kyberšikany, které musí být jasně pojmenované. Jednak je to určitý stupeň narcismu který je do kyberšikany zapojený a který odráží slávu útočnicka v jeho schopnosti používat sílu sociálních médií pro napadení oběti a pak je to určitá míra dezinhibice a morálního oddělení, ke kterému dochází v důsledku toho, že útočník není ovlivněn vzájemným stykem s obětí tváří v tvář. V případě přetrvávajících kyberútoků, tyto dva aspekty vyžadují rozsáhlý mentoring s účelem pomoci agresorovi pochopit, že takové jednání není přijatelným způsobem jednání a stejně tak je důležité, aby byl mentor schopen žákovi nabídnout jiné způsoby řešení jeho problémů a frustrace v jeho životě, kdy se kyberšikana nabízela jako jediný způsob řešení problémů. Společným důvodem pro šikanování je, že agresor hledá jak zapůsobit na své vrstevníky. Není tedy divu, že sociální média se stala široce používaným prostředkem pro šikanování. Stává se zřejmým, že lze rozlišit dva typy kyberagresorů na ty, pro něž je kyberšikana prostřednictvím sociálních médií motivována touhou po popularitě a těmi, pro které jsou sociální média možností pro pomstychtivé akce, popřípadě samotáře posedlé sociálními médii. Učitel, který se stane obětí kyberšikany by se měl rozhodnout co dále. Může být pasivní a nedělat nic nebo může dát jasně na vědomí, že odesílání takových zpráv nebo obrázků je nepřijatelné chování vůči učitelům. Boj proti kyberšikaně učitelů vyžaduje aktivní přístup účastníků. Z hlediska školy a jejich předpisů je třeba, aby byly dány jasné pravidla, že pořizování záznamu učitele bez jeho autorizace je nepřípustné a škola musí pravidla využívat v případě, že je takové chování žáků zjištěno. Škola by měla zapojit rodiče žáka a jako jedno z disciplinárních řešení může být, že bude mít zakázáno po nějakou dobu přinést mobilní telefon do školy (Kyriacou, Zuin, 2015, s28-29).

V této kapitole jsme se seznámili s možnostmi řešení agresivního chování a kyberšikany žáků vůči učitelům. U obou projevů problémového chování je nejdůležitějším prvkem při jejich zjištění aktivita napadeného učitele. Je důležité, aby učitel takové chování nebral na lehkou váhu a vše oznámil vedení školy. Jakákoli pasivita v této oblasti vede ke stupňování chování, vážnému narušení klimatu třídy a psychickému tlaku, kterému je učitel vystaven.

V další kapitole se budeme zabývat legislativou, která problémové chování žáků vůči učitelům může v České republice nově od roku 2017 postihovat.

6. LEGISLATIVA

V této kapitole, se budeme věnovat legislativě, která nově ošetřuje práva pedagogických pracovníků.

6.1 Zákon 561/2004 Sb.

Zákon, který nově upravuje práva pedagogických pracovníků tak, aby byli chráněni před projevy chování ze strany žáků, je Zákon 561 / 2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Tento zákon byl dvakrát během roku 2017 novelizován. První novelizace byla platná od 1.1. do 31.2017, kde práva pedagogů ještě ošetřena nebyla. Následně vznikla další novelizace, platná od 1.9.2017. V tomto znění, došlo k doplnění § 22a a 22b upravující práva a povinnosti pedagogických pracovníků a dále k doplnění § 31 školského zákona o postup v případě zvláště závažných porušení povinností stanovených zákonem. Novelizace byla po tlaku pedagogů, médií a veřejnosti přijata jako reakce na tragický případ šikany učitelky na Střední průmyslové škole v Praze Třeběšíně.

Ve znění platném od 1.9.2017 je ve výše uvedených paragrafech uvedeno:

6.1.1. § 22a Školského zákona – práva pedagogických pracovníků

Pedagogičtí pracovníci mají při výkonu své pedagogické činnosti právo:

- a) na zajištění** podmínek potřebných pro výkon jejich pedagogické činnosti, zejména na ochranu před fyzickým násilím nebo psychickým nátlakem ze strany dětí, žáků, studentů nebo zákonných zástupců dětí a žáků a dalších osob, které jsou v přímém kontaktu s pedagogickým pracovníkem ve škole
- b) na ochranu** před neodborným zasahováním do výkonu pedagogické činnosti,
- c) na výběr** a uplatňování metod, forem a prostředků konání přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálně - pedagogické nebo přímé pedagogicko - psychologické činnosti, pokud jsou v souladu se zásadami a cíli vzdělávání
- d) volit** a být voleni do školské rady,
- e) na objektivní** hodnocení své pedagogické činnosti

Podobná úprava práv pedagogických pracovníků při výkonu jejich pedagogické činnosti stanovena doposud nebyla. Uvedená právní úprava práv pedagogických pracovníků je tedy

zrcadlem právní úpravy práv žáků, studentů a zákonných zástupců. Konstrukce práv pedagogických pracovníků počítá s tím, že těmto právům odpovídá povinnost zaměstnavatele (ředitele školy) tato práva zajistit.

Právo na zajištění podmínek potřebných pro výkon pedagogické činnosti souvisí s povinností zaměstnavatele zajistit potřebné pracovní podmínky tak, aby byla naplněna ustanovení zákoníku práce. Jde zejména o ustanovení týkající se bezpečnosti a ochrany zdraví při práci. Zákon tak vyzdvihuje, že je třeba zajistit takové podmínky, aby pedagogičtí pracovníci mohli řádně vykonávat pedagogickou činnost. Učitel jako zaměstnanec má právo se proti nenaplnění takových podmínek bránit prostředky, které mu dává zákoník práce. Zaměstnanec má například v souladu se zákoníkem práce právo odmítnout výkon práce, o níž má důvodně za to, že bezprostředně a závažným způsobem ohrožuje jeho život nebo zdraví, popřípadě život nebo zdraví jiných fyzických osob.

Zákon dále akcentuje právo na ochranu před fyzickým násilím a psychickým tlakem. Existuje celá řada prostředků, jak tohoto cíle dosáhnout. Například vhodnou organizací vzdělávání ve škole nebo školském zařízení, dobrým rozvržením pracovní doby, dostatečným personálním zabezpečením všech činností. Ve vztahu k dětem, žákům a studentům pak například využíváním preventivních nástrojů nebo vhodným využíváním výchovných opatření. Nově do této kategorie náleží také povinné vyloučení žáků nebo studentů, pokud se dopustí opakovaných slovních a fyzických útoků (viz níže k § 31). V závažnějších případech se uplatní také prostředky přestupkového práva, trestního práva (MŠMT©2017).

6.1.2. § 31 Školského zákona – výchovná opatření

1) Výchovnými opatřeními jsou pochvaly nebo jiná ocenění a kázeňská opatření.

Kázeňským opatřením je podmíněné vyloučení žáka nebo studenta ze školy nebo školského zařízení, vyloučení žáka nebo studenta ze školy nebo školského zařízení, a další kázeňská opatření, která nemají právní důsledky pro žáka nebo studenta. Pochvaly, jiná ocenění a další kázeňská opatření může udělit či uložit ředitel školy nebo školského zařízení nebo třídní učitel. Ministerstvo stanoví prováděcím právním předpisem druhy dalších kázeňských opatření a podmínky pro udělování a ukládání těchto dalších kázeňských opatření a pochval nebo jiných ocenění.

2) Ředitel školy nebo školského zařízení může v případě závažného zaviněného porušení povinností stanovených tímto zákonem nebo školním nebo vnitřním řádem rozhodnout o podmíněném vyloučení nebo o vyloučení žáka nebo studenta ze školy nebo školského zařízení. V případě zvláště závažného zaviněného porušení povinností stanovených tímto zákonem ředitel rozhodne vždy o vyloučení žáka nebo studenta ze školy nebo školského zařízení. To neplatí pro zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy a zařízení pro preventivně výchovnou péči podle zákona upravujícího ústavní a ochrannou výchovu a preventivně výchovnou péči. V rozhodnutí o podmíněném vyloučení stanoví ředitel školy nebo školského zařízení zkušební lhůtu, a to nejdéle na dobu jednoho roku. Dopustí-li se žák nebo student v průběhu zkušební lhůty dalšího zaviněného porušení povinností stanovených tímto zákonem nebo školním nebo vnitřním řádem, může ředitel školy nebo školského zařízení rozhodnout o jeho vyloučení. Žáka lze podmíněně vyloučit nebo vyloučit ze školy pouze v případě, že splnil povinnou školní docházku.

3) Zvláště hrubé opakované slovní a úmyslné fyzické útoky žáka nebo studenta vůči zaměstnancům školy nebo školského zařízení nebo vůči ostatním žákům nebo studentům se považují za zvláště závažné zaviněné porušení povinností stanovených tímto zákonem.

4) O podmíněném vyloučení nebo o vyloučení žáka či studenta rozhodne ředitel školy nebo školského zařízení do dvou měsíců ode dne, kdy se o provinění žáka nebo studenta dozvěděl, nejpozději však do jednoho roku ode dne, kdy se žák nebo student provinění dopustil, s výjimkou případu, kdy provinění je klasifikováno jako trestný čin podle zvláštního právního předpisu 21). O svém rozhodnutí informuje ředitel pedagogickou radu. Žák nebo student přestává být žákem nebo studentem školy nebo školského zařízení dnem následujícím po dni nabytí právní moci rozhodnutí o vyloučení, nestanoví-li toto rozhodnutí den pozdější .

5) Dopustí-li se žák nebo student jednání podle odstavce 3, oznámí ředitel školy nebo školského zařízení tuto skutečnost orgánu sociálně - právní ochrany dětí, jde - li o nezletilého, a státnímu zastupitelství do následujícího pracovního dne poté, co se o tom dozvěděl.

I po 1. září 2017 zůstává v zákoně upravena kategorie závažného zaviněného porušení povinností školského zákona nebo školního či vnitřního řádu. Ze zákona však zmizí vymezení jedné kategorie těchto činů. Zvláště hrubé opakované slovní a fyzické útoky budou nově kvalifikovány přísněji a budou považovány za zvláště závažné zaviněné porušení

školského zákona.

Za závažné zavinění porušení povinností tak bude třeba považovat například fyzické či slovní útoky dosahující nižší intenzity, než útoky popsané v § 31 odst. 3. Dále samozřejmě půjde i o jiná porušení, než jen porušení zákona. Půjde například o hrubá porušení školního řádu. I v těchto případech zůstane řediteli školy či školského zařízení možnost rozhodnout o vyloučení žáka nebo studenta, a to s ohledem na intenzitu takového porušení a s ohledem na konkrétní okolnosti případu.

Postup zařízení v případě zvláště závažného zaviněného porušení školského zákona:

Pokud jsou zde indicie, že došlo k jednání žáka či studenta dosahující intenzity zvláště závažného zaviněného porušení školského zákona, je ředitel školy nebo školského zařízení povinen zahájit řízení, ve kterém se projedná takové jednání žáka nebo studenta. V takovém případě se postupuje podle pravidel stanovených v zákoně č. 500/2004 Sb., správní řád. Tento postup, se však nepoužije v případě, kdy se jedná o žáka plnění povinnou školní docházku, nebo v případě kdy se jedná o dítě umístěné v zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy (diagnostický ústav, dětský domov, dětský domov se školou, výchovný ústav) nebo ve středisku výchovné péče. V takovém případě se logicky ani nebude zahajovat správní řízení (MŠMT©2017).

Tato novela se po dlouhé době snaží alespoň částečně řešit dlouhodobě neřešené a přehlížené problémy s problémovým chováním žáků vůči učitelům. Novela však řeší jen problémy, kdy žák již ukončil povinnou školní docházku. Pokud bude žák ještě plnit povinnou školní docházku, není podle této novely žáka možno vyloučit. Vystává tedy otázka, zda by nebylo lépe toto ošetřit i pro žáky kteří ještě navštěvují základní školu. V následující části se seznámíme s tím, jak je možnost vyloučení žáka ze školy řešena v okolních státech.

6.1.3. Vyloučení žáka ze školní docházky v okolních státech

Anglie: Podpora dobrého chování

V Anglii znají institut dočasného či úplného vyloučení. Základním principem uplatňovaným vládou však je snaha podporovat dobré chování a od špatného chování odrazovat.

Mezi odrazující prostředky patří vesměs podobná opatření, jaká mohou užívat české školy (důtky, oficiální dopis rodičům, ale třeba i omezení výsad žáka školy nebo přeřazení do jiné třídy). Suspendace nebo úplné vyloučení ze školy patří v Anglii k mimořádným opatřením. Zejména u úplného vyloučení je explicitně řečeno, že tohoto prostředku může být použito jedině v případě, že selhala všechna ostatní nápravná opatření. Vyloučení ze školy je v Anglii podřízeno stanoveným úředním úkonům, které se vymykají pravomoci školy. V Anglii navíc není možné, aby žáka vyloučila přímo škola.

Škola pouze předkládá návrh na vyloučení, který musí potvrdit k tomu pověřená komise (dle statutu zřizovatele dané školy jsou to Education and Library Board nebo Board of Governors of the school). V případě, že je žák vyloučen dočasně (v Anglii to nemůže být více než na pět po sobě jdoucích dnů a ne víc než čtyřicet pět dnů za školní rok), je škola povinna zajistit mu přiměřenou formou možnost pokračovat ve vzdělávání (ukládá mu práci a hodnotí ji). V případě úplného vyloučení je za pokračování ve vzdělávání odpovědná příslušná komise, a to do doby, než žák začne navštěvovat jinou školu. Britský, konkrétně anglický, vzdělávací systém disponuje sítí alternativních vzdělávacích zařízení, tzv. Pupil Referral Units, která podle platného zákona o vzdělávání zřizují samosprávné orgány. V rámci těchto vzdělávacích zařízení jsou, mimo jiné, vzděláváni také žáci, kteří byli vyloučeni ze školy. I v Anglii však způsobuje institut vyloučení určité problémy.

Podle think tanku Civitas, který provedl studii porovnávací statistická data o vyloučených studentech, je současným trendem anglických škol nepřístupovat k vyloučení, ale „zbavovat se“ nepřizpůsobivých studentů tím, že je doporučí na umístění do alternativního vzdělávacího programu.

Austrálie: Vyloučení je čas na práci se žákem a rodiči

V anglosaských zemích má vyloučení ze školy pravděpodobně společnou historickou tradici a Austrálie není výjimkou. Důvody pro vyloučení žáka ze školy jsou téměř totožné s výše uvedeným příkladem státu Massachusetts. Zajímavé je, jaké povinnosti mají v případě vyloučení školy. I zde je kladen velký důraz na pozitivní, nikoliv represivní důsledek tohoto opatření. Ve vládním materiálu, který upravuje smysl a podmínky vyloučení ze školy, je uvedeno, že v případě krátkodobého vyloučení „škola a školský systém pracují s rodiči na tom, aby se žák mohl opět zapojit do vzdělávání“.

Materiál dále hovoří o „speciálním výchovném programu“, který škola musí krátkodobě vyloučenému žákovi zajistit a kterým žák musí projít. V případě úplného vyloučení je na řediteli školy, aby do desíti dnů, za pomoci příslušného úřadu, zajistil jinou školu, v níž bude moci žák pokračovat ve vzdělávání. V jednotlivých státech federativně konstituované Austrálie je prostředek vyloučení žáka ze školy místně upravován.

Belgie: Speciální „time-out“

Zajímavý pohled na řešení institutu vyloučení ze školy nabízí Belgie, konkrétně pravidla platná pro vlámskou část země (zdroj: Eurydice). Podle uvedeného zdroje bylo v roce 2007/2008 na druhém stupni vyloučeno 1 523 žáků na základě jejich prohřešků výchovného charakteru. Ve spolupráci s místním ministerstvem školství byly pro tyto žáky připraveny speciální poradenské a prevenční programy, tzv. „time-out projekty“. Projekty byly v letech 2001 a 2006 pilotovány v rámci školského systému a výsledky pilotáže ukázaly na jejich pozitivní dopad. Programy mají umožnit snadnější korekce v problémovém chování žáka a mohou mít povahu konzultací s trváním v řádu dnů nebo třeba i terapeutické pobyty na farmách (podobné terapiím používaným např. při léčbě závislostí).

San Diego, USA: Program pozitivní disciplíny

Příklad amerického Massachusetts je velmi užitečný – jedná se o školský systém, který má s vyloučením žáka velké zkušenosti. Školy, které podle výzkumů spoléhaly pouze na tlak trestu, prokazovaly vyšší míru delikvence a nežádoucího chování. I proto je preventivní řešení pozitivního charakteru z hlediska vývoje výchovy na školách jednoznačně upřednostňovaným trendem a jak bylo na sledovaných příkladech ukázáno, přistupuje-li se k řešení, která mají částečně represivní charakter, není „trest“ v takovém případě podstatou těchto řešení. Ukázkou programu, jehož smyslem je nejen naučit děti dodržovat pravidla chování, ale pomoci jim pochopit, jak vznikají, a naučit je podílet se na jejich tvorbě, je přístup Inovativní akademie základní školy v kalifornském San Diegu. Její žáci mají, mimo jiné výchovně vzdělávací aktivity, možnost aktivně se zapojit do navrhování a schvalování pravidel chování. O problematických záležitostech, které vyžadují zvláštní řešení a přijetí určité normativní regulace, tedy pravidla, nejprve diskutují a následně se usnášejí na tom, jak se mají žáci v podobných případech chovat. Učitel se účastní tím, že odhaluje potřebné souvislosti, nabízí návrhy, ale nesnaží se do procesu tvorby pravidel vstupovat z pozice

nadřazeného. Pravidla chování se přitom příliš neliší od jiných škol – liší se však způsobem, jakým vznikla. Škola přistupuje i k tvrdým disciplinárním opatřením, je-li toho třeba. Zároveň ale umožňuje otevřené řešení každého takového problému. Způsob tvorby pravidel s účastí žáků si pochvalují i učitelé, kteří považují tento přístup za přirozenější než to, čím sami prošli během svého dospívání. Svědčí pro to i fakt, že žáci, kteří na jiných školách měli opakované výchovné problémy, na Inovativní akademii se jich zbavili (rodicevitani© 2011).

6.2. Definice problémového chování

V předchozích kapitolách jsme měli možnost se seznámit s různými formami chování žáků vůči učitelům a rovněž s tím, že v současné literaturě prakticky neexistují nějaká, třeba jednotná definice takového chování. Z tohoto důvodu zde v závěru teoretické části nabídneme vlastní definici tohoto jevu.

Problémové chování žáků vůči učitelům (šikana učitelů) – jde o opakované chování žáků, skupiny žáků nebo jejich blízkých osob (rodiče, atd.) které je směřováno vůči pedagogickým pracovníkům na jejich pracovišti. Toto chování může mít formu jakéhokoliv psychického násilí, verbálního nebo fyzického až po zásah do osobních práv učitele pořízením obrazového nebo zvukového záznamu bez jeho vědomí a souhlasu. Jde o jednání, které postihuje duševní, psychickou nebo fyzickou pohodu učitele, ohrožuje jeho majetek či zdraví.

Následuje praktická část, která tak navazuje na část teoretickou.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

7. METODOLOGIE VÝZKUMU

7.1. Cíl výzkumu

Cílem uskutečněného výzkumu, bylo zjistit zkušenosti s výskytem problémového chování (šikany) žáků vůči učitelům, na vybraných středních školách Zlínského kraje a četnost takového jednání. Výzkum také zkoumal názory pedagogů na tento jev, jejich osobní kompetence k řešení takových situací, názory na možnost jejich ochrany před takovým jednáním, nebo kde dle nich jsou kořeny takového jednání. Z problémového jednání se výzkum zaměřil na slovní agresí, fyzickou agresí, vyhrožování fyzickou agresí, kyberšikanu, zesměšňování osoby učitele, soustavné nerespektování příkazů, vyhrožování studenta použitím známostí svých, nebo jeho rodičů.

7.2. Organizace výzkumu a metoda sběru dat

Jako výzkumná metoda byla zvolena kvantitativní metoda, formou on-line dotazníkového šetření. Výzkum byl prováděn od začátku prosince roku 2017 do konce února roku 2018. Ředitelé jednotlivých vybraných, škol byli nejprve osloveni telefonicky s prosbou o podílení se na výzkumu. Následně u některých ze škol proběhla osobní návštěva u ředitele školy, popřípadě u osoby, která byla v této záležitosti označena jako kontaktní (školní psychologové, metodikové prevence, atd.) kde byly prezentovány cíle výzkumu a byl předveden dotazník s jednotlivými otázkami a dotazník byl tak dán ke schválení. Následně byl na emailové adresy kontaktních osob zaslán odkaz na dotazník i s Průvodním dopisem a jeho další distribuci ve škole tak zajišťovaly samy kontaktní osoby. U zbylých škol, byl dotazník s Průvodním dopisem rozeslán na jednotlivé emailové adresy učitelů, jedna škola si vyžádala dotazníky v papírové formě. Možnost přístupu k on-line verzi dotazníku byla uzavřena 28.2.2018.

7.2.1. Metodika sběru dat a jejich struktura

Vzhledem k citlivosti tématu, na které jsem byl při pohovorech s řediteli škol upozorněn a množství oslovených respondentů, byla zvolena dotazníková metoda on-line formou, na požádání byla připravena i papírová forma dotazníku. Každý učitel obdržel osobní email s Průvodním dopisem a odkazem na on-line dotazník. Dotazník tvořilo celkem 15 otázek. Otázky byly tvořeny jako uzavřené, strukturované. Některé položky dotazníku byly tvořeny

jako polytomické s možným výběrem více než dvou možností odpovědí, některé jako dychotomické s možností výběru jen jedné ze dvou možností. V dotazníku se dále vyskytovaly tzv. škálové položky Likertova typu v rozmezí od 1-5, kdy položka 1 znamená – naprosto souhlasím, položka 2 znamená – spíše souhlasím, položka 3 znamená – nevím, položka 4 znamená – spíše nesouhlasím a položka 5 znamená – naprosto nesouhlasím. Dále byly v dotazníku použity otázky s výčtovými položkami, kde mohl respondent vybrat více než jednu odpověď.

7.2.2. Způsob zpracování dat

Některá data byla po jejich sběru zpracována v programu Excel a pro testování hypotéz byl použit statistický program Statistika.

7. 3. Velikost výzkumného souboru

V první fázi výzkumu bylo do základního souboru, zahrnuto 67 středních škol Zlínského kraje. Vzhledem k časovým možnostem a náročnosti výzkumu, bylo náhodným výběrem, do výběrového souboru vybráno 10 středních škol (SOU, Gymnázia, SPŠ). Ve druhé fázi bylo těchto 10 škol osloveno s prosbou o zapojení do výzkumu. Z těchto deseti škol, účast na výzkumu hned při prvním oslovení odmítly dvě školy, zbylé školy účast přislíbily. Těsně před započítáním výzkumu, odmítly s odůvodněním na časovou zaneprázdněnost učitelského sboru účast na výzkumu další dvě školy. V souboru tak zůstalo 6 středních škol, které se výzkumu zúčastnily. Na těchto 6 školách, bylo celkem osloveno 211 učitelů. Z tohoto počtu respondentů, dotazník vyplnilo 159 učitelů. Výzkumu se tak zúčastnilo 75% z oslovených respondentů z celkového výběrového souboru.

7.4. Výzkumné otázky

7.4.1. Hlavní výzkumné otázky (dále jen VO)

Jako hlavní výzkumné otázky byly stanoveny:

1. Jaká je zkušenost s problémovým chováním (a dále používám termín „problémové chování“) žáků vůči učitelům na vybraných středních školách Zlínského kraje.

2. jaká je četnost výskytu jednotlivých forem zkoumaného problémového chování a to: slovní agrese, fyzická agrese, vyhrožování fyzickou agresí, kyberšikana, zesměšňování osoby učitele, soustavné a opakované nerespektování příkazů učitele, vyhrožování známostmi studenta, nebo jeho rodičů

7.4.2. Vedlejší výzkumné otázky

VO1: Jaký je vztah mezi typem školy a výskytem jednotlivých forem problémového chování

VO2: jaký je vztah mezi délkou pedagogické praxe a výskytem problémového chování

VO3: Jaký je vztah mezi pohlavím a zkušenostmi s problémovým chováním

VO4: Jaký je vztah mezi navrhovanými možnostmi řešení problémového chování a pohlavím

VO5: Jaký je vztah mezi pohlavím a vlastními kompetencemi řešit problémové chování

VO6: Jaký je vztah mezi typem školy a důvěrou pedagogů oznámit problémové chování vedení školy

VO7: Jaký je vztah mezi typem školy a četností výskytu jednotlivých forem problémového chování

7.5. Charakteristiky výzkumného souboru

7.5.1. Charakteristika podle pohlaví

Pohlaví	Absolutní četnost	Relativní četnost	Relativní četnost v %
Muž	57	0,358	35,8
Žena	102	0,641	64,1
	Σ 159	Σ 1	Σ 100

Tabulka č.1 Rozdělení respondentů podle pohlaví

Z tabulky je patrné, že výzkumu se zúčastnilo daleko více žen – 102, než mužů- 57

7.5.2. Charakteristika podle věku

Věk	Absolutní četnost	Relativní četnost	Relativní četnost v %
24-34 let	22	0,138	13,8
35-45 let	40	0,251	25,1
46-55 let	49	0,308	30,8
více než 55 let	48	0,301	30,1
	Σ 159	Σ 1	Σ 100

Tabulka č.2 Rozdělení respondentů podle věku

Z tabulky je zřejmé, že největší účast na výzkumu bylo u respondentů ve věkovém rozpětí **46-55 let- celkem 49 učitelů** a druhou velkou skupinou byli učitelé ve věku **více než 55 let – celkem 48**. Z uvedeného vyplývá, že na oslovených školách bylo jen málo mladých, nebo začínajících učitelů.

7.5.3 Charakteristika podle délky praxe

Délka praxe	Absolutní četnost	Relativní četnost	Relativní četnost v %
1-5 let	23	0,144	14,4
6-10 let	23	0,144	14,4
více než 10 let	113	0,71	71
	Σ159	Σ 1	Σ 100

Tabulka č.3 Rozdělení respondentů podle délky praxe

Z tabulky vyplývá, že největší počet respondentů vzhledem k délce praxe je v rozmezí více než **10 let praxe – celkem 113**. To odpovídá rozložení v tabulce podle věku. Odpovídá to tomu, že na školách byl větší počet spíše starších učitelů s delší praxí, než mladých učitelů s kratší délkou praxe.

7.6. Zpracování jednotlivých otázek dotazníků

1. Otázka č. 4. – Na jakém typu školy učíte?

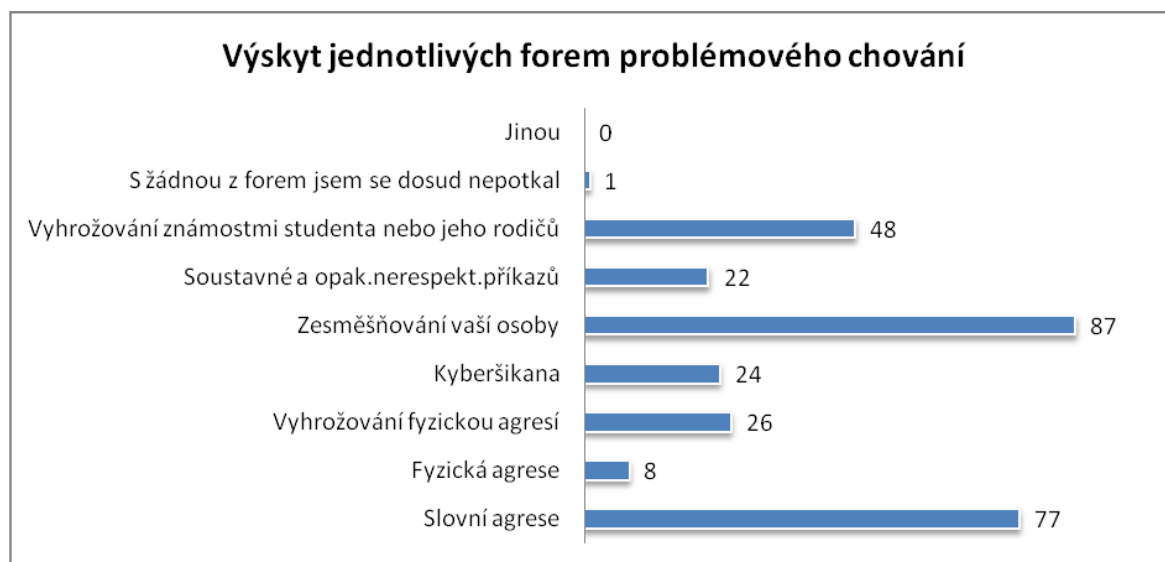
	Typ školy	Absolutní četnost	Relativní četnost	Relativní četn. %
1.	SOŠ	54	0,339	33,9
2.	SOU	37	0,232	23,2
3.	Gymnázium	65	0,408	40,8
4.	Jiný	3	0,01	1,8
		Σ159	Σ 1	Σ 100

Tabulka č.4 Typ školy

Tabulka ukazuje, že největší počet respondentů kteří se zúčastnili výzkumu, bylo z gymnázia, celkem **65 (40,8%)**. Druhou nejpočetnější skupinou je skupina učitelů, kteří učí na SOŠ, celkem **54 (33,9%)**.

Modus u těchto dat je = 3

2. Otázka č.5. - S jakou z následujících forem problémového chování žáka vůči učiteli jste se doposud setkal?



Graf č. 1 Výskyt jednotlivých forem problémového chování

Na tuto otázku, mohli respondenti zvolit více než jednu odpověď. Z grafu vychází, že největší výskyt byl zaznamenán u formy zesměšňování osoby učitele. Tuto možnost si vybralo celkem 87 respondentů (54,7% z celkového počtu 159 respondentů). Druhou významnou kategorií je výskyt slovní agrese, celkem u 77 učitelů (48,4%). Vyhrůžování známými studenta nebo jeho rodičů vybralo celkem 48 učitelů (30,1%), s vyhrůžování fyzickou agresí se setkala celkem 26 učitelů (16,3%), s kyberšikanou se setkala 24 učitelů (15%), s fyzickou agresí se setkala jen 8 (5%) učitelů a s žádnou z uvedených forem se doposud nesetkal jen jeden respondent (0,6%).

Největšími problémy jsou tak slovní agrese žáků vůči učitelům a zesměšňování osoby učitele.

3. Otázka č.6 – Kolikrát jste se již s některou z uvedených forem problémového chování setkal?

		1. Slovní agrese	2. Fyzic.agrese	3.Vyhrož.fyzic.agresí	4.Kyberšikana
1.	Několik.týdně	7 (4,4%)	0	0	0
2.	Několik.měsíčně	26 (16,3%)	0	0	0
3.	Několik.ročně	43(27%)	8(5%)	26(16,3%)	22(13,8%)
4.	Nikdy	83(52,2%)	151(94,9%)	133(83,6%)	137(86,1%)
		Σ 159	Σ 159	Σ 159	Σ 159
Modus		4	4	4	4
Medián		4	4	4	4

Tabulka č.5 Četnosti výskytu forem problémového chování

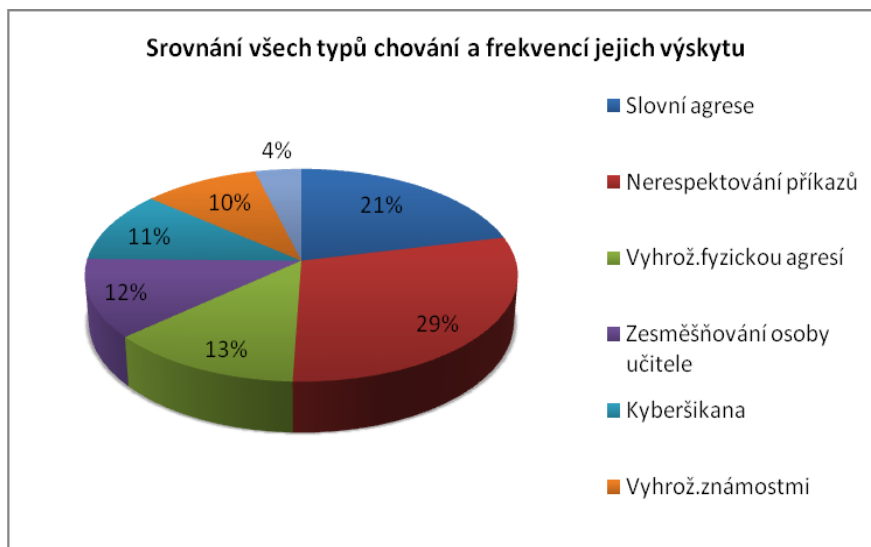
		5.Zesměš.osoby	6.Nerespekt.příkazů	7.Vyhrož.známými
1.	Několik.týdně	4(2,5%)	26(16,3%)	0
2.	Několik.měsíčně	7(4,4%)	37(23,2%)	1 (0,6%)
3.	Několik.ročně	24(15%)	28(17,6%)	20(12,5%)
4.	Nikdy	124(77,9%)	68(42,7%)	138(86,7%)
		Σ 159	Σ 159	Σ 159
Modus		4	4	4
Medián		4	3	4

Tabulka č.6 Četnosti výskytu forem problémového chování

Tabulky četnosti výskytu jednotlivých forem problémového chování žáků vůči učitelům ukazují, že učitelů, kteří se s některou z forem chování setkali, tak u formy fyzické agrese, se s tou to formou nejčastěji setkala **43 (27%)** učitelů a to ve frekvenci několikrát ročně. Několikrát měsíčně se s ní setkala jen **26 (16,3%)** a týdně pouhých **7 (4,4%)** učitelů. Fyzickou agresí uvedlo jen **8 (5%)** učitelů, měsíčně nebo týdně tento výskyt neuvedl nikdo z respondentů. U vyhrožování fyzickou agresí tuto skutečnost zaznačilo s frekvencí několikrát ročně jen **26 (16,3%)** učitelů a denní ani měsíční frekvence nebyla rovněž zjištěna. U kyberšikany je frekvence několikrát ročně zaznačena u **22 (13,8%)**, měsíčně ani týdně nebyl tento výskyt také zjištěn. U zesměšňování osoby učitele, byl největší výskyt zjištěn u roční frekvence **24 (15%)**. Měsíčně tuto možnost zvolilo jen **7 (4,4%)** učitelů a týdně jen **4 (2,5%)** učitelé. U opakovaného a soustavného nerespektování příkazů učitele, byl největší výskyt zjištěn u frekvence několikrát měsíčně a to u **37 (23,2%)**. Několikrát ročně byla možnost zaznačena u **28 (17,6%)** učitelů a několikrát týdně u **26 (16,3%)** respondentů. U vyhrožování známými byla největší frekvence zjištěna u možnosti několikrát ročně, u **20 (12,5%)** učitelů. U možnosti několikrát týdně, nebyla tato možnost zaznamenána žádným respondentem a možnost několikrát měsíčně, zvolil pouhý **1 (0,6%)** respondent.

Možnost, že se nikdo z učitelů z uvedených možností problémového chování **nikdy neseťkal**, byla u slovní agrese vybrána u **83 (52,2%)** učitelů, u fyzické agrese u **151 (94,9%)** učitelů, u vyhrožování fyzickou agresí u **133 (83,6%)** učitelů, u kyberšikany u **137 (86,1%)** učitelů, u zesměšňování osoby učitele u **124 (77,9%)** učitelů, nerespektování příkazů u **68 (42,7%)** učitelů a u vyhrožování známými žáka nebo jeho rodičů byla tato možnost zvolena u **138 (86,7%)** učitelů.

Při srovnání všech výskytů problémového chování a všech jejich frekvencí výskytu a učitelů, kteří se s některou z forem chování setkali, dostaneme následující graf:



Graf č.2 Srovnání všech typů chování a frekvence jejich výskytu

4. Otázka č.7 – Jak si myslíte, že by bylo možno problémové chování žáka vůči učiteli vyřešit?

U této otázky, mohli respondenti vybírat z více než jedné odpovědi.

	Absolut.četn.	Relativ.četn.%
1. Vyloučením žáka ze školy	95	59,70%
2. Změnou právního řádu- postižení chování v trestně-právní rovině	69	43,30%
3. Pohovorem s rodiči	56	35,20%
4. Vytvořením speciál.programu pro učitele	52	32,70%
5. Přiznáním učiteli statusu veřejného činitele	47	29,50%
6. Osobním ohovorem učitele se žákem	45	28,30%
7. Přiměřenou formou fyzického trestu	23	14,40%
8. Jiný způsob	2	1,20%
9. Nedokážu se vyjádřit	4	2,50%

Tabulka č.7 Názory učitelů na možnosti řešení problémového chování

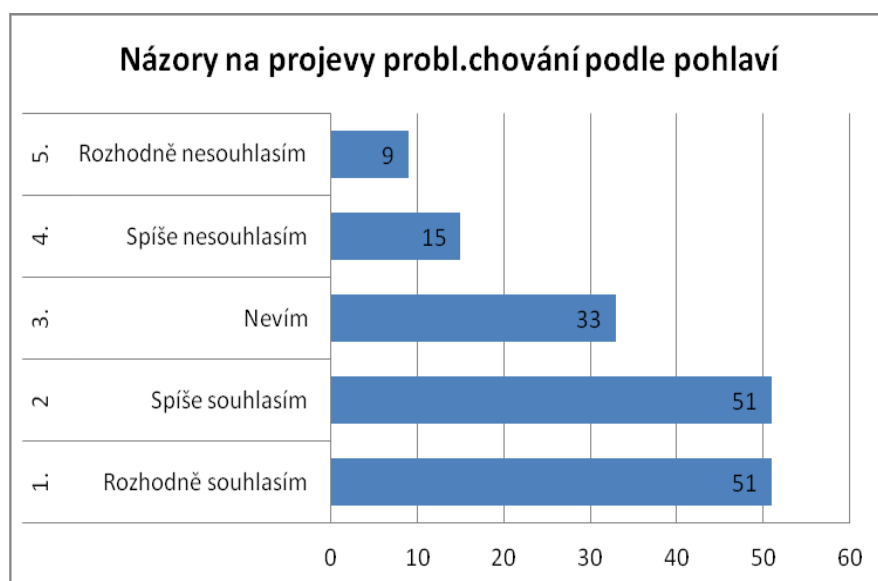
Tabulka ukazuje, že nejčastějším řešením, jak by dle názoru učitelů, bylo možnost problémové chování žáka vůči učiteli řešit, je vyloučení žáka ze školy. Tuto možnost zvolilo celkem **95 (59,7%)** učitelů. Druhou nejčastější možností byla možnost změny právního řádu tak, aby bylo toto chování postihováno i v trestně-právní rovině, tuto možnost by jako řešení uvítalo celkem **69 (43,3%)** učitelů. Třetí zvolenou možností byla možnost, vyřešit toto chování pohovorem s rodiči, tyto možnost by volilo **56 (35,2%)** učitelů. Čtvrtou možností by bylo vytvoření speciálního programu pro učitele, který by dokázal pomoci v případě, že

se stane obětí šikany ze strany žáků. Tuto možnost by volilo **52 (32,7%)** učitelů. Pátou možností by dle oslovených, mělo být přiznání učiteli status veřejného činitele, tuto možnost by volilo **47 (29,5%)** dotázaných. Šestou možností v řadě možných řešení, by dle respondentů mohl být osobní pohovor učitele se žákem, kdy by tuto možnost zvolilo **45 (28,3%)** učitelů. Určitou formu přiměřeného fyzického trestu, by naopak zvolilo jako řešení celkem **23 (14,4%)** dotázaných. Jinou, než nabídnutou formu si vybrali celkem jen **2 (1,2%)** dotázaní. Možnost- nedokážu se vyjádřit- si v odpovědi vybralo jen **4 (2,5%)** respondenti.

Z vyhodnocení otázky tak vyplývá, že možnost vyloučení žáka ze školy by volilo jako možnost nejvíce dotázaných, hodně dotázaných by také volilo změnu právního řádu takovým způsobem, aby byla šikana vůči učiteli postižena i v trestní rovině. Zajímavá je i možnost řešení takového chování přiměřenou formou fyzického trestu. Koreponduje to s výsledkem z výzkumu L.Csémyho a kolektivu v r.2013, kde by tuto možnost zvolilo celkem 51% dotázaných. Je však třeba brát v úvahu, že výzkum L.Csémyho se uskutečnil na podstatně větším vzorku dotazovaných.

5. Otázka č.8 - Myslíte si, že žáci si projevy agresivního chování nebo šikany dovolí častěji k ženám než k mužům?

Tato otázka byla řešena jako škálová, respondenti měli možnost na škále 1-5 v rozmezí od rozhodně souhlasím až po rozhodně nesouhlasím, vyjádřit své mínění.



Graf č.3 Názory na četnost výskytu problémové chování podle pohlaví

Přehled základního rozložení dat otázky č.8

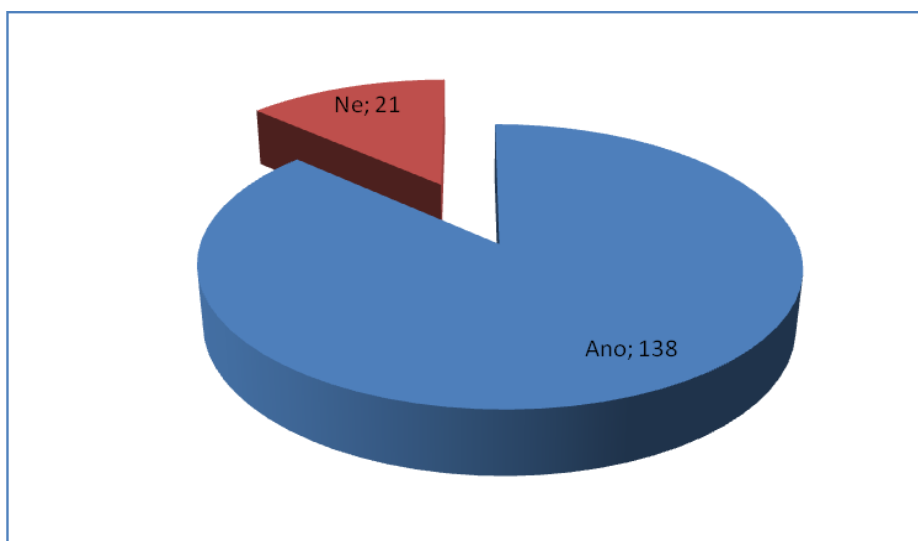
Průměr	Medián	Modus	Četnost módu	rozptyl	Směrodatná odchylka
2,2	2	1	51	1,16	1,16

Tabulka č.8 Základní rozložení otázky č.8

Z grafu vyplývá, že respondenti rozhodně souhlasili s tím, že si projevy problémového chování dovolí žáci spíše k ženám než k mužům. Tuto možnost zvolilo celkem **51 (32%)** dotázaných. Možnost – *spíše souhlasím*- zvolilo také **51 (32%)** dotázaných. Možnost - *nevím*- volilo **33 (20,7%)** učitelů, *spíše nesouhlasilo* **15 (9,4%)** oslovených a *rozhodný nesouhlas* vyjádřilo jen **9 (5,6%)** respondentů.

6. Otázka č.9 – Pokud by jste byl vystaven ze strany žáků opakujícímu se problémovému chování (slovní útoky, kyberšikana, agresivní chování, atd.), hlásil byste to svému nadřízenému?

U této otázky měli respondenti možnost výběru jen mezi dvěma možnostmi (ano, ne) s tím, že u možnosti –*ne*- mohli uvést důvod, proč by tak neučinili.



Tabulka č.9 Možnost oznámení problémového chování nadřízenému

Z grafu je patrné, že většina učitelů, by případný výskyt problémového chování svému nadřízenému ohlásila. Tuto možnost vybralo celkem **138 (86,7%)** učitelů. Naopak **21(13,2%)** učitelů by svému nadřízenému výskyt takového chování nehlásila. Důvody, proč by tak neučinili, řeší níže tabulka č.10.

Z toho vyplývá, že na vybraných školách u dotázaných respondentů, převažuje důvěra ve vedení školy.

Důvody u odpovědi -ne-	Počty respondentů
Nechci být považován za neschopného zvládat svou práci	7
Vedení nechce řešit problémy	1
Nechci vypadat ve svém věku neschopná	1
Nemám důvěru ve vedení školy	2
Nebyl uveden žádný důvod	6
Chci to zvládnout sám	3
Bral bych to jako své pedagogické selhání	1
	Σ 21

Tabulka č.10 Důvody neoznámení problémového chování nadřízenému

Z tabulky je zřejmé, že z **21** respondentů, kteří by případné problémové chování neoznámili svému nadřízenému, jich nejvíce, **celkem 7** toto chování neoznámilo z důvodu, že nechtějí být považováni za neschopné zvládat svou práci. **Celkem 6** učitelů nevedlo u této varianty žádný důvod.

7. Otázka č. 10 – Kde si myslíte, že je možno hledat kořeny současného chování žáků vůči učitelům (agresivní chování, slovní útoky, kyberšikana, atd.)?

U této otázky, měli respondenti možnost vybrat více než jednu variantu odpovědi.



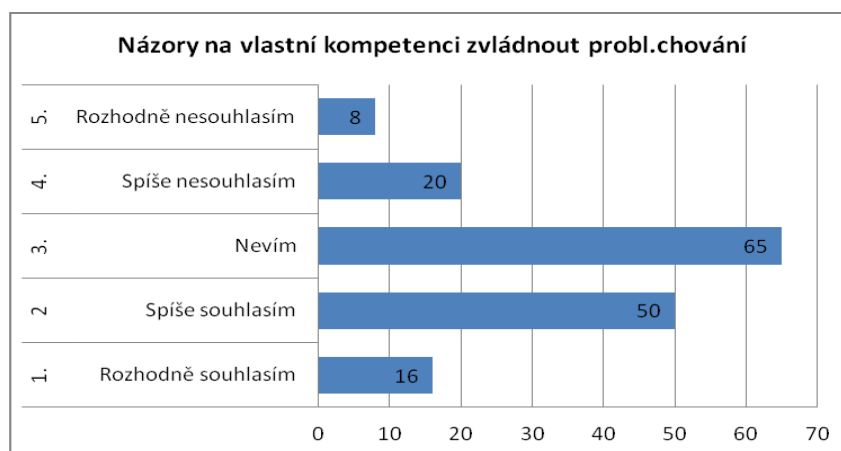
Graf č.4 Názory respondentů na příčiny problémového chování žáků vůči učitelům

Podle grafu je zřejmé, že respondenti jako nejčastější příčinu vzniku problémového chování žáků vůči učitelům vidí v rodině. Tuto možnost zvolilo celkem **144 (90,5%)** učitelů. Druhou nejčastější příčinou, byla možnost celkového stavu společnosti, tuto možnost zvolilo celkem **102 (64,1%)** učitelů. Další možností je špatně fungující stav školství, kdy tuto možnost vybralo **41 (25,7%)** respondentů. Že jde o čistě osobnostní rys žáka, který nemá nic společného s výchovou ani školstvím, označilo celkem **15 (9,4%)** učitelů a pouze **1 (0,6%)** respondent si myslí, že o žádný problém nejde. Možnost varianty – *jinde*- kde měli možnost respondenti napsat jinou, než nabízenou variantu, nevyužil žádný z dotazovaných.

U odpovědi na tuto otázku se ukázalo, že učitelé ve velké většině považují právě rodinu a stav společnosti jako dvě hlavní příčiny problémového chování žáka vůči jejich osobě. Rodina a společnost jsou tak nejsilněji vnímány jako dva nejdůležitější socializační prvky mladého člověka.

Otázky č. 11 -15 byly pojaty jako škálové (1-5) od rozhodně souhlasím až po rozhodně nesouhlasím. Tyto otázky zkoumaly názory učitelů na uvedená tvrzení.

8. Otázka č.11 – S šikanou si bez problému poradím



Graf č.5 Názory na vlastní kompetenci učitele poradit si se šikanou

Přehled základního rozložení dat otázky č.11

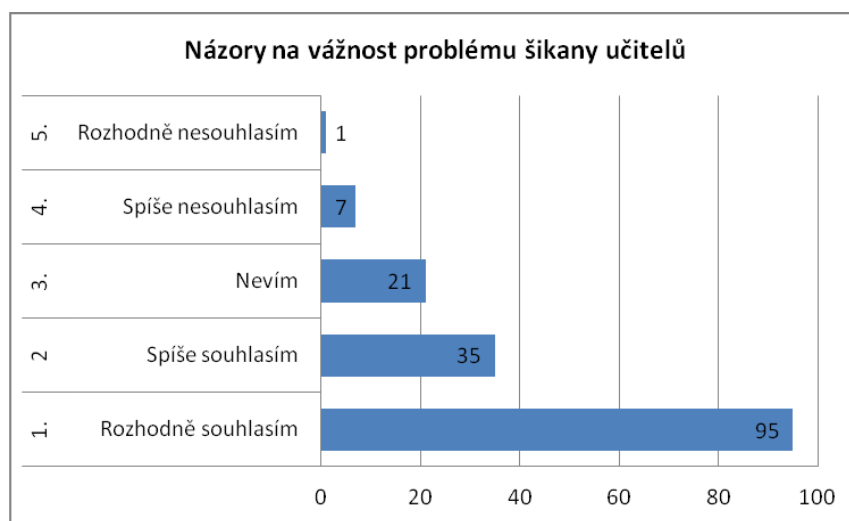
Průměr	Medián	Modus	Četnost módu	rozptyl	Směrodatná odchylka
2,7	3	3	65	0,97	0,98

Tabulka č.11 Základní rozložení dat ot. č.11

Z uvedených dat vyplývá, že největší počet **65 (40,8%)** učitelů, neví, jestli by si s případným problémovým ze strany žáka chování žáka směrem ke své osobě – šikanou, poradila. **50 (31,4%)** respondentů zvolilo možnost - *spíše souhlasím*. Možnost – *spíše nesouhlasím*- zvolilo **20 (12,5%)** dotázaných, další možnost podle výsledků dotazování – *rozhodně souhlasím*- zvolilo **16 (10%)** učitelů a možnost – *rozhodně nesouhlasím*- zvolilo **8 (5%)** respondentů.

Většina dotazovaných respondentů se tak v rovině hodnocení vlastních kompetencí zvládnout případné problémové chování žáka pohybuje někde v rozmezí, kdy věří ve své schopnosti až po rovinu, kdy si není jistá. To dokazuje i velmi malé procento **5%** těch, kteří si naopak nevěří.

9. Otázka č. 12 – Šikana je vážný problém, který je třeba rozhodně řešit



Graf č.6 Názory na vážnost problému šikany učitelů

Přehled základního rozložení dat otázky. č.12

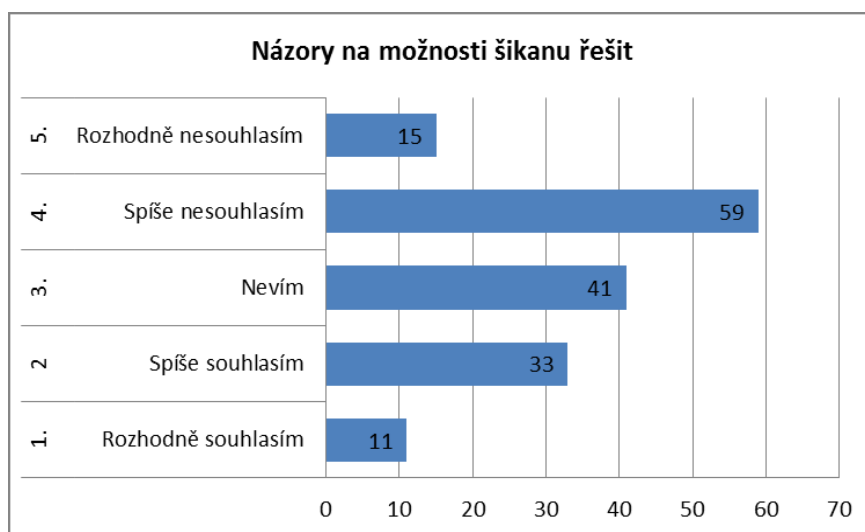
Průměr	Medián	Modus	Četnost módu	rozptyl	Směrodatná odchylka
1,6	1	1	95	0,9	0,9

Tabulka č. 12 Přehled základního rozložení dat ot. č.12

Z uvedených dat grafu vyplývá, že převážná většina, celkem **95 (59,7%)** je toho názoru, že problémové chování žáků vůči učitelům – šikana, je vážný problém a je třeba jej řešit. Možnost – *spíše souhlasím*- zvolilo **35 (22%)** dotázaných, možnost – *nevím*- **21 (13,2%)** učitelů. Možnost – *spíše nesouhlasím*- označilo jen **7 (4,4%)** učitelů a rozhodný nesouhlas s tvrzením uvedeným v otázce vyjádřil pouze **1 (0,6%)** respondent.

Je tak zřejmé, že učitelé záležitost problémového chování žáků- šikany učitelů vnímají jako důležitý a tento problém vnímají i ti učitelé, kteří se třeba osobně s žádným takovým chováním nesetkali.

10. Otázka č. 13 - Jako pedagog si myslím, že mám dostatečné možnosti jak případnou šikanu ze strany žáků zvládnout.



Graf č.7 Názory na možnosti jak šikanu řešit

Přehled základního rozložení dat otázky č. 13

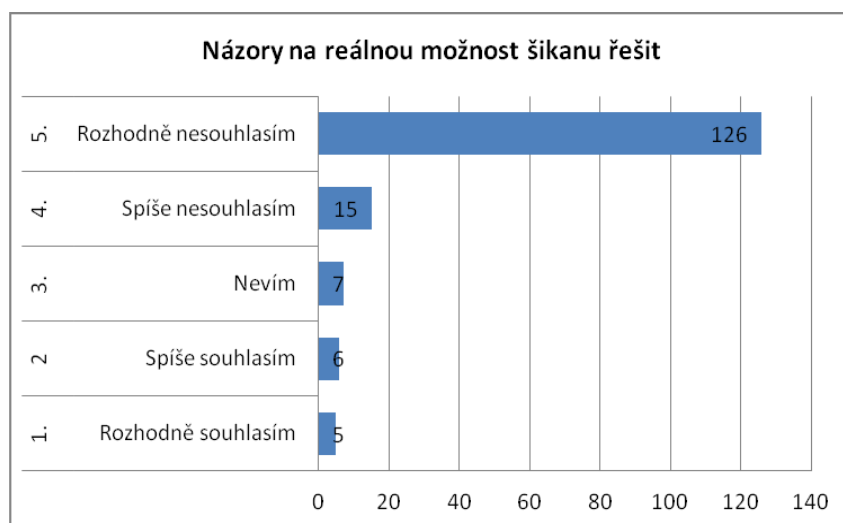
Průměr	Medián	Modus	Četnost módu	rozptyl	Směrodatná odchylka
3,2	3	4	59	1,08	1,09

Tabulka č. 13 Přehled základního rozložení dat otázky č.13

Z grafu vyplývá, že většina učitelů, celkem **59 (37,1%)** je toho názoru, že jako pedagogové nemají dostatečné možnosti, jak případné problémové chování – šikanu, žáka vůči své osobě zvládnout. Druhou nejčastější možností byla možnost- *nevím*-kterou **zvolilo 41 (25,7%)** učitelů. Naopak možnost, kdy učitelé spíše souhlasili, že tyto možnosti mají, označilo celkem **33 (20,7%)** dotázaných. Rozhodný nesouhlas s tvrzením vyjádřilo **15 (9,4%)** učitelů a názor, že jako pedagog rozhodně mám dostatečné možnosti jak problémovému chování čelit, vyjádřilo celkem jen **11 (6,9%)** respondentů.

Většina dotazovaných učitelů se tak domnívá, že jako pedagogové nemají dost možností jak případnému problémovému chování žáku- šikaně, čelit.

11. Otázka č. 14 – S šikanou ze strany žáků se nedá nic dělat, jde prostě o rys dnešní doby.



Graf č.8 Názory na reálnou možnost řešení šikany

Přehled základního rozložení dat otázky č. 14

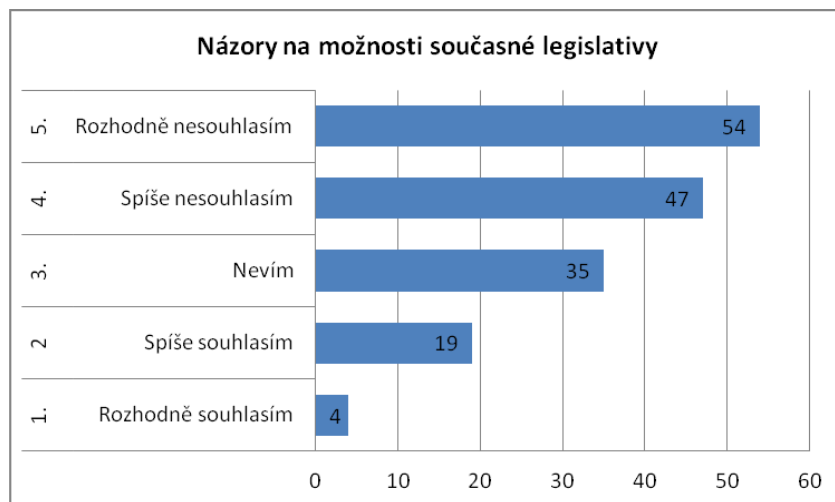
Průměr	Medián	Modus	Četnost módu	rozptyl	Směrodatná odchylka
4,5	5	5	126	0,96	0,97

Tabulka č.14 Přehled základního rozložení dat otázky č.14

Z dat vyplývá, že převážná většina, celkem **126 (79,2%)** učitelů je názoru, že šikany učitelů rozhodně není jen rysem dnešní doby, se kterým není možno nic dělat. Naopak jen **5 (3,1%)** učitelů označilo jako možnost, že rozhodně s uvedeným tvrzením souhlasí a že s šikanou učitelů se nic dělat nedá. Zhruba stejný počet, celkem **6 (3,7 %)** učitelů označilo jako možnost volbu – *spíše souhlasím*, možnost – *nevím*, označilo **7 (4,4%)** učitelů a **15 (9,4%)** respondentů označilo možnost – *spíše nesouhlasím*.

U dotazovaných respondentů, tak jasně převažuje názor, že problémové chování žáků vůči učitelům- šikanu, je možno řešit a že nejde jen o jakýsi znak chování žáků, se kterým není možno nic dělat.

12. Otázka č. 15 – Jste toho názoru, že vás současná legislativa dostatečně chrání před projevy šikany ze strany žáků a dává vám dostatečné možnosti k jejímu řešení?



Graf č. 9 Názory na možnosti současné legislativy při řešení šikany

Přehled základního rozložení dat otázky č. 15

Průměr	Medián	Modus	Četnost módu	rozptyl	Směrodatná odchylka
3,8	4	5	54	1,10	1,11

Tabulka č.15 Přehled základního rozložení dat otázky č. 15

Z odpovědí vyplývá, že celkem **54 (33,9%)** učitelů je toho názoru, že je současná legislativa dostatečně před projevy problémového chování – šikany, ze strany žáků nechrání. Naopak jen **4 (2,5%)** učitelé si myslí, že jsou legislativou chráněni dostatečně. Možnost – *spíše nesouhlasím*, označilo **47 (29,5%)** učitelů, možnost – *nevím*- vybralo celkem **35 (22%)** učitelů a možnost- *spíše souhlasím*- označilo **19 (11,9%)** respondentů.

Většina učitelů tak nemá důvěru v současnou legislativu, která by je mohla před projevy problémového chování- šikany, ze strany žáků ochránit. Výsledky tak korepondují s výsledky otázky č.13, kde se respondenti (možnost- *spíše nesouhlasím*) vyjádřili, že jako pedagogové nemají dostatečné možnosti jak takové chování zvládnout.

7.7. Stanovení a zpracování hypotéz

Po provedení výzkumu, byly na základě dílčích VO stanoveny následující hypotézy:

H1: Existuje vztah mezi typem školy a formami problémového chování

H2: Existuje vztah mezi délkou praxe učitele a výskytem problémového chování

H3: Existuje vztah mezi pohlavím a zkušeností s problémovým chováním

H4: Existuje vztah mezi pohlavím a možnostmi řešení problémového chování

H5: Existuje vztah mezi vlastními kompetencemi řešit problémové chování a pohlavím

H6: Existuje vztah typem školy a četností výskytu problémového chování

Pro každou hypotézu, byly v následném zpracování stanoveny ještě nulové H_0 a alternativní H_A hypotézy.

Hypotéza H1: Existuje vztah mezi typem školy a formami problémového chování

H_0 : Mezi typem školy a výskytem jednotlivých forem problémového chování není závislost.

H_A : Mezi typem školy a výskytem jednotlivých forem problémového chování je závislost

V této hypotéze, byla testována závislost nominální proměnné *výskyt problémového chování* (varianty ano, ne) a nominální proměnné *typ školy* (s variantami SOU, SOŠ, gymnázium). Jelikož bylo předmětem šetření 6 druhů problémového chování, bylo provedeno celkem 6 testů, zvláště pro závislost každého druhu problémového chování na typu školy.

Slovní agrese

Četnosti kombinací všech variant obou proměnných jsou obsaženy v následující kontingenční tabulce.

Kontingenční tabulka a chí-kvadrát test

Chí-kvadrát test p-hodnota: 0,000		Slovní agrese		
		Ano	ne	celkem
Typ školy	SOU	24	8	32
	SOŠ	32	25	57
	Gymnázium	11	57	68
	celkem	67	90	157

Tabulka č.16 Kontingenční tabulka slovní agrese a chí-kvadrát hypotézy H1

Na základě této tabulky byla pomocí programu STATISTICA vypočtena p-hodnota chí-kvadrát testu, která vyšla nulová s ohledem na 3 desetinná místa. Vzhledem k tomu, že byla nižší než 0,05, byla **nulová hypotéza zamítnuta** ve prospěch alternativní hypotézy. **Na hladině významnosti 0,05 byla prokázána závislost výskytu slovní agrese na typu školy.** Při podrobnějším zkoumání kontingenční tabulky lze zdůvodnit, v čem závislost spočívá. Z 32 respondentů pracujících v SOU se se slovní agresí setkalo 24, tj. 75 %. Z 57 respondentů pracujících v SOŠ se se slovní agresí setkalo 32, tj. 56 %. A z 68 respondentů pracujících v gymnáziích se se slovní agresí setkalo pouze 11, tj. 16 %. Pro různé typy škol se tedy podíl zkušeností se slovní agresí výrazně různil.

Fyzická agrese

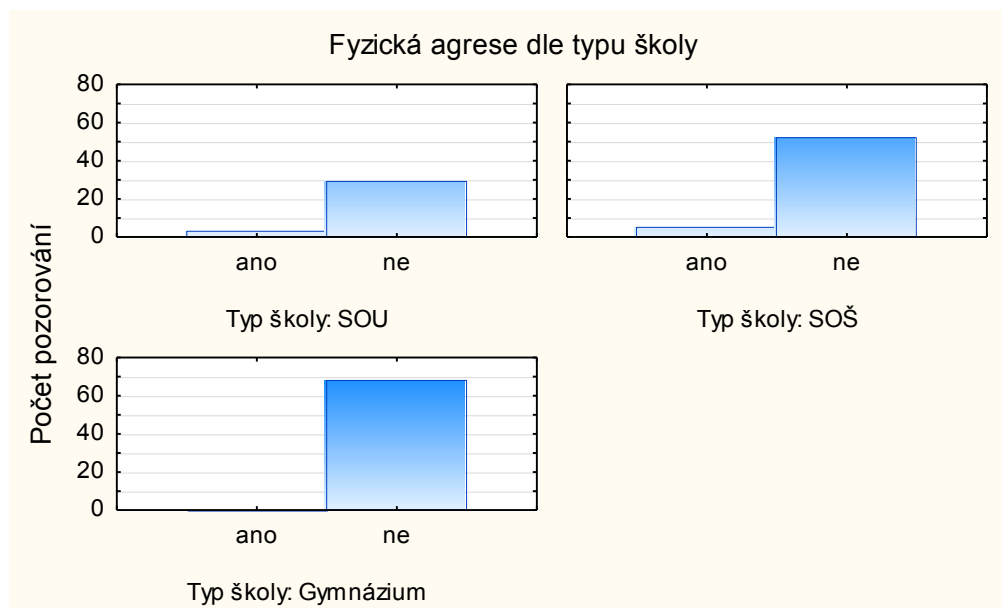
Četnosti kombinací všech variant obou proměnných jsou obsaženy v následující kontingenční tabulce.

Kontingenční tabulka a chí-kvadrát test

Chí-kvadrát test p-hodnota: -		Fyzická agrese		
		Ano	Ne	Celkem
Typ školy	SOU	3	29	32
	SOŠ	5	52	57
	Gymnázium	0	68	68
	celkem	8	149	157

Tabulka č.17 Kontingenční tabulka fyzická agrese a chí-kvadrát hypotézy H1

Jelikož se s fyzickou agresí setkalo pouze 8 respondentů, nedávalo smysl závislost testovat. Lze pouze konstatovat, že na gymnáziích se respondenti na rozdíl od jiných typů středních škol s fyzickou agresí neselekali ani jednou.



Vyhrožování fyzickou agresí

Četnosti kombinací všech variant obou proměnných jsou obsaženy v následující kontingenční tabulce.

Kontingenční tabulka a chí-kvadrát test

Chí-kvadrát test p-hodnota: 0,000		Vyhrožování fyzickou agresí		
		Ano	Ne	Celkem
Typ školy	SOU	14	18	32
	SOŠ	10	47	57
	Gymnázium	0	68	68
	celkem	24	133	157

Tabulka č.18 Kontingenční tabulka vyhrožování fyzickou agresí a chí-kvadrát hypotézy H1

P-hodnota chí-kvadrát testu vyšla nulová s ohledem na 3 desetinná místa. Vzhledem k tomu, že byla nižší než 0,05, byla **nulová hypotéza zamítnuta** ve prospěch alternativní hypotézy. **Na hladině významnosti 0,05 byla prokázána závislost výskytu vyhrožování fyzickou agresí na typu školy.** Při podrobnějším zkoumání kontingenční tabulky lze zdůvodnit, v čem závislost spočívá. Ze 32 respondentů pracujících v SOU se s vyhrožováním fyzickou agresí setkalo 14, tj. 44 %. Z 57 respondentů pracujících v SOŠ se s vyhrožováním fyzickou agresí setkalo 10, tj. 18 %. A z 68 respondentů pracujících v gymnáziích se s vyhrožováním fyzickou agresí nesetkal žádný. Pro různé typy škol se tedy podíl zkušeností s vyhrožováním fyzickou agresí výrazně různil.

Kyberšikana

Četnosti kombinací všech variant obou proměnných jsou obsaženy v následující kontingenční tabulce.

Kontingenční tabulka a chí-kvadrát test

Chí-kvadrát test p-hodnota: 0,116		Kyberšikana		
		Ano	Ne	Celkem
Typ školy	SOU	8	24	32
	SOŠ	5	52	57
	Gymnázium	10	58	68
	celkem	23	134	157

Tabulka č.19 Kontingenční tabulka kyberšikany a chí-kvadrát hypotézy H1

P-hodnota 0,116 byla vyšší než 0,05, **nulová hypotéza nebyla zamítnuta. Závislost výskytu kyberšikany na typu školy nebyla na hladině významnosti 0,05 prokázána.** S kyberšikanou se setkalo, 25 % respondentů ze SOU (8 z 32), 9 % respondentů ze SOŠ (5 z 57) a 15 % respondentů z gymnázií (10 z 68). Tyto rozdíly nebyly dostatečně průkazné na to, aby chí-kvadrát test označil závislost za statisticky významnou.

Soustavné nerespektování příkazů

Četnosti kombinací všech variant obou proměnných jsou obsaženy v následující kontingenční tabulce.

Kontingenční tabulka a chí-kvadrát test

Chí-kvadrát test p-hodnota: 0,000		Soustavné nerespektování příkazů		
		Ano	ne	celkem
Typ školy	SOU	22	10	32
	SOŠ	36	21	57
	Gymnázium	22	46	68
	celkem	80	77	157

Tabulka č.20 Kontingenční tabulka nerespektování příkazů a chí-kvadrát hypotézy H1

P-hodnota chí-kvadrát testu vyšla nulová s ohledem na 3 desetinná místa. Vzhledem k tomu, že byla nižší než 0,05, byla **nulová hypotéza zamítnuta** ve prospěch alternativní hypotézy. **Na hladině významnosti 0,05 byla prokázána závislost výskytu soustavného nerespektování příkazů na typu školy.** Při podrobnějším zkoumání kontingenční tabulky lze zdůvodnit, v čem závislost spočívá. Z 32 respondentů pracujících v SOU se s soustavným nerespektováním příkazů setkalo 22, tj. 69 %. Z 57 respondentů pracujících v SOŠ, se se soustavným nerespektováním příkazů setkalo 36, tj. 63 %. A z 68 respondentů pracujících v gymnáziích se se soustavným nerespektováním příkazů setkalo 22, tj. 32 %. Pro různé typy škol se tedy podíl zkušeností se soustavným nerespektováním příkazů výrazně různil.

Vyhrožování známostmi

Četnosti kombinací všech variant obou proměnných jsou obsaženy v následující kontingenční tabulce.

Kontingenční tabulka a chí-kvadrát test

Chí-kvadrát test p-hodnota: 0,217		Vyhrožování známostmi		
		Ano	ne	celkem
Typ školy	SOU	1	31	32
	SOŠ	8	49	57
	Gymnázium	10	58	68
	celkem	19	138	157

Tabulka č.21 Kontingenční tabulka vyhrožování známostmi a chí-kvadrát hypotézy H1

P-hodnota 0,217 byla vyšší než 0,05, nulová hypotéza nebyla zamítnuta. Závislost výskytu vyhrožování známostmi na typu školy nebyla na hladině významnosti 0,05 prokázána. S vyhrožováním známostmi se setkala 3 % respondentů ze SOU (1 z 32), 14 % respondentů ze SOŠ (8 z 57) a 15 % respondentů z gymnázií (10 z 68). Tyto rozdíly nebyly dostatečně průkazné na to, aby chí-kvadrát test označil závislost za statisticky významnou.

Hypotéza H2: Existuje vztah mezi délkou praxe učitele a výskytem problémového chování

2H₀: Mezi délkou pedagogické praxe a výskytem jednotlivých forem problémového chování není závislost.

2H_A: Mezi délkou pedagogické praxe a výskytem jednotlivých forem problémového chování je závislost.

U této hypotézy byla testována závislost nominální proměnné výskyt problémového chování (ano, ne) a ordinální proměnné délka pedagogické praxe (s variantami 1-5 let, 6-10 let, více než 10 let). Opět bylo provedeno 6 testů, pro každý druh problémového chování zvlášť.

Slovní agrese

Četnosti kombinací všech variant obou proměnných jsou obsaženy v následující kontingenční tabulce.

Kontingenční tabulka a chí-kvadrát test

Chí-kvadrát test p-hodnota: 0,094		Slovní agrese		
		Ano	Ne	Celkem
Délka praxe	1-5 let	5	17	22
	6-10 let	9	14	23
	více než 10 let	54	60	114
	celkem	68	91	159

Tabulka č.22 Kontingenční tabulka slovní agrese a chí-kvadrát hypotézy H2

P-hodnota 0,094 byla vyšší než 0,05, **nulová hypotéza nebyla zamítnuta. Závislost výskytu slovní agrese na délce praxe nebyla na hladině významnosti 0,05 prokázána.** Se slovní agresí se setkala 23 % respondentů s délkou praxe 1-5 let (5 z 22), 39 % respondentů s délkou praxe 6-10 let (9 z 23) a 47 % respondentů s praxí delší než 10 let (54 z 114). Tyto rozdíly sice naznačují, že s rostoucí délkou praxe roste podíl učitelů, kteří se setkali se slovní agresí, ale nebyly dostatečně průkazné na to, aby chí-kvadrát test označil závislost za statisticky významnou.

Fyzická agrese

Četnosti kombinací všech variant obou proměnných jsou obsaženy v následující kontingenční tabulce.

Kontingenční tabulka a chí-kvadrát test

Chí-kvadrát test p-hodnota: -		Fyzická agrese		
		Ano	Ne	Celkem
Délka praxe	1-5 let	0	22	22
	6-10 let	1	22	23
	více než 10 let	7	107	114
	celkem	8	151	159

Tabulka č. 23 Kontingenční tabulka fyzická agrese a chí-kvadrát hypotézy H2

Vzhledem k nízkým četnostem v některých kategoriích nebyly splněny podmínky dobré aproximace, což bylo řešeno sloučením kategorií délky praxe 1-5 let a 6-10 let.

Kontingenční tabulka a chí-kvadrát test

Chí-kvadrát test p-hodnota: 0,309		Fyzická agrese		
		ano	ne	celkem
Délka praxe	do 10 let	1	44	45
	více než 10 let	7	107	114
	celkem	8	151	159

Tabulka č.24 Kontingenční tabulka fyzická agrese a chí-kvadrát hypotézy H2

P-hodnota chí-kvadrát testu 0,309 byla vyšší než 0,05, nulová hypotéza nebyla zamítnuta. Závislost výskytu fyzické agrese na délce praxe nebyla na hladině významnosti 0,05 prokázána. S fyzickou agresí se setkalo minimum respondentů.

Vyhrožování fyzickou agresí

Četnosti kombinací všech variant obou proměnných jsou obsaženy v následující kontingenční tabulce.

Kontingenční tabulka a chí-kvadrát test

Chí-kvadrát test p-hodnota: -		Vyhrožování fyzickou agresí		
		ano	ne	celkem
Délka praxe	1-5 let	0	22	22
	6-10 let	4	19	23
	více než 10 let	21	93	114
	celkem	25	134	159

Tabulka č.25 Kontingenční tabulka vyhrožování fyzickou agresí a chí-kvadrát hypotézy H2

Vzhledem k nízkým četnostem v některých kategoriích nebyly splněny podmínky dobré aproximace, což bylo řešeno sloučením kategorií délky praxe 1-5 let a 6-10 let.

Kontingenční tabulka a chí-kvadrát test

Chí-kvadrát test p-hodnota: 0,137		Vyhrožování fyzickou agresí		
		ano	ne	celkem
Délka praxe	do 10 let	4	41	45
	více než 10 let	21	93	114
	celkem	25	134	159

Tabulka č.26 Kontingenční tabulka vyhrožování fyzickou agresí a chí-kvadrát hypotézy H2

P-hodnota chí-kvadrát testu 0,137 byla vyšší než 0,05, **nulová hypotéza nebyla zamítnuta. Závislost výskytu vyhrožování fyzickou agresí na délce praxe nebyla na hladině významnosti 0,05 prokázána.** S vyhrožováním fyzickou agresí se setkalo 9 % respondentů s délkou praxe do 10 let (4 ze 45) a 18 % respondentů s praxí delší než 10 let (21 ze 114). S vyšší délkou praxe je tedy spojen vyšší výskyt zkušeností s vyhrožováním fyzickou agresí, ale tento rozdíl není statisticky významný

Kyberšikana

Četnosti kombinací všech variant obou proměnných jsou obsaženy v následující kontingenční tabulce.

Kontingenční tabulka a chí-kvadrát test

Chí-kvadrát test p-hodnota: -		Kyberšikana		
		ano	ne	celkem
Délka praxe	1-5 let	1	21	22
	6-10 let	2	21	23
	více než 10 let	21	93	114
	celkem	24	135	159

Tabulka č.27 Kontingenční tabulka kyberšikana a chí-kvadrát hypotézy H2

Vzhledem k nízkým četnostem v některých kategoriích nebyly splněny podmínky dobré aproximace, což bylo řešeno sloučením kategorií délky praxe 1-5 let a 6-10 let.

Kontingenční tabulka a chí-kvadrát test

Chí-kvadrát test p-hodnota: 0,062		Kyberšikana		
		ano	ne	celkem
Délka praxe	do 10 let	3	42	45
	více než 10 let	21	93	114
	celkem	24	135	159

Tabulka č.28 Kontingenční tabulka kyberšikana a chí-kvadrát hypotézy H2

P-hodnota chí-kvadrát testu 0,062 byla vyšší než 0,05, **nulová hypotéza nebyla zamítnuta. Závislost výskytu kyberšikany na délce praxe nebyla na hladině významnosti 0,05 prokázána.** S kyberšikanou se setkalo 7 % respondentů s délkou praxe do 10 let (3 ze 45) a 18 % respondentů s praxí delší než 10 let (21 ze 114). S vyšší délkou praxe je tedy spojen vyšší výskyt zkušeností s kyberšikanou, ale tento rozdíl není statisticky významný.

Nerespektování příkazů

Četnosti kombinací všech variant obou proměnných jsou obsaženy v následující kontingenční tabulce.

Kontingenční tabulka a chí-kvadrát test

Chí-kvadrát test p-hodnota: 0,904		Nerespektování příkazů		
		ano	ne	celkem
Délka praxe	1-5 let	11	11	22
	6-10 let	11	12	23
	více než 10 let	60	54	114
	celkem	82	77	159

Tabulka č.29 Kontingenční tabulka nerespektování příkazů a chí-kvadrát hypotézy H2

P-hodnota 0,904 byla vyšší než 0,05, nulová hypotéza nebyla zamítnuta. Závislost výskytu nerespektování příkazů na délce praxe nebyla na hladině významnosti 0,05 prokázána. S nerespektováním příkazů se setkala 50 % respondentů s délkou praxe 1-5 let (11 z 22), 48 % respondentů s délkou praxe 6-10 let (11 z 23) a 53 % respondentů s praxí delší než 10 let (60 ze 114). Tyto rozdíly jsou minimální, nenaznačují žádnou závislost

Vyhrožování známostmi

Četnosti kombinací všech variant obou proměnných jsou obsaženy v následující kontingenční tabulce.

Kontingenční tabulka a chí-kvadrát test

Chí-kvadrát test p-hodnota: -		Vyhrožování známostmi		
		ano	ne	celkem
Délka praxe	1-5 let	4	18	22
	6-10 let	1	22	23
	více než 10 let	15	99	114
	celkem	20	139	159

Tabulka č.30 Kontingenční tabulka vyhrožování známostmi a chí-kvadrát hypotézy H2

Vzhledem k nízkým četnostem v některých kategoriích nebyly splněny podmínky dobré aproximace, což bylo řešeno sloučením kategorií délky praxe 1-5 let a 6-10 let.

Kontingenční tabulka a chí-kvadrát test

Chí-kvadrát test p-hodnota: 0,726		Vyhrožování známostmi		
		ano	ne	celkem
Délka praxe	do 10 let	5	40	45
	více než 10 let	15	99	114
	celkem	20	139	159

Tabulka č.31 Kontingenční tabulka nerespektování příkazů a chí-kvadrát hypotézy H2

P-hodnota chí-kvadrát testu 0,726 byla vyšší než 0,05, **nulová hypotéza nebyla zamítnuta. Závislost výskytu vyhrožování známostmi na délce praxe nebyla na hladině významnosti 0,05 prokázána.** S vyhrožováním známostmi se setkala 11 % respondentů s délkou praxe do 10 let (5 ze 45) a 13 % respondentů s praxí delší než 10 let (15 ze 114). Tyto rozdíly jsou minimální, nenaznačují žádnou závislost.

Hypotéza H3 - Existuje vztah mezi pohlavím a zkušeností s problémovým chováním

3H₀: Mezi zkušenostmi s problémovým chováním a pohlavím není závislost.

3H_A: Mezi zkušenostmi s problémovým chováním a pohlavím je závislost.

U hypotézy 3H byla testována závislost nominální proměnné *výskyt problémového chování* (ano, ne) a nominální proměnné *pohlaví* (muž, žena). Bylo provedeno 6 testů, pro každý druh problémového chování zvlášť

Slovní agrese

Četnosti kombinací všech variant obou proměnných jsou obsaženy v následující kontingenční tabulce.

Kontingenční tabulka a chí-kvadrát test

Chí-kvadrát test p-hodnota: 0,645		Slovní agrese		
		Ano	Ne	Celkem
Pohlaví	muž	23	34	57
	žena	45	57	102
	celkem	68	91	159

Tabulka č.32 Kontingenční tabulka slovní agrese a chí-kvadrát hypotézy H3

P-hodnota chí- testu 0,645 byla vyšší než 0,05, **nulová hypotéza nebyla zamítnuta. Závislost výskytu slovní agrese na pohlaví nebyla na hladině významnosti 0,05 prokázána.** Se slovní agresí se setkala 40 % mužů (23 z 57) a 44 % žen (45 ze 102). Tyto rozdíly jsou minimální, nenaznačují žádnou závislost.

Fyzická agrese

Četnosti kombinací všech variant obou proměnných jsou obsaženy v následující kontingenční tabulce.

Kontingenční tabulka a chí-kvadrát test

Chí-kvadrát test p-hodnota: -		Fyzická agrese		
		Ano	Ne	Celkem
Pohlaví	muž	0	57	57
	žena	8	94	102
	celkem	8	151	159

Tabulka č.33 Kontingenční tabulka fyzická agrese a chí-kvadrát hypotézy H3

Vzhledem k tomu, že s fyzickou agresí se setkala minimum respondentů, nebyly splněny podmínky dobré aproximace a chí-kvadrát test nebylo možné použít. Lze konstatovat, že s fyzickou agresí se setkaly pouze ženy.

Vyhrožování fyzickou agresí

Četnosti kombinací všech variant obou proměnných jsou obsaženy v následující kontingenční tabulce.

Kontingenční tabulka a chí-kvadrát test

Chí-kvadrát test p-hodnota: 0,373		Vyhrožování fyzickou agresí		
		Ano	Ne	Celkem
Pohlaví	muž	7	50	57
	žena	18	84	102
	celkem	25	134	159

Tabulka č.34 Kontingenční tabulka vyhrožování fyzickou agresí a chí-kvadrát hypotézy H3

P-hodnota chí-kvadrát testu 0,373 byla vyšší než 0,05, **nulová hypotéza nebyla zamítnuta. Závislost výskytu vyhrožování fyzickou agresí na pohlaví nebyla na hladině významnosti 0,05 prokázána.** S vyhrožováním fyzickou agresí se setkala 12 % mužů (7 z 57) a 18 % žen (18 ze 102). Tento rozdíl není dostatečně vysoký na to, aby jej chí-kvadrát test označil za statisticky významný.

Kyberšikana

Četnosti kombinací všech variant obou proměnných jsou obsaženy v následující kontingenční tabulce.

Kontingenční tabulka a chí-kvadrát test

Chí-kvadrát test p-hodnota: 0,855		Kyberšikana		
		Ano	Ne	Celkem
Pohlaví	muž	9	48	57
	žena	15	87	102
	celkem	24	135	159

Tabulka č.35 Kontingenční tabulka kyberšikana a chí-kvadrát hypotézy H3

P-hodnota chí-kvadrát testu 0,855 byla vyšší než 0,05, **nulová hypotéza nebyla zamítnuta. Závislost výskytu kyberšikany na pohlaví nebyla na hladině významnosti 0,05 prokázána.** S kyberšikanou se setkala 16 % mužů (9 z 57) a 15 % žen (15 ze 102). Tyto rozdíly jsou minimální, nenaznačují žádnou závislost.

Nerespektování příkazů

Četnosti kombinací všech variant obou proměnných jsou obsaženy v následující kontingenční tabulce.

Kontingenční tabulka a chí-kvadrát test

Chí-kvadrát test p-hodnota: 0,146		Nerespektování příkazů		
		Ano	Ne	Celkem
Pohlaví	muž	25	32	57
	žena	57	45	102
	celkem	82	77	159

Tabulka č.36 Kontingenční tabulka nerespektování příkazů a chí-kvadrát hypotézy H3

P-hodnota chí-kvadrát testu 0,146 byla vyšší než 0,05, **nulová hypotéza nebyla zamítnuta. Závislost výskytu nerespektování příkazů na pohlaví nebyla na hladině významnosti 0,05 prokázána.** S nerespektováním příkazů se setkala 44 % mužů (25 z 57) a 56 % žen (57 ze 102). Data tedy naznačují, že ženy se ve školství s nerespektováním příkazů setkávají častěji. Tento rozdíl však není dostatečně vysoký na to, aby jej chí-kvadrát test označil za statisticky významný

Vyhrožování známostmi

Četnosti kombinací všech variant obou proměnných jsou obsaženy v následující kontingenční tabulce.

Kontingenční tabulka a chí-kvadrát test

Chí-kvadrát test p-hodnota: 0,361		Vyhrožování známostmi		
		ano	ne	celkem
Pohlaví	muž	9	48	57
	žena	11	91	102
	celkem	20	139	159

Tabulka č.37 Kontingenční tabulka vyhrožování známostmi a chí-kvadrát hypotézy H3

P-hodnota chí-kvadrát testu 0,361 byla vyšší než 0,05, **nulová hypotéza nebyla zamítnuta. Závislost výskytu vyhrožování známostmi na pohlaví nebyla na hladině významnosti 0,05 prokázána.** S vyhrožováním známostmi se setkalo 16 % mužů (9 z 57) a 11 % žen (11 ze 102). Tento rozdíl není dostatečně vysoký na to, aby jej chí-kvadrát test označil za statisticky významný

Hypotéza H5- Existuje vztah mezi vlastními kompetencemi řešit problémové chování a pohlavím.

4H₀: Mezi navrhovanými možnostmi řešení problémového chování a pohlavím není závislost.

4H_A: Mezi navrhovanými možnostmi řešení problémového chování a pohlavím je závislost

U hypotézy 4H byla testována závislost nominální proměnné *navrhovaná možnost řešení* (ano, ne) a nominální proměnné *pohlaví* (muž, žena). Bylo provedeno 7 testů, pro každou navrhovanou možnost řešení zvlášť

..

Vyloučení ze školy

Četnosti kombinací všech variant obou proměnných jsou obsaženy v následující kontingenční tabulce.

Kontingenční tabulka a chí-kvadrát test

Chí-kvadrát test p-hodnota: 0,661		Vyloučením ze školy		
		Ano	Ne	Celkem
Pohlaví	muž	35	22	57
	žena	59	43	102
	celkem	94	65	159

Tabulka č.38 Kontingenční tabulka vyloučení ze školy a chí-kvadrát hypotézy H4

P-hodnota chí-kvadrát testu 0,661 byla vyšší než 0,05, **nulová hypotéza nebyla zamítnuta. Závislost řešení problémového chování vyloučením ze školy na pohlaví nebyla na hladině významnosti 0,05 prokázána.** Tímto způsobem by problémové chování řešilo 61 % mužů (35 z 57) a 58 % žen (59 ze 102). Tyto rozdíly jsou minimální, nenaznačují žádnou závislost.

Pohovor s rodiči

Četnosti kombinací všech variant obou proměnných jsou obsaženy v následující kontingenční tabulce.

Kontingenční tabulka a chí-kvadrát test

Chí-kvadrát test p-hodnota: 0,749		Pohovorem s rodiči		
		Ano	Ne	Celkem
Pohlaví	muž	21	36	57
	žena	35	67	102
	celkem	56	103	159

Tabulka č.39 Kontingenční tabulka pohovor s rodiči a chí-kvadrát hypotézy H4

P-hodnota chí-kvadrát testu 0,749 byla vyšší než 0,05, **nulová hypotéza nebyla zamítnuta. Závislost řešení problémového chování pohovorem s rodiči na pohlaví nebyla na hladině významnosti 0,05 prokázána.** Tímto způsobem by problémové chování řešilo 37 % mužů (21 z 57) a 34 % žen (35 ze 102). Tyto rozdíly jsou minimální, nenaznačují žádnou závislost.

Osobní pohovor s žákem

Četnosti kombinací všech variant obou proměnných jsou obsaženy v následující kontingenční tabulce.

Kontingenční tabulka a chí-kvadrát test

Chí-kvadrát test p-hodnota: 0,253		Osobním pohovorem s žákem		
		Ano	Ne	Celkem
Pohlaví	muž	20	37	57
	žena	27	75	102
	celkem	47	112	159

Tabulka č.40 Kontingenční tabulka osobní pohovor s žákem a chí-kvadrát hypotézy H4

P-hodnota chí-kvadrát testu 0,253 byla vyšší než 0,05, **nulová hypotéza nebyla zamítnuta. Závislost řešení problémového chování osobním pohovorem s žákem na pohlaví nebyla na hladině významnosti 0,05 prokázána.** Tímto způsobem by problémové chování řešilo 35 % mužů (20 z 57) a 26 % žen (27 ze 102). Muži by tedy osobní pohovor s žákem volili o něco častěji. Rozdíl oproti ženám však není dostatečně velký na to, aby byl chí-kvadrát testem označen za statisticky významný.

Přiměřená forma fyzického trestu

Četnosti kombinací všech variant obou proměnných jsou obsaženy v následující kontingenční tabulce.

Kontingenční tabulka a chí-kvadrát test

Chí-kvadrát test p-hodnota: 0,158		Přiměřenou formou fyzického trestu		
		Ano	Ne	Celkem
Pohlaví	muž	10	47	57
	žena	10	92	102
	celkem	20	139	159

Tabulka č.41 Kontingenční tabulka přiměřená forma fyzic.trestu a chí-kvadrát hypotézy H4

P-hodnota chí-kvadrát testu 0,158 byla vyšší než 0,05, **nulová hypotéza nebyla zamítnuta. Závislost řešení problémového chování přiměřenou formou fyzického trestu na pohlaví nebyla na hladině významnosti 0,05 prokázána.** Tímto způsobem by problémové chování řešilo 18 % mužů (10 z 57) a 10 % žen (10 ze 102). Muži by tedy přiměřenou formu fyzického trestu volili o něco častěji. Rozdíl oproti ženám však není dostatečně velký na to, aby byl chí-kvadrát testem označen za statisticky významný.

Vytvoření speciálního programu

Četnosti kombinací všech variant obou proměnných jsou obsaženy v následující kontingenční tabulce.

Kontingenční tabulka a chí-kvadrát test

Chí-kvadrát test p-hodnota: 0,047		Vytvořením speciálního programu		
		Ano	Ne	Celkem
Pohlaví	muž	13	44	57
	žena	39	63	102
	celkem	52	107	159

Tabulka č.42 Kontingenční tabulka vytvoření spec.programu a chí-kvadrát hypotézy H4

P-hodnota chí-kvadrát testu vyšla s ohledem na 3 desetinná místa 0,047. Vzhledem k tomu, že byla nižší než 0,05, byla **nulová hypotéza zamítnuta** ve prospěch alternativní hypotézy. **Na hladině významnosti 0,05 byla prokázána závislost řešení problémového chování pomocí vytvoření specializovaného programu na pohlaví.** Při podrobnějším zkoumání kontingenční tabulky lze zdůvodnit, v čem závislost spočívá. Z 57 mužů by speciální program volilo 13, tj. 23 %. Z 102 žen by speciální program volilo 39, tj. 38 %. **Ženy by tedy volily speciální program statisticky významně častěji než muži.**

Status veřejného činitele pro učitele

Četnosti kombinací všech variant obou proměnných jsou obsaženy v následující kontingenční tabulce.

Kontingenční tabulka a chí-kvadrát test

Chí-kvadrát test p-hodnota: 0,839		Status veřejného činitele pro učitele		
		Ano	Ne	Celkem
Pohlaví	muž	17	40	57
	žena	32	70	102
	celkem	49	110	159

Tabulka č.43 Kontingenční tabulka status veřejného činitele a chí-kvadrát hypotézy H4

P-hodnota chí-kvadrát testu 0,839 byla vyšší než 0,05, **nulová hypotéza nebyla zamítnuta. Závislost řešení problémového chování přidělením učiteli statusu veřejného činitele na pohlaví nebyla na hladině významnosti 0,05 prokázána.** Tímto způsobem by problémové chování řešilo 30 % mužů (17 z 57) a 31 % žen (32 ze 102). Tyto rozdíly jsou minimální, nenaznačují žádnou závislost.

Změna právního řádu

Četnosti kombinací všech variant obou proměnných jsou obsaženy v následující kontingenční tabulce.

Kontingenční tabulka a chí-kvadrát test

Chí-kvadrát test p-hodnota: 0,350		Změnou právního řádu		
		Ano	Ne	Celkem
Pohlaví	muž	23	34	57
	žena	49	53	102
	celkem	72	87	159

Tabulka č.44 Kontingenční tabulka změna právního řádu a chí-kvadrát hypotézy H4

P-hodnota chí-kvadrát testu 0,350 byla vyšší než 0,05, **nulová hypotéza nebyla zamítnuta. Závislost řešení problémového chování změnou právního řádu na pohlaví nebyla na hladině významnosti 0,05 prokázána.** Tímto způsobem by problémové chování řešilo 40 % mužů (23 z 57) a 48 % žen (49 ze 102). Ženy by tedy tuto možnost volily o něco častěji, nicméně tento rozdíl nestačí na to, aby byl chí-kvadrát testem označen za statisticky významný.

Hypotéza H5- : Existuje vztah mezi vlastními kompetencemi řešit problémové chování a pohlavím

5H₀: Mezi vlastními kompetencemi řešit problémové chování a pohlavím není závislost.

5H_A: Mezi vlastními kompetencemi řešit problémové chování a pohlavím je závislost.

U hypotézy 5H byla testována závislost ordinální proměnné *vlastní kompetence řešit problémové chování* (měřeno na škále 1,2,3,4,5, kde 1 znamená nejvyšší míru kompetence a 5 nejnižší) a nominální proměnné *pohlaví* (muž, žena). Vlastní kompetence byla zjišťována na základě dvou otázek dotazníku, byly tedy provedeny celkem 2 testy.

Z šikanou si bez problémů poradím

Četnosti kombinací všech variant obou proměnných jsou obsaženy v následující kontingenční tabulce.

Kontingenční tabulka a chí-kvadrát test

Chí-kvadrát test p-hodnota: 0,007		S šikanou si bez problémů poradím (1=roz. souhlasím, 5=roz. nesouhlasím)					
		1	2	3	4	5	celkem
Pohlaví	muž	9	24	20	2	2	57
	žena	6	26	46	18	6	102
	celkem	15	50	66	20	8	159

Tabulka č.45 Kontingenční tabulka – z šikanou si bez problému poradím a chí-kvadrát hypotézy H5

P-hodnota chí-kvadrát testu 0,007 byla nižší než 0,05, **nulová hypotéza tedy byla zamítnuta** ve prospěch alternativní hypotézy. **Na hladině významnosti 0,05 byla prokázána závislost míry souhlasu s tvrzením „S šikanou si bez problémů poradím“ na pohlaví.** Z četností v kontingenční tabulce plyne, že zatímco možnosti 1 a 2 jsou u mužů a žen přibližně vyrovnané, možnosti 3, 4 a 5 výrazně převyšují ženy. Vzhledem k tomu, že 1 znamená rozhodný souhlas a 5 rozhodný nesouhlas, lze interpretovat, že **ženy hodnotí své kompetence řešit šikanu statisticky významně hůře než muži**

Mám dostatečné možnosti zvládnout šikanu

Četnosti kombinací všech variant obou proměnných jsou obsaženy v následující kontingenční tabulce.

Kontingenční tabulka a chí-kvadrát test

Chí-kvadrát test p-hodnota: 0,033		Mám možnosti zvládnout šikanu (1=roz. souhlasím, 5=roz. nesouhlasím)					
		1	2	3	4	5	celkem
Pohlaví	muž	4	19	14	16	4	57
	žena	7	13	27	44	11	102
	celkem	11	32	41	60	15	159

Tabulka č.46 Kontingenční tabulka - mám možnost zvládnout šikanu a chí-kvadrát hypotézy H5

P-hodnota chí-kvadrát testu 0,033 byla nižší než 0,05, **nulová hypotéza tedy byla zamítnuta** ve prospěch alternativní hypotézy. **Na hladině významnosti 0,05 byla prokázána závislost míry souhlasu s tvrzením „Jako pedagog si myslím, že mám dostatečné možnosti, jak případnou šikanu ze strany žáků zvládnout“ na pohlaví.** Z četností v kontingenční tabulce plyne, že zatímco možnosti 1 a 2 jsou u mužů a žen přibližně vyrovnané, u možností 3, 4 a 5 výrazně převyšují ženy. Vzhledem k tomu, že 1 znamená rozhodný souhlas a 5 rozhodný nesouhlas, lze interpretovat, že **ženy hodnotí své možnosti řešit šikanu statisticky významně hůře než muži.**

Hypotéza H6 - Existuje vztah typem školy a četností výskytu problémového chování

6H₀: Mezi četností výskytu jednotlivých forem problémového chování a typem školy není závislost.

6H_A: Mezi četností výskytu jednotlivých forem problémového chování a typem školy je závislost

U hypotézy 6H byla testována závislost ordinální proměnné *frekvence výskytu problémového chování* (nikdy, několikrát ročně, několikrát měsíčně, několikrát týdně) a nominální proměnné *typ školy* (SOU, SOŠ, gymnázium). Bylo provedeno 6 testů, pro každý druh problémového chování zvlášť.

Slovní agrese

Četnosti kombinací všech variant obou proměnných jsou obsaženy v následující kontingenční tabulce.

Kontingenční tabulka a chí-kvadrát test

Chí-kvadrát test p-hodnota: -		Slovní agrese - frekvence				Celkem
		Nikdy	Několikrát ročně	Několikrát měsíčně	Několikrát týdně	
Typ školy	SOU	7	13	10	2	32
	SOŠ	19	22	13	3	57
	Gymnázium	55	10	2	1	68
	celkem	81	45	25	6	157

Tabulka č.47 Kontingenční tabulka slovní agrese a chí-kvadrát hypotézy H6

Vzhledem k nízkým četnostem v některých kategoriích nebyly splněny podmínky dobré aproximace, což bylo řešeno sloučením kategorií několikrát měsíčně a několikrát týdně.

Kontingenční tabulka a chí-kvadrát test

Chí-kvadrát test p-hodnota: 0,000		Slovní agrese - frekvence			Celkem
		Nikdy	Několikrát ročně	Několikrát měsíčně nebo častěji	
Typ školy	SOU	7	13	12	32
	SOŠ	19	22	16	57
	Gymnázium	55	10	3	68
	celkem	81	45	31	157

Tabulka č.48 Kontingenční tabulka slovní agrese a chí-kvadrát hypotézy H6

P-hodnota chí-kvadrát testu vyšla nulová s ohledem na 3 desetinná místa. Vzhledem k tomu, že byla nižší než 0,05, byla **nulová hypotéza zamítnuta** ve prospěch alternativní hypotézy. **Na hladině významnosti 0,05 byla prokázána závislost frekvence slovní agrese na typu školy.** U gymnázií lze pozorovat, že se respondenti ve většině případů se slovní agresí nikdy neseťkali. Oproti tomu, na SOU a SOŠ se respondenti se slovní agresí setkávají běžně.

Fyzická agrese

Četnosti kombinací všech variant obou proměnných jsou obsaženy v následující kontingenční tabulce.

Kontingenční tabulka a chí-kvadrát test

Chí-kvadrát test p-hodnota: -		Fyzická agrese - frekvence		
		Nikdy	Několikrát ročně	Celkem
Typ školy	SOU	29	3	32
	SOŠ	52	5	57
	Gymnázium	68	0	68
	celkem	149	8	157

Tabulka č.49 Kontingenční tabulka fyzické agrese a chí-kvadrát hypotézy H6

Vzhledem k tomu, že s fyzickou agresí se setkal minimum respondentů, nebyly splněny podmínky dobré aproximace a chí-kvadrát test nebylo možné použít. Lze pouze konstatovat, že na rozdíl od SOU a SOŠ, se respondenti na gymnázium s fyzickou agresí nikdy neseťkali.

Vyhrožování fyzickou agresí

Četnosti kombinací všech variant obou proměnných jsou obsaženy v následující kontingenční tabulce.

Kontingenční tabulka a chí-kvadrát test

Chí-kvadrát test p-hodnota: -		Vyhrožování fyzickou agresí - frekvence			
		Nikdy	Několikrát ročně	Několikrát měsíčně	Celkem
Typ školy	SOU	16	15	1	32
	SOŠ	48	9	0	57
	Gymnázium	67	1	0	68
	celkem	131	25	1	157

Tabulka č.50 Kontingenční tabulka vyhrožování fyzic.agresí a chí-kvadrát hypotézy H6

Vzhledem k nízkým četnostem v některých kategoriích nebyly splněny podmínky dobré aproximace, což bylo řešeno sloučením kategorií několikrát ročně a několikrát měsíčně.

Kontingenční tabulka a chí-kvadrát test

Chí-kvadrát test p-hodnota: 0,000		Vyhržování fyzickou agresí - frekvence		
		Nikdy	Několikrát ročně nebo častěji	Celkem
Typ školy	SOU	16	16	32
	SOŠ	48	9	57
	Gymnázium	67	1	68
	celkem	131	26	157

Tabulka č.51 Kontingenční tabulka vyhržování fyzic.agresí a chí-kvadrát hypotézy H6

P-hodnota chí-kvadrát testu vyšla nulová s ohledem na 3 desetinná místa. Vzhledem k tomu, že byla nižší než 0,05, byla **nulová hypotéza zamítnuta** ve prospěch alternativní hypotézy. **Na hladině významnosti 0,05 byla prokázána závislost frekvence vyhržování fyzickou agresí na typu školy.** U gymnázií lze pozorovat, že se respondenti ve většině případů s vyhržováním fyzickou agresí nikdy nesetkali. Na SOŠ je toto problémové chování o poznání častější a na SOU se s tímto chováním někdy setkalo 50 % respondentů.

Kyberšikana

Četnosti kombinací všech variant obou proměnných jsou obsaženy v následující kontingenční tabulce.

Kontingenční tabulka a chí-kvadrát test

Chí-kvadrát test p-hodnota: 0,299		Kyberšikana - frekvence		
		Nikdy	Několikrát ročně	Celkem
Typ školy	SOU	24	8	32
	SOŠ	50	7	57
	Gymnázium	57	11	68
	celkem	131	26	157

Tabulka č.52 Kontingenční tabulka- kyberšikana- a chí-kvadrát hypotézy H6

P-hodnota chí-kvadrát testu 0,299 byla vyšší než 0,05, **nulová hypotéza nebyla zamítnuta. Závislost frekvence kyberšikany na typu školy nebyla na hladině významnosti 0,05 prokázána.** Několikrát ročně se s kyberšikanou setkalo 25 % respondentů ze SOU (8 z 32), 12 % respondentů ze SOŠ (7 z 57) a 16 % respondentů z gymnázií (11 z 68). Tyto podíly jsou velmi podobné, proto chí-kvadrát test neoznačil závislost za statisticky významnou.

Zesměšňování Vaší osoby

Četnosti kombinací všech variant obou proměnných jsou obsaženy v následující kontingenční tabulce.

Kontingenční tabulka a chí-kvadrát test

Chí-kvadrát test p-hodnota: -		Zesměšňování Vaší osoby - frekvence				Celkem
		Nikdy	Několikrát ročně	Několikrát měsíčně	Několikrát týdně	
Typ školy	SOU	20	8	2	2	32
	SOŠ	42	11	3	1	57
	Gymnázium	59	7	2	0	68
	celkem	121	26	7	3	157

Tabulka č.53 Kontingenční tabulka zesměšňování vaší osoby a chí-kvadrát hypotézy H6

Vzhledem k nízkým četnostem v některých kategoriích nebyly splněny podmínky dobré aproximace, což bylo řešeno sloučením kategorií několikrát ročně, několikrát měsíčně a několikrát týdně.

Kontingenční tabulka a chí-kvadrát test

Chí-kvadrát test p-hodnota: 0,020		Zesměšňování Vaší osoby - frekvence		
		Nikdy	Několikrát ročně nebo častěji	Celkem
Typ školy	SOU	20	12	32
	SOŠ	42	15	57
	Gymnázium	59	9	68
	celkem	121	36	157

Tabulka č.54 Kontingenční tabulka zesměšňování vaší osoby a chí-kvadrát hypotézy H6

P-hodnota chí-kvadrát testu 0,020 byla nižší než 0,05, **nulová hypotéza tedy byla zamítnuta** ve prospěch alternativní hypotézy. **Na hladině významnosti 0,05 byla prokázána závislost frekvence zesměšňování na typu školy.** Se zesměšňováním se setkalo 37 % respondentů ze SOU (12 z 32), 26 % respondentů ze SOŠ (15 z 57) a 13 % respondentů z gymnázií (9 z 68). Tyto rozdíly byly chí-kvadrát testem označeny za statisticky významné, především při srovnání gymnázií a SOU lze konstatovat, že pozorovaný podíl zesměšňování na gymnáziích byl přibližně třikrát nižší, než na SOU.

Nerespektování příkazů

Četnosti kombinací všech variant obou proměnných jsou obsaženy v následující kontingenční tabulce.

Kontingenční tabulka a chí-kvadrát test

Chí-kvadrát test p-hodnota: 0,000		Soustavné nerespektování příkazů - frekvence				
		Nikdy	Několikrát ročně	Několikrát měsíčně	Několikrát týdně	Celkem
Typ školy	SOU	6	5	11	10	32
	SOŠ	16	11	16	14	57
	Gymnázium	44	13	9	2	68
	celkem	66	29	36	26	157

Tabulka č.55 Kontingenční tabulka nerespektování příkazů a chí-kvadrát hypotézy H6

P-hodnota chí-kvadrát testu vyšla nulová s ohledem na 3 desetinná místa. Vzhledem k tomu, že byla nižší než 0,05, byla **nulová hypotéza zamítnuta** ve prospěch alternativní hypotézy. **Na hladině významnosti 0,05 byla prokázána závislost frekvence nerespektování příkazů na typu školy.** U gymnázií lze pozorovat výrazně vyšší podíl respondentů, kteří se se soustavným nerespektováním příkazů nikdy nesetkali. SOU a SOŠ mají podobně rozložení četností a lze konstatovat, že na těchto školách je nerespektování příkazů výrazně častější než na gymnáziích.

Vyhrožování známostmi

Četnosti kombinací všech variant obou proměnných jsou obsaženy v následující kontingenční tabulce.

Kontingenční tabulka a chí-kvadrát test

Chí-kvadrát test p-hodnota: -		Vyhrožování známostmi - frekvence			
		Nikdy	Několikrát ročně	Několikrát měsíčně	Celkem
Typ školy	SOU	30	1	1	32
	SOŠ	50	7	0	57
	Gymnázium	55	13	0	68
	celkem	135	21	1	157

Tabulka č.56 Kontingenční tabulka vyhrožování známostmi a chí-kvadrát hypotézy H6

Vzhledem k nízkým četnostem v některých kategoriích nebyly splněny podmínky dobré aproximace, což bylo řešeno sloučením kategorií několikrát ročně a několikrát měsíčně.

Kontingenční tabulka a chí-kvadrát test

Chí-kvadrát test p-hodnota: 0,201		Vyhrožování známostmi - frekvence		
		Nikdy	Několikrát ročně nebo častěji	Celkem
Typ školy	SOU	30	2	32
	SOŠ	50	7	57
	Gymnázium	55	13	68
	celkem	135	22	157

Tabulka č.57 Kontingenční tabulka vyhrožování známostmi a chí-kvadrát hypotézy H6

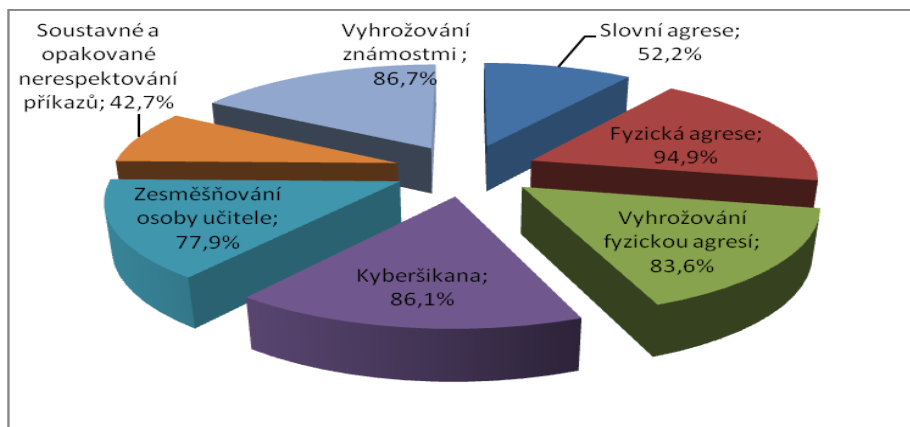
P-hodnota chí-kvadrát testu 0,201 byla vyšší než 0,05, **nulová hypotéza nebyla zamítnuta. Závislost frekvence vyhrožování známostmi na typu školy nebyla na hladině významnosti 0,05 prokázána.** Několikrát ročně nebo častěji se s vyhrožováním známostmi setkala 6 % respondentů ze SOU (2 z 32), 12 % respondentů ze SOŠ (7 z 57) a 19 % respondentů z gymnázií (13 z 68). U tohoto druhu problémového chování je na rozdíl od většiny ostatních druhů vyšší podíl u gymnázií, nicméně nebyl vyšší o tolik, aby byl chí-kvadrát testem označen za statisticky významný.

7.8. Vyhodnocení

V rámci výzkumu byly stanoveny dvě hlavní výzkumné otázky. První si dala za cíl zmapovat zkušenost s problémovým chováním žáků vůči učitelům na vybraných středních školách Zlínského kraje. V rámci této hlavní VO bylo zjištěno, že nejvíce se učitelé na oslovených školách potýkají se zesměšňováním své osoby a to celkem u **54,7%** dotázaných, jako druhý velký problém se kterým se učitelé v chování žáků potýkají, byla slovní agrese, u **48,4%** učitelů. Třetím nejčastějším jevem pak bylo vyhrožování studenta známostmi svými, nebo svých rodičů (**30,1%**). V tomto ohledu výsledky v některých směrech korespondují s výsledky výzkumu Csémyho a kolektivu (2013) kde hrubou slovní agresi zažilo přes 36% dotazovaných, výsledky výzkumu Tomáška (2008), který uvádí v roční frekvenci výskyt hrubého verbálního chování u 44% mužů a 49% žen. Rovněž Novozélandský výzkum Marsh, Sheila Williams a Rob McGee z univerzity Otago (2009) uvádí jako největší problém právě verbální agresi u žáků vůči učitelům, a to u 57%. Z jiného vážného chování žáků vůči učitelům jako např. kyberšikanu přiznalo **15% dotázaných** a s fyzickou agresi se setkalo jen **5% respondentů**. Nicméně vyhrožování fyzickou agresi zažilo **16,3% dotázaných**. Se soustavným nerespektováním příkazů se setkalo **13,8% respondentů**. To, že

se nikdo z dotazovaných s žádným uváděným problémovým chováním neseťkal, uvedl jen jeden respondent. Jako možnost řešení problémového chování bez ohledu na pohlaví nebo typ školy, uváděla většina respondentů možnost vyloučení žáka ze školy (**59,7%**) a změnu právního řádu (**43,3%**). Rovněž byla zjištěna velká důvěra dotázaných pedagogů ve vedení školy, kterému by případné problémové chování žáka vůči své osobě hlásilo celkem **86,7%** dotázaných. V hodnocení vlastních kompetencí problémové chování řešit bez ohledu na typ školy či pohlaví, se celkově učitelé vyjadřovali v rovině mírného nesouhlasu až nerozhodnosti. Pokud se týká toho, v čem dotazovaní učitelé spatřují kořeny problémového chování žáků, tak drtivá většina spatřuje kořeny těchto jevů v rodině (**90,4%**) a v současném stavu společnosti (**64,1%**). Zajímavá byla rovněž základní charakteristika rozdělení podle pohlaví, kdy v drtivé většině výzkumu zúčastnily ženy **64,1%**, oproti mužům, kterých bylo jen **35,8%**. To odpovídá i třeba výzkumu Csémyho (2013), kde se žen zúčastnilo téměř 3,5 krát více než mužů. To může svědčit o značné feminizaci školství, o kterém se mluví již také několik let.

Jako druhá VO byla řešena četnost výskytu jednotlivých forem problémového chování žáků vůči učitelům na vybraných školách. V rámci frekvence několikrát týdně, jako nejčastější problémové chování učitelé označili nerespektování jejich příkazů (**16,3%**), jako druhá byla slovní agrese (**4,4%**). Vážné jevy jako kyberšikana, fyzická agrese a vyhrožování fyzickou agresí se v této frekvenci nevyskytovaly vůbec. V rámci měsíční frekvence jevů, se jako nejvýznamnější problém jevílo soustavné nerespektování příkazů učitele (**23,2%**) a jako druhý jev byla zjištěna v této frekvenci slovní agrese (**16,3%**). U roční frekvence výskytu forem problémového chování byl jako nejčastější označen jev slovní agrese (**27%**), druhým, nejčastějším jevem bylo soustavné a opakované nerespektování příkazů a jako třetí to bylo vyhrožování fyzickou agresí (**16,3%**). Z vážných projevů chování žáka vůči učitelům byla v této frekvenci zjištěna kyberšikana u **13,8%** dotázaných a přímá fyzická agrese zažilo jen **5% respondentů**. Jak to je to učitelé, kteří se naopak nikdy s žádnou z forem problémového chování vůči své osobě neseťkali, ukazuje následující graf.



Graf č.10 - učitelé, kteří se nikdy nesečkali s žádnou formou problémového chování

Je zřejmé, že ve skupině těch, kteří se nikdy s žádným problémovým chováním žáka vůči své osobě nesečkali, se jich nejvíce nesečkalo s fyzickou agresí (**94,9%**). Naopak nejméně se jich nesečkalo s se soustavným a opakovaným nerespektováním příkazů (**42,7%**) a slovní agresí (**52,2%**). Učitele tak nejvíce trápí verbální agrese a nerespektování jejich příkazů.

Vysoké číslo učitelů, kteří se nikdy s fyzickou agresí nesečkali, koreponduje s výledky výzkumu Csémyho (2013), kde se tímto jevem nesečkalo 95,6%. Tomášek (2008) ve svém výzkumu uvádí číslo 90%.

Tímto byly hlavní výzkumné otázky naplněny. Co se týká jednotlivých závislostí, tak mezi typem školy a jednotlivými projevy problémového chování byla zjištěna závislost u slovní agrese, kde se tento typ chování vyskytuje častěji na školách typu **SOU (75%)** než **SOŠ** a gymnázií a dále u vyhrožování fyzickou agresí kde převažoval, větší výskyt u škol **SOU (44%) nad SOŠ (18%)** a gymnázií kde se s tímto typem chování nesečkali nikdo. Dále byla závislost prokázána u opakovaného nerespektování příkazů učitele, kde byl tento počet vyšší u **SOU (69%)** a **SOŠ (63%)** než **gymnázií (32%)**.

Mezi délkou praxe a výskytem jednotlivých forem problémového chování nebyla zjištěna závislost ani u jednoho druhu chování. Délka praxe učitelů tak nemá na problémové chování žádný vliv.

U rozdílů mezi muži, ženami a zkušenostmi s výskytem problémového chování, nebyla také u žádné formy chování závislost prokázána. Pohlaví tak nemá na zkušenost vliv.

Vztah mezi pohlavím a vlastními kompetencemi řešit problémové chování byl zjištěn pouze u možnosti řešit toto chování vytvořením speciálního programu, kdy ženy tuto možnost

upřednostňovaly častěji než muži. U ostatních forem chování byly četnosti mezi muži a ženami víceméně vyrovnané.

U závislosti mezi vlastními kompetencemi řešit problémové chování a pohlavím, byla závislost jednoznačně prokázána. Ženy se hodnotily hůře jak v kompetenci poradit si se šikanou bez problémů, tak v náhledu na své dostatečné možnosti jak šikanu zvládnout.

U závislosti mezi typem školy a četností výskytu jednotlivých forem chování žáků, byla závislost prokázána slovní agrese, kde u škol typu SOŠ a SOU se tato vyskytuje běžně, než u gymnázií, kde se nevyskytuje prakticky vůbec. Dále byla prokázána u vyhrožování fyzickou agresí, kde se vyskytuje jen u škol typu SOU a SOŠ, než u gymnázií kde se nevyskytuje vůbec. Prokázána byla také u zesměšňování osoby učitele, kde na typu školy SOU je 3x vyšší než u gymnázií a u opakovaného nerespektování příkazů, kde byl tento typ chování zjištěn vyšší u škol typu SOU a SOŠ než u gymnázií. Zajímavý byl výsledek u možnosti vyhrožování známými, kde vztah nebyl sice prokázán, ale o něco málo vyšší byl spíše u škol typu gymnázium, nicméně nebylo to tolik více, aby bylo možno vztah označit za statisticky významný. Lze tak říci, že větší zkušenost s problémovým chováním žáků vůči učitelům mají spíše školy typu SOU a SOŠ než gymnázia.

ZÁVĚR

Problémové chování žáků (šikana) vůči ať již vůči učitelům- pedagogickým pracovníkům, popřípadě nepedagogickým pracovníkům- vychovatelům v ústavech, domovech mládeže při SOU či SOŠ je problém, který se diskutuje již několik let. Neexistuje však na toto téma žádný ucelený výzkum, ani jasně vymezené terminologie. Mluví se o šikaně učitelů, tento problém ale týká ve stejné míře i třeba nepedagogických pracovníků, kteří působí ve sféře školství. Svou práci jsem proto nazval problémové chování, protože tento pojem není úzce spjat jen s otázkou učitelů, jako pojem šikana. Cílem této práce, bylo zmapovat problémové chování žáků na vybraných školách Zlínského kraje, zjistit s jakým typem chování se musejí učitelé potýkat, jak hodnotí sami učitelé své kompetence tyto situace řešit, zda je rozdíl v řešení tohoto chování v rámci genderového rozdělení, popřípadě s jakou četností se některé problémové jevy vyskytují a na jakých typech škol.

V rámci teoretického vymezení práce jsme se v osmi kapitolách mohli seznámit s vymezením základních pojmů, některými vybranými jevy problémového chování, tím co vytváří podmínky pro možný vznik takového chování, takže klimatem školy a samotné třídy, ale i osobností učitele ale i vztahu žák-učitel. Teoretická část je rovněž doplněna o výzkumy, které se v rámci třeba agresivního chování nebo kyberšikany prováděly až již v ČR nebo ve světě. V závěru teoretické části byla pak představena vlastní interpretace pojmu problémové chování žáka vůči učiteli, tedy šikany.

Praktická část práce byla věnována výzkumu na vybraných středních školách Zlínského kraje. Výzkum byl řešen jako kvantitativní dotazníkovou metodou a měl za úkol zmapovat výskyt problémového chování žáků vůči učitelům a frekvenci takového výskytu. Dále práce zjišťovala i názory pedagogů na tuto problematiku, důvěru ve vedení školy, nebo zhodnocení dostupnosti dostatečných možností a vlastních kompetencí takové chování řešit.

Práce u vybraných škol problémové chování žáků vůči učitelům prokázala, že učitelé se setkávají jak s jevy jako třeba kyberšikana, nebo verbální agrese či opakované nerespektování příkazů. Ačkoliv nebyl výskyt problémového chování žáků na oslovených školách nijak extrémní, přesto se s takovými jevy učitelé potýkají. Je také brát třeba v úvahu, omezené možnosti výzkumu a s tím související, velikost výzkumného vzorku. Práce prokázala, že učitelé problémové chování žáků vůči své osobě vnímají a zamýšlejí se nad ním a to i na školách, kde byl takový výskyt minimální. To souvisí i se zjištěním, že problémové jevy se

více vyskytovaly, spíše na školách typu SOU nebo SOŠ, než na gymnáziích. To může, i když v omezeném pohledu výzkumu, souviset se stavem našeho školství, kdy jsou školy typu SOU a SOŠ dlouhodobě spíše přehlíženy a je na ně i z pohledu veřejnosti pohlíženo spíše s despektem na jakési „odkladiště“. To se pak může odrážet i ve skladbě dětí na těchto školách a s tím souvisejícími problémy.

V rámci možností řešení problémového chování žáků vůči učitelům, bylo zjištěno, že učitelé by v největší míře preferovali jako možnost řešení vyloučení žáka ze školy a zároveň se změnou právního řádu, který by takové chování byl schopen postihnout i v trestně právní rovině. V této otázce již byl učiněn první krok v rámci novely školského zákona, která je zmiňována v teoretické části, která dává ředitelům škol (krom ZŠ) větší pravomoci při vyloučení žáka ze školy.

V rámci doporučení pro praxi, je asi nejdůležitější větší informovanost o těchto jevech, se kterými se někteří učitelé musí každý den potýkat. V rámci MŠMT by mohlo jít např. o program, který by tyto jevy na celorepublikové úrovni podrobně sledoval, zkoumal a pomáhal učitelům, kteří se stali obětí šikany ze strany žáků. Výzkum, ani literatura, která by byla zaměřena jen tuto oblast, prakticky neexistuje a zcela určitě by byla v rámci výzkumů prospěšná jednotná terminologie. Novela školského zákona v této oblasti je krok správným směrem, ale tyto jevy si zaslouží zcela jistě více pozornosti, zvláště proto, že novela se netýká ZŠ. Tyto jevy ale jistě nezačínají až za branami povinného vzdělávání na ZŠ, kde tak nemají ředitelé téměř žádné možnosti, jak takové jevy řešit. V rámci škol, by pak doporučení směřovalo k ředitelům škol, kteří by se měli snažit budovat ve škole co neotevřenější klima, ve kterém se učitelé nebudou bát mluvit o svých problémech. Anonymní výzkum v této oblasti by měli realizovat i sami ředitelé mezi svými učiteli, zcela jistě by to pomohlo takovým jevům předcházet. Zde se zcela jistě otevírá možnost pro práci sociálních pedagogů, kteří by v rámci resortu školství, mohli působit v rámci ochrany práv učitelů, jako jakýsi prostředníci mezi učiteli a vedením školy, mohli by realizovat výzkum a měření klimatu školy, popřípadě pomoci s měřením klimatu třídy. Jejich působení na školách by mohlo být at' již v rámci výchovných poradců, či metodiků prevence tak, aby se prevence nezaměřovala jen na jevy které se týkají problémů mezi žáky, ale také problémům žáků vůči učitelům.

Dalším doporučením by zcela jistě byla i nejen kvalitnější příprava budoucích pedagogů ale i samotný výběr uchazečů. Osobnost učitele je zcela jistě klíčová, jeho osobnost se pak

významnou měrou podílí na vytváření klimatu třídy a možném vzniku problémových jevů vůči osobě učitele. Osobnost učitele jako významný determinant problémového chování je zmiňována i se zástupkyní ředitele školy v rozhovoru, který je přílohou této práce.

Je třeba konstatovat, že výsledky tohoto výzkumu, vzhledem k velikosti výzkumného vzorku není možno vztahovat na celou populaci učitelů, ale podává nám, i když omezený, přehled o závažných problémových jevech ve školství, které se týkají vzájemných vztahů žáka a učitele. Cílů, které byly stanoveny pro tuto diplomovou práci, tak bylo dosaženo.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] AUGER, Marie-Thérèse. *Učitel a problémový žák: strategie pro řešení problémů s kázní a učením*. Praha: Portál, 2005. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-907-0.
- [2] BENDL, Stanislav. *Školní kázeň: metody a strategie*. Praha: ISV, 2001. Pedagogika. ISBN 80-85866-80.
- [3] BENDL, Stanislav. *Jak předcházet nekázní, aneb, Kázeňské prostředky*. Praha: ISV, 2004. Pedagogika. ISBN 80-86642-14-3.
- [4] BENDL, Stanislav. *Ukázněná třída, aneb, Kázeňské minimum pro učitele*. Praha: Triton, 2005. První pomoc pro pedagogy. ISBN 80-7254-624-4
- [5] BENDL, Stanislav. *Kázeňské problémy ve škole*. Aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Triton, 2011. ISBN 978-80-7387-436-0.
- [6] CSÉMY, Ladislav. Agresivní chování ve školách z pohledu učitelů a žáků 2. stupně základních škol ČR – *Moderní vyučování: časopis pro nové programy v českém školství*. 2016, roč. 22, č. 1, s. 14-20. ISSN 1211-6858.
- [7] ČAPEK, Robert. *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada, 2010. Pedagogika. ISBN 978-80-247-2742-4.
- [8] ČAPEK, Robert. *Odměny a tresty ve školní praxi: kázeňské strategie, zásady odměňování a trestání, hodnocení a klasifikace, podpora a motivace žáků*. 2., přeprac. vyd. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4639-5.
- [9] ČAPEK, Robert. *Odměny a tresty ve školní praxi: kázeňské strategie, zásady odměňování a trestání, hodnocení a klasifikace, podpora a motivace žáků*. 2., přeprac. vyd. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4639-5.
- [10] ČERNÁ, Alena. *Kyberšikana: průvodce novým fenoménem*. Praha: Grada, 2013, 150 s. Psyché. ISBN 978-80-210-6374-7.
- [11] Eden, S., Heiman, T. and Olenik-Shemesh, D. Teachers' perceptions, beliefs and concerns about cyberbullying. *Br J Educ Technol*, 2013, vol.44, No.6, s. 1036–1052. doi:10.1111/j.1467-8535.2012.01363.x
- [12] FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Vyd. 2. Přeložil Karel BALCAR. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-626-8.

- [13] GRECMANOVÁ, Helena. *Klima školy*. Olomouc: Hanex, 2008. Edukace. ISBN 978-80-7409-010-3.
- [14] HAVLÍK, Radomír a Jaroslav KOŤA. *Sociologie výchovy a školy*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-262-0042-0.
- [15] HOLLÁ, Katarína. *Kyberšikana*. Bratislava: IRIS, 2013, 111 s., [11] s. příl. ISBN 978-80-8153-011-1.
- [16] HOLEČEK, Václav. *Aplikovaná psychologie pro učitele*. II. V Plzni: Západočeská univerzita, 2001. ISBN 80-7082-809-9.
- [17] HOLEČEK, Václav. *Psychologie v učitelské praxi*. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3704-1.
- [18] Holla, Katarina - Kyberšikanovanie učiteľov. *Pedagogika.sk : slovenský časopis pre pedagogické vedy*. Trnava: Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV, 2012, 3(3), 166-180. ISSN 1338-0982.
- [19] HRUBÁ, Romana. Šikana ve virtuálním prostoru stojí učitele nervy i zdraví – *Týdeník školství*. 2016, roč.24, č. 28, s.5. ISSN 1210.
- [20] CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1369-4.
- [21] KERN, Hans. *Přehled psychologie*. Vyd. 2., opr. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-426-5.
- [22] KOBOSILOVÁ, Veronika. Učitel jako oběť šikany. Liberec, 2014. Diplomová práce. Technická univerzita v Liberci. Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická
- [23] KREJČOVÁ, Lenka. *Psychologické aspekty vzdělávání dospívajících*. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3474-3.
- [24] KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Praha: Portál, 1996. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-022-7.
- [25] Kyriacou, Ch, Zuin, A. Characterising the cyberbullying of teachers by pupils – *The Psychology of Education Review*, 2015, vol. 39, No.2, s. 26-30. © The British Psychological Society, ISSN 0262-4087

- [26] LAŠEK, Jan. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Vyd. 3. Hradec Králové: Gaudeamus, 2012. ISBN 978-80-7435-220-1.
- [27] MARTÍNEK, Zdeněk. *Agrese a agresivita u dětí a mládeže*. Praha: Národní institut pro další vzdělávání, 2008. ISBN 978-80-86956-29-9.
- [28] PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 5., aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0456-5.
- [29] ŘÍČAN, Pavel a Pavlína JANOŠOVÁ. *Jak na šikanu*. Praha: Grada, 2010. Pro rodiče. ISBN 978-80-247-2991-6.
- [30] SLANINOVÁ, Romana. Šikana ve virtuálním prostoru stojí učitele nervy i zdraví – *Týdeník školství*. 2016, roč.24, č. 28, s.5. ISSN 1210-8316
- [31] STRAKA, Zdeněk. Učitele ohrožuje agresivita a vulgarita žáků – *Týdeník školství*. 2006, roč.14, č. 33, s.5. ISSN 1210-8316
- [32] SUSKOVÁ, Růžena. *Vytváření bezpečného klimatu ve třídě: závěrečná práce "studium Koordinátor školního vzdělávacího programu" : období od 4. října 2006 do 16. dubna 2007*. Praha: Národní institut pro další vzdělávání, 2008. ISBN 978-80-86956-33-6.
- [33] ŠMAHAJ, Jan. *Kyberšikana jako společenský problém*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014. Monografie. ISBN 978-80-244-4227-3.
- [34] Švancar, Radmil. Safer internet: o kyberšikaně vůči žákům i učitelům – *Učitelské noviny: týdeník pro učitele a přátele školy*. 2011, roč. 114, č. 19, s. 13. ISSN 0139-5718
- [35] Tomášek, Jan. Učitel jako oběť násilí, poznatky z viktimologického šetření na českých středních školách – *Pedagogika: časopis pro vědy o vzdělávání výchově*. 2008, roč. 58, č. 4, s. 379-391. ISSN 0031-3815
- [36] VÁGNEROVÁ, Marie. *Poradenská psychologie pro pedagogy se zaměřením na problémy v chování: problémy v chování mohou mít různé příčiny i různá řešení*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2011. ISBN 978-80-7372-763
- [37] VALIŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ a Miroslav BUREŠ. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2011. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3357-9.

[38] VYKOPALOVÁ, Hana. *Vybrané kapitoly ze sociální psychologie v kontextu komunikace*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Právnická fakulta, 2000. ISBN 8024400847.

INTERNETOVÉ ZDROJE

- [1] ARABADŽIEV, Sáva. Šikana na učitelích. In: Ucitelskenoviny.cz: [online]. Učitel'ské noviny, 2011 [cit. 2017-11-22]. Dostupné z: <http://ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=5738>
- [2] AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION. Preventing violence against teachers. Apa.org [online]. ©2013 [cit. 2018-11-05]. Dostupné z: <http://www.apa.org/monitor/2013/11/ce-corner.aspx>
- [3] CENTRUM PREVENCE RIZIKOVÉ VIRTUÁLNÍ KOMUNIKACE. Výzkum. E-bezpeci.cz [online]. ©2008-2017 [cit. 2017-12-18]. Dostupné z: <http://www.e-bezpeci.cz/vyzkum/index.html>
- [4] DOUBRAVA, Lukáš. Učitelé jsou šikanováni, ale neví se o tom. In: Ucitelskenoviny.cz: [online]. Učitel'ské noviny, 2004 [cit. 2017-12-18]. Dostupné z: <http://ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=3622>
- [5] Disciplína ve škole: represe není řešení, jen součást. In: Rodicevitani.cz [online]. Články, 06.10.2011, [cit. 2017-12-10]. Dostupné z: <http://www.rodicevitani.cz/nezarazene/disciplina-ve-skole-represe-neni-reseni-jen-soucast/>
- [6] FENDRYCH, Martin. Učitel není policajt. Ani pistole a pouta by mu nepomohly. In: Aktualne.cz [online]. Komentáře, 20.3.2014, [cit. 2017-05-12]. Dostupné z: <https://nazory.aktualne.cz/komentare/ucitel-neni-policajt-ani-pistole-a-pouta-by-mu-nepomohly/r~e856ee3aaf5811e3ab360025900fea04/?redirected=1522859681>
- [7] JELÍNKOVÁ, Adéla. Na učitele virtuálně útočí žáci i rodiče. Školy to neřeší. In: Novinky.cz [online]. Domáci, 30.11.2017, [cit. 2017-12-12]. Dostupné z: <https://www.novinky.cz/domaci/456405-na-ucitele-virtualne-utoci-zaci-i-rodice-skoly-to-neresi.html>
- [8] Marsh, Louise; Williams, Sheila; and McGee, Rob. Teachers' perceptions of physical aggression among secondary school students: A New Zealand view, " *Australian Journal of Education*, 2009: Vol. 53: Iss. 3, Article 3. Dostupné z: <https://research.acer.edu.au/aje/vol53/iss3/3>

[9] Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Věstník MŠMT ČR-sešit 1/2009 2013.

In: *msmt.cz* [online]. Praha, ©2009 [cit. 2017-11-04]. Dostupné z:

[http://www.msmt.cz/dokumenty/2009-1-](http://www.msmt.cz/dokumenty/2009-1-1?highlightWords=Metodick%C3%BD+pokyn+M%C5%A0MT+prevenci+%C5%99e%C5%A1en%C3%AD+%C5%A1ikanov%C3%A1n%C3%AD+246%2F2008)

[1?highlightWords=Metodick%C3%BD+pokyn+M%C5%A0MT+prevenci+%C5%99e%C5%A1en%C3%AD+%C5%A1ikanov%C3%A1n%C3%AD+246%2F2008](http://www.msmt.cz/dokumenty/2009-1-1?highlightWords=Metodick%C3%BD+pokyn+M%C5%A0MT+prevenci+%C5%99e%C5%A1en%C3%AD+%C5%A1ikanov%C3%A1n%C3%AD+246%2F2008)

[10] Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Metodické dokumenty (doporučení a pokyny). In: *msmt.cz* [online]. Praha, ©2018 [cit. 2017-12-04]. Dostupné z:

<http://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/metodicke-dokumenty-doporuceni-a-pokyny>

[11] PRESSLEROVÁ, Pavla. *Problémové chování dítěte ve škole*. In: *vpsmp.cz* [online]. Praha, 2015 [cit. 2017-11-04]. Dostupné z: <http://vpsmp.cz/?page=Opory>

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

APA Americká Psychologická asociace

MŠMT Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

SEZNAM TABULEK

Tabulka.č. 1 Přehled respondentů podle pohlaví

Tabulka.č.2 Přehled respondentů podle věku

Tabulka.č.3 Přehled respondentů podle délky praxe

Tabulka.č.4 Typ školy

Tabulka č.5 Četnosti výskytu forem problémového chování

Tabulka č.6 Četnosti výskytu forem problémového chování

Tabulka č.7 Názory učitelů na možnosti řešení problémového chování

Tabulka č.8 Základní rozložení dat otázky č.8

Tabulka č.9 Možnost oznámení problémového chování nadřízenému

Tabulka č.10 Důvody neoznámení problémového chování nadřízenému

Tabulka č.11 Přehled základního rozložení dat otázky č.11

Tabulka č.12 Přehled základního rozložení dat ot.č.12

Tabulka č.13 Přehled základního rozložení dat otázky č. 13

Tabulka č.14 Přehled základního rozložení dat otázky č. 14

Tabulka č.15 Přehled základního rozložení dat otázky č. 15

Tabulka č.16 Kontingenční tabulka slovní agrese a chí-kvadrát hypotézy H1

Tabulka č.17 Kontingenční tabulka fyzická agrese a chí-kvadrát hypotézy H1

Tabulka č.18 Kontingenční tabulka vyhrožování fyzickou agresí a chí-kvadrát hypotézy H1

Tabulka č.19 Kontingenční tabulka kyberšikany a chí-kvadrát hypotézy H1

Tabulka č.20 Kontingenční tabulka nerespektování příkazů a chí-kvadrát hypotézy H1

Tabulka č.21 Kontingenční tabulka vyhrožování známostmi a chí-kvadrát hypotézy H1

Tabulka č.22 Kontingenční tabulka slovní agrese a chí-kvadrát hypotézy H2

Tabulka č.23 Kontingenční tabulka fyzická agrese a chí-kvadrát hypotézy H2

- Tabulka č.24 Kontingenční tabulka fyzická agrese a chí-kvadrát hypotézy H2*
- Tabulka č.25 Kontingenční tabulka vyhrožování fyzickou agresí a chí-kvadrát hypotézy H2*
- Tabulka č.26 Kontingenční tabulka vyhrožování fyzickou agresí a chí-kvadrát hypotézy H2*
- Tabulka č.27 Kontingenční tabulka kyberšikana a chí-kvadrát hypotézy H2*
- Tabulka č.28 Kontingenční tabulka kyberšikana a chí-kvadrát hypotézy H2*
- Tabulka č.29 Kontingenční tabulka nerespektování příkazů a chí-kvadrát hypotézy H2*
- Tabulka č.30 Kontingenční tabulka nerespektování příkazů a chí-kvadrát hypotézy H2*
- Tabulka č.31 Kontingenční tabulka nerespektování příkazů a chí-kvadrát hypotézy H2*
- Tabulka č.32 Kontingenční tabulka slovní agrese a chí-kvadrát hypotézy H3*
- Tabulka č.33 Kontingenční tabulka slovní agrese a chí-kvadrát hypotézy H3*
- Tabulka č.34 Kontingenční tabulka vyhrožování fyzickou agresí a chí-kvadrát hypotézy H3*
- Tabulka č.35 Kontingenční tabulka kyberšikana a chí-kvadrát hypotézy H3*
- Tabulka č.36 Kontingenční tabulka nerespektování příkazů a chí-kvadrát hypotézy H3*
- Tabulka č.37 Kontingenční tabulka vyhrožování známostmi a chí-kvadrát hypotézy H3*
- Tabulka č.38 Kontingenční tabulka vyloučení ze školy a chí-kvadrát hypotézy H4*
- Tabulka č.39 Kontingenční tabulka pohovor s rodiči a chí-kvadrát hypotézy H4*
- Tabulka č.40 Kontingenční tabulka osobní pohovor s žákem a chí-kvadrát hypotézy H4*
- Tabulka č.41 Kontingenční tabulka přiměřená forma fyzic.trestu a chí-kvadrát hypotézy H4*
- Tabulka č.42 Kontingenční tabulka vytvoření spec.programu a chí-kvadrát hypotézy H4*
- Tabulka č.43 Kontingenční tabulka status veřejného činitele a chí-kvadrát hypotézy H4*
- Tabulka č.44 Kontingenční tabulka změna právního řádu a chí-kvadrát hypotézy H4*
- Tabulka č.45 Kontingenční tabulka – s šikanou si bez problému poradím a chí-kvadrát hypotézy H5*
- Tabulka č.46 Kontingenční tabulka - mám možnost zvládnout šikanu a chí-kvadrát hypotézy H5*
- Tabulka č.47 Kontingenční tabulka slovní agrese a chí-kvadrát hypotézy H6*

Tabulka č.48 Kontingenční tabulka slovní agrese a chí-kvadrát hypotézy H6

Tabulka č.49 Kontingenční tabulka fyzické agrese a chí-kvadrát hypotézy H6

Tabulka č.50 Kontingenční tabulka vyhrožování fyzic.agresí a chí-kvadrát hypotézy H6

Tabulka č.51 Kontingenční tabulka vyhrožování fyzic.agresí a chí-kvadrát hypotézy H6

Tabulka č.52 Kontingenční tabulka- kyberšikana- a chí-kvadrát hypotézy H6

Tabulka č.53 Kontingenční tabulka zesměšňování vaší osoby a chí-kvadrát hypotézy H6

Tabulka č.54 Kontingenční tabulka zesměšňování vaší osoby a chí-kvadrát hypotézy H6

Tabulka č.55 Kontingenční tabulka nerespektování příkazů a chí-kvadrát hypotézy H6

Tabulka č.56 Kontingenční tabulka vyhrožování známostmi a chí-kvadrát hypotézy H6

Tabulka č.57 Kontingenční tabulka vyhrožování známostmi a chí-kvadrát hypotézy H6

SEZNAM GRAFŮ

Graf č.1 Výskyt jednotlivých forem problémového chování

Graf č.2 Srovnání všech typů chování a frekvencí jejich výskytu

Graf č.3 Názory na četnost výskytu problémové chování podle pohlaví

Graf č.4 Názory respondentů na příčiny problémového chování žáků vůči učitelům

Graf č.5 Názory na vlastní kompetenci učitele poradit si se šikanou

Graf č.6 Názory na vážnost problému šikany učitelů

Graf č.7 Názory na možnosti jak šikanu řešit

Graf č.8 Názory na reálnou možnost řešení šikany

Graf č.9 Názory na možnosti současné legislativy při řešení šikany

Graf č.10 Učitelé, kteří se nikdy nestkali s žádnou formou problémového chování

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha I.- Dotazník na výskyt problémového chování

Příloha II.- Rozhovor se zástupkyní ředitele střední školy

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK NA VÝSKYT PROBLÉMOVÉHO CHOVÁNÍ

DOZAZNÍK DP

- Problémové chování žáků k učitelům -

Pozn.- vhodnou odpověď prosím zakroužkujte, popřípadě tam kde to je možné, odpověď doplňte

1. Jste

- muž
- žena

2. Kolik je Vám let ?

- 24-34
- 35-45
- 46-55
- více než 55 let

3. Jaká je délka vaší pedagogické praxe?

- 1-5 let
- 6-10- let
- více než 10 let

4. Na jakém typu školy učíte?

- SOŠ
- SOÚ
- Gymnázium
- Jiný (napište typ školy, nikoli název)

5. S jakou z následujících forem problémového chování žáka vůči své osobě jste se doposud setkal? (Zatrhněte jednu nebo více možností).

- slovní agrese (výhrůžky, urážky, atd.)
- fyzická agrese
- vyhrožování fyzickou agresí
- kyberšikana
- zesměšňování Vaší osoby
- soustavné a opakované nerespektování vašich příkazů
- vyhrožování studenta použitím známostí jeho nebo jeho rodičů

- s žádnou z výše uvedených forem chování jsem se za svou praxi doposud nesetkal
- jinou (napište jakou)

6. Kolikrát jste se již s některou z níže uvedených forem problémového chování setkal?

	<i>Několikrát týdně</i>	<i>Několikrát měsíčně</i>	<i>Několikrát ročně</i>	<i>Nikdy</i>
<i>Slovní agrese</i>				
<i>Fyzická agrese</i>				
<i>Vyhrožování fyzickou agresí</i>				
<i>Kyberšikana</i>				
<i>Zesměšňování vaší osoby</i>				
<i>Soustavné nerespektování Vašich příkazů</i>				
<i>Vyhrožování známostmi rodičů/studenta</i>				

7. Jak si myslíte, že by bylo možno problémové chování (šikana učitele, agresivní projevy, atd.) žáka vůči učiteli vyřešit? (Vyberte jednu nebo více odpovědí)

- vyloučením žáka ze školy
- pohovorem s rodiči
- osobním pohovorem učitele se žákem
- přiměřenou formou fyzického trestu
- vytvořením speciálního programu, který by učiteli pomohl v situaci, kdy se stane obětí problémového chování a šikany ze strany žáka
- přiznáním učiteli statusu veřejného činitele
- změnou právního řádu, který by toto chování byl schopen postihnout i v trestně –právní rovině
- jiný způsob (napište jaký).....
- nedokážu se vyjádřit

8. Myslíte si, že žáci si projevy agresivního chování, nebo šikany dovolí častěji spíše k ženám než k mužům?

Rozhodně souhlasím

Rozhodně nesouhlasím

1 2 3 4 5

9. Pokud by jste byl vystaven ze strany žáků opakujícímu se problémovému chování (slovní útoky, kyberšikana, agresivní chování, atd.) hlásil byste to svému nadřízenému?

- ano
- ne
- pokud jste volili položku – **ne** - uveďte proč

10. Kde si myslíte, že je možno hledat kořeny současného problémového chování žáků vůči učitelům ? (agresivní chování, kyberšikana, slovní útoky, atd.)

- v rodině a výchově v ní
- ve špatně fungujícím stavu školství
- v celkovém stavu společnosti (děti jsou obrazem své doby)
- jde jen o čistě osobnostní rysy žáka
- o žádný problém nejde
- jinde (uveďte kde).....

Jaké jsou vaše názory na níže uvedené tvrzení související šikanou žáků vůči pedagogům?
(Na stupnice od 1-5 prosím vyznačte, co odpovídá nejvíce vašemu tvrzení)

11. S šikanou, si bez problémů poradím

Rozhodně souhlasím

Rozhodně nesouhlasím

1 2 3 4 5

12. Šikana je vážný problém, který je třeba

rozhodně řešit

rozhodně neřešit

1 2 3 4 5

13. Jako pedagog si myslím, že mám dostatečné možnosti jak případnou šikanu ze strany žáků zvládnout

Rozhodně souhlasím

Rozhodně nesouhlasím

1 2 3 4 5

14. S šikanou učitelů ze strany žáků se nadá nic dělat, jde prostě jen o rys dnešní doby

Rozhodně souhlasím

Rozhodně nesouhlasím

1 2 3 4 5

15. Jste toho názoru, že vás současná legislativa dostatečně chrání před projevy šikany ze strany žáků a dává vám dostatečné možnosti k jejímu řešení?

Rozhodně souhlasím

Rozhodně nesouhlasím

1 2 3 4 5

PŘÍLOHA P 2: ROZHOVOR SE ZÁSTUPKYNÍ ŘEDITELE STŘEDNÍ ŠKOLY

Rozhovor byl po předchozí osobní návštěvě řešen formou otázek zaslaných do emailu. Rozhovor měl jen spíše dokládat názory zkušeného pedagogického pracovníka. Rozhovor byl veden se zástupkyní ředitele jedné ze středních škol, na které byl výzkum uskutečněn.

1. Otázka : můžete prosím krátce představit své pedagogické zkušenosti?

Odpověď : Ve školství pracuji od r. 1984 a to ve středním odborném školství. Nevystudovala jsem sice učitelský obor, ale život to tak zařídil a já jsem začala svoji profesní kariéru jako učitelka na středním odborném učilišti. Vzhledem k tomu, že jsem vystudovala odbornou chemii, učila jsem hlavně odborné předměty chemického zaměření. Ale když bylo potřeba, učila jsem i matematiku, občanskou nauku, německý jazyk apod. Až do r. 2000 jsem byla třídní učitelkou, pak jsem začala vykonávat funkci zástupce ředitele. A na této pozici pracuji dodnes. Jestli vydržím až do důchodu, to nevím

2. Otázka: v roce 2016 se v médiích prohnala zpráva o šikaně učitelky žáky na střední škole v Praze v Třebešíně, kde žáci učitelku vulgárně uráželi, fyzicky napadali, bránili jí opustit třídu a vše si natáčeli jejich spolužáci na mobilní telefony. Jak se vy osobně z pohledu pedagoga ale i ředitelky školy díváte na problematiku šikany učitelů ze strany žáků? (kyberšikana, verbální agresi ze strany žáků, fyzickou agresi, cílené a soustavné nerespektování příkazů učitele, atd.). Musela jste již z pozice ředitelky takové chování řešit?

Odpověď: Myslím si, že pokud je učitel osobnost, tak většinou nemá ve výuce problém. Samozřejmě je jiná doba, řada dětí nemá nastaveny mantinely a základní vzorce slušného chování, v mnoha případech nefunguje rodina. Mnohým pak přijde normální, že nepozdraví, nepoděkuje, neumí slušně požádat o pomoc. Rozvoj komunikačních technologií otevírá nové možnosti v oblasti šikany a to nejen ve vztahu učitel – žák, ale i mezi žáky navzájem. Nové situaci se musí přizpůsobit i učitelé. Tím nemyslím, aby se nechali šikanovat od žáků, ale určitý nadhled je nutný. Je také potřeba rázně zakročit, pokud chování překročí únosnou mez. Také je nutná úzká součinnost mezi učitelem, výchovným poradcem, vedením školy a samozřejmě rodiči. Neřešené a záměrně zatajované případy pak přerostou v situace, které se jen velmi obtížně řeší. I u nás ve škole řešíme vulgární chování žáků a postupujeme velmi přísně. Po prošetření takové události obvykle následuje vyloučení ze školy

3. Otázka: jak se díváte na ochranu pedagogů před takovým chováním žáků? Podle novely školského zákona, je možno nyní žáka za podobné chování ze školy vyloučit, ale jen pokud již ukončil povinnou školní docházku. Co by třeba dle vás osobně bylo větším přínosem, aby takové chování bylo řádně postihováno, popřípadě jaké prostředky by byly dle Vás potřebné? (často se mluvilo také třeba o přiznání učiteli statusu veřejné osoby, atd.)

Odpověď: Jak ochránit učitele? Nevím, jestli status veřejné osoby by pomohl vyřešit tento problém. Platilo to v minulosti a myslím, že to platí i dnes. Pokud je učitel osobnost a umí si získat přirozenou autoritu, většinou nemá problém. Co se týká řešení na ZŠ, nejsem kompetentní se k tomu vyjadřovat vzhledem k tomu, že jsem nikdy na ZŠ neučila. Ale myslím si, že tady by měla být více zapojena rodina.

4. Otázka: co je podle vás za podobným chováním žáků vůči učitelům, v čem spatřujete kořeny takového chování a neúcty vůči pedagogům? Myslíte si, že na chování by mohli mít svůj díl i neschopnost pedagoga udržet si ve třídě kázeň a pracovat s klimatem třídy?

Odpověď: Ze své více jak 30 - leté praxe mám zkušenost, že nastavená jasná pravidla, přísnost, ale férovost dokáží žáci ocenit. A hlavně všem měřit stejným metrem a nedělat žádné rozdíly mezi žáky

5. Otázka: jak se dle vás změnila mládež za posledních řekněme 20 let a jak se změnila z vašeho pohledu práce učitele?

Odpověď: Mládež se za posledních 20 let velmi změnila. Jestli k lepšímu nebo k horšímu si nejsem jistá. Co je pozitivní, dnešní generace se nebojí ozvat a říci svůj názor. To my jsme v jejich letech neuměli. Ale někdy jim chybí trochu pokory a slušnosti. Všechno berou jako samozřejmost. Ale na jejich obranu je nutné říci, že dnešní doba na ně vyvíjí velký tlak, aby byli úspěšní a výkonní. To mnozí nezvládají a často sahají po alkoholu, cigaretách, tvrdých drogách atd. Ale toto není problém pouze mladé generace, ale celé společnosti.

6. Otázka: Jaké jsou dle Vás největší problémy které tíží současné školství? Pokud by jste měla tu možnost, co byste na současném školství změnila?

Odpověď: Jaké jsou největší problémy současného školství? Stále se snižující kvalita absolventů středních a vysokých škol. Chybí jednotný systém výuky hlavně na ZŠ. Pokud bych

měla tu možnost, vrátila bych se k tomu, co fungovalo před r. 1989. Tím nemyslím výchovu k marxismu – leninismu, ale absolventi ZŠ by měli mít základní znalosti z jazyků (především z českého jazyka, ale samozřejmě i z cizích jazyků), matematiky a přírodních věd. Ale tohoto stavu se docílí jen tehdy, pokud budou platit jednotné osnovy v celé republice a každá základní škola nebude vyučovat podle svých školních vzdělávacích programů. Ukazují se velké rozdíly mezi jednotlivými školami. Pokud bude výborná úroveň základního školství, projeví se to i na středních a vysokých školách a pak se nebude stávat, aby pětina středoškoláků propadla u maturity z matematiky. Což je bohužel dnešní realita. Dalším velkým problémem je inkluze. Opět jedna z nedomyšlených akcí, která bohužel bude mít v budoucnu fatální následky na úroveň vzdělání. Spojovat do jedné třídy normální žáky s těmi, kteří mají různá omezení a potřebují speciální přístup, je naprosto nereálné. A výsledkem tohoto spojení bude to, že znalosti budou malé a žáci se speciálním přístupem se budou stávat terčem posměchu a šikany. V neposlední řadě je také velký problém výchova nových učitelů. Toto povolání, které dříve mělo podstatně větší společenskou prestiž, bohužel dnes mladé lidi moc neláká. Není to jen o penězích (jsou samozřejmě důležité a v poslední době se snad začíná blýskat na lepší časy), je to především o společenském uznání. Každá vláda by si měla uvědomit, že nejlepší investice je do vzdělání.