

# Šikana učitelů ze strany žáků základních škol

Dominika Morysová

---

Bakalářská práce  
2014



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2013/2014

## ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Dominika Morysová**  
Osobní číslo: **H11904**  
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**  
Studijní obor: **Sociální pedagogika**  
Forma studia: **prezenční**

Téma práce: **Šikana učitelů ze strany žáků základních škol**

Zásady pro vypracování:

**Zpracování rešerše a studium odborné literatury.**

**Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti šikany ve školní praxi.**

**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 bakalářské práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

**AUGER, Marie-Thérese a Christiane BOUCHARLAT. Učitel a problémový žák. Strategie pro řešení problémů s kázní a učením. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-907-0.**

**BENDL, Stanislav. Jak předcházet nekázní aneb kázeňské prostředky. Praha: ISV nakladatelství, 2004. ISBN 80-86642-14-3.**

**BENDL, Stanislav. Prevence a řešení šikany ve škole. Praha: ISV nakladatelství, 2003. ISBN 80-86642-08-9.**

**ČAPEK, Robert. Odměny a tresty ve školní praxi. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1718-0.**

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

**KOLÁŘ, Michal. Nová cesta k léčbě šikany. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7337-871-5.**

Vedoucí bakalářské práce: **Mgr. Renata Polepilová**

Centrum výzkumu FHS

Datum zadání bakalářské práce: **20. ledna 2014**

Termín odevzdání bakalářské práce: **2. května 2014**

Ve Zlíně dne 20. ledna 2014

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



  
Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.  
ředitel ústavu

## PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské 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 <sup>1)</sup>;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou 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 <sup>2)</sup>;
- podle § 60 <sup>3)</sup> 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 <sup>3)</sup> odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou 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 bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně ..... 27.3.2014

..... *Dominik Probst* .....

*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 nevydělečně 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). *Odprá-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 užít 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 přihlídá k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.*

## **ABSTRAKT**

Bakalářská práce se zabývá problematikou šikany učitelů ze strany žáků základních škol. Hlavním tématem bakalářské práce je šikana učitelů a příčiny jejího vzniku podle názorů a zkušeností samotných pedagogů. Teoretická část práce je tvořena třemi kapitolami. První kapitola se specializuje na osobnost pedagoga a význam autority. Druhá kapitola zkoumá problematické chování žáků. Třetí kapitola popisuje šikanu učitelů, její podoby, formy a její prevenci. Praktická část se věnuje zmíněné problematice prostřednictvím dotazníkového šetření mezi učiteli základních škol. Hlavním cílem praktické části je zjistit rozsah a příčiny jejich šikany.

Klíčová slova:

šikana učitelů, agresivita, problematické chování žáků, pedagog, prevence, agresor, oběť

## **ABSTRACT**

The bachelor thesis is concerned with problems of teacher-oriented bullying in elementary schools students. The main topic of this bachelor thesis is the teacher-oriented bullying in students and the causes of its origin from the perspective of the teachers. The theoretical part consists of three chapters. First chapter explores the personality of pedagogue and the importance of authority. Second chapter is engaged in problematic behavior of the students. Third chapter describes the teacher-oriented bullying, its forms and its prevention. The practical part deals with the occurrence of the teacher-oriented bullying in elementary school students. The principal aim of the practical part is to detect what is extension and what are the main causes of teacher-oriented bullying according to the teachers.

Keywords:

teacher-oriented bullying, aggressiveness, problematic behavior of pupils, pedagogue, prevention, aggressor, victim

*„Nechtěj být člověkem, který je úspěšný, ale člověkem, který za něco stojí.“*

Albert Einstein

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

## OBSAH

<b>ÚVOD .....</b>	<b>8</b>
<b>I TEORETICKÁ ČÁST .....</b>	<b>9</b>
<b>1 PEDAGOG A JEHO OSOBNOST .....</b>	<b>10</b>
1.1 VYUČOVACÍ STYLY PEDAGOGA .....	12
1.2 ZÁTĚŽOVÉ SITUACE PEDAGOGICKÉ PROFESE.....	14
<b>2 PROBLEMATICKÉ CHOVÁNÍ ŽÁKŮ .....</b>	<b>16</b>
2.1 PROBLEMATICKÉ CHOVÁNÍ Z HLEDISKA VÝVOJOVÉ PSYCHOLOGIE .....	18
2.2 KÁZEŇ .....	19
2.3 KLIMA TŘÍDY A ŠKOLY .....	21
2.4 MRAVNÍ VÝCHOVA.....	23
2.5 VÝCHOVA V RODINĚ.....	24
2.6 AGRESIVNÍ CHOVÁNÍ ŽÁKŮ.....	29
<b>3 ŠIKANA UČITELŮ .....</b>	<b>32</b>
3.1 PŘÍČINY VZNIKU ŠIKANY VŮČI UČITELŮM.....	34
3.2 FORMY A STADIA ŠIKANY UČITELŮ.....	36
3.3 DŮSLEDKY ŠIKANY UČITELŮ.....	39
3.4 PREVENTIVNÍ OPATŘENÍ PROTI ŠIKANĚ UČITELŮ A PLÁN TERAPIE .....	41
<b>II PRAKTICKÁ ČÁST .....</b>	<b>47</b>
<b>4 VÝZKUMNÝ PROBLÉM .....</b>	<b>48</b>
<b>5 DESING VÝZKUMU.....</b>	<b>49</b>
<b>6 ANALÝZA DAT.....</b>	<b>54</b>
6.1 ZÁKLADNÍ CHARAKTERISTIKY ZKOUMANÉHO SOUBORU .....	54
6.2 VÝSLEDKY TŘÍDĚNÍ I. STUPNĚ.....	57
6.3 VÝSLEDKY TŘÍDĚNÍ II. STUPNĚ .....	72
<b>7 INTERPRETACE DAT .....</b>	<b>75</b>
<b>8 DOPORUČENÍ PRO PRAXI .....</b>	<b>80</b>
<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>84</b>
<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY .....</b>	<b>85</b>
<b>SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....</b>	<b>89</b>
<b>SEZNAM GRAFŮ.....</b>	<b>90</b>
<b>SEZNAM TABULEK .....</b>	<b>91</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH .....</b>	<b>92</b>



## ÚVOD

Tématem bakalářské práce je šikana učitelů ze strany žáků základních škol a příčiny jejího vzniku. Hlavním důvodem k výběru tématu byla jeho aktuálnost a částečně i skutečnost, že problematika není dostatečně prozkoumána. Neustále se kolem nás objevuje pojem šikana ve školním prostředí, přesto se ve vysoké míře odkazuje pouze na šikanu mezi žáky. Pedagog jako jistá formální autorita má mít dostatečnou morální převahu nad žáky. Kázeňské prostředky, jež má pedagog k dispozici, ovšem nezaručují udržení kázně ve školách. Obětí šikany se může stát kdokoli a učitele základních škol bychom mohli pokládat za jednu z ohrožených skupin.

Úkolem pedagogů je vzdělávat a vychovávat, ale nemohou tento cíl splnit v důsledku stupňujícího se problematického agresivního chování žáků ve školách. Efektivní výuka je narušena, a to nepřispívá k příznivému klimatu ve třídě. Optimální vývoj jedince je oslaben negativními sociálními interakcemi mezi žáky a učiteli. Na šikana učitelů ze strany žáků bychom se měli zaměřit z důvodu ohrožení nejen učitele, ale zejména všech žáků, jejichž budoucí chování ovlivní celou naši společnost. Většina pedagogů si nežádoucí chování žáků nepřipouští a pokládají ho za standardní. Nevhodné řešení problémů a snižování požadavků na žáky ovšem šikana učitelů nezmírní, naopak žáky utvrzuje v možnosti jejího pokračování.

Šikana učitelů souvisí s nekázní a problematickým chováním žáků, jež graduje díky individualismu a konzumerismu naší společnosti. Vývoj psychiky a osobnosti dětí ovlivňuje zejména rodina a dnešní moderní společnost, eventuálně hodnoty jim předkládané. Nicméně na žáky může působit mnoho dalších faktorů, jež mohou šikana učitelů zapříčinit a o kterých bude práce pojednávat. Šikana učitelů ze strany žáků budeme vymezovat zejména z hlediska jejich potenciálních příčin, následně uvedeme možná řešení, prevenci a terapii, jež by měla výskyt šikany minimalizovat. Šikanou učitelů ze strany žáků se aktuálně zabývá PhDr. Michal Kolář, který ji vymezuje ve své publikaci z roku 2011. Problematickému chování žáků se věnuje celá řada autorů a ti nevyklučují jeho nasměrování vůči pedagogovi.

Cílem práce je poukázat na upadající morální povědomí dnešních žáků, kteří k učitelům povětšinou neprojevují žádný respekt ani úctu. Žáci základních škol nemohou být podle § 31 školského zákona č. 561/2004 Sb., během plnění jejich povinné školní docházky vyloučeni. Je zřejmé, že nežádoucí chování vůči pedagogům roste, nicméně stále neexistuje optimální východisko, jež by šikaně učitelů ze strany žáků zabránilo.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

## 1 PEDAGOG A JEHO OSOBNOST

Učitelství je pokládáno za jedno z nejvýznamnějších povolání ve společnosti. Učitel by měl být ikonou společnosti. Měl by prosazovat správné morální, etické zásady a normy, vyzdvihovat zdravý životní styl a zdravou sebedůvěru, respektovat žáky a být k nim spravedlivý. Nehledě na tento základ kompetencí učitele bychom měli uvést hlavní úkol pedagogické profese, a to je především vzdělávání a výchova dětí nebo dospívajících (Česko, 2004, str. 10333).

Učitel je definován pedagogickým slovníkem jako „osoba podněcující a řídící učení jiných osob“ (Průcha et al., 2013, str. 326). Výsledky žáků v jisté míře souvisí s kvalitou učitelů a sociální status učitelů ovlivňuje především společenské hodnoty ke vzdělání (Průcha et al., 2013, str. 326). Nicméně samotné pedagogické vzdělání nemusí vést k úspěšnému a kvalitnímu výkonu učitelského povolání. Zejména v dnešní moderní době je osobnost pedagoga vyzdvihována jako významná součást vzdělávání a výchovy žáků.

Již J. A. Komenský (2009, str. 53) tvrdil, že „učitelé musí být přesvědčeni, že jsou na vysokém místě důstojnosti a že jim byl svěřen vznešený úřad, nad nějž nic není pod sluncem většího.“ T. G. Masaryk (1990, str. 47) zdůrazňoval, že platové, sociální i politické postavení učitelů je mizerné. Poukazoval především na to, že učitelstvo je v nevážnosti na rozdíl od jiných povolání. Uplynulo více než celé století a stále existuje stejný problém. V dnešní době prestiž povolání neodpovídá platovému ani jinému ohodnocení učitelů. Učitelé základních škol se na žebříčku hodnocení prestiže povolání vyskytují na nejvyšších příčkách.

Podle zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících je povinností učitele nejen vyučovat, ale i vychovávat. Nicméně učitel zcela nemůže suplovat výchovu v rodině. Není-li učitel autoritou, nemá možnost ovlivnit morální jednání a myšlení žáka. Formální autorita učitele je dána postavením, které pedagogové získávají po dosažení vzdělání a po přijetí do zaměstnání. V dnešní době ovšem význam formální autority upadá. Namísto ní se vyzdvihuje autorita neformální, která pramení z osobnosti pedagoga. Ovšem není zaručeno, že všichni učitelé disponují neformální autoritou.

Nejen vhodně zvolené pedagogické metody či techniky, ale především osobnost pedagoga považujeme za velmi účinný prostředek pedagogického působení na žáky (Kohoutek, 2002, str. 268). Osobnost pedagoga, zvláště jeho charakterové, morální a řídící vlastnosti jsou hlavními determinantami určující význam jeho neformální autority (Kohoutek, 2002,

str. 263). Osobnost pedagoga, případně jeho neformální autorita, je oceňována jako jedna z nejdůležitějších kompetencí učitelské profese. Jeho následné působení na žáky různými metodami je pouze způsobem, kterým se snaží utvářet jejich vědomosti, hodnoty nebo postoje.

Pomocí uskutečněných výzkumů se podařilo zjistit, jaké vlastnosti učitele jsou pro žáky stěžejní, aby si pedagog získal jejich přízeň a důvěru. Mezi hlavní vlastnosti patří především demokratický vztah k žákům, trpělivost, široké zájmy, osobní vzhled, smysl pro humor, užívání pochval a spravedlnost. (Čáp a Mareš, 2001, str. 266)

Uvedené vlastnosti se jeví jako samozřejmé pro každého pedagoga, nicméně ne všichni se jimi mohou chlubit. Určité vlastnosti má možnost pedagog rozvíjet v průběhu své kariéry, jiné jsou neovlivnitelné. V každém případě je nutný rozvoj sebepojetí a přístupu k jeho povolání a jeho cílové skupině. Čapek (2008, str. 17) uvádí, že neformální autorita je závislá na oblibě učitele. Podle Jedličky (2011, str. 17) je hlavním předpokladem k získání statusu oblíbeného učitele úcta a tolerance k názorům žáků, společně s výraznou mírou empatie. Vzájemný respekt ve výuce ze strany pedagoga i žáků by měl být základem pozitivní kooperace a komunikace mezi nimi.

Učitelé, již své povolání považují za poslání, jsou mnohdy znechuceni dnešním chováním žáků. Realizace výuky bývá komplikovaná, panuje-li ve třídě problémová atmosféra mezi žáky a učitelem. Pedagogové se následně zaměřují pouze na vzdělávací obsah vyučování. Kohoutek (2002, str. 279) považuje učitele a žáka za hlavní aktéry vyučovacího procesu. Bez nich není možné proces vyučování realizovat. Vyučování se realizuje interakcí žáka a učitele. Jedná se o vztah subjektu a objektu výchovy a vzdělávání.

Vztah učitele a žáka je závislý na vzájemném respektu a úctě. K důležitým činitelům, jež ovlivňují jejich vztah, bychom mohli přiřadit vyučovací styl učitele a jeho neformální autoritu. Mezi další příčiny působící na kvalitu vztahu učitele a žáka bychom mohli zmínit morální vývoj žáka a jeho hodnotové a etické postoje. Vzájemné kladné či záporné chování učitele a žáka se promítne i do jejich vztahu. Osobitý vyučovací styl učitele formuje nejen vztah mezi žákem a učitelem, ale zejména má vliv na kázeň ve třídě. V následující podkapitole si vyučovací styly pedagoga vymezíme.

## 1.1 Vyučovací styly pedagoga

„Vyučovací styl je utvářen v průběhu pedagogické praxe a pro své konkrétní nositele - učitele - je nezaměnitelný, typický a je odvislý od učitelova kognitivního stylu“ (Dytrtová a Krhutová, 2009, str. 21). Způsob vedení výuky učitele bychom mohli považovat za hlavní determinantu jeho vztahu k žákům. Vyučovací styl souvisí zejména s mírou neformální autority pedagoga, s efektivitou výuky a spoluutváří klima třídy.

Styly výchovy můžeme rozdělit podle Čápa (2001, 325) do pěti základních typů. Prvním typem je **autokratický styl**, pro který je charakteristický negativní emoční vztah a silné vedení vyučování. Pedagog, jenž využívá autokratického stylu, neustále rozkazuje a trestá žáky. Atmosféra ve třídě při vyučování je tvořena strachem a napětím žáků, kteří jsou nedostatečně vedeni k samostatnosti a iniciativě.

Autokratický způsob vyučování nevede v dnešní době ke vzájemnému respektu mezi učitelem a žáky, naopak je od sebe vzdaluje. Pokud pedagog vytváří napjatou atmosféru ve třídě, formuje si záporné vztahy vůči svým žákům, jež by se mohly projevit jako nenávisť, eventuálně negativní chování směrem k učiteli. Spolu s existencí sankcí místo pochval nevytváří žákům adekvátní motivaci pro rozvoj jejich potenciálu.

Druhým způsobem vedení vyučování je **liberální styl s nezájmem o dítě**, jenž je vymezen negativním emočním vztahem a slabým řízením. Učitel neklade vysoké nároky na výsledky i kázeň žáků. Jeho vystupování před třídou je nejisté, případně s jistou mírou lhostejnosti k žákům. (Čáp a Mareš, 2001, str. 325)

Liberální způsob vyučování směřuje především k lhostejnosti ze strany žáků. Nedostatečná pozornost žáků by se mohla projevit zvýšenou nekázní a problematickým chováním. Žáci velmi rychle převezmou řízení a tento styl vyučování by mohl být jednou z příčin šikany učitelů ze strany žáků.

Třetím vyučovacím stylem je podle Čápa (2001, str. 325) **rozporný autokraticko-liberální styl**, který se orientuje na negativní emoční vztah k žákům a vedení třídy je rozporuplné. Autokraticko-liberální styl se projevuje alternací autokratického a liberálního stylu.

Rozporný autokraticko-liberální styl je pro žáky velmi stresující, neboť neví, jaké chování by měli od pedagoga očekávat. Pedagog nevytváří pro vyučování adekvátní klima a způsobuje napětí mezi žáky. Způsob vedení vyučování, jenž uvádíme, by mohl směřovat ke zvýšené nekázní ve třídě, nebo dokonce k agresivnímu chování vůči učiteli.

Následuje **laskavý liberální styl**, jenž je zaměřen na pozitivní emoční vztah mezi učitelem a žáky. Slabé vedení třídy a podprůměrné požadavky patří mezi hlavní znaky uvedeného způsobu vyučování. Učitel výrazně dává najevo náklonnost a pochopení směrem k žákům. (Čáp a Mareš, 2001, str. 325) Laskavý liberální způsob výchovy by mohl být jednou z příčin rostoucí nekázně žáků. Učitel není schopný nežádoucí chování řešit, jelikož nemá stanovené výchovné hranice, eventuálně je není schopen dodržovat. Žákům přenechává veškerou volnost, podporu a ochranu.

Posledním je **integrační styl**, který se projevuje pozitivním emočním vztahem k žákům. Pedagog prosazuje střední až zesílené vedení vyučování. Pedagog vytváří ve třídě klidnou atmosféru a vyžaduje od žáků adekvátní výsledky. Pedagog vyzdvihuje samostatnost a iniciativu žáků, ale především komunikaci a respekt mezi žáky. (Čáp a Mareš, 2001, str. 326)

Integrační styl je uváděn jako zlatá střední cesta optimálního vyučování. Pedagog má stanovené výchovné hranice a žáci jsou s nimi seznámeni, zároveň pedagog vytváří zdravou atmosféru třídy. Pedagog nabízí pomoc a individuálně se zajímá o každého žáka. Integrační způsob vyučování by neměl vést k problematickému chování žáků či k jiným kázeňským potížím.

Pedagog během vyučování působí na žáky nejen svou osobností nebo vyučovacím stylem, ale i dalšími vhodnými prostředky, mezi nimiž je třeba zmínit motivaci. Motivaci žáků můžeme chápat dvěma způsoby, první udává význam slova jako zdroj efektivity učení a druhý jako cíl výchovně vzdělávacího působení učitele (Hrabal a Pavelková, 2010, str. 148). Přiměřenou motivaci žáků, vzhledem k jejich schopnostem, bychom mohli považovat za jednu z hlavních příčin efektivního vzdělávání a výchovy, nejen ve školách. Jinou předností vhodně užitých motivací by mohlo být snížení nekázně a problematického chování.

Nekázeň ve třídě by mohla být důsledkem nezáživného projevu pedagoga, eventuálně jeho vysokými nároky, které na žáky klade a které způsobují, že žáci ztrácejí veškerou motivaci k učení (Čapek, 2008, str. 21). Učitelé v dnešní době hledají způsob, jenž bude přispívat ke vhodné motivaci žáků. Cílem učitelů je udržení pozornosti žáků a jejich spolupráce při vyučování. (Jedlička, 2011, str. 13)

K vytvoření motivujících podmínek je nezbytné do vyučování zakomponovat silné podněty potřeb, jež by měly motivovat celou třídu. K motivaci jednotlivých žáků je nutné

individualizovat prvky vyučování a uznávat jejich nároky (Hrabal a Pavelková, 2010, str. 148). Podněty k vytvoření motivujících podmínek je vhodné hledat mezi žáky a jejich zájmy. Poutavý výklad učitele, využití moderních metod a vhodná motivace by mohly mít vliv na pozornost žáků a jejich spolupráci.

Nicméně ve škole se mohou objevit jisté motivační problémy žáků. Mezi obvyklé příčiny potíží s žakovou motivací řadíme nedostatečnou motivační dispozici, kdy důvodem bývá nízká úroveň výkonových a poznávacích potřeb. Jako následující příčinu bychom mohli uvést frustraci žakových potřeb. Frustraci chápeme jako psychický stav člověka, jenž se projevil jako následek neuspokojení aktuální potřeby jedince. Vypětí určené k satisfakci frustrovaných potřeb je eliminováno některým z obranných mechanismů, například prostřednictvím agresivity, která by se mohla zaměřit na ostatní žáky nebo učitele. (Hrabal a Pavelková, 2010, str. 161-162)

Cílem pedagogů by měla být převážně prevence frustrace žáků. Uvedený psychický stav by bylo možné odvrátit při adekvátní motivaci žáků. Následně by mohla být frustrace žáků snížena vhodným vyučovacím stylem pedagogů a jejich přístupem k výuce i žákům. Je nutné, aby žáci při vyučování nepocítli strach nebo nudu, neboť by se následující chování mohlo projevit zvýšenou nekázní ve třídě.

## 1.2 Zátěžové situace pedagogické profese

„Většina veřejnosti připouští, že povolání učitele je mimořádně namáhavé psychicky a že může působit nepříznivě na zdravotní stav učitelů“ (Průcha, 2002, str. 63). Pedagogové se obvykle ve své praxi setkávají s konfliktními situacemi, jež jsou typické pro interpersonální interakce. Konfliktní situace je zpravidla způsobena manipulativním nebo agresivním chováním jednoho z aktérů interakce. (Spurný, 1996, str. 38)

Stres, nekázeň i odpor žáků k učení bychom mohli označit jako zátěžové situace pedagogické profese. Opakované konfliktní situace narušují vztahy mezi žáky a učitelem. Pozitivní vztah učitele a žáka preventivně působí vůči konfliktům, jež ohrožují klima třídy. Dlouhodobá profesní zátěž může způsobit narušení neuropsychické rovnováhy (Čáp a Mareš, 2001, str. 267). Psychická zátěž pedagoga by mohla souviset s mnoha faktory, jako je například pracovní nespokojenost či nevhodné vztahy v kolektivu pedagogů na dané škole. Odborníci vymezili významnou dispozici jedince termínem **odolnost**, jež pomáhá učitelům při zvládnutí intenzivní pracovní zátěže. (Průcha, 2002, str. 68-71)

Odolnost učitele vůči náročným životním situacím je velmi individuální vlastností jeho osobnosti. Schopnost zvládat stres a jiné zátěžové situace by mohla záviset na aktuální náladě a celkové životní situaci pedagoga. Kompetence řešit konfliktní situace by mohla být dána praktickou zkušeností a délkou praxe ve školství. Učitel by musel zastávat několik profesí najednou, aby mohl rozmanité problémy náležitě vyřešit.

Na pedagoga je vytvářen nátlak, se kterým se nemusí identifikovat. Nicméně v konfliktech, jež není schopen pedagog zvládnout, je nezbytné vyhledat odbornou pomoc. Jak uvádí Čáp a Mareš (2001, str. 267) mezi další zátěžové situace učitele bychom mohli zařadit konflikty mezi spolužáky, mezi rodiči nebo konflikty žáků s jinými učiteli. Uvedené situace by měl pedagog v rámci svých kompetencí vyřešit.

Konflikty mezi spolužáky, jako je třídní šikana, patří mezi nejčastější problémové situace, kterým se pedagog věnuje. Pedagog se může stát účastníkem konfliktu s rodiči a jejich dětmi. Nicméně potíže mohou nastat v celém kolektivu žáků, který by mohl začít zastávat negativní postoje vůči učiteli. Nevhodné chování žáků vůči učiteli by se mohlo projevat rozmanitými způsoby. O problematickém chování žáků bude pojednávat následující kapitola.



## 2 PROBLEMATICKÉ CHOVÁNÍ ŽÁKŮ

Chování některých dětí a mladistvých se v posledních letech projevuje jako velmi problematické nejen ve světě, ale i u nás. Příčin může být mnoho. Mezi nejčastější se řadí zpravidla změna morálních hodnot po roce 1989, nástup konzumerismu a individualismu. Jako další příčinu bychom mohli uvést absenci respektu a úcty k autoritám, a to nejen vůči pedagogům, ale i rodičům. Jedním z důvodů je nedostatek času zaměstnaných rodičů na výchovu svých potomků.

Chování dětí je ovlivněno nejen biologickými vlastnostmi, ale zejména společností a prostředím, jež na jedince působí. Ze sociálního hlediska je chování žáků významně determinováno rodinou, školou a širší společností. Z biologického hlediska je chování žáků vymezeno především genetickou výbavou a individuálními vlastnostmi osobnosti. Jak uvádí Kohoutek (2002, str. 296) zdravá osobnost jedince je formována především společností a sociálními interakcemi. Nicméně osobnost ovlivňují i biologické vlastnosti organismu.

Lidská osobnost se utváří pomocí socializace. Nakonečný (2009, str. 61) vymezuje **socializaci** jako celoživotní proces, v němž bychom si měli osvojit normy a pravidla společnosti, v níž žijeme. Proces socializace dělíme na primární a sekundární socializaci. Primární socializace se uskutečňuje v rodině, během ní dochází k formování bazální osobnosti. Součástí vývoje bazální osobnosti je bazální jistota či nejistota, jež je projevem množství pozitivních emočních vztahů ze strany rodičů. Naopak sekundární socializace probíhá především ve škole, v zaměstnání, v klubech nebo prostřednictvím hromadné komunikace.

Rodina utváří převážnou část lidské osobnosti v raném věku. Dítě v rodině přebírá veškeré morální i etické hodnoty a normy. Nicméně v rodinách se mohou vyskytovat patologické formy chování, které mohou mít za následek negativní formování respektu k autoritě, nebo naopak absolutní poslušnost. Z uvedených důvodů je nutné věnovat rodinám zvýšenou pozornost. V procesu socializace ve školním období jde především o navázání vztahů s vrstevníky a o schopnost se vypořádat se s nároky a úkoly, které jsou na dítě kladeny.

Kohoutek (2002, str. 294) za anormativní chování žáků považuje drzost, hrubost, vyznávání nežádoucího systému hodnot, negativismus vůči autoritám, vedení spolužáků k odporu proti učitelům, agresivitu vůči ostatním a nedostatek soucitu. Zejména zmíněný negativismus vůči autoritám, vedení spolužáků k odporu proti učitelům spolu se zvýšenou agresivitou

a nedostatkem soucitu se mohou ve školním prostředí a při vyučování projevovat jako šikana učitelů.

Výzkumy, jež byly provedeny v několika zemích a byly zaměřeny na tuto problematiku, zjistily, že výskyt problematického chování dětí a mladistvých se závažně stupňuje. Počet trestných činů, násilí, vandalismu, šikanování, psychiatrických onemocnění, sebevražd, závislostí na alkoholu a jiných drogách či těhotenství nezletilých dívek neustále roste. (Čáp a Mareš, 2001, str. 248)

Jako varovný aspekt musíme zmínit, že v roce 2004 došlo k prvnímu případu zavraždění učitele žákem v České republice. Student druhého ročníku Středního odborného učiliště ve Svitavách ubodal nožem přímo při vyučování svého šedesátiletého učitele (Bendl, 2011, str. 32). Problematické chování žáků vůči pedagogům evidentně graduje. Nezbyvá než hledat činitele, jež nežádoucí chování zapříčiňují a následně jim věnovat zvýšenou pozornost. Jednou z příčin problematického chování žáků by mohlo být neuspokojení jejich základních potřeb nejen v rodině, ale i ve školním prostředí.

Neuspokojení základních potřeb by mohlo být hlavní příčinou problematického chování žáků. Hlavním cílem rodičů i učitelů by mělo být uspokojení všech potřeb dětí, aby byly adekvátně motivovány ve vyučování i mimo něj. Maslow (1943, str. 11, cit. podle Plháková, 2006, str. 219) vymezil **základní potřeby jedince**. Řadí mezi ně fyziologické potřeby, potřebu bezpečí, lásky, uznání a sebeaktualizace. Potřeby každého jedince jsou v hierarchickém uspořádání, po uspokojení nižších potřeb se jedinec orientuje na uspokojení vyšších potřeb.

Jako nejnižší fyziologické potřeby Maslow uvádí žízeň, hlad, sex, únavu a spánek. Potřeby bezpečí se objeví po uspokojení nejnižších fyziologických potřeb (Maslow, 1943, str. 11, cit. podle Plháková, 2006, str. 219-220). Uspokojení nejnižších potřeb žáků je základním předpokladem efektivní výuky. Mezi žáky je nejtypičtější potřebou únava, jež by mohla být způsobena nedostatkem spánku, nebo nedostatečnou výživou. Únava by mohla být způsobena nedostatečnou motivací žáka ve vyučování, následně se psychický stav transformuje v nudu. Jak uvádí Čapek (2008, str. 26), únava by mohla být vyvolána náročnou látkou, eventuálně odpoledním vyučováním a projevuje se nervozitou a neklidem žáků. Únava následně ovlivňuje chování jednotlivých žáků a zvyšuje se nekázeň ve třídě. Mezi vyšší potřeby řadí Maslow (1943, str. 11, cit. podle Plháková, 2006, str. 220) lásku,

náklonnost a sounáležitost. Na vyšších příčkách hierarchie se vyskytují potřeby uznání a na samotném vrcholu se objevuje potřeba sebeaktualizace.

Za jednu z možných příčin nevhodného chování žáků bychom mohli pokládat inteligenci. Žák by mohl být přetížen učivem, kterému nerozumí, a mohlo by to u něj vyvolat negativní reakce. Pedagog by se měl zaměřit na méně nadaného žáka, aby u něj mohl probudit adekvátní motivaci k učení. Problematické chování by mohlo být podle Tomáška (2010, str. 138) následkem nižší inteligence žáků, kteří nemusí plně porozumět zákonům a normám. Nižší inteligence by mohla snížit schopnost předpovídat důsledky jejich nevhodného chování.

## 2.1 Problematické chování z hlediska vývojové psychologie

Problematické chování bychom mohli vymezit z hlediska vývojové psychologie. Podle Langmeiera a Krejčířové (2006, str. 130) se již v předškolním věku projevuje u dětí zvýšený pocit nadřazenosti, eventuálně podřízenosti nad ostatními dětmi. Dominance by se mohla ve školním období projevovat panovačným až agresivním chováním žáků. Vágnerová (2012, str. 315) uvádí, že děti raného školního věku, od nástupu do školy až do 9 let, ještě bez výhrad akceptují formální autoritu dospělých. Děti středního školního věku, od 8-9 let do 11-12 let, stále formální autoritu dospělých přijímají, pokud je chování dospělých podle dětí spravedlivé (Vágnerová, 2012, str. 337).

Ovšem kolem desátého roku se začínají u dětí projevovat první změny postojů k autoritě (Vágnerová, 2012, str. 357). U dětí raného a středního školního věku se projevuje realismus naivní, následuje kritický realismus, který se objevuje zpravidla při prvních náznacích pohlavního dospívání (Langmeier a Krejčířová, 2006, str. 117-118). Podle poznatků vývojové psychologie by problematické chování žáků na prvním stupni základní školy nemělo být způsobeno optimálním vývojem dítěte. Nevhodné chování dětí mladšího školního věku bychom mohli připisovat nevhodné výchově či neuspokojení základních potřeb.

Formální autorita je podle Vágnerové (2012, str. 395) zcela odmítána v období rané adolescence. Pubescent, dítě přibližně od jedenáctého do patnáctého roku, je k rodičům i učitelům kritický a jejich autoritu uzná pouze v případě, že si ji podle jeho názoru zaslouží. Podle Vágnerové (2005, str. 365) je negativismus, odmítání požadavků učitele, eventuálně tendence provokovat učitele obvyklým způsobem obrany dospívajících. Cílem pubescentů

je vyprovokovat pedagoga, aby zareagoval afektivně, a snížit jeho sociální postavení a narušit jeho nadřazenou pozici.

V uvedeném vývojovém období žáků bychom mohli pozorovat významnou změnu vztahů mezi dospělými a dětmi. Pubescent si začíná utvářet svou vlastní hodnotovou soustavu, která se může velmi odchylovat od hodnot dospělých. Žáci se orientují na vrstevnické skupiny, které uznávají totožné hodnoty a normy. Problém nastává v případě, kdy se žáci identifikují se skupinou, která uznává negativní hodnoty a postoje.

Na nevhodné chování žáků má vliv nejen prostředí rodinné, ale i klima třídy a celé školy. Děti si často skryté problémy a neuspokojené potřeby v rodině přenášejí do škol, kde nastávají potíže s jejich chováním. V další kapitole si vymezíme pojem kázeň, již chápeme jako výchozí pojem k problematickému chování žáků ve školách.

## 2.2 Kázeň

„Bez kázně se ničemu nenaučíš anebo se nenaučíš ničemu správně. Autorita váženého učitele, získaná vědeckými pracemi, nechť působí tak mocně, aby žák považoval za hřích urazit ho. Jestliže pak by se někdo vzpíral následovati takové vedení (ačkoliv se nezdá, že by to bylo možné, leda u povahy krajně špatné), nechť je vyloučen, aby nebyl ostatním na překážku a pro pohoršení.“ (Komenský, 1946, str. 41-42)

Pojem kázeň definuje Bendl (2011, str. 35) jako „vědomé dodržování školního řádu a pokynů stanovených učiteli, popřípadě dalšími zaměstnanci školy.“ Kázeň ve třídách i v celé škole se stává idealistickým snem mnoha pedagogických pracovníků. Ačkoli je porušování zadaných norem chování sankcionováno, není zde patrné zlepšení situace. Stupňující se nekázeň žáků vyvolává podle Bendla (2004, str. 11) strach i obavy u pedagogů. Nízké platové ohodnocení není závažným důvodem jejich odchodu ze zaměstnání, ovšem příčinou bývá zvyšující se nekázeň žáků.

Pedagogové se proti nekázi mohou bránit pouze svými vlastními prostředky, především svou neformální autoritou, vhodným vyučovacím stylem, přiměřeně zvolenými metodami, vztahem k žákům či adekvátní motivací. Nicméně mohlo by se stát, že ani jeden z pedagogických prostředků dnes neuspěje. Nekázeň ve třídě, již pedagog není schopen usměrnit, by mohla být projevem jeho pedagogického selhání. Jedná se o další zátěžovou situaci, s níž se každý pedagog vyrovnává individuálně na základě jeho vlastností své osobnosti a svých zkušeností s danou problematikou. Kázeň ve školním prostředí

zprostředkovává podle Bendla (2004, str. 24-28) bezpečnost žákům i učitelům. Vědomé plnění zadaných norem vytváří bezpečné školní klima. Kázeň utváří motivující prostředí k efektivnímu učení.

Nekázeň je ve škole negativním jevem, jenž ovlivňuje všechny účastníky výchovně vzdělávacího procesu. V oblasti učení žáky demotivuje, povzbuzuje naopak negativní chování, které se může začít vyvíjet jako agresivní. Učitele nekázeň vyčerpává a stresuje. Bezpečné klima celé školy je narušeno. V učitelích se probouzí strach vyučovat a konfrontacím s problematickými žáky se vyhýbají.

Jak uvádí Auger a Boucharlat (2005, str. 11-13) za projevy nekázně bychom mohli označit vyrušování ve vyučování, konflikty s učitelem nebo činnosti vedoucí k vyprovokování učitele, případně projevy agresivního chování vůči ostatním. V jiných případech se nekázeň vyznačuje odmítnutím pracovat ve vyučování. Třída se v období dospívání žáků přeměňuje z pohledu učitele na problémovou skupinu. Ve třídě se začíná vyskytovat neukázněné chování žáků a jeho zmírnění nezávisí pouze na autoritě učitele, jelikož v tomto období je autorita žáky odmítána. Mezi obvyklé problémové situace ve třídě řadíme hluk a povídání žáků při vyučování.

K udržení kázně má pedagog možnost užít kázeňských prostředků. Jejich účinnost závisí na autoritě učitele, na postoji žáků a na postoji rodičů ke školním kázeňským prostředkům. Vyšší míra učitelovy autority zvyšuje efektivitu kázeňských prostředků. Prostředky k udržení kázně by měly být spravedlivé, jinak nebudou mít na žáka účinek. Postoj rodičů ke kázeňským prostředkům je velmi významný. Adekvátní spolupráce školy a rodiny zdůrazňuje význam kázně na škole. (Bendl, 2004, str. 40-42)

Kázeňské prostředky mohou mít žádoucí účinky, jsou-li vhodně zvoleny, nejen na jedince, jenž se provinil vůči školnímu řádu, ale i na celou skupinu žáků. Pedagog žáky motivuje k pozitivnímu chování k ostatním lidem kolem nich. V jistých případech mohou mít i negativní dopad. Žáci se proti sankcím vzbouří a snaží se pedagoga zastrašit. Pedagog by měl trvat na důsledném dodržování výchovných hranic, jež žákům stanovil.

Chování žáků může pedagog regulovat podle Čápa a Mareše (2001, str. 253) prostřednictvím odměn a trestů. Odměnou uvádíme kladné působení na žáka, jehož pozitivní jednání nebo chování chceme upevňovat uspokojením jeho potřeb. Trest bychom mohli definovat jako negativní působení na žáka, jehož nevhodné jednání nebo chování chceme omezit neuspokojením jeho potřeb.

Bendl (2004, str. 162) popisuje strategie, jež mohou pedagogové využít jako preventivní opatření proti nekázní ve třídě. Pedagog by měl ztlumit hlas, procházet třídou, využívat proxemiku a oční kontakt, klást otázky celé třídě, přesazovat žáky, oslovovat žáky křestními jmény, být zdvořilý a projevovat zájem o potřeby a názory žáků.

Uvedené způsoby aktivizace třídního kolektivu jsou základní kroky k zamezení nežádoucího chování během vyučování, nicméně v dnešní době nemusí mít náležitý účinek. Žáci jsou rozptylováni novými technologiemi a komunikačními prostředky a často nevnímají, že začalo vyučování. Významným návodem k odstranění nežádoucího chování je vhodná motivace, proměna hodnotového systému a osvojení žádoucího způsobu uspokojování potřeb dětí (Kohoutek, 2002, str. 297).

Výchova, vzdělávání, vytváření motivace k učení a ovlivňování hodnotového systému žáků patří mezi hlavní povinnosti učitele i rodičů. Nejsou-li požadavky pro optimální vývoj naplněny, může následné patologické chování dětí ovlivňovat nejenom vztahy mezi spolužáky, ale i vztahy s učiteli a zmíněné důvody by mohly narušit klima celé třídy. V následující podkapitole se budeme zabývat významem klimatu třídy a školy v souvislosti s problematickým chováním žáků.

### 2.3 Klima třídy a školy

Klima třídy a školy do jisté míry podněcuje výskyt problematického chování žáků. Kolektiv spolužáků a jejich vzájemné vztahy bychom mohli považovat za významného činitele nežádoucího chování. Kolektiv učitelů bychom mohli pokládat za řídicí jednotku, jež svým vztahem a přístupem k žákům omezuje nebo naopak posiluje jejich problematické chování. Důležitou součástí klimatu školy jsou i rodiče, jejichž role a spolupráce napomáhá pedagogům při prevenci a redukci nežádoucího chování žáků.

Žáci a pedagogové spoluvytvářejí prostor, v němž na sebe vzájemně působí. Vztahy žáků a pedagogů jsou vymezeny sociálními rolami a do značné míry ovlivňují průběh i výsledky vyučování. Klima třídy zahrnuje veškeré podněty, jež mohou zkvalitnit efektivitu vyučování a sociálních vztahů. **Klima třídy** definuje Čapek (2008, str. 125) jako „trvalejší sociální a emocionální naladění žáků ve třídě, které tvoří učitelé a žáci v interakci.“ Prostředí třídy a školy, v němž se žáci vyskytují, významně působí na učení a chování žáků. Školní třída tvořená všemi žáky a vyučujícími učiteli vyjadřuje sociální klima školní třídy. (Čáp a Mareš, 2001, str. 565)

Školní třída se obvykle stává místem, v němž se začínají projevovat prvky problematického chování žáků. Problémová třída se vyznačuje hlukem při vyučování, neochotou k práci a pasivitou (Auger a Boucharlat, 2005, str. 12-14). Domníváme se, že výskyt problematického chování během vyučování by mohl souviset s nespočetným množstvím příčin, přes nevhodný vyučovací styl pedagoga, rodinnou výchovu či genetické dispozice, až po vliv vrstevníků či prostředí klimatu třídy a školy.

**Klima školy** definuje Čapek (2010, str. 134) jako „souhrn subjektivních hodnocení a sebehodnocení účastníků vzdělávání v dané škole, které se týká všech aspektů vzdělávání.“ Školní klima zahrnuje sociální vztahy, komunikaci, případně vnímání daného školního prostředí. Předpokládáme, že pozitivní klima celé školy by mohlo zamezit či redukovat problematické chování žáků. K vytvoření vhodného klimatu je nepostradatelná vysoká úroveň vzájemné spolupráce a podpora mezi pedagogy a vedením školy. Nezbytnou součástí školního klimatu je komplexní prostředí školy a jejího okolí. Optimální klima třídy a školy do jisté míry preventivně zasahuje proti výskytu nežádoucího chování žáků. Neměli bychom opomíjet spolupráci a podporu samotných pedagogů. Kolektiv pedagogů by měl být ucelený a vyznávající shodné principy celé školy. Nepostradatelný je zájem a snaha pedagogů o zlepšení situace a prostředí školy.

Příznivé školní klima slouží k rozvoji pozitivních sociálních interakcí mezi žáky, mezi žáky a učiteli, případně mezi učiteli a rodiči. Spolupráce rodičů a snaha je zapojit do činností školy ovlivňuje pozitivní postoje žáků k učitelům. Stává se, že si rodiče pedagogů neváží, a jejich interpretace na téma učitelé před dětmi mohou podnítit zvýšenou nenávist či agresi vůči pedagogům. Jak uvádí Říčan a Janošová (2010, str. 72) napjaté vztahy mezi školou a rodiči jsou pravděpodobně způsobeny minulým komunistickým režimem, kdy byl přístup k učitelům charakteristický svou obezřetností a nedůvěrou. Nicméně spolupráce rodičů a vzájemná důvěra k pedagogům je zásadním předpokladem k vytvoření a udržení optimálního školního i třídního klimatu.

Rodiče jsou považováni za partnery školy a mají rovnocenný vztah s učiteli (Čapek, 2013, str. 16). Pro výchovu a vzdělávání je nezbytná vzájemná důvěra, oddanost a kooperace (Říčan a Janošová, 2010, str. 72). Bohužel kooperace mezi školou a rodiči není dnes na dostatečné úrovni (Čapek, 2013, str. 11). Jedná se pravděpodobně o pozůstatek z minulého režimu, kdy důvěra k učiteli byla na nulové úrovni (Říčan a Janošová, 2010, str. 72). Spolupráce školy a učitelů je hlavním můstkem k prohloubení jejich vztahů a následně k vyšší míře respektu ze strany celé společnosti. K vytvoření spolupráce

je nezbytné, aby kolektiv pedagogů na škole i její vedení byli ochotní a vstřícní ke všem rodičům, kteří se zapojí do chodu školy. Rodiče mají tímto způsobem možnost poznat učitele, kteří vyučují jejich děti, a učitelé si preventivně zvyšují svůj status a autoritu v očích žáků.

Čapek (2013, str. 11-13) tvrdí, že v našem školství je sféra vzájemné kooperace s rodiči v mizerném stavu. Tradiční je jednostranná komunikace směrem k rodičům a jejich aktivní participace ve škole schází. „Rodiče jsou partnery školy a mají rovný vztah s učiteli. Rodiče by neměli s učiteli bojovat, ale spolupracovat“ (Čapek, 2013, str. 16). Vztah mezi rodiči a učiteli se přesouvá do vztahu učitele a žáka. Důvěra žáka ve správný úsudek rodiče je natolik silná, že přijímá a uznává i jejich postoje vůči učitelům. Z uvedeného důvodu je nezbytné rozvíjet oboustrannou komunikaci rodičů a učitelů na partnerské úrovni. Nicméně lhostejnost a nezájem směrem ke škole se může vyskytnout nejen ze strany rodičů, ale i ze strany samotných pedagogů.

Kooperace školy s rodiči formuje jejich důvěrný vztah, odstraňuje předpojatost a přispívá k vytvoření pozitivního hodnotového systému žáků založeného na toleranci a respektu (Čapek, 2013, str. 16- 17). Spolupráce s rodiči hraje významnou roli při prevenci sociálně patologických jevů a redukuje negativní působení prostředí. Vytvoření optimálního školního a třídního klimatu a spolupráce s rodiči může do značné míry eliminovat problematické chování žáků. Klima školního prostředí by mělo být založeno na mravních základech a pravidlech a nedostatečný morální rozvoj jedince by mohl klima školy narušit.

## 2.4 Mravní výchova

Rozvíjet mravní a duchovní hodnoty jedince je podle § 2 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), jedním z obecných cílů vzdělávání. Mravní výchova prohlubuje morální povědomí žáků. Mravní výchova působí na jedince se záměrem ovlivnit jeho jednání a konání v souladu s obecně uznanými normami a mravními principy na základě vlastního přesvědčení (Čapek, 2008, str. 114).

Za významné psychology, kteří se zabývali morálním vývojem jedince, označujeme Piageta a Kohlberga. Jejich teorie uvádí několik stadií morálního vývoje, kdy rané dětství je charakteristické dodržováním norem a pravidel ze strachu z potrestání, nicméně



v pozdějším věku jedinec jedná podle vlastního morálního povědomí. (Tomášek, 2010, str. 138)

Komenský (2009, str. 72) zdůrazňoval mravní výchovu následovně: „Jak obzvláště mravům prospěšně učiti. Uč je činiti činěním, neboť děti opičátka jsou, co uhlídají dobrého neb zlého, hned dělají.“ Samotný T. G. Masaryk (1990, str. 99) vyzdvihoval mravní cíl jako vůdčí uvědomování národa.

Následující skutečnost mohou školy částečně ovlivnit mravní výchovou přímo ve škole. Cílem mravní výchovy je posílit význam norem a mravního chování, jež jsou respektovány společností. Mravní výchova ve škole by mohla mít vliv na utváření charakteru a hodnot jedince, jež jsou důležitými determinanty jeho chování. Mravní výchova by mohla do značné míry působit preventivně vůči problematickému chování žáků.

Mravní výchova či výchova charakteru je vymezena v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (MŠMT, 2013, str. 107-118) v různých průřezových tématech. Jako nejvýznamnější bychom mohli zdůraznit průřezové témata – *osobnostní a sociální výchova, výchova demokratického občana, výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, multikulturní výchova a environmentální výchova*. Výchova charakteru podle Vacka (2008, str. 113) zahrnuje etické hodnoty a rozvíjí naši starost o druhé. Při výchově charakteru je nezbytné zdůrazňovat čestnost, slušnost, poctivost, odpovědnost a respekt k sobě i druhým lidem.

Učitel, jenž mravní hodnoty předkládá, by měl být žáky uznáván jako neformální autorita, jinak realizace mravní výchovy nemá smysl. Učitel, kterého žáci považují za nespravedlivého či neoblíbeného, nikdy nenaplní podstatu mravní výchovy. Nicméně jisté hodnoty, které si žáci osvojili v průběhu primární socializace v rodině, neovlivní ani učitel. V následující kapitole budeme pojednávat o rodině a jejím výchovném působení jako o potenciální příčině problematického chování žáků.

## 2.5 Výchova v rodině

Problematické chování žáků popíšeme z hlediska rodinné výchovy, uvedeme výchovné styly rodičů a jejich důsledky na sociálně psychický vývoj dítěte. Měli bychom brát na vědomí nejenom výchovu, ale i samotné prostředí, eventuálně vztahy v rodině mohou výrazně ovlivnit chování dětí. Negativní vliv rodiny na jedince řadíme spolu s biopsychosociálními

činiteli mezi hlavní příčiny způsobující sociálně patologické chování (Fischer a Škoda, 2009, str. 139).

Každá rodina je jiná. Každý člověk je jiný. Každé dítě je jiné. Ke každému člověku je nezbytné přistupovat individuálně. Každé dítě je vychováno jiným způsobem. V každém svém vývojovém stadiu má dítě odlišné priority a zájmy. Neměli bychom generalizovat, neboť individualita každého dítěte je velmi ceněná.

„Nejdůležitější jednotkou veškerého společenského vývoje dítěte je nepochybně rodina“ (Fontana, 2003, str. 36). Bez instituce rodiny by se společnost nemohla náležitě rozvíjet. Rodina vznikla především z důvodu spolupráce obou rodičů na výchově dětí. Význam manželství se mění s dobou, ale instituce rodiny zůstává a zůstane. V rodině se rodí a vyrůstají nové generace jedinců, bez kterých by společnost zanikla. Jak uvádí Jandourek (2012, str. 194-195) „rodina je skupina osob spojená manželstvím, pokrevním příbuzenstvím nebo adoptí, které tvoří jednu domácnost a jsou spolu ve vzájemné interakci.“ Rodina umožňuje reprodukci a zajišťuje socializaci svých potomků.

Mezi nejvýznamnější rodinné funkce řadíme rozmnožování a následnou výchovu potomstva. Výchovu bychom mohli charakterizovat jako vědomý, plánovitý a záměrný proces, jež vede ke splnění konkrétního výchovného cíle (Čáp a Mareš, 2001, str. 247). Výchova v rodině rozvíjí a formuje naši osobnost. Již od narození vnímáme a přijímáme způsob, kterým se k nám ostatní chovají. Způsob výchovy si určují rodiče, zpravidla podle modelu, kterým byli vychováni oni. Cílem výchovy je optimálně rozvíjet potenciál každého dítěte.

Osvojování si morálních a etických hodnot má mimořádný význam při utváření charakteru jedince. Dítě si v období primární socializace formuje svůj vlastní pohled na svět. Chování rodičů se pro dítě stává vzorem, ke kterému vzhlíží, eventuálně se ho snaží napodobit. Jak uvádí Nakonečný (2009, str. 61) rodina předává svým potomkům prvotní hodnoty o kultuře. Prostřednictvím rodinné výchovy prochází dítě fází primární socializace a zjišťuje, jaké morální a etické hodnoty by mělo uznávat jako člen dané společnosti.

Fungující rodina zajišťuje emotivní potřeby a pocity psychické bezpečnosti pro své členy. Psychické potřeby členů rodiny jsou uspokojovány láskou a přátelstvím (Jandourek, 2012, str. 195). Problém nastává, jakmile nejsou základní potřeby dítěte naplněny. Vše je pravděpodobně způsobeno dnešním vypjatým životním stylem. Rodiče z důvodu pracovní vytíženosti nemají k dispozici dostatečné množství času, což se může projevit

neuspokojením emocionálních potřeb dítěte. Mezi další příčiny neuspokojení psychosociálních potřeb dětí bychom mohli označit nevhodné způsoby výchovy a absence projevů náklonnosti a lásky.

Existuje spousta příčin, přes finanční až po patologické problémy v rodině, jež mohou způsobit nedostatečnou výchovu dítěte, především v oblasti mravní a etické. Rozvodovost může zapříčinit ztrátu jistoty a vznik nenávisti k rodičům. Kohoutek uvádí (2002, str. 296), že sociální vlivy mohou působit na vývoj osobnosti dítěte negativně. Nevhodný způsob výchovy v důsledku vysoké rozvodovosti, vysoké zaměstnanosti matek či ztráty výchovné autority otce mohou zapříčinit rozvoj problematického chování u dětí.

Vysoká zaměstnanost matek může u dětí vyvolávat úzkost. Nesmíme opomenout významného autora, který se zabýval **teorií vazby**. Bowlby (2010, str. 323) tvrdil, že pevný a trvalý vztah matky k dítěti rozvíjí emocionální jistotu dítěte a je pokládán za nejvýznamnější faktor pro optimální vývoj jedince. Podporující vztah dítěte a matky zvyšuje sebekontrolu a odolnost dítěte vůči nepříznivým situacím.

Vztah mezi matkou a dítětem by měl být založen na principech láskyplné péče a pocitů bezpečí. Přerušování mateřské vazby může být zapříčiněno existenčními, finančními, zdravotními či jinými důvody, které mohou vývoj dítěte podstatně ovlivnit. Nevytvoření pevné vazby mezi matkou a jejím dítětem by mohl vyvolat v dítěti pocit nejistoty a úzkosti. Jak uvádí Kolář (2011, str. 150) rodina problematických dětí selhává při plnění jejich emocionálních potřeb. Jedinci s narušeným chováním pochází z rodin, u nichž bylo typické neuznávání duchovních a mravních hodnot společnosti. Jiní jsou v každodenním kontaktu s brutalitou a agresí svých rodičů.

Absence lásky, péče a mravních hodnot, výskyt agresivity a užívání nepřiměřených trestů jsou pravděpodobně hlavními determinanty vzniku patologického chování u dětí. Problematické chování dětí může být zčásti zapříčiněno nevhodně nastaveným hodnotovým systémem v rodině. Nakonečný (2009, str. 73) tvrdí, že rodinná výchova je charakteristická vztahem rodičů k dítěti, způsobem a rozsahem kontroly dítěte, výchovným postupem a náplní výchovného působení.

### **Výchovné styly rodičů**

Vztah rodičů k dítěti má mnoho podob. Přístup rodičů k dítěti a k jeho výchově bychom mohli označit jako způsob rodinné výchovy. Nevhodné chování dětí by rodiče mohli eliminovat vymezením výchovných hranic, jež by děti neměly porušovat. Za náplň

výchovného působení bychom mohli považovat obsah výchovy, zejména jaké hodnoty budeme dítěti předkládat. Rodičovskou péči a její styly vymezil Fontana (2003, str. 24) na základní čtyři typy. Prvním je **autoritativní styl**, jenž podporuje rozumné i nezávislé chování dítěte, případně náležitou kooperaci s rodiči a vrstevníky.

Autoritativní způsob výchovy je obecně upřednostňován před ostatními. Jeho využití ve výchově zaručuje vzájemnou spokojenost a zejména optimální vývoj dítěte. Prohlubuje u dítěte spolupráci a respekt k autoritám. Druhým způsobem péče je podle Fontany (2003, str. 24) **autoritářský styl**, který uplatňuje vládu a moc rodičů s absencí emocionálního uspokojení. Kolář (2011, str. 150) pokládá nekompromisní výchovu bez lásky a zájmu za jeden z činitelů problematického až agresivního chování.

Autoritářský způsob výchovy je uváděn jako nevhodný pro výchovu zdravých jedinců. Agresivní chování může vyjadřovat identifikaci dítěte s rodičem a jeho agresivním chováním a touhou po moci vůči ostatním. Následujícím je **shovívavý styl** rodinné výchovy charakteristický značnou emocionální tendencí a nízkými požadavky ze strany rodičů. Shovívavý styl nerozvíjí společenskou odpovědnost dítěte a mohl by způsobovat agresivní chování. (Fontana, 2003, str. 24)

Rodiče, již uplatňují shovívavý způsob výchovy, zahrnují dítě láskou, náklonností či nepřiměřenou ochranou. Dítě je omlouváno za všechny své činy a vina je svedena na ostatní. U dítěte, jež je vychováno shovívavým způsobem, se pravděpodobně nerozvíjí mravní vědomí. Absence mravního vědomí by mohla být základním předpokladem pro vznik nežádoucího chování.

Posledním je **zanedbávající styl**, při němž je rodičovská péče opomíjena (Fontana, 2003, str. 24). Rodiče se nezajímají o výchovu nebo zájmy svých dětí. Za důsledek zanedbávajícího stylu výchovy bychom mohli považovat náladovost a impulzivitu dítěte, případně jeho lhostejnost ke škole a ostatním lidem. Aplikace zanedbávajícího způsobu rodinné péče by mohla v dítěti vyvolávat pocity méněcennosti a nízkého sebehodnocení. Prostřednictvím nežádoucího chování se dítě snaží získat a udržet si pozornost rodičů.

Existuje celá řada dělení stylů rodinné výchovy podle různých autorů, například Nakonečný (2009, str. 74) popisuje demokratickou, rejektivní a liberalistickou výchovu. Znak jednotlivých stylů rodinné výchovy jsou v podstatě totožné, jsou pouze vymezeny pod jinými názvy či detailněji zpracované a členěné. Rodiče mohou způsob výchovy měnit

v závislosti na jeho efektivitě. Adekvátní styl výchovy by měl přispívat k optimálnímu vývoji dítěte.

Mnoho autorů se v dnešní době zabývá problematickým a agresivním chováním dětí a hledají jeho hlavní příčiny. Martínek (2009, str. 73-74) označil činitele, jež by mohly vyvolat sklony k agresivitě. Vymezuje zejména problematiku nedosažení pocitů bezpečnosti a jistoty v dětství, uplatňování autoritářské, rozporuplné a agresivní výchovy a vyžadování nepřiměřených nároků na děti.

Emocionální uspokojení v dětství výrazně snižuje pocity úzkosti a strachu. Autoritářská a agresivní výchova rodičů pocity úzkosti a strachu vyvolává a podporuje. Domníváme se, že dítě žijící v neustálém strachu a nejistotě není schopno optimálně rozvíjet svou osobnost. Vysoké nároky rodičů mohou děti demotivovat, případně snížit jejich sebevědomí, sebehodnocení či pocity úzkosti, jež mohou být příčinou vzniku patologického chování. Nespravedlivé nebo rozporné chování rodičů bychom mohli označit jako další činitel, který by mohl vyvolat nevhodné chování u dětí (Plháková, 2006, str. 220).

Rozpornou výchovu rodičů bychom mohli vymezit jako střídání protikladných výchovných stylů, kdy se dítě obává nepředvídatelné reakce svých rodičů. Následkem by mohly být pocity úzkosti, nejistoty, strachu a nedůvěry dítěte k dospělým. Rozporuplná výchova děti velmi zneklidňuje a jejich emocionální potřeby nemohou být kompletně naplněny. Rozporná výchova by mohla podle Martíňka (2009, str. 73) podnítit nejistotu a pochybnosti v životě dětí.

Trestání nežádoucího chování dětí, nevhodnými prostředky a způsoby, by mohlo probouzet v jedincích pocity ponížení, případně hněv z nespravedlivého potrestání. Nicméně absence sankcí neprohlubuje morální povědomí a smysl pro spravedlnost. Čáp a Mareš (2001, str. 254) tvrdí, že sklony k agresivitě a násilí mohou vyvolávat fyzické a psychické tresty v rodině. Tresty nezaručí eliminaci problematického chování. Naopak, podněcují jedince k agresivnímu a násilnému chování z důvodu frustrace a ponížení při užívání nepřiměřených trestů.

Nejen výchova v rodině či její funkčnost, ale i porušené vztahy mezi rodiči mohou narušit psychosociální vývoj dítěte, příkladem může být rozvod rodičů (Fischer a Škoda, 2009, str. 143). Negativní atmosféra i neustálé hádky rodičů působí zásadně na dítě a jeho osobnost. Dítě se stává nepřístupným a často si problémy rodičů klade za vinu. Rozpad rodiny může mít do značné míry nežádoucí důsledky na dítě. Mohli bychom uvést zejména

ztrátu jistoty a důvěry v rodiče, případně nárůst nenávisti vůči rodiči, který odešel či způsobil rozpad rodiny. Narušené vztahy v rodině, případně jiné patologické chování rodičů, jako příklad můžeme uvést domácí násilí, představují pro dítě vzorce chování, které si osvojuje a následně je uplatňuje v sociálních interakcích.

Násilné a agresivní chování dětí vůči ostatním bývá některými rodiči dokonce podporováno (Říčan a Janošová, 2010, str. 16). Pravděpodobně se jedná o rodiče upřednostňující výchovu s agresivními prvky. Cílem agresivní výchovy rodičů je schopnost bránit se a prosadit se v dnešním bezohledném světě. Nicméně děti s prvky agresivního chování využívají v interakci s ostatními útok, nikoli obranu. V následující podkapitole vymežíme agresivní chování žáků jako druh problematického chování.

## 2.6 Agresivní chování žáků

Přechod od problematického k agresivnímu chování je velmi těsný. Agresivní chování žáků narušuje sociální vztahy ve třídě a převážně ohrožuje ostatní žáky i učitele. Nejprve bychom si měli vymežit pojmy agresivita a agrese. **Agresi** definuje Spurný (1996, str. 17) jako „destruktivní chování, směřující k fyzickému, slovnímu nebo symbolickému útoku vůči jinému jedinci.“ Sklony k agresivnímu chování mohou být způsobeny nejen vrozenými pudy, ale i záměrným jednáním proti morálním hodnotám. Čapek (2008, str. 69) popisuje **agresivitu** jako dispozici k takovému jednání, které se vyznačuje „záměrem někomu ublížit nebo ho poškodit, případně donutit nějakou osobu, aby vyhověla požadavkům agresora.“

Agresivitu bychom mohli jednoduše vymežit jako předpoklad k agresivnímu chování. Sklony k agresivnímu chování se mohou projevit v konfliktních situacích mezi žáky, eventuálně mezi žáky a učitelem. Žáci mají narušenou schopnost přiměřeně jednat a řešit vzniklé konfliktní situace. Uvědomělé agresivní chování, jež je podloženo snahou k získání určitého cíle, bychom mohli považovat za velmi nebezpečný společenský jev.

Fischer a Škoda (2009, str. 45) dělí agresivitu na několik druhů. Prvním typem je zlostná agresivita, jež je vyvolána afektem a nenávistí. Zlostná agresivita může cíleně způsobovat bolest a přinášet interní uspokojení agresorovi. Druhým typem je instrumentální agresivita, jež je považována za nástroj k dosažení vytčeného cíle. Instrumentální agresivita je spojena s vlastní ochranou nebo ochranou blízkých osob. Posledním druhem je spontánní agresivita, která vyvoláním bolesti u ostatních uspokojuje abnormální emocionální potřeby agresora.

Za odpustitelnou agresivní reakci jedince bychom mohli označit agresivitu instrumentální. Při ohrožení vlastního života nebo života ostatních osob je agresivita vůči nebezpečnému jedinci pochopitelná. Nicméně odsuzovat bychom mohli agresivní jednání spojené s uspokojením agresora a způsobující psychické utrpení ostatních osob.

Agresivní chování obecně ohrožuje celou společnost a v jistých případech plní skutkovou podstatu trestných činů. Tomášek (2010, str. 69) uvádí, že přibližně 7% z celkového množství stíhaných a vyšetřovaných osob tvoří děti a mladiství. Doba mezi osmým a čtrnáctým rokem života dítěte je obdobím, v němž dochází ke kriminálnímu chování v důsledku několika patologických činitelů. Mezi pohnutky kriminálního jednání mladistvých patří touha po vzrušení a zábavě nebo úsilí odvrátit nudu (Tomášek, 2010, str. 97-98).

V kritickém období by se mohla osvědčit dosavadní výchova rodičů. Působení rodinné výchovy může žáky stále formovat, přestože její význam v očích dětí značně upadá. Děti uvedeného věku zaměňují rodinné hodnoty za normy vrstevnické skupiny. Jejich silná příslušnost ke skupině vyjadřuje snahu osamostatnit se.

Podle Fischera a Škody (2009, str. 50-52) jsou příčiny agresivního chování zpravidla totožné s příčinami způsobující problematické chování. Vývoj jedince a jeho osobnosti je výrazně ovlivněn biologickými a sociálními dispozicemi. Mezi biologické sklony k agresivitě řadíme vysokou hladinu testosteronu, pudové nutkání či změna struktury nebo funkce centrální nervové soustavy. Mezi sociální faktory zahrnujeme vliv rodiny, vliv vrstevnických skupin, působení médií či politickou moc.

Touha dětí patřit do určité vrstevnické skupiny je natolik silná, že nejsou schopny patologické projevy skupiny identifikovat. Patologické skupiny mohou výrazně přeměnit původní hodnotový systém jedince a zvýšit jeho agresivní chování vůči ostatním. Jedinec ztrácí smysl pro odpovědnost a morálku. Působení party je podle Martínka (2009, str. 72) významnou determinantou vzniku agresivního chování. Individualita jedince pod vlivem skupiny ustupuje do pozadí. Jedinec si mnohdy bezmyšlenkovitě osvojuje patologické normy skupiny a jeho agresivita přestává být kontrolována.

Členství jedince ve skupině může být podmíněno agresivními, někdy až kriminálními činy, jež by za jiných okolností nespáchal. Prokáže-li jedinec oddanost skupině, dostane se mu uznání. Vrstevnické skupiny, jež jsou charakteristické kriminální činností, považuje

Kolář (2011, str. 151) za velmi nebezpečné činitele vzniku agresivního chování, které by se mohlo projevovat nejen šikanou ve třídě, ale i proti učiteli.

Násilí prezentované v médiích je jedním z nejvýznamnějších faktorů vzniku agresivity. Opakovaným sledováním násilí si dítě agresivní prvky osvojuje a užívá jako obvyklý způsob konfrontace s ostatními (Martínek, 2009, str. 78). Nejen televizní pořady, ale zejména počítačové hry mohou nežádoucím způsobem narušit schopnost vnímání agrese ve společnosti. Napodobování virtuálních postav by se mohlo promítnout do dětských her, v nichž bychom agresi ani násilí nacházet neměli.

Při řešení nežádoucího psychosociálního vývoje žáka je nezbytné vyhledat a spolupracovat s odborníky, kteří se věnují dané problematice. V první řadě je vhodná kooperace s výchovným poradcem, školním psychologem nebo pedagogicko-psychologickou poradnou. Následně je možné kontaktovat odbor péče o mládež, etopedy, sociální kurátory či jiná specializovaná pracoviště, jež se orientují na děti a mládež ohroženou patologickými jevy společnosti. (Jedlička, 2011, str. 163-164)

Agresivní a násilné chování se projevuje ve školním prostředí a v sociálních interakcích především ve formě šikany. Šikana je považována za zvláštní druh agrese (Říčan a Janošová, 2010, str. 35). Šikana se vyskytuje běžně v celé společnosti a její obětí se může stát kdokoli. V následující kapitole se budeme věnovat šikaně učitelů ze strany žáků.



### 3 ŠIKANA UČITELŮ

Šikanování se vyskytuje v sociálních interakcích nejen ve školním prostředí. Jedná se o nebezpečný patologický problém celé společnosti, jenž zůstává zpravidla skrytý a tato skutečnost výrazně ovlivňuje jeho odhalení a vhodné řešení. Šikana v naší demokratické společnosti neguje veškeré rovnoprávné vztahy mezi lidmi, je všudypřítomná a poškozují vztahy mezi členy společnosti, případně ohrožuje celou společnost (Kolář, 2011, str. 17). Kolář (2011, str. 68) uvádí, že patologické jevy ve školním prostředí jsou odrazem dění v širší společnosti. Výskyt násilného chování bychom mohli hledat ve všech sférách školních vztahů.

Listina základních práv a svobod v prvním článku uvádí, že lidé jsou svobodní a rovni v důstojnosti i právech. Nicméně důstojnost a práva učitelů jsou v souvislosti s jejich šikanou opomíjena. Rovnoprávnost se v souvislosti se šikanováním mění a důstojnost pedagogů zaniká. Důstojnost a postavení pedagogů ve společnosti jsou neustále deklasovány, nemůžeme se tedy divit, že zmíněná fakta přispívají k rozvoji šikanování nejen mezi žáky, ale i k šikanování učitelů ze strany samotných žáků.

Snaha komplexně eliminovat šikanování není uskutečnitelná, nicméně systematickým úsilím je možné šikanu ve školním prostředí zredukovat (Kyriacou, 2005, str. 26). Šikana odráží styl života, jenž je v současnosti vyzdvihován v naší moderní společnosti. Hodnoty moci, úspěchu a financí, které jsou dětem předkládány, jsou považovány za hlavní smysl života. Zdůrazňování morálky a její uplatňování v interakci s ostatními ztrácí na významu. Nízké morální povědomí a negativní působení médií zvyšují výskyt agresivního chování dětí. (Kolář, 2011, str. 152)

Hodnoty smyslu života jsou prezentovány zejména v rodině, v níž dítě vyrůstá. Rodiny mohou klást na děti nepřiměřené nároky a upřednostňovat hodnoty moci a financí. Význam úspěchu by neměl převládat nad rodinnými hodnotami, jež jsou dnes znehodnocovány. Příslovím „s poctivostí nejdál dojdeš“ se dnes pravděpodobně řídí méně a méně členů společnosti. Jak uvádí Řičan a Janošová (2010, str. 23) v současnosti je autorita pedagogů výrazně oslabena a situace ve třídách jsou charakteristické drzostí, vyrušováním, nadáváním či výhrůzkami směrem k pedagogům. Martínek (2009, str. 113) považuje učitele za snadnou oběť šikany ze strany žáků. Nakonečný (2009, str. 484-485) uvádí rozdíly v sociálním chování a emocionalitě u mužů a žen. Muži jsou více asertivní a ženy naopak více citlivé, úzkostné a emočně labilnější.

Agresivní chování vůči pedagogům poslední dobou ve školách graduje a reakce pedagogů bývají individuální. Pedagog je pouze člověk a jeho odolnost vůči zátěži časem přestane plnit svou funkci pod neustálými útoky na jeho osobu. Agresivní ataky mohou pedagogy zraňovat nejenom psychicky, ale i fyzicky. Existují však pedagogové, již si své šikanování nemusí přiznat a agresivní chování žáků považují za standardní vzhledem k vývoji dnešní společnosti. Navíc si uvědomují, že diskuse o tomto problému není společenskou prioritou a jeho následné řešení je v nedohlednu.

Šikanu učitelů popisuje Kolář (2011, str. 68) jako nepravé šikanování, jelikož se projevuje v nerovnocenném vztahu mezi žákem a učitelem. Nadřazená role učitele přestává plnit svou funkci a podřazená role žáka se začíná vymykat kontrole. Nastává převrat jejich rolí, kdy se žák ujímá moci a učitel se podřizuje a přijímá jeho agresi a manipulaci. Způsob reakce pedagoga na projevy počáteční šikany bychom mohli považovat za hlavní determinující činitel jejího rozšíření (Kyriacou, 2005, str. 29).

Pedagog je ve třídě sám a jeho nepřiměřená odezva na agresivní útoky žáků upevňuje a zvyšuje jejich nemorální přesvědčení a podněcuje žáky k dalším útokům. Žáci si mnohdy ověřují, zda výchovné hranice, které byly učitelem stanoveny, mohou překročit. Především zjišťují reakci učitelů, zda nevhodné chování skutečně řeší, případně jakým způsobem. Odhalení šikanování učitele by mohlo být zcela závislé na samotném učiteli a jeho individuálním vnímáním konkrétní situace, eventuálně jeho bezprostředním ohrožením na životě. Jak uvádí Kolář (2011, str. 69) agrese žáků vůči pedagogům se v našem školství objevuje ve značné míře. Potíže nastávají při jeho prokázání, neboť se jedná o velmi citlivou záležitost spojenou s pedagogickým selháním. Kolář uvádí, že se ve své poradenské praxi shledává se šikanou učitelů relativně často.

Kolář (2011, str. 70) definuje **šikanu učitelů** jako situaci, kdy „jeden nebo více žáků úmyslně, opakovaně týrá a ponižuje učitele a používá k tomu agresi a manipulaci.“ Úmyslné a promyšlené jednání agresorů považujeme za významný znak šikany učitelů (Kyriacou, 2005, str. 27). Iniciátor šikany se stává nejen agresorem, ale i manipulátorem. Manipulací rozumíme způsob komunikace, jehož cílem je změna postojů a jednání manipulované osoby (Spurný, 1996, str. 15-16). Manipulace se vyznačuje využitím strategické převahy manipulátora a odnětím subjektivity manipulované osoby (Wróbel, 2008, str. 23).

Agresoři záměrně a opětovně deklasují pedagoga před celou třídou, eventuálně ovlivňují jeho postoje a chování. Existuje spousta příčin způsobujících učitelovo podřazené postavení

a adaptované chování vůči agresorům. V určitých situacích se mohou pedagogové přizpůsobovat agresorům z důvodu vedení kvalitní výuky, případně již nejsou kompetentní agresory usměrnit a rezignují. V následující podkapitole se zaměříme na příčiny, jež mohou následně vyvolat šikanu učitelů ze strany žáků.

### 3.1 Příčiny vzniku šikany vůči učitelům

Moderní demokratická společnost poskytuje dětem nesmírné množství podnětů, jež bychom mohli pokládat za činitele, které mohou ovlivňovat a upevňovat jejich agresivní chování v sociálních interakcích. Mezi evidentní příčiny způsobující vzestup šikany učitelů řadí Říčan a Janošová (2010, str. 17-22) feminizaci školství, nedostatečné vzdělání pedagogů, působení rodiny, vliv médií, nedostatek mravní výchovy ve školách a skepsi vůči politickému a správnímu systému dané společnosti. Mezi individuální příčiny, jež se podílejí na vzniku šikany učitelů, bychom mohli začlenit trvalé vlastnosti agresorů i obětí.

Agresivitu žáků by mohl vyvolávat souhrn negativních faktorů působících na dítě z jeho přirozeného mikroprostředí a makroprostředí. Jako další příčinu bychom mohli označit morální slepotu agresorů, která se projevuje nepřítomností pocitů viny za spáchané činy (Kolář, 2011, str. 125). Prosazování agresivního chování souvisí zejména s morálním povědomím a osobností agresora, pokud je dítě morálně vyspělé, mělo by být odolné vůči negativním svodům společnosti a schopné formovat si vlastní pozitivní postoj ke světu.

Touha po moci, nedostatek soucitu, snaha upoutat pozornost a úsilí odstranit nudu vede iniciátory k zahájení systematického šikanování učitele (Kolář, 2011, str. 139). Touha po moci a pozornosti bývá současným dětem předkládána nejenom v rodinách, ale i ve společnosti, a bývá pokládána za základ úspěšného startu do života. Neberou se ohledy na ostatní, empatie a senzibilita stagnuje a sociální interakce se náležitě nerozvíjejí. Nudu ve školním prostředí a celkovou nechuť si plnit povinnou školní docházku bychom mohli uvést jako další možné příčiny vyvolávající agresivní chování žáků.

Frustrace žáků je významným činitelem vedoucím ke vzniku agresivního chování ve školním prostředí (Kolář, 2011, str. 130). Frustrační agrese je způsobena komplikací při dosahování určitého cíle a její snahou je odstranění komplikace, která vyvolává frustraci (Martínek, 2009, str. 33). Aktuální psychický stav žáka podstatně ovlivňuje jeho chování. Frustrace by mohla být způsobena vysokými nároky nejen rodičů, ale i pedagogů,

v této situaci není dítě schopné nepřiměřené požadavky splnit. Dítě je pod neustálým tlakem, jenž může vyústit v agresi vůči pedagogům.

Samozřejmě bychom neměli opomenout vliv rodiny nebo náhradní rodinné péče. Kolář (2011, str. 140) popisuje souvislost mezi existencí emoční deprivace a mravní nezralostí agresorů. Citová deprivace, nevhodné morální zásady a hodnoty pocházející z rodinného prostředí bychom mohli uvést jako jeden z vlivných činitelů způsobujících šikanu učitelů.

### **Agresor**

Říčan a Janošová (2010, str. 53) pokládají za agresora žáka, jenž se aktivně účastní šikany učitele, případně šikanu započal a řídí ji. Iniciátory šikany pokládá Kolář (2011, str. 119) za egocentrické a egoistické jedince. Agresori šikanují učitele zejména kvůli emocionálnímu uspokojení a kompenzaci pocitů méněcennosti (Říčan a Janošová, 2010, str. 22). Iniciátorem šikany učitelů může být jeden žák, eventuálně i skupina žáků, kteří se navzájem podporují již při počátečních stádiích šikanování. Uvedený egocentrismus a egoismus agresora by mohl být důsledkem celospolečenského vlivu na jedince.

Kolář (2011, str. 141) vymezuje tři hlavní typy agresorů. Prvním typem agresora je **drsňák**, jehož bychom mohli popsat jako hrubého a impulzivního jedince, který neuznává autority a bývá členem patologických skupin. Jeho rodinná výchova obsahuje prvky agrese a brutality. Drsňák šikanuje tvrdě, nelítostně a často ostatní zastrašuje. Jeho oběti se mu bezpodmínečně podřizují. V případě šikany učitelů by mohl drsňák zastrašovat učitele nejen před celou třídou, ale i osamoceně. Vyvolává v učiteli úzkost a strach o svůj život. Učitel se agresorovi přizpůsobuje a akceptuje jeho požadavky, aby nebyl vystaven jinému psychickému či fyzickému násilí.

Druhým typem agresora je dle Koláře (2011, str. 141) **slušňák**, který je kultivovaný a zdvořilý. Objevují se u něj prvky narcismu a projevy úzkosti. Slušňák pochází z rodinného prostředí, které se vyznačuje absencí lásky a uplatňováním autoritářské výchovy. Slušňák šikanuje skrytě, lstivě a cíleně, prostřednictvím násilí a týrání. Šikana učitele ze strany slušňáka by se mohla projevat jako manipulativní chování namířené vůči učiteli. Manipulaci pedagoga realizuje nenápadně, ale záludně, například prostřednictvím vydírání. Manipulativní chování nemusí být v počátečních fázích učitelem identifikovatelné, nicméně vzápětí se manipulace stupňuje a učitel si její vliv začíná uvědomovat, případně by mohl projevit snahu o její zastavení.

Třetím typem agresora uvádí Kolář (2011, str. 141) **srandistu**, jenž působí optimisticky a populárně v kolektivu. Srandista je výřečný a obvykle má vysoké sebevědomí. V rodinné výchově pravděpodobně dochází k emoční deprivaci a absenci mravních hodnot. Srandista šikanuje s cílem rozptýlit a pobavit sebe a ostatní. Záměrem šikanování učitele ze strany srandisty je primárně zvýšení sebevědomí a postavení agresora ve skupině. Zpočátku by mohla být sdílnost agresora pedagogem oceňována a podporována, nicméně následně by se mohla obrátit proti učiteli. Srandista začíná dehonestovat pedagoga před celou třídou s cílem eliminovat nudu a pobavit ostatní spolužáky.

Agresoři si své oběti z řad učitelů pečlivě vybírají. Zvýšená zranitelnost a plachost učitele, které se projevují v nepřiměřené reakci v konfliktních a zátěžových situacích s žáky, jsou hlavními charakteristikami potenciální oběti šikany (Kolář, 2011, str. 142). Zvláště ženy a učitelé s postižením se mohou stát případnými oběťmi šikany ze strany žáků (Martínek, 2009, str. 113-114). Senzibilitu a zvýšenou empatii pedagoga žáci notně vnímají. Objeví-li se mezi žáky případný agresor, mohl by vlastnosti učitele zneužít.

Nicméně reakce pedagoga by neměla být přehnaná, ale měla by odpovídat jeho postavení, jehož si je vědom a hoden. Reakce by měla korespondovat s pravidly, která jsou vymezena nejen ve školním řádu, ale i v interpersonálním vztahu mezi žáky a pedagogem. Kolář (2011, str. 146-149) tvrdí, že nevyzrálá osobnost pedagogů a autokratický styl vyučování podporuje rozvoj šikany. V jistých případech se pedagog přizpůsobuje požadavkům agresorů, aby se vyvaroval konfliktu s agresory před celou třídou.

Nedostatečné zkušenosti i nevhodný styl vedení výuky bychom mohli zařadit mezi další možné činitele způsobující šikanu učitelů. Konfliktní situace jsou pro pedagogy značně vysilující a jejich snaha jim předcházet by mohla zahrnovat akceptování požadavků agresorů. Pedagog postupně ztrácí odvahu se svěřit kolegům nebo vedení školy a považuje se za neschopného a ztrácí sebeúctu. V následující podkapitole vymezíme podoby a stadia šikanování učitelů ze strany žáků.

### 3.2 Formy a stadia šikany učitelů

Dle Metodického pokynu ministra školství, mládeže a tělovýchovy k prevenci a řešení šikanování mezi žáky škol a školských zařízení (MŠMT, 2008, str. 7) se šikanování objevuje v rozmanitých podobách. Projevy šikanování bychom mohli vymezit jako verbální, fyzické nebo smíšené. **Verbální šikanu** označujeme jako psychické šikanování, jejíž součástí

je kyberšikana. Odlišné jsou projevy **fyzické šikany**, eventuálně se mohou verbální i fyzické projevy šikany propojit. Závažnější formy šikanování se mohou vyznačovat skupinovou trestnou činností. Mezi verbální šikanování učitele bychom mohli zařadit nadávky, vyhrožování, ponižování, vydírání a mezi fyzické projevy šikany bychom mohli zahrnout násilné napadání útoky na osobu učitele, jež se objevují zpravidla až v pokročilých stádiích.

Kolář (2011, str. 83) vymezuje **kyberšikanu** neboli *cyberbullying* jako jednu z forem psychického šikanování, jež je realizováno za pomoci moderních komunikačních technologií. Kyberšikana vyvolává psychické potíže, které zeslabují identitu oběti. Projevy kyberšikany mohou být velmi různorodé od posílání pejorativních zpráv e-mailem nebo SMS, přes odesílání a zveřejňování ponižujících fotografií nebo videí, až po zakládání webových stránek o oběti (Kolář, 2011, str. 86-87). Nevýhoda kyberšikany spočívá v anonymitě agresora, pedagog nemusí znát agresora, nicméně i útoky od neznámých osob mohou mít nedozírné psychické následky. Neučiní-li agresor chybu, není pravděpodobné, že bude dopaden.

Kolář (2011, str. 70-71) zdůrazňuje, že projevy šikany učitelů ze strany žáků korespondují s projevy šikany mezi žáky. Záměrnost, opakované násilí, nepoměr sil v neprospěch učitele a samoučelnost agrese jsou obdobné znaky šikanování nejen mezi žáky. Mezi pedagogem a agresorem vzniká destruktivní vztah, v němž pedagog nejedná svobodně a latentně kooperuje s agresorem. Šikanu učitelů stejně jako šikanu mezi žáky Kolář charakterizuje jako poruchu vztahů ve skupině. Zpravidla se u šikany učitelů objevují pouze její psychické formy, které mohou vyústit až do kritického, posledního stadia.

### **Stadia šikany učitelů ze strany žáků**

Šikanování učitele ovlivňuje celou třídní skupinu. Hlavní agresor a ostatní přihlížející mohou začít postupně spolupracovat, pravděpodobně ze strachu, aby se nestali příští obětí agresora. Vývoj šikany a jejích pět stadií vymezuje Kolář jako jediný odborník, ani ve světě se s podobným dělením nepracuje. Prvotní náznaky šikanování učitele jsou pro rozšíření šikany rozhodující. Učitelova odezva na počáteční šikanu by měla být přiměřená. Reakce pedagoga a následek činu by měl odpovídat stanoveným hranicím, které žákům stanovil. Potrestá-li nežádoucí chování žáků neadekvátně, mohl by u žáků vyvolat pocity nespravedlnosti a nenávisť. Jako první stadium uvádí Kolář (2011, str. 71) **ostrakismus**, období, v němž žáci rozpoznají nedostatečnou odolnost pedagoga, případně si ho nevšímají

nebo ho zavrhují. Pedagog svou reakcí na nežádoucí chování žáků ztrácí nebo si naopak zachovává svou formální autoritu.

**Stupňování manipulace a psychické agrese** je druhým stadiem šikany učitelů, v němž se útoky vůči pedagogovi ze strany žáků stupňují. Žáci již získali nad učitelem značnou převahu a brání se jeho požadavkům. Z uvedených důvodů se ve výuce zvyšuje nekázeň a žáci schválně provokují učitele a očekávají jeho nepřiměřenou reakci, která je pravděpodobně pobaví. Již ve druhém stadiu šikany učitelů se mohou objevit prvky fyzické šikany. (Kolář, 2011, str. 71) Žáci se již seznámili s nepřiměřenými reakcemi učitele a odmítají pracovat a stupňují učitelův hněv. Vychutnávají si svou převahu nad pedagogem, který proti agresorům bývá bezmocný. Reakce učitele jsou nyní předvídatelné a žáci mohou přidávat prvky fyzické agrese.

**Utvoření jádra agresorů** je zásadní skutečností následujícího vývoje šikany učitelů. Pojednáme o třetím stadiu, ve kterém se šikana učitele začíná rozšiřovat mezi žáky. Vzniká spolupráce agresora s žáky, kteří porušují třídní kázeň. Nově vzniklá skupina agresorů nyní soustavně šikanuje učitele. Útoky vůči učiteli jsou uvážené, záměrné a intenzivní, případně se stupňují fyzické útoky agresorů. (Kolář, 2011, str. 71-72) Skupina agresorů a jejich kooperace při šikanování učitele nabývá jiných rozměrů. Ataky vůči pedagogovi mohou vyvolávat jeho nepřiměřené reakce, jež žáci k pobavení potřebují. Neustálé ponižující útoky proti učiteli v něm vyvolávají pocity bezmoci a vlastního pedagogického selhání.

Pro čtvrté stadium šikany učitelů je charakteristické, že **majorita** žáků ve třídě si **osvojuje** a uplatňuje zvrácené **normy agresorů**, kteří se chopili moci ve skupině. Čtvrtá fáze se vyznačuje tlakem ke konformitě, kterému se ani poslušní jedinci nevyhnou. (Kolář, 2011, str. 72) Poslušní žáci se následně přidávají pravděpodobně z obavy vlastního týrání. Ochrana žáků před šikanou spočívá v jejich spolupráci s agresory. Jejich rozhodnutí je odůvodnitelné. Sebezáchova je při vlastním ohrožení na životě oprávněná.

Posledním stadiem je **totalita** neboli **dokonalá šikana**, v níž se šikana učitele stává zábavnou náplní vyučování (Kolář, 2011, str. 72). Normy šikanování se prosadily u všech členů třídní skupiny. Poslední stadium šikany učitele zahrnuje aktivitu a spolupráci všech žáků třídního kolektivu. Učitel se stává hlavním objektem a zaměřuje se na něj veškerá pozornost. Dosažení posledního stadia šikanování má na učitele neblahé důsledky v podobě

rozmanitých psychických poruch až po strach ze zabití. Nicméně následky šikany učitelů podrobně uvedeme v následující podkapitole.

### 3.3 Důsledky šikany učitelů

Šikanování vyvolává u obětí mnoho negativních následků, jež mohou oběť doprovázet do konce života. Šikana je závažný patologický jev, jenž ovlivňuje nejen mezilidské vztahy, ale působí nevhodně z psychického i fyzického hlediska na všechny zúčastněné. Šikana poškozuje ve značné míře oběť. Nicméně šikanování neublíží pouze učiteli, ale postihuje celou třídu, ve které se odehrává (Říčan a Janošová, 2010, str. 27). V celé třídě bylo poškozeno morální povědomí a empatické projevy (Říčan a Janošová, 2010, str. 91).

V třídním kolektivu se v jakémkoli stadiu šikanování vytrácí zejména empatie, která je nezbytná pro optimální formování a udržování interpersonálních vztahů, nejen mezi žáky, ale i mezi žáky a učitelem. Představa žáků o morálním jednání bývá potlačena agresivitou a touhou po moci a nadvládě, jež je pro šikanování učitele typické. Kolář (2011, str. 155 - 156) uvádí následky šikanování učitelů. Mezi nejzávažnějšími důsledky bychom mohli zařadit újmu psychického nebo fyzického zdraví učitele. Šikana způsobuje psychické a fyzické utrpení, které může přerůst do utrpení permanentního. Mezi další důsledky řadí Kolář upevnování protispoločenských postojů u agresorů a posilování jejich nedostatečného mravního vývoje. Ostatní žáci, kteří jsou svědky šikanování učitele, ztrácí představy o společnosti, která by je měla chránit. Efektivita výuky ve třídě, v níž probíhá šikana pedagoga, se značně snižuje.

Šikanování má mnoho podob a jeho následky mohou být velmi individuální. Současní pedagogové jsou vystavováni nepřetržité zátěži nejen ze strany žáků, ale i ze strany společnosti. Nicméně aktuální sociální status učitelské profese ke zvýšené úctě a respektu pedagogů nepřispívá. Důsledky šikanování učitele se mohou objevit v různých podobách, ale v každém případě mohou být velice závažné a odborná terapie je nezbytná, abychom předcházeli budoucímu negativnímu psychickému vývoji učitele. Jak uvádí Spurný (1996, str. 8-9), psychické důsledky souvisí s emocionální poruchou a vyskytují se v podobě traumatických zážitků, neustálého strachu, pocitů úzkosti a nekompetentnosti. Dlouhodobé násilné chování může zapříčinit pokles senzibility a diferencování projevů násilného jednání. Jedinec následně přijímá násilné projevy jako normu chování.



Vystavení pedagogů neustálému násilí či manipulaci by mohlo zapříčinit jejich neschopnost problematickou situaci řešit. Učitelé nežádoucí a násilné chování žáků mohou pokládat za standardní. Pocity úzkosti a strachu učitele by mohly vést k rozšíření a podpoře šikanování nejen vůči jeho osobě, ale i vůči ostatním žákům v kolektivu. Následky šikany souvisí podle Koláře (2011, str. 156) s délkou působení a mírou intenzity šikanování. Nicméně významný faktor, jenž následky šikany ovlivňuje, je míra odolnosti učitele. Ztrátu identity, totální ponížení a podřízenost učitele vůči žákům bychom mohli považovat za katastrofální následky šikany učitele.

Podřízené postavení by se mohlo projevovat závislým jednáním pedagoga vůči agresorům. Ztráta identity by mohla být zapříčiněna promyšlenou manipulací a lstivým chováním žáků vůči učiteli. Rezistenci pedagoga bychom mohli pokládat nejen za podstatný prostředek k udržení kázně, ale i jako faktor, jenž neblahé důsledky násilného jednání žáků redukuje. Kolář (2011, str. 159-160) uvádí, že následky šikany učitelů jsou patrné ve všech stadiích. Již u počáteční šikany se objevuje psychické strádání oběti. Následkem psychické deprivace by mohla být neuróza či jiné psychosomatické obtíže. Pedagogova autoevaluace je neustále snižována a jeho psychický stav se zhoršuje, což by následně mohlo vyvolat averzi vůči agresorům.

Neustálé dehonestující jednání agresorů by mohlo přivodit učitelův odpor. Pedagogova reakce by mohla být nepřiměřená a mohl by napadnout agresora, který jeho psychický stav zapříčinil. Nicméně učitel je obvykle za své nevhodné chování vůči žákovi zpravidla napomenut ze strany vedení, eventuálně pomlouván v pedagogickém kolektivu školy.

Následky u pokročilých stupňů šikanování bývají velmi kritické a pravděpodobně trvalé, v jistých případech mohou skončit suicidiem oběti. U obětí se mohou projevovat psychosomatické problémy, jako je zvýšená únava, poruchy spánku, pocity nevolnosti, bolesti hlavy, břicha nebo zad. Psychický stav oběti, případně její dlouhodobé léčení a pracovní neschopnost bychom mohli považovat za velmi závažné následky pokročilých stadií šikanování. Jako další dopady bychom mohli uvést fobické úzkostné poruchy, panické poruchy, obsedantně-kompulzivní poruchy, chronické depresivní stavy, posttraumatické stresové poruchy případně sebedestrukci. (Kolář, 2011, str. 156-157)

Určité následky pokročilých stadií šikany mohou pedagogovi znemožňovat efektivní vyučování a ve třídě se stává lidským terčem agrese a manipulace. Psychický stav bývá natolik vážný, že i přes veškeré léčení, oběť není schopna nadále učit na jiné škole.

Šikánování učitelů ze strany žáků je závažným celospolečenským problémem a jeho řešení je nezbytné pro zdravý vývoj žáků, pro jejich efektivní výchovu a předcházení výskytu sociálně patologických jevů nejen ve školním prostředí.

### **3.4 Preventivní opatření proti šikaně učitelů a plán terapie**

Terapie zahrnuje nejen vyšetřování, řešení a samotnou léčbu a ochranu skupiny, ale především do ní spadá i prevence, již si rozdělíme na tři úrovně a vymežíme její obsah. Do primární prevence proti šikaně učitelů ze strany žáků bychom mohli zahrnout vhodnou mravní výchovu nejen v rodině i ve škole, eventuálně osobnost pedagoga a klima třídy. Významnou součástí primární prevence by mohla být vzájemná spolupráce pedagogů s rodiči, případně vhodně sestavený program proti šikánování. Jako sekundární prevenci bychom mohli označit odborné vyšetření a řešení šikany učitelů. Zásadním krokem v sekundární prevenci je zajištění odborné pomoci, péči a ochrany oběti, eventuálně preventivní práce se s třídním kolektivem. Terciární prevenci šikánování učitelů ze strany žáků bychom mohli vymezit výchovnými opatřeními pro agresora v důsledku závažnosti jeho jednání.

#### **Primární prevence**

Mezi preventivní opatření proti šikaně učitelů ve školním prostředí bychom mohli zahrnout vzájemnou solidaritu pedagogů, školní řád, etickou výchovu a vztahy mezi rodiči a pedagogy (Říčan a Janošová, 2010, str. 111-113). Kolář (2011, str. 263) do preventivního plánu proti šikaně začleňuje navíc školní program proti šikánování, spolupráci školy s odborníky z rezortu školství a jiných rezortů, případně pomoc a podporu Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy a kontrolu ze strany České školní inspekce.

Primární prevenci bychom mohli pokládat za hlavní součást komplexního preventivního opatření proti šikaně učitelů. Pozitivní sociální interakce a vztah mezi učitelem a žáky bychom mohli zdůrazňovat neustále. Nicméně navození příznivé interakce ovlivňuje řada faktorů, jež v určitých případech pedagog ani jeho přístup k žákům není schopen usměrnit. Podle Metodického pokynu (MŠMT, 2008, str. 8) je podstatou prevence šikánování ve školním prostředí podporování přátelských vztahů mezi žáky a jejich učiteli, případně mezi žáky navzájem. Škola by měla zajistit bezpečné prostředí nejen pro efektivní výuku, ale především pro předcházení vzniku násilného chování žáků. Škola a pedagogové mohou preventivně působit na žáky prostřednictvím solidarity, tolerance a respektu, případně

upevňují morální jednání v rámci platných právních norem a kladou důraz na jejich individuální odpovědnost. Samotné chování pedagogů mezi sebou a vůči žákům by mohlo ve značné míře ovlivňovat jednání žáků.

Pedagogové a jejich vzájemná podpora spolu s jednotnou spoluprací vytváří pro žáky určité meze. Společné dodržování daných mezí, eventuálně stanovení následků jejich ignorování, by mohly ve značné míře předcházet nežádoucímu chování svých žáků. Jak uvádí Kyriacou (2005, str. 37) školy mohou výskyt šikany snížit eliminací anormativního chování, či optimalizací společenského chování. Školy mohou předcházet šikaně realizací průřezového tématu osobnostní a sociální výchovy, v jehož rámci je nezastupitelná mravní výchova. Nezbytností je rozvíjet zdravé klima školy a spolupracovat s rodiči. (Říčan a Janošová, 2010, str. 17-20)

Klima školy souvisí s pedagogickým sborem, vedením školy a zejména s rodiči žáků. Vedení školy umožňuje pedagogům realizovat preventivní opatření v optimálním rozsahu, aby jeho účinnost byla nejvyšší. Nicméně v jistých případech se nemusí vedení školy angažovat v preventivních opatřeních proti šikanování a pedagogové nejsou z jeho strany dostatečně podporováni.

Školní program proti šikanování si sestavuje každá škola samostatně. Do tvorby a uskutečnění programu se zapojují všichni pedagogičtí pracovníci školy, případně prostřednictvím kooperace s pedagogicko-psychologickou poradnou. Podstatnou složkou školního programu proti šikanování je krizový plán, který se využije, pokud šikana ve školním prostředí propukne. Školní program proti šikanování vymezuje kompetence pedagogických pracovníků při postupu a řešení šikany, které by měli zahrnovat dva typy postupu. Při prvním postupu řešení šikany si škola vystačí sama, jedná se zpravidla o počáteční stadia šikany. Nicméně u pokročilých šikan se využívá druhého postupu řešení šikany, kdy je nutná spolupráce a pomoc se specializovanými institucemi a policií. (MŠMT, 2008, str. 8-9)

Při vytváření a realizaci školního programu proti šikanování jsou pedagogové seznámeni se situacemi, jež mohou ve školním prostředí nastat. Jejich základním cílem je zejména šikaně učitelů předcházet, eventuálně problémové situace umět odborně vyšetřit a vyřešit. Při realizaci krizového plánu je podle Koláře (2011, str. 260) nepostradatelný kolektivní a jednotný postup pedagogů. Nezbytná je odborná pohotovost při vyšetřování a schopnost kooperace se specializovanými institucemi a jinými odborníky. Krizový plán sestavený

v rámci školního programu proti šikanování bychom mohli pokládat za jednu z forem sekundární prevence, jejíž snahou je redukovat následky, eventuálně eliminovat opakovaný výskyt a rozšíření šikany učitelů.

### **Sekundární prevence**

Významným prvním krokem k eliminaci šikanování je sekundární prevence, která spočívá v odhalení šikany, jejího vyšetřování a odborného řešení. Sekundární prevence by měla zamezit šíření a gradaci šikanování. Pedagogové se mohou anonymně obrátit na *Linku bezpečí* nebo *Linku důvěry*, *Bílý kruh bezpečí*, případně se mohou svěřit kolegovi, nadřízenému či kontaktovat odborníky. Úkolem odborníků je omezit šikanu ze strany žáků a poskytnout podporu při jejím řešení. Pomoc obětem a šetření šikanování bychom mohli zařadit do sekundární prevence, obdobně jako pedagogické působení na kolektiv.

Postupy řešení šikanování učitelů ze strany žáků jsou srovnatelné jako u šikany mezi žáky (Kolář, 2011, str. 72). Efektivní a ověřený postup při vyšetřování šikany souvisí s odborným posouzením a určením stadia a formy šikany. Pedagogové by spolu měli spolupracovat a dohodnout se na postupu vyšetřování (MŠMT, 2008, str. 9). Jednotný postup vyšetřování by měli pedagogové respektovat v rámci krizového plánu, jenž byl společně vytvořen. Spolupráce s metodikem prevence a případná kooperace se specializovanými institucemi, jež se danou problematikou zabývají a dokáží šikanu efektivně řešit, bychom mohli pokládat za samozřejmost.

Strategie vyšetřování počáteční šikany učitelů je založena na rozhovoru s obětí, nebo s informátory, následuje vyhledávání vhodných svědků a jejich konfrontace, posléze rozhovory s agresory, případně konfrontace mezi nimi (Říčan a Janošová, 2010, str. 79). Obětem by měla být ve fázi vyšetřování zajištěna ochrana, případně odborná pomoc. Rozhovor pedagoga, jenž se stal obětí šikany ze strany žáků, by mohl probíhat pravděpodobně s jeho blízkým kolegou, případně s metodikem prevence, či odborníkem ze specializované poradny. Následuje práce ostatních pedagogů při zjišťování vhodných svědků z řad žáků. Potenciální agresori jsou vyslechnuti na závěr.

Postup vyšetřování u pokročilé šikany učitelů je rozdílný. Nejpodstatnější je při odhalení šikany učitelů jejich záchrana, ochrana a pomoc. Následuje rozhovor s agresory, případně je nezbytné zamezit jejich křivým výpovědím. Povinností školy je ohlásit násilné chování žáků, pokud splnilo skutkovou podstatu trestného činu na policii. Nicméně škola je stále

odpovědná za řešení celé situace a pokračuje ve vlastním šetření, pokud nezakročí policie. (MŠMT, 2008, str. 9)

Pokročilá šikana způsobuje psychická traumata nejenom oběti, ale i ostatním žákům, kteří se spojili a spolupracovali s agresory. Jednání žáků bylo ovlivněno konformitou ke skupině agresorů a neustálým strachem či úzkostí. Nicméně povinností pedagogů je kontaktovat specializované instituce, případně policii. Násilné jednání žáků je nezbytné prošetřit a najít příčinu. Hlavním úkolem specializovaných institucí je zamezit další šikaně učitelů a podporovat pozitivní vztahy mezi žáky, je-li to realizovatelné.

Do školního vyšetřování šikany učitelů by měly být zahrnuty i jiné instituce, jež se zabývají danou problematikou, uvedeme například pedagogicko-psychologické poradny, střediska výchovné péče, orgán sociálně-právní ochrany dětí a Policii České republiky (MŠMT, 2008, str. 9). Při ohlášení případu na policii je navrhováno zaměřit se přímo na kriminální policii, odbor ochrany rodiny a dětské kriminality (Říčan a Janošová, 2010, str. 74).

Šikanování poškozuje všechny zúčastněné: oběť, třídní kolektiv i agresora. Oběti zajistíme ochranu, pomoc i odbornou léčbu. Terapie by měla být zaměřena rovněž na třídní kolektiv, v němž jsou ukotveny patologické normy a nemorální chování žáků. V pokročilých stádiích šikany je nutné agresory z kolektivu vyloučit, aby nenastala recidiva (Říčan a Janošová, 2010, str. 101). Pedagogové ve spolupráci se specializovanými institucemi se následně věnují třídnímu kolektivu. Pedagogické působení především v pokročilých stádiích nemusí být efektivní a je nutné celý kolektiv rozpustit do ostatních tříd. Nicméně významným krokem k zamezení příštího šikanování je potrestání agresorů.

### **Terciární prevence**

Snahu předejít recidivě šikanování učitele bychom mohli vymezit jako hlavní cíl terciární prevence. Efektivní a optimální potrestání agresorů by mohlo do značné míry ovlivnit jejich budoucí jednání nejen ve školním prostředí, ale vůči ostatním lidem. Šikana není v trestním zákoníku vymezena, avšak splňuje skutkovou podstatu mnoha trestních činů (Říčan a Janošová, 2010, str. 94). Mezi závažné trestné činy podle zákona č. 40/2009 Sb., trestního zákoníku, bychom mohli uvést § 175 vydírání, § 171 omezování osobní svobody, § 146 ublížení na zdraví, § 173 loupež, § 177 útisk, § 352 násilí proti skupině obyvatelům a proti jednotlivci, § 353 nebezpečné vyhrožování, § 228 poškozování cizí věci a § 184 pomluvu.

Škola je odpovědná za žáky (MŠMT, 2008, str. 7). Podle znění zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), § 30 je povinností školy zajistit bezpečné prostředí a ochranu zdraví. Podmínky bezpečnosti, ochrany před sociálně patologickými jevy, před projevy diskriminace, nepřátelství či násilí vymezuje ředitel školy ve školním řádě. Odpovědnost školy souvisí se závazkem řešit konkrétní problematické situace, které ohrožují nejenom žáky, ale zejména pedagogy. Škola je povinna ochránit aktéry vyučování před sociálně patologickými jevy a násilím. Pokročilou šikanu učitele je potřeba oznámit policii a jiným náležitým orgánům, jež mohou s jejím šetřením pomoci.

Podle zákona č. 40/2009 Sb., trestní zákoník, a zákona č. 306/2009 Sb., kterým se mění zákon č. 40/2009 Sb., trestní zákoník, a některé další zákony, § 25 není trestně odpovědný ten, kdo v době spáchání trestného činu nedosáhl patnáctý rok svého věku. V případě trestněprávního řízení, které započalo vyšetřováním policie, může soud nařídit pachatelům mladším patnácti let dohled nad jeho chováním, eventuálně stanoví ústavní výchovu. Je-li případ policií odložen, škola řeší následující situaci prostřednictvím kázeňského řízení. (Říčan a Janošová, 2010, str. 94)

Potrestání agresora je následně realizovatelné v rámci kompetencí samotných učitelů nebo ředitelů škol prostřednictvím výchovných opatření, mezi které řadíme napomenutí a důtku třídního učitele, důtku ředitele, snížení známky z chování, případně převedení agresorů do jiných tříd. Ve zvláštních případech ředitel školy navrhne rodičům dobrovolné zařazení dítěte do pobytového oddělení střediska výchovné péče, eventuálně diagnostický pobyt žáka. Ředitel školy může v rámci svých pravomocí předložit návrh orgánu sociálně-právní ochrany dítěte o nařízení předběžného opatření či ústavní výchovy s následujícím zařazením v diagnostickém ústavu. (MŠMT, 2008, str. 9)

Podle zákona č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí, podle § 6 se sociálně-právní ochrana zaměřuje především na děti mladší patnácti let, jež spáchaly čin, který by jinak byl trestným činem, nebo opakovaně páchají přestupky či jinak ohrožují občanské soužití. Šikana zahrnuje skutkovou podstatu několika trestných činů a ohrožuje tím celou společnost i budoucí generace. Nicméně potrestání žáků mladších patnácti let věku by mohlo být značně komplikované. Efektivním řešením by mohla být uvedená ústavní výchova, kterou stanoví soud. Kolář (2011, str. 289-290) tvrdí, že pro žáky mladší patnácti let může být jejich potenciální umístění v ústavu jako dostačující výstraha k tomu, aby přehodnotili své agresivní chování vůči pedagogovi.

Nicméně zařazení do diagnostického ústavu je ojedinělé a proti agresorům není možné vždy efektivně zasáhnout. Agresivní chování vůči učitelům zpravidla napomenutí nenapraví, ale pobyt mimo rodinu by mohl agresora dostatečně motivovat ke změně agresivního chování. Podle zákona č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních, mohou být děti mladší patnácti let s poruchami chování zařazeny podle § 7 do diagnostického ústavu, který poskytuje preventivně výchovnou péči, nebo následně podle § 13 do dětského domova se školou.

Zásadním aktérem pro potrestání agresora mimo kázeňské řízení je ředitel školy, jenž by měl šikany nahlásit na policii a eventuálně dát podnět orgánu sociálně-právní ochrany dětí, který by měl zahájit spolupráci s rodinou a snažit se situaci vyřešit. Odpovědnost za chování nezletilých dětí nesou jejich rodiče, případně jejich zástupci, které je možno postihnout z důvodu nízkého věku pachatele (Říčan a Janošová, 2010, str. 94). Podle zákona č. 40/2009 Sb., trestní zákoník, § 201 mohou být za ohrožování výchovy dítěte potrestáni i rodiče agresorů. Rodiče, kteří dovolí dítěti mladšímu 18 let vést zahálčivý nebo nemravný život a ohrozí jeho rozumový, emocionální či mravní vývoj, by mohli být potrestáni odnětím svobody až na dva roky. Rodiče, jejichž výchova nevede k optimálnímu vývoji dítěte, mohou být podle trestního zákoníku potrestáni. Emocionální deprivace z dětství a nízké morální povědomí agresory pouze podporuje v jejich nežádoucím chování. Při diagnostikování agresivního žáka je nezbytné hledat příčiny jeho stavu, které mohou být způsobeny nevhodnou rodinnou výchovou, eventuálně jinými činiteli.

Aktuálně se ministr školství, mládeže a tělovýchovy Marcel Chládek, po brutálním napadení pedagogických pracovníků ve Výchovném ústavu Králíky, ke kterému došlo 25. 3. 2014, chce zaměřit na legislativní změny, jež by měly ochránit pedagogy. Ministr Chládek (MŠMT, 2014) uvádí, že se jedná o „dvanáctý případ brutálního útoku na pedagogického pracovníka v České republice. Několikrát jsem na zvyšující se brutalitu vůči pedagogům upozorňoval. Právní ochrana funguje na Slovensku, řeší se v Polsku, Německu, ve Francii, jen u nás před tímto problémem zavíráme oči. Přitom zhoršující klima na našich školách potvrzují dlouhodobě jak výsledky PISA, tak ČŠI.“ Nedávný agresivní útok vůči pedagogickým pracovníkům pouze potvrzuje vážnost situace a měl by upozornit příslušná ministerstva na potřebu změn v legislativě, které by měly nastat v souvislosti s problematikou nejen šikany učitelů ze strany žáků, ale i agresivního chování dětí vůči autoritám.

## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**



## 4 VÝZKUMNÝ PROBLÉM

Teoretická část práce se zabývá problematikou šikany učitelů ze strany žáků základních škol. Cílem praktické části je zjistit aktuální situaci a výskyt šikany učitelů ve školní praxi. Výzkumný problém spočívá v prozkoumání *rozsahu šikany učitelů ze strany žáků na prvním i druhém stupni základních škol*. Pojetí výzkumného šetření jsme zvolili kvantitativní, z důvodu vyšší objektivity a většího množství dat, abychom mohli ověřit definované hypotézy. Šikanování učitelů se nejen v české společnosti, ale i ve světě stává nebezpečným fenoménem, na který je třeba upozornit. Učitelé jsou neustále vystavováni atakům ze strany žáků a přitom obranné pravomoci vyplývající z jejich učitelské profese, nejsou již efektivní. Je nezbytné varovat společnost, která svým jednáním a svými postoji šikanu nejen ve školním prostředí podporuje.

Rozsah šikany učitelů ze strany žáků je stávající problém mnoha pedagogů. Nicméně zjištěný rozsah v českých školách nemusí odpovídat skutečnosti. Při zpracování dat bychom měli brát v potaz, že existuje jistá míra subjektivity, která pedagogy při vyplňování dotazníků ovlivňovala. V praktické části bakalářské práce budeme postupovat dle publikace *Metody pedagogického výzkumu* od prof. Miroslava Chrásky z roku 2007. Pro naše výzkumné šetření jsme vycházeli z poznatků PhDr. Michala Koláře, který šikanu učitelů ze strany žáků vymezuje ve své publikaci z roku 2011 *Nová cesta k léčbě šikany*. Kolář uvádí stadia šikany učitelů, které jsme využili ke zpracování dotazníkových otázek. Kolář je jediným odborníkem v České republice, který se šikanou učitelů okrajově zabývá.

Nicméně bychom si měli uvést odborníky, kteří se věnují obdobné problematice z dané oblasti. Prof. Stanislav Bendl se zaměřuje zejména na autoritu a manipulaci ve výchově, školní kázeň a výchovné problémy ve školním prostředí. Dalším odborníkem, který se zabývá šikanou mezi žáky, je prof. Pavel Říčan. Na agresi a agresivní chování dětí a na šikanu ve školních kolektivech se zaměřuje PaedDr. Zdeněk Martínek. Výzkumy, které byly realizovány na podobné téma, uskutečnil prof. Bendl (2004, str. 49, 84), který se zaměřuje na nekázeň ve školním prostředí a na charakteristiky osobnosti učitele, které podporují kázeň žáků.

## 5 DESING VÝZKUMU

Hlavním cílem výzkumného šetření je zjistit *rozsah šikany učitelů ze strany žáků na základních školách*. Rozsah šikany učitelů ze strany žáků budeme zjišťovat prostřednictvím dílčích cílů, které byly definovány na základně níže uvedených výzkumných otázek.

### Výzkumné otázky

Hlavní výzkumná otázka byla stanovena následovně:

HVO: Jaký je rozsah šikany učitelů ze strany žáků na základních školách?

Hlavní výzkumnou otázku lze charakterizovat dílčími následujícími výzkumnými otázkami, které problém dělí na dílčí aspekty. Dílčí výzkumné otázky se staly východiskem pro formulaci hypotéz.

Mezi dílčí výzkumné otázky řadíme následující:

1. Existuje souvislost mezi výskytem počáteční šikany učitelů ze strany žáků a pohlavím pedagogů?
2. Existuje souvislost mezi výskytem počáteční šikany učitelů ze strany žáků a délkou jejich pedagogické praxe?
3. Existuje souvislost mezi výskytem počáteční šikany učitelů ze strany žáků a stupněm základní školy, na kterém vyučují?
4. Existuje souvislost mezi výskytem pokročilé šikany učitelů ze strany žáků a pohlavím pedagogů?
5. Existuje souvislost mezi výskytem pokročilé šikany učitelů ze strany žáků a délkou jejich pedagogické praxe?
6. Existuje souvislost mezi výskytem pokročilé šikany učitelů ze strany žáků a stupněm základní školy, na kterém vyučují?
7. Se kterými stadii šikany učitelů ze strany žáků se pedagogové v praxi setkali?
8. Stává se agresorem častěji dívka či chlapec?
9. Jaké jsou názory pedagogů na příčiny šikany učitelů ze strany žáků?
10. Jakou prevenci šikany učitelů ze strany žáků navrhují samotní pedagogové?
11. S kým pedagogové šikanu ze strany žáků řešili?

### **Počáteční šikanu učitelů**

Speciálně v našem výzkumném šetření budeme pracovat s druhým stadiem šikany učitelů, které vymezuje otázka č. 9 z dotazníku, zejména proto, že první stadium není charakteristické svou opakovatelností, která je pro šikanu typická.

### **Pokročilá šikana učitelů**

Ve výzkumném šetření budeme pracovat převážně se třetím stadiem šikanování, které je charakteristické vytvořením jádra agresorů. Třetí stadium šikanování se vyznačuje záměrností a opakovatelností útoků proti učiteli. Třetí stadium vymezuje otázka č. 10 z dotazníku.

### **Výzkumné cíle**

Následně jsme vymezili dílčí výzkumné cíle, které nám specifikují hlavní cíl výzkumného šetření.

1. Zjistit souvislost mezi pohlavím pedagoga a výskytem šikany učitelů ze strany žáků.
2. Zjistit souvislost mezi délkou pedagogické praxe a výskytem šikany učitelů ze strany žáků.
3. Zjistit souvislost mezi výskytem šikany učitelů ze strany žáků a stupněm školy, na kterém pedagogové vyučují.
4. Zjistit nejčastější příčiny šikany učitelů ze strany žáků podle pedagogů.
5. Zjistit pohlaví agresora, který nejčastěji šikanuje učitele.
6. Analyzovat stadia šikany učitelů ze strany žáků, s nimiž se pedagogové setkali v praxi.
7. Zjistit návrhy pedagogů k prevenci a omezení šikany učitelů ze strany žáků.
8. Zjistit způsob řešení šikany učitelů ze strany žáků.

### Vymezení hypotéz

Dílčí otázky se staly podkladem pro definování věcných hypotéz. Následně uvedeme operacionalizaci proměnných, ve které vymezení jednotlivé proměnné z uvedených věcných hypotéz.

#### *Hypotéza 1*

H1: Předpokládáme, že výskyt šikany učitelů ze strany žáků je častější u žen než u mužů.

#### *Hypotéza 2*

H2: Předpokládáme, že výskyt šikany učitelů ze strany žáků je častější u začínajících pedagogů než u pedagogů s dlouhodobou pedagogickou praxí.

#### *Hypotéza 3*

H3: Předpokládáme, že výskyt šikany učitelů ze strany žáků je častější na druhém stupni základní školy než na prvním stupni základní školy.

### Operacionalizace proměnných

#### *Zkušenost s šikanou učitelů ze strany žáků*

Zkušeností se šikanou učitelů ze strany žáků rozumíme situaci, kdy se pedagogové setkali s opakovaným agresivním a manipulativním chováním žáků vůči jejich osobě.

#### *Začínající pedagog*

Za začínajícího pedagoga považujeme učitele, který má méně než 10 let pedagogické praxe.

#### *Pedagog s dlouhodobou pedagogickou praxí*

Za pedagoga s dlouhodobou pedagogickou praxí považujeme učitele, který má více než 10 let pedagogické praxe.

#### *První stupeň základní školy*

Prvním stupněm základní školy se rozumí první až páté třídy, ve kterých pedagogové vyučují.

#### *Druhý stupeň základní školy*

Druhým stupněm základní školy se rozumí šesté až deváté třídy, ve kterých pedagogové vyučují.

### **Výzkumný soubor**

Základním výzkumným souborem jsou pedagogové vyučující na základních školách v České republice. Dostupným výzkumným souborem jsou pedagogové základních škol ve Zlínském kraji a Moravskoslezském kraji.

Pedagogy základních škol jsme vybrali z důvodů povinné školní docházky žáků, která se realizuje v rozmezí devíti let. Žáci, kteří si plní povinnou školní docházku, nemohou být předčasně vyloučeni za své nežádoucí chování vůči učiteli. Dalším důvodem je trestní odpovědnost za spáchání trestného činu, která se na žáky mladší patnácti let věku nevztahuje. Zlínský a Moravskoslezský kraj byl zvolen z důvodu diferencí v kriminalitě dětí do patnácti let věku, jejichž evidenci vede Policie České republiky.

### **Technika sběru dat**

V realizovaném výzkumu jsme jako techniku sběru dat zvolili formu dotazníkového šetření. Dotazník obsahuje uzavřené, otevřené a polouzavřené položky. Celkově se dotazník skládá z 18 otázek. V první části dotazníku se nachází základní otázky, které rozdělují respondenty podle pohlaví, podle délky pedagogické praxe a podle zkušenosti se šikanou ze strany žáků. Následující otázky slouží ke zmapování zkušeností pedagogů s různými stadii šikany. Dále následují otázky zjišťující příčiny šikany učitelů podle pedagogů. Závěrečné otázky dotazníku jsou zaměřené na preventivní opatření k eliminaci šikany učitelů, jež navrhli respondenti z řad pedagogů. Dotazník byl vytvořen online za pomoci služby *vyplnto.cz*, a rozeslán prostřednictvím e-mailu, zejména z důvodu efektivity a anonymity. Termín sběru dat se uskutečnil od 17. února do 3. března 2014.

### **Předvýzkum**

Před samotným výzkumem byl realizován předvýzkum, který umožnil zjistit nedostatky dotazníku. Předvýzkum byl uskutečněn rozesláním dotazníku deseti pedagogům, kteří bezproblémově dotazník vyplnili. Následně byla zahájena distribuce ostatním respondentům.

### Metody analýzy dat

Dotazníky byly zpracovány v programu *Microsoft Excel*, ve kterém proběhlo zpracování tabulek absolutních a relativních četností vyšetřovaného souboru. V první části jsme provedli třídění dat I. stupně, ve kterém byly zpracovány základní charakteristiky vyšetřovaného souboru a četnosti jednotlivých odpovědí na otázky z dotazníku. Jednotlivé otázky a jejich odpovědi byly následně graficky znázorněny. V druhé části proběhlo třídění dat II. stupně, kde byly vytvořeny čtyřpolní tabulky a statistické hypotézy byly ověřeny prostřednictvím *testu nezávislosti chí-kvadrát*.

## 6 ANALÝZA DAT

Prostřednictvím e-mailu bylo rozesláno 743 dotazníků pedagogům, nicméně pouze 160 respondentů dotazník vyplnilo. Při prověřování správnosti vyplnění dotazníku jsme vyřadili další čtyři dotazníky. Výsledný počet respondentů, se kterými jsme ve výzkumném šetření pracovali, se rovnal 156. Návratnost dotazníků byla 21 %.

Výsledky jsme rozdělili na tři části. V úvodu prezentujeme základní informace o zkoumaném souboru. Ve druhé části bylo provedeno třídění I. stupně, ve kterém byly sestaveny grafy četností jednotlivých odpovědí ke každé otázce, eventuálně spojení otázek. Následně byly výsledky výzkumného šetření podrobeny třídění II. stupně a byly použity statistické testy významnosti, konkrétně *test nezávislosti chí-kvadrát pro čtyřpolní tabulku*.

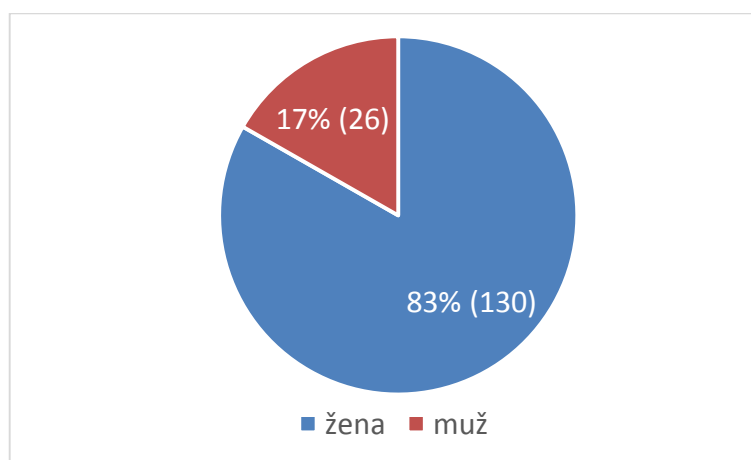
Statistické testy významnosti nám pomohou při ověřování vymezených statistických hypotéz. Získaná data byla zapsána do čtyřpolních tabulek. Následně byla vypočítána hodnota testového kritéria  $\chi^2$ , která byla srovnána s kritickou tabulkovou hodnotou na hladině významnosti 0,05.

### 6.1 Základní charakteristiky zkoumaného souboru

Přehled základních charakteristik zkoumaného souboru včetně relativních i absolutních četností je znázorněn v následném grafickém provedení.

#### Pohlaví respondentů

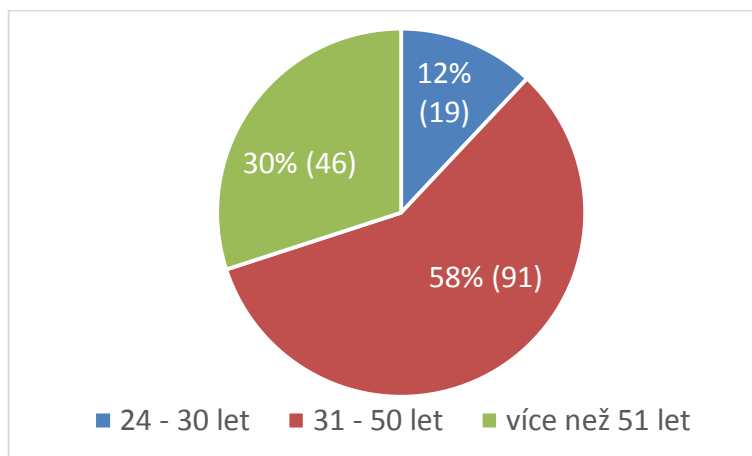
*Graf 1 Relativní a absolutní četnost respondentů podle pohlaví*



Zkoumaný soubor se podle pohlaví respondentů skládal z 26 mužů (16,7%) a 130 žen (83,3%) z celkového počtu respondentů.

## Věk respondentů

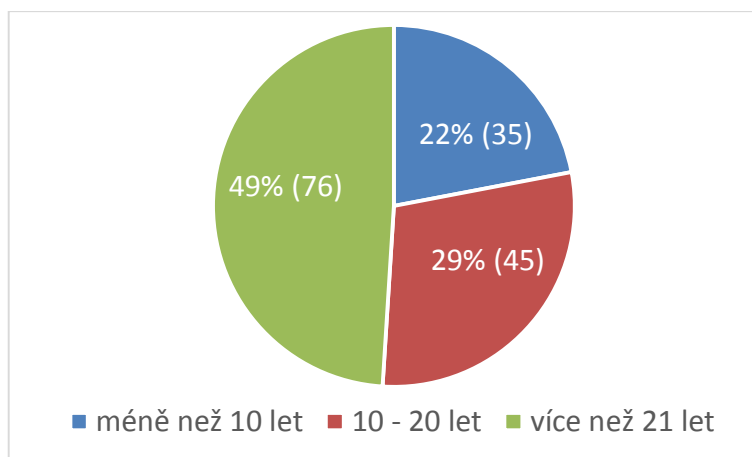
Graf 2 Relativní a absolutní četnost respondentů dle věku



Věková struktura respondentů odpovídala 19 pedagogům (12%) ve věku od 24 do 30 let, 91 pedagogů (58%) ve věku od 31 do 50 let a věková skupina pedagogů od 51 let a více odpovídala 46 respondentům (30%) z jejich celkového počtu.

## Délka pedagogické praxe respondentů

Graf 3 Relativní a absolutní četnost respondentů dle délky pedagogické praxe

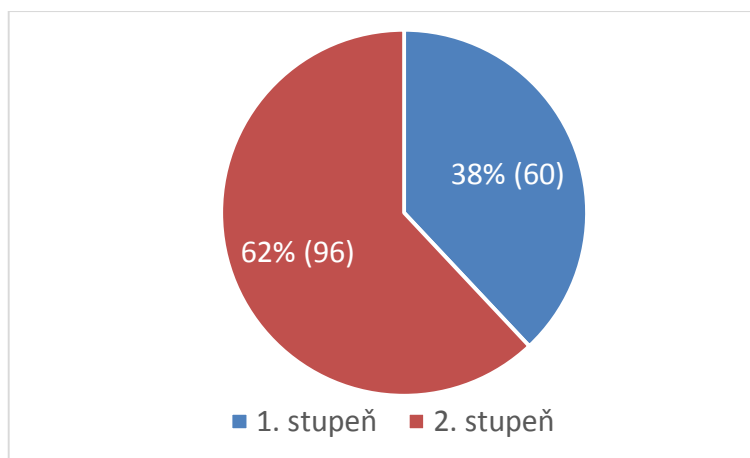


Respondentů, jejichž pedagogická praxe trvala méně než 10 let, bylo 35 (22,4%). Pedagogickou praxi od 10 do 20 let mělo 45 (28,9%) respondentů a více než 21 let praxe mělo 76 (48,7%) respondentů z celkového počtu.



### Stupeň základní školy, na kterém respondenti vyučují

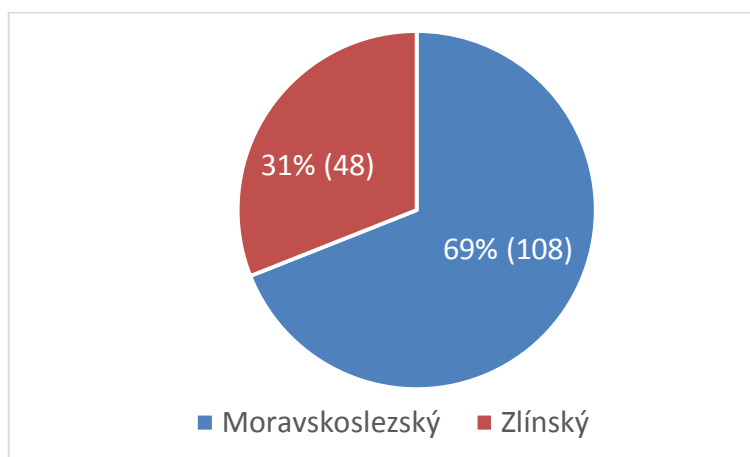
Graf 4 Relativní a absolutní četnost respondentů podle stupně základní školy



Respondenti byli rozděleni podle stupně základní školy, na kterém vyučují. Na prvním stupni vyučuje 60 respondentů (38,4%) a na druhém stupni základní školy vyučuje 96 respondentů (61,6%) z celkového počtu.

### Rozdělení respondentů dle kraje

Graf 5 Relativní a absolutní četnost respondentů dle kraje

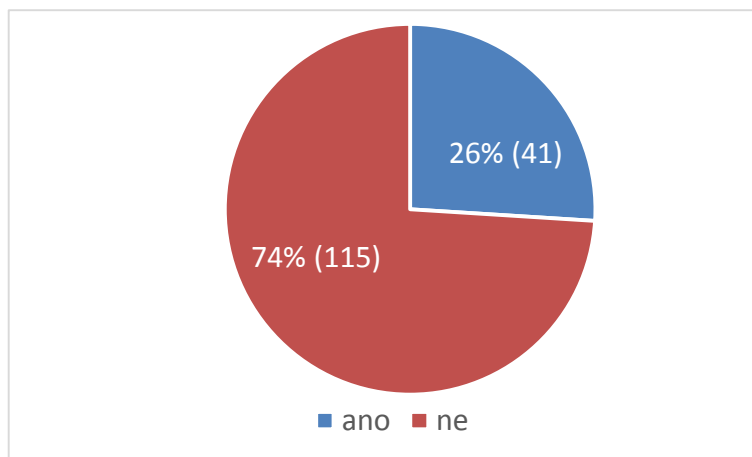


Respondentů z Moravskoslezského kraje bylo 108 (69,2%) a respondentů z kraje Zlínského bylo 48 (30,8%) z celkového počtu.

## 6.2 Výsledky třídění I. stupně

**Otázka 6. Setkal/a jste se za dobu své praxe se šikanou ze strany žáků vůči Vaší osobě?**

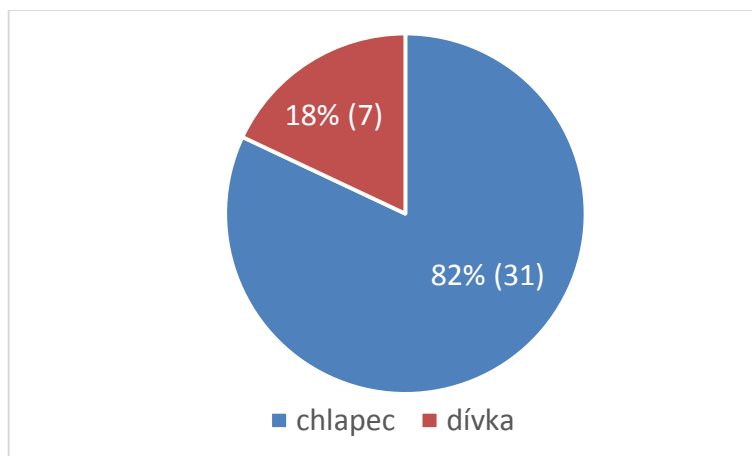
*Graf 6 Zkušenost se šikanou učitelů (relativní a absolutní četnosti)*



Odpověď *ano* uvedlo 41 respondentů (26,3%) a odpověď *ne* uvedlo 115 respondentů (73,7%) z celkového počtu.

**Otázka 7. Koho jste považoval/a za hlavního agresora:**

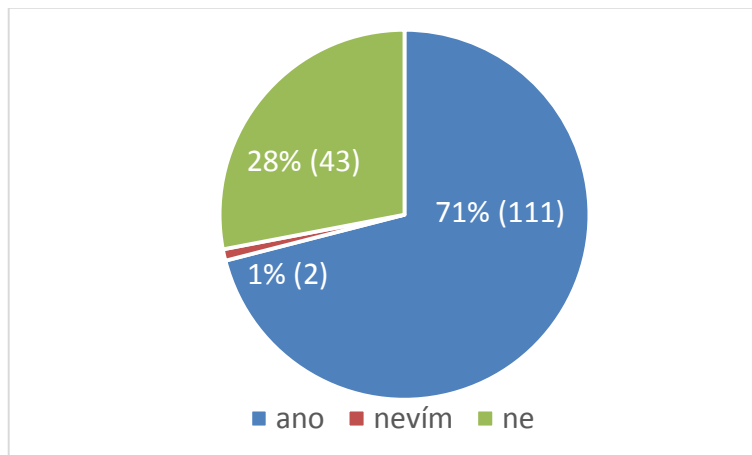
*Graf 7 Pohlaví agresora (relativní a absolutní četnosti)*



Při určování pohlaví agresora, odpovídali pouze respondenti, kteří u předchozí otázky č. 6 odpověděli *ano*. Agresora jako *chlapce* označilo 31 respondentů (81,6%) a 7 respondentů (18,4%) označilo za agresora *dívku*.

**Otázka 8. Zažil/a jste ve své praxi projevy vulgarity a provokace vůči Vaší osobě (posměšky, úšklebky) nebo máte zkušenost se záměrným neuposlechnutím Vašich pokynů?**

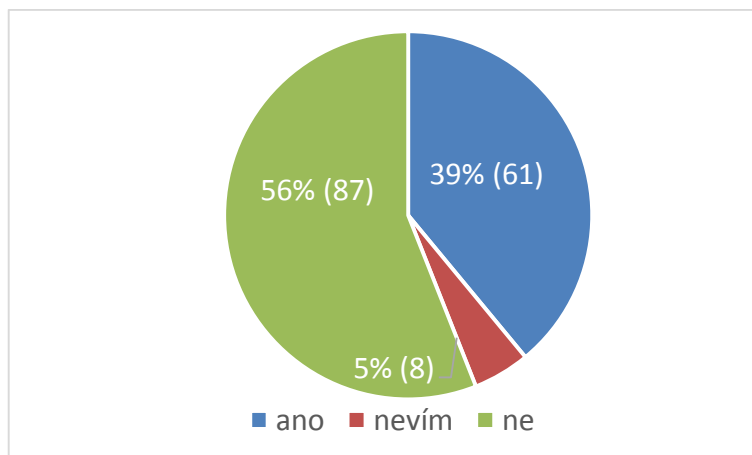
*Graf 8 První stadium šikany (relativní a absolutní četnosti)*



Otázka č. 8 vymezuje první stadium šikany učitelů. Respondentů, kteří odpověděli na otázku *ano*, bylo 111 (71,1%). Odpověď *nevím* byla zvolena dvěma respondenty (1,3%) a odpověď *ne* využilo 43 respondentů (27,6%).

**Otázka 9. Setkal/a jste se ve své praxi s opakovanými projevy problematického chování ze strany žáků, které měly za cíl Vás zesměšnit nebo Vám ublížit?**

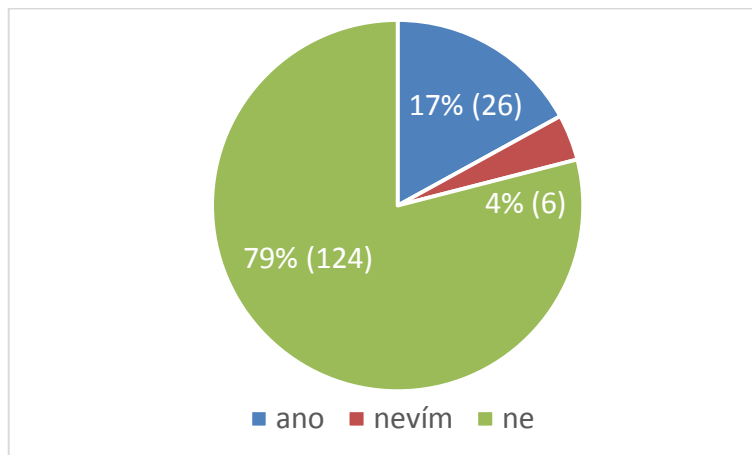
*Graf 9 Druhé stadium šikany (relativní a absolutní četnosti)*



Otázka č. 9 popisuje druhé stadium šikany učitelů a odpověď *ano* zvolilo 61 respondentů (39,1%). Odpověď *nevím* byla využita 8 respondenty (5,1%) a odpověď *ne* využilo 87 respondentů (55,8%).

**Otázka 10. Zažil/a jste ve své praxi v třídních kolektivech skupinky agresorů, kteří opakovaně vyvolávali útoky proti Vaší osobě s cílem Vás ponížit a ublížit Vám?**

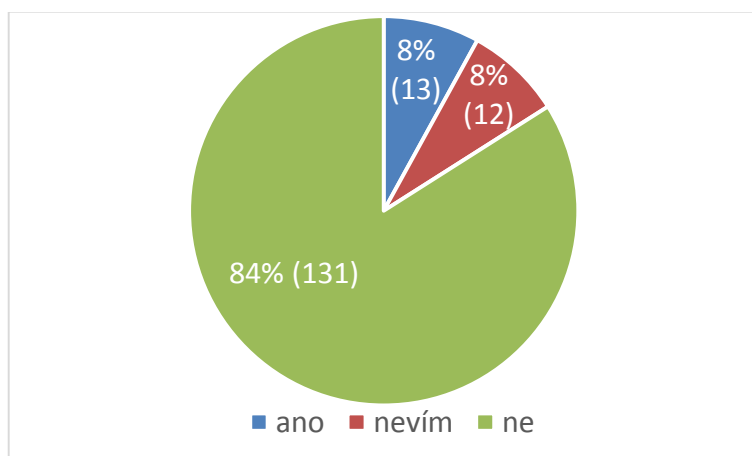
*Graf 10 Třetí stadium šikany (relativní a absolutní četnosti)*



Otázka č. 10 vymezuje třetí stadium šikany učitelů a odpověď *ano* využilo 26 respondentů (16,7%). Odpověď *nevím* zvolilo 6 respondentů (3,8%) a odpověď *ne* byla využita 124 respondenty (79,5%).

**Otázka 11. Zažil/a jste ve své praxi žáky, kteří se zprvu distancovali od agresorů, posléze se k nim však přidávali, přijali jejich normy a podíleli se na úmyslném opakovaném týrání a ponižování Vaší osoby?**

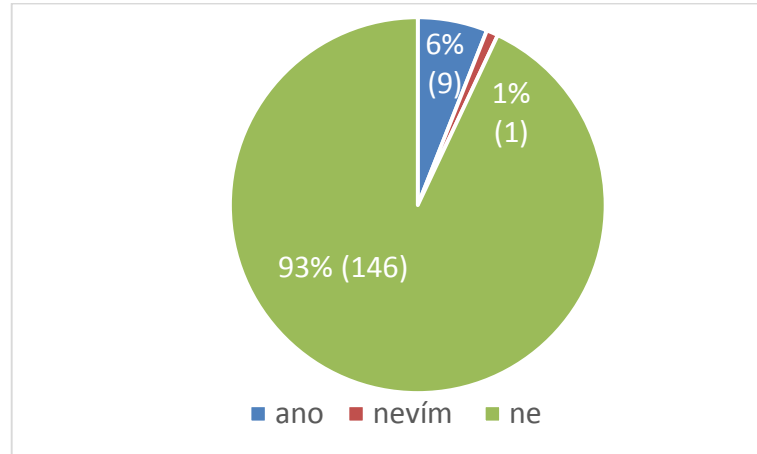
*Graf 11 Čtvrté stadium šikany (relativní a absolutní četnosti)*



Otázka č. 11 vymezuje čtvrté stadium šikany učitelů a odpověď *ano* využilo 13 respondentů (8,3%). Odpověď *nevím* byla zvolena ve 12 případech (7,7%) a odpověď *ne* byla zvolena 131 respondenty (83%).

**Otázka 12. Setkal/a jste se ve své praxi s kolektivem žáků, který Vás systematicky šikanoval, což mohlo vést k Vaším psychickým a zdravotním problémům?**

*Graf 12 Páté stadium šikany (relativní a absolutní četnosti)*

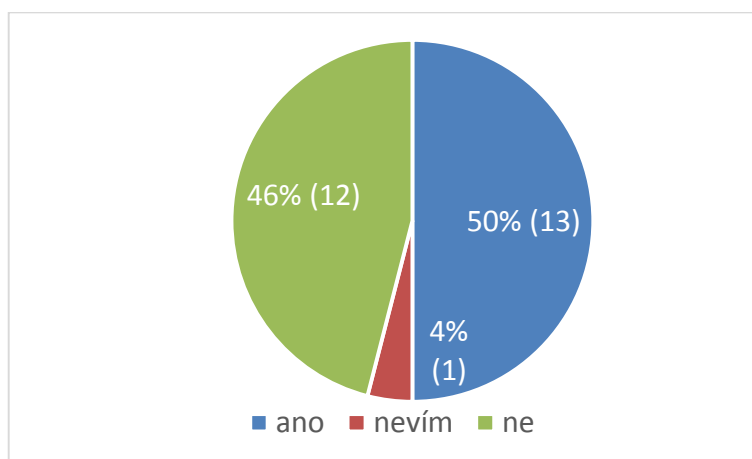


Otázka č. 12 popisuje páté stadium šikany učitelů a odpověď *ano* zvolilo 9 respondentů (5,8%). Odpověď *nevím* byla využita u 1 respondenta (0,6%) a odpovědí *ne* se vyjádřilo 146 respondentů (93,6%).

U následujících grafů jsme využili spojení dvou jevů, díky kterým můžeme problematiku a její souvislosti důkladněji znázornit. Při zpracování jsme pracovali pouze s otázkou č. 9, která vymezuje prvky počáteční šikany učitelů. Pokročilá šikana učitelů je znázorněna za pomoci otázky č. 10, která popisovala respondentům prvky pokročilé šikany.

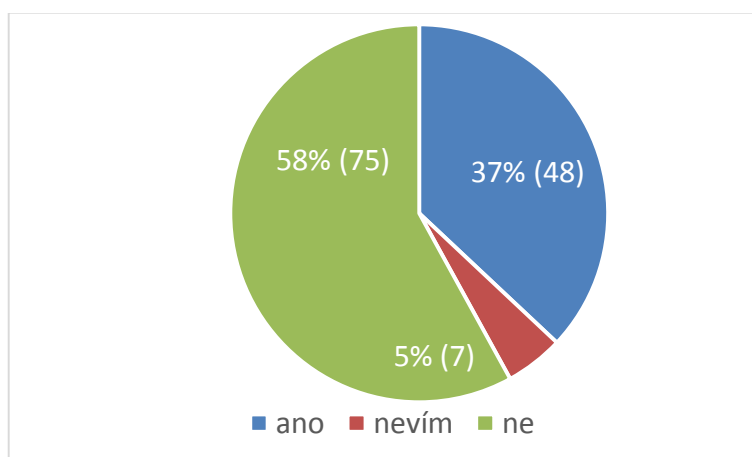
### Počáteční šikana učitelů a pohlaví

Graf 13 Počáteční šikana u mužů

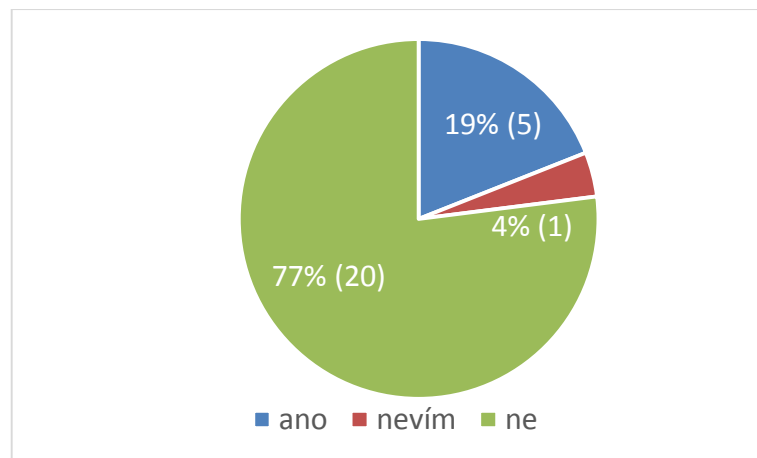


Muži zvolili při odpovědi na otázku č. 9 odpověď *ano* ve 13 případech (50%). Odpověď *nevím* byla využita jednou (3,8%) a odpověď *ne* byla zvolena 12 respondenty (46,2%).

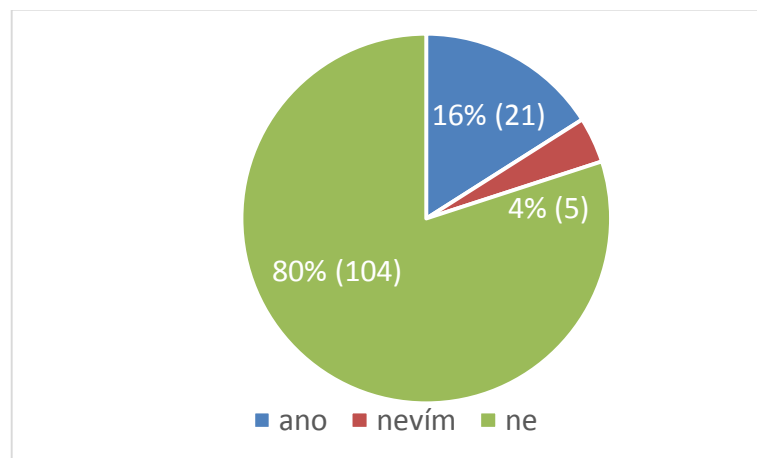
Graf 14 Počáteční šikana u žen



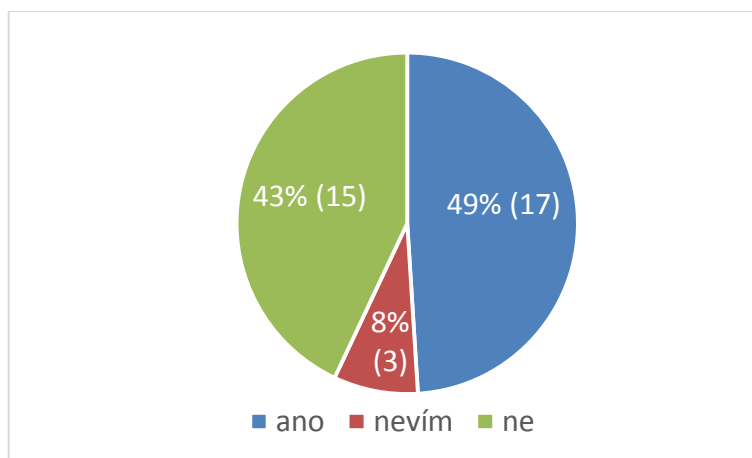
Ženy a jejich odpovědi na otázku č. 9 byly následující: 48 žen zvolilo odpověď *ano* (37%), odpověď *nevím* byla využita v 7 případech (5,3%) a odpověď *ne* využilo 75 žen (57,7%).

**Pokročilá šikana učitelů a pohlaví***Graf 15 Pokročilá šikana u mužů*

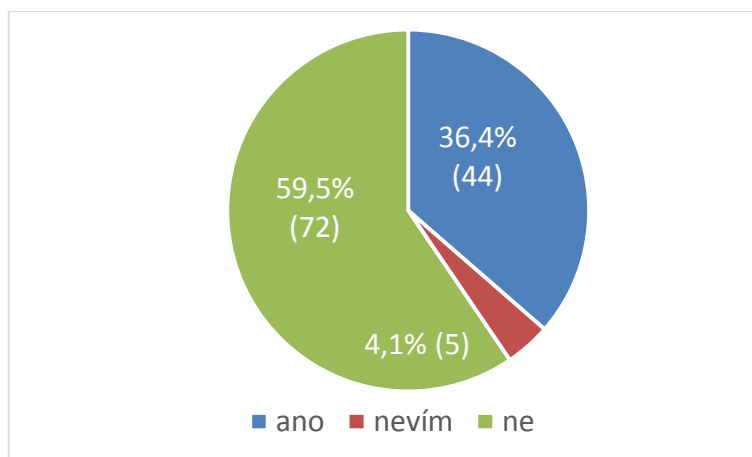
Na otázku č. 10 odpovídali muži následovně: odpověď *ano* zvolilo 5 mužů (19%), odpověď *nevím* byla využita pouze v jednom případě (4%) a odpověď *ne* byla zvolena 20 muži (77%).

*Graf 16 Pokročilá šikana u žen*

Ženy při odpovídání na otázku č. 10 zvolily odpověď *ano* v 21 případech (16%). Odpověď *nevím* zvolilo 5 žen (4%) a odpověď *ne* byla využita 104 ženami (80%).

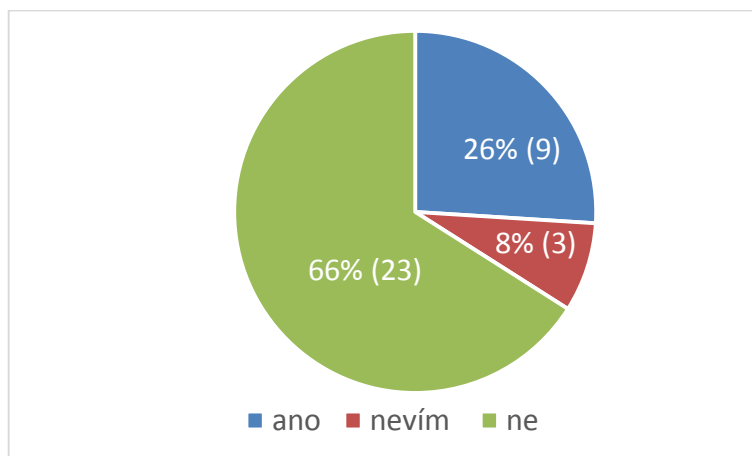
**Počáteční šikana a délka pedagogické praxe***Graf 17 Počáteční šikana a začínající pedagogové*

Pod pojmem začínající pedagog chápeme pedagogy, kteří mají pedagogickou *praxi kratší než 10 let*. Odpověď *ano* při odpovídání na otázku č. 9 zvolilo 17 respondentů (49%). Odpověď *nevím* byla zvolena 3 respondenty (8%) a odpověď *ne* využilo 15 respondentů (43%).

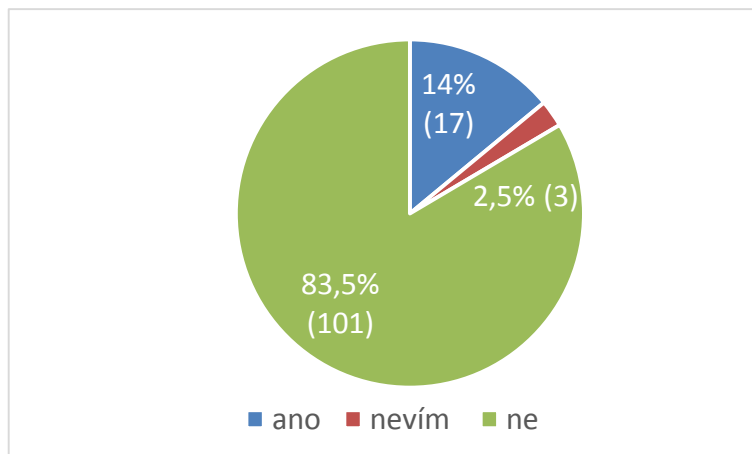
*Graf 18 Počáteční šikana a dlouhodobá pedagogická praxe*

Pod pojmem dlouhodobá pedagogická praxe rozumíme praxi, která je *delší než 10 let*. Respondenti s dlouhodobou pedagogickou praxí odpovídali na otázku č. 9. Odpovědi *ano* využilo 44 pedagogů (36,4%). Odpověď *nevím* byla využita v 5 případech (4,1%) a odpověď *ne* byla zvolena 72 respondenty (59,5%).

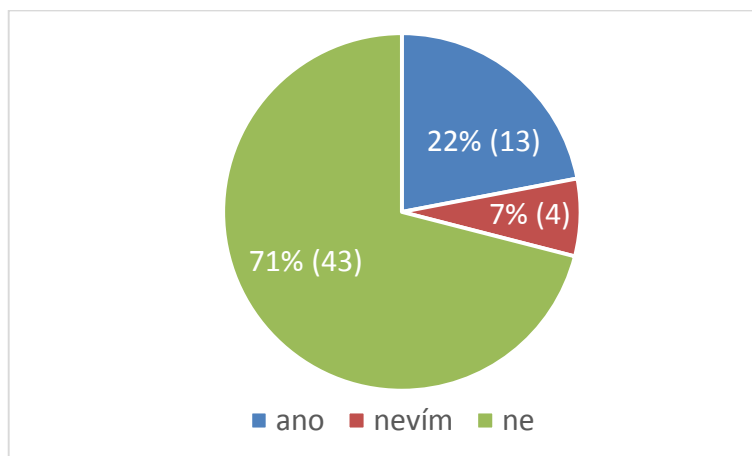


**Pokročilá šikana a délka pedagogické praxe***Graf 19 Pokročilá šikana a začínající pedagogové*

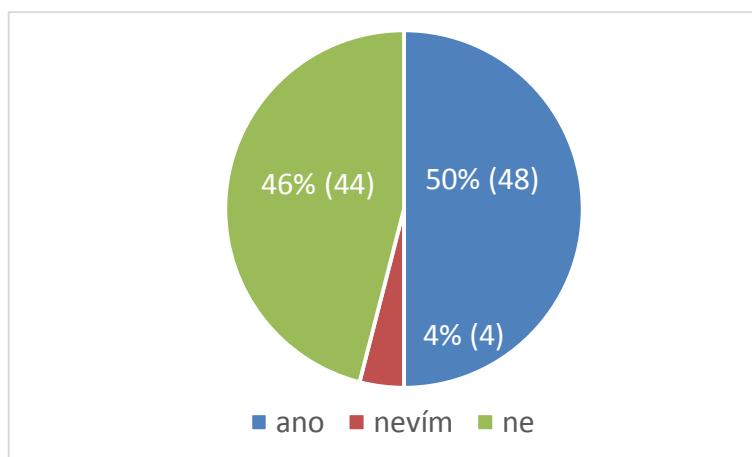
Respondenti s délkou *praxe kratší než 10 let* odpovídali na otázku č. 10 následovně: odpověď *ano* byla zvolena 9 respondenty (26%), odpověď *nevím* byla využita 3 respondenty (8%) a odpověď *ne* využilo 23 respondentů (66%).

*Graf 20 Pokročilá šikana a dlouhodobá pedagogická praxe*

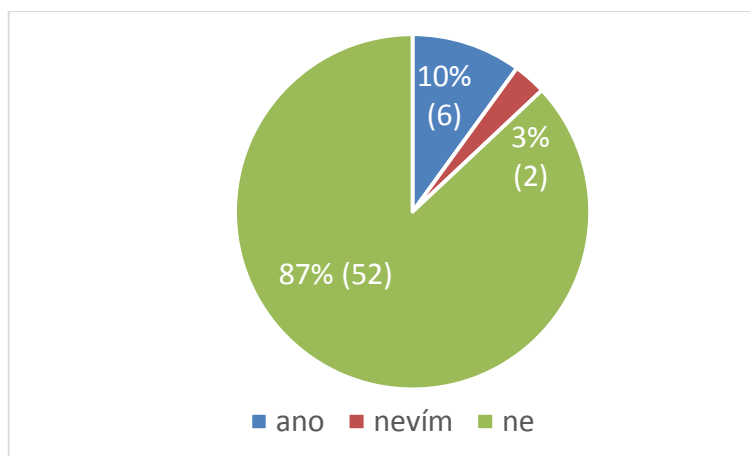
U respondentů s dlouhodobou pedagogickou praxí, *delší než 10 let*, se objevovala odpověď *ano* u 17 pedagogů (14%). Odpověď *nevím* se vyskytovala u tří respondentů (2,5%) a odpověď *ne* byla zvolena 101 respondenty (83,5%).

**Počáteční šikana učitelů a stupeň základní školy***Graf 21 Výskyt počáteční šikany na prvním stupni základní školy*

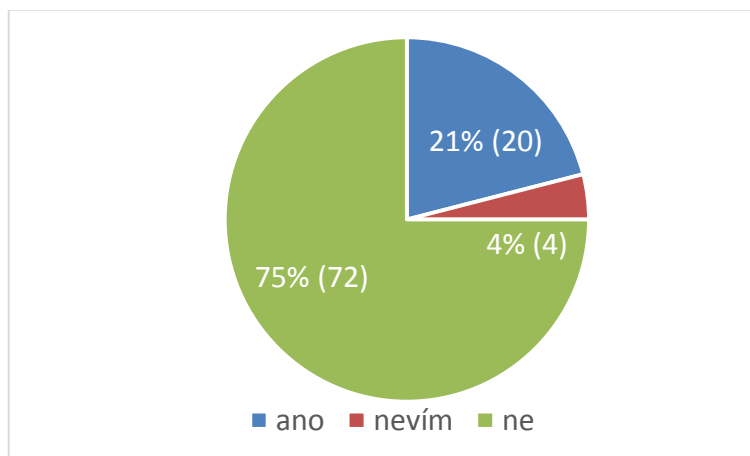
Pedagogové vyučující *na prvním stupni* základní školy odpovídali na otázku č. 9 následovně: odpověď *ano* byla zvolena 13 respondenty (22%), odpověď *nevím* využili 4 respondenti (7%) a odpověď *ne* patřila 43 respondentům (71%).

*Graf 22 Výskyt počáteční šikany na druhém stupni základní školy*

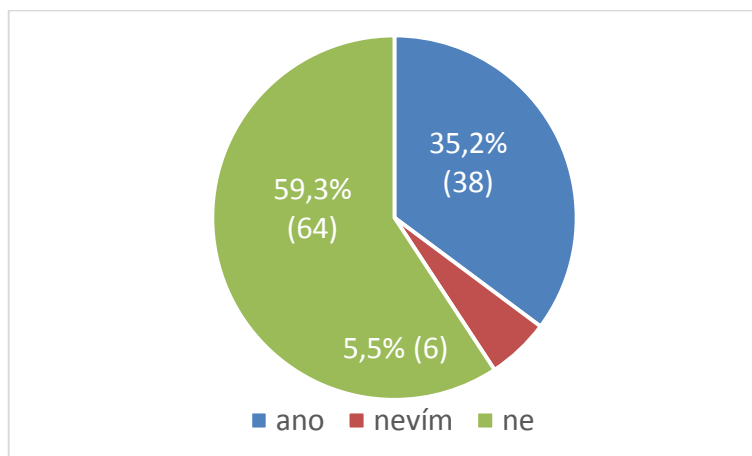
Pedagogové vyučující *na druhém stupni* základní školy na otázku č. 9 zvolili odpovědi následovně: odpověď *ano* využilo 48 respondentů (50%), odpověď *nevím* zvolili 4 respondenti (4%) a odpověď *ne* uvedlo 44 respondentů (46%).

**Pokročilá šikana učitelů a stupeň základní školy***Graf 23 Výskyt pokročilé šikany na prvním stupni základní školy*

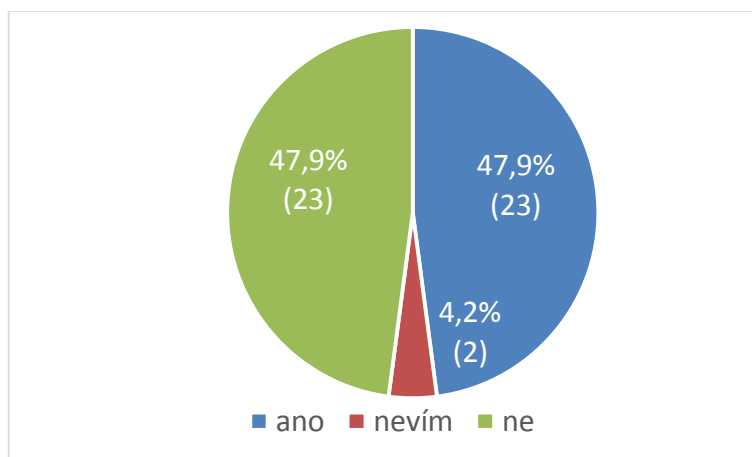
Pedagogové vyučující *na prvním stupni* základní školy odpovídali na otázku č. 10 odpovědí *ano* v 6 případech (10%). Odpověď *nevím* byla zvolena dvěma respondenty (3%) a odpověď *ne* byla využita 52 respondenty (87%).

*Graf 24 Výskyt pokročilé šikany na druhém stupni základní školy*

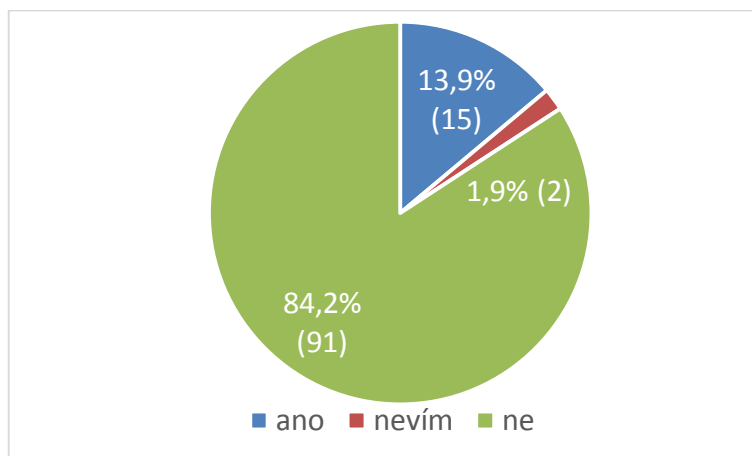
Pedagogové vyučující *na druhém stupni* základní školy odpovídali následovně: odpověď *ano* byla využita 20 respondenty (21%), odpověď *nevím* byla zvolena 4 respondenty (4%) a odpověď *ne* využilo 72 respondentů (75%).

**Počáteční šikana učitelů ze strany žáků z pohledu kraje***Graf 25 Výskyt počáteční šikany v Moravskoslezském kraji*

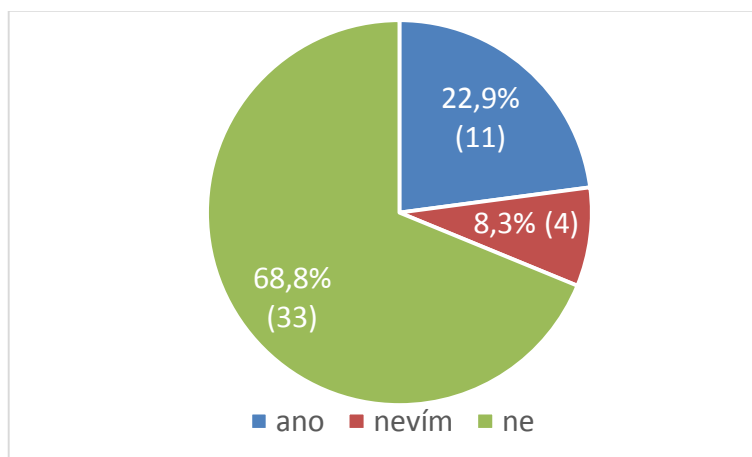
V Moravskoslezském kraji se s počáteční šikanou ze strany žáků setkalo 38 respondentů (35,2%). S počáteční šikanou nemá zkušenost 64 respondentů (59,3%) a 6 pedagogů zvolilo možnost odpovědi *nevím* (5,5%).

*Graf 26 Výskyt počáteční šikany ve Zlínském kraji*

Ve Zlínském kraji má s počáteční šikanou zkušenost 23 pedagogů (47,9%). S počáteční šikanou se nesešlo 23 respondentů (47,9%) a 2 respondenti (4,2%) odpověděli možností *nevím*.

**Pokročilá šikana učitelů ze strany žáků z pohledu kraje***Graf 27 Výskyt pokročilé šikany v Moravskoslezském kraji*

Pokročilá šikana se u pedagogů v Moravskoslezském kraji objevila u 15 respondentů (13,9%). S pokročilou šikanou nemá zkušenost 91 pedagogů (84,2%) a dva (1,9%) pedagogové zvolili odpověď *nevím*.

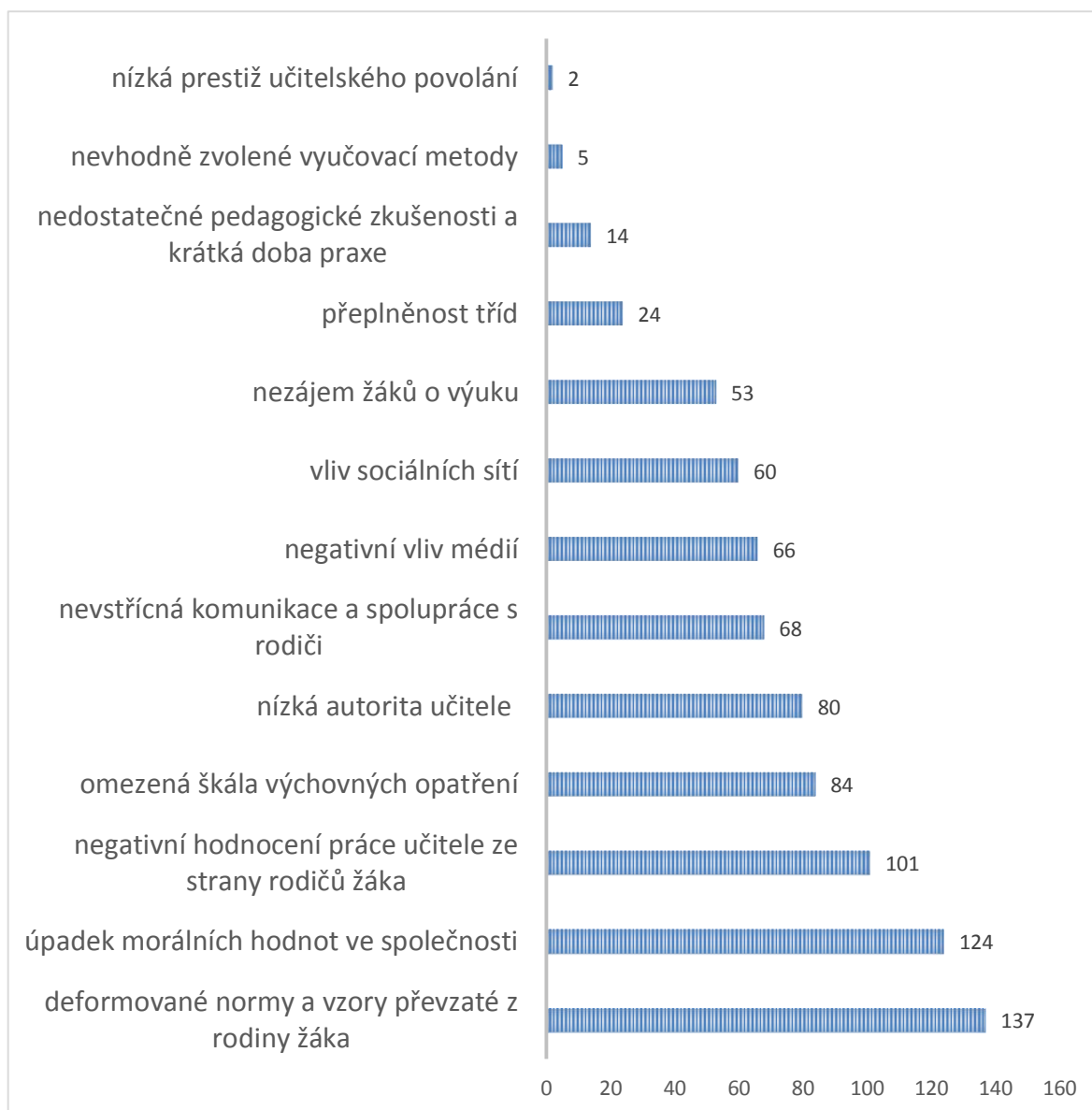
*Graf 28 Výskyt pokročilé šikany ve Zlínském kraji*

Ve Zlínském kraji se s pokročilou šikanou ze strany žáků setkala 11 pedagogů (22,9%). Pokročilou šikanou nezažilo 33 pedagogů (68,8%) a odpověď *nevím* zvolili 4 pedagogové (8,3%).

### Příčiny šikany učitelů ze strany žáků podle pedagogů

Analýza příčin šikany učitelů proběhla na základě otázky č. 13, která umožňovala učitelům uvést, co podle nich způsobuje šikany učitelů. Celkový počet odpovědí se rovnal 818 a na základě uvedených odpovědí byl sestaven skupinový pruhový graf.

Graf 29 Příčiny šikany učitelů ze strany žáků podle pedagogů



Učitelé mezi nejčastější příčiny způsobující šikany učitelů řadili zejména *deformované normy a vzory převzaté z rodiny žáka* – 137 odpovědí (17%), jako další příčinu uváděli *úpadek morálních hodnot ve společnosti* – 124 odpovědí (15,2%).

*Negativní hodnocení práce učitele ze strany rodičů žáka* považují pedagogové za další významnou příčinu, kterou vymezili 101 odpovědí (12%), jako další příčinu uvádíme

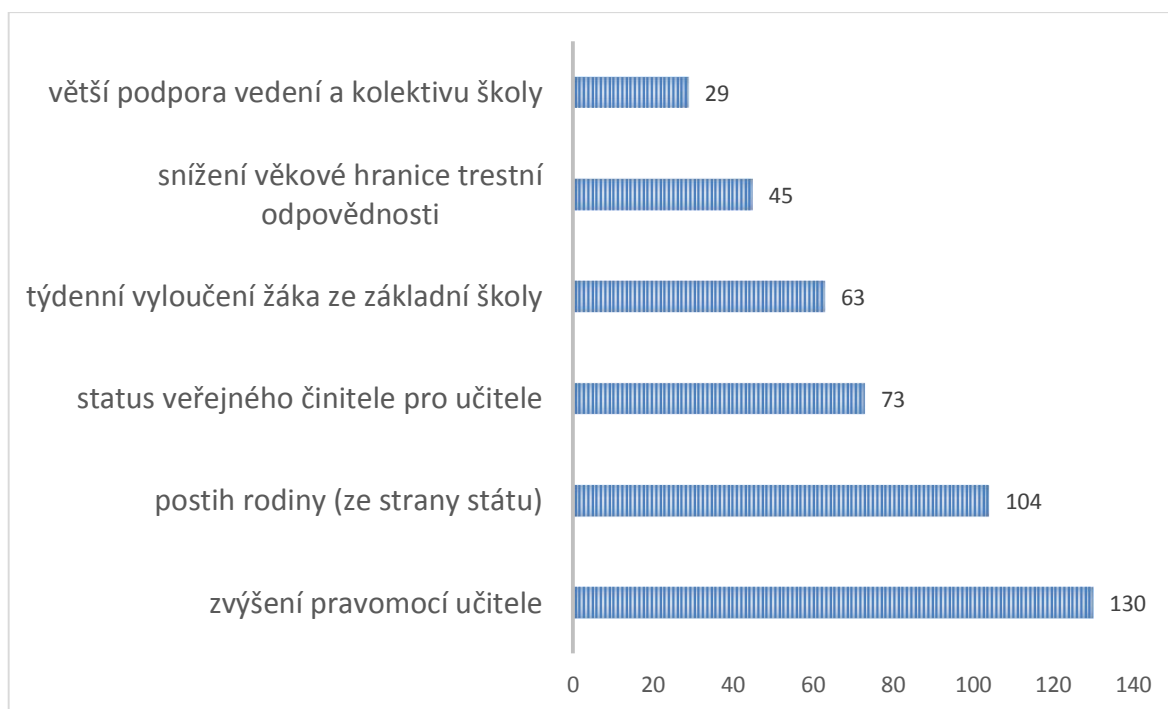
omezenou škálu výchovných opatření – 84 odpovědí (10%), následuje nízká autorita učitele – 80 odpovědí (10%). Nevstřícná komunikace a spolupráce s rodiči hraje podle pedagogů významnou roli – 68 odpovědí (8,3%).

Negativní vliv médií – 66 odpovědí (8%) a vliv sociálních sítí – 60 odpovědí (7,3%) pedagogové uvádí již méně často. Mezi další příčiny bychom mohli zařadit *nezájem žáků o výuku* – 53 odpovědí (6%) a *přeplněnost tříd* – 24 odpovědí (3%). *Nedostatečné pedagogické zkušenosti* mohou zapříčinit šikanu podle učitelů v pouhých 2% (14 odpovědí). *Nevhodně zvolené vyučovací metody* byly označeny pouze 5 odpověďmi (1%) a *nízká prestiž učitelského povolání* 2 odpověďmi (0,2%)

### Návrhy pedagogů na preventivní opatření proti šikaně učitelů ze strany žáků

V otázce č. 14 mohli pedagogové navrhnout preventivní opatření proti šikaně učitelů ze strany žáků. Celkový počet odpovědí byl 444 a na jejich základě byl opět vytvořen skupinový pruhový graf.

Graf 30 Preventivní opatření podle pedagogů



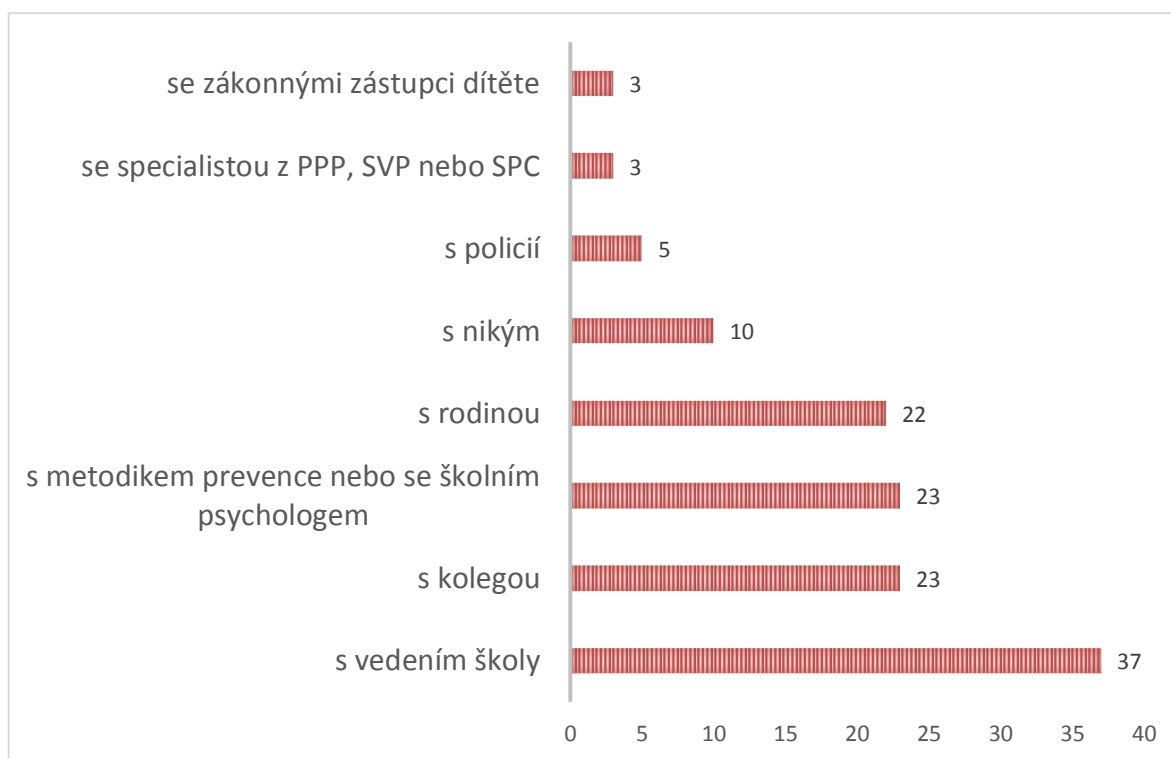
Nejčastější preventivní opatření pedagogů bylo *zvýšení pravomocí učitele* – 130 odpovědí (29%). Jako další opatření uváděli pedagogové *postih rodiny (ze strany státu)* – 104 odpovědi (23%), následoval *status veřejného činitele pro učitele* – 73 odpovědi (16%).

*Týdenní vyloučení žáka ze základní školy* bylo označeno 63 odpověďmi (14%) a *snížení věkové hranice trestní odpovědnosti* – 45 odpovědí (10%). Přibližně 7% odpovědí (29) bylo zaměřeno na *vyšší podporu ze strany vedení a kolektivu celé školy*.

### Pomoc a řešení šikany učitelů podle pedagogů

Pedagogové v otázce č. 15 uváděli osobu nebo instituci, která jim pomáhala při řešení šikany. Celkový počet odpovědí byl 126 a na jejich základě bylo vytvořeno grafické znázornění dané problematiky.

Graf 31 Řešení šikany učitelů



Pedagogové se v případě řešení šikany obraceli zejména na *vedení školy* ve 37 případech (29%), následně uváděli řešení situace *s kolegou* – 23 odpovědí (18%), eventuálně *s metodikem prevence nebo se školním psychologem* – 23 odpovědí (18%). Pedagogové šikanu řešili *se svou rodinou* ve 22 případech (17%). 10 odpovědí (8%) uvedlo, že pedagogové šikanu *s nikým* neřešili.

Přibližně 4% odpovědí (5) uvádí, že v případě řešení šikany kontaktovalo *policii*. *Se specialistou z PPP, SVP nebo SPC* byly spojeny pouze 3 odpovědi (2%) stejně jako *se zákonnými zástupci žáka* (2%).



### 6.3 Výsledky třídění II. stupně

Při zpracování třídění dat II. stupně jsme prostřednictvím statistických testů významnosti ověřovali platnosti definovaných statistických hypotéz. Výsledky získané dotazníkovým šetřením byly zapsány do čtyřpolních tabulek. Na základě výsledků *testů nezávislosti chí - kvadrát* jsme mohli následně zamítnout nebo přijmout nulovou hypotézu. Vypočítaná hodnota testového kritéria  $\chi^2$  byla porovnána s kritickou tabulkovou hodnotou na hladině významnosti  $\alpha = 0,05$  a na stupni volnosti  $f=1$ .

#### Hypotéza 1

**H1: Předpokládáme, že výskyt šikany učitelů ze strany žáků je častější u žen než u mužů.**

H1<sub>0</sub>: Mezi četnostmi výskytu šikany učitelů ze strany žáků a pohlavím pedagogů neexistuje statisticky významný vztah.

H1<sub>A</sub>: Mezi četnostmi výskytu šikany učitelů ze strany žáků a pohlavím pedagogů existuje statisticky významný vztah.

Tabulka 1 Čtyřpolní tabulka pro testování H1

H1	zkušenost s šikanou ze strany žáků		
pohlaví	ano	ne	$\Sigma$
muž	3 (6,8)	23 (19,2)	26
žena	38 (34,2)	92 (95,8)	130
$\Sigma$	41	115	156

Vypočtená hodnota  $\chi^2 = 3,500488$

Kritická hodnota  $\chi^2_{0,05} = 3,841$

Počet stupňů volnosti  $f = 1$

Vypočtená hodnota je menší než kritická hodnota na hladině významnosti  $0,05$ , tudíž přijímáme nulovou hypotézu a odmítáme alternativní hypotézu.

Lze konstatovat, že mezi četnostmi výskytu šikany učitelů ze strany žáků a pohlavím pedagogů neexistuje statisticky významný vztah.

**Hypotéza 2**

**H2: Předpokládáme, že výskyt šikany učitelů ze strany žáků je častější u začínajících pedagogů než u pedagogů s dlouhodobou pedagogickou praxí.**

H<sub>20</sub>: Mezi četnostmi výskytu šikany učitelů ze strany žáků a délkou pedagogické praxe neexistuje statisticky významný vztah.

H<sub>2A</sub>: Mezi četnostmi výskytu šikany učitelů ze strany žáků a délkou pedagogické praxe existuje statisticky významný vztah.

*Tabulka 2 Čtyřpolní tabulka pro testování H2*

H2	zkušenost s šikanou ze strany žáků		
praxe	ano	ne	Σ
do 10 let	11 (9,2)	24 (25,8)	35
přes 10 let	30 (31,8)	91 (89,2)	121
Σ	41	115	156

Vypočtená hodnota  $\chi^2 = 0,61688204$

Kritická hodnota  $\chi^2_{0,05} = 3,841$

Počet stupňů volnosti  $f = 1$

Vypočtená hodnota je menší než kritická hodnota na hladině významnosti 0,05, tudíž přijímáme nulovou hypotézu a odmítáme alternativní hypotézu.

Lze konstatovat, že mezi četnostmi výskytu šikany učitelů ze strany žáků a délkou pedagogické praxe neexistuje statisticky významný vztah.

**Hypotéza 3**

**H3: Předpokládáme, že výskyt šikany učitelů ze strany žáků je častější na druhém stupni základní školy než na prvním stupni základní školy.**

H<sub>30</sub>: Mezi četnostmi výskytu šikany učitelů ze strany žáků a stupněm základní školy, na kterém pedagogové vyučují, neexistuje statisticky významný vztah.

H<sub>3A</sub>: Mezi četnostmi výskytu šikany učitelů ze strany žáků a stupněm základní školy, na kterém pedagogové vyučují, existuje statisticky významný vztah.

*Tabulka 3 Čtyřpolní tabulka pro testování H3*

H3	zkušenost s šikanou ze strany žáků		
	ano	ne	Σ
1. stupeň	11 (15,8)	49 (44,2)	60
2. stupeň	30 (25,2)	66 (70,8)	96
Σ	41	115	156

Vypočtená hodnota  $\chi^2 = 3,17955461$

Kritická hodnota  $\chi^2_{0,05} = 3,841$

Počet stupňů volnosti  $f = 1$

Vypočtená hodnota je menší než kritická hodnota na hladině významnosti 0,05, tudíž přijímáme nulovou hypotézu a odmítáme alternativní hypotézu.

Lze konstatovat, že mezi četnostmi výskytu šikany učitelů ze strany žáků a stupněm základní školy, na kterém pedagogové vyučují, neexistuje statisticky významný vztah.

## 7 INTERPRETACE DAT

Zpracované výzkumné údaje je nezbytné interpretovat v kontextu celého výzkumného projektu a v souvislostech současného vědeckého poznání o zkoumané problematice. Hlavní výzkumnou otázkou jsme zkoumali rozsah šikany učitelů ze strany žáků na základních školách. Na přímou otázku ohledně zkušeností se šikanou ze strany žáků odpovídali pedagogové jinak než u otázek, které nepřímo zjišťovaly zkušenosti s počáteční šikanou ze strany žáků. Přibližně **26%** pedagogů se u přímé otázky přiznalo, že se osobně setkali s šikanou učitelů, nicméně k otázce, která charakterizovala již první stadium šikanování (Kolář, 2011, str. 71), se vyjádřilo přibližně **71%** pedagogů a ke druhému stadiu **39%** pedagogů, z čehož vyplývá, že pedagogové si svou šikanu nejsou schopni přiznat, či nežádoucí projevy žáků vůči pedagogům považují za normu. Jistý vliv by zde mohla mít i určitá míra subjektivity dotazníkového šetření (Kohoutek, 2002, str. 152).

### Výskyt šikany učitelů ze strany žáků a pohlaví pedagogů

Dílčím cílem výzkumné části práce bylo zjistit, zda existuje souvislost mezi výskytem šikany učitelů a pohlavním pedagogů. Při testování hypotézy H1 se prokázalo, že výskyt šikany ze strany žáků neovlivňuje pohlaví pedagogů. I přes zamítnutý vztah mezi výskytem šikany učitelů a pohlavím se někteří autoři domnívají, že u žen je mnohem vyšší pravděpodobnost, aby se staly obětmi šikanování ze strany žáků (Martínek, 2009, str. 113-114). Ženy popisuje Nakonečný (2009, str. 484-485) jako více citlivé, úzkostné a emočně labilnější, na rozdíl od mužů, kteří jsou více asertivní.

Dílčí otázku č. 1 výzkumného šetření, která měla za cíl zjistit, zda existuje souvislost mezi výskytem **počáteční šikany** učitelů ze strany žáků a pohlavím pedagogů, jsme zodpověděli pouze prostřednictvím popisu. Přibližně 50% mužů a 37% žen uvedlo, že mají zkušenosti s počáteční šikanou ze strany žáků.

Dílčí otázka č. 4 vymezuje souvislost mezi výskytem **pokročilé šikany** učitelů ze strany žáků a pohlavím pedagogů. Přibližně 19% mužů a 16% žen mají zkušenost i s pokročilou šikanou ze strany žáků. I přes feminizaci českého školství a vyšší pravděpodobnost, že se obětí stane žena, je evidentní, že s počáteční i pokročilou šikanou ze strany žáků mají větší zkušenosti muži než ženy. (Průcha et al., 2013, str. 327)

### Výskyt šikany učitelů ze strany žáků a délka pedagogické praxe

Následujícím cílem výzkumného šetření bylo posoudit, zda ovlivňuje výskyt šikany učitelů ze strany žáků délka pedagogické praxe. Při testování hypotézy H2 jsme korelaci mezi výskytem šikany učitelů ze strany žáků a délkou pedagogické praxe museli odmítnout. Z výsledků je patrné, že délka pedagogické praxe učitelů neovlivňuje výskyt šikany učitelů ze strany žáků. Průcha (2013, str. 214) uvádí, že nejen pro začínající pedagogy, ale i pro zkušené pedagogy jsou činnosti zaměřené na podporu kázně a řešení kázeňských přestupků nejobtížnější.

Dílčí otázka č. 2 se zaměřovala na souvislost mezi výskytem **počáteční šikany** učitelů ze strany žáků a délkou jejich pedagogické praxe. Pedagogové s dlouhodobou pedagogickou praxí (více než 10 let) se setkali s počáteční šikanou učitelů v 36% a u začínajících pedagogů (méně než 10 let praxe) se šikana ze strany žáků objevila u 49% případů.

Cílem dílčí otázky č. 5 bylo zjistit souvislost mezi výskytem **pokročilé šikany** učitelů ze strany žáků a délkou jejich pedagogické praxe. Pedagogové s dlouhodobou pedagogickou praxí (více než 10 let) přiznali pokročilou šikanu ze strany žáků v 14%. Začínající pedagogové (méně než 10 let praxe) uvedli zkušenost s pokročilou šikanou v 26% případů. Z výsledků je patrná jistá procentuální nuance, která uvádí, že se začínající pedagogové setkávají s šikanou ze strany žáků častěji.

### Výskyt šikany učitelů ze strany žáků a stupeň základní školy

Dílčím cílem bylo zjistit souvislost mezi výskytem šikany učitelů ze strany žáků a stupněm základní školy, na kterém pedagogové vyučují. Při testování hypotézy H3 jsme neprokázali statisticky významný vztah mezi výskytem šikany učitelů ze strany žáků a stupněm základní školy, na které pedagogové vyučují. Předpoklad, že se na druhém stupni základní školy vyskytuje šikana učitelů ze strany žáků častěji než na prvním stupni, se ověřením hypotézy nepotvrdil. Nicméně podle poznatků vývojové psychologie by žáci na prvním stupni základní školy měli respektovat autoritu učitele. Následně až na druhém stupni, v období pubescence, se objevuje kritičnost k autoritám, ze které by mohla vzejít i šikana pedagoga. (Vágnerová, 2012, str. 395)

Dílčí otázka č. 3 byla zaměřena na souvislost mezi výskytem **počáteční šikany** učitelů ze strany žáků a stupněm základní školy, na kterém vyučují. Učitelé, kteří vyučují na prvním stupni základní školy, přiznávají počáteční šikanu ze strany žáků v 22% případů. Učitelé vyučující na druhém stupni se s počáteční šikanou ze strany žáků setkali v 50% případů.

Z výsledků výzkumného šetření vyplývá, že počáteční stadia šikany se objevují na druhém stupni základní školy procentuálně častěji než na prvním stupni.

Snahou dílčí otázky č. 6 bylo zjistit souvislost mezi výskytem **pokročilé šikany** učitelů ze strany žáků a stupněm základní školy, na kterém vyučují. Pedagogové vyučující na prvním stupni základní školy v 10% uvádí zkušenosti s pokročilou šikanou ze strany žáků. Přibližně 21% pedagogů vyučujících na druhém stupni základní školy se setkalo i s pokročilou šikanou učitelů. Pokročilá stadia šikanování se procentuálně vyskytují na základních školách méně často nežli stadia počáteční. Nicméně výskyt pokročilé šikany nejen na druhém stupni, ale i na prvním stupni základních škol dokazuje zvyšující se agresivitu nejmladších dětí.

### **Šikana učitelů z pohledu kraje**

Počáteční šikana učitelů ze strany žáků se v *Moravskoslezském kraji* objevila u 35% pedagogů a ve *Zlínském kraji* ji uvedlo přibližně 48% pedagogů. Pokročilá šikana se vyskytuje v *Moravskoslezském kraji* u 14% pedagogů a u 23% pedagogů ze *Zlínského kraje*. Z výsledků výzkumného šetření vyplývá, že se šikana učitelů vyskytuje procentuálně více ve Zlínském kraji, přičemž podle statistik kriminality Policie České republiky se za rok 2013 ve Zlínském kraji řešilo pouze 11 násilných a mravnostních činů, které byly spáchány dětmi do 15 let věku. Naopak v Moravskoslezském kraji bylo spácháno 74 násilných a mravnostních činů, které byly spáchány dětmi do patnácti let věku. (Policie ČR, ©2014)

### **Stadia šikany učitelů ze strany žáků**

Dílčí otázku č. 7, která se zaměřuje na zmapování zkušeností pedagogů s různými stadii šikany ze strany žáků, bychom mohli analyzovat prostřednictvím otázky č. 8 – 12 z dotazníku. S *prvním stadiem* šikany učitelů ze strany žáků, jak je definováno podle Koláře (2011, str. 71 - 72), se setkalo 71% pedagogů. Přibližně 39% pedagogů zažilo *druhé stadium* šikany ze strany žáků.

*Třetí stadium* uvedlo přibližně 17% pedagogů a *čtvrté stadium* šikany uvedlo 8% učitelů. *Páté stadium* neboli dokonalou šikanu ze strany žáků zažilo 6% pedagogů. Je evidentní, že se ve školní praxi můžeme setkat se všemi stadii šikanování učitele.

### **Pohlaví agresora**

Pro pohlaví agresora, který častěji šikanuje učitele, jsme vymezili dílčí otázku č. 8. Pedagogové označili v 82% za agresora *chlapce* a ve zbylých 18% *dívku*. Jak uvádí Martínek (2009, str. 106), poruchy chování s protispoločenskými rysy se ve vyšší míře objevují u chlapců z městského prostředí.

### **Názory pedagogů na příčiny šikany učitelů ze strany žáků**

Názory pedagogů na potenciální příčiny šikany ze strany žáků nám vymezuje dílčí otázka č. 9. Mezi nejčastější příčiny způsobující šikanu ze strany žáků, uváděli pedagogové *deformované normy a vzory převzaté z rodiny žáka* (17%). Jako další příčinu označovali velmi často *úpadek morálních hodnot ve společnosti* (15%). Jak uvádí Kolář (2011, str. 17) patologické jevy, které se projevují ve školním prostředí, jsou odrazem dění v širší společnosti. Deformované normy a vzory převzaté z rodiny žáka a nevhodná výchova, eventuálně úpadek morálních hodnot bychom mohli považovat za hlavní příčiny šikany učitelů, které případné patogenní stimuly z externího prostředí žáka pouze podporují.

Pedagogové považují *negativní hodnocení práce učitele ze strany rodičů žáka* za jednu z možných příčin (12%). *Omezenou škálu výchovných opatření* (10%) a *nízkou autoritu učitele* (10%) uvádějí samotní pedagogové jako potenciální příčinu šikany ze strany žáků, stejně jako *nevstřícnou komunikaci a spolupráci s rodiči* (8%). Na snižující se autoritu učitelů upozorňuje Říčan a Janošová (2010, str. 23). Čapek (2013, str. 11) poukazuje na nedostatečnou kooperaci mezi školou a rodiči.

Příčiny šikany učitelů mohou být rozdílné a pedagogové berou v úvahu několik potenciálních příčin. Agresivní chování žáka a jeho nasměrování proti učiteli by se mělo odborně a zejména individuálně diagnostikovat. U každého žáka může agresivní jednání spustit jiný stimul a je úkolem psychologů, etopedů a jiných odborníků, aby danou příčinu našli a optimálně vyřešili problémovou situaci.

### **Návrhy pedagogů na preventivní opatření proti šikaně učitelů**

Pedagogové mohli doporučit preventivní opatření, které by podle nich eliminovalo šikanu ze strany žáků. Pedagogové v rámci dílčí výzkumné otázky č. 10 nejčastěji navrhovali *zvýšit pravomoci učitelů* (29%) a *postih rodiny ze strany státu* (23%). Další návrhy pedagogů zahrnují *status veřejného činitele* (16%), případně *týdenní vyloučení žáka ze základní školy* (14%) a *snížení věkové hranice trestní odpovědnosti* (10%). Veškeré návrhy pedagogů jsou směřovány ke změnám legislativního ukotvení problematiky agresivního chování žáků

vůči učitelům. Potenciální legislativní vymezení a potrestání agresorů by mohlo snížit výskyt šikany učitelů ze strany žáků.

### **Řešení šikany učitelů**

Výzkumnou otázkou č. 11 byla snaha zjistit, s kým pedagogové řešili šikanu ze strany žáků. Pedagogové se v případě šikany obraceli zejména na *vedení školy* (29%), na *kolegu* (18%), *metodika prevence* nebo *školního psychologa* (18%), eventuálně na svou *rodinu* (17%). Již méně pedagogové využili služeb *PPP (pedagogicko-psychologické poradny)*, *SVP (střediska výchovné péče)* nebo *SPC (speciálně pedagogické centrum)* v 2% či služeb *policie* (4%). Ve většině případů pedagogové hledali pomoc v prostředí jejich školy. Za pozitivní bychom mohli považovat pomoc a řešení ze strany vedení školy. Z výsledků výzkumného šetření vyplývá, že vedení škol plní svou funkci a poskytuje pedagogům optimální oporu.

Jelikož jsme nepotvrdili jedinou hypotézu, mohli bychom usoudit, že šikana může započít u všech pedagogů nehledě na jejich praxi, pohlaví, či stupeň školy, na kterém vyučují. Z výsledků výzkumného šetření je patrné, že se šikana učitelů ze strany žáků na základních školách vyskytuje a již první stadium šikany v 71% případů bychom mohli považovat za alarmující. V prvním stadiu žáci zjišťují výchovné hranice učitele a rozpoznávají nedostatečnou odolnost pedagoga (Kolář, 2011, str. 71). Reakce učitele na prvotní známky šikany bývá zpravidla rozhodující pro další vývoj šikanování. V posledním stadiu šikanování se ocitlo 6% pedagogů, z čehož bychom mohli usoudit, že i zvýšená agrese a spolčení celé třídy proti pedagogovi není výjimečné a může propuknout v jakékoli třídní skupině.

Jako podnět k dalšímu výzkumnému šetření bychom mohli doporučit získání dat nejen od pedagogů, kteří se stali oběťmi šikanování svých žáků, ale i data od samotných žáků, eventuálně jejich pojetí šikany učitelů ze strany žáků. Dalším podnětem pro budoucí výzkumné šetření bychom mohli navrhnout problematiku šikany učitelů ze strany rodičů žáků. Uvedené téma by mohlo přinést mnoho zajímavých a nových poznatků o problematice šikany ve školním prostředí.



## 8 DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Doporučení pro praxi by se mělo týkat zejména preventivních opatření proti šikaně učitelů na základních školách. Jak uvádějí samotní pedagogové, spolupráce s rodiči a nevhodná výchova v rodině vede k upevňování nežádoucích morálních hodnot, jež se projevují nejen ve školním prostředí, ale i v jiných sociálních interakcích během (v průběhu) života žáků.

Návrh preventivního programu proti šikaně učitelů ze strany žáků jsme koncipovali prostřednictvím návrhu celoročního projektu ve spolupráci se školou, učiteli, žáky i jejich rodiči. Preventivní program se skládá z několika společných aktivit, které pomohou vytvářet pozitivní klima celé školy. Rodiče a učitelé se navzájem znají pouze z třídních schůzek a úsudky rodičů o učitelích jsou vytvářeny převážně prostřednictvím jejich dětí. Je nezbytné, aby si rodiče a učitelé vytvořili pozitivní vztahy, které následně přispívají ke zvýšené motivaci žáků při učení, ale zejména k vytvoření a udržení si respektu žáků vůči učitelům.

Společně se zapojením prvků zážitkové pedagogiky bude vytvořen školní projekt, který si klade za cíl upevňovat vztahy mezi učiteli a žáky, eventuálně i rodiči žáků. Zážitky vytvoří nejen u žáků, ale i u pedagogů chuť chodit do školy, ve které panuje pozitivní a pohodová atmosféra. Projekt bude trvat po celý školní rok a měl by se uskutečnit u všech ročníků základní školy. Projekt bude realizován prostřednictvím různých aktivit, které si následně vymezíme. Aktivity projektu budou rozděleny na třídní a školní. Aktivity třídní budou realizovány pouze prostřednictvím třídního kolektivu a určitého učitele. Školní aktivity naopak zapojí všechny žáky a učitele dané školy, eventuálně rodiče.

**Žákovský parlament** bychom mohli považovat za nezbytnou součást zdravého chodu školy. Žáci a jejich participace na fungování školy posiluje jejich zodpovědné chování a vytváří respektující prostředí vůči pedagogům. Žáci mohou prostřednictvím žakovského parlamentu podávat návrhy či připomínky k různým aspektům provozu školy. Zástupci žáků se pravidelně setkávají a projednávají své náměty, které pak předávají učitelům. Žákovský parlament umožňuje vytvoření a realizaci projektů školy. Následně uvádíme aktivity, které bychom mohli zařadit mezi třídní projekty.

**Výměna rolí** představuje výměnu rolí učitele a žáků, kteří dostanou za úkol připravit si vyučovací hodinu pro své spolužáky. Požadavky mohou být kladeny na originální a zajímavé zpracování úkolu a jeho přednesení zbytku třídy. Žáci v roli učitele vysvětlují látku, zadávají úkoly a přesvědčují se, zda jimi prezentovanou látku spolužáci pochopili.

Prostřednictvím aktivity výměny rolí by si žáci měli uvědomit obtížnost učitelské profese a následně mohou projevat vyšší míru respektu a empatie k učitelům.

**Hodina deskových her** bude realizována jednou měsíčně v prostorách třídy společně s učiteli. Žáci mohou donést různé zajímavé společenské hry, které si mohou zahrát místo běžného vyučování. Před samotným zahájením her je nezbytné stanovit skupiny, které spolu budou hrát, vytvořit vhodný prostor a stanovit pravidla her. Žáci i učitelé budou ve společné interakci, přitom odlišné než se vyskytuje u běžné výuky. Hráči objevují nové informace o svém chování mimo vyučování. Učitelé si díky hrám prohlubují svůj vztah k žákům a naopak. Následně uvádíme aktivity, které bychom mohli zařadit mezi celoškolské projekty.

**Světové dny nejen o vaření** by mohly být uskutečňovány čtvrtletně. Bude vybrána konkrétní země a její kultura, kterou budou žáci jednotlivých tříd zpracovávat. Při vypracování projektu o dané kultuře by se žáci měli zaměřit například na umění, gastronomii, film, literaturu, hudbu, divadlo. Na závěr celodenního projektu budou připraveny ve školní jídelně pokrmy typické pro danou kulturu. Velmi oblíbené by mohly být francouzské, italské, britské, ruské, americké, kanadské, mexické, japonské, čínské, vietnamské, africké či arabské dny. Světové dny bychom mohli koncipovat v rámci multikulturní výchovy.

**Den klobouků** – jeho podstata spočívá v ruční výrobě vlastních klobouků, které následně během celého dne nosí všichni žáci i učitelé dané školy. Den klobouků odlehčuje atmosféru a vytváří kreativní prostředí, které je pro žáky a jejich vývoj potřebné.

**Karneval na ledě** by se mohl stát oblíbenou aktivitou žáků i učitelů. Karneval bude realizován před vánočními prázdninami a bude se konat na lední ploše, která bude předem pronajata. Kouzlo karnevalu spočívá v kreativním tvoření kostýmů a masek žáků a učitelů. Během celého dopoledne jsou připraveny hry a závody na ledě, které podpoří sportovního ducha, ale i vzájemné vztahy mezi spolužáky a učiteli.

**Plavecké štafety** podobně jako bruslení na ledě podporuje fyzickou aktivitu dětí i učitelů. Před zahájením je nutné vytvořit plavecké týmy, které se skládají z žáků a jednoho nebo více učitelů. Každý účastník si může zvolit libovolný plavecký styl, který mu vyhovuje. Plavecké štafety přispívají k celkové spolupráci mezi učiteli a žáky a k vytvoření jejich vzájemného respektu.

**Golfové (pétanque, kriketové) turnaje** jsou další potenciální aktivitou celoročního projektu. Při realizaci golfové aktivity bychom mohli využít možnosti, které se nabízí v dané lokalitě školy, například minigolf, eventuálně je možnost vytvořit vlastní amatérské hřiště. Mohou být sestaveny skupinky žáků a učitelů, nebo mohou být smíšené.

**Volejbalový, basketbalový nebo florbalový zápas** opět podporuje fyzickou aktivitu dětí a napomáhá k formování optimálních vztahů mezi žáky i učiteli. Skupinky mohou být opět smíšené, nebo zápas může být koncipován jako souboj žáků proti učitelům, eventuálně se mohou zúčastnit i rodiče žáků. Zápasy se mohou uskutečnit v tělocvičně dané školy, eventuálně v prostornější sportovní hale, kde by bylo možno umístit větší počet osob.

**Dětský ples školy** by mohl být uskutečněn jednou za rok. Plán a náplň plesu vytváří žákovský parlament společně s učiteli a vedením školy. Ples je tvořen vystoupením žáků v podobě divadla, tanečního a pěveckého představení, eventuálně jsou pozváni externí umělci. Během plesu je zajištěna tombola a několik dalších her, které přispějí k seznámení rodičů a učitelů. Ples je významnou školní událostí, která podporuje vytvoření pozitivních interakcí mezi rodiči a pedagogy. Školní ples by mohl být eventuálně určen pouze pro rodiče, učitele a přátele školy.

**Zpívání na schodech** je v kompetenci učitelů, kteří vyučují hudební výchovu a vedou školní sbor. Jednou měsíčně jsou o velké přestávce představeny nové písně, které se žáci naučili. Zpívání na schodech může být doprovázeno různými hudebními nástroji, eventuálně i tematickým tanečním vystoupením.

**Divadelní představení** společně s učiteli pro rodiče umožňuje žákům, učitelům i rodičům respektovat jeden druhého. Především příprava divadelního představení je náročná a vyžaduje optimální spolupráci a oboustranné pochopení. Při přípravě je nezbytné vybrat vhodný scénář, herce, vytvořit kulisy a kostýmy a nakonec vše nacvičit a následně předvést rodičům a jiným blízkým.

**Školní akademie** - každoroční vystoupení na konci školního roku je významnou událostí, která završuje celý školní rok a je rozloučením před prázdninami. Akademie se skládá z několika výstupů, které si vymysleli a připravili žáci společně s učiteli. Obdobně jako u divadelního představení i každoroční vystoupení vyžaduje důkladnou přípravu, podporu rodičů a jejich spolupráci.

Uvedené aktivity jsou pouze návrhem preventivních opatření proti šikaně učitelů ze strany žáků, stejně tak mohou aktivity projektu zamezit projevy šikanování mezi žáky, eventuálně

mezi pedagogy navzájem. Podporovat pozitivní sociální interakce a upevňovat správné povědomí žáků o morálních hodnotách bychom mohli pokládat za optimální cestu úspěchu a prevence.

Rodiče by se měli stát partnery školy a zapojovat se do jejího chodu nejen prostřednictvím subjektivních výroků svých dětí o dění ve škole. Rodiče následně podporují a respektují práci pedagogů nejen svými postoji, ale zejména svou kooperací s nimi. Změna postojů rodičů k učitelům promění společenský status pedagogů a ve škole, ve které panuje pozitivní klima, by se šikaně učitelů mohlo jednoduše zamezit.

## ZÁVĚR

V bakalářské práci jsme se zabývali šikanou učitelů ze strany žáků základních škol. Z výsledků výzkumného šetření vyplývá, že se šikana učitelů ze strany žáků vyskytuje v různých stadiích vývoje, nejen na druhém, ale i na prvním stupni základních škol. Šikana učitelů se stává nebezpečným fenoménem, na který je třeba upozornit. Učitelé jsou neustále vystavováni atakům ze strany žáků a přitom obranné pravomoci vyplývající z jejich učitelské profese, již nejsou efektivní. Uvědomme si, že hodnoty společnosti upadají a proměna hodnotového systému celé společnosti je žádoucí pro optimální rozvoj psychiky dnešní mladé generace.

Současná společnost je orientována na výkon a osobní úspěch a již méně se zaměřuje právě na hodnoty humanity, pomoci, významu rodinné soudržnosti, empatie a respektu k ostatním. Agresivní a problematické chování dětí zapříčiňuje spousta faktorů, které jsou pro dnešní společnost typické. Jako příklad bychom mohli uvést nevhodnou výchovu v rodině a hodnoty předkládané ve společnosti, eventuálně nedoceněnou pozici učitelské profese.

Zásadní krok vedoucí ke změně nevhodného chování žáků nejen na základních školách bychom mohli hledat ve vzájemné a pozitivní spolupráci mezi pedagogy a rodiči. Rodiče utváří celkové pojetí učitelské profese ve společnosti, nicméně jejich postoje bývají mnohdy subjektivní, jelikož si je formují prostřednictvím vyprávění svých dětí. Školy jako instituce v České republice nedostatečně kooperují s rodiči žáků. Doporučili bychom nejen školám, pedagogům, ale i rodičům se zapojovat do aktivit školy, které podporují jejich vzájemný vztah a vytváří respektující prostředí pro žáky.

V souvislosti s uvedeným nedávným případem brutálního napadení pedagogických pracovníků v Králíkách bychom mohli očekávat podstatné zlepšení situace, která by se mohla projevit společně s novelou školského zákona s platností v následujícím roce. Je smutné, že až několik případů brutálního napadení pedagogů přispěje alespoň k částečnému řešení situace agresivního chování žáků vůči pedagogům.

Snaha ministra školství, mládeže a tělovýchovy zvýšit ochranu pedagogů a zpřísnit tresty pro žáky, kteří napadají učitele, bychom mohli považovat za revoluční. Učitelé, kteří pocítí jistou ochranu ze strany státu, by mohli mnohem více prosazovat svá práva a měli by být schopni se postavit a bránit nevhodnému chování žáků. Doufejme, že plánované změny MŠMT budou východiskem k řešení šikany učitelů ze strany žáků a taktéž přispějí ke zvýšení prestiže učitelské profese v celé společnosti.

**SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY**

- [1] AUGER, Marie-Thérèse a Christiane BOUCHARLAT, 2005. *Učitel a problémový žák. Strategie pro řešení problémů s kázní a učením*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-907-0.
- [2] BENDL, Stanislav, 2003. *Prevence a řešení šikany ve škole*. Praha: ISV nakladatelství. ISBN 80-86642-08-9.
- [3] BENDL, Stanislav, 2004. *Jak předcházet nekázní aneb kázeňské prostředky*. Praha: ISV nakladatelství. ISBN 80-86642-14-3.
- [4] BENDL, Stanislav, 2011. *Školní kázeň v teorii a praxi*. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-432-2.
- [5] BOWLBY, John, 2010. *Vazba. Teorie kvality raných vztahů mezi matkou a dítětem*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-670-4.
- [6] ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ, 2001. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-463-X.
- [7] ČAPEK, Robert, 2008. *Odměny a tresty ve školní praxi*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1718-0.
- [8] ČAPEK, Robert, 2010. *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2742-4.
- [9] ČAPEK, Robert, 2013. *Učitel a rodič. Spolupráce, třídní schůzka, komunikace*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4640-1.
- [10] DYTRTOVÁ, Radmila a Marie KRHUTOVÁ, 2009. *Učitel příprava na profesi*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2863-6.
- [11] FISCHER, Slavomil a Jiří ŠKODA, 2009. *Sociální patologie. Analýza příčin a možnosti ovlivňování závažných sociálně patologických jevů*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2781-3.
- [12] FONTANA, David, 2003. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-626-8.
- [13] HRABAL, Vladimír a Isabella PAVELKOVÁ, 2010. *Jaký jsem učitel*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-755-8.
- [14] CHRÁSKA, Miroslav, 2007. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1369-4.
- [15] JANDOUREK, Jan, 2012. *Slovník sociologických pojmů*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3679-2.

- [16] JEDLIČKA, Richard, 2011. *Výchovné problémy s žáky z pohledu hlubinné psychologie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-788-6.
- [17] KOHOUTEK, Rudolf, 2002. *Základy užité psychologie*. Brno: Akademické nakladatelství CERM. ISBN: 80-214-2203-3.
- [18] KOLÁŘ, Michal, 2011. *Nová cesta k léčbě šikany*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7337-871-5.
- [19] KOMENSKÝ, Jan Amos, 1946. *Didaktika analytická*. Praha: Samcovo knihkupectví.
- [20] KOMENSKÝ, Jan Amos, 2009. *Jak (se) učit. Vybrané myšlenky o vzdělávání a výchově*. Mladá fronta. ISBN 80-204-1123-2.
- [21] KYRIACOU, Chris, 2005. *Řešení výchovných problémů ve škole*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-945-3.
- [22] LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ, 2006. *Vývojová psychologie*. 2. vydání. Praha: Grada. ISBN 80-247-1284-9.
- [23] MASARYK, G. Tomáš, 1990. *O škole a vzdělání*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. ISBN 80-04-25554-X.
- [24] MARTÍNEK, Zdeněk, 2009. *Agresivita a kriminalita školní mládeže*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2310-5.
- [25] NAKONEČNÝ, Milan, 2009. *Psychologie osobnosti*. 2. vydání. Praha: Academia. ISBN 978-80-200-1680-5.
- [26] PLHÁKOVÁ, Alena, 2006. *Dějiny psychologie*. Praha: Grada. ISBN 80-247-0871-X.
- [27] PRŮCHA, Jan, 2013. *Moderní pedagogika*. 5. vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0456-5.
- [28] PRŮCHA, Jan, 2002. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-621-7.
- [29] PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, 2013. *Pedagogický slovník*. 7. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0403-9.
- [30] ŘÍČAN, Pavel a Pavlína JANOŠOVÁ, 2010. *Jak na šikanu*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2991-6.
- [31] SPURNÝ, Joža, 1996. *Psychologie násilí*. Praha: Eurounion. ISBN 80-85858-30-4.

- [32] TOMÁŠEK, Jan, 2010. *Úvod do kriminologie: Jak studovat zločin*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2982-4.
- [33] VACEK, Pavel. 2008. *Rozvoj morálního vědomí žáků: metodické náměty k realizaci průřezových témat*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-386-4.
- [34] VÁGNEROVÁ, Marie, 2005. *Vývojová psychologie I. Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0956-8.
- [35] VÁGNEROVÁ, Marie, 2012. *Vývojová psychologie. Dětství a dospívání*. 2. vydání. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2153-1.
- [36] WRÓBEL, Alina, 2008. *Výchova a manipulace*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2337-2.

## DOKUMENTY A ZÁKONY

- [37] MŠMT, 2008. *Metodický pokyn ministra školství, mládeže a tělovýchovy k prevenci a řešení šikanování mezi žáky škol a školských zařízení č. j. 24 246/2008-6*. In: Věstník MŠMT ČR, 2009, 65(1), 7-14 [online]. Praha: 1. leden 2009 [cit. 2014-02-18]. Dostupné z: [http://www.msmt.cz/uploads/soubory/vestniky/vest\\_MSMT\\_01\\_2009.pdf](http://www.msmt.cz/uploads/soubory/vestniky/vest_MSMT_01_2009.pdf)
- [38] MŠMT, 2013. *Opatření ministra školství, mládeže a tělovýchovy, kterým se mění Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, č. j. MSMT-2647/2013-210* [online]. [cit. 2014-02-18]. Praha: 2013. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/29397/download/>
- [39] ČESKO. Ústavní zákon č. 2 ze dne 16. prosince 1992, ve znění ústavního zákona č. 162/1998 Sb. In: *Poslanecká sněmovna parlamentu České republiky* [online]. PSP, © 1995-2013 [cit. 2014-02-20]. Dostupný z: <http://www.psp.cz/docs/laws/listina.html>
- [40] ČESKO. Zákon č. 40 ze dne 8. ledna 2009 trestní zákoník. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2009, částka 11, str. 354-464. Dostupný z: <http://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/ViewFile.aspx?type=c&id=5405>
- [41] ČESKO. Zákon č. 89 ze dne 3. února 2012 občanský zákoník. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2012, částka 33, str. 1026-1365. Dostupný z: <http://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/ViewFile.aspx?type=c&id=6144>
- [42] ČESKO. Zákon č. 109 ze dne 5. února 2002 o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně některých zákonů. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2002, částka 48, str. 2978-2992. Dostupný z: <http://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/ViewFile.aspx?type=c&id=3867>



- [43] ČESKO. Zákon č. 218 ze dne 25. června 2003 o odpovědnosti mládeže za protiprávní činy a o soudnictví ve věcech mládeže a o změně některých zákonů (zákon o soudnictví ve věcech mládeže). In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2003, částka 79, str. 4030-4052. Dostupný z: <http://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/ViewFile.aspx?type=c&id=4163>
- [44] ČESKO. Zákon č. 306 ze dne 7. srpna 2009, kterým se mění zákon č. 40/2009 Sb., trestní zákoník, a některé další zákony. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2009, částka 91, str. 4375-4378. Dostupný z: <http://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/ViewFile.aspx?type=c&id=5545>
- [45] ČESKO. Předpis č. 317 ze dne 2. září 2008 úplné znění zákona č. 561 ze dne 24. září 2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), jak vyplývá z pozdějších změn. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2008, částka 103, str. 4826-4901. Dostupný z: <http://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/ViewFile.aspx?type=c&id=5344>
- [46] ČESKO. Zákon č. 359 ze dne 9. prosince 1999 o sociálně-právní ochraně dětí. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 1999, částka 111, str. 7662-7681. Dostupný z: <http://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/ViewFile.aspx?type=c&id=3328>
- [47] ČESKO. Zákon č. 563 ze dne 24. září 2004 o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2004, částka 190, str. 10333-10345. Dostupný z: <http://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/ViewFile.aspx?type=c&id=4494>
- [48] ČESKO, MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY, 2014. *MŠMT: Chládek: Králiky potvrdily, že je ochrana učitelů nutná* [online]. MŠMT, ©2013-2014 [cit. 2014-03-29]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/x-2>
- [49] POLICIE ČR, 2014. *Kriminalita. Statistické přehledy kriminality za rok 2013* [online]. In: Policie.cz. ©2014 [cit. 2014-04-18]. Dostupné z: <http://www.policie.cz/soubor/12-celkova-kriminalita-za-obdobi-od-01-01-2013-do-31-12-2013.aspx>

## SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

PPP Pedagogicko-psychologická poradna.

SVP Středisko výchovné péče.

SPC Speciálně pedagogické centrum.

MŠMT Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

**SEZNAM GRAFŮ**

<i>Graf 1 Relativní a absolutní čestnost respondentů podle pohlaví .....</i>	54
<i>Graf 2 Relativní a absolutní četnost respondentů dle věku .....</i>	55
<i>Graf 3 Relativní a absolutní četnost respondentů dle délky pedagogické praxe .....</i>	55
<i>Graf 4 Relativní a absolutní četnost respondentů podle stupně základní školy .....</i>	56
<i>Graf 5 Relativní a absolutní četnost respondentů dle kraje .....</i>	56
<i>Graf 6 Zkušenost se šikanou učitelů (relativní a absolutní četnosti) .....</i>	57
<i>Graf 7 Pohlaví agresora (relativní a absolutní četnosti) .....</i>	57
<i>Graf 8 První stádium šikany (relativní a absolutní četnosti) .....</i>	58
<i>Graf 9 Druhé stádium šikany (relativní a absolutní četnosti) .....</i>	58
<i>Graf 10 Třetí stádium šikany (relativní a absolutní četnosti) .....</i>	59
<i>Graf 11 Čtvrté stádium šikany (relativní a absolutní četnosti) .....</i>	59
<i>Graf 12 Páté stádium šikany (relativní a absolutní četnosti) .....</i>	60
<i>Graf 13 Počáteční šikana u mužů .....</i>	61
<i>Graf 14 Počáteční šikana u žen .....</i>	61
<i>Graf 15 Pokročilá šikana u mužů.....</i>	62
<i>Graf 16 Pokročilá šikana u žen.....</i>	62
<i>Graf 17 Počáteční šikana a začínající pedagogové .....</i>	63
<i>Graf 18 Počáteční šikana a dlouhodobá pedagogická praxe .....</i>	63
<i>Graf 19 Pokročilá šikana a začínající pedagogové .....</i>	64
<i>Graf 20 Pokročilá šikana a dlouhodobá pedagogická praxe .....</i>	64
<i>Graf 21 Výskyt počáteční šikany na prvním stupni základní školy .....</i>	65
<i>Graf 22 Výskyt počáteční šikany na druhém stupni základní školy .....</i>	65
<i>Graf 23 Výskyt pokročilé šikany na prvním stupni základní školy .....</i>	66
<i>Graf 24 Výskyt pokročilé šikany na druhém stupni základní školy.....</i>	66
<i>Graf 25 Výskyt počáteční šikany v Moravskoslezském kraji .....</i>	67
<i>Graf 26 Výskyt počáteční šikany ve Zlínském kraji .....</i>	67
<i>Graf 27 Výskyt pokročilé šikany v Moravskoslezském kraji.....</i>	68
<i>Graf 28 Výskyt pokročilé šikany ve Zlínském kraji .....</i>	68
<i>Graf 29 Příčiny šikany učitelů ze strany žáků podle pedagogů.....</i>	69
<i>Graf 30 Preventivní opatření podle pedagogů .....</i>	70
<i>Graf 31 Řešení šikany učitelů .....</i>	71

**SEZNAM TABULEK**

<i>Tabulka 1 Čtyřpolní tabulka pro testování H1 .....</i>	<i>72</i>
<i>Tabulka 2 Čtyřpolní tabulka pro testování H2 .....</i>	<i>73</i>
<i>Tabulka 3 Čtyřpolní tabulka pro testování H3 .....</i>	<i>74</i>

## SEZNAM PŘÍLOH

PŘÍLOHA I Dotazník

## PŘÍLOHA I: DOTAZNÍK

### DOTAZNÍK na téma Šikana učitelů ze strany žáků základních škol

Vážení pedagogové,

jmenuji se Dominika Morysová a jsem studentkou 3. ročníku bakalářského studia oboru Sociální pedagogika na Fakultě humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně.

V současné době zpracovávám práci, jejíž téma je *Šikana učitelů ze strany žáků základních škol*. Téma je v současné době velice aktuální, ale stále nedostatečně probádané.

Chtěla bych Vás požádat o vyplnění dotazníku, který je zcela anonymní. Výsledky dotazníku budou použity pouze pro účely mé práce. Dotazník je určen pro učitele základních škol a pro učitele středních škol. Obsahuje celkem 15 otázek a zabere přibližně 5 minut Vašeho času. Předem Vám moc děkuji za ochotu a čas, který strávíte vyplňováním dotazníku.

Dominika Morysová

Zakroužkujte prosím jednu odpověď:

- 1) Jste:        a) muž            b) žena
  
- 2) Věk:        a) 24 – 30 let            b) 31 – 50 let            c) více než 50 let
  
- 3) Délka pedagogické praxe:        a) méně než 10 let        b) 11 - 20 let        c) více než 20 let
  
- 4) Vyučujete:
  - a) na prvním stupni základní školy
  - b) na druhém stupni základní školy
  
- 5) Setkal/a jste se za dobu své praxe se šikanou ze strany žáků vůči Vaší osobě?
  - a) ano    b) ne
  
- 6) Koho jste považoval/a za hlavního agresora:
  - a) chlapce            b) dívku
  
- 7) Zažil/a jste ve své praxi projevy vulgarity a provokace vůči Vaší osobě (posměšky, úšklebky) nebo máte zkušenost se záměrným neuposlechnutím Vašich pokynů?
  - a) ano    b) nevím        c) ne

- 8) Setkal/a jste se ve své praxi s opakovanými projevy problematického chování ze strany žáků, které měly za cíl Vás zesměšnit nebo Vám ublížit?  
a) ano    b) nevím    c) ne
- 9) Zažil/a jste ve své praxi v třídních kolektivech skupinky agresorů, kteří opakovaně vyvolávali útoky proti Vaší osobě s cílem Vás ponížit a ublížit Vám?  
a) ano    b) nevím    c) ne
- 10) Zažil/a jste ve své praxi žáky, kteří se zprvu distancovali od agresorů, posléze se k nim však přidávali, přijali jejich normy a podíleli se na úmyslném opakovaném týrání a ponižování Vaší osoby?  
a) ano    b) nevím    c) ne
- 11) Setkal/a jste se ve své praxi s kolektivem žáků, který Vás systematicky šikanoval, což mohlo vést k Vaším psychickým a zdravotním problémům?  
a) ano    b) nevím    c) ne
- 12) Za příčiny šikany učitelů považujete (více možných odpovědí):  
a) nízkou autoritu učitele  
b) úpadek morálních hodnot ve společnosti  
c) deformované normy a vzory převzaté z rodiny žáka  
d) nezájem žáků o výuku  
e) nevstřícnou komunikaci a spolupráci s rodiči  
f) negativní hodnocení práce učitele ze strany rodičů žáka  
g) negativní vliv médií  
h) vliv sociálních sítí  
i) omezenou škálu současných výchovných opatření  
j) nevhodně zvolené vyučovací metody  
k) přeplněnost tříd  
l) nedostatečné pedagogické zkušenosti a krátká doba praxe  
m) jiné:
- 13) Jaké preventivní opatření proti šikaně učitelů byste uvítali (více možných odpovědí):  
a) status veřejného činitele pro učitele  
b) zvýšení pravomocí učitele  
c) týdenní vyloučení žáka ze základní školy  
d) větší podpora vedení a kolektivu školy  
e) postih rodiny (ze strany státu)  
f) snížení věkové hranice trestní odpovědnosti  
g) jiné:

14) V případě, že máte se šikanou ze strany žáků vůči Vaši osobě zkušenost, s kým jste daný problém řešil/a?

- a) s vedením školy
- b) s kolegou
- c) s metodikem prevence nebo se školním psychologem
- d) se specialistou z PPP, SVP nebo SPC
- e) s policií
- f) s rodinou
- g) s nikým
- h) jiné:

15) Popište prosím, jaká byla jejich reakce a pomoc při řešení situace?

16) Co by podle Vás mohlo omezit šikanu učitelů?

17) Pokud chcete vyjádřit Váš názor k dané problematice:

Ještě jednou Vám děkuji za Váš čas a přeji Vám pěkný den.