

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI  
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav pedagogiky a sociálních studií

**DIPLOMOVÁ PRÁCE**

**Nevhodné chování žáků základních škol vůči pedagogickým  
pracovníkům s dopadem na jejich psychické zdraví**

Eliška Krčová

Olomouc 2024

Vedoucí práce: doc. PhDr. Tomáš Čech, Ph.D.

### **Čestné prohlášení**

Prohlašuji, že předložená práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracovala samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpala, v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použité literatury.

V Olomouci dne

.....

Eliška Krčová

## **Poděkování**

Nejprve bych ráda poděkovala vedoucímu diplomové práce doc. PhDr. Tomáši Čechovi, Ph.D. za jeho odborné a laskavé vedení, cenné rady, podporu, trpělivost a ochotu během celého procesu zpracování diplomové práce. Také bych ráda vyjádřila vděk Mgr. Simoně Dobešové Cakirpaloglu, Ph.D. za její pomoc při přípravě a nasměrování k vyhodnocení dotazníku, cenné podněty, podporu a povzbuzení. Rovněž děkuji všem respondentům, kteří se zúčastnili výzkumného šetření a sdíleli své zkušenosti, které byly neocenitelné pro úspěšné dokončení této práce.

## Anotace

<b>Jméno a příjmení:</b>	Eliška Krčová
<b>Katedra:</b>	Ústav pedagogiky a sociálních studií
<b>Vedoucí práce:</b>	doc. PhDr. Tomáš Čech, Ph.D.
<b>Rok obhajoby:</b>	2024

<b>Název práce:</b>	Nevhodné chování žáků základních škol vůči pedagogickým pracovníkům s dopadem na jejich psychické zdraví
<b>Název v angličtině:</b>	Inappropriate behavior of primary school pupils towards pedagogical staff with an impact on their mental health
<b>Zvolený typ práce:</b>	diplomová – výzkumná práce
<b>Anotace práce:</b>	Diplomová práce se zabývá problematikou výskytu nevhodného chování žáků základních škol vůči pedagogickým pracovníkům s dopadem na jejich psychické zdraví. V teoretické části jsou vymezena specifika pedagogické profese na základní škole, její náročnosti a zátěžové faktory ve školství, práce dále pojednává o nevhodném chování žáků s důrazem na projevy agrese vůči pedagogickým pracovníkům. Na závěr jsou vymezeny možnosti prevence nevhodného chování žáků na úrovni školy, třídy a jednotlivců. Výzkumná část popisuje kvantitativní výzkum k problematice realizovaného prostřednictvím online dotazníku, který byl převzat ze zahraničí a modifikován do češtiny.
<b>Klíčová slova:</b>	nevhodné chování žáků, problémové chování žáků, pedagogové, žáci, základní škola, Česká republika, šikana učitele, prevence, kvantitativní výzkum
<b>Anotace v angličtině:</b>	This diploma thesis deals with the issue of the occurrence of inappropriate behaviour of primary school pupils towards teaching staff with an impact on their psychological health. The theoretical part defines the specifics of the teaching profession in primary school, its demands and stress factors in education, the thesis also discusses inappropriate behaviour of pupils with an emphasis on the manifestations of aggression towards teaching staff. Finally, the possibilities of prevention of inappropriate behaviour of pupils at the level of school, class and individuals are defined. The research part describes a quantitative research on the issue conducted through an online questionnaire, which was taken from abroad and modified into Czech.
<b>Klíčová slova v angličtině:</b>	inappropriate behavior of pupils, problematic behavior of pupils, teachers, pupils, elementary school, Czech Republic, teacher bullying, prevention, quantitative research

<b>Přílohy vázané v práci:</b>	Příloha č. 1: Souhlas autorů s použitím dotazníku Příloha č. 2: Dotazník Příloha č. 3: Test dobré shody chí-kvadrát – vyhodnocení H <sub>2</sub> Příloha č. 4: Test nezávislosti chí-kvadrát – vyhodnocení H <sub>3</sub> Příloha č. 5: Test nezávislosti chí-kvadrát – vyhodnocení H <sub>4</sub> Příloha č. 6: Test nezávislosti chí-kvadrát – vyhodnocení H <sub>5</sub> Příloha č. 7: Test nezávislosti chí-kvadrát – vyhodnocení H <sub>6</sub> Příloha č. 8: Test nezávislosti chí-kvadrát – vyhodnocení H <sub>7</sub> Příloha č. 9: Test nezávislosti chí-kvadrát – vyhodnocení H <sub>8</sub>
<b>Rozsah práce:</b>	107
<b>Jazyk práce:</b>	čeština

# Obsah

ÚVOD.....	7
I. TEORETICKÁ ČÁST.....	8
1 Pedagogická profese na základní škole .....	9
1.1 Pedagogický pracovník .....	9
1.2 Náročnost pedagogické profese .....	11
1.3 Zátěžové faktory ve školství a jejich zvládnání .....	14
2 Nevhodné chování žáků .....	22
2.1 Vymezení nevhodného chování žáků .....	22
2.2 Formy nevhodného chování žáků .....	24
2.3 Šikana ze strany žáků vůči pedagogickým pracovníkům .....	28
2.4 Dopad nevhodného chování žáků a šikany žáků na pedagogické pracovníky .....	31
3 Prevence nevhodného chování žáků a šikany ze strany žáků vůči pedagogickým pracovníkům .	35
3.1 Prevence na úrovni školy jako celku .....	36
3.2 Prevence na úrovni jednotlivých tříd .....	38
3.3 Prevence na úrovni jednotlivců .....	40
3.4 Sekundární prevence.....	41
II. VÝZKUMNÁ ČÁST .....	44
5 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU .....	45
5.1 Cíle výzkumu .....	45
5.2 Výzkumné otázky a hypotézy .....	46
5.3 Metoda výzkumu a výzkumný nástroj .....	47
5.4 Výzkumný soubor .....	50
6 DESKRIPTIVNÍ ANALÝZA VÝSLEDKŮ .....	55
7 INDUKTIVNÍ ANALÝZA VÝSLEDKŮ A VERIFIKACE HYPOTÉZ .....	83
8 SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ A DISKUSE .....	88
ZÁVĚR.....	95
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A ZDROJŮ .....	96
SEZNAM ZKRATEK.....	103
SEZNAM GRAFŮ .....	104
SEZNAM TABULEK .....	106
SEZNAM PŘÍLOH .....	107

## ÚVOD

Škola, jakožto vzdělávací instituce, hraje klíčovou roli v životě žáků a studentů, kterým je zprostředkováván edukační záměr pedagogickými pracovníky. Jejich úkolem je nejen předávat potřebné znalosti a dovednosti, ale také dbát na celkový vývoj a spokojenost svých žáků. Někdy se ale opomíjí spokojenost pedagogických pracovníků, kteří se také podílejí na správném chodu třídy. Nicméně vzrůstající trend nevhodného chování žáků vůči pedagogickým pracovníkům představuje závažný problém, se kterým se pedagogičtí pracovníci v praxi často potýkají. Je zásadní upozornit na tuto problematiku, neboť věříme, že když se pedagogický pracovník cítí dobře ve svojí práci a je obklopen příznivým klimatem, tak to ovlivňuje jeho úspěšnost a spokojenost ve výkonu povolání. Pokud se ale pedagogičtí pracovníci stávají terčem různých forem nevhodného chování žáků, má dané jednání vliv na proces výuky, ovlivňuje interakci a představuje podstatnou přítěž pro pedagogické pracovníky, ať už z pohledu ovlivnění kvality jejich pracovního výkonu nebo ohrožení jejich psychického zdraví. V případě že se pedagogický pracovník necítí dobře a bezpečně ve školním prostředí, může se to promítnout i do chování žáků, což následně ovlivňuje atmosféru a harmonii ve třídě.

Vzhledem k závažnosti sledované problematiky jsme se rozhodli na ni zaměřit v diplomové práci. Jako cíl práce jsme si stanovili prozkoumat výskyt nevhodného chování žáků vůči pedagogickým pracovníkům na českých základních školách a jeho dopady na psychické zdraví těchto pracovníků.

Tato práce poskytne pohled na zkoumanou problematiku, při níž jsme se zaměřili na nejčastější formy nevhodného chování žáků, se kterými se pedagogičtí pracovníci potýkají. Dále jsme zkoumali typy žáků, kteří se nejčastěji podílejí na těchto incidentech a také na typy pedagogů, kteří jsou tímto chováním nejvíce ohroženi. Doufáme, že práce přispěje k lepšímu porozumění této problematiky a poskytne podněty pro prevenci a řešení nevhodného chování žáků. Uvědomění si této problematiky a zvolení vhodné prevence, která by měla být navíc dostupná pro všechny účastníky, je důležité chápat jako krok k pozitivní změně tohoto závažného problému.

Motivací pro volbu tohoto tématu je náš osobní zájem o problematiku nevhodného chování žáků vůči pedagogickým pracovníkům a přesvědčení, že je třeba věnovat této problematice větší pozornost. Stoupající trend nevhodného chování žáků a jeho dopady na pedagogické pracovníky jsou alarmující a vyžadují okamžité řešení.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**



# 1 Pedagogická profese na základní škole

V první kapitole se zaměříme na identifikaci a definici pedagogického pracovníka a jeho roli ve vzdělávacím procesu. Budeme se zabývat náročností pedagogické profese a identifikujeme klíčové zátěžové faktory ve školství, které ovlivňují pedagogické pracovníky.

## 1.1 Pedagogický pracovník

Zákon o pedagogických pracovnících (Zákon č. 563/2004 Sb.) definuje pedagogického pracovníka jako někoho, kdo „*koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálně-pedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu – školského zákona (dále jen "přímá pedagogická činnost"); je zaměstnancem právnické osoby, která vykonává činnost školy, nebo zaměstnancem státu, nebo ředitelem školy, není-li k právnické osobě vykonávající činnost školy v pracovněprávním vztahu nebo není-li zaměstnancem státu. Pedagogickým pracovníkem je též zaměstnanec, který vykonává přímou pedagogickou činnost v zařízeních sociálních služeb.*“ Tato skutečnost je zmíněna v § 2 odst. 1.

Podmínky pro výkon práce pedagogického pracovníka jsou opět rovněž stanoveny v zákoně č. 563/2004 Sb. (§ 3 odst. 1). Podle tohoto ustanovení může být pedagogickým pracovníkem osoba, která splňuje následující předpoklady: je plně svéprávná, má odbornou kvalifikaci pro výkon přímé pedagogické činnosti, je trestně bezúhonná, zdravotně způsobilá a prokázala schopnost dorozumět se českým jazykem, pokud není specifikováno jinak.

Školský zákon definuje různé skupiny pedagogických pracovníků a stanovuje pro každou z těchto skupin specifické kvalifikační požadavky. Mezi tyto skupiny patří učitelé, vychovatelé, pedagogové v zařízeních pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, speciální pedagogové, školní logopedi a psychologové, pedagogové volného času, asistenti pedagoga, trenéři, metodici prevence a vedoucí pedagogičtí pracovníci.

Podle Průchy, Walterové a Mareše (2003) představují pedagogičtí pracovníci jednotlivce zapojené do vzdělávacího procesu, kteří se věnují výuce a výchově dětí, mládeže či dospělých na různých úrovních vzdělávacího systému, včetně základních, středních a speciálních škol. Tato profese vyžaduje nejen odbornou kvalifikaci a pedagogické dovednosti, ale také se očekává, že budou tyto osoby trestně bezúhonné a morálně zralé. Rovněž jsou zodpovědní za organizaci a vedení výuky a také za péči o vzdělávací potřeby svých studentů v souladu s platnými právními předpisy.

Bendl (2015) ve svém díle konstatuje, že učitelé tvoří největší skupinu pedagogických pracovníků. V právních předpisech jsou tito pracovníci klasifikováni do různých skupin, často s ohledem na druh a úroveň školy, kde svou pedagogickou činnost vykonávají.

V dnešní době se na výchově žáků podílí řada faktorů, včetně rodiny, školy, vrstevníků, mediálních vlivů a dalších lidí, s nimiž se žáci setkávají. Nicméně jeden z nejvýznamnějších aktérů v tomto procesu představují pedagogičtí pracovníci, zvláště učitelé. Učitel je osoba, která systematicky poskytuje žákům odborné vzdělání a zastává tak klíčovou roli ve výchovně vzdělávacím procesu. Mimo jiné zde působí i jako organizátor a iniciátor. Vedle poskytování vědomostí, dovedností a návyků se také podílí na formování osobnostních a morálních aspektů žáků. Učitel je také zodpovědný za přípravu žáků na rychlé změny v životě a ve společnosti. S nárůstem vlivu masových komunikačních prostředků se zvyšuje potřeba učitele sledovat vývoj vědeckých, technických a jiných oblastí poznání, aby byl schopen efektivně reagovat na potřeby žáků. Současně se také zvyšuje důležitost učitele jako facilitátora učení, který podněcuje a usměrňuje aktivity žáků a motivuje je k dosahování stanovených cílů ve vzdělání (Holoušová, 2008).

Profesní kompetenci pedagogických pracovníků lze koncipovat jako celkový soubor kvalit, které charakterizují pedagoga a představují širokou škálu aspektů k vykonávání této profesní činnosti. Tyto kompetence zahrnují rozsáhlé spektrum faktorů, včetně praktických zkušeností, teoretických znalostí a pedagogických dovedností. Během své pedagogické dráhy získávají pedagogičtí pracovníci základní profesní kompetence, které pak následně systematicky rozvíjejí a zdokonalují (Vašutová, 2001).

Kyriacou (2008) definuje pedagogické dovednosti jako různé činnosti, které souvisejí s prací pedagoga a zároveň uvádí, že tyto dovednosti mají podporovat výchovně vzdělávací proces a efektivní učení žáků. Jedním z hlavních prvků těchto dovedností jsou znalosti, které zahrnují povědomí o žácích, o obsahu učiva a obecně o procesu vzdělávání, včetně různých metod, postupů a pomůcek používaných ve výuce. Kromě vědomostí patří k pedagogickým dovednostem i schopnost rozhodování, což zahrnuje plánování a volbu metodických postupů s cílem dosáhnout stanovených vzdělávacích cílů. Další neodmyslitelnou součástí pedagogických dovedností je i aktivita pedagoga, což se projevuje chováním pedagoga, jehož cílem je podpora žáků při výchovně vzdělávacím procesu.

Průcha (2009) ve své knize zdůrazňuje, že učitelé představují nejpočetnější skupinu pedagogických pracovníků. Zvláště pro ně je klíčové, aby pocítovali spojenost a obdrželi uznání za svou práci od ostatních. Nicméně samotní učitelé často vnímají nedostatečné ocenění,

kteřé pŕipisují niŕší sociální prestiŕi tohoto povolání, což je často spojováno i s nízkým platovým ohodnocením. To může být jeden z důvodů, proč se někteří učitelé necítí spokojeni se svým postavením ve společnosti, což může vést k častějším stávkám a jiným formám protestů.

Podle § 127 odst. 1 zákona č. 40/2009 Sb. trestního zákoníku není pedagogický pracovník úřední osobou. To znamená, že pedagogičtí pracovníci nemají zvýšenou právní ochranu, jako například soudci, poslanci, prezident nebo policisté. Ohledně problematiky nedostatečné ochrany pedagogického pracovníka zákonem Arabadžiev (2011) poukazuje na skutečnost, že vedení škol často řeší nevhodné chování žáků vůči pedagogickým pracovníkům, případně šikanu namířenou proti pedagogickým pracovníkům tak, aby se škola vyhnula stížnostem ze strany rodičů a zřizovatele. Násilí ze strany žáků vůči pedagogickým pracovníkům se tak úmyslně zlehčuje, což má na pedagogické pracovníky negativní dopad.

V souladu s ustanovením § 23a školského zákona mají pedagogičtí pracovníci právo na zajištění bezpečných pracovních podmínek, které jim umožňují vykonávat svou pedagogickou činnost. Tato ochrana se týká zejména fyzického a psychického násilí, které by mohlo pocházet ze strany žáků, studentů, jejich zákonných zástupců nebo jiných osob, s nimiž pedagogický pracovník přichází do styku v rámci školního prostředí. Tato ustanovení slouží k zajištění bezpečného a podpůrného pracovního prostředí, které je nezbytné pro kvalitní vzdělávání a rozvoj žáků.

Jak uvádí Kolář (2005) ve svojí knize, pedagogičtí pracovníci se často setkávají se šikanou, nicméně v rámci pedagogického vzdělávání jim chybí komplexní vhlad do problematiky šikany.

Dále dle ustanovení § 31 školského zákona je řediteli poskytnut nástroj k jednání v situacích, kdy je pedagogický pracovník velmi hrubě slovně nebo fyzicky napaden žákem. Ředitel tak může zahájit řízení o vyloučení daného žáka. Pokud dojde k projevům šikany, má rovněž ředitel povinnost informovat příslušné orgány sociálně-právní ochrany dětí a zároveň státní zastupitelství a to do následujícího pracovního dne.

## 1.2 Náročnost pedagogické profese

Pedagogická profese se řadí mezi jedny z nejnáročnějších povolání a to nejen kvůli vysoce specifické kvalifikaci, která vyžaduje širokou a hlubokou orientaci v oblastech ekonomiky, sociologie, politiky a kultury. Pedagog svojí osobností ovlivňuje rozvoj žáků, a proto je klíčové, aby disponoval širokým vědomostním základem. Zvládnutí odborných předmětů odpovídajících jeho aprobaci je samozřejmostí, stejně tak jako porozumění teorii vyučování těchto předmětů. Rovněž je nezbytné, aby učitel neustále aktualizoval a rozšiřoval své pedagogické

a psychologické znalosti a dovednosti, aby byl schopen účinně reagovat na dynamické potřeby a výzvy ve vzdělávání a výchově (Holoušová, 2008).

Podle výzkumu Vašutové a Urbánka (2010) mnoho učitelů opakovaně poukazuje na náročnost své profese, která vyplývá z nedostatečných materiálních podmínek, ale i ze stále narůstající pracovní zátěží. Pedagogové se stále více potýkají s papírováním, přičemž administrativní povinnosti jim nepřinášejí dostatečný smysl a obávají se, že tato činnost odebírá čas, který by mohli věnovat přímo práci s dětmi nebo kvalitnější přípravě na výuku. Navíc obecné vnímání veřejnosti je, že pedagogická profese má výhodnou pracovní dobu, avšak samotní učitelé tento názor nesdílí. Časové nároky jsou pro ně dalším faktorem, který podle nich přispívá k celkové náročnosti jejich profese.

Podobný názor na časovou náročnost pedagogické profese sdílí ve svojí knize Urbánek (2005), který upozorňuje, že učitelé se svojí prací často aktivně věnují i mimo svou standardní pracovní dobu, neboť náplň jejich práce zahrnuje velké množství činností, které zabírají značné množství času. Studie naznačují, že nadměrná pracovní zátěž přispívá k narůstání stresu, což může vést k celkovému profesnímu vyčerpání. Kromě přímé výuky s žáky se učitelé zabývají také administrativními úkoly, komunikací s rodiči, suplováním, dozory, školením, schůzemi, mimoškolními akcemi a mnoha dalšími povinnostmi. Nejvíce časově náročnou činností je podle učitelů příprava na výuku, která zahrnuje také tvorbu výukových materiálů, což bývá veřejností často opomíjeno.

Holeček (2014) poznamenává, že učitelé často čelí nejen neuspokojené potřebě seberealizace, ale i dalším různým výzvám, což dokazuje, že pedagogická profese je nesmírně náročná. Mezi tyto výzvy patří nízké finanční ohodnocení a společenské neocenení jejich práce, což může vyvolat pocit ztráty smyslu v práci a nedostatek motivace. Taktéž se potýkají s nedostatkem času na další profesní rozvoj, musí se vypořádávat s pracovním přetížením, nadměrnou zátěží úkolů a nadbytečnou administrativou.

Další jev, který ukazuje na náročnost a nedostatečné ocenění pedagogické profese, je problematika stárnutí pedagogických pracovníků, která patří mezi jednu z aktuálních výzev, se kterými se tato profese potýká. Jak zdůrazňuje Holoušová (2008), mnozí pedagogové v nejproduktivnějším věku své kariéry opouští pedagogickou profesi v důsledku lákavějších a lépe placených pracovních příležitostí. To vede k situaci, kdy ve vzdělávacích institucích převládají starší učitelé, kteří mají omezené možnosti přechodu na jiné pracovní pozice. S přibývajícím počtem starších pedagogických pracovníků se tak zvyšuje průměrný věk

učitelského sboru, což může mít důsledky na efektivitu výuky žáků. Obsazování uvolněných pozic pak často připadá na důchodce, kteří sice disponují bohatými pedagogickými zkušenostmi a odpovídající kvalifikací, avšak kvůli svému pokročilému věku mohou mít zdravotní omezení, jež jim brání efektivně zvládat náročné situace ve školním prostředí. Tím se zdůrazňuje potřeba systematické podpory, aby byla zajištěna udržitelnost a kvalita výchovně vzdělávacího procesu.

Časová zátěž pedagogů bývá zvyšována i kvůli stále rychle se měnícím se podmínkám a zásahům do organizace vzdělávání ve školách, jako je zvyšování počtu žáků ve třídách, což má dále vliv na zhoršení podmínek výchovně vzdělávacího procesu (Holoušová, 2008; Urbánek, 2005).

V pedagogické praxi se setkáváme s tím, že do vzdělávacího prostředí vnášejí žáci i samotní učitelé své osobní a společenské problémy, což má vliv na celkový průběh výchovně vzdělávacího procesu. Holoušová (2008) uvádí, že učitel musí být schopen adaptovat se na různé zážitky a zkušenosti svých žáků, přičemž některé z těchto zážitků nemusí být vždy pozitivní. Mezi povinnosti učitele patří i řešení různých výchovných problémů, které se v průběhu výuky, ale i mimo ni, objevují. Tento proces vyžaduje nejen pedagogickou zručnost, ale i schopnost empatie a komunikace, což může být náročné a může s sebou přinášet i pocity neúspěchu a zklamání.

Vedle časové náročnosti je v pedagogické profesi patrná i psychická náročnost (Holoušová, 2008; Urbánek, 2005). Pedagogové jsou často vystaveni stresu, napětí, nátlakům a konfliktům, což může mít negativní dopad na jejich duševní pohodu. Na pedagogickou profesi je také kladen důraz na neustálou připravenost, pohotovost a zodpovědnost za rozvoj osobnosti žáků, což může vést k častému vyčerpání.

Bendl (2010) taktéž zdůrazňuje náročnost učitelského povolání, která vyplývá ze široké škály výzev, včetně kázeňských problémů žáků a nečekaných situací, s nimiž se učitelé denně potýkají a často je musí řešit okamžitě a na místě. Podle něj by bylo vhodné, aby pedagogické fakulty a další vzdělávací instituce, které připravují budoucí učitele, refletovaly tuto realitu ve svých studijních programech. Bohužel však často dochází k nedostatečné přípravě studentů učitelství na tvrdou realitu školství. Bendl navrhuje, že součástí pedagogické přípravy by měla být důkladná příprava na prevenci a řešení kázeňských problémů a dalších sociálně patologických jevů u žáků. Ve své práci přináší mnoho konkrétních řešení, která by mohla pomoci budoucím učitelům lépe se vyrovnávat s těmito situacemi. Jednou z doporučených cest je začlenění předmětů zaměřených na tuto problematiku do studijních plánů pedagogických fakult a zahrnutí relevantních témat do pedagogických praxí. Tímto způsobem by mohli budoucí učitelé získat potřebné dovednosti a nástroje k efektivnímu řízení třídního prostředí a podpoře pozitivního chování žáků.

Pedagogická profese je často náročná i v tom smyslu, že pokud pedagogický pracovník dlouhodobě či intenzivně podléhá rušivým vlivům, může to u něj mít za následek profesní deformaci, jak zdůrazňuje Krninský (2012) a Holoušová (2008). To znamená, že učitelé přenášejí do svého osobního života chování typické pro jejich profesní roli. Může se tak stát, že projevují sklony k napomínání, poučování, kontrole a trestání i mimo školní prostředí.

Většina problémů, se kterými se učitel potýká ve škole, se neomezují pouze na školní prostředí, ale často ovlivňují i jeho osobní život doma. Tento fakt vede k situacím plným stresu a konfliktů, kdy se učitelé musí vyrovnávat se školními povinnostmi a zároveň plnit další různé osobní záležitosti. Takové současně působící stresové situace mohou značně přetěžovat učitele a ovlivňovat tak jejich život (Holoušová, 2008).

### 1.3 Zátěžové faktory ve školství a jejich zvládnutí

Podle Průchy, Walterové a Mareše (2003) vzniká zátěž v důsledku vzájemného působení vnějších faktorů a individuálních charakteristik jedince. Povahu zátěže určují externí podmínky, jako je rozsah, intenzita a délka trvání nepřiměřených nároků a požadavků, spolu s individuálními vlastnostmi a způsoby, jakými jedinec reaguje na zátěž. Ve školním prostředí je nejnebezpečnější škodlivá zátěž, při které dochází k přepínání jedince, což pro něj může být rizikové.

Švamberská Šauerová (2018) zdůrazňuje, že trvalé vystavení zátěžovým faktorům může být spojeno s narůstajícím výskytem určitých nemocí. Osoby, které jsou dlouhodobě pod vlivem zátěžových faktorů, mohou projevovat vyšší výskyt infekčních onemocnění a celkové oslabení organismu. Tato situace je typická u pedagogické profese, kde zvýšená frekvence onemocnění představuje další zdroj stresu v jejich každodenním životě.

Řehulka a Řehulková (1998) uvádějí, že pedagogičtí pracovníci, zvláště učitelé, se setkávají s **fyzičnou zátěží**. Mnozí z nich si stěžují na bolesti nohou, avšak nejčastějším problémem, se kterým se učitelé potýkají, jsou obtíže s hlasem. Ve výchovně vzdělávacím procesu často dochází k situacím, kdy učitelé nesprávně zacházejí s hlasem a to vede k nedostatečné péči o hlasové ústrojí. Namáhání hlasu často souvisí s hlučným prostředím, ve kterém se učitelé snaží udržet pozornost všech žáků a zároveň se snaží udržet si řád ve třídě. Frostová (2007) upozorňuje na nedostatky v hlasové technice mnoha pedagogů, které nevyhovují standardům zdravého hlasu. Často se setkávají s obtížemi spojenými s chybějící správnou mluvní technikou, což má negativní dopad na jejich hlasové schopnosti a kvalitu hlasu. Učitel se snaží své výklady přednášet emocionálně, aby tak zaujmul své studenty, což je ale mnohdy hlasově náročné. Hodiny tělesné výchovy pak představují další výzvu, protože učitelé musí zvyšovat hlasitost svého

projevu. Během výuky se učitelé také často ocitají v situacích, kdy musí náhle zesílit hlasový projev, aby uklidnili určité žáky. Kromě špatného zacházení s hlasem, tak stres a téma taktéž ovlivňují kvalitu hlasu. Časté zvyšování hlasové intenzity může vést k nadměrnému svalovému napětí, únavě hlasivek a různým onemocněním, jako jsou záněty horních dýchacích cest. Učitelé často taková onemocnění přecházejí a běžně pokračují ve výuce, čímž hlas vystavují ještě větší zátěži. Někteří se dokonce uchylují k šepotu, protože věří, že tím ušetří své hlasivky, což však není pravda, neboť šepot může být pro hlasivky ještě náročnější než běžná mluva.

Kromě fyzické zátěže upozorňuje Řehulka a Řehulková (1998) i na zátěž psychickou. Podle nich lze psychickou zátěž učitelů rozdělit do tří hlavních kategorií: senzorickou, mentální a emoční. **Senzorická zátěž**, která je spojena s vnímáním smysly, je mezi učiteli považována za poměrně častou. Pedagogičtí pracovníci jsou neustále vystaveni různým podnětům ve svém pracovním prostředí, což klade vysoké nároky zejména na jejich zrak a sluch. Učitelé musí být ve vyučovacích hodinách neustále ostražití a musí vnímat i ty nejmenší detaily, což může vést k rychlé únavě a přetížení smyslových orgánů. V pedagogickém prostředí je sluch učitelů vystaven vysoké zátěži kvůli hlučnému prostředí, ve kterém mohou být někdy žáci velmi hlasití. Co se týče zraku, učitelé mohou zažívat namáhání očí z mnoha různých činností souvisejících s výukou. Například když učitelé opravují písemky nebo se věnují administrativním povinnostem, často musí delší čas upřeně pohlížet na texty, což může vést k únavě očí. Dalším faktorem může být i práce s počítačem, kdy učitelé často vytvářejí prezentace, testy a další výukové materiály. Dlouhodobé sledování obrazovky počítače může také způsobit namáhání zraku, což vede k dalším zdravotním problémům.

**Mentální zátěž** vzniká v důsledku zvýšených požadavků na učitele, včetně jejich trvalé pohotovosti, ostražitosti, aktivního pozorování, myšlení, paměti a schopnosti rozhodování se. Tyto dovednosti jsou klíčové pro úspěšné vykonávání pedagogické profese, ale zároveň mohou způsobovat významné psychické napětí a únavu (Hladký, 1993; Holoušová, 2008). Učitelé musí být schopni rychle reagovat na změny v prostředí, pečlivě pozorovat chování žáků a provádět častá rozhodnutí ohledně plánování výuky a volby metodických postupů (Kyriacou, 2008). Dle dalších autorů mentální zátěž v pedagogické profesi zahrnuje nejen požadavky spojené s výukou svých odborných předmětů, které odpovídají aprobaci učitele, ale také psychologické aspekty ohledně práce s žáky a celkově kolektivem třídy. Pedagogové jsou zodpovědní za formování osobnosti žáků, proto je nutné, aby neustále aktualizovali a rozšiřovali své pedagogické a psychologické znalosti a dovednosti, aby byli schopni reagovat na potřeby svých žáků. Nutnost mít psychologické zaměření souvisí s řešením výchovných problémů a také

osobních a společenských problémů žáků, což vyžaduje od učitele jistou dávku empatie a schopnost efektivní komunikace, což může být náročné a může u učitelů docházet k pocitům nejistoty. Samotní učitelé mají zásadní vliv na rozvoj žáků svou osobností, proto je důležité, aby disponovali širokým vědomostním základem a neustále se rozvíjeli. Tento neustálý rozvoj však může být časově i psychicky náročný, což může přispět k duševní zátěži pedagogů (srov. Hladký, 1993; Holoušová, 2008; Polášková, 2017; Řehulka, Řehulková, 1998). Podle Holečka (2014) se učitelé často potýkají nejen s nedostatečným finančním ohodnocením, ale i se sociálním neoceněním. Tato situace může vyvolat u učitelů pocit ztráty smyslu práce a současně může vést k pocitům bezmoci a beznaděje, což má opět vliv na celkovou zátěž pedagoga.

Učitelé na základních školách často čelí **emoční zátěži**, která vychází z různých faktorů souvisejících s jejich prací a pracovním prostředím. Tato zátěž vzniká v důsledku nároků, které vyvolávají emociální reakci na danou stresující situaci ve školním prostředí. Jednotlivci mohou reagovat na tyto situace různě podle svých osobnostních vlastností. Existuje několik faktorů, které přispívají k této zátěži. Mezi ně patří problémové vztahy nejen mezi učiteli a žáky, ale také mnohdy komplikované vztahy v učitelském sboru, což může zahrnovat konflikty nebo obtížnou komunikaci. Se vzrůstající zodpovědností pedagogů za jednání a rozhodování v zátěžových situacích, jako například řešení konfliktů ve třídě, roste i emoční zátěž. Nedostatečná podpora ze strany vedení školy může také vytvářet nepříjemné pracovní prostředí a zhoršovat tak emoční pohodu pedagogů (Hladký, 1993; Holeček, 2014; Řehulka, Řehulková, 1998).

Další autor, který se zabýval působením zátěžových faktorů ve školním prostředí na učitele je Mlčák (2000), který identifikoval zdroje, které mohou přispívat k psychické zátěži učitelů. Jeho analýza zahrnovala šest základních interakčních oblastí učitelů s jejich vztahy k: učivu, žákům, kolegům, škole, rodičům a instituci jako celku. Nyní se zaměříme na každou z těchto interakčních oblastí a detailně je probereme.

V oblasti **interakce mezi učitelem a učivem** mohou podle Mlčáka (2000) nastat různé zátěžové faktory. Jedním z nich může být přílišná náročnost učiva, kdy může být vyučovaná látka příliš složitá nebo obsáhlá, což může vést k obtížím s jejím pochopením, zvládnutím nebo vysvětlením této látky žákům tak, aby ji pochopili. Dalším faktorem může být nelogické seřazení učiva, což může vést ke zmatení žáků a učitele. Problematika didaktiky učiva může také představovat zátěž, kdy učitel může mít obtíže s přizpůsobením látky pro efektivní výuku a pochopení žáků. Nedostatek vhodných výukových pomůcek a učebnic může být dalším problémem, který učitelům komplikuje práci a zvyšuje jejich zátěž.



V **interakci mezi učitelem a žáky** Mlčák (2000) uvádí různé zátěžové faktory, které ovlivňují výuku a vztahy ve třídě. Mezi tyto faktory patří například potíže s motivací a pozorností žáků, kdy učitelé čelí výzvě udržet jejich zájem a angažovanost během výuky. Špatné postoje žáků ke školní práci mohou být dalším problémem, kdy někteří žáci postrádají smysl učení. Kázeňské problémy žáků, jako je nedodržování pravidel třídy nebo nerespektování autority, taktéž představují výzvu pro učitele. Dalším aspektem může být, že někteří žáci opakovaně nenosí do školy potřebné pomůcky do výuky, což může mít vliv na efektivitu výuky. Práce s neprospívajícími, agresivními a problémovými žáky často vyžadují individuální přístup a vyšší úsilí ze strany učitele, což může být časově a emocionálně vyčerpávající. Odpovědnost za žáky a za atmosféru ve třídě je pro učitele taktéž klíčová, zejména v problematických třídách, kde může být obtížné udržet disciplínu a řídit chování žáků. Případné trestání žáků a různorodá úroveň žáků ve třídě také představuje výzvu, která může ovlivnit pracovní prostředí učitelů.

Kromě Mlčáka (2000) se i další autoři zaměřili na problematiku kázeňských problémů a šikany žáků jako další zátěžové faktory ve školství. Mezi tyto autory patří například Bendl (2001, 2003, 2004, 2011), Kolář (2005), Fieldová (2009), Říčan, Janošová (2010), Holeček (2014) a Zvírotsky, Bendl a Richterová (2021).

V rámci **interakce mezi učitelem a pedagogickým sborem** se mohou vyskytnout různé situace, které ovlivňují pracovní prostředí a atmosféru ve škole. Mlčák (2000) zdůrazňuje, že nedostatek sociální podpory, spolupráce a také chybějící porozumění a ocenění mezi členy pedagogického sboru mohou snížit efektivitu práce a vytvářet ve školním prostředí napětí. Absence přátelské atmosféry a chybějící komunikace mezi učiteli může také bránit vytvoření harmonického pracovního prostředí. Tyto faktory mohou přispět k zátěži učitelů a ovlivnit tak jejich pracovní výkon a duševní pohodu.

Holoušová (2008) a Polášková (2017) upozorňují také na specifickou zátěž ženského kolektivu, kdy se pedagogická profese potýká s významnou feminizací pedagogických sborů.

**Interakce mezi učitelem a školou** přináší řadu zátěžových faktorů, které mohou ovlivnit pracovní prostředí a samotnou výuku. Mezi tyto faktory podle Mlčáka (2000) a Holečka (2014) patří neodpovídající plat, nedostatek času pro přípravu výuky, časový tlak během dne, rychlý spád vyučovacího dne a omezený časový prostor na odpočinek mezi jednotlivými vyučovacími hodinami. Učitelé mohou také pociťovat nedostatečný respekt ze strany vedení, což může ovlivňovat jejich motivaci k práci. Dále mohou čelit omezeným možnostem profesního růstu, včetně nedostatečné možnosti vyjádřit svůj vlastní názor

a ovlivňovat dění ve škole. Nadměrná administrativa a neefektivní pracovní porady mohou způsobovat další frustraci. Nepřiměřená kázeňská opatření školy, rušivé vlivy z okolních tříd a příliš početné třídy jsou dalšími faktory, které mohou negativně ovlivňovat pracovní prostředí učitelů. Učitelé často zažívají situace, kdy jsou konfrontováni přílišným direktivním, autoritativním, nedemokratickým a necitlivým přístupem a rigiditou od vedení školy, což může zahrnovat i nedostatečnou pružnost, flexibilitu a neschopnost se přizpůsobit novým situacím a potřebám ve vzdělávání. Důležité je zmínit i to, že ve školství se často mohou objevovat i nevyhovující interní předpisy, nevhodné chování od vedení školy, nedostatek vyhovujících prostorů pro výuku, špatné materiální a psychohygienické podmínky a nadměrné suplování, kdy učitelé také často pracují i nad limit své stanovené pracovní doby. Některé školy také mohou učitelům bránit v možnosti experimentování, což může omezovat jejich kreativitu a inovativní přístupy ve výuce. Tato omezení brání v hledání nových metod a postupů, které by mohly přinést zlepšení školního prostředí a efektivitu výuky.

Holeček (2014) dále zdůrazňuje, že pedagogičtí pracovníci čelí i dalším zátěžovým faktorům, jako je mobbing, šikana na pracovišti. Zvláště znepokojující je nedostatečná podpora ze strany vedení, které se často nedokáže postavit za učitele v případech konfliktů s rodiči či žáky. Tento nedostatek podpory a ochrany ze strany nadřízených může výrazně přispět k negativní atmosféře na pracovišti a zvýšit celkové zatížení pedagogů. K problematice mobbingu a bossingu v prostředí základních škol provedl Čech (2011) výzkumné šetření, které ukázalo, že šikana na pracovišti představuje závažný problém. Za dobu své pedagogické kariéry celkem 17,2 % pedagogů uvedlo, že se cítili oběťmi útoků ze strany svých kolegů, což naznačuje přítomnost mobbingu. Dále 23,1 % pedagogů zaznamenalo podobné chování ze strany vedení, což odpovídá bossingu. Téměř třetina všech učitelů (29,7 %) uvádí, že se v průběhu své pedagogické kariéry setkala s nějakou formou napadení se znaky jedné nebo druhé formy šikany. Pokud se zaměříme na objektivnější hodnocení situace, tedy na případy, které odpovídají definici mobbingu a bossingu (trvajících a opakovaných jednání po dobu nejméně šesti měsíců), tak 9,3 % pedagogů uvedlo, že se stali oběťmi mobbingu a v případě bossingu tuto skutečnost přiznalo dokonce 14,3 % pedagogů.

Šimíčková Čížková (2010) dodává, že se učitelé musí vypořádávat se stále narůstajícími požadavky spojenými s výkonem pedagogické profese, což je zvláště patrné v souvislosti s trendem inkluze a rostoucím počtem žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve třídě. Tato situace významně zvyšuje náročnost a rozsah přípravy na vyučovací hodiny, což může pro pedagogy představovat značnou výzvu.

Učitelé také často uvádějí, že čelí sporům a neshodám při **interakci s rodiči** svých žáků. Tyto situace mohou zahrnovat obtížnou domluvu, nedostatek spolupráce a nezájem rodičů o školní výkony a chování svých dětí ve škole. Kritický postoj některých rodičů a jejich nedostatečné ocenění pedagogického úsilí může dále komplikovat tyto vztahy. Vedle toho organizace a řízení schůzek s rodiči může být pro učitele další výzvou v pedagogické profesi (Mlčák, 2000). Holeček (2014) upozorňuje na narůstající agresivitu ze strany rodičů, kteří se často uchylují k vyhrožování učitelům trestními oznámeními či soudními kroky. Tento jev je spojen i s tím, že mnoho rodičů projevuje nekritický přístup k chování svých dětí. Tomášek (2008) ve svém výzkumu zaměřeném na situace, kdy se učitelé stávají oběťmi násilí ze strany svých studentů, ale i rodičů nebo jiných příbuzných, uvedl, že během školního roku 2006/2007, kdy byl výzkum realizován, mělo zkušenost s projevem násilí více než čtvrtina středoškolských pedagogů. Během svojí profese ve školství se s těmito jevy setkalo 43,4 % pedagogů.

V rámci **interakce mezi učiteli a institucemi** se podle Mlčáka (2000) mohou vyskytovat situace, kdy některé instituce neprojevují zájem o aktivní spolupráci se školou. Dalším problematickým faktorem může být i formální aspekt spolupráce mezi učiteli a institucemi. Tato formální povaha může představovat překážku pro efektivní interakci a spolupráci mezi oběma stranami.

Jako sekundární zdroje psychické zátěže učitelů můžeme uvést další stresory, které vycházejí z *„celkové úrovně edukačního systému a jeho základních ekonomických, politologických, sociologických a psychologických parametrů a ze základního pojetí sociální role učitele ve společnosti“* (Mlčák, 2000, s. 14-15). To znamená, že s proměnami ve vzdělávacím systému se rovněž zvýšily nároky spojené s výkonem pedagogické profese.

Výzkum provedený Státním zdravotním ústavem se zaměřoval na zátěžové faktory u pedagogů základních škol. Výsledky ukázaly, že téměř 80 % učitelů trpí zvýšenou psychickou pracovní zátěží a dalších 60 % učitelů uvádí nadměrný stres. Mezi hlavní zátěžové faktory, které přispívaly k vysokému procentu psychické pracovní zátěži, patřilo nedocení práce pedagogů společností a nízké finanční ohodnocení, časový tlak v práci, vysoké nároky na učitele a hlučné pracovní prostředí (Blažková, Malá, 2007).

V rozhovoru pro časopis Rodina a škola (2007) Jan Mazanec diskutoval na téma nežádoucího chování žáků s psychiatrickou MUDr. Alexandrou Havlicovou. Podle jejích slov pedagogové často pozorují, že žáci mají potíže s koncentrací a působí agresivněji. Učitelé však mají omezené možnosti, jak s tímto chováním zacházet. Často se setkávají s agresivními

reakcemi zákonných zástupců, kteří vnímají jakoukoli kritiku na své dítě jako osobní útok. Ve společnosti se očekává, že škola vychovává sebevědomé, cílevědomé a vzdělané jedince s minimálním využitím výchovných prostředků, což klade na pedagogy velký tlak. Podle psychiatričky je mnoho pedagogů nuceno v pozdních odpoledních hodinách pracovat v dalším zaměstnání kvůli nedostatečnému finančnímu ohodnocení, což omezuje jejich čas na odpočinek a rodinu. Nedostatek prostoru pro osobní život pak může vést k přenášení napětí do mezilidských vztahů, což je pro pedagogy velkým rizikem.

Další autoři, kteří zkoumali zátěžové faktory, s nimiž se učitelé ve školním prostředí setkávají, jsou Míček a Zeman (1992), Urbánek (2005) a Petrová (2009).

Pedagogický slovník (Průcha, Walterová, Mareš, 2003) vymezuje zvládání zátěže jako aktivní přizpůsobení se stresorům. Jedinec může reagovat na zátěžový faktor okamžitě anebo si vytváří dlouhodobé strategie, které pomáhají jedinci vyrovnat se stresovými situacemi v různých časech a podmínkách. Stresory se mohou projevat jako běžné obtíže a problémy, ale také jaké závažné události, traumatické situace a životní krize.

Z dalších autorů, kteří se věnovali zvládáním zátěžových situací, můžeme uvést Řehulkovou a Řehulku (1998), kteří provedli rozsáhlý výzkum zaměřený na zvládání zátěžových faktorů ve školství u učitelek. Z výsledků dat bylo patrné, že vysoký podíl respondentek (79 %) přistupuje k užívání léků na uklidnění nebo proti bolestem hlavy. Zajímavým zjištěním je, že téměř polovina respondentek přiznala, že si při stresových situacích zapálí cigaretu, přestože pouze 43 % je skutečně pravidelnými kuřačkami. Alkohol k zvládnutí zátěžových situací užívá 19 % respondentek. Kromě toho 36 % učitelek se vypořádává se zátěží tak, že se věnují zájmovým aktivitám, jako jsou ruční práce, práce na zahradě, četba, poslech hudby nebo malování. Sportovní aktivity jako prostředek k relaxaci využívá 21 % dotázaných. Pro udržení fyzické a psychické pohody se 74 % učitelek uchyluje k optimalizaci svého spánku a odpočinku. Dále 74 % učitelek využívá vlastních psychologických metod a postupů, jako je meditace, denní snění nebo relaxace. Oproti tomu 5 % respondentek uvedlo, že využívá explicitních psychologických postupů a metod od odborníků. 84 % respondentek se při zátěžových situacích uchylovalo k sociální podpoře ve formě rozhovorů se svými nejbližšími. Konzultaci u odborníka vyhledalo 10 % dotazovaných a 6 % využilo ke konzultaci služeb právníka. V roce 2004 se autoři vrátili k téže problematice a provedli další výzkum v této oblasti (Řehulková, Řehulka, 2004). Autoři došli k závěru, že v průběhu času došlo u učitelek k pozoruhodnému poklesu v užívání cigaret a léků jako způsob zvládání stresu. Namísto toho se více zaměřují na fyzickou aktivitu, jako je sport, více se angažují v osobních zájmových aktivitách a psychologických technikách relaxace. Autoři také

zaznamenali zvýšený výskyt využívání psychologických služeb. Současně učitelky stále hledají podporu od svých nejbližších. Nicméně stále přetrvává závažný problém s konzumací alkoholu.

V rozhovoru s Janem Mazancem (2007) zdůrazňuje psychiatrička MUDr. Alexandra Havlicová, že v řešení zátěžových faktorů učitelů může být užitečný kontakt s psychoterapeutem. Podle ní mohou učitelé díky terapeutickému procesu identifikovat kořeny svých obtíží a získat podněty k pozitivní změně.

Šimíčková Čížková (2010) dodává, že zvýšené zátěžové faktory, kterými jsou učitelé vystaveni, mohou vyvolat psychické následky, které narušují fyziologickou rovnováhu jejich organismu. Je proto velmi důležité, aby osoby vykonávající pedagogickou profesi dbaly na duševní hygienu, posilovaly svou sebedůvěru, sebepoznání a využívaly různé techniky pro osobnostní rozvoj. Taktéž je důležité dbát na rozvíjení profesních kompetencí jako prostředku pro podporu duševního zdraví. Více se tomuto tématu obsáhleji věnuje Švamberk Šauerová (2018).

## 2 Nevhodné chování žáků

Ve druhé kapitole se zaměříme na problematiku nevhodného chování žáků ve školním prostředí. Budeme se zabývat různými termíny, které se používají k popisu tohoto chování, protože definice tohoto jevu není jednotná. Dále se budeme věnovat jednotlivým formám nevhodného chování žáků vůči pedagogickým pracovníkům a zaměříme se na problematiku šikany, která patří mezi nejzávažnější formy tohoto chování. Zvláštní pozornost budeme věnovat dopadu šikany a nevhodného chování žáků na samotné pedagogické pracovníky a jeho důsledky pro jejich pracovní prostředí a psychické zdraví.

### 2.1 Vymezení nevhodného chování žáků

Mnozí autoři v oblasti pedagogiky a psychologie používají různé termíny k popisu nevhodného chování žáků ve školním prostředí. Někteří hovoří o rizikovém chování žáků, problémovém chování, jiní zdůrazňují kázeňské problémy žáků, někteří mluví o násilí a mnozí používají termíny jako agresivní chování žáků. Tato variabilita terminologie poukazuje na to, že definice nevhodného chování žáků není jednotná a může být interpretována různými způsoby. Každý termín přináší specifický pohled na problém a může odrážet různé aspekty chování žáků ve školním prostředí.

V pedagogickém slovníku (Průcha, Walterová, Mareš, 2003) je rizikové chování definováno jako chování spojené s populací ohroženou různými rizikovými faktory, převážně v kontextu adolescentního věku. Typicky se jedná o tři hlavní formy rizikového chování: užívání psychoaktivních látek (tabák, alkohol, drogy), nežádoucí sexuální chování (rané sexuální aktivity, promiskuita, sexuálně přenosné choroby, neplánované těhotenství) a negativní psychosociální chování (chování vykazující poruchy chování, agresivita, trestná činnost, duševní poruchy, sebevražedné tendence, školní neúspěch, nedokončení vzdělání, nezaměstnanost). Tyto aspekty se často vzájemně propojují a jedna forma rizikového chování může zvýšit pravděpodobnost výskytu dalšího typu rizikového chování. Emocionální deprivace, stres a negativní vlivy ze sociálního prostředí jsou dalšími klíčovými faktory přispívající k této problematice.

Podle Macka (2003) lze rizikové chování chápat jako takové jednání, které má potenciál přímo či nepřímo vést k psychosociálnímu či zdravotnímu poškození jiných osob, majetku nebo životního prostředí. Sobotková (2014) uvádí, že mezi rizikové chování patří například záškoláctví, lhaní, agresivní nebo násilné chování, šikana nebo vandalismus. Podle Miovského (2010) lze rizikové chování definovat jako takové jednání, které přináší pro okolí daného jedince s rizikovým chováním zvýšené riziko po stránce zdravotní, sociální a výchovné.

Širůčková (2015) charakterizuje rizikové chování jako jednání, které negativně ovlivňuje zdraví jedince a současně představuje hrozbu i pro jeho okolí.

Navrátil a Mattioli (2011) zdůrazňují, že problémové chování žáků se stává stále více závažným problémem, který má negativní dopad na společnost. Tento jev klade značný tlak zejména na rodiče a pedagogické pracovníky, kteří jsou pravidelně v kontaktu s těmito žáky, aby se snažili o minimalizaci těchto projevů chování.

Bendl (2011, s. 33-34) ve svém díle vymezuje školní kázeň jako „*vědomé dodržování školního řádu (eventuálně pravidel chování ve třídě) a pravidel (pokynů) stanovených učiteli, popřípadě ostatními zaměstnanci školy*“. Kázeňské problémy žáků lze tedy označit jako situace, kdy žák nedodržuje pravidla školního řádu nebo pokyny stanovené učiteli či ostatními zaměstnanci školy. Bendl (2005) zároveň udává, že formy nekázně žáků se v průběhu času mění. Mezi tyto projevy můžeme zahrnout šikanu, vulgární chování, aroganci, výhrušné telefonáty, rušení výuky, opisování z telefonu, problémy s návykovými látkami, ale i nošení nebezpečných předmětů do školy.

Na problém s vymezením násilí či násilného chování narazil ve svojí studii i Tomášek (2008), který se opírá o britského kriminologa Waddingtona (2005). Podle něj je jednotné vymezení násilí problematické z několika důvodů. Prvním z nich je ten, že konkrétní situace s násilím se mohou vyskytovat v různých kontextech. Autor ilustruje situaci na příkladu potlačení vězeňské vzpoury. V této situaci se jedna strana může domnívat, že zásah je legální způsob vyřešení konfliktu, zatímco pro druhou stranu může tento zásah představovat závažné porušení společenských nebo právních norem. Druhy důvod je ten, že každý z nás vnímá násilí jiným způsobem a je pouze na nás, zda se rozhodneme, zda se jedná o násilí či nikoliv. Třetí důvod, který autor uvádí, se zaměřuje na fakt, že není možné jednoznačně spojit závažnost útoku s následky, které má oběť. Například, i když může být fyzický útok závažný, může verbální agrese způsobit oběti mnohem větší psychické trauma. Tato variabilita v dopadech násilí komplikuje snahu o stanovení jednotného konceptu násilí, protože její závažnost často závisí na individuálním vnímání a citlivosti oběti.

Podle Čecha (2011, s. 9) lze násilí chápat jako „*negativní projev mezilidské interakce, kdy dochází prostřednictvím uplatnění moci, síly a agrese k fyzické nebo psychické újmě oběti.*“ Spurný (1996, s. 7) zase charakterizuje násilí jako „*patologický způsob interakce konkrétního jedince (skupiny) s okolím. Řadíme sem všechny aktivity, pomocí nichž si jedinec či skupina*

*(subjekt, aktér) vytváří a reguluje vztahy vůči sociálnímu okolí způsobem, který je vnímán jako agresivní či manipulativní. “*

Pojem agresivní chování žáků uvádí ve svém díle Kořa (2018), ve kterém popisuje agresi jako závažný problém, který má vliv na každého z nás. Tento jev je často interpretován jako porušení společenských norem a pravidel, které považujeme za přijatelné. Může se také projevat jako touha po ubližování ostatním lidem, často poháněná patologickým potěšením či uspokojením. Jiný autor, jako je Martínek (2015), definuje agresi jako jednání, kterým se projevuje násilí či nepřátelství s explicitním záměrem ublížit určité osobě. Tento pojem zahrnuje různé projevy, včetně násilného narušení práv druhých osob.

## 2.2 Formy nevhodného chování žáků

Nevhodné chování žáků může mít mnoho forem a to podle různých kritérií a perspektiv. Jednotlivé formy nevhodného chování se liší v projevech a také v závislosti na individuálních charakteristikách žáků a konkrétních situacích ve školním prostředí. Každá z forem může mít různé dopady na školní prostředí a také na dopad pedagogických pracovníků. Je důležité tyto formy nevhodného chování identifikovat a vhodně je řešit, aby mohlo dojít k bezpečnému a podpůrnému školnímu prostředí.

Existuje několik přístupů k dělení nevhodného chování žáků, které se liší podle různých hledisek a kontextů. Martínek (2015), který byl již dříve zmíněn, používá termín agrese žáků nebo agresivní chování žáků k popisu této problematiky. Autor dělí agresi podle toho, jestli je přímá či nepřímá, verbální či fyzická a aktivní či pasivní. V případě přímého fyzického agresivního chování útočník fyzicky napadá oběť, zatímco nepřímé fyzické agresivní chování zahrnuje poškození majetku oběti. Mezi formy nepřímého verbálního agresivního chování patří šíření pomluv, nevhodné poznámky a provokativní narážky. Rozdíl mezi aktivní a pasivní účastí je ten, že aktivní účastník se podílí na agresi přímo, zatímco pasivní účastník se omezuje pouze na pozorování. Na základě těchto jevů je v knize autora identifikováno celkem osm forem agrese, kterými se nyní budeme podrobněji zabývat.

Prvním typem je **fyzická aktivní přímá agrese**, která zahrnuje fyzické napadení oběti, kdy agresor používá fyzickou sílu k ublížení nebo ponížení oběti. Tato agrese může zahrnovat kopání, údery, nebo vynucování oběti k ponižujícím akcím (Martínek, 2015).

Druhá forma, **fyzická aktivní nepřímá agrese**, zahrnuje situace, kdy původní agresor nenapadá oběť přímo, ale najímá někoho jiného, aby to udělal. Tento typ agrese často zahrnuje



plánování a organizaci útoků na oběť, přičemž původní agresor zůstává spíše ve stínu a přihlíží, jak je oběti způsobováno zranění. Mohou to být situace, při kterých agresor zmanipuluje nebo přiměje jiné jedince, aby napadli oběť, často s cílem ji ponížit nebo ublížit. Oběť se tak cítí být ohrožena nejen původním agresorem, ale i těmi, kteří jsou zapojeni do útoku na základě pokynů původní agresora (Martínek, 2015).

Dalším typem, podle Martínka (2015), je **fyzická pasivní přímá agrese**, která spočívá v tom, že agresor brání oběti v dosažení jejích cílů fyzickým ničením nebo poškozováním jejích věcí. Tento druh agrese je tedy charakterizován úmyslnými škodami na majetku oběti. Bendl (2011) k této problematice dodává názorný příklad, že žáci užívající tuto formu agrese často propichují pneumatiky aut učitelům nebo jim auto poškrábou.

**Fyzická pasivní nepřímá agrese** spočívá v odmítnutí plnění některých pokynů nebo spolupráce. Tato forma může zahrnovat také ignoraci učitele (Martínek, 2015).

Další formou je **verbální aktivní přímá agrese**, která se projevuje nadávkami, urážkami a ponižujícími výroky (Bendl, 2001, 2003, 2004, 2005, 2011; Martínek, 2015). Někteří učitelé však přistupují k tomuto jevu s rezignací tím, že vulgarita je mezi dětmi běžná. Je však důležité, aby pedagogové nevnímali nadávky jako obvyklou součást dětské komunikace. Je důležité, aby učitelé odmítali tento postoj a veřejně deklarovali, že takové chování neakceptují.

Dalším typem je **verbální aktivní nepřímá agrese**, což je forma psychického ubližování, která zahrnuje šíření pomluv, urážek a nenápadnou manipulaci, stejně jako dělání si legrace na úkor oběti. Tento druh agrese je zvláště zřetelný v počátečních fázích šikany, což se někdy označuje jako ostrakismus (Martínek, 2015).

**Verbální pasivní přímá agrese** je charakterizována podle Martínka (2015) úplnou ignorací daného jedince, ať už se jedná o spolupráci, požadavek či dotaz. Bendl (2011) dodává, že žáci odmítají jít na pokyn učiteli k tabuli, nezmění své místo i přes upozornění vyučujícího a neplní učitelovy úkoly.

Poslední typ agrese uvádí Martínek (2015) **verbální pasivní nepřímou**, která spočívá v tom, že se druzí nedokážou zastat nebo postavit se na obranu někoho, kdo je neoprávněně kritizován nebo trestán. Tento typ je tedy charakteristický pasivitou a nezasahováním v situaci, kdy by jedinec mohl oběti pomoci, ale neudělá to.

Další autor, který se zabýval problematikou nevhodného chování žáků, je Holeček (2014). Ve svojí knize vymezil další formy nevhodného chování žáků ve školním prostředí. Mezi ně patří neurotické tendence v chování, jako je pokašlávání, posmrkávání, cvakání

propiskou či houpání se na židli. Dále autor zmiňuje neklid, nepozornost, nepořádnost, což se projevuje tím, že se žák během výuky pohybuje, vyrušuje, nevhodně se vyjadřuje a napodobuje okolní zvuky. Lenost a vyhýbání se práci jsou také častými projevy, kdy žák neplní požadavky či úkoly od učitele a nepřipravuje se na další hodiny. Dalšími formami nevhodného chování jsou lhaní, podvádění, krádež, záškoláctví a projevy agrese, šikany a násilného chování.

Holeček (2014) ve své knize taktéž rozeznává různé formy agrese. Vyděluje agresi psychickou, tělesnou, materiální a autoagresi. V rámci **psychické agrese** se jedná o nadávky, urážky, pomluvy a vydírání. **Tělesná agrese** se projevuje fyzickým ubližováním oběti. **Materiální agresí** je myšlena agrese proti cizímu majetku, tedy jeho poškozování či ničení. **Autoagrese** se pak týká toho, když si jedinec sám sobě ubližuje.

V rámci našeho výzkumného šetření jsme využili dělení forem nevhodného chování žáků vůči pedagogickým pracovníkům podle Kauppi a Pörhölä (2012a). I když tyto výzkumníci vnímají nevhodné chování žáků jako šikanu, pro naše účely jsme tuto klasifikaci upravili na obecnější termín „nevhodné chování“. Rozdělení jednotlivých forem se tak skládá z pěti hlavních skupin: přímé verbální, přímé neverbální, fyzické, nepřímé soukromé a nepřímé veřejné nevhodné chování.

**Přímé verbální nevhodné chování** se vyskytuje, když je oběť napadána ze strany žáků úmyslně přímo slovně, často za použití hanlivých slov, urážlivých oslovování nebo pomlouvavých poznámek. Jedná se o explicitní formu agresivity, která může být snadno identifikována. Mezi další typické projevy patří osočování, obscenní (oplzlé) nebo nemístné komentáře, posměch nebo vysmívání se, sexuálně orientované poznámky či návrhy, vyhrožování a nespravedlivé znevažování odborných dovedností pedagogického pracovníka (Kauppi, Pörhölä, 2012a).

O **přímém neverbálním nevhodném chování** ze strany žáků vůči pedagogickým pracovníkům mluví Kauppi a Pörhölä (2012a) tehdy, když je oběť napadána přímo pomocí neverbálních prostředků, jako je například ignorace nebo pohrdání. Tato forma nevhodného chování není tak snadno rozpoznatelná jako ta verbální, ale může být stejně škodlivá. Můžeme zde zařadit urážlivá gesta, napodobování charakteristických rysů pedagogického pracovníka, jako například jeho řeč či styl chůze, narušení osobního prostoru pedagogického pracovníka nebo nevhodné osahávání.

**Fyzické nevhodné chování** ze strany žáků je považováno za nejzávažnější formu tohoto jevu a zahrnuje fyzické útoky na pedagogické pracovníky nebo na jejich majetek. Mezi projevy patří fyzické násilí, narušení tělesné integrity s úmyslem šikany (házení předmětů, štípání nebo znečištění jeho oděvu) a poškozování nebo odcizení jeho majetku (Kauppi, Pörhölä, 2012a).

U **nepřímého soukromého nevhodného chování** Kauppi a Pörhölä (2012a) uvádí, že je obět' zraňována nepřímým způsobem, často za zády, a to formou soukromou. Soukromá podoba znamená, že pedagogický pracovník není nevhodnému chování vystaven na očích veřejnosti. Můžeme zde zařadit opakované lhaní, odmítání spolupráce, jako například opakované odmítání plnit pokyny pedagogického pracovníka. Mezi další projevy patří opakované ignorování přítomnosti pedagogického pracovníka, jako například neodpovídáním na jeho otázky či požadavky, schovávání se či opakované pozdní žakovy příchody do třídy, obtěžování prostřednictvím různých komunikačních prostředků a nevhodné narážky na soukromé záležitosti pedagogického pracovníka, jako například záležitosti týkající se jeho zdraví nebo rodiny.

**Nepřímé veřejné nevhodné chování** je viditelné veřejností a zahrnuje různé formy veřejného zesměšňování pedagogického pracovníka. Mezi typické projevy Kauppi a Pörhölä (2012a) zahrnují podávání neopodstatněných hlášení nebo stížností na pedagogického pracovníka, šíření neopodstatněných pomluv, šikana přes internet, jako například zveřejňování urážlivých textů, příspěvků nebo obrázků s cílem potupit pedagogického pracovníka a vystavování jeho osobnosti nevhodným situacím na veřejnosti, například drzostí, voláním jeho jména či nápisy na zdech, které mají pedagogického pracovníka zesměšnit.

Nevhodné formy chování jako obtěžování prostřednictvím různých komunikačních prostředků a zveřejňování urážlivých textů, příspěvků nebo obrázků můžeme označit termínem kyberšikana, tedy šikana prostřednictvím internetu. Zvírotsky, Bendl a Richterová (2021, s. 70) vymezují kyberšikanu jako „*šikanu, která se částečně či úplně odehrává ve virtuálním prostoru, tedy prostřednictvím elektronických médií*“, autoři dále uvádí, že definování tohoto jevu je obtížné nejen kvůli jeho novosti, ale také kvůli rychlému vývoji jeho podobě. Kořa (2018) se vyjadřuje o kyberšikaně jako o podobě nevhodného chování, které se v průběhu času s rozmachem moderních technologií objevila. Mezi projevy kyberšikany autor uvádí situace, kdy žáci prostřednictvím mobilních telefonů natáčejí pedagogické pracovníky a někdy i scénáře situací, aby byla videa pro obět' co nejvíce ponižující. Následně tato videa žáci umisťují na sociální síť s cílem veřejně pedagogického pracovníka ponižovat. Problematice kyberšikany se u nás věnovala například Černá a kol. (2013), Martínek (2015) a Kopecký se Szotkowskim (2016). Studie provedená Kopeckým a Szotkowskim (2016) poukazuje na nepříjemný fakt, že necelá čtvrtina učitelů (21,73 %) byla vystavena kyberšikaně ze strany žáků. Mezi nejčastější formy kyberšikany patřilo ponižování, urážky, ztrapňování, pomlouvání, zesměšňování a také opakující se prozvánění na mobilním telefonu.

Ze zahraničních studií týkající se nevhodného chování žáků lze uvést již zmíněný výzkum Teemu Kauppiho a Maili Pörhöly (2012a, 2012b), kteří se zabývali problematikou šikany učitelů ze strany studentů. Jejich studie ukázala, že téměř třetina dotazovaných učitelů ve finských základních a nižších středních školách byla vystavena šikaně ze strany studentů, přičemž se učitelé nejčastěji setkávali s obscenními a nevhodnými komentáři. Další časté formy šikany zahrnovali odmítání spolupráce, lhaní, vysmívání se, urážlivé oslovování a gesta. Jako další zahraniční výzkum můžeme zmínit studii od Marshe, Williamse a McGeeho (2009), která byla provedena na Novém Zélandu. Výsledky ukázaly, že mnoho učitelů zažilo agresivní chování žáků, přičemž nejběžnějšími projevy byly urážky, výzvy na veřejnosti a vandalismus. 44 % pedagogů hlásilo urážky, 26,5 % výzvy na veřejnosti a 18,3 % vandalství. Podle nedávného výzkumu Reana a kol. (2022) se nejčastěji učitelé potýkali s narušováním kázně, hrátkám nebo odmítáním plnit pokyny.

Problematické nevhodného chování žáků vůči pedagogickým pracovníkům se dále věnovaly Učitelské noviny (2007) ve článku nazvaném: Kdo a čím trápí pedagogy – Žák jako útočník. Z českých výzkumů můžeme zmínit Csémyho a kol. (2013), kteří zjistili, že v posledním roce bylo hrubou verbální agresí ze strany žáků postiženo 44 % mužských a 49 % ženských pedagogů. Tomášek (2008) ve svém výzkumu zaznamenal nejčastěji urážky a nadávky vůči pedagogům.

### 2.3 Šikana ze strany žáků vůči pedagogickým pracovníkům

Podle pedagogického slovníku lze šikanu vymezit jako formu ubližování, která může být fyzická, psychická anebo může zahrnovat obě podoby. Šikana se často vyskytuje v interakci mezi jednotlivci nebo v rámci skupiny (Průcha, Walterová, Mareš, 2003). Kolář (2005) definuje šikanu jako patologické chování, kdy jednatel nebo skupina osob záměrně a většinou i opakovaně ponižují a ovládají jinou osobu či osoby. Toto jednání je často doprovázeno agresí a ovlivňováním, které mají za cíl získat nad druhými kontrolu a vyvolat u nich pocit bezmoci a strachu.

V článku 8 Metodického pokynu ministryně školství, mládeže a tělovýchovy k prevenci a řešení šikany ve školách a školských zařízeních (2016, s. 8) se uvádí, že šikanu namířenou proti učitelům ze strany žáků musíme chápat jako „celostní a multidimenzionální problém, který se týká všech členů školy. Není pouze výsledkem osobnostních charakteristik učitele nebo jeho sociálních či pedagogických kompetencí, jak bývá někdy interpretována. Neměla by být proto v žádném případě považována za individuální záležitost konkrétního pedagoga, kterou by si měl vyřešit sám. Odpovědnost za prevenci a řešení šikany nese vedení školy, potažmo také zřizovatel.“

Bendl (2010) poukazuje na nepříjemnou skutečnost, že v dnešní době se ve školách čím dál více objevují závažné projevy nevhodného chování žáků, což poukazuje na skutečnost, že výchova a vzdělávání ve školách selhává v naplňování své role proti výskytu sociálně patologického chování žáků. Bohužel v současné době dochází k tomu, že ti, kteří jsou pověřeni morálním vedením žáků, tedy pedagogičtí pracovníci, se sami stávají cílem nevhodného chování žáků nebo dokonce obětí šikany ze strany žáků. V této souvislosti se začíná mluvit o pedagogickém povolání jako o rizikové profesi a mnoho autorů začíná zkoumat tuto problematiku ve svých studiích.

Šikana pedagogických pracovníků ze strany žáků se liší svojí povahou od šikany jako takové. Pedagogický pracovník je totiž z formálního hlediska v pozici nadřazené vůči žákovi (Kaupi, Pörhölä, 2012; Zvírotský, Bendl, Richterová, 2021).

Problematikou šikany se zabývá mnoho autorů, všichni se ale shodnou na tom, že se jedná o takové jednání, které má za cíl oběť poškodit, ohrozit nebo zastrašit. Typická je také dlouhodobost, úmyslnost, cílenost a pravidelná opakovanost tohoto jednání. Žák nebo skupina žáků záměrně svým agresivním či manipulativním jednáním vědomě ubližují pedagogickému pracovníkovi, což může mít dopad na jeho psychické zdraví, pracovní výkon a obavy z nezvládnutí pedagogického poslání (srov. Janošová a kol., 2016; Kaupi, Pörhölä, 2012; Klimešová, Tůmová, 2011; Říčan, Janošová, 2010; Zvírotský, Bendl, Richterová, 2021).

Martínek (2015) ve svojí publikaci popisuje situace, které lze považovat za šikanu. Tyto situace se vyznačují nedostatečnou silou oběti ve srovnání s agresorem, která nemusí být vždy pouze fyzická, ale často se projevuje psychickou dominancí. Útok je obětí pocíťován jako obtížná situace, která pro ni může být nepříjemná. Šikanující chování může trvat dlouhodobě a opakovaně, což má na oběť značný negativní dopad. Nicméně se může také jednat o jednorázový projev, který ale přesto může způsobit oběti značné nepříjemnosti.

Šikana pedagogických pracovníků je problém, který se podle Arabadžiev (2011) projevuje ve viditelných i skrytých formách. Ve viditelné podobě se šikana projevuje veřejně před celou třídou, často zaznamenaná na videích z mobilních telefonů. Tento druh šikany může zahrnovat různé projevy, jako je zesměšňování, ignorování pokynů a požadavků, vulgární projevy, ničení majetku a dokonce i fyzické napadení. Skrytá šikana se často zakládá na kompromitujících informacích nebo situacích, které mohou ohrozit reputaci pedagogického pracovníka. Žák může vědět o nevhodném chování pedagogického pracovníka nebo situacích, které

neodpovídají morálním, etickým ani právním standardům. Tato forma šikany je obtížněji odhalitelná, často kvůli zastření informací ze strany pedagogického pracovníka. Může se také stát, že žák využije vlivných rodičů, aby vyvíjel tlak na pedagogického pracovníka, což může mít negativní dopad na pracovní prostředí a vztahy ve škole (Arabadžiev, 2011; Kroufek, 2007).

Martínek (2015) zdůrazňuje, že šikanou ze strany žáků jsou častěji postihnuty učitelky, které mohou výbušněji reagovat na jakékoli popichování ze strany žáků. Tyto situace mohou vést k rušivé atmosféře ve třídě, kde se neustále řeší konflikty a učitelka se často ocitá v situaci, kdy musí zastavovat výklad kvůli zklidňování třídy. Zároveň jsou také často oběťmi šikany žáků učitelé s handicapem nebo s nedostatkem autority. Tyto obtíže mohou být ještě zesíleny, pokud se o těchto učitelích jejich kolegové negativně vyjadřují před žáky, čímž se daný učitel snadněji stává terčem šikany. Je tedy klíčové, aby v pedagogickém sboru panovala vzájemná podpora a respekt, aniž by se názory na ostatní kolegy z učitelského sboru přenášely do prostředí třídy.

Někteří pedagogové bohužel považují šikanu nebo nevhodné chování ze strany žáků za běžnou součást své práce. Tuto mylnou představu mohou podporovat i jejich kolegové, kteří jim říkají, že by se s tím měli naučit žít. Je důležité si uvědomit, že šikana není statický jev, který by mohl ustoupit pod tlakem preventivních opatření nebo částečného úspěchu v řešení problému. Právě naopak, šikana se mění a adaptuje se na nové situace. Agresoři se stávají čím dál vynalézavějšími a často operují skrytě, přesouvají se do pozice třetí osoby a pověřují oběť, aby manipulovala s dalšími lidmi a šikanu dále šířila. Hlavním agresorem nemusí být osoba, která fyzicky napadne učitele, ale často někdo, kdo operuje v pozadí. Potrestání třetí osoby – další oběti tedy nepřináší trvalé řešení problému, ale pouze zakrývá jeho jádro (Arabadžiev, 2011).

Bendl (2010) se v jedné svoji studii zabýval výzkumem provedeným Asociací pedagogů základního školství, kteří zkoumali šikanu učitelů ze strany žáků. Arabadžiev (2011) se též rozsáhle zabývala touto problematikou, poukazuje na to, že procento šikanovaných učitelů je obtížné odhadnout. Některé odhady hovoří o 2-3 %, některé zase až o 8-10 %. Podle výzkumu Asociace pedagogů se se šikanou na prvním stupni základních škol setkalo 2,76 % učitelů a na druhém stupni dokonce 10,84 % učitelů (Bendl, 2010).

Během výzkumu mezi pedagogy se ukázalo, že až 30 % pedagogických pracovníků přiznalo, že přehlédli mírné projevy šikany nebo byli svědky toho, že jejich kolega tak učinil. Tento poznatek, jak uvádí Arabadžiev (2011) poukazuje na existenci pedagogických pracovníků, kteří záměrně přispívají k šikaně tím, že ji ignorují. Podle autorky z jednotlivých šetření vyplývá, že 30 % pedagogů nezvládá čelit šikaně, nebo jim v tom zabraňují různé faktory. Mezi tyto faktory

patří například neochota vedení školy přiznat a řešit existenci šikany, nefunkční systém institucí jako je PČR, PPP nebo nedostatečná znalost problematiky. Někteří pedagogové se bohužel obávají, že pokud se o šikaně zmíní, budou vedením školy označeni za neschopné a zbytečné, což je další důvod, proč raději tuto závažnou situaci přehlížejí. Mezi další faktory učitelé uvádí strach ze studu a obavy, že by žáci mohli poškodit kromě jejich osoby i majetek.

O nefunkčním systému institucí se vyjadřuje ve svojí práci i Kroufek (2007), který zdůrazňuje, že v některých situacích pedagogové nejsou ochotni či schopni bránit se šikaně, protože mají nepříjemné zkušenosti s nedostatečnou reakcí autorit a orgánů na jejich trestní oznámení. Agresor tak zůstává často nepotrestán nebo je v nejlepším případě pouze přeřazen. Autor také zdůrazňuje potřebu, aby se v rámci přípravy na pedagogickou profesi kladl důraz i na základní dovednosti týkající se řešení krizových situací, což je bohužel na vysokých školách často opomíjeno, stejně tak jako psychologické aspekty šikany a principy sebeobrany.

Další výzvě, které pedagogičtí pracovníci podle Arabadžiev (2011) čelí, je skutečnost, že pokud vedení školy či výchovní poradci objednájí přednášku či školení týkající se této problematiky, tak bohužel mnoho odborníků, kteří o šikaně přednáší nebo školí, má pouze teoretické znalosti. Ačkoliv mohou obecné poznatky z literatury odborníka dobře obeznámit, chybí těmto odborníkům praktické zkušenosti z terénu, což vede k situacím, kdy lektori často nedokáží zodpovědět konkrétní otázky pedagogů. Dochází tak k situacím, že tato školení často nepřinášejí efektivní řešení pro eliminaci nebo prevenci šikany a mnozí pedagogové jsou tak ještě více zmatení.

## **2.4 Dopad nevhodného chování žáků a šikany žáků na pedagogické pracovníky**

Dopad nevhodného chování žáků na pedagogické pracovníky je nesporný, avšak je důležité si uvědomit, že tato duševní újma se odvíjí od každého jedince. Každý člověk je jedinečný a každý z nás prožívá situace a vnímá vlivy této problematiky individuálně.

Průcha (2009) zmiňuje, že pedagogové, zejména na úrovni základních škol, často zdůrazňují, že nevhodné chování žáků výrazně zvyšuje jejich psychickou zátěž.

Odkládání nebo nesprávné řešení nevhodného chování žáků vůči pedagogickým pracovním může mít podle Kořu (2018) rozsáhlé důsledky. U pedagogických pracovníků může docházet k úpadku zájmu o dění ve škole, což následně ovlivňuje efektivitu výchovně vzdělávacího procesu. Tyto problémy zahrnují nižší pracovní výkonnost, zvýšenou psychickou zátěž, pocity nespravedlnosti a méněcennosti, celkovou únavu a riziko rozvoje psychických a dalších zdravotních onemocnění. Nevhodné chování žáků proti pedagogickému pracovníkovi může také

negativně ovlivnit pracovní prostředí ve škole, což může vést k rozpadu kolektivu pedagogů a vytváření nepřátelských atmosfér mezi učiteli a žáky. Nevhodné chování žáků vůči pedagogickým pracovníkům má tedy širší dopady na fungování školy. Pokud se zhoršují mezilidské vztahy kvůli této problematice, může to ohrozit řád školy. To se projevuje snižováním kvality výuky a autority pedagogických pracovníků, přenášením negativních emocí na třídu a zvýšením napětí mezi pedagogickými pracovníky a žáky. Můžeme tedy říct, že důsledky nevhodného chování žáků postihují nejen přímé oběti, ale ovlivňují i celou školní komunitu, což může mít dlouhodobé negativní dopady. Studie naznačují, že nevhodné jednání žáků vedou u oběti k nedůvěře vůči škole, která není schopna poskytnout dostatečnou ochranu. Oběti často prožívají úzkost, vnímají vztahy ve třídě jako nepříznivé a mají malou důvěru v pomoc od okolí. Tato situace dlouhodobě ovlivňuje duševní pohodu učitelů a jejich vnímání školního prostředí.

Míček a Zeman (1992) ve svých studiích potvrdili, že dlouhodobé působení nepříznivých zátěžových faktorů na pedagogy, včetně nevhodného chování žáků, má vliv i na samotné žáky, kteří mohou poté projevovat neklid a úzkost. Je důležité přerušit tento začarovaný cyklus, kdy chování učitele s psychickými obtížemi vyvolává nevhodné chování žáků, což dále ovlivňuje psychické zdraví učitele a následně vede k další eskalaci nevhodného chování žáků. Tento problém je důležitým důvodem k tomu, aby učitelé aktivně pracovali na posílení své psychické stability.

Bendl (2003) uvádí podobný názor na negativní dopady nevhodného chování žáků a šikanu žáků vůči pedagogickým pracovníkům na školní komunitu jako celek. Tvrdí, že nevhodné chování vůči pedagogickým pracovníkům a šikanování pedagogických pracovníků má širší negativní důsledky nejen na vztahy mezi pracovníky a žáky, ale také na celkový výkon v učení žáků ve třídě. Výzkum ukázal, že učitelé, kteří zažili šikanu ze strany žáků nebo další formy nevhodného chování žáků, vykazovali negativní postoj ke všem žákům ve svých třídách, protože měli tendenci věřit, že žáci z jeho třídy neprojevují dostatečný zájem o vzdělání a mají omezené schopnosti.

Některé dopady nevhodného chování žáků a šikany na pedagogické pracovníky mohou být tak závažné, že to může vést k tragickému konci, kdy oběť už není schopna další zátěže a dostává se až k myšlence na sebevraždu (Bendl, 2003; Koř'a, 2018).

Studie provedená Státním zdravotním ústavem odhaluje, že pedagogové vystavení různým zátěžovým faktorům ve školství, včetně nevhodného chování žáků, trpí sníženou odolností vůči stresu. Z výsledků je patrné, že čtvrtina učitelů uvádí problémy se stresem, zatímco 90 % učitelů přiznává, že mají problém s životosprávou. Tyto negativní faktory se poté podílí na vzniku dalších zdravotních onemocnění. Psychická zátěž ovlivňuje motivaci učitelů, jejich pracovní výkon



a vztahy v pracovním prostředí, stejně jako jejich fyzické a duševní zdraví. Přibližně 60 % učitelů má problémy s fyzickou kondicí, což se projevuje únavou a nemocností, zatímco téměř 75 % trpí subjektivními psychickými obtížemi, jako je narušená koncentrace, celková únava, horší paměť, depresivní stavy a nespavost (Blažková, Malá, 2007).

Další kdo se věnoval dopadu nevhodného chování žáků na pedagogické pracovníky je Spurný (1996), který uvádí, že následky tohoto jevu mohou být různorodé. Újmy mohou zahrnovat nejen psychické (nehmotné) poškození, ale také finanční, věcné ztráty (hmotné), fyzická zranění a dokonce mohou způsobovat i emoční trauma. Autor dále poukazuje na to, že dlouhodobé působení zátěžových faktorů může mít negativní dopad na naše psychické zdraví. To může vyústit v úzkostný pohled na svět a vnímání nebezpečí v každodenních situacích, což může vést až k paranoidním tendencím. Na druhou stranu může dojít k otupění emocí a snížení citlivosti na násilné projevy, což může zvýšit toleranci vůči násilí a způsobovat omlouvání jeho projevů či zlehčování důsledků. Takové chování může být interpretováno jako adaptace na daný stav. Jestliže pedagogický pracovník vnímá hrozbu ze strany žáků, může to výrazně ovlivnit jeho chování. Může pociťovat nejasnou manipulaci, pocit, že je kontrolován okolím na úkor svých vlastních potřeb, a násilné korekce svého chování. Tyto zážitky mohou vyvolat negativní emocionální reakce a pocit poškození svého já. Pedagogický pracovník může prožívat šok, strach, úzkost, depresi, nebo vztek a beznaděj. Důsledkem takových situací může být ztráta sebedůvěry, uzavření se do sebe, pocit bezmoci, osamocení a prohlubování depresivních pocitů. Takové prožívání může ztížit aktivní obranu proti útokům a zvyšuje neschopnost se jim bránit.

Podle rozhovoru s Janem Mazancem (2007) upozorňuje psychiatrička MUDr. Alexandra Havlicová na to, že nežádoucí chování žáků může mít vliv i na osobní život učitele. To, co se odehrává ve škole, se může promítnout do jeho soukromí a vést k napětí a stresu, který poté negativně ovlivňuje jeho vztahy s ostatními lidmi.

Polák (2003) v oblasti dopadu zátěžových faktorů na učitele dodává, že učitelé jsou často vystaveni dlouhodobé zátěži, která může být způsobena náročnými interakcemi s lidmi ze vzdělávacího procesu. Tato zátěž může potom vést k syndromu vyhoření, známému jako burnout efekt. Syndrom vyhoření můžeme podle pedagogického slovníku charakterizovat jako stav vyčerpání fyzických a psychických sil, doprovázený ztrátou motivace k práci a postupným oslabením profesních postojů. Tento jev se výrazně projevuje u pracovníků, kteří se věnují tzv. pomáhajícím profesím, mezi něž patří i pedagogové. K tomuto stavu přispívá zejména stres, vysoká pracovní zátěž a administrativní povinnosti, které negativně ovlivňují pracovní prostředí. Prevencí tohoto syndromu může být používání strategií ke snížení stresu, efektivní

plánování času a oddělení pracovního a osobního života, stejně jako snaha o osobní a profesní rozvoj (Průcha, Walterová, Mareš, 2003).

Stockova (2010) charakteristika syndromu vyhoření zahrnuje hlavní symptomy, jako je celková vyčerpanost jedince, vyjádřená pocitem únavy a vysílení, lhostejnost vůči práci, pocit neschopnosti a selhání, což v konečném důsledku vede k postupnému snižování produktivity.

Fáze syndromu vyhoření lze rozdělit do několika etap. První z nich je období idealistického nadšení, kdy jedinec pracuje s nadprůměrným úsilím a energií. Následuje fáze stagnace, ve které pedagogický pracovník může začít pociťovat zklamání a postupně ztrácet motivaci k práci. Třetí fáze je charakterizována frustrací, kdy pedagogický pracovník vnímá situace pesimisticky, zklamání se prohlubuje a jeho práce ztrácí smysl. Poté nastává fáze apatie, kdy se pedagogický pracovník stahuje, cítí rezignaci a vyhýbá se komunikaci a pracovním povinnostem. Poslední etapou je syndrom vyhoření, kdy dochází k úplnému vyčerpání jedince (Hennig, Keller, 1996; Stock, 2010).

Polák (2003) provedl v roce 1997 - 2002 rozsáhlý výzkum týkající se toho, v jaké fázi syndromu vyhoření se učitelé základních škol nachází. Z výsledků je patrné, že v roce 1998 se ve třetí až páté fázi syndromu vyhoření nacházelo více než 47 % respondentů, zatímco v roce 2002 toto číslo kleslo na 32 %.

Podle Ondrejковиče (2001) je stále častější, že učitelé čelí urážkám a dalším konfliktům ze strany žáků, což může vést k tomu, že někteří z nich opouštějí svou pedagogickou profesi. Z výzkumu provedeného Paulíkem (1998) na pedagogích různých typů škol vyplývá, že nevhodné chování žáků, zejména vulgárnost, výrazně ovlivňuje pracovní pohodu pedagogů, což může mít výrazný dopad na jejich celkový profesní život.

Šikana pedagogických pracovníků ze strany žáků může mít vážné a dlouhodobé důsledky pro oběť, které se projevují nejen na psychickém, ale i na fyzickém zdraví. Posttraumatická stresová porucha je častým důsledkem šikany, projevujícím se různými duševními i tělesnými symptomy, jako je úzkost, deprese, poruchy spánku, bolesti svalů a snížená imunita. Jedinci postižení touto poruchou často prožívají silný úzkostný stav, strach, stres a bezmocnost (Bendl, 2003). Posttraumatickou stresovou poruchu lze podle Koukolíka a Drtilové (2001) definovat jako stav jedince, bez ohledu na věk, který byl svědkem nebo si sám prošel ohrožením života nebo těžkým zraněním. Mezi hlavní symptomy patří opakované stresující vzpomínky na dané události, jež se mohou projevovat nočními můrami, sníženou schopností koncentrace, agresí, impulivitou, přehnanými reakcemi a neklidem.

### 3 Prevence nevhodného chování žáků a šikany ze strany žáků vůči pedagogickým pracovníkům

V následující kapitole se budeme podrobněji zabývat prevencí nevhodného chování žáků a šikany ze strany žáků vůči pedagogickým pracovníkům. Zaměříme se na prevenci na různých úrovních, konkrétně na úrovni celé školy, třídy a jednotlivce. Budeme se zabývat praktickými postupy a nástroji, které mohou vést k vytvoření bezpečného a podpůrného prostředí pro všechny členy výchovně vzdělávacího procesu. Dále se budeme věnovat sekundární prevenci, která se soustředí na identifikaci a řešení již existujících případů nevhodného chování a šikany, s cílem rychle a efektivně zasáhnout a minimalizovat jejich negativní dopady.

Na úvod této kapitoly bychom rádi dodali, že Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy vydalo metodické pokyny a doporučení týkající se problematiky nevhodného chování žáků a šikany ve školách. Konkrétně se jedná o **Metodický pokyn k prevenci a řešení šikany ve školách** (2016) a **Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování** (2010).

Metodický pokyn ministryně školství, mládeže a tělovýchovy k prevenci a řešení šikany ve školách a školských zařízeních (2016) poskytuje školám přehled o tom, co vlastně šikana znamená, jak se projevuje, jaká má stádia a dále poskytuje i návod, jak efektivněji identifikovat, předcházet a řešit případy šikany. Dále tento materiál obsahuje strategie pro vytvoření bezpečného a podpůrného prostředí ve škole, postupy pro vyšetření případů šikany a podporu obětí. Článek 8 uvedeného metodického pokynu rozšiřuje problematiku o šikanu zaměřenou proti pedagogům ze strany žáků. Poskytuje konkrétní typy, jak předcházet této formě šikany, a také strategie, jak s ní náležitě zacházet v případě, že k ní dojde. Tato část metodického pokynu je zaměřena na ochranu pedagogů a na vytvoření bezpečného prostředí pro jejich práci ve škole.

Metodické doporučení ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy k primární prevenci rizikového chování u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních (2010) je zaměřeno na prevenci širšího spektra nežádoucího chování a rizikových situací ve školním prostředí. Tento dokument nabízí školám osvědčené postupy a strategie, které mohou přispět k vytvoření bezpečného prostředí pro všechny členy školní komunity a předcházet tak rizikovému chování. Dále nabízí i typy co dělat v případě výskytu rizikového chování. Kromě terminologie a popisu institucí zabývajících se prevencí těchto jevů obsahuje tento materiál i přílohy, které se věnují konkrétním formám rizikového chování žáků. Každá příloha taktéž obsahuje základní terminologii, prevenci, postupy při řešení těchto jevů a možnosti spolupráce s organizacemi specializujícími se na danou problematiku. Kromě toho přílohy poskytují také informace o platné legislativě související s uvedenými jevy, což napomáhá k lepšímu porozumění a efektivnějšímu řešení problémů s rizikovým chováním ve školním prostředí.

### 3.1 Prevence na úrovni školy jako celku

Podle pedagogického slovníku má prevence za cíl předcházet nežádoucím jevům různého druhu, jako jsou nemoci, zranění nebo rizikové chování. V pedagogickém kontextu je klíčová prevence například proti agresivnímu chování, užívání škodlivých látek a vzniku závislostí, stejně jako snaha o minimalizaci rizika vzniku chorob a zranění (Průcha, Walterová, Mareš, 2003).

Autoři, kteří se zabývají prevencí nevhodného chování a šikany jsou Kolář (2005), Havlínová a Vildová (1999), kteří nabízejí strategie sloužící k prevenci těchto nežádoucích jevů. Kolář (2005) představuje koncept **Pedagogické komunity**, který lze aplikovat na úrovni celé školy i jednotlivých tříd. Tento přístup je založen na demokratických principech a umožňuje posunout školní prostředí na vyšší úroveň, což má pozitivní dopady jak na výuku a výchovu, tak na prevenci sociálně patologických jevů. Jedním z hlavních nástrojů primární prevence jsou celoškolské setkání, školní parlament, třídní spolusprávy a rada školy. Tyto instituce jsou účinnými prostředky pro budování komunitního ducha ve škole a prevenci nežádoucího chování.

Přístup Havlínové a Vildové (1999) k budování komunity ve školách spočívá v celistvém pojetí zdraví, které zahrnuje biologické, psychologické, sociální, duchovní a environmentální faktory. Hlavním cílem jejich **programu podpory zdraví ve školách** je rozvoj životních kompetencí u všech osob, přičemž respekt k vlastnímu a cizímu zdraví patří mezi klíčové životní hodnoty.

Program školy podporující zdraví (ŠPZ) se řídí podle Havlínové a Vildové (1999) podle třech hlavních pilířů a několika zásad. První pilíř představuje pohodu prostředí, což znamená, že ŠPZ se snaží o vytváření vyváženého a příznivého prostředí pro všechny členy školní komunity, což zahrnuje jak materiální, sociální, tak organizační aspekty. Klade se důraz na rovnost, spolupráci, respekt, zdravou výživu a podporu pohybových aktivit ve škole. Druhý pilíř představuje zdravé učení, kdy ŠPZ klade důraz na propojení výuky se skutečným životem a podporuje praktické učení, které respektuje zájmy, individuální zvláštnosti a potřeby žáků. Klade se důraz na komunikaci a spolupráci ve třídě, zpětnou vazbu a uznání každého člena školní komunity. Třetí pilíř se jmenuje otevřené partnerství, kdy ŠPZ aktivně pracuje na transformaci školního prostředí k demokratickým principům, posiluje spolupráci a zapojení veřejnosti a komunitních organizací. Mimo uvedené zásady se dále klade důraz i na spravedlivé jednání, odpovědnost a dodržování pravidel.

Podle Fieldové (2009) klíčem k prevenci nevhodného chování a šikany je přijmout skutečnost, že tyto jevy existují a je důležité jim zamezit. Každá škola by si podle autorky měla vypracovat svou vlastní celoškolskou strategii proti nežádoucím jevům. Tato strategie by měla obsahovat jasně stanovená pravidla a postupy pro všechny účastníky výchovně vzdělávacího

procesu. Klíčové je nastavení atmosféry vzájemného respektu a spolupráce mezi všemi zainteresovanými stranami. Je důležité, aby školy vytvořily tým nebo výbor, který bude zahrnovat široké spektrum zainteresovaných stran, jako jsou členové vedení, metodici prevence, výchovní poradci, školní psychologové, žáci, zákonní zástupci a zástupci obce. Tento tým by měl mít za úkol organizovat podpůrnou infrastrukturu a řešit krizové situace, aby byla zajištěna účinnost programu. Dalším krokem je aktivní přístup k řešení problémů nežádoucího chování. Důležité je, aby škola udržovala otevřenou komunikaci se všemi zúčastněnými stranami, včetně všech zaměstnanců, rodičů a žáků, a aby je pravidelně informovala o stanovených pravidlech a postupech týkající se prevence a řešení problémových situací. Je vhodné rozšiřovat vzdělávací programy, které by byly zaměřené na prevenci nežádoucích jevů. Důležité je, aby pedagogové věnovali pozornost všem třídám a zdůrazňovali negativní aspekty nežádoucího chování. Škola by měla také poskytovat pravidelné školení pedagogickým pracovníkům, žákům a zákonným zástupcům, která je budou informovat o strategiích prevence a řešení problémů spojených s nevhodným chováním či šikanou.

Arabadžiev (2011) ohledně pravidelného školení pedagogických pracovníků dodává, že pro efektivní boj proti šikaně a nevhodnému chování žáků je klíčové, aby pedagogičtí pracovníci měli teoretické, ale hlavně i praktické znalosti a dovednosti. Z tohoto důvodu by měly být navrženy veškeré přednášky a školení pro jejich potřeby. Podpora pedagogických pracovníků je tedy klíčová, zejména kvůli jejich důstojnosti a bezpečí. Prevence nežádoucího chování, spolupráce s policií, státním zastupitelstvím a dalšími institucemi jsou nezbytné. Rodiče mají rovněž v této oblasti významnou úlohu.

Je důležité, aby škola měla k dispozici adekvátní bezpečnostní opatření, jako jsou například bezpečnostní kamery, aby mohla monitorovat prostředí a případně reagovat na nežádoucí situace. Rovněž je klíčové, aby škola disponovala širokým spektrem postupů a opatření, která mohou být použita v případě výskytu šikany nebo nevhodného chování, a mohla tak rychle a efektivně zvolit ten nejvhodnější zásah pro danou situaci. Dalším krokem je jasné stanovení důsledků porušení pravidel a zajištění toho, aby každý člen pedagogické profese mohl poskytnout obětem podporu a pomoc. Jelikož škola není vždy schopna poskytnout takovou pomoc, aby zamezila u obětí depresím a úzkostem, je nezbytné, aby měla přehled o odbornících, kteří se specializují na psychické zdraví. Nakonec je klíčové, aby škola pravidelně a systematicky hodnotila své vnitřní strategie, programy a intervence, aby se ujistila, že skutečně snižují výskyt nežádoucích jevů. Pokud tyto postupy v něčem selhávají, je vhodné je podle potřeby zdokonalovat či obměňovat (Fieldová, 2009).

Kolář (2005) představuje komplexní strategii pro prevenci šikany, která zahrnuje několik klíčových aspektů. Kromě podpory celých škol v odolnosti vůči šikaně prostřednictvím pedagogické komunity se zde také objevuje program proti nežádoucímu chování, který dokáže tyto jevy rychle

identifikovat a účinně je řešit. Důležitá je také spolupráce se specializovanými službami jako jsou PPP, střediska výchovné péče či diagnostické ústavy, které nabízejí pomoc při řešení složitějších forem šikany a podporu v oblasti prevence nežádoucího chování. Ministerstvo školství a krajské úřady by měly poskytnout školám potřebnou podporu při implementaci opatření prevence nežádoucího chování. Důležitá je také pravidelná kontrola škol a monitorování situace ze strany příslušných úřadů, které zajišťují ochranu všech členů školní komunity před těmito jevy a respektování jejich práv.

Řičan a Janošová (2010) navrhuje, že vedle již zmíněných strategií a postupů, by mohla k prevenci na úrovni školy přispět také efektivní organizace a zvýšený dozor během přestávek či v jídelně. Dále se zdůrazňuje význam etické výchovy, která by měla posilovat základní hodnoty společnosti, jako je například úcta, respekt, tolerance, soucit, obětavost a poctivost. Doporučuje se také zřízení občanského sdružení rodičů ve školách, které by mohlo fungovat jako rovnocenný partner vedení školy, což by mohlo vést ke zlepšení vztahů mezi rodiči a pedagogy, důvěry a podpory.

### 3.2 Prevence na úrovni jednotlivých tříd

Kolář (2005) se ve svojí publikaci věnuje prevenci nevhodného chování žáků a šikany žáků vůči pedagogickým pracovníkům na úrovni tříd. Autor zdůrazňuje, že vytvoření pozitivní atmosféry a dobrého kolektivu ve třídě je klíčové pro úspěšný výchovně vzdělávací proces. Základním kamenem pro dosažení této cílové atmosféry je stanovení **pravidel třídní komunity**, které podporují spolupráci, vzájemnou úctu, respekt a přátelství. Jejich účinnost spočívá v tom, že jsou respektována všemi žáky a že jsou pružná, což znamená, že se pravidla mohou měnit podle potřeb a návrhů komunity. Důležitým faktorem je, aby pravidla žáci nejen vytvořili, ale také aby je sami dodržovali, což se vyžaduje i od pedagogických pracovníků. Pokud se pravidla stanou součástí každodenního života ve třídě, mohou výrazně přispět k prevenci nevhodného chování a šikany. Například dohoda mezi žáky a učitelem o upřímnosti a otevřenosti ve vzájemné komunikaci může snížit riziko vzniku konfliktů a nedůvěry. Důležitá je i odpovědnost za porušení pravidel, která může být vyjádřena různými způsoby, jako je zpěv, vtip nebo báseň, což může být pro žáky motivující. Celá komunita třídy se podílí na tvorbě a dodržování pravidel, což zajišťuje společnou odpovědnost a respekt vůči ostatním. Díky pravidlům jako je včasný příchod, aktivní účast a otevřenost ve sdělování, se podporuje kultura vzájemného respektu a podpory, což je základním pilířem pozitivního prostředí ve školní třídě.

Mertin (2007) zdůrazňuje, že škola a třídní pedagogové mají povinnost vést žáky k dodržování školních pravidel. Autor doporučuje provést diskuzi o pravidlech a vysvětlit žákům důsledky porušení těchto předpisů.

Kolář (2005), Říčan a Janošová (2010) navrhuje, že k prevenci šikany může přispět **třídní charta** zaměřená na eliminaci jak přímého, tak nepřímého šikanování. Hlavním záměrem je jasně definovat nulovou toleranci vůči šikaně a stanovit jasné hranice chování. Žáci jsou zapojeni do procesu tvorby pravidel, což je klíčové pro jejich respektování a pochopení. Jejich účast umožňuje, aby pravidla byla relevantní a přijatelná pro všechny. Proces vytváření pravidel začíná brainstormingem, kde žáci přinášejí své nápady a představy o tom, jaké normy chování by měly být ve třídě dodržovány. V třídní chartě by měly zaznít i otázky týkajícího se vzájemného chování. S žáky se společně dohodneme na výběru, případně úpravě těchto pravidel. Žáci si mohou vytvořit například dvanáct bodů obsahující čtyři zásady týkající se toho, jak by se měl učitel chovat k žákům, čtyři zásady o tom, jak by se měli žáci chovat k učiteli a čtyři zásady o tom, jak by se měli žáci chovat k sobě navzájem. Důsledky porušení pravidel jsou projednány s celou třídou, což zajišťuje porozumění a akceptaci pravidel. Zásadní součástí třídní charty je zdůraznění toho, že se budeme vzájemně podporovat v začlenění se do kolektivu a budeme si vzájemně pomáhat. Takový postup posiluje pocit sounáležitosti a odpovědnosti v rámci celé třídy, což přispívá k vytvoření pozitivního a podpůrného prostředí ve třídě.

Další vhodnou metodou, jak podpořit třídní společenství, je podle Říčana a Janošové (2010) vytvoření **pedagogické komunity**, která poskytuje každému žákovi své místo ve třídě. Pravidelná setkávání komunity jsou nedílnou součástí procesu, ideálně by měla probíhat každý týden. Žáci s třídním učitelem sedí na koberci v kruhovém uspořádání a diskutují se všechny důležité otázky, včetně řešení problémových situací ve třídě. V rámci této jednoty se procvičují efektivní komunikační techniky, posilují se vztahy mezi žáky a učitelem a v neposlední řadě se žáci učí pojmenovávat své emoce a jak s nimi vhodně zacházet.

Jako další strategii Kolář (2005) navrhuje **spolusprávu**, která klade důraz na aktivní účast žáků v edukačním procesu. Prostřednictvím veřejného hlasování se vybere pět členů spolusprávy ze seznamu kandidátů. Tato skupina se poté zabývá konkrétními úkoly, přičemž hlavním cílem je vytvořit prostředí, které podporuje pozitivní mezilidské vztahy. Také je důležitá přítomnost několika silných pozitivních osobností, které mohou vést ostatní ke spolupráci a respektu.

Říčan a Janošová (2010) také navrhuje uspořádání **víkendových rekreačních zážitkových pobytů** pro třídy, které by se mohly konat za účasti aspoň některých rodičů. Tyto akce poskytují skvělou příležitost k lepšímu vzájemnému poznání, navázání nových vztahů založených na důvěře a pocitu sounáležitosti jak dětem, tak rodičům i pedagogům. Vytvořené společné pozitivní zážitky pak mohou posloužit jako opora při řešení budoucích problémů.

Mezi další odborníky, kteří se věnují prevenci nežádoucího chování proti pedagogickým pracovníkům, patří Eibenová a Vincenciová (2007), které ve svojí studii radí, jak docílit vzájemného respektu mezi pedagogem a jeho žáky. Autorky vytvořily klíčová pravidla, která by měli pedagogové dodržovat. Jedním z pravidel je, že před začátkem výuky by měli pedagogové počkat, až se žáci zklidní a pak je mile přivítat. Tento postup bude přispívat k pozitivní atmosféře ve třídě, kterou mohou učitelé navíc podpořit aktivním chválením a uznáváním žáků. Důležité je také vytvořit si s žáky třídní pravidla a ta důsledně dodržovat. Při hodnocení žáků je nutné dodržovat objektivitu a zdůvodňovat svá rozhodnutí. Učitelé by se měli snažit ve svém výkladu žáky zaujmout pomocí změn modulačních faktorů svého hlasu, do aktivit zapojovat celou třídu, střídat činnosti a metody, díky čemuž se bude u žáků rozvíjet vzájemný respekt a spolupráce. Autorky mimo jiné pedagogům doporučují, aby se vyvarovali impulzivním reakcím a jednali vždy v zájmu žáků a také aby dodržovali své sliby, které žákům dají. V případě jejich nedodržení je žádoucí se třídě omluvit a navrhnout možné řešení situace. Posledním doporučením je uvědomění si, že výuku vede učitel, a proto by ji měl sám ukončovat, žáci by se tedy neměli orientovat podle zvonění. Nicméně je velmi důležité, aby pedagog hodinu zbytečně nepřetahoval.

### **3.3 Prevence na úrovni jednotlivců**

Aby se dokázal pedagogický pracovník bránit nevhodnému chování žáků či šikaně žáků vůči svojí osobě, je důležité, aby měl vlastní a tvořivý přístup k předcházení a řešení těchto nežádoucích jevů. Spurný (1996) ve svojí knize uvádí mnoho strategií, jak nežádoucímu chování vůči svojí osobě efektivně předcházet. Podle něj je důležité, aby pedagogický pracovník pochopil podstatu bránění se nežádoucímu chování žáků, uměl si vytvořit a používat vlastní obranné strategie a postupy proti těmto jevům a také aby dokázal vyjádřit svoji vnitřní sílu ve svém chování. Klíčové je učit se nežádoucím jevům vůči svojí osobě čelit a rozpoznat jejich příčiny. Je důležité ujasnit si své vlastní reakce na emočně náročné situace a naučit se s nimi efektivně zacházet. To zahrnuje i schopnost rychle se adaptovat na konfliktní situace a řešit je nenásilnými způsoby, a také vyjadřovat sebejistý a asertivní dojem, aniž bychom se stali agresivními. Uvědomění si příčin vlastních vnitřních konfliktů, dovednost ovládnutí svého času a schopnost relaxace jsou další klíčové prvky pro úspěšnou obranu a prevenci před nevhodným chováním žáků a šikaně žáků vůči svojí osobě. Podle autora je rovněž důležité, abychom byli schopni včas rozpoznat blížící se nebezpečí ve třídě, zvládat agresi svou, ale i žáků. Klíčové je ve třídě rozvíjet bezpečné vztahy, které jsou plné empatie a takový přístup, který není zatížen predsudky vůči ostatním. Dále autor zdůrazňuje ujasnění si svých vlastních povahových rysů či



některých projevů chování, které by mohly vést k riziku vzniku nevhodného chování žáků vůči naší osobě, a následně je důležité posoudit, jak by bylo možné snížit míru výskytu tohoto rizika.

Podle Holečka (2014) může pedagog efektivně předcházet nevhodnému chování žáků tím, že vytvoří přátelský a přitom vhodně dominantní vztah s žáky. Důležité je také zajistit atraktivitu výkladu a mnoho aktivit ve škole, přičemž bude žákům dáвана možnost si některé činnosti vybrat, čímž docílíme vzájemného respektu, podpory a spolupráce. Učitel by měl také umožnit každému žákovi zažívat úspěch a pocit jistoty v tom, že je normální nevědět všechno. Kromě toho by měl učitel být schopen dobře porozumět svým vlastním myšlenkám, pocitům a potřebám a měl by pečovat o své fyzické i duševní zdraví. Takový učitel vytváří prostředí, ve kterém je nežádoucí chování žáků minimální, protože se dokáže adaptovat na potřeby třídy a dokáže vycházet s žáky v souladu.

Pravidelné osobní rozhovory mezi třídním učitelem a každým žákem mají klíčový význam při prevenci nevhodného chování žáků vůči učiteli a šikany učitele. Tímto způsobem třídní učitel získává důkladnější povědomí o dynamice třídy a vztazích mezi žáky. Třídnímu učiteli takový přístup pomáhá lépe své žáky poznat a porozumět jim. Důležité je, aby učitel spíše zaujímal roli posluchače a poradce než autoritativní postoj, což vytváří otevřenější a důvěrnější atmosféru. Tím, že učitel aktivně naslouchá a projevuje zájem o každého žáka, buduje se důvěra a respekt vůči učiteli. Žáci se cítí být slyšeni a respektováni, což snižuje pravděpodobnost, že by se uchýlovali k šikaně či nevhodnému chování vůči učiteli. Díky těmto individuálním rozhovorům se učitel stává více informovaným o situacích, které by mohly vést k šikaně nebo konfliktům ve třídě, a může tak lépe reagovat a předcházet těmto nepříjemným situacím. Je-li učitel schopen lépe pochopit pocity a potřeby svých žáků, může pak vytvářet prostředí, ve kterém jsou žáci podporováni a respektováni, což napomáhá k vytvoření bezpečné třídní atmosféry (Říčan, Janošová, 2010).

### **3.4 Sekundární prevence**

Mnoho školských organizací si dovede se šikanou či nevhodným chováním žáků vůči pedagogickým pracovníkům docela dobře poradit. Ovšem tyto nežádoucí jevy nejdou nikdy zcela vymýtit, lze je ale minimalizovat na co nejnižší úroveň. Arabadžiev (2011) zdůrazňuje, že klíčem k úspěchu je dodržování základních principů a maximální spolupráce v rámci školy a širší společnosti. Důležitou roli hraje i kvalita mezilidských vztahů v pracovním prostředí, která může ovlivnit vznik či rozšíření šikany. Martínek (2015) zdůrazňuje, že pokud pedagogický pracovník zaznamená vůči svojí osobě nevhodné chování žáků či šikanu žáků, neměl by váhat a okamžitě jednat. Důležité je, aby celá škola vykazovala nekompromisní postoj vůči takovému jednání.

Kolář (2005) ve svojí publikaci uvádí hodně strategií, které se věnují primární prevenci. Nicméně autor zdůrazňuje, že když se nežádoucí chování již projevuje, je nezbytné přistoupit k sekundární prevenci. V rámci tohoto přístupu je klíčové mít k dispozici **program proti šikaně**, který zahrnuje speciální opatření, jako je domluva pedagogů o postupu při řešení šikanování, depistážní šetření výskytu šikany, stanovení režimu proti šikaně, přítomnost odborníků pro prevenci šikanování či nevhodného chování a obeznámení zákonných zástupců žáků s bojem školy proti nevhodnému chování a šikaně.

Abychom mohli snížit výskyt nevhodného chování žáků a šikanu pedagogických pracovníků ze strany žáků, je důležité, abychom nezanedbávali šikanu a nevhodné chování mezi žáky. Přechod mezi těmito dvěma formami nežádoucího chování je často nepatrný. Arabadžiev (2011) zdůrazňuje, že žáci, kteří se podílejí na nežádoucím chování, ať už proti žákům nebo pedagogickým pracovníkům, dokáží snadno identifikovat a oslabit slabé stránky oběti, včetně pedagogů. Autorka uvádí několik klíčových principů, které by škole pomohly bojovat proti šikaně a nežádoucím chování žáků vůči pedagogickým pracovníkům. Prvním z principů je otevřenost, což znamená, že nežádoucí chování a jeho řešení je třeba pojmenovat a neschovávat jej. Boj proti nežádoucímu chování vyžaduje zapojení celé instituce a podrobnou informovanost mezi pedagogickými pracovníky. Řešení nevhodného chování a šikany vyžaduje spolupráci s dalšími institucemi, jako PPP, PČR, OSPOD a další odborníci. Koordinace a řešení těchto jevů by měly být svěřeny způsobilé osobě s odpovídajícími znalostmi a dovednostmi. Pedagogičtí pracovníci musí být obeznámeni s právními předpisy a normami týkající se nežádoucího chování. Dále by neměli být zaujatí a měli by řešit tyto jevy objektivně. Při řešení sociálně patologických jevů je důležité pracovat s oběťmi i s agresorem. Konfrontace agresora s obětí může pomoci zvýšit sebevědomí oběti, ale vyžaduje odborný přístup. Přítomnost jiného pedagogického pracovníka či někoho z vedení je taktéž žádoucí pro řešení šikany či nevhodného chování namířené proti jinému pedagogickému pracovníkovi. Jako poslední princip autorka uvádí, že je důležité podporovat vzájemnou pomoc, podporu a spolupráci mezi pedagogickými pracovníky.

Když se v třídě objeví začátky šikanování, je důležité zavést vhodné strategie, jak s tímto problémem efektivně pracovat. Kolář (2005) uvádí, že je žádoucí spolupráce s výchovnými poradci, metodiky prevence, odborníky z PPP, speciálně pedagogických center či středisek výchovné péče, což může pomoci posílit odolnost proti dalšímu šikanování a nevhodnému chování. Důraz je kladen na vytváření pocitu sounáležitosti a důležitosti v kolektivu jak u žáků, tak i u pedagogických pracovníků. Pravidelná práce s celou třídou a daným pedagogickým pracovníkem, včetně využití rituálů a kruhového uspořádání setkávání, může napomoci prevenci nevhodného chování žáků

a šikany žáků vůči pedagogickým pracovníkům, ale i případnému opakování těchto jevů. Můžeme zde využít výše zmíněné metody jako stanovení **pravidel třídní komunity**, **třídní charty** a **spolusprávy**. Tyto metody jsou vhodné jak u prevence nevhodného chování či šikany, tak i u jejich počátečního výskytu. Diskuse a aktivní zapojení žáků a pedagogických pracovníků do řešení problémů a otázek týkajících se nevhodného chování a šikany jsou rovněž důležité prvky, které mohou přispět k budování pozitivního prostředí ve třídě.

Fieldová (2009) nabízí rady, jak se postavit nevhodnému chování žáků či šikaně žáků vůči svojí osobě. Důležité je v první řadě pojmenovat své pocity, které souvisí s těmito jevy. Člověk většinou cítí strach, smutek, bezmoc a úzkost, což je důležité si uvědomit a umět s těmito bolestivými pocity efektivně pracovat. Tyto pocity je také důležité vhodným způsobem ventilovat, k tomu může pomoci cvičení, psaní deníku nebo relaxační aktivity. Je důležité umět tyto pocity ovládat, abychom mohli následně rozumněji uvažovat a promyslet si naše možnosti. Dále je nutné porozumět tomu, proč jsme se stali obětí nežádoucího chování žáků a posílat své sebevědomí. Je klíčové, abychom si sami sebe dostatečně vážili, protože pak se dokážeme chránit. Důležité je posilovat sílu pozitivního přístupu a připomínat si své úspěchy. Naučit se sebevědomě komunikovat a ovládat řeč svého těla je další krok pro zvládnutí další strategie, kterou je efektivní komunikace. Autorka doporučuje, abychom při komunikaci udržovali zrakový kontakt, drželi se vzpřímeně, mluvili klidně a zřetelně a kontrolovali své dýchání. Důležité je trénovat asertivní komunikační dovednosti a dokázat sílu nadávek, či jiných nevhodných forem nevhodného chování žáků, nahradit efektivnějšími komunikačními schopnostmi. Žádoucí je využívat ve školním prostředí humor, být autentičtí a upřímní. Dále je klíčové nevyvolávat konflikty a předem promýšlet, jak reagovat na nepříjemné situace. Budování podpůrné sítě přátel, vědomí toho, že nejsme sami a projevení zájmu o druhé jsou další nezbytnosti pro zvládnutí obtížných situací a budování silných vztahů. Empatie, otevřenost a uvědomění si toho, že každý z nás dělá chyby a nikdo není dokonalý, je též klíčové.

Další metody efektivního zvládnutí nevhodného chování žáků či šikany žáků vůči svojí osobě uvádí ve svojí knize Holeček (2014), který zdůrazňuje, že je podstatné, aby pedagog nevnímal nevhodné chování žáků osobně a vyhnul se vztahovačnosti. Důležité je si uvědomit, že nevhodné chování často reflektuje problémy žáka a není zaměřeno přímo proti pedagogovi. Žák se někdy snaží tímto způsobem vyřešit své vlastní obtíže. Učitel by měl projevit trpělivost a vyhýbat se vznětlivým reakcím a panice. Pokud učitel na problémové situace reaguje klidně, tak se tohle chování promítne i do chování či jednání žáků v jeho třídě. Pedagog by rovněž měl věřit v přirozený vývoj žáka, který přinese největší přínos ke zmírnění nevhodného chování v průběhu času.

## **II. VÝZKUMNÁ ČÁST**

## 5 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU

V předchozích kapitolách práce jsme vymezili základní přehled k problematice nevhodného chování žáků základních škol jako problematický jev, jehož výskyt není vhodné na škole tolerovat. Tento typ chování může mít negativní dopad na psychické zdraví pedagogických pracovníků a může vyústit v šikanu jejich osob. Výskyt nevhodného chování žáků představuje závažný problém, který ovlivňuje atmosféru ve škole a třídě. Má to vliv nejen na oběti tohoto chování, ale také na kvalitu vztahů mezi žáky a pedagogickými pracovníky, což také může ovlivňovat i pracovní výkon pedagogických pracovníků.

V souvislosti k informacím, které jsme doposud získali, se nabízí důležitá otázka, zda se s nevhodným chováním žáků setkáváme i na základních školách v České republice a v jaké míře se tento jev vyskytuje. Pro získání odpovědi na tuhle a mnohé další výzkumné otázky bylo provedeno výzkumné šetření, které bylo založeno na zkušenostech pedagogických pracovníků pracujících na českých základních školách k této problematice.

Kvůli nedostatečnému množství dat a výzkumů o výskytu této problematiky na českých základních školách byl proveden rozsáhlý výzkum s kvantitativním zaměřením. Výzkum probíhal v pěti fázích, které na sebe navazovaly. První fází byla příprava dotazníku, která mimo jiné zahrnovala i souhlas autorů s použitím jejich výzkumného nástroje a metodu zpětného překladu. Druhou fází byl předvýzkum za účelem zlepšení kvality dotazníku a otestování jeho srozumitelnosti. Třetí fáze zahrnovala sběr dat. V další fázi jsme se věnovali deskriptivní analýze výsledků našeho výzkumného šetření, u níž bylo cílem zjistit a popsat, zda se nevhodné chování žáků vůči pedagogickým pracovníkům v českém školství vyskytuje, případně v jaké míře a podobě. Tyto informace dále posloužily jako základ pro finální fázi výzkumu a to induktivní analýzu výsledků a verifikaci hypotéz.

V následujících částech představíme specifika samotného výzkumného šetření a analyzujeme data, která jsme získali.

### 5.1 Cíle výzkumu

#### **Hlavní výzkumný cíl:**

- Prozkoumat míru zkušeností pedagogických pracovníků s nevhodným chováním žáků vůči jejich osobě v českých základních školách.

### **Dílčí výzkumné cíle:**

- Zjistit převládající formy nevhodného chování žáků.
- Zjistit jaké má nevhodné chování žáků dopad na psychické zdraví pedagogických pracovníků.

## **5.2 Výzkumné otázky a hypotézy**

### **Výzkumné otázky:**

- Jaká je míra zkušeností pedagogických pracovníků s nevhodným chování žáků?
- Jakým typům nevhodného chování jsou pedagogičtí pracovníci ze strany žáků vystaveni?
- Jaký typ žáků se obvykle podílí na nevhodném chování vůči pedagogickým pracovníkům?
- Jaký typ pedagogických pracovníků (z hlediska sociodemografických proměnných) se nejčastěji setkává s nevhodným chováním žáků?
- Jaký dopad má nevhodné chování žáků na psychické zdraví pedagogických pracovníků?
- Kolik pedagogických pracovníků subjektivně vnímá, že bylo žáky šikanováno?

Na základě výzkumných otázek jsme stanovili následující **hypotézy**:

- **H<sub>1</sub>:** Pedagogičtí pracovníci s vyšší mírou zkušeností s nevhodným chováním žáků vůči jejich osobě uvádějí vyšší míru psychických problémů.
- **H<sub>2</sub>:** Nevhodné chování žáků vůči pedagogickým pracovníkům se více objevuje u chlapců než u dívek.
- **H<sub>3</sub>:** Pedagogičtí pracovníci působící ve velkých obcích se stali častěji oběťmi nevhodného chování ze strany žáků než pedagogičtí pracovníci z menších obcí.
- **H<sub>4</sub>:** Pedagogičtí pracovníci působící na druhém stupni škol prokazují vyšší míru zkušeností s nevhodným chováním žáků vůči jejich osobě než pedagogičtí pracovníci působící na prvním stupni škol.
- **H<sub>5</sub>:** Pedagogičtí pracovníci ženského pohlaví uvádějí vyšší míru zkušeností s nevhodným chováním žáků vůči jejich osobě než pedagogičtí pracovníci mužského pohlaví.
- **H<sub>6</sub>:** Mladší pedagogičtí pracovníci jsou vystaveni nevhodnému chování žáků častěji než starší pedagogičtí pracovníci.
- **H<sub>7</sub>:** Pedagogičtí pracovníci s kratší délkou praxe se setkávají s nevhodným chováním žáků vůči jejich osobě častěji než pedagogičtí pracovníci s delší délkou praxe.

- **Hs:** Pedagogičtí pracovníci působící na učitelských pozicích jsou vystaveni nevhodnému chování ze strany žáků častěji než pedagogičtí pracovníci působící na neučitelských pozicích.

### 5.3 Metoda výzkumu a výzkumný nástroj

Z důvodu nedostatku rozsáhlejších výzkumů zabývajících se problematikou výskytu nevhodného chování žáků vůči pedagogickým pracovníkům v České republice, byl realizován výzkum se snahou zajistit co možná nejširší zastoupení pedagogických pracovníků základních škol. Z tohoto důvodu byla k prozkoumání problematiky zvolena kvantitativní výzkumná strategie. Kvantitativní výzkum je možné definovat podle Chrásky (2016, s. 11) jako „*záměrnou a systematickou činnost, při které se empirickými metodami zkoumají (ověřují, verifikují, testují) hypotézy o vztazích mezi pedagogickými jevy.*“

Za účelem získání požadovaných dat jsme zvolili jako výzkumný nástroj dotazník. Gavora (2010, s. 121) definuje dotazník jako „*způsob písemného kladení otázek a získávání písemných odpovědí.*“ Dotazník se skládá z předem sestavených a důkladně formulovaných otázek, které byly pečlivě seřazeny tak, aby na ně mohli respondenti písemně odpovídat (Chráska, 2016).

S ohledem na nedostupnost standardizovaného výzkumného nástroje v českém prostředí, který by se zabýval naší problematikou, jsme se rozhodli využít dotazník ověřený a využitý autory T. Kauppi a M. Pörhölä ve finském prostředí. Autoři během školního roku 2008/2009 pro potřeby jejich studie vytvořili dotazník týkající se problematiky učitelů šikanovaných studenty (Kauppi, Pörhölä, 2012a). Jejich dotazník jsme následně modifikovali pro potřeby našeho výzkumu v českém prostředí. Před využitím dotazníku jsme získali potřebný souhlas autorů s použitím jejich výzkumného nástroje (příloha č. 1). Dotazník se skládá z 22 položek, které představují jednotlivé formy nevhodného chování. Těchto 22 forem je možné rozdělit do pěti skupin nevhodného chování (přímé verbální a neverbální, fyzické, nepřímé soukromé a veřejné). Celkové hrubé skóre pro jednotlivé skupiny nevhodného chování jsme vypočítali součtem zatržených hodnot u takových forem nevhodného chování, které k dané skupině náleží. Dále jsme potřebovali získat celkové skóre tohoto dotazníku, které jsme vypočítali součtem všech položek. Následně jsme tyto skóre použili k vytvoření tabulky Spearmanových korelací, která nám posloužila k zodpovězení jedné z výzkumných otázek a k verifikaci jedné z hypotéz.

Překlad dotazníku z anglického do českého jazyka byl proveden třemi nezávislými překladateli. Ti byli požádáni, aby se co nejpřesněji pokusili vystihnout a zachovat původní smysl

položek v dotazníku. Následně jsme překlady porovnali a sjednotili. Poté následovala kontrola metodou zpětného překladu do anglického jazyka rodilým mluvčím.

V rámci výzkumného šetření jsme se zabývali i dopadem nevhodného chování žáků na psychické zdraví pedagogických pracovníků. K tomuto účelu jsme využili dotazník SUPOS 7, jehož autorem je O. Mikšík (1993). Tento dotazník vyhodnocuje aktuální psychické stavy a slouží k měření vzrůstající míry kritického psychického stavu. Obsahuje 28 položek, přičemž každá z nich náleží do jedné ze sedmi komponent psychického stavu. Mezi sledované komponenty psychického stavu patří: psychická pohoda, aktivnost, impulsivita, psychický nepokoj, deprese, úzkostná očekávání a sklíčenost. Každou položku v dotazníku hodnotí dotazovaný podle toho, jak často se s daným psychickým jevem setkává a jak intenzivně jej prožívá. Dotazovaný vybírá v rozmezí od 0 (vůbec ne), 1 (zřídka – mírně), 2 (často – silně) až po 3 (soustavně – velmi silně). Hodnota škály se může pohybovat od 0 do 12, přičemž vyšší hodnoty značí výraznější zastoupení dané psychické komponenty. Celkové hrubé skóre pro jednotlivé komponenty jsme vypočítali součtem čtyř zatržených hodnot u takových položek, které k dané komponentě náleží (Mikšík, 1993). Tyto skóre jsme později využili k vytvoření tabulky Spearmanových korelací, která nám sloužila k zodpovězení jedné z výzkumných otázek a k verifikaci jedné z hypotéz.

Zkratka komponenty	Komponenty psychického stavu	Specifika
PE	Psychická pohoda	Spokojenost, příjemné a dobré naladění, svěžest, psychická vyrovnanost, klid
A	Aktivnost, činorodost	Energičnost, průbojnost, činorodost, temperamentnost
O	Impulzivita, odreagování se	Náladovost, obtížné sebeovládání, výbušnost, podrážděnost
N	Psychický nepokoj, rozlada	Psychický i motorický neklid, rozmrzelost, nespokojenost, netrpělivost, roztěkanost
D	Psychická deprese, pocity vyčerpání	Pasivita, pesimismus, otrávenost, slabost, zmoženost, vyčerpanost
U	Úzkostné očekávání, obavy	Nejistota, psychická napjatost, úzkostná nálada, prožívající obavy
S	Sklíčenost	Smutek, osamělost, přecitlivělost, nešťastnost

(Mikšík, 1993)

Tabulka 1: Komponenty psychického stavu SUPOS 7

Příprava výzkumného nástroje, včetně překladu a předvýzkumu, trvala přibližně čtvrt roku. Příprava dotazníku a jeho následné ověřování a vyhodnocování bylo provedeno ve spolupráci s psychologkou Mgr. Simonou Dobešovou Cakirpaloglu, Ph.D., doc. PhDr. Tomášem Čechem, Ph.D., Bc. Tomášem Piskovským a Michalem Kmentem, kterým patří mé poděkování. Se záměrem dosáhnout plánované reprezentativnosti výzkumu byla přípravě dotazníku a jeho ověřování věnována značná péče s ohledem na jeho reliabilitu a validitu. Potřebovali jsme zjistit



srozumitelnost položek v dotazníku, a zda nám opravdu poskytují odpovědi na to, co chceme zjistit. Z tohoto důvodu byl proveden předvýzkum, kterého se účastnilo celkem 34 pedagogických pracovníků, kteří ale dále nebyli zahrnuti v hlavním výzkumném šetření. Předvýzkum nám sloužil pro ověření a zlepšení kvality používaného výzkumného nástroje (Skutil, 2011).

Dotazník (příloha č. 2) je rozdělen na tři části. Na konci dotazníku jsme přiložili i informovaný souhlas, který nám po nezbytně nutnou dobu uděluje souhlas respondentů se zpracováním údajů za účelem výzkumného šetření. Celkově je sestaveno 61 položek, které zahrnují tři různé typy otázek: škálové otázky, uzavřené otázky s výběrem odpovědí a otevřené otázky. Položky jsou strukturovány podle následujícího konceptu:

- **Část 1** (položky 1–26): První část se zabývá **nevhodným chováním žáků vůči pedagogickým pracovníkům**. Je zde 22 položek (otázek) týkající se četnosti jednotlivých forem nevhodného chování žáků. Dotazovaný vybírá odpovědi ze škály od 1 (Nikdy) do 5 (Denně) podle toho, jak často se setkává s danou formou nevhodného chování žáků. Dále první část obsahuje otázku týkající se subjektivního posouzení, zda byli dotazovaní respondenti vystaveni šikaně a tři doplňující otázky s výběrem odpovědí vztahující se k charakteristice daných žáků, na které měli respondenti odpovídat pouze v případě, že se setkali s nevhodným chováním žáků vůči jejich osobě.
- **Část 2** (28 položek): Druhá část dotazníku obsahuje **standardizovaný dotazník SUPOS 7**, jehož autorem je O. Mikšík. SUPOS 7 slouží k měření narůstajícího rozsahu psychických obtíží dotazovaných. Jedná se tedy o sebeposuzovací dotazník, který je zaměřený na kvalitativní aspekty psychického stavu respondentů (Mikšík, 1993). Dotazovaní vybírají odpovědi na škále od 0 (vůbec ne) do 3 (soustavně - velmi silně) podle toho, jak často a intenzivně zažívají dané pocity či stavy. Dotazník SUPOS 7 vyžaduje i údaje, které se týkají jména, data narození a vyšetření a hodiny vyšetření. Avšak pro naše účely tyto údaje vědět nepotřebujeme, proto jsme je vyjmulí.
- **Část 3** (položky 1–7): Třetí část dotazníku se věnuje **sociodemografickým údajům o respondentovi** (kraj školy, pohlaví, věk, pozice na škole, stupeň výuky, na kterém působí, délka praxe a velikost obce, ve které se škola nachází).

Dotazník je anonymní a byl vytvořen ve Formulářích Google, jedná se tedy o elektronickou podobu výzkumného nástroje. Existuje několik pozitiv elektronického zpracování dotazníků, mezi které patří to, že respondenti nejsou ovlivněni naší osobou, výsledky jsou relativně nezávislé na výzkumníkovi, během relativně krátkého období jsme oslovili velké

množství respondentů a posbírali dostatek dat. Dále nám jsou poskytnuta přesná, numerická data, což je užitečné pro zkoumání velkého množství respondentů.

Hlavní výzkumné šetření probíhalo od června 2022 do června 2023, tedy přibližně jeden rok. Po ukončení sběru dat proběhla dvoutměsíční kontrola, při které jsme hledali a odstraňovali diskutabilní odpovědi respondentů, abychom zvýšili validitu výzkumu. Z celkově došlých 2352 dotazníků jich bylo 246 odstraněno z důvodu sporných odpovědí. Bylo provedeno zpracování získaných dat a jejich analyzování prostřednictvím deskripce ve formě tabulek a grafů. Nakonec jsme k verifikaci hypotéz využili statistickou analýzu, konkrétně statistické metody test nezávislosti chí-kvadrát, test dobré shody chí-kvadrát, Spearmanův koeficient pořadové korelace a test nevýznamnosti Spearmanova koeficientu. Ke zpracování získaných dat jsme využili program R a MS Excel.

#### 5.4 Výzkumný soubor

Výzkumný soubor tvořili pedagogičtí pracovníci běžných základních škol v České republice, konkrétně ředitelé, učitelé, vychovatelé a asistenti pedagoga. Avšak přesný údaj o celkovém počtu pedagogických pracovníků na běžných základních školách v České republice se bohužel nepodařilo zjistit. Vycházeli jsme tedy z databáze základních škol, která obsahuje informace o 4156 běžných školách. Do výzkumného souboru nebyly zahrnuty speciální školy<sup>1</sup>, jelikož ty mají svá vlastní specifika, jako je menší počet žáků ve třídě a vyšší poměr pedagogických pracovníků k žákům, což může ovlivňovat dynamiku chování ve třídě a strategie řízení chování. Speciální školy také často uplatňují odlišné pedagogické přístupy, které jsou přizpůsobeny specifickým potřebám žáků s různými typy postižení či vzdělávacími potřebami. Dochází také k různorodosti chování žáků v těchto školách z důvodu jejich specifických potřeb, což by mohlo způsobovat zkreslení výsledků našeho výzkumu týkajícího se nevhodného chování žáků. Z těchto důvodů jsme se rozhodli speciální školy do výzkumu nezařadit, aby nezkreslovaly celkové výsledky. Dále jsme ani s těmito školami neplánovali pracovat při formulaci hypotéz. S ohledem na plánovanou reprezentativnost výzkumného souboru jsme se snažili oslovit co nejvíce pedagogických pracovníků. Jako metodu výběru respondentů do výzkumného souboru jsme se rozhodli použít náhodný výběr, což znamená, že každý měl rovnocennou možnost a pravděpodobnost dostat se do výzkumného souboru (Gurková, 2019).

---

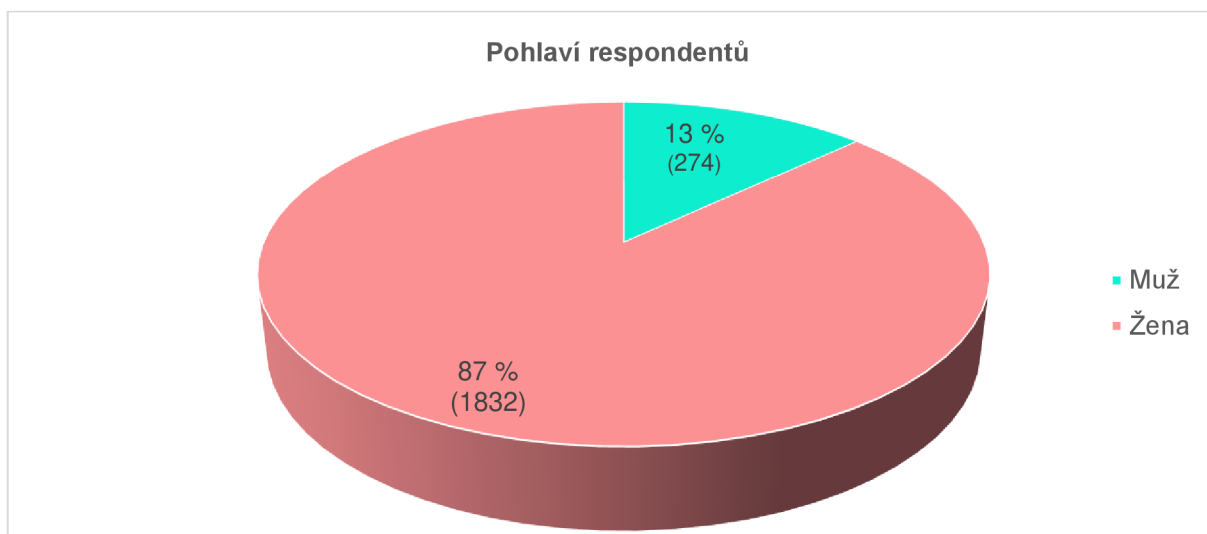
<sup>1</sup> Speciální školy jsou zařízení poskytující vzdělání a podporu žákům s různými typy postižení či vzdělávacími potřebami.

Pro komunikaci s pedagogickými pracovníky jsme na internetu vyhledali webové stránky všech základních běžných škol v České republice, kde jsme získali e-mailové adresy na vedení školy. Následně byl ředitelům a ředitelkám rozeslán e-mail s průvodním dopisem a internetovým odkazem na dotazník, nicméně už jsme nadále nemohli ovlivnit skutečnost, komu dotazník ředitelé poslali a jestli jej sami vyplnili. Taktéž jsme se snažili o reprezentativní vzorek výzkumu, ale pouze ředitelé mohli rozhodnout o tom, zda se zapojí a zda dotazník rozpošlou dál svým pedagogickým pracovníkům.

Celkový počet všech obdržených dotazníků byl 2352, nicméně po důkladné kontrole jsme byli nuceni jich 246 vyřadit z důvodu diskutabilních odpovědí. Celkový výzkumný soubor tedy činilo **2106 respondentů**.

V následujících grafech představíme specifika výzkumného souboru z hlediska sociodemografických údajů.

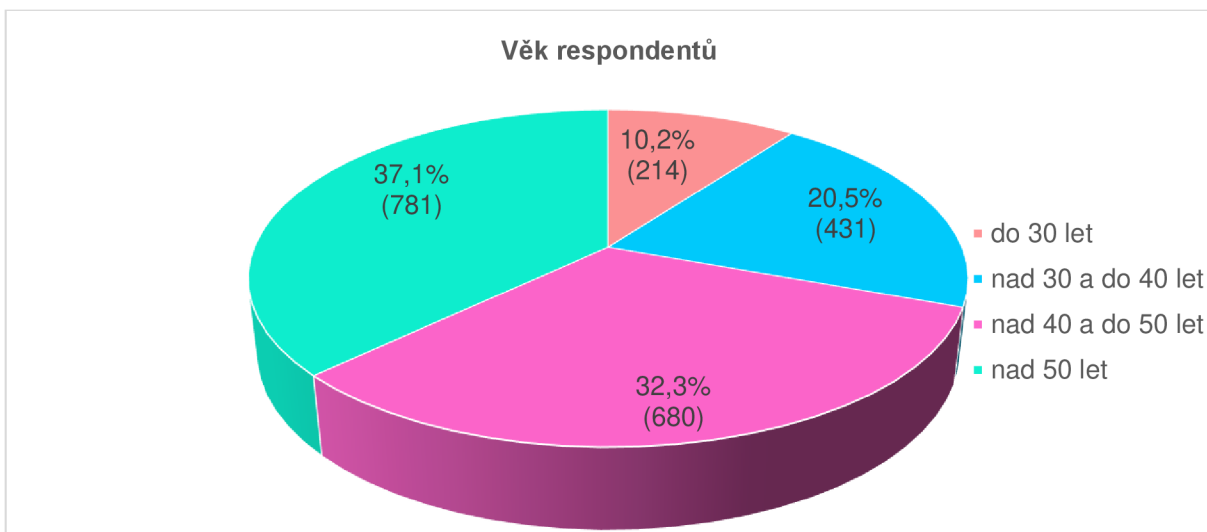
Z grafu č. 1 můžeme vidět rozložení respondentů podle pohlaví. Z celkového počtu 2106 respondentů se zapojilo 1832 žen (87 %) a 274 mužů (13 %). Vyšší počet odpovědí od žen lze předpokládat z důvodu feminizace ve školství.



Graf č. 1: Počet pedagogických pracovníků zapojených do výzkumu z hlediska pohlaví

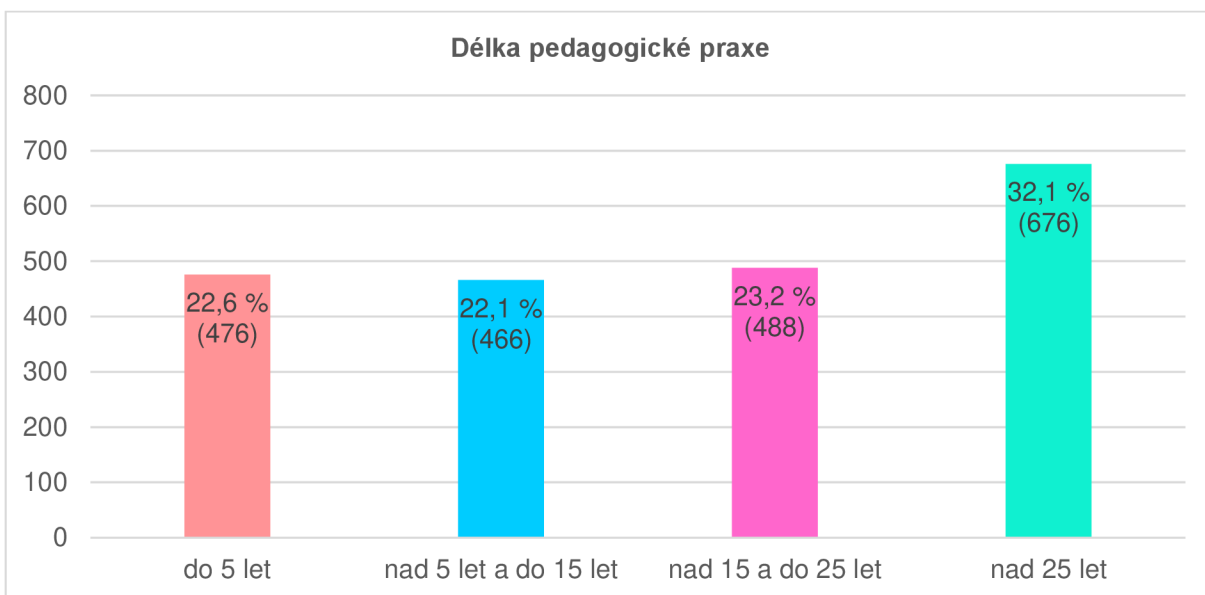
Věk pedagogických pracovníků jsme rozdělili do čtyř věkových kategorií (graf č. 2). Nejpočetnější skupinu tvořili pedagogičtí pracovníci ve věku nad 50 let (37,1 %) a pedagogičtí pracovníci ve věku nad 40 a do 50 let (32,3 %). Dále jsme ve výzkumném souboru měli respondenty ve věku nad 30 a do 40 let (20,5 %) a nejméně zastoupenou skupinu tvořili začínající pedagogičtí pracovníci do 30 let (10,2 %). Domníváme se, že tento jev pravděpodobně souvisí s náročností pedagogické profese, která může mladé jedince od tohoto povolání odrazovat nebo

preferenci takové profese, která nabízí rychlejší postup v kariéře, než nabízí školství. Dále to může být spojeno se zakládáním rodin nebo cestováním po ukončení studia.



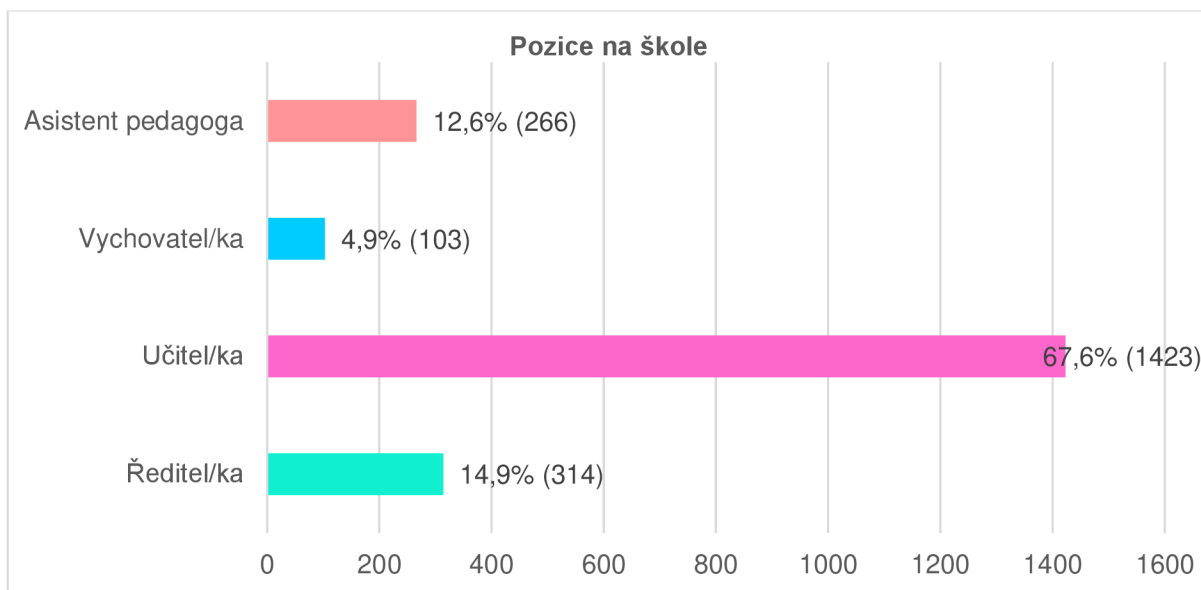
Graf č. 2: Počet pedagogických pracovníků zapojených do výzkumu z hlediska věku

Délku pedagogické praxe znázorňuje graf č. 3. Z něj je patrné, že nejvíce zastoupenou skupinu v našem výzkumu tvořili pedagogičtí pracovníci s délkou praxe nad 25 let (32,1 %).



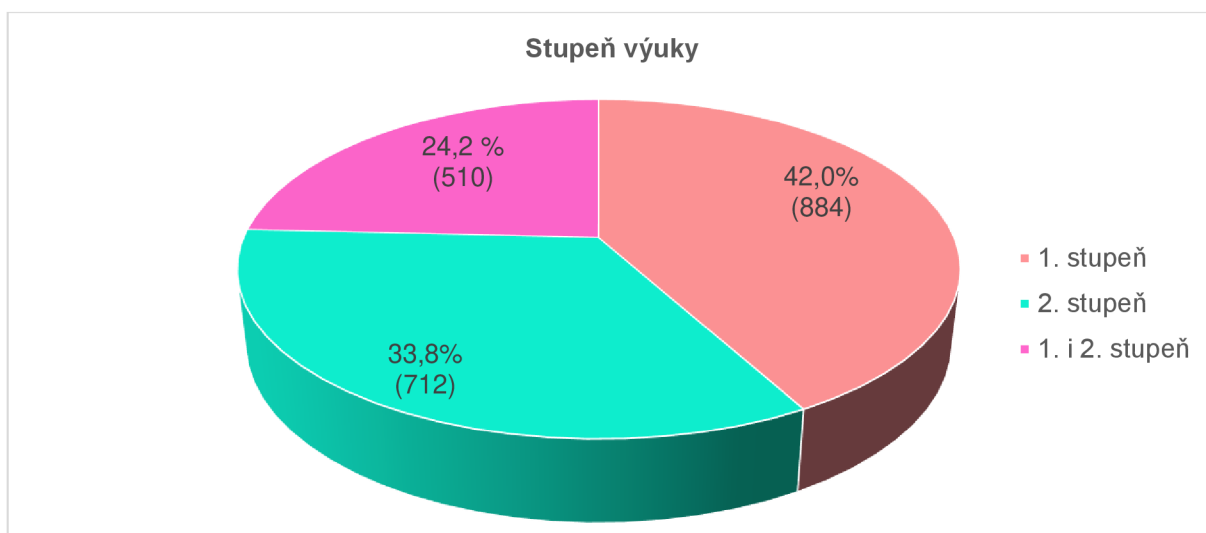
Graf č. 3: Počet pedagogických pracovníků zapojených do výzkumu z hlediska délky praxe

Graf č. 4 poskytuje přehled o tom, kolik pedagogických pracovníků z hlediska pozice se do výzkumného šetření zapojilo. Z výsledku grafu můžeme usuzovat, že pozice učitele je nejvíce zastoupenou pracovní pozicí ve školách (67,6 %). Tohle převládající zastoupení se ovšem dalo očekávat vzhledem k celkové organizaci a struktuře ve školství.



Graf č. 4: Počet pedagogických pracovníků zapojených do výzkumu z hlediska pracovní pozice ve škole

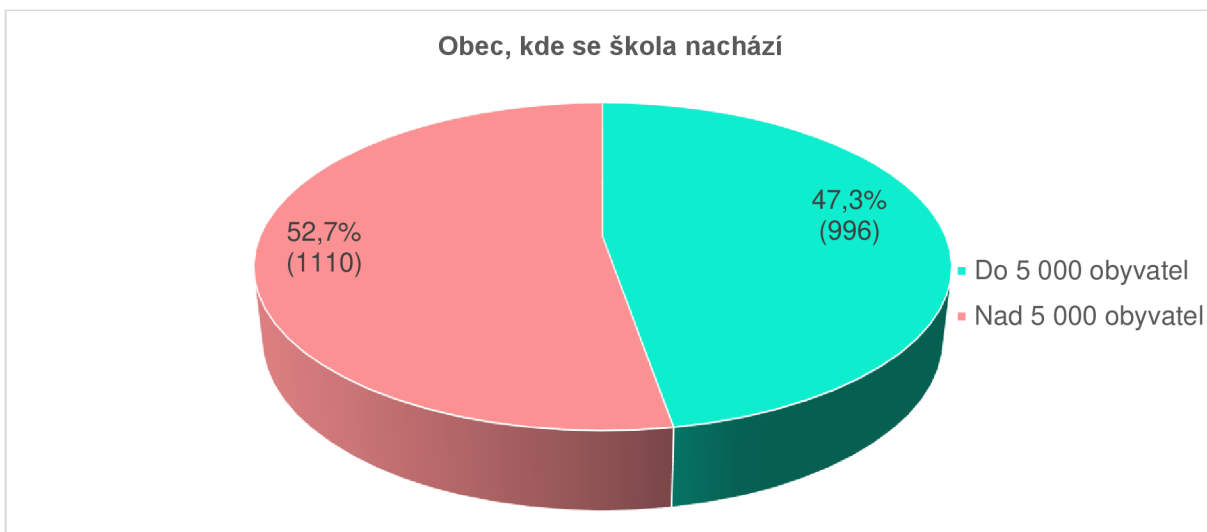
Graf č. 5 znázorňuje rozložení pedagogických pracovníků podle toho, na kterém stupni působí. Z celkového počtu všech respondentů 24,2 % z nich uvedlo, že působí současně na prvním i druhém stupni. Jelikož jsou ve výzkumném souboru dominantními skupinami převážně učitelé a ředitelé, nelze očekávat, že by byli adekvátně kvalifikováni pro výuku na obou stupních. Tato situace naznačuje nedostatečně optimalizovanou strukturu personálního obsazení ve školství, kde dochází k výuce některých pedagogických pracovníků mimo obor jejich profesní přípravy. Nicméně skutečný stav této situace nebyl předmětem našeho výzkumu.



Graf č. 5: Počet pedagogických pracovníků zapojených do výzkumu z hlediska stupně výuky

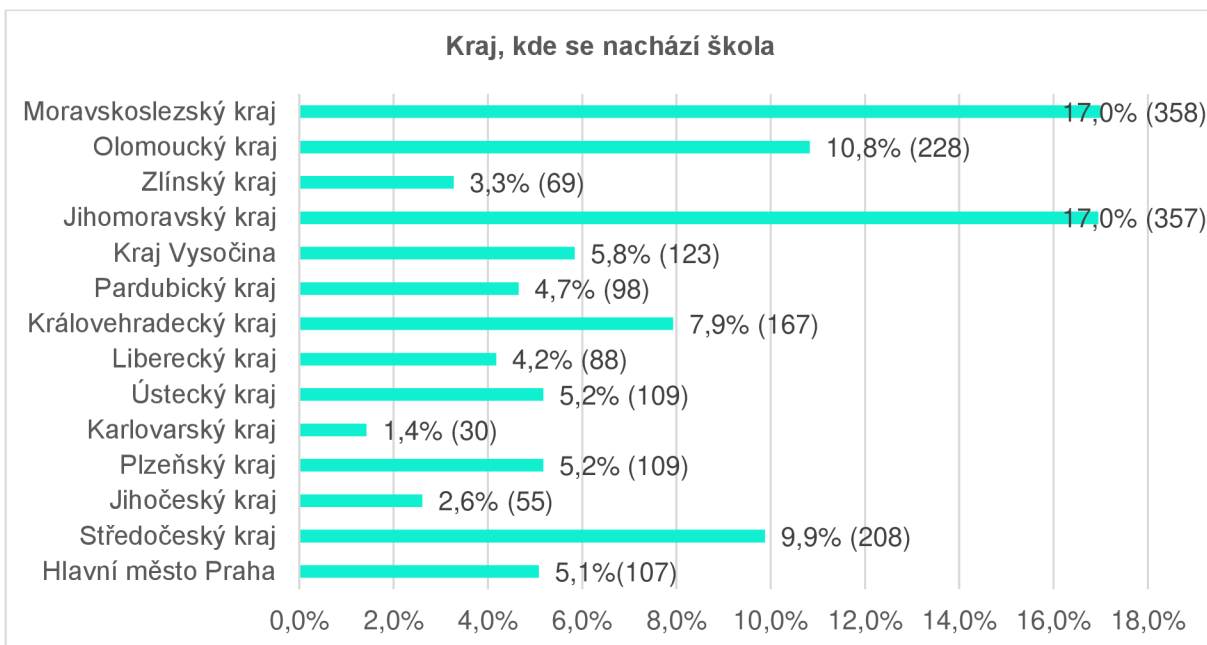
Graf č. 6 prezentuje rozdělení pedagogických pracovníků, kteří se zapojili do výzkumu, podle velikosti obce, ve které se nachází jejich pracoviště. Z grafu je zřejmé, že počet

zapojených respondentů je podobně vyrovnaný jak v obcích s méně než 5 000 obyvateli, tak i v těch s více než 5 000 obyvateli.



Graf č. 6: Počet pedagogických pracovníků zapojených do výzkumu z hlediska velikosti obce školy

Přestože jsme e-maily s průvodním dopisem a internetovým odkazem na dotazník poslali ředitelům a ředitelkám do všech krajů, je pozoruhodné, jak různě se pedagogičtí pracovníci v rámci výzkumného šetření zapojovali. Zvláště aktivní byli pedagogičtí pracovníci z Moravskoslezského a Jihomoravského kraje, což můžeme vidět na grafu č. 7. Nicméně tato proměnná pro náš výzkum není nijak důležitá, proto se jí nadále nebudeme věnovat.



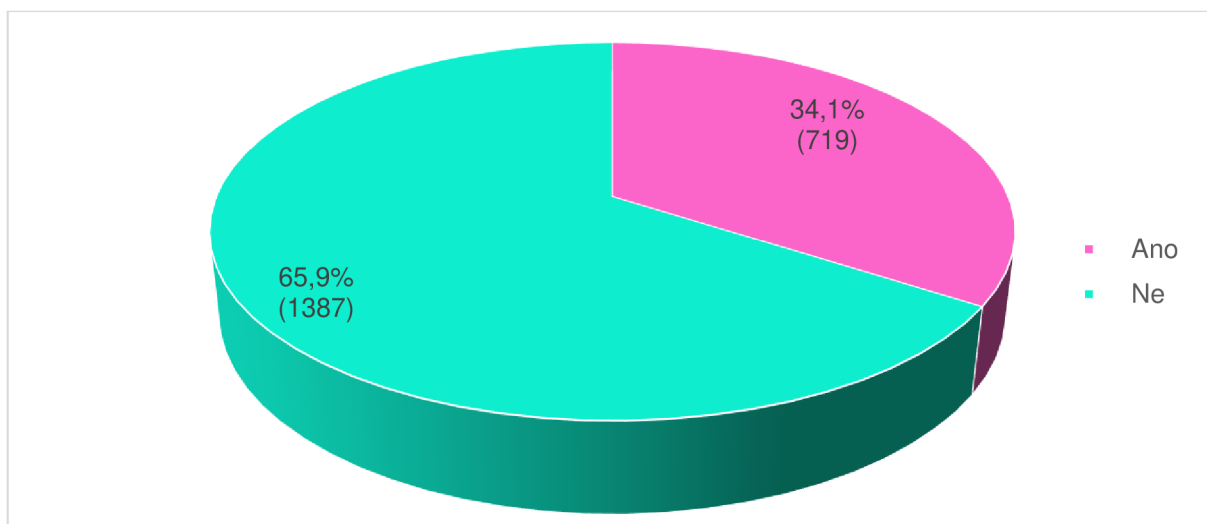
Graf č. 7: Počet pedagogických pracovníků zapojených do výzkumu z hlediska kraje, kde se nachází škola

## 6 DESKRIPTIVNÍ ANALÝZA VÝSLEDKŮ

Kapitola 6 se bude zabývat výsledky našeho výzkumného šetření, u kterého bylo hlavním výzkumným cílem prozkoumat míru zkušeností pedagogických pracovníků s nevhodným chováním žáků vůči jejich osobě v českých základních školách. Získaná data byla analyzována za použití programu R a MS Excel a následně byla upravena do tabulek a grafů. V tabulkách a grafech uvádíme absolutní a relativní četnosti odpovědí respondentů. Absolutní četnost udává počet odpovědí, které se v daném souboru vyskytují. Relativní četnost vyjadřuje v % jaký je podíl absolutní četnosti vzhledem k celkovému počtu (Chráška, 2016).

Následující grafy nám budou odpovídat na naši první výzkumnou otázku „**Jaká je míra zkušeností pedagogických pracovníků s nevhodným chování žáků?**“ Pro zodpovězení této otázky jsme využili první část dotazníku. Jednotlivé položky zde představovaly různé formy nevhodného chování žáků, se kterými se pedagogický pracovník může setkat. Pedagogičtí pracovníci odpovídali na škále 1 (Nikdy) – 2 (Někdy) – 3 (Měsíčně) – 4 (Týdně) – 5 (Denně) podle toho, jak často byli v posledních 6 měsících vystaveni jednotlivým formám nevhodného chování žáků vůči jejich osobě.

Graf č. 8 zobrazuje počet pedagogických pracovníků v našem výzkumu, kteří mají alespoň měsíčně zkušenost s nevhodným chováním žáků vůči jejich osobě (34,1 %), tedy v první části dotazníku uvedli alespoň jednu hodnotu 3 a více. Tento počet pedagogických pracovníků (v grafu odpověď „Ano“) byl získán spojením odpovědí hodnot 3, 4 a 5 (měsíčně, týdně, denně), neboť tyto hodnoty už naznačují pravidelný výskyt tohoto chování.



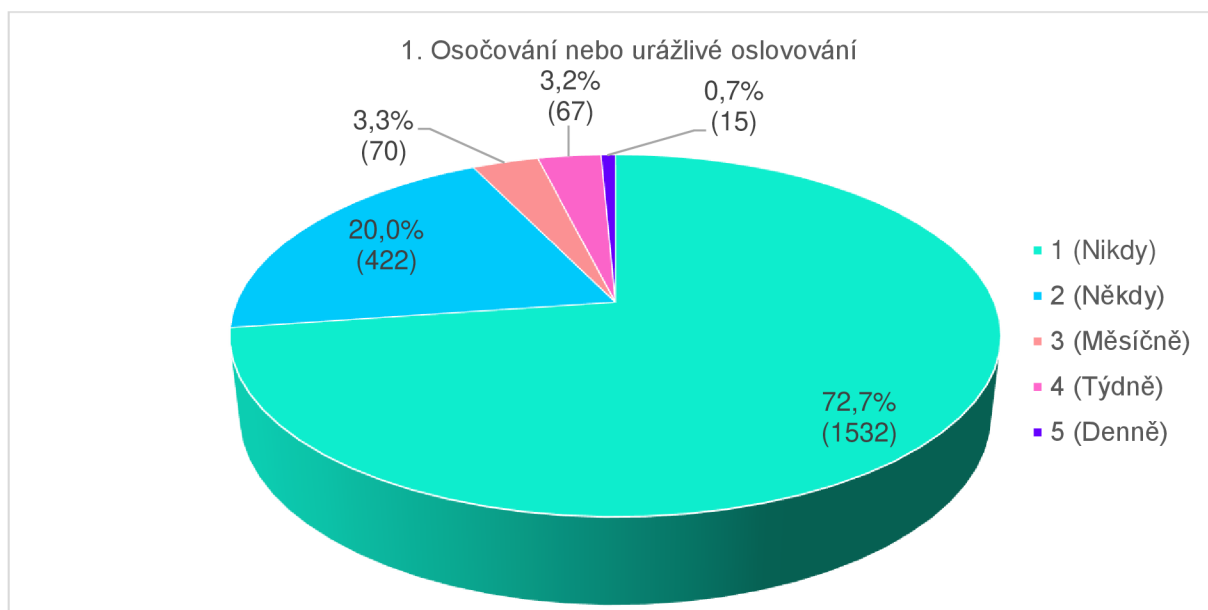
Graf č. 8: Podíl pedagogických pracovníků, kteří byli vystaveni nevhodnému chování žáků

Nyní budeme uvádět výsledky odpovědí respondentů na jednotlivé formy nevhodného chování žáků. Tyto formy jsme pro lepší přehlednost rozdělili do 5 skupin:

- Přímé verbální nevhodné chování žáků (položky 1 – 6)
- Přímé neverbální nevhodné chování žáků (položky 7 – 9)
- Fyzické nevhodné chování žáků (položky 10 – 12)
- Nepřímé soukromé nevhodné chování žáků (položky 13 – 18)
- Nepřímé veřejné nevhodné chování žáků (položky 19 – 22)

Podobné rozdělení do těchto skupin uvádějí ve svém výzkumu týkající se problematiky učitelů šikanovaných studenty již zmínění výzkumníci Teemu Kauppi a Maili Pörhölä, od kterých jsme výzkumný nástroj přebírali a upravili jej do českých podmínek (Kauppi, Pörhölä, 2012a).

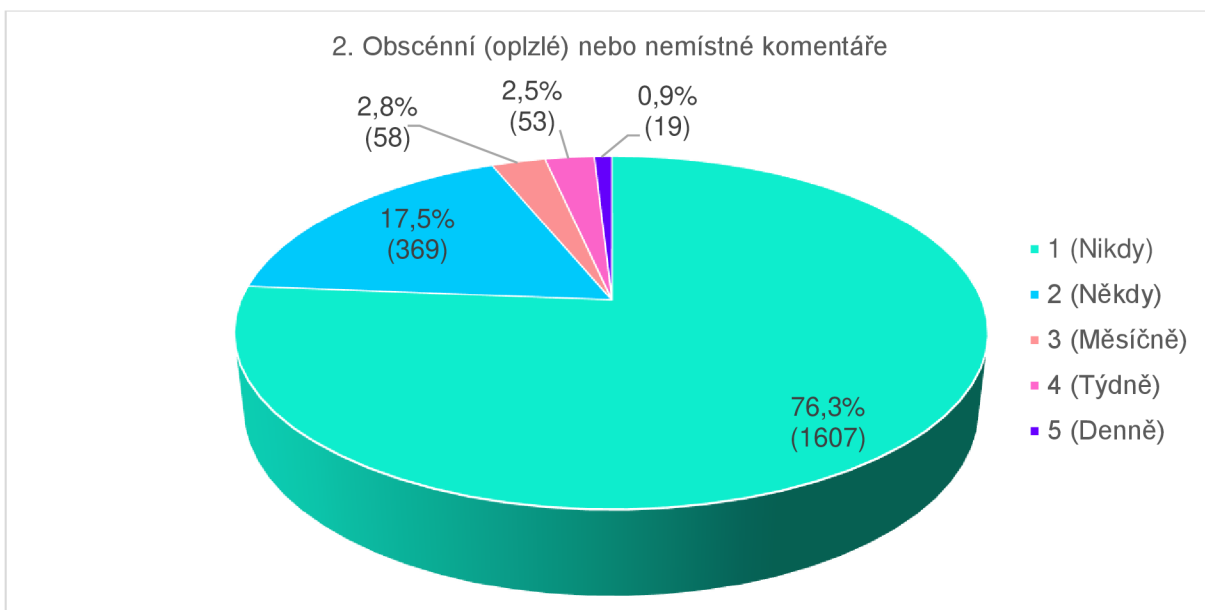
Graf č. 9 dokládá, jak často se pedagogičtí pracovníci z našeho výzkumu setkali s osočováním nebo urážlivým oslovováním ze strany žáků. Z grafu lze vyčíst, že 7,2 % respondentů uvádí pravidelnou zkušenost s touto formou chování (tedy mají zkušenost alespoň měsíčně).



Graf č. 9: Míra zkušeností s osočováním a urážlivým oslovováním

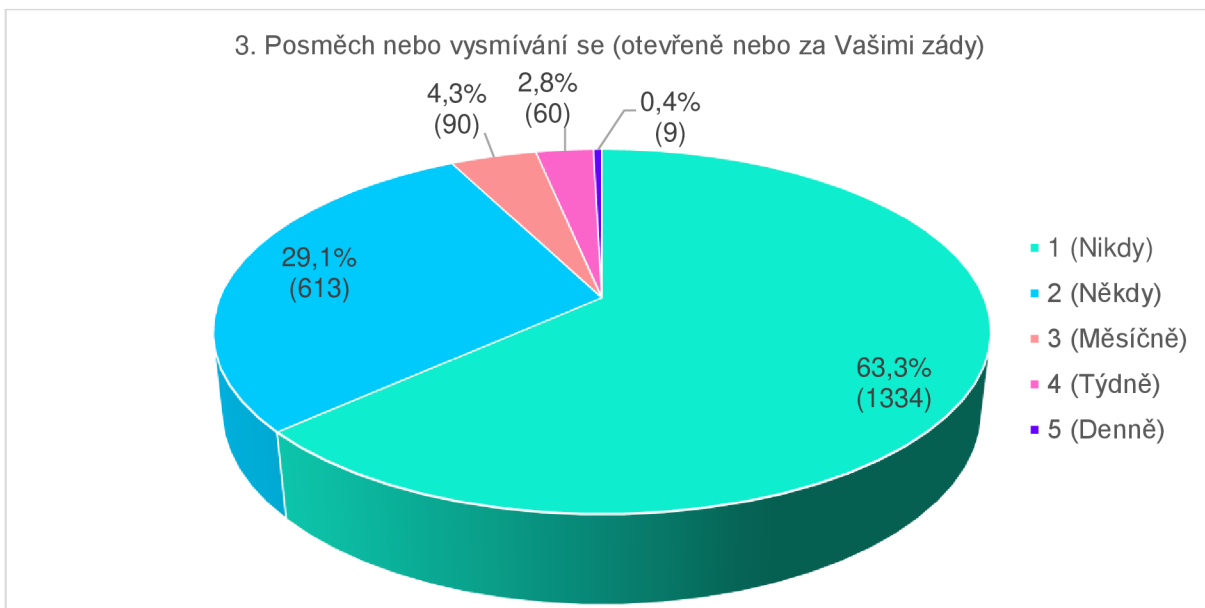
Jak často se respondenti setkali s obscénními (oplzlými) nebo nemístnými komentáři prezentuje graf č. 10. Z grafu je patrné, že 6,2 % respondentů uvádí pravidelnou zkušenost s touto formou nevhodného chování.





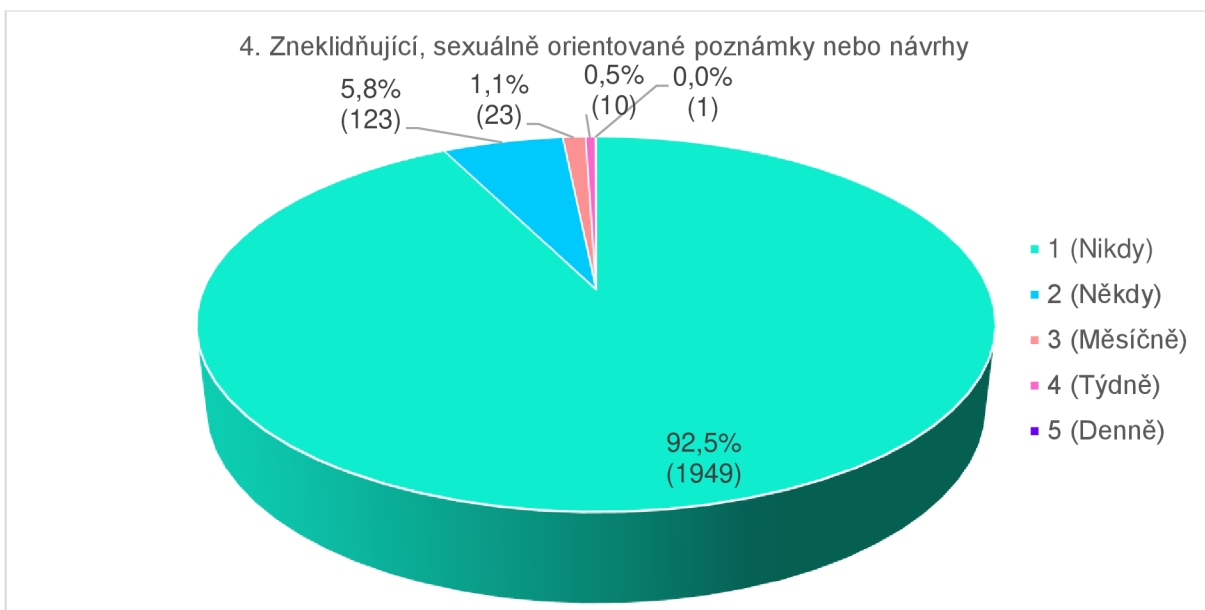
Graf č. 10: Míra zkušeností s obscenními (opzlými) nebo nemístnými komentáři

Graf č. 11 odhaluje, jak často byli respondenti vystaveni posměchu nebo vysmívání se ze strany žáků bez ohledu na to, zda bylo chování projevoováno otevřeně či za zády. Výsledek naznačuje, že 7,5 % respondentů alespoň měsíčně zaznamenává tuto formu chování.



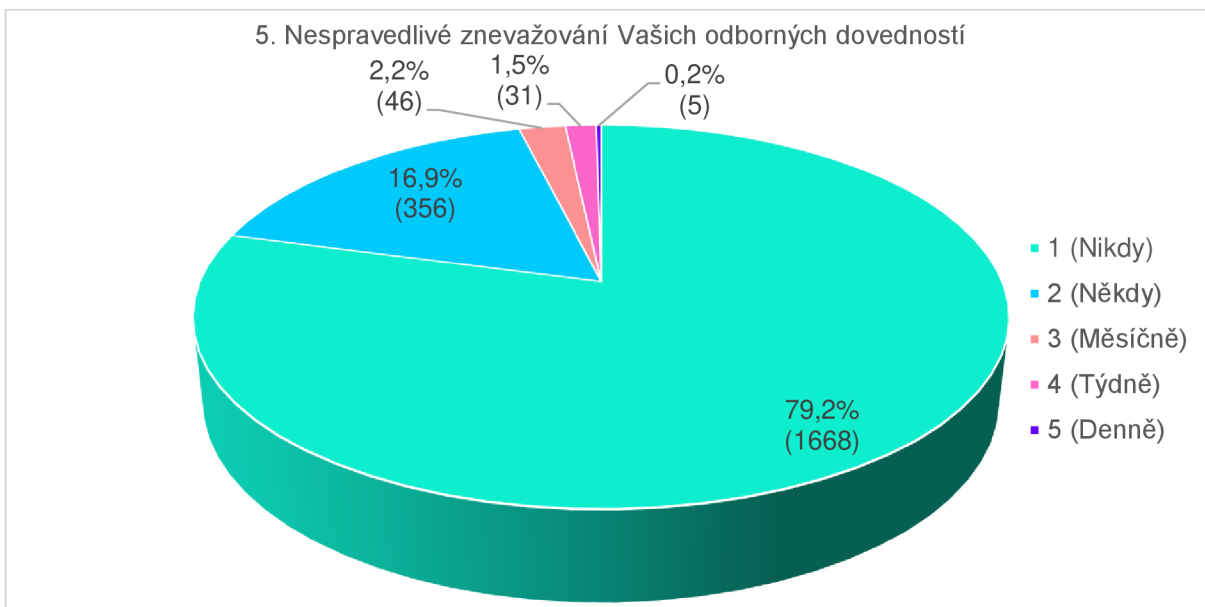
Graf č. 11: Míra zkušeností s posměchem nebo vysmíváním se (otevřeně nebo za zády)

Jak často pedagogičtí pracovníci z našeho výzkumu zažívají zneklidňující, sexuálně orientované poznámky nebo návrhy nám ilustruje graf č. 12. Z grafu vyplývá, že s touto formou nevhodného chování se téměř pedagogičtí pracovníci neseťkávají.



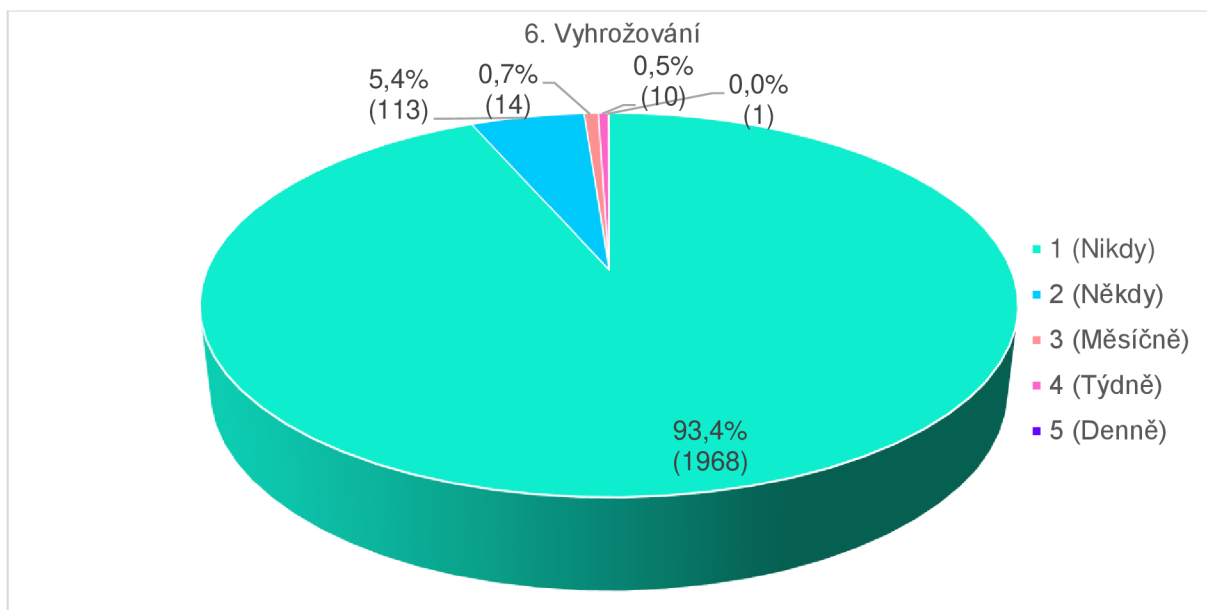
Graf č. 12: Míra zkušeností se zneklidňujícími, sexuálně orientovanými poznámkami nebo návrhy

Zobrazení grafu č. 13 prezentuje, jak často se pedagogičtí pracovníci potýkali s nespravedlivým znevažováním jejich odborných dovedností. Výsledek naznačuje, že se respondenti s tímto jevem převážně neseťkávají.



Graf č. 13: Míra zkušeností s nespravedlivým znevažováním odborných dovedností

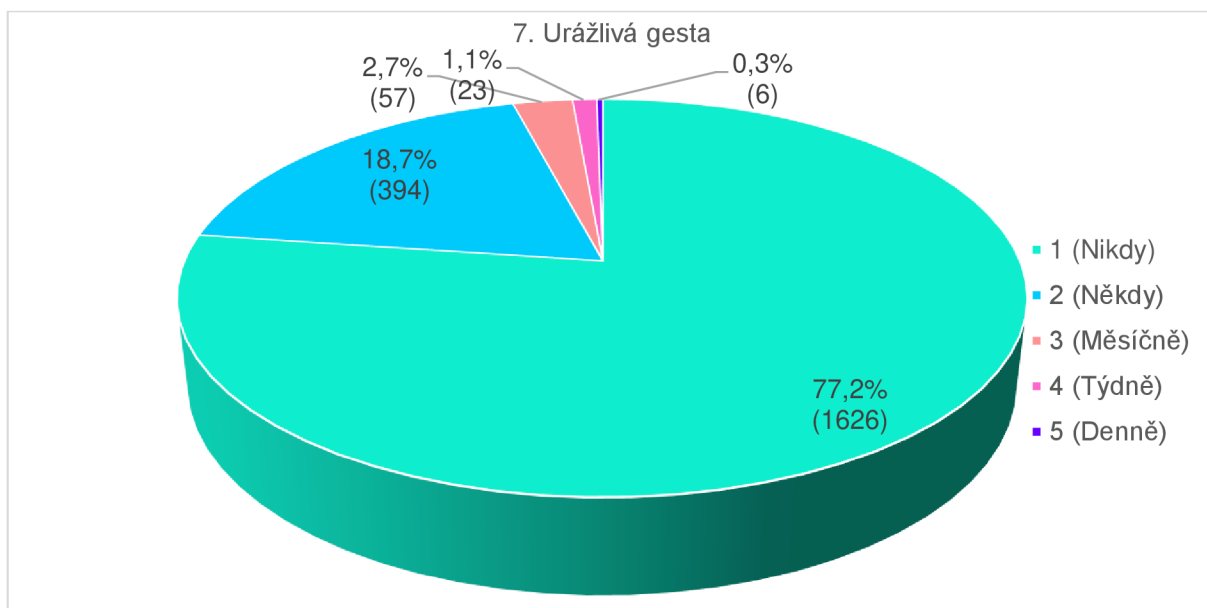
Graf č. 14 udává, jak často se respondenti potýkali s vyhrožováním ze strany žáků. Výsledek odhaluje, že se respondenti s tímto typem nevhodného chování převážně neseťkávají.



Graf č. 14: Míra zkušeností s vyhrožováním

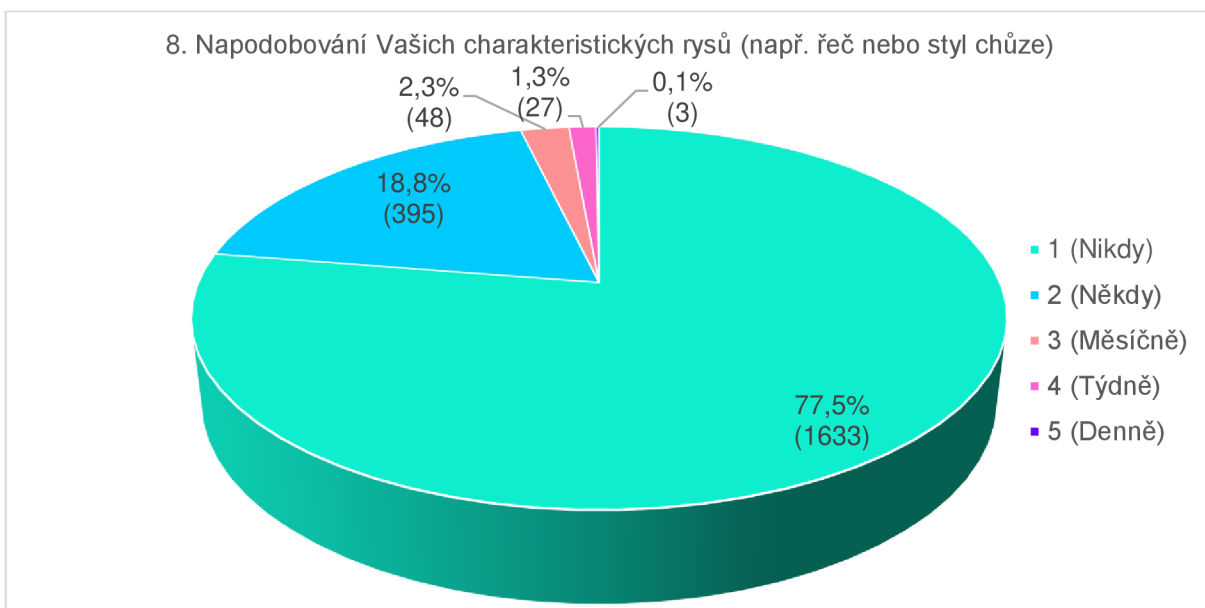
Z předchozích grafů, které se zaměřovaly na přímé verbální nevhodné chování žáků, je patrné, že se pedagogičtí pracovníci s některými formami tohoto typu chování alespoň měsíčně potýkali. Konkrétně se jednalo o osočování nebo urážlivé oslovování, obscenní nebo nemístné komentáře a posměch nebo vysmívání se, u kterých zaznamenáváme mírný nárůst (v rozmezí 6,2 – 7,5 %).

Dostáváme se k přímému neverbálnímu nevhodnému chování žáků. Jak často se pedagogičtí pracovníci z našeho výzkumu setkávali s urážlivými gesty, odhaluje graf č. 15. Z grafu je patrné, že se respondenti s touto formou chování převážně neseťkávají.



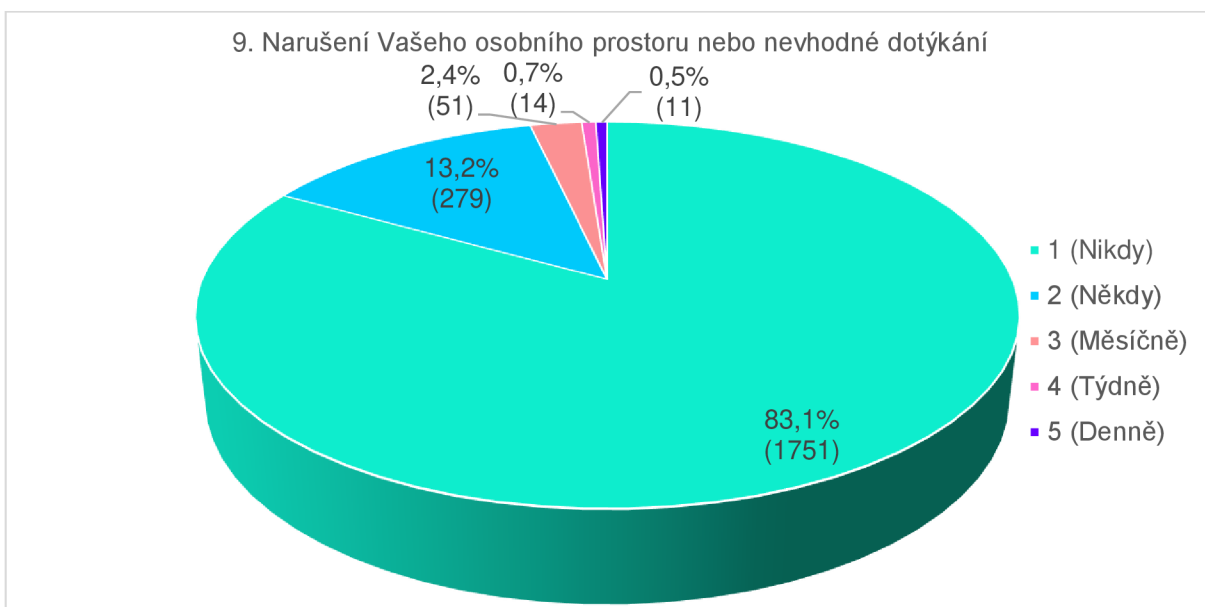
Graf č. 15: Míra zkušeností s urážlivými gesty

Graf č. 16 dokládá, jak často byli pedagogičtí pracovníci z našeho výzkumu vystaveni napodobování jejich charakteristických rysů, jako je řeč nebo styl chůze. Z grafu je patrné, že se s tímto jevem pedagogičtí pracovníci převážně nesetkávají.



Graf č. 16: Míra zkušeností s napodobováním charakteristických rysů

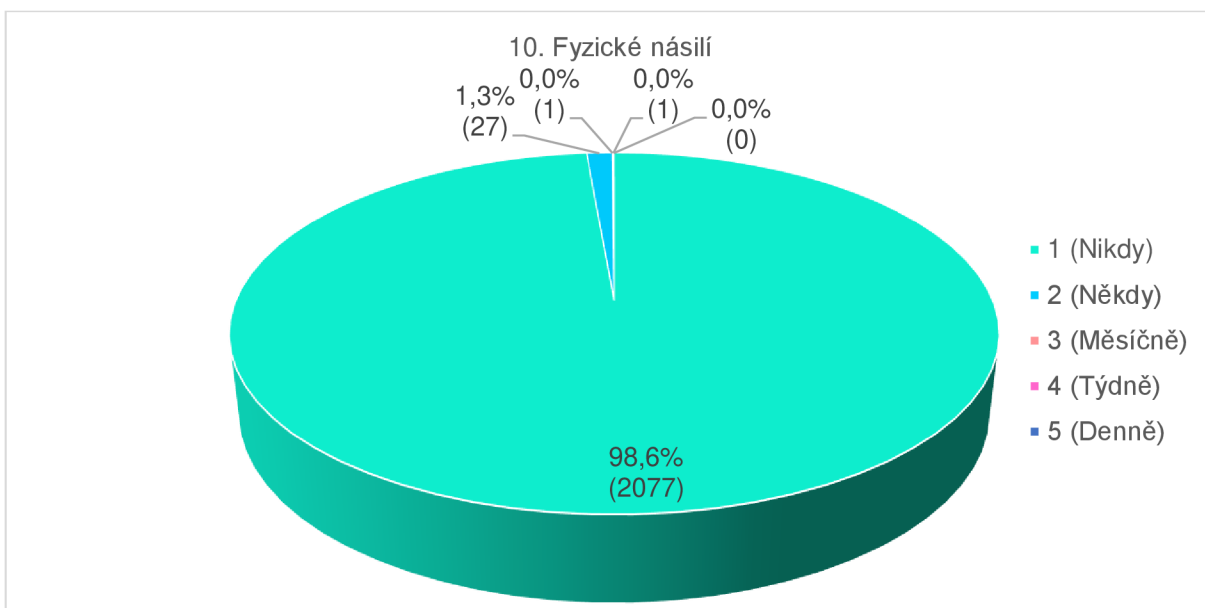
Jak často se respondenti potýkali s narušením jejich osobního prostoru nebo nevhodnými doteky, odhaluje graf č. 17. Ani s tímto jevem se respondenti převážně nesetkávají.



Graf č. 17: Míra zkušeností s narušením osobního prostoru nebo nevhodným dotýkáním

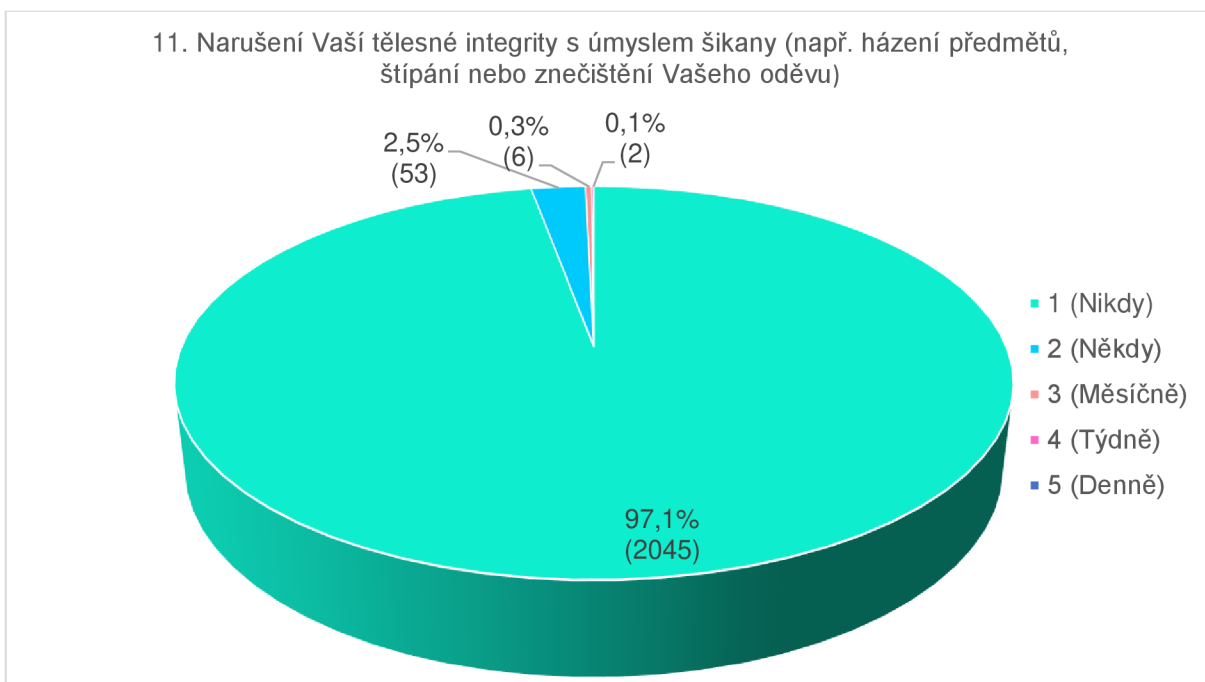
Z analýzy předchozích grafů, které zkoumaly přímé neverbální nevhodné chování žáků lze vyvodit, že většina pedagogických pracovníků se s tímto druhem chováním zřídka kdy setkává.

Přecházíme k situacím fyzického nevhodného chování žáků. Graf č. 18 prezentuje výsledky, jak často se respondenti setkávali s fyzickým násilím ze strany žáků. Až na pár výjimek můžeme vidět, že s fyzickým násilím se pedagogický pracovník neseťkává vůbec.



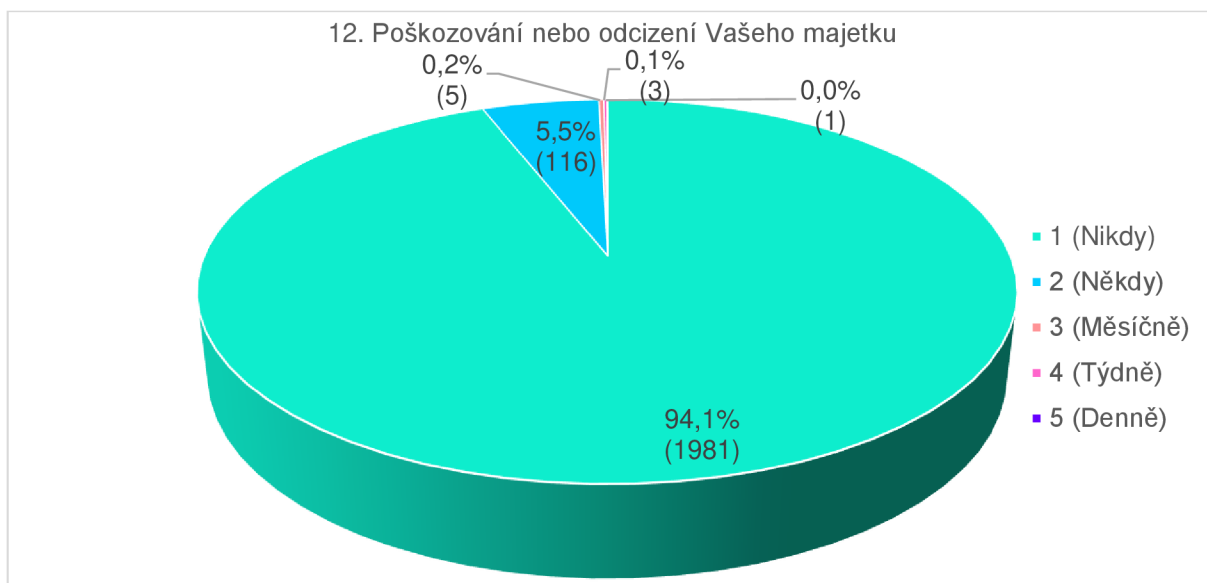
Graf č. 18: Míra zkušeností s fyzickým násilím

Jak často se pedagogický pracovník setkává s narušením své tělesné integrity za účelem šikany, jako je házení předmětů, štípání nebo znečištění oděvu, odhaluje graf č. 19. Z grafu je zřejmé, že se s tímto jevem pedagogičtí pracovníci, až na pár výjimek, vůbec neseťkávají.



Graf č. 19: Míra zkušeností s narušením tělesné integrity s úmyslem šikany

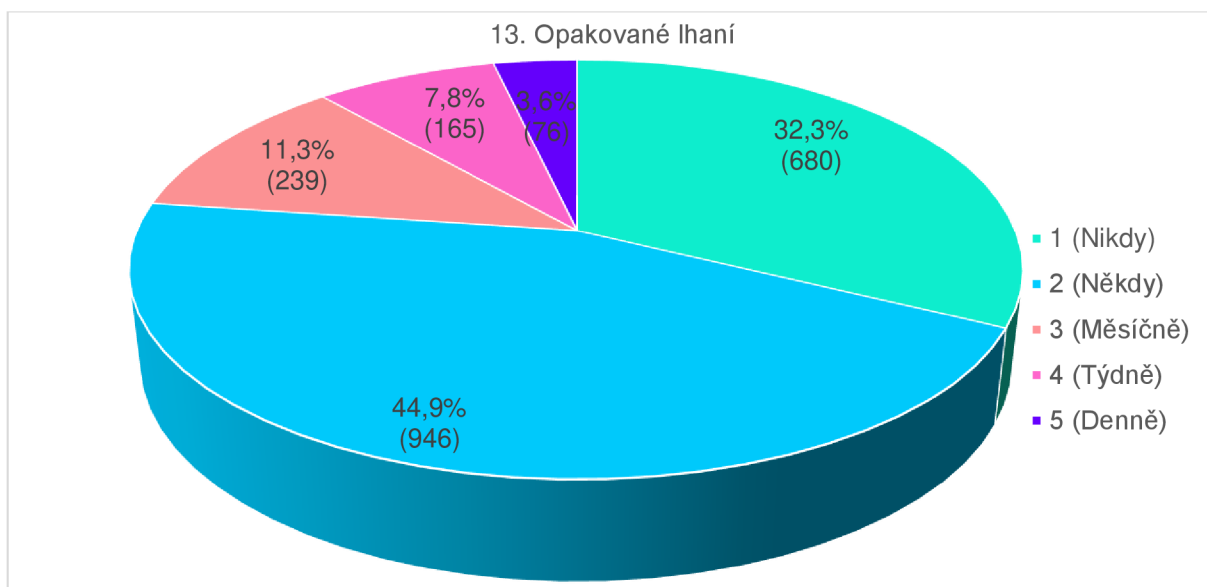
Graf č. 20 zobrazuje, jak často pedagogičtí pracovníci zažívají poškozování nebo odcizení jejich majetku. Výsledek naznačuje, že se s tímto typem nevhodného chování respondenti převážně nesetkávají.



Graf č. 20: Míra zkušeností s poškozováním nebo odcizením majetku

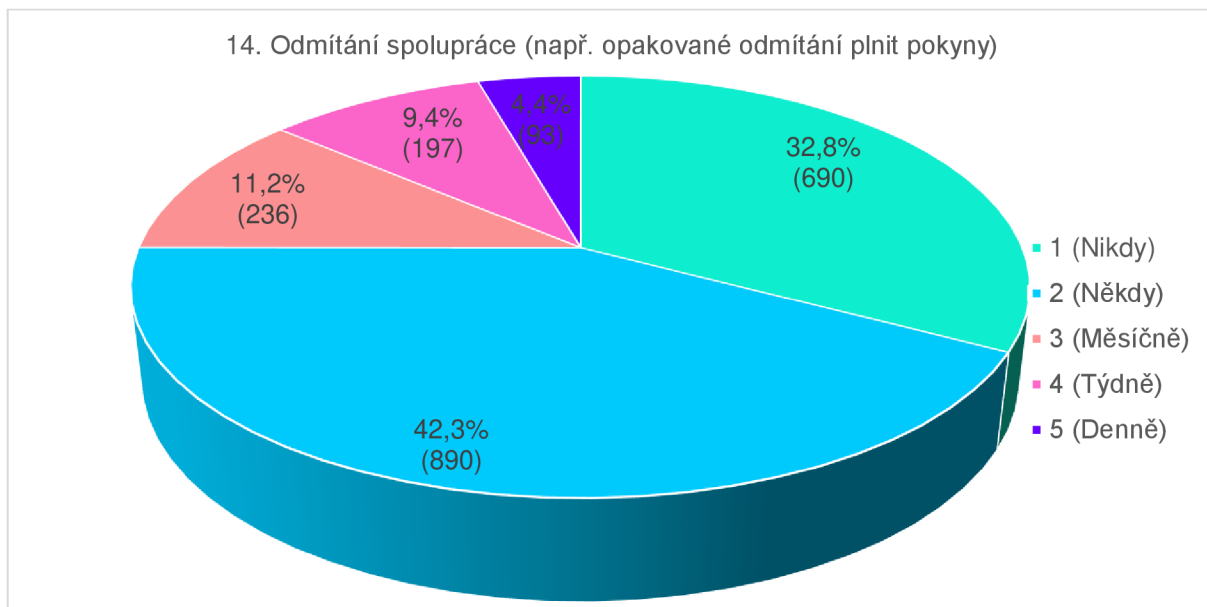
Z výše uvedených grafů, které se věnovaly fyzickému nevhodnému chování žáků, vyplývá, že se respondenti s tímto typem chování převážně nesetkávají.

Přecházíme k další kategorii nevhodného chování a to nepřímého soukromého charakteru. Graf č. 21 ilustruje, jak často se pedagogičtí pracovníci potýkají s opakovaným lhaním. 22,7 % respondentů uvádí, že se pravidelně s tímto jevem setkávají. Z toho 11,3 % respondentů uvádí zkušenost měsíčně, 7,8 % týdně a 3,6 % každý den.



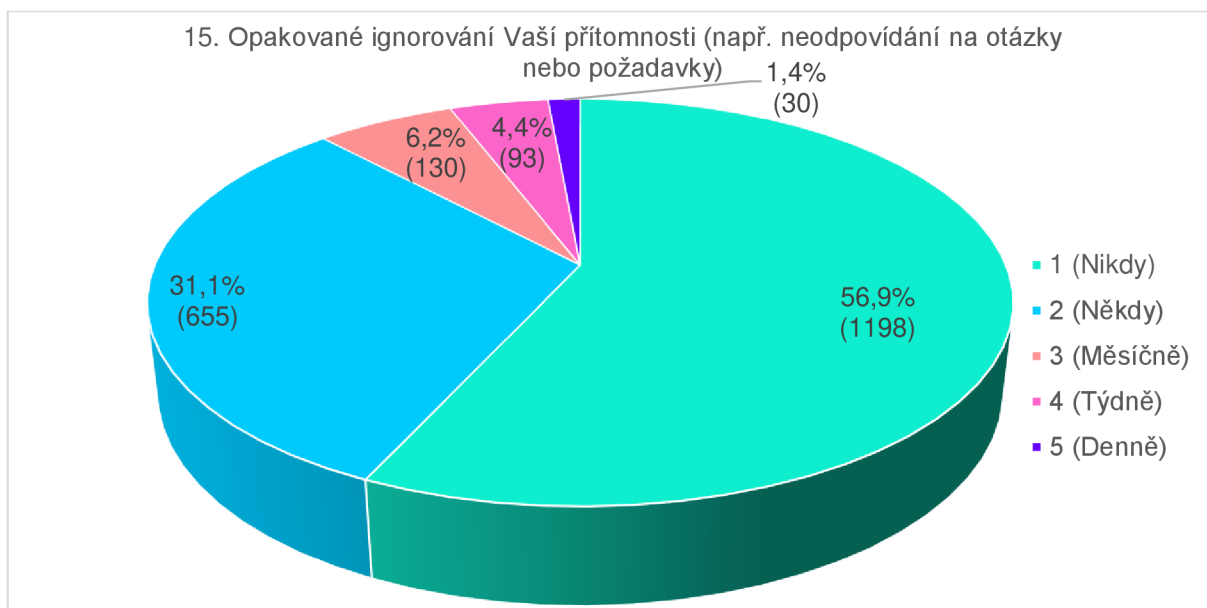
Graf č. 21: Míra zkušeností s opakovaným lhaním

Graf č. 22 prezentuje, jak často pedagogičtí pracovníci čelili odmítání spolupráce, jako například odmítání plnit pokyny. Z grafu lze vyčíst, že situace je téměř totožná jak u předchozího grafu, který se týkal opakovaného lhání. 25 % respondentů uvedlo, že se pravidelně s tímto jevem setkalo. Z toho 11,2 % respondentů uvedlo zkušenost měsíčně, 9,4 % týdně a 4,4 % denně.



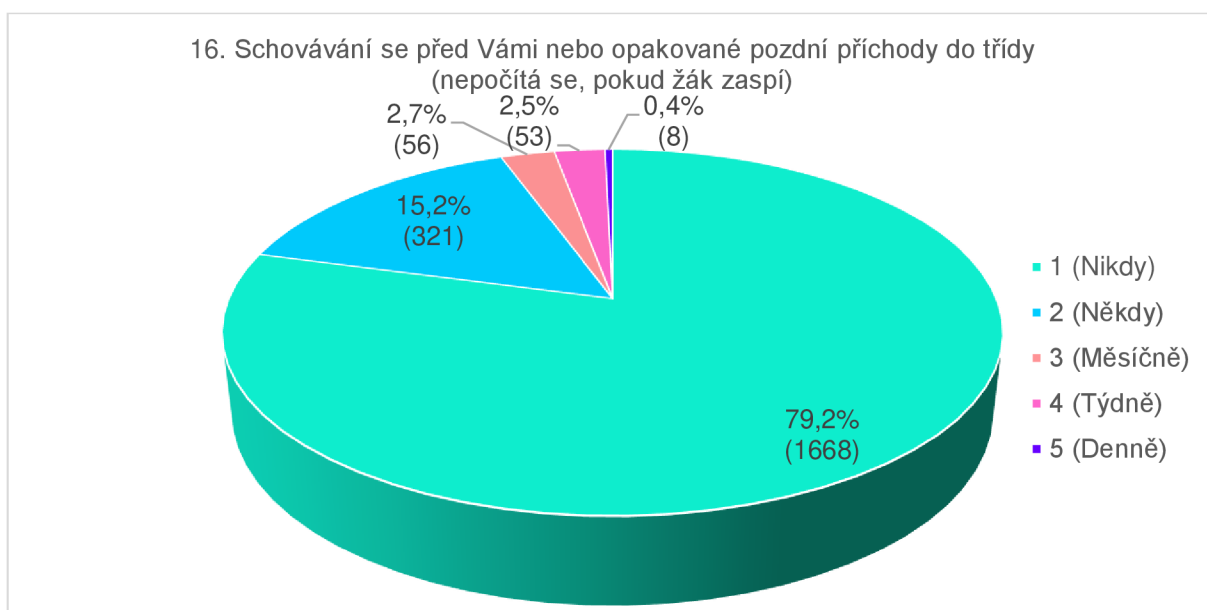
Graf č. 22: Míra zkušeností s odmítáním spolupráce (např. odmítání plnit pokyny)

Opakované ignorování přítomnosti pedagogického pracovníka, jako například neodpovídání na otázky nebo požadavky, odhaluje graf č. 23. Z grafu lze vyčíst, že 12 % respondentů uvádí pravidelnou zkušenost s touto formou chování. Z toho 6,2 % respondentů uvádí zkušenost měsíčně, 4,4 % týdně a 1,4 % každý den.



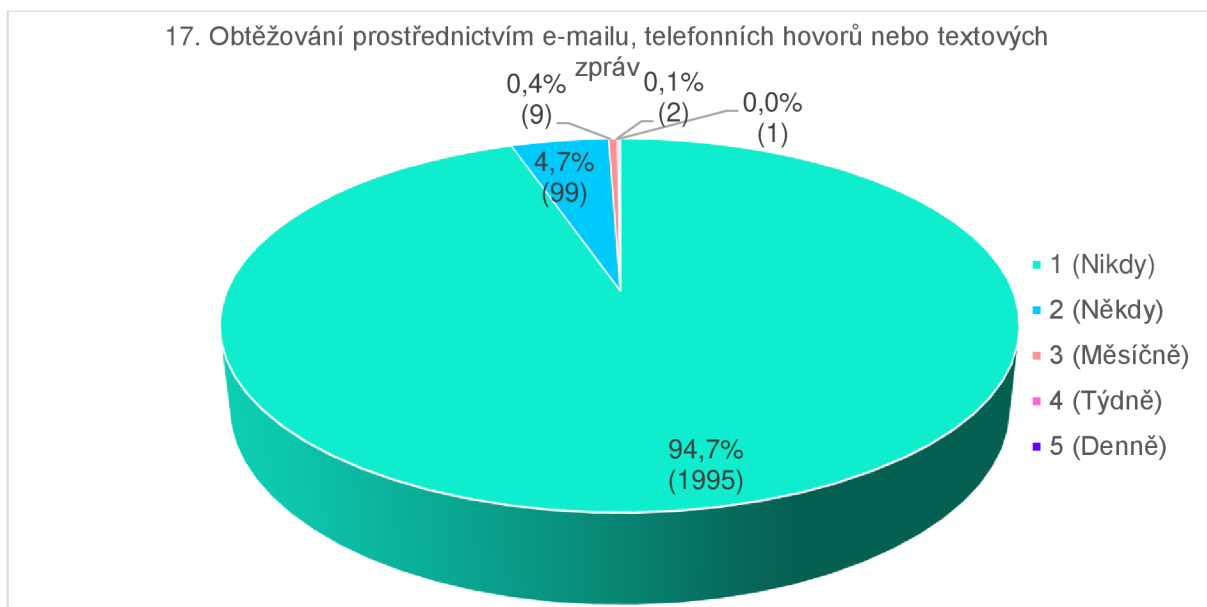
Graf č. 23: Míra zkušeností s opakovaným ignorováním přítomnosti

Schovávání se před pedagogickým pracovníkem nebo opakované pozdní příchody žáků do třídy, s výjimkou případů, kdy žák zaspí, dokládá graf č. 24. Výsledek grafu odhaluje, že 5,6 % respondentů má pravidelnou zkušenost s tímto typem nevhodného chování vůči svojí osobě.



Graf č. 24: Míra zkušeností se schováváním se nebo opakovanými pozdními příchody do třídy

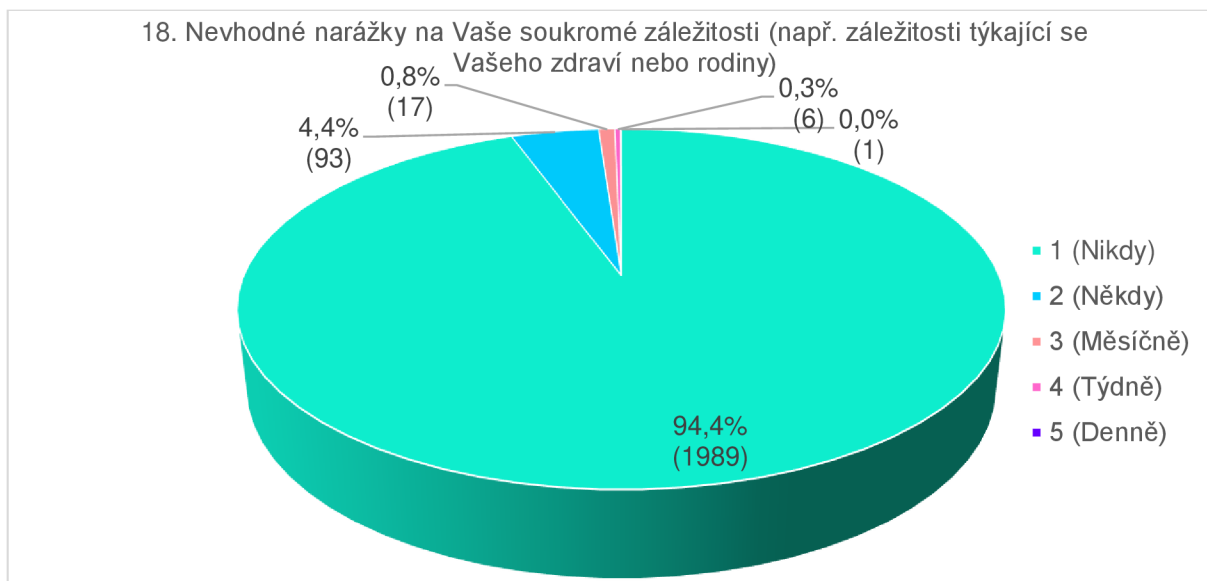
Zobrazení grafu č. 25 ilustruje, jak často se respondenti potýkali s obtěžováním prostřednictvím e-mailu, telefonních hovorů nebo textových zpráv (kyberšikanou). Výsledek naznačuje, že se s tímto typem nevhodného chování respondenti převážně nesetkávají.



Graf č. 25: Míra zkušeností s obtěžováním prostřednictvím e-mailu, telefonních hovorů, textových zpráv



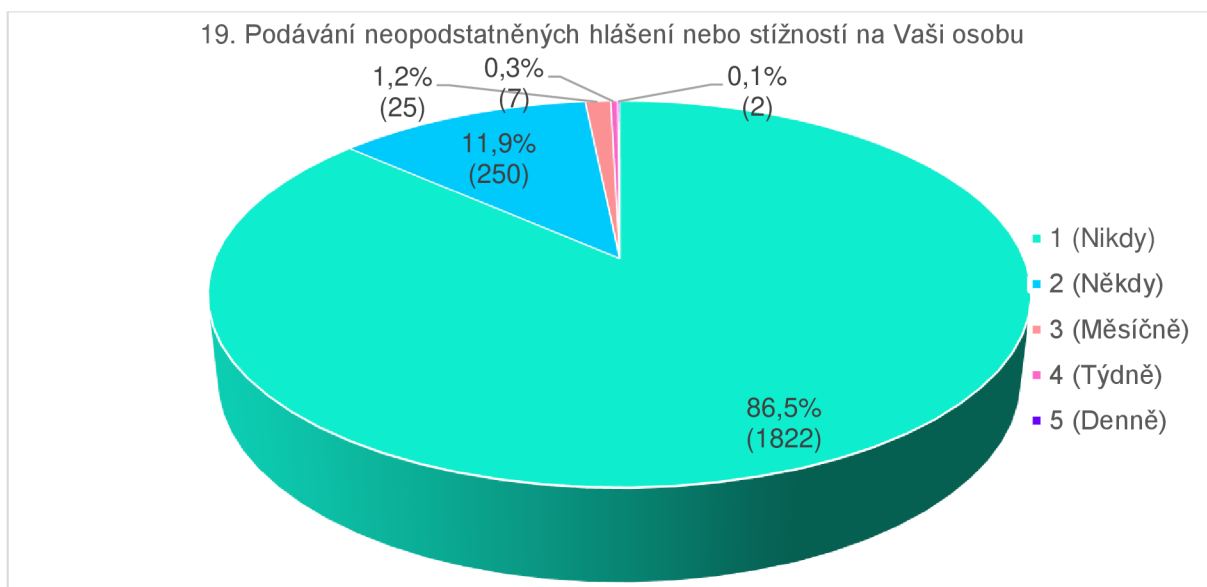
Jak často respondenti čelí nevhodným narážkám na jejich soukromé záležitosti týkající se zdraví či rodiny, prezentuje graf č. 26. Ani s tímto jevem se respondenti převážně nesetkávají.



Graf č. 26: Míra zkušeností s nevhodnými narážkami na soukromé záležitosti (týkající se zdraví, rodiny)

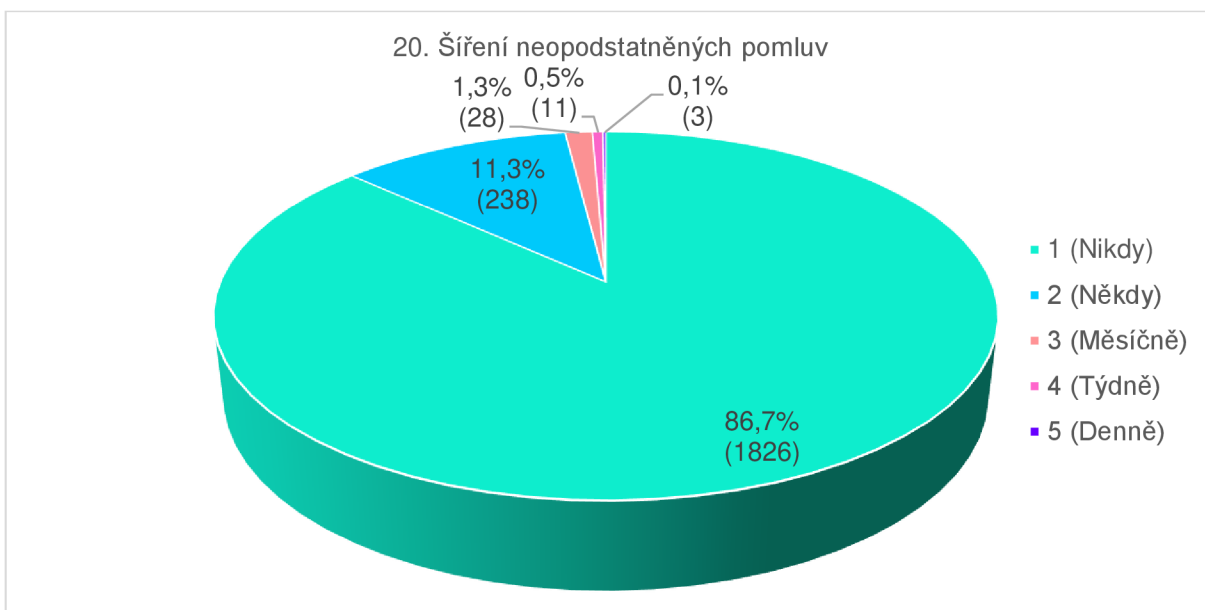
Z analýzy výše uvedených grafů zaměřených na nepřímé soukromé nevhodné chování žáků je patrné, že pravidelný výskyt takového chování uvádí respondenti u odmítání spolupráce (25 %), opakovaného lhaní (22,7 %), opakované ignorace přítomnosti pedagogického pracovníka (12 %) a u schovávání se či opakovaných pozdních příchoďů do třídy (5,6 %).

Nyní se zaměříme na poslední kategorii nevhodného chování a to nepřímého veřejného. Graf č. 27 prezentuje, jak často se respondenti potýkali s podáváním neopodstatněných hlášení nebo stížností. Výsledek udává, že se respondenti s touto formou chování převážně nesetkávají.



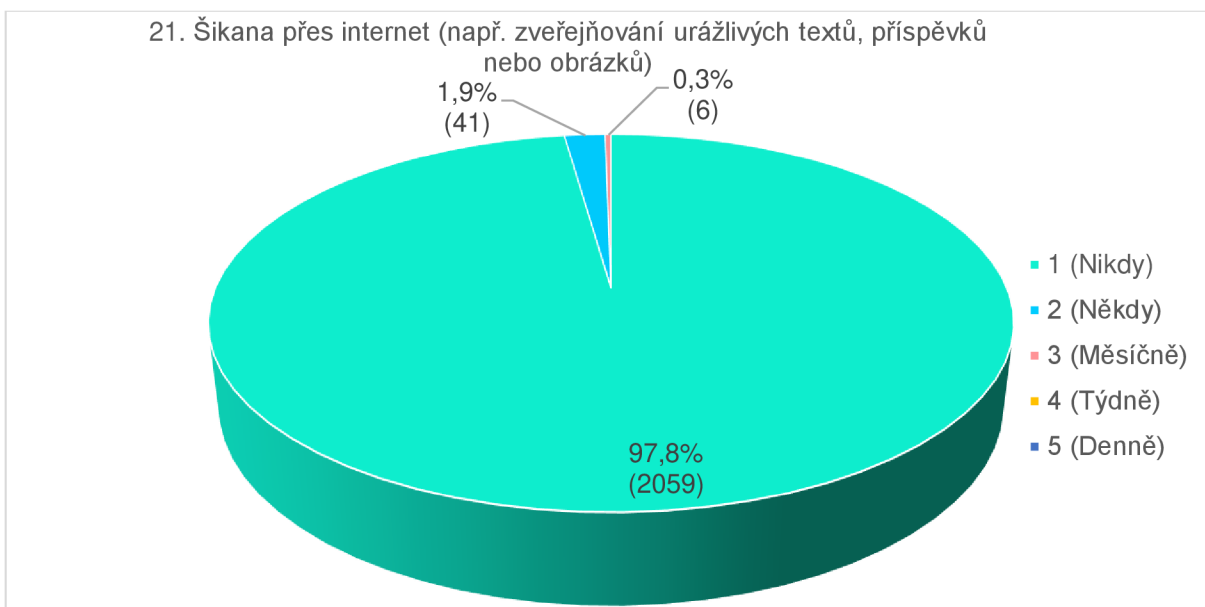
Graf č. 27: Míra zkušeností s podáváním neopodstatněných hlášení nebo stížností

Graf č. 28 odhaluje, jak často byli pedagogičtí pracovníci vystaveni šířením neopodstatněných pomluv vůči jejich osobě. Z grafu je patrné, že se respondenti s touto formou nevhodného chování převážně nesetkávají.



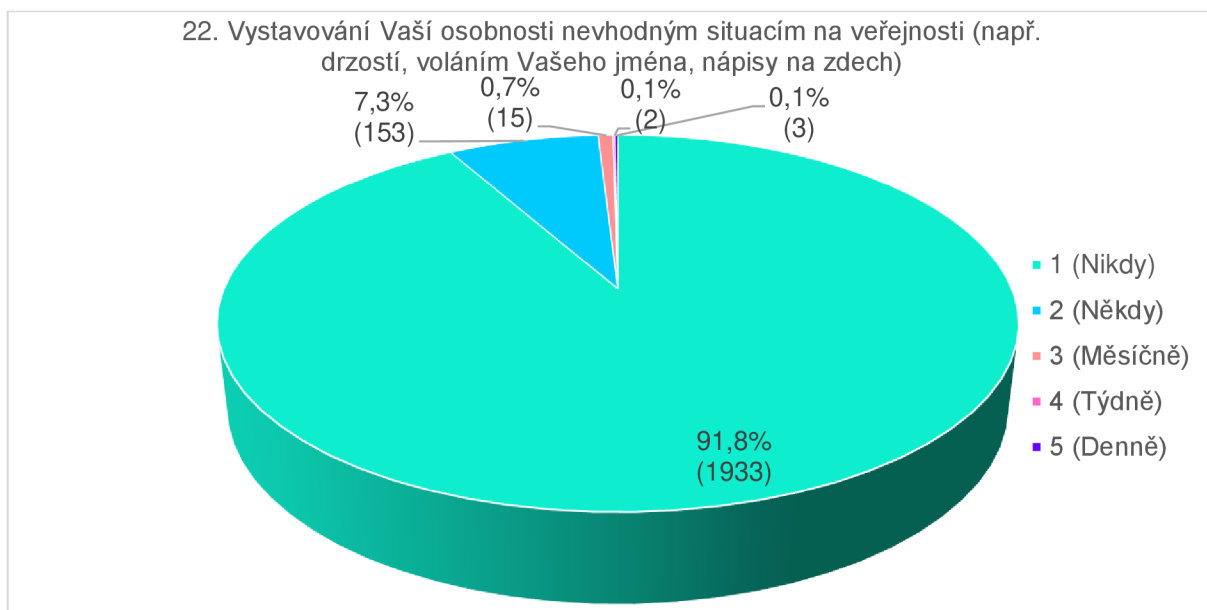
Graf č. 28: Míra zkušeností se šířením neopodstatněných pomluv

Jak často se pedagogičtí pracovníci potýkají se šikanou prostřednictvím internetu (kyberšikanou), jako například zveřejňováním urážlivých textů, příspěvků či obrázků, dokládá graf č. 29. Výsledek udává, že se respondenti s tímto jevem, až na pár výjimek, nesetkávají.



Graf č. 29: Míra zkušeností se šikanou přes internet (zveřejňování urážlivých textů, příspěvků, obrázků)

Poslední formou nevhodného chování, kdy jsou pedagogičtí pracovníci vystaveni nevhodným situacím na veřejnosti ze strany žáků, jako například drzostí, voláním jejich jména či nápisy na zdech, ilustruje graf č. 30. Ani s tímto jevem se respondenti převážně nesetkávají.



Graf č. 30: Míra zkušeností s vystavováním nevhodným situacím na veřejnosti

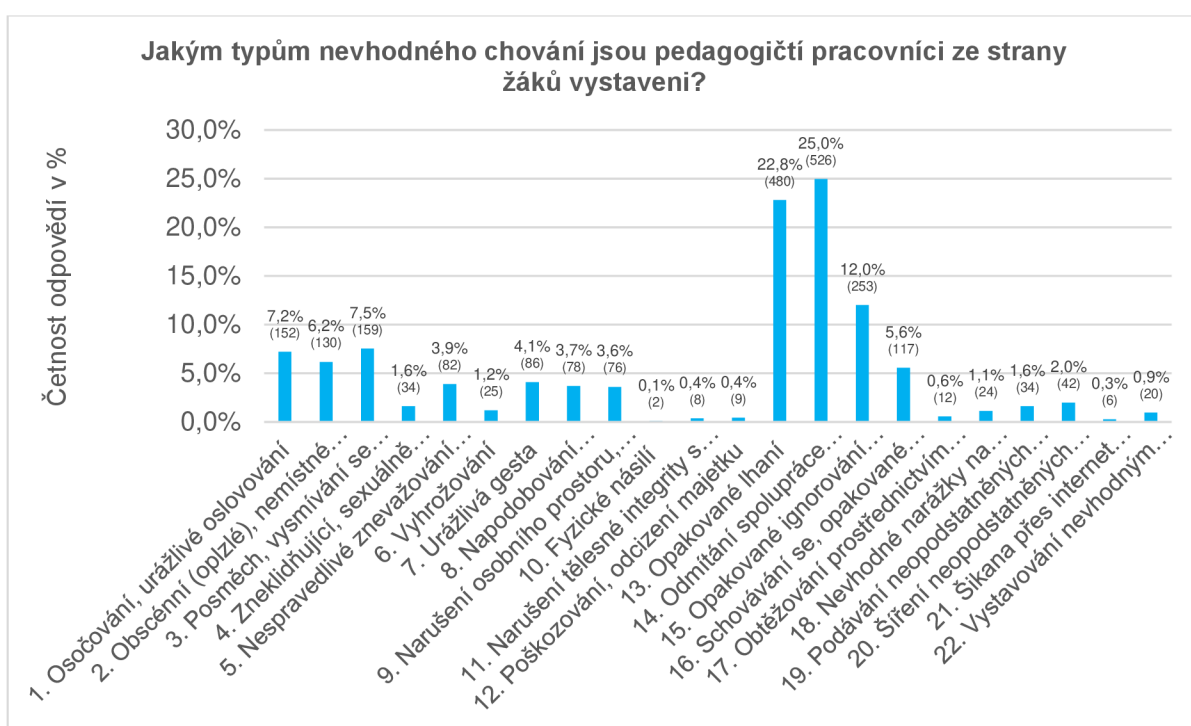
Z výše uvedených grafů, které zkoumaly nepřímé veřejné nevhodné chování, je patrné, že se pedagogičtí pracovníci s tímto typem chování převážně nesetkávají.

Předchozí grafy (č. 9 – 30) se zaměřovaly na zjišťování míry zkušeností pedagogických pracovníků s nevhodným chováním žáků vůči jejich osobě. Z grafů vyplývá, že z celkového výzkumného souboru respondentů nejčastěji uváděli setkávání se s nepřímými soukromými projevy nevhodného chování. Mezi tyto projevy patřilo lhaní, odmítání spolupráce, ignorování přítomnosti a schovávání se či opakované pozdní příchody žáků do třídy. Dále bylo zaznamenáno, že pedagogičtí pracovníci často čelili i přímým verbálním projevům nevhodného chování žáků, jako jsou urážlivá oslovení nebo osočování, obscénní nebo nevhodné komentáře a posměch nebo vysmívání se.

Pro zodpovězení druhé výzkumné otázky, tedy „**Jakým typům nevhodného chování jsou pedagogičtí pracovníci ze strany žáků vystaveni?**“ jsme využili opět první část dotazníku. Pro každou položku, tedy jednotlivou formu nevhodného chování, byl zaznamenán počet pedagogických pracovníků, kteří odpověděli hodnotou 3, 4 nebo 5, což značí pravidelnou zkušenost s daným nevhodným chováním alespoň měsíčně.

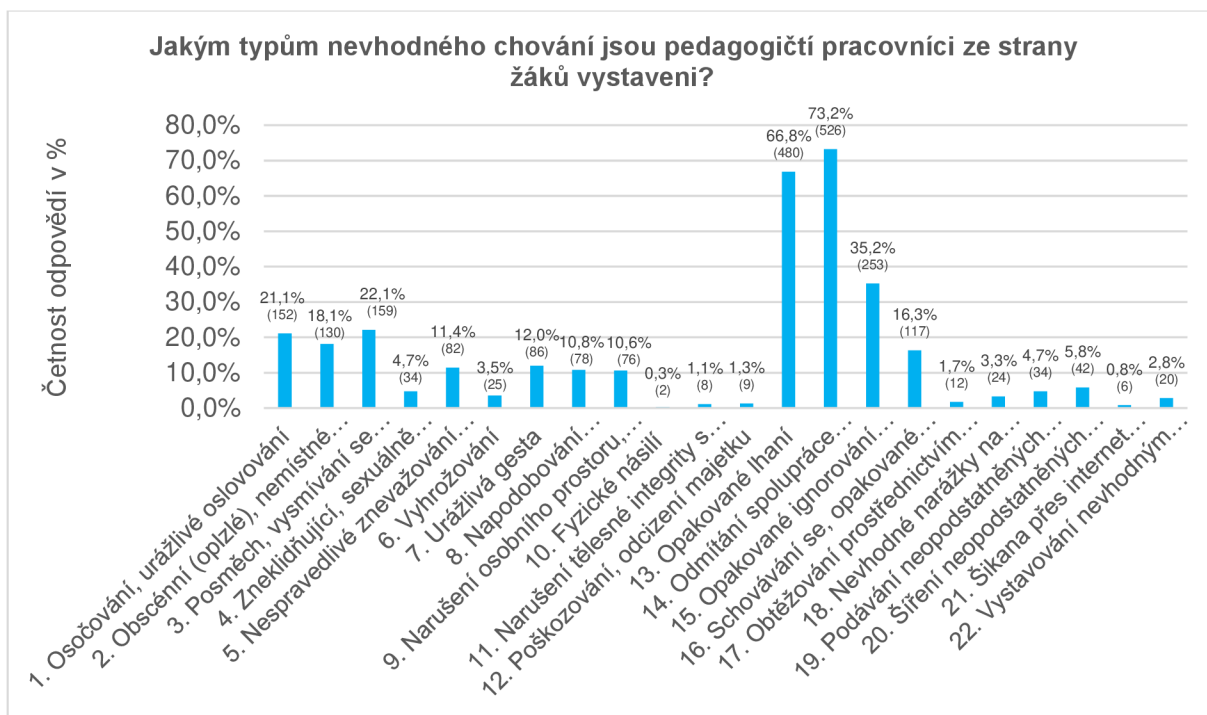
Graf č. 31 prezentuje výskyt nejčastějších projevů nevhodného chování žáků vůči pedagogickým pracovníkům. Do grafu jsme zaznamenali odpovědi od všech dotázaných

respondentů (2106). Každý z respondentů mohl zaškrtnout více položek, což znamená, že jeden pedagogický pracovník se mohl setkat s několika formami nevhodného chování ze strany žáků. Z grafu vyplývá, že mezi nejčastější formu nevhodného chování patřilo odmítání spolupráce, jako například opakované odmítání plnit pokyny, což uvedlo 25,0 % pedagogických pracovníků z celkového počtu (tedy z 2106). Dále se 22,8 % respondentů setkala s opakovaným lhaním a 12,0 % respondentů s opakovaným ignorováním jejich přítomnosti, kdy žák například neodpovídá na otázky či požadavky. Další formy, jako je osočování nebo urážlivé oslovování, posměch nebo vysmívání se otevřeně či za zády, obscénní (oplzlé) nebo nemístné komentáře a schovávání se či opakované pozdní příchody, jsou méně běžné a často se pohybují v rozmezí 5,6 - 7,5 %, nicméně určitě mají svůj význam v kontextu problematiky nevhodného chování žáků.



Graf č. 31: Míra výskytu jednotlivých forem nevhodného chování žáků vzhledem k celkovému počtu respondentů

Pro náš výzkum je ale stěžejní graf č. 32, který zobrazuje nejčastější projevy nevhodného chování žáků, jimž čelí ti respondenti, kteří pravidelně zažívají tyto náročné situace. Předchozí graf č. 31 nám poskytl informace o výskytu jednotlivých forem nevhodného chování žáků vzhledem k celkovému počtu všech dotázaných pedagogických pracovníků, zahrnujících i ty, kteří pravidelnou zkušenost s tímto jevem nemají. Graf č. 32 nám naopak přináší odpovědi ze vzorku 719 respondentů (34,1 % z celkového výzkumného souboru), kteří se setkávají s nevhodným chováním žáků pravidelně, tedy uvedli zkušenost s tímto jevem alespoň jednou měsíčně. Tímto způsobem nám graf č. 32 poskytuje detailnější a specifitější pohled na naši problematiku.



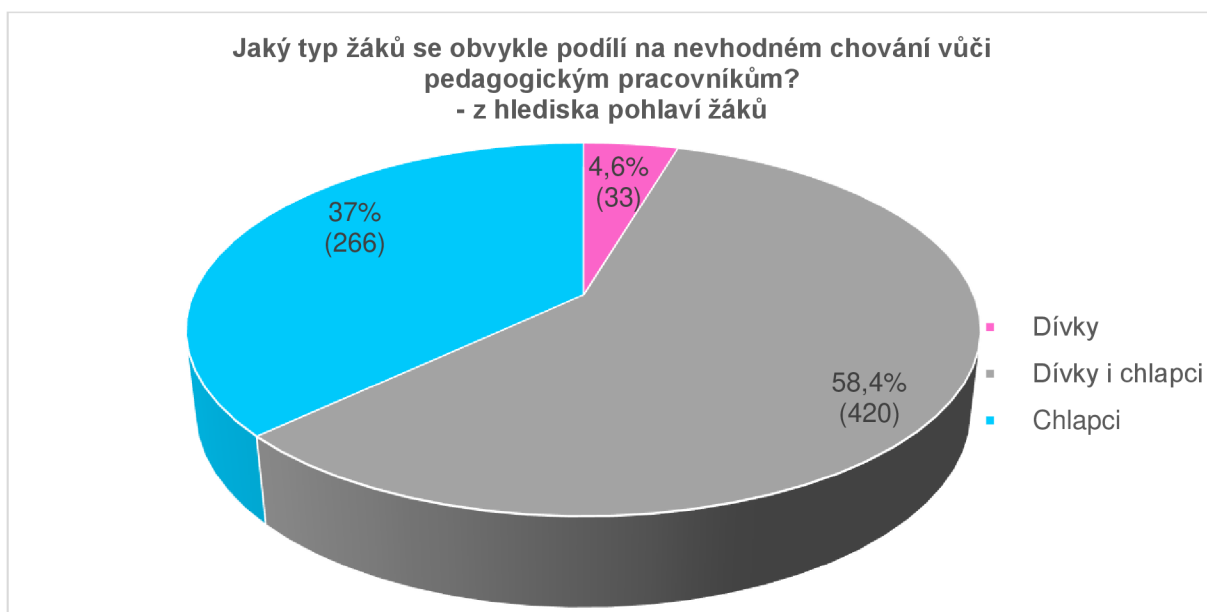
Graf č. 32: Míra výskytu jednotlivých forem nevhodného chování žáků vzhledem k počtu respondentů majících pravidelnou zkušenost s nevhodným chováním žáků

Z grafu č. 32 lze vyčíst, že 73,2 % respondentů, majících pravidelnou zkušenost s nevhodným chováním žáků vůči svojí osobě, se setkala s odmítáním spolupráce. Tato forma nevhodného chování se v naší studii objevovala nejčastěji. Jako další formu nevhodného chování uváděli pedagogičtí pracovníci opakované lhaní, což uvedlo 66,8 %. Opakovanou situaci, ve které žáci ignorovali pedagogického pracovníka, uvedlo 35,2 % respondentů. Ignorací myslíme například neodpovídání na otázky či požadavky. Necelá čtvrtina pedagogických pracovníků, která má alespoň měsíčně pravidelnou zkušenost s nevhodným chováním žáků, dále uvedla, že čelila posměchu nebo vysmívání se (22,1 %) a osočování či urážlivému oslovování (21,1 %). 18,1 % pedagogických pracovníků čelilo obscenním (opzlým) nebo nemístným komentářům, 16,3 % bylo vystaveno situacím, kdy se jim žák nebo žáci záměrně schovávali nebo chodili pozdě do výuky, 12 % čelilo urážlivým gestům, 11,4 % nespravedlivému znevažování odborných dovedností, 10,8 % napodobováním charakteristických rysů a 10,6 % narušováním jejich osobního prostoru nebo nevhodnému dotýkání.

Pro zodpovězení třetí výzkumné otázky „**Jaký typ žáků se obvykle podílí na nevhodném chování vůči pedagogickým pracovníkům?**“ jsme opět využili první část dotazníku. V následujících grafech se zaměříme na pohlaví žáků, tedy zda se na nevhodném chování více podílejí dívky nebo chlapci. Dále jsme se zaměřili na počet žáků zapojených do nevhodného chování, tedy zda se jednalo o jednotlivce nebo skupinu dvou a více žáků. Jako poslední

proměnnou jsme zkoumali, zda se žák (či žáci) podílejí na nevhodném chování i vůči jiným pedagogickým pracovníkům, nikoli pouze proti samotnému respondentovi. Do následujících grafů byl zaznamenán počet pedagogických pracovníků, kteří odpověděli hodnotou 3, 4 nebo 5, tedy mají zkušenost s nevhodným chováním alespoň měsíčně.

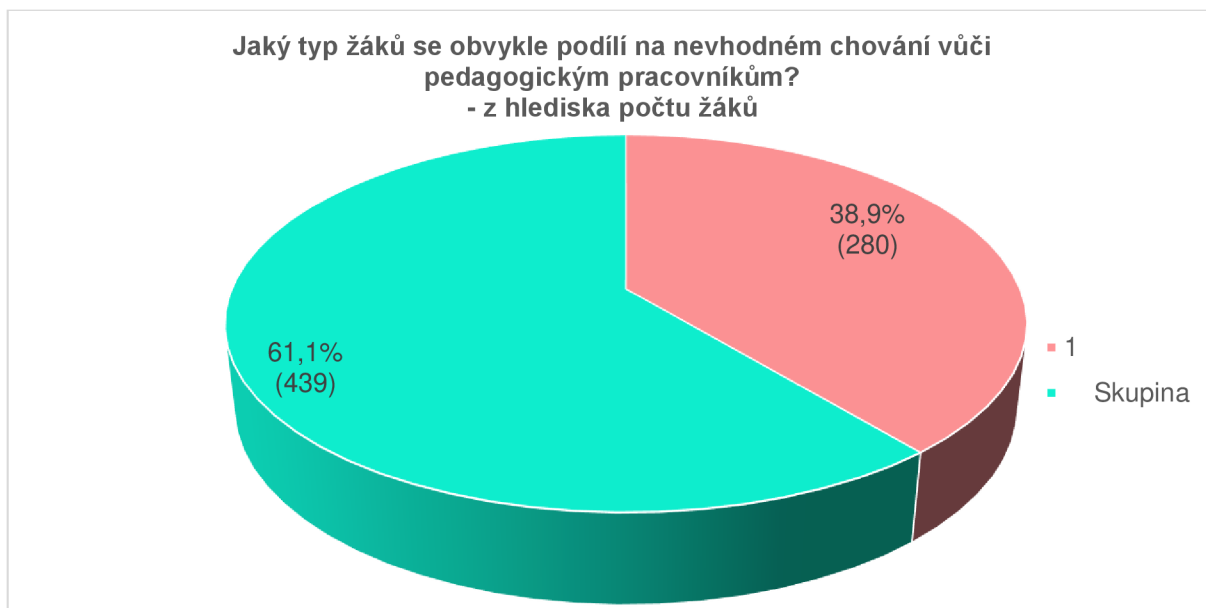
Z grafu č. 33 lze vyčíst, že s nevhodným chováním ze strany dívek i chlapců zároveň se setkala 58,4 % pedagogických pracovníků. Zkušenost s nevhodným chováním pouze ze strany chlapců má 37 % respondentů a pouze ze strany dívek potom zbývajících 4,6 % respondentů. Tento fenomén můžeme vysvětlit pomocí několika faktorů: chlapci, na rozdíl od dívek, často projevují vyšší míru živosti a agresivity, což může přispět ke vzniku nevhodného chování ve školním prostředí. Dále může sehrávat roli, že chlapci často upřednostňují fyzické a sportovní aktivity, které mohou být spojeny s agresivitou, což může ovlivnit jejich chování ve třídě. Kromě toho může hrát roli i fakt, že chlapci mají tendenci být hlučnější a vyjadřovat se výrazněji, což může mít vliv na atmosféru ve třídě.



Graf č. 33: Četnost odpovědí respondentů, vůči kterým se žáci projevovali nevhodným chováním – z hlediska pohlaví žáků

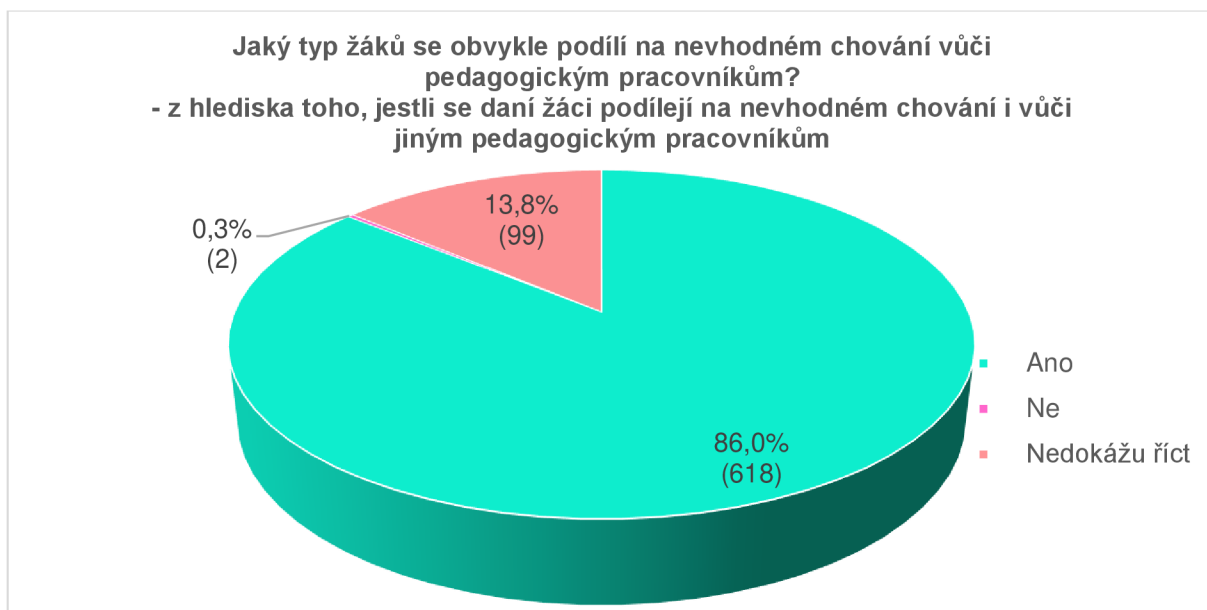
Pokud bychom chtěli analyzovat, jak se na nevhodném chování vůči pedagogickým pracovníkům podílejí žáci z hlediska počtu, tak na to odpovídá graf č. 34. Z jeho výsledku je patrné, že větší podíl na nevhodném chování vykazují skupiny, tedy dva a více žáků, což uvedlo 61,1 % respondentů. Naopak 38,9 % respondentů uvedlo, že se na nevhodném chování podíleli jednotlivci. Tuto skutečnost lze přisuzovat několika faktorům: prvním z nich může být fakt, že ve skupině mají žáci větší odvalu a cítí se bezpečněji, protože jednají jako součást skupiny, což

může podporovat nevhodné chování a tendenci chovat se riskantněji, než by činili oni sami. Dále může hrát roli sociální tlak nebo snaha získat uznání od ostatních členů skupiny.



Graf č. 34: Četnost odpovědí respondentů, vůči kterým se žáci projevovali nevhodným chováním – z hlediska počtu žáků

Jako poslední proměnnou jsme zkoumali, zda se žák (či žáci) podílejí na nevhodném chování i vůči jiným pedagogickým pracovníkům, nikoli pouze proti samotnému respondentovi. Z grafu č. 35 je patrné, že 86 % pedagogických pracovníků z celkového počtu těch, kteří mají zkušenost s nevhodným chováním žáků, uvedlo, že se daný žák (či žáci) taktéž projevují nevhodným chováním i vůči jiným pedagogickým pracovníkům. 13,8 % respondentů uvedlo, že tuto skutečnost nedokážou určit a zbývajících 0,3 % respondentů uvedlo, že se daný žák (či žáci) projevují nevhodným chováním pouze proti nim samotným. Skutečnost, že převážná většina respondentů zaznamenala, že žák (či žáci) se projevují nevhodným chováním nejen proti respondentům samotným, ale i vůči ostatním pedagogickým pracovníkům, lze vysvětlit například tím, že tyto žáci mohou mít nedostatek respektu vůči autoritám a pravidlům chování ve školním prostředí.

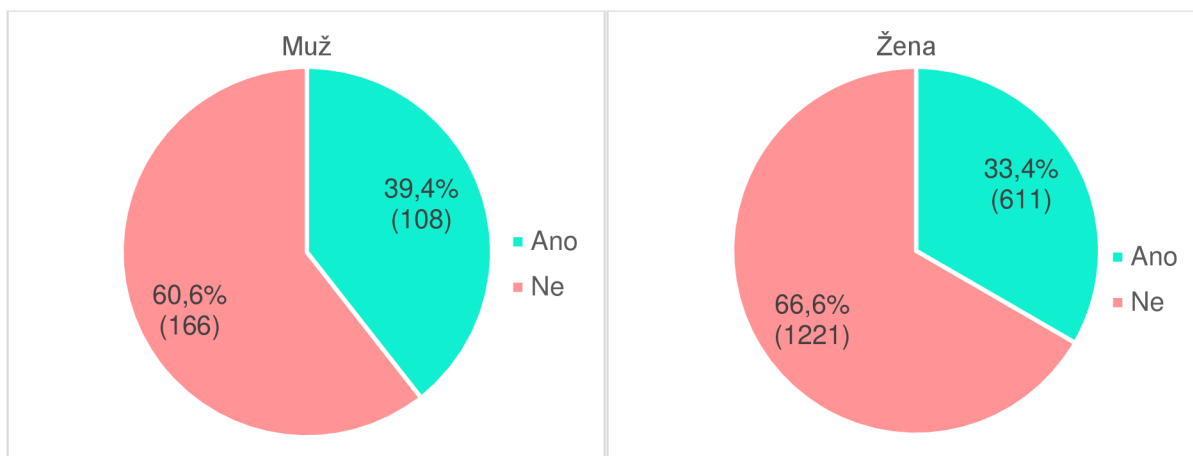


Graf č. 35: Četnost odpovědí respondentů, vůči kterým se žáci projevovali nevhodným chováním - z hlediska nevhodného chování žáků vůči dalším pedagogickým pracovníkům

K objasnění čtvrté výzkumné otázky „**Jaký typ pedagogických pracovníků (z hlediska sociodemografických proměnných) se nejčastěji setkává s nevhodným chováním žáků?**“ jsme kombinovali první část dotazníku s třetí částí, která se zabývala sociodemografickými údaji respondentů. Pedagogické pracovníky jsme analyzovali s ohledem na jejich sociodemografické údaje, konkrétně podle pohlaví, velikosti obce, kde se nachází jejich pracoviště, pozice na škole, věku, délky praxe a stupně, na kterém působí. Následující grafy zaznamenávají počet pedagogických pracovníků, kteří jsou pravidelně vystaveni nevhodnému chování žáků vůči svojí osobě, tedy v dotazníku vyjádřili zkušenost s nevhodným chováním alespoň jednou měsíčně (v dotazníku odpověděli hodnotami 3, 4 nebo 5, což jsme sloučili do grafu jako odpověď „Ano“.)

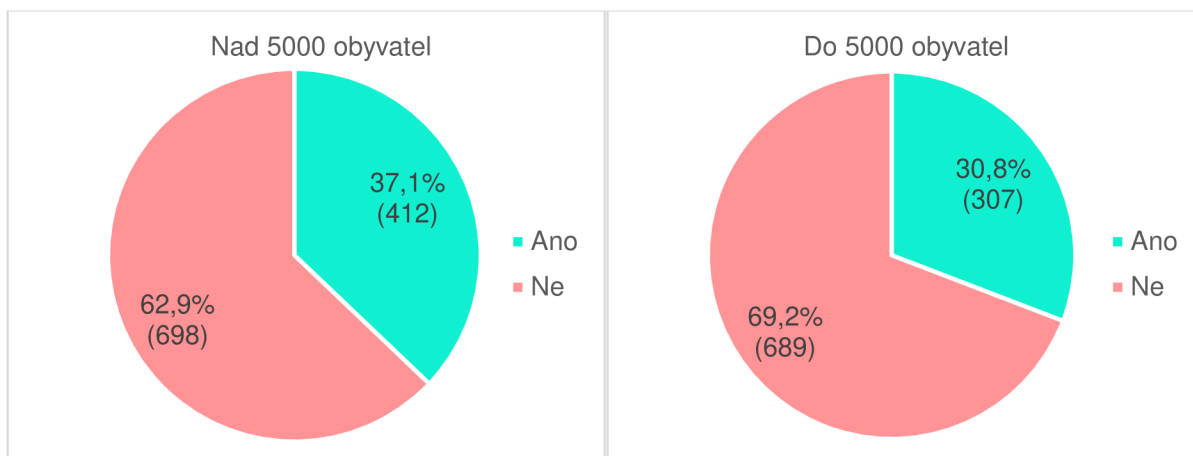
Z grafu č. 36 můžeme vidět srovnání zkušeností pedagogických pracovníků s nevhodným chováním žáků z hlediska pohlaví respondentů. Zajímavým poznatkem z našeho výzkumného šetření je, že muži vykazují vyšší míru zkušeností s nevhodným chováním (39,4 %) ve srovnání s ženami (33,4 %). Avšak je nezbytné brát tyto údaje pouze jako informativní s ohledem na značně menší zastoupení mužů ve výzkumném souboru.





Graf č. 36: Podíl pedagogických pracovníků majících zkušenost s nevhodným chováním žáků - srovnání z hlediska pohlaví respondentů

Graf č. 37 porovnává zkušenosti pedagogických pracovníků s nevhodným chováním žáků v závislosti na velikosti obce, ve které se nachází jejich pracoviště. Obce jsme rozdělili do dvou kategorií – menší (s počtem obyvatel do 5 000) a větší (s počtem obyvatel nad 5 000). Z celkového počtu 2106 respondentů jich 1110 uvedlo, že jejich pracoviště se nachází v obci nad 5 000 obyvatel. Zbývajících 996 respondentů uvedlo, že se jejich pracoviště nachází v obci do 5 000 obyvatel. Z pedagogických pracovníků působících na škole ve větší obci uvedlo 37,1 % pravidelnou zkušenost s nevhodným chováním žáků vůči jejich osobě. Za to u pedagogických pracovníků působících na škole v menší obci to bylo 30,8 % respondentů, kteří uvedli zkušenost s nevhodným chováním žáků. Z uvedených výsledků lze vyvodit, že pedagogičtí pracovníci působící ve větších obcích se častěji potýkají s projevy nevhodného chování žáků než jejich kolegové z menších obcí. Existuje několik faktorů, které mohou tento rozdíl vysvětlit: jeden z důvodů může spočívat v tom, že ve větších obcích se častěji nacházejí školy s větším počtem žáků, a to může vést ke snížení osobního vztahu mezi žáky a pedagogickými pracovníky. Naopak v menších obcích jsou často školy s menším počtem žáků, což umožňuje žákům a pedagogickým pracovníkům budovat blízké vztahy. Takové prostředí může přispívat ke zvýšené důvěře a porozumění, což může vést k menšímu výskytu nevhodného chování ze strany žáků vůči pedagogickým pracovníkům. Kromě toho může hrát roli i to, že ve větších obcích je obvykle větší rozmanitost společnosti, což zahrnuje širší spektrum sociálních, ekonomických a kulturních faktorů, což může přispívat ke zvýšenému riziku výskytu nevhodného chování žáků.



Graf č. 37: Podíl pedagogických pracovníků majících zkušenost s nevhodným chováním žáků - srovnání z hlediska velikosti obce, kde se nachází škola

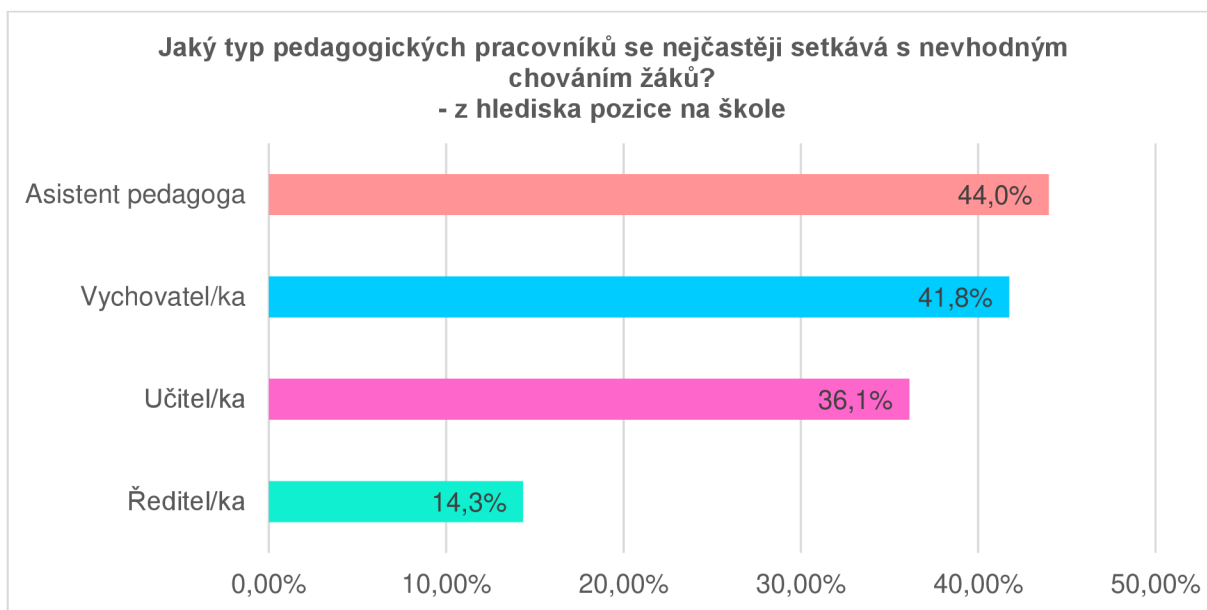
Jako další proměnnou jsme zkoumali pozici pedagogického pracovníka na škole. Z tabulky č. 2 lze vyčíst, že z celkového počtu 314 ředitelů, kteří se účastnili výzkumného šetření, se s nevhodným chováním setkala 45 z nich, což odpovídá 14,3 %. Z 1423 učitelů, kteří nám poskytli odpovědi, se jich 514 setkala s nevhodným chováním, což představuje 36,1 %. Ze 103 vychovatelů, kteří se účastnili výzkumu, odpovědělo 43 z nich, že čelili nevhodnému chování, což odpovídá 41,8 %. Jako poslední pozici na škole jsme zkoumali pozici asistenta pedagoga. Z celkového počtu 266 asistentů pedagoga, kteří se zapojili do výzkumu, z nich 117 uvedlo, že se setkali s nevhodným chováním, což představuje 44,0 %.

Pozice na škole	Absolutní četnost respondentů majících zkušenost s nevhodným chováním žáků	Relativní četnost respondentů majících zkušenost s nevhodným chováním žáků	Celkový počet
Ředitel/ka	45	14,3%	314
Učitel/ka	514	36,1%	1423
Vychovatel/ka	43	41,8%	103
Asistent pedagoga	117	44,0%	266

Tabulka 2: Četnost pedagogických pracovníků majících zkušenost s nevhodným chováním žáků - z hlediska pozice na škole

Graf č. 38 představuje srovnání zkušeností pedagogických pracovníků, kteří potvrdili, že mají pravidelnou zkušenost s nevhodným chováním alespoň jednou měsíčně, z hlediska jejich pozice na škole. Z analýzy grafu je patrné, že nejvíce se s nevhodným chováním setkávají asistenti pedagoga (44,0 %) a těsně za nimi jsou vychovatelé (41,8 %). Po nich následují učitelé (36,1%) a nejméně se s nevhodným chováním setkávají ředitelé škol (14,3 %). Tyto pozice můžeme rozdělit do dvou skupin – učitelská a neuitelská pozice. Z výsledků dat vychází, že pedagogičtí pracovníci s učitelskou pozicí (ředitelé, učitelé) se méně často setkávají s nevhodným

chováním žáků než jejich kolegové s neučitelskou pozicí (vychovatelé, asistenti pedagoga). Tento rozdíl můžeme deduktivně přisuzovat tomu, že pedagogičtí pracovníci s učitelskou pozicí disponují u žáků větší autoritou ve srovnání s kolegy působících na neučitelských pozicích.



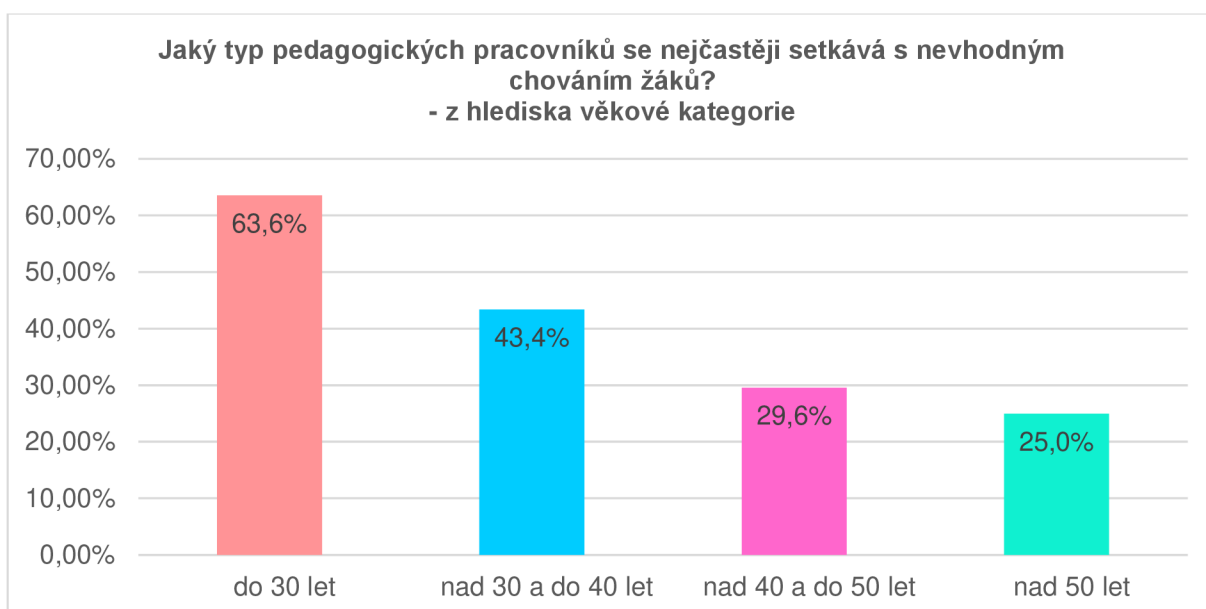
Graf č. 38: Četnost pedagogických pracovníků majících zkušenost s nevhodným chováním žáků – srovnání z hlediska jejich pozice na škole

Dále jsme pedagogické pracovníky zkoumali z hlediska jejich věku. Respondenty jsme rozdělili do čtyř věkových kategorií. Z tabulky č. 3 lze vyčíst, že se do našeho výzkumného šetření zapojilo 214 pedagogických pracovníků ve věkové kategorii do 30 let. Z této skupiny se jich 136 setkala s nevhodným chováním žáků vůči jejich osobě, což představuje 63,6 %. Mezi 431 respondenty ve věkové kategorii nad 30 a do 40 let, kteří poskytli odpovědi, se jich 187 setkala s nevhodným chováním žáků, což představuje 43,4 %. Z 680 pedagogických pracovníků ve věku nad 40 a do 50 let čelilo nevhodnému chování 201 z nich, což odpovídá 29,6 %. Mezi 781 respondenty ve věkové kategorii nad 50 let se s nevhodným chováním žáků setkala 195 z nich, což představuje 25,0 %.

Věková kategorie	Absolutní četnost respondentů majících zkušenost s nevhodným chováním žáků	Relativní četnost respondentů majících zkušenost s nevhodným chováním žáků	Celkový počet
<b>Do 30 let</b>	136	63,6%	214
<b>Nad 30 a do 40 let</b>	187	43,4%	431
<b>Nad 40 a do 50 let</b>	201	29,6%	680
<b>Nad 50 let</b>	195	25,0%	781

Tabulka 3: Četnost pedagogických pracovníků majících zkušenost s nevhodným chováním žáků - z hlediska věku respondentů

Srovnání zkušeností respondentů s ohledem na jejich věk, kteří ve výzkumném šetření potvrdili pravidelnou zkušenost s nevhodným chováním žáků vůči jejich osobě, odhaluje graf č. 39. Z analýzy grafu je patrné, že nejvíce se s nevhodným chováním žáků setkávají pedagogičtí pracovníci ve věku do 30 let (63,6 %), následováni pedagogickými pracovníky ve věku nad 30 a do 40 let (43,4 %). O něco méně čelí nevhodnému chování ze strany žáků respondenti ve věku nad 40 a do 50 let (29,6 %). Nejméně nevhodnému chování ze strany žáků byli vystaveni pedagogičtí pracovníci ve věku nad 50 let (25,0 %). Tyto věkové kategorie můžeme rozdělit do dvou skupin – mladší pedagogičtí pracovníci (do 30 let, nad 30 a do 40 let) a starší pedagogičtí pracovníci (nad 40 a do 50 let, nad 50 let). Z uvedených výsledků je zřejmé, že mladší pedagogičtí pracovníci častěji čelí nevhodnému chování žáků vůči jejich osobě ve srovnání s jejich staršími kolegy.



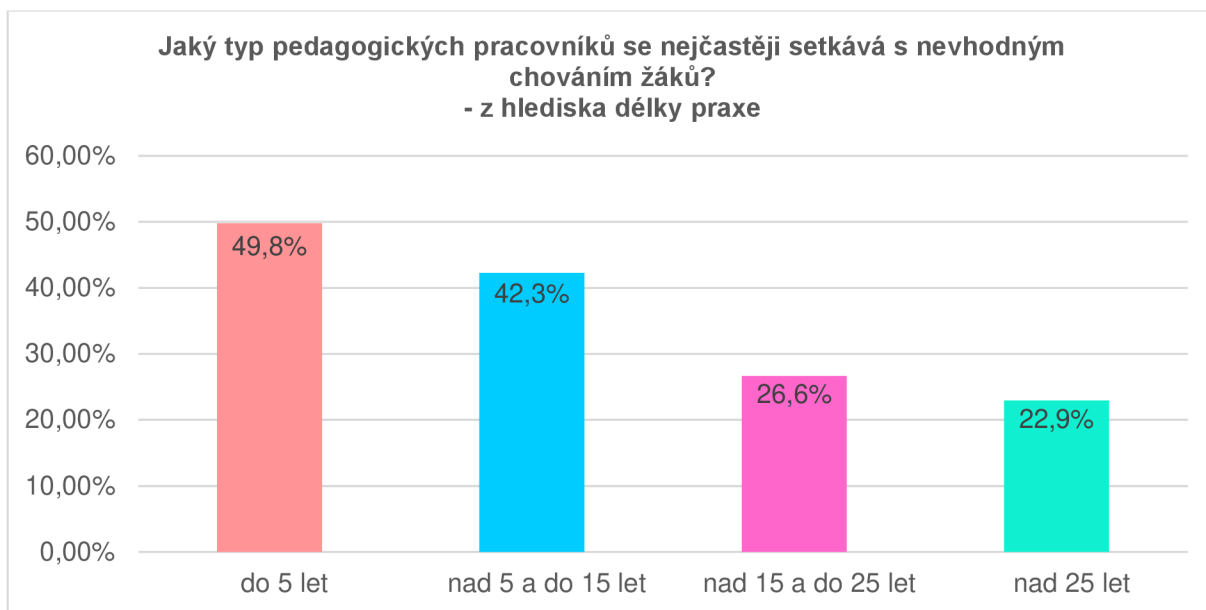
Graf č. 39: Četnost pedagogických pracovníků majících zkušenost s nevhodným chováním žáků – srovnání z hlediska věku respondentů

Dále jsme srovnávali pedagogické pracovníky z hlediska délky jejich praxe, kterou jsme rozdělili do čtyř kategorií. Z tabulky č. 4 je zřejmé, že se do našeho výzkumu zapojilo 476 pedagogických pracovníků s délkou praxe do 5 let. Z této skupiny jich 237 čelilo nevhodnému chování žáků, což představuje 49,8 %. Ze 466 respondentů s délkou praxe nad 5 a do 15 let jich čelilo nevhodnému chování 197, což je 42,3 %. Mezi 488 respondenty s délkou praxe nad 15 a do 25 let se s nevhodným chováním žáků setkala 130 z nich, což představuje 26,6 %. Z 676 pedagogických pracovníků s délkou praxe nad 25 let mělo zkušenost s nevhodným chováním žáků 155 z nich, což představuje 22,9 %.

<b>Délka praxe</b>	<b>Absolutní četnost respondentů majících zkušenost s nevhodným chováním žáků</b>	<b>Relativní četnost respondentů majících zkušenost s nevhodným chováním žáků</b>	<b>Celkový počet</b>
<b>Do 5 let</b>	237	49,8%	476
<b>Nad 5 let a do 15 let</b>	197	42,3%	466
<b>Nad 15 a do 25 let</b>	130	26,6%	488
<b>Nad 25 let</b>	155	22,9%	676

Tabulka 4: Četnost pedagogických pracovníků majících zkušenost s nevhodným chováním žáků - z hlediska délky praxe respondentů

Graf č. 40 odhaluje srovnání zkušeností pedagogických pracovníků s nevhodným chováním žáků z hlediska délky praxe. Z analýzy grafu vyplývá, že nejvíce se s nevhodným chováním ze strany žáků setkávají respondenti s délkou praxe do 5 let (49,8 %), následovaní kolegy s délkou praxe nad 5 a do 15 let (42,3 %). Míra nevhodného chování žáků vůči pedagogickým pracovníkům se postupně snižuje u respondentů s délkou praxe nad 15 a do 25 let (26,6 %). A nejméně se s nevhodným chováním žáků setkali respondenti s délkou praxe nad 25 let (22,9 %). Pedagogické pracovníky vzhledem k jejich délce praxe můžeme rozdělit do dvou skupin – pedagogičtí pracovníci s kratší délkou praxe (do 5 let, nad 5 a do 15 let) a pedagogičtí pracovníci s delší délkou praxe (nad 15 a do 25 let, nad 25 let). Z uvedených výsledků našeho výzkumného šetření vyvozujeme, že pedagogičtí pracovníci s kratší délkou praxe se setkávají s nevhodným chováním žáků vůči jejich osobě častěji než jejich kolegové s delší délkou praxe. Tento rozdíl lze deduktivně vysvětlit rozdílnou úrovní zkušeností, která se váže na délku praxe respondentů. Pedagogičtí pracovníci s kratší délkou praxe disponují méně zkušenostmi než jejich kolegové s delší délkou praxe. Z tohoto důvodu lze vyvodit, že pedagogičtí pracovníci s delší délkou praxe zvládají situace s nevhodným chováním žáků lépe, což je způsobeno právě jejich dlouholetou praxí a nashromážděnými zkušenostmi.



Graf č. 40: Četnost pedagogických pracovníků majících zkušenost s nevhodným chováním žáků – srovnání z hlediska délky praxe respondentů

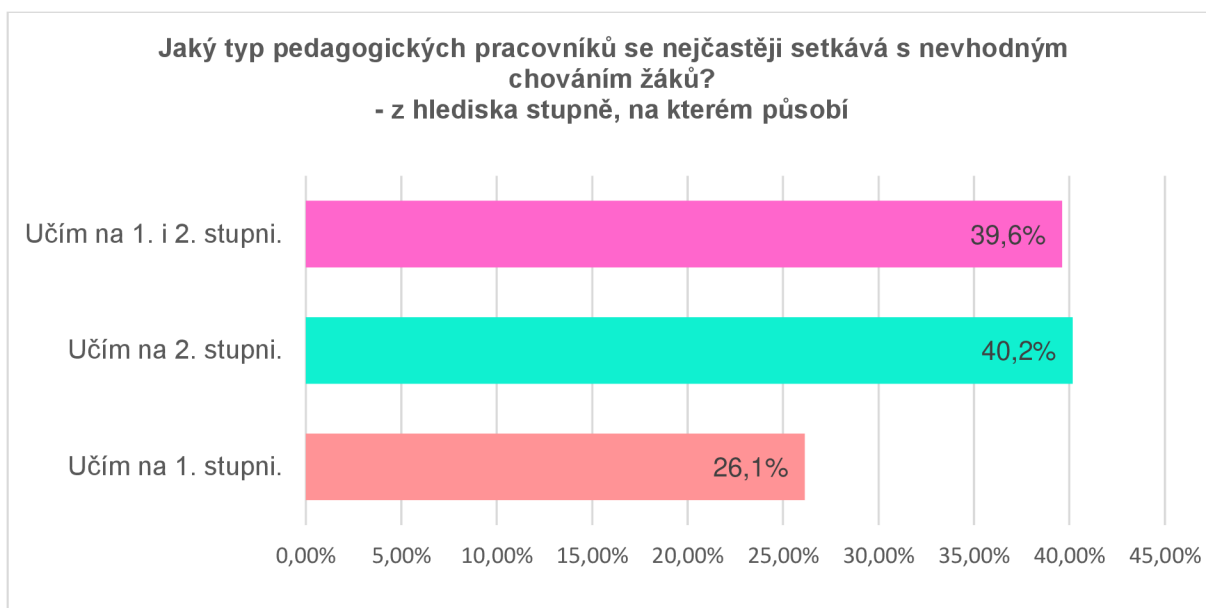
Posledním sledovaným sociodemografickým údajem byl stupeň výuky, na kterém pedagogičtí pracovníci působí. Tabulka č. 5 poskytuje přehled o počtu pedagogických pracovníků z hlediska stupně výuky, kteří se zapojili do našeho výzkumu a také uvádí, kolik z nich má pravidelnou zkušenost s nevhodným chováním žáků vůči jejich osobě. Z 884 pedagogických pracovníků působících na 1. stupni mělo 231 z nich zkušenost s nevhodným chováním žáků, což představuje 26,1 %. Mezi 712 pedagogickými pracovníky působících na 2. stupni se jich s nevhodným chováním žáků setkala 286, což představuje 40,2 %. Z pedagogických pracovníků, kteří působí na obou stupních, se jich s nevhodným chováním žáků setkala 202, což představuje 39,6 %.

Stupeň výuky	Absolutní četnost respondentů majících zkušenost s nevhodným chováním žáků	Relativní četnost respondentů majících zkušenost s nevhodným chováním žáků	Celkový počet
Učím na 1. stupni	231	26,1%	884
Učím na 2. stupni	286	40,2%	712
Učím na 1. i 2. stupni	202	39,6%	510

Tabulka 5: Četnost pedagogických pracovníků majících zkušenost s nevhodným chováním žáků - z hlediska stupně výuky, na kterém působí

Z grafu č. 41 vidíme srovnání zkušeností respondentů s nevhodným chováním žáků vůči jejich osobě z hlediska stupně, na kterém pedagogičtí pracovníci působí. Z analýzy grafu vyplývá, že nejvyšší míru setkávání se s nevhodným chováním ze strany žáků zaznamenávají pedagogičtí pracovníci, kteří působí na 2. stupni základní školy (40,2 %) a pedagogičtí pracovníci působící

na 1. i 2. stupni školy (39,6 %). Nejmenší výskyt nevhodného chování zaznamenáváme u pedagogických pracovníků, kteří působí na 1. stupni základní školy (26,1 %).

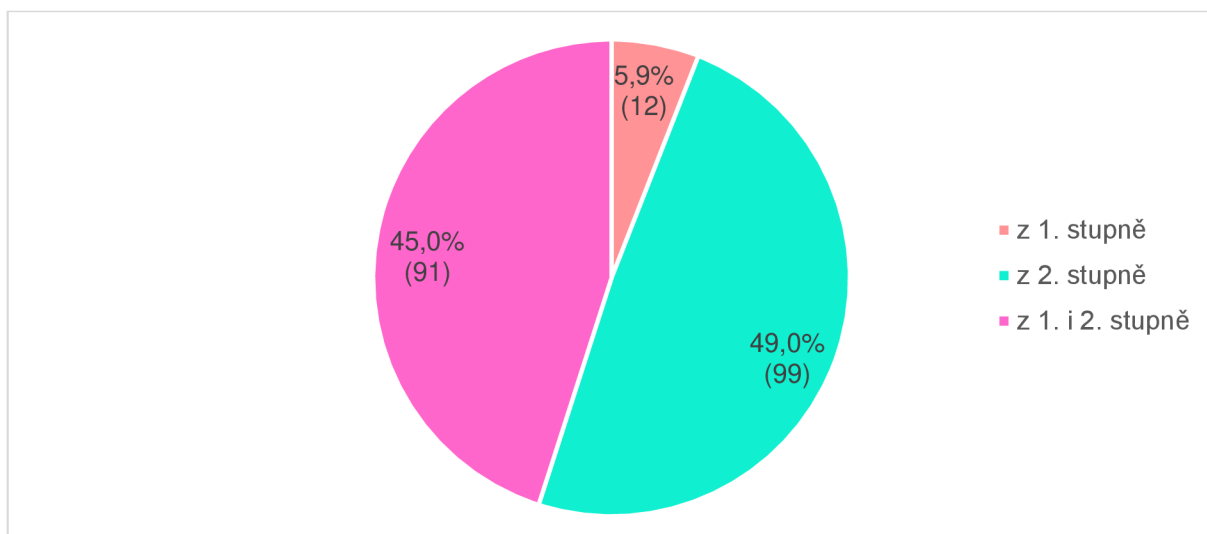


Graf č. 41: Četnost pedagogických pracovníků majících zkušenost s nevhodným chováním žáků – srovnání z hlediska stupně výuky, na kterém působí

Rozdílné zkušenosti u pedagogických pracovníků z 1. stupně a pedagogických pracovníků z 2. stupně s nevhodným chováním žáků lze deduktivně přisuzovat několika faktorům. Lze to ale vysvětlit pouze za předpokladu, že pedagogičtí pracovníci mají zkušenost s nevhodným chováním žáků z příslušného stupně, na kterém působí. Avšak tuhle skutečnost není možné jednoznačně prokázat, neboť předmětem výzkumu nebylo zkoumat typ žáků z hlediska stupně. Tedy znovu zdůrazňujeme, že následující faktory jsou možné pouze za předpokladu, že pedagogický pracovník má zkušenost s nevhodným chováním u žáků z daného stupně, na kterém působí. Jedním z možných vysvětlení, proč pedagogičtí pracovníci z 2. stupně čelí častěji nevhodnému chování žáků, může být období puberty, které prožívají žáci tohoto stupně. Tohle období může být spojeno s emocionální nestabilitou žáků, což může vést k častějším konfliktům a projevům nevhodného chování. Dalším faktorem může být narůstající tlak, kterému žáci na 2. stupni čelí. S každým dalším ročníkem roste množství učiva, ale i očekávání ohledně žákova výkonu a chování, zejména ze strany rodičů a prostředí školy obecně. Pro některé žáky může být tento proces obtížný, což může vést k většímu riziku výskytu nevhodného chování z jejich strany.

Pokud jde o pedagogické pracovníky, kteří působí zároveň na 1. i 2. stupni a mají pravidelnou zkušenost s nevhodným chováním žáků (týká se to 202 respondentů), tak těch jsme se ještě dotázali, ze kterého stupně jsou žáci, se kterými mají zkušenost s nevhodným chováním.

5,9 % respondentů uvedlo, že se setkali s nevhodným chováním žáků, kteří byli z 1. stupně. 49 % respondentů čelilo nevhodnému chování žáků, kteří byli z 2. stupně. A zbývajících 45 % respondentů uvedlo, že čelilo nevhodnému chování jak od žáků z 1. tak i 2. stupně (graf č. 42).



Graf č. 42: Četnost pedagogických pracovníků působících zároveň na 1. i 2. stupni, kteří mají zkušenost s nevhodným chováním žáků – z hlediska stupně, ze kterého jsou daní žáci

K objasnění páté výzkumné otázky „**Jaký dopad má nevhodné chování žáků na psychické zdraví pedagogických pracovníků?**“ jsme využili první část dotazníku a druhou část dotazníku, tedy dotazník SUPOS 7. K zodpovězení této otázky jsme využili Spearmanův koeficient pořadové korelace. Tento test slouží k posouzení těsnosti vztahu mezi dvěma proměnnými a umožňuje nám určit, zda je mezi nimi statisticky významná závislost či nikoliv (Chráska, 2016).

Tabulka č. 6 dokládá Spearmanovy korelace pro všechny dvojice numericky proměnných. Z tabulky lze analyzovat, že celkové skóre první části dotazníku je pozitivně korelované (v tabulce vidíme kladné číslo) s impulsivitou, nepokojem, úzkostným očekáváním, depresemi a sklíčeností. Jinými slovy můžeme říci, že čím více se pedagogický pracovník setkává s nevhodným chováním žáků, tím více prožívá již zmíněné stavy. Naopak negativní korelace (v tabulce vidíme záporné číslo) byla zjištěna mezi mírou nevhodného chování žáků a pozitivními pocity, tedy čím méně se pedagogický pracovník setkává s nevhodným chováním žáků, tím více prožívá psychickou pohodu a aktivnost. Nicméně je důležité zmínit, že ve všech případech u skóre nevhodného chování (první sloupec) s psychickými stavy je koeficient korelace ( $r$ ) mezi absolutními hodnotami  $0,40 > r \geq 0,20$ , tedy můžeme tento vztah interpretovat jako nízkou závislost (Chráska, 2016). Pro lepší přehlednost jsme tabulku barevně zvýraznili. Čím sytější barvu vidíme, tím je závislost silnější a naopak čím bledší barvu vidíme, tím je závislost slabší. Výsledky Spearmanova koeficientu ( $r$ ) nám v našem případě dokázaly, že mezi mírou nevhodného chování žáků a mírou psychického zdraví

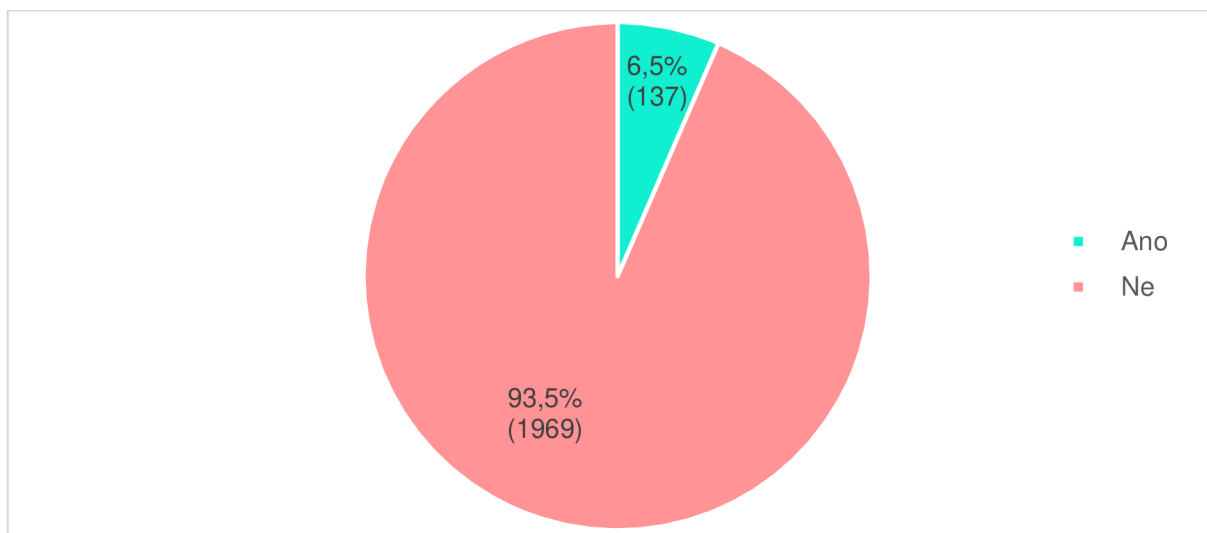


pedagogických pracovníků existuje souvislost. Avšak je důležité poznamenat, že z těchto výsledků nelze vyvozovat příčinnou souvislost mezi těmito dvěma proměnnými.

	skóre nevhodného chování žáků	přímé verbální nevhodné chování	přímé neverbální nevhodné chování	fyzické nevhodné chování	nepřímé soukromé nevhodné chování	nepřímé veřejné nevhodné chování
psychická pohoda	-0,25	-0,23	-0,18	-0,10	-0,24	-0,21
aktivnost	-0,21	-0,19	-0,16	-0,07	-0,20	-0,08
impulsivita	0,20	0,18	0,16	0,07	0,18	0,18
nepokoj	0,21	0,17	0,14	0,08	0,20	0,19
úzkostná očekávání	0,23	0,23	0,18	0,10	0,20	0,18
deprese	0,30	0,27	0,21	0,11	0,28	0,23
sklíčenost	0,21	0,20	0,15	0,10	0,19	0,19

Tabulka 6: Spearmanovy korelace – Dopad nevhodného chování žáků na psychické zdraví pedagogických pracovníků

Poslední výzkumná otázka „**Kolik pedagogických pracovníků subjektivně vnímá, že bylo žáky šikanováno?**“ byla zodpovězena pomocí první části dotazníku u otázky týkající se subjektivního posouzení, zda byli dotazovaní respondenti vystaveni šikaně ze strany žáků. Z výsledku grafu č. 43 je patrné, že šikaně ze strany žáků bylo vystaveno 137 respondentů, což odpovídá 6,5 % z celého výzkumného souboru (2106 respondentů).



Graf č. 43: Četnost pedagogických pracovníků, kteří byli vystaveni šikaně ze strany žáků a počet těch, kteří s tímto jevem nemají pravidelnou zkušenost

Zajímavé je porovnání zkušeností pedagogických pracovníků s nevhodným chováním žáků vůči jejich osobě a zkušeností týkající se šikany ze strany žáků vůči jejich osobě. Z celkového výzkumného souboru 2106 respondentů nám 719 z nich uvedlo, že čelilo nevhodnému chování žáků, což představuje 34,1 % z celkového počtu výzkumného souboru. Zatímco

u subjektivního posouzení, zda se respondenti setkali se šikanou mířenou proti svojí osobě, nám z celkového výzkumného souboru poskytlo kladnou odpověď 137 z nich (6,5 %). Jedním z možných vysvětlení tohoto rozdílu může být to, že pedagogičtí pracovníci jsou pravděpodobně častěji vystaveni různým formám nevhodného chování žáků, což představuje širší termín zahrnující různé projevy, jako je například odmítání spolupráce, lhaní nebo ignorování. Tyto nevhodné formy chování jsou běžnější než šikana, která je obvykle úzce spojena s agresí, cíleným a opakovaným násilím, ponižováním nebo zastrásováním vedoucí k poškození druhé osoby. Z toho vyplývá, že pedagogičtí pracovníci častěji uvádějí zkušenosti s nevhodným chováním žáků vůči svojí osobě než zkušenosti se šikanou ze strany žáků namířenou proti nim. Rovněž může hrát roli, že každý pedagogický pracovník vnímá nevhodné chování žáků a šikanu ze strany žáků odlišně. Někteří mohou mít tendenci vnímat šikanu jako extrémnější formu nevhodného chování a mohou tak být více ostražití při označování daného chování jako šikany, což by mohlo vést ke sníženému počtu nahlášených případů šikany. Tento proces určování, zda se dané chování považuje pouze jako forma nevhodného chování nebo už jako šikana, je u každého jedince odlišná, protože posouzení šikany je pro každého různé a subjektivní.

Problematiku šikany učitelů zkoumala Arabadžiev (2011), která poukazuje na obtížnost odhadu procentuálního zastoupení učitelů, kteří byli vystaveni šikaně ze strany žáků, kvůli odlišným údajům z různých zdrojů. Některé statisticky hovoří o 2-3 %, zatímco jiné naznačují, že pedagogickou profesi chce opustit 8-10 % učitelů kvůli šikaně namířené proti jejich osobě. Autorka zdůrazňuje, že reálné procento učitelů postižených šikanou je pravděpodobně vyšší, než se oficiálně uvádí. Důvodem může být strach z hanobení, obava o pracovní místo nebo strach z další možné pomsty ze strany žáků. Tyto obavy, a někdy i přehlížení šikany či její zlehčování, přispívají k jejímu rozšíření.

## 7 INDUKTIVNÍ ANALÝZA VÝSLEDKŮ A VERIFIKACE HYPOTÉZ

Předchozí kapitola pomocí deskriptivní analýzy odpověděla na otázku, zda a v jaké míře se v prostředí českých základních škol projevuje nevhodné chování žáků proti pedagogickým pracovníkům a rovněž určila převažující formy tohoto chování. Dále jsme prostřednictvím výzkumného šetření zkoumali dopad těchto jevů na psychické zdraví pedagogických pracovníků. Vzhledem ke zjištěným výsledkům je evidentní, že se jedná o závažný problém, který vyžaduje zvýšenou pozornost nejen ze strany dalších výzkumů, ale i ze strany škol a širší veřejnosti. Bylo by vhodné nadále provádět další studie a současně šířit povědomí o této problematice mezi pedagogické pracovníky a veřejnost obecně.

Další etapa výzkumu se soustředila na vyhodnocování hypotéz, které jsme formulovali v podkapitole 5.2. Tato kapitola se tedy bude věnovat výsledkům testování hypotéz. Pro každou hypotézu jsme formulovali nulovou a alternativní hypotézu. K vyhodnocování jsme jako jeden z testů zvolili test nezávislosti chí-kvadrát. Tento test slouží k posouzení závislosti mezi dvěma kategoriálními proměnnými. Jednou z těchto kategoriálních proměnných byla vždy četnost výskytu nevhodného chování alespoň měsíčně v závislosti ve vztahu s dalšími kategoriálními proměnnými. Mezi ně patřilo pohlaví pedagogických pracovníků a žáků, velikost obce, ve které se nachází škola, stupeň výuky, věk, délka praxe a pozice pedagogického pracovníka na škole. Test nám zodpoví, zda existuje statisticky významná závislost mezi danými hodnotami obou kategoriálních proměnných (Chrásková, 2016).

U jedné z hypotéz jsme použili test dobré shody chí-kvadrát, který porovnává pozorované četnosti s očekávanými hodnotami (Hindls, 2006). Oba chí-kvadrát testy jsme mohli použít, protože byly splněny podmínky dobré aproximace.

Na další hypotézu jsme aplikovali test nevýznamnosti Spearmanových korelací, který se používá, když potřebujeme zkoumat vztah mezi numerickými proměnnými a není dodržen předpoklad normálního rozdělení u daných proměnných.

Pro ověřování hypotéz jsme stanovili statisticky významný rozdíl na hladině významnosti  $p < 0,05$  (5 %). Každá z hypotéz byla testována pomocí výše uvedených metod s cílem ověřit jejich platnost. Na základě hodnoty testové statistiky ( $\chi^2$ ) a počtu stupňů volnosti (df) se počítá p-hodnota daného testu, kterou následně porovnáváme se zvolenou hladinou významnosti. V případě, že je p-hodnota menší než zvolená hladina významnosti, zamítáme nulovou hypotézu

ve prospěch alternativní hypotézy. Naopak nulovou hypotézu nezamítáme, pokud je p-hodnota větší než námi zvolená hladina významnosti.

**H<sub>1</sub>: Pedagogičtí pracovníci s vyšší mírou zkušeností s nevhodným chováním žáků vůči jejich osobě uvádějí vyšší míru psychických problémů.**

- H<sub>01</sub>: Míra nevhodného chování žáků a míra psychických problémů pedagogických pracovníků na sobě nejsou závislé.
- H<sub>A1</sub>: Míra nevhodného chování žáků a míra psychických problémů pedagogických pracovníků jsou na sobě závislé.

Pro vyhodnocení hypotézy jsme využili test nevýznamnosti Spearmanových korelací, což nám odhaluje tabulka č. 7. Z ní lze vidět, že všechny p-hodnoty jsou menší než 0,05. Všechny hodnoty v tabulce jsme zaokrouhlili, ale je nutné dodat, že i když vidíme hodnotu 0,0000, tak nikdy se o nulu nejedná, jedná se o p-hodnotu, která je blízká nule. V tomto případě nulovou hypotézu zamítáme ve prospěch alternativní hypotézy. Dokázali jsme, že je zde závislost, naši hypotézu tedy **potvrzujeme**. Je však nutné brát v úvahu absolutní hodnoty daných koeficientů korelace, které jsou uvedeny v tabulce č. 6. V ní můžeme vidět, že zmíněné koeficienty se pohybují v rozmezí nízké závislosti ( $0,40 > r \geq 0,20$ ) a velmi slabé závislosti ( $0,20 > r \geq 0,00$ ). Pokud se jedná o velmi slabou závislost, pak je korelace z hlediska věcného významu nevýznamná (Chráska, 2016).

	skóre nevhodného chování žáků	přímé verbální nevhodné chování	přímé neverbální nevhodné chování	fyzické nevhodné chování	nepřímé soukromé nevhodné chování	nepřímé veřejné nevhodné chování
psychická pohoda	0,0000	0,0000	0,0000	0,0000	0,0000	0,0000
aktivnost	0,0000	0,0000	0,0000	0,0023	0,0000	0,0001
impulsivita	0,0000	0,0000	0,0000	0,0011	0,0000	0,0000
nepokoj	0,0000	0,0000	0,0000	0,0001	0,0000	0,0000
úzkostná očekávání	0,0000	0,0000	0,0000	0,0000	0,0000	0,0000
deprese	0,0000	0,0000	0,0000	0,0000	0,0000	0,0000
sklíčenost	0,0000	0,0000	0,0000	0,0000	0,0000	0,0000

Tabulka 7: P-hodnoty testu nevýznamnosti Spearmanových korelací - verifikace hypotézy

**H<sub>2</sub>: Nevhodné chování žáků vůči pedagogickým pracovníkům se více objevuje u chlapců než u dívek.**

- H<sub>02</sub>: Nevhodné chování žáků vůči pedagogickým pracovníkům se objevuje ve stejné míře u chlapců i dívek.
- H<sub>A2</sub>: Nevhodné chování žáků vůči pedagogickým pracovníkům se neobjevuje ve stejné míře u chlapců i dívek.

Pro ověření hypotézy jsme použili test dobré shody chí-kvadrát. Předpokládáme, že počet dívek i chlapců ve škole je stejný. Z přílohy č. 3 vidíme, že p-hodnota je blízká nule ( $\chi^2 = 181,57$ ,  $df = 1$ ,  $p < 0,05$ ), tedy zamítáme nulovou hypotézu ve prospěch alternativní hypotézy. Již při deskripci v předchozí kapitole bylo docela patrné, že se na nevhodném chování více podílejí chlapci, a proto naši hypotézu **potvrzujeme**.

**H3: Pedagogičtí pracovníci působící ve velkých obcích se stali častěji obětmi nevhodného chování ze strany žáků než pedagogičtí pracovníci z menších obcí.**

- $H_{03}$ : Míra nevhodného chování žáků a velikost obce školy na sobě nezávisí.
- $H_{A3}$ : Míra nevhodného chování žáků a velikost obce školy na sobě závisí.

Nyní už budeme u všech hypotéz využívat test nezávislosti chí-kvadrát. Obce jsme rozdělili do dvou kategorií – menší (s počtem obyvatel do 5 000) a větší (s počtem obyvatel nad 5 000). Příloha č. 4 dokazuje, že p-hodnota je menší než 0,05 ( $\chi^2 = 9,25$ ,  $df = 1$ ,  $p = 0,0024$ ), tedy nulovou hypotézu zamítáme ve prospěch alternativní hypotézy. Z tabulky v příloze č. 4 můžeme uvést i podíl rizik, který se počítá vydělením relativních četností pedagogických pracovníků, kteří mají zkušenost s nevhodným chováním žáků ( $37,12/30,82 = 1,2052$ ). Podíl rizik odhaluje, že pedagogičtí pracovníci z velkých obcí mají 1,2krát větší riziko, že se setkají s nevhodným chováním ze strany žáků než jejich kolegové z menších obcí. Naši hypotézu proto **potvrzujeme**.

**H4: Pedagogičtí pracovníci působící na druhém stupni škol prokazují vyšší míru zkušeností s nevhodným chováním žáků než pedagogičtí pracovníci působící na prvním stupni škol.**

- $H_{04}$ : Míra nevhodného chování žáků a stupeň výuky pedagogických pracovníků na sobě nezávisí.
- $H_{A4}$ : Míra nevhodného chování žáků a stupeň výuky pedagogických pracovníků na sobě závisí.

Z přílohy č. 5 je patrné, že p-hodnota je blízká nule ( $\chi^2 = 43,51$ ,  $df = 2$ ,  $p < 0,05$ ), to znamená, že nulovou hypotézu zamítáme ve prospěch alternativní hypotézy. Podíl rizik ( $40,17/26,13 = 1,5373$ ) naznačuje, že pedagogičtí pracovníci působící na druhém stupni škol mají riziko setkání se s nevhodným chováním žáků o 1,54krát vyšší než jejich kolegové z prvního stupně. Naši hypotézu proto **potvrzujeme**.

**H5: Pedagogičtí pracovníci ženského pohlaví uvádějí vyšší míru zkušeností s nevhodným chováním žáků vůči jejich osobě než pedagogičtí pracovníci mužského pohlaví.**

- $H_{05}$ : Míra nevhodného chování žáků a pohlaví pedagogických pracovníků na sobě nezávisí.
- $H_{A5}$ : Míra nevhodného chování žáků a pohlaví pedagogických pracovníků na sobě závisí.

Na hladině významnosti 0,05 zamítáme nulovou hypotézu o nezávislosti ve prospěch alternativní hypotézy ( $\chi^2 = 3,9$ ,  $df = 1$ ,  $p = 0,048$ ). Příloha č. 6 odhaluje, že relativní četnost pedagogických pracovníků, kteří se setkali s nevhodným chováním, je u mužů 39,42 %, zatímco u žen 33,35 %. Z podílů rizik ( $39,42/33,35 = 1,1820$ ) je patrné, že pedagogičtí pracovníci mužského pohlaví mají 1,18krát větší riziko setkání se s nevhodným chováním žáků než pedagogičtí pracovníci ženského pohlaví. Naši hypotézu se nám tedy **nepodařilo prokázat**, což naznačovaly již výsledky v deskriptivní části výzkumu.

**H<sub>6</sub>: Mladší pedagogičtí pracovníci jsou vystaveni nevhodnému chování žáků častěji než starší pedagogičtí pracovníci.**

- H<sub>06</sub>: Míra nevhodného chování žáků a věk pedagogických pracovníků na sobě nezávisí.
- H<sub>A6</sub>: Míra nevhodného chování žáků a věk pedagogických pracovníků na sobě závisí.

Pedagogické pracovníky jsme podle věkových kategorií rozdělili do dvou skupin - mladší pedagogičtí pracovníci (do 30 let, nad 30 a do 40 let) a starší pedagogičtí pracovníci (nad 40 a do 50 let, nad 50 let). Podle výsledků z přílohy č. 7 je patrné, že p-hodnota je blízká nule ( $\chi^2 = 105,02$ ,  $df = 1$ ,  $p < 0,05$ ), proto zamítáme nulovou hypotézu ve prospěch alternativní hypotézy. Tato skutečnost byla již patrná z deskripce v předchozí kapitole. Podíl rizik ( $50,08/27,10 = 1,8480$ ) naznačuje, že mladší pedagogičtí pracovníci mají téměř dvojnásobné riziko konfrontace s nevhodným chováním ze strany žáků ve srovnání se svými staršími kolegy. Naši hypotézu tedy **potvrzujeme**.

**H<sub>7</sub>: Pedagogičtí pracovníci s kratší délkou praxe se setkávají s nevhodným chováním žáků vůči jejich osobě častěji než pedagogičtí pracovníci s delší délkou praxe.**

- H<sub>07</sub>: Míra nevhodného chování žáků a délka praxe pedagogických pracovníků na sobě nezávisí.
- H<sub>A7</sub>: Míra nevhodného chování žáků a délka praxe pedagogických pracovníků na sobě závisí.

Z hlediska délky praxe jsme pedagogické pracovníky rozdělili do dvou skupin pedagogičtí pracovníci s kratší délkou praxe (do 5 let, nad 5 a do 15 let) a pedagogičtí pracovníci s delší praxí (nad 15 a do 25 let, nad 25 let). Z přílohy č. 8 je patrné, že p-hodnota je blízká nule ( $\chi^2 = 107,91$ ,  $df = 1$ ,  $p < 0,05$ ). V tomto případě nulovou hypotézu zamítáme ve prospěch alternativní hypotézy. Tento výsledek již naznačovala deskripce z předchozí kapitoly. Z podílů rizik ( $46,07/24,48 = 1,8819$ ) vyplývá, že pedagogičtí pracovníci s kratší délkou praxe mají téměř dvojnásobné riziko setkání s nevhodným chováním ze strany žáků ve srovnání se svými kolegy s delší délkou praxe. Statistická analýza naši hypotézu **potvrdila**.

**H<sub>8</sub>: Pedagogičtí pracovníci působící na učitelských pozicích jsou vystaveni nevhodnému chování ze strany žáků častěji než pedagogičtí pracovníci působící na neučitelských pozicích.**

- H<sub>08</sub>: Míra nevhodného chování žáků a pozice pedagogického pracovníka na sobě nezávisí.
- H<sub>A8</sub>: Míra nevhodného chování žáků a pozice pedagogického pracovníka na sobě závisí.

Pedagogické pracovníky jsme rozdělili do dvou skupin vzhledem k jejich pozici na škole – učitelská pozice (ředitelé, učitelé) a neučitelská pozice (vychovatelé, asistenti). Na hladině významnosti 0,05 zamítáme nulovou hypotézu ve prospěch alternativní hypotézy, protože p-hodnota je blízká nule ( $\chi^2 = 16,914$ ,  $df = 1$ ,  $p < 0,05$ ). Relativní četnost (příloha č. 9) pedagogických pracovníků, kteří uvádějí zkušenost s nevhodným chováním žáků, je u neučitelské pozice 43,36 %, zatímco u učitelské pozice 32,18 %. Podíl rizik ( $43,36/32,18 = 1,3474$ ) naznačuje, že pedagogičtí pracovníci působící na neučitelských pozicích mají 1,35krát větší riziko, že budou vystaveni nevhodnému chování žáků než pedagogičtí pracovníci působící na učitelských pozicích. V tomto případě **nebyla** naše hypotéza **potvrzena**. Výsledek byl patrný již v deskripci realizované v předchozí kapitole.

## 8 SHRnutí VÝSLEDKŮ A DISKUSE

Cílem výzkumného šetření bylo zjistit, zda a v jaké míře se pedagogičtí pracovníci v prostředí českých základních škol setkávají s nevhodným chováním žáků vůči jejich osobě. Dílčí cíle zahrnovaly zjistit převažující formy nevhodného chování žáků a dopad tohoto chování na psychické zdraví pedagogických pracovníků. Pomocí cílů jsme definovali šest výzkumných otázek, na které jsme prostřednictvím kvantitativního výzkumného šetření hledali odpověď. Výzkumu, který probíhal prostřednictvím elektronického anonymního dotazníku, se zúčastnilo celkem 2352 pedagogických pracovníků, nicméně z důvodu diskutabilních odpovědí jsme jich 246 museli vyřadit. Pracovali jsme tedy s výzkumným souborem, který činil 2106 respondentů.

První výzkumná otázka byla zaměřena na zjištění **míry zkušeností pedagogických pracovníků s nevhodným chováním žáků vůči jejich osobě**. Z celkového výzkumného souboru uvedlo 34,1 % (719) respondentů, že bylo vystaveno alespoň jednou měsíčně různým formám nevhodného chování žáků vůči jejich osobě.

Ze zahraničních studií zabývajících se tématem šikany učitelů patří výzkum provedený T. Kauppi a M. Pörhölu, od kterých jsme převzali výzkumný nástroj. Jejich rozsáhlý výzkum zaměřený na šikanu ze strany studentů, se kterou se potýkají finští učitelé základních a nižších středních škol, ukázal, že téměř třetina dotazovaných učitelů (32,6 %) byla vystavena šikaně ze strany studentů (Kauppi, Pörhölä, 2012a, 2012b). Další výzkum, který se věnuje situacím, kdy se učitelé sami stávají obětmi násilí ze strany svých studentů, přináší například Tomášek (2008), který zkoumal projevy násilí žáků vůči středoškolským pedagogům. Z jeho výzkumu je patrné, že ve školním roce 2006/2007, kdy byla studie realizovaná, mělo tuto zkušenost 26,8 % pedagogů a během svojí profese ve školství se s těmito jevy setkalo dokonce až 43,4 % pedagogů.

Druhá výzkumná otázka je směřována na jednotlivé **formy nevhodného chování žáků**, kterými jsou pedagogičtí pracovníci vystaveni. Výsledky z našeho výzkumu poukazují, že nejčastější formou nevhodného chování žáků bylo odmítání spolupráce, jako například opakované odmítání plnit pokyny, což uvedlo 73,2 % pedagogických pracovníků z celkového počtu těch, kteří mají pravidelnou zkušenost s nevhodným chováním žáků vůči jejich osobě. Dále 66,8 % respondentů uvedlo, že se setkali s opakovaným lhaním žáků a 35,2 % respondentů s opakovaným ignorováním jejich přítomnosti, kdy žák například neodpovídá na otázky či požadavky. Mezi další formy nevhodného chování patřil posměch nebo vysmívání se (22,1 %), osočování či urážlivé oslovování (21,1 %), obscénní nebo nemístné komentáře (18,1 %), schovávání se nebo pozdní příchody žáků do výuky (16,3 %), urážlivá gesta (12 %), nespravedlivé znevažování odborných dovedností (11,4 %), napodobování charakteristických



rysů (10,8 %) a narušování osobního prostoru nebo nevhodné dotýkání (10,6 %). Studie rovněž odhalila, že se pedagogičtí pracovníci pravidelně setkávají i s dalšími formami nevhodného chování, jako je například šíření neopodstatněných pomluv, podávání neopodstatněných hlášení nebo stížností a zneklidňující, sexuálně orientované poznámky či návrhy. Tyto projevy se obvykle pohybovaly v rozmezí mezi 4,7 – 5,8 %, avšak bezpochyby mají svou významnost v kontextu problematiky nevhodného chování žáků.

Shrneme-li výsledky, zaměřené na typické formy nevhodného chování žáků, můžeme pozorovat, že v prostředí školy se často vyskytuje nepřímé soukromé nevhodné chování žáků, které zahrnuje lhaní, odmítání spolupráce, ignorování přítomnosti pedagogického pracovníka a schovávání se či opakované pozdní příchody žáků do třídy. Další typickou kategorií nevhodného chování žáků, s níž se pedagogičtí pracovníci setkávají, je pak přímé verbální nevhodné chování, jako je osočování, urážky, obscénní nebo nemístné komentáře, posměch a nespravedlivé znevažování odborných dovedností. Dále pedagogičtí pracovníci čelili i přímému neverbálnímu nevhodnému chování, jako jsou urážlivá gesta, napodobování charakteristických rysů a narušování osobního prostoru nebo nevhodné dotýkání. Zanedbatelný je počet případů, kde se vyskytují vážné formy nevhodného chování žáků, jako je fyzické násilí, úmyslné poškozování nebo odcizení majetku pedagogických pracovníků a narušení jejich tělesné integrity s úmyslem šikany. Tyto incidenty jsou výjimečné a v porovnání s ostatními formami nevhodného chování tvoří pouze marginální část.

K problematice kyberšikany, kdy se jejím terčem stává učitel, se u nás věnuje K. Kopecký a R. Szotkowski (2016). Jejich studie zahrnovala široký vzorek učitelů z mateřských škol, základních škol, středních škol, vyšších odborných škol a vysokých škol. Zjištění ukázala, že 21,73 % učitelů bylo opakovaně a intenzivně vystaveno takovému chování ze strany žáků. Mezi nejčastější formy patřilo ponižování, urážky, ztrapňování, pomlouvání, zesměšňování a také opakující se prozvánění. V našem výzkumu jsme zaznamenali výskyt kyberšikany alespoň jednou měsíčně ze strany žáků u pouhých 0,9 % respondentů z celkového výzkumného souboru. Konkrétně 0,6 % respondentů uvádělo pravidelnou zkušenost s obtěžováním prostřednictvím e-mailů, telefonních hovorů nebo textových zpráv. Zatímco 0,3 % respondentů hlásilo, že byli vystaveni šikaně přes internet, jako je zveřejňování urážlivých textů, příspěvků nebo obrázků. Naše výsledky naznačují, že v porovnání s předchozím výzkumem je výskyt kyberšikany ze strany žáků výrazně nižší. Nicméně je důležité brát v úvahu, že tato odlišnost může být ovlivněna různými faktory a okolnostmi.

T. Kauppi a M. Pörhölä (2012a) ve svém výzkumu uvádějí, že nejvíce byli učitelé vystaveni pronášením obscénních a nevhodných komentářů. Mezi další často opakované formy šikany patřilo odmítání spolupráce, opakované lhaní, vysmívání se, urážlivé oslovování a urážlivá gesta. Podle Csémyho a kol. (2013) se za poslední rok s hrubou verbální agresí ze strany žáků vůči pedagogům setkala 44 % respondentů mužského pohlaví a 49 % respondentů ženského pohlaví. Tomášek (2008) uvádí, že pedagogové nejvíce čelí nevhodným urážkám a nadávkám proti jejich osobě. Podle výzkumu provedeného na Novém Zélandu (Marsh, Williams, McGee, 2009) zažilo mnoho učitelů agresivní chování ze strany žáků alespoň jednou nebo dvakrát za pololetí. Nejčastějšími formami agresivního chování studentů byly urážky, nevhodné chování na veřejnosti a vandalství. Konkrétně 44 % učitelů uvedlo, že se setkalo s urážkami ze strany žáků vůči jejich osobě, dále 26,5 % učitelů bylo vystaveno výrazným výzvám na veřejnosti a 18,3 % učitelů se potýkalo s vandalstvím. Výzkum provedený Reanem a kol. (2022) naznačuje, že mezi nejčastější projevy agresivního chování studentů vůči pedagogům patřilo narušování kázně, hraní si a odmítání plnit pokyny učitele.

Bendl (2010) v jedné ze svých prací upozorňuje na výzkum provedený Asociací pedagogů základního školství, který uvádí znepokojující výsledky ohledně nevhodného chování žáků vůči učitelům. Na prvním stupni základních škol se 66,60 % učitelů setkalo s porušováním pravidel ze strany žáků, 50,86 % učitelů mluví o nedostatku úcty žáků a 27 % učitelů uvádí vulgární chování namířené proti jejich osobě. Na druhém stupni základních škol bylo podobně 67,49 % učitelů vystaveno porušováním pravidel žáků, 64,43 % zaznamenalo nedostatek úcty žáků a 51,92 % se setkalo s vulgárním chováním žáků namířené proti jejich osobě.

Třetí výzkumná otázka se zaměřovala na **charakteristiku žáků, kteří se podílejí na nevhodném chování vůči pedagogickým pracovníkům**. Žáky jsme zkoumali z různých aspektů, mezi které patřilo pohlaví žáků, počet zapojených žáků do nevhodného chování a zda se tito žáci angažují na nevhodném chování i vůči jiným pedagogickým pracovníkům, nikoli pouze proti samotnému respondentovi.

Z našich výsledků vyplývá, že s nevhodným chováním ze strany dívek i chlapců zároveň se setkalo 58,4 % pedagogických pracovníků z celkového počtu těch, kteří potvrdili, že se s nevhodným chováním žáků pravidelně setkávají. Zbývajících 41,6 % respondentů mělo zkušenost s nevhodným chováním pouze ze strany jednoho pohlaví žáků, konkrétně s nevhodným chováním chlapců se setkalo 37 % těchto respondentů, u dívek potom zbývajících 4,6 % respondentů. V souvislosti ohledně pohlaví žáků jsme formulovali druhou hypotézu s cílem zjistit, zda se na nevhodném chování vůči pedagogickým pracovníkům více podílejí

dívky či chlapci. Konkrétně jsme předpokládali, že se nevhodné chování žáků vůči pedagogickým pracovníkům více objevuje u chlapců než u dívek, což se nám testováním hypotézy potvrdilo. Podle studie T. Kauppiho a M. Pörhöly (2012a) pedagogové nejčastěji čelili šikaně ze strany chlapců (63 %), zatímco 31 % respondentů uvádělo šikanu ze strany chlapců i dívek současně. Pouze 6 % respondentů zaznamenalo šikanu pouze ze strany dívek.

Co se týče počtu žáků zapojených do nevhodného chování, tak větší podíl na tomto chování vykazují skupiny žáků, tedy dva a více jedinců, což uvedlo 61,1 % respondentů majících zkušenost s nevhodným chováním. Naopak 38,9 % respondentů uvedlo, že se na nevhodném chování proti jejich osobě podíleli pouze jednotlivci. Výzkum T. Kauppiho a M. Pörhöly (2012a) rovněž potvrzuje, že se se šikanou ze strany skupin, tedy dvou a více studentů, pedagogové setkávají častěji. Tomášek (2008) naznačuje, že ze všech respondentů, kteří se stali oběťmi násilí ze strany studentů, se 34 % cítí ohroženo jedním studentem, zatímco zbývajících 66 % se cítí ohroženo dvěma a více studenty.

Ohledně toho, zda se žáci podíleli na nevhodném chování i vůči jiným pedagogickým pracovníkům, nikoli pouze proti samotnému respondentovi, uvedlo 86 % pedagogických pracovníků z celkového počtu těch, kteří mají zkušenost s nevhodným chováním žáků, že se tyto žáci taktéž projevovali i vůči jiným pedagogickým pracovníkům. 13,8 % respondentů tuto skutečnost nedokázalo určit a zbývajících 0,3 % respondentů uvedlo, že se daní žáci projevovali nevhodným chováním pouze proti nim samotným.

Následně jsme se u čtvrté výzkumné otázky zabývali **charakteristikou pedagogických pracovníků, kteří byli vystaveni nevhodnému chování žáků** vůči jejich osobě. Pedagogické pracovníky jsme analyzovali s ohledem na jejich sociodemografické údaje, konkrétně podle pohlaví, velikosti obce, kde se nachází jejich pracoviště, pozice na škole, věku, délky praxe a stupně, na kterém působí.

Zajímavým poznatkem z našeho výzkumného šetření je, že muži vykazují vyšší míru zkušeností s nevhodným chováním žáků (39,4 %) ve srovnání s ženami (33,4 %). Vzhledem k pohlaví pedagogických pracovníků jsme formulovali pátou hypotézu, při níž jsme chtěli zjistit, zda nevhodnému chování ze strany žáků čelí více muži nebo ženy. Domnívali jsme se, že pedagogičtí pracovníci ženského pohlaví uvádějí vyšší míru zkušeností s nevhodným chováním žáků vůči jejich osobě než pedagogičtí pracovníci mužského pohlaví, což se nám testováním hypotézy nepotvrdilo.

Dále jsme porovnávali zkušenosti pedagogických pracovníků s nevhodným chováním žáků v závislosti na velikosti obce, ve které se nachází jejich pracoviště. Z pedagogických pracovníků působících na škole ve větší obci (nad 5 000 obyvatel) uvedlo 37,1 % (z celkového počtu 1110 respondentů) pravidelnou zkušenost s nevhodným chováním žáků vůči jejich osobě. Za to u pedagogických pracovníků působících na škole v menší obci (do 5 000 obyvatel) to bylo 30,8 % respondentů (z celkového počtu 996 respondentů), kteří uvedli zkušenost s nevhodným chováním žáků. Při verifikaci třetí hypotézy, u které jsme předpokládali, že pedagogičtí pracovníci působící ve velkých obcích se stali častěji oběťmi nevhodného chování ze strany žáků než pedagogičtí pracovníci z menších obcí, se nám naše domněnka potvrdila.

Co se týče srovnání zkušeností pedagogických pracovníků vzhledem k jejich pozici na škole, tak z našeho výzkumného šetření vyplynulo, že z celkového počtu asistentů pedagoga, kteří se zapojili do našeho výzkumu, se jich 44,0 % setkala s nevhodným chováním žáků, což je nejvíce ze všech pozic na škole. Dále se v podobné míře s nevhodným chováním žáků setkali vychovatelé (41,8 %) a po nich následovali učitelé (36,1%). Nejméně se s nevhodným chováním žáků setkávali ředitelé škol (14,3 %). S ohledem na pozici pedagogického pracovníka ve škole jsme formulovali osmou hypotézu, u které bylo cílem zjistit, zda nevhodnému chování žáků čelí více pedagogičtí pracovníci s učitelkou pozicí (ředitelé a učitelé) nebo s neučitelskou pozicí (vychovatelé a asistenti pedagoga). Konkrétně jsme předpokládali, že pedagogičtí pracovníci působící na učitelských pozicích jsou vystaveni nevhodnému chování ze strany žáků častěji než pedagogičtí pracovníci působící na neučitelských pozicích. Z deskripce dat, ale i z verifikace hypotézy vyplývá, že pedagogičtí pracovníci s učitelkou pozicí se méně často setkávají s nevhodným chováním žáků než jejich kolegové s neučitelskou pozicí. Naše hypotéza se nám tedy nepotvrdila.

Pokud bychom se zaměřili na to, jak se pedagogičtí pracovníci setkávají s nevhodným chováním žáků vzhledem k jejich věku, tak výsledky výzkumu naznačují, že nejvíce se s nevhodným chováním žáků setkávají pedagogičtí pracovníci ve věku do 30 let (63,6 %), následováni pedagogickými pracovníky ve věku nad 30 a do 40 let (43,4 %). O něco méně čelí nevhodnému chování ze strany žáků respondenti ve věku nad 40 a do 50 let (29,6 %) a nejméně nevhodnému chování ze strany žáků byli vystaveni pedagogičtí pracovníci ve věku nad 50 let (25,0 %). S ohledem na věk pedagogických pracovníků jsme formulovali šestou hypotézu, u které jsme zjišťovali, zda čelí nevhodnému chování žáků více mladší (do 30 let, nad 30 a do 40 let) nebo starší pedagogičtí pracovníci (nad 40 a do 50 let, nad 50 let). Domnívali jsme se, že mladší pedagogičtí pracovníci jsou vystaveni nevhodnému chování žáků častěji než starší pedagogičtí pracovníci, což se nám testováním hypotézy potvrdilo.

Z hlediska délky praxe pedagogických pracovníků vyplynulo, že nejvíce se s nevhodným chováním ze strany žáků setkávají respondenti s délkou praxe do 5 let (49,8 %), následovaní kolegy s délkou praxe nad 5 a do 15 let (42,3 %). Míra nevhodného chování žáků vůči pedagogickým pracovníkům se postupně snižuje u respondentů s délkou praxe nad 15 a do 25 let (26,6 %). A nejméně se s nevhodným chováním žáků setkali respondenti s délkou praxe nad 25 let (22,9 %). Při testování hypotézy, u které jsme předpokládali, že pedagogičtí pracovníci s kratší délkou praxe (do 5 let, nad 5 a do 15 let) se setkávají s nevhodným chováním žáků vůči jejich osobě častěji než pedagogičtí pracovníci s delší délkou praxe (nad 15 a do 25 let, nad 25 let), se náš předpoklad potvrdil. Podobné zjištění uvádí ve svém výzkumu i Terry (1998), který uvádí, že pedagogové s kratší délkou praxe jsou více vystaveni nevhodnému chování ze strany žáků.

Vzhledem k stupni výuky, na kterém pedagogičtí pracovníci působí, nejvyšší míru setkávání se s nevhodným chováním ze strany žáků zaznamenávají pedagogičtí pracovníci, kteří působí na 2. stupni základní školy (40,2 %) a pedagogičtí pracovníci působící na 1. i 2. stupni školy (39,6 %). Nejmenší výskyt nevhodného chování zaznamenáváme u pedagogických pracovníků, kteří působí na 1. stupni základní školy (26,1 %). Pedagogičtí pracovníci, kteří působí na obou stupních zároveň a mají pravidelnou zkušenost s nevhodným chováním žáků, uvedli, že 49 % z nich čelilo nevhodnému chování žáků, kteří byli z 2. stupně, 45 % respondentů čelilo nevhodnému chování jak od žáků z 1. tak i 2. stupně a zbývajících 5,9 % respondentů se setkala s nevhodným chováním žáků z 1. stupně. Při formulování čtvrté hypotézy jsme očekávali, že pedagogičtí pracovníci působící na druhém stupni škol prokazují vyšší míru zkušeností s nevhodným chováním žáků než pedagogičtí pracovníci působící na prvním stupni škol, což se testováním hypotézy podařilo prokázat.

Pátá výzkumná otázka je směřována na **dopad nevhodného chování žáků na psychické zdraví pedagogických pracovníků**. Z výsledků je patrné, že čím více se pedagogický pracovník setkává s nevhodným chováním žáků, tím více prožívá negativní psychické stavy, jako je impulsivita, nepokoj, úzkostná očekávání, deprese a sklíčenost. Naopak čím méně se pedagogický pracovník setkává s nevhodným chováním žáků, tím více prožívá psychickou pohodu a aktivnost. Výsledky dat v našem případě dokázaly, že mezi mírou nevhodného chování žáků a mírou psychického zdraví pedagogických pracovníků existuje souvislost. Při verifikaci první hypotézy, u které jsme předpokládali, že pedagogičtí pracovníci s vyšší mírou zkušeností s nevhodným chováním žáků vůči jejich osobě uvádějí vyšší míru psychických problémů, se náš předpoklad potvrdil.

Také v průzkumu provedeném K. Paulíkem (1998) bylo zjištěno, že nevhodné chování studentů vůči pedagogům zasahuje do jejich celkového profesního uspokojení. Podobný názor zastává ve svojí publikaci i P. Ondřejkovič (2001), který naznačuje, že nevhodné chování žáků vůči pedagogům má dopad na duševní pohodu učitelů. Bendl (2004) ve svém díle naznačuje, že mnozí učitelé kvůli nevhodnému chování žáků raději opouští svou pedagogickou dráhu.

V rámci poslední výzkumné otázky jsme zkoumali, kolik **pedagogických pracovníků vnímá, že bylo šikanováno ze strany žáků**. Z našeho výzkumu vyplynulo, že šikaně ze strany žáků bylo vystaveno 6,5 % respondentů z celého výzkumného souboru.

Výzkum provedený Asociací pedagogů základního školství se kromě nevhodného chování žáků vůči učitelům, jak jsme již uvedli výše, zaměřil i na šikanu, kterou sami učitelé ze strany svých žáků zažívají. I zde Bendl (2010) upozorňuje na zneklidňující výsledky. Na prvním stupni základních škol se se šikanou ze strany žáků potýkalo 2,76 % učitelů, zatímco na druhém stupni základních škol číslo dosahovalo vysokých 10,84 %.

Naše výzkumné šetření má některé limity, které je nutné zohlednit, neboť měly určitý dopad na výsledky studie. Mezi limity této práce patří způsob sběru dat, který probíhal prostřednictvím online dotazníku. Dotazník má obvykle nižší míru odezvy než jiné metody sběru dat, což vedlo k omezenému počtu odpovědí od respondentů. Na to navazuje další limit, který se týká vysoké pracovní zátěži pedagogických pracovníků, což souvisí s tím, že jej někteří nevyplnili. Tento jev může být také spojen s tím, že v dnešní době je pedagogickým pracovníkům často odesíláno mnoho průzkumů s odkazem na online dotazník, což může vést k odrazování od dalšího vyplňování. Další limit shledáváme v tom, že i přes snahu o získání reprezentativního vzorku účastníků výzkumu, rozhodnutí o distribuci dotazníku mezi pedagogické pracovníky bylo výhradně v kompetenci vedení škol, protože právě jim jsme posílali průvodní dopis s žádostí o spolupráci v podobě rozposlání dotazníku dál mezi své pedagogické pracovníky. Tato situace měla za následek skutečnost, že ne všem potencionálním účastníkům byl umožněn přístup k online dotazníku. Jako další limit, který mohl ovlivnit spolehlivost našich získaných výsledků, je míra pravdomluvnosti respondentů při vyplňování dotazníku. Za jisté omezení lze považovat i skutečnost, že získané výsledky nelze zobecňovat pro všechny pedagogické pracovníky českých základních škol, neboť jsme získali odpovědi jen od poměrně malého procenta pedagogických pracovníků vzhledem k celkovému počtu v České republice.

## ZÁVĚR

V rámci této diplomové práce jsme se zabývali výskytem nevhodného chování žáků vůči pedagogickým pracovníkům na českých základních školách a jeho dopadem na psychické zdraví těchto pracovníků. Analyzovali jsme nejčastější formy nevhodného chování žáků a zkoumali, jaký typ žáků se obvykle podílí na takovém chování a jaký typ pedagogického pracovníka se s tímto jevem nejčastěji setkává. Dále jsme se zabývali i mírou zkušeností pedagogických pracovníků se šikanou ze strany žáků vůči jejich osobě.

Tímto tématem jsme se zabývali, protože vnímáme, že nevhodné chování žáků vůči pedagogickým pracovníkům představuje závažný problém, který vyžaduje pozornost, řešení a vhodné způsoby, jak těmto jevům předcházet. Naše výsledky obohacují dosavadní poznání o této problematice a vytvářejí významný přínos, neboť tato oblast byla doposud zkoumána pouze v omezené míře. Získané výsledky mohou poskytnout cenné informace a podněty pro podporu budování lepších vztahů mezi pedagogickými pracovníky a žáky a také mohou přispět k vytvoření lepšího prostředí a klimatu ve školách.

Jsme přesvědčeni, že jsme dosáhli stanovených cílů a naše práce poskytuje důležitý náhled na problematiku nevhodného chování žáků vůči pedagogickým pracovníkům. I přes omezení, jako je malý počet respondentů vzhledem k celkovému počtu pedagogických pracovníků českých základních škol, jsme přesvědčeni, že získané odpovědi poskytují důležité informace a podněty pro další výzkumy v této oblasti.

Jsme toho názoru, že další výzkumy by měly pokračovat v dalším odhalování této problematiky, neboť jak jsme zjistili z našich výsledků, nevhodné chování žáků představuje v českých základních školách závažný problém, který vyžaduje důkladnější prozkoumání. Profese pedagogického pracovníka patří mezi náročná povolání a nevhodné chování žáků není pouze problémem v naší zemi, ale i v zahraničí, jak jsme uvedli v diskusi této práce. Pro budoucí výzkumy by mohlo být užitečné zaměřit se na další aspekty, jako je názor žáků na příčiny situací, které vedou k nevhodnému chování žáků vůči pedagogickým pracovníkům. Dále by se výzkumy mohly věnovat také velikosti školy a typem školy (veřejná, soukromá). Bylo by vhodné zkoumat stupeň vzdělání žáků, kteří se podílí na nevhodném chování vůči pedagogickým pracovníkům a také vliv osobnosti učitele na nevhodné chování žáků. V neposlední řadě by stálo za to prověřit přístupy škol k prevenci a řešení nevhodného chování žáků vůči pedagogickým pracovníkům. Věříme, že tato rozšíření by přinesla komplexnější pohled na zkoumanou problematiku, přispěla k lepšímu porozumění jejího kontextu a také by poskytla základ pro případná preventivní opatření, především při přípravě budoucích pedagogů pro jejich profesní dráhu.

## SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A ZDROJŮ

- ARABADŽIEV, Sáva, 2011. Šikana na učitelích. *Učitelské noviny*. Gnosis, 114(6), s. 18-20. ISSN 0139-5718.
- BENDL, Stanislav, 2001. *Školní kázeň: metody a strategie*. Praha: ISV. Pedagogika (ISV). ISBN 80-85866-80-3.
- BENDL, Stanislav, 2003. *Prevence a řešení šikany ve škole*. Praha: ISV. Pedagogika (ISV). ISBN 80-86642-08-9.
- BENDL, Stanislav, 2004. *Jak předcházet nekázní, aneb, Kázeňské prostředky*. Praha: ISV. Pedagogika (ISV). ISBN 80-86642-14-3.
- BENDL, Stanislav, 2004. *Neukázněný žák: cesta institucionální pomoci*. Praha: ISV. Pedagogika (ISV). ISBN 80-86642-36-4.
- BENDL, Stanislav, 2005. *Ukázněná třída, aneb, Kázeňské minimum pro učitele*. Praha: Triton. První pomoc pro pedagogy. ISBN 80-7254-624-4.
- BENDL, Stanislav, 2010. Šikanovaný učitel a možnosti jeho ochrany prostřednictvím profesní přípravy. In: WIEGEROVÁ, Adriana a kol. *Premeny univerzitného vzdelávania*. Bratislava: Pedagogická fakulta Univerzity Komenského, s. 46-60. ISBN 978-80-89443-02-4.
- BENDL, Stanislav, 2011. *Kázeňské problémy ve škole*. Aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-436-0.
- BENDL, Stanislav, 2015. *Vychovatelství: učebnice teoretických základů oboru*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4248-9.
- BLAŽKOVÁ, Vlasta a Pěva MALÁ, 2007. Odvrácená strana učitelského povolání. *Rodina a škola*. 54(1), s. 20-21. ISSN 0035-7766.
- CSÉMY, Ladislav, Olga STAROSTOVÁ, Tamara HRACHOVINOVÁ a Petr ČÁP, 2013. Agresivní chování ve škole, jak je vnímají pedagogové. *Psychologie pro praxi*. 48(3), s.79-88. ISSN 1803-8670.
- ČECH, Tomáš, 2011. *Mobbing jako negativní fenomén v prostředí základních škol*. Brno: Masarykova univerzita ve spolupráci s MSD. ISBN 978-80-210-5448-6.
- ČERNÁ, Alena, a kol., 2013. *Kyberšikana: průvodce novým fenoménem*. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 978-80-210-6374-7.



- EIBENOVÁ, Klaudia a Milena VINCENCIOVÁ, 2007. Žáci a učitelé, neubližujte si navzájem!. *Rodina a škola*. 54(1), 25. ISSN 0035-7766.
- FIELDOVÁ, Evelyn M., 2009. *Jak se bránit šikaně: praktický rádce pro děti, rodiče i učitele*. V Praze: Ikar. ISBN 978-80-249-1176-2.
- FROSTOVÁ, Jana, 2007. Negativní vlivy na hlas učitele. *Rodina a škola*. 54(1), 22. ISSN 0035-7766.
- GAVORA, Peter, 2010. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozš. české vyd. Přeložil Vladimír JÚVA, přeložil Vendula HLAVATÁ. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-185- 0.
- GURKOVÁ, Elena, 2019. *Praktický úvod do metodologie výzkumu v ošetrovatelství*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-5627-0.
- HAVLÍNOVÁ, Miluše a VILDOVÁ, Zdena, 1999. *Co to je, když se řekne: Škola podporující zdraví*. Praha: Státní zdravotní ústav. ISBN 80-7071-136-1.
- HENNIG, Claudius a Gustav KELLER, 1996. *Antistresový program pro učitele: projevy, příčiny a způsoby překonání stresu z povolání*. Praha: Portál. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-093-6.
- HINDLS, Richard, 2006. *Statistika pro ekonomy*. 7. vyd. Praha: Professional Publishing. ISBN 80-86946-16-9.
- HLADKÝ, Aleš, 1993. *Zdravotní aspekty zátěže a stresu*. Praha: Karolinum. ISBN 80-7066-784-2.
- HOLEČEK, Václav, 2014. *Psychologie v učitelské praxi*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3704-1.
- HOLOUŠOVÁ, Drahomíra, 2008. Osobnost učitele. In: KANTOROVÁ, Jana a Helena GRECMANOVÁ. *Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky I.* Olomouc: Hanex, s. 163-200. ISBN 978-80-7409-024-0.
- CHRÁSKA, Miroslav, 2016. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada. ISBN 978-80- 247-5326-3.
- JANOŠOVÁ, Pavlína a kol., 2016. *Psychologie školní šikany*. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-2992-3.

- KAUPPI, Teemu a Maili PÖRHÖLÄ, 2012a. Teachers Bullied by Students: Forms of Bullying and Perpetrator Characteristics. *Violence and Victims* [online]. Springer Publishing Company, 27(3), 396 - 413 [cit. 2023-11-29]. ISSN 1945-7073. Dostupné z: doi:10.1891/0886-6708.27.3.396
- KAUPPI, Teemu a Maili PÖRHÖLÄ, 2012b. School teachers bullied by their students: Teachers' attributions and how they share their experiences. *Teaching and Teacher Education* [online]. 28(7), 1059-1068 [cit. 2023-11-29]. Dostupné z: doi:10.1016/j.tate.2012.05.009
- Kdo a čím trápí pedagogy. *Učitel'ské noviny*, 2007, 110(13), 7-19. ISSN 0139-5718.
- KLIMEŠOVÁ, Magdaléna a Anna TŮMOVÁ, 2011. Šikana učitelů: názory vybraných aktérů na příčiny a možná řešení problému agrese žáků základních škol vůči pedagogům. *E- Pedagogium*. 11(3), 20-36. Dostupné z: doi:10.5507/epd.2011.031
- KOLÁŘ, Michal, 2005. *Bolest šikanování*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 80-7367-014-3.
- KOPECKÝ, Kamil a René SZOTKOWSKI, 2016. Cyberbullying, cyber aggression and their impact on the victim – The teacher. *Telematics and Informatics* [online]. 34(2), 506-517 [cit. 2023-11-29]. Dostupné z: doi: 10.1016/j.tele.2016.08.014
- KOŤA, Jaroslav, 2018. Sociálněpsychologické poznání v pedagogickém prostoru. In: JEDLIČKA, Richard, Jaroslav KOŤA a Jan SLAVÍK. *Pedagogická psychologie pro učitele: psychologie ve výchově a vzdělávání*. Praha: Grada. Psyché (Grada), s. 55-166. ISBN 978-80-271-0586-1.
- KOUKOLÍK, František a Jana DRTILOVÁ, 2001. *Život s deprivanty I - Zlo na každý den*. Praha: Galén. Makropulos. ISBN 80-7262-088-6.
- KRNINSKÝ, Luboš, 2012. Pracovní zátěž a stres v povolání učitele (přehledová studie). *E- Pedagogium* [online]. 12(1), 82-108 [cit. 2024-03-24]. ISSN 1213-7758. Dostupné z: doi:10.5507/epd.2012.007
- KROUFEK, Jaroslav, 2007. Žáci mluví o šikaně. Učitelé nemohou? *Rodina a škola*. 54(1), s. 15. ISSN 0035-7766.
- KYRIACOU, Chris, 2008. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Vyd. 3. Přeložil Dominik Dvořák, Milan Koldinský. Praha: Portál. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 978-80-7367-434-2.

MARSH, Louise, Sheila WILLIAMS a Rob MCGEE, 2009. Teachers' perceptions of physical aggression among secondary school students: A New Zealand view. *Australian Journal of Education* [online]. 53(3), 245-260 [cit. 2024-03-10]. Dostupné z: doi:<https://research.acer.edu.au/aje/vol53/iss3/3>

MARTÍNEK, Zdeněk, 2015. *Agresivita a kriminalita školní mládeže*. 2., aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5309-6.

MAZANEC, Jan, 2007. Učitelé dnes mají méně možností, jak postihnout nežádoucí chování. *Rodina a škola*. 54(1), s. 23. ISSN 0035-7766.

MERTIN, Václav, 2007. Jak citlivě řešit přestupky. *Rodina a škola*. 54(1), 16-17. ISSN 0035-7766.

Metodické doporučení ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy k primární prevenci rizikového chování u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních, 2010. In: [msmt.cz](https://www.msmt.cz) [online]. Praha: © 2013-2024 MŠMT [cit. 2024-03-31]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/-vzdelavani/socialni-programy/metodicke-dokumenty-doporuceni-a-pokyny>

Metodický pokyn ministryně školství, mládeže a tělovýchovy k prevenci a řešení šikany ve školách a školských zařízeních, 2016. In: [msmt.cz](https://www.msmt.cz) [online]. Praha: © 2013 – 2024 MŠMT [cit. 2024-03-31]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/38988/>

MÍČEK, Libor a ZEMAN, Vladimír, 1992. *Učitel a stres*. Brno: Masarykova univerzita. Věda do kapsy. ISBN 80-210-0521-1.

MIKŠÍK, Oldřich, 1993. *SUPOS 7 – Dotazník subjektivně posuzovacích škál*. Praha: Heuréka Progress s.r.o.

MIOVSKÝ, Michal, 2010. Historie a současné pojetí primární prevence rizikového chování v České republice. In: MIOVSKÝ, Michal a kol. *Primární prevence rizikového chování ve školství*. Praha: Sdružení SCAN, s. 13-28. ISBN 978-80-87258-47-7.

MLČÁK, Zdeněk, 2000. K teoretickému paradigmatu psychické zátěže učitelů. *Pedagogická orientace*. 10(3), 12–24. ISSN 1211-4669.

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

ONDREJKOVIČ, Peter, 2001. Násilie v školách. In: ONDREJKOVIČ, Peter a kol. *Sociálna patológia*. Bratislava: VEDA. ISBN 80-224-0685-6.

- PAULÍK, Karel, 1998. Co obtěžuje učitele různých typů škol. In: ŘEHULKA, Evžen, Oliva ŘEHULKOVÁ a kol. *Učitelé a zdraví 1*. Brno: Psychologický ústav (Akademie věd ČR), s. 35-24. ISBN 80-902653-0-8.
- PETR, Macek, 2003. *Adolescence*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-747-7.
- PETROVÁ, Alena, 2009. *Vybrané kapitoly z psychologie* [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci [cit. 2024-04-15]. Texty k distančnímu vzdělávání v rámci kombinovaného studia. ISBN 978-80-244-2422-4.
- POLÁK, Milan, 2003. Nechejme učitele učit!. *Učiteléské noviny*. Praha: Fortuna, 106(7), s.17-18. ISSN 0139-5718.
- POLÁŠKOVÁ, Lenka. Zátěžové situace v profesi pedagoga. In: *Mateřská škola v praxi* [online], 1. 5. 2017. Copyright © 1997 – 2024, Verlag Dashöfer [cit. 2024-03-25]. Dostupné z: [https://www.msvpraxi.cz/onb/33/zatezove-situace-v-profesi-pedagoga-uniqueidmRRWSbk196FNf8-jVUh4EuwjZXX9g6H5ECihpX3n1\\_tXsM13NTYMBg/](https://www.msvpraxi.cz/onb/33/zatezove-situace-v-profesi-pedagoga-uniqueidmRRWSbk196FNf8-jVUh4EuwjZXX9g6H5ECihpX3n1_tXsM13NTYMBg/)
- PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ, 2003. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-772-8.
- PRŮCHA, Jan, 2009. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. 3., aktualiz. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-567-7.
- REAN, Artur, Anna EGOROVA, Ivan KONOVALOV a Roman KUZMIN, 2022. Adolescent Aggression towards Teachers: Experience of Victimization and Connections with Personality Factors. *Sibirskiy Psikhologicheskii Zhurnal* [online]. 118-143 [cit. 2024-03-10]. ISSN 1726-7080. Dostupné z: doi:10.17223/17267080/85/6
- ŘEHULKA, Evžen a ŘEHULKOVÁ, Oliva, 1998. Problematika tělesné a psychické zátěže při výkonu učitelského povolání. In: ŘEHULKA, Evžen a ŘEHULKOVÁ, Oliva (ed.). *Učitelé a zdraví 1*. Brno: Psychologický ústav (Akademie věd ČR), s. 99-104. ISBN 80-902653-0-8.
- ŘEHULKOVÁ, Oliva a Evžen ŘEHULKA, 1998. Zvládání zátěžových situací a některé jejich důsledky u učitelek. In: ŘEHULKA, Evžen a ŘEHULKOVÁ, Oliva (ed.). *Učitelé a zdraví 1*. Brno: Psychologický ústav (Akademie věd ČR) s. 105-111. ISBN 80-902653-0-8.
- ŘEHULKOVÁ, Oliva a Evžen ŘEHULKA, 2004. Strategy of handling stress by the basic schools teachers. In: ŘEHULKA, Evžen a kol. *Teachers and Health 6*. Brno: Paido, s. 223-238. ISBN 80-7315-093-X.

- ŘÍČAN, Pavel a Pavlína JANOŠOVÁ, 2010. *Jak na šikamu*. Praha: Grada. Pro rodiče. ISBN 978-80-247-2991-6.
- SKUTIL, Martin, 2011. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-778-7.
- SOBOTKOVÁ, Veronika, 2014. *Rizikové a antisociální chování v adolescenci*. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-4042-3.
- SPURNÝ, Joža, 1996. *Psychologie násilí: o psychologické podstatě násilí, jeho projevech a způsobech psychologické obrany proti němu*. Praha: Eurounion. ISBN 80-85858-30-4.
- STOCK, Christian, 2010. *Syndrom vyhoření a jak jej zvládnout*. Praha: Grada. Poradce pro praxi. ISBN 978-80-247-3553-5.
- ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka, 2010. *Psychologické aspekty v práci učitele*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě. ISBN 978-80-7368-913-1.
- ŠIRŮČKOVÁ, Michaela, 2015. Rizikové chování. In: MIOVSKÝ, Michal a kol. *Výkladový slovník základních pojmů školské prevence rizikového chování*. 2. Praha: Klinika adiktologie 1. LF UK v Praze a VFN v Praze, s. 161-166. ISBN 978-80-7422-391-4.
- ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, Markéta, 2018. *Techniky osobnostního rozvoje a duševní hygieny učitele*. Praha: Grada. Pedagogika. ISBN 978-80-271-0470-3.
- TERRY, Andrew, 1998. Teachers as targets of bullying by their pupils: A study to investigate incidence. *British Journal of Educational Psychology* [online]. 68(2), 255-268 [cit. 2024-03-15]. Dostupné z: doi:10.1111/j.2044-8279.1998.tb01288.x
- TOMÁŠEK, Jan, 2008. Učitel jako oběť násilí - poznatky z viktimologického šetření na českých středních školách. *Pedagogika*. 58(4), 379-391. ISSN 0031-3815.
- URBÁNEK, Petr, 2005. *Vybrané problémy učitelské profese: aktuální analýza*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, Fakulta pedagogická. ISBN 80-7083-942-2.
- VAŠUTOVÁ, Jaroslava a Petr URBÁNEK, 2010. Učitelé v současné základní škole: hledání mezi změnou a stabilitou. *ORBIS SCHOLAE* [online]. 4(3), 79-91 [cit. 2024-03-23]. ISSN 1802-4637. Dostupné z: doi:10.14712/23363177.2018.112
- VAŠUTOVÁ, Jaroslava, 2001. Kvalifikační předpoklady pro nové role učitelů. In: WALTEROVÁ, Eliška. *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém: výstup projektu rezortního výzkumu MŠMT ČR č. LS 20007 Podpora práce učitelů: sborník*

z *celostátní konference*. 2. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, s. 19-46. ISBN 80-7290-059-5.

WADDINGTON, P. (ed), 2005. Appraising the Inclusive Definition of Workplace Violence. *British Journal of Criminology*, vol. 45 (2), s. 141-164. ISSN 0007-0955.

Zákon č. 40/2009 Sb., trestní zákoník, 2009. In: CODEXIS [online]. Copyright © 2024, ATLAS consulting [cit. 2024-03-20]. Dostupné z: [https://next.codexis.cz/legislativa/CR17044\\_2024\\_04\\_01?dokumentVyzaz=trestn%C3%AD+z%C3%A1kon%C3%ADk&pravyPanel=nalezy&hash=match-0#match-0](https://next.codexis.cz/legislativa/CR17044_2024_04_01?dokumentVyzaz=trestn%C3%AD+z%C3%A1kon%C3%ADk&pravyPanel=nalezy&hash=match-0#match-0)

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), 2004. In: CODEXIS [online]. Copyright © 2024, ATLAS consulting [cit. 2024-03-20]. Dostupné z: [https://next.codexis.cz/legislativa/CR11200\\_2024\\_01\\_01?hash=match-0#match-0](https://next.codexis.cz/legislativa/CR11200_2024_01_01?hash=match-0#match-0)

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, 2004. In: CODEXIS [online]. Copyright © 2024, ATLAS consulting [cit. 2024-03-20]. Dostupné z: [https://next.codexis.cz/legislativa/CR11201\\_2024\\_01\\_01?workspaceId=113a0904-9c8c-4281-bd57-b3d03f58435e#L1](https://next.codexis.cz/legislativa/CR11201_2024_01_01?workspaceId=113a0904-9c8c-4281-bd57-b3d03f58435e#L1)

ZVÍROTSKÝ, Michal; BENDL, Stanislav a RICHTEROVÁ, Magdalena, 2021. *Příběh školní šikany: učebnice pro pedagogické pracovníky*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum. ISBN 978-80-246-4825-5.

## SEZNAM ZKRATEK

č. – číslo

kol. – kolektiv

odst. – odstavec

OSPOD – Orgán sociálně-právní ochrany dětí

PČR – Policie České republiky

PPP – Pedagogicko-psychologická poradna

s. – strana

Sb. – Sbírka zákonů a mezinárodních smluv

srov. – srovnání

SUPOS – subjektivní posuzovací škála

ŠPZ – Škola podporující zdraví

tzv. – takzvaný

## SEZNAM GRAFŮ

Graf č. 1: Počet pedagogických pracovníků zapojených do výzkumu z hlediska pohlaví.....	51
Graf č. 2: Počet pedagogických pracovníků zapojených do výzkumu z hlediska věku.....	52
Graf č. 3: Počet pedagogických pracovníků zapojených do výzkumu z hlediska délky praxe	52
Graf č. 4: Počet pedagogických pracovníků zapojených do výzkumu z hlediska pracovní pozice ve škole.....	53
Graf č. 5: Počet pedagogických pracovníků zapojených do výzkumu z hlediska stupně výuky	53
Graf č. 6: Počet pedagogických pracovníků zapojených do výzkumu z hlediska velikosti obce školy .....	54
Graf č. 7: Počet pedagogických pracovníků zapojených do výzkumu z hlediska kraje, kde se nachází škola.....	54
Graf č. 8: Podíl pedagogických pracovníků, kteří byli vystaveni nevhodnému chování žáků.	55
Graf č. 9: Míra zkušeností s osočováním a urážlivým oslovováním.....	56
Graf č. 10: Míra zkušeností s obscénními (oplzlými) nebo nemístnými komentáři .....	57
Graf č. 11: Míra zkušeností s posměchem nebo vysmíváním se (otevřeně nebo za zády) .....	57
Graf č. 12: Míra zkušeností se zneklidňujícími, sexuálně orientovanými poznámkami nebo návrhy .	58
Graf č. 13: Míra zkušeností s nespravedlivým znevažováním odborných dovedností .....	58
Graf č. 14: Míra zkušeností s vyhrožováním.....	59
Graf č. 15: Míra zkušeností s urážlivými gesty .....	59
Graf č. 16: Míra zkušeností s napodobováním charakteristických rysů.....	60
Graf č. 17: Míra zkušeností s narušením osobního prostoru nebo nevhodným dotýkáním .....	60
Graf č. 18: Míra zkušeností s fyzickým násilím .....	61
Graf č. 19: Míra zkušeností s narušením tělesné integrity s úmyslem šikany.....	61
Graf č. 20: Míra zkušeností s poškozováním nebo odcizením majetku .....	62
Graf č. 21: Míra zkušeností s opakovaným lhaním .....	62
Graf č. 22: Míra zkušeností s odmítáním spolupráce (např. odmítání plnit pokyny).....	63
Graf č. 23: Míra zkušeností s opakovaným ignorováním přítomnosti .....	63
Graf č. 24: Míra zkušeností se schováváním se nebo opakovanými pozdními příchody do třídy .	64
Graf č. 25: Míra zkušeností s obtěžováním prostřednictvím e-mailu, telefonních hovorů, textových zpráv.....	64
Graf č. 26: Míra zkušeností s nevhodnými narážkami na soukromé záležitosti (týkající se zdraví, rodiny) .....	65
Graf č. 27: Míra zkušeností s podáváním neopodstatněných hlášení nebo stížností.....	65
Graf č. 28: Míra zkušeností se šířením neopodstatněných pomluv .....	66



Graf č. 29: Míra zkušeností se šikanou přes internet (zveřejňování urážlivých textů, příspěvků, obrázků).....	66
Graf č. 30: Míra zkušeností s vystavováním nevhodným situacím na veřejnosti .....	67
Graf č. 31: Míra výskytu jednotlivých forem nevhodného chování žáků vzhledem k celkovému počtu respondentů .....	68
Graf č. 32: Míra výskytu jednotlivých forem nevhodného chování žáků vzhledem k počtu respondentů majících pravidelnou zkušenost s nevhodným chováním žáků .....	69
Graf č. 33: Četnost odpovědí respondentů, vůči kterým se žáci projevovali nevhodným chováním – z hlediska pohlaví žáků .....	70
Graf č. 34: Četnost odpovědí respondentů, vůči kterým se žáci projevovali nevhodným chováním – z hlediska počtu žáků.....	71
Graf č. 35: Četnost odpovědí respondentů, vůči kterým se žáci projevovali nevhodným chováním - z hlediska nevhodného chování žáků vůči dalším pedagogickým pracovníkům .....	72
Graf č. 36: Podíl pedagogických pracovníků majících zkušenost s nevhodným chováním žáků - srovnání z hlediska pohlaví respondentů .....	73
Graf č. 37: Podíl pedagogických pracovníků majících zkušenost s nevhodným chováním žáků - srovnání z hlediska velikosti obce, kde se nachází škola.....	74
Graf č. 38: Četnost pedagogických pracovníků majících zkušenost s nevhodným chováním žáků – srovnání z hlediska jejich pozice na škole .....	75
Graf č. 39: Četnost pedagogických pracovníků majících zkušenost s nevhodným chováním žáků – srovnání z hlediska věku respondentů .....	76
Graf č. 40: Četnost pedagogických pracovníků majících zkušenost s nevhodným chováním žáků – srovnání z hlediska délky praxe respondentů .....	78
Graf č. 41: Četnost pedagogických pracovníků majících zkušenost s nevhodným chováním žáků – srovnání z hlediska stupně výuky, na kterém působí.....	79
Graf č. 42: Četnost pedagogických pracovníků působících zároveň na 1. i 2. stupni, kteří mají zkušenost s nevhodným chováním žáků – z hlediska stupně, ze kterého jsou daní žáci.....	80
Graf č. 43: Četnost pedagogických pracovníků, kteří byli vystaveni šikaně ze strany žáků a počet těch, kteří s tímto jevem nemají pravidelnou zkušenost .....	81

## SEZNAM TABULEK

Tabulka 1: Komponenty psychického stavu SUPOS 7 .....	48
Tabulka 2: Četnost pedagogických pracovníků majících zkušenost s nevhodným chováním žáků - z hlediska pozice na škole.....	74
Tabulka 3: Četnost pedagogických pracovníků majících zkušenost s nevhodným chováním žáků - z hlediska věku respondentů .....	75
Tabulka 4: Četnost pedagogických pracovníků majících zkušenost s nevhodným chováním žáků - z hlediska délky praxe respondentů .....	77
Tabulka 5: Četnost pedagogických pracovníků majících zkušenost s nevhodným chováním žáků - z hlediska stupně výuky, na kterém působí .....	78
Tabulka 6: Spearmanovy korelace – Dopad nevhodného chování žáků na psychické zdraví pedagogických pracovníků .....	81
Tabulka 7: P-hodnoty testu nevýznamnosti Spearmanových korelací - verifikace hypotézy ..	84

## SEZNAM PŘÍLOH

**Příloha č. 1:** Souhlas autorů s použitím dotazníku

**Příloha č. 2:** Dotazník

**Příloha č. 3:** Test dobré shody chí-kvadrát – vyhodnocení  $H_2$

**Příloha č. 4:** Test nezávislosti chí-kvadrát – vyhodnocení  $H_3$

**Příloha č. 5:** Test nezávislosti chí-kvadrát – vyhodnocení  $H_4$

**Příloha č. 6:** Test nezávislosti chí-kvadrát – vyhodnocení  $H_5$

**Příloha č. 7:** Test nezávislosti chí-kvadrát – vyhodnocení  $H_6$

**Příloha č. 8:** Test nezávislosti chí-kvadrát – vyhodnocení  $H_7$

**Příloha č. 9:** Test nezávislosti chí-kvadrát – vyhodnocení  $H_8$

## Příloha č. 1: Souhlas autorů s použitím dotazníku



**Kauppi Teemu** <Teemu.Kauppi@ulapland.fi>  
komu: mně ▾

📧 pá 11. 3. 2022 13:18 ☆ ↶ ⋮

Hello,

Thank you for your message. Sorry, it took some time to answer.

The complete Teacher as a victim of bullying -scale was published in 2012 in two articles (Violence & Victims, Teaching and Teacher Education). You can use the scale by citing these articles. The articles (two pdf-files) are attached with this message.

I already discussed your request with Maili Pörhölä. She is aware of your message.

Good luck with your research!

ČESKÝ  
PŘEKLAD

Dobrý den,

děkuji za vaši zprávu. Omlouváme se, že odpověď trvala nějakou dobu.

Kompletní škála Učitel jako oběť šikany byla zveřejněna v roce 2012 ve dvou článcích (Violence & Victims, Teaching and Teacher Education). **Škálu můžete použít s odkazem na tyto články. Články (dva pdf soubory) jsou přiloženy k této zprávě.**

**Vaši žádost jsem již projednal s Maili Pörhölä. O Vaší zprávě ví.**

Hodně štěstí při vašem výzkumu!

## **Příloha č. 2: Dotazník**

# **DOTAZNÍK NEVHODNÉHO CHOVÁNÍ ŽÁKŮ S DOPADEM NA PSYCHICKÉ ZDRAVÍ PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ**

Vážení ředitelé, učitelé, vychovatelé a asistenti základních škol,

jmenuji se Eliška Krčová a jsem studentkou pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci oboru Učitelství pro 1. stupeň a speciální pedagogika.

Obracím se na Vás s žádostí o vyplnění tohoto anonymního dotazníku, který se zaměřuje na výzkum problematiky nevhodného chování žáků vůči pedagogickým pracovníkům s dopadem na psychické zdraví pedagogických pracovníků.

Vyplnění dotazníku by Vám mělo zabrat nanejvýš 5 minut. Nejsou zde správné či špatné odpovědi. Dále, prosím, dbejte pokynů uvedených u jednotlivých položek.

Mockrát Vám děkuji za ochotu a spolupráci.

## 1. ČÁST DOTAZNÍKU

Prosím, vyberte číslo, které nejlépe souhlasí s Vaší zkušeností nevhodného chování ze strany žáků vůči Vaší osobě ZA POSLEDNÍCH 6 MĚSÍCŮ:

\* Následující projevy jsou často považovány za příklady nevhodného chování žáků. Jak často jste byl/a, v průběhu posledních 6 měsíců, vystaven/a následujícím nevhodným projevům ze strany žáků? Prosím, berte své zkušenosti v úvaze pouze s INTAKTNÍMI žáky (nepočítají se žáci např. s ADHD, poruchou autistického spektra, ..)

	1 Nikdy	2 Někdy	3 Měsíčně	4 Týdně	5 Denně			
1) Osočování nebo urážlivé oslovování				1	2	3	4	5
2) Obscenní (oplzlé) nebo nemístné komentáře				1	2	3	4	5
3) Posměch nebo vysmívání se (otevřeně nebo za Vašimi zády)				1	2	3	4	5
4) Zneklidňující, sexuálně orientované poznámky nebo návrhy				1	2	3	4	5
5) Nespravedlivé znevažování Vašich odborných dovedností				1	2	3	4	5
6) Vyhrožování				1	2	3	4	5
7) Urážlivá gesta				1	2	3	4	5
8) Napodobování Vašich charakteristických rysů (např. řeč nebo styl chůze) za účelem Vás zesměšnit				1	2	3	4	5
9) Narušení Vašeho osobního prostoru nebo nevhodné dotýkání				1	2	3	4	5
10) Fyzické násilí				1	2	3	4	5
11) Narušení Vaší tělesné integrity s úmyslem šikany (např. házení předmětů, štípání nebo znečištění Vašeho oděvu)				1	2	3	4	5
12) Poškozování nebo odcizení Vašeho majetku				1	2	3	4	5
13) Opakované lhaní				1	2	3	4	5
14) Odmítání spolupráce (např. opakované odmítání plnit pokyny)				1	2	3	4	5
15) Opakované ignorování Vaší přítomnosti (např. neodpovídání na otázky nebo požadavky)				1	2	3	4	5
16) Schovávání se před Vámi nebo opakované pozdní příchody do třídy (nepočítá se, pokud žák zaspí)				1	2	3	4	5
17) Obtěžování prostřednictvím e-mailu, telefonních hovorů nebo textových zpráv				1	2	3	4	5
18) Nevhodné narážky na Vaše soukromé záležitosti (např. záležitosti týkající se Vašeho zdraví nebo rodiny)				1	2	3	4	5
19) Podávání neopodstatněných hlášení nebo stížností na Vaši osobu				1	2	3	4	5
20) Šíření neopodstatněných pomluv				1	2	3	4	5
21) Šikana přes internet (např. zveřejňování urážlivých textů, příspěvků nebo obrázků)				1	2	3	4	5
22) Vystavování Vaší osobnosti nevhodným situacím na veřejnosti (např. drzostí, voláním Vašeho jména, nápisy na zdech)				1	2	3	4	5

**23) Použitím definice šikany (viz níže) prosím označte, zda jste byl/a za posledních 6 měsíců vystaven/a šikaně ze strany žáků.**

\* Šikanou označujeme situaci, ve které jedna nebo více osob vnímají, že jsou v průběhu delší doby vystaveni negativnímu působení ze strany jedné či více jiných osob; ohrožená osoba má potíže ubránit se před těmito aktivitami. Přitom jednorázový incident nepovažujeme jako šikanu ze strany žáků.

- a) Ne
- b) Ano, někdy (zřídka)
- c) Ano, několikrát měsíčně
- d) Ano, několikrát týdně
- e) Ano, skoro denně

**\* Pokud jste u všech otázek 1-22 odpověděli číslem 1 (Nikdy), tak, prosím, NEVYPLŇUJTE otázky 24-26 a přejděte na další část dotazníku. V případě, že jste volili i jiná čísla odpovědí než 1, VYPLŇTE následující otázky 24-26:**

**24) Jakého pohlaví jsou žáci, u kterých jste se setkal/a s nevhodným chováním?**

- a) Dívky
- b) Chlapci
- c) Dívky i chlapci

**25) Kolik žáků se obvykle podílí na nevhodném chování vůči Vaší osobě?**

- a) 1
- b) 2 až 5
- c) 6 až 10
- d) 11 a více

**26) Projevují se daní žáci nevhodným chováním i vůči jiným pedagogickým pracovníkům?**

- a) Ano
- b) Ne
- c) Nedokážu říct

## 2. ČÁST DOTAZNÍKU

Zaznamenejte stupeň prožívání níže uvedených pocitů a stavů tak, jak se **OBVYKLE** cítíte.

0	1	2	3
Vůbec ne	Zřídka (mírně)	Často (silně)	Soustavně (velmi silně)

0 1 2 3	spokojený	0 1 2 3	svěží
0 1 2 3	energický	0 1 2 3	činnorodý
0 1 2 3	náladový	0 1 2 3	výbušný
0 1 2 3	rozmrzelý	0 1 2 3	nespokojený
0 1 2 3	napjatý	0 1 2 3	nejistý
0 1 2 3	otrávený	0 1 2 3	pesimistický
0 1 2 3	smutný	0 1 2 3	nešťastný
0 1 2 3	dobře naladěný	0 1 2 3	klidný
0 1 2 3	temperamentní	0 1 2 3	průbojný
0 1 2 3	těžko se ovládající	0 1 2 3	vzteklý
0 1 2 3	netrpělivý	0 1 2 3	neklidný
0 1 2 3	úzkostně naladěný	0 1 2 3	prožívající obavy
0 1 2 3	zmořený	0 1 2 3	vyčerpaný
0 1 2 3	přecitlivělý	0 1 2 3	osamělý

## 3. ČÁST DOTAZNÍKU - SOCIODEMOGRAFICKÉ ÚDAJE

### 1) Vyberte kraj vaší školy.

- a) Hlavní město Praha
- b) Středočeský kraj
- c) Jihočeský kraj
- d) Plzeňský kraj
- e) Karlovarský kraj
- f) Ústecký kraj
- g) Liberecký kraj
- h) Královehradecký kraj
- i) Pardubický kraj
- j) Kraj Vysočina
- k) Jihomoravský kraj
- l) Zlínský kraj
- m) Olomoucký kraj
- n) Moravskoslezský kraj

### 2) Pohlaví:

- a) Muž
- b) Žena



3) Váš věk (napište ČÍSLEM): \_\_\_\_\_

4) Jakou pozici na škole zastáváte?

- a) Ředitel/ka
- b) Učitel/ka
- c) Vychovatel/ka
- d) Asistent pedagoga

5) Na kterém stupni učíte?

- a) Učím na 1. stupni.
- b) Učím na 2. stupni.
- c) Učím na 1. i 2. stupni.

**\* Pokud jste u 5. otázky zvolil/a variantu c) Učím na 1. i 2. stupni a za posledních 6 měsíců MÁTE zkušenost s nevhodným chováním žáků vůči Vaší osobě, tak prosím vyplňte otázku 5a, v opačném případě pokračujte otázkou č. 6.**

5a) Žáci, kteří se projevují nevhodným chováním, jsou žáky:

Odpovězte pouze v případě, že jste u předešlé otázky zvolil/a odpověď c) Učím na 1. i 2. stupni.

- a) 1. stupně
- b) 2. stupně
- c) 1. i 2. stupně

6) Délka Vaší praxe – počet let (napište ČÍSLEM): \_\_\_\_\_

7) Vyberte velikost obce, ve které se nachází vaše škola.

- a) do 999 obyvatel
- a) nad 1 000 do 2 000 obyvatel
- b) nad 2 000 do 5 000 obyvatel
- c) nad 5 000 do 20 000 obyvatel
- d) nad 20 000 do 50 000 obyvatel
- e) nad 50 000 do 90 000 obyvatel
- f) nad 90 000 obyvatel

*Vyplněním a odesláním dotazníku dávám souhlas k jeho zpracování za účelem výzkumného šetření pro nezbytně nutnou dobu.*

**Příloha č. 3:** Test dobré shody chí-kvadrát – vyhodnocení  $H_2$

Characteristic	N = 719 <sup>1</sup>
pohlavi_zaku_hyp	
Dívky	33 (11.04%)
Chlapci	266 (88.96%)
<sup>1</sup> n (%)	

Chi-squared test for given probabilities

```
data: table(data_filtr$poohlavi_zaku_hyp)
X-squared = 181.57, df = 1, p-value < 2.2e-16
```

**Příloha č. 4:** Test nezávislosti chí-kvadrát – vyhodnocení  $H_3$

	neg_chovani_mesic		
	Ano	Ne	Total
obec			
Do 5000 obyvatel	307 (30.82%)	689 (69.18%)	996 (100.00%)
Nad 5000 obyvatel	412 (37.12%)	698 (62.88%)	1,110 (100.00%)
Total	719 (34.14%)	1,387 (65.86%)	2,106 (100.00%)

Chi-squared test

```
data: table(data$neg_chovani_mesic, data$obec)  
X-squared = 9.2484, df = 1, p-value = 0.002357
```

**Příloha č. 5:** Test nezávislosti chí-kvadrát – vyhodnocení H<sub>4</sub>

	neg_chovani_mesic		Total
	Ano	Ne	
stupen_pracovnici_hyp			
a) Učím na 1. stupni.	231 (26.13%)	653 (73.87%)	884 (100.00%)
b) Učím na 2. stupni.	286 (40.17%)	426 (59.83%)	712 (100.00%)
Total	517 (32.39%)	1,079 (67.61%)	1,596 (100.00%)

Chi-squared test

```
data: table(data$neg_chovani_mesic, data$stupen_pracovnici)
X-squared = 43.507, df = 2, p-value = 3.569e-10
```

**Příloha č. 6:** Test nezávislosti chí-kvadrát – vyhodnocení  $H_5$

	neg_chovani_mesic		Total
	Ano	Ne	
pohlavi_pracovniku			
a) Muž	108 (39.42%)	166 (60.58%)	274 (100.00%)
b) Žena	611 (33.35%)	1,221 (66.65%)	1,832 (100.00%)
Total	719 (34.14%)	1,387 (65.86%)	2,106 (100.00%)

Chi-squared test

```
data: table(data$neg_chovani_mesic, data$pohlavi_pracovniku)
X-squared = 3.8987, df = 1, p-value = 0.04832
```

**Příloha č. 7:** Test nezávislosti chí-kvadrát – vyhodnocení  $H_6$

	neg_chovani_mesic		Total
	Ano	Ne	
vek_kategorie_hyp			
mladší	323 (50.08%)	322 (49.92%)	645 (100.00%)
starší	396 (27.10%)	1,065 (72.90%)	1,461 (100.00%)
Total	719 (34.14%)	1,387 (65.86%)	2,106 (100.00%)

Chi-squared test

```
data: table(data$neg_chovani_mesic, data$vek_kategorie_hyp)
X-squared = 105.02, df = 1, p-value < 2.2e-16
```

**Příloha č. 8:** Test nezávislosti chí-kvadrát – vyhodnocení  $H_7$

	neg_chovani_mesic		Total
	Ano	Ne	
delka_praxe_kategorie_hyp			
delší délka praxe	285 (24.48%)	879 (75.52%)	1,164 (100.00%)
kratší délka praxe	434 (46.07%)	508 (53.93%)	942 (100.00%)
Total	719 (34.14%)	1,387 (65.86%)	2,106 (100.00%)

Chi-squared test

```
data: table(data$neg_chovani_mesic, data$delka_praxe_kategorie_hyp)
X-squared = 107.91, df = 1, p-value < 2.2e-16
```

**Příloha č. 9:** Test nezávislosti chí-kvadrát – vyhodnocení hypotézy  $H_8$

	neg_chovani_mesic		Total
	Ano	Ne	
pozice_hyp			
neučitelská pozice	160 (43.36%)	209 (56.64%)	369 (100.00%)
učitelská pozice	559 (32.18%)	1,178 (67.82%)	1,737 (100.00%)
Total	719 (34.14%)	1,387 (65.86%)	2,106 (100.00%)

**Chi-squared test**

```
data: table(data$neg_chovani_mesic, data$pozice_hyp)
X-squared = 16.914, df = 1, p-value = 3.911e-05
```