

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií



Diplomová práce

Bc. Lucie Dolanská

**Přístupy k agresivnímu chování žáků vůči učitelům
na základních školách**

Olomouc 2022

Vedoucí práce: Mgr. Martin Dominik Polínek, PhD.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala samostatně a uvedla v ní všechny použité zdroje a literaturu.

V Olomouci dne 20. dubna 2022

.....
Vlastnoruční podpis autorky

Poděkování

Ráda bych na tomto místě poděkovala vedoucímu mé diplomové práce, Mgr. Martinu Dominiku Polínkovi, PhD., za jeho cenné rady, laskavý a trpělivý přístup a jeho odborné vedení. Mé díky patří rovněž pedagogům, kteří se podíleli na výzkumné části.

Obsah

Úvod	1
TEORETICKÁ ČÁST	2
1 Problematika agrese a agresivity v kontextu rodinného a školního prostředí.....	3
1.1 Vymezení základních pojmů	3
1.2 Druhy agrese	6
1.3 Příčiny agrese.....	9
2 Agrese ze strany žáků na základní škole.....	12
2.1 Specifika agrese žáků základní školy	12
2.2 Vliv rodiny na agresi žáků základní školy.....	14
2.3 Šikana jako agrese typická pro školní prostředí	17
3 Agrese žáků základní školy vůči učitelům.....	19
3.1 Dynamika vztahu žák-učitel	20
3.2 Formy agrese žáků vůči učitelům	22
3.3 Prevence a řešení agrese žáků vůči učitelům.....	25
PRAKTICKÁ ČÁST	29
4 Popis výzkumu	30
4.1 Cíle výzkumu, výzkumné otázky a hypotézy	30
4.2 Metodika a realizace výzkumu	31
4.3 Charakteristika výzkumného souboru	35
5 Výsledky výzkumu.....	38
5.1 Kazuistiky z rozhovorů.....	38
5.1.1 Kazuistika č. 1 (KP1) - Kyberšikana	38
5.1.2 Kazuistika č. 2 (KP2) – neverbální agrese.....	41
5.1.3 Kazuistika č. 3 (KP4) – verbální i neverbální agrese.....	43

5.2	Výsledky kvalitativní části výzkumu.....	45
5.2.1	Kódování.....	45
5.2.2	Navržená teorie	50
5.3	Výsledky kvantitativní části výzkumu.....	51
5.4	Hypotézy.....	64
6	Diskuse.....	67
7	Doporučení pro praxi	72
	Závěr.....	74
	Literární a elektronické zdroje.....	76
	Přílohy.....	81

Úvod

Termíny agrese, agresivita, ba dokonce šikana, slycháme vyskloňovány v různých pádech častěji a častěji. Zmíněné pojmy se objevují v tisku, v televizích, i v ostatních komunikačních médiích. Bohužel se nejedná pouze o pojmy, ale o situace, které si tato pojmenování žádají.

Problematika agresivního chování se může vyskytovat téměř kdekoliv. Proto není překvapením, že zakotvila také u nás, v českém školství. Většina veřejnosti si nyní představí agresivní chování či šikanu mezi žáky, ovšem tento problém sahá také do vztahů mezi žáky a učiteli.

Tématem diplomové práce je agrese ze strany žáků vůči učiteli. Jedná se o téma aktuální, s nímž má pravděpodobně osobní nebo alespoň zprostředkovanou zkušenost každý učitel, včetně autorky práce. Ze zájmu o danou problematiku, ale též z důvodu závažnosti dopadu agrese vůči učiteli na jeho psychosociální zdraví i klima ve třídě či celé škole, je tak v práci věnována pozornost tomu, jak je tento jev zastoupen v českém školství. Konkrétně se jedná o zastoupení na základních školách. Dále je v práci věnován prostor tomu, jaké jsou možnosti prevence a případná řešení dané problematiky.

Cílem práce je zhodnotit současný stav agrese vůči učiteli na základní škole. Zhodnocení tohoto stavu je důležité pro oblast speciální pedagogiky. Teprve na základě konkrétních poznatků lze nastavit v jednotlivých školách preventivní programy či vhodně revidovat metodické pokyny a doporučení školám a školským zařízením v rámci primární prevence rizikového chování žáků ze strany Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy.

Práce je koncipována jako teoreticko-praktická. V rámci teoretických východisek jsou popsána hlavní témata práce, kterými jsou agrese a agresivita, se zřetelem k agresii na českých školách, zejména pak ze strany žáků vůči učitelům. Při popisu teoretických východisek bylo vycházeno z dostupných českých i zahraničních zdrojů. V českém prostředí je největším odborníkem na téma agrese a šikany ve školním prostředí M. Kolář. Čerpáno bylo z jeho publikací *Skrytý svět šikanování ve školách: příčiny, diagnostika a praktická pomoc* a *Nová cesta k léčbě šikany*. Téma agrese a agresivity je představeno s využitím publikací od P. Říčana Z. Martínka či P. Janošové. K popisu zastoupení agrese ve školním prostředí je vycházeno z výroční zprávy České školní inspekce *Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2019/2020*.

Praktická část je věnována popisu smíšeného výzkumu, který byl realizován pomocí rozhovoru, pozorování a dotazníkového šetření. Hlavní zjištění jsou shrnuta v závěru práce.

TEORETICKÁ ČÁST

V rámci teoretických východisek je nejprve detailně popsána problematika agresivity a agrese, poukázáno je na specifika agrese žáků základní školy. Přiblížena je též dynamika vztahu učitel-žák.

Následně jsou popsány formy agrese žáků vůči učitelům, které se objevují ve školním prostředí. Uvedeny jsou také výzkumy na toto téma, mapující četnost daného jevu v českém školství a jeho řešení, přičemž je poukázáno také na nárůst agrese vůči učitelům ze strany žáků, a to nejen v českém školství. Pozornost je věnována také možnostem školy a učitelů, jak tyto situace řešit, ale též jak jim předcházet.

1 Problematika agrese a agresivity v kontextu rodinného a školního prostředí

První kapitola teoretické práce seznamuje s pojmy potřebnými pro správné uchopení problematiky, kterou se tato práce zabývá. Přiblíženo je téma agresivity, přičemž je poukázáno na rozdíl mezi termíny agrese a agresivita. Pozornost je věnována také šikaně jako specifické formě agresivity mezi žáky, ale také šikaně mířené vůči učitelům. V závěru kapitoly je pojednáno o příčinách a následcích agresivity.

1.1 Vymezení základních pojmů

Agrese a agresivita bývají často vnímány synonymně, a proto dochází k jejich častému zaměňování. Každý z těchto pojmů však v zásadě znamená něco jiného.

Na pojem **agrese** se lze dívat z různých pohledů, proto zde autorka práce nabízí definice několika autorů. První skupina řeší agresi jako útok, projev agresivity. S tímto pojetím agrese se budeme ztotožňovat v celé práci.

Tento pohled nalezneme ve *Velkém psychologickém slovníku*, v němž Hartl a Hartlová (2010) nahlízejí na agresi jako na nepřátelské a útočné jednání, které je směřováno vůči jiné osobě či předmětu.

S výše zmíněným názorem se shodují také Výrost, Slaměník a Sollárová (2019), kteří agresi popisují jako úmyslné chování vůči jiné osobě, se záměrem poškodit ji.

Tuto pomyslnou skupinu uzavírá Martínek. Dle jeho definice je agrese „*jednání, jímž se projevuje násilí vůči některému objektu nebo nepřátelství a útočnost s výrazným záměrem ublížit*“ (Martínek, 2015, s. 23).

Setkat se lze také s jiným pojetím, kdy je agrese vnímána jako síla, která v člověku podporuje vymezování hranic vůči svému okolí. V tomto pojetí pak nemusí být nahlíženo na agresi pouze jako na jev negativní: „*Agresi definujeme jako onu v člověku spočívající dispozici a energii, která se projevuje původně v aktivitě a později v nejrozmanitějších individuálních a kolektivních sociálně naučených a sociálně zprostředkovaných formách od sebeprosazování až ke krutosti*“ (Nakonečný, 1997, s. 201). Podobně také Martínek (2015, s. 10) uvádí, že je agrese „*schopnost organismu mobilizovat síly k zápasu o dosažení nějakého cíle a schopnost vzdorovat těžkostem*“.

Na agresi je také nahlíženo jako na stav či situaci. Výrost a Slaměník (1997) uvádějí, že i když je agrese většinou chápána jako chování nebo určitý čin, dochází i k tomu, že je agrese vnímána nikoliv dynamicky, ale statisticky, jako situace nebo událost. Za pozornost stojí,

že autoři definují i termín *agresivní jednání*, které bývá často užíváno jako synonymum pro agresi. Agresivní jednání nebo chování je podle autorů jednáním záměrným, s cílem poškodit druhou osobu, přičemž v rámci agresivního jednání dochází k překračování společenských norem.

Lze doplnit, že v odborné literatuře je s těmito dvěma termíny zacházeno mnohdy velmi svévolně. Nicméně toto rozlišení má zcela jistě význam. Agrese je většinou chápána jako jev negativní, je společností odsuzována. Ovšem jak správně podotýká Nakonečný (1997), agrese nemusí být primárně negativní. Agrese, nebo spíše agresivita, je podle Simona (2015) pudem, který umožňuje přežití druhu a jednotlivce. Ovšem v současné době je člověk mnohem méně fyzicky ohrožen, ve smyslu jeho existence, přežití. Proto je také agrese odsuzována. V tomto případě je však do značné míry odsuzováno spíše agresivní jednání, tedy chování, jehož cílem je ublížit druhému.

Agrese je navíc v určitých případech společností tolerována: v § 29 trestního zákonu je vymezen termín *nutná obrana*, který se týká agrese a agresivního jednání: agresivní jednání nebo agrese nejsou považovány za trestný čin, jestliže se jedná o odvracení hrozícího nebo trvajících útoku, přičemž musí platit, že je taková obrana přiměřená útoku. Podle Pirese et al. (2019) se lze setkat s tím, že je rozlišována agrese negativní a pozitivní. Pozitivní agrese bývá spojována s adaptací, utvářením identity, přežitím, sociálním přijetím, zatímco negativní agrese se vztahuje k určitému konkrétnímu cíli, objektu, vede ke zranění nebo ublížení, případně může docházet k ničení majetku.

Lze se tedy ztotožnit s rozlišováním agrese a agresivního jednání tak, jak je definováno ze strany Výrosta a Slaměníka (1997). V diplomové práci je však preferován termín agrese, který je chápán širěji, tedy je do něj zahrnuta i tato podkategorie agresivního jednání.

Termín **agresivita** je vysvětlován množstvím autorů, kteří se shodují, že se jedná o jakýsi charakteristický znak osobnosti. Pro konkrétnost je zde uvedeno několik definic a vymezení.

Martínek (2015) definuje agresivitu jako postoj k agresi. Tuto definici doplňuje např. Šimanovský (2002), který tento postoj k agresi rozšiřuje o směřování vůči věcem, lidem a zvířatům. Dle tohoto autora agresivita souvisí s vnitřní nepohodou jedince.

Agresivita je ve *Velkém psychologickém slovníku* je vnímána jakožto „*sklon k útočnému jednání. U člověka může jít o reakci na pocit osobního ohrožení, trvalejší osobnostní rys, symptom duševní poruchy nebo choroby*“ (Hartl a Hartlová, 2010, s. 19).

Vymětal (2003) se ztotožňuje se svými kolegy a agresivitu vymezuje jako osobní dispozice k útočnému jednání.

Jak vysvětluje Martínek (2015, s. 10), termín agresivita pochází z latinského výrazu *agressivus*, který bývá překládán jako „*vlastnost, postoj nebo vnitřní pohotovost k agresii*“. Oproti tomu výraz agrese pochází podle Martínka (2015, s. 23) z latinského slova *aggressio*, kdy se tedy jedná o sloveso, nikoliv přídavné jméno, lze jej přeložit jako útočné jednání. Již z tohoto hlediska je zřejmé, že mezi oběma pojmy existuje rozdíl.

Shrme-li tedy veškeré definice dohromady, vyjde nám teorie, s kterou se ztotožňuje autorka práce. Agresivita je tendence k útočnému chování neboli k agresii. Jedná se o vlastnost či charakteristiku jedince. Oproti tomu agrese je formou chování, v němž je aktualizována agresivita.

Termíny agrese a agresivita bývají dávány do souvislosti s dalšími pojmy, kterými jsou asertivita, hostilita a násilí. **Asertivita** je podle Martínka (2015) jedna z forem agrese, a to taková, která je společensky přijímaná. Jedná-li člověk asertivně, prosazuje své názory, ovšem slušným, respektujícím způsobem, s dodržováním nejen morálky, která ve společnosti panuje, ale též se zohledněním platných zákonů. Podle Hartla a Hartlové (2010) je asertivita zdravým sebeprosazováním, podle Koukolíka (2010) se jedná o schopnost prosadit se.

Jak je tedy zřejmé, asertivita je formou agrese, na kterou není nahlíženo negativně, což odpovídá konstatování Nakonečného (1997), že je agresivita jevem s různou intenzitou a kvalitou, u nějž lze rozlišit dva póly, z nichž je každý přijímán společností odlišným způsobem.

Hostilita je podle Výrosta a Slaměníka (1997) něco jiného než agrese či agresivita, i když mnohdy jsou tyto pojmy zaměňovány. Jak však autoři vysvětlují, agrese i agresivita se vždy vážou ke konkrétnímu ublížení, resp. určitému činu. Hostilita ale není jednáním, ani dispozicí či vlastností, charakteristikou jedince, byť se k osobnosti váže. Hostilita je dle Výrosta a Slaměníka (1997, s. 317) „*všeobecným nepřátelským (negativním) postojem vůči lidem*“. Hostilita tedy nemusí mít podobu ubližování, ale může se jednat např. i o přání, aby se druhému něco nepodařilo, nebo se může jednat o negativní vztah vůči určité osobě nebo skupině osob. Zároveň ovšem podle autorů také platí, že je hostilita nezřídka příčinou agrese.

Násilí je chápáno v širším a užším pojetí. Z hlediska užšího pojetí se násilím rozumí agrese vedená s cílem způsobit druhému subjektu zranění nebo různou formu diskomfortu, přičemž násilí může být realizováno vlastním tělem, nebo i s užitím předmětu, kdy se nemusí přímo jednat o zbraň (Olweus, 1999, in Říčan a Janošová, 2010). Z širšího hlediska, které je zastoupeno vymezením Světové zdravotnické organizace (WHO, tj. World Health Organization), se může jednat o záměrné užití síly, a to nejen fyzické, ale též např. psychické, proti jednotlivci nebo skupině osob. Pro násilí musí zároveň platit, že vede k újmě u druhé

osoby nebo skupiny osob, případně existuje vyšší riziko této újmy. Nemusí se ovšem jednat pouze o provedení tohoto aktu, ale za násilí je považováno i vyhrožování násilím (Smith, 2003, in Říčan a Jarošová, 2010).

Říčan a Jarošová (2010) konstatují, že se termín násilí v poslední době užívá hojně. Nahrazuje termín agrese, neboť reprezentuje její různé formy. Podle autorů jde však o problematický stav, kdy se preferuje užívání pojmu násilí namísto termínu šikany. Šikana je fenoménem se specifickými rysy, který se pojí se školním prostředím. Podle autorů má tendence vydělit se z velké množiny jednotlivých forem agrese, která je reprezentována pojmem násilí. Na závěr tohoto stručného vymezení základních pojmů je vhodné doplnit, že výše uvedené definice a vysvětlení jednotlivých pojmů se vztahují k agresi lidské. Jak podotýkají Pires et al. (2019), rozlišují se dva typy agresivity, a to agresivita zvířecí a lidská. Oba tyto typy mají některé aspekty společné, v jiných se však liší. Pro lidskou agresivitu platí, že je mnohem komplexnější než agresivita zvířecí. U člověka je agrese motivována emocemi, většinou negativními, i když v některých případech může být motivací radost z ubližování druhým. V těchto případech se však jedná o patologické chování. Patologickým chováním může být i agrese vůči učitelům, o níž je více pojednáno v kapitole třetí a která byla zkoumána ve vlastním výzkumu popsaném v kapitole čtvrté.

1.2 Druhy agrese

Současná literatura nabízí mnoho způsobů dělení agrese, napříč různými autory a publikacemi. Tato podkapitola se bude věnovat dělení, které nejlépe odpovídá agresi ve školách.

Základní klasifikace se týká rozlišování **agrese reaktivní a proaktivní**. Reaktivní agrese je impulzivní a pojí se s negativními emocemi, jakými je např. hněv. Proaktivní emoce je více kontrolována vůlí, směřuje k dosažení výhod, případně se může jednat o sebeobranu (Pires et al., 2019). Jarošová et al. (2016) konstatují, že z etického hlediska může být reaktivní agrese vnímána jako méně závažná. Často se jedná o impulzivní útoky provázené hněvivým afektem. Můžeme se s ní nejčastěji setkat u osob, které nejsou příliš schopny regulovat své emoce. Jsou ovládnány hněvem a ve svém jednání nejsou schopny příliš domýšlet následky, které i v případě reaktivní agrese mohou být velmi závažné, nezřídka i fatální.

Holeček (2001) rozlišuje agresi psychickou, tělesnou, materiální a autoagresi. Vybral (2014) zmiňuje agresi mateřskou (matka chrání svá mláďata), agresi vyvolanou strachem o vlastní osobu, agresi anticipující, která nastupuje s cílem ochránit vlastní teritorium. Jednat se může také o agresi altruistickou, cílenou na pomoc druhým. Tento autor tak přibližuje druhy

agrese, které nejsou většinou vnímány negativně a nebývají odsuzovány, nebo v případě trestního stíhání je k nim přistupováno odlišným způsobem, tj. se zohledněním okolností agrese jako polehčujících okolností.

Podle Hosáka, Hrdličky, Libigera a kol. (2015) patří k základnímu dělení rozlišení agrese verbální (slovní) a brachiální (tj. agresi fyzickou, kontaktní, která je realizována buď vlastním tělem, nebo i s použitím různých předmětů). Kromě toho však lze dle autorů klasifikovat agresi do čtyř stupňů, v nichž je brachiální agrese nadřazena agresi verbální. Prvním stupněm je agrese v myšlenkách, navenek je tedy potlačena. Druhý stupeň představuje agrese verbální, následně se jedná o agresi brachiální, která je ve třetím stupni realizována vůči objektům (tj. neživým předmětům), ve čtvrtém stupni vůči subjektům (zvířatům, lidem), kdy je tato poslední forma agrese považována za nejzávažnější.

Podrobněji se dělením zabývá Martínek (2015), který dělí agresi na přímou/nepřímou, fyzickou/verbální a aktivní/neaktivní. Přímá agrese je směřována přímo na oběť, kdežto do nepřímé agrese můžeme zahrnout např. útoky na majetek oběti. V případě aktivní agrese se jedinec zapojuje do agrese aktivně, kdežto v případě neaktivní agrese, je jedinec zapojen do agrese pouze jako přihlížečící. Kombinací těchto vymezení vznikne osm druhů agrese, které jsou autorem doplněny o konkrétní příklady:

- **Fyzická aktivní přímá:** Bití, fyzické ponižování. Ve školách často jako fyzické záměrné ubližování (šikana).
- **Fyzická aktivní nepřímá:** Původní agresor přihlíží, jak najatý agresor fyzicky ubližuje oběti.
- **Fyzická pasivní přímá:** Agresor fyzicky zabraňuje oběti splnit cíle. Ve škole např. ničení tužek, pravítek, výrobků a pokusů, což vede k nesplnění úkolu.
- **Fyzická pasivní nepřímá:** Odmítání plnit některé požadavky, např. uvolnit místo v lavici pro spolužáka.
- **Verbální aktivní přímá:** Nadávky, urážky, slovní ponižování atp. Ve školách jedna z nejčastějších forem. Často bývá neřešena, jelikož se vulgární slovník u dětí začíná považovat za normální. Autorka práce se domnívá, že tato forma by mohla být nejčastější formou agrese žáků vůči učiteli.
- **Verbální aktivní nepřímá:** Šíření pomluv a posměch druhé osobě. Ve školní prostředí sem zahrneme také záměrně chybné napovídání spolužákovi, které vede k následnému pobavení třídy.

- **Verbální pasivní přímá:** Záměrné ignorování a přehlížení druhé osoby. Ve školním kolektivu může vést k tomu, že začnou jedince přehlížet také ostatní.
- **Verbální pasivní nepřímá:** Nezastávání se osoby, která je neprávem obviněna, trestána. Ve škole např. dochází k svádění viny na tzv. „černé ovce“ třídy, které bývají často u problémových momentů. Nikdo se těchto osob nezastane, protože často bývají strůjcem problémů, ačkoliv nyní jsou nevinní.

Na rozdělení z hlediska povahy příčin se shoduje několik autorů. Patří mezi ně např. Čermák (1998), Látalová (2013) a Martínek (2015).

- a) **Emocionální agrese (afektivní):** Zdrojem této agrese bývá často nepříjemný či bolestivý podnět, který má cíl ublížit danému jedinci. K této agresi může dojít ve školním prostředí např. při dlouhotrvajících neshodách či častých negativních konfrontacích (Martínek, 2015).

Látalová (2013) doplňuje, že počáteční podnět neboli provokující událost bývá často spojena s negativními pocity, jako je např. strach či vztek.

b) **Instrumentální agrese:**

- a. **Žádoucí:** Jedná se o agresi aktivní, predátorskou, která má za cíl dosažení nějakého cíle. Tato agrese je tedy založena na plánování a rozvaze o variantách průběhu (Čermák, 1998).

Ve školním prostředí může jít např. o agresivní vymáhání lepší známky na učiteli. V případě, že učitel povolí, agresor získává převahu a potvrzuje si funkčnost svého jednání (Martínek, 2015).

- b. **Nutná:** Martínek (2015) považuje tuto variantu za velice častou ve školním prostředí. Jedná se o situaci, při které jde o žádoucí obranu před agresí.

Např. Představme si situaci, kdy kolem vznětlivého žáka projde spolužák s nemístnou poznámkou. Vznětlivý žák zareaguje tak, že „vystartuje“ proti spolužákovi. Jedná tak na svou obranu. Často je však vyučující na straně původního provokatéra, jelikož vidí pouze fyzické napadení, nikoliv spouštěč (slovní napadení). Tato situace však vyvolá ve vyprovokovaném jedinci ještě větší agresi, protože si připadá bezbranně.

Agresí se zabýval velmi detailně Moyer, který rozlišil celkem 7 typů agrese, a to jak u zvířat, tak i u lidí. Jedná se o **agresi predátorskou**, agresi mezi samci nebo samicemi, agresi vyvolanou strachem, dráždivou agresi, rodičovskou agresi, sexuální agresi a agresi jako obranu teritoria.

Jak je z uvedených forem agrese zřejmé, agrese a agresivita jsou velmi složitými fenomény. Určité jednání může být např. označeno za instrumentální nutnou agresi, nicméně každé dítě může konkrétní situaci posuzovat odlišně. Děti dosahující vyšší stupeň morálky se např. nesníží k odvetě na útok, který je vůči nim veden. Určitou situaci pak nebudou posuzovat jako ospravedlnitelné, nebo až nutné jednání. Dále jsou popsány možné příčiny agrese. Nicméně z předchozího textu je patrné, že se často nejedná pouze o jedinou příčinu. Navíc určení skutečného důvodu agrese může být velmi obtížné. Podle Martínka (2015) se základní vzorce chování vytvářejí v prvních letech života, přibližně do 4 let věku. Následná modifikace je možná, ovšem jen s limity. Do jisté míry tak lze příčinu agrese spatřovat v jedinci, jeho osobnosti nebo rodinném prostředí. Dále také ve výchově, v níž člověk vyrůstal. K tomuto základu se však přidávají také příčiny situační.

1.3 Příčiny agrese

Kromě sociálního učení jako příčiny agrese se usuzuje také na **biologické dispozice**. Čermák (1998) popisuje genetické faktory jako možnou příčinu zvýšeného agresivního chování. Odborníci udávají až 60% míru dědičnosti k agresivním projevům. Genetické faktory bývají posuzovány za různých podmínek.

- a) Jedinec se chová agresivně, rodina normálně → prostředí není patologické.
- b) Jedinec se chová agresivně, více členů rodiny také → předpokládaný genetický faktor.

K tomuto dělení lze ovšem namítnout, že v případě, kdy dítě vyrůstá v rodině, v níž je agrese nebo obecně násilí považováno za normu, může se jednat spíše o vlivy vnější než vnitřní. Tyto vlivy jsou pak spojené s osobností jedince a jeho vrozenou dispozicí reagovat agresivně. Výrost, Slaměník, Sollárová et al. (2019) uvádějí, že v rámci historického zkoumání agrese a agresivity byla zprvu věnována pozornost sociálnímu učení a vnějším okolnostem, jako spouštěčů agrese (tj. např. existenci frustrace v určité situaci). Později se však badatelé začali zabývat i možným vlivem **dědičnosti** a dle téhož zdroje se v současné době předpokládá, že je agresivita alespoň částečně založena na vrozených faktorech. Látalová (2013) konstatuje, že agresivní chování je dědičné. Dosud byla např. prokázána dědičnost zvýšené agresivity u osob trpících schizofrenií, a to v souvislosti s genem pro COMT (enzym katechol-O-metyltransferáza) a dále genem MAO (enzym monoaminoxidáza), u kterého však byla prokázána spojitost s týráním a zneužíváním v dětství, ve smyslu rozvoje agrese v dospělosti.

Podíl na vzniku agresivního chování je dle Vágnerové (1997) připisován také **poškozené centrální nervové soustavě** (dále jen „CNS“). K poškození CNS dochází např.

při úrazech či různých onemocněních. V souvislosti s agresivitou působí dle Martínka (2015) dvě hlavní oblasti: limbický systém a kůra mozková. V limbickém systému nalezneme propojené struktury amygdalu a hippocampus, které ovlivňují emoce. Hippocampus agresi snižuje, a naopak amygdala zvyšuje. Poškození korových oblastí zase vede k nadměrné vnímavosti vůči okolí, což může způsobovat větší náladovost, vzrušivost, ba dokonce agresivní chování.

Otázka, zda je příčinou určitého chování, tedy v tomto případě agrese, dědičnost nebo prostředí, je v psychologii známá jako vědecký spor, anglicky označovaný jak **nature versus nurture**. To bylo také v psychologii reflektováno rozvojem dvou hlavních protichůdných směrů: na tzv. behaviorismus, v němž bylo předpokládáno, že je osobnost výsledkem učení, tedy vlivu vnějších podmínek. Na to reagovala psychoanalýza, v níž byla příčina výskytu určitého chování nebo vlastnosti vysvětlována zejména biologickými vlivy, s čímž se tedy pojí i aspekt dědičnosti. V současnosti panuje shoda odborníků na tom, že určitá vlastnost je výsledkem nejprve dědičnosti, která je ovlivněna faktory v prostředí, včetně např. faktorů chemických. Následně má však velký vliv výchova a vzdělání (Říčan, 2010). Co se týče agresivity a agrese, u každého jedince existuje podle Vágnerové (2013, in Janošová et al., 2016) určitá míra genetické disponovanosti k agresivnímu jednání ve stresující situaci. Ta je však ovlivněna výchovou, především ranou socializací.

Příčin agrese je velké množství. Pro účely práce je zapotřebí zmínit alespoň **vliv vrstevníků** a vliv médií.

Všichni lidé jsou zařazeni do nějakých skupin, ať už do skupin formálních (škola, širší rodina aj.) či skupin neformálních neboli dobrovolných. Právě tyto neformální skupiny mívají silný vliv na chování jedinců, což platí zejména pro dospívání, tedy žáky druhého stupně základních škol. Osoba zařazená do jakékoliv neformální skupiny mnohdy ztrácí svou individualitu a buduje si silný vztah ke skupině. Právě proto hrozí riziko přijímání patologických norem. Vzorem pro žáky v takovýchto skupinách se mnohdy stává vůdce skupiny, jehož chování ostatní žáci přijímají za normu, což se týká i agresivního jednání. Ať už se jedná o, jakkoliv nevhodné, ba až agresivní chování. Parta lidí poskytuje jejím členům anonymitu, ale též pocit toho, že někam patří. To je důležité zejména pro žáky, kteří nezažili přijetí v rodině. Snáze se tak přimknou k určité skupině, včetně nevhodné party. Přijímají její normy a vzorce chování (Martínek, 2015).

Názor na **vliv médií** na agresivitu dětí je mezi autory nejednotný. Někteří autoři považují mediální násilí za jeden z vážných faktorů, někteří autoři naopak tento faktor bagatelizují či neuznávají. Jak bude reflektováno v rámci vlastního výzkumu v praktické části,

problémem se stávají nová média, sociální sítě, která se mohou stávat nástrojem agrese vůči žákům, učitelům, a to zejména v podobě kyberšikany.

Martínek (2015) považuje mediální násilí za jednu z nejzávažnějších příčin agresivního chování u dětí a mládeže. Konstatuje, že násilí, které děti vidí např. ve filmech či počítačových hrách, těžko dokážou rozeznat od reality, jelikož mají nízkou rozlišovací schopnost mezi těmito dvěma světy. Často také získávají dojem, že agresivním chováním mohou řešit své problémy. Agrese ve filmech je vnímána jako přípustné a mnohdy potřebné řešení.

Naopak Václav Bělohradský (filosof) a Jan Jiráček (člen katedry FSV UK) patří mezi osoby, které nedávají vlivu médií takovou váhu. Bělohradský tvrdí, že tento pomyslný faktor je vymyšlen, aby zakrýval mnohem větší problémy. Jan Jiráček problematiku násilí u dětí vnímá ve spojení se školním a rodinným prostředím (Suchý, 2007).

Na závěr je vhodné doplnit poněkud odlišný pohled na agresi, zejména agresi chlapců, který nabízí Vybíral (2014), jenž je sám učitelem a s agresi žáků se tak běžně setkává. Agrese se pojí s agresivitou, v zásadě sama o sobě není problematickým jevem. Lidé se v situacích ohrožení potřebují bránit. Autor uvádí, že se v kultuře moderních vyspělých států pojí agrese a problémy s agresivitou spíše s muži a chlapci. Podobně také Fischer a Škoda (2009) poukazují na vysokou hladinu testosteronu v těle mužů, která dle něho a dalších výzkumů vede k většímu sklonu chovat se agresivně.

Vybíral (2014) konstatuje, že i když platí, že je vždy žádoucí zvolit v případě řešení určité (nejčastěji konfliktní) situace jiné než agresivní chování (vyjednávání, domluvu, spolupráci), v některých případech má agrese své opodstatnění. Dle autora se jedná zejména o případy obrany nebo prosazení se. Autor uvádí, že jsou chlapci od raného věku vedeni k tomu, že se nemají chovat agresivně, a to ani v případě, že jsou sami napadeni. Nicméně v důsledku toho pak neumějí chlapci (později muži) s agresi, která se u nich zcela přirozeně vyskytuje, vhodně nakládat, nemají agresivní chování pod vědomou kontrolou. Agrese se běžně a s tolerancí společnosti vyskytuje ve sportu či v podnikání, tedy v rámci určité soutěže. Od mužů je do jisté míry očekávána (např. že muž ochrání rodinu, v případě ohrožení i fyzicky). Důležité je, aby si chlapci (muži) uvědomovali svoji sílu, hranice své agresivity, podobně také aby registrovali sílu a hranice agresivity druhé osoby. Agrese může být otevřeně projevena, může však být volena cesta ritualizace (symbolizace), přenesení agrese na jiný objekt nebo do fantazie. Lze se také agresi vyhnout. Vyhýbání však podle autora není vhodné, může vést k psychosomatickému onemocnění. Je tedy důležité učit chlapce s agresivitou vhodně nakládat (přenést ji do symbolického světa, tam ji prozkoumávat), agrese by měla být dle téhož zdroje předmětem učení.

2 Agrese ze strany žáků na základní škole

V kapitole je věnována pozornost příčinám a projevům agrese žáků základních škol. Popsáno je, jakou formu tato agrese může mít, uvedeny jsou také vybrané klasifikace agrese žáků základních škol. Popsáno je, jak agrese žáků základních škol souvisí s rodiči a prostředím rodiny. V závěru kapitoly autorka přibližuje šikanu jako typ agrese, který se s žáky základních škol úzce pojí. Přičemž platí, že vliv má i samotné prostředí školy. Role učitele v agresi žáků základních škol je charakterizována v kapitole čtvrté.

2.1 Specifika agrese žáků základní školy

Holeček (2001, s. 47) uvádí druhy agrese, se kterými se můžeme setkat.

- a) **Psychická** (verbální): nadávky, promluvy, provokace.
- b) **Tělesná**: rvačky, bití.
- c) **Materiální**: poškozování majetku školy, učebnic.
- d) **Autoagrese**: sebezraňování.

Většina těchto forem agrese se nachází i ve školním prostředí. Velmi závažná je predátorská agrese, kterou může vykazovat žák vůči žákovi, ale též učitel vůči žákovi. Predátorská agrese se často pojí s šikanou. Je pro ni charakteristický asymetrický vztah mezi agresorem a obětí (kořistí). Platí také, že jakmile se oběť (kořist) začne pohybovat, agrese predátora se zvyšuje. Nemusí se pochopitelně jednat pouze o pohyb, ale obecně tendenci dát se na ústup či únik. Agresor v tomto případě zbystří, oběť pečlivě sleduje a v pravý čas zaútočí. Z tohoto hlediska je pak vhodné, když jsou děti vedeny k tomu, aby se uměly takovému jednání bránit (tj. nebály se užít proaktivní agresi nebo asertivní jednání) (Martínek, 2015).

V rámci tzv. frustračně agresivního modelu je předpokládáno, že je spouštěčem reaktivní agrese frustrace jedince, resp. frustrující situace. V rámci teorie zpracování sociálních informací je však předpokládáno, že je příčinou reaktivní agrese způsob, jakým jedinec zpracovává informace o chování druhých lidí, a to chování, které má pro dotyčného negativní následky. Jako příklad uvádějí autoři situaci ze školního prostředí, konkrétně z hodiny tělesné výchovy, v níž se žáci účastní hry na vybíjenou. V případě, že se jedná o žáka reaktivně agresivního, který dostane od protihráče bolestivou ránu míčem, bude takový žák dekódovat tuto situaci jako schválnost od protihráče, bude mu tedy prisuzovat nepřátelské záměry, jeho reakce pak bude odvetná (agresivní), přičemž agrese tohoto žáka pak může být ještě více bolestná pro protihráče, neboť je situace vnímána žákem jako zákeřná, zacílená na jeho osobu. Takový žák pak bude také na své agresivní jednání nahlížet jako na oprávněné, neboť soudí, že byl protihráčem napaden. Proaktivní agrese je chápána jako negativní chování, které je

získáno na základě sociálního učení, zejména observačního učení, které probíhá v rodině, v raném věku. Dítě čelí v domácím prostředí relativně běžně situacím, kdy druhá osoba reaguje agresivně a získá za toto jednání určitou výhodu. Dalším důležitým prvkem je zpevňování. Dítě má tendenci reagovat agresivně, neboť toto chování vnímá jako normu. Za své chování získá též určitou odměnu, výhodu, což vede k tomu, že je toto chování zpevněno. Bude se tak s větší pravděpodobností opakovat. Na rozdíl od dětí reaktivně agresivních, děti proaktivně agresivní nemají problém porozumět určité situaci a jsou schopni ji dekodovat správně. V uvedeném případě tedy budou rozumět tomu, že rána míčem nebyla provedena jako osobní útok, ale budou správně vnímat, že se jednalo o hru a určitý zápal v boji. I takový žák může protivníkovi zasadit silnou ránu. V tomto případě však záměrně, aby získal určitou výhodu (Rána míčem tedy může být více intenzivní, bolestivá, než by bylo nutné. Ale cílem bude zastrašení protihráče a tendence získat ve hře výhodu, v podobě toho, že se jej budou ostatní bát a nedovolí si tak na něj útočit.). Na rozdíl od žáků reaktivně agresivních lze u žáků proaktivně agresivních předpokládat podle autorů určitý deficit v jejich morálce. Jak autoři zdůrazňují, u jedince mohou být přítomny obě formy agrese, které se někdy překrývají či mění dle situace. Ovšem u některých žáků může výrazněji převažovat jeden z těchto typů (Janošková et al., 2016).

Fenomén agresivního chování dětí více a více proniká nejen mezi pedagogy ve školách, ale díky masmédiím také mezi širší veřejnost. Je tedy zřejmé, že si nelze nevšimnout, jak agresivní chování mezi dětmi a mládeží narůstá. Problémem není pouze nárůst agresivního chování, ale také stále se snižující věk agresorů. Hlavní příčiny zvýšeného výskytu agrese spatřuje Martínek (2015) v tzv. **funkčnosti agrese**. Funkčnost agrese si mohou děti potvrzovat stejně jako např. funkčnost vzteku. Děti předškolního věku velice rychle pochopí, že si svým vztekem dokáží získat pozornost, a ještě lépe výhody např. u svých rodičů. Na stejném principu funguje ověření funkčnosti agrese. V případě, že si žák vynucuje svým agresivním chováním pozici v kolektivu či např. zastrašuje své spolužáky a zjistí, že se mu tento postup vyplácí – např. není trestán a jednání vede k získání požadovaného cíle, neztrácí takovýto žák zábrany a nadále pokračuje ve svém jednání. Tento žák nabude pocitu, že agresí lze docílit svého a tento postup si osvojí za běžný. V dospělosti pak vede tento přístup k sociálně patologickému chování násilného typu.

Janošová et al. (2016) k náchylnosti vůči pozdějšímu sociálně patologickému jednání či delikventnímu jednání dodávají, že příčinou může být i rozvinutější reaktivní agrese. Jako prediktor pozdější násilné delikvence se jeví nejen proaktivní agrese, a to u chlapců, ale též reaktivní agrese (u obou pohlaví), která se u dotyčného vyskytuje ve větší míře.

2.2 Vliv rodiny na agresi žáků základní školy

Většinou je v souvislosti se zkoumáním agrese žáků věnována pozornost rodinnému prostředí. Z tohoto hlediska je důležitá výchova dítěte. V důsledku nevhodné výchovy lze dle Martínka (2015) rozlišit několik kategorií žáků, u nichž lze předpokládat ve větší a intenzivnější míře agresivní jednání. Jedná se o tyto jedince:

- **Jedinci s neuspokojenou potřebou místa:** Tito jedinci nezažívali během dětství jistoty, a proto mají snahu někam patřit a být něčeho součástí. V partě zažívají pocit uznání, síly a toho, že jsou potřební.
- **Jedinci, kteří prošli autoritářskou výchovou:** Děti, které byly často kárané a nepřiměřeně trestané, nebyly zvyklé na pochvaly. Rodiče těchto dětí dávají najevo, že nic, co dítě udělá, není správně. Tato situace může nastat i ze strany učitelů.
- **Jedinci, kteří prošli nečitelnou výchovou:** Děti, které poznaly život plný nejistot. Tito jedinci zažívají často pocit nízkého sebevědomí a sebehodnocení, což se může změnit v partě, ve které pocítí jistotu a ve kterých se jim podaří prosadit např. agresivním chováním.
- **Jedinci vyrůstající v tzv. „podmíněné lásce“:** Děti, které jsou svými rodiči tlačeni do nespílitelných výkonů či výkonů, na které děti nestačí. Rodiče často touží vidět dítě jako dokonalé, promítají si do něho svá nespílněná přání, nebo dokonce srovnávají dítě s jeho sourozencem.
- **Jedinci prožívající agresivní chování v rodině:** Děti, které byly vystavovány tělesným trestům a agresivnímu chování ze strany rodičů. Rodiče těchto dětí jednají v souladu s příslovím „Škoda rány, která padne vedle.“. Tyto děti vnímají agresivní chování jako normu.

K výchově podotýkají Janošová et al. (2016), že jsou velmi závažné případy týrání nebo zanedbávání dětí. Pokud je dítě opakovaně nuceno čelit pocitům ohrožení, zvyšuje se u něj tzv. arousal, tedy emoční nabuzení, které je fixováno. V důsledku toho je ve zvýšené míře aktivována amygdala, pocity ohrožení jsou u těchto dětí silnější, stejně jako tendence k agresivnímu jednání. Naopak, pokud dítě zažívá lásku matky a z její strany bezpečné a pečující chování, i vrozená precitlivělost, tedy tendence s větší pravděpodobností reagovat v určitých situacích agresivně, může být vlivem této péče tlumena.

Rodič je první autoritou v životě dítěte. Na výchovu, která probíhá v rodině, následně navazují vychovatelé a učitelé ve školských zařízeních. Tito dospělí a jejich čitelnost je pro děti velice důležitá. Děti potřebují jasně nastavená pravidla, za kterých fungují. Správný by měl být

ten přístup, kdy dítě ví, že každý problém lze řešit, a každý prohřešek má přirozené následky. Jednou z příčin zvýšené agrese dětí tedy může být nečitelný rodič, ve školním prostředí nečitelný učitel. Jestliže např. učitel ve škole známkuje nepřiměřeně přísně kvůli tomu, že má špatnou náladu či naopak další den přehlídí nevhodné chování žáků a stává se více benevolentním, dítě ztrácí své jistoty a neumí v učiteli číst. To samé může nastat u rodičů, kteří mohou jednat neadekvátně např. kvůli pracovnímu vytížení (Martínek, 2015).

Nastávat ovšem mohou i situace, kdy učitel jedná s žáky spravedlivě, Přesto může určitý žák považovat chování učitele vůči jemu samotnému jako nespravedlivé. V tomto případě se jedná o tzv. přenos. Přenos je pojmem z psychoanalýzy, který vysvětluje specifické jednání člověka v kontaktu s druhými lidmi. V rámci tohoto mentálního procesu dochází k přenosu obrazů z vnitřního světa jedince do světa vnějšího, k přenosu obrazů z minulosti, resp. zkušenosti s významnými postavami z dětství do reálných postav v přítomném životě jedince. V rámci svého psychosociálního vývoje si dítě zvnitřňuje obraz matky, otce, v obecné rovině se tak jedná o dobrého nebo špatného rodiče, rodiče trestajícího, rodiče nezajímajícího se o dítě apod. Tato zkušenost je nevědomá a tvoří ji různé pocity, přání, fantazie, impulzy, přesvědčení. Tyto obrazy rodiče jsou silně emočně sycené a v mysli jsou organizovány jako mentální obrazy sebe samého ve vztahu k druhým, pro což se v psychoanalýze užívá pojem objektní vztahy. V důsledku těchto obrazů pak může dítě opakovat rigidně určité vzorce chování ve vztahu k druhým osobám, na jejichž jednání nahlíží prostřednictvím svých dřívějších prožitků s rodičem. Zkušenost s příliš kritickým rodičem, který nebyl nikdy spokojen s tím, jak dítě funguje, rodič očekával poslušnost, dítě především kritizoval za neúspěchy, srovnával jej s úspěšnějším sourozencem, může vést u takého žáka k vnímání učitele obdobným způsobem. Na kritiku učitele, pozornost věnovanou jiným žákům či zadávané úkoly může takový žák reagovat hostilním chováním, včetně agrese, pokud agrese byla způsobem, jak si u rodiče získat pozornost nebo jak si zachovat vlastní důstojnost (Feinstein, 2022).

V rodině jsou také velmi důležitá **pravidla a hranice**. Pravidla ve školách bývají jasně dána, díky školním řádům. Napříč rodinami ovšem takové řady neplatí a každý rodič pravidla chování nastavuje svým dětem jinak. Ideální varianta vzniká tehdy, kdy jsou pravidla v rodině o trochu uvolněnější než ve škole, ale i přes to jsou pevně dána. Takové děti se snadno vyrovnávají se školními pravidly a bez problémů je respektují. Díky dalším variantám, ve kterých nastává nepoměr v pravidlech, může docházet k zvýšenému výskytu agrese. Co se týče hranic, děti, které jsou vychovávány s hranicemi, které jsou volné, nebo dokonce nejsou žádné, mají rozhodně velký problém srovnat se s režimem, který je ve škole. Chování, které je pro školní prostředí nepřijatelné, tyto děti vnímají jako běžné. Děti mají pocit, že mohou vše

a často dochází k situacím, kdy je pro ně agrese cestou k sebeprosazení. Problém s těmito hranicemi mají samozřejmě i rodiče, kteří nepřipouštějí, že by jejich dítě mohlo mít výchovný problém. Tito rodiče považují nevhodné chování dítěte za normální. V lepších případech si rodiče alespoň z části uvědomí svou chybu a ve společném působení se školou a rodinnou psychoterapií dosáhnou lepších výsledků. V opačném případě je škola bezradná a může sahat maximálně ke kázeňským postihům, které pravděpodobně nebudou mít veliký efekt. Opačným problémem je rodinné prostředí, které je vedeno striktními pravidly. V takovýchto rodinách panuje přesný řád a dítě bývá často sankcionováno. Pro tyto děti jsou hranice školy naopak široké. Dítě se s touto situací samo neumí vyrovnat, což může vést k tomu, že se z něj stane tzv. „kultivovaný agresor“. Tento typ žáka se snaží působit před vyučujícím vzorně, pomáhá mu a celkově dbá na svůj vzhled. V případě, že se vyučující ve třídě nevyskytuje, žák má šanci využít širších hranic, než má doma a dovolit si ventilovat to, co se děje v domácím prostředí. Dochází pak k situacím, kdy přes své tzv. „pomocníky“ popichuje a provokuje další spolužáky, směruje k nim nadávky atp. Také v tomto případě je škola téměř bezmocná, jelikož rodina působí navenek jako spořádaná a bezproblémová. Ani tyto rodiče si nepřipouští, že by se v jejich výchově mohl vyskytovat patologicky výchovný scénář. Jediným řešením je opět dlouhodobý terapeutický proces (Martínek, 2015). Jak bude poukázáno v praktické části, a to zejména v rámci kazuistiky (kapitola 5.1), v případě agrese ve školním prostředí je zapotřebí kooperace školy s rodinou.

Havlík a Kořa (2007) uvádějí, že je velmi důležité, aby **rodina a škola kooperovaly**. Zároveň by se tyto instituce měly doplňovat, u dětí by měly být rozvíjeny stejné či obdobné hodnoty. V tomto ohledu, a to i z hlediska agrese žáků, je důležité také kulturní prostředí, v němž dítě vyrůstá. Jak podotýkají Češková a Kučerová (2006), to, co může být v určité kultuře považováno za běžné a neagresivní jednání, může být v jiné kultuře vnímáno zcela odlišně. Jak navíc zmiňují Janošová et al. (2016), příslušnost k určité kultuře nebo etniku může být příčinou agrese ve třídě. Někteří žáci mohou být pro svůj původ vylučováni z třídního kolektivu. Také někteří učitelé mohou zaujímat vůči některým skupinám žáků negativní až hostilní postoje, přičemž se nemusí jednat pouze o etnikum nebo příslušnost k určité kultuře, ale také o hledisko genderu. Někteří učitelé se mohou chovat vstřícněji vůči dívkám, na což následně může některý chlapec reagovat vůči učiteli odmítavým až agresivním způsobem.

2.3 Šikana jako agrese typická pro školní prostředí

Šikana je jednou ze specifických forem agrese. Pro význam této práce je nutné vymezit si také tento pojem, neboť šikana se úzce pojí právě se školním prostředím a nezřídka je, a to zejména v poslední době, realizována nikoliv pouze vůči spolužákům nebo obecně vrstevníkům, ale též vůči učitelům.

Fenomén šikana je problémem, který se ovšem netýká pouze současnosti. Tento fakt dokazuje např. vznik tohoto pojmu. U jeho zrodu stál dle Řičana (1995, s. 25) „*psychiatr Petr Příhoda, který jako první u nás před listopadem 1989 veřejně promluvil o tom, o čem mnozí věděli, ale mlčeli, protože to bylo tabu – v socialistické armádě se existence něčeho takového nesměla přiznat. (Říká se také šikanování nebo šikan.)*“.

Jak je zřejmé z předchozích řádků, šikana není téma, kterým by se společnost chlubila či o kterém by se nahlas bavila kdysi, ale ani dnes. Bohužel dochází často k tomu, že je šikana přehlížena, ba dokonce záměrně ignorována. Jak však upozorňuje Kolář (2011), tento fenomén lze vnímat jako velmi závažný problém moderní doby. Již dávno neplatí, že je pouze záležitostí školního prostředí či armády. Šikana se objevuje na pracovišti (jako mobbing, bossing, stuffing), též v partnerských vztazích, mezi zaměstnanci, nebo v prostředí nemocnic či sociálních služeb. V zásadě tedy všude tam, kde panuje asymetrie vztahu.

Řičan (1995, s. 25) popisuje, že „*slovo šikana je odvozeno z francouzského chicane, což znamená zlomyslné týrání, obtěžování, sužování, pronásledování*“.

I přes to, že k šikaně může docházet téměř kdekoli, bývá tento pojem často spojován se školním prostředím. Podle Field (2009) dochází k šikaně v jakémkoliv typu školy (státní, soukromé, chlapecké, dívčí, malé, velké atd.). Šikana může probíhat přímo v budově školy (WC, šatny, učebny), mimo budovu školy (zahrada, při cestě do školy), ale také v kybersvětě (internet, SMS zprávy).

Autorka se domnívá, že nejznámější a pravděpodobně nejčastější směr šikany, je žák-žák. Můžeme se ovšem setkat také s šikanou vedení školy-učitel, učitel-učitel, učitel-žák, ale také žák-učitel. Této poslední variantě bude věnován výzkum diplomové práce. Ať už se jedná o jakýkoliv ze zmíněných směrů, jedno mají společné, podstatu šikany.

Bendl (2003, s. 25) vnímá podstatu šikany v tom, „*že agrese je zde cílem jednání, nikoliv prostředkem k dosažení nějakého konkrétního zisku*“.

Pod pojmem šikana se skrývají verbální útoky, psychické násilí a fyzické násilí. Společným znakem je jasný úmysl agresora vůči oběti (Kolář, 1997).

At' si přečteme jakoukoliv definici šikany, jedno budou mít vždy společné – své rysy: „*K podstatným rysům šikany bývají řazeny: nepoměr sil mezi agresorem a obětí, skutečnost, že agrese je cílem jednání, opakování agrese*“ (Bendl, 2003, s. 25).

Tématem této práce je agresivní chování žáků vůči učiteli. Toto chování může často dojít až do fáze šikany učitele. Hranice mezi agresí a šikanou (nejen) vůči učiteli je mnohdy velice tenká. Jak zmiňuje ve své publikaci Bendl (2003), šikanu můžeme vnímat jako agresi, ke které dochází opakovaně. Důležitým faktem také je, že o šikaně uvažujeme v případě, že je oběť bezbranná, at' už z důvodu fyzické či psychické slabosti (Říčan, 1995).

Za specifický případ šikany se považuje kyberšikana. Říčan a Janošová (2010) uvádějí, že má kyberšikana mnohé charakteristiky stejné s šikanou: agresor trýzní oběť, často velmi krutě. Volí různé pomluvy, zesměšňující obrázky, často se však jedná o intimní a kompromitující materiál. Ovšem kyberšikana se odehrává v online prostoru, nikoliv tváří v tvář. Nebývá tedy fyzická, jedná se o psychické násilí. Hlavní rozdíl spatřují autoři v tom, že absentuje asymetrický vztah: agresor může zůstat zcela skrytý, nezřídka se může jednat o osobu, která se stala obětí v reálném životě a mstí se tak agresorovi, nebo volí agresi vůči jiné osobě. Kyberšikana tak může podle autorů umocňovat šikanu. Je vhodné zdůraznit, že se kyberšikana neodehrává pouze mezi žáky. V rámci vlastního výzkumu (kapitola pátá) byly identifikovány případy, kdy se kyberšikana odehrává i ze strany žáků vůči učitelům.

Ševčíková et al. (2014) však aspekt asymetrie neuvádějí, pouze zmiňují, že chybí asymetrie z hlediska fyzické síly. Rozdíl oproti klasické šikaně spatřují autoři v závažnosti dopadu – publikovaný materiál nikdy z online prostředí nezmizí, může se vynořit např. i v dospělosti, ztížit tak např. pracovní působení jedince. Nicméně velmi problematická je oblast přihlížejících. Oproti klasické šikaně je svědkem ubližování oběti často velký počet osob, což způsobuje oběti nezřídka mnohem závažnější problémy v rovině psychického zdraví. Případy kyberšikany tak mohou končit i smrtí. Oběť je zostuzena ve svém blízkém sociálním okolí, často je pro ni nevhodným a ponižujícím způsobem prezentována před širokým publikem, což může být velmi bolestivé a zejména dospívajícími obtížně přijatelné, neboť pro dospívající je důležité, aby byli kladně hodnoceni okolím a neocitali se v roli outsiderů. Od kyberšikany je zapotřebí odlišit online obtěžování, které je jednorázové nebo krátkodobé a často nezáměrné. Hranice mezi online obtěžováním je však poměrně tenká, což vede k tomu, že jsou nadhodnocovány počty případů kyberšikany. Nicméně i online obtěžování může být obětí obtížně zvládáno. Platí, že i když se kyberšikana odehrává mimo školní prostředí, oběť má možnost požádat o pomoc s řešením také školu, jestliže je např. agresorem žák školy.

3 Agrese žáků základní školy vůči učitelům

Čapek (2010) konstatuje, že z hlediska výskytu agrese ve školním prostředí je důležité, jaké klima panuje ve škole a ve třídách. Děti se většinou podle autora těší na zahájení povinné školní docházky. Postupně se však ve škole nudí, což platí zejména pro chlapce. Klesá motivace k učení. Zatímco dříve byli žáci více uzavření, v současné době verbalizují nebo svým chováním dávají najevo svoji nespokojenost. Pokud učitel není schopen získat pozornost a zájem žáků, formy chování vyvolané spíše nevhodným přístupem učitele k žákům a výuce vnímá vyučující spíše jako neposlušnost a dané chování trestá. Začíná tak ve třídě (škole) panovat nepříznivé psychosociální klima, které vede k vytváření dvou soupeřících táborů (žáci a učitelé). To potom může být jednou z významných příčin agrese žáků vůči učitelům, byť dle autora není tento jev příliš častý, tak, jako např. ve školách v USA. Pokud se přeci jen tento jev objevuje, jedná se spíše o agresi verbální než fyzickou.

Zároveň se ve školním prostředí stále více projevují sociální rozdíly. Žáci pocházejí z různých sociálních vrstev, což má mimo jiné negativní dopad na jejich postoj ke vzdělávání. V současnosti je tak značně kritizována praxe víceletých gymnázií, která dle předního českého sociologa D. Prokopa zapříčiňují rozdíly v sociálním kapitálu žáků. Stále existují třídy nebo školy, které jsou navíc etnicky segregované. Sociální vyloučení či chudoba s sebou přinášejí z hlediska vzdělávání a docházky do školy nízkou motivaci k učení. Tyto děti navíc vyrůstají v rodinném a komunitním prostředí s vysokým výskytem sociálně patologických jevů, včetně agrese. Toto chování je pak přenášeno i do školního prostředí (Kocurová, 2021).

Dalším negativním faktorem je dělení dětí školního věku do specializovaných tříd. Může se jednat o žáky nadané či žáky se specifickými poruchami učení (dále pouze „SPU“). Veškeré toto dělení způsobuje, že ve vymezených třídách chybí zdravá konkurence a soutěživost mezi žáky. Podíváme-li se například na třídy, které vznikají pro děti se SPU, můžeme sice vnímat pozitivně, že je dětí ve skupině méně a učitelé mohou tedy poskytovat více individuální péče než ve třídě běžné, ale najdeme samozřejmě i negativa. Můžeme sem zařadit např. již zmíněnou zdravou soutěživost, která bude mezi žáky chybět. Absentuje kontakt s dětmi z jiného prostředí, s jinými charakteristikami. Žáci mohou vnímat specializovanou třídu jako třídu pro děti hloupé a něčím odlišné. Těmto jedincům často nezbyvá k obraně nic jiného nežli agrese. Podobné smýšlení se může vyskytovat u dětí nadaných. Nutno podotknout, že v populaci je velmi malé procento opravdu nadaných dětí. Jako největší problém se pak jeví dělení tříd na „studijní“ a „nestudijní“, což může vést k nevraživosti mezi třídami a také k následné agresi (Martínek, 2015).

Výše uvedený text slouží pro přiblížení kontextu, v němž probíhá agrese ze strany žáků vůči učitelům, tedy fenomén, který je předmět diplomové práce. I když bylo v předchozí kapitole pojednáno o tom, že se agrese žáků pojí s jejich osobností a výchovou, také školní prostředí má na agresi žáků značný vliv, včetně agrese žáků vůči učitelům. S ohledem na rozsah práce nelze tuto problematiku širěji popsat, nicméně uvedený text poukazuje na to, že nelze na daný jev nahlížet odděleně od širšího rámce.

Dále v textu je věnována pozornost především popisu agrese žáků vůči učitelům, zejména z hlediska dynamiky vztahu žák-učitel, charakteristiky dílčích forem této agrese, přičemž je pojednáno také o možnostech prevence a řešení tohoto jevu. V diskusi, v níž jsou prezentovány výsledky vlastního výzkumu (kap. 6), a to i s komparací teoretických východisek, je však problematika agrese žáků vůči učitelům do tohoto širšího rámce dosazena. Pro plné porozumění tomuto jevu, zejména pak možnostem zlepšení nepříznivého stavu, kdy narůstá počet případů agrese žáků vůči učitelům, nelze jeho příčinu spatřovat pouze v tom, jak jedná žák, případně učitel. Pokud se má současný nepříznivý stav zlepšit, je zapotřebí také zlepšení fungování českého školství, v němž je zapotřebí věnovat více pozornost rovinně vztahové, nikoliv pouze rovinně vzdělávací.

3.1 Dynamika vztahu žák-učitel

Vztah mezi žákem a učitelem není vyčerpán pouze předáváním poznatků ze strany učitele. Žák se ocitá v neustálé interakci s učitelem, přičemž tato interakce je významně determinována také vnějšími podmínkami, tedy např. psychosociálním klimatem, které panuje ve třídě, škole. Vliv má též osobnost žáka a osobnost učitele. Všechny tyto faktory mají značný, často i negativní dopad na vztah žáků vůči učiteli. Jestliže učitel většinou jedná s celou třídou, nemá možnost individuálně pracovat s jednotlivými žáky. Někdy může učitel zhoršit svůj vztah s žáky nevhodnými poznámkami, nebo neverbální komunikací (zabarvení hlasu, úšklebek). Důležité tak je, aby se učitel zaměřil na zpětnou vazbu. Zjišťoval, jaký vztah k němu žáci mají, jak je žáky vnímán apod. Sociální vztahy ve třídě (škole) jsou velmi důležité, ovlivňují celý edukační proces (Gillernová a Krejčová, 2012). Jak doplňuje Orosová (2018), pro celý proces učení je dynamika vztahu žák-učitel (či učitel-žák) klíčová. Nejvýznamnější je ze všech faktorů, které ovlivňují tuto interakci, je klima třídy a sebeúcta žáků. To, jaký vztah má žák s učitelem, pak z osobnostních faktorů ovlivňují zejména svědomitost a pečlivost (tito žáci mají lepší vztahy s učiteli) a dále neuroticismus či závažnější jevy, jako např. poruchy chování (žáci s těmito charakteristikami mají s učiteli horší vztahy). Kvalita vztahu žáka s učitelem následně ovlivňuje také školní úspěšnost žáka.

Straková (2016) uvádí výsledky studie PISA (Programme for International Student Assessment) pořádané organizací OECD (Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj – Organisation for Economic Co-operation and Development), tedy studie, která mapuje úroveň vybraných gramotností žáků z členských, ale i nečlenských zemí OECD. Mimo jiné také okrajově zkoumá postoj žáků k učitelům. Z tohoto šetření vyplynulo, že čeští žáci s učiteli příliš nevycházejí (v tomto aspektu se Česká republika umístila na 23. místě z celkového počtu 34 zemí), žáci se většinou nedomnívají, že učitelům záleží na tom, aby se žákům vedlo dobře. Z hlediska toho, zda se žáci domnívají, že jim učitel poskytne pomoc, když potřebují, se Česká republika ocitla na 10. místě, z hlediska hodnocení učitele jako spravedlivého na 12. místě.

Mezi žáky prvního a druhého stupně základní školy však existují značné rozdíly. Žáci navštěvující první stupeň považují učitele za autoritu, zatímco žáci druhého stupně proměňují svůj vztah k učiteli, podobně jako proměňují svůj vztah k dalším dospělým, včetně rodičů. Na druhém stupni se žáci stávají dospívajícími. Jsou více kritičtí vůči učitelům, mnohdy jsou vůči nim až netolerantní nebo nekritičtí: učitele hodnotí vlivem svých mnohdy silných negativních emocí. Nezřídka ani nemusí být vztah vůči učiteli zhoršen, nicméně žáci mají potřebu demonstrovat svoji kritičnost vůči učiteli, aby nepřišli o přijetí ze strany spolužáků, kteří jsou pro ně důležití (V kontaktu s nimi rozvíjejí svoji identitu, zažívají více příjemných pocitů než s dospělými, více si vzájemně rozumí a podporují se.). S učiteli tak žáci druhého stupně často diskutují, nebo mohou přímo veřejně učitele odmítat či jej naopak provokují, nejčastěji slovně. Cílem je donutit učitele, aby ztratil sebekontrolu, zareagoval afektivně, a tak snížil svoji sociální prestiž a jednoznačně prezentovanou nadřazenost. Někteří žáci ovšem ze strachu ze sankcí volí raději skrytou konfrontaci: ve třídě s učitelem souhlasí, ve skupině vrstevníků jej až velmi negativně hodnotí. Důležité je, jak učitel na tyto situace reaguje a jaký učitel je. Jestliže má pro tato vývojová specifika pochopení, nereaguje na některé nevhodné projevy, je spravedlivý a profesně schopný, nemívá pak většinou s žáky problémy. Jestliže učitel zdůrazňuje svoji moc, žáci reagují obranně, tedy velmi negativně, aby si zachovali svoji sebeúctu (Vágnerová, 2012).

Podle Sovové (2009) se však dlouhodoběji zhoršuje vztah žáků nejen k učiteli, ale obecně k autoritám. Učitel je osobou, která může značně ovlivnit to, jaký vztah k němu žáci budou mít. Sedláčková (2009) upozorňuje na některé chyby v percepci učitelů, které zapříčiňují, že se z žáků stávají spíše nepřátelé než spojenci učitele. Důležité je např. očekávání učitele. Tím, jak učitel žáka hodnotí, je vytvářen nezřídka tzv. preferenční postoj učitele: jestliže např. učitel preferuje žáky klidné, tiché, svědomité, bude vykazovat tendenci zaujímat negativní postoj k žákům s opačnými charakteristikami. Vztah učitele k žákovi se mnohdy utváří

i na základě prvního dojmu, kdy se jedná o tzv. haló efekt. Ovšem v případě školního prostředí si často formuje učitel své představy o žákovi na základě informací od kolegů, z odborných zpráv apod. Žáci, kteří vnímají, že jsou učiteli odmítáni, a to nespravedlivě, jen stěží budou k takovému učiteli zaujímat kladný postoj. Mohou hledat způsoby odplaty. Často také jednají negativně, neboť si jsou vědomi toho, že je učitel nevnímá objektivně – žáci pak mohou jednat tak, jak od nich učitel očekává, tedy jsou v odporu vůči učiteli, vstupují do různých konfliktů (jedná se o tzv. sebenaplnující proroctví). Dochází také k tomu, že učitelé, kteří zaujímají negativní postoj vůči určitému žákovi, jej častěji hůře klasifikují, což má opět dopad na sebepojetí žáka. Tím vzniká začarovaný kruh.

Agrese žáka vůči učiteli ovšem velkou měrou souvisí s osobností žáka. Ne každý žák, který není spravedlivě hodnocen a přijímán učitelem, začne vůči učiteli výrazně revoltovat, nebo dokonce být ve značném odporu vůči učiteli. Někteří žáci si však ožívují nevhodným chováním učitele (nebo často i subjektivně vnímaným nevhodným chováním učitele) svá osobní traumata a to, jak vystupují vůči učitelům, je vyjádřením toho, co se odehrává v jejich vnitřním světě, v němž se necítí bezpečně. Od učitelů je pak očekáváno, že budou mít pochopení, což však nebývá vždy snadné a možné, zejména v případech, kdy se sami učitelé necítí ve školním prostředí, ve vztahu s žákem nebo žáky bezpečně (Taylor a Dearybury, 2021).

Nelze tvrdit, že by agrese žáků vůči učitelům byla zapříčiněna výlučně chováním učitele. Nicméně jak je z výše uvedeného zřejmé, chování učitele a jeho osobnost mají vliv na to, jaké je klima ve třídě a jaký vztah s žáky učitel má. Učitel tedy může agresí žáků do značné míry také předejít, o čemž bude pojednáno v kapitole 3.3. Obecně však podle Zatloukala et al. (2020) platí, že agrese v českých školách narůstá, včetně agrese vůči učitelům.

3.2 Formy agrese žáků vůči učitelům

V roce 2013 byl v českém prostředí proveden reprezentativní výzkum na českých základních školách (na druhém stupni), v němž byly zjišťovány názory učitelů na agresivní chování žáků základních škol, zároveň ovšem též žáci (a to ze stejných škol) podávali své názory a zkušenosti s vlastní agresivitou a agresí. Výzkum reagoval na nárůst agrese na českých školách, též na zpětnou vazbu mnohých učitelů, kteří se ve školách necítí bezpečně. Z každé školy byla vybrána jedna třída, za každou školu mohlo dotazník vyplnit 10 učitelů. Odpovídalo 1 003 učitelů a 3 165 žáků. V zásadě se odpovědi učitelů a žáků shodovaly (Kartous, 2015).

Z výzkumu provedeného na vzorku učitelů vyplynulo zejména následující:

- více než tři čtvrtiny učitelů uvedlo, že se agrese žáků zvýšila, žádný z učitelů nevedl, že by se snížila;

- agrese žáků zahrnuje nejčastěji hrubou slovní agresi, dále fyzickou agresi, poškozování cizí věci nebo majetku školy. S hrubou slovní agresi vůči učitelům se setkala za poslední rok v době šetření téměř polovina oslovených pedagogů (44 % mužů a 49 % žen), s fyzickou agresi ze strany žáka se setkalo 6 % učitelů a 4 % učitelek;
- učitelé se shodovali na tom, že by potřebovali nástroje, jak přimět rodiče, aby omezovali agresi svých dětí, uváděli také, že agresivní chování žáků zhoršuje klima ve třídě a výuku, více než polovina učitelů také souhlasila s tím, že by měli být žáci, kteří se dopustí agresivního chování, vyloučeni dočasně ze školy na 2-3 dny tak, jak je to běžné v některých jiných zemích. Za pozornost stojí, že jen 42,2 % učitelů a 18,8 % učitelek uvedlo, že si umí s agresivitou žáků poradit;
- téma agrese žáků většinou není společným tématem učitelů na škole, téměř desetina učitelů uvedla, že má výskyt agresivity žáků dopad na jejich zdraví (fyzické i psychické), přibližně pětina učitelů uváděla, že má tato zkušenost dopad na jejich postoj k učitelské profesi (Csémy et al., 2013a);

Z šetření mezi žáky vyplynulo zejména následující:

- celkem 65,2 % žáků uvádělo, že zažila nadávání učitelů nebo urážení učitele, nejčastěji se jednalo o žáky 9. ročníků ZŠ. Na samotné žáky pak tento stav nepůsobí pozitivně. Ve třídě se cítí osaměle, bojí se chodit do školy, na vztahy ve třídě nahlížejí jako na vztahy, které nejsou přátelské;
- celkem 37,7 % žáků se setkalo s kyberšikanou učitele. Učitel je natáčen na kameru chytrého telefonu, video je poté posláno dále, přičemž nejčastěji tuto zkušenost uváděli chlapci z 9. ročníků;
- celkem 15,7 % žáků uvedlo, že se setkalo s fyzickým napadením učitele, a to v reakci na nespravedlivý přístup učitele;
- zároveň 56,2 % učitelů uvedlo, že se setkalo s tím, že učitel dal žákovi pohlavek či jinak uhodil žáka (Csémy et al., 2013b).

V rámci uvedených údajů si lze povšimnout rozdílů mezi uváděnou četností šikany učitele učitelů a žáků, kdy učitelé uváděli nižší četnost agrese vůči jejich osobě. Toto zjištění odpovídá tvrzení Taylora a Dearybury (2021), že jsou data o agresi vůči učitelům podhodnocena, a to napříč různými zeměmi. Chybí také výzkumy na toto téma. Učitelé navíc o své zkušenosti nechtějí hovořit. To ovšem ztěžuje možnosti vhodně nastavit prevenci, zajistit účinné programy na snižování výskytu agrese na školách a též programy zacílené na optimální řešení těchto situací. Jak autoři dále uvádějí, učitelé čelí nejčastěji agresi ze strany žáků, ovšem

mají zkušenost i s agresí ze strany jejich rodičů. Situace je závažná nejen proto, že zhoršuje podmínky pro výkon profese učitele a též zhoršuje podmínky pro učení žáků a fungování ve zdravém kolektivu, ale má i ekonomický dopad. V případě učitelů se jedná o výplatu nemocenské, odchod učitele ze školy, často mohou učitelé čerpat různou zdravotní péči, nebo i později v životě psychosociální péči.

Obdobné údaje o situaci agrese žáků vůči učitelům uvádí také Burgess (2019), která referuje o tom, že se výskyt agrese vůči učitelům ze strany žáků v různých státech liší. V zásadě se však jedná o rozpětí 10-40 % učitelů, kteří se s takovým chováním setkali. Žáci k agresivnímu chování přistupují nejčastěji z těchto důvodů: nepřiměřené požadavky učitele, nespravedlivé zacházení ze strany učitele, nesouhlas, reakce na potrestání učitelem, naštvání, vnímaná provokace. Agrese ze strany žáků má podobu posměchu, nadávek, urážek, dráždění učitele, dělání naschválů. Jedná se také o ničení věcí učitelům. Podle některých žáků jsou učitelé snadnými terči agrese. To bylo také doloženo v rámci vlastních kazuistik (kap. 5.1).

Jak podotýká Csémy v rozhovoru s Kartousem (2015), někteří učitelé mají tuto osobní zkušenost častěji. Není neobvyklá praxe, že v určité škole je konkrétní učitel terčem agrese žáků, ostatní učitelé tuto zkušenost nemají. Učitelé v roli těchto obětí jsou zároveň také těmi, kdo se cítí být méně kompetentní zvládat agresi žáka/žáků, vnímají agresi ve třídě jako závažnou a přejí si, aby ji řešil někdo jiný než oni sami. Dle autora tak lze v těchto případech uvažovat o určité predispozici k roli oběti agrese žáka, která je dána patrně jak osobností učitele (nižší asertivitou apod.), tak i nedostatečně rozvinutými kompetencemi, jak zvládat konflikty mezi žáky nebo ze strany žáků, včetně konfliktů s agresivním chováním.

Jedny z nejoficiálnějších a nejnovějších dat přináší Českou školní inspekci (dále jen „ČŠI“) pravidelně vydávaná publikace *Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy*, a to za školní rok 2018/2019, neboť v poslední publikace z této série nejsou data týkající se agrese ve školním prostředí.

Jak uvádějí Zatloukal et al. (2020), agrese vůči učitelům se objevuje napříč všemi stupni vzdělávání. Ve školním roce 2018/2019 byla zjištěna nejen vzájemná agrese mezi dětmi v mateřských školách, ale též ze strany dětí vůči učitelům. Ve školním roce 2018/2019 se objevila agrese vůči učitelům (konkrétně verbální agrese) v 5,8 % případech mateřských škol (ve školním roce 2017/2018 se jednalo o 8 %), v základních školách se jednalo o 35,2 % případů verbální agrese vůči učitelům, kdy se tedy tyto počty blíží třetině škol. Fyzická agrese vůči učitelům byla zjištěna u 5,7 % oslovených škol. Zároveň je ovšem v tomto dokumentu uvedeno, že se liší školy ve svém přístupu k prevenci a řešení šikany: některé školy jsou proaktivní, situaci řeší, jiné ji bagatelizují. Tedy uvedené číslo nemusí plně odpovídat realitě.

Doplnit lze také údaje týkající se kyberšikany vůči učitelům, získané z výzkumu provedeného na vzorku 5 136 učitelů, přičemž nejpočetněji (60 %) byli zastoupeni učitelé základních škol. Kyberšikanu zažilo z tohoto počtu celkem 1 118 učitelů. Z výzkumu vyplynulo, že se učitelé stávají obětí kyberšikany ze strany žáků nejčastěji v podobě verbálních útoků na internetu (29 %) a v podobě prozvánění (26 %), které probíhá opakovaně, často večer. Celkem 12 % učitelů uvedlo vyhrožování. Nejčastěji však taková situace trvá kratší dobu než týden (43 %). Kyberšikana probíhá nejčastěji na internetu nebo se jedná o služby mobilního telefonu, pachateli nejčastěji bývají žáci učitele (35 %). Oběti kyberšikany většinou o této skutečnosti neinformují ředitele školy, často to však vědí jejich kolegové. Učitelé situaci nejčastěji řeší vymazáním nebo blokováním závadného obsahu.

Říčan a Janošová (2010) soudí, že je postavení učitelů v současné době velmi nepříznivé. Nastalo oslabení jejich autority, a to „*ve jménu falešně chápaných „práv“ dítěte a zásad liberální výchovy*“ (Říčan a Janošová, 2010, s. 23), což dle téhož zdroje vede k tomu, že se učitel často dostává téměř do role oběti šikanování.

Autoři nespécifikují výše uvedené falešné chápání práv dítěte. Skutečností je, že v současné době již učitelé netrestají žáky fyzicky v takové míře, jak tomu bylo dříve, což je dáno i tím, že tyto tresty byly zakázány (Jedlička, Kořa, Slavík, 2018). Nicméně užívání fyzických trestů v pedagogické praxi zcela jistě nelze považovat za nástroj posílení autority učitele. Je také pravdou, že se ve školství posílila role žáka, ale též role rodičů žáka jako partnerů školy. Tyto změny ovšem nemusí nutně vést podle Jedličky, Koti a Slavíka (2018) k tomu, že narůstá agrese žáků. Jsou však určitou výzvou, jak této agresi předcházet a bránit jí. Důležité jsou podle autorů dobře nastavené a vytvořené předpisy školy, za podpory vhodně koncipované morální a osobnostní výchovy a zdravého psychosociálního klimatu ve škole či třídách. Mnohdy pomůže i estetické a moderní vybavení škol.

Jaké formy prevence a řešení agrese vůči učitelům školy mají je popsáno dále v textu.

3.3 Prevence a řešení agrese žáků vůči učitelům

Hlavní a zásadní postup, jak řešit šikanu ve školách, předložilo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (dále též jako „MŠMT“). Školy by se měly tímto postupem řídit a dle informací v dokumentu obsažených, také vytvářet své interní materiály, zaměřené na řešení šikany. Uvést lze hlavní zásady a způsoby řešení, které jsou explicitně uvedeny ve vztahu k žákům. Lze je však vztáhnout i na situaci šikany učitelů v případě, že se šikany dopustil žák školy. Situace je řešena z hlediska zajištění bezpečí učiteli, ale též z hlediska práce s aktéry šikany:

- škola má odpovědnost za to, aby byla bezpečným prostředím pro žáky;
- z hlediska šikany je stěžejním úkolem školy předcházet šikaně;
- škola (učitelé) musí být schopna odhalit šikanu v počátečním stádiu. Šikana je vyšetřena, nastavena jsou potřebná opatření. Je-li šikana odhalena až v pozdějším stádiu, primárně je věnována pozornost zabránění další újmě oběti, šikana je zastavena, je zajištěno bezpečí pro všechny zúčastněné, zajištěno je též řešení šikany, nejčastěji s využitím externích odborníků, kteří následně pracují s aktéry šikany, mnohdy s celou třídou. Jestliže ovšem nastalo skupinové násilí nebo lynč, nečeká se na odborníka. Kontaktovány jsou příslušní aktéři, jako orgán sociálně-právní ochrany dítěte (dále jen „OSPOD“), Policie České republiky (níže též „PČR“). PČR je kontaktována vždy, když existuje podezření na spáchání trestného činu nebo přestupku;
- jestliže selže prevence a intervence, nastupuje právní řešení;
- škola musí být na šikanu náležitě připravena. Pro případ, že se v ní šikana vyskytne, musí mít vypracovaný krizový plán, který je součástí Preventivního programu školy. Postupy musí být jasné a jsou závazné pro všechny pracovníky školy. Krizový plán i preventivní postupy musí být průběžně revidovány;
- škola musí disponovat odborníky, kteří získali další vzdělání v problematice šikany; Většinou se jedná o školního metodika prevence. Daný odborník by měl zvládnout řešení šikany v prvních třech stádiích. Odborná práce by měla být realizována u oběti, agresora, též u přihlížejících a většinou také v rámci celé třídy;
- škola realizuje nápravná řešení: jedná se o výchovné opatření (napomenutí, důtka třídního učitele, důtka ředitele školy, podmíněčné vyloučení ze školy, vyloučení ze školy, které ovšem nelze použít v případě, že si žák ve škole plní povinnou školní docházku), individuální výchovný plán pro agresora, převedení do jiné třídy, doporučení rodičům, aby spolupracovali se střediskem výchovné péče, podání návrhu OSPOD k zahájení práce s rodinou, případně zahájení řízení o nařízení předběžného opatření s následným umístěním žáka do diagnostického ústavu;
- aktéry řešení šikany je školní metodik prevence, výchovný poradce, školní psycholog, speciální pedagog, třídní učitel a ředitel školy (počáteční stádium šikany), školské poradenské zařízení (pedagogicko-psychologická poradna, speciálně-pedagogické centrum) v pokročilém stádiu šikany, jedná se také o odborníky z různých organizací, lékaře, psychology, psychoterapeuty;

- je povinností učitele při odhalení šikany situaci řešit, poskytnout oběti pomoc. Škola je odpovědná za škodu způsobenou při vyučování a v přímé souvislosti s ním;
- škola musí zákonnému zástupci agresora i oběti oznámit skutečnost, že během vyučování nastala šikana. Pokud byl případ nahlášen PČR, musí škola také kontaktovat OSPOD, nebo jej kontaktovat i v případě bez ohlášení případu PČR, jednalo-li se o závažný případ;
- škola může realizovat případovou konferenci (MŠMT, 2020).

Lze shrnout, že škola musí řešit i případy šikany vůči učitelům. Závažné případy je nutné nahlášovat PČR a OSPOD. Škola by měla mít v krizovém plánu obsažený také postup, jak řešit právě šikanu vůči učitelům.

Prevence vůči šikaně by dle MŠMT (2020) měla zahrnovat v obecné rovině akcent na vybrané hodnoty ve školním prostředí, škola musí mít zpracované potřebné dokumenty, ve škole musí být podporováno zdravé, bezpečné psychosociální klima, žákům musí být jasná pravidla chování a sankce za jejich porušení. Dále musí mít nastavený systém monitoringu varovných signálů, postupy komunikace a zajištění informovanosti o rizikových jevech. Také je potřeba zajišťovat podporu pro učitele, včetně jejich vzdělávání v tomto tématu.

Klimešová a Tůmová (2011) provedly vlastní šetření na toto téma, resp. zkoumaly již přímo případy šikany učitelů. Osloveno bylo 40 expertů (např. z MŠMT, jednalo se také o odborníky na téma vzdělávání a šikanu a čtyři ředitele ZŠ), přičemž se do výzkumu (dotazníkového šetření ve dvou kolech) zařadilo 12 expertů. Sběr těchto dat byl doplněn hloubkovými rozhovory s dalšími experty (např. přední odborník na násilí ve škole M. Kolář). Vedeny byly také tři skupinové diskuse s 55 žáky základních škol. Z výzkumu vyplynulo, že příčiny agrese žáků vůči učitelům se dle oslovených osob pojí s uvolněním hranic ve výchově a nevhodně tráveným volným časem žáků. Poklesla také autorita školy a učitelů. Učitel je nezdůvodněně vnímán jako nepřítel. Dalším problémem je, že budoucí pedagogové nejsou na profesi dostatečně připravováni, dále je problematická feminizace školství a nedostatečné možnosti škol, jak situaci řešit. Vliv má také osobnost učitele (schopnost vést a řídit třídu, komunikovat s žáky, rodiči, výchovný styl). Platí, že tam, kde se odehrává šikana mezi žáky, odehrává se také šikana učitelů. Pokud se stane učitel obětí agrese nebo přímo šikany ze strany žáka, většinou o této zkušenosti nechce s nikým hovořit. Žáci jsou agresivní, neboť se ve výuce nudí, případně se snaží získat pozornost a zájem spolužáků. Žáci se nebojí postihů, neboť těmi bývají nejčastěji poznámky. Šikanováni jsou učitelé, kteří si neumí udržet kázeň ve třídě, nemají autoritu, jsou nevyrovnaní nebo slabí a jednají vůči žákům nespravedlivě. Z řešení bylo zmiňováno zvýšení platů učitelů, jejich celoživotní vzdělávání a možnost zabavit žákovi předmět (tj. nejčastěji

mobilní telefon, ovšem některé školy mají užívání mobilních telefonů ošetřené ve školním řádu). Školy by měly mít k dispozici ze strany MŠMT metodiku řešení šikany učitelů, která by měla být součástí Metodického pokynu proti šikanování, ovšem shoda nepanovala v tom, zda by měl mít učitel status veřejného činitele, což je např. praxe ve Slovenské republice. Polovina respondentů nesouhlasila s tím, aby byl žák vyloučen ze základní školy, dvě třetiny dotázaných nesouhlasily ani s tím, aby byl žák vyloučen na 2-3 dny (po danou dobu by měl žák individuální vzdělávání a musel by s ním pracovat odborník). V každé škole by měl být ideálně školní psycholog a speciální pedagog. V rámci prevence byla zdůrazňována podpora ze strany školských poradenských zařízení. Uváděno bylo vzdělávání učitelů v daném tématu a též možnost supervizí. Minimální preventivní programy, které mají školy propracované, se jeví jako málo efektivní. Také primární prevence by se měla zlepšit (je nesystematická, nedostatečně přínosná pro praxi).

Lze doplnit, že je plánováno, aby měly od září roku 2022 školy s počtem žáků 180 a více nárok na jeden celý úvazek školního psychologa. Plynule by financování školních psychologů přebral stát, a to od roku 2025 (Mačí, 2022). Jak již bylo zmíněno, školy mají mít krizový plán. Tedy měly by mít zpracovaný postup, jak řešit případy agrese vůči učitelům. Platy učitelů se postupně navyšovaly, v době pandemie Covid-19 si mnoho lidí uvědomilo význam učitelské profese, která se sice pravidelně umísťuje na předních místech prestižních povolání, ovšem učitelé nevnímají, že by si jich společnost vážila (Ort Feyglová, 2021).

Ve výzkumu Csémyho et al. (2013a) učitelé uváděli, že pro prevenci a řešení těchto situací je důležitý přístup nejen učitele, ale také angažovanost rodičů. Téměř pětina oslovených učitelů a 15 % oslovených učitelek si přála možnost tělesných trestů. Kázeňské a výchovné předpisy školy a preventivní programy byly hodnoceny jako málo efektivní. Csémy se v rozhovoru s Kartousem (2015) též kloní k tomu, že jsou preventivní programy ve školách zaměřené na toto téma nedostatečné, jsou málo efektivní a mohly by být zrušeny. Namísto nich by měly být rozvíjeny sociální dovednosti učitelů. Školy by neměly riziko agrese vůči učitelům bagatelizovat. Nezbytné je, aby měly školy nastavené postupy, jak danou situaci řešit. Jako efektivní se jeví postup běžný např. ve Velké Británii, kdy učitelé školy začnou jednat jako tým a do řešení se zapojí rodiče. Mertin (2021) uvádí, že školy mají různé možnosti řešení, ta jsou však pomalá. Autor tedy doporučuje učitelům nepřehlížet prvotní drobné přestupky a nevhodné chování. Po prvním přestupku má přijít kázeňské opatření. Zároveň se musí učitel soustředit na vytváření zdravých vztahů ve třídě. Žák, který je opakovaně agresivní, by měl ve škole absolvovat trénink zvládnutí emocí. Pomoci může také přestup na jinou školu, což samozřejmě nemusí vždy problém vyřešit.

PRAKTICKÁ ČÁST

Na teoretická východiska je ve čtvrté kapitole navázáno popisem vlastního výzkumu, jehož výsledky jsou uvedeny v kapitole páté. Výzkum byl koncipován jako smíšený. Jeho cílem bylo zjistit, jaký je současný stav agrese vůči učiteli na základní škole. Dílčím cílem bylo navrhnout doporučení týkající se prevence a řešení této agrese.

Výzkumu se zúčastnilo 177 učitelů základních škol, kteří mají zkušenost s agresí ze strany žáka, přičemž s pěti učiteli byly vedeny polostrukturované rozhovory. Dalších 172 respondentů se zúčastnilo dotazníkového šetření. Formulovány byly také tři hypotézy, k jejichž ověření byl užit chí-kvadrát.

Výsledky jsou v diskusi vztaženy k výzkumným otázkám a teoretickým východiskům. Hlavní zjištění jsou shrnuta v závěru práce, v němž jsou uvedeny také přednosti a limity realizovaného výzkumu.

4 Popis výzkumu

V kapitole je prezentována koncepce realizovaného smíšeného výzkumu. Uvedeny jsou cíle výzkumu, výzkumné otázky a hypotézy. Popsána je užitá metodika výzkumu a v závěru kapitoly je prezentován výzkumný soubor. Výsledky výzkumu jsou obsaženy v kapitole šesté.

4.1 Cíle výzkumu, výzkumné otázky a hypotézy

Cílem výzkumu bylo zjistit, jaký je současný stav agrese vůči učiteli na základní škole. Za dílčí cíl bylo zvoleno navrhnout doporučení týkající se prevence a řešení agrese vůči učiteli na základní škole.

Výzkumné otázky (VO):

VO1: Jaká je osobní zkušenost učitelů základní školy s agresí vůči učiteli?

VO2: Jak je řešena agrese vůči učitelům základní školy?

VO3: Jaká je příprava učitelů základní školy na agresi vůči nim?

VO4: Jak učitelé základní školy hodnotí možnosti prevence a řešení šikany vůči nim?

Formulovány byly také tyto hypotézy (H), každá jako nulová a alternativní:

H1₀: Neexistuje statisticky významný rozdíl ve zkušenosti s fyzickou agresí ze strany žáka, mezi učiteli prvního a druhého stupně základní školy.

H1_A: Existuje statisticky významný rozdíl ve zkušenosti s fyzickou agresí ze strany žáka, mezi učiteli prvního a druhého stupně základní školy.

H2₀: Z hlediska genderu neexistuje statisticky významný rozdíl v odchodu ze školy kvůli agresi žáka.

H2_A: Z hlediska genderu existuje statisticky významný rozdíl v odchodu ze školy kvůli agresi žáka.

H3₀: Učitelé s délkou praxe 8 a více let uvádějí stejně často jako učitelé s kratší délkou praxe, že mají dobré znalosti o agresi vůči učitelům.

H3_A: Učitelé s délkou praxe 8 a více let uvádějí častěji než učitelé s kratší délkou praxe, že mají dobré znalosti o agresí vůči učitelům.

Vzhledem k tomu, že se jedná o málo probádané téma, nebylo možné dohledat výzkumy, které by s touto problematikou více souvisely. V případě hypotézy H2 bylo vycházeno z šetření týkajícího se mobbingu. Mobbing je s určitým zjednodušením chápán jako šikana na pracovišti, tedy mezi dospělými osobami. Z dostupných výzkumů, kterých je ovšem na toto téma též velmi málo, vyplynulo, že v případě násilí na pracovišti, volí muži častěji aktivnější přístup. Odcházejí ze zaměstnání, zatímco ženy vydrží v zaměstnání déle, snaží se vyhledat sociální oporu, často nereagují nijak, nikomu se nesvěří, případně žádají o pomoc personalisty nebo vedení. Samozřejmě pokud se nejedná o násilí ze strany vedení (Simpson a Cohen, 2004; Ólafsson a Jóhannsdóttir, 2004).

Hypotéza H1 vycházela z českého šetření Csémyho et al. (2013), z něž vyplynulo, že zejména na druhém stupni, a to v devátých ročnících, je nejčastější zkušenost s agresí ze strany žáků.

V případě hypotézy H3 nebyly dohledány žádné podklady pro daný předpoklad. Vycházeno však bylo ze skutečnosti, že učitelé s delší praxí mají obecně více zkušeností s agresí žáků, neboť působí ve školství déle. Měli též možnost dostatečně se seznámit alespoň s interními dokumenty zaměřenými na řešení šikany. Také byli pravděpodobně edukováni v této oblasti např. v návaznosti na řešení šikany, s níž se mohli za dobu svého působení ve školství setkat.

4.2 Metodika a realizace výzkumu

Jak již bylo uváděno, výzkum byl koncipován jako smíšený. Bylo tak možné využít výhody obou typů užitých výzkumů (kvantitativního a kvalitativního) a zároveň eliminovat jejich nevýhody.

Reichel (2009) vysvětluje, že v kvantitativním výzkumu je pracováno s numerickými daty. Tento typ výzkumu bývá využíván také při ověřování hypotéz. Sběr a analýza dat probíhají poměrně rychle a pracováno je s větším počtem respondentů. Naopak kvalitativní výzkum bývá užíván při zkoumání méně probádaných jevů, výzkumný soubor čítá malý počet komunikačních partnerů, sběr dat, ale též jejich analýza jsou časově náročné, přičemž často se obě fáze (sběr a analýza dat) prolínají. Výsledky kvalitativního výzkumu nelze generalizovat, často však slouží jako sonda do zkoumaného jevu, který bývá následně probádáván pomocí kvantitativního výzkumu.

Tento postup byl také zvolen v případě realizovaného výzkumu. Nejprve byl proveden kvalitativní výzkum, jehož výsledky byly analyzovány. Pro koncepci navazujícího kvantitativního výzkumu byly využity tyto výsledky, a to zejména prvky zkoumaného jevu, které byly identifikovány jako problematické (jednalo se především o znalost krizového plánu, reakci školy na agresí vůči učitelům či udělení statutu veřejné osoby učiteli).

Metodami sběru dat bylo pozorování, rozhovor a dotazník. Pozorování a rozhovor představovaly metody sběru dat kvalitativního výzkumu. Rozhovor byl zvolen polostrukturovaný. Reichel (2009) vysvětluje, že se jedná o nejužívanější typ rozhovoru, a to pro jeho výhody: badatel vytvoří schéma rozhovoru, jednotlivé otázky je nutné položit všechny, lze však měnit pořadí otázek. Navíc však může badatel pokládat otázky doplňující, což autor doporučuje, neboť lze tímto způsobem získat informace, které osvětlí zkoumaný jev.

Dotazník byl užit v rámci kvantitativního šetření. V úvodu je uveden účel sběru dat a podány jsou také instrukce k jeho vyplnění. Respondenti byli obeznámeni s tím, že je jejich účast dobrovolná, zajištěna bude jejich anonymita a též jim bylo vyjádřeno poděkování za to, že se rozhodli výzkumu zúčastnit, neboť téma agrese na učitelích je tématem, které je do jisté míry tabu. Dotazník byl určen pro učitele, kteří měli nebo mají osobní zkušenost s agresí ze strany žáků.

Dotazník je tvořen 15 otázkami a 4 otázkami identifikačními, pro popis výzkumného souboru a verifikaci hypotéz. Většina otázek byla koncipována jako otevřená nebo polouzavřená, některé otázky byly koncipovány také jako otevřené. Dotazník i schéma rozhovoru jsou uvedeny v oddílu příloh (Příloha č. 1, Příloha č. 2). Položky dotazníku byly koncipovány na základě teoretických východisek, vztahovaly se k jednotlivým výzkumným otázkám (k VO1 se vztahovaly položky č. 2, 3 a 5, k VO2 položky č. 4, 7-8, k VO3 položky č. 9-12 a k VO4 položky č. 13-15)

Před provedením rozhovorů a dotazníkovým šetřením byl realizován předvýzkum. V rámci předvýzkumu ověřuje badatel podle Dismana (2011) vhodnost a správnost sestaveného nástroje pro sběr dat. Zavčas tak může odhalit nedostatky (např. absenci některých otázek, nesrozumitelné položení otázek apod.). Předvýzkum byl proveden na vzorku dvou učitelů z blízkého okolí autorky práce, kteří v minulosti zažili agresí ze strany žáka. Na základě jejich zpětné vazby byly doplněny podotázky k otázce 6 a přidány byly též doplňující otázky k vybraným položkám v dotazníku. Osoby, které se předvýzkumu zúčastnily, nebyly zařazeny do výzkumného souboru. Byly však požádány o šíření dotazníku mezi učiteli se zkušeností s agresí vůči učiteli ze strany žáka.

Výzkum probíhal ve dvou fázích, a to v květnu roku 2021 a následně od 1. prosince roku 2021 do 12. března roku 2022. V květnu roku 2021 byly realizovány rozhovory s vyhledanými učiteli, kteří měli či mají zkušenost s agresí ze strany žáků. Data byla analyzována v prosinci roku 2021, a to poté, co byla zpracována teoretická východiska, která umožnila více porozumět popisované dynamice agrese žáka vůči učiteli. Příprava dotazníku, sběr dat a jejich analýza, probíhaly v měsících od prosince roku 2021 do března roku 2022. Tvorba dotazníku vycházela z teoretických východisek, ale též z výzkumných otázek a zejména z výsledků kvalitativního šetření. Na základě poznatků z kvalitativního šetření bylo šetření dotazníkové zaměřeno velkou částí na prevenci a řešení agrese ze strany žáka. Právě tyto oblasti byly identifikovány v rámci analýzy rozhovorů jako problematické a rizikové z hlediska úspěšného zvládnutí agrese žáka nebo žáků. Dotazník byl nejprve ověřen na vzorku stejných učitelů, jako v případě předvýzkumu schématu rozhovoru. Teprve po opravě dotazníku na základě jejich zpětné vazby byl dotazník vyvěšen na serveru vyplnto.cz, a to v období od 24. února do 12. března roku 2022.

Data získaná z rozhovorů byla analyzována pomocí zakotvené teorie. Jak vysvětluje Šed'ová (2007), zakotvená teorie je tvořena třemi fázemi kódování, kterými jsou otevřené, axiální a selektivní kódování. V rámci otevřeného kódování badatel třídí části vět z rozhovorů do skupin dle stejného obsahu. Takto seskupovaná data bývají revidována, i v návaznosti na další sběr dat, který probíhá do té doby, než je dosaženo teoretické nasycenosti. Tedy rozhovory již nepřinášejí nové informace. Výsledkem procesu třídění výroků komunikačních partnerů jsou kategorie tvořené podkategoriemi.

Následuje axiální kódování, kdy jsou kategorie a podkategorie utříděny do paradigmatického modelu navrženého Straussem a Corbinovou (1999, s. 72) v této podobě: „(A) *PŘÍČINNÉ PODMÍNKY* → (B) *JEV* → (C) *KONTEXT* → (D) *INTERVENUJÍCÍ PODMÍNKY* → (E) *STRATEGIE JEDNÁNÍ A INTERAKCE* → (F) *NÁSLEDKY*.“

Toto třídění umožňuje uvědomit si, jaké kategorie či podkategorie jsou důležité, jaká je kauzalita mezi vytvořenými kategoriemi a podkategoriemi.

Na axiální kódování navazuje selektivní kódování. Badatel volí centrální kategorii, tedy kategorii, která je nejvíce sycena (váže se k ní nejvíce dílčích kategorií a podkategorií), navrhuje schéma nové teorie vysvětlující zkoumaný jev. Do schématu není nutné zahrnout všechny vytvořené kategorie. Navržená teorie je následně vyložena slovně (Šed'ová, 2007).

Vzhledem k tomu, že v rámci rozhovorů se komunikační partneři vyjadřovali ke své zkušenosti s agresí ze strany žáků, přičemž některé tyto zkušenosti byly popsány velmi detailně a bylo tak možné do hloubky zachytit dynamiku agrese vůči učiteli ze strany žáka, jsou některé

tyto významné události prezentovány zvláště mimo navrženou teorii, a to v podobě kazuistik. Jedná se o stručné shrnutí případu, s poukázáním na aspekty, kterým byla věnována pozornost v rámci navržené koncepce výzkumu.

Data získaná dotazníkovým šetřením byla analyzována pomocí deskriptivní statistiky. Pro každou položku byla určována absolutní a relativní četnost odpovědí. Data získaná z otevřených otázek byla analyzována pomocí metody vytváření trsů. Tato metoda je dle Miovského (2006) obdobou otevřeného kódování, kdy jsou výroky tříděny dle obsahového překryvu. Odpovědi respondentů tak byly tříděny do skupin (trsů) dle obdobného významu. Trsy byly pojmenovány a následně byla opět určována absolutní a relativní četnost odpovědí v každém z trsů.

K ověření stanovených hypotéz byl užit chí-kvadrát pro čtyřpolní tabulku. Dle Chrásky (2016) je nejprve nutné formulovat nulovou a alternativní hypotézu. Nulová hypotéza vyjadřuje předpoklad, že mezi zkoumanými jevy neexistují statisticky významné rozdíly. Alternativní hypotéza vyjadřuje předpoklad, že mezi zkoumanými jevy statisticky významné rozdíly existují. O přijetí nebo zamítnutí hypotéz je rozhodováno na základě výpočtu testového kritéria χ , které se podle autora počítá jako

$$\chi^2 = \sum \frac{(P-O)^2}{O}$$

kde: χ – testové kritérium,

P – pozorovaná četnost,

O – očekávaná četnost

Σ – součet dílčích výsledků pro každé pole čtyřpolní tabulky.

Pozornost byla také věnována etice výzkumu. Komunikační partneři byli obeznámeni s cílem výzkumu a způsobem prezentace dat. Získán byl od všech ústní souhlas s účastí ve výzkumu. Obdobný postup byl zvolen v případě respondentů, kteří se zúčastnili dotazníkového šetření, u nichž byla anonymita zajištěna online sběrem dat.

Výzkumný soubor byl vytvořen na základě příležitostného výběru, užitá byla také technika sněhové koule. Co se týče komunikačních partnerů, s nimiž byly vedeny polostrukturované rozhovory, jednalo se o učitele, kteří byli osloveni osobami, které se zúčastnily předvýzkumu. Autorka práce také využívala svých osobních kontaktů, aby získala dostatečný počet učitelů, kteří byli ochotni hovořit o své zkušenosti s agresí ze strany žáků. Tito učitelé, učitelé z předvýzkumu a také autorka práce následně šířili odkaz na online dotazník. Využity byly také vybrané facebookové skupiny. Základní výběrový soubor tvořili vždy učitelé základních škol s osobní zkušeností s agresí ze strany žáka nebo žáků.

4.3 Charakteristika výzkumného souboru

Výzkumný soubor zastoupený komunikačními partnery, s nimiž byly vedeny polostrukturované rozhovory, je zachycen v tabulce 1.

V tabulce 1 si lze povšimnout, že ve výzkumném souboru byly dvě ženy a tři muži. Délka praxe se pohybuje od 5 do 25 let. Nejkratší délku praxe uvedla komunikační partnerka KP1 (4 roky), nejdelší KP3 (25 let). Zastoupeni byli učitelé z měst i obcí.

Tabulka 1: Charakteristika komunikačních partnerů

Komunikační partner (KP)	Pohlaví	Věk	Délka praxe	Lokace školy	Stupeň na ZŠ
KP1	žena	25 let	4 roky	město	Druhý
KP2	muž	48 let	19 let	vesnice	první
KP3	muž	47 let	25 let	město	Druhý
KP4	žena	27 let	3 roky	město	první
KP5	muž	33 let	5 let	obec	Druhý

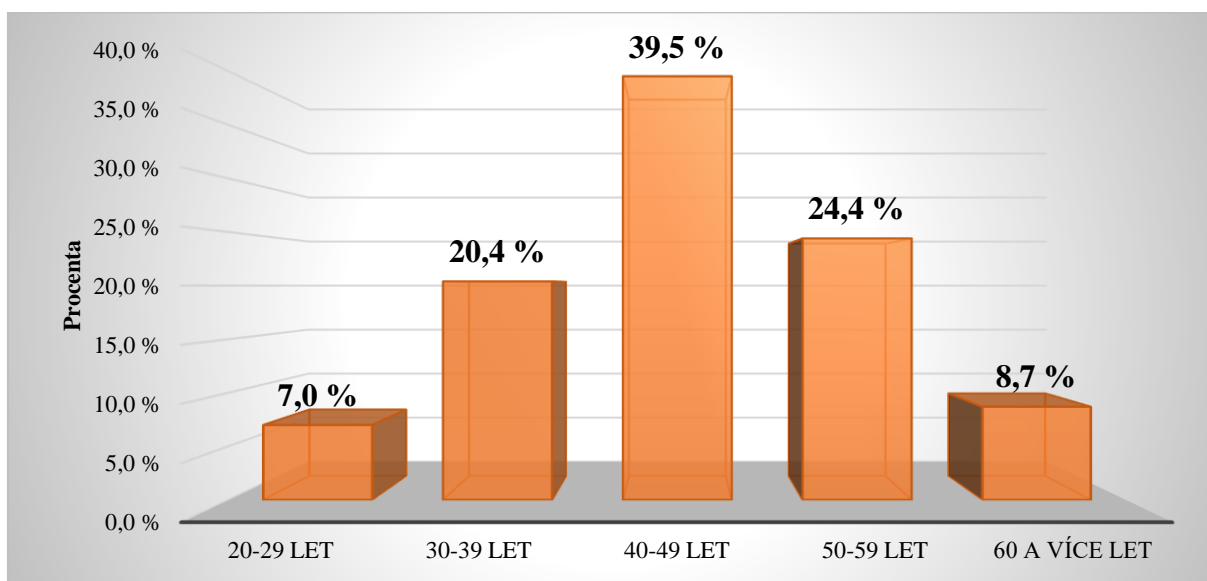
Zdroj: autorka práce

Celkový počet učitelů, kteří dotazník vyplnili, činil 448, návratnost dotazníku byla 60,6 % (jedná se o poměr vyplněných a zobrazených dotazníků). Pro účely práce však bylo pracováno pouze s daty učitelů, kteří uvedli, že měli či mají aktuálně zkušenost s agresí žáků. Těchto učitelů bylo 172 (tj. zkušenost s agresí žáka uvedlo 38,4 % oslovených učitelů). Ve výzkumném souboru učitelů se zkušeností s agresí žáka převažovaly ženy, kterých bylo 153 (89 %), mužů bylo 19 (11 %).

Celkem 120 (69,8 %) učitelů uvedlo, že se škola, v níž působí, nachází ve městě, naopak 52 (30,2 %) učitelů uvedlo, že působí v obci. Z celkového počtu 172 učitelů působí 97 (56,4 %) respondentů na prvním stupni, druhý stupeň uvedlo 75 (43,6 %) respondentů.

Věkové rozložení výzkumného souboru je podáno v grafu 1. V grafu 1 si lze povšimnout, že nejpočetněji byli zastoupeni učitelé ve věku 40-49 let, kterých bylo 68 (39,5 %). Pouze 12 (7 %) učitelů uvedlo, že je jim 20-29 let. Druhou nejméně zastoupenou skupinou učitelů byli učitelé ve věku 60 a více let, kterých bylo 15 (8,7 %).

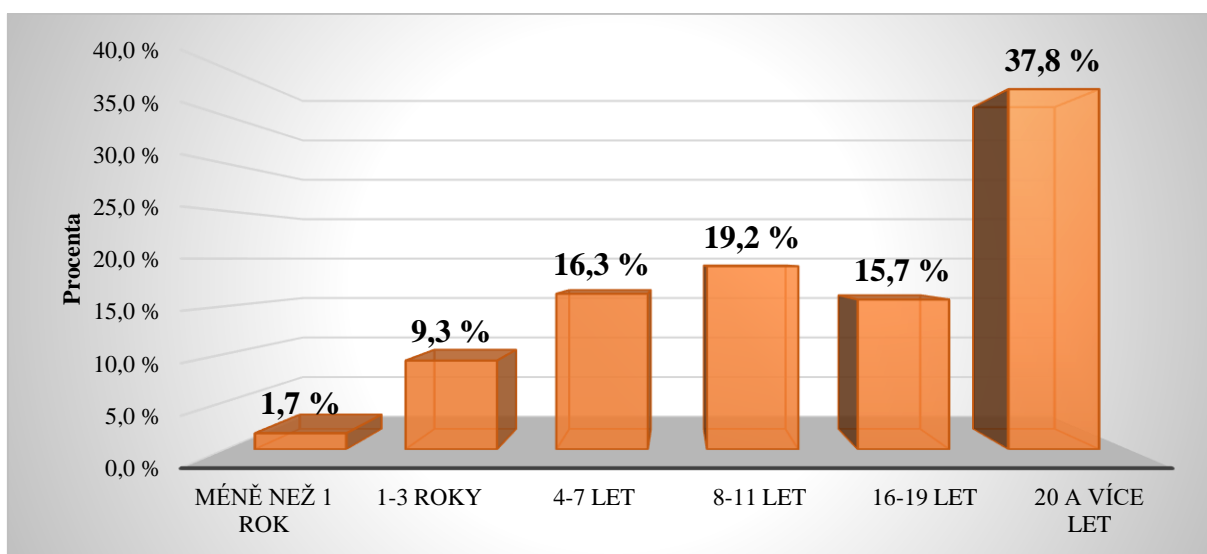
Graf 1 Věk učitelů



Zdroj: autorka práce

Další identifikační otázkou byla zjišťována délka pedagogické praxe učitelů. Výsledky jsou prezentovány v grafu 2.

Graf 2 Délka pedagogické praxe učitelů



Zdroj: autorka práce

Žádný z respondentů nevedl, že jeho délka pedagogické praxe činí 12-15 let. Délku praxe kratší než 1 rok uvedli jen 3 (1,7 %) respondenti, délku praxe 1-3 roky uvedlo 16 (9,3 %) respondentů. V této části výzkumného souboru byli tedy zastoupeni zejména učitelé s delší pedagogickou praxí.

Nejvíce respondentů uvedlo, že délka jejich pedagogické praxe činí 20 a více let. Jednalo se o 65 (37,8 %) respondentů. Druhou nejpočetněji zastoupenou skupinou byli respondenti s délkou pedagogické praxe 8-11 let. Těchto respondentů bylo 33 (19,2 %).

Žádné další identifikační otázky sloužící k popisu výzkumného souboru nebyly v dotazníku obsaženy.

5 Výsledky výzkumu

V kapitole jsou prezentovány zjištěné výsledky. Nejprve jsou uvedeny kazuistiky získané v rámci rozhovorů. Dále jsou popsány výsledky získané analýzou těchto rozhovorů a také jsou zpracovány výsledky dotazníkového šetření. V závěru kapitoly nalezneme výsledky vztahující se k verifikaci hypotéz.

5.1 Kazuistiky z rozhovorů

Prezentovány jsou celkem 3 kazuistiky. Struktura kazuistik vychází z cílů výzkumu a výzkumných otázek.

5.1.1 Kazuistika č. 1 (KP1) - Kyberšikana

Popis agresora

Agresorem byl žák KP1, který vykazoval problematické chování již po delší dobu. Jeho školní výsledky byly podprůměrné. Ve školním roce 2021/2022 se zhoršilo hlavně jeho chování. Chlapec se začal hádat se spolužáky, snažil se také vytvářet konflikty s učiteli. Do školy chodil pozdě, často absentoval. Nevhodné chování (vykřikování, vulgarita, hádky s učitelem) se objevovalo zejména v hodinách KP1.

V rámci řešení případu agrese z jeho strany bylo později zjištěno, že v létě před zahájením školního roku se rodiče chlapce rozvedli. Otec byl matce nevěrný, s novou partnerkou začal žít, na syna neměl čas. Nová partnerka otce byla dle matky chlapce podobná učitelce, vůči níž se chlapec dopustil kyberšikany. To mohlo být příčinou, proč vůči učitelce (KP1) vykazoval nevhodné chování, a následně se dopustil kyberšikany.

Začátek agrese

Chlapec si začal ve výuce realizované KP1 natáčet tuto učitelku na svůj mobilní telefon, a to i přesto, že bylo v budově školy žákům zakázáno užívat telefon. Nahrávky byly pořizovány během jednoho školního týdne. Posléze je chlapec sestříhal a vytvořil video, které nahrál na své sociální síť (Facebook, Instagram). Video bylo doplněno o vulgární komentář. Chlapec jej poskytl k nahlédnutí svým přátelům v rámci účtu na sociálních sítích.

Spolužák chlapce, který patřil do okruhu těchto přátel, následně učitelku upozornil na existenci videa. Učitelka se rozhodla situaci s chlapcem řešit. Pozvala si jej do svého kabinetu, požádala jej o smazání videa. Nicméně jak zjistila, smazání videa nenastalo. Proto si učitelka pozvala do školy matku chlapce, kterému sdělila, co se stalo. Matka zprvu nechtěla

sdělení učitelky věřit. Ovšem poté, co jí učitelka video ukázala, přestala argumentovat a učitelce se omluvila. Také přislíbila, že syn video smaže.

Eskalace agrese

Chlapec skutečně video smazal, ovšem po týdnu se učitelka dozvěděla, že chlapec opět na své účty na sociálních sítích umístil video, v němž je prezentována právě ona. Tuto informaci získala učitelka od své kolegyně, jejíž syn video zhlédl.

Video bylo pořízeno z kabinetu učitelky. Do něj chlapec umístil kameru. V tomto kabinetu se učitelka každé ráno převlékala. Chlapec opět nahrávky sestříhal a umístil na své sociální síť video s KP1. Video začalo brzy kolovat mezi studenty, ale i pedagogy školy. Všichni tak mohli vidět vyučující ve spodním prádle.

Reakce na agresi

Učitelka zprvu chtěla ze školy odejít. Navštívila ředitele školy, oznámila mu, co se stalo. Také uvedla, že podává výpověď. Ředitel školy ji však přemluvil, aby tak nečinila, že situaci vyřeší.

Chlapec ovšem v daný den nebyl ve škole a chyběl i několik dalších dní. Ředitel školy si pozval do školy matku chlapce, dále třídní učitelku chlapce a k této schůzce přizval i KP1. Setkání trvalo přibližně hodinu a půl. Na schůzce matka uvedla výše zmíněnou pravděpodobnou příčinu chování chlapce, popisovala také, že nezvládá výchovu. Chlapec se dle jejích slov po odchodu otce z domu začal izolovat ve svém pokoji, byl hodně výbušný, s matkou i sestrou se často hádal. O setkání s otcem jevil zájem, jeho otec však nikoliv. Setkali se jednou, otec však přišel se svojí novou partnerkou, a proto ze schůzky chlapec utekl.

Řešení agrese

Ředitel školy rozhodl, že bude chlapci udělena dvojka z chování, chlapec se učitelce omluví a video smaže. Chlapec tak učinil. Učitelka ve škole zůstala.

Situace byla řešena především třídní učitelkou, která začala intenzivně pracovat se třídou. Třída chování chlapce odmítla, nicméně bylo v ní několik žáků, kteří video šířili. Ti se jevíli jako neteční vůči intervencím třídní učitelky. Nicméně po intervencích třídní učitelky se všichni spolužáci agresora semkli, neměli zájem o interakce s agresorem, což platilo i pro ty, kteří mu původně pomáhali s šířením videa. Tato reakce byla patrně pro chlapce velmi bolestivá. Až v rámci této situace si začal uvědomovat závažnost situace, ovšem nikoliv proto, že by litoval svého chování vůči učitelce, ale pro odmítnutí třídním kolektivem. Chlapec, který

byl do té doby velmi oblíbený a patřil k leaderům třídy, najednou neměl ve třídě žádného kamaráda.

V současné době je situace stabilizována. Učitelka (KP1) stále působí ve škole. Hovory ze strany učitelů i žáků na téma „video s učitelkou ve spodním prádle“ ustaly. Plánováno je, že učitelka od nového školního roku nebude působit ve třídě, v níž se chlapec nachází.

Od ledna roku 2022 začala na škole působit externí pracovnice, která začala provádět ve škole v rámci jednotlivých tříd program zaměřený na šikanu. Ovšem primárně na šikanu mezi žáky. O situaci se zcela přestalo hovořit, chlapec již nejeví hostilní chování, nejeví se však ani jako šťastný. Ve třídě je pouze několik málo žáků, kteří se s ním baví či realizují některé činnosti společně v rámci přestávek.

Shrnutí (názor autorky práce)

I když chlapec nahrál na své sociální síti pouze dvě videa poškozující učitelku, toto chování lze považovat za velmi závažné a lze jej tak označit jako kyberšikanu.

Učitelka mohla zcela jistě intervenovat u chlapce ještě předtím, než se svým agresivním chováním začal. Nicméně v dané době byla školní výuka vlivem pandemie Covid-19 náročná. Učitelka tak neměla čas věnovat se chlapci více než běžně. Navíc se domnívala, že se jedná o chvilkovou záležitost (rušivé chování, vulgarity).

Řešení školy nelze považovat za ideální. Je sice pozitivní, že třídní učitelka pracovala se školní třídou, nicméně docházelo k tomu, že učitelka (oběť) musela ve třídě stále učit. Celá událost tak byla opakovaně ožívována v myslích žáků, nebyla příjemná ani učitelce, ani žákovi.

S daným agresorem nikdo cíleně nepracoval. Matce sice bylo doporučeno, aby s chlapcem navštívila psychologa, to se však nepovedlo, neboť chlapec návštěvu u psychologa odmítl. Matka se jeví jako rodič s nedostatečnými možnostmi působit výchovně na chlapce. Bylo by zcela jistě žádoucí, aby se chlapci věnoval jeho otec. Ten však do jisté míry syna opustil, podobně jako byl chlapec opuštěn svými kamarády ve třídě.

V ideálním případě by mělo být s chlapcem i třídou pracováno odborně. Chlapec patrně obtížně snáší rozchod rodičů, na svého otce se zlobí, což může vést k tomu, že je agresivní vůči okolí. Je také možné, že se skutečně stala KP1 obětí agrese tohoto chlapce proto, že mu připomínala přítelkyni otce. Té se chlapec nijak nemohl pomstít za „odvedení“ otce z rodiny. Mohl tak svoji frustraci a zlobu ventilovat vůči učitelce.

Se třídou mělo být pracováno i z důvodu, že třída odmítla zmíněného chlapce. Je žádoucí odmítnout nevhodné chování. Toto chování však mohlo být řešením tíživé situace chlapce. Odborník, který by pracoval s celou třídou, by mohl pomoci žákům zvládnout situaci

(včetně např. toho, že většina o videích věděla, ale nijak nezasáhla) Je tedy otázkou, do jaké míry v dané třídě panuje zdravé a bezpečné psychosociální klima. Pro žáky, včetně agresora, nemusí být zcela příjemné pobývat v této třídě.

5.1.2 Kazuistika č. 2 (KP2) – neverbální agrese

Popis agresora

Agresorem byl chlapec, který nastoupil do školy jako nový. Již od počátku jeho školní docházky vykazoval agresivní chování, a to zejména vůči spolužákům. Vulgárně jim nadával, strkal do nich, v hodinách vyrušoval, ignoroval požadavky učitelů. Často také ve třídě chyběl, byl však omluven otcem.

Chlapec pochází z úplné rodiny. Oba rodiče jsou podnikatelé, na chlapce však nemají dostatek času. Chlapec bývá doma hodně sám, nemá kamarády. Kamarády má pouze z online prostoru, kde hraje počítačové hry. Hry hraje dle vlastních slov často, mnohdy do noci, proto také nechodil do školy.

Projev agrese

Agrese vůči učiteli měla podobu jednorázového aktu. Při zkoušení, v němž chlapec nevykázal žádné znalosti, navíc se choval vůči učiteli povýšeně, sdělil učitel, že mu dává hodnocení „za pět“ a vyzval chlapce, aby si sedl do lavice. Ten se však otočil a plivl učiteli do jeho zápisníku. Učitel byl otřesen, vyzval chlapce, ať si okamžitě sedne do lavice. Chlapec však učitele napadl: nejprve do něj začal strkat, posléze jej shodil ze židle.

KP2 je vysoké sportovní postavy, měl tedy fyzickou převahu. Dokázal si zachovat chladnou hlavu. Vstal, na chlapce zakřičel, ať okamžitě s daným jednáním přestane a opustí třídu. Chlapec byl zaskočen, nicméně ze třídy neodešel. Vzhledem k tomu, že měla již vyučovací hodina brzy skončit, chytl učitel chlapce za rameno a odvedl jej do ředitelny. Chlapec se nevzpíral, celou dobu mlčel.

Řešení agrese

Situace byla řešena ředitelkou školy. Ta ihned kontaktovala rodiče žáka, kteří se přibližně do hodiny skutečně dostavili do školy. Chlapec měl mezitím čekat v kabinetu, hlídal jej školník, aby neutekl.

Situace byla projednána s rodiči. Rodiče byli zaskočeni, nejprve se snažili situaci bagatelizovat, svalovali vinu na učitele, který dle jejich názoru situaci zapříčinil a chlapce

vyprovokoval. Rodiče také uváděli, že si na učitele chlapec opakovaně stěžoval, že je vůči němu učitel nespravedlivý.

Ředitelka školy odmítla s rodiči diskusi na toto téma, informovala rodiče o tom, že bude kontaktován OSPOD.

OSPOD si posléze pozval oba rodiče. Během delšího jednání bylo rozhodnuto o tom, že bude chlapec umístěn do diagnostického ústavu, a to na tři měsíce. Rodiče postupně při jednání s pracovníci OSPOD přiznali, že mají s chlapcem potíže. Souhlasili tak s tím, aby byl umístěn do diagnostického ústavu.

Chlapci byla udělena trojka z chování, učitel i přes naléhání ředitelky školy podal výpověď. Nemá tedy povědomí o tom, jak byla situace ve škole řešena. Dozvěděl se pouze od bývalého kolegy, že se chlapec již do školy nevrátil, přešel na jinou školu. Se třídou pracovala třídní učitelka a metodik prevence realizoval přednášku na téma agrese a šikany.

Shrnutí (názor autorky práce)

Případ předložený v kazuistice poukazuje na situaci fyzické agrese vůči učiteli. Zároveň jsou v něm představeny různé formy řešení agrese vůči učiteli. S ohledem na dlouhodobé problematické chování žáka lze považovat za vhodné využití pobytu chlapce v diagnostickém ústavu. Bylo by však vhodné, aby se rodičům dostala potřebná edukace a nabídka pomoci týkající se práce s odborníkem na přístupu k výchově.

Pro učitele bylo patrně ponižující, co se ve třídě odehrálo. Odchod ze školy zvažoval již dříve, pociťoval neochotu kolegů zabývat se nevhodným chováním žáků. Řešení nepovažuje za optimální: dle jeho názoru mělo být intenzivněji pracováno s celou třídou, např. formou workshopu.

Učitel se po odchodu z pracoviště ulevilo, nyní působí v jiné škole. I v ní však čelí nevhodnému chování žáků, kteří nerespektují učitele. Projevy agrese však dosud nejsou přítomny. Učitel však uvažuje o tom, že zcela opustí pedagogickou profesi.

Postup ředitelky školy lze dle autorky práce považovat za vhodný. Tato forma agrese je závažná a v kontextu předchozího chování žáka lze kladně hodnotit, že byl k řešení situace přizván OSPOD. Ze strany OSPOD se rodičům dostalo edukace, mohli také nahlédnout na to, že mají obtíže s výchovou syna.

5.1.3 Kazuistika č. 3 (KP4) – verbální i neverbální agrese

Popis agresora

Agresorem byl žák, který se projevoval agresivně nejen vůči učitelům, ale též vůči spolužákům. Žákovi však až do doby útoku na učitele nebyla diagnostikována žádná porucha (např. porucha chování).

Rodina chlapce se školou nikdy příliš nekooperovala. Lze v případě rodičů uvažovat o zanedbávání výchovy/péče. Rodiče téměř nikdy neabsolvovali třídní schůzky, chlapec neplnil domácí úkoly, na snahy učitelů o zlepšení situace nereagovali rodiče vůbec, nebo s prodlevou, bez větší angažovanosti, ale též bez následné potřebné intervence.

Projev agrese

Agrese vůči učiteli byla opakovaná. Zprvu se jednalo o verbální agresi. Žák učiteli vulgárně nadával, jednal s ním neuctivě, odmítal plnit požadované úkoly. Hrubé chování však vykazoval i vůči spolužákům, kteří se jej stranili, někteří až báli. Žák se snažil na sebe daným chováním upozorňovat, očekával ocenění ze strany spolužáků, čehož se mu nedostávalo. Byl vyčleněn z třídního kolektivu, resp. sám se postupně z třídního kolektivu vyčlenil.

Nadávkami směřované KP4 byly běžné, opakovaly se každou vyučovací hodinu. Postupně se přidávala i neverbální agrese, kdy žák po učiteli házel různé předměty. Na to učitel ovšem nereagoval nijak zásadně. Žáka pokáral, udělil poznámku a situaci řešil v rámci pedagogických porad. Nicméně ze strany školy nebyl větší zájem případ řešit. Ostatní učitelé si na chlapce také stěžovali, třídní učitel však uváděl, že situaci zvládá.

Při jednom ústním zkoušení však nastal incident, který již musel být řešen. Žák nesouhlasil s přiděleným hodnocením, učiteli začal nadávat, posléze na něj začal tlačit stůl, za kterým učitel seděl. Oháněl se po něm rukou ve snaze udeřit ho, což se mu nakonec podařilo. Žák zasáhl učitele pěstí do obličeje. Ten nakázal žákovi usadit se do lavice a hodinu dokončil. Poté požádal žáka, aby s ním odešel do ředitelny, což chlapec odmítl. Do ředitelny tedy odešel učitel sám.

Řešení agrese

Ředitel školy na danou situaci již nemohl reagovat odmítavě. K řešení byl přizván třídní učitel a další učitelé, kteří v minulosti měli potíže s tímto žákem.

Dohodnuta byla schůzka s rodiči. Dostavila se matka, která si sama stěžovala na to, že ji chlapec neposlouchá, je vůči ní vulgární až agresivní, resp. vyhrožuje jí fyzickým násilím. Matka naznačila, že se chová obdobně jako její partner, otec syna.

Svolána byla schůzka s výchovnou komisí. Schůzky se účastnil sociální pracovník OSPOD, pracovník z pedagogicko-psychologické poradny (dále jen „PPP“), matka žáka, ředitel, učitel, který byl žákem napaden. Výsledkem byla domluva matce, doporučena byla chlapci odborná péče. Matce bylo doporučeno kontaktovat PPP pro vyšetření chlapce, nastavení případných podpůrných opatření, s čímž matka nesouhlasila. Přehradila chlapce na jinou školu.

Ještě v době, kdy byl žák ve škole, byl realizován preventivní program, nicméně žák se choval agresivně (nadávky, urážky) i vůči odborníkovi, který program vedl. Tento program skončil krátce před popsáním incidentem. Po odchodu žáka ze školy bylo rozhodnuto o nutnosti odborné práce s celou třídou, která se obtížně vyrovnávala s tím, co se ve třídě odehrálo, narušeny byly vztahy mezi žáky. Žáci tvořili malé skupinky, které mezi sebou příliš nekomunikovaly.

V rámci nového programu byla odborníkem zavedena aktivita, kdy si každý žák zasadil do květináče semínko, květináče si žáci označili. Následně se měl každý z žáků starat o květinu spolužáka. Zpočátku se však žáci starali spíše o své květiny, případně o květinu některého z blízkých spolužáků. Bylo tak možné nahlédnout do vztahu mezi žáky. Postupně se však podařilo, aby se žáci starali společně o květiny, a to souběžně s tím, jak se zlepšily vztahy ve třídě.

Shrnutí (názor autorky práce)

Uvedený příklad svědčí o značném selhání preventivních aktivit. Jestliže chování žáka bylo problematické po delší dobu, škola měla intervenovat, nařídít např. vyšetření v PPP, dle toho nastavit jak systém podpory v rámci vzdělávání, tak i angažovat více rodiče, třeba i prostřednictvím OSPOD.

Situace byla opět řešena přestupem žáka na jinou školu, čímž se však problém neřeší. Chování žáka vyžaduje intervenci OSPOD, pokud rodina selhává.

Velmi kladně lze ovšem hodnotit následný preventivní program, v němž se žáci třídy starali o zasazené květiny. Prostřednictvím této aktivity bylo patrně dosaženo více než prostou diskusí a vysvětlováním. Navíc tento program umožnil nahlédnout učitelům do vztahů ve třídě.

5.2 Výsledky kvalitativní části výzkumu

Jak již bylo uváděno v kapitole páté, první částí výzkumu bylo vedení rozhovorů celkem s pěti komunikačními partnery. V kapitole jsou pro větší přehled o postupu analýzy dat podány výsledky dle všech tří fází zakotvené teorie. Popsány jsou vytvořené kategorie, uvedeno je uspořádání kategorií a podkategorií do paradigmatického modelu a v závěru kapitoly je představena vytvořená teorie jako výstup analýzy rozhovorů s učiteli prostřednictvím zakotvené teorie.

5.2.1 Kódování

Na základě otevřeného kódování byly vytvořeny tři kategorie, kterými jsou Agrese vůči učitelům, Průběh agrese vůči učitelům a Řešení agrese vůči učitelům. Dále v textu je popsán obsah těchto kategorií, a to i s přímými výroky respondentů.

První kategorie byla nazvána Agrese vůči učitelům. Obsah této kategorie je podán v tabulce 2.

Tabulka 2 Kategorie č. 1

Agrese vůči učitelům
Formy agresivního chování
Hranice pro agresivní chování
Zkušenosti učitelů
Znalosti učitelů
Příčiny agrese vůči učitelům
Autorita učitele

Zdroj: autorka práce

Při popisu agrese vůči učitelům se respondenti zabývali tím, s jakými **formami agresivního chování** se setkali či jaké formy agrese žáci vůči učitelům vykazují. Za nejzávažnější považovali komunikační partneři fyzickou agresi (KP5: „*Na pomyslném vrcholu pak stojí fyzická agrese vůči učitelům*“). Učitelé se však dle komunikačních partnerů setkávají i s nadávkami, vyhrožováním či kyberšikanou.

V souvislosti s popisem agresivního chování se oslovení učitelé zamýšleli nad tím, jaká je **hranice pro agresivní chování**. Nevhodným chováním, které ještě není agresí, jsou např.

„různé pošklebky, neuposlechnutí pokynů, nevhodné vtipy a verbální narážky např. od starších chlapců“ (KP1), obecně „chování ze strany žáků, které je mi nepříjemné a ponižující“ (KP3). V zásadě různé nadávky, pošklebování, slovní urážky, nerespektování pokynů, pravidel, nevhodné odpovědi či obecně neúcta vůči učiteli byly spíše řazeny k nevhodnému chování, překročením hranice je fyzická agrese. Nicméně tato hranice se může u učitelů lišit. Dle KP5 „agresí se stávají ve chvíli, kdy na ně žáka upozorním a on toto upozornění zcela ignoruje nebo dokonce přechází do verbální agrese“. Pro některé oslovené učitele je tedy agresí již verbální agrese, resp. verbální agrese byla komunikačními partnery primárně uváděna jako forma agrese vůči učiteli, ovšem pokud měli uvést, co je již za pomyslnou hranicí, jednalo se nejčastěji o agresi fyzickou.

Za velmi negativní lze považovat zjištění, že většina oslovených učitelů (čtyři z pěti) nemá žádné **znalosti o tématu agrese vůči učiteli**, a to i přesto, že se již stali obětí agrese ze strany žáka. Pouze KP4 uváděla, že čte publikace o poruchách chování, zná platnou legislativu a čerpá také poznatky ze spolupráce se školským poradenským zařízením. Učitelé uváděli, že se spoléhají na svůj „selský rozum“ (KP2) nebo „zkušenost“ (KP5). KP1 uváděla, že by uvítala metodiku ze strany MŠMT. Tato učitelka také uváděla, že pouze sleduje média a když se z nich dozví o případu násilí vůči učiteli, přemýšlí, jak by situaci řešila. Často dojde k tomu, že neví. KP3 uvedl: „Škola má asi nějakou směrnici, o kterých nám ředitel vždy říkal, ale netuším, zda se týká této problematiky a určitě něco vymyslelo MŠMT, ale neznám to... Na netu najdete pár příkladů, ale nic ofiko“. Toto tvrzení pochopitelně není pravdivé, neboť např. MŠMT vypracovalo metodiku pro školy. Navíc každý učitel by měl znát interní materiály školy, které se zabývají prevencí a řešením agrese ze strany žáků, a to i vůči učitelům. Žádný z učitelů navíc nevedl, že by se mu dostalo na toto téma vzdělávání. Problematika nízké znalosti učitelů tématu agrese žáků vůči učiteli je více reflektována v diskusi. Též jsou v návaznosti na tato zjištění autorkou práce formulována doporučení pro pedagogickou praxi.

Pokud se učitelé zabývali **příčinami agrese vůči učiteli**, nejčastěji zmiňovali média a nevhodnou výchovu dětí v rodině. Žádný z komunikačních partnerů však nespatořoval příčinu v osobě učitele – např. nízké autoritě. Na **autoritu učitele** nahlíželi komunikační partneři pouze v kontextu formální autority, nikoliv ve smyslu autority neformální, kdy si učitel získává úctu a kooperaci žáků na základě toho, jaký je, co umí, jak s žáky jedná apod. Pokud komunikační partneři odpovídali na dotaz, zda by se měl stát učitel veřejnou osobou (došlo by tedy k získání patřičné pravomoci), většinou byli proti této roli, neboť by tím nijak nebyla odstraněna příčina agrese žáků vůči učiteli. Navíc by mohla být situace zneužívána některými učiteli. Ani by dle KP4 nebylo možné „vyloučit žáka bez souhlasu rodičů“, a to v případě žáka absolvujícího

povinnou školní docházku. Učitelé se v rámci této otázky shodovali v tom, že mají málo pravomocí, jak řešit situaci, kdy je žák agresivní. Pouze K2 kategoricky uváděl, že by tuto změnu uvítal. Výhody přidělení statutu veřejného činitele spatřovali učitelé případně v posílení pozice učitele při jednání s rodiči žáka, též v určité jistotě a pocitu bezpečí, který by více pocíťovali při dané změně.

Samotné **zkušenosti učitelů s agresí žáků** byly již z velké části popsány v rámci kapitoly 6.1. Jednalo se tedy v případě KP1 o kyberšikanu, v případě KP2 o neverbální agresi, u KP4 o agresi verbální i neverbální. KP3 popisoval případy verbální i neverbální agrese: „Začalo to tím, že při dozorech okolo mne začaly dopadat tu guma, tu křída či houba na tabuli. Vše bylo házeno přes schodiště z vyššího patra, kde se učí 7. – 9. ročníky. Při práci ve svém kabinetu mi opakovaně žáci házeli na dveře boty, z nedalekých šaten. Nikdy jsem samozřejmě nikoho nepřistihl“ a KP5 zmiňoval projevy verbální i neverbální agrese, kdy „vyvrcholilo to ve chvíli, kdy zjistili, že budu ve škole končit, spadly veškeré zábrany. Tehdy vymysleli „rozloučení“ – naplnili krabici smradlavými ponožkami a dali mi ji jako dárek, nafoukli prezervativy a začali si s nimi pinkat po třídě, trefovali se do mě. Při mé snaze o uklidnění mě vůbec nerespektovali, naopak jedna dívka povstala a přečetla velmi vulgární báseň o mé osobě, kterou třída sepsala“.

Kategorie č. 2 byla nazvána Průběh agrese vůči učiteli. Přehled podkategorií do ní zahrnutých je podán v tabulce 3.

Tabulka 3 Kategorie č. 2

Průběh agrese vůči učiteli
Počátek agrese
Jednání agresora
Jednání učitele
Jednání školy
Jednání dalších aktérů

Zdroj: autorka práce

Co se týče **počátku agrese**, učitelé zmiňovali, že se jednalo spíše o verbální agresi. Určitou eskalací pak bylo házení předmětů po učiteli (KP3: „při dozorech okolo mne začaly dopadat tu guma, tu křída či houba na tabuli. Vše bylo házeno přes schodiště z vyššího patra, kde se učí sedmé až deváté ročníky. Při práci ve svém kabinetu mi opakovaně žáci házeli na dveře boty, z nedalekých šaten. Nikdy jsem samozřejmě nikoho nepřistihl“) nebo vyhrožování fyzickým násilím.

Jednání agresora bylo dle komunikačních partnerů přímočaré, nikdo ze spolužáků se nepostavil za učitele. Tím, že **jednání učitele** ve smyslu jeho reakce na projevovanou agresi bylo poměrně málo razantní (napomenutí, vyjádření nesouhlasu, poznámka), agresoři svoji agresi stupňovali. Učitelé tuto situaci jen minimálně řešili s kolegy nebo ředitelem školy. Ani si nevyhledávali informace, jak mohou ve své situaci jednat. Do jisté míry tak umožnili agresorovi pokračovat v jeho chování a stupňování agrese.

Jednání školy přišlo až poté, co násilí ze strany žáka nabylo velmi nepříjemných rozměrů, učitel byl fyzicky napaden (a to způsobem, který již dle jeho vnímání překročil únosnou hranici, proto se také obrátil učitel na ředitele školy), zveřejněna byla pořízená nahrávka apod. Situace byla většinou následně řešena s rodiči, dále také s OSPOD, přizváni byli zástupci školského poradenského zařízení, přičemž **jednání dalších aktérů** lze též hodnotit kladně, neboť byly prováděny různé intervence (umístění žáka do diagnostického ústavu, využití preventivního programu či práce odborníka).

V rámci kategorie č. 3, která je přiblížena v tabulce 4, jsou prezentovány názory učitelů na řešení agrese žáka vůči učiteli.

Tabulka 4 Kategorie č. 3

Řešení agrese vůči učiteli
Prevence
Krizový plán
Řešení aktérů vně školy
Pomoc v řešení
Přístup učitele

Zdroj: autorka práce

Prevence agrese vůči učiteli je podle komunikačních partnerů nedostatečná, nevede ke snížení agrese žáků. KP1 zmiňovala, že předtím, než se stala obětí agrese žáka (kyberšikany), začala na škole působit externě odbornice, a to s programem na šikany mezi žáky. Je zapotřebí uvést, že oslovení učitelé si šikany mezi žáky nijak nespojovali s agresi žáků vůči učiteli, byť pochopitelně lze v obou jevech spatřovat určité průsečíky (stádia agrese, způsoby intervencí).

Pokud by mělo něco pomoci, mělo by se podle KP jednat o vzdělávání učitelů na toto téma, včasnou intervencí a kooperaci s dalšími učiteli (KP5: „*připravit učitele na tuto situaci v prakticky orientovaných (a teoreticky podložených) kurzech, naučit je vnímat signály hrozící agrese tak, aby se v rámci třídy dala vyřešit už v zárodečné fázi. Učitelé, kteří mají s chováním žáků vůči své osobě problémy, by neměli tyto věci tajit a stydět se za ně, ale naopak je sdílet*

s kolegy a přijímat jak jejich rady, tak třeba pomoc při práci se třídou“), KP4 zmiňoval větší ochranu učitelů, což ovšem nelze považovat za prevenci. KP3 uváděl třídnické hodiny. KP5 zmínil, ovšem spíše v návaznosti na jiné otázky, že je důležitá atmosféra ve třídě, škole, což je záležitostí dlouhodobou a systematickou. KP1 uváděla, že by se mělo jednat o prevenci na straně celé společnosti, zejména ve smyslu snížení násilí v médiích nebo na sociálních sítích.

Je zapotřebí pozastavit se u skutečnosti, že žádný dotazovaný učitel kromě KP5 nevěděl o **krizovém plánu**, tedy dokumentu, který sestavuje školní metodik prevence, který je závazný pro všechny učitele (učitelé jej musejí znát) a který se zabývá rizikovým chováním, včetně agrese žáků. Pouze KP5 tedy dokument znal. Uváděl, že předtím, než nastala agrese vůči jeho osobě ze strany žáka, v něm však nebylo obsaženo řešení agrese žáka (žáků) vůči učiteli. Po daném případě však byl i tento jev zanesen do krizového plánu.

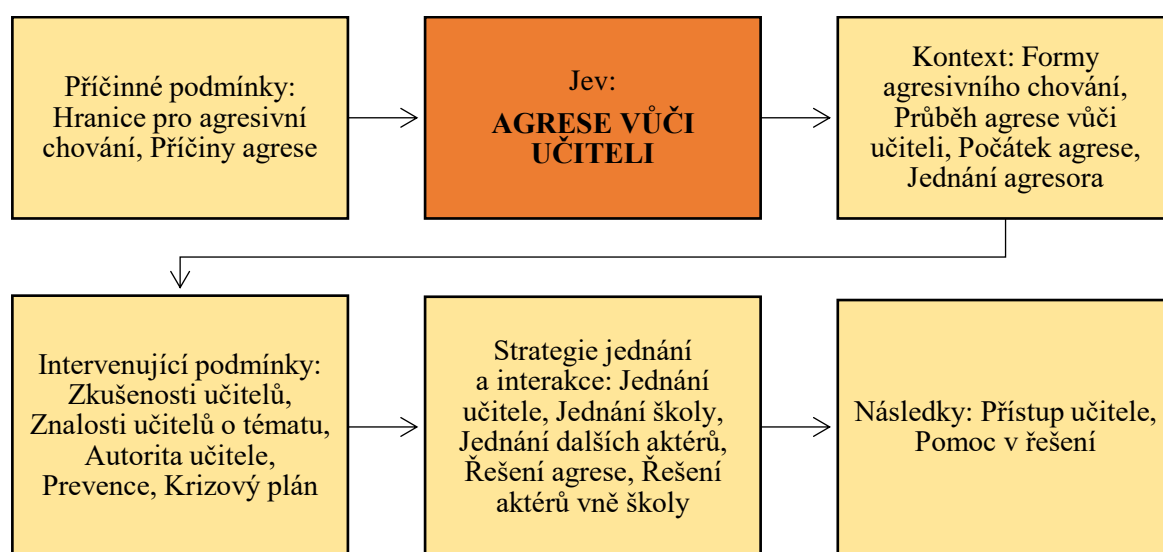
Řešení aktérů vně školy bylo hodnoceno do jisté míry s rozpaky. Zejména co se týče externích odborníků či pomoci ze strany MŠMT. Kladně byla hodnocena práce OSPOD. Učitelé by si přáli větší angažovanost PČR. **Pomoc v řešení** ze strany PČR by uvítali KP2, KP4 a KP5. V zásadě však byli učitelé do jisté míry bezradní v tom, jaká pomoc by byla účinná. Pokud se nezmění výchova v rodině a nastavení ve společnosti, nenastane posílení formální autority učitele. Oslovení učitelé se nedomnívají, že by jim mohl někdo výrazněji pomoci.

Jak již bylo uváděno, učitelé do značné míry podceňovali vliv učitele, a to ve smyslu neformální autority. **Přístup učitele** však lze vnímat jako velmi zásadní. Učitelé však referovali o tom, že jednali spíše pasivně. Se svojí situací se příliš nesvěřovali jiným učitelům, nevzdělávali se v tématu, řešení ponechali na jiných aktérech. Právě hodnocení role učitele se z analyzovaných dat jevílo jako určité slabé místo v prevenci a řešení agrese vůči učiteli.

Představené kategorie a podkategorie byly v rámci axiálního kódování uspořádány do paradigmatického modelu. Jeho podoba je uvedena na obrázku 1.

Za jev byla zvolena agrese vůči učiteli, neboť se toto téma pochopitelně stalo centrálním tématem. K příčinným podmínkám byly přiřazeny příčiny agrese, ale též to, jakým způsobem oslovení učitelé nahlíželi na agresi žáků vůči učiteli. Přiřazena tedy byla k příčinným podmínkám podkategorie hranice pro agresivní chování. Tím, že je tato hranice do jisté míry u mnoha učitelů značně posunuta, učitelé jsou tolerantní vůči hostilním projevům ze strany žáků, může agrese vůči nim eskalovat. Další faktory, které se na agresi vůči učitelům podílejí, jsou zastoupeny v paradigmatickém modelu v rámci kontextu a intervenujících podmínek. Z nich lze zdůraznit především jednání agresora, zkušenosti učitelů, jejich znalosti o tématu a autoritu učitele (v tomto případě vnímanou jako autoritu neformální, ale též jako autoritu formální, která se odvíjí od toho, jak společnost nahlíží na profesi učitele).

Obrázek 1 Paradigmatický model



Zdroj: autorka práce

Teprve až samotná agrese vůči učiteli dává do pohybu jednání učitele, ale též jednání školy. Následkem je pomoc v řešení, ale též do jisté míry změna v přístupu učitele, byť se tedy nejedná o změnu ve smyslu vzdělávání se v tomto tématu.

Toto uspořádání následně umožnilo lépe obsáhnout zkoumané téma a formulovat hlavní výsledky v podobě schématu uvedeného dále v textu.

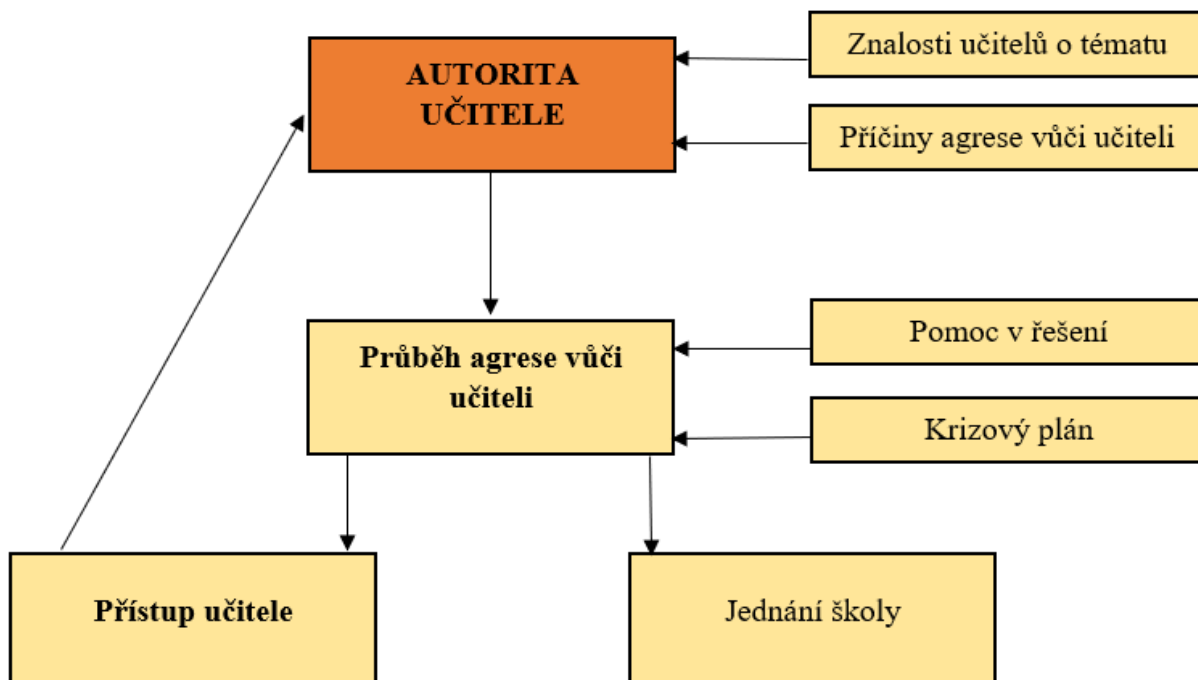
5.2.2 Navržená teorie

Jak je patrné z obrázku 2, na kterém je zachycena teorie zakotvená v získaných a analyzovaných datech, za centrální kategorii nebyla zvolena agrese vůči učiteli, byť se jedná o častou praxi, kdy se jev z paradigmatického modelu stává ústředním prvkem nové teorie. Centrální kategorií se stala již zmiňovaná autorita učitele. V navržené teorii je akcentován názor, že učitelé nemusí být vůči agresi ze strany žáků vzhledem k jejich vlastní osobě bezbranní. Je důležité, aby disponovali především neformální autoritou, byť pochopitelně je také zapotřebí, aby měli i autoritu formální.

Autorita učitele je formována v kontextu agrese žáka (žáků) vůči učiteli tím, jaké znalosti o tématu učitel má, a též tím, do jaké míry je schopen rozpoznat signály agrese. Zcela jistě nemůže učitel zásadně ovlivnit chování žáků, jestliže se u žáka objevuje např. porucha chování. V tomto případě jsou možnosti učitele potlačit agresi v zárodku omezené. Nicméně

i v tomto případě má učitel možnosti, jak předejít eskalaci, a to v podobě zapojení především dalších aktérů školy, školského poradenského zařízení či odborníků na dané téma.

Obrázek 2 Schéma navržené teorie



Zdroj: autorka práce

Autorita učitele je ovšem dána z velké části jeho přístupem k chování žáků, zejména tedy projevům agrese. Jak je na obrázku 2 zachyceno, tento přístup je ale také ovlivněn tím, jakou autoritou (neformální) učitel je. Přičemž přístup učitele k agresi ze strany žáka (žáků) závisí na tom, jakou zkušenost učitel s tímto jevem má.

Průběh agrese vůči učiteli je kromě síly a obsahu autority učitele ovlivněn také tím, jak je ve škole pracováno s krizovým plánem a do jaké míry jej učitel zná. Vliv má i dostupná pomoc v řešení (i prevenci) agrese žáka (žáků) vůči učiteli. Výsledkem agrese vůči učiteli je jak modifikace přístupu učitele k agresi žáků, tak i jednání školy.

5.3 Výsledky kvantitativní části výzkumu

V kapitole jsou prezentovány výsledky dotazníkového šetření, a to v pořadí, v jakém byly v dotazníku uspořádány jednotlivé položky. Výsledky jsou uváděny s využitím grafů nebo tabulek, a to v případě, že na otázku byly získány tři a více odpovědi.

Jak bylo uváděno v kapitole 5.3, i když dotazník vyplnilo celkem 448 respondentů, osobní zkušenost s agresi ze strany žáka uvedlo 172 učitelů. Výsledky se tedy vztahují k těmto respondentům. V případě, že respondenti na otázku č. 2 odpověděli, že nemají osobní zkušenost

s tím, že by se vůči nim žák choval agresivně, dotazování bylo ukončeno v důsledku nastavení větvení dotazníku.

Otázka č. 3. Prosím uveďte, o jakou agresi se jednalo. Uveďte všechny možnosti, které se Vás týkají:

Tabulka 5 Druhy agrese vůči učitelí

Odpoředi	Absolutní řetnost	Relativní řetnost
Verbální agrese 1 řáka	141	82,0 %
Fyzická agrese 1 řáka	53	30,8 %
Agresivní jednání 1 řáka (pasti, naschvály)	50	5,8 %
Kyberřikana	22	15,3 %
Agresivní jednání celé řířdy/velké řásti řířdy	21	12,2 %
Jiné	9	5,2 %

Zdroj: autorka práce

Respondenti uváděli více možností, relativní řetnost byla určována ve vztahu k celkovému počtu respondentů. Z tabulky 5 je patrné, že se respondenti nejřastěji setkali s verbální agresi 1 řáka, což uvedlo 141 (82 %) respondentů. Druhá nejřastěji uváděná odpověř se týkala fyzické agrese jednoho řáka, s níž má zkušenost 53 (30,8 %) respondentů a jako třetí nejřastější bylo zmiřováno agresivní jednání 1 řáka (např. různé pasti, naschvály učitelí).

Celkem 9 (5,2 %) respondentů uvedlo vlastní odpověř. Větřinou se jednalo o popis konkrétní situace. Uváděny byly vulgární výrazy, házení věcí po učitelí (penál, propiska), plivání do obličeje, též pomluvy. Jeden učitel uvedl závažné poniření majetku: „*pořkození laku na osobním vozidle na řkolním parkoviřti (symbol řenského přirození)*“. Jeden učitel uvedl, že má pouze jednu zkušenost s agresi řáka a další učitel odpověřel, že byl agresorem řák 4. řířdy.

Otázka č. 4. Z nabířnutých odpověří prosím uveřte všechny, které jsou relevantní z hlediska toho, jak byla na řkole řeřena agrese vůči Vám:

Výsledky jsou uvedeny v tabulce 6. Nejřastěji respondenti uváděli, že byl řířpad agrese vůči jejich osobě řeřen jako jednání s agresorem (odpověř uvedlo 144, tj. 83,7 % respondentů), dále jako jednání s rodiči agresivního řáka (129, tj. 75 % odpověří) a též se jednalo o jednání s ředitelem řkoly (108, tj. 62,8 % respondentů).

Naopak nejméně řasto byly zmiřovány jiné osoby vně řkoly (tedy např. různé odborníci), kdy tuto odpověř podalo 17 (9,9 %) respondentů). Uváděna byla také PČR (22, tj. 12,8 % respondentů). Za pozornost stojí, že jen 96 (55,8 %) respondentů uvedlo

výchovného poradce. Právě tato role je důležitá v řešení agrese ve školách, podobně jen 42 (24,4 %) respondentů uvedlo školního psychologa.

Tabulka 6 Řešení agrese vůči učitelům

Odpovědi	Absolutní četnost	Relativní četnost
Jednání s agresorem	144	83,7 %
Jednání s rodiči agresivní žáka	129	75,0 %
Jednání s OSPOD	39	22,7 %
Jednání s ředitelem školy	108	62,8 %
Jednání s výchovným poradcem	96	58,0 %
Jednání se školním psychologem	42	24,4 %
Jednání s metodikem prevence (jiná osoba než výchovný poradce nebo školní psycholog)	52	30,2 %
Jednání s celou třídou	79	45,9 %
Jednání s třídním učitelem dané třídy	86	50,0 %
Jednání s policií	22	12,8 %
Jednání s jinou osobou, institucí vně školu	17	9,9 %
Jiné	11	6,4 %

Zdroj: autorka práce

Někteří respondenti opět uvedli vlastní odpověď. Dva respondenti uvedli, že se nikomu nesvěřili, jedna respondentka zmínila, že situaci vyřešila společně s třídní učitelkou. Další respondentka zmiňovala, že situaci škola neřešila, proto tedy ukončila pracovní poměr ve škole. Další respondentka situaci též neřešila. Ostatní odpovědi byly následující: „jednání s psychiatrem, jednání s minulou školou“, „řešila jsem sama – agrese po síti probíhala mimo školu, týkala se více učitelů, jeden z rodičů nahlásil třídní učitelce to, co četl u svého dítěte“, „po sdělení metodikovi mi šlo vedení na hospitaci, zda se žáky nejednám špatně a co se ve třídě děje“, „jednání s lékařem žáka, byl převezen RZS“.

Otázka č. 5. Jste spokojen/a s řešením agrese ze strany žáka (třídy apod.) vůči Vám?

S ohledem na výše uvedené výsledky může být poměrně překvapující, že spokojenost s řešením jejich případu agrese ze strany žáka vyjádřilo 103 (59,8 %) respondentů, nespokojeno bylo 69 (40,1 %) respondentů.

Svoji odpověď prosím doplňte (proč jste/nejste spokojen/a s řešením agrese vůči Vám):

Odpovědi respondentů bylo možné roztřídit do více trsů, celkový počet odpovědí tak činil 215. Relativní četnost odpovědí byla opět určována z celého výzkumného souboru (172 respondentů). Výsledky jsou uvedeny v tabulce 7.

Tabulka 7 Vysvětlení ne/spokojenosti učitelů s řešením

Odpovědi	Absolutní četnost	Relativní četnost
Dosažení řešení dle možností školy	24	14,0 %
Zlepšení situace	62	36,0 %
Na chvíli zlepšení, pak opět začalo	21	12,2 %
Nic se nevyřešilo	38	22,1 %
Obrátilo se to proti mně	12	7,0 %
Nejsem spokojen/a s řešením	17	10,0 %
Rodiče situaci bojkotovali	9	5,2 %
Žák byl potrestán	22	12,8 %
Jiné	10	5,8 %

Zdroj: autorka práce

Nejvíce odpovědí se týkalo toho, že se situace zlepšila. Odpověď s různou obměnou uvedlo 62 (36 %) respondentů. Některé tyto výroky byly následující: „podařilo se nám vždy najít řešení“, „došlo k nápravě chování žáka“, „dohoda k chování zafungovala“, „Jsem spokojená, že se konečně řešilo chování tohoto žáka i s rodiči. Je to problémový žák, jeho třídní to moc nechce řešit přes jeho mamku, protože ví že ho jenom zmlátí a nic se neřeší. Ale už vážně dělal problémy každému učiteli. Takže jsem ráda že se to konečně začalo řešit a vyřešilo“, „Protože se věc okamžitě řeší a nečeká se na „větší“ možnou příležitost k agresí. Víím, že mám oporu u spolupracovníka a hledáme společně rozumná řešení, aby k podobným věcem nedocházelo. Necítím se být v tu chvíli sama na danou věc. A může se tím pomoci i jiným, kteří se o tom bojí mluvit“.

Celkem 24 (14 %) respondentů uvádělo, že bylo dosaženo řešení dle možností školy, tedy jak vyjádřila jedna respondentka: „Ačkoliv se žák vyjadřuje verbálně agresivně ke všem kantorům, vyčerpali jsme všechny možnosti, které systém poskytuje. Jeho nevhodné chování s ním probírá škola – od třídního učitele přes výchovného poradce, metodika prevence až po ředitele školy, pedagogická rada jednomyslně odhlasovala snížený stupeň chování, navštěvuje psychiatra, SVP, OSPOD. Nic nepomáhá. Dobrovolný pobyt v SVP matka odmítla, protože "mu to nemůže udělat. " Prý když o pobytu doma mluvili, chlapec se rozplakal. Matka se obává, že by souhlasem s pobytom syna ztratila, ačkoliv i ona sama přiznala, že má někdy strach, že ji napadne. Otec ho v agresivním chování podporuje. Dle názoru otce je v pořádku, když syna bude někdo štvát "rozbít dotyčným hubu". Žák mi i svým otcem vyhrožoval. Řekl mi: " Zavolej fotrovi a on ti rozbije hubu." Bohužel se obávám, že dokud se tak nestane a já nepodám trestní oznámení, nemáme nástroj, jak jeho agresí řešit. Nutno podotknout, že ke konfliktům s učiteli dochází při řešení verbálního i fyzického napadání spolužáků dotyčným chlapcem, z důvodu odmítání spolupráce např. při TV nebo ICT (na kolegu je schopen křičet, že "takové

*kok*tiny on dělat nebude" nebo kolegyni řekne, že mu je „u pr*le“, že nebude umět psát deseti prsty, nebo odmítání respektovat pokyny učitele při aktivitách ve škole i mimo ni, kdy se často ocitá v nebezpečí úrazu“.*

Nespokojenost s řešením byla vyjadřována např. tímto způsobem: *„jednání byla zdlouhavá, rodiče nesouhlasili s odbornou pomocí, žák byl potrestán kázeňsky, situace se zlepšila, ale považuji to jen za oddálení problému, který je tzv. „časovanou bombou“ nebo následovně: „Nechala jsem se přemluvit, abych žákovi „nezkazila život“. Aby byl přijat na střední školu. Teď bych to už řešila důsledněji“.* Nespokojenost vyjadřovalo 17 (10 %) respondentů.

Celkem 10 (5,8 %) respondentů podalo odpověď, která byla přiřazena do trsu *jiné*. Několik těchto odpovědí bylo ve znění: *„nevím“*. Jeden z učitelů uvedl: *„De facto jsem byl odejit z práce, jelikož se vedení školy postavilo za rodiče. Prý byla moje chyba, že si žáci dovolili mě natáčet během výuky a o přestávkách...“* Odchod ze školy (ukončení pracovního poměru) však již neuvedl žádný z respondentů. Další respondent odpověděl, že se v návaznosti na daný případ vytvořily ve škole metodické pokyny, jak v těchto situacích postupovat. Jiná respondentka pouze uváděla, že nemá ráda konflikty, další zmiňovala, že se nikomu nesvěřila, získána byla i další podobná odpověď: *„Stydím se a nechci se svěřit s tímto problémem ostatním, proto se nic neřeší. Ve třídě odučím a odcházím“.*

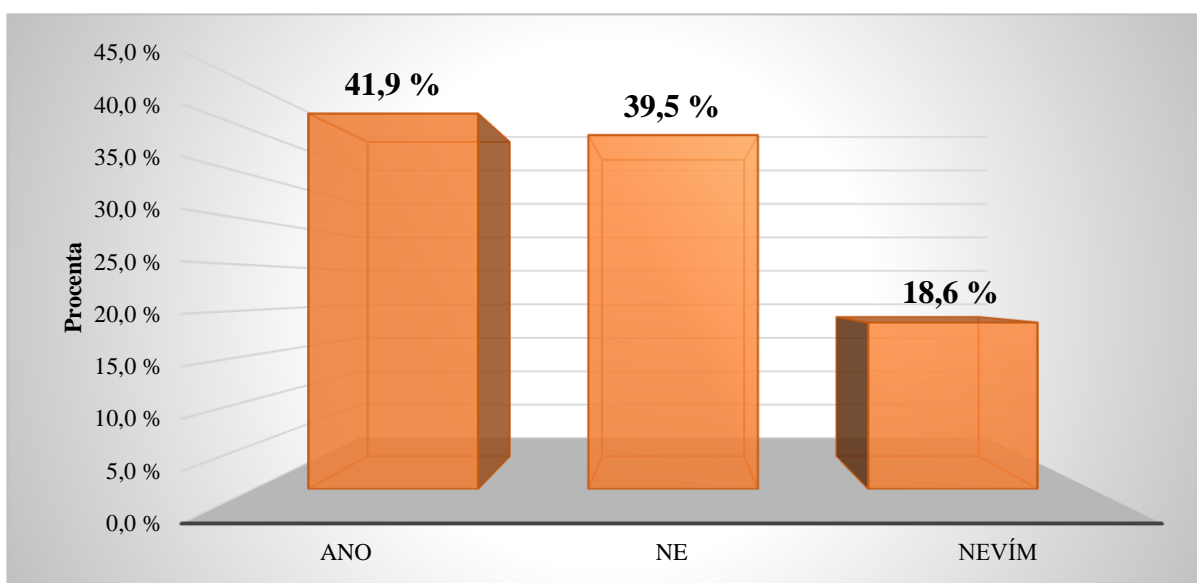
Otázka č. 6. Odešel jste/odešla jste kvůli agresi vůči Vám ze školy?

Na tuto otázku podalo kladnou odpověď 17 (9,6 %) respondentů. Zápornou odpověď uvedlo 155 (90,1 %) respondentů.

Otázka č. 7. Pracoval někdo odborně s žákem, který se dopustil agrese vůči učiteli?

Odpovědi na tuto otázku jsou uvedeny v grafu 3. Odpověď „ano“ uvedlo 72 (41,9 %) respondentů, odpověď „ne“ podalo 68 (39,5 %) respondentů a celkem 32 (18,6 %) respondentů uvedlo jako svoji odpověď „nevím“.

Graf 3 Odborná práce s žákem, který se dopustil agrese



Zdroj: autorka práce

Respondenti, kteří podali kladnou odpověď, měli doplnit, o koho se jednalo. Jejich odpovědi byly opět roztrženy do trsů. Jejich přehled je podán v tabulce 8.

Tabulka 8 Kdo řešil situaci agrese vůči učiteli

Odpovědi	Absolutní četnost	Relativní četnost
Speciální pedagog	8	8,7 %
Výchovný poradce	9	9,8 %
Třídní učitel	5	5,5 %
Externí firma	4	4,3 %
Metodik prevence	11	12,0 %
Psycholog	26	28,3 %
Psychiatr	10	10,9 %
Školské poradenské zařízení	7	7,6 %
SVP	4	4,3 %
OSPOD	4	4,3 %
Vedení školy	4	4,3 %

Zdroj: autorka práce

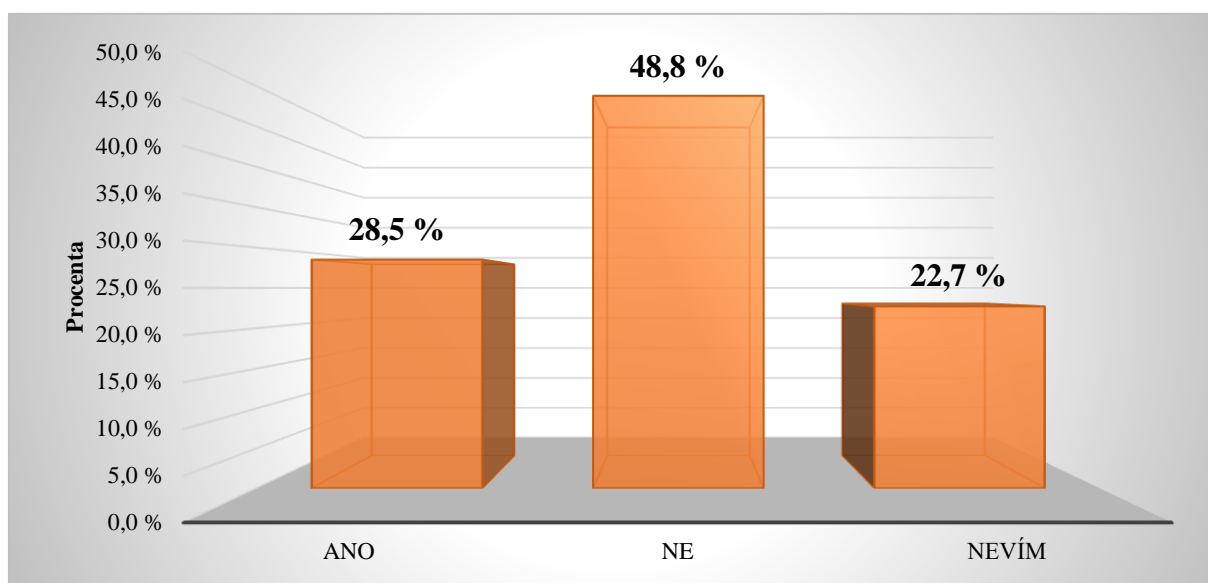
Uvedeno bylo celkem 92 odpovědí, i když odpovídalo 72 respondentů. Ovšem tím, že často byla situace řešena ve spolupráci s odborníky, mnozí respondenti uváděli více možných odpovědí.

Celkem 26 (28,3 %) respondentů uvedlo psychologa, což byla nejčastěji uváděná odbornost při řešení situace agrese žáka vůči učiteli. S žákem dále dle 11 (12 %) respondentů z těch, kteří uvedli, že bylo s žákem odborně pracováno, zmínilo metodika prevence. Třetí

nejčastější odpovědí byl psychiatr. Nejméně často (vždy se jednalo o 4, tj. 4,3 % z daných respondentů) se jednalo o vedení školy, OSPOD, středisko výchovné péče (SVP) a externí firmu.

Otázka č. 8. Pracoval někdo odborně s třídou, v níž se odehrála agrese vůči učiteli?

Graf 4 Odborná práce s třídou, v níž se odehrála agrese vůči učiteli



Zdroj: autorka práce

Zatímco v předchozí otázce uváděli nejčastěji respondenti, že bylo odborně pracováno s agresorem, v případě třídy převažovala záporná odpověď, kterou uvedlo 84 (48,8 %). Odpověď neznalo 39 (22,7 %) respondentů.

Respondenti, kteří podali kladnou odpověď a kterých bylo 49 (28,5 %), měli opět uvést, kdo s třídou odborně pracoval. Výsledky jsou uvedeny v tabulce 9.

Tabulka 9 Kdo s třídou pracoval odborně

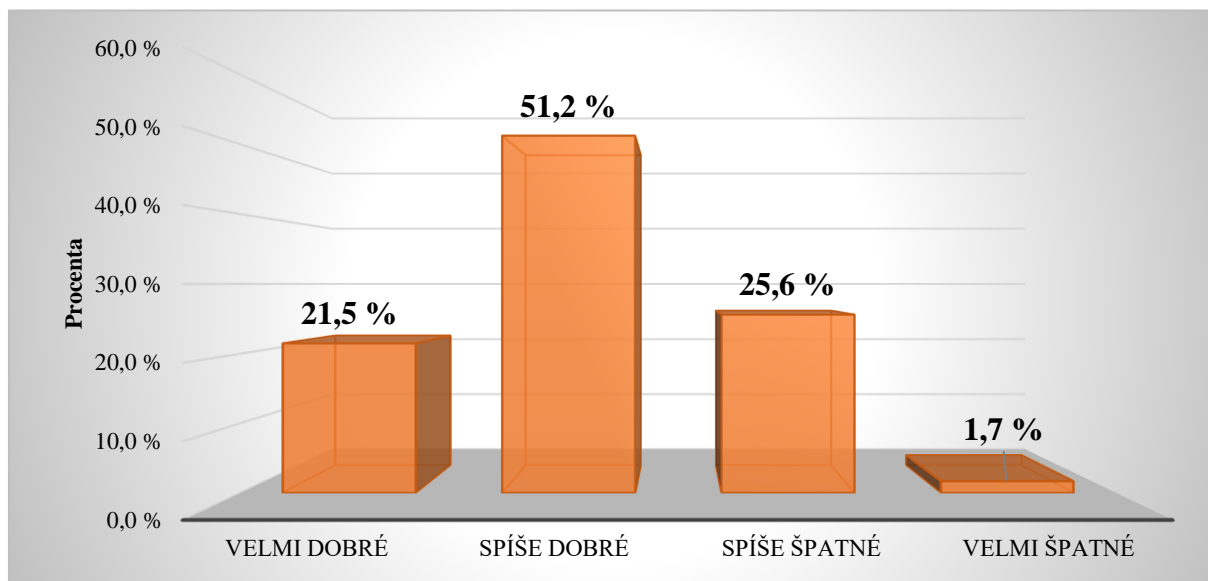
Odpovědi	Absolutní četnost	Relativní četnost
Speciální pedagog	2	4,1 %
Výchovný poradce	6	12,2 %
Třídní učitel	5	10,2 %
Externí firma	9	18,4 %
Metodik prevence	6	12,2 %
Psycholog	14	28,6 %
Školské poradenské zařízení	4	8,1 %
Jiné	3	6,1 %

Zdroj: autorka práce

Nejčastěji se jednalo o psychologa, což uvedlo 14 (28,6 %) respondentů z celkových 49. Druhá nejčastější odpověď se týkala externí firmy, organizace. Uvedlo ji 9 (18,4 %) respondentů. Uvedeny byly také tři vlastní odpovědi. Jednalo se o psychiatra, odbor prevence městské policie a jedna odpověď zněla: „už nevím kdo“.

Otázka č. 9. Jak hodnotíte své znalosti o agresí vůči učitelům?

Graf 5 Hodnocení znalostí o agresí žáka vůči učitelí



Zdroj: autorka práce

V grafu 5 si lze povšimnout, že většina, konkrétně 124 (72,7 %) respondentů, hodnotí své znalosti v oblasti agrese žáka vůči učitelům jako dobré, přičemž nejčastěji uváděnou odpovědí bylo „spíše dobré“, kterou podalo 87 (51,2 %) respondentů. Pouze 4 (1,7 %) respondenti tyto své znalosti hodnotili jako velmi špatné.

Otázka č. 10. Uveďte prosím, odkud máte znalosti o řešení agrese vůči učitelům? Uveďte všechny možnosti, které se Vás týkají:

Tabulka 10 Zdroje znalostí o agresí žáka vůči učitelí

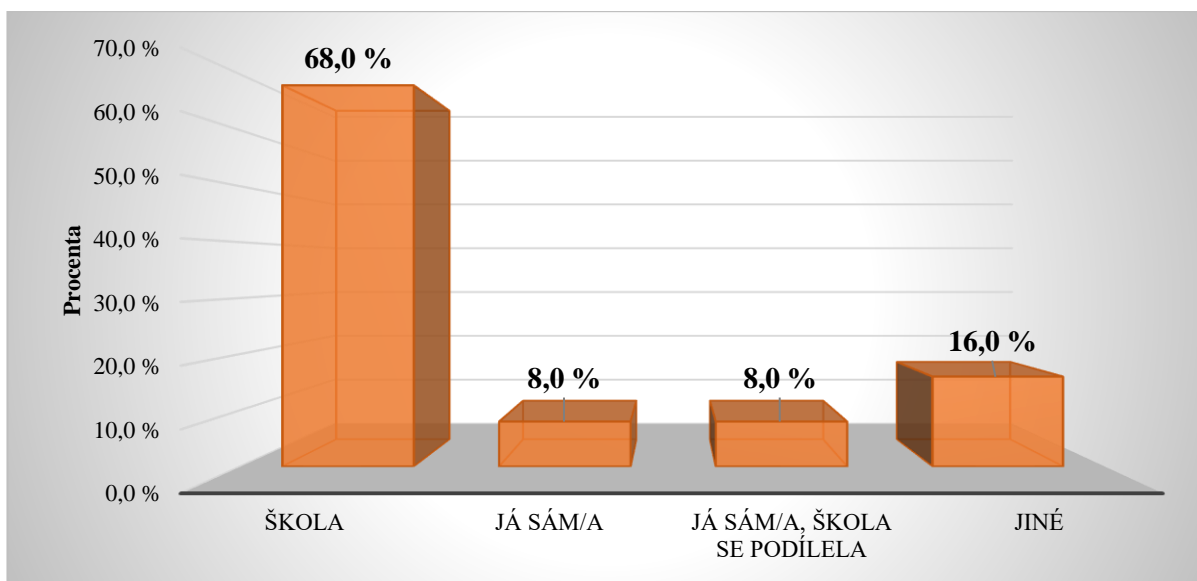
Odpovědi	Absolutní četnost	Relativní četnost
Samostudium – neodborné zdroje	21	12,2 %
Samostudium – odborné zdroje	44	25,6 %
Ze školy, v rámci oficiálního školení	29	16,9 %
Ze školy, ale neoficiálně	35	20,3 %
Školení na toto téma, sám/a jsem si hradil/a	25	14,5 %
Nemám žádné nebo skoro žádné znalosti na toto téma	18	10,5 %

Zdroj: autorka práce

Nejčastěji respondenti uváděli, že své znalosti o agresi žáka vůči učiteli mají ze samostudia, přičemž 44 (25,6 %) čerpá z odborných zdrojů, 21 (12,2 %) respondentů čerpá z neoborných zdrojů. Ve škole tyto poznatky získalo celkem 60 (34,8 %) respondentů, ale oficiální cestou, v rámci oficiálního školení, jen 29 (16,9 %) respondentů. Dalších 35 (20,3 %) osob uvádělo, že se jednalo o neoficiální cestu, např. když se o tomto tématu ve škole bavili s kolegy, vedením, nebo z vlastní iniciativy, na základě dotazů. Žádné znalosti na toto téma nemá 10,5 % respondentů.

Ti, kteří absolvovali školení na toto téma (tj. 25 respondentů), měli dále uvést, o jaké školení se jednalo. Tři učitelé uváděli, že v rámci vysokoškolského studia, přesné názvy uvedlo 6 z nich, kteří uvedli následující: „*Zvládání agrese u dětí na ZŠ – Jiří Halda, Romodrom, OPS Magdaléna, NIDV, Eduall Mgr. Michal Prokeš, Agresivní žák Mgr. Jirout, Mgr. Nováková*“. Ostatní respondenti odpovídali, že si již nepamatují přesné názvy. Tito respondenti také měli doplnit, kdo školení hradil. Výsledky jsou uvedeny v grafu 6.

Graf 6 Úhrada školení

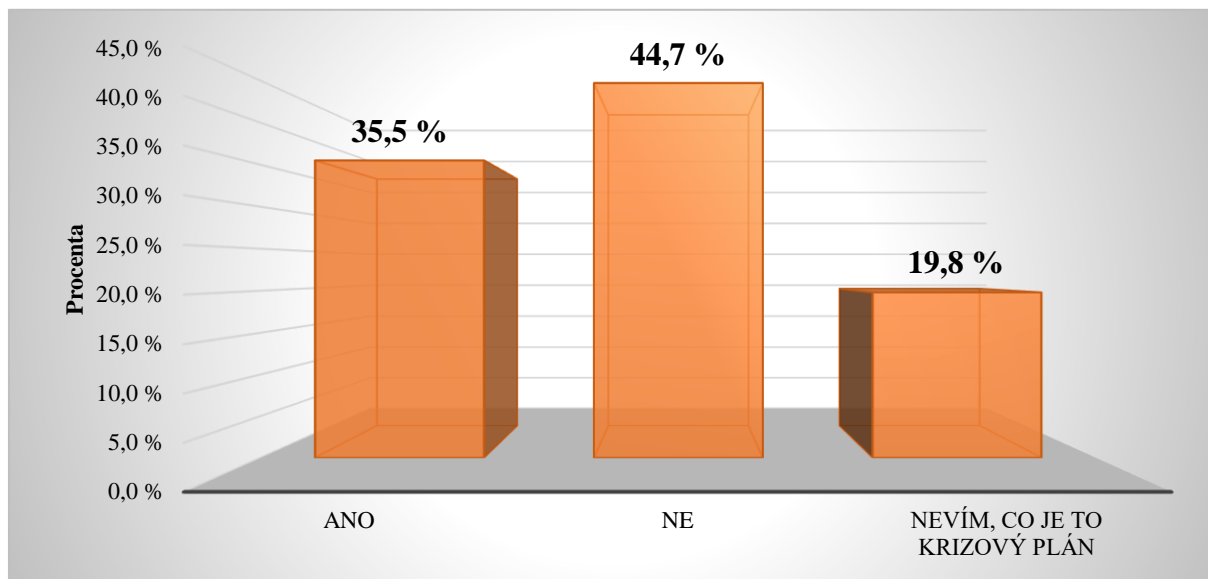


Zdroj: autorka práce

Celkem 17 (68 %) respondentů z 25 uvedlo, že školení zaměřené na agresi ze strany žáka vůči učiteli hradila škola. Spoluúčast uvedli 2 (8 %) respondenti a též 2 (8 %) dotazovaní odpověděli, že si celé školení hradili sami. Další 3 (16 %) odpovědi se týkaly úhrady ze strany státu nebo instituce mimo státní sektor a mimo školu.

Otázka č. 11. Byl/a jste někým ze školy oficiálně seznámen/a s krizovým plánem pro řešení agrese vůči učitelí?

Graf 7 Oficiální seznámení s krizovým plánem ve škole



Zdroj: autorka práce

Z výsledků uvedených v grafu 7 vyplývá, že oficiálně bylo seznámeno s krizovým plánem pro řešení agrese vůči učitelí jen 61 (35,5 %) respondentů, tedy přibližně jen třetina učitelů, která má zkušenost s agresí ze strany žáků. Navíc 34 (19,8 %) respondentů odpovědělo, že nevědí, co je to krizový plán.

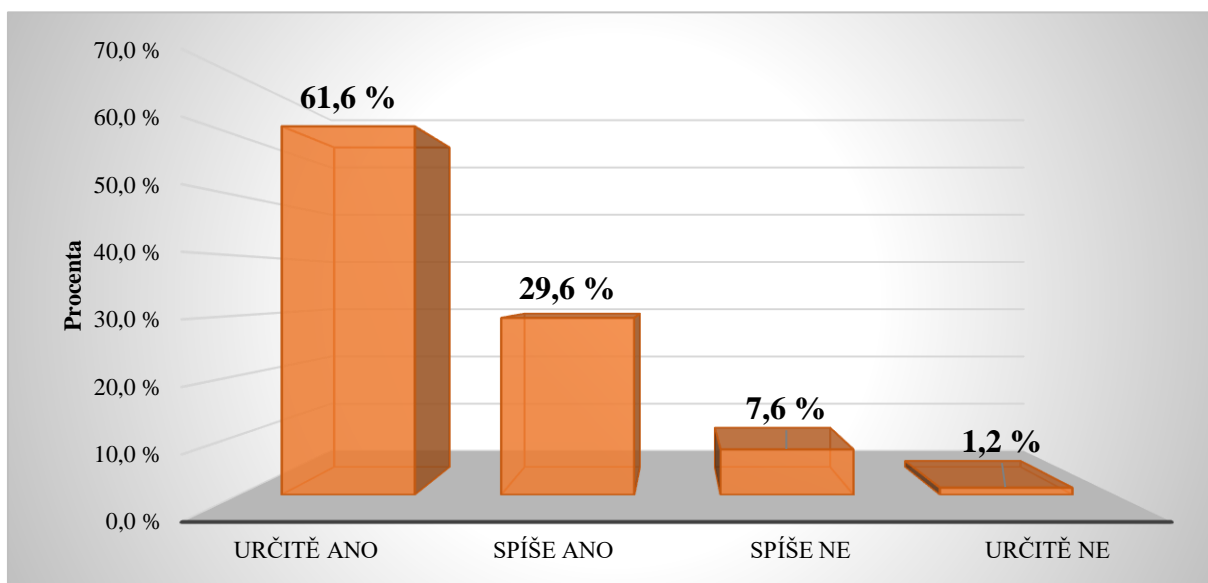
Otázka č. 12. Věnujete se v rámci pedagogických porad či jiných oficiálních setkávání v rámci školy tématu agrese vůči učitelům?

U této otázky volili respondenti pouze z odpovědí ano a ne, přičemž odpovědi byly rozděleny do dvou přesných polovin v poměru 86 (50 %): 86 (50 %).

Otázka č. 13. Domníváte se, že by bylo vhodné, aby byl učitel úřední osoba, měl tak více pravomocí k řešení agrese vůči učitelům?

Odpovědi na tuto otázku jsou uvedeny v grafu 8. Většina respondentů (konkrétně 157, tj. 91,2 % respondentů) se domnívá, že by bylo vhodné, aby se stal učitel úřední osobou. Odpověď „určitě ano“ uvedlo 106 (61,6 %) dotázaných, odpověď „určitě ne“ uvedli 2 (1,2 %) respondenti.

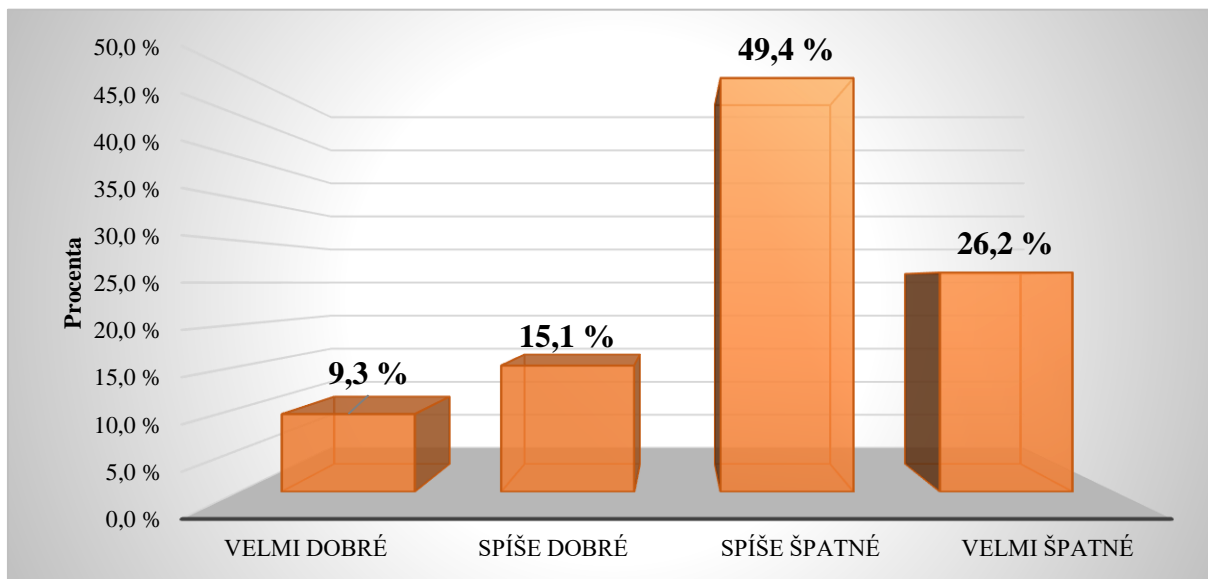
Graf 8 Názor na institut úřední osoby u učitele



Zdroj: autorka práce

Otázka č. 14. Jak hodnotíte možnosti školy řešit agresi vůči učitelům?

Graf 9 Hodnocení možností školy řešit agresi vůči učitelům



Zdroj: autorka práce

V tomto případě se většina respondentů přiklonila k názoru, že škola má špatné možnosti řešit agresi vůči učitelům. Odpověď „spíše špatné“ zvolilo 85 (49,4 %) respondentů, odpověď „velmi špatné“ uvedlo 45 (26,2 %) respondentů. Za „velmi dobré“ je označilo jen 16 (9,3 %) respondentů.

Zde svoji odpověď prosím doplňte (co je na dobré, co je na špatné úrovni, proč):

Tabulka 11 Hodnocení silných a slabých stránek školy při řešení agrese žáka

Odpovědi	Absolutní četnost	Relativní četnost
Zlepšuje se vzdělávání, informovanost	7	4,1 %
Práce na plánu řešení, metodice	14	8,1 %
Řešení agrese v počátku	11	6,4 %
Dobrá spolupráce s dalšími aktéry	21	12,2 %
Nedostatečná podpora vedení	13	7,6 %
Negativní silný vliv rodičů	34	19,8 %
Chybí odborníci ve škole	12	7,0 %
Nedostatečná legislativa	71	41,3 %
Nevím	7	4,1 %

Zdroj: autorka práce

Někteří respondenti uváděli více odpovědí. Celkem bylo získáno 190 dílčích odpovědí. Relativní četnost byla opět určována ve vztahu k celkovému počtu odpovědí.

Nejčastěji respondenti odpovídali, že škola nebo učitelé nemají příliš mnoho pravomocí, jak situaci řešit, přáli by si tedy změnu legislativy. Tyto odpovědi byly zahrnuty do trsu *Nedostatečná legislativa*. Odpovědí bylo 71 (41,3 %). V těchto odpovědích zaznívalo, že škola nemůže vyloučit žáka a známky z chování situaci neřeší, „ZŠ nemá možnost okamžitě žáka "vyloučit", procesy řešení jsou velice zdoluhavé a pro učitele i třídu až frustrující. Agresivní žák na ZŠ MUSÍ chodit že zákona, ale trpí tím celé okolí, než se proces vyřeší a např. žáka umístí někam do výchovného střediska“, podle některých respondentů „nemá páky“ ani OSPOD nebo jiné instituce: „Učitel a potažmo ani škola nemají adekvátní zástavní u "vyšších orgánů" - ČŠI, ombudsman.... Pokud jde rodič do sporu, vždy vyhraje a nepomůže ani právník...“. Řešení závažných případů agrese závisí podle dotazovaných na tom, zda žák má, nebo nemá psychiatrickou diagnózu. Pokud ano, může více intervenovat OSPOD a další instituce, orgány, žáka je možné umístit např. do střediska výchovné péče. Jeden z respondentů uvedl: „Školy mají svázané ruce, s jakýmkoli navrhovaným řešením musí souhlasit rodiče“, obdobný názor vyjádřil další z respondentů: „Škola se obává rekce rodičů, zejména často zneužívaného institutu stížností na školní inspekci, která také tenduje k preferování rodičů agresivních dětí. Školní inspekce představuje pro školu další zátěž, a navíc nepodporuje dostatečně postavení učitele“. Je však zapotřebí doplnit, že dle 21 (12,2 %) respondentů OSPOD, ale i další aktéři (psychologové, policie) se školou dobře spolupracují.

Druhá nejčastější odpověď se týkala role učitelů, celkem 34 (19,8 %) odpovědí bylo zahrnuto do trsu *Negativní silný vliv rodičů*. Tito respondenti uváděli, že rodiče často agresivního žáka brání, někdy z neznalosti (či dle některých respondentů kvůli nízké

inteligenci), někdy i proto, že se sami rodiče svých dětí bojí. Většinou bylo uváděno, že rodiče nemají zájem situaci řešit.

Celkem 11 (6,4 %) respondentů odpovídalo, že se u nich situace zlepšila a obdobné situace jsou řešeny rychle. Podle 7 (4,1 %) respondentů je kladen větší důraz na vzdělávání učitelů, zlepšuje se jejich informovanost a též informovanost veřejnosti.

Dále 14 (8,1 %) respondentů odpovídalo, že se situace zlepšila, a to v důsledku toho, že byl na škole vypracován krizový plán či obdobné metodiky. V souvislosti s tím lze uvést tento příklad: „*U nás máme specifický postup okamžitého řešení. Žák je odveden do sborovny, kde je stálá hotovost (pedagog), který ohlídá vyčleněného agresora, který dostal od učitele učivo, které si má doplnit. Hotovostní pedagog okamžitě volá rodiči, aby se bez prodlení dostavil do školy na pohovor s napadeným vyučujícím a metodikem prevence či výchovným poradcem. Pokud je rodič agresivní, účastní se pohovoru i ředitel. Zde je rodič upozorněn na chování žáka a obeznámen s kázeňskými postihy. Máme zkušenost, že rodič, který se takto musel dostavit už po několikáté, sám změnil postoj k výchově dítěte, a to se začalo chovat po čase lépe.*“

Otázka č. 15. Jak by podle Vás měla být ideálně řešena agrese vůči učiteli na základní škole?

Tabulka 12 Ideální řešení agrese vůči učiteli

Odpovědi	Absolutní četnost	Relativní četnost
Vše zavčas řešit	11	6,4 %
Dočasné vyloučení ze školy	41	23,8 %
Odesílat žáky do výchovných ústavů	8	4,7 %
Větší kooperace školy a rodiny, institucí	33	19,2 %
Dřívější angažovanost policie	7	4,1 %
Povinná spolupráce rodičů	12	7,0 %
Povinné terapie	9	5,2 %
Lepší dostupnost odborníků	18	10,5 %
Komplexní řešení (všichni aktéři)	14	8,1 %
Každý případ je jiný	32	18,6 %
Posílit autoritu učitele	10	10,9 %
Nevím	8	4,7 %

Zdroj: autorka práce

Získáno bylo celkem 203 dílčích odpovědí. Jak je z uvedených výsledků (vytvořených trsů) patrné, nejčastěji respondenti uváděli, že by měli být agresivní žáci dočasně vyloučeni ze školy (odpověď uvedlo 41, tj. 23,8 % respondentů), a to např. na 14 dní. Žáci by měli individuální vzdělávání. Dále respondenti uváděli, že by měli více spolupracovat hlavní aktéři,

tedy škola, rodiče a další instituce, jako např. OSPOD, školské poradenské zařízení apod. Celkem 9 (5,2 %) respondentů si přálo přímo povinnou terapii žákům, a to např. jednou týdně. Dalších 12 (7 %) respondentů by zavedlo povinnou spolupráci rodičů. Řešení by dle 14 (8,1 %) respondentů mělo být vždy povinné, tedy s účastí všech důležitých aktérů.

Za pozornost také stojí, že by si 10 (10,9 %) respondentů přálo posílení autority učitelů či že by učitelé měli mít opět autoritu. Nicméně neuváděli, jak by toho docílili.

5.4 Hypotézy

První hypotéza $H1_A$ zněla: Existuje statisticky významný rozdíl ve zkušenosti s fyzickou agresí ze strany žáka, mezi učiteli prvního a druhého stupně základní školy. Zkušenost s konkrétními formami agrese vyjadřovali respondenti v otázce č. 3, kdy zkušenost s fyzickou agresí uvedlo 53 oslovených učitelů. Porovnávány byly odpovědi učitelů prvního stupně (97 respondentů) a druhého stupně (75 respondentů). Přehled pozorovaných a očekávaných četností odpovědí je podán v tabulce 13.

Tabulka 13 Ověření hypotézy $H1$

Stupeň	Fyzická agrese ano	Fyzická agrese ne	Celkem
	Skutečná (očekávaná) četnost	Skutečná (očekávaná) četnost	
První	35 (29,89)	62 (67,11)	97
Druhý	18 (23,11)	57 (51,89)	75
Celkem	53	119	172

Zdroj: autorka práce

Vypočítaná hodnota testového kritéria $\chi^2 = 2,896$. Kritická hodnota testového kritéria chí-kvadrátu pro hladinu významnosti 0,05 a 1 stupeň volnosti $\chi^2_{0,05(1)} = 3,841$.

Vypočítaná hodnota testového kritéria 2,896 je menší než kritická hodnota. Z tohoto důvodu **byla přijata nulová hypotéza** a zamítnuta byla hypotéza alternativní (tj. nebyl zjištěn statisticky významný rozdíl mezi zkoumanými proměnnými).

Na základě ověření hypotézy č. 1 lze tvrdit, že neexistuje statisticky významný rozdíl ve zkušenosti s fyzickou agresí ze strany žáka mezi učiteli prvního a druhého stupně základní školy.

Druhá hypotéza (alternativní) $H2_A$ byla ve znění: Z hlediska genderu existuje statisticky významný rozdíl v odchodu ze školy kvůli agresi žáka. K hypotéze se v dotazníku vztahovala položka č. 6, v níž měli respondenti uvést, zda kvůli agresi žáka odešli ze školy. Kladnou odpověď uvedlo 17 učitelů. Porovnávány tedy byly odpovědi žen a mužů, přičemž mužů bylo

ve výzkumném souboru 12. Zjištěné výsledky (pozorované a očekávané četnosti odpovědí) jsou uvedeny v tabulce 14.

Tabulka 14 Ověření hypotézy H2

Pohlaví	Ano	Ne	Celkem
	Skutečná (očekávaná) četnost	Skutečná (očekávaná) četnost	
Žena	12 (15,2)	141 (137,88)	153
Muž	5 (1,88)	14 (17,12)	19
Celkem	17	155	172

Zdroj: autorka práce

Vypočítaná hodnota testového kritéria $\chi^2 = 6,461$. Kritická hodnota testového kritéria chí-kvadrátu pro hladinu významnosti 0,05 a 1 stupeň volnosti $\chi^2_{0,05}(1) = 3,841$.

Vypočítaná hodnota testového kritéria 6,461 je větší než kritická hodnota. Z tohoto důvodu **byla přijata alternativní hypotéza** a zamítnuta byla hypotéza nulová (tj. byl zjištěn statisticky významný rozdíl mezi zkoumanými proměnnými).

Na základě ověření hypotézy č. 2 lze tvrdit, že z hlediska genderu existuje statisticky významný rozdíl v odchodu ze školy kvůli agresi žáka, přičemž častěji odcházejí ze školy kvůli agresi ze strany žáka muži.

Třetí alternativní hypotéza H3_A zněla: Učitelé s délkou praxe 8 a více let uvádějí častěji než učitelé s kratší délkou praxe, že mají dobré znalosti o agresi vůči učitelům. Hypotéza se vážala k položce č. 9, u které uvedlo 124 respondentů, že má dobré (velmi dobré nebo spíše dobré) znalosti o agresi vůči učitelům. Za špatné je označilo 48 respondentů. Učitelů s délkou praxe do 7 let bylo 47. Výsledky (pozorované a očekávané četnosti odpovědí) jsou podány v tabulce 15.

Tabulka 15 Ověření hypotézy H3

Délka praxe	Znalosti dobré	Znalosti špatné	Celkem
	Skutečná (očekávaná) četnost	Skutečná (očekávaná) četnost	
0-7 let	32 (33,88)	15 (13,12)	47
8 a více let	92 (90,12)	33 (34,88)	125
Celkem	124	48	172

Zdroj: autorka práce

Vypočítaná hodnota testového kritéria $\chi^2 = 0,514$. Kritická hodnota testového kritéria chí-kvadrátu pro hladinu významnosti 0,05 a 1 stupeň volnosti $\chi^2_{0,05}(1) = 3,841$.

Vypočítaná hodnota testového kritéria 0,514 je menší než kritická hodnota. Z tohoto důvodu **byla přijata nulová hypotéza** a zamítnuta byla hypotéza alternativní (tj. nebyl zjištěn statisticky významný rozdíl mezi zkoumanými proměnnými).

Na základě ověření hypotézy č. 3 lze tvrdit, že učitelé s délkou praxe 8 a více let uvádějí stejně často, jako učitelé s kratší délkou praxe, že mají dobré znalosti o agresi vůči učitelům.

6 Diskuse

Výzkum byl zaměřen na agresi žáků vůči učitelům. **První výzkumná otázka byla ve znění: Jaká je osobní zkušenost učitelů základní školy s agresí vůči učiteli?**

Z výsledků výzkumu vztahujících se k první výzkumné otázce vyplynulo, že mají oslovení učitelé zkušenost zejména s verbální agresí. Tuto zkušenost uvedlo 82 % respondentů. Z výsledků výzkumu Csémyho et al. (2013) vyplynulo, že je slovní agrese nejčastější formou agrese žáka vůči učiteli, jedná se téměř o polovinu učitelů (resp. 44 % učitelů a 49 % učitelek). Dle Burgass (2019) se běžně jedná o 10-40 % učitelů, kteří mají zkušenost s agresí žáka. Tato zjištění tedy nejsou ve výrazném rozporu s výsledky realizovaného výzkumu, neboť dotazník vyplnilo 448 respondentů a z tohoto počtu jich tedy 31,5 % odpovědělo, že má zkušenost s verbální agresí ze strany žáka.

Celkem 30,8 % respondentů uvedlo zkušenost s fyzickou agresí a 15,2 % respondentů zmínilo kyberšikanu. Při ověřování hypotézy H1 nebylo prokázáno, že existuje statisticky významný rozdíl ve zkušenosti s fyzickou agresí ze strany žáka mezi učiteli prvního a druhého stupně základní školy.

Z rozhovorů vedených s pěti učiteli ZŠ vyplynulo, že se agrese žáka často stupňuje. Dosáhnout může i situace, kdy je zapojena celá třída, nicméně tento typ agrese uvedlo v souvislosti s vlastní zkušeností jen 12,2 % respondentů. Přesto se pochopitelně jedná o vysoká čísla.

Z výpovědí komunikačních partnerů bylo zřejmé, že učitelé vnímají agresi žáka citlivě, zároveň však považují tento jev za něco, co se ve školním prostředí objevuje, a to vlivem nedostatků ve výchově a nedostatečnou silou autority učitele. Učitelé referovali o určité bezmoci, kterou vůči žákům a učitelům referují. Jak však bylo zdůrazněno v modelu navrženém na základě analýzy rozhovorů (pomocí zakotvené teorie), to, zda se agrese ze strany žáka vůči učiteli objeví, je závislé i na tom, jak učitel k žákům přistupuje a jaké znalosti o tomto jevu má. Patrně i silně charismatický a oblíbený učitel nedokáže eliminovat projevy žáka s poruchami chování, resp. zcela jim zamezit. Nicméně zcela jistě není, a ani nemůže být, učitel vůči chování žáků bezbranný.

Lze však shrnout, že agrese ze strany žáka vůči učiteli je v českém školství vážným problémem. Nejedná se o jev ojedinělý. Učitelé si jsou vědomi toho, že se mohou v prostředí školy setkat s agresí. Její závažnost se odvíjí od toho, jak je intenzivní a o jakou formu agrese se jedná. I když je učiteli agrese žáka odmítána, nedochází k tomu, že by si ji učitelé

nepřipouštěli. Jak však bude dále uvedeno, nejen že se cítí být vůči ní bezmocní, ale ani na ni nejsou dostatečně připraveni, a to v souvislosti se znalostí jevu a možnostmi řešení.

Druhou výzkumnou otázkou bylo zjišťováno, jak je řešena agrese vůči učitelům základní školy. Aspekt řešení agrese žáka vůči učiteli je patrně tím nejvýznamnějším prvkem, na který se učitelé v rámci tohoto jevu zaměřují. Škola sice reaguje, většinou jedná s agresorem, což uvedlo 83,7 % respondentů, dochází také k jednání s rodiči žáka (75 % respondentů), nicméně ředitel školy bývá angažován jen v pětině případů, podobně jako psycholog. Mnohem více bývá zapojen výchovný poradce (58 %) či metodik prevence (30,2 %). Pouze v polovině případů je pracováno i s třídou a třídním učitelem, což lze vnímat jako problematické z hlediska prevence i řešení následků tohoto jevu na ostatní žáky a kvalitu psychosociálního klimatu ve třídě. Podle Čapka (2010) je psychosociální klima ve třídě jeden z významných faktorů, který rozhoduje o tom, zda se agrese vůči učiteli (a nejen vůči učiteli) ve třídě objeví. I když se podle Sovové (2009) zhoršuje vztah žáků vůči učiteli, Čapek (2010) upozorňuje na skutečnost, že z počátku školní docházky tomu tak není. Děti zahajují povinnou školní docházku s pozitivním očekáváním. Dle Taylora a Dearybury (2021) by měli učitelé dokázat vhodně se chovat k žákům. Pokud však v zásadě učitelé na mnoho projevů agrese nereagují, jak vyplynulo z realizovaného výzkumu, může docházet k přehlížení problému, což následně pochopitelně ztěžuje jeho řešení.

Bezmoc učitele může vyústit i v to, že učitel ze školy odejde, rozváže pracovní poměr. K tomuto řešení přistoupilo 9,6 % respondentů, přičemž v rámci verifikace H2 bylo prokázáno, že z hlediska genderu existuje statisticky významný rozdíl v odchodu ze školy, právě kvůli agresi žáka. Častěji odcházejí ze školy muži (vypočítaná hodnota testového kritéria $\chi^2 = 6,461$. Kritická hodnota testového kritéria chí-kvadrátu pro hladinu významnosti 0,05 a 1 stupeň volnosti $\chi^2_{0,05}(1) = 3,841$), což může souviset s tím, že je tato forma agrese vnímána jako velmi ponižující. Pokud je obecně dospělý muž obětí násilí na pracovišti, potřebuje podle Simpsona a Cohena (2004) svoji situaci řešit aktivně, přičemž svěřením se někomu druhému nemusí být pro muže vhodnou reakcí. Tuto copingovou strategii volí podle autorů častěji ženy, byť obecně platí, což také potvrzovali oslovení učitelé, že se učitel za to, že je na něm páchána agrese ze strany žáka, často stydí. Proto se také se svojí zkušeností ne vždy svěří někomu druhému. V takovém případě však není agrese řešena vůbec. Kolář v rozhovoru s Burdovou (2016) vysvětluje, že je stud učitele zcela přirozený. Učitel ztrácí svoji sebedůvěru, často i respekt kolegů. Necítí ve škole potřebné přijetí a podporu. Mění se tedy kvalita vztahů nejen s žáky, ale i s kolegy, což situaci ztěžuje. Reakce vyhnutí nebo popření je reakcí, která umožňuje stud potlačit.

Agrese ve školním prostředí může a musí být řešena. Podmínkou je však její rozpoznání, což se mnohdy neděje, a to z neznalosti, nedostatku zkušenosti, ale i neochoty následně ji řešit. Příčinou může být i neochota vedení školy tyto události řešit (Čopjaková, 2021), o čemž též respondenti referovali. I když však k řešení dochází, ne vždy se jedná o jednání s agresorem. Odborná práce s agresorem probíhá v necelé polovině případů. V případě třídy se jedná o necelou třetinu případů. Podle MŠMT (2020) však musí být řešení vždy komplexní.

Z výzkumu vyplynulo, že i když by učitelé chtěli situaci řešit, mnohdy narážejí kromě neochoty zabývat se tímto jevem také na nedostatek odborníků, kteří by měli intervenovat. Ve školách chybí speciální pedagogové i školní psychologové, což je stav, který by měl být výhledově změněn (Mačí, 2022).

Při shrnutí výsledků vztahujících se k druhé výzkumné otázce lze tedy konstatovat, že jsou případy agrese žáka (žáků) vůči učiteli ve školách řešeny, ne však vždy a optimálně. Krajním řešením ze strany učitele v roli oběti může být ukončení pracovního poměru. Takové řešení však odráží nedostatečnou podporu učitelům, nedostatečné schopnosti učitelů předejít těmto událostem a vhodně na ně reagovat. Z tohoto hlediska je pochopitelně velmi důležité, jak se v dané problematice učitel orientuje.

Třetí výzkumná otázka byla formulována následovně: Jaká je příprava učitelů základní školy na agresi vůči nim?

Příprava učitelů ZŠ na agresi vůči nim ze strany žáků je zcela nedostatečná. Většina má jen minimální nebo žádné znalosti o tématu agrese vůči učiteli. Učitelé čerpají informace o tomto tématu z odborných, častěji z neoborných zdrojů. Školení na toto téma probíhá ve školách spíše výjimečně, uvedlo jej 16,9 % respondentů, dalších 20,3 % respondentů uvádělo, že školení probíhá neformálně, tedy když je toto téma probíráno učiteli, řeší se určitý případ. To je ovšem zcela nedostatečné. Dle Čopjakové (2021) navíc nejsou na tyto situace učitelé připravováni ani v rámci studia. Mohou tak mnohdy nastávat situace, kdy se učitel ocitá v roli, v níž mu chybí nástroje řešení.

Přestože 72,7 % učitelů uvádělo, že téma dobře zná, stále existují učitelé, kteří se v situaci orientují, ale nevědí, jak na ni reagovat. Kolář v rozhovoru s Burdovou (2016) zdůrazňuje, že učitel může změnit mnohé, především v počátcích rozvoje této agrese. Nicméně pokud ji nedokáže rozpoznat, nemůže závčas vhodně intervenovat. Čopjaková (2021) uvádí, že učitelé mají možnosti, jak situaci předejít. Základem je vhodně diagnostikovat vztahy ve třídě, všimnout si projevů hostility, což lze podle autorky provést již během deseti minut kontaktu se třídou. Učitelé však dokážou přecházet nevhodné způsoby chování, čímž situace eskaluje a jak zmiňuje Kolář v rozhovoru s Burdovou (2016), není pak překvapující, že se proti učiteli obrátí

celá třída. Za pozornost stojí, že učitelé s delší praxí nemají oproti kolegům s kratší praxí více povědomí o této problematice (v rámci verifikace hypotézy H3 nebylo potvrzeno, že učitelé s délkou praxe 8 a více let uvádějí častěji než učitelé s kratší délkou praxe, že mají dobré znalosti o agresi vůči učitelům).

Ještě více problematické je však zjištění, že jen třetina učitelů, která se zúčastnila dotazníkového šetření, byla seznámena s krizovým plánem řešení agrese ve škole. Z komunikačních partnerů o něm věděl pouze jeden. Mnozí učitelé ani nevěděli, co je to krizový plán. Dle MŠMT (2020) však musí mít školy tento plán vypracovaný. Plán je součástí preventivního programu školy. Postupy musí být jasné a jsou závazné pro všechny pracovníky školy. Krizový plán i preventivní postupy musí být průběžně revidovány, učitelé s tímto dokumentem musí být seznámeni. Jedná se tedy o selhání vedení školy, ale i samotných učitelů, kteří se o daný jev nedostatečně zajímají a nepátrají po tom, jak tyto situace řešit. Kdyby tak činili, krizový plán by znali. Jak zdůrazňuje Kolář v rozhovoru s Burdovou (2016), každý učitel musí dokázat zvládnout agresi v počátečním stádiu, a to právě proto, že lze poměrně snadno následovat doporučené kroky v řešení daného jevu.

Z výsledků vztahujících se k třetí výzkumné otázce tedy vyplynulo, že je příprava učitelů na agresi ze strany žáků nedostatečná. Učitelé ne vždy znají krizový plán, téma agrese žáků nebývá v případě poloviny respondentů tématem pedagogických porad, oficiálního školení ze strany školy se účastní jen 16,9 % respondentů. Absentuje také příprava v rámci vysokoškolského studia. Příprava učitele na agresi ze strany žáků byla identifikována v rámci analýzy rozhovorů jako jeden ze zásadních faktorů, snižujících riziko agrese žáka.

Tématem řešení agrese se zabývala také čtvrtá výzkumná otázka, v níž bylo zjišťováno, jak **učitelé základní školy hodnotí možnosti prevence a řešení šikany vůči nim**. Jak již bylo nastíněno, učitelé byli značně nespokojeni s tím, jaké jsou možnosti prevence a řešení agrese žáka vůči učiteli. Nicméně s ohledem na výše uvedené je zapotřebí zdůraznit, že namísto hledání nedostatků mimo vlastní osobu, by se měli zaměřovat na to, co oni sami mohou u sebe zlepšit. Zvýšení povědomí a zcela důkladná obeznámenost s prevencí a řešením agrese by měla být zcela samozřejmá.

Učitelé však častěji volali po zavedení institutu veřejné osoby, posílení role OSPOD či PČR, možnostech vyloučit žáka dočasně ze školy, větší podpoře odborníků (psychologů, psychiatrů, speciálních pedagogů) či umístění agresivních žáků do výchovných ústavů. Zcela jistě je nutné komplexní řešení, ovšem vyloučení žáka ze školy nebo jeho umístění do výchovného ústavu lze vnímat i jako určité selhání stupně prevence, selhání role učitele, který by měl těmto následkům zabránit. Jak uvádí Čopjaková (2021), učitelé si sice často všimají,

že jsou ve třídě nezdravé vztahy, nicméně pokud jsou schopni ve třídě učit, nijak neintervenují. Existuje např. program *Minimalizace šikany*, prostřednictvím kterého se učitel během šesti dnů naučí registrovat signály agrese, vhodně na ně reagovat, nedopustit, aby šikana eskalovala. Na uvedených kazuistikách však bylo zřejmé, že eskalace nastávala pravidelně, a to právě v důsledku toho, že učitel nijak výrazně nezakročil při prvních projevech agresivity žáka.

Pokud agrese vůči učiteli nastala, často dle oslovených učitelů nastalo zlepšení situace. To však nelze hodnotit zcela kladně, neboť agresí se mělo předejít. Zlepšení situace uvedlo 36 % respondentů, podle 22,1 % respondentů se však nic nezměnilo. Některé školy však lze označit za příklad dobré praxe. Vyzdvihnout lze např. výrok jednoho učitele, který popsál, jaká byla následně po případu vytvořena metodika pro jednání učitele (školy): *„U nás máme specifický postup okamžitého řešení. Žák je odveden do sborovny, kde je stálá hotovost (pedagog), která ohlídá vyčleněného agresora, který dostal od učitele učivo, které si má doplnit. Pohotovostní pedagog okamžitě volá rodiči, aby se bez prodlení dostavil do školy na pohovor s napadeným vyučujícím a metodikem prevence či výchovným poradcem. Pokud je rodič agresivní, účastní se pohovoru i ředitel. Zde je rodič upozorněn na chování žáka a obeznámen s kázeňskými postihy. Máme zkušenost, že rodič, který se takto musel dostavit už po několikáté, sám změnil postoj k výchově dítěte, a to se začalo chovat po čase lépe.“* Zcela jistě není nutné volat do školy rodiče vždy, když se odehraje drobný projev agrese vůči učiteli. Učitel by však měl být o takové situaci zpraven, měl by být do situace zapojen již v jejím počátku.

Pokud je situace řešena, často je podle některých respondentů řešení velmi pomalé. Je však zapotřebí zdůraznit, že škola skutečně má omezené možnosti, jak problém řešit. Žák s povinností školní docházky nemůže být ze školy vyloučen. Nicméně pokud má škola vhodně nastavené preventivní programy a učitelé vědí, jak rozpoznat první nebezpečí a jak na něj adekvátně reagovat, může být této situaci předejito.

Pozastavit se lze také u skutečnost, že si 91,2 % respondentů přeje, aby se z učitele stala veřejná osoba. Učitel by pak byl posílen ve své roli vůči rodičům. Opět však lze apelovat spíše na to, aby učitelé posilovali svoji neformální autoritu, nikoliv autoritu formální. Učitel, který jeví zájem o žáky, zabývá se dynamikou vztahu ve třídě, který nepřehlíží první projevy agrese, ale citlivě, ovšem též důsledně, na ně reaguje, bude učitelem, který nebude potřebovat institut veřejné osoby. Jak vhodně podotýkali někteří respondenti, institut veřejné osoby nevyřeší vše, důležité je zabývat se potřebami žáků a jejich vzájemnými vztahy.

7 Doporučení pro praxi

V návaznosti na zjištěné výsledky tak lze formulovat doporučení pro praxi, týkající se především vzdělávání učitelů v problematice agrese vůči žákům, posílení prevence ve školách a kooperace mezi klíčovými aktéry.

Vzdělávání učitelů v problematice agrese vůči učiteli

Doporučit lze zahájení vzdělávání na vysokých školách, a to nikoliv formou krátkého kurzu. Budoucí učitelé by se s tímto tématem měli průběžně setkávat během celého vysokoškolského studia, přičemž vzdělávání by mělo využívat zejména moderní výukové metody (hraní rolí, dramatizace, brainstorming, skupinová diskuse apod.).

Každý učitel by se měl touto problematikou zabývat osobně, měl by se sebevzdělávat, ovšem zásadní je, aby toto téma bylo reflektováno ze strany vedení školy každým rokem. Je možné např. každý školní rok vyslat na kurz zaměřený na toto téma určitého pracovníka (jednat se může o metodika prevence), ten pak může seznámit kolegy se získanými poznatky.

Samozřejmostí by mělo být seznámení nově příchozího učitele s krizovým plánem. Mělo by se jednat o živý dokument. Doporučit lze pravidelnou práci s ním na začátku a ke konci školního roku. Revidovat jej dle zkušeností s agresí žáků.

Posílení prevence ve školách

Těž s prevencí se pojí krizový plán. Nelze patrně spoléhat na to, že jej učitelé dobře znají. Patrně by nebylo vhodné zkoušet učitele z jeho znalosti, ale v rámci jeho reflexe je možné ptát se nejprve učitelů, jak mají postupovat při různých formách agrese, dotazovat se, zda vědí, kde dokument najdou atd.

Důraz lze klást na práci s třídním kolektivem. V případě, že se ve škole objeví agrese vůči učiteli, je možné zvážit intervenci ze strany externího odborníka, který bude pracovat nejen s daným třídním kolektivem, ale též s psychosociálním klimatem ve škole.

Doporučit lze také větší kooperaci se školským poradenským zařízením a rodiči žáků. Nicméně podstatou je sdílení zkušeností. Učitelé se za svoji roli oběti agrese ze strany žáka stydí. Na každé škole by měla být zřízena schránka důvěry, do které by mohli učitelé vhazovat své stížnosti, postřehy, které pak lze probírat na pedagogické poradě.

V ideálním případě by mělo vedení stanovit osobu, např. metodika prevence, která bude odpovědná za stav poznání učitelů v tomto tématu. Může pak již být pouze v režii takového pedagogického pracovníka, jak bude organizovat rozšiřování stavu poznání učitelů o této

oblasti. Vedení by se také mělo aktivně zajímat o to, jaká je kvalita psychosociálního klimatu ve třídách. Je také možné více kooperovat s rodiči, tedy např. ptát se jich na třídních schůzkách, jak jsou spokojeni se vztahy ve třídě.

Kooperace mezi klíčovými aktéry

Kooperaci mezi klíčovými aktéry řešení agrese vůči učiteli ze strany žáka (žáků) by mělo nastavit vedení školy. Rodiče by měli být na začátku školního roku seznámeni na třídních schůzkách s postupem školy v případě, že se ve škole agrese objeví. Zahřmuty by měly být všechny formy agrese, včetně šikany mezi žáky a učiteli. Doporučit lze výše uvedený postup, kdy škola informuje rodiče ihned při prvním projevu agrese.

Pracovník školského poradenského zařízení by měl každý školní rok zjišťovat, např. formou krátké ankety, jak je na školách, s nimiž spolupracuje, zastoupena agrese. Dle toho by mělo školské poradenské zařízení doporučovat různé programy a spolupráci s odborníky. Samozřejmostí by měla být dobře navázaná spolupráce mezi školským poradenským zařízením a metodikem prevence ve škole.

Důležité je, aby škola zavčas zahájila spolupráci s OSPOD, neboť tato instituce má více pravomocí, jak působit na rodiče. Lze doporučit psychoterapii pro žáka, poradenství pro rodiče a obeznámit rodiče s postupy řešení agrese dítěte.

Celkově by měla mít škola explicitně stanovenou, s jakými institucemi a organizacemi spolupracuje. Tento seznam by měl být k dispozici každému učiteli, měl by být součástí dokumentů zveřejněných na intranetu školy.

Závěr

Cílem práce bylo zhodnotit současný stav agrese vůči učiteli na základní škole. Cílem výzkumu bylo zjistit, jaký je současný stav agrese vůči učiteli na základní škole. Dílčím cílem pak bylo navrhnout doporučení týkající se prevence a řešení agrese vůči učiteli na základní škole.

Tyto cíle lze považovat za naplněné. Výsledky výzkumu potvrdily z velké části teoretická východiska. Agrese vůči učiteli ze strany žáka není jevem ojedinělým. Nejčastěji má podobu verbální agrese, nicméně dochází i k fyzické agresi nebo kyberšikaně. V jedné z prezentovaných kazuistik, která vznikla na základě rozhovoru s učitelkou, která se stala obětí agrese žáka, bylo popsáno, jakou podobu může mít kyberšikana vůči učiteli. Též jak je učitel do jisté míry v řešení kyberšikany bezmocný a jak se cítí, když se stane obětí agrese žáka. Často nastupuje stud, učitel se tak nesvěří nikomu jinému, což ovšem brání řešení agrese v jejím počátku. I když učitel zvolí cestu aktivního řešení, často naráží na odpor vedení, nebo odpor rodičů.

Oslovení učitelé často zmiňovali, že mají málo možností, jak agresi žáků předcházet, nebo ji vhodně řešit. Důležité je posílit spolupráci s dalšími aktéry, jakými je školské poradenské zařízení či OSPOD. Rozdílné postoje učitelů byly zjištěny v případě institutu veřejné osoby jako institutu, který by měl mít pedagog. I když se většina učitelů klonila k tomu, že by bylo vhodné, aby tímto způsobem byla posílena jejich autorita, docházeli následně k názorům, že by stejně nebylo možné agresi žáků vhodně potírat, resp. jednat tak, aby byla potlačena v zárodku.

Za jedno z nejvýznamnějších výstupů výzkumu lze považovat zjištění, že učitelé, a to tedy učitelé, kteří již osobně zažili agresi ze strany žáka, neznají krizový plán a obecně nejsou příliš vzděláni v této problematice. Školení na toto téma na základních školách příliš neprobíhá, učitelé spíše volí samostudium, často ovšem z neodborných zdrojů.

Toto zjištění je pochopitelně velmi negativní. Učitel, který téma dobře zná, je si jistý v tom, jak se agrese projevuje ve svém počátku a jak na ni vhodně v jednotlivých fázích nebo dle konkrétního druhu reagovat, může být méně zaskočen situací, kdy se žák nebo žáci dopustí agresivního jednání vůči jeho osobě. Takový učitel však bude patrně i věnovat více pozornost práci s třídním kolektivem jako formou prevence. Učitel tak může tímto způsobem posilovat svoji neformální autoritu, což bylo v rámci analyzovaných dat z rozhovorů označeno za důležitý faktor pro úspěšnou prevenci a řešení agrese vůči učiteli.

Z formulovaných hypotéz byla potvrzena pouze jedna. Nebyly potvrzeny předpoklady, že existuje statisticky významný rozdíl ve zkušenosti s fyzickou agresí ze strany žáka mezi učiteli prvního a druhého stupně základní školy, ani že učitelé s délkou praxe 8 a více let uvádějí častěji než učitelé s kratší délkou praxe, že mají dobré znalosti o agresí vůči učitelům. Bylo pouze prokázáno, že z hlediska genderu existuje statisticky významný rozdíl v odchodu ze školy kvůli agresí žáka.

Vzhledem k volbě smíšeného výzkumu bylo možné zachytit detailněji, jak učitelé prožívají agresí ze strany žáka. Častou reakcí je stud, ponížení, bezmoc. Učitelé se většinou následně nikomu nesvěří. Pokud tak učiní, mnohdy se jim nedostane potřebné podpory a vedení. Nechají tak situaci eskalovat, řešení přichází pozdě, tedy mnohdy až v situaci, kdy proti učiteli nestojí pouze jeden žák, ale celá třída.

V rámci formulovaných doporučení pro praxi tak byly zdůrazněny zejména tři oblasti, a to vzdělávání učitelů v problematice agrese vůči žákům, posílení prevence ve školách a kooperace mezi klíčovými aktéry. Vzdělávání učitelů v tématu agrese žáků by mělo probíhat již na vysokých školách. Mělo by být opakované a co nejvíce praktické. Samozřejmostí by mělo být pravidelné vzdělávání v daném tématu alespoň metodika prevence na škole. Posílení prevence se pak pojí jak s tímto vzděláváním, tak i důsledností práce učitelů s krizovým plánem. Může pomoci zřídit ve škole schránku důvěry, aby byla překonána výrazná bariéra v odhalení a řešení agrese vůči učiteli, kterým je neochota učitele oznámit, co se mu ve třídě (nebo i mimo třídu) děje. Z hlediska kooperace klíčových aktérů agrese byla vyzdvížena role rodičů a též školského poradenského zařízení a OSPOD. Nicméně hlavní odpovědnost má škola, její vedení. Škola by také měla tuto spolupráci iniciovat.

Je zapotřebí zdůraznit, že výzkum nebyl reprezentativní, výsledky tedy nelze generalizovat. Ovšem výsledky odpovídají šetření na toto téma, včetně šetření České školní inspekce. Navíc výzkumný soubor tvořilo 177 učitelů základních škol, kteří zažili agresí ze strany žáka. Jedná se o značně vysoký počet respondentů, výpovědní hodnota je tak značná, a to i s ohledem na skutečnost, že učitelé o této své zkušenosti neradi hovoří. Je značně pravděpodobné, že nabídka účasti na online dotazníkovém šetření byla vhodným způsobem, jak tuto překážku odstranit a získat tak detailní vhlad do toho, jak agrese ze strany žáka vůči učiteli probíhá a jak je učitelem prožívána.

Přínos práce lze spatřovat v možnosti sebereflexe učitelů, kteří agresí ze strany žáka zažili. Navíc mnoho učitelů se poprvé dozvědělo o tom, že mají k dispozici nástroj, jak tento jev eliminovat – jedná se o krizový plán, s nímž by mělo být pravidelně a důsledně na školách pracováno, což bylo zdůrazněno i v rámci doporučení pro praxi.

Literární a elektronické zdroje

1. BENDL, S., 2003. *Prevence a řešení šikany ve škole*. Praha: ISV. ISBN 80-86642-08-9.
2. BURDOVÁ, V., 2003. *Šikanování učitelé se o problému bojí mluvit, není to jejich chyba*. [online] 2016 [cit. 2022-03-19]. Dostupné z: https://prazsky.denik.cz/zpravy_region/sikanovani-ucitele-se-o-problemu-boji-mluvit-neni-to-jejich-chyba-20160302.html
3. BURGESS, A. W., 2019. *Victimology*. 3rd ed. Burlington: Jones & Bartlett Learning, 2019. ISBN 978-1-2841-3019-5.
4. CSÉMY, L. et al., 2013a. Agresivní chování ve škole, jak je vnímají pedagogové. *Psychologie pro praxi*, roč. 48, č. 3-4, s. 79-88. ISSN 1803-8670.
5. CSÉMY, L. et al., 2013b. *Agresivní chování na školách ČR z pohledu učitelů a žáků 2. stupně základních škol*. [online] Praha: Centrum výzkumu protidrogových služeb a veřejného zdraví (CEPROS), 2013b [cit. 2022-03-06]. Dostupné z: <http://www.vyzkum-mladez.cz/zprava/1411385464.pdf>
6. ČAPEK, R., 2010. *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2742-4.
7. ČERMÁK, I., 1998. *Lidská agrese a její souvislosti*. Žďár nad Sázavou: Fakta. ISBN 80-902614-1-8.
8. ČEŠKOVÁ, E. a KUČEROVÁ, H. (eds.), 2006. *Psychopatologie a psychiatrie*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-154-9.
9. ČOPJAKOVÁ, K., 2021. *Nová aplikace proti šikaně se soustředí na učitele a rodiče. Aktery, bez kterých se problém nevyřeší* [online] 2021 [cit. 2022-03-18]. Dostupné z: <https://www.hatefree.cz/clanky/nova-aplikace-proti-sikane-se-soustredi-na-ucitele-a-rodice-aktery-bez-kterych-se-problem-nevyresi>
10. DISMAN, M., 2011. *Jak se vyrábí sociologická znalost: příručka pro uživatele*. 4., nezměn. vyd. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1966-8.
11. FEINSTEIN, R. E., 2022. *Personality Disorders*. New York: Oxford University Press. ISBN 978-0-1975-7439-3.
12. FIELD, E. M., 2009. *Jak se bránit šikaně: praktický rádce pro děti, rodiče i učitele*. V Praze: Ikar. ISBN 978-80-249-1176-2.
13. FISCHER, S. a Jiří ŠKODA, J., 2009. *Sociální patologie: analýza příčin a možnosti ovlivňování závažných sociálně patologických jevů*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2781-3.

14. GILLERNOVÁ, I. a KREJČOVÁ, L., 2012. *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3472-9.
15. HARTL, P. a HARTLOVÁ, H., 2010. *Velký psychologický slovník*. Ilustroval Karel NEPRAŠ. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-686-5.
16. HAVLÍK, R. a KOŤA, J., 2007. *Sociologie výchovy a školy*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-327-7.
17. HOLEČEK, V., 2001. *Psychologie v učitelské praxi I*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni. ISBN 80-7082-739-4.
18. JANOŠOVÁ, P. et al., 2016. *Psychologie školní šikany*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2992-3.
19. JEDLIČKA, R., KOŤA, J. a SLAVÍK, J., 2018. *Pedagogická psychologie pro učitele: psychologie ve výchově a vzdělávání*. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0586-1.
20. HOSÁK, L., HRDLIČKA, M. a LIBIGER, J. a kol., 2015. *Psychiatrie a pedopsychiatrie*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2998-8.
21. CHRÁSKA, M., 2016. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5326-3.
22. KARTOUZ, B., 2015. Výzkum: většina učitelů i žáků má zkušenost se šikanou. *EDUin*. [online] 2015 [cit. 2022-03-06]. Dostupné z: <https://www.eduin.cz/clanky/vyzkum-vetsina-ucitelu-i-zaku-ma-zkusenost-se-sikanou/>
23. KLIMEŠOVÁ, M. a TŮMOVÁ, A., 2011. Šikana učitelů: názory vybraných aktérů na příčiny a možná řešení problému agrese žáků základních škol vůči pedagogům. *e-Pedagogium* [online] roč. 11, č. 3, s. 20-36 [cit. 2022-03-07]. ISSN 1213-7499. Dostupné z: https://e-pedagogium.upol.cz/artkey/epd-201103-0003_sikana-ucitelu-nazory-vybranych-akteru-na-privciny-a-mozna-reseni-problemu-agrese-zaku-zakladnich-skol-vuci-ped.php
24. KOCUROVÁ, L., 2021. Rozdělujeme děti na studijní a nestudijní typy strašně brzy. *Tratíme na tom všichni, říká sociolog Daniel Prokop*. *Eduzin* [online] 2021 [cit. 2022-01-15]. Dostupné z: <https://eduzin.cz/wp/2021/04/01/rozdelyjeme-deti-na-studijni-a-nestudijni-typy-strasne-brzy-tratime-na-tom-vsichni-rika-sociolog-daniel-prokop/>
25. KOLÁŘ, M., 1997. *Skrytý svět šikanování ve školách: příčiny, diagnostika a praktická pomoc*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-123-1.
26. KOLÁŘ, M., 2011 *Nová cesta k léčbě šikany*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-871-5.
27. KOPECKÝ, K. a SZOTKOWSKI, R., 2016. *Národní výzkum kyberšikany českých učitelů – výzkumná zpráva (základní výsledky)* [online] Olomouc: Univerzita Palackého

- v Olomouci, Centrum prevence rizikové virtuální komunikace, 2016 [cit. 2022-03-07].
Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/303987796_Narodni_vyzkum_kybersikany_ucitelu_2016_-_vyzkumna_zprava_kratka_verze/link/57618af108ae2b8d20ed5bbf/download
28. KOUKOLÍK, F., 2010. *Mocenská posedlost*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1825-8.
29. LÁTALOVÁ, K., 2013. *Agresivita v psychiatrii*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4454-4.
30. MAČÍ, J., 2022. *Každá škola nad 180 žáků dostane peníze na psychologa, plánuje Gazdík* [online] 2022 [cit. 2022-03-07]. Dostupné z: <https://www.seznamzpravy.cz/clanek/domaci-zivot-v-cesku-kazda-skola-nad-180-zaku-dostane-penize-na-psychologa-planuje-gazdik-186335>
31. MARTÍNEK, Z., 2015. *Agresivita a kriminalita školní mládeže*. 2., aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5309-6.
32. MERTIN, V., 2021. *Jak pracovat s agresivními žáky. Řízení školy* [online] 2021 [cit. 2022-03-07]. Dostupné z: <https://www.rizeniskoly.cz/cz/aktuality/jak-pracovat-s-agresivnimi-zaky.a-7466.html>
33. MIOVSKÝ, M., 2006. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada. ISBN 80-247-1362-4.
34. MŠMT, 2020. *Co dělat – intervence pedagoga. Rizikové chování ve školním prostředí – rámcový koncept*. [online] 2020 [cit. 2022-03-07]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/metodicke-dokumenty-doporuceni-a-pokyny>
35. NAKONEČNÝ, M., 1997. *Encyklopedie obecné psychologie*. 2., rozš. vyd., v Akademii vyd. 1. (1. vyd. v nakl. Vodnář pod náz. Lexikon psychologie). Praha: Academia. ISBN 80-200-0625-7.
36. ÓLAFSSON, R. F. and JÓHANNSDÓTTIR, H. L., 2004. Coping with bullying in the workplace: the effect of gender, age and type of bullying. *British Journal of Guidance & Counselling*, Vol. 32, Issue 3, pp. 319-333. ISSN 0306-9885.
37. OROSOVÁ, O., 2019. Člověk a vzdělávání. In VÝROST, Josef, Ivan SLAMĚNÍK a Eva SOLLÁROVÁ (eds.). *Sociální psychologie: teorie, metody, aplikace*. Praha: Grada, s. 488-500. ISBN 978-80-247-5775-9.
38. ORT FEYGLOVÁ, S., 2021. *Proč mít z novely zákona o pedagogických pracovnících radost?* [online] 2021 [cit. 2022-03-07]. Dostupné z: <https://denikreferendum.cz/clanek/32292-proc-mit-znovely-zakona-opedagogickych-pracovnicich-radost>

39. PIRES, G. N. et al., 2019. Aggressive Behaviour and Sleep: History, Review, and Perspectives. In GARGIULO, Pascual Ángel and Humberto Luis Mesones ARROYO (eds.). *Psychiatry and Neuroscience Update: From Translational Research to a Humanistic Approach – Volume III*: Cham: Springer, pp. 233-258. ISBN 978-3-319-95359-5.
40. REICHEL, J., 2009. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3006-6.
41. ŘÍČAN, P., 1995. *Agresivita a šikana mezi dětmi: jak dát dětem ve škole pocit bezpečí*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-049-9.
42. ŘÍČAN, P., 2010. *Psychologie osobnosti*. 6, rev. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3133-9.
43. ŘÍČAN, P. a JANOŠOVÁ, P., 2010. *Jak na šikanu*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2991-6.
44. SEDLÁČKOVÁ, D., 2009. *Rozvoj zdravého sebevědomí žáka*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2685-4.
45. SIMON, G. K., 2015 *Vlk v rouše beránčím: jak odhalit skryté manipulátory a bránit se jim*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5653-0.
46. SIMPSON, R. and COHEN, C., 2004. Dangerous work: The gendered nature of bullying in the context of higher education. *Gender, Work & Organization*, Vol. 11, Issue 2, pp. 163-186. ISSN 0968-6673.
47. SOVOVÁ, J., 2009. *Téma o kterém se mluví – šikana učitelů* [online]. 2009 [cit. 2021-5-27]. Dostupné z: <https://www.vlastnicesta.cz/clanky/tema-o-kterem-se-mluvi-sikana-ucitelu/>
48. STRAKOVÁ, J., 2016. *Mezinárodní výzkumy výsledků vzdělávání: metodologie, přínosy, rizika a příležitosti*. Praha: Univerzita Karlova, Karolinum. ISBN 978-80-7290-884-4.
49. STRAUSS, A. G. a CORBIN, J., 1999. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a metody zakotvené teorie*. Brno, Boskovice, Podané ruce, Albert. ISBN 80-85834-60-X.
50. SUCHÝ, A., 2007. *Mediální zlo – mýty a realita: souvislost mezi sledováním televize a agresivitou u dětí*. V Praze: Triton. ISBN 978-80-7254-926-9.
51. ŠEĐOVÁ, K., 2007. Zakotvená teorie. In ŠVARŤÍČEK, Roman a ŠEĐOVÁ, Klára (eds.). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Grada, s. 84-96. ISBN 978-80-7367-313-0.
52. ŠEVČÍKOVÁ, A. et al., 2014. *Děti a dospívající online: vybraná rizika používání internetu*. Praha: Grada. ISBN 978-80-210-7527-6.

53. ŠIMANOVSKÝ, Z., 2002. *Hry pro zvládnání agresivity a neklidu*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-689-6.
54. TAYLOR, J. and Jed DEARYBURY, J., 2021. *The Courageous Classroom: Creating a Culture of Safety for Students to Learn and Thrive*. Hoboken: Jossey-Bass. ISBN 978-1-1197-0072-2.
55. VÁGNEROVÁ, M., 1997. *Psychologie problémového dítěte školního věku*. V Praze: Karolinum. ISBN 80-7184-488-8.
56. VÁGNEROVÁ, M., 2012. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Grada. ISBN 978-80-246-2153-1.
57. VYBÍRAL, M., 2011. *Práce s agresí aneb Klukovské téma* [online] 2011 [cit. 2022-03-06]. Dostupné z: https://www.ilom.cz/wp-content/uploads/2014/12/prace_s_agresi_aneb_klukovska_temata.pdf
https://www.ilom.cz/wp-content/uploads/2014/12/prace_s_agresi_aneb_klukovska_temata.pdf
58. VYMĚTAL, J., 2003. *Lékařská psychologie*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-740-X.
59. VÝROST, J. a SLAMĚNÍK, I., 1997. *Sociální psychologie – Sociálna psychológia*. Praha: ISV. ISBN 80-85866-20-X.
60. VÝROST, J., Ivan SLAMĚNÍK, I. a Eva SOLLÁROVÁ, E. (eds), 2019 *Sociální psychologie: teorie, metody, aplikace*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5775-9.
61. ZATLOUKAL, T. 2020. *Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2019/2020: Výroční zpráva České školní inspekce* [online]. Praha [cit. 2021-5-24]. ISBN 978-80-88087-43-4. Dostupné z: https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/V%c3%bdro%c4%8dn%c3%ad%20zpr%c3%a1vy/Vyrocnizprava-Ceske-skolni-inspekce-2019-2020_zm.pdf
62. Zákon č. 40/2009 Sb., trestní zákoník.

Přílohy

Příloha č. 1: Dotazník

Příloha č. 2: Schéma rozhovoru

Příloha č. 1: Dotazník

DOTAZNÍK

Dobrý den,

jmenuji se Lucie Dolanská a jsem studentkou Univerzity Palackého v Olomouci.

Prosím Vás tímto způsobem o vyplnění dotazníku, který je zaměřen na téma agresivního chování vůči učitelům na základních školách. Výsledky budou využity v diplomové práci na toto téma.

Dotazník vychází z předchozího pilotního šetření, v němž bylo zjištěno, že je toto téma pro samotné učitele velmi citlivé. Velmi Vám tedy děkuji za ochotu podílet se na výzkumu, sdílet své zkušenosti a zvýšit osvětu, která je zapotřebí.

Dotazník je určen pro učitele základních škol, kteří sami osobně zažili agresivní chování ze strany žáka nebo skupiny žáků, třídy.

1. Na jakém stupni základní školy působíte?

- a) první stupeň
- b) druhý stupeň
- c) nepůsobím jako učitel na základní škole

2. Máte osobní zkušenost s tím, že by se vůči Vám choval žák agresivně tak, že by mohlo být toto jednání označeno za násilí vůči učiteli?

- a) ano
- b) ne

3. Pokud jste odpověděl/a ano, prosím uveďte, o jakou agresi se jednalo. Uveďte všechny možnosti, které se Vás týkají:

- a) verbální agrese jednoho žáka
- b) fyzická agrese jednoho žáka
- c) agresivní jednání jednoho žáka (naschvály, pastí na učitele apod.)
- d) kyberšikana
- e) agresivní jednání celé třídy nebo velké části třídy
- f) jiné

4. Z nabídnutých odpovědí prosím uveďte všechny, které jsou relevantní z hlediska toho, jak byla na škole řešena agrese vůči Vám:

- a) jednání s agresorem
- b) jednání s rodiči agresivní žáka
- c) jednání s OSPOD
- d) jednání s ředitelem školy
- e) jednání s výchovným poradcem
- f) jednání se školním psychologem
- g) jednání s metodikem prevence (jiná osoba než výchovný poradce nebo školní psycholog)
- h) jednání s celou třídou
- i) jednání s třídním učitelem dané třídy
- j) jednání s policií
- k) jednání s jinou osobou, institucí vně školy
- l) jiné (uveďte prosím)

5. Jste spokojen/a s řešením agrese ze strany žáka (třídy apod.) vůči Vám?

- a) ano
- b) ne

Svoji odpověď prosím doplňte (proč jste/nejste spokojen/a s řešením agrese vůči Vám):

.....

.....

.....

.....

6. Odešel jste/odešla jste kvůli agresi vůči Vám ze školy?

- a) ano
- b) ne

7. Pracoval někdo odborně s žákem, který se dopustil agrese vůči učiteli?

- a) ano (doplňte prosím, o koho se jednalo)
- b) ne
- c) nevím

8. Pracoval někdo odborně s třídou, v níž se odehrála agrese vůči učitelí?

- a) ano (doplňte prosím, o jaké intervence se jednalo)
- b) ne
- c) nevím

9. Jak hodnotíte své znalosti o agresi vůči učitelům?

- a) velmi dobré
- b) spíše dobré
- c) spíše špatné
- d) velmi špatné

10. Uveďte prosím, odkud máte znalosti o řešení agrese vůči učitelům? Uveďte všechny možnosti, které se Vás týkají:

- a) samostudium – neodborné zdroje
- b) samostudium – odborné zdroje
- c) ze školy (ředitel, jiný učitel, metodik prevence apod.), a to v rámci oficiálního školení
- d) ze školy (ředitel, jiný učitel, metodik prevence apod.), ale neoficiálně (ze zájmu, když na to přišla řeč apod.)
- e) absolvoval/a jsem školení na toto téma (doplňte prosím: hradil/a jsem sám/a, hradila škola)
- f) nemám žádné nebo skoro žádné znalosti na toto téma

11. Byl/a jste někým ze školy oficiálně seznámen/a s krizovým plánem pro řešení agrese vůči učitelí?

- a) ano
- b) ne
- c) nevím, co to to krizový plán

12. Věnujete se v rámci pedagogických porad či jiných oficiálních setkávání v rámci školy tématu agrese vůči učitelům?

- a) ano
- b) ne

13. Domníváte se, že by bylo vhodné, aby byl učitel úřední osoba, měl tak více pravomocí k řešení agrese vůči učitelům?

- a) určitě ano
- b) spíše ano
- c) spíše ne
- d) určitě ne

14. Jak hodnotíte možnosti školy řešit agresi vůči učiteli?

- a) velmi dobré
- b) spíše dobré
- c) spíše špatné
- d) velmi špatné

Zde svoji odpověď prosím doplňte (co je na dobré, co je na špatné úrovni, proč):

.....

.....

.....

.....

15. Jak by podle Vás měla být ideálně řešena agrese vůči učiteli na základní škole?

.....

.....

.....

.....

Jste:

- a) žena
- b) muž

Jaký je Váš věk:

- a) 20-29 let
- b) 30-39 let
- c) 40-49 let
- d) 50-59 let
- e) 60 a více let

Jaká je délka Vaší pedagogické praxe?

- a) méně než 1 rok
- b) 1-3 roky
- c) 4-7 let
- d) 8-11 let
- e) 12-15 let
- f) 16-19 let
- g) 20 a více let

Kde se nachází škola, v níž se odehrála šikana vůči Vám?

- a) ve městě
- b) na vesnici

Příloha č. 2: Schéma rozhovoru

Otázka č. 1: Jaké chování žáků vůči vaší osobě již vnímáte jako agresivní a které pouze jako nevhodné?

Otázka č. 2: Učitel jako úřední osoba. Jaké vnímáte výhody a nevýhody?

Otázka č. 3: Cítili byste se touto změnou více chráněni? Proč?

Otázka č. 10: Co byste navrhovala pro zlepšení této problematiky?

Otázka č. 4: Z jakých zdrojů čerpáte informace k řešení dané problematiky?

Otázka č. 5: Vaši zkušenost a agresivním chováním ze strany žáků byste zařadili do: verbální agrese/fyzické agrese/kyberagrese?

Otázka č. 6: Popište prosím proces řešení Vámi prožité situace:

- a) Co podle vás nejvíce přispělo ke zlepšení agresivního chování agresora?
- b) Kdo byl do procesu řešení zapojen? Jak?
- c) Jaký byl výsledek/řešení situace?

Otázka č. 7: Jaké preventivní či nápravné aktivity byly následně realizovány ve třídě?

Následoval nějaký intervenční program?

Otázka č. 8: Popište obsah školního krizového plánu pro tyto situace. Jaké změny v krizovém plánu vaše škola přijala po řešení případu? Jednala škola v souladu s krizovým plánem?

Otázka č. 9: Co se vám osvědčilo proti agresivnímu chování? Jak tedy ideálně jednat?

Anotace

Jméno a příjmení	Bc. Lucie Dolanská
Katedra	USS – Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce	Mgr. Martin Dominik Polínek, PhD.
Rok obhajoby	2022

Název práce	Přístupy k agresivnímu chování žáků vůči učitelům na základních školách
Název v angličtině	Approaches to pupils' aggressive behaviour towards teachers in primary schools
Anotace práce	<p>Cílem diplomové práce je zhodnotit současný stav agrese vůči učiteli na základní škole. K naplnění cíle slouží podání teoretických východisek v prvních třech kapitolách práce, v nichž je pojednáno o agresivitě a agresi žáků, šikaně na školách, zejména o agresi žáka vůči učiteli, možnostech prevence a řešení tohoto jevu. Ve čtvrté kapitole je popsán výzkum, jehož cílem bylo zjistit, jaký je současný stav agrese vůči učiteli na základní škole. Dílčím cílem je navrhnout doporučení týkající se prevence a řešení agrese vůči učiteli na základní škole. Výzkum je koncipován jako smíšený. Výzkumný soubor je zastoupen pěti učiteli, kteří zažili agresi ze strany žáka, a dále 172 učiteli základních škol s touto zkušeností. Metodami sběru dat je rozhovor, pozorování a dotazník. K analýze dat je užitá popisná statistika, chí-kvadrát k ověření hypotéz a zakotvená teorie k analýze dat získaných z rozhovorů. Součástí práce je doporučení pro praxi.</p>
Klíčová slova	Agrese, krizový plán, kyberšikana, metodik prevence, prevence, šikana, učitel, třídní klima, žák.
Anotace v angličtině	<p>The aim of the thesis is to evaluate the current state of aggression against a teacher in a primary school. To fulfill the goal, the theoretical background is presented in the first three chapters of the thesis, which discusses aggression and aggression of pupils, bullying in schools, especially pupil aggression towards the teacher, possibilities of prevention and solution of this phenomenon. Chapter 4 describes the research which aimed to find out the current state of aggression towards teachers in primary schools. A sub-goal is to propose recommendations regarding the prevention and resolution of aggression toward a teacher in an elementary school. The research is designed as a mixed-methods study. The research population is represented by five teachers who have experienced aggression from a student, as well as 172 elementary school teachers with this experience. The methods of data collection are interview, observation and</p>

	questionnaire. Descriptive statistics is used to analyze the data, chi-square to test the hypotheses and grounded theory to analyze the data obtained from the interviews. The paper includes recommendations for practice.
Klíčová slova v angličtině	Aggression, crisis plan, cyberbullying, prevention methodology, prevention, bullying, teacher, classroom climate, pupil
Přílohy vázané v práci	Dotazník, schéma rozhovoru
Přílohy nevázané v práci	-
Rozsah práce	81 s.
Jazyk práce	český