

Pražská vysoká škola psychosociálních studií



Stres v učitelské profesi jako důsledek agresivity žáků

Jana Rathouská

vedoucí práce: Mgr. Zuzana Janotková

Praha 2015

Prague college of psychosocial studies

**Stress in the teaching profession as a result of pupils'
aggressiveness**

Jana Rathouská

The Diploma Thesis Work Supervisor: Mgr. Zuzana Janotková

Prague 2015

Čestné prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci vypracovala samostatně a také, že tato bakalářská práce byla zpracována pouze a jen s využitím pramenů a literatury uvedené v seznamu.

.....

Děkuji paní Mgr. Zuzaně Janotkové za pomoc, kterou mi poskytla při zpracování mé bakalářské práce.

Děkuji také všem respondentkám za vyčerpávající odpovědi na mé otázky a za projevenou důvěru.

Obsah

Úvod.....	7
1 Vymezení klíčových pojmů	8
1.1 Stres	8
1.2 Stresor.....	9
1.3 Agrese	9
1.4 Agresivita.....	10
2 Stres učitele	11
2.1 Obecný adaptační syndrom.....	11
2.1.1 První fáze: poplachová reakce.....	11
2.1.2 Druhá fáze: rezistence.....	11
2.1.3 Třetí fáze: vyčerpání.....	11
2.2 Projevy stresu.....	12
2.3 Příčiny stresu učitele	13
2.3.1 Individuální psychické příčiny	13
2.3.2 Individuální fyzické příčiny	14
2.3.3 Institucionální příčiny.....	14
2.3.4 Sociální příčiny.....	14
2.4 Vliv stresu na vyučování.....	16
2.5 Psychohygienu učitele	16
2.5.1 Zdraví.....	17
2.5.2 Životní postoj	17
2.5.3 Profesionální a osobnostní rozvoj učitele.....	19
2.5.4 Sociální opora učitele.....	20
3 Agrese.....	23
3.1 Teorie agrese	23
3.1.1 Teorie vrozené agrese	23
3.1.2 Frustrační teorie agrese	24
3.1.3 Teorie sociálního učení.....	24
3.2 Typy agrese	24
3.2.1 Typy agrese z hlediska formy	25
3.2.2 Typy agrese z hlediska povahy a kontextů příčin	25

3.3	Funkce agresivity v životě dítěte.....	26
3.4	Příčiny zvýšeného výskytu agresivity mládeže	27
3.4.1	Ekonomický a sociální kontext	27
3.4.2	Agresivní projevy v dospívání	29
3.4.3	Neuspokojivý školní život.....	31
3.5	Agrese ve školním prostředí.....	31
3.5.1	Problémové chování	31
3.5.2	Šikana učitele	32
	Praktická část.....	35
4	Smíšený výzkum	36
4.1	Úvod	36
4.2	Přehled dosavadních poznatků.....	36
4.3	Metoda	37
4.4	Interpretace rozhovorů.....	38
4.5	Závěr praktické části.....	45
4.6	Diskuse.....	48
	Závěr	50
	Seznam použité literatury	52
	Seznam příloh.....	56
❖	Příloha P I: Seznam otázek pro rozhovor.....	1
❖	Příloha P II: Rozhovor A.....	2
❖	Příloha P III: Rozhovor B.....	6
❖	Příloha P IV: Rozhovor C.....	10
❖	Příloha P V: Rozhovor D.....	15

Úvod

Téma Stres v učitelství jako důsledek agresivity žáků jsem si zvolila proto, neboť mám s touto problematikou osobní zkušenost ze své učitelství. Cílem této práce je zabývat se problematikou stresu učitele, který je primárně způsoben agresivitou žáků. Zjišťuji, s jakými příklady problémů se učitelé v souvislosti s agresivitou žáků nejčastěji setkávají a jakými dílčími způsoby mohou tento stres redukovat.

Dalším významným motivem pro sepsání této práce byla také má touha propojit mé dosavadní zkušenosti z pedagogiky s oblastí sociální práce, které se věnuji nyní. Jedná se o pomáhající profesi, ve které jsem se setkala s naprosto odlišným přístupem k péči o pomáhajícího. Sociální práci jsem zatím vykonávala pouze v rámci praxe mého stávajícího studia, byla jsem však mile překvapena podporou, které se sociálním pracovníkům dostává. Poprvé jsem se zde například setkala se supervizí, a tak bych tyto své poznatky ráda přenesla na pole pedagogiky.

Má bakalářská práce je rozčleněna na dvě části – teoretickou a praktickou. Úvodní teoretická část obsahuje tři kapitoly. V úvodní kapitole blíže vymezuji klíčové pojmy. Ve druhé kapitole se zabývám stresem učitele, popisuji obecný adaptační syndrom, projevy stresu, příčiny stresu učitele a strategie zvládnutí stresu. Třetí kapitola pojednává o lidské agresi, popisuje teorie agrese, typy agrese, vysvětluje funkci agresivity v životě dítěte, příčiny zvýšeného výskytu agresivity mládeže, zabývám se také problematikou agresivity ve školním prostředí.

V praktické části budu pomocí strukturovaných rozhovorů se čtyřmi učitelkami hledat odpověď na otázku: „*Které příklady aspektů problému agresivity žáků jsou zdrojem stresu učitele a jakými dílčími způsoby mohou učitelé stres redukovat?*“ Bude mne také zajímat, jak učitelé prožívají stres v důsledku agresivity žáků, s jakými dílčími problémy se potýkají při řešení konfliktů s agresivními žáky, co by respondentkám, dle jejich názoru, mohlo pomoci k lepšímu zvládnutí stresových situací a jaké mají zkušenosti s formální sociální podporou. Mým cílem je také přispět k nalezení řešení dílčích problémů, se kterými se učitelé ve styku s fenoménem agresivity žáků mohou setkat.

1 Vymezení klíčových pojmů

1.1 Stres

P. Hartl a H. Hartlová definují stres podle H. Selyeho, který je považován za otce moderního výzkumu stresu. Stres je charakteristická fyziologická odpověď na poškození nebo ohrožení organismu, která se projevuje prostřednictvím adaptačního syndromu, jenž má dopad na lidské zdraví (HARTL a HARTLOVÁ, 2000, s. 568).

L. Míček a V. Zeman vymezují stres jako proces a stav zvýšeného opotřebování organismu. Vedle pojmu stres rozlišují ještě pojmy distres, což je negativně prožívaný stres, např. při autonehodě, a eustres, jenž označuje stres s pozitivním prožíváním, např. při svatbě (MÍČEK a ZEMAN, 1997).

Obdobně definuje stres i D. Fontana: „*Stres je zvýšený nárok na přizpůsobivé schopnosti mysli a těla*“ (FONTANA, 1997, s. 370).

Naproti tomu B. Baštecká či D. Švingalová zdůrazňují význam subjektivního prožívání stresu. „*Stres je stav organismu, který je celkovou odezvou organismu na subjektivně prožívanou zátěž*“ (Baštecká, 2009, s. 382). „*Stres je soubor reakcí organismu na podněty (stresory), které narušují normální funkci organismu. Jedinec je vystaven takovým nárokům (zátěži), o nichž se domnívá, že k jejich zvládnutí nemá dostatečnou adaptační kapacitu. Podstatná je tedy subjektivita emočního a kognitivního zpracování situace, to, zda člověk subjektivně prožívá a interpretuje situace či podněty jako zátěžové (stresové)*“ (ŠVINGALOVÁ, 2006, s. 9).

J. Průcha již nabízí užší definici stresu se zaměřením na výkon učitelské profese. „*Stres učitelů je stres související s výkonem učitelské profese, jehož hlavními zdroji jsou podle empirických výzkumů: žáci se špatnými postoji k práci a vyrušující, rychlé změny vzdělávacích projektů a organizace školy, špatné pracovní podmínky včetně osobních vyhlídek na zlepšení postavení v práci, časový tlak, konflikty s kolegy a pocit, že společnost nedoceňuje práci učitele*“ (PRŮCHA aj., 2009, s. 288).

1.2 Stresor

P. Hartl a H. Hartlová definují stresor jako činitel vnějšího prostředí vyvolávající v organismu stav stresu či stresovou reakci. Mezi nejvýznamnější stresory řadí autoři hlad, podvýživu, uvědomovanou bídu, hluk, konflikty a traumatické životní události (HARTL a HARTLOVÁ, 2000, s. 569).

L. Míček a V. Zeman definují stresor jako faktor, kterým je proces stresu vyvoláván nebo vytvářen. Na rozdíl od Hartla a Hartlové však vedle vnějších podnětů uvádějí i podněty vnitřní, kterými mohou být podle autorů například výčitky svědomí (MÍČEK a ZEMAN, 1997).

To ostatně potvrzuje i D. Švingalová, která definuje stresory jako činitele, podněty různého charakteru (fyzikální, chemické, psychosociální), které jsou subjektivně prožívány a kognitivně hodnoceny jako zátěžové, stresové (ŠVINGALOVÁ, 2006).

1.3 Agrese

Není snadné pojem agrese definovat, neboť v sobě zahrnuje mnoho různých významů. Může jít o emoční stav či různě složité druhy chování až násilí, může být zlá, avšak i prospěšná.

P. Hartl a H. Hartlová definují agresi jako útočné či výbojné jednání, projev nepřátelství vůči určitému objektu, úmyslný útok na překážku, osobu či předmět stojící v cestě k uspokojení potřeby, kdy jedinec reaguje na frustraci agresí (HARTL a HARTLOVÁ, 2000, s. 22).

Podobnou definici nabízí také L. Lovaš: „*Agrese se definuje jako chování, které cíleně směřuje ke způsobení negativních důsledků jiné osobě s úmyslem poškodit ji*“ (LOVAŠ, 2008, s. 268).

J. Spurný již v definici zahrnuje typy agrese podle způsobu útoku: „*Agresí rozumíme destruktivní chování, směřující k fyzickému (brachiálnímu), slovnímu (urážka, pomluva) nebo symbolickému (pomocí gest) útoku vůči jinému jedinci (předmětu)*“ (SPURNÝ, 1996, s. 17).

J. Poněšický zdůrazňuje také pozitivní význam agrese v lidském životě. Agresi definuje jako psychologickou mohutnost, jež má za cíl poškodit přírodu, věci, lidi nebo sebe samého. Z psychologického hlediska je agrese chápána jako vrozená vlastnost či reaktivní připravenost, jež je člověku vlastní a která slouží k adaptaci, udržení života, například k získání obživy, sebeprosazení či obraně (PONĚŠICKÝ, 2005).

1.4 Agresivita

V Psychologickém slovníku je agresivita definována takto: „*Útočnost, v etologii tendence k hrozbě nebo útočnému jednání*“ (HARTL a HARTLOVÁ, 2000, s. 23).

J. Jandourek uvádí definici velmi podobnou, agresivita je podle něj sklon k útočnému jednání vůči druhému a lze ji pozorovat u každého jedince (JANDOUREK, 2001, s. 16).

Definice M. Vašutové popisuje vývoj pojmu agresivita. „*Agresivita je původním označením pro projev agrese. Přeneseně se termínu agresivita užívá k označení dispozice, sklonu či perzistentní pohotovosti reagovat agresivně, a to i v situacích, jež jsou vnímány jako běžné, neohrožující*“ (VAŠUTOVÁ aj., 2010, s. 50).

Podobně jako J. Poněšický upozorňuje také Z. Martínek na vitální sílu agresivity: „*V širším slova smyslu se takto označuje schopnost organismu mobilizovat síly k zápasu o dosažení nějakého cíle a schopnost vzdorovat těžkostí*“ (MARTÍNEK, 2009, s. 9).

2 Stres učitele

Tato kapitola se zabývá stresem v povolání učitele. Zvláštní pozornost je věnována společenským příčinám stresu učitele a také psychohygieně, která pomáhá stresu předcházet a redukovat jej.

2.1 Obecný adaptační syndrom

„Ke stresové reakci organismu dochází při jeho setkání se stresorem, tedy při střetu s jakýmkoliv podnětem, který na organismus působí. Toto střetnutí přivádí organismus do stadia pohotovosti a připravenosti k boji nebo útěku“ (BÁRTOVÁ, 2011, s. 14). Jedná se o obecný adaptační syndrom, který se skládá ze tří fází: poplachové reakce, fáze rezistence a fáze vyčerpání.

2.1.1 První fáze: poplachová reakce

Poplachová reakce je podle L. Míčka a V. Zemana první odpovědí na působení stresoru. Je vytvářena složitými biochemickými změnami. Působící stresory vytvářejí podobný typ příznaků, například bolest hlavy, únavu či horečku (MÍČEK a ZEMAN, 1997). Z. Bártová zdůrazňuje, že naše tělo v této fázi mobilizuje energii potřebnou pro rychlou soustředěnou akci (BÁRTOVÁ, 2011).

2.1.2 Druhá fáze: rezistence

Druhá fáze adaptačního syndromu se podle Bártové vyznačuje stavem pohotovosti a vypětím organismu. Cílem je zklidnění organismu, a to i v případě, že se nedaří problém vyřešit. Jde zejména o to, vytvořit ochranu pro překonání či přečkání nepříznivé situace, zesílena je útlumová složka (BÁRTOVÁ, 2011). Fyziologické procesy, rozrušené během poplachové reakce, se nyní snaží obnovovat normální funkci (MÍČEK a ZEMAN, 1997).

2.1.3 Třetí fáze: vyčerpání

Stadium vyčerpání nastupuje, pokud je expozice zraňujícímu stresoru příliš dlouhá a organismus již není schopen rezistence. Mohou se znovu objevit fyziologické

dysfunkce, které se projevily během poplachové reakce. Jestliže stresor dále působí na organismus, objevují se různá onemocnění (MÍČEK a ZEMAN, 1997). Podle Bártové se člověk dostává do fáze dekompenzace: „*Jedná se o selhání vyrovnávacích regulačních mechanismů, které zabraňují chorobám vyvolat funkční, metabolické či psychické poruchy. Objevuje se vážnější onemocnění člověka, které je zapotřebí léčit*“ (BÁRTOVÁ, 2011, s. 15). D. Švingalová navíc vymezuje vedle fáze vyčerpání ještě fázi zotavovací, která následuje, jestliže stresor ustoupí nebo je zátěž zvládnuta (ŠVINGALOVÁ, 2006).

2.2 Projevy stresu

Stres se podle L. Míčka a V. Zemana projevuje symptomy v těchto oblastech: fyziologické, emoční a behaviorální. Fyziologické projevy mohou být krátkodobé, např. pocení, bušení srdce, střevní potíže, nebo dlouhodobé, např. bolesti hlavy či zvýšený krevní tlak. Všechny tyto změny je možné považovat za projevy připravenosti k boji, jejichž účelem bylo v přírodních situacích připravit organismus k útoku či útěku. Tato stálá mobilizace organismu je pro jedince škodlivá, může jej vyčerpávat či oslabit. Projevy v emoční oblasti jsou buď akutní, např. nervozita, negativní myšlenky, neschopnost se soustředit, nebo chronické, například podrážděnost, pocity méněcennosti, deprese. Behaviorální stres je stres, který se projevuje v chování. Patří sem např. plačtivost, hněvivost, obviňování druhých, nutkavé přejídání (MÍČEK a ZEMAN, 1997).

D. Švingalová navíc vymezuje ještě projevy stresu v sociální oblasti, kdy dochází k narušení sociálních vztahů a komunikace, a to jak v pracovním, tak i v osobním životě jedince (ŠVINGALOVÁ, 2006).

K. B. Everard a G. Morris blíže specifikují symptomy stresu učitele, ke kterým patří pocit vyčerpání, snížení mezilidského kontaktu mimo školu, frustrace z nedosažení výkonu, apatie, podrážděnost či přání opustit školu (cit. dle ŠVINGALOVÉ, 2006).

Vzhledem k současné feminizaci českého školství je možné zmínit také rozdíly mezi stresovými symptomy mužů a žen, kterými se zabývá Z. Bártová. Autorka tvrdí, že ženy častěji reagují na stres plačtivě a depresivně, cítí se přetěžované a využívané, častěji také mohou hledat chybu u sebe než ve svém okolí. Stresová zátěž se snáze

projeví na jejich zdraví, neboť moho žen se snaží zvládat nejen svou roli pracovní, ale i mateřství a péči o domácnost. Muži naopak mohou ve stresu reagovat agresivněji či mít sklon k hyperaktivnímu jednání, častěji také podle autorky mívají potíže s dostatečnou sebekontrolou (BÁRTOVÁ, 2011).

2.3 Příčiny stresu učitele

Příčiny stresu učitele lze rozlišit na individuální psychické příčiny, individuální fyzické příčiny, institucionální příčiny a širší společenské příčiny.

2.3.1 Individuální psychické příčiny

Podle C. Henniga a G. Kellera mají individuální psychické příčiny základ v myšlenkových a pocitových vzorcích, které v člověku vyvolávají stres. Tyto vzorce jsou osvojovány během dětství v rodině. Buď je jedinec zažil u svých rodičů (modelové učení), nebo je musel rozvinout, aby mohl v rodině psychicky a fyzicky přežít. Patří sem např. perfekcionismus, nereálné aspirace, nedostatek asertivity, negativní myšlení, ztráta smyslu života či nahromadění životních stresorů (HENNIG a KELLER, 1995).

Z psychologického hlediska lze rozlišit osobnosti s re-aktivním a pro-aktivním životním postojem. Lidé se základním re-aktivním postojem jsou podstatně náchylnější ke stresu. Cítí se pasivně vystavováni událostem ve svém životě, prožívají sami sebe jako bezmocné oběti a svou vlastní zodpovědnost přenášejí na jiné osoby nebo instituce. Pro-aktivní lidé se vyznačují tím, že aktivně utvářejí svůj život, orientují se spíše na přítomnost a budoucnost než na minulost, přejímají zodpovědnost za sebe sama a k problémům přistupují angažovaně, chápou je jako výzvu (HENNIG a KELLER, 1995).

V praxi pak U. Schaarschmidt a A.W. Fisher rozlišují čtyři typy chování učitele podle toho, které chování podporuje stres a které jej naopak redukuje. Popisují zdravý učitelský typ s dobře vyváženými pozitivními požadavky a uvolněným chování. Šetřící se typ přistupuje k pracovním požadavkům spíše šetrně a zdrženlivě. Rizikovým typem je workoholik, který se obětuje své profesi. Škodlivý rizikový typ

představuje vyhořelý učitel, jehož profesní vzorce chování přispívají k rozvoji syndromu vyhoření (cit. dle POSCHKAMPA, 2013).

Podle B. Vašiny a M. Valoškové má pro vykonávání učitelské profese prvořadou důležitost odolnost jedince, která se vyznačuje následujícími vlastnostmi: přesvědčením jedince, že je schopen ovlivňovat události ve svém životě a okolí, dále schopností ztotožnit se se sebou samým, s vlastní existencí, se svou prací a nacházet v tom smysluplnost. Důležité je také přesvědčení, že změny a životní události nejsou jen hrozbou, ale i výzvou pro další rozvoj (VAŠINA s VALOŠKOVÁ, 1998).

2.3.2 Individuální fyzické příčiny

Mezi individuální fyzické příčiny patří nedostatek odolnosti vůči zátěži a nezdravý způsob života, který se projevuje např. nadváhou, nedostatkem pohybu či nadměrnou konzumací alkoholu a kouřením (HENNIG a KELLER, 1995).

2.3.3 Institucionální příčiny

Stres není jen následkem individuálních a mezilidských problémů, ale vyplývá také z nedostatků v řízení a struktuře společenských organizací a institucí. Jedná se zejména o negativní vliv školního prostředí, např. hluk, nedostatečné prostory, dále časový stres pedagogů, vysoký počet problémových žáků ve třídě, narušená komunikace a kooperace v učitelském sboru, nedostatek vzájemné pomoci a podpory kolegů i vedení školy, omezená možnost profesionálního postupu, nedostatečné finanční odměňování, vyšší věkové složení učitelů na školách a nedostatečná příprava pedagogů na povolání zejména v oblasti sociálně psychologické (HENNIG a KELLER, 1995).

2.3.4 Společenské příčiny

Škola odráží stav současné společnosti, zejména pak změny v rodině a v psychickém či fyzickém vývoji dětí a mládeže. Rodina ne vždy představuje pro dítě emocionální jistotu, častěji se rozpadá a mění svou formu (HENNIG a KELLER, 1995). Rodiče mnohdy nemají na děti dostatek času, a tak se mohou snažit péči a výchovu nahrazovat materiálními statky.

To ostatně potvrzují také L. Míček a V. Zeman, kteří definují dnešní mnohými vyznávanou konzumní životní filosofii takto: „*Mít se dobře, co nejméně se nadřít, mít co nejvíce výhod v životě a co nejméně námahy, umět v tom chodit, žít a užít, o druhé se příliš nestarat*“ (MÍČEK a ZEMAN, 1997, s. 75). Hodnota člověka je mnohdy poměřována materiálními hodnotami na úkor jiných důležitých hodnot, jakými jsou např. duševní rozvoj jedince, přátelské vztahy s druhými lidmi, starost o druhé. Může tak docházet k nežádoucímu zvěcnění mezilidských vztahů. Tlak současné společnosti na výkon a úspěch se podle autorů ve škole projevuje tak, že nejvíce oceňovány jsou dobře se učící děti, zatímco výchova k charakternímu jednání ustupuje do pozadí (MÍČEK a ZEMAN, 1997).

Ke vzniku vývojových poruch přispívá vedle nedostatků v rodinné výchově také působení a vliv médií, která podporují děti v pasivní konzumaci a mohou v nich posilovat sklony k agresivitě (HENNIG a KELLER, 1995). Mediální vzory působí na děti o to více, o čemž svědčí vzory reálné. Podle R. Herzoga chlapci a muži, kteří se dívají na excesivní filmy s prvky násilí a kteří se věnují hraní agresivních her, spíše akceptují násilí jako variatnu chování a považují jej za tzv. cool (HERZOG, 2009). Významným zdrojem stresu je podle J. Dunhama nejistota, která plyne z nepředvídatelnosti chování agresivních žáků. Pro učitele je stresující zejména přímá konfrontace se skupinou žáků, kteří se spojí proti učiteli, a také nedostatečná příprava učitelů k řešení těchto situací (DUNHAM, 1992).

Výchovu ve škole také komplikuje skutečnost, že neexistuje jednotný výchovný konsensus mezi jednotlivými společenskými skupinami. Učitelé pak mají za úkol zformovat odlišně vychované či zcela nevychované děti tak, aby byly schopné života v kolektivu. Učitel se tak stává posledním integrujícím prvkem v rozdělené společnosti (HENNIG a KELLER, 1995). Příkladem takových zvýšených nároků kladených na učitele může být např. sociokulturní handicap, jež představuje znevýhodnění pro děti z odlišného sociokulturního prostředí, např. z romské minority. M. Vágnerová jej definuje jako omezení v oblasti zkušeností, které vyplývá z odlišnosti sociální a kulturní příslušnosti, s níž souvisí i získání jiných poznatků, dovedností, rozvoj jiných postojů a očekávání než jaké mají příslušníci majoritní společnosti. Jde o problém daný působením odlišných sociokulturních vlivů (VÁGNEROVÁ aj., 1999).

Podle Z. Koláře a A. Vališové může být stres způsoben také nedostatečným společenským uznáním pedagogické profese a s tím souvisejícím oslabením autority učitele. Pokud navíc chybí autority v rodině či ve společnosti, nemůže mít autoritu ani škola, která tak nemůže dobře plnit své poslání (KOLÁŘ a VALIŠOVÁ, 1995).

2.4 Vliv stresu na vyučování

Ch. Kyriacou říká, že učitelský stres může snížit kvalitu pedagogické práce dvěma způsoby. Pokud je pro pedagoga vyučování delší dobu zdrojem stresových situací, oslabí to jeho pocit uspokojení z práce, což povede ke ztrátě zájmu o tuto činnost. Stres také může snižovat kvalitu vztahů učitele s žáky ve třídě. Dobré vztahy mezi učitelem a žáky a celkové pozitivní klima ve třídě jsou podle autora nezbytným předpokladem pro efektivní vyučování. Stresovaný učitel přestává podporovat a povzbuzovat žáky, může reagovat na problémy podrážděně až nepřátelsky. Dovednost účinně čelit stresu tedy pomáhá udržovat vysokou kvalitu vyučování (KYRIACOU, 2004).

M. T. Augerová a Ch. Boucharlatová uvádějí několik způsobů obrany proti opakujícím se zážitkům bezmoci a úzkosti, které učitelé v náročných konfliktních situacích užívají. Učitelé se mohou snažit popírat problémy s kázní ve třídě, neboť toto téma bývá ve společnosti tabuizováno. Dalším způsobem může být také svalování viny na žáky, což učiteli umožňuje zachovat si vlastní pozitivní sebeobraz. Nevhodnou reakcí je rovněž útěk učitele od vztahů k vyučovanému oboru, nezájem a neangažovanost či přání změnit profesi (AUGEROVÁ a BOUCHARLATOVÁ, 2005).

2.5 Psychohygienu učitele

I. Štětovská definuje duševní hygienu takto: *„Duševní hygienou (psychohygienou) rozumíme soubor technik, informací, prvků životního stylu, který umožňuje vyrovnávat se se zátěží, minimalizovat její dopady, případně jí i v rámci primární prevence předcházet a směřovat také touto cestou k dalšímu osobnímu rozvoji. Duševní hygiena se zabývá tím, jak chránit a upevňovat duševní zdraví a zvyšovat odolnost člověka vůči nejrůznějším škodlivým vlivům“* (ŠTĚTOVSKÁ, 2012, s. 102).

Mezi nejvýznamnější témata psychohygieny patří podle D. Švingalové zvládání stresu, tj. coping a prevence stresu (ŠVINGALOVÁ, 2006). „Cílem všech strategií zvládání stresu je zachování nebo znovuoobnovení psychické i fyzické rovnováhy jedince“ (ŠVINGALOVÁ, 2006, s. 26). Zvládání stresu může být neadaptivní, neúspěšné a adaptivní, úspěšné. Mezi neadaptivní strategie patří řešení následků stresové situace agresí, neúměrným riskováním, nerealistickými plány nebo únikem z reality (HARTL a HARTLOVÁ, 2000, s. 709). Adaptivní, úspěšné strategie lze rozdělit do několika kategorií, které jsou podrobněji popsány v následujících podkapitolách.

2.5.1 Zdraví

V prevenci stresu hraje významnou úlohu péče o zdraví jedince. Ta spočívá zejména ve zdravém stravování, dostatku pohybu, odpočinku, spánku a omezení škodlivých návykových látek. Předcházet stresu lze také pomocí různých relaxačních technik, např. svalovou nebo dechovou relaxací, jógou či autogenním tréninkem. J. Dunham doporučuje učitelům pěstovat mimoškolní činnosti, které pomáhají kompenzovat stres ze školního prostředí. Záliby a koníčky, např. vaření, zahradničení či hudba, tak mohou být vhodnou alternativou k hektickému pracovnímu tempu (DUNHAM, 1992).

Z. Bártová podotýká, že součástí péče o zdraví je také povědomí o tom, co je to stres, distres a co mohou v našem životě způsobit. Důležitá je rovněž znalost vlastních reakcí a nepřeceňování vlastních sil (BÁRTOVÁ, 2011). K tomuto J. Průcha dodává, že o zdraví učitelů se ve školách dostatečně nepečuje a zdůrazňuje nutnost kurzů, seminářů či tréninkových metod určených k tomu, aby se učitelé naučili odolávat stresu a nárokům pracovní zátěže a aby si osvojili preventivní psychohygienické návyky (PRŮCHA, 2002).

2.5.2 Životní postoj

Životní postoj, jenž představuje účinnou obranu proti stresu, se vyznačuje podle C. Henniga a G. Kellera především pozitivním myšlením, orientací na budoucnost, schopností hospodařit s časem a úsilím o smysluplný život. Síla pozitivního myšlení chrání jedince před stresem, neboť myšlení a pocity se navzájem úzce ovlivňují. Jedince nezneklidňují události samy o sobě, ale spíše to, jak je vnímá a jak o nich

přemýšlí. Výzkumy podle autorů dokazují, že pozitivně uvažující jedinci jsou psychicky i fyzicky zdravější a žijí šťastnější život nežli jedinci negativisticky smýšlející (HENNIG a KELLER, 1995).

Shodný názor vyjadřují také L. Míček a V. Zeman tvrzením, že učitel by se měl snažit pečovat o obsahy své mysli. „*Mysl vlastní (i druhých lidí) je jako zahrádka... Zahrádku své mysli pěstujeme stále. Je pouze na nás, jaké rostliny v ní porostou... Je nutné podporovat ve své mysli takové pozitivní stavy, jako je uvolněnost, radostnost, koncentrovanost, produktivnost, přátelské vztahy k druhým lidem a péče o ně...*“ (MÍČEK a ZEMAN, 1997, s. 147).

Hennig a Keller dále doporučují změnu myšlenkových a pocitových vzorců, které u jedince vyvolávají stres. Autoři se opírají o racionálně-emotivní terapii psychoterapeuta A. Ellise, která spočívá ve zpochybnění a nahrazení iracionálních myšlenkových vzorců. Jedná se o různá zjednodušení, ukvapená zobecnění, chybné předpoklady, nesprávné závěry či dogmatická přesvědčení. Tyto iracionální myšlenkové vzorce hrají významnou roli v psychice učitele. Velmi časté jsou např. myšlenky, že učitel má být všemi oblíben, nesmí dělat chyby, že je katastrofální, když se věci nedějí podle ideálních předpokladů. Pokud chce učitel odbourat stres z povolání, měl by hledat tyto vnitřní stresory a snažit se o jejich korekci (HENNIG a KELLER, 1995).

Další účinnou metodou je podle těchto autorů přerušení negativních pocitových stavů. Základní myšlenkou je zde inkompatibilita klidného dechu, uvolněnosti a příjemných představ s typickými stresovými reakcemi (HENNIG a KELLER, 1995).

Ch. Kyriacou doporučuje nastolit realističtější přístup k životu, snažit se vidět věci v širší perspektivě, pokusit se nalézt v situaci humornou stránku a odpoutat se od přílišného osobního a citového zaangażování (KYRIACOU, 2004).

Vhodnou prevencí stresu je také dovednost asertivní komunikace. Asertivitu definují J. Praško a H. Prašková jako umění prosadit se a zároveň respektovat potřeby druhých. Asertivita napomáhá ke spolupráci s ostatními. Být asertivní znamená stát si na svých právech bez ponižování druhého a také uznat právo druhého na jeho názor (PRAŠKO a PRAŠKOVÁ, 2007).

2.5.3 Profesní a osobnostní rozvoj učitele

M. T. Augerová a Ch. Boucharlatová upozorňují na potřebu dalšího vzdělávání učitelů, která má být prostředkem osobnostního a profesního růstu učitele. Důraz kladou zejména na kurzy a semináře týkající se práce s problémovými žáky a také na rozvoj osobnosti učitele a jeho sebepoznání. Hlavním smyslem takového vzdělávání není podle autorek získávat znalosti, ale spíše umožnit učitelům, aby se dostali mimo školu, získali odstup od problémů, seznámili se s případovými studii a vyzkoušeli si různé modelové situace, které jim pomohou uvědomit si své reakce a také to, jak jsou tyto reakce vnímány okolím (AUGEROVÁ a BOUCHARLATOVÁ, 2005).

To potvrzují také C. Hennig a G. Keller, kteří navrhuji zavedení tzv. pedagogického dne, jehož cílem je zlepšit komunikaci a spolupráci v pedagogickém sboru. Pedagogický den slouží internímu vzdělávání učitelů a je vždy věnován konkrétnímu tématu (HENNIG a KELLER, 1995). Autoři navrhuji i další možnosti, kterými lze zlepšit komunikaci a spolupráci mezi učiteli, např. založit sportovní oddíl učitelů, vzájemné hospitace učitelů v hodinách či interní vzdělávání kolegů jednotlivými učiteli (HENNIG a KELLER, 1995).

Podle J. Niasové je učitelův osobnostní vývoj dokonce základem jeho profesního rozvoje. Osobnostní vývoj se totiž může nacházet na jiném stadiu nežli růst odborných kvalit, který tím může být inhibován. Autorka dále poukazuje na význam událostí, problémů a vývojových úkolů, které jsou typické pro jednotlivá období ontogenetického vývoje jedince a které mohou učitelův pracovní výkon ovlivňovat (cit. dle JUKLOVÉ, 2013).

Nezbytnou podmínkou pro sebepoznání je podle J. Géringové sebezkušenost, kterou autorka definuje jako zkušenost se sebou samým v různých situacích (GÉRINGOVÁ, 2011). Také I. Gillnerová a I. Štětovská upozorňují na přínos sociálně psychologického výcviku učitelů, jehož náplní je záměrné rozvíjení sociální stránky profesní kompetence učitele, které v současné profesní přípravě učitele citelně chybí. „Cílem sociálně psychologického výcviku je překročit podobu učitele jako oborového specialisty a znalého didaktika a doplnit ji o strukturovanou zkušenost pro práci v sociální síti vztahů ve škole a v edukačních procesech“ (GILLERNOVÁ a ŠTĚTOVSKÁ, 2012, s. 76). Autorky dále zdůrazňují, že výcviková setkání jsou

vhodnou prevencí profesní zátěže, neboť pomáhají učitelům porozumět mechanismům jejího vzniku a včas zachytit signály možného selhání (GILLERNOVÁ a ŠTĚTOVSKÁ, 2012).

2.5.4 Sociální opora učitele

Velmi důležitou obranu proti stresu poskytuje jedinci jeho sociální opora, kterou P. Buchwaldová definuje takto: „*Pomoc při problémech, kterou očekáváme od svého sociálního okolí nebo nám ji naše okolí poskytuje, se nazývá sociální opora*“ (BUCHWALDOVÁ, 2013, s. 92).

Autorka dále rozlišuje oporu emocionální, instrumentální a informační. K emocionální opoře patří např. útěcha, soucit či naslouchání. Instrumentální oporou je praktická pomoc, např. vyřízení pochůzek. Informační podpora spočívá v poskytnutí informací, rady či doporučení (BUCHWALDOVÁ, 2013).

Potencionálním zdrojem sociální opory jedince je v případě potřeby jeho sociální síť, což je síť sociálních vztahů, kterých je jedinec součástí. (BUCHWALDOVÁ, 2013). Sociální síť učitele může tvořit např. vedení školy, učitelský sbor, rodiče žáků, přátelé či životní partneři. T. Poschkamp dodává, že z dosavadních zjištění vyplývá, že podpora v souvislosti s prací je užitečnější od skupiny zasvěcených kolegů nežli od partnera či přátel (POSCHKAMP, 2013). Přitom učitelská profese je ve své podstatě velmi osamělá, učitel tráví většinu své pracovní doby sám a nemá dostatek času a příležitostí svěřit se kolegům se svými potížemi.

Účinnou metodou podpory profesionálů pracujících s lidmi je také supervize. Supervizi definuje Z. Havrdová takto: „*Supervize je odborná činnost, při níž supervizor podporuje, vede a posiluje pracovníka, skupiny nebo týmy v pomáhající profesi k tomu, aby dosáhl(i) určitých organizačních, profesionálních a osobních cílů. Obecnými cíli jsou zlepšení kvality práce a podpora profesionálního růstu... Hlavním nástrojem supervize je vytvoření prostoru pro reflexi pracovní činnosti a pracovního kontextu v bezpečném prostředí supervizního vztahu a podpora procesu učení a změny*“ (HAVRDOVÁ aj., 2008, s. 40). Specifický přínos supervizní skupiny popisují C. Hennig a G. Keller takto: „*Jestliže se totiž člověk (učitel) pohybuje přímo uvnitř labyrintu (problému), je pro něj obtížné najít východ... Když však může labyrint*

jako celek pozorovat shora, z „ptačí perspektivy“, je jednodušší rozeznat jeho strukturu a najít cesty k východu...“ (HENNIG a KELLER, 1995, s. 58).

M. T. Augerová a Ch. Boucharlatová dodávají, že týmová práce přináší pozitivní přínos pro učitele i pro žáky. Přínosem pro učitele je především odstranění izolace, společné nacházení východisek z problémů a sdílení a rozvoj pedagogických postupů. Přínosem pro žáky je pak pocit jistoty, kvalitnější péče, individuální přístup, pocit, že je učitelé lépe znají a větší soudržnost třídy jako důsledek soudržného učitelského týmu. Práce v týmu se podle autorek neomezuje pouze na učitele, v případě řešení problémového chování lze těžit i ze spolupráce s dalšími odborníky, například s výchovným poradcem, školním psychologem či pedagogicko-psychologickými poradnami (AUGEROVÁ a BOUCHARLATOVÁ, 2005).

Supervize je podle D. Švingalové v České republice rozvinuta především v oblasti medicíny, psychologie a sociální práce. *„Ve školství, resp. u pedagogických pracovníků, je supervizní oblast značně zanedbána. Omezuje se na výkon odborné praxe při přípravě pedagogů na povolání nebo na počátek jejich pracovní kariéry. Absence supervize jako nedílné součásti celoživotního vzdělávání pedagogických pracovníků spolu s dalšími faktory zvyšuje riziko nadměrné zátěže této profese...“* (ŠVINGALOVÁ, 2006, s. 59).

V souvislosti s problematikou sociální opory na pracovišti však nelze opomenout, že pro mnohé učitele je obtížné připustit si stres související s nedostatečnou disciplínou ve třídě. Učitelé podle J. Dunhama váhají požádat své okolí o pomoc ze strachu, že je ostatní budou považovat za špatné učitele. Takové přiznání by podle nich mohlo být bráno jako projev slabosti a nedostatečné kompetence (DUNHAM, 1992). I. Štětovská upozorňuje na skutečnost, jak obtížné může být pro učitele otevřít své pochybnosti před spolupracovníky na jednom pracovišti. Možnost takové sociální opory bývá učitelem vnímána nejen jako selhání, ale také jako riziko, zda nebudou informace zneužity proti němu (ŠTĚTOVSKÁ, 2012).

R. Jedlička dodává, že k pochopení podstaty některých problémů pedagogických pracovníků může přispět také aktivní účast v Bálintovské skupině, což je specifická forma supervize s pevnou strukturou. Vede k náhledu na problémové vzorce chování a nevědomé konflikty promítající se do mezilidských vztahů. Účastníci skupiny si na

pracovní sezení přinášejí obtížné kazuistické případy, s jejichž řešením si nevědí rady, a předkládají je ke společnému rozboru (JEDLIČKA, 2011).

Také sociální opora v soukromé oblasti hraje při odbourávání stresu významnou roli. Zpravidla se jedná o podporu partnera či partnerky, rodiny, příbuzných a přátel. Problematikou vlivu partnerských vztahů na stres se zabýval také A. Bandura, který tvrdí, že možnost společného řešení problémů a regulování pocitů s partnerem či partnerkou má podstatný tlumící účinek na pocity strachu a deprese. Jestliže se člověk nachází v hlubokém stresu, je příležitost regulovat jeho city mezilidským kontaktem zdraví velmi prospěšná, zatímco její nepřítomnost je patogenní (cit. dle HENNIGA a KELLERA, 1995). Henig a Keller tvrdí, že zejména pro ženy učitelky jsou dobré přítelkyně důležitým zdrojem regenerace sil, zatímco učitelé muži takovýto podpůrný systém obvykle nemají. Autoři se domnívají, že učitelé muži jsou zřejmě schopni prožít hluboký emocionální vztah pouze v partnerském vztahu (HENNIG a KELLER, 1995). Totéž ostatně potvrzují i L. Míček a V. Zeman, kteří konstatují, že vztahy žen mají tendenci být emočně bližší než mužské vztahy a několik málo nitek takových sociálních vztahů může být pro ženu více uspokojící než tentýž malý počet přátelství pro muže (MÍČEK a ZEMAN, 1997).

3 Agrese

Cílem této kapitoly je především pokusit se lépe pochopit agresivní chování žáků základních škol. V současné době se často hovoří o tom, že agresivita dětí stoupá. Přikláním se k názoru Z. Matějčka, který toto tvrzení vyvrací a dodává, že podle něj se dnes pouze častěji dopouštějí agresivního chování děti s normální, zdravou agresivitou. Podle Matějčka nejde o to agresivitu potlačovat, ale je třeba ji přijmout a naučit se ji lépe ovládat a kontrolovat. Namísto represe Matějček podporuje kultivaci agresivity prevencí, a to zejména výchovou v rodině a ve škole (MATĚJČEK, 1999). V této kapitole jsou popsány typy agresivních projevů žáků, se kterými se učitel ve škole může setkat, dále je zde vymezena funkce agresivity v životě dítěte a zabývá se také příčinami zvýšeného výskytu agresivity mládeže a specifiky agrese ve školním prostředí.

3.1 Teorie agrese

Existuje několik teorií agrese, které se v reálném životě vzájemně prolínají a doplňují. N. Hayesová rozlišuje rané teorie agrese, jež považují agresi za vrozenou vlastnost lidské existence a pozdější teorie agrese, které se přiklánějí k sociálnímu původu agrese a její příčinu vidí v sociálním učení nebo ve frustraci. Mnoho moderních teorií však uvádí, že agrese nemá jen jedinou příčinu, ale že je výsledkem kombinace několika faktorů (HAYESOVÁ, 1998).

3.1.1 Teorie vrozené agrese

Podle S. Freuda a K. Lorenze má agrese instinktivní základ. S. Freud říká, že lidé čerpají ze dvou základních zdrojů energie, kterými jsou životodárné a o rozkoš usilující libido a thanatos, destruktivní instinkt smrti. K rozporům v lidském chování pak vedou konflikty vyvolané těmito dvěma energiemi. Agresivitu Freud vysvětloval destruktivní energií pudu thanatos. Podle K. Lorenze je agrese důsledkem vrozených, genetických faktorů, nepřátelské reakce namířené proti druhým jsou tedy zcela automatické. Agresivní energie se v jedinci hromadí, dokud se nestane něco, co způsobí její uvolnění. Takovým spouštěcím signálem může být nepřátelské gesto, např. výhrůžný pohled. Lorenz se proto domnívá, že společnost by měla poskytovat

svým členům příležitosti k tomu, aby tuto agresivní energii bezpečně uvolnili, např. agresivním sportem. U lidí, kteří mají příležitost vyjádřit svou vlastní agresivitu nějakým společensky akceptovatelným způsobem, dojde ke katarzi, při níž dochází k uvolnění agresivity (cit. dle HAYESOVÉ, 1998).

3.1.2 Frustrační teorie agrese

Podle J. Dollarda dochází k agresivnímu chování tehdy, když je jedinec frustrován ve svých snahách dosáhnout nějakého cíle či uspokojit nějakou potřebu. Pokud má člověk uspokojeny základní potřeby a daří se mu dosahovat svých cílů, pak nejedná agresivně. Podle této teorie je tedy přirozený stav lidské bytosti ne-agresivní. Tato teorie byla kritizována A. Bandurou, který zdůrazňoval, že lidé na frustraci při úsilí o dosažení cílů reagují různými způsoby, které nemusí vždy být agresivní. M. Seligman poukázal na to, že ustavičná frustrace může vést k pasivnímu stavu, který nazval naučená bezmocnost a který je podle něj jádrem deprese (cit. dle HAYESOVÉ, 1998).

3.1.3 Teorie sociálního učení

Podle A. Bandury je agrese naučeným sociálním chováním. Lidé se chovají agresivně, protože se naučili, že se jim to vyplatí. Toto učení může probíhat napodobováním v dětství nebo v adolescenci, na základě vlastní zkušenosti či prostým pozorováním druhých. Pokud je někdo za agresivní chování odměněn, bude pravděpodobně jednat agresivně znovu. Podle Bandury lze na frustraci reagovat i neagresivním způsobem, např. užíváním alkoholu, racionalizací frustrace, únikem či úsilím o její vyřešení. Bandurův model naznačuje, že příklady chování, které lidé vidí kolem sebe, hrají důležitou úlohu v řízení vlastního chování a v učení se alternativním formám jednání (cit. dle HAYESOVÉ, 1998).

3.2 Typy agrese

Typy agrese lze rozlišit z hlediska formy a z hlediska povahy a kontextů příčin.

3.2.1 Typy agrese z hlediska formy

Z hlediska formy (způsobu ubližování) rozlišuje Z. Martínek agrese fyzickou a verbální, přímou a nepřímou, aktivní a pasivní (MARTÍNEK, 2009).

- Fyzická aktivní přímá agrese se vyznačuje bitím, fyzickým ponižováním, nucením k ponižujícím úkolům. Ve školním prostředí jde nejčastěji o formu šikany.
- Fyzická aktivní nepřímá agrese se vyznačuje najmutím jiného člověka k ublížení oběti, avšak agresor sám se na ubližování přímo nepodílí.
- Fyzická pasivní přímá agrese se projevuje bráněním někomu v dosahování jeho cílů. Ve školním prostředí se často jedná o ničení pomůcek spolužákovi.
- Fyzická pasivní nepřímá agrese se ve škole projevuje odmítnutím splnění některých požadavků, např. uvolnění místa v lavici či odmítnutí pomoci spolužákovi.
- Verbální aktivní přímá agrese je ve školním prostředí jednou z nejčastějších agresi. Jedná se o nadávky, urážky, znevažování, slovní ponižování. Žáci často považují formu agrese za normální, často se stávají sociometrickými hvězdami třídy.
- Verbální aktivní nepřímá agrese se vyskytuje nejčastěji ve formě pomluv, které ubližují druhým. O tomto typu agrese lze hovořit, pokud se ve třídním kolektivu objeví první stadium šikany – tzv. ostrakismus. Patří sem také posměch spolužákovi, záměrně špatné napovídání, intriky.
- Verbální pasivní přímá agrese se projevuje naprostou ignorací druhého člověka, odmítáním odpovědět na pozdrav, otázku. Tato agrese podle autora také úzce souvisí s ostrakizací a pokud má agresor výsadní místo v kolektivu, může způsobit, že se s obětí nebude bavit nikdo a bude vyloučena z kolektivu.
- Verbální pasivní nepřímá agrese znamená nezastat se někoho, kdo je nespravedlivě kritizován nebo trestán. Často jde o problémové žáky, na které spolužáci svedou vinu, přestože vědí, že momentálně za nic nemohou.

3.2.2 Typy agrese z hlediska povahy a kontextů příčin

Z hlediska povahy a kontextů příčin rozlišuje L. Lovaš agrese afektivní, instrumentální a tyranizování, které se mohou mezi sebou navzájem prolínat (LOVAŠ, 2008).

Afektivní agrese se podle Lovaše alternativně nazývá také jako zlostná, impulzivní, emocionální či expresivní. Má obvykle reaktivní charakter a souvisí s hostilitou a se zlostí. Jedinec reaguje na určitý averzivní podnět, který v něm vyvolává odpor, hostilitu, zlost a impulzivní reakci ve sféře verbálního či fyzického chování. Jde obvykle o neplánovanou reakci, která je motivována tlakem zranit.

Instrumentální agrese je podle autora především vedlejším produktem dosahování jiných, neagresivních cílů. Jde o mezikrok na cestě za něčím jiným. Mnoho příkladů tohoto druhu agrese lze nalézt ve sportu, kde např. v míčových hrách neváhá hráč zranit spoluhráče ve snaze dát gól a zvítězit. Agresivní jedinec obvykle nebývá pod vlivem zlosti, jeho ubližování není vyprovokované, jedná se o tzv. chladnou agresi.

Delší dobu trvající, opakované ubližování označuje Lovaš jako tyranizování, obtěžování, šikanování. Typickým znakem této podoby agrese je nerovnost v síle tyranizátora a jeho oběti, která způsobuje, že se oběť neumí účinně bránit. Tyranizování nemá reaktivní charakter, nebývá provázené zlostí. Jde o chování, jehož bezprostředním cílem je ubližování, avšak může mít i instrumentální charakter, kdy je pouze prostředkem k dosahování jiných cílů. Předpokládanými příčinami tyranizování jsou demonstrace a kontrola nad druhými osobami.

3.3 Funkce agresivity v životě dítěte

Podle E. Antierové je agresivita součástí lidské přirozenosti a ve vývoji dítěte hraje stejně významnou úlohu jako láska. Agresivita dodává dítěti energii a motivaci, podporuje jeho úspěch, jestliže zůstává v přijatelných mezích a dítě je schopno ji ovládat. Úkolem výchovy tedy není agresivitu potírat, ale usměrnit ji takovým způsobem, aby napomáhala k dosažení pozitivních cílů. Tato pozitivní síla pak dítěti v dospělosti umožní získat povolání, nalézt partnera, plodit a vychovávat potomky. Autorka kritizuje zejména tendenci mnoha rodičů plnit absolutně všechna přání svého dítěte ve snaze uchránit jej před frustrací. Dítě si na tento přístup zvykne a v případě nenadálé překážky pak reaguje agresivně (ANTIEROVÁ, 2004).

Také podle J. Svobody je agrese projevem vitální síly, která zajišťuje pokrok na osobní i společenské úrovni. Agrese má své významné funkce, nejčastěji má za cíl posunout hranice, rozšířit teritorium svého vlivu, dále pak zajistit aktivitu a

v neposlední řadě ochránit a bránit vlastní psychické i fyzické území, vlastní hranice (SVOBODA, 2014).

3.4 Příčiny zvýšeného výskytu agresivity mládeže

Příčiny zvýšeného výskytu agresivity mládeže lze rozdělit do tří oblastí. Jedná se o ekonomický a sociální kontext, dospívání jako vývojové stadium a neuspokojivý školní život.

3.4.1 Ekonomický a sociální kontext

Podle Z. Martínka nejsou děti agresivnější než dříve, jsou však významně ovlivněny světem, který je v současné době obklopuje, nevhodnou výchovou, nedostatkem podpory a porozumění, uspěchanou dobu či přemírou techniky. Stoupá počet dětí, které mají problémy s chováním, ve vyučovacích hodinách jsou nezvladatelné, narušují chod celé třídy a učitelé jsou při jejich vedení bezbranní a bezradní (MARTÍNEK, 2009). S tímto názorem se ztotožňuje také S. Bendl, který shodně konstatuje, že agresivita dětí nevzrůstá, lidská podstata se podle něj příliš nemění. Mění se však poznání, technologie a s nimi spojené možnosti člověka. Autor ale také dodává, že oproti dřívější době existují v určitých oblastech lidského chování posuny k horšímu. Ty se projevují novými formami patologických jevů, rostoucím počtem trestných činů i množícími se případy agrese dětí vůči učitelům (BENDL, 2004).

Podle L. Lovaše agresivitu ve značné míře ovlivňuje mimo jiné také sociální prostředí jedince, tj. společenství, ve kterém jedinec žije. Jeho sociální chování tak odráží způsob života prostředí, které jej obklopuje. Patří sem celkový způsob chování lidí vůči sobě, normy, vzorce chování, zvyky aj. Lovaš rozlišuje makro, mezo a mikro prostředí, přičemž na mezo úrovni hraje hlavní úlohu ve vztahu k agresi prostředí rodiny, školy a práce. Na makro úrovni je věnována zvýšená pozornost vlivu médií na výskyt agrese. Byl proto zaveden pojem mediální násilí, který zahrnuje násilí v televizi, počítačových hrách a na internetu. Z výzkumů podle autora vyplývá, že mediální násilí může sloužit jedinci jako návod, je tedy předmětem nápodoby, dále vyvolává hostilní vnitřní naladění, které ovlivňuje vnímání reality a následně se může projevit v chování. V neposlední řadě také snižuje senzitivitu vůči násilí v běžném životě (LOVAŠ, 2008).

E. Antierová k tomuto dodává, že sledování násilí v televizi, hra se zbraněmi a hraní počítačových her je nebezpečné v případě, že rodiče se svými dětmi dostatečně nekomunikují. „*Agresivním se dítě stává v důsledku nedostatku slovní komunikace, nikoliv volbou své hry. Televize, počítačové hry ani panenka Barbie neuškodí dětem, které je používají přiměřeně a jejichž rodiče se jim věnují, hovoří s nimi a snaží se co nejvíce si s nimi porozumět*“ (ANTIEROVÁ, 2004, s. 75).

Z. Martínek je naopak zastáncem názoru, že např. akční film má na děti velmi negativní vliv. Podle autora je děj takového filmu pro děti složitý a nedokáží se v něm orientovat. Za nebezpečnou pro malé dítě považuje autor zejména situaci, kdy se kladný akční hrdina chová agresivním způsobem. Dítě, které často sleduje akční filmy, si tak fixuje agresivní způsob chování kladného hrdiny. Jestliže se pak samo dostane do konfliktní situace, dochází u něj k oživení tohoto scénáře násilí a agresivní chování napodobí (MARTÍNEK, 2009).

Příčinou zvýšené agresivity dětí může být podle Martínka také nečitelná výchova bez jasně nastavených pravidel, požadavků a hranic. Nejistota dítěte pak budí napětí, agresi a je příčinou jiných sociálně patologických jevů. Pokud rodiče alespoň částečně připustí vinu na problematickém chování svého dítěte, je podle autora řešením rodinná terapie. Bez podpory rodičů je však škola ve svém výchovném působení bezmocná. Zvýšená agresivita se může vyskytovat nejen u příliš liberálně vychovávaných dětí, ale také u dětí z rodin vyznačujících se striktní výchovou a úzkými hranicemi. Jedná se o tzv. kultivované agresory, kteří se učiteli jeví jako výborně vychovaní jedinci, avšak s odchodem učitele ze třídy spouštějí promyšlenou agresi vůči vybraným spolužákům. Ve škole tak mohou dělat věci, které by si doma nikdy nemohli dovolit (MARTÍNEK, 2009).

Nepříznivý vliv na agresivitu dětí může mít i nestabilita rodinných vztahů. Podle E. Antierové zakouší dítě rozchod rodičů jako kruté ohrožení vlastní jedinečnosti. Jejich vzpoura se v takovém případě obrací v krutost vůči svému okolí. Rodiče se cítí provinile, soupeří spolu o lásku dítěte, a tak mají sklon ustupovat jeho přáním. Vzájemnou blízkost mohou dítěti vynahrazovat materiálními statky. Děti tak získávají nad svými rodiči převahu a stávají se agresivnějšími (ANTIEROVÁ, 2004).

Vliv party či subkultury je podle Martínka dalším faktorem, který může nepříznivě ovlivňovat agresivitu jedince. Některé skupiny otevřeně podporují agresi a násilí. Jedinec se tak ztotožňuje se skupinově přijímanými normami a pod tlakem skupiny se dopustí činů, kterých by se za normálních okolností nedopustil. Často se jedná o děti, které nezažily v rodině pocit jistoty a přijetí, dále děti, které prošly autoritářskou, agresivní nebo nečitelnou výchovou a děti z výkonově zaměřených rodin (MARTÍNEK, 2009).

M. T. Augerová a Ch. Boucharlatová upozorňují také na krizi hodnot současné společnosti. Tradiční hodnoty jako práce a úsilí, které se prosazují ve škole, nejsou mnohdy ve společnosti uznávány, oceňován bývá zejména ekonomický úspěch, a tak mladí lidé mohou pochybovat o efektivitě vzdělávání ve škole (AUGEROVÁ a BOUCHARLATOVÁ, 2005).

3.4.2 Agresivní projevy v dospívání

V určitých vývojových stádiích dítěte je agresivní chování přirozeným jevem. Jedná se o různé formy negativismu a vzdorovitosti, které souvisí s věkem dítěte či s hormonálními změnami organismu (BENDL, 2004).

Každé dítě se ve věku zhruba tří let začíná chovat přirozeně agresivně. Tento jev souvisí s procesem rozvoje vlastního já, dochází k sebeuvědomování jedince a tendenci jednat samostatně. Projevuje se u něj touha se prosadit, což dává najevo vztekem, dupáním, kopáním apod. Podle Z. Martínka se dítě učí styly a způsoby chování především v raném věku a nese si je do budoucího života. Pokud tedy rodič na takovou manipulaci dítěte přistoupí a není dostatečně důsledný, lze očekávat výrazné problémy s chováním v období puberty (MARTÍNEK, 2009).

R. Jedlička říká, že dospívání je tranzitorním obdobím lidského života, které překlenuje čas mezi závislostí na rodičích a nejistou budoucností zralého jedince. Z hlediska pedagogického působení je výchovná či vzdělávací práce s dospívajícími obtížnější než s dětmi či dospělými. Objevuje se zvýšená kritičnost k autoritám, záliba v moralizování. Primární emoční vazby k rodičům ustupují do pozadí ve prospěch vrstevnických vztahů. V období dospívání plní dospívající náročné vývojové úkoly. Jedná se především o schopnost separace od rodiny a s tím související individuaci, kdy

jedinec hledá svou jedinečnou osobní identitu. Do tohoto období patří také dokončení vzdělání na základní škole a volba budoucího studia. Období dospívání provází snaha o prosazení vlastních úsudků a odmítání poslušnosti vůči autoritám, což ústí do řady konfliktních situací. Černobílé myšlení vede dospívající k hyperkritické přísnosti vůči starším, jejich projev může být poznamenán ironií, cynismem, vulgaritou či sentimentem. Nevyrovnanost či přemrštěnost citových reakcí a následné excesy v chování jsou podmíněny jednak biologicky, nevyrovnanými hormonálními hladinami a zvýšenou dráždivostí, a jednak sociálně, tedy dosavadní nejasnostmi hranic různých společenských rolí (JEDLIČKA, 2011).

Dospívající se podle J. Svobody aktivně zajímají o svá práva a povinnosti ze strany společnosti k vlastní osobě, často například podle autora studují školní řád s cílem nalézt v něm mezery pro vlastní sebe prezentaci. Obecným rysem dospívání je podle autora především tendence k samostatnosti a oslabení vlivu autorit, mění se také vztah ke vzdělávání a budoucí profesionální orientaci. Současná mládež žijící od narození v blahobytu západní společnosti se mnohdy netouží vzdělávat a dosahovat co nejlepších výkonů, to je podle autora výsadou studentů výběrových škol (SVOBODA, 2014).

M. T. Augerová a Ch. Boucharlatová uvádějí, že vztahy s učiteli jsou v období dospívání provázeny dvěma základními procesy – identifikací a projekcí (AUGEROVÁ a BOUCHARLATOVÁ, 2005). Identifikace je v Psychologickém slovníku definována takto: „*Určení, ztotožnění; nevědomý pochod, při němž se člověk ztotožňuje s jedincem, skupinou, organizací, kteří mu imponují*“ (HARTL a HARTLOVÁ, 2000, s. 221). Identifikace s jiným než rodičovským vzorem je podle Augerové a Boucharlatové zásadní pro formování osobnosti dospívajícího, pomáhá mladému člověku získat vlastní identitu. Projekci definují autorky takto: „*Projekce je psychologický proces, při kterém se určitá osoba připodobňuje k osobě druhé*“ (AUGEROVÁ a BOUCHARLATOVÁ, 2005, s. 21). Žák si může například promítat do učitele obraz svého otce a jednat s ním stejným způsobem, jakým by jednal s otcem. Taková agresivní a nevysvětlená reakce vůči učiteli pak může podle autorek představovat opakující se konflikt, který žák zažívá s rodičem.

3.4.3 Neuspokojivý školní život

M. T. Augerová a Ch. Boucharlatová upozorňují také na fakt, že pobyt ve škole může být pro některé žáky zdrojem frustrace. Mnoho žáků opakovaně zažívá školní neúspěch, pocity studu, ponížení a tuto frustraci řeší neadekvátním chováním (AUGEROVÁ a BOUCHARLATOVÁ, 2005). Možné řešení této nepříznivé situace vidí R. Jedlička v úkolu pedagoga pomáhat svěřeným žákům tak, aby každé dítě našlo své místo ve společenství třídy a mohlo být v něčem jedinečné, úspěšné. To je podle autora vhodná prevence sociálního násilí a intolerance (JEDLIČKA, 2011).

Z. Martínek kritizuje předčasnou selekci dětí do výběrových tříd, popř. jinak specializovaných tříd. Děti v tzv. nestudijních třídách podle něj ztrácejí motivaci ke studiu, jsou často terčem posměchu a jejich přirozenou obranou je právě agrese. Do výběrových tříd se podle autora nedostávají děti na základě svých studijních předpokladů, ale na přání svých rodičů. Děti pak nestačí tempu výuky a zvýšeným požadavkům učiva a zažívají vážné neúspěchy, kterým se snaží uniknout. Autor je zastáncem podpory talentů v přirozeném prostředí bez nutnosti předčasné a násilné selekce (MARTÍNEK, 2009).

3.5 Agrese ve školním prostředí

3.5.1 Problémové chování

CH. Kyriacou definuje kázeň jako řád či pořádek, který je nezbytný, aby se žáci mohli efektivně učit. Většina nevhodného chování žáků je podle autora triviální. Nejčastěji se jedná o přílišné povídání žáků či mluvení bez vyvolání, hluchost, nevěnování pozornosti učiteli, neplnění zadaných úkolů, bezdůvodné opouštění místa, rušení ostatních žáků či pozdní příchody do hodiny (KYRIACOU, 2004). Problémové chování je však široký pojem, který zahrnuje jak drobné přestupky, tak i mnohem závažnější přečiny. J. Dunham tvrdí, že učitelé se nejčastěji setkávají s následujícími vážnějšími formami nežádoucího chování: drzé poznámky pronášené potichu, honění se po třídě, praní se, otevřené nadávky vůči učiteli, házení předmětů po třídě, ničení školního majetku, napadení učitele, vyhrožování, kouření při hodině, odmítání podřídit se autoritě (DUNHAM, 1992). Dále dodává, že stále se opakující, avšak méně závažné kázeňské prohřešky, způsobují učitelům větší obavy nežli ojedinělé vážnější konflikty.

Kumulativní efekt opakovaných kázeňských problémů je podle něj hlavní příčinou stresu a frustrace učitele (DUNHAM, 1992).

Ch. Kyriacou uvádí, že v souvislosti s příčinami nežádoucího chování je nutné vzít v úvahu, že si žáci nemohou svobodně vybrat, zda se do činnosti zapojí. Požaduje se po nich, aby byli vždy přítomni a připraveni. Celé vyučování je tak podle autora prostoupeno neustálým napětím, neboť žáci vědí, že pokud se dobrovolně nezapojí do činností určených učitelem, budou k tomu přinuceni. Pocit frustrace pak může snadno dorůst do nesnesitelné míry a dochází k vážným formám problémového chování žáka (KYRIACOU, 2004).

Autor dále zdůrazňuje, že klíčem k zavedení kázně ve třídě je autorita učitele. Ta podle něj závisí na několika faktorech. Značná část autority se odvozuje od statusu, který vyplývá z role učitele, dále pak z respektu a úcty, které požívají učitelé ve společnosti a které jsou jim předávány rodiči či jinými významnými osobami. Důležité je, aby učitel jednal v souladu se svým statutem, což se projevuje uvolněným, sebejistým a přesvědčivým projevem. Dalšími zdroji autority učitele jsou kompetentnost učitele, manažerské řízení třídy, které se vyznačuje zejména jasně stanovenými pravidly a v neposlední řadě účinné řešení případů nevhodného chování žáků (KYRIACOU, 2004).

3.5.2 Šikana učitele

Krajní podobou agresivního chování žáků vůči učiteli je šikana učitele. Podle M. Koláře je škola mikromodelem společnosti, a tak se nelze divit, že se zde vyskytuje sociální patologie v různých podobách. Šikana se může projevit vzájemně mezi jednotlivými skupinami (pedagogové, rodiče, žáci), ale také uvnitř těchto skupin (KOLÁŘ, 2011). Autor dále uvádí, že násilí žáků vůči pedagogům je obtížně prokazatelné. Nikdo o něm nechce hovořit, v povědomí učitelů je totiž spojeno s pocitem naprostého profesionálního selhání. Pokud učitel přizná své týrání, hrozí mu ztráta zbývající sebeúcty i respektu kolegů (KOLÁŘ, 2011). Z. Martínek upozorňuje, že oběťmi šikany bývají zejména ženy učitelky, které na sebemenší podnět reagují vznětlivě, nechají se snadno vyprovokovat a na třídu často křičí. Tím dávají žákům najevo, že na jejich provokace reagují. Druhým případem pak jsou podle autora učitelé, kteří trpí nějakým handicapem (MARTÍNEK, 2009).

Šikana učitele má podle Koláře podobný vývoj jako šikana mezi žáky navzájem. Autor vymezuje následující stadia šikany učitele s jejich charakteristickými znaky (KOLÁŘ, 2011, s. 70).

- **Šikana jako nemocné chování**
Žák (případně více žáků) úmyslně, opakovaně týrá a ponižuje učitele a používá k tomu agresí a manipulaci.
- **Šikanování jako destruktivní vztah mezi pedagogem a agresorem**
Mezi pedagogem (obětí) a žákem (agresorem) se v některých případech vytvoří nesvobodný vztah, který má charakter skrytého scénáře spolupráce. Násilník stupňuje ponižování učitele, přičemž pedagog se vůbec nebrání a vychází agresorovi vstříc. Učitel například svého trýznitele omlouvá a za agresory označuje přihlížející žáky.
- **Šikanování jako těžká porucha vztahů**
Šikana učitele je vždy provázena těžkou poruchou vztahů ve skupině. Většinou se jedná o psychickou šikanu, která může dosáhnout až krajní podoby, kdy všichni žáci přijmou normy násilí a šikana učitele se stane skupinovým programem.

Šikana učitele podle autora zpravidla prochází stejnými stádii vývoje jako šikana mezi žáky:

I. První stadium: Ostrakismus

Žáci identifikují zvýšenou zranitelnost učitele, ignorují jej a odmítají. Učitel ztrácí formální autoritu a žáci toho začnou zneužívat.

II. Druhé stadium: Přitvrzování manipulace a fyzické agrese

V tomto stadiu pokračuje rozptýlený negativní proces útoků žáků vůči učiteli, mohou se objevit i prvky fyzické agrese.

III. Třetí stadium: Klíčový moment – vytvoření jádra agresorů

V této fázi začíná šikana bujet a směřuje k ovládnutí skupiny, mohou pokračovat i fyzické prvky agrese.

IV. Čtvrté stadium: Většina přijímá normy agresorů

Normy agresorů jsou přijaty většinou, agresori se ujímají vlády ve skupině.

V. Páté stadium: Totalita neboli dokonalá šikana

Násilí vůči učitelům jako normu přijímají všichni členové skupiny. Šikánování učitele se stává skupinovým programem.

PRAKTICKÁ ČÁST

4 SMÍŠENÝ VÝZKUM

4.1 Úvod

Agresivita žáků na základních školách je komplexní problém, na který lze pohlížet z různých perspektiv. Mým cílem je zabývat se otázkou, které dílčí aspekty tohoto problému nejvíce přispívají ke vzniku stresu v učitelské profesi. Snažím se na problém nahlédnout očima učitelů a porozumět tomu, s jakými příklady problémů se učitelé v souvislosti s agresivitou žáků setkávají.

Výzkum je zaměřen na zodpovězení hlavní výzkumné otázky: „*Které příklady aspektů problému agresivity žáků jsou zdrojem stresu učitele a jakými dílčími způsoby mohou učitelé stres redukovat?*“

Dílčí výzkumné otázky:

1. Jak učitelé prožívají konflikty s agresivně se chovajícími žáky?
2. S jakými dílčími problémy se mohou učitelé při řešení konfliktů s agresivními žáky potýkat?
3. Co by respondentkám, dle jejich názoru, mohlo pomoci k lepšímu zvládnutí stresových situací?
4. Jaké dílčí zkušenosti mají učitelé s formální sociální oporou, které se jim v rámci jejich profese dostává?

4.2 Přehled dosavadních poznatků

Tato práce navazuje na výzkumnou činnost R. Kohoutka a E. Řehulky, kteří zkoumali nejčastější stresory učitelů, zejména pak konflikt mezi učitelem a žáky (KOHOUTEK a ŘEHULKA, 2011, s. 105). Autoři použili dotazníkovou metodu, kterou doplnili metodou skupinového rozhovoru a individuálních rozhovorů. Výzkumný vzorek tvořilo 100 učitelů základních i středních škol. Autoři zjistili, že 65% učitelů a učitelek prožilo během své dosavadní praxe vážné stresové situace kvůli žákům se závadami a poruchami chování. Jednalo se například o poruchy osobnosti a psychické poruchy žáků, nekázeň, nedisciplinovanost, krádeže, ničení majetku školy, záškoláctví, intelektuální pasivitu (extrémní nezájem o výuku), verbální či fyzickou

agresi. 12% učitelů a učitelek pak prožilo během své praxe pouze lehčí, běžné stresové situace zapříčiněné většinou verbální agresivitou žáků. Moje bakalářská práce si klade za cíl rozšířit poznatky plynoucí z uvedeného výzkumu o hlubší poznání toho, které aspekty problému agresivity žáků jsou pro učitele zdrojem stresu a jakými dílčími způsoby mohou učitelé tento stres redukovat.

Další rozsáhlý výzkum provedli pod záštitou organizace Cepros L. Csémy, T. Hrachovinová, O. Starostová a P. Čáp (CSÉMY aj., 2014). Do výzkumu se zapojilo 1003 učitelů a 3166 žáků 7. – 9. tříd ZŠ ze 115 náhodně vybraných škol. Řešení projektu bylo rozčleněno na tři dílčí úkoly: 1) vnímání agresivity žáků učitelem a analýza souvislostí percipované agrese a osobních charakteristik učitele, 2) projevy agresivního chování na základě výpovědi žáků školy, 3) deskripce repertoáru zvládacích technik na straně učitele a posouzení potřeb rozvoje specifických psychologických a sociálních dovedností. Kvantitativní výzkum, který byl prováděn dotazníkovou metodou, je doplněn o kvalitativní část. Ta proběhla formou deseti skupinových rozhovorů s 91 pedagogickými pracovníky na 10 školách v rámci České republiky. Tato část se soustředí především na analýzu vývoje a projevů agresivního chování, prevenci agresivity na školách a stresovou zátěž pedagogických pracovníků. Výzkum probíhal formou skupinových rozhovorů, skupinu tvořilo vždy 7 až 10 učitelů/učitelek a ve většině případů se rozhovorů účastnil též ředitel/ka školy. Jako alternativu tak předkládám mnou provedený výzkum, která probíhal v důvěrném prostředí přátelského rozhovoru dvou blízkých osob, bez přítomnosti kolegů či nadřízeného.

4.3 Metoda

Agresivní chování žáků vůči učiteli je poměrně citlivé a osobní téma, o kterém se mnohým učitelům nesnadno hovoří s neznámým člověkem. Z tohoto důvodu jsem oslovila čtyři učitelky, které dobře znám a které byly ochotny na mnou položené otázky otevřeně odpovídat. Výzkumný soubor byl vytvořen formou záměrného, účelového výběru. Tvoří jej mé dvě spolužačky z pedagogické fakulty a dvě bývalé kolegyně ze základní školy. Pátá předpokládaná respondentka účast na výzkumu odmítla s tím, že je to téma příliš osobní. Všem učitelkám je 33 – 35 let, tři z nich vyučují pouze na druhém stupni ZŠ a jedna vyučuje současně na prvním i na druhém

stupni ZŠ. Dvě respondentky vyučují na základní škole v Ústí nad Labem a další dvě vyučují na základních školách v Praze. Respondentky byly kvůli zachování anonymity označeny písmeny A-D. Rozhovory proběhly v průběhu října a listopadu 2014 v domácnostech dotazovaných.

Pro výzkumné šetření byla zvolena smíšená metoda, která podle J. W. Creswella zahrnuje sběr a analýzu kvalitativních i kvantitativních dat v jedné výzkumné studii. Pro svou práci jsem vybrala souběžnou kvalitativní a kvantitativní strategii, která se vyznačuje současným zkoumáním kvalitativních i kvantitativních dat, čímž zajišťuje komplexní analýzu zkoumaného problému. Získané informace pak výzkumník integruje v interpretaci celkových výsledků (CRESWELL, 2013).

Sběr dat proběhl metodou dotazování, konkrétně pak formou strukturovaného rozhovoru s otevřenou otázkou. Tento typ rozhovoru sestává z řady pečlivě formulovaných otázek, na něž mají respondenti odpovědět. Pružnost sondování je zde podle J. Hendla sice poněkud omezenější než v jiných typech rozhovorů, na druhou stranu je ale minimalizován efekt tazatele na kvalitu rozhovoru a výzkum lze snáze zopakovat (HENDL, 2012). Rozhovor byl sestaven z dvaceti tří otázek, které zjišťují, s jakými příklady problémů se učitelé v souvislosti s agresivitou žáků nejčastěji potýkají. Rozhovor je tvořen kvantitativními otázkami s otevřenou odpovědí, otázky 3, 12, 13 a 21 jsou otázky kvalitativní. Tento přístup jsem zvolila, neboť jsem chtěla získat větší objem dat, která přitom budou akcentovat jedinečnou, individuální zkušenost respondentek.

Rozhovory byly zaznamenány na diktafon a následně přepsány. Analýza dat spočívala ve volném kódování. Pokud se si při transkripci rozhovorů vyjevily nějaké nejasnosti, ověřovala jsem si správnost porozumění odpovědi u respondentek e-mailovou formou. Všechny respondentky podepsaly informovaný souhlas se zveřejněním rozhovorů. S ohledem na svou předchozí pedagogickou praxi jsem se snažila vést rozhovory bez předsudků a aktivně respondentkám naslouchat.

4.4 Interpretace rozhovorů

Vyhodnocení rozhovorů je rozděleno do tří částí. První část podává informace o výskytu agresivity žáků ve vyučování a o tom, jak respondentky konflikty

s agresivními žáky prožívají. Druhá část mapuje postup, jakým respondentky řeší konkrétní případy agresivity žáků, dále zjišťuje, co jim působí při řešení konfliktů největší problémy a soustředí se také na využití sociální opory. Třetí část se zabývá stresem v učitelské profesi, zjišťuje, jakou pozici zde zastává stres primárně způsobený agresivními projevy žáků, zkoumá strategie, jakými se respondentky se stresem vyrovnávají a ptá se, jaká opatření by jim mohla dále pomoci stres redukovat.

- **Výskyt agresivity žáků ve vyučování a prožívání učitele během konfliktu**

Respondentky shodně uvádějí, že se nejčastěji setkávají s agresivitou žáků ve formě odmouvaní, drzých poznámek, vulgárního vyjadřování a neuposlechnutí učitele. Fyzickou agresi žáků neuvedla žádná respondentka.

Frekvence výskytu agresivity žáků se u jednotlivých respondentek poměrně liší. Respondentka A se s žákovskou agresí setkává v průměru jednou týdně, respondentka B se s mírnějšími projevy agresivity setkává každý den, respondentka C výjimečně a respondentka D se s agresivitou žáků setkává velmi často v případě, že vyučuje třídu, ve které se vyskytují dlouhodobé kázeňské potíže. D: *„Když jsem byla třídní oné již zmiňované problémové třídy, setkávala jsem se s drzým chováním téměř každou hodinu... Tato třída již ze školy odešla a nyní se už s agresivitou nesetkávám tak často.“* To ostatně potvrzuje i respondentka B, která shodně konstatuje, že častěji se s agresivitou žáků setkává u tzv. problémových tříd.

Všechny respondentky prožívají během konfliktu s agresivním žákem obavy a nervozitu, zda se jim podaří konflikt bez větších problémů vyřešit. Respondentky dále pociťují vnitřní tlak, aby si před žáky zachovaly respekt nebo aby agresivní chování nebylo příkladem pro ostatní spolužáky. A: *„... aby ten žák nade mnou nevyhrál.“* Dále respondentky uvádějí pocity vzteku, napětí, bezmoci, selhání. O konfliktu přemýšlejí i po jeho ukončení, mohou pochybovat o vlastních kompetencích.

Z rozhovorů vyplývá, že nelze definovat typického problémového žáka. Respondentka A uvádí zvýšený výskyt agresivity u žáků z dobře situovaných rodin, respondentka B hovoří o rodinách, ve kterých nemají rodiče na děti dostatek času, respondentka C má častěji problémy s dětmi ze sociálně slabých rodin. Respondentky B a C se shodují v názoru, že výskyt agresivity bývá častější u žáků z rodin, ve kterých není přítomen

otec. Respondentka D uvádí, že agresivita je pro některé žáky způsob, jakým maskují vlastní slabost a získávají tak obdiv spolužáků.

- **Postup řešení konfliktu s agresivním žákem a zdroje formální sociální opory**

Všechny respondentky postupují při řešení agresivních projevů žáků podobným způsobem. Nejdříve se pokusí žákovi domluvit, případně zvyšují hlas. Jako účinná se respondentkám jeví i pohružka návštěvou ředitelny, kterou však většinou vyplní jen v krajním případě, když všechny ostatní postupy selžou. Respondentka B si stěžuje, že nemá k řešení agresivity žáků dostatečně účinné nástroje. B: „*Problém podle mě je, že pro řadu dětí není například snižená známka z chování žádným trestem. Cítí se neohrožení, ničeho se nebojí.*“ Dále uvádí, že by jí velmi pomohla možnost agresivního žáka z výuky vyloučit. B: „*Jeden, dva takoví žáci dokážou výuku úplně nabolourat.*“

Respondentka C zahrnuje mezi osvědčené postupy vyvolání žáka k tabuli, zadání trestu či ignoraci nevhodně se chovajícího žáka. Respondentce D se mimo jiné osvědčilo promluvit si s žákem po hodině a také celkově více hovořit se žáky o problémech ve třídě. Osvědčený postup řešení konfliktu považují respondentky A a C za dostatečně účinný. C: „*... většinou nemám problémy s autoritou, děti vědí, co od nich očekávám a co můžou oni očekávat ode mě, znají pravidla a důsledky porušení těchto pravidel.*“

Respondentka B naznačuje, že by uvítala radu kolegyně, jakým způsobem je možné s agresivními žáky pracovat. Respondentka D se domnívá, že agresivitu žáků negativně ovlivňuje zejména nedostatečná výchova v rodině, nedostatek času na děti. Stěžuje si také na fakt, že učitel nemá při řešení konfliktů dostatečnou podporu v rodičích žáka, kteří často nevhodné chování dítěte omlouvají.

Zdrojem formální sociální opory při řešení problémů se žáky je pro všechny respondentky ředitel/ka školy. Tři respondentky mohou problém řešit s třídním učitelem agresivního žáka, avšak respondentka B říká: „*Pokud se ale vyloženě jedná o nějakou problémovou třídu, pak tahle intervence většinou není příliš efektivní a děti se za krátkou dobu chovají stejně jako dřív.*“ Dvě respondentky uvádějí jako významný

zdroj sociální opory výchovného poradce. Respondentka D by uvítala větší přísnost ředitele školy při postihu agresivního žáka. D: *„Někdy řešil velmi drzé jednání žáka například jen domluvou a pohrůžkou, že pokud to udělá ještě jednou, dostane nějaký trest. Já bych čekala přísnější potrestání a pozvání rodičů do školy.“*

V případě, že si respondentky mají říci o pomoc, cítí se tři z nich nepříjemně. Cítí pochybnosti, pocity selhání a vlastní neschopnosti, vztek. Pouze respondentka A se v tomto případě cítí sebevědomě. Respondentky B a D se snaží řešit situaci samy bez vnější pomoci, přestože se domnívají, že na problém samy nestačí. Respondentka B vnímá agresivitu žáků jako tabuizované téma, což jí zabraňuje požádat kolegy či vedení o pomoc. Respondentka C by uvítala znovuzavedení fyzických trestů, neboť se domnívá, že nemá dostatečně účinné nástroje ke zvládnutí agresivity žáků.

Respondentky pocítují zlost, vztek, bezmoc, selhání, pokud se jim nedaří konfliktní situaci zvládnout vlastními silami. Respondentky A a C konstatují, že nemají dostatečné pravomoce a uvítaly by mimo jiné znovuzavedení fyzických trestů. Respondentce C by pomohla možnost dočasně vyloučit agresivního žáka ze školy. C: *„Uvítala bych větší pravomoc, žáci nemohou být potrestáni jinak než důtkou nebo poznámkou, v nejhorším případě sníženou známkou z chování. Není to pro ně trest, měli by se bát například možnosti být dočasně vyloučeni ze školy.“* Respondentky B a D se proběhlým konfliktem trápí i ve svém volném čase, což se negativně projevuje v jejich soukromém životě.

Jednotlivé školy mají různé osvědčené postupy, kterými agresivitu žáků řeší. Respondentka A zmiňuje tzv. výchovné komise, na kterých se projednává agresivní chování žáka za přítomnosti rodičů a dalších učitelů. Respondentky B a C mají ve škole pravidelné třídnické hodiny. Respondentka D v minulosti řešila agresivitu žáků ve spolupráci se školním metodikem prevence a externí psycholožkou. Třídnické hodiny ve škole nemají, a tak tyto problémy řešila v hodinách občanské výchovy. Uvítala by ve škole přítomnost školního psychologa.

Všechny respondentky uvádějí, že si s kolegy poskytují vzájemnou podporu při řešení problémů s agresivitou žáků. Respondentky A a C shodně konstatují, že s kolegy snáze naleznou klíč k řešení jejich problému s agresivním žákem. A: *„Většinou má totiž více učitelů konflikt se stejným žákem, takže společně hledáme řešení, spojíme*

síly, domluvíme se jak na něj.“ Tři respondentky se však s problémy svěřují pouze vybraným kolegům, respondentka B se obává, že by někteří kolegové mohli důvěrné informace zneužít. Respondentkám B a D slouží vzájemné svěřování s kolegy spíše k uvolnění psychického napětí po proběhlém konfliktu, nehledají u kolegů radu ohledně řešení problému. Tyto respondentky se zároveň svěřují pouze s některými informacemi, závažné problémy si nechávají pro sebe, tudíž na ně zůstávají samy.

Při rekonstrukci závažných případů agresivity žáka respondentka A zaznamenává nedostatečnou podporu ze strany vedení školy, shodně s respondentkou C zmiňuje také neadekvátně mírný postih dotyčného žáka. A: *„...nešlo se moc dobře opřít o vedení školy, protože díky sponzorskému daru škole byla nad oním žákem určitá záštita... Tento žák dostal jen napomenutí a já jsem z toho byla dost zklamaná.*“ Respondentky C a D si navíc vybavují pocit šoku, který při konfliktu s agresivním žákem zažily, silný pocit stresu během konfliktu a obavy, aby tento incident nebyl příkladem pro ostatní žáky. Respondentky B a D neměly podle jejich názoru dostatečné pravomoce k potrestání agresivně se chovajícího žáka, respondentka B by mimo jiné uvítala možnost vyloučit žáka z výuky. B: *„V tu chvíli jsem se rozčílila a vyloučila toho iniciátora za dveře. Stále se ale do hodiny vracel, nakukoval do třídy a narušoval svým chováním výuku. Problém byl, že pro tohoto konkrétního žáka nebyla snížení známka chování nebo například zkoušení žádnou hrozbou.*“ Respondentka hovoří také o obtížné komunikaci s rodiči žáka, kteří se jej spíše zastávali. K závažnému konfliktu došlo shodně u respondentek B a D v tzv. problémových třídách, ve kterých byly konflikty se žáky častější a účastnilo se jich více žáků najednou. Obě respondentky měly s agresivním žákem dlouhodobý konflikt. Přestože na něj vlastními silami nestačily, nepožádaly své okolí o pomoc. D: *„On byl dlouho velmi drzý až vulgární, protože za sebou cítil podporu skoro celého zbytku třídy. Já jsem to neustále řešila domluvami, případně poznámkami a rozhovory s jeho matkou... Měla jsem najednou pocit, že domluvy a poznámky vůbec nic nevyřeší, tak jsem k němu prostě šla a dala mu facku.*“

- **Stres učitele a strategie vyrovnávání se se stresem**

Všechny repondentky považují konflikty se žáky za hlavní zdroj stresu v učitelské profesi. Příčinou těchto konfliktů je podle respondentek buď agresivní chování žáků,

nebo jejich nezájem o výuku. Dvě respondentky navíc zmiňují dlouhodobý stres, který pramení z výuky ve zmiňovaných problémových třídách. Všechny respondentky dále uvádějí jednání s rodiči problémových žáků jako zdroj stresu, úzkosti a prolémů. Dalšími zdroji stresu mohou být podle jednotlivých výpovědí přetíženost, přemíra administrativy, konflikty na pracovišti či strach říci si o pomoc.

Respondentky shodně oceňují zejména přínos formální i neformální sociální opory při procesu vyrovnávání se se stresem. Nejčastěji se svěřují manželovi a dalším rodinným příslušníkům, kamarádkám, kolegům v práci. Respondentka D si problémy spíše nechává pro sebe, avšak zároveň říká: *„No a také mi vlastně psychicky pomůže, když nějaká kolegyně řeší něco podobného. Pak nemám pocit, že se to děje jenom mně, že to je vlastně tak nějak moje chyba.“* Respondentky se dále vyrovnávají se stresem pomocí různých volnočasových aktivit, např. sportem, hudbou, pobytem v přírodě, četbou či cestováním.

Respondentka A uvádí, že by se dokázala lépe vyrovnat se stresem, pokud by rodiče agresivních žáků byli ochotnější ke vzájemné spolupráci se školou. Respondentce B by údajně pomohlo, kdyby se se svými problémy mohla někomu svěřit, respondentka C by naproti tomu uvítala více volného času na relaxaci, zejména ke konci školního roku se cítí velmi vyčerpaně, což ostatně potvrzuje i respondentka B. Respondentka D se snaží méně si stres připouštět, ovšem zároveň přiznává, že se jí to ne vždy daří.

V případě, že se respondentkám nedaří redukovat stres, mohou být podrážděné, nervózní, náladové, což se někdy odráží i v jejich soukromém životě. Respondentky také uvádějí neúčelné, nutkavé zabývání se problémem v myšlenkách. Trvalý, dlouhodobý stres se odráží zejména na psychickém zdraví respondentek. Projevuje se stálým napětím, únavou, vyčerpáním a poruchami spánku. B: *„...když mám například další den učit třídu, ze které mám obavy, tak na to pořád musím myslet, jak to tentokrát zvládnou. A takovou třídu většinou učím dvakrát, třikrát týdně, to si pak vydechnu si až po té, co hodinu odučím.“* C: *„Abych si udržela klid a pořádek ve třídě, vydávám hodně energie, stojí mě to hodně sil. Občas si připadám jako dráb.“* D: *„...zároveň nemůžu usnout, protože přemýšlím o nějakém žákovi a o tom, jak se chová, proč se tak chová, jestli jsem měla já něco udělat jinak a podobně.“*

Nejintenzivněji prožívaly respondentky stres na začátku své učitelské kariéry, když se poprvé střetly s realitou učitelské profese. Respondentka B si nedokázala říci o pomoc: *„Měla jsem velké potíže s udržení disciplíny a zároveň jsem se jako nováček chtěla dobře uvést a působit schopně, takže jsem o těch problémech nikomu neřekla.“* Respondentka C vnímá rostoucí intenzitu stresu úměrně vzrůstajícímu výskytu agresivních projevů žáků. C: *„...děti si mnohem víc dovolí, zkouší, co jim projde, chtějí mít vše bez práce... Vlastně ani nemají pocit, že by dělaly něco tak hrozného.“*

Respondentky uvádějí, že by se chtěly naučit být trpělivější, zvládat zátěžové situace více v klidu a bez rozčilování. Stresem se dle jejich názoru nepřiměřeně trápí, což by si přály omezit.

Respondentky dále udávají, že ve škole nemají žádnou formu průběžné podpory proti stresu, pouze respondentka A má možnost účastnit se vzdělávacích kurzů. Uvítaly by zejména informace o tom, jak efektivně řešit konflikty se žáky, dále pak relaxační místnost a delší přestávky.

Postoj respondentek k supervizi se různí. Respondentky A a C by tuto možnost uvítaly, respondentky B a D vyjadřují své obavy a nedůvěru, mají strach z negativního hodnocení a kritiky, problémy raději řeší bez cizí pomoci. B: *„Asi bych měla nedůvěru hovořit o svém problému před kolegy, aby se pak na mě někdo nedíval spatra.“* D: *„Rozhodně bych nechtěla trvale nikoho ve třídě, kdo by mě pozoroval a hodnotil... Rozhodně bych o problémech nechtěla mluvit před nějakou skupinou.“* Respondentka B je přesto ochotná připustit, že sdílení společných problémů může někdy být přínosné, respondentka D zaujímá k supervizi jednoznačně negativní postoj, zdůrazňuje neúspěšnou spolupráci s externí psycholožkou v minulosti, která školu dvakrát navštívila. D: *„Takže on Ti někdo může krásně radit a pak sám neví, co s dětmi dělat.“*

Respondentky A a C mohou ve škole otevřeně hovořit o pocitech stresu, respondentka C zdůrazňuje zejména pomoc a ochotu výchovné poradkyně. Respondentky B a D se kolegům svěřují jen velmi omezeně.

Všechny respondentky se shodují na tom, že konflikty se žáky ovlivňují jejich přístup a postoj k výuce i k učitelské profesi jako takové. Mohou být odtažitější, méně se ve výuce angažovat či dokonce zvažovat své setrvání ve školství. Respondentka B

přiznává, že je někdy nucena přizpůsobit styl výuky dané třídě, i když to má na výuku negativní vliv: „...*takže například zadávám více písemné než ústní práce, to můžu žáky snadněji kontrolovat... S obtížněji zvladatelnou třídou také častěji provádím výuku na počítači... Děti to víc baví, ale je to opět na úkor výuky.*“

4.5 Závěr praktické části

Praktická část je zacílena na porozumění fenoménu agresivity žáků tak, jak jej vnímají učitelé. Mým cílem bylo zabývat se tím, s jakými příklady problémů se učitelé v souvislosti s agresivitou žáků potýkají. Snažila jsem se zodpovědět hlavní výzkumnou otázku: „*Které příklady aspektů problému agresivity žáků jsou zdrojem stresu učitele a jakými dílčími způsoby mohou učitelé stres redukovat?*“

Výsledky výzkumu ukazují, že respondentky považují konflikty se žáky za hlavní příčinu stresu ve svém povolání. Tyto konflikty mohou být způsobeny buď agresivitou žáků, nebo jejich nezájmem o výuku. Dotazované učitelky prožívají během konfliktu s agresivním žákem pocity vzteku, napětí, nervozity, stresu, bezmoci a strachu. Obávají se zejména toho, aby si před žáky zachovaly respekt a aby agresivní chování nebylo příkladem pro ostatní žáky. Pokud se jim nepodaří konfliktní situaci zvládnout vlastními silami, přidávají se k uvedeným pocitům také pochybnosti o vlastních kompetencích.

Z výzkumu L. Csémyho vyplynulo, že se 90,6% učitelů domnívá, že má dostatečné kompetence k řešení agresivity žáků a přiklání se k názoru, že si s ní dokáží sami poradit (CSÉMY aj., 2014). S tímto zjištěním se neshodují výpovědi respondentek B a D, které mají názor zcela opačný. Jako mimořádně závažné zjištění hodnotím zejména jejich strach říci si o pomoc. Pokud mají respondentky B a D požádat někoho o pomoc, cítí se nepříjemně, udávají pocity vzteku, neschopnosti, selhání, pochybují o vlastních kompetencích. Z tohoto důvodu se snaží řešit problémy bez cizí pomoci, i když vědí, že na ně samy nestačí. Zajímavé je dále zjištění, že čím mají respondentky větší problém s agresivitou žáků, tím je pro ně obtížnější říci si o pomoc, neboť se obávají diskreditace v očích kolegů a nadřízených. Tyto respondentky se tak svěřují pouze s drobnými problémy a konflikty, závažné problémy si nechávají pro sebe. Proto důrazně doporučuji, aby se téma agresivity žáků a s tím spojeného stresu učitele ve škole otevřelo a odtabuizovalo, aby učitelé ztratili ostych o těchto tématech hovořit.

Z rozhovorů dále vyplývá, že strach říci si o pomoc a hovořit o uvedených tématech mají zejména ti učitelé, kteří agresivitou žáků nejvíce trpí a neumějí si s ní sami poradit. Obávají se zneužití informací, negativního hodnocení, kritiky kolegů a ztráty pocitu vlastní sebehodnoty. Frekvence výskytu a intenzita agresivity žáků se zvyšuje v tzv. problémových třídách, ve kterých se agrese dopouští více žáků nejednou. Ke konfliktům se žáky dochází v těchto třídách opakovaně, vyučující se nachází dlouhodobě pod velkým stresem. Tím, že se respondenty se situací ve třídě nikomu nesvěří a pouze nárazově řeší jednotlivé konflikty domluvou, poznámkou či rozhovory s rodiči, přerůstá problém do stále větších rozměrů. Učitelé jistě mají možnosti jak takové situace se třídou řešit, například spoluprací s pedagogicko-psychologickými poradnami či středisky výchovné péče, ale pokud se o problému nikdo nedozví, pak stres učitele může trvat i několik let a ustoupí až s odchodem problémové třídy ze základní školy po ukončení devátého ročníku.

Na základě těchto zjištění bych se ráda v budoucnu věnovala ověřování následujících hypotéz:

- Učitelé, kteří se domnívají, že nemají dostatečné kompetence k řešení agresivity žáků, mají strach říci si o pomoc.
- Strach říci si o pomoc úměrně narůstá se závažností agresivních projevů žáků, učitelé se obávají diskreditace v očích kolegů a vedení.
- Závažné, opakující se agresivní chování více jedinců v tzv. problémových třídách se v některých případech vyřeší až s odchodem této třídy ze základní školy po ukončení devátého ročníku (namísto průběžné, systematické spolupráce s odborníky na změně klimatu a vztahů ve třídě).

Domnívám, že vhodným opatřením k nápravě této situace je systémové zavedení supervize do škol. Ta sice již na některých školách probíhá, avšak zdaleka se nejedná o běžnou praxi. Posílila by se tím vzájemná spolupráce a podpora mezi kolegy, pocit důvěry a bezpečí. Postoj samotných respondentek k supervizi se různí. Respondentky, které nemají s agresivitou žáků závažné problémy, by supervizi uvítaly. Naproti tomu respondentky, které problémy mají, se supervize obávají. Promítá se sem zřejmě opět jejich strach říci si o pomoc z důvodů, které jsem již uvedla výše, respondentka D má navíc špatnou zkušenost s externí psycholožkou. V obzvláště citlivých případech se mi jeví vhodná i individuální supervize s nezávislým odborníkem, což by mohlo pomoci

snížit obavy učitelů ze zneužití informací. Pro zavedení supervize svědčí i důsledky stresu, které respondentky udávají. Vlivem stresu, který se jim nedaří redukovat, bývají podrážděné, nervózní, náladové, trpí poruchami spánku. Dlouhodobý stres pak v nich vyvolává stálé napětí, únavu a pocity vyčerpání. Všechny respondentky také uvádějí, že přestože se s problémem nikomu dalšímu nesvěří, stále o něm bezúčelně opětovně přemýšlejí, trápí se jím, pochybují o vlastních kompetencích, což se pak negativně odráží v jejich soukromém životě.

Výzkum L. Csémyho se zabýval také tím, zda-li mají učitelé dostatečné informace a sociální dovednosti k řešení agresivity žáků. 70% učitelů uvedlo, že mají k řešení agresivity dostatečné nástroje - supervize, školení (CSÉMY aj., 2014). Těmto výsledkům oponují tvrzení respondentek A, B, C, které by shodně uvítaly školení a vzdělávací kurzy na téma řešení konfliktů s agresivními žáky. Respondentky by si přály naučit se řešit konflikty v klidu, bez rozčilování, být trpělivější a omezit již zmiňovanou psychickou ruminaci. V současné době nemají tři respondentky ve škole žádnou formu průběžné podpory proti stresu. Shodně uvádějí, že dlouhodobý stres negativně ovlivňuje jejich postoj k výuce a profesi jako takové. Jsou odtazitější, demotivované, méně se ve výuce angažují. K redukci stresu respondentky úspěšně využívají zejména neformální sociální opory a opory některých kolegů, pomáhají jim také různé volnočasové aktivity.

Stres dotazovaných učitelek byl až na jednu výjimku nejvyšší na začátku učitelské kariéry. Uvádějí, že nebyly dostatečně připraveny na jednání s agresivními žáky. Někteří učitelé mohou intenzivněji vnímat strach říci si o pomoc, neboť se chtějí na novém pracovišti dobře uvést. Zde by podle mne bylo vhodné plošné zavedení systému uvádění mladých učitelů do praxe zkušenějším kolegou. Provázející učitel vede a podporuje začínajícího kolegu, pomáhá mu rozvíjet a dotvářet především jeho odborné dovednosti. V současné době je uvádění mladých učitelů do praxe dobrovolnou záležitostí, která zcela spočívá na iniciativě ředitelů škol (JUKLOVÁ, 2013, s. 47). Jsem si však vědoma toho, že výsledky výzkumu v této oblasti jsou ovlivněny do značné míry tím, že všechny respondentky působí ve školství relativně krátkou dobu a že starší učitelé by například mohli pozorovat spíše rostoucí intenzitu stresu v souvislosti se syndromem vyhoření. Otázkou k zamyšlení je také nedostatečná praktická příprava studentů učitelství k tomu, jak řešit konkrétní kázeňské problémy

ve vyučování. Z výzkumu totiž vyplývá, že se začínající učitelé mnohdy cítí realitou ve škole značně zaskočení.

Jako červená nit se vyprávěním respondentek táhne stížnost na nedostatečné pravomoce učitele k řešení agresivity žáků. Respondentky se shodují, že pro mnohé žáky není snížená známka z chování či neprospěch žádným trestem. Volají po navýšení pravomocí učitele, jakými je například zavedení fyzických trestů, možnost vyloučení agresivního žáka z výuky či dočasné vyloučení žáka ze školy. Naproti tomu mezi osvědčené postupy řešení agresivity žáků patří výchovné komise a třídnické hodiny. Třídnické hodiny by se podle mého názoru měly zavést plošně, aby učitel nemusel kázeňské problémy řešit například v hodinách občanské výchovy jako respondentka D.

Dalším významným zdrojem stresu respondentek jsou konflikty s rodiči agresivních žáků, neochota rodičů se školou spolupracovat. Vzhledem k tomu, že toto postesknutí se v rozhovorech opakovalo mnohokrát, bylo by do budoucna vhodné zamyslet se nad tím, jakým způsobem lze rodiče neukázněných žáků přimět ke spolupráci. Příkladem řešení mohou být například tzv. smlouvy s rodiči, o nichž se v minulosti v České republice již uvažovalo. Smlouvy s rodiči jsou individuální výchovné plány dětí, u kterých se opakovaně objevují výchovné problémy, přestupky proti školnímu řádu. Jedná se o dohodu mezi školou, rodiči a žákem, ve které jsou vyjmenovány jejich konkrétní úkoly a závazky při řešení žákova problematického chování. Ve smlouvě je uveden také postup řešení v případě, že některá strana neplní své povinnosti (URBAN, 2011).

4.7 Diskuse

Jsem si vědoma toho, že výsledky mé výzkumné sondy mohou být poznamenány omezeným počtem respondentek. Na druhou stranu jsem na jejich podkladě zformulovala hypotézy, kterými bych se ráda zabývala v mém příštím, rozsáhlejší výzkumu.

Během práce na tomto výzkumu jsem se také naučila lépe klást otázky. Na základě nabytých zkušeností bych volila méně strukturovaný rozhovor a snažila bych se

kvalitativní otázky klást tak, aby byly opravdu otevřené a dávaly tak dotazovanému možnost zvolit jakýkoli směr a jakoukoli volbu slov (Hendl, 2012).

Závěr

Ve své bakalářské práci jsem se zabývala problematikou stresu učitele v souvislosti s agresivitou žáků. Práci jsem rozčlenila na dvě části. Nejdříve jsem svou pozornost zaměřila k teoretickým východiskům, která mi poskytla potřebný rámec pro pochopení dané problematiky. V teoretické části jsem se zabývala problematikou stresu učitele a agresivity žáků. V praktické části jsem se snažila zjistit, jaké příklady aspektů problému agresivity žáků jsou nejčastěji zdrojem stresu učitele a jakými dílčími způsoby lze tyto zdroje stresu redukovat. Zajímalo mne také, jak učitelé prožívají konflikty s agresivními žáky, s jakými problémy se při řešení konfliktů nejčastěji potýkají, co by jim mohlo pomoci k lepšímu zvládnutí stresových situací a jaké mají zkušenosti s formální sociální podporou.

Z výzkumné sondy vyplývá, že agresivita žáků je pro učitele vedle nezájmu žáků hlavním zdrojem stresu. Učitelé v konfliktu s agresivním žákem prožívají pocity vzteku, napětí, nervozity, stresu, bezmoci, strachu, pochybují o vlastních kompetencích. Mohou pociťovat strach říci si o pomoc. Tyto obavy se objevují zejména u obzvláště závažných a dlouhotrvajících problémů učitele se zvládnutím agresivity žáků. Učitelé tedy často nemají nikoho, komu by se mohli se svými potížemi svěřit, nebo se svěřit obávají. Dlouhodobý stres u učitelů vyvolává napětí, únavu, pocity vyčerpání a negativně ovlivňuje postoj učitele k výuce. Z výzkumu dále vyplývá, že učitelé často pociťují vyšší hladinu stresu v důsledku agresivity žáků na začátku učiteléské kariéry. Učitelé dále udávají, že nemají dostatečné pravomoce k postihu agresivních žáků. Významným zdrojem stresu jsou pro ně také konflikty s rodiči agresivních žáků, kteří nejsou ochotni se školou spolupracovat.

Na základě těchto zjištění mé výzkumné sondy, která jsou v rozporu s předcházejícími výzkumy, bych se ráda v budoucnu věnovala ověřování následujících hypotéz:

- Učitelé, kteří se domnívají, že nemají dostatečné kompetence k řešení agresivity žáků, mají strach říci si o pomoc.
- Strach říci si o pomoc úměrně narůstá se závažností agresivních projevů žáků, učitelé se obávají diskreditace v očích kolegů a vedení.
- Závažné, opakující se agresivní chování více jedinců v tzv. problémových třídách se v některých případech vyřeší až s odchodem této třídy ze základní

školy po ukončení devátého ročníku (namísto průběžné, systematické spolupráce s odborníky na změně klimatu a vztahů ve třídě).

- Učitelé postrádají vzdělávací kurzy, které se zaměřují na zvládání agresivity žáků a strategie řešení konfliktů.

V této bakalářské práci jsem si přála propojit své zkušenosti ze dvou pomáhajících profesí. Sociální pracovníci i pedagogové vykonávají povolání, která mají mnoho společného. Jejich společným cílem je růst a rozvoj osobnosti klienta/žáka. Přestože je práce s lidmi mimořádně naplňující, může být podle mého názoru také mnohdy velmi náročná. Péče o duši pomáhajícího je v oblasti sociální práce naprosto běžnou, ba dokonce nutnou součástí profese. Byla bych ráda, kdyby se pedagogika tímto přístupem inspirovala, neboť z mého výzkumu vyplývá, že učitelé mnohdy zůstávají se svými problémy sami. Je proto žádoucí, aby se začalo o bolavých tématech učitelské profese otevřeně hovořit. Agresivita žáků a s ní spojený stres učitele nezmizí tím, že budeme strkat hlavu do písku a popírat jejich existenci. Domnívám se, že je v našem zájmu přenést tato zjištění do praxe, jestliže nechceme, aby dobří učitelé ze školství odcházeli.

Možnost zpracovat tuto práci bylo pro mne zajímavou a obohacující zkušeností. Získala jsem nejen nové teoretické poznatky, ale našla jsem zde také prostor pro reflexi vlastních zkušeností i zkušeností ostatních učitelů. Všechny respondentky byly velmi ochotné se se mnou podělit o své názory a zkušenosti, i když to pro ně jistě nebylo jednoduché. Rozhovory probíhaly v příjemné atmosféře, velmi mě potěšila otevřenost, s jakou respondentky odpovídaly na mé otázky. Proto bych ráda tuto práci zakončila poděkováním respondentkám za jejich čas a trpělivost při tvorbě mého výzkumu.

Seznam použité literatury:

Literatura:

ANTIEROVÁ, E. *Agresivita dětí*. Přeložila Kristyna Křížová. Praha: Portál, 2004, 104 s. ISBN 80-7178-808-2.

AUGEROVÁ, M.-T. a CH. BOUCHARLATOVÁ. *Učitel a problémový žák*. Přeložila L. HUČÍNOVÁ. Praha: Portál, 2005, s. 128. ISBN 80-7178-907-0.

BAŠTECKÁ, B. *Psychologická encyklopedie: aplikovaná psychologie*. Praha: Portál, 2009, s. 382. ISBN 978-80-7367-470-0.

BÁRTOVÁ, Z. *Jak zvládnout stres za katedrou*. Praha: Portál, 2011, 96 s. ISBN 978-80-7402-110-7.

BENDL, S. *Jak předcházet nekázni aneb kázeňské prostředky*. Praha: ISV nakladatelství, 2004, 212 s. ISBN 80-86642-14-3.

BUCHWALDOVÁ, P. *Stres ve škole a jak ho zvládnout*. Přeložila M. VLACHOVÁ. Brno: Edika, 2013, 104 s. ISBN 978-80-266-0159-3.

CRESWELL, J. W. *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. 4th ed. Thousand Oaks: SAGE Publications, 2013, 273 s. ISBN 978-1452226101.

DUNHAM, J. *Stress in teaching*. 2nd ed. London: Routledge, 1992, 202 s. ISBN 0-415-06635-2.

FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. Přeložil K. BALCAR. Praha: Portál, 1997, 386 s. ISBN 80-7178-063-4.

GÉRINGOVÁ, J. *Pomáhací profese: tvořivé zacházení s odvrácenou stranou*. Praha: Triton, 2011, 200 s. ISBN 978-80-7387-394-3.

GILLERNOVÁ, I. a ŠTĚTOVSKÁ, I. Sociálně psychologický výcvik učitelů. In: GILLERNOVÁ, I., KREJČOVÁ, L., HORÁKOVÁ HOSKOVCOVÁ, S., ŠÍROVÁ, E. aj. *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada Publishing, 2012, s. 76 – 100. ISBN 978-80-247-3472-9.

HARTL, P. a HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000, s. 22, 23, 221, 568, 569, 709. ISBN 80-7178-303-X.

HAVRDOVÁ, Z., HAJNÝ, M., FICHTENHOFER, B., HLOCHOVÁ, H. aj. *Praktická supervize: Průvodce supervizí pro začínající supervizory, manažery a příjemce supervize*. Praha: Galén, 2008, 213 s. ISBN 978-80-7262-532-1.

- HAYESOVÁ, N. *Základy sociální psychologie*. Přeložila I. ŠTĚPANÍKOVÁ. Praha: Portál, 1998, 165 s. ISBN 80-7178-198-3.
- HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 3. vyd. Praha: Portál, 2012, 408 s. ISBN 978-80-262-0219-6.
- HENNIG, C. a KELLER, G. *Antistresový program pro učitele*. Přeložila J. VRÁTILOVÁ. Praha: Portál, 1996, 104 s. ISBN 80-7178-093-6.
- HERZOG, R. *Násilí není řešení*. Přeložila L. VODRÁŽKOVÁ. Plzeň: Fraus, 2009, 120 s. ISBN 978-80-7238-850-9
- JANDOUREK, J. *Sociologický slovník*. Praha: Portál, 2001, s. 16. ISBN 80-7178-535-0.
- JEDLIČKA, R. *Výchovné problémy s žáky z pohledu hlubinné psychologie*. Praha: Portál, 2011, 248 s. ISBN 978-80-7367-788-6.
- JUKLOVÁ, K. *Začínající učitel z pohledu profesního vývoje*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2013, 177 s. ISBN 978-80-7435-266-9.
- KOHOUTEK, R. a ŘEHULKA, E. Stresory učitelů základních a středních škol v České republice (zejména stresory způsobené učitelům žáky). In: Evžen ŘEHULKA, ed. *Škola a zdraví 21: Výchova ke zdraví: podněty ke vzdělávacím oblastem*. Brno: Masarykova univerzita, 2011, s. 105 - 117. ISBN 978-80-210-5533-9.
- KOLÁŘ, M. *Nová cesta k léčbě šikany*. Praha: Portál, 2011, 336 s. ISBN 978-80-7367-871-5.
- KOLÁŘ, Z. a VALIŠOVÁ, A. *Analýza vyučování*. Praha: Grada Publishing, 2009, 232 s. ISBN 978-80-247-2857-5.
- KYRIACOU, CH. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. 2. vyd. Přeložili D. DVOŘÁK a M. KOLDINSKÝ. Praha: Portál, 2004, 160 s. ISBN 80-7178-965-8.
- LOVAŠ, L. Agrese. In: VÝROST, J. a SLAMĚNÍK, I., ed. *Sociální psychologie*. 2. rozš. a přeprac. vyd. Praha: Grada, 2008, s. 267 – 283. ISBN 978-80-247-1428-8.
- MARTÍNEK, Z. *Agresivita a kriminalita školní mládeže*. Praha: Grada, 2009, 152 s. ISBN 978-80-247-2310-5.
- MÍČEK, L. a ZEMAN, L. *Učitel a stres*. 2. rozš. vyd. Opava: Vade Mecum, 1997, 198 s. ISBN 80-86041-25-5.
- PONĚŠICKÝ, J. *Agrese, násilí a psychologie moci*. Praha: Triton, 2005, 226 s. ISBN 80-7254-593-0.

- POSCHKAMP, T. *Vyhoření – rozpoznání, léčba, prevence*. Přeložila Zuzana MIKESKOVÁ. Brno: Edika, 2013, 104 s. ISBN 978-80-266-0161-6.
- PRAŠKO, J. a PRAŠKOVÁ, H. *Asertivitou proti stresu*. 2. přeprac. a rozš. vyd. Praha: Grada Publishing, 2007, 280 s. ISBN 978-80-247-1697-8.
- PRŮCHA, J. *Učitel – současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002, 160 s. ISBN 80-7178-621-7.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 2. rožš. a aktual. vyd. Praha: Portál, 2009, s. 288. ISBN 978-80-7367-647-6.
- SPURNÝ, J. *Psychologie násilí: o psychologické podstatě násilí, jeho projevech a způsobech psychologické obrany proti němu*. Praha: Eurounion, 1996, 200 s. ISBN 80-85858-30-4.
- SVOBODA, J. *Agrese a agresivita v předškolním a mladším školním věku*. Praha: Portál, 2014, 168 s. ISBN 978-80-262-0603-3.
- ŠTĚTOVSKÁ, I. *Profesní zátěž, sociální opora a psychohygienu učitele*. In: GILLERNOVÁ, I., KREJČOVÁ, L., HORÁKOVÁ HOSKOVCOVÁ, S., ŠÍROVÁ, E. aj. *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada Publishing, 2012, s. 100 – 111. ISBN 978-80-247-3472-9.
- VÁGNEROVÁ, M., HADJ-MOUSSOVÁ, Z., ŠTECH, S. *Psychologie handicapu*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 1999, 230 s. 80-7184-929-4.
- VAŠINA, B.; VALOŠKOVÁ, M. *Učitel - pracovní zátěž - zdraví*. In: ŘEHULKA E, ŘEHULKOVÁ, O., ed. *Učitelé a zdraví I*. Brno: Nakladatelství P. Křepela, 1998, s. 7-25. ISBN 80-902653-0-8.
- VAŠUTOVÁ, M., NEVŘALA, J., BARTLÍKOVÁ, K., KITLIŇSKÁ, J. aj. *Proměny šikany ve světě nových médií*. Ostrava: Repronis, 2010, 226 s. ISBN 978-80-7368-858-5.
- ŠVINGALOVÁ, D. *Stres a „vyhoření“ u profesionálů pracujících s lidmi*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2006, 82 s. ISBN 80-7372-105-8.

Internetové zdroje:

CSÉMY, L., HRACHOVINOVÁ, T., STAROSTOVÁ, O., ČÁP, P. *Agresivita dětí ve škole: analýza kontextu prostřednictvím percepce učitele a žáků*. *Cepros.cz* [online]. Praha: Cepros, ©2014, 1. listopadu 2014 [cit. 2014-11-11]. Dostupné z: <http://www.cepros.cz/veda-a-vyzkum/agresivita-deti-ve-skole:-analiza-kontextu-prostrednictvim-percepce-ucitele-a-zaku.html>.

MATĚJČEK, Z. Agresivity podle mě nepřibývá. *Rodina.cz* [online]. Praha: Rodina Online, ©1999, 29. června 1999 [cit. 2014-11-21]. Dostupné z: <http://www.rodina.cz/clanek40.htm>

URBAN, J. Smlouvy s rodiči na školách už od září. *MSMT.cz* [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, ©2011, 29. srpna 2011 [cit. 2014-11-20]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/smlouvy-s-rodici-na-skolach-uz-od-zari?>

Seznam příloh

Příloha P I: Seznam otázek pro rozhovor

Příloha P II: Rozhovor A

Příloha P III: Rozhovor B

Příloha P IV: Rozhovor C

Příloha P V: Rozhovor D

PŘÍLOHA P I: SEZNAM OTÁZEK PRO ROZHOVOR

1. *S jakými projevy agresivity vůči učiteli se ve škole setkáváš?*
2. *Jak často se s těmito projevy setkáváš?*
3. *Představ si, že jsi v konfliktu s agresivním žákem. Co se s Tebou děje?*
4. *Pozoruješ u dětí, které se projevují agresivně, nějaké společné rysy?*
5. *Popiš mi postup, jakým obvykle řešíš agresivní projevy žáků, máš nějakou osvědčenou strategii?*
6. *Je tento postup dostatečně účinný, co by ti případně mohlo v této situaci pomoci?*
7. *Máš na koho se obrátit v případě, že si s agresivním chováním nevíš rady?*
8. *Mohla bys mi popsat své pocity, když žádáš o pomoc s agresivními projevy žáků., které nedokážeš vyřešit sama?*
9. *Jak se cítíš v případě, že se ti nepodaří agresivitu žáků vlastními silami zvládnout?*
10. *Má škola podle Tebe dostatečně aktivní přístup ke zvládnání agresivních projevů žáků?*
11. *Poskytujete si s kolegy vzájemnou podporu při problémech se žáky? Jak to probíhá?*
12. *Popiš vývoj nějakého případu agresivity žáka, který tě zasáhl.*
13. *Co je pro tebe ve tvém povolání nejčastěji zdrojem stresu, úzkosti, problémů?*
14. *Co Ti pomáhá vyrovnat se se stresem?*
15. *Co ti naopak chybí k tomu, aby ses mohla se stresem lépe vyrovnat, co by ti mohlo pomoci?*
16. *Jak reaguješ, pokud se ti nedaří redukovat stres?*
17. *Má stres nějaký negativní dopad na Tvé psychické či fyzické zdraví?*
18. *Jak se změnila intenzita a prožívání stresu v důsledku agresivity žáků od Tvého nástupu do školství?*
19. *Na kterých vlastnostech bys podle Tebe měla pracovat, abys agresivitu žáků a stres s ní spojený lépe zvládala?*
20. *Máš ve škole nějakou formu průběžné podpory proti stresu? Pokud ne, jakou podporu bys uvítala?*
21. *Představ si, že Ti ve škole byla nabídnuta supervize. Co se v Tobě odehrává?*
22. *Můžeš ve škole otevřeně hovořit o svých pocitech stresu?*
23. *Jak agresivní projevy žáků ovlivňují Tvůj přístup a postoj k výuce, vztah k povolání učitelky?*

PŘÍLOHA P II: ROZHOVOR A

Rozhovor s respondentkou A probíhal v jejím bytě v sídlištní zástavbě na okraji Prahy. Helena (34) pochází z jižních Čech, v současné době je na mateřské dovolené se svou druhou dcerou, je vdaná. Po dokončení pedagogické fakulty pracovala osm let jako učitelka na prvním stupni a zároveň vyučovala hudební výchovu a francouzský jazyk na stupni druhém. Helena se nechce po návratu z mateřské dovolené do školství vrátit, v současné době si hledá zaměstnání s vyšším mzdovým ohodnocením. V době rozhovoru byla starší dcera ve školce, mladší dcerka spala.

1. S jakými projevy agresivity vůči učiteli se ve škole setkáváš?

Nejčastěji je to odmlouvání, zvyšování hlasu na učitele, pohrdání funkcí učitele. Také vidím rozdíl mezi agresivními projevy na prvním a na druhém stupni. Na druhém stupni jsou žáci více nad věcí, staví se do role flegmatického dospělého, v tom smyslu, že on se prostě bude chovat tak a tak, že je mu to jedno. Cítím tam větší pohrdání rolí učitele než na prvním stupni, kde je učitel mnohem větší autoritou.

2. Jak často se s těmito projevy setkáváš?

V průměru tak jednou do týdne.

3. Představ si, že jsi v konfliktu s agresivním žákem. Co se s Tebou děje?

Je to takový zmatek, střídá se tam hodně pocitů najednou. Přemýšlím, co mám říct, jak se mám zachovat, jak na to bude reagovat dotyčný žák, připravuju si půdu na jeho případnou zpětnou reakci. Jsem napjatá, nervózní. Snažím se najít cestu jak konflikt co nejrychleji potlačit a ukončit tak, aby ten žák nade mnou nevyhrál.

4. Pozoruješ u dětí, které se projevují agresivně, nějaké společné rysy?

Většinou jde o chlapce z lépe situovaných rodin nebo podporované jedince, kteří jsou úspěšní ve sportu.

5. Popiš mi postup, jakým obvykle řešíš agresivní projevy žáků, máš nějakou osvědčenou strategii?

Nejdříve se snažím žákovi pomalu a důrazně domluvit, pak obvykle zvyšuju hlas, někdy i křičím, pokud mi agresivní žák hrubě odporuje. Pokud se mi nepodaří žáka zklidnit, nechávám řešení na řediteli školy. Někdy mi k tomu stačí výhrůžka, upozornění na to, že půjdeme situaci vyřešit do ředitelny.

6. Je tento postup dostatečně účinný, co by Ti případně mohlo v této situaci pomoci?

Víceméně ano.

7. Máš na koho se obrátit v případě, že si s agresivním chováním nevíš rady?

Ano, můžu se obrátit na ředitele školy, poté to buď projednávám s rodiči ihned, nebo je stanovena výchovná komise. V krajním případě se lze obrátit na různá sociální zařízení či policii.

8. Mohla bys mi popsat své pocity, když žádáš o pomoc s agresivními projevy žáků., které nedokážeš vyřešit sama?

V tomto případě se cítím sebevědomě, protože vím, že právo je na mé straně.

9. Jak se cítíš v případě, že se ti nepodaří agresivitu žáků vlastními silami zvládnout?

Cítím se velmi rozzlobeně a občas i bezmocně. Nemůžu používat fyzické tresty, proto se snažím přebít je slovně argumenty.

10. Má škola podle Tebe dostatečně aktivní přístup ke zvládnání agresivních projevů žáků?

Ano, máme výchovné komise, na kterých se projednává agresivní chování žáka, jsou tam přizváni jak rodiče, tak i další učitelé.

11. Poskytujete si s kolegy vzájemnou podporu při problémech se žáky? Jak to probíhá?

Ano, osvědčilo se mi to. Většinou má totiž více učitelů konflikt se stejným žákem, takže společně hledáme řešení, spojíme síly, domluvíme se jak na něj.

12. Popiš vývoj nějakého případu agresivity žáka, který tě zasáhl.

Jednalo se o žáka z osmé třídy s fotbalovým zaměřením, on pocházel z dobře situované rodiny, jeho otec byl sponzorem školy. Při slovní potyčce bylo těžké setřást jeho argumenty, nešlo se moc dobře opřít o vedení školy, protože díky sponzorskému daru škole byla nad oním žákem určitá záštita. Nakonec se vše vyřešilo po domluvě s rodiči a ředitelem školy, ale postih nebyl dostačující. U běžného žáka by postih byl určitě tvrdší, například by dostal ředitelskou důtku, ve sportovních třídách šlo někdy i o zákaz docházky na trénink, dokud žák své chování ve škole nezlepší. Tento žák dostal jen napomenutí a já jsem z toho byla dost zklamaná.

13. Co je pro tebe ve tvém povolání nejčastěji zdrojem stresu, úzkosti, problémů?

Nejvíce mě vyčerpává záporný přístup žáků k výuce, jejich nezáměr o výuku, nevhodné chování některých žáků a pak také jednání s rodiči, s některými je ta komunikace těžká. Často se také cítím v práci přetížená, stresuju se kvůli přípravám na vyučování,

aby se stihlo vše, co je naplánováno. Částečně je tam i stres vůči vedení školy, kdy musím dodržovat termíny odevzdání něčeho, různé připomínky, žádosti a podobně. Poměrně značná je i časová vytíženost, často si nosím práci domů.

14. Co Ti pomáhá vyrovnat se se stresem?

Energii mi dodává hlavně manžel, kamarádky a také někteří kolegové v práci. Dále ráda sportuju - jezdím na kole, lyžuju, plavu. Nejraději ale relaxuju hudbou, hraju na klavír a zpívám ve sboru.

15. Co ti naopak chybí k tomu, aby ses mohla se stresem lépe vyrovnat, co by ti mohlo pomoci?

Postrádám především lepší přístup rodičů vůči doporučení ze strany školy a učitele. Ne všichni rodiče jsou ochotni spolupracovat, někdy si ani oni sami nevědí s potomkem rady, v horším případě je jim to jedno. Takových problematických rodin je bohužel poměrně dost.

16. Jak reaguješ, pokud se ti nedaří redukovat stres?

Cítím se nepříjemně, jsem víc nervózní, hlavně po nějakém výstupu s určitým žákem. Potřebuji být sama a vydýchat se. Ten vztek pak potřebuju nějak vybit, fyzicky se vyčerpat sportem.

17. Má stres nějaký negativní dopad na Tvé psychické či fyzické zdraví?

Ano, zvýšená hladina adrenalinu negativně ovlivňuje mou psychiku, jsem ve stresu, klepu se, buší mi srdce, někdy mi trvá po takovém výstupu s agresorem delší dobu než se uklidním.

18. Jak se změnila intenzita a prožívání stresu v důsledku agresivity žáků od Tvého nástupu do školství?

Řekla bych, že jsem z počátku byla hodně naivní a dost mě ta realita zaskočila. Takže nastoupila taková obranná až útočná fáze proti té agresivitě žáků, rozčilování se, křik. Teď už se to snažím řešit víc v klidu, mírněji.

19. Na kterých vlastnostech bys podle Tebe měla pracovat, abys agresivitu žáků a stres s ní spojený lépe zvládala?

Nevím, možná bych se chtěla naučit lépe zvládat zátěžové stresové situace, abych se tak nerozčilovala a tolik si to nebrala.

20. Máš ve škole nějakou formu průběžné podpory proti stresu? Pokud ne, jakou podporu bys uvítala?

Můžeme se účastnit vzdělávacích kurzů, které pořádá buď městská část Prahy nebo Ministerstvo školství.

21. Představ si, že Ti ve škole byla nabídnuta supervize. Co se v Tobě odehrává?

Byla bych ráda. Mohla bych tam řešit ty problémy, které nezvládám vyřešit ani za pomoci rodičů žáka a vedení školy. Mám na mysli hlavně různé dlouhodobější potíže určitých žáků, na které nic nezabírá a se kterými se ocitám ve slepé uličce. Možná by mi to mohlo pomoci naučit se lépe zvládat stres. Myslím si, že něco takového by mělo být povinnou součástí naší profese.

22. Můžeš ve škole otevřeně hovořit o svých pocitech stresu?

Ano, před většinou kolegů.

23. Jak agresivní projevy žáků ovlivňují Tvůj přístup a postoj k výuce, vztah k povolání učitelky?

Jsem více odtažitá, už se tolik neangažuji, chovám se vůči některým žákům autoritativněji, přísněji, abych předešla jejich nežádoucímu chování.

PŘÍLOHA P III: ROZHOVOR B

Respondentka B bydlí s manželem v bytě v sídlištní zástavbě v Ústí nad Labem. Jitka (34) je v současné době také na mateřské dovolené. Po dokončení pedagogické fakulty pracovala pět let jako učitelka českého a německého jazyka na druhém stupni základní školy, poté byla jeden rok zaměstnána v rodinné firmě, kde však postrádala kontakt s lidmi, a tak se vrátila zpět k učitelství. V době rozhovoru hlídal syna otec dítěte.

1. S jakými projevy agresivity vůči učiteli se ve škole setkáváš?

Nejčastěji jsou to různé drzé poznámky, vulgarismy, odmlouvání, bavení se, žáci neplní úkol, který jim zadám, případně opustí bez dovolení místo a potulují se po třídě. Obecně považuju za nejhorší, když se nevhodně chová více žáků najednou. Žáci se ve skupině cítí silnější a je těžší jim čelit.

2. Jak často se s těmito projevy setkáváš?

S drobnějšími projevy každý den, s vážnější nekázní občas. Pak také záleží na tom, jestli třeba v daném roce neučím nějakou problematickou třídu, tam se ta agresivita projevuje častěji než je obvyklé.

3. Představ si, že jsi v konfliktu s agresivním žákem. Co se s Tebou děje?

Mám strach. Strach, aby se mi podařilo konflikt vyřešit, abych si zachovala respekt ostatních dětí, aby se to celé udrželo v nějakých přijatelných hranicích. Pokud se mi to nedaří, tak jsem čím dál tím víc napjatá a nervózní, křičím na žáka, cítím hroznou bezmoc a bezradnost.

4. Pozoruješ u dětí, které se projevují agresivně, nějaké společné rysy?

To se dá takhle těžko zobecnit, ale často to bývají děti ze sociálně slabších rodin, ve kterých se rodiče o děti moc nezajímají, případně také matky samoživitelky, tam jsem se několikrát setkala s tím, že matka přestává syna v pubertě zvládat.

5. Popiš mi postup, jakým obvykle řešíš agresivní projevy žáků, máš nějakou osvědčenou strategii?

Nejprve se snažím žákovi domluvit, někdy zvýším hlas, v krajním případě pošlu žáka za dveře a výjimečně jdeme do ředitelny. Někdy také volám rodičům. Problém podle mě je, že pro řadu dětí není například snížená známka z chování žádným trestem. Cítí se neohrožení, ničeho se nebojí. Mně by například pomohlo, kdybych mohla agresivního žáka ze třídy vyloučit. Jeden, dva takoví žáci dokážou výuku úplně nabourat.

6. Je tento postup dostatečně účinný, co by ti případně mohlo v této situaci pomoci?

Někdy ano, někdy ne. Obdivuju například jednu mou starší kolegyni, která má ve třídě naprostý klid. Je o ní známo, že je sice přísná, děti se jí možná i trochu bojí, ale zase je hodně naučí. Zajímalo by mě, jak to dělá.

7. Máš na koho se obrátit v případě, že si s agresivním chováním nevíš rady?

Já se jako první vždy obracím na třídního učitele, který se snaží dětem domluvit. Pokud se ale vyloženě jedná o nějakou problémovou třídu, pak tahle intervence většinou není příliš efektivní a děti se za krátkou dobu chovají stejně jako dřív. Když je ve třídě nějaký velký aktuální konflikt, který se mi nedaří zvládnout, tak jdu se žákem do ředitelny.

8. Mohla bys mi popsat své pocity, když žádáš o pomoc s agresivními projevy žáků., které nedokážeš vyřešit sama?

Sama o sobě pochybuji, připadám si neschopná, když si s tím nedokážu poradit sama. Většinou se snažím to vyřešit sama, i když vím, že je to nad mé síly. Možná, kdyby s námi vedení o těchto problémech mluvilo, bylo by to jiné, takhle mám pocit, že je to tabu téma, o kterém si s kolegyněmi šeptáme o přestávkách.

9. Jak se cítíš v případě, že se ti nepodaří agresivitu žáků vlastními silami zvládnout?

Je to takový pocit bezmoci. Nedokážu na to přestat myslet, tu situaci si pořád přehrávám dokola, přemýšlím, co jsem třeba mohla udělat jinak. Také jsem podrážděnější, nechci s nikým mluvit, to se pak negativně projevuje hlavně v partnerském vztahu.

10. Má škola podle Tebe dostatečně aktivní přístup ke zvládnání agresivních projevů žáků?

Chování žáků se projednává na třídnických hodinách.

11. Poskytujete si s kolegy vzájemnou podporu při problémech se žáky? Jak to probíhá?

Povídám si o tom s kolegyněmi, kterým důvěřuju. Spíš jde o konverzaci typu, jak je ta která třída nezvladatelná a podobně, podrobnosti si nechávám pro sebe. Pamatuju si případ závažné agresivity, který zažil jeden náš bývalý kolega. Žáci po něm házeli o chemii molekuly a on nebyl schopen na to nějak adekvátně reagovat, oni ho u toho natáčeli na mobilní telefon. Mám pocit, že se pak na něj někteří kolegové dívali s despektem, takže ta stoprocentní důvěra tam není.

12. Popiš vývoj nějakého případu agresivity žáka, který tě zasáhl.

Tak to bylo ten první rok, když jsem začala učit, v té obávané devítce, o které jsem se už zmiňovala. Měla jsem opětovný konflikt s jedním žákem, který svým chováním strhával i ostatní. Vrcholem bylo, když společně s dvěma dalšími spolužáky začal hrát vzadu ve třídě fotbal během výuky. V tu chvíli jsem se rozčílila a vyloučila toho iniciátora za dveře. Stále se ale do hodiny vracel, nakukoval do třídy a narušoval svým chováním výuku. Problém byl, že pro tohoto konkrétního žáka nebyla snížení známka chování nebo například zkoušení žádnou hrozbou. Všechno mu bylo jedno. Po hodině jsem volala jeho matce, která se ho ale spíše zastávala a obhajovala ho. V té chvíli by mi bývalo určitě pomohlo, kdybych mohla žáka z hodiny vyloučit. Ten problém jsem dál nijak neřešila, to byla asi chyba, protože obdobné situace nastávaly s dotyčným žákem poměrně často.

13. Co je pro tebe ve tvém povolání nejčastěji zdrojem stresu, úzkosti, problémů?

Nejvíce mě stresuje chování žáků, musím být neustále ve střehu, předstírat přísnost, přestože taková doopravdy nejsem. To mě stojí hodně energie a úsilí, jsem pak z vyučování unavená, obzvláště z hodin, které vedu v obtížněji zvladatelných třídách. To se pak ke konci školního roku těším na prázdniny. Někdy mě vyčerpávají také konflikty s rodiči či kolegyněmi.

14. Co Ti pomáhá vyrovnat se se stresem?

Mám ráda přírodu, ráda cestuju, sportuju, nejčastěji se s problémy svěřuji manželovi a také to probírám s kamarádkou, která je také učitelka, a tak tomu rozumí.

15. Co ti naopak chybí k tomu, aby ses mohla se stresem lépe vyrovnat, co by ti mohlo pomoci?

Asi by mi pomohlo, kdyby mi někdo poradil, když nevím kudy kam. Takhle se tím jen vnitřně užívám.

16. Jak reaguješ, pokud se ti nedaří redukovat stres?

Jsem nervózní, podrážděná, někdy si svůj vztek vyliju na manželovi. Na problémy myslím i ve svém volném čase, pořád dokola se tím v mysli zaobírám a nikam to nevede.

17. Má stres nějaký negativní dopad na Tvé psychické či fyzické zdraví?

Hlavně to ovlivňuje mojí psychiku, když mám například další den učit třídu, ze které mám obavy, tak na to pořád musím myslet, jak to tentokrát zvládnou. A takovou třídu třeba učím dvakrát, třikrát týdně, to si pak vydechnu až po té, co hodinu odučím. Takže je to hlavně takové stálé napětí, kterého se nedokážu zbavit.

18. Jak se změnila intenzita a prožívání stresu v důsledku agresivity žáků od Tvého nástupu do školství?

Pro mě byl nejhorší ten první rok, kdy jsem přišla po vysoké škole a myslela jsem si, že je možné být s dětmi v kamarádkém vztahu. Zároveň jsem dostala problémový devátý ročník, se kterým měli potíže i ostatní učitelé. Měla jsem velké potíže s udržení disciplíny a zároveň jsem se jako nováček chtěla dobře uvést a působit schopně, takže jsem o těch problémech nikomu neřekla. Zpětně si myslím, že jsem mohla paní ředitelce více důvěřovat a svěřit se jí.

19. Na kterých vlastnostech bys podle Tebe měla pracovat, abys agresivitu žáků a stres s ní spojený lépe zvládala?

Asi na sebevědomí, mít větší autoritu. Naučit se, jak řešit ten konflikt bez rozčilování, ale v klidu a efektivně.

20. Máš ve škole nějakou formu průběžné podpory proti stresu? Pokud ne, jakou podporu bys uvítala?

Nemám. Uvítala bych asi nějaké vzdělávání, jak pracovat s určitými žáky, jak zvládat konflikty bez zbytečného stresu. To jsou věci, na které nás na škole nepřipravili.

21. Představ si, že Ti ve škole byla nabídnuta supervize. Co se v Tobě odehrává?

Nevím, asi bych byla zaskočená, měla bych z toho strach. Své problémy si řeším raději sama. Asi bych měla nedůvěru hovořit o nějakém svém selhání před kolegy, aby se pak na mě někdo nedíval spatra. I když si umím představit, že to má i nějaké výhody. Mohli bychom s kolegy sdílet své problémy s konkrétními žáky, vymyslet nějakou společnou strategii, domluvit se na nějakém účinném postupu. Pro mě ale jasně převažují ta negativa.

22. Můžeš ve škole otevřeně hovořit o svých pocitech stresu?

Občas si s kolegyní společně zanádáme, ale spíše si to nechávám pro sebe.

23. Jak agresivní projevy žáků ovlivňují Tvůj přístup a postoj k výuce, vztah k povolání učitelky?

Demotivují mě, navíc v takové třídě přizpůsobuju výuku tomu, aby bylo co nejméně problémů, takže například zadávám více písemné než ústní práce, to můžu žáky snadněji kontrolovat, ale je to tedy na úkor výuky. S obtížněji zvladatelnou třídou také častěji provádím výuku na počítači, procvičujeme tak probranou látku. Děti to víc baví, ale je to opět na úkor výuky.

PŘÍLOHA P IV: ROZHOVOR C

Respondentka C bydlí s manželem v rodinném domě v Ústí nad Labem. Lenka (35) je v současné době rovněž na mateřské dovolené. Začala pracovat jako učitelka na základní škole ihned po ukončení gymnázia a vysokou školu si dodělávala při zaměstnání. Současně pracuje také jako lektorka anglického jazyka v soukromé jazykové škole a anglický jazyk vyučuje i soukromě u sebe doma. Lenka vidí svou budoucnost spíše v soukromé výuce, neboť tito studenti mají podle ní pozitivnější přístup k výuce. Syn v době rozhovoru spal.

1. S jakými projevy agresivity vůči učiteli se ve škole setkáváš?

Vulgární vyjadřování, vulgární gesta, odmítání poslechnout, drzé odpovědi, odmítání. Žádné horší projevy jsem naštěstí nezažila.

2. Jak často se s těmito projevy setkáváš?

Výjimečně, ke mně si to děti nedovolí, myslím, že mám autoritu.

3. Představ si, že jsi v konfliktu s agresivním žákem. Co se s Tebou děje?

Jsem v šoku. Když se vzpomenu, tak do mě vjede vztek, co si to dovoluje. Také mám obavy, abych zareagovala vhodným způsobem a aby se situace vyřešila v klidu a mohlo se pokračovat dál. Zbytek vyučovací hodiny o konfliktu přemýšlím, kladu si otázky, jestli to mám oznámit třídnímu učiteli, výchovnému poradci nebo řediteli, jak bych měla žáka potrestat, aby se situace neopakovala a aby takové chování nebylo příkladem pro ostatní. Po skončení vyučování hledám, kde se stala chyba, pochybuju o sobě a svých schopnostech.

4. Pozoruješ u dětí, které se projevují agresivně, nějaké společné rysy?

Většinou se jedná o děti ze sociálně slabších rodin nebo děti, jejichž matky jsou samoživitelky.

5. Popiš mi postup, jakým obvykle řešíš agresivní projevy žáků, máš nějakou osvědčenou strategii?

Záleží na povaze žáka. U některých zvýším hlas, pokud to nezabere, vyvolám k tabuli, popřípadě zadám trest. U jiných výborně funguje ignorace, nevhodné chování okomentuji slovy jako to jsi říct určitě nechtěl nebo to jsi přehnal, ne? V krajním případě pohrozím návštěvou ředitelny, tak daleko to ale za mou desetiletou praxi zašlo snad jen dvakrát.

6. Je tento postup dostatečně účinný, co by ti případně mohlo v této situaci pomoci?

Myslím, že ano, většinou nemám problémy s autoritou, děti vědí, co od nich očekávám a co můžou oni očekávat ode mě, znají pravidla a důsledky porušení těchto pravidel.

7. Máš na koho se obrátit v případě, že si s agresivním chováním nevíš rady?

V první řadě se obracím na třídního učitele, pak výchovného poradce a ředitele školy. V případě, že to nepomáhá, kontaktují se rodiče.

8. Mohla bys mi popsat své pocity, když žádáš o pomoc s agresivními projevy žáků., které nedokážeš vyřešit sama?

Mám pocit selhání a vztek. Někdy přemýšlím o znovuzavedení fyzických trestů, v některých případech by byly určitě účinnější než domlouvání či pohrůžka.

9. Jak se cítíš v případě, že se ti nepodaří agresivitu žáků vlastními silami zvládnout?

Cítím pocity selhání a vzteku, jak už jsem říkala. Ptám se sama sebe, co jsem udělala špatně a co jsem mohla udělat lépe. Také bych agresorovi sama nejraději řekla pěkně od plic, co si o tom myslím. Občas by se mi ulevilo, kdybych mohla dát žákovi pohlavek. Uvítala bych větší pravomoc, žáci nemohou být potrestáni jinak než důtkou nebo poznámkou, v nejhorším případě sníženou známkou z chování. Není to pro ně trest, měli by se bát například možnosti být dočasně vyloučeni ze školy.

10. Má škola podle Tebe dostatečně aktivní přístup ke zvládnutí agresivních projevů žáků?

Máme pravidelné třídnické hodiny.

11. Poskytujete si s kolegy vzájemnou podporu při problémech se žáky? Jak to probíhá?

Záleží na kolegovi, s některými ano, s některými ne. Mnozí to neřeší, přijde jim, že to přeháním nebo zbytečně moc hrotím. Kolega či kolegyně slouží jako vrba, které se vypovídám, oni přidají svou vlastní zkušenost s dotyčným žákem a snažíme se najít řešení jak se s ním domluvit nebo se k němu chovat, pokud by se vyskytla podobná situace v budoucnosti. Vzhledem k tomu, že nemáme kabinety, ale pouze společnou sborovnu, tak se většinou do diskuse zapojí i další kolegové, kteří mají s dotyčným žákem problém a navrhnou svůj způsob řešení. Pokud se stane opravdu něco vážnějšího, například když je žák vulgární nebo hrubě agresivní, nejvíce se mi osvědčilo zajít za třídním učitelem, ten svoji třídu zná nejlépe a ví, co na kterého žáka platí. Na některé platí informovat rodiče, na některé postrašit návštěvou ředitelny, na některé platí domluva typu, to bych do tebe neřekla, přeci nechceš, aby tě ostatní vnímali takhle a podobně.

12. Popiš vývoj nějakého případu agresivity žáka, který tě zasáhl.

Mnoho zkušeností nemám, ale pamatuji si na žáka osmého ročníku, který měl odnést třídnici do druhé skupiny. Na mou žádost mi odpověděl: „*Si to tam odnes sama, krávo.*“ Jednalo se o průměrného žáka, v hodině tichého, snaživého, výsledky průměrného. V hodině jsem zareagovala slovy: „*Prosím? To ti trošku ujelo, ne?*“ Nejdřív to byl pro mě šok, člověk rychle přemýšlí, jak nejlépe zareagovat, aby se situace vyřešila v klidu a aby nebyla příkladem pro ostatní žáky, co si můžou dovolit také. Žáci musí vědět, že za špatné chování následuje trest. Třídnici nakonec odnesl někdo jiný, po skončení hodiny jsem chtěla se žákem mluvit, ten ale utekl, že se mnou se bavit nebude. Oznámila jsem tedy incident třídní učitelce, která si se žákem promluvila za přítomnosti pana ředitele, trochu mě ale zarazilo, že jsem k pohovoru nebyla také přizvána, a tak jsem se nemohla zasadit o přísnější postih. Nicméně žák se mi přišel později omluvit a nikdy se nic podobného neopakovalo.

13. Co je pro tebe ve tvém povolání nejčastěji zdrojem stresu, úzkosti, problémů?

Studenti, kteří nemají zájem se učit, odmítají pracovat a já se s nimi musím neustále dohadovat, vztahy mezi kolegy na pracovišti, jednání s rodiči. Vadí mi také ta spousta papírování ve škole, například průřezová témata, enviromentální výchova, slovní hodnocení žáků, autoevaluace. I jako netřídnímu učiteli se mi zdá, že třetinu mé práce tvoří papírování.

14. Co Ti pomáhá vyrovnat se se stresem?

Rozhovor s manželem, mámou, bratrem, kamarádkou. Odpočinek, čtení knih, sledování filmů, cestování – každý víkend vyrážíme do přírody, dlouhá koupel s knížkou v ruce, poslech hudby, cvičení.

15. Co ti naopak chybí k tomu, aby ses mohla se stresem lépe vyrovnat, co by ti mohlo pomoci?

Více volného času právě na relaxaci. Někdy mám ke konci školního roku pocit, že už nemůžu dál. Proto chci výhledově učit jen na soukromé jazykové škole, kde se tolik nestresuju.

16. Jak reaguješ, pokud se ti nedaří redukovat stres?

Mám náladu pod psa, cítím se neschopná, chci si někam zalézt a s nikým nemluvit. Jsem podrážděná, náladová, to říká hlavně můj manžel.

17. Má stres nějaký negativní dopad na Tvé psychické či fyzické zdraví?

Určitě, jsem podrážděnější a práci si člověk nosí domů, takže nad problémovými žáky člověk přemýšlí, hlavně ve smyslu, co udělal dobře, špatně a jak se v takovém případě

zachovat příště. Abych si udržela klid a pořádek ve třídě, vydávám hodně energie, stojí mě to hodně sil. Občas si připadám jako dráb.

18. *Jak se změnila intenzita a prožívání stresu v důsledku agresivity žáků od Tvého nástupu do školství?*

Intenzita prožívání stresu je u mě čím dál silnější, děti si mnohem víc dovolí, zkouší, co jim projde, chtějí mít vše bez práce. Když po nich něco chci, hlavně aby dodržovaly pravidla a učily se, útočí. Útočí především verbálně, přijde jim to naprosto běžné, protože zřejmě tak se mluví u nich doma. Vlastně ani nemají pocit, že by dělaly něco tak hrozného. Udržení si pořádku v hodině s takovými žáky mě stojí spoustu sil a nervů. Nicméně autoritu zatím stále mám.

19. *Na kterých vlastnostech bys podle Tebe měla pracovat, abys agresivitu žáků a stres s ní spojený lépe zvládala?*

Trpělivost, neumím nad věcmi jen tak mávnout rukou, jsem nervák, vše si hodně беру a pak nad tím doma dlouho zbytečně dumám.

20. *Máš ve škole nějakou formu průběžné podpory proti stresu? Pokud ne, jakou podporu bys uvítala?*

Ne. Uvítala bych například školení na téma práce s agresivními dětmi, relaxační místnost, delší přestávky.

21. *Představ si, že Ti ve škole byla nabídnuta supervize. Co se v Tobě odehrává?*

Říkám si proč ne, klidně bych se s nějakým odborníkem setkala, člověk se potřebuje vypovídat, dostat všechny negativní emoce ze sebe a přivítala bych, kdyby mě někdo vyslechnul. Někdo nezaujatý, kdo nepatří do kolektivu. Určitě by pro mě byl lepší systém jeden na jednoho. Myslím, že by mi stačilo takového člověka vidět tak jednou za měsíc.

22. *Můžeš ve škole otevřeně hovořit o svých pocitech stresu?*

O problémech se žáky a rodiči můžu mluvit s kolegy a výchovnou poradkyní, na papírování a vztahy mezi kolegy si můžeme stěžovat, ale moc platné to není. Pokud je se žákem nějaký problém, mám pocit, že podpora ve škole je dobrá, paní Zimová, naše výchovná poradkyně, to má zmáknuté. Je až neuvěřitelné, že zná všechny děti, jejich zázemí, vztahy doma a podobně. Ví, co na jaké dítě platí, vždy je ochotná mi pomoci.

23. *Jak agresivní projevy žáků ovlivňují Tvůj přístup a postoj k výuce, vztah k povolání učitelky?*

Jsem přísná a autoritativní, učit určitě nechci celý život, ale ani ne tak kvůli agresivitě, ke mně si to děti většinou moc nedovolí, ale spíše kvůli nezájmu o učení a jejich

negativnímu přístupu. Většinou jsem spíše posluchačem, když si ostatní učitelé na agresivitu žáků stěžují. Děti zlobí každého, někdo si s tím poradí lépe, někdo hůře.

PŘÍLOHA P V: ROZHOVOR D

Rozhovor s respondentkou D probíhal v pronajatém bytě v Praze. Hanka (34) pochází z Moravy, vystudovala pedagogickou fakultu v Ústí nad Labem. Po promoci se přestěhovala do Prahy, kde začala učit na základní škole s rozšířenou výukou jazyků v centru Prahy. Hanka učí již sedmým rokem český a anglický jazyk na druhém stupni základní školy.

1. S jakými projevy agresivity vůči učitelům se ve škole setkáváš?

Nevím, jestli se dá říct, že je to přímo agresivita, ale čeho si všímám nejvíce je, že žáci jsou občas drzí směrem k učitelům, mají nevhodné poznámky a komentáře. Takže přímo fyzickou agresivitu jsem nezažila. Teda vlastně jednou jedna holka pohybem naznačovala, že mě jako kope do zadku, když jsem zapisovala někomu známku. Několikrát se mi také v mé bývalé třídě stalo, že o mě jeden žák pronesl, že jsem svině, protože jsem mu dala poznámku. V této třídě jsem měla třídnictví a moc jsem si s ní nevěděla rady.

2. Jak často se s těmito projevy setkáváš?

Když jsem byla třídní oné již zmiňované problémové třídy, setkávala jsem se s drzým chováním téměř každou hodinu, ale asi se nedá mluvit přímo o agresivitě, spíše o drzosti a nevychovanosti. Tato třída již ze školy odešla a nyní se už s agresivitou nesetkávám tak často. Občas samozřejmě někdo řekne něco, co by si mohl odpustit, ale není to snad míněno nějak apriori proti mně, spíš některé děti občas trochu přestřelí, protože ještě neznají míru.

3. Představ si, že jsi v konfliktu s agresivním žákem. Co se s Tebou děje?

Já nemám čas to moc analyzovat během toho, když je žák agresivní, jsem tím jakoby zahlcená a nedokážu si od té situace udržet odstup. Vytočí mě to. Když se mi to nedaří vyřešit po dobrém, tak na žáka i křičím. Zároveň mám ale strach, jak to celé dopadne. Pak o tom dlouho sebekriticky přemýšlím.

4. Pozoruješ u dětí, které se projevují agresivně, nějaké společné rysy?

Opět mám nejvíce zkušeností z mé bývalé třídy. Tam byla jedna dívka, kterou ostatní obdivovali především za to, že je drzá. V jejich očích asi byla silná. Myslím, že téměř všechny ostatní dívky se jí snažily zavděčit a napodobit ji. To samé bylo mezi chlapci. Byli tam dva chlapci, kteří byli velmi drzí. Jeden z nich měl v podstatě problém se zvládnutím agresivity. Děti se ho bály, když nebyl ve škole, tak si na něj stěžovaly, ale

když byl přítomen, tak se mu všechny snažily zavděčit a v podstatě mu projevovaly obdiv za to, jaký je silný. Druhý z chlapců byl podle mého názoru sociálně velmi nezralý a nejistý a vše zkoušel dohánět tím, že manipuloval ostatní a vymýšlel pro ně nějaké aktivity, které děti shledávaly jako zábavné, například rozbít dveře, tabuli a podobně. Nevím, jestli mohu nějak najít společné rysy. Myslím, že velmi často se za agresí, ať už vůči jiným dětem nebo učiteli, skrývá nějaká vlastní slabost a agrese je způsob, jak se ji děti snaží maskovat. V mé třídě došlo bohužel k tomu, že se to setkávalo s odezvou téměř celého zbytku třídy, což ty nejdrzejší pohánělo k ještě větší aktivitě. Třídu navštívila i psychologka, která zkoumala vztahy ve třídě, ale bohužel šlo spíše jen o diagnostiku a se třídou dál nijak hlouběji nepracovala.

5. Popiš mi postup, jakým obvykle řešíš agresivní projevy žáků, máš nějakou osvědčenou strategii?

Žádnou osvědčenou metodu nemám. Snažím se to prostě řešit vždy podle situace. Na někoho stačí zvýšit hlas, aby si uvědomil, že dělá něco špatně, s někým si promluví po hodině, v některých případech jsem volala rodičům nebo řešila chování dítěte s ředitelem. Snažila jsem se mluvit o vztazích mezi žáky přímo s nimi, upozorňovat je na nevhodné chování.

6. Je tento postup dostatečně účinný, co by Ti případně mohlo v této situaci pomoci?

Nevím, jak moc je účinný. Nejvíce by mi, myslím, pomohlo, kdyby všichni rodiče vedli doma děti ke slušnému chování a k tomu, že jim nastaví nějaká pravidla a budou je učit, že pravidla musí respektovat i ve škole. Také by pomohlo, kdyby jim věnovali dostatek svého času, protože děti, kterým se tohoto nedostává, jsou pak frustrované a svoje frustrace si pak velmi často vybíjejí ve škole. A protože rodiče k nim cítí dluh v tom, že se jim nevěnují, tak je pak všemožně omlouvají a místo, aby se zastali učitele a dítě doma potrestali nebo s ním aspoň o jeho chování mluvili, pomlouvají učitele i školu.

7. Máš na koho se obrátit v případě, že si s agresivním chováním nevíš rady?

Ano, můžu se obrátit na třídního učitele, na kolegy, na zástupkyni, na ředitele, na výchovného poradce. Ředitel mě, pokud byl nějaký konflikt se žákem, vždy podpořil a řešil to, často jsem ale měla pocit, že nebyl dostatečně přísný vzhledem k tomu, co dítě udělalo. Někdy řešil velmi drzé jednání žáka například jen domluvou a pohrůžkou, že pokud to udělá ještě jednou, dostane nějaký trest. Já bych čekala přísnější potrestání a pozvání rodičů do školy.

8. Mohla bys mi popsat své pocity, když žádáš o pomoc s agresivními projevy žáků., které nedokážeš vyřešit sama?

Většinou o pomoc nikoho nežádám, snažím se to řešit sama. I když někdy jsem měla pocit, že by o chování některých žáků měl vědět ředitel školy. To jsem potom žáka k němu vzala a řešili jsme to s ním. Není mi ale vůbec příjemné, když to musím řešit s někým dalším.

9. Jak se cítíš v případě, že se ti nepodaří agresivitu žáků vlastními silami zvládnout?

Samozřejmě taková situace pro mě není příjemná, takže se cítím nepříjemně. A také mám vztek na žáky i na sebe, že jsem to jako nezvládla. Pak o tom dlouho přemýšlím

10. Má škola podle Tebe dostatečně aktivní přístup ke zvládnutí agresivních projevů žáků?

Máme metodika prevence, se kterým bych tyto problémy mohla řešit. Například loni do třídy, kde jsem byla třídní a třída byla velmi problémová, několikrát metodik prevence přišel a mluvil s nimi o vztazích ve třídě a jejich chování vůči sobě navzájem i k učitelům. Rok předtím byla ve třídě externí psychologka, řešila s dětmi klima ve třídě, ale část třídy se odmítla účastnit debaty i vyplnění informací. Tam mi chyběla nějaká soustavná, dlouhodobá práce se třídou a se vztahy ve třídě. Pravidelné třídnické hodiny také nemáme, když jsem byla třídní, snažila jsem se řešit tyto problémy v hodinách občanské výchovy. Myslím, že ve škole by měl být psycholog, ale nejdůležitější podle mě je výchova v rodině.

11. Poskytujete si s kolegy vzájemnou podporu při problémech se žáky? Jak to probíhá?

Někdy se samozřejmě bavíme o tom, že nás někdo naštvál svým chováním a tak podobně. S některou kolegyní se o tom bavím víc, s některou bych to ovšem zase neřešila vůbec. Když se o tom s někým bavím, tak spíš proto, že prostě jsem v té době na žáka naštvaná a potřebuji to s někým sdílet, než že bych to vykládala s tím, že u kolegyně hledám radu. No ale některé věci nesdělují nikomu, jen si o nich přemýšlím. Mám na mysli třeba celkovou atmosféru v mé bývalé třídě a jejich chování.

12. Popiš vývoj nějakého případu agresivity žáka, který tě zasáhl.

Tak nejvíc si asi budu pamatovat, jak jsem dala facku jednomu svému žákovi ze třídy, kde jsem byla třídní. On byl dlouho velmi drzý až vulgární, protože za sebou cítil podporu skoro celého zbytku třídy. Já jsem to neustále řešila domluvami, případně poznámkami a rozhovory s jeho matkou. Jednou jsem ale děti pustila do šaten, ony tam zhasly a začaly kopat do vybavení a dělaly tam hrozný nepořádek. Když jsem tam

přišla a rozsvítila, viděla jsem tohoto kluka, jak kope vší silou do dveří. Měla jsem najednou pocit, že domluvy a poznámky vůbec nic nevyřeší, tak jsem k němu prostě šla a dala mu facku. Byl překvapený, ale já ještě víc. Najednou mi došlo, že jsem to neměla dělat a byla jsem z toho dost ve stresu. Říkala jsem si, že až to řekne doma, bude si jeho matka stěžovat a já budu mít velký problém. Nakonec jsem to řekla zástupkyni, aby nebyla překvapená v případě, že by jí matka žáka volala. Pak jsem sama volala té matce, abych jí řekla, co se stalo. Musím říct, že ona se projevila velmi rozumně a řekla mi, že syn si ji za to, co provedl, zasloužil. Že kdyby se to opakovalo, mám mu klidně dát další. To mě dost uklidnilo a jsem jí dodnes vděčná, že to takhle vzala. Víím, že spousta jiných rodičů by to řešila stížností na mě.

13. Co je pro tebe ve tvém povolání nejčastěji zdrojem stresu, úzkosti, problémů?

Nejčastějším zdrojem stresu ve škole je pro mě řešení nějakých větších konfliktů mezi dětmi navzájem, mezi dětmi a mnou, obzvláště když jsem byla třídní. Dále mě stresuje, když si musím říci o pomoc, nerada chodím k řediteli, připadám si pak nekompetentní, jako že daný problém nedokážu zvládnout sama. Hodně energie vynakládám na samotnou výuku, opravy testů. Musím říct, že když jsem byla třídní, tak mi nejvíc energie bralo řešení různých problémů a konfliktů mezi žáky a také jednání s jejich rodiči. Dále administrativa - korespondence s rodiči, omluvenky a podobně.

14. Co Ti pomáhá vyrovnat se se stresem?

Odpočinek ve volném čase. Takže asi spánek, rodina, nějaké nové zážitky, cestování. Ráda také chodím na procházky, hraju badminton, jezdím na kole, čtu, surfuju na internetu. Po nějakém větším konfliktu uvolňuju nahromaděnou energii tak, že žákům v duchu nadávám. Jinak mě ta práce prostě baví, ráda ji dělám a to mě dobíjí samo o sobě. Teoreticky bych se mohla více opřít o rodinu, přátele a kolegy, ale většinou se nikomu moc nesvěřuju. Potřebuju si to spíš nějak zpracovat v sobě. No a také mi vlastně psychicky pomůže, když nějaká kolegyně řeší něco podobného. Pak nemám pocit, že se to děje jenom mně, že to je vlastně tak nějak moje chyba.

15. Co ti naopak chybí k tomu, aby ses mohla se stresem lépe vyrovnat, co by ti mohlo pomoci?

Nic mě nenapadá, prostě jsem k tomu musela nějak vnitřně dospět, že se nebudu tolik stresovat, že to nebudu tak prožívat, protože už to bylo neúnosné. Takže se snažím to hodit za hlavu, ale ne vždy se mi to daří.

16. Jak reaguješ, pokud se ti nedaří redukovat stres?

Jsem podrážděná, nemůžu třeba usnout a občas, když jsem z práce ve stresu, jsem protivná na někoho, kdo za to vůbec nemůže.

17. Má stres nějaký negativní dopad na Tvé psychické či fyzické zdraví?

Ano, cítím se unavená a vyčerpaná, ale zároveň nemůžu usnout, protože přemýšlím o nějakém žákovi a o tom, jak se chová, proč se tak chová, jestli jsem měla já něco udělat jinak a podobně.

18. Jak se změnila intenzita a prožívání stresu v důsledku agresivity žáků od Tvého nástupu do školství?

Myslím, že čím déle učím, tím to prožívám méně a méně. I když to asi bude souviset i s tím, že mi odešla moje problémová třída. Už se rozhodně nenechávám vytáčet tolik jako dříve, tolik si to nepřipouštím, snažím se nebrat si to osobně. Prostě se méně rozčiluju, řekla jsem si, že zdraví mám jen jedno.

19. Na kterých vlastnostech bys podle Tebe měla pracovat, abys agresivitu žáků a stres s ní spojený lépe zvládala?

Asi bych měla být flegmatictější, abych to v sobě tolik neřešila, tolik se tím netrápila.

20. Máš ve škole nějakou formu průběžné podpory proti stresu? Pokud ne, jakou podporu bys uvítala?

Nic takového ve škole nemáme. Možná bych uvítala nějakou relaxaci.

21. Představ si, že Ti ve škole byla nabídnuta supervize. Co se v Tobě odehrává?

Tak to bych jednoznačně odmítla. A už vůbec bych nechtěla trvale nikoho ve třídě, kdo by mě pozoroval a hodnotil. Jak už jsem říkala, nemám potřebu své problémy moc konzultovat, dávám spíš přednost své intuici. Pokud bych to řešit s někým dalším chtěla, proberu to s nějakou svojí kolegyní nebo kamarádkou. Rozhodně bych o problémech nechtěla mluvit před nějakou skupinou. A také si myslím, že psychologka ti teoreticky může dát spoustu rad a reálná situace je pak úplně jiná. Jak už jsem říkala dříve, měli jsme ve třídě externí psychologku a děti jí odmítly vyplnit dotazníky. Ona nenašla způsob, jak je donutit. Takže on Ti někdo může krásně radit a pak sám neví, co s dětmi dělat.

22. Můžeš ve škole otevřeně hovořit o svých pocitech stresu?

Můžu, respektive mohla bych, kdybych chtěla. Ale tak samozřejmě s kolegyněmi občas probíráme, když nás někdo vytočí.

23. Jak agresivní projevy žáků ovlivňují Tvůj přístup a postoj k výuce, vztah k povolání učitelky?

Já mám toto povolání ráda, takže se tím nenechám úplně ovlivnit, ale je samozřejmě jasné, že když se takto problémových dětí sejde více, není to příjemné a působí to problémy, starosti. Vždy si říkám, že na ně musím být přísná a trvat na dodržování pravidel a podobně, ale ne vždy jde všechno tak, jak si to naplánuji.

Anotace: Tato bakalářská práce se zabývá problematikou stresu v učitelské profesi, který je primárně způsoben agresivitou žáků. Teoretická část blíže vymezuje pojmy stres a agrese. Popisuje obecný adaptační syndrom, projevy a příčiny stresu učitele, způsoby psychohygieny, teorie agrese, typy agrese, funkci agresivity v životě dítěte, příčiny zvýšeného výskytu agresivity mládeže a agresivitu ve školním prostředí. Cílem výzkumné části je zabývat se tím, které dílčí aspekty fenoménu agresivity žáků jsou zdrojem stresu učitele a jakými způsoby lze tento stres redukovat. Předmětem zájmu je rovněž prožívání učitele v této situaci, formální sociální opora učitele a problémy, kterým učitelé čelí při řešení konfliktů s agresivními žáky.

Klíčová slova: stres, agrese, agresivita, učitel, žák

Abstract: This bachelor thesis deals with stress in the teaching profession which is primarily caused by pupils' aggressiveness. The theoretical part further defines the concepts of stress and aggression. It describes the general adaptation syndrome, the symptoms and causes of teachers' stress, the methods of mental hygiene, the theory of aggression, types of aggression, the function of aggression in the child's life, causes of an increased incidence of youth aggression and aggression in the school environment. The aim of the research part is to find out which partial aspects of the phenomenon of pupils' aggressiveness cause stress among teachers and to find the methods of reducing this stress. It also focuses on teachers' feelings in this situation, formal social support of teachers and the challenges that teachers face in resolving conflicts with aggressive pupils.

Key words: stress, aggression, aggressiveness, teacher, student

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno a příjmení autorky: Jana Rathouská

Studijní program: Kombinované bakalářské studium

Studijní obor: Sociální práce se zaměřením na komunikaci
a aplikovanou psychoterapii

Název práce: Stres v učitelské profesi jako důsledek agresivity
žáků

Počet stran (bez příloh): 56

Celkový počet stran příloh: 20

Počet titulů české literatury a pramenů: 37

Počet titulů zahraniční literatury a pramenů: 2

Počet internetových odkazů: 3

Vedoucí práce: Mgr. Zuzana Janotková

Rok dokončení práce: 2015

Evidenční list knihovny

Souhlasím s tím, aby má bakalářská/diplomová práce byla využívána ke studijním účelům.

V Praze, dne:.....

.....

Uživatel/ka potvrzuji svým podpisem, že pokud tuto bakalářskou/diplomovou práci využiji ve své práci, uvedou ji v seznamu literatury a budou ji řádně citovat jako jakýkoliv jiný pramen:

Jméno, příjmení	Adresa	Datum	Podpis

**Posudek oponenta bakalářské práce na Pražské
vysoké škole psychosociálních studií**

Jméno a příjmení studentky: Jana Rathouská

Obor studia: Sociální práce se zaměřením na komunikaci a aplikovanou psychoterapii

Název práce: Stres v učitelské profesi jako důsledek agresivity žáků

Vedoucí bakalářské práce – Mgr. Zuzana Janotková

Technické parametry práce:

Počet stránek textu (bez příloh): 56

Počet stránek příloh: 20

Počet titulů v seznamu literatury: 39

0 ¹	1	2	3	4
----------------	---	---	---	---

Výběr tématu

Závažnost tématu

	x			
--	---	--	--	--

Oborová příslušnost tématu

	x			
--	---	--	--	--

Originalita tématu a jeho zpracování

		x		
--	--	---	--	--

Formální zpracování

	x			
--	---	--	--	--

Jazykové vyjádření (respektování pravopisné normy, stylistické vyjadřování, zvládnutí odborné terminologie)

Práce s odbornou literaturou a prameny (citace,

	x			
--	---	--	--	--

parafráze, odkazy, dodržení norem pro citace, cizojazyčná literatura)

	x			
--	---	--	--	--

Formální zpracování (jasnost tématu, rozčlenění textu, průvodní aparát, poznámky, přílohy, grafická úprava)

Metody práce

Vhodnost a úroveň použitých metod

	x			
--	---	--	--	--

Využití výzkumných empirických metod

		x		
--	--	---	--	--

Využití praktických zkušeností

	x			
--	---	--	--	--

Obsahová kritéria a přínos práce

	x			
--	---	--	--	--

Přístup autora k řešení problematice (samostatnost, iniciativa, spolupráce s vedoucím práce)

Naplnění cílů práce

	x			
--	---	--	--	--

Vyváženost teoretické a praktické části v daném tématu

	x			
--	---	--	--	--

Návaznost kapitol a subkapitol

	x			
--	---	--	--	--

Dosažené výsledky, odborný vklad, použitelnost

		x		
--	--	---	--	--

výsledků v praxi

		x		
--	--	---	--	--

Vhodnost prezentace závěrů práce (publikace, referáty, apod.)

Studentka svou bakalářskou práci věnovala tématu: "Stres v učitelské profesi jako důsledek agresivity žáků".

V teoretické práci je v úvodu vymezení základních pojmů, další kapitoly jsou věnovány tématu stresu učitele a agresí v širším kontextu.

Teoretická část je obsahově zpracována v pořádku. Pokud zmíníme formální aspekty práce, lze konstatovat, že jsou v pořádku, text práce je koherentní a kapitoly na sebe navazují přehledně. Studentka také správně dle pokynů pracovala s odbornou literaturou a citacemi. Jazyk v odborném textu odpovídá formálním požadavkům.

V empirické části studentka definuje hlavní základní otázku a dílčí výzkumné otázky. Také v práci informuje o výzkumné činnosti R. Kohoutka a E. ŘEHULKY, na který se pokusila navázat. Jako výzkumnou metodu zvolila smíšený výzkum. Vedla rozhovory s respondentkami - učitelkami, které vybrala formou záměrného, účelového výběru.

Vnímám jako významné, že studentka po zpracování a interpretaci výsledků navrhuje hypotézy pro další výzkum a taky upozorňuje na důležitost systémové supervize ve školách. Studentka si je vědoma toho, že není možné na základě výsledků u malého počtu respondentek aplikovat na širší populaci, ale díky získaným informacím z rozhovorů si zformulovala hypotézy pro hlubší prozkoumání tématu.

Studentka pracovala na své bakalářské práci samostatně, připomínky a postřehy se snažila upravit a zakomponovat.

Celkově hodnotím bakalářskou práci jako velmi přínosnou a jako dobrý základ k dalšímu empirickému zkoumání v rámci diplomové práce

Otázky k obhajobě:

1. Co Vás vedlo ke zpracování daného tématu?
2. Nejtěžší momenty v empirické části Vaší práce?
3. Jaké uplatnění profese sociálního pracovníka byste viděla ve školství?

Doporučení k obhajobě: doporučuji

Navrhovaná klasifikace: při úspěšné obhajobě navrhuji výborně

Datum, podpis: 23.5.2015



**Posudek oponenta bakalářské práce
na Pražské vysoké škole psychosociálních studií**

Jméno a příjmení studenta/-tky: Jana Rathouská
Obor studia: Sociální práce s aplikovanou psychoterapií
Název práce: Stres v učitelské profesi jako důsledek agresivity žáků
Oponent práce: Mgr. Michaela Titmanová

Technické parametry práce:

Počet stránek textu (bez příloh): 56

Počet stránek příloh: 20

Počet titulů v seznamu literatury: 37 české literatury, 2 zahraniční literatury, 3 internetových odkazů

0**	1	2	3	4
-----	---	---	---	---

Výběr tématu

Závažnost tématu

	1			
--	---	--	--	--

Oborová příléhavost tématu

	1			
--	---	--	--	--

Originalita tématu a jeho zpracování

	1			
--	---	--	--	--

Formální zpracování

Jazykové vyjádření (respektování pravopisné normy, stylistické vyjadřování, zvládnutí odborné terminologie)

	1			
--	---	--	--	--

Práce s odbornou literaturou a prameny (citace, parafráze, odkazy, dodržení norem pro citace, cizojazyčná literatura)

	1			
--	---	--	--	--

Formální zpracování (jasnost tématu, rozčlenění textu, průvodní aparát, poznámky, přílohy, grafická úprava)

		2		
--	--	---	--	--

Metody práce

Vhodnost a úroveň použitých metod

		2		
--	--	---	--	--

Využití výzkumných empirických metod

		2		
--	--	---	--	--

Využití praktických zkušeností

	1			
--	---	--	--	--

Obsahová kritéria a přínos práce

Přístup autora k řešené problematice (samostatnost, iniciativa, spolupráce s vedoucím práce)

0				
---	--	--	--	--

Naplnění cílů práce

			3	
--	--	--	---	--

Vyváženost teoretické a praktické části v daném tématu

		2		
--	--	---	--	--

Návaznost kapitol a subkapitol

	1			
--	---	--	--	--

Dosažené výsledky, odborný vklad, použitelnost
výsledků v praxi

		2		
--	--	---	--	--

Vhodnost prezentace závěrů práce
(publikace, referáty, apod.)

		2		
--	--	---	--	--

Otázky a náměty k diskusi při obhajobě:

V čem vidí studentka přínos své práce?

Jakým způsobem studentka vyhodnocovala kvantitativní otázky ve svém výzkumném šetření a jaké jsou výsledky tohoto vyhodnocení?

Jak si studentka vysvětluje rozdíl ve výsledcích své výzkumné sondy a citovaného výzkumu Csémyho 2014?

Studentka ve své BP zpracovala téma stresu učitele jako důsledek agresivity žáka. BP má teoretickou i praktickou část.

V teoretické části studentka úspěšně pracuje s vymezením pojmů, stresu učitele (projevy, příčiny, vliv na vyučování, psychohygienu učitele), agrese (teorie agrese, typy, funkce, příčiny zvýšeného výskytu agrese u dětí, agrese ve školním prostředí)

Teoretickou část lze považovat za velmi dobře zvládnutou, studentka úspěšně pracuje s prameny a smysluplně, strukturovaně provází čtenáře tématem.

Praktická část si klade výzkumnou otázku: „Které příklady aspektů problému agresivity žáků jsou zdrojem stresu učitele a jakými dílčími způsoby mohou učitelé stres redukovat?“

Autorka uvádí v praktické části i stav současného poznání. A jako alternativu předkládá svůj výzkum.

Výzkumné šetření považují za méně zvládnuté z následujících důvodů.

Autorka nepředkládá alternativu k uvedeným výzkumům, protože jak sama dále uvádí, nemůže výsledky svého výzkumného šetření (výzkumné sondy) zobecnit, což výsledky výzkumů uváděné v BP lze.

Výběr respondentů považují také za nevhodný a důvod, že se jedná o citlivé údaje, nepovažují za dostatečný. Čím pestřejší by byl výběr respondentek, tím podnětnější by mohla být data. Proto i další srovnávání výsledků výzkumné sondy s uvedenými výsledky výzkumů (zejména Csémy, 2014) považují irelevantní.

Za celkový nedostatek výzkumné části považují skutečnost, že tato část je prezentována jako výzkum. Z mého pohledu se jedná o výzkumnou sondu (to studentka v další části „Diskusi“ také uvádí)– což by bylo v rámci BP naprosto v pořádku. Nicméně výzkumná sonda by si zasloužila jiné zacílení, pečlivější výběr respondentů. A právě v části BP, „Diskuse“ by bylo možné konkrétněji reflektovat úskalí výzkumu a diskutovat s výsledky jiných výzkumů na podobné téma.

V rámci BP nelze zvládnout seriózně zodpovědět studentkou položenou výzkumnou otázku.

Doporučení k obhajobě: doporučuji

Navrhovaná klasifikace: 2

Datum, podpis:

21.5.2015