Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

DIPLOMOVÁ PRÁCE

2006

Mgr. Jiřina SLÁMOVÁ

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Katedra primární pedagogiky

Reakce učitele na agresivní chování žáka

Autor: Mgr. Jiřina Slámová

Vedoucí práce: PhDr. Helena Hejlová

Praha 2006

KLÍČOVÁ SLOVA:

agrese mezi dětmi, reakce učitele na agresivní chování, typické situace agrese dětí mezi sebou

Key words:

aggression among children, teacher's response to aggressive behaviour, typical aggressive behaviour among children

ABSTRAKT:

Cílem práce je podat podrobné informace o problematice agresivního chování dětí a zároveň seznámit s reakcemi učitele a všemi vlivy, které se na těchto reakcích mohou podílet. Diplomová práce popisuje agresivní jednání žáků ve škole, typologii agrese a agresorů. Dál vlivy, které se podílejí na vzniku a projevech agrese. Část je věnovaná osobnosti učitele a jeho reakcím při setkání s agresivním žákem. Výzkum se zaměřil na popis typických a netypických projevů agresivního chování dětí. Dále na reakce učitelů při setkání s agresivitou žáků. V praktické části bylo použito metody akčního výzkumu a metody dotazníkového šetření. Z výsledků plyne, že učitelé si agresivitu dětí jsou schopni uvědomit, počítat s ní a umět vyřešit.

The objective of my work is to provide detailed information about children's aggressive behaviour and at the same time get teachers to know these responses and all the things that might influence them. The thesis describes pupils' aggressive behaviour at school and deals with a typology of aggression and aggressors. It also involves influences that participate in origin and aggression manifestation. Part of the work analyses personality of a teacher and his responses to meeting an aggressive pupil. My research is focused on typical and untypical manifestation of children's aggressive behaviour as well as the teachers' responses when encountering the pupils' aggression. Two methods have been used in a practical part of my work: a method of active survey and a method of questionnare survey. My results show that teachers are aware of children's aggression, take it into account and they are able to solve problems.

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně pod vedením PhDr. Heleny Hejlové. V práci jsem použila informační zdroje uvedené v seznamu.

Telč, listopad 2006

Děkuji paní doktorce Heleně Hejlové za odborné vedení práce a poskytování rad a materiálových podkladů pro práci, ale i učitelům škol, kteří se podíleli na šetření.

OBSAH

Úvod..... strana 9

Teoretická část.....strana 10

Úvod k teoretické části.....10

1 Agrese, agresivita, agresivní chování.....11

1.1 Biologické předpoklady agrese.....12

1.2 Vlivy prostředí na agresivní chování 14

1.3 Agrese a emoce.....15

1.4 Typologie agrese.....15

1.4.1 Typy agresorů 16

1.4.2 Typické projevy agresivního chování.....18

1.4.3 Šikana.....19

2 Agresivní a problémové chování z hlediska ontogenetického vývoje.....22

2.1 Kojenec.....22

2.2 Batole.....22

2.3 Předškolní věk.....23

2.4 Školní věk.....24

2.4.1 Raný školní věk.....24

2.4.2 Střední školní věk.....25

2.4.3 Starší školní věk.....26

3 Předpoklady učitele reagovat na agresivní chování žáka.....27

3.1 Osobnost učitele.....27

3.2 Kompetence učitele diagnostikovat chování žáka a pracovat se třídou jako se skupinou.....29

3.2.1 Diagnostika chování žáka.....29

3.2.2 Práce učitele se třídou jako se skupinou.....30

3.2.2.1 Práce učitele s pravidly.....32

4 Možnosti učitele.....34
4.1 Možnosti prevence agresivního chování ve škole.....34
4.1.1 Kooperace mezi žáky.....34
4.1.2 Pedagogická komunita.....35
4.1.3 Práce s potencionálními agresory.....35
4.1.4 Úspěšné strategie v práci s „problémovými" žáky.....36
4.1.5 Práce s právy dítěte.....36
4.2 Možnosti reakcí učitele na projevy agresivního chování žáka.....37
4.2.1 Vliv neagresivního vzoru.....38
4.2.2 Trest.....38
4.2.3 Metoda vnějšího nátlaku a usmíření.....39
4.2.4 Trénink v sociálních dovednostech.....39
4.2.5 Ventilace agresivních pocitů.....40
4.2.6 Navození neslučitelných odpovědí.....40

5 Základní intervenční program.....42
5.1 Podmínky pro úspěšnou realizaci programu.....42
5.1.1 Třídní charta proti šikanování.....43
5.1.2 Postup při vytvoření třídní charty.....43
5.1.3 Samospráva.....44
5.2 Průběh programu ZIP.....45

6 Právní problematika agresivního chování žáka.....46
6.1 Školní řád.....46
6.2 Spolupráce školy a Policie ČR.....47
6.3 Metodický pokyn MŠMT k šikanování.....47

Závěr k teoretické části.....49

Praktická část.....strana 50
Úvod k praktické části 50

1 Strategie a metody výzkumu.....51
1.1 Výzkumný vzorek.....52

2 Zpracování a popis výsledků.....54
2.1 Akční výzkum.....54
2.2 Šetření.....60
2.3 Vyhodnocení výsledků a interpretace.....62
2.3.1 Výzkum projevů agresivního chování žáků.....62
2.3.2 Reakce učitele na agresivní chování žáka..... 64

Závěr k praktické části.....70

Závěr.....71

Seznam použité literatury.....72

Seznam příloh.....73

ÚVOD

Při výběru tématu jsem uvažovala, nad čím jako učitelka v současné době nejvíc přemýšlím. Je to právě agresivní chování žáků ve škole – tedy žáků školního věku, od šesti do asi patnácti let. Podle mého názoru jde o téma velice aktuální, protože téměř denně buď přímo já nebo moji blízcí kolegové řeší ve škole problémy spojené s agresivitou, s agresivním chováním. V současné době učím ve třídách praktické školy základní (dříve zvláštní školy). Možná máme ve třídě víc „problémových" dětí, ale když poslouchám své kolegy ze tříd základní školy, myslím, že zase tak výrazné rozdíly v chování mezi dětmi v různých typech tříd nejsou.

Téma agresivního chování je v dnešní době velmi aktuální. V literatuře, ve sdělovacích prostředcích se tato problematika objevuje velice často, ať už se jedná o odborné nebo populární zpracování. Aktuálnost tohoto problému si začíná uvědomovat celá společnost, protože pokud agresivitu mezi dětmi budeme přehlížet nebo dokonce podporovat, za několik let, až děti povyrostou, se to nejenom rodičům, ale i celé společnosti může nehezky vrátit.

Samozřejmě agresivita není nic nového, co by se v dřívějších dobách mezi lidmi neobjevovalo, ale zcela určitě se agresivní chování neprojevovalo v takové míře jako je to nyní – ať už v rodinách, ve školách nebo na veřejných místech.

O agresivitě vychází v poslední době dostatek literatury, ale stále je mezi učiteli hodně nevědomosti a nejistoty při setkání s dětskými agresory. I proto jsem si vybrala téma agresivního chování žáků ve spojitosti s reakcí učitele na něj. Chtěla bych nastínit možnosti, jak učitel může reagovat. Dále se chci zamyslet nad jeho profesionálními a osobnostními předpoklady, protože i ty mohou významně ovlivnit učitelovy reakce.

Nejprve se v mé práci zaměřím na teorii agresivního chování žáků a v této souvislosti na osobnost učitele. V druhé – praktické – části diplomové práce se pak budu zabývat konkrétními případy agresivního chování žáků a provedu mezi učiteli průzkum, jak by tyto případy řešili. Cílem výzkumu bude zjištění a ověření metod používaných učiteli při setkání s agresivními činy žáků. Součástí praktické části bude i akční výzkum ve třídě praktické školy, týkající se problémového chování žáků a jeho zvládání.

TEORETICKÁ ČÁST

ÚVOD K TEORETICKÉ ČÁSTI

V teoretické části práce se budu zabývat nejprve vymezením pojmu agresivita, potom pojednám o možných předpokladech agrese, příčinách agresivního chování a typických projevech agresivního chování. Za velice důležitý pro učitele považuji také náhled na agresivní chování dítěte z hlediska ontogenetického vývoje.
V dalších kapitolách už se potom zaměřím na osobnost učitele, jeho předpoklady a možnosti reagovat na agresivní chování žáka. Osobnost učitele a jeho vztah k dětem má velký vliv na celkovou atmosféru třídy a to se samozřejmě může projevit i na vztahu mezi dětmi jak v pozitivním, tak i v negativním slova smyslu.
V závěru teoretické části bych se podrobněji chtěla zabývat metodami usmiřování žáků, protože toto téma je častým tématem hovoru mezi učiteli. V poslední kapitole zmíním právní problematiku agresivního chování žáků. I v této oblasti by měl mít pedagog přehled, alespoň částečný, protože s agresivním chováním se setká každý učitel.

1 AGRESE, AGRESIVITA, AGRESIVNÍ CHOVÁNÍ

Cílem této kapitoly je úvod do problematiky agresivního chování člověka. V úvodu vysvětlím základní pojmy a původ agresivního chování. Dále chci zmínit různé typy agresivních projevů a také typologii agresorů. Největší prostor při výčtu různých forem agresivního chování věnuji šikaně, protože se jedná podle mého názoru o problém, který se ve školách začíná objevovat stále častěji a patří k agresivním činům s nejhoršími důsledky. Protože agresivní chování se navenek projevuje většinou i projevem určitých emocí, část kapitoly věnuji i souvislosti agresivity a emocí.

Agresivita je vlastnost, kterou máme každý v sobě, už proto, abychom byli schopni přežít. Značnou roli hraje dědičnost, ale sklon k agresivnímu chování se rozvíjí učením – posilováním agresivních projevů a učením nápodobou. Ve všech pokusech o definici je důraz kladen na záměrnost jednání, jehož cílem je ublížit jinému člověku, živému tvoru či poškodit cizí věc. Jako nejvýstižnější se mi zdá definice M. Vágnerové: *„Agresivní chování lze definovat jako porušení sociálních norem, omezující práva a poškozující živé bytosti či neživé objekty."* (Vágnerová 2004, s. 757) Vágnerová také rozlišuje mezi pojmy agrese a agresivita. Agresivitu chápeme jako tendenci k agresivnímu chování. Agresi pak jako reálný projev násilného chování. Tato definice je dostačující pro potřeby řešení tématu.
Agresivní jednání může být prostředkem i cílem. Někdy je dost těžké motivy k jednání odlišit.[1] K agresivnímu jednání dochází častěji v rámci skupiny, ve skupině získává jedinec větší pocit moci a nemusí spoléhat jen sám na sebe. Skupina tak poskytuje jedinci ochranu, anonymitu. Už děti si uvědomují méně výrazný pocit viny, když se stejně chovají i ostatní. (Vágnerová, 2004).
Agrese zahrnuje velkou škálu projevů od symbolických řečových forem až po fyzické napadení. Tyto projevy se mohou objevit společně v určité kombinaci. Může být chápána jako násilné narušení práv jiného člověka, jako ofenzivní

[1] *„Např. šikana v sobě může zahrnovat oba dva. Šikanujícího agresora těší, že může svou oběť týrat, ale zároveň ji využívá i k něčemu jinému (zdroj služeb, ekonomických výhod, apod.)"* (Vágnerová 2004, s. 772)

jednání, ale také jako asertivní jednání[1]. Může být namířena vůči druhým lidem, věcem, zvířatům, ale i vůči sobě, pak hovoříme o autoagresi. Kromě útočné agresivity existuje ale i agresivita dobrá, společensky přijatelná. Je to ten „hnací motor člověka", který vede k objevům, vynálezům, k pokroku. P. Hartl v Psychologickém slovníku (2000) zavádí pojem katarzní neboli očistný afekt, který uvolňuje psychické napětí prostřednictvím hněvu či podobných emocí. I to je projev agresivního chování, který je pro člověka dobrý, protože každý někdy cítí ono napětí, které je potřebné ventilovat – v rozumných mezích tak, aby nedošlo k ohrožení cizích osob či věcí.

Při pokusu o definici agresivity je potřeba stále vnímat agresivitu ze dvou základních aspektů: agresivitu jako vrozenou vlastnost jedince a agresivitu v souvislosti se sociálním okolím jedince. Agrese patří k dispoziční výbavě člověka a od okamžiku jeho zrodu je živena více či méně, avšak nepřerušovaně po celý život podněty z užšího i širšího kulturního prostředí. Nelze však říct, že agresivní chování by způsobil pouze jeden faktor, *„sklon k agresivitě bývá podmíněn multifaktoriálně"*. (Vágnerová 2004, s. 758).

Z hlediska četnosti může být agresivní jednání jen chvilkou – epizodou – např. vlivem stresu, nebo může jít o trvalou náchylnost k agresivnímu jednání. Ta je daná typem osobnosti. Učitel by měl při setkání s agresivním jednáním žáka zhodnotit všechny anamnestické údaje, věk, vlastnosti, sociální prostředí žáka, ale i charakter agresivních projevů. Potom je možné stanovit prognózu a zvolit vhodnou reakci, která by měla vést k potlačení agresivního chování v budoucnosti.

1.1 BIOLOGICKÉ PŘEDPOKLADY AGRESE

Jedinec se rodí se sklony k agresivnímu jednání, ale ne u všech lidí jsou tyto sklony stejné. Biologickou podmíněnost agresivního chování nelze popřít[2]. V lidském organismu existují dvě hlavní oblasti související s agresí: limbický systém (funkce kontroly emocí) a cerebrální kortex (kůra mozková – spojen se

[1] Asertivní jednání – člověk dokáže trvat na svých názorech a prosazovat svá práva v rámci existujících zákonů (Čermák 1999, s. 16). Jde tedy o socializovanou variantu, která respektuje společenská pravidla.

[2] Jedinec z normální rodiny se chová extrémně agresivně, velký počet členů rodiny je agresivních – lze předpokládat vliv genetických faktorů na agresi jedince. (Čermák, 1999)

sociálním učením). Biologické předpoklady k agresivnímu chování mohou být podmíněny změnou či odchylkou ve struktuře nebo funkci mozku. Všeobecně se potvrzuje, že lidé s organickými poškozeními mozku mají problémy s kontrolou agrese. Nemusí jít vždy o genetickou příčinu, k poškození CNS může dojít i v průběhu života např. úrazem nebo vlivem nemoci, ať fyzické či duševní.

Agresi jedince mohou ovlivňovat i neurotransmitery[1]: acetylcholin (spojitost s růstem agrese, se systémem spouštějícím agresi), noradrenalin (souvisí se systémem spouštějícím agresi, ale i se systémem agresi vypínajícím), dopamin (působí podobnými drahami jako noradrenalin) a serotonin (má tlumící vliv na agresi). Dosud se však nepodařilo vyvinout účinnou chemickou látku, která by agresi snižovala. (Volně podle Čermáka, 1999)

Samozřejmě je také nutné zmínit v této kapitole vliv drog na vznik agresivního chování. Jedná se hlavně o tyto: alkohol, amfetamin, kokain, kofein, nikotin, marihuana, anabolické steroidy, inhaláty, sedativa a anxiolytika. Musíme ale zohledňovat množství drogy, individuální citlivost na ni a otázku jejího dlouhodobého nebo jednorázového užití.

Zajímavý je i vliv hormonů na agresivní jednání a s tím související srovnání výskytu agresivity z hlediska pohlaví. Muži mají k agresi větší sklon. Toto souvisí s mužským pohlavním hormonem testosteronem. Úroveň hladiny testosteronu lze považovat za dispozici posilující možnou agresi, která se projeví v chování jen tehdy, vyskytují-li se současně i jiné podněty[2]. Vztah mezi hormony a agresí není přímý. Statistické údaje vypovídají, že muži páchají více kriminálních činů, jako jsou vraždy, ozbrojené loupeže, apod. Muži jsou také popisováni jako agresivnější a v meziosobním konfliktu mají tendenci reagovat fyzickou agresí ve větší míře než ženy. Ve všech kulturách se tato zjištění více či méně potvrzují. U žen je vztah mezi projevy agrese a pohlavními hormony méně jasný. (Čermák, 1999; Vágnerová, 2004)

Je samozřejmé, že není v moci učitele znát všechny možné biologické pochody v lidském těle tak, jako odborný lékař, ale určitě je dobré, aby byl obeznámen i

[1] Neurotransmitery přenášejí informace z jednoho neuronu na druhý.

[2] *„Dabbs a Morfia (1990) provedli výzkum u 4000 vojenských veteránů a zjistili, že vysokou hladinu testosteronu měli jedinci, kteří se dostávali do konfliktů s autoritami i vrstevníky, častěji útočili na jiné dospělé a vícekrát bez dovolení opustili posádku. Tyto účinky byly patrné více u mužů se slabším socioekonomickým zázemím.* " – Jde o dobrý test vztahu mezi testosteronem a antisociálním chováním (vzhledem ke značnému rozsahu vzorku) – (Čermák, Lidská agrese a její souvislosti, s. 18).

s těmito fakty a při setkání s agresivním žákem se zamyslel, do jaké míry dítě může své chování ovlivnit a do jaké míry je jeho chování důsledkem nemoci, genetické zátěže či odchylky v CNS.

1.2 VLIVY PROSTŘEDÍ NA AGRESIVNÍ CHOVÁNÍ

Velký význam na agresivní projevy chování člověka má i prostředí, v němž jedinec vyrůstá nebo se pohybuje a žije. Agrese může být osvojena učením, ať už jako přímá zkušenost nebo pozorování. Modely mohou být rodinní příslušníci, lidé z nejbližšího okolí i symbolické modely z masmédií.

Nejvýznamnějším modelem v raném věku je právě rodina. *„Rozvoj agresivních tendencí je závislý na rodičovském chování, na hodnotovém systému rodiny, stylu výchovy i preferovaném způsobu reagování, které se pro ně stává samozřejmým a jednoznačně akceptovaným modelem.“* (Vágnerová 2004, s. 760)

Dalším důležitým vnějším faktorem, který má vliv na agresivní chování, je bezpochyby sociální skupina, v níž se jedinec pohybuje a také celá společnost. Zejména v období dospívání je vliv sociální skupiny na jedince nejvýraznější.

V této kapitole nemohu opomenout také vliv médií, která prezentují různé agresivní obsahy. Ty pak působí na již připravenou strukturu v člověku. Časté pozorování násilí např. v televizi upevňuje divákovo přesvědčení, že agrese je přípustný, nebo dokonce žádoucí prostředek řešení mezilidských konfliktů. U dětí a některých dospělých osob, které vnímají svět zjednodušeně, je třeba počítat s tím, že neporozumí přesnému významu snímku, jež je sdělován obsahem násilnické scény. Existuje možnost zmírnit vliv těchto motivů v televizních pořadech na rozvoj pozdějšího agresivního chování dětí tím, že dospělá osoba vyjádří nesouhlas s prezentovaným agresivním chováním. Je také potřebné vést dítě k tomu, aby odlišovalo agresi v televizi od agrese v reálném životě.

Tyto aspekty by měl učitel promýšlet a brát v potaz, aby svým žákům a jejich chování lépe porozuměl. Je důležité poznat podle možností rodinné prostředí žáka, případně i volnočasové aktivity, kterým se věnuje. Učitel by měl pamatovat na to, že děti, které bývají cílem agrese jiných, se samy snadno stávají velmi agresivními.

1.3 AGRESE A EMOCE

Považuji za důležité zmínit se i o roli emočního prožitku v souvislosti s agresivitou. Agresivní jednání bývá spojeno s nějakým emočním prožitkem. Je rozdíl mezi afektivní agresí a chladným, rozumově vykalkulovaným použitím násilí. (Vágnerová, 2004) V každodenním životě se lidé mnohem častěji chovají agresivně ne proto, aby uspokojili svoji touhu ubližovat druhým, ale protože jsou náhle zaplaveni negativními emocemi. Takovou typickou emocí je prožitek vzteku, hněvu, zlosti, ale agresivní jednání mohou podnítit i pocity frustrace, úzkosti a strachu. Jedinec se stává zranitelnějším vůči podnětům a vybavení agrese je mnohem snadnější. *„Jestliže je člověk v situaci nějaké zátěže, která je doprovázena pocity neuspokojení, zvyšuje se riziko, že se bude chovat agresivně, zejména, pokud má k tomuto způsobu reagování dispozice.“* (Vágnerová 2004, s. 765)

Samozřejmě nelze agresivní jednání vysvětlovat pouze působením emocí. Lidé se zvýšenou dispozicí k agresivitě mívají sklon posuzovat jakékoli projevy lidí v okolí ve vztahu k sobě negativně a chápat je jako ohrožující. Z vlastní zkušenosti i ze zkušeností kolegů vím, že se učitel na základní škole častěji setkává právě s afektivní agresí, proto jsem jí v této kapitole věnovala více prostoru.

1.4 TYPOLOGIE AGRESE

Podobně jako jsem v předchozí kapitole naznačila, že mezi agresory můžeme najít několik typů, také agresivní činy můžeme dělit do několika typů.

Nejčastěji se agrese rozděluje na

- **instrumentální:** agrese je v tomto případě prostředkem, jak dosáhnout vnějšího cíle – není provázena zlostnými reakcemi, jde o naučenou sociální techniku - typický příklad je loupež, řadíme sem i šikanu – za tyto agrese je nutné agresora vždy potrestat,
- **emocionální:** agrese zlostná, hněvivá, afektivní – agrese není prostředkem, ale cílem sama o sobě, chybí zde racionální složka myšlení, čím víc se snažíme na tuto agresi u druhého člověka nebo u žáka reagovat, tím je situace horší.

Z praktického hlediska rozlišujeme agresi **přímou a nepřímou** a **verbální a fyzickou**. Přímá agrese přímo ubližuje oběti (fyzicky nebo slovně). K agresi nepřímé dochází, když se agresor z nějakého důvodu obává zaútočit přímo. Patří sem ničení majetku oběti, pomluvy, zesměšňující kresby, apod.

1.4.1 TYPY AGRESORŮ

K lepšímu pochopení motivů působících agresivní jednání žáků by měli učitelé vědět, že mezi agresory ve své třídě mohou být různé typy. Chtěla bych zmínit v mé práci dva odborníky – kteří podle mého názoru výstižně a jasně člení agresory na různé typy. Čermák (1999) na základě působení emocí na agresivní jednání rozlišuje dva typy agresorů:

Emocionálně reaktivní typ násilníka: Do této skupiny řadí Čermák většinu agresorů. Je pro ně charakteristická prchlivost, snadná vznětlivost či výbušnost a rychlý přechod k impulzivní reakci. Agrese u těchto osob vznikne ne jako prostředek k dosažení nějakého cíle, ale proto, že se nechají vyprovokovat a že jsou emocionálně vznětliví.

Instrumentální typ násilníka: Jedná se o osoby, které agresi využívají vědomě k uspokojení své potřeby nebo dosažení nějakého cíle.

Podrobněji si pak Čermák všímá několika konkrétnějších typů agresorů:

Tyran ve skupině: Jedním z představitelů instrumentálního typu je tyran ve skupině, jedinec, který si v kolektivu vybere oběť a šikanuje ji. Tyrani jsou sebejistí, jednají chladně a záměrně. Šikanující jedinci nedávají najevo žádné emoce. Jsou trvale agresivně naladěni.

Násilníci nadměrně kontrolující svoje agresivní impulzy: Jsou to osoby, které jsou intenzivně puzeny k agresi, ale potlačují jakékoliv otevřené projevy agrese. Jsou okolím vnímáni jako slušní a zdvořilí. Za jistých okolností mohou vybuchnout a uvolnit veškerou agresi, kterou v sobě dosud drželi. Agrese je v tomto případě náhlá a nečekaná a poté se tito jedinci vracejí opět k pasivním způsobům chování.

Lidé mající potěšení z krutosti: Utrpení druhých v nich vyvolává potěšení. Jsou to necitelní jedinci s nedostatkem empatie, což ukazuje na psychopatické rysy osobnosti. Krutí jedinci si chtějí dokázat, že si zaslouží respekt jiných , neboť trpí úzkostí z toho, že jiní nedoceňují, jak jsou silní a mocní.

Psychopatická osobnost: Psychopati častěji než nepsychopatické osoby páchají násilné činy, více užívají zbraně a jsou agresivnější ve věženích. Agrese psychopatů má charakter bezcitného a chladnokrevně provedeného násilí bez emocionálního doprovodu.

Typologie agresorů v pojetí Michala Koláře (2001) je zaměřena na šikanu. U agresorů vždy zaznamenává krutost a silnou touhu po moci. Tyto dva motivy považuje za hlavní podněty k jednání agresorů. K nim však ještě přidává další motivy – motiv upoutání pozornosti, motiv zabíjení nudy, motiv „Mengeleho“[1], motiv žárlivosti[2], motiv „prevence“[3] a motiv vykonat něco velkého.

Ze své zkušenosti rozlišuje M. Kolář **tři typy agresorů** – iniciátorů šikany. K prvnímu typu řadí hrubé, primitivní, impulzivní agresory s narušeným vztahem k autoritě. Šikanují masivně, tvrdě a nelítostně a vyžadují absolutní poslušnost – šikany používají také k zastrašování ostatních. U těchto agresorů se často vyskytuje agrese a brutalita ze strany rodičů.

Druhý typ agresorů jsou jedinci kultivovaní, slušní, někdy až úzkostní. Používají rafinovaných a cílených způsobů mučení a násilí, které se děje spíše ve skrytu bez svědků. U těchto lidí docházelo v rodině často k přísné výchově, někdy až k vojenskému drilu bez lásky.

Mezi agresory třetího typu řadí Kolář „srandisty“, jedince výmluvné, se značnou sebedůvěrou, vlivem a oblibou v kolektivu. Tito šikanují pro pobavení sebe i ostatních, je u nich patrná snaha zdůraznit „humorné“ stránky týrání.

S těmito informacemi může učitel dál pracovat při reakci na agresivní jednání žáka, promyslet své působení na agresora. Je jasné, že ke každému typu agresora

---

[1] *„V člověku se probudí anetický badatel, který chce nalézt tajemství člověka tím, že zkouší, co vydrží.“* (Kolář 2001, s. 86) – anetický = necitlivý

[2] Např. žáci závidí dobrému žáku přízeň učitelů, tak se mu mstí.

[3] Vyskytuje se, když bývalá oběť chce na novém působišti předejít svému týrání a začne pro jistotu sama šikanovat.

musí učitel zaujmout specifické stanovisko. Jinak bude reagovat v případě chladné šikany a jinak v případě agresora „srandisty".

1.4.2 TYPICKÉ PROJEVY AGRESIVNÍHO CHOVÁNÍ

ASERTIVITA

Dispozice k agresivnímu jednání nejsou jednostranně negativní. Pozitivní, socializovanou variantou je asertivita. Respektuje dané sociální normy, je to schopnost prosazení a realizace potřebných, žádoucích cílů. Jedinec je schopen trvat si na svých názorech a prosazovat svoje práva v rámci zákonů (Čermák, 1999). Hranice mezi asertivitou a agresivitou je kulturně podmíněná.

OBRANA

Člověk užívá násilí při obraně důležitých hodnot. Jde o situaci, v níž by mu hrozilo strádání. Člověk se cítí ohrožen a proto se brání.

POMSTA

Pomsta je podobným typem násilí. Nejde zde však o obranu, která by měla odvrátit nebezpečí. Něco zlého už se stalo a postižený jedinec nebo skupina nedovedou zvládnout pocit nespravedlnosti jinak.

AGRESE JAKO KOMPENZACE

Patří sem chování, které násilníkovi zdánlivě nic nepřináší – vandalismus, nemotivované násilí na cizích lidech, atd. Agrese je zde zdrojem náhradního uspokojení. Náš významný dětský psycholog Z. Matějček vysvětluje pojem „přesunutí agrese" (Matějček-Dytrych 1997, s. 52): *„Jde o zajímavý psychologický jev, který každý z nás zažívá v různých situacích téměř denně. Je nám něco nespravedlivě vytýkáno, jsme obětí agrese někoho jiného, ale nemůžeme si dovolit mu tuto agresi vrátit. A tak ji obracíme často proti někomu, komu vlastně nepatří."* Toto by měl mít učitel při své práci s dětmi stále na paměti a uvědomovat si, že se vlastně lehce může stát spouštěčem agresivního jednání u dětí po přesunutí na školní věci nebo přímo na spolužáky.

Vandalismus je termín pro nápadné, hrubé a zbytečné ničení hodnot. Ničení a poškozování může směřovat nejen proti neživým objektům (školní pomůcky, zařízení ve škole, telefonní budky, lavičky v parku, zaparkované automobily), ale i proti živým tvorům. Smutnými cíli vandalských činů se stávají psi, kočky i jiná domácí zvířata.

Pro vandalismus je příznačné, že agresorům neplyne z jejich činu žádný bezprostřední materiální zisk či užitek a terčem útoku jsou vždy takové předměty nebo živočichové, kteří nedělají a nemohou dělat žádné problémy. Tato forma agresivního chování může pachateli přinést chvilkový omamný pocit uspokojení, silný adrenalinový zážitek. Násilí je vnímáno jako způsob vyžití.

AGRESIVITA JAKO ZPŮSOB FIKTIVNÍHO OVLÁDNUTÍ SVĚTA

Cílem tohoto typu agresivity u násilníka je potvrdit hodnotu vlastní osobnosti, když už toho nelze dosáhnout jinak. Tato potřeba se může projevit i v násilí zaměřeném na jinou bytost. Agresor se cítí být mocný a oběť mu svou závislostí potvrzuje, že tomu tak je. K tomuto typu agresivity řadíme týrání, šikanu, apod.

1.4.3 ŠIKANA

Šikana je sociální formou patologické agrese. V současné době se stále častěji píše a mluví o šikaně mezi školními dětmi, proto se tomuto jevu chci věnovat podrobněji.

Jako etymologický původ uvádí Říčan toto: *„Slovo šikana pochází z francouzského slova „chicane" [šika:n], což znamená zlomyslné obtěžování, týrání, sužování, pronásledování, byrokratické lpění na liteře předpisů, například vůči podřízeným nebo vůči občanům, od nichž šikanující úředníci vyžadují nová a nová potvrzení a razítka, nechávají je pro nic za nic čekat atd."* U nás tento pojem zavedl psychiatr Petr Příhoda, když jako první veřejně promluvil o šikaně v socialistické armádě (ještě před listopadem 1989)[1].

Mezi obvyklé, všední projevy šikany patří fackování, kopání, ničení věcí, lití vody do aktovky, rozšlapání svačiny, vyhození čepice z okna, hrubé nadávky, obnažení, atd. Ke školní šikaně dochází někdy v ústraní a je přítomna jen oběť a agresor

[1] Říčan, P. Agresivita a šikana mezi dětmi, Praha 1995, s. 25

nebo skupinka agresorů. Velmi často se ale týrání spolužáka odehrává ve třídě za přítomnosti většiny spolužáků. Ti se nepostaví na ochranu oběti z lhostejnosti, ze strachu nebo proto, že obětí je nesympatický žák. Často se část třídy dokonce šikanou výborně baví.

Kromě této – přímé – šikany se ale v hojné míře a mnohdy i spolu s ní vyskytuje šikana nepřímá (drobné naschvály, ignorování, jedovaté poznámky), která vede k izolaci a odstrkování oběti.

Slovem šikana se obyčejně myslí opakované ubližování. Když však jde o zvlášť kruté ublížení, označíme za šikanu i jednotlivou událost, která se zatím neopakovala.

Dále zásadně mluvíme o šikaně pouze tehdy, když je oběť z nějakého důvodu bezbranná nebo proto, že agresoři útočí ve skupině.

Šikana má víc příčin. Jednou z nich je tlak kolektivu, který např. nutí chlapce, aby byl mužně tvrdý, aby se nebál rány a v případě potřeby ji dovedl dát. Přiživují se další motivy: touha po moci (přání ovládat druhého člověka), motiv krutosti (potěšení vidět druhého trpět). Určitou roli hraje při šikaně také zvědavost: jak se zachová oběť ve strachu, bolesti a ponížení, k čemu všemu se dá přinutit? A se zvědavostí souvisí i nuda a touha po stále silnějších vzrušujících zážitcích, po senzaci.

M. Kolář[1] vidí šikanu jako sociální nemoc, jako nemoc sociální skupiny. Rozlišuje pět stadií „onemocnění" šikanou (Kolář, 2001):

1) *zrod ostrakismu* – Všichni jednotlivci, kteří se dostanou na chvost skupiny, zakoušejí prvky šikanování, tzv. ostrakismus. Jde o mírné, většinou psychické formy násilí, kdy se okrajový člen necítí dobře – je neoblíbený a není uznáván. Ostatní ho více či méně odmítají. Tato situace je již zárodečnou podobou šikanování a obsahuje riziko dalšího negativního vývoje.

2) *fyzická agrese a přitvrzování manipulace* – V náročných situacích, kdy ve skupině stoupá napětí, začnou ostrakizovaní žáci instinktivně sloužit jako jeho ventil. Jde o upevnění soudržnosti skupiny na účet obětního beránka. Jestliže je imunita skupiny vůči šikaně nějakým způsobem oslabena, jsou pokusy o šikanování trpěny a je skoro jisté, že násilí v nějaké podobě zakoření.

[1] Dr. Michal Kolář je etoped a psychoterapeut, který se problematikou šikanování zabývá déle než dvacet let. Spolupracuje také s MŠMT ČR na koncepci prevence šikany. Je předsedou celostátního sdružení Společenství proti šikaně.

3) *klíčový moment – vytvoření jádra* – Nepostaví-li se pevná hráz přitvrzeným manipulacím a mnohdy i počáteční fyzické agresi jednotlivců, často se utvoří skupinka agresorů-„úderné jádro". V tomto klíčovém momentu se rozhoduje, zda se počáteční stadium přehoupne do stadia pokročilého. Jestliže se nezformuje silná pozitivní podskupina, tažení tyranů může nerušeně pokračovat. Takové podskupiny se ale nevyskytují moc často.

4) *většina přijímá normy agresorů* – Normy agresorů jsou přijaty většinou a stanou se nepsaným zákonem. I mírní a ukáznění žáci se začnou chovat krutě.

5) *totalita neboli dokonalá šikana* – Původně neutrální nebo mírně nesouhlasící členové skupiny jsou stále konformnější. Brutální násilí se začíná považovat za normální, dokonce za výbornou legraci. Oběti jsou stále závislejší a ochotnější udělat cokoliv. Někdy se v důsledku brutálního fyzického násilí a těžkého zranění šikanování provalí. Na tomto stupni šikany je hrůzné to, že všichni členové skupiny normy šikanování přijmou za své nebo je alespoň zcela respektují.

Obětí šikany se může stát prakticky kdokoli. Drtivá většina obětí ale bývá nějak odlišná od ostatních. Nejčastějšími důvody jsou tělesná slabost, vzhledová vada, původ ze sociálně slabé rodiny, určitá přednost, jako přemýšlivost, přílišná zralost nebo dobrý vztah k učiteli. Oběť je zpravidla tichá, citlivá, bez kamarádů, raději se podřídí, má odmítavý postoj k násilí, je neschopna se bránit..

V závěru kapitoly bych ještě jednou chtěla zdůraznit, že na agresivní jednání musíme pohlížet ze dvou úhlů: jednak jako na vlastnost jedince, danou biologicky a druhý aspekt je vliv prostředí, v němž člověk vyrůstá. Pro učitele je důležité nahlížet na agresivitu z těchto dvou pohledů a uvědomit si, že biologické vlivy dané narozením v dítěti těžko nějak ovlivní. Pokud ale agresivní jednání žáka spíše souvisí s prostředím, v němž se pohybuje a vyrůstá, pak vhodným působením můžeme chování dětí ovlivnit a usměrnit.

2 AGRESIVNÍ CHOVÁNÍ Z HLEDISKA ONTOGENETICKÉHO VÝVOJE

I když se učitel na prvním stupni základní škol setkává s dítětem školního věku, měl by mít přehled i o ostatních vývojových obdobích člověka, protože mnohé problémy v chování (tedy i agrese) mohou mít kořeny v dřívějších vývojových fázích. Proto považuji za vhodné věnovat se v této kapitole ontogenetickému vývoji dítěte s ohledem na možné příčiny a kořeny agresivního chování. Z našich odborníků se velmi podrobně zabývá touto tématikou Marie Vágnerová, proto v této kapitole čerpám hlavně z její knihy Vývojová psychologie (2000).

2.1 KOJENEC

Jedná se o období do jednoho roku života dítěte. Toto období patří mezi nejméně problémové, ale pro další vývoj dítěte má velký význam. Matka, která dostatečně nereaguje na podněty dítěte, zakládá vytvoření nejisté vazby. Aby dítě matčinu pozornost přitáhlo, stupňuje projevy svého chování. Jednou z možností získání pozornosti je agrese a nejistá vazba proto může ovlivnit výskyt agresivního chování v dalším vývoji dítěte.

2.2 BATOLE

Období batolete je ohraničeno věkově od jednoho roku do tří let dítěte. Jedná se o období, kdy by mělo dítě dosáhnout základní důvěry v sebe a své schopnosti. Rozvíjí se vědomí sebe sama. Mělo by proběhnout odpoutání z předchozí symbiotické vazby s matkou. Citový vztah s matkou samozřejmě trvá dál. Jde jen o vývojovou proměnu, o změnu míry závislosti. Separační proces probíhá pozvolna a musí mu předcházet odlišení sebe jako samostatné bytosti.
U jedince v batolecím období vzniká potřeba sebeprosazení, které může mít i charakter negativismu. Pro dítě jsou typické dva postoje: „já sám." a „já chci." Rozvoj sebepojetí se projevuje i ve vztahu k věcem, odmítá půjčovat svoje věci. Nejde o sobectví, ale o vývojově podmíněný jev. Starší batole už je schopno sebeovládání, ví, jak je určité chování hodnoceno. O sociálních normách se dítě

dozvídá ze dvou zdrojů: jednak pozorováním ostatních lidí a jednak slovním sdělením, když rodič vysvětluje, proč se něco musí nebo nesmí.

2.3 PŘEDŠKOLNÍ VĚK

Toto období trvá od 3 let asi do 6 let. Horní hranice není určena věkem, ale sociálně – nástupem do školy. Charakteristické pro toto období je uvolňování vazeb na rodinu a život ve vrstevnické skupině. Ve skupině dětí si jedinec rozvíjí schopnost soupeření i spolupráce s ostatními. Dochází k prožitkům různých rolí ve skupině. K tomu je nutné, aby si dítě osvojilo běžné normy chování, znalost obsahu rolí a komunikaci. K osvojení a přijetí norem přispívá identifikace s autoritou. Dítě vstupuje do dětské vrstevnické skupiny, kde si hledá a dobývá své postavení. Je to doba mateřské školy, doba, kdy se kladou základy přátelství. Děti si už hrají spolu a ne jen vedle sebe. A je to i doba, kdy se musí malý člověk v konkurenci s druhými osvědčit a nedat se. Příčiny konfliktů jsou nejrůznější a dětské spory bývají krátkodobé a povrchní. Agrese fyzická má ještě přednost před agresí slovní a symbolickou.

V případě agresivního chování předškolních dětí musíme uvažovat nad motivací k tomuto jednání, dále je-li dítě schopné pochopit negativní důsledky takového jednání a je-li dítě schopno se ovládnout. V předškolním období se tyto schopnosti teprve rozvíjejí. *„V tomto směru je významná obecná sociální tolerance k agresivitě, typická pro určitou společnost, a její specifická varianta, typická pro určitou rodinu.“*[1] (Vágnerová 2000, s. 124).

Téměř každé dítě se projeví v předškolním věku slovní agresivitou, nadávkami, popichováním, lhaním či jinými úskoky, jimiž si testuje meze svých možností. Dítě zjišťuje, co všechno si může dovolit. Proto patří požadavek na vytyčení přesných hranic a důslednost ve výchově mezi základní body výchovy.

Základním vzorcem vztahů tohoto vývojového období zůstává závislost na matce. Typický je dětský egocentrismus. Období předškolního věku je obdobím vývoje s bohatou fantazií, občas vede k přechodným strachům až fobiím. Objevují se hromadné emocionální reakce - pod vlivem citové „infekce“ a nápodoby pláčem,

[1] S mírou sociální tolerance k agresivitě se děti mohou mimo jiné setkat i na symbolické úrovni – v pohádkách, filmech, hračkách. V klasických pohádkách se dítě setká s agresivními projevy podobně jako v moderním akčním filmu, ale v pohádkách jsou tyto projevy usměrněny ve prospěch dobra, což v akčních filmech chybí. (Vágnerová, 2000)

smíchem, hlukem, agresivitou. *„Postupně rostou všechny druhy předpokladů pro život ve skupině hlavně v oblasti sociálních emocí a motivačních tendencí jako sympatie, odpor, agrese, tendence vést, potřeba a nutnost se podřizovat. Roste schopnost autoregulace, rozvíjí se sociálně poznávací schopnosti a dovednosti.*" (Hrabal 2002, s. 44).

Ke konci tohoto období by dítě podle Vágnerové mělo být schopno cítit vinu za nežádoucí chování. Pocit viny je významným vývojovým mezníkem. Začíná se rozvíjet dětské svědomí, dochází ke zvnitřnění některých základních norem a ztotožnění s nimi.

2.4 ŠKOLNÍ VĚK

Jedná se o období, kdy dítě navštěvuje základní školu. Vágnerová toto vývojové období dělí na tři fáze: **raný školní věk** (od nástupu do školy do 8 až 9 let), **střední školní věk** (od 8-9 let do 11-12 let – do období přechodu na 2. stupeň základní školy) a **starší školní věk** (trvá do 15 let, do ukončení základní školy).

2.4.1 RANÝ ŠKOLNÍ VĚK

Toto období je charakteristické obrovskou změnou v životě dítěte, a tou je nástup do školy a školní docházka. Role školáka není výběrová, ale závisí na dosažení nějakého věku a odpovídající vývojové úrovně. Tato role zahrnuje dvě dílčí role – roli žáka (podřízenou) a spolužáka (souřadnou). Role spolužáka se v průběhu doby značně rozvíjí a dítě si buduje určitou pozici ve skupině. Zkušenost s životem ve skupině má tak veliký socializační přínos. Dětská třída ale dovede být tvrdá a bezohledná vůči „jiným" jednotlivcům. *„Skupinovou agresivitu často ve formě posměchu vyvolávají také projevy vývojového opoždění, které by bylo možno shrnout v dětském žargonu do stereotypu „mimina". Negativní skupinové postoje posiluje velmi záhy napětí mezi chlapci a děvčaty. Rozdíly nepramení primárně ze sexuálních rozdílů, nýbrž z odlišné adaptability chlapců a děvčat."* (Hrabal 2002, s. 46)

Po nástupu do školy je mimo jiné důležitá také emoční zralost, schopnost sebeovládání a schopnost respektovat běžné normy chování. Toto se děti učí

hlavně v rodině a v některých případech se mohou normy chování v rodině lišit od norem chování ve společnosti. Dítě pak neví, jak se má vlastně chovat a tento rozpor je pak pro něj značnou zátěží. Může pak v důsledku toho dojít k frustraci a následnému nevhodnému i agresivnímu chování.

V tomto období chování dítěte ovlivňuje potřeba být pozitivně hodnocen a akceptován. *„Mladší školák se bude ochotně řídit tzv. morálkou hodného dítěte, které dělá to, co po něm autority chtějí, a je spokojené, když je za to oceni."* (Vágnerová 2000, s. 162)

2.4.2 STŘEDNÍ ŠKOLNÍ VĚK

Děti středního školního věku si oproti předchozímu období více uvědomují, že je potřeba respektovat i zájmy jiných lidí nebo skupin. Dovedou chápat, kde je jaké chování vhodné. Dětská skupina si vytváří své normy, které její členové respektují, jinak nejsou skupinou přijati. V tomto období by měl být učitel obezřetný ke svým žákům a k možným náznakům šikany a násilí ve třídě.

Žák již má vyhraněný postoj ke škole a jeho vztah k učiteli je neutrálnější, než byl dřív. Důležitá je v tomto období identifikace s vrstevnickou skupinou.

Dalším typickým projevem je rovnostářství, důraz na rovnost požadavků. Děti sice dovedou pochopit rozdíly v možnostech, ale emočně nejsou schopné to tolerovat.

Od středního školního věku výš, kdy už děti jsou dost silné, že by si mohly ublížit, můžeme pozorovat, že obyčejné pračky dostávají čím dál více jakási pravidla a stávají se z nich „zápasy". Důležité je dokázat převahu v síle a obratnosti – a ne druhému ublížit, zranit ho. Zřejmě proto jsou u chlapců v oblibě asijská bojová umění. Přátelství je dost hluboké a věrné, stává se hradbou proti agresi zvenčí. Surovost se odsuzuje a surovec se diskriminuje. Agresor vzbuzuje sice strach, nikoliv však úctu a obdiv. Spojenectví budované na agresivitě je velice vratké – a děti od devíti let to zpravidla už dovedou pochopit. Mezi vznik dalších problémů v chování můžeme zařadit otázku tvoření mužské a ženské identity (Matějček, 1991). Samozřejmě i do tohoto období života spadají: lhaní, krádeže, toulky a útěky z domova, záškoláctví.

2.4.3 STARŠÍ ŠKOLNÍ VĚK

Toto vývojové období navazuje na období středního školního věku. Vyznačuje se celkovou změnou osobnosti. Nejnápadnější jsou změny biologické. Dítě ztrácí staré jistoty a hledá vlastní identitu, bojuje s pochybnostmi o sobě, o své pozici ve společnosti. Oproti předchozímu období je člověk emočně labilnější, což se navenek může projevit větší impulzivitou a nedostatkem sebeovládání. Radikalismus tak můžeme chápat jako obranu před nejistotou. Jedinec odmítá podřízenou roli, je kritický a netolerantní k autoritám (učitelé, rodiče), což také může vyvolat agresivní jednání. Dochází k odpoutání od hodnotového systému rodiny, význam pro něj nabývají normy stanovené vrstevníky.

Dítě útočí na své okolí, aby zkoumalo krůček po krůčku reakce rodičů, a tak přicházelo k porozumění sebe sama a svých vztahů k okolí. Jestliže rodiče před jeho výpadem utečou nebo ho krutě ztrestají, berou mu šanci porozumět sám sobě a ono se raději připojí k náhradní skupině – partě, kde se vztahy formují na stupnici ovládající-ovládaný. Často se jedná o party s agresivními nebo asociálními tendencemi. Násilí dětí staršího školního věku je tedy do značné míry způsobeno lhostejností či citovým odmítáním včetně fyzické nepřítomnosti otce doma, nebo krutým tělesným trestáním otců. Nadále významnou problematikou je vliv školy. Dítě si musí zvolit povolání a zároveň se musí rozejít s kolektivem spolužáků a tak u dítěte můžeme zachytit určitou obavu, která je způsobena ukončením školní docházky (Matějček, 1991).

Protože dospívání je věk, kdy dítě (nebo spíše mladý člověk) hledá vlastní identitu, může toho částečně dosahovat i různým experimentováním, například s drogami, alkoholem, apod., což samozřejmě může vést opět ke vzniku problémů v chování nebo až k poruchám chování.

Každé věkové období v životě člověka je svým způsobem jedinečné a učitel by měl o zvláštnostech různých obdobích vědět a počítat s nimi při setkání s žáky. Znalost typických projevů a prožívání v konkrétních věkových obdobích je pro pedagoga nutná pro správné a přiměřené reakce v problémových situacích.

3 PŘEDPOKLADY UČITELE REAGOVAT NA AGRESIVNÍ CHOVÁNÍ ŽÁKA

„Předpokladem vedení třídy je průběžné poznávání, diagnostika žáků i třídy jako skupiny. Navíc je třeba, aby si učitel byl vědom svého podílu na stavu třídy, důsledků svého vědomého i mimoděčného působení, aby diagnostiku třídy doplňoval autodiagnostikou.“ (Hrabal 2002, s. 81).

V této kapitole se dostávám k osobě učitele. Od jeho osobnosti, práce a reakcí se odvíjí celková atmosféra ve třídě a to je určitě ještě důležitější, než metody a pomůcky, které využívá ke své práci. Je-li třída připravená, vnímá-li jej jako autoritu, pak i vlastní proces učení probíhá klidněji a snadněji než v „dusné“ atmosféře. Tato skutečnost má vliv na jednání žáků mezi sebou i na jednání žáků vůči učiteli a ostatním dospělým. Učitel by si měl této odpovědnosti být vědomý. Často učitelé cítí zodpovědnost za to, co děti umí. Ale snad i větší zodpovědnost by měl učitel pociťovat právě za to, kterým směrem se ubírají jeho žáci na cestě stát se osobností.

3.1 OSOBNOST UČITELE

Učitel by měl mít „přízeň davu“. Měl by být dětem aspoň do jisté míry sympatický, imponovat jim. Potřebuje mít respekt jako osobnost. Začnou-li ho žáci nenávidět a pohrdat jím, projeví se to jak ve výsledcích žáků, tak i v kázni ve třídě. Z vlastní zkušenosti vidím kolem sebe některé kolegy, kteří ve svém povolání nejsou šťastní, naříkají na chování a práci žáků. Mnohdy je ale tou příčinou problému sám učitel. Děti se utváří podle učitele, proto na dítěti s problémy se může odrážet i učitelovo chování. (Train, 2001). Je důležité zaměřit se na potřebu dítěte získat uznání – odpovídat na pozdrav, zajímat se o dítě jako o jedince. Předání znalostí je až závěrem dlouhého procesu, který začíná zaujetím žáků a zorganizováním třídy.

Na učitele jsou kladeny nároky z různých stran: musí udržovat dobré vztahy se svými žáky, s rodiči, s kolegy, s ředitelem školy. Na veřejnosti je učitel posuzován jinak než kdokoli jiný. Například na učitele s cigaretou v ruce se hledí s větším opovržením než na jiného dospělého. To všechno je velmi stresující, proto by

pedagog měl být opravdu silnou osobností se schopností nadhledu a svou práci vnímat ne jako zaměstnání, ale povolání, poslání.

K tomu všemu denně musí učitel řešit drobné i větší konflikty mezi žáky. Opět se očekává, že tyto konflikty vyřeší spravedlivě a správně. Mělo by to tak být, protože jen když bude důsledný a spravedlivý, bude respektován jak žáky, tak i rodiči, kolegy i vedením školy.

Učitel, který denně prožívá náročné situace, bojuje s pocity úzkosti a bezmocnosti. Tyto úzkosti mají různé příčiny. I přes stálé vedení žáků k ohleduplnosti a vzájemné toleranci musí denně řešit různé dětské spory. Někdy přicházejí i rodiče se stížnostmi na žáky nebo na reakci učitele. A ten pak musí obhajovat své reakce, což může být vyčerpávající. Při obraně proti této úzkosti může učitel problém popírat - jen velmi výjimečně přizná, že má u žáků problém s kázní, může se identifikovat s jinou osobou (přijímá různé přístupy starších kolegů, ale není to pro něj přirozené a žáci to brzy poznají), přenášet zodpovědnost na žáky nebo před tímto problémem utíkat tak, že se v práci přestane angažovat nebo usiluje o změnu zaměstnání (útěk představuje nejběžnější obranu před úzkostí).

V této souvislosti považuji za potřebné zmínit se o jevu, který je mezi učiteli obvyklý a o kterém by měli vědět. Jedná se o burn-out syndrom. Tímto anglickým termínem se označuje stav fyzického i psychického vyčerpání. Postihuje osoby, které se dlouhodobě angažují v náročných situacích a ty situace je potom emocionálně velmi ovlivňují. (Auger-Boucharlat, 2005). Burn-out syndrom nebo také syndrom vyhoření je důsledkem opakovaného stresu a vyskytuje se hlavně u učitelů-idealistů, kteří se ve své práci hodně angažují. Jak ukazují výzkumy, představuje vcelku běžnou sociální realitu a může mít vliv na osobnost učitele. Tento problém je ale stále někde bohužel tabu a nemluví se o něm moc veřejně a nahlas. Důvodem jsou především pracovní podmínky učitelů a společenský kontext. Proto je důležité, aby se o těchto problémech začalo více hovořit a aby byly brány vážně.

Učitel by se měl stále snažit o svůj osobnostní růst – sebevýchovu i sebevzdělání. A to zejména v oblasti komunikace a vztahů, aby lépe porozuměl chování žáků, uvědomil si, jaké má o žácích představy, jak na ně reaguje a aby zlepšil vzájemnou komunikaci s žáky. Vedle dalšího vzdělávání může pak učitel od některých problémů získat patřičný odstup a tím se také začít ve své profesi lépe cítit. K tomu napomáhá soustavná reflexe vlastní práce.

3.2 KOMPETENCE UČITELE DIAGNOSTIKOVAT CHOVÁNÍ ŽÁKA A PRACOVAT SE TŘÍDOU JAKO SE SKUPINOU

Pojem kompetence zahrnuje praktické znalosti, dovednosti, postoje a ostatní kvality osobnosti. Kompetence učitele by tedy měly obsahovat komplexní schopnost jedince vykonávat správně své povolání. V souvislosti s mou prací se budu zabývat velmi důležitou kompetencí, a tou je diagnostika chování žáka a práce se třídou jako se skupinou.

Školní třída jako sociální skupina je z hlediska vzniku formální. Její cíle jsou určeny institucí, jejíž je součástí. Má své specifické znaky, ale podléhá obecným zákonitostem. Je skupinou výchovnou – má za hlavní cíl učení. Z hlediska velikosti považujeme třídu za malou skupinu. Mezi jejími členy fungují intenzívní vzájemné vztahy. Členem školní třídy se dítě stává ve věku přibližně šesti let, tedy v době, kdy je vliv vrstevnické skupiny na vývoj dítěte zřetelný. *„Školní třída představuje významný článek v řetězu socializačních sociálních útvarů.“* (Hrabal 2002, s. 24). Stálejší vrstevnická skupina pomáhá dítěti k sociální výchově a k socializaci. Fungují zde normy, pravidla, zákony – dané shora. Její struktura a vztahy mezi žáky závisí na osobnosti učitele jako na spontánně přijímaném dospělém. Dobrý učitel dovede využít učenlivosti a přizpůsobivosti žáků v počátečních ročnících školní docházky k tomu, aby nebyli nadměrně závislí na jeho osobě, ale vede je k citlivému vztahu ke spolužákům. Ve vyšších třídách prvního stupně ZŠ dochází k určitým změnám ve vztazích mezi dětmi. Vytváří se kamarádské dvojice zatím stejného pohlaví, prohlubuje se napětí mezi chlapci a děvčaty. Žáci mají zvýšenou potřebu vzájemnosti a více se upínají na vrstevníky, ale vazba na dospělé je stále silná. Dětská třída mladšího školního věku dovede ale být i tvrdá a bezohledná k „jiným“ jednotlivcům.

3.2.1 DIAGNOSTIKA CHOVÁNÍ ŽÁKA

Při hodnocení chování žáka by se měl učitel snažit o co největší možnou objektivitu. K tomu může využít metod sociální psychologie. Nejrozšířenější a nejčastější je *pozorování*. Jedná se o pozorování dlouhodobé a zúčastněné (učitel

se účastní na dění skupiny). Tato metoda poskytuje velké množství informací, ze strany pozorovatele je ale potřebná také citlivost na neverbální sdělení.
Mezi další metody, napomáhající diagnostice chování žáka patří *dotazování.* Může mít dvě formy: ústní (rozhovor) a písemnou (dotazník[1]). Komplikovanější, ale také potřebnou metodou, používanou k diagnostice skupiny, je *diskuse.*
Učitel musí být ve střehu a všímat si všech náznaků, které by mohly ukazovat k agresivnímu jednání u žáků – ať už se jedná o šikanu, vandalismus nebo jiné agresivní projevy. Jestliže má podezření a zvýší pozornost, může agresory přistihnout při činu. Pak je věc jasná a zbývá vyvodit důsledky. Ke každému závažnějšímu případu je vhodné přizvat výchovného poradce, případně i psychologa.

3.2.2 PRÁCE UČITELE SE TŘÍDOU JAKO SE SKUPINOU

Učitel by měl znát a používat strategie pro předcházení nežádoucímu chování. Svým jednáním s žáky by měl vyjadřovat, že si váží každého dítěte jako jednotlivce s jeho individuálními potřebami. Vytvoření kladného klimatu ve třídě závisí na tom, zda tento vztah – úcta – je oboustranný. Už při seznamování s žáky by měl být informován o jejich potencionálních problémech, a to dřív, než vstoupí do třídy. Vyžaduje to aktivní přístup ze strany učitele – pokud je to vhodné, měl by se seznámit s rodiči, dále by měl o problému vědět co nejvíc (např. v případě postižení, nemoci nebo specifické poruchy žáka).
Pro poznání skupiny je dobré vést si záznamy – zaznamenávat všechny incidenty, co se stalo těsně před událostí (příčiny), jak vypadalo chování dítěte i co se stalo potom (následky). Toto pak může pomoci i pokud se třeba učitel obrací o pomoc na psychologa nebo speciálního pedagoga. Ne vždy je to reálné, například v případě většího počtu žáků ve třídě, ale z vlastní zkušenosti mohu potvrdit, že je to přínosné.
Je důležité, aby se každý žák cítil ve třídě důležitý. Učitel se nejčastěji identifikuje s žáky, kteří jsou úspěšní a pocházejí z podobného kulturně sociálního prostředí. Je to přirozené a lidské, ale přesto by si toho měl být vědomý a snažit se, aby

[1] Mezi nejznámější patří sociometrický dotazník SO-RA-D, kterým se zjišťuje obliba a vliv žáka ve třídě. Z tohoto dotazníku lze poznat mnohé o atmosféře a vzájemných vztazích ve třídě, což může učiteli pomoci například při vyšetřování šikany.

případné nesympatie k některému dítěti nedával najevo. Stává se, že pokud učitel řeší problém související s agresivním chováním žáka, nedokáže být objektivní. Jinak pohlíží na agresora, je-li jím chlapec, jinak, je-li to dívka. Jinak hodnotí chování žáka z rodiny asociální, jinak z rodiny spořádané.

Ve většině skupin je vždy někdo, kdo je odstrčený, poslední, neoblíbený, ohrožený. Často se právě tento jedinec stává snadnou obětí agresivního jednání druhých. I v takových případech by si měl učitel poradit. Mohou mu v tom pomoci některé z těchto postupů: svěření odpovědnosti, úprava zasedacího pořádku, diskuse s oblíbenými a vlivnými žáky.

Na vyhasínání nežádoucího chování se může účastnit celá třída. Nepřipojí-li se ani mlčky k nevhodným aktivitám spolužáka, vede to obvykle k jejich postupnému vymizení. Ze strany učitele to vyžaduje spravedlnost a důslednost. Ke všem žákům musí přistupovat stejně přísně, podle stejných pravidel. Ta budou fungovat jen tehdy, bude-li učitel trvat na jejich dodržování.

Děti mají mít možnost vyjádřit své názory a přání – diskutovat, vysvětlovat, ale i nesouhlasit. Každý nesouhlas lze využít jako příležitost k tomu předvést toleranci k odlišným názorům, umět uznat vlastní chybu a podle potřeby se omluvit. Je dobré dávat dětské skupině možnost volby – zažít to, že vůle většiny rozhoduje. Proto bývá přínosem fungování žákovské samosprávy v rámci školy i v rámci tříd.

Velmi důležité je také udržování kontaktu s rodiči. I s nimi je potřeba budovat, pokud možno pozitivní vztahy tak, aby rodiče i učitel „táhli za jeden provaz". Není snad horší situace, než když jdou proti sobě a dítě to ví. Rodiče by měl učitel otevřeně informovat o problémech i o nepříjemných událostech, ke kterým došlo.

Na vzniku agresivního chování žáků se může podílet i učitel nepedagogickým reagováním (afekt vzteku, výhružky, křik). Výbuch vzteku spíše snižuje jeho autoritu. Ještě méně účinná je defenzivní reakce pedagoga (pláč, sebelitování, uraženost, rezignace). Tyto sociálně primitivní reakce na agresivní chování jsou známkou nezvládnutí situace ze strany učitele.

Metod, které lze při vedení a usměrňování třídy použít, se nabízí několik. Jejich využití záleží na zkušenosti a osobnosti učitele. Patří sem například trest, trénink v sociálních dovednostech, metody vnějšího nátlaku, usmíření. V posledních letech učitelé ve velké míře využívají také jako prevenci agresivního chování práci s pravidly, proto se touto metodou budu zabývat v následující kapitole podrobněji.

3.2.2.1 PRÁCE UČITELE S PRAVIDLY

Zavádění a dodržování pravidel chování, komunikace a činnosti patří mezi základní výchovné činnosti, aby se třída stala skupinou, kde je jejím členům dobře. Nejvhodnější doba pro zavádění takových pravidel je začátek školního roku. Je proto potřeba zvolit nutná, ale splnitelná a kontrolovatelná pravidla a věnovat pozornost jejich dodržování.

Stanovení hranic poskytuje každému člověku, obzvláště dětem, pocit jistoty. I ve třídě se musí stanovit a dodržovat řád. Je správné vysvětlit, proč zrovna takový, jaký je. Pravidla chování a práce ve třídě žáci lépe přijmou, pokud se budou také podílet na jejich tvorbě a pokud se i učitel zaváže k dodržování určitých pravidel.

Ve třídách, kde jsou výchovně komplikovaní žáci doporučuje Hrabal (2002) začít jedním nebo dvěma pravidly a soustředit se na jejich dodržování. Se třídou nebo zástupci lze prodiskutovat varianty pravidel. Počet pravidel by měl být co možná nejmenší.

Dětem vštěpujeme základní hodnoty, na nichž naše společnost stojí – úcta k druhému, solidarita, soucit, obětavost, čest, atd. Je to mimo jiné také základní součástí prevence šikany. Hlavně myšlenka úcty ke každé lidské bytosti, ke každému živému tvoru i k přírodě vůbec, je velmi významná.

Jestliže žák pravidla porušuje, snaží se učitel nejprve o domluvu. Pokud ani domluva nepomůže, mělo by dojít k použití sankcí a k nápravě. Žák by měl ale chápat smysl trestu – ne jako pomstu nebo projev moci dospělého člověka. Trest by neměl učitel udělit ve vzteku a neměl by být vnímán jako ubližování. Trest má smysl, pokud pomůže dítěti pochopit dopad svého chování. Musí vychovávat ke zodpovědnosti a k respektu k ostatním. (Auger, 2005).

A jak konkrétně může takové vytváření pravidel ve třídě vypadat? Pedagog diskutuje s dětmi na téma, jak by se měl chovat učitel k žákům, žáci k učiteli a žáci k sobě navzájem. Děti samy formulují stručné zásady, jimiž by se mělo toto chování řídit. Pedagog diskusi usměrňuje, vystupuje ve funkci průvodce. Snaží se, aby formulované zásady byly pozitivní, aby nespočívaly jen v zákazech. Nakonec děti vyberou nejdůležitější zásady, například „dvanáctero" složené ze čtyř zásad pro chování učitelů k žákům, čtyř pro chování žáků k učitelům a čtyř pro chování žáků mezi sebou. Každý žák tuto konečnou formu napíše na list papíru.

Nejúhlednější exemplář podepíší všichni žáci i učitelé a je vyvěšen ve třídě na místě, kde je stále na očích.

Každý učitel by si měl uvědomit, že být dobrým učitelem neznamená jenom úspěšně vystudovat pedagogickou fakultu. Pro dítě musí být osobností, ke které vzhlíží. To vyžaduje ze strany vyučujícího stálou snahu po sebevzdělávání a sebevýchově pro to, aby byl schopný rozpoznat chování žáků a se třídou pracovat jako se skupinou. K tomu lze využívat různých metod, které se nabízejí ze strany odborníků ať už v literatuře nebo na různých seminářích a studijních oborech.

4 MOŽNOSTI UČITELE

4. 1 MOŽNOSTI PREVENCE AGRESIVNÍHO CHOVÁNÍ VE ŠKOLE

Kontrola a ovládání agrese je velmi důležitá. V mnoha případech (ale ne vždy) lze člověka naučit, jak své reakce tlumit a regulovat.

„Terapie nadměrného sklonu k agresivnímu chování je relativně velmi obtížná a bývá málo efektivní. Prevence se zdá účinnější, zejména pokud je zaměřená na modifikaci postojů široké veřejnosti.“ (Vágnerová 2004, s. 777).

Základní součástí prevence agresivity ve škole by mělo být vštěpování základních lidských hodnot. Hlásání určitého způsobu chování není nikdy tak účinné jako reálný vzor. To platí nejen pro agresivní jednání. Bude-li sám učitel jednat ze své pozice s dětmi pod vlivem agresivity, těžko bude svým žákům vysvětlovat špatnost takového počínání.

4.1.1 KOOPERACE MEZI ŽÁKY

Dobrou prevencí agresivního chování, zejména šikany, ve škole je uplatňování kooperace mezi dětmi. Uplatnění principu kooperace má celkově příznivý vliv na vztahy mezi žáky. Vytvářením spolupracujících týmů lze podporovat zapojení outsiderů do skupinových aktivit, dát jim příležitost být platnými členy a pomoci jim získat respekt spolužáků i sebejistotu. Skupiny by neměly vznikat náhodně, obzvláště je-li podezření nebo zkušenost s agresí ve třídě. Jejich sestavování je proto úkolem učitele, který by měl pamatovat na to, aby byly rovnocenné. Agresor má být v týmu dětí, které nemá šanci šikanovat. Později je možné zařadit agresora a oběť do téže skupiny, ovšem spolu s dětmi, které nepřipustí, aby bylo oběti jakkoli ublíženo. Atmosféru třídy a vztahy mezi dětmi můžeme pozitivně ovlivnit i společnou účastí na různých sportovních, rekreačních nebo společenských akcích.

4.1.2 PEDAGOGICKÁ KOMUNITA

Školy, které fungují jako demokratická společenství poskytují prvotní prevenci proti projevům agresivity a šikany. Je důležité, aby se všichni pracovníci školy podíleli na vytvoření otevřeného a přátelského klimatu a aby všichni měli zájem agresivní jednání žáků a šikanu ve škole potlačit. Neméně důležitý je společný postup učitelů při řešení problémů souvisejících s agresivním jednáním žáků.
Jednoduchým, ale účinným preventivním prostředkem proti agresivnímu chování a šikaně je dozor dospělých nad žáky. Čím více pedagogů nebo jiných dospělých je na chodbách během přestávek, v jídelně, apod., tím méně příležitostí mají agresoři k šikaně. Je zde samozřejmě důležitá spolupráce mezi učiteli a vzájemná informovanost.
Účinnými prostředky prevence agresivity jsou také různá celoškolní setkání, školní parlament, třídní samosprávy nebo rada školy.
Těžiště prevence je v práci třídního učitele při pravidelných třídních hodinách. Důležitou úlohu hrají i výukové předměty, které mají významný vztah k prevenci agresivního chování žáků (např. občanská nauka, rodinná výchova, tělesná výchova atd.). Potřebné je také udržování kontaktů a spolupráce s rodiči a se specializovanými zařízeními.

4.1.3 PRÁCE S POTENCIÁLNÍMI AGRESORY

Hlavním úkolem pedagoga je tlumit agresivní sklony dětí. Nesmíme je odsoudit a „odepsat", tak bychom je psychologicky „tlačili" k dalším agresivním činům. Měli bychom se snažit jako učitelé užívat co nejvíce pochvaly. Ocenit jejich nezávadné chování, zvláště je pochválit, když pozorujeme, že zvládly svou impulzivitu. Osvědčuje se zaměstnat je činností, zvláště takovou, kde mohou být úspěšné a mohou i vyniknout. Samozřejmě je potřebné učit je sociálním dovednostem, povzbuzovat u nich empatii[1] a pomáhat jim, aby věděly, co čekají od budoucnosti a kvůli čemu jim stojí za to být dobří. (Říčan, 1995).

[1] Tyto děti často těžko chápou, jak silně jejich obětí trpí.

4.1.4 ÚSPĚŠNÉ STRATEGIE V PRÁCI S „PROBLÉMOVÝMI" ŽÁKY

Každý učitel se určitě ve své praxi setká s „problémovým" žákem. Z pohledu učitele jde o žáka, který narušuje průběh hodiny nebo žáka, který odmítá pracovat. Často učitel takového žáka popisuje jako žáka neklidného, provokujícího, konfliktního či agresivního. (Auger-Boucharlat, 2005). Vztah učitele k takovému žákovi nebude neutrální. Učitelé, kteří při práci s takovými dětmi jsou úspěšní, používají různé strategie. Hotové recepty, které by zaručovaly úspěch v práci s „problémovými" žáky, neexistuje. Mezi nejčastější a nejúspěšnější patří: pocit přijetí učitelem, tělesný postoj[1], uvolnění (chvilky na zklidnění) a osobní vztah, kdy žáci vidí a ví, že učitel je bytost z masa a kostí, ne jen osoba s maskou profesora. Nutné a nezbytné je, aby ve třídě existoval a fungoval řád a pravidla, protože stanovení hranic poskytuje žákům pocit jistoty, jak už jsem zmiňovala.
„Problémový" žák se potřebuje setkat s takovým dospělým, který k němu bude přistupovat pozitivně a bude mu důvěřovat. Často se za agresivními projevy žáka skrývá jeho úzkost a nejistota. To by měl umět učitel správně rozšifrovat. V případě „problémových" žáků je nezbytný individuální přístup a naslouchání. Největšími překážkami aktivního naslouchání je direktivní chování, snaha vidět okamžité výsledky, podrážděná reakce a neautentičnost.
Při práci s problémovými dětmi je nutná ze strany učitelů také týmová práce. Takového žáka nezvládne jeden učitel sám, je potřeba se spojit jak s kolegy, tak také s dalšími dospělými osobami ve škole, s rodiči, případně s psychologem.

4.1.5 PRÁCE S PRÁVY DÍTĚTE

Práce s právy dítěte je pro učitele další z možností prevence šikany nebo agresivity ve třídě. Tak jako jsou ve škole děti seznamovány s povinnostmi – např. v rámci školního řádu, tak by měly být seznamovány i se svými právy. Je to důležité nejen pro prevenci a řešení problémů s agresivitou a šikanou ve škole, ale také proto, že často bývá učitel tím, kdo může odhalit poškozování a zanedbávání dítěte např. ze

[1] Mnoho udělá jeden pohled, úsměv, případně i fyzický kontakt – položení ruky na rameno, apod.

strany rodičů. Učitel tak může dítě přivést k poznání, že to, co musí prožívat, není v pořádku.

V současné době učitelé v naší zemi pracují na rámcových vzdělávacích programech. Je dobře, že jedním z průřezových témat, která mají zařadit do těchto programů, je také osobnostní a sociální výchova. *„Osobnostní výchovou rozumíme program systematicky zaměřený na rozvoj osobnosti dítěte v rámci školního vzdělávání. Hlavním cílem zde není předávání poznatků jednotlivých oborů, ale příprava na zvládání životních situací nejrůznějšího druhu." (Hradečná a kol. 1996, s. 22).* Podle Úmluvy práv dítěte[1] jsou 3 hlavní okruhy zahrnující práva dětí: právo na svobodu a rovnost, právo na školu a odpočinek a právo na výživu a zdraví. Učitel může s těmito okruhy a právy ve své třídě pracovat a zařadit je tak i do výuky. Možností se nabízí spousta. Různé výtvarné techniky, vyprávění, diskuse, dramatizace, hry. Záleží na schopnosti učitele, které možnosti využije a zařadí. Dnes už v této oblasti vychází i dostatek literatury.

Metod, které lze využít k prevenci agresivního chování mezi žáky, by se dalo popsat určitě víc a podrobněji. Zabývala jsem se jen těmi, které považuji za důležité a hlavní. Každý učitel si během své praxe určitě najde strategie, které při práci se žáky používá a které se mu osvědčí jako úspěšné. Velice vítanou metodou u žáků jsou i různé psychosociální hry. Naštěstí v dnešní době vychází dostatek literatury, takže i učitel nezkušený má možnost vyhledat a použít takovou hru, která pomůže k lepším vztahům mezi žáky.

4.2 MOŽNOSTI REAKCÍ UČITELE NA PROJEVY AGRESIVNÍHO CHOVÁNÍ ŽÁKA

Způsobů, jak může učitel reagovat na agresivní chování svého žáka nebo skupiny žáků, je mnoho. A nelze dát obecný návod, kdy a jak reagovat. Je třeba zohledňovat individualitu dítěte[2], ale i konkrétní situaci, kterou učitel řeší. Přesto považuji za vhodné uvést nejběžnější reakce, o kterých by učitel měl vědět a které

[1] Úmluva o právech dítěte je mezinárodním dokumentem (přijalo ji více než 175 států), který uzákoňuje práva dítěte. Byla schválena VS OSN 20.11.1989 (Hradečná a kol., 1996)

[2] Reakce na agresivní jednání se budou určitě lišit vlivem věku, pohlaví, zdravotního stavu, rodiny dítěte a dalších činitelů, které by měl učitel brát při svých reakcích na vědomí.

by měl promyslet z těchto hledisek, které jsem uváděla. Každý učitel si během své praxe vlivem své osobnosti najde nějaký způsob, který je účinný a který vede k utlumení agresivního jednání ze strany žáků.

Následující možnosti popisuji a zařazuji podle četnosti jejich využití. Žádná metoda není stoprocentně účinná, je třeba vždy reagovat podle konkrétní situace. Nejčastěji využívá učitel metodu neagresivního modelu (pokud dovede ovládnout sám sebe a své jednání). Další často užívanou metodou je trest, metoda vnějšího nátlaku a usmíření. Trénink v sociálních dovednostech může být nejen metodou zvládání agresivního chování, ale také dobrou přípravou pro budoucí život ve společenství různých lidí. Ventilace agresivních pocitů není příliš používaná ve školách, ale v některých případech může být účinná. Navození neslučitelných odpovědí vyžaduje ze strany učitele velkou schopnost pohotové reakce a improvizace, proto není tolik využívanou metodou.

4.2.1 VLIV NEAGRESIVNÍHO VZORU

Člověk, který sleduje chování neagresivního modelu, se může „nakazit" a ovládnout propukající agresi ve spíše banálních a nevýznamných konfliktech. V závažnějších incidentech nemusí zastavení agrese napodobením neagresivního vzoru znamenat její konec. Nenávistné pocity se mohou nashromáždit a pak třeba i nečekaně propuknout v násilí. I přesto je to pro učitele šance ukazovat dětem sám na sobě důležitost sebeovládání a sebekázně.

4.2.2 TREST

Trest někdy agresi snižuje, ale někdy ji zase naopak posiluje. Je to závislé na úrovni hněvu agresora - je-li hněv slabší, pak je vyhrožování trestem účinné. Může-li agresor svým jednáním mnoho získat, zase je zastrašování trestem nemusí odradit. Vliv na účinnost má také velikost a pravděpodobnost trestu - čím je trest větší, tím více jedince od použití agrese odrazuje.

Trest může být trestaným jedincem vnímán také jako nespravedlivý. To u něj vyvolává hněv a tudíž možnost další agrese. Navíc osoba, která trestá, slouží pro dítě jako agresivní model, trest tak může následnou agresi dítěte ještě podpořit.

Trest má vliv na chování pouze za určitých podmínek: Mezi agresivním chováním a potrestáním musí být krátký interval, intenzita a nepříjemnost trestu musí být relativně vysoká. Trest má smysl jen tehdy, když pomáhá mladému člověku porozumět dosahu jeho jednání. Učitel musí dbát, aby se ve třídě nevytvořily vztahy založené na síle a slabosti jejích členů a na vzájemném zastrašování. *„Ve výchově se potvrzuje, že děti mírně trestané byly později méně agresivní než děti trestané velmi mírně nebo velmi silně.“* (Čermák 1999, s. 167)

4.2.3 METODA VNĚJŠÍHO NÁTLAKU A USMÍŘENÍ

Michal Kolář (2001) nabízí k řešení agrese, šikany mezi dětmi možnost použít dvě zásadně odlišné metody. Je to *metoda vnějšího nátlaku* - přinutit trestem a strachem viníky k zastavení agresivního chování a k dodržování oficiálních norem. Tato metoda by měla zahrnovat tři součásti – individuální nebo komisionální pohovor, oznámení o potrestání agresorů před celou třídou a ochranu oběti. Druhá metoda je *usmíření*. místo donucení k vnější poslušnosti se tu sleduje vnitřní proměna vztahů mezi oběťmi a agresory. Použití této metody je omezené. Lze ji úspěšně použít v poměrně malém měřítku – při nebrutálních formách počátečního stadia šikanování u dětí mladšího školního věku.

Pro léčbu celé skupiny se učitel musí orientovat v systému sil a vztahů mezi žáky ve třídě. Do „podzemního“ života skupiny lze proniknout dvojím způsobem: prostřednictvím diagnostiky dynamické (obyčejné povídání, pozorování a ovlivňování skupiny při hrových a modelových situacích) nebo diagnostiky testové (zejména sociometrie). Oba způsoby lze využít i společně, protože se dobře doplňují.

4.2.4 TRÉNINK V SOCIÁLNÍCH DOVEDNOSTECH

Jedná se o pozorování osob, které úspěšně a neagresivně zvládají konfliktní situace. V situaci tréninku mohou být osoby požádány, aby si představily různé takové situace. Osoba dostává pozitivní zpětnou vazbu ke svému chování (pochvala, povzbuzení, odměna) za neagresivní způsob řešení konfliktu. Jedná se o metodu, kterou učitelé v poslední době často využívají. Je sice náročnější na čas

a přípravu než např. metoda trestu, ale ukazuje se jako účinná už tím, že si děti mohou prožít různé situace, různé role a různé pocity, do kterých se běžně mohou dostat. Velký prostor pro využití této metody dostávají učitelé při tvorbě rámcově vzdělávacích programů, zejména při zařazování průřezových témat (osobnostní a sociální výchova, výchova demokratického občana, multikulturní výchova). Každé dítě tak může dostat možnost zažít pocity při povzbuzení nebo naopak nepřijetí, ale také situaci usmíření nebo odpuštění.

4.2.5 VENTILACE AGRESIVNÍCH POCITŮ[1]

Tak jako má mnoho výrazových rovin agrese, tak i ventilace pocitů může mít různou podobu. Jde o to nahradit přímou agresi nějakou jinou činností natolik intenzívní, aby se napětí agresora snížilo. Tato metoda ale není příliš úspěšná. Slovní útoky proti jiným osobám agresi nesnižují, naopak se jedinec takhle může pro následnou fyzickou agresi „nabíjet". Ani útok proti neživým objektům[2] nemá takový vliv, že by snižoval v budoucnu agresivní chování jedince.
Náš přední odborník Zdeněk Matějček (Matějček-Dytrych, 1997) doporučuje dva osvědčené způsoby, jak snižovat agresivitu školních dětí a mladistvých – tělesná práce a sport. Agresivita, která by se jinak „vybíjela" v osobních konfliktech a skutečných rvačkách, se převádí do společensky přijatelných forem. Jde o boj, o soupeře, o vítězství či porážku – ovšem podle pravidel. Fyzická neagresivní aktivita (např. fyzické cvičení) může dočasně snížit emocionální napětí a otevřenou agresi. Taková redukce má však relativně krátké trvání, proto není příliš účinným prostředkem zvládání agrese.

4.2.6 NAVOZENÍ NESLUČITELNÝCH ODPOVĚDÍ

Člověk není schopen reagovat dvěma neslučitelnými odpověďmi současně. Tato metoda spočívá v tom, že jedince vystavíme podnětům nebo událostem, které navozují afektivní stavy neslučitelné s hněvem a agresí. Někteří považují tuto

[1] I.Čermák (1999) tuto ventilaci pocitů nazývá katarzí – buď emocionální nebo katarzi prostřednictvím jednání.
[2] Např. používání bataků v rámci terapie: bataky jsou speciální kožené pálky vycpané vatou. Nahněvané osoby je používají k odreagování negativních emocí. Tato metoda se ale ukázala jako nespolehlivá. (Čermák, 1999)

metodu za rovnocennou např. relaxaci. Z podnětů se zdají být účinné například empatie[1], humor a zábava[2].

Všechno svědčí o tom, že nejúčinnějším řešením a vlastně prevencí agresivity je výchova, která soustavně podporuje v dětech tendenci ke spolupráci a k věcnému, neagresivnímu řešení problémů a těžkostí. Při tom by učitel měl brát zřetel k výchově k hodnotám respektujícím druhého člověka. Vedení k disciplíně a sebeovládání dítěte je úspěšné jen tehdy, dochází-li k němu v jistotě vřelých vzájemných citových vztahů.

[1] Se snahou o vcítění do jednání druhého jedince se může agrese zmírnit – není-li agresor příliš rozhněvaný.
[2] Radost a humor jsou s násilím neslučitelné, proto může dojít ke snížení agrese. Je ale nutné, aby se nejednalo o ironický, zesměšňující humor.

5 ZÁKLADNÍ INTERVENČNÍ PROGRAM (ZIP)

V této kapitole se budu podrobně věnovat programu, který se osvědčil při práci se skupinami dětí, kde se objevila šikana. Považuji tuto metodu za tak významnou, že jí věnuji celou tuto kapitolu.

Michal Kolář (2001) vidí jako důležité při řešení šikany pracovat s celou skupinou a léčit celou skupinu. Pro tuto „léčbu" vypracoval program, který nazval Základní intervenční program (ZIP). ZIP je tedy specifickým programem proti šikanování a násilí ve školách a školských zařízeních. Jde v něm o vybudování ucelené ochrany dětí a dospívajících před týráním spolužáků. Mělo by dojít k vnitřní proměně vztahů ve třídě a k zastavení šikanování.

Tento program je určen pro široký okruh odborníků, kteří pracují se školními skupinami. Terapeut by měl absolvovat nějakou formu zážitkového výcviku ve skupinové práci a dále výcvikový seminář zaměřený na ZIP. Není nutné, aby program ZIP ve skupině žáků vedl třídní učitel. Může to být i výchovný poradce, specialista z PPP, SPC, apod.[1]

Jak už jsem zmiňovala, šikana začíná být častým a velkým problémem už i ve školách, proto by každý pedagog měl být připravený na setkání se šikanou. Tento program mě při studiu zaujal, je plný konkrétních návrhů a řešení. Některé se podle mého názoru dají využít i ve třídě běžně, nejen při léčbě šikany[2]. Věřím, že ZIP může opravdu přinést uzdravení skupiny nemocné šikanou a dovedu si představit její použití v mé třídě u mých žáků.

5.1 PODMÍNKY PRO ÚSPĚŠNOU REALIZACI PROGRAMU ZIP

Každý, kdo chce se skupinou pracovat, by ji měl nejprve dobře znát. Je nutné se zorientovat v systému sil a vztahů, proniknout do skrytého života skupiny. K tomu vedoucí může použít různé diagnostické metody.

Poté, co se zorientuje ve vztazích skupiny, se dostává k vlastnímu základnímu intervenčnímu programu. Kolář doporučuje tento program pro skupinu, v níž je šikanování v počátečních stadiích. Pokud se ve skupině řeší šikana v pokročilejších stadiích, je nutné ji nejdříve rozbít a vytvořit novou skupinu. ZIP

[1] Proto při popisu této metody uvádím toho, kdo vede program, jako vedoucího, ne učitele.
[2] Např. využití sezení v kruhu, tvorba třídních pravidel dětmi, fungování samosprávy, atd.

lze použít jednorázově nebo jako počátek celoroční práce se třídou. Signálem úspěšnosti programu bývá prožití zážitku „my".

Základní podmínkou pro realizaci ZIP je pravidelné setkávání třídy, kde je prostor pouze pro práci s tímto programem. Děti jsou seznámeny s průběhem takového setkávání[1]. Důležité je i takové uspořádání třídy – nejlépe v kruhu – aby na sebe všichni členové viděli.

Další nutnou podmínkou pro úspěšnou realizaci programu je demokratické vedení skupiny, které vychází z toho, že účinnější je dosažení dohody většiny než autoritativní prosazování příkazu. Ve skupině by se měly také dodržovat pravidla jako pravdomluvnost, otevřenost, aktivní účast, ukázněnost, ale i včasný příchod. Je důležité, aby vedoucí s těmito pravidly uměl pracovat tak, aby je děti přijaly za své. Ty se mohou na vytvoření pravidel spolupodílet. Dospělý tato pravidla také dodržuje a plní. *„Například při pozdním příchodu se musí vykoupit zpěvem, básní, vtipem, apod. nejen děti, ale i dospělý."* (Kolář 2001, s. 181). Takový přístup je pak pro děti motivující a přitažlivý a berou to všechno víc vážně. Jedná se o pravidla, která podporují dobrou komunikaci a spolupráci ve skupině.

5.1.1 TŘÍDNÍ CHARTA PROTI ŠIKANOVÁNÍ

Dalším důležitým prvkem, který Kolář ve svém programu doporučuje, je vytvoření třídní charty proti šikanování. Jejím hlavním cílem je jednoznačné zamítnutí šikany. Vytvoření charty ale také nepřímo pomáhá dětem vidět násilí z pohledu zákona[2]. Děti samy se podílí na jejím vytváření, oproti například školnímu řádu, který mnoho dětí vnímá jako mrtvá pravidla. Na vytvoření charty se mají podílet aktivně všichni žáci pod vedením. Dospělý vedoucí je zde jen průvodcem, který usměrňuje skupinu. Úkolem je tedy nalezení pravidel pro chování žáků a učitelů, která mohou zabránit šikanování. Tvorba třídní charty je důležitá, proto v další kapitole uvádím postup při jejím vytvoření.

[1] Setkání by mělo obsáhnout následující body: zahájení, hry (pro rozehřátí, pro uvolnění, k nácviku nového chování), téma dne vztahující se k problému skupiny a kolečko připomínek a dotazů, v němž mohou žáci říct cokoliv. (Kolář, 2001)

[2] V tomto případě se jedná o řád – zákon třídy a důsledky jeho porušení.

5.1.2 POSTUP PŘI VYTVOŘENÍ TŘÍDNÍ CHARTY

Nejprve je potřeba, aby vedoucí žákům dostatečně vysvětlil a zdůvodnil smysl charty. Potom každý žák sám za sebe napíše na velký arch papíru nebo na připravené prázdné lístky, které nalepí na arch, pravidla a požadavky, jak by chtěl, aby se k němu ostatní chovali.

Potom žáci ve skupinách diskutují a domluví se na pravidlech, která považují za nejlepší. Měli by také promyslet a představit si, jsou-li tato pravidla důležitá pro zastavení špatného chování.

Každá skupinka si potom určí mluvčího. Mluvčí skupinek seřadí pravidla podle důležitosti a z těch nejdůležitějších je sestavena výsledná třídní charta. Dospělý tyto činnosti koriguje, ale stále vede žáky k aktivitě a vlastnímu vyjádření. Pravidel by nemělo být příliš moc, aby se v chartě žáci orientovali a pravidla si mohli dobře zapamatovat.

Po vytvoření charty následuje ještě diskuse k vytvořeným pravidlům, případně nutná úprava. Posledním krokem je prodiskutování a dohodnutí následků při porušení charty.

5.1.3 SAMOSPRÁVA

Samospráva představuje pro pedagoga pomoc. Pro žáky je možností aktivně se podílet na řízení třídy. Měla by být protipólem skupinky agresorů ve třídě. Utvořit schopnou samosprávu vyžaduje od vedoucího vhodný výběr kandidátů, kteří jsou pak zvoleni třídou. Pro výběr kandidátů pomohou sociometrické a diagnostické metody, které vedoucí použil při seznamování se vztahy ve skupině. Je potřeba, aby z kandidátů vyřadil agresory, jejich kamarády a negativně laděné osobnosti. Po zvolení si samospráva rozdělí role a zvolí si předsedu.

5.2 PRŮBĚH PROGRAMU ZIP

Program ZIP je rozpracován do čtyř etap:

diagnostika – představení a zdůvodnění šetření, uskutečnění testové diagnostiky skupiny

navození podpůrné atmosféry a motivování dětí ke spolupráci[1] - v této etapě už dochází k otevření problému šikanování, žáci by měli pochopit, co je a co není šikanování, dále se v této etapě seznámí děti s pravidly, která se ve skupině budou dodržovat (tzv. komunitní pravidla), vytvoří třídní chartu proti šikanování a zvolí samosprávu

pomoc a intervence – smyslem této etapy už je vlastní léčba nemocných vztahů, zahrnuje zhruba dvě setkání: při prvním se jedná o téma: *Co mohou udělat ostatní a co já sám, abychom se ve tříd cítili bezpečně a v pohodě?* a při druhém setkání téma: *Perspektivy a společná činnost, hledání názvu pro třídní skupinu*

zhodnocení situace, případně předání skupiny třídnímu učiteli (pokud program nevedl třídní učitel, ale jiný odborník).

Etapy jsou pak dál rozdělené na potřebný počet setkání[2]. Setkání se opakují podle možností zhruba po týdnu a trvají většinou 90 minut. Protože se jedná o program, do kterého jsou děti aktivně zapojeny, musí být jeho průběh zajímavý a zábavný. Proto jsou při setkáních využívány hodně hry určené k seznámení a rozehřátí.

Základní intervenční program je určený pro práci s celou skupinou, v níž se objevil případ šikany. V tom je jeho velký přínos, protože pokud se ve skupině objeví šikana, je jí „nakažen" každý její člen, ale různým způsobem a rozdílnou intenzitou. Proto je správné, když se problém šikany neřeší jen s jejími hlavními aktéry: agresorem a obětí, ale i s ostatními žáky třídy, kteří vystupovali třeba jen v rolích tichých pozorovatelů.

[1] Někdy je výhodnější začít touto etapou, v níž jde o navození pozitivního vztahu mezi terapeutem a skupinou.

[2] Program těch setkání má asi pět, není to však striktně dáno. Individuálně podle potřeby je možné počet setkání snížit nebo rozšířit.

6 PRÁVNÍ PROBLEMATIKA AGRESIVNÍHO CHOVÁNÍ ŽÁKŮ

V každé společnosti lidí existují určitá závazná pravidla pro to, aby ona společnost mohla dobře fungovat a její členové se cítili dobře a bezpečně. Ve škole je právní problematika obsažena ve školním řádu. Protože agresivní jednání často vede ke zničení věci nebo k ublížení bližnímu, je v závažných případech na místě spolupráce s Policií ČR. Dovednost řešit takové mimořádné situace je také jednou z kompetencí učitele, proto nyní uvádím tuto kapitolu.

6.1 ŠKOLNÍ ŘÁD

To, co je pro společnost zákon, to je pro žáky ve škole vnitřní školní řád. Ten by měl zaručit všem žákům ochranu před násilím. Jeho obsah a konkrétní podoba vzniká v součinnosti ředitele školy a učitelů, ale své návrhy mohou vznášet také rodiče nebo samotní žáci. Vnitřní řád školy tedy specifikuje a rozvádí platné školské zákony a zpravidla zohledňuje i principy dané Úmluvou o právech dítěte. Pro žáka jsou dále závazné základní mravní normy, zakotvené v právním řádu České republiky, a proto je žák povinen dbát na to, aby neničil hodnoty vytvořené prací druhých a aby svým chováním nepoškozoval kohokoli druhého.

Za úmyslně způsobenou škodu na zařízení školy a zapůjčených věcech odpovídají žáci, kteří škodu způsobili a jsou povinni ji uhradit.

Ve vzájemném kontaktu jsou žáci povinni zachovávat pravidla slušného chování - jakýkoli případ šikany ze strany spolužáků má žák ohlásit nejbližšímu pedagogickému pracovníkovi.

6.2 SPOLUPRÁCE ŠKOLY A POLICIE ČR

V závažných případech porušení školního řádu nebo základních mravních norem, zejména v situacích vážné šikany, při níž jde o ohrožení zdraví nebo života, dochází ke spolupráci školy a Policie ČR[1]. Spolupráce mezi školou a Policií by měla být navázána preventivně, ne až při řešení problémů. Ve škole jsou dostupná telefonní čísla, kam se v případě nutnosti obrátit a kde zjistit, jak postupovat v případě zjištění závažných sociálně patologických jevů. Školy a školská zařízení by v rámci preventivních programů a projektů měly být v kontaktu s Preventivními informačními skupinami Policie ČR (PIS), které jsou zřizovány při krajských, okresních a městských ředitelstvích Policie ČR. Činnost těchto skupin je informační a poradenská. Také je vhodné využít lektorských služeb policistů v oblasti prevence sociálně patologických jevů. Prevence a oznamování podezření na trestnou činnost dětí a mládeže a trestnou činnost páchanou na dětech a mládeži je důležitým okruhem spolupráce školy s policií.

Učitelé by měli vědět o oznamovací povinnosti[2], kterou mají, pokud ví o závažném porušení dětských práv či ohrožení dítěte.

6.3 METODICKÝ POKYN MŠMT K ŠIKANOVÁNÍ

Šikana je problém, ke kterému se nemůže nikdo ve společnosti stavět lhostejně, proto i MŠMT se touto problematikou vážně zabývá a byl vydán Metodický pokyn k prevenci a řešení šikanování mezi žáky škol a školských zařízení čj. 28 275/2000-22.

Pokyn vymezuje minimální preventivní programy na úrovni škol a školských zařízení, role jednotlivých institucí a definuje funkci školního metodika prevence.

---

[1] Vedení školy by se mělo v této situaci řídit Pokynem MŠMT Čj.: 25 884/2003-24 z 13. října 2003: Spolupráce předškolních zařízení, škol a školských zařízení s Policií ČR při prevenci a vyšetřování kriminality dětí a mládeže a kriminality na dětech a mládeži páchané.

[2] Oznamovací povinnost je dána ustanoveními § 167 a 168 trestního zákona č. 140/1961 Sb., ve znění pozdějších předpisů č. 140/1961 Sb., ve znění pozdějších předpisů (nepřekažení trestného činu a neoznámení trestného činu).

Šikanování žáků škol a školských zařízení označuje za jeden z vážných negativních jevů.

Metodický pokyn pomáhá pedagogům zorientovat se v problematice šikany ve škole: charakterizuje šikanování, popisuje jeho projevy, nabízí metody řešení a výchovná opatření. V čl. 1 je zdůrazněna povinnost učitele nebo vychovatele zabývat se šikanou a řešit ji. Jinak se vystavuje trestnímu postihu pro neoznámení, případně nepřekažení trestného činu.

Právní úprava pojem šikana nebo šikanování nepoužívá – tento pojem je používán jako synonymum pro *„úmyslné jednání, které je namířené proti jinému subjektu a které útočí na jeho lidskou důstojnost.“* (Kolář 2001, s. 213) Takové jednání bývá nejčastěji posuzováno podle trestního zákona jako vydírání, omezování osobní svobody, útisk, případně jiné skutky. Šikanování nabývá často charakteru skupinové trestné činnosti a má některé "dětské" rysy organizovaného zločinu. Vyšetřování Policie je sice až tím posledním krokem učitele, pro školu nepopulárním, ale i takové případy se vyskytují. Každopádně je lepší a pro všechny příjemnější, když k tomu dojít nemusí, ale pedagog musí znát všechny alternativy řešení a i toto je jedním z nich.

I přes pokrok dnešní doby je mezi dospělými stále dost těch, kteří zůstávají lhostejní k násilí nebo bezpráví – ať už ze strachu nebo z pohodlnosti. Učitel by nikdy lhostejný být neměl, už proto, že žáky jsou děti, které se často samy nedokážou ubránit a uhájit.

ZÁVĚR K TEORETICKÉ ČÁSTI

Při vypracování teoretické části diplomového úkolu jsem pročetla spoustu knih, které rozšířily můj obzor v této problematice a za to jsem asi vděčná nejvíc. Objevila jsem jméno Michala Koláře, jehož práce a názory mě nadchly i inspirovaly. S agresivitou žáků se setkávám doslova denně, víc se teď zamýšlím nad svými žáky, nad jejich motivy k problémovému chování.

O všech kapitolách bych samozřejmě mohla psát mnohem rozsáhleji. V dnešní době je k dispozici velké množství odborné literatury a roste i počet odborníků v naší republice, kteří svými zkušenostmi a radami mohou pomoci učitelům v praxi.

Cílem práce je zhodnotit vlivy, které se v člověku, respektive v malém dítěti, podílejí na vzniku agresivního jednání. Tyto mohou být buď dané biologicky nebo vlivem prostředí, ve kterém se jedinec pohybuje. Pro učitele je důležité si uvědomit, jaké má agresivní jednání žáka příčiny. Pak je svými reakcemi může usměrnit a ovlivnit.

Proto další část teoretické práce je věnovaná právě osobě učitele, hlavně jeho osobnostním předpokladům. Je důležité, aby učitel o těchto problémech přemýšlel a bral je na vědomí, aby si uvědomoval nutnost agresivní projevy usměrňovat. Jeho působení by se mělo odehrávat ve dvou směrech. Jednak metody používané jako prevence agresivního chování ve škole. Patří sem například vedení žáků ke vzájemné pomoci a spolupráci, spolupráce pedagogů, práce s právy dítěte. Druhým směrem se ubírají metody, kterými učitel reaguje na určitý projev agresivity žáka. Při takovém zásahu by měl mít učitel stále na paměti: „Nenávidět a odmítat zlý čin, ale milovat dítě."

Jedna moje kolegyně, nyní už v důchodu, mi tvrdila, že za celý svůj život se nesetkala s agresivním jednáním žáků. Proto v praktické části práce provedu dotazníkové šetření, zda dovede učitel agresivní jednání rozpoznat a jak v takové situaci reaguje.

PRAKTICKÁ ČÁST

ÚVOD K PRAKTICKÉ ČÁSTI

Poznatky, které jsem načerpala při studiu literatury a při psaní teoretické části diplomové práce, bych chtěla nyní využít při ověřování reakcí konkrétních učitelů při setkání s agresivním jednáním žáků. Od praktické části očekávám pro mě osobně hlubší zamyšlení nad chováním mých žáků, jejich vzájemnými vztahy, případně nalezení nových přístupů k nim. Cílem výzkumu diplomové práce je ověřit si v praxi u konkrétních učitelů, zda problém agresivního chování žáků ve škole je pro ně opravdu vážný, zda se s agresivitou dětí setkávají a v jaké formě. Dále se zaměřím na reakce učitelů v konkrétních situacích.

Konkrétní výzkumné úkoly:

I. Charakteristika sociálně-emočních vztahů ve třídě základní školy praktické

II. Sebereflexe učitelů – typické a netypické projevy agresivního chování žáků

III. Reakce učitelů v konkrétních typických případech agresivního jednání dětí

1 STRATEGIE A METODY VÝZKUMU

Pro řešení prvního výzkumného úkolu zabývajícího se charakteristikou vztahů ve třídě základní školy praktické jsem využila metody akčního učitelského výzkumu. Je to jeden z typů pedagogického výzkumu. Akční výzkum je uskutečněn učiteli, studuje reálnou školní situaci. Cílem je pozitivní změna v konkrétní třídě. Tato změna se má týkat buď výuky nebo klimatu ve třídě, podle toho je také akční výzkum zaměřen. V případě této práce se jedná o třídu žáků základní školy praktické. Jako třídní učitelka v této třídě popíšu charakteristiky dětí z hlediska jejich chování a na tomto základě zachytím sociálně-emoční klima ve třídě. Plusem této metody je přínos konkrétnímu učiteli v dané třídě. Nevýhodou je to, že výsledky akčního výzkumu nelze zevšeobecnit, protože jsou přínosné pouze pro zkoumanou skupinu (třídu).

Pro realizaci dalších dvou výzkumných úkolů jsem využila metody dotazníku. Jedná se o písemnou metodu, která pomáhá k hromadnému získávání údajů pomocí otázek. Tato metoda slouží ke zkoumání názorů, postojů nebo zájmů respondentů. První dotazník obsahuje dvě otevřené otázky, v nichž měli dotazovaní učitelé charakterizovat dvě typické situace a jednu netypickou situaci agresivního chování žáků. Zároveň měli popsat své reakce v těch situacích a s odstupem času své reakce zhodnotit. Cílem dotazníku bylo zjištění konkrétních situací agresivity dětí, se kterými se učitelé ve své praxi setkávají. Zároveň na základě tohoto dotazníku typických a netypických situací jsem připravila druhý dotazník.

V druhém dotazníku jsem zvolila sedm typických situací agresivního chování žáků. Vycházela jsem z odpovědí respondentů prvního dotazníku a zároveň z vlastní zkušenosti. Dotazník popisuje konkrétní situace vandalismu, agresivitu jako obranu, pomstu, slovní agresi, krádež, ostrakismus[1] a fyzickou agresi. Cílem dotazníkového šetření je zjištění a porovnání reakcí učitelů a jejich zhodnocení z hlediska pohlaví a věku učitele.

[1] Počáteční forma šikany, prvky šikany. Jedná se o mírné, hlavně psychické formy násilí, kdy se jedinec necítí ve skupině dobře. Je odmítaný, neuznávaný.

1.1 VÝZKUMNÝ VZOREK

Výzkumu se účastnili učitelé I. stupně základní školy a učitelé základní školy praktické. Jedná se o učitele kolegy na základní škole v menším městě (6000 obyvatel). Ve škole je asi 500 žáků a 40 učitelů. Na prvním stupni vyučuje 10 učitelů (8 učitelek a 2 učitelé). Součástí základní školy je také základní škola praktická[1]. Zde se vzdělává 37 žáků v 8 ročnících[2]. Jsou rozdělení do tří tříd po dvou a po třech ročnících. Na praktické škole vyučuje 5 učitelů (4 učitelky a 1 učitel).

Akční výzkum jsem prováděla ve své třídě na základní škole praktické. Jedná se o 14 dětí, ročník 4., 6. a 8. Třídy praktické školy jsou umístěny na koncové chodbě druhého patra školy. Žáci přicházejí do styku i s dětmi prvního stupně ZŠ, protože ke svým třídám jdou okolo tříd 3. ročníků ZŠ. Všichni žáci jsou vzděláváni podle vzdělávacího programu Zvláštní škola. Děti jsou vyučovány podobnou formou jako v malotřídních školách – dva až tři ročníky souběžně. Není to určitě pro děti ani pro učitele ideální, protože díky svým problémům by potřebovaly co nejvíce individuální péči, ale s tím se v současné době nedá nic dělat.

Co se týká učitelského sboru, jsme tři učitelé třídní (jedna aprobovaná učitelka pro I. stupeň ZŠ, dva si doplňujeme kvalifikaci studiem speciální pedagogiky) a dvě učitelky (bez VŠ vzdělání – na částečný úvazek vychovatelky školní družiny). Z těchto pěti učitelů tři působí letos u nás nově. Kromě učitelů máme ve škole ještě dvě osobní asistentky.

Do školy chodí i děti romské - je jich celkem 14. Jsou velice citlivé a při každém pocitu křivdy či nespravedlnosti reagují dost impulsivně. Stává se, že sami tito žáci vyprovokují, např. při setkání s dětmi ze ZŠ slovní konflikt, ale potom vše svádí jen na ty druhé. Nezřídka pak přijdou do školy i jejich rodiče s tím, že je jejich dětem ubližováno. Kromě romských dětí je velká většina žáků ze sociálně slabých rodin nebo neúplných rodin. V několika případech jsou z početných rodin (mají 8-9 sourozenců) a rodiče péči o ně nezvládají. Určitě i proto denně řešíme ve škole problémy týkající se agresivního chování těchto dětí. Ať už se jedná o slovní agresivitu nebo o agresivitu fyzickou.

---

[1] Dřív zvláštní škola

[2] V letošním školním roce není otevřen 1. ročník praktické školy.

Dotazníky ohledně průzkumu reakcí učitelů na chování žáků jsem rozdala učitelům praktické školy a učitelům I. stupně ZŠ a učitelům II. stupně, kteří některé hodiny ze svého úvazku také vyučují na I. stupni ZŠ. Počty rozdaných a odevzdaných dotazníků vyjadřuje následující tabulka.

Tabulka 1:„Výzkum projevů agresivního chování žáků“:

	Počet oslovených učitelů	Počet rozdaných dotazníků	Počet vyplněných dotazníků	Vyjádření v %
Učitelé PrŠ	5	5	5	100%
Učitelé I.st. ZŠ	18	13	5	28%

Dalším dotazníkem „Konkrétní situace agresivity dětí a reakce učitele“ vztahujícím se k třetímu výzkumnému úkolu jsem oslovila jinou skupinu učitelů. Jednalo se opět o učitele speciální základní školy a o učitele I. stupně ZŠ. Z rozdaných 18 dotazníků se jich 16 vrátilo vyplněných (1 muž a 15 žen). 3 dotazníky byly od učitelů působících na speciální základní škole, 13 dotazníků od učitelů I. stupně ZŠ. Věkové složení respondentů ukazuje následující tabulka.

Tabulka 2:„Reakce učitele na agresivní chování žáka“

	Do 30 let	30-40 let	40-50 let	50-62 let
Učitelé Spec. ZŠ	1	7	3	2
Učitelé I. st. ZŠ	0	2	1	0

2 ZPRACOVÁNÍ A POPIS VÝSLEDKŮ

2.1 AKČNÍ VÝZKUM

Jsem třídní učitelkou II. oddělení základní školy praktické, jedná se o 4., 6. a 8. ročník, celkem 14 žáků, což je maximální možný počet. Ve 4. ročníku jsou zařazeni 3 žáci (Jiří Š., Andrea a Jana), v 6. ročníku 6 žáků (Jiří Č., Erik, Jan, Marie, Daniela a Zuzana) a v 8. ročníku 5 žáků (Irena, Lenka, Karel, Luboš a Rostislav). Z těchto 14 žáků je 5 žáků z romských rodin (Daniela, Zuzana, Irena, Karel a Rostislav), Daniela a Irena jsou sestry a jsou umístěny v dětském domově. Všechny romské děti mívají problémy s chováním, udržují kamarádské vztahy mezi sebou a velmi prudce reagují při sebemenším pocitu křivdy. Jejich rodinné prostředí je velmi málo podnětné, rodiče se o ně moc nezajímají, Zuzana a Karel jsou z rodin, které žijí v romském ghettu za Telčí.
V akčním výzkumu jsem se zaměřila na charakteristiku a popis chování dětí ve škole v kolektivu třídy. Zároveň jsem se snažila postihnout jejich sklony k agresivnímu chování, případně spolu s příčinami k takovému jednání. Tento akční výzkum považuji za důležitý pro mě osobně, protože mi může ukázat nové, dosud neobjevené vztahy mezi dětmi a naznačit nové strategie ve vztahu k nim.

Jiří Š. je žákem 4. ročníku, žákem školy je teprve od září 2006. Je to celkem klidný hoch, má vadu řeči – zvýšené patro. Jiří se mi jeví jako snadná oběť případné šikany. Díky vadě řeči je málomluvný, tichý. Často si stěžuje na bolest hlavy. Rodiče mu proto dávají s sebou do školy prášky proti bolesti. Také hned začátkem října jsem si všimla, že nosí do školy větší částky peněz, kupuje si různé sladkosti, které pak nabízí ostatním žákům. Peníze dával mladšímu spolužákovi z vedlejší třídy. Když jsem si Jirku vzala stranou k rozhovoru, zarputile odmítal, že by peníze po něm Jakub chtěl. Nejprve říkal, že má v kapse díru, potom přiznal, že je Jakubovi dal, protože prý ho den předtím zbil venku u zastávky autobusu. Protože jsem Jirkovo rodinné zázemí ještě příliš neznala, ptala jsem se, jestli o tom, že nosí peníze do školy, ví rodiče. Rozplakal se a prosil mě, abych to rodičům neříkala (situace se odehrála právě v den třídních schůzek), že by mu nařezali. Slíbil, že bude do školy nosit pouze peníze na autobus a souhlasil s tím,

že ho mohu kontrolovat. Rodiče jsem odpoledne upozornila, aby sledovali, zda Jirka nenosí do školy víc peněz, protože ho pak mohou silnější nebo starší spolužáci vydírat, ale konkrétní příhodu jsem jim neřekla. Situace se celkem zklidnila, asi tři týdny po této události měl Jirka ve škole zase čtyřicet korun. Jirkovi jsem řekla, že nedodržuje, co slíbil a telefonicky jsem tatínkovi oznámila, že Jirka měl ve škole víc peněz než jenom na autobus.

Andrea je žákyní 4. ročníku také od září 2006. Do té doby byla čtyři roky v dětském domově. Nyní žije se svojí rodinou v dost špatných podmínkách. Je klidná, tichá, ale často žaluje na spolužáky, že jí ubližují, proto začíná být mezi dětmi neoblíbená. V poslední době jsem zaznamenala, že se jí žáci posmívali kvůli oblečení. Využila jsem pak dne, kdy Andrea nebyla ve škole a diskutovala s žáky o pocitech člověka, kterému se druzí posmívají. Andreu více sleduji. Ona sama se agresivně ve škole zatím nijak neprojevila.

Jana je velmi pomalá dívka. Je tichá a v kolektivu se nijak výrazně neprojevuje. Ve třídě má jednu kamarádku ze 6. ročníku Marii. Ostatní žáci si jí příliš nevšímají. Jana bývá často nepřítomná, rodiče jí absence omlouvají jako nemoc. Pro svoji tichost a nenápadnost mohla být snadnou obětí pro agresory, žáci ji zatím spíš přehlíží, je nekonfliktní.

V 6. ročníku je nejvýraznější osobou **Erik**. Jedná se o citově strádajícího chlapce, který je tělesně postižený (vada páteře, postižení končetin, jemné motoriky). Žije v rodině, která není ve špatné finanční situaci. Erik je ale matkou zcela odmítaný. V šesti letech ho nechala v internátní zvláštní škole, poslední čtyři roky dojíždí denně autobusem do bližší školy. Když byl mladší, byl velmi přítulný ke všem dospělým ve škole. To přetrvává dodnes. Velmi rád se také Erik vrhá ke všem psům na ulici i k jiným zvířatům. Rád na sebe strhává pozornost i za cenu, že se mu druzí smějí. Žebrá o peníze, umí vzbudit soucit, dává se do řeči s cizími lidmi, stopuje auta. Objevují se u něj náznaky agresivního chování vůči slabším a menším dětem – obzvláště v poslední době, kdy zesílil (je mu třináct let). Takové případy řeším zatím pouze s ním ve škole, domluvou, případně trestem – úklid třídy, apod. Matka ho doma za poznámky nebo stížnosti dost krutě trestá. Erik trpí také sebepoškozováním – všimla jsem si, že si schválně rozdírá záděry na rukou

do krve. V pracovním vyučování při loupání brambor se řízl, aby nemusel pracovat.

Jiří Č. je velmi živý žák, nemám s ním problémy ve vyučování, ale spíš o přestávkách nebo na mimoškolních akcích (exkurze, výstavy, výlety), kde provokuje ostatní, neposlouchá pokyny učitelů, odmlouvá. Objevují se i náznaky ubližování mladším spolužákům. Několikrát jsme ve škole řešili krádež. Jeho maminka je na Jirku přísná, ale protože má ještě tři další děti, je vidět, že situaci často nezvládá. Přiznala mi, že Jirka krade i její věci doma (stříbrné šperky). Na Jirkovi je vidět, že trpí tím, že rodina strádá materiálně. Umí lhát, vymýšlí si, aby ohromil ostatní.

Ze tří dívek 6. ročníku je nejklidnější a bezproblémovou pouze **Marie.** Jako jedna z mála žáků je ze spořádané celé rodiny, její rodiče pracují. Je tišší klidné povahy, ale nebojácná. Za dobu její školní docházky jsme neřešili jediný problém.

Zuzana je z romské rodiny, bydlí s rodiči v romské komunitě za městem. Je velmi hlučná, poslední dobou je i drzá vůči učitelům, v hodinách odmítá pracovat, když se jí nechce. Ví, že rodiče se školou příliš nespolupracují a snaží se toho zneužívat. Díky svému temperamentu reaguje prudce, několikrát jsme s ní řešili i vulgární nadávky doprovázené ranou vůči mladším spolužákům.

Daniela je také z romské rodiny. Žije ale v dětském domově a ve třídě má ještě starší sestru Irenu. Daniela je oproti Zuzaně ještě hlučnější – ke všemu mívá připomínky, s problémem se podřizuje autoritě. V hodinách je skoro pořád slyšet jen ji – i její smích je nejhlasitější ze všech. Dřív se snažila být jako její starší sestra, v poslední době však dochází k tomu, že i Irena ji napomíná. Daniela je typ osobnosti, která své chování nedovede ovládnout. Ať už jsem se snažila formou různých sankcí (úkoly navíc, tresty, poznámky) její chování změnit, nikdy to nemělo valný výsledek. Stejné zkušenosti s ní mají i vychovatelky v dětském domově. V hodinách se ji snažím co nejvíc zaměstnat. Ve vztahu ke spolužákům vystupuje Daniela často jako provokatér a to hlavně vůči starším chlapcům. Objevují se i výhrůžky násilím, vulgární slova, ale zatím nic závažnějšího neprovedla.

Irena je žákyní 8. ročníku a je sestrou Daniely. Oproti své sestře je spíš uzavřenější, má snahu ji okřikovat a usměrňovat. Poslední dobou je Ireny chování naprosto bezproblémové jak vůči dospělým, tak i vůči spolužákům. V sedmém ročníku, kdy do naší školy nastoupila, byla dost problematická. Dvakrát utekla ze školy a také u učitelky, která mívá problém s autoritou u žáků, byla velmi neukázněná (odmlouvala, dávala si v hodinách nohy na stůl, zapálila si cigaretu). Zklidnila se až po návštěvě ředitele dětského domova ve škole a po výhrůžkách, že bude přeřazena do domova s přísnějším režimem. Ke spolužákům se ale vždy chovala dobře, všimla jsem si její tendence ochraňovat mladší.

Další dívkou v 8. ročníku je **Lenka**. Ta má doma rodinné zázemí v pořádku, je ze spořádané celé rodiny. Lenka je celkem klidná dívka, občas ale jedná impulsivně. A to hlavně v situaci, která ji zaskočí nebo ji nezvládne. Potom se začne vztekat a odmítne pokračovat dál. Pro svoji jinak klidnou povahu je oblíbenou a vyhledávanou kamarádkou starších žákyň. Lenka cítí silnou podporu v rodičích, protože se nebojí ani spolužáka Rostislava a jeho výhrůžek, rázně a ostře mu dokáže odmítnout jeho požadavky a vlastně si tak sama dokáže vybudovat respekt.

Již zmíněný **Rostislav** je nejproblematičtější žák nejen ve třídě, ale v celé praktické škole. Je to čtrnáctiletý chlapec urostlé postavy, Rom. I přesto, že do školy nastoupil v září 2006, rychle se adaptoval a takřka ihned si mezi žáky vybudoval výsadní postavení. Rosťa je v péči psychiatra, dosud vystřídal čtyři základní školy, do zvláštní školy byl zařazen až v sedmém ročníku. Už ve třetí třídě ZŠ byl se souhlasem otce poslán na diagnostický pobyt do výchovného ústavu – odtud ho však otec po třech týdnech odvezl, protože měl pocit, že tam synovi ubližují a křivdí. Všechny zprávy ze škol vypovídají o jeho problémech s podřízením se autoritě a s agresivním chováním. Každé čtvrtletí mu byla udělena důtka, v minulé škole si třídní učitelka zvala každý týden otce do školy – s žádným efektem a zlepšením. Po dvou týdnech v naší škole měl Rosťa konflikt se všemi vyučujícími – tedy i se mnou. Každý z nás učitelů reagoval trochu jinak. Můj konflikt s Rosťou se odehrál během vyučovací hodiny, kdy si odmítl připravit pomůcky na lavici a pracovat podle mého zadání. Na moje pokyny reagoval pobaveným úsměvem se slovy: „Nebudu nic dělat, nechce se mi." – Opět jsem zopakovala můj požadavek, aby si připravil věci a začal pracovat. Znovu odmítl.

Cítila jsem, že se zvyšuje mé rozčilení, potřetí jsem tedy zopakovala, co má dělat důrazně a hlasitě. On opět reagoval – už víc podrážděně: „Nebudu to prostě dělat, na mě nebude nikdo řvát. Nenechám si poroučet." Tato jeho reakce ve mně opět zvýšila rozčilení, uvědomovala jsem si, že všichni ostatní sledují moje i Rosťovo jednání. Na Rosťovi bylo vidět také rozrušení. Přišla jsem k jeho lavici, stoupla si nad něj a začala na něj křičet, aby si uvědomil, jak se chová a jak se mnou mluví a okamžitě začne pracovat. Znovu začal odmlouvat, skočila jsem mu do řeči a „ukřičela ho". Pak jsem odešla od jeho lavice – uvědomila jsem si, že jsem se nechala strhnout k výbuchu zlosti a začala jsem v klidu pracovat s ostatními. Dál jsem situaci neřešila, protože mi došlo, že i Rosťa už své reakce nedokáže kontrolovat. Hodina pokračovala dál. Rosťa si připravil věci a začal pracovat. K incidentu jsem se vrátila na konci hodiny – po zazvonění jsem ukončila hodinu, že žádám Rosťu, aby šel za mnou do kabinetu. Využila jsem tak momentu překvapení – navíc i ostatní žáci viděli, že Rosťovo chování jsem nenechala bez dalšího řešení. Ve sborovně jsme si sedli naproti sobě a z očí do očí vedli klidně rozhovor. Rosťa se mi omluvil, že se nechal strhnout, snažil se mi vysvětlit, že v té chvíli „vidí rudě". Domluvili jsme se, že napříště se ovládnu i já, ale pokud po dvou mých klidných výzvách nezareaguje, bude následovat sankce v podobě zvláštního úkolu. Toto v mých hodinách celkem dobře funguje, upozorním vždy Rosťu, že ho vyzývám už podruhé, pokud neposlechne, zadám mu klidným hlasem zvláštní úkol – na deset řádků napíše, jak se má chovat ve vyučování. Zpětně tuto úmluvu hodnotím dobře, ve vztahu k Rosťovi se tento systém sankcí osvědčil.

Karel je romský chlapec, se kterým se dá celkem dobře bez problémů vyjít, pokud zrovna nemá špatnou náladu. Je lékařem sledován pro podezření na epilepsii, jeho chování bývá dost náladové. Pokud má náladu špatnou, stačí mu jen pohled spolužáka nebo pocit, že o něm někdo špatně mluví a ihned se zvedne a chce situaci řešit ranou. Zatím k tomu nedošlo. S Kájou i ostatními žáky máme domluveno, že hned ráno nebo když cítí, že nemá dobrou náladu, to řekne a my se snažíme ho respektovat. Kája to oznamuje slovy: „Mám nervy." V takové situaci se Kája nedokáže ovládnout, následuje příval vulgárních slov, výhrůžek. Ale okamžitě potom se omlouvá. Pokud nemá špatnou náladu, je klidný, kamarádský, z našich romských žáků nejméně problematický. Jeho vzory jsou bojovníci

z akčních filmů, snaží se je napodobovat, ale zatím nikdy těchto výpadů nepoužil vůči ostatním dětem.

Mezi žáky 8. ročníku patří také **Luboš**. Je to hoch, který pochází ze špatných rodinných poměrů. Jeho otec je alkoholik, veškeré Lubošovy problémy řeší bitím. Všimla jsem si, že pokud vyrušuje v hodině a já přijdu k jeho lavici a zvýším hlas, trhne s sebou a kryje se rukama, jakoby očekával ránu. Díky surovým reakcím otce má Luboš strach z jakékoliv poznámky nebo telefonátu rodičům. Luboš je nejmladší z deseti dětí. Se školou spolupracuje lépe Lubošova matka, ale i na ní je vidět, že má příliš mnoho starostí. Luboš je chlapec, se kterým se dá rozumně mluvit, ale i on se nechá strhnout k různým provokacím – buď spolužáků nebo i učitelů a vyvolává tak další konflikty. Protože víme o jeho problémech s otcem, snažíme se Lubošovy kázeňské problémy řešit zvláštním úkolem nebo prací. Stává se ale občas, že Luboš opakovaně překročí pravidla slušného chování a nezbývá než napsat poznámku, už kvůli ostatní spolužákům, kteří by poukazovali na to, že jako učitelé nejsme spravedliví.

Mám-li zhodnotit třídu jako celek, problémy s agresivním chováním žáků se vyskytují hlavně ve volnějších hodinách[1], o přestávkách a při mimoškolních akcích. Jak jsem popsala výše, každé dítě má určité specifické problémy, na každého žáka platí jiná strategie. Na konkrétní projevy agresivního chování žáků reaguji podle možností ihned – i za cenu přerušení vyučování. Vždy postupuji individuálně. Vím, že Rosťa je chytrý a dovede odhadnout hranici, kterou už nesmí překročit. Často mu jde o vyvolání konfliktu, provokaci učitele. Osvědčilo se mi nechat žáka „zchladnout", nevšímat si ho a po hodině, když vidím, že je klidnější, si ho beru k rozhovoru mezi čtyřma očima, případně požádám jiného učitele, aby byl u rozhovoru přítomný. U Jirky Č. je zase účinné zareagovat ihned na případné výbušné reakce, protože pokud bych si jeho chování nevšímala, stupňovalo by se stále víc. Často se stává, že okamžitě po „výstupu" informujeme rodiče. Ale zase se snažíme, abychom rodiče neodradili od spolupráce a získali si je „na naši stranu". V několika případech jsme museli rodiče do školy pozvat a probrat záležitost osobně. Moc se nám neosvědčil systém důtek a napomenutí,

[1] Tělesná výchova, pracovní výchova, výtvarná výchova, apod.

která se udělují ve čtvrtletí a naši žáci ani rodiče si z nich nedělají žádné velké starosti.

Metodou, která se nám dobře osvědčila a kterou vítají i rodiče dětí, jsou **deníčky**, které děti každý pátek dostávají domů. Třídní učitel zhodnotí chování dětí v uplynulém týdnu, může udělit pochvalu (formou malé sladkosti nebo samolepky) nebo zase informovat rodiče o problému. Rodiče ví, že děti deníček dostanou každý pátek, proto pak o třídních schůzkách nebývají překvapeni případnými stížnostmi. Tento deníček pomáhá i k pozitivní motivaci. Snažíme se, aby se několik týdnů neopakovaly jen výtky, většinou se dá najít i něco, za co lze žáka pochválit, aby ho tato forma hodnocení úplně neodradila.

Letos jsme na začátku školního roku hned druhý školní den (5. září) věnovali spolu s ostatními učiteli projektu **„Pravidla"**. Zúčastnili se všichni žáci i vyučující a asistentky. Našim cílem bylo vysvětlit dětem potřebnost pravidel v životě a vybídnout je k formulaci pravidel, která nám pomohou k tomu, abychom společně vycházeli v dobrém. Po úvodním seznámení všech s projektem a jeho cílem se děti s učiteli rozdělili do menších skupinek a diskutovali, která pravidla považují za důležitá pro to, aby se nám ve škole dobře žilo a pracovalo. Ta děti napsaly na plakát a pak se zase sešly s ostatními skupinami. Z nabízených pravidel všech skupin jsme společně vybrali deset, která jsme považovali za důležitá a těch, která se opakovala u všech skupin. Desatero pravidel jsme napsali a vyvěsili do všech tříd. Vracíme se k nim každý pátek poslední hodinu, kdy hodnotíme práci a chování za celý týden.

Velmi důležitým faktorem pro dobrou atmosféru a dobré vztahy ve škole je pedagogický sbor. Jsem vděčná za kolegy, kteří ve škole spolu se mnou působí, protože si velmi dobře rozumíme, o problémech se žáky spolu hovoříme, radíme se, pomáháme si vzájemnými hospitacemi, „držíme za jeden provaz". Důkazem toho je i drobný konkrétní případ, kdy starší chlapci chodili ve škole stále s kšiltovými čepicemi na hlavě. Během dvou měsíců fungování našeho pedagogického společenství byl tento nešvar téměř odstraněn a pokud chlapci zapomenou, stačí když učitel ukáže na svoji hlavu a hoši čepici smekají.

2.2 ŠETŘENÍ

Druhý úkol praktické části už se týká dotazníkového šetření mezi učiteli praktické školy základní a mezi učiteli I. stupně základní školy. V úvodu anonymního dotazníku jsem žádala o uvedení věku, délky praxe a pohlaví. Tyto faktory se také mohou podílet na reakcích učitele na žákovo chování. Respondenti měli popsat ze své zkušenosti dvě typické situace agresivního chování žáků, s nimiž se ve své praxi setkávají a dále jednu takovou situaci netypickou. Dotazník „Výzkum projevů agresivního chování žáků" jsem učitelům předkládala osobně, se všemi se znám, jsou to moji kolegové. Při předání dotazníků jsem vysvětlovala, že se jedná o jeden výzkumný úkol pro potřeby mé diplomové práce a pro tvorbu dalšího dotazníku pro jiné učitele. Zdůrazňovala jsem, že nebudu jejich reakce ani dotazník nikde ve škole zveřejňovat ani hodnotit správnost. Také jsem ještě vysvětlila, co jsou typické a netypické situace. Jako typickou situaci agresivního chování považuji takovou, která se objevuje mezi žáky nejčastěji, jako netypickou zase takovou, která učiteli utkvěla v paměti, která byla něčím výjimečná. Reakce kolegů mě ale nemile překvapily. Někteří dotazník odmítli ihned, někteří se vymlouvali na nedostatek času. Jedna učitelka důchodového věku mi vrátila prázdný dotazník s tím, že za svou praxi neřešila žádný problém s agresivním chováním žáků. Jiní mi dotazník nevrátili, stále zapomínali. Ale byli i kolegové, kteří spolupracovali ochotně. Byli to všichni učitelé praktické školy, s nimiž jsem v nejužším kontaktu. K dispozici jsem po odevzdání měla 10 vyplněných dotazníků, jak už jsem psala dříve.

Na základě „Výzkumu projevů agresivního chování žáků" a také na základě vlastních zkušeností jsem přistoupila k přípravě třetího výzkumného úkolu. Pro realizaci úkolu jsem opět použila metodu dotazníku. Dotazník „Reakce učitele na agresivní chování žáka" obsahuje sedm konkrétních situací agresivního chování. Vycházela jsem z kapitoly 1.4.2 Typické projevy agresivního chování v teoretické části diplomové práce a hlavně z dotazníků, doplněných několika mými zkušenostmi. Učitelé měli popsat, jak by v daných situacích reagovali. Dotazník jsem zadávala osobně i formou e-mailu. Tento dotazník se setkal s větší odezvou, učitelé spolupracovali ochotněji. Z rozdaných osmnácti dotazníků se mi nevrátily

pouze dva. Důvodů odlišného přístupu lze najít několik. Jednalo se o učitele, kteří neučí na jedné škole, vzájemně se neznali. Z mé strany byla prosba o vyplnění dotazníku naléhavější než v předchozím případě.

2.3 VYHODNOCENÍ VÝSLEDKŮ A INTERPRETACE

2.3.1 VÝZKUM PROJEVŮ AGRESIVNÍHO CHOVÁNÍ ŽÁKŮ

S politováním musím přiznat, že realizace prvního dotazníku nepřinesla očekávané výsledky. Učitelé nespolupracovali, někteří se omezili jen na popis situace, u mnohých chybělo zhodnocení situace s odstupem doby. Příčin může být mnoho. Pro někoho to mohlo být nejasné zadání z mé strany. Možná proto jedna starší kolegyně dotazník vrátila prázdný s tím, že agresivní situaci ve své praxi neřešila. Jako další příčinu vidím neochotu dělat něco navíc, co není povinné. Za hlavní důvod považuji obavu a strach. Pro člověka může být nepříjemné, má-li k něčemu zaujmout stanovisko. Navíc v dnešní době plné paragrafů, zákonů a zákazů jsou učitelé stále nabádáni k tomu, co si k dítěti nebo k rodiči mohou dovolit a co už ne. I přes mé ujišťování, že dotazníky slouží jen pro moji potřebu a jsou anonymní, jsem cítila obavu. Mnozí přidávali k dotazníku ještě ústní komentář: „Já ale nevím, jestli je to tak dobře. Nikde to moc neukazuj." Někteří otevřeně přiznali, že jim vyplňování dotazníku bylo nepříjemné, raději by volili formu zatržení správných odpovědí. Takový přístup také o mnohém vypovídá. Vycítí-li žák nebo rodič, že je učitel nejistý nebo nedůsledný, nepřijme takového učitele jako autoritu.

Vzhledem k tomu, že návratnost dotazníků byla velmi nízká, nebudu vyhodnocovat a srovnávat jejich reakce z hlediska pohlaví, věku nebo délky praxe. Zaměřím se rovnou na typické a netypické situace agresivního chování žáků tak, jak byly popisovány v dotazníku.

Při popisu typických situací se nelišily výpovědi učitelů ze základní školy od učitelů na škole praktické. Jako typické situace agresivního chování popisují nejčastěji reakci na určitou provokaci - odmítání spolužáka při hře, vysmívání, pošťuchování. Žáci pak reagují výhrůžkami, vulgárními slovy, fyzickou silou. Učitelé několikrát také zmiňují děti hyperaktivní s poruchami chování nebo učení.

U těchto dětí je zvýšená aktivita a často i citlivost na různé vnější podněty, tyto děti bývají impulsivnější. Všichni dotázaní uváděli jako typické prostředí, kdy bývají děti agresivnější, přestávky nebo volnější hodiny, jako např. PV, TV nebo VV. Souvisí to s tím, že v těchto hodinách je větší volnost, co se týká kázně, než např. v hodinách ČJ nebo M. Dalším důvodem může být i únava dětí. Předměty výchov bývají v rozvrhu zařazovány až jako třetí, čtvrté či další vyučovací hodiny. Děti už jsou víc unavené, reagují podrážděněji než ráno při prvních nebo druhých hodinách.

Co se týká netypických případů agresivního jednání, šlo o případy opravdu neočekávané a naštěstí ojedinělé. Jednou se objevilo slovní napadení s hrozbou fyzického napadení učitele, když ten chtěl vzít žákovi hrábě, aby zabránil ohrožování ostatních žáků. Učitel mu hrábě vzal, jeho další výbuchy hněvu nechal bez komentáře a když se žák uklidnil, celý incident s ním i s rodiči žáka probral.

Další netypické situace se týkaly šikany. Kuriózní bylo, že v jednom případě se jednalo o šikanu učitelky. Učitelka důsledně vyžadovala od rozmazleného chlapce třetí třídy, který vyrůstal jen s matkou, plnění úkolů. Docházelo k vzájemným sporům, matka si na učitelčino chování několikrát stěžovala. Když byl žák v páté třídě, spory vyvrcholily. Učitelka měla na chodbě dozor a přistihla chlapce, kteří se shlukovali na WC spolu se staršími žáky, kteří tam kouřili. Své páťáky vyvedla ven – problémového chlapce přitom vzala za rameno. Měla na to i svědky. Druhý den už chlapec nepřišel do školy, protože prý měl otřes mozku, způsobený učitelkou. Matka na učitelku dala trestní oznámení, případ vyšetřovala policie i školská inspekce. Nic se nepotvrdilo jako pravdivé. Chlapec pak v ředitelně přiznal, že si všechno s matkou vymysleli. Případ měl dohru ještě na konci roku, kdy žáci po převzetí vysvědčení dávají učitelům květiny. Tento hoch měl na lavici připravený trs kopřiv. Učitelka odmítla další setkání s chlapcem v dalším ročníku, ředitel ho ze školy vyloučil, po prázdninách přešel na jinou školu.

Druhou netypickou situací týkající se šikany byla „hra na šikanu". Žáci ve třídě si z internetu do mobilního telefonu stáhli ukázky šikany v ruské škole. Napsali si pak scénář a natáčeli podobné záběry. Celá událost proběhla o přestávkách, podílela se celá třída. Někteří hráli, někdo režíroval, jiní měli službu a hlídali, jestli nejde učitel, ostatní přihlíželi a bavili se. Celá situace se bohužel dostala na veřejnost, když po vyučování jedna žákyně v autobusu ukazovala záběry kamarádům se slovy: „Podívej, jak ve třídě šikanujeme." Událost řešilo vedení

školy, do školy byli pozvaní jednotlivě rodiče žáků této třídy, kde byli seznámeni s případem. Byla svolaná mimořádná pedagogická rada, kde bylo rozhodnuto požádat o konzultaci odborníka. Ten doporučil znovu s dětmi probrat celou situaci a netrestat je.
Mezi netypickými situacemi se objevovaly i rvačky, bití, krádež.

Mám-li zhodnotit druhý výzkumný úkol, jeho realizace se nezdařila. Předpokládala jsem, že dotazník odhalí z učitelské praxe nejčastější situace agresivního chování, které učitelé se svými žáky řeší. To se nestalo právě díky malému počtu vrácených dotazníků, které byly v několika případech vyplněny jen částečně. Příčinu vidím i v mém předložení dotazníku. Záměrně jsem nevysvětlovala, co se pod pojmem agresivní chování může skrývat, očekávala jsem, jaké situace učitelé popíšou. Z důvodu nízké návratnosti jsem také upustila od vyhodnocování dotazníků z hlediska věku nebo pohlaví učitelů.

2.3.2 REAKCE UČITELE NA AGRESIVNÍ CHOVÁNÍ ŽÁKA

Druhý dotazník jsem připravila až poté, co se mi vrátily první dotazníky. Při předání dotazníků učitelům jsem je ujišťovala, že jde o jejich názory, že nebudu posuzovat, co je správně a co ne a že samozřejmě nikde nebudu zveřejňovat, co napsali.
Vrácené dotazníky jsem nejprve rozdělila podle typu školy, kde učitelé působí (praktická ZŠ, I. stupeň ZŠ). Po prvním pročtení jsem zjistila, že reakce učitelů jsou podobné a neliší se podle typu školy. Proto už dál toto kritérium nezohledňuji. Dále mě zajímalo, jestli i pohlaví učitele má vliv na jeho reakce. Mezi dotázanými byli celkem tři učitelé – muži, ale dotazník vyplnil pouze jeden. Podle jeho reakcí lze soudit, že situace řeší podobně jako učitelky – ženy. Co se týká věku učitelů, dvě nejstarší učitelky (61 a 52 let) většinu odpovědí měly stručných a ráznych – trest formou zvláštního úkolu, oznámení rodičům, „kázání". V porovnání s nimi, u mladších učitelů se objevovaly víc domluvy, diskuse s agresory.

V dotazníku byly popsány tyto případy agresivního chování dětí:

a) **Vandalismus**: Dva chlapci zničí nástěnku na chodbě školy. Nástěnka je potrhaná, v polystyrenu jsou díry.

b) **Obrana**: Žák uhodil spolužačku přes obličej. Spolužačka se mu totiž smála, že při hře nedal žádný gól. Proto se rozčílil a uhodil ji.

c) **Pomsta**: Žákyně v hodině žaluje na spolužáka, že opisoval o přestávce domácí úkol. Ten jí pak o přestávce vyhrožuje, že ji zbije, příp. ji bouchne.

d) **Slovní agrese**: Lubošovi se v hodině českého jazyka nechce vůbec pracovat. Na několikátou domluvu a napomenutí ze strany učitele, aby začal psát zadané cvičení, odpoví vulgárně ve smyslu, že se na to může vykašlat, že mu nikdo nebude říkat, co má a co nemá dělat.

e) **Krádež**: Chlapec během exkurze odcizil v obchodě s hračkami autíčko na dálkové ovládání. Byl odhalen prodavačkou a odveden k vedoucímu prodejny, kam byl také přivolán třídní učitel.

f) **Šikana – ostrakismus**: Dvě dívky - Jiřina a Lenka - se nepohodly. Jiřina pak Lence napsala i několik hrubých dopisů o ní i o její rodině. Navíc navedla i další dvě dívky ze třídy, aby s Lenkou nekamarádily a nebavily se s ní. Lenka se přišla s trápením svěřit učiteli.

g) **Šikana – fyzická agrese**: Honza využívá Davida. Začíná to tím, že si půjčuje jeho věci, později mu je David musí sám přinášet, dělit se s ním o svačinu, končí to litím vody do Davidových bot, vyhrožováním a pronásledováním po vyučování až k autobusu.

Následuje popis reakcí učitelů a jejich rozbor podle dotazníků.

a) VANDALISMUS

Vandalismus bývá častým jevem mezi školáky. Reakce učitelů se v tomto případě shodovaly. Případ vandalismu se týkal skutečné události, kdy dva chlapci zničili nástěnku na chodbě školy. Byla roztrhaná jak tapeta, tak i polystyren. Podle očekávání téměř všichni učitelé by požadovali náhradu škody, opravu, zajištění nové nástěnky. Polovina dotázaných by situaci s chlapci nejprve rozebrala někde stranou od kolektivu. Tři učitelé by informovali rodiče, jeden by navíc trval na návštěvě rodičů ve škole. Jedna starší učitelka (52 let) navrhuje „postavit je do latě

a navrch nějaký trest podle situace". V jednom návrhu se objevila zajímavá forma náhrady. „Po vyučování půjdou žáci sbírat jablka na zahradu, ta odvezou a prodají, za utržené peníze koupí novou nástěnku. Škodu si tak sami uhradí – svojí prací." (učitelka, 39 let).

b) OBRANA

I s touto formou agrese se učitelé ve škole setkávají často. Často se nejedná o jednoduchý konflikt, ale předchází mu různé provokace, posmívání, poznámky. Zde v dotazníku jde o situaci, kdy žák, kterému se nedaří při hře o přestávce, uhodí dívku, která se mu posmívá. Podle mého očekávání většina učitelů se bude snažit o domluvu oběma aktérům. Někteří by situace využili k diskusi a k zamyšlení v celé třídě o tom, co to znamená být kamarád a jaké vlastnosti má mít kamarád. Z dalších reakcí ale vyplývá, že omluvu, případně trest budou vyžadovat od chlapce. Pouze ve třech případech by vyžadovali omluvu vzájemnou. Zajímavým a určitě přínosným je i jeden názor učitelky, která chce, aby se děti omluvily nejen slůvkem „promiň", ale aby k tomu připojily i několik slov o svých pocitech[1]. Dost necitlivá je reakce, kdy učitelka (61 let) vyžaduje od chlapce veřejnou omluvu před třídou a „...mohl by předvést kopáním několika jedenáctkami, že není tak špatný hráč. Snad by mu potom hřebínek spadl." Ani v jednom případě by učitelé neinformovali rodiče ani nezapisovali poznámku do žákovské knížky.

c) POMSTA

V situaci, kdy dochází k pomstě, bývají často děvčata a to právě pro jejich sklon k žalování. Konkrétní situaci do dotazníku jsem použila z vlastní zkušenosti. Dívka žalovala na svého spolužáka, že si psal domácí úkol o přestávce, on jí pak vyhrožoval, že ji zbije. Učitelé by situaci řešili opět ihned bez zásahu rodičů a všichni domluvou. Překvapivě dvě učitelky by domlouvaly pouze chlapci. Toto řešení nevidím jako dobré, protože ostatní děti mohou žalování považovat za

[1] např.:„Víš, připadal jsem si jako blbec a vzteky jsem ani nevěděl, co vlastně dělám."

normální. Dvě učitelky by žalování vůbec nepřijaly, jedna z nich má s dětmi ve třídě zavedené „žalovací pondělí" – děti mohou žalovat jen v pondělí a zbytek týdne se už nežaluje. Podle jejích zkušeností se časem žalování přeformovalo ve vtip než jako příležitost někoho potopit a nijak zvlášť se tím děti nezatěžují. U učitelek staršího věku se objevilo přísné řešení – oba aktéři dostanou zvláštní úkol, on navíc napíše domácí úkol znovu.

d) SLOVNÍ AGRESE

S vulgárnostmi a slovní agresí se setkáváme velmi často hlavně v praktické škole, kde děti taková slova užívají v běžné řeči, mnohé takové vyjadřování přebírají z domova. Proto i případ v dotazníku je skutečný, celkem obvyklý ve vyučování. Chlapec odmítá pracovat, na učitelovo napomenutí reaguje vulgárně.
V tomto případě se reakce učitelů různily. Ve většině se shodli na tom, že žákovi úkol neodpustí, práci si dodělá po vyučování nebo jak domácí úkol na další den. Starší kolegyně by opět zasáhly přísně: vypracovat slohový úkol na zadané téma. Druhá kolegyně (52 let) by žákovi vzala jeho věci, do žákovské knížky napsala poznámku, telefonicky informovala rodiče, nechala žáka po škole a žádala omluvu za hrubé chování. Jeden učitel by ohodnotil žáka nedostatečnou. V těchto případech by se chlapec určitě nezklidnil, jeho agrese poroste a i když ji nedá najevo navenek, dojde potom např. o přestávce k dalším konfliktům se spolužáky, apod. Ve dvou případech se v dotazníku objevila velmi hezká reakce, chlapec nemusí pracovat, může si jít číst na koberec ve třídě, ale - práci si dodělá a nahradí po vyučování. Učitelka zareagovala vhodně, klidně, žákovi jsou jasně daná pravidla a po zvládnutí prvotního vzteku začne pracovat, protože ví, že zadanému úkolu se nevyhne.

e) KRÁDEŽ

Krádež už vnímáme všichni jako závažný přestupek. Proto se i v dotazníku u případu, kdy dítě na exkurzi v obchodě ukradne autíčko, objevily reakce, kde téměř všichni učitelé (s výjimkou dvou) by informovali rodiče. V sedmi případech by učitel řešil situaci domluvou a zjištěním, proč to chlapec udělal. Dva učitelé zvažují situaci i tak, že pokud dítě pochází ze sociálně problematické rodiny, řešili

by případ pouze domluvou, protože dítě nedokázalo ovládnout svou touhu po hračce. Tento postup nepovažuji za dostačující, protože dítě by si mělo uvědomit, že krádež je opravdu závažný přestupek. V reakcích se objevují i návrhy důtek třídního učitele, jedna učitelka by žádala o odbornou pomoc v pedagogicko-psychologické poradně. Samozřejmě většina učitelů by také vyžadovala po dítěti omluvu prodavači.

f) ŠIKANA – OSTRAKISMUS

Jedná se o psychickou formu násilí, v tomto bodě konkrétně o spor dvou dívek, z nichž ta jedna, která má „převahu", píše ošklivé dopisy o té druhé a navádí ostatní spolužačky proti ní. Je to obvyklá a častá situace hlavně mezi děvčaty. Učitelé by ve velké většině (10) situaci řešili domluvou. Nejčastěji rozhovorem s oběma děvčaty, někteří by dali přednost domluvě s každou zvlášť nebo rozhovorem a zhodnocením situace ve třídě, což je určitě dobré, protože o této situaci ví určitě většina spolužáků. Dva učitelé by hned žádali o pomoc odborníka. Je zde ovšem možnost, že v zadání tohoto konkrétního případu v dotazníku stojí nadpis: šikana-ostrakismus. Protože většina učitelů je seznámena s tím, že v případě šikany je vhodné, někdy i nutné řešit situaci s odborníkem, volili pomoc odborníka i v tomto bodě dotazníku. Překvapivě jen dva učitelé se vyjádřili, že situaci budou nadále sledovat. Tato zárodečná forma šikany by se opravdu mohla negativně vyvíjet dál. Jako zcela nesprávná je reakce učitelky, která chce ukázat dopisy, jenž psala Jiřina Lence a situaci řeší slovy:"Nech to teď být a až bude vhodná chvíle, tak vás všechny seznámím s tím, co je a co není kamarádské a ony se ti omluví."

g) ŠIKANA – FYZICKÁ AGRESE

Fyzická agrese je asi nejzávažnější čin, ke kterému ve škole může mezi dětmi dojít. Popisovaný případ je částečně skutečný, ve škole jsme tento případ měli, nenechali jsme ho dojít do konců, které popisuji v dotazníku. Výhodou je zřejmě i to, že v praktické škole není ve třídě tolik žáků, proto lze děti snadněji „ohlídat". David je typem chlapce, který je už pro svoji neohrabanou postavu snadným terčem posměchu i případné šikany. Honza, který zneužíval jeho strachu ze

silnějšího, byl opravdu několikrát přistižen učitelem, že si půjčuje Davidovy tepláky na TV, rýsovací pomůcky, apod. Několikrát po něm chtěl svačinu. K lití vody do bot ani k pronásledování u autobusu v našem případě nedošlo, je ale docela možné, že k tomu nebylo tak daleko.
Učitelé v pěti případech viděli nutnost řešit takový případ s odborníkem, buď konzultací nebo přímo. Zajímavé je, že tento názor se objevil u učitelů, kteří si doplňují kvalifikaci a studují. Svědčí to možná o tom, že se o šikaně začíná mnohem víc vědět a mluvit a učitelé jsou vedeni k tomu, aby věděli, jak se v takové situaci zachovat. Starší učitelky navrhují kárné postihy – důtky, sníženou známku z chování, školního koordinátora šikany. Ve čtyřech případech učitelé doporučují zvýšený dohled nad žáky. Zde je na místě připomínka, že je to správné, agresor ale může lehce najít situace a místa, která jsou méně na očích a pak může dojít k mnohem horší šikaně.

Mám-li shrnout výsledky dotazníkového šetření zaměřeného na třetí výzkumný úkol, většina učitelů jako první reakci na agresivní chování žáka volí domluvu, buď v kolektivu, ale častěji o samotě. Zároveň správně vedou děti ke snaze o nápravu – ať už formou náhrady škody nebo omluvy, případně doplnění nesplněného úkolu. Z dotazníku plyne, že starší učitelé mají sklon reagovat přísněji, více z pozice síly oproti mladším kolegům, kteří se přiklání k metodě domluvy, diskuse o problému.

ZÁVĚR K PRAKTICKÉ ČÁSTI

Vypracování praktické části diplomového úkolu pro mě bylo přínosem. Akční výzkum ve třídě mi pomohl při zmapování situace. Při popisu chování jednotlivých žáků jsem si uvědomila, že věnuji víc pozornosti výraznějším žákům. Je to patrné i z rozsahu jejich písemné charakteristiky v diplomové práci. Proto se víc vědomě musím zaměřit na žáky, kteří na sebe svým jednáním neupozorňují.
Z dotazníkového šetření plyne, že učitelé si agresivní chování žáků ve škole uvědomují a jsou schopni na ně adekvátně reagovat. Určitě je pozitivní jak plyne z dotazníku zjišťujícího rekce učitelů, že se učitelé snaží o pozitivní, klidné řešení problému a jsou se žáky ochotní a schopní diskutovat.

ZÁVĚR

Při zpracování tématu diplomové práce jsem zjistila, že agresivita dětí je složitým problémem, o kterém by se dalo psát mnohem podrobněji z mnoha dalších pohledů. Projevy agresivity se ve škole vyskytují poměrně často, proto by každý učitel měl být připraven nejen vzniklé problémy správně vyřešit, ale také se zajímat o prevenci agresivního chování. Správný pedagog by si měl najít prostor k přemýšlení o svých žácích jednotlivě i o třídě jako o celku, o klimatu třídy. K tomu lze dobře využít metodu akčního výzkumu. Zároveň je také důležité hledání a poznání příčin agresivity u dětí. Jedná-li se o příčiny vnitřní biologické, pak se snažit jim předcházet. Jde-li o vlivy prostředí, zvolit metody, kterými lze agresivnímu chování předejít. Proto je u učitelů nutné stálé sebevzdělávání a sebevýchova. Nepracují s neživými věcmi, ale s dětmi, pro které jsou vzorem a jim spoluvytváří místo, kde by se děti měly cítit dobře a bezpečně.

SEZNAM LITERATURY

AUGER, M.T. a BOUCHARLAT, Ch. *Učitel a problémový žák*. Praha : Portál 2005. ISBN 80-7178-907-0

ČERMÁK, I. *Lidská agrese a její souvislosti*. Žďár nad Sázavou : Fakta v.o.s., 1999. ISBN 80-902614-1-8

ELLIOT, J. a PLACE, M. *Dítě v nesnázích*. Praha : Grada Publishing 2002. ISBN 80-247-0182-0

HARTL, P. a HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Praha : Portál, 2000. ISBN 80-71789-303-X.

HRABAL, V. *Sociální psychologie pro učitele*. Praha : Karolinum UK 2002. ISBN 80-246-0436-1

HRADEČNÁ, M. aj. *Práce učitele s právy dítěte*. Praha . SVI 1996

KOLÁŘ, M. *Bolest šikanování*. Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178-513-X

KOLLÁRIKOVÁ, Z. a PUPALA, B. *Předškolní a primární pedagogika*. Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178-585-7

KYRIACOU, CH. *Řešení výchovných problémů ve škole*. Praha : Portál, 2005. ISBN 80-7178-945-3

LANGMEIER, J. a KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Praha : Grada Publishing, 1998. ISBN 80-7169-195-X

MATĚJČEK, Z. a DYTRYCH, Z. *Jak a proč nás trápí děti*. Praha : Grada Publishing, 1997. ISBN 80-7169-587-4

MATĚJČEK, Z. *Co děti nejvíc potřebují*. Praha : Portál, 1994. ISBN 80-7178-853-8

MATĚJČEK, Z. *Praxe dětského psychologického poradenství*. Praha : SPN, 1991. ISBN 80-04-24526-9

ONDRÁČEK, P. *Františku, přestaň konečně zlobit, nebo...* Praha : ISV, 2003. ISBN 80-86642-18-6

SMITH, A.CH. *Třída plná pohody*. Praha : Portál, 1994

ŘÍČAN,P. *Agresivita a šikana mezi dětmi*. Praha : Portál,1995.ISBN 80-7178-049-9.

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*. Praha : Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0

VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Rozšířené a přepracované vydání. Praha : Portál, 2004. ISBN 80-7178-802-3

Slovník cizích slov, Praha, SPN, 1981

Encyklopedický slovník, Praha, Akademia 1980

SEZNAM PŘÍLOH:

Příloha 1 – Dotazník „Výzkum projevů agresivního chování žáků“

Příloha 2 – Dotazník „Reakce učitele na agresivní chování žáka“

Příloha 3 – Vyplněný dotazník „Výzkum projevů agresivního chování žáků“

Příloha 4 – Vyplněný dotazník „Reakce učitele na agresivní chování žáka“

PŘÍLOHA 1

Muž – žena (nehodící se škrtněte)

Věk: .....

Počet let praxe:.....

Typ školy, kde působíte (I. stupeň ZŠ, apod.):.....

Popište, prosím, dvě nejtypičtější situace ze své učitelské praxe, v nichž jste se setkal-a s agresivním chováním žáků a jednu situaci, kterou považujete za netypickou (výjimečnou). Napište vaši reakci v dané situaci, řešení problému, případně jeho zhodnocení s odstupem času. – Děkuji.

PŘÍLOHA 2 LIST: A

Učitel muž - učitelka žena

Váš věk: ..... Počet let praxe: .....
Učitel – učitelka (nehodící se škrtněte)

1. **Vandalismus**: Dva chlapci zničí nástěnku na chodbě školy. Nástěnka je potrhaná, v polystyrenu jsou díry. Vaše reakce?

.....

.....

.....

.....

.....

2. **Obrana**: Žák uhodil spolužačku přes obličej. Spolužačka se mu totiž smála, že při hře nedal žádný gól. Proto se rozčílil a uhodil ji. Vaše reakce?

.....

.....

.....

.....

.....

3. **Pomsta**: Žákyně v hodině žaluje na spolužáka, že opisoval o přestávce domácí úkol. Ten jí pak o přestávce vyhrožuje, že ji zbije, příp. ji bouchne. Vaše reakce?

.....

.....

.....

.....

.....

4. **Slovní agrese**: Lubošovi se v hodině českého jazyka nechce vůbec pracovat. Na několikátou domluvu a napomenutí ze strany učitele, aby začal psát zadané cvičení, odpoví vulgárně ve smyslu, že se na to může vykašlat, že mu nikdo nebude říkat, co má a co nemá dělat. Vaše reakce?

.....

.....

.....

.....

5. **Krádež**: Chlapec během exkurze odcizil v obchodě s hračkami autíčko na dálkové ovládání. Byl odhalen prodavačkou a odveden k vedoucímu prodejny, kam byl také přivolán třídní učitel. Vaše reakce?

.....

.....

.....

.....

.....

6. **Šikana – ostrakismus**: Dvě dívky - Jiřina a Lenka - se nepohodly. Jiřina pak Lence napsala i několik hrubých dopisů o ní i o její rodině. Navíc navedla i další dvě dívky ze třídy, aby s Lenkou nekamarádily a nebavily se s ní. Lenka se Vám přišla s trápením svěřit. Vaše reakce?

.....

.....

.....

.....

.....

7. **Šikana – fyzická agrese**: Honza využívá Davida. Začíná to tím, že si půjčuje jeho věci, později mu je David musí sám přinášet, dělit se s ním o svačinu, končí to litím vody do Davidových bot, vyhrožováním a pronásledováním po vyučování až k autobusu. Vaše reakce?

.....

.....

.....

.....

.....

PŘÍLOHA 3, LIST: A

~~muž~~ – žena (nehodící se škrtněte)

Věk: 38

Počet let praxe: 3

Typ školy, kde působíte (I. stupeň ZŠ, apod.): ZŠ

Popište, prosím, dvě nejtypičtější situace ze své učitelské praxe, v nichž jste se setkal-a s agresivním chováním žáků a jednu situaci, kterou považujete za netypickou (výjimečnou). Napište vaši reakci v dané situaci, řešení problému, případně jeho zhodnocení s odstupem času. – Děkuji.

1) Žáci - chlapci třídy na níž. stupni si o velké přestávce hráli. Vtom mezi sebou něco řekli a jeden, který původně nevolal spor, přistal sám. Dostal vztek, začal se rozzlobeně prodírat mezi spolužáky, uchopil a hodil po nich penál a učebnici. Dokonce vzal i svoji židličku a hrozil, že ji po někom hodí.

V dané situaci vůbec nevnímal okolí, vykřikoval různé nadávky, měl jiný výraz v obličeji.

Reakce? Na slova a napomenutí vůbec nereagoval. Opatrně jsem ho objala a upoutala jeho pozornost na sebe. Chvíli jsme si spolu povídali, až se uklidnil.

I s odstupem času bych postupovala stejně.

2) Žáci ZvŠ nesedělí v lavicích ve třídě, ale v rámci výuky byli ve vedlejší přírodě. Vyučující vysvětlovala dané téma. Jeden z nich, žák 8. třídy

se s nevhodnými slovy otočil a odcházel. Na slovní napomenutí nereagoval. Proto učitelka přistoupila k němu a snažila se ho zastavit. Prudce se otočil a učitelčinu ruku odmrštil. Opět měl mnoho připomínek, např.: „Co na mě saháte!", „Co na mě řvete!", „Budu si dělat co chci!" ap. Při slovní potyčce byl velice podrážděný, rozzuřený, jeho pohled, byl velmi výhružný. Ostatní jeho „příznivci" (rómští žáci) ~~po~~ stáli v blízkosti a byli připraveni zasáhnout.

Reakce! Ostatní dospělí jsme přímo nezasahovali, aby nenastala složitější situace. Potom žák s vyučující odešli do sborovny, kde si s dalším vyuč. popovídali. Již v klidu a bez emocí. Chlapec se nakonec omluvil.

3) Netypická situace.

Nadaný žák 2. třídy ve vyučovací hodině vstal, rozběhl se mezi lavicemi a dával postupně dětem pohlavky, tloukl jim do penálů a házel na zem.

Na slovní napomenutí nereagoval. Zastavit se nenechal, přeskakoval lavice a židle, abychom ho nezastavili.

Reakce? V nestřeženém okamžiku jsem ho uchopila za ramena, snažila se ho zbrzdit (na svůj věk byl vzrostlý) a mluvila na něj. Tvrdil, že nikomu nic nedělá a usmíval se. Chvíli trvalo, než se uklidnil a zase pracoval.

S odstupem času bych postupovala stejně. Chlapec si potřebuje povídat – a rád si povídá. Doma tráví hodně času u počítače.

PŘÍLOHA 4, LIST: A

Váš věk: 39 Počet let praxe: 3

~~Učitel~~ – učitelka (nehodící se škrtnete)

1. **Vandalismus:** Dva chlapci zničí nástenku na chodbě školy. Nástenku je [illegible] v polystyrenu jsou díry. Vaše reakce?

Pokud zjistím, kteří chlapci to byli, tak budu trvat na tom, aby škodu uhradili. Např. na školní zahradě po vyučování s nimi půjdu sbírat jablka a z prodaného ovoce škodu uhradí - koupí nový polystyren. Škodu si uhradí sami - svou prací.

2. **Obrana:** Žák uhodil spolužačku přes obličej. Spolužačka [illegible] hře nedal žádný gól. Proto se rozčílil a uhodil ji. Vaše reakce.

Dívku si vezmu samotnou do sborovny a poukážu na to, že každému z nás se něco nepodaří - ani ona všechno neumí (viz konkrétní případ z jejího neúspěchu). Chlapci vysvětlím, že takhle se sporu neřeší - agrese nic neřeší. Řeknu, že chlapec je šikovný na spoustu věcí, pochválím jeho snahu.

3. **Pomsta:** Zákyně v hodině žaluje na spolužáka, že opisoval o přestávce domácí [illegible]. Ten jí pak o přestávce vyhrožuje, že ji zbije, příp. ji bouchne. Vaše reakce?

Dívce bych řekla, že žalovat nemá (o samotě) Chlapci bych vysvětlila, že si za tuto situaci může sám a ne jeho spolužačka. Kdyby měl úkol napsaný už doma, nemusel by ho při psaní úkolu nikdo vidět. Vyhrožovat se nemá.

4. **Slovní agrese:** Lubošovi se v hodině českého jazyka nechce vůbec pracovat. [illegible] několikátou domluvu a napomenutí ze strany učitele, aby začal psát zadané cvičení, odpoví vulgárně ve smyslu, že se na to může vykašlat, že mu nikdo nebude říkat, [illegible] má a co nemá dělat. Vaše reakce?

Řekla bych, že každý z nás máme nějaké povinnosti, do kterých se nám nechce (např. já + příklad ze života). Ale své povinnosti musíme plnit. Žák má své povinnosti ve škole. Pokud to nepomůže, hodinu si nahradí po vyučování. Zaměstnanec si také ~~to~~ neodpracovaný výkon musí nahradit a napracovat. Na náhradě hodiny bych trvala.

PŘÍLOHA 4, LIST: B

5. **Krádež:** Chlapec během exkurze odcizil v obchodě s hračkami autíčko na dálkové ovládání. Byl odhalen prodavačkou a odveden k vedoucímu prodejny, kam byl také přivolán třídní učitel. Vaše reakce?

Záleží na tom, z jaké rodiny dítě je. V každém případě bych chtěla vědět, co dítě k takovému činu vedlo. Pokud je to poprvé, dlouze bych si s dítětem povídala o tom, že to, po čem toužíme, nemůžeme ukrást.

6. **Šikana – ostrakismus:** Dvě dívky - Jiřina a Lenka - se nepohodly. Jiřina pak Lence napsala i několik hrubých dopisů o ní i o její rodině. Navíc navedla i další dvě dívky ze třídy, aby s Lenkou nekamarádily a nebavily se s ní. Lenka se Vám přišla s trápením svěřit. Vaše reakce?

Začala bych, že jsem si všimla, jak se jejich vztah a kamarádství změnilo. Obě dívky bych pozvala do kabinetu a povídala bych si s nimi o tom, jak ke sporu došlo a jak se to dá vyřešit, aby se jejich kamarádství obnovilo a uchovalo. Jiřině bych domluvila, jak svým chováním kamarádce ublížila.

7. **Šikana – fyzická agrese:** Honza využívá Davida. Začíná to tím, že si půjčuje jeho věci, později mu je David musí sám přinášet, dělit se s ním o svačinu, končí to litím vody do Davidových bot, vyhrožováním a pronásledováním po vyučování až k autobusu. Vaše reakce?

Toto podle mého názoru už není obyčejná klukovina, ale opravdová šikana. Toto nejde řešit jen domluvou na chodbě. Abych něco nepokazila, tak bych raději poprosila o pomoc a o radu odborníka z pedagogicko-psychologické poradny, ale rozhodně bych situaci nepřešla jen napomenutím. Chtěla bych to řešit až do konce a trvala bych na konzultaci žáků a rodičů, kterých se to týká, s odborníkem!

!!!!