

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

Pedagogická fakulta

Katedra primární pedagogiky

Klima školní třídy

Climate of a school class

Vedoucí diplomové práce: PhDr. Marie Linková Ph.D.

Autorka diplomové práce: Kristýna Molová

Rok dokončení diplomové práce: 2011

Čestné prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury.

Prohlašuji, že odevzdaná elektronická verze diplomové práce je identická s její tištěnou podobou.

V Praze dne 20.2. 2011

.....
Kristýna Molová

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala paní PhDr. Marii Linkové Ph.D. za odborné vedení mé diplomové práce a za podporu při její realizaci. Rovněž bych ráda poděkovala všem učitelům a žákům, kteří se ochotně podíleli na realizaci výzkumného šetření.

Kristýna Molová

ANOTACE

Diplomová práce je zaměřena na téma klima školní třídy a s tím související výskyt šikany v různých typech základních škol.

Její teoretická část se zabývá popisem a definováním hlavních témat, a to klimatem ve třídě a šikanou ve třídě. Zároveň se soustřeďuje na popis žáka, učitele, jakožto spolutvůrce třídního klimatu a jejich vztahu, popis projevu a prevence šikany a v neposlední řadě přibližuje pojem alternativní školy.

Praktická část se zabývá výzkumem, jak u žáků, tak u učitelů s cílem zjistit jaké klima panuje ve třídě, v jaké míře se vyskytuje šikana a jak velký důraz je kladen na osvětu šikany a na vztah učitele a žáka. Zároveň porovnává shodu názorů mezi žáky a učiteli na daná témata. Žákům byl pro zjištění potřebných dat předložen dotazník, s učiteli veden polostandardizovaný rozhovor.

KLÍČOVÁ SLOVA: školní třída, klima školní třídy, šikana, žák mladšího školního věku, učitel

ANNOTATION

The diploma paper is concentrated on the subject of a school class climate and the related occurrence of bullying in various types of primary schools.

Its theoretical part deals with the description and definition of the main topics: the classroom climate and the bullying in classroom. At the same time it focuses on the description of a student, teacher and their relationship; description of the display and prevention of bullying and last but not least it presents the conception of an alternative school.

The practical part deals with research among the students as well as the teachers, with the goal to find out what the climate in the classroom is, to which degree bullying occurs, how much is education about abuse and bullying emphasised and what is the relationship between a student and a teacher. It simultaneously compares the unanimity of views between the student and the teacher on the given

topic. In order to gain the needed data, students were given a questionnaire and a semi-standardised interview was carried out with the teachers.

KEYWORDS: classroom, classroom climate, bullying, student of a younger school age, teacher

OBSAH

ÚVOD	8
I. TEORETICKÁ ČÁST	
1. KLIMA ŠKOLNÍ TŘÍDY	11
1.1 Školní třída	11
1.2 Definice pojmu klima školní třídy	12
1.3 Termíny: prostředí, atmosféra, klima	13
1.3.1 Prostředí	13
1.3.2 Atmosféra	13
1.3.3 Klima.....	14
1.4 Determinanty klimatu	14
1.5 Kvalitní a bezpečné klima	15
1.6 Učitel – spolutvůrce kvalitního klimatu školní třídy.....	17
1.6.1 Osobnost učitele	17
1.6.2 Pedagogické a sociální dovednosti učitele	20
1.6.3 Možnosti učitele při kultivaci sociálního klimatu	25
1.7 Žák	27
1.8 Vztah učitel – žák	28
2. ŠIKANÁ	30
2.1 Definice šikany	30
2.2 Příčiny šikanování	31
2.3 Vnější projevy a klasifikace typů šikany	32
2.4 Vývojová stadia šikany	33
2.5 Protagonisté	35
2.5.1 Role agresora	35
2.5.1.1 Následky šikany u agresorů	38
2.5.2 Role oběti	38

2.5.2.1 Diagnostika – varovné signály	39
2.5.2.2 Následky šikany u obětí	41
2.5.3 Role přihlížejícího	42
2.5.3.1 Následky šikany u přihlížejících	42
2.6 Prevence školní šikany	42
2.6.1 Prevence na úrovni školy jako celku	43
2.6.2 Prevence na úrovni jednotlivých tříd	44
2.6.3 Prevence na úrovni jednotlivců	44
3. ALTERNATIVNÍ ŠKOLY	46
3.1 Vlastnosti alternativních škol	46
3.2 Typy alternativních škol	47
3.2.1 Waldorfská škola	48
3.2.2 Montessoriovská škola	49
II. PRAKTICKÁ ČÁST	
4. VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ	53
4.1 Cíle výzkumného šetření	53
4.2 Metodologie výzkumného šetření	53
4.2.1 Popis výzkumného vzorku	53
4.2.2 Metody a jejich popis	54
5. ZJIŠTĚNÉ VÝSLEDKY A JEJICH INTERPRETACE	55
5.1 Data zjištěná pomocí dotazníků	55
5.2 Data zjištěná pomocí rozhovorů	65
5.3 Diskuse	71
ZÁVĚR	74
POUŽITÁ LITERATURA	76
PŘÍLOHY	80

ÚVOD

Celý svůj dospělý život se věnuji pedagogice a tématům s tím souvisejícím. Jedním ze zásadních problémů, který již delší dobu nacházím ve školství je problém šikany. Podobným tématem jsem se zabývala již před čtyřmi lety, kdy jsem zkoumala vztahy mezi žáky. Jednou z částí mého výzkumu bylo právě i téma šikany a již v té době jsem si říkala, že to je téma, kterému bych chtěla věnovat více času a energie jakožto samostatnému problému. Nyní k tomu mám příležitost. Zároveň bych ráda téma šikany prozkoumala i z hlediska klimatu školní třídy, které dle mého názoru úzce souvisí s výše nastíněným problémem.

Cílem mé práce je zjistit a prozkoumat klima školní třídy, jak ve standardních školách, tak ve školách s alternativním systémem, provést vzájemné porovnání a prozkoumat třídní klima školy a problém šikany. Zároveň bych nemalou část své práce věnovala tématu šikany jako takovému a také v souvislosti nejen s výše uvedeným klimatem ve školní třídě, ale specificky s atmosférou ve třídě a vztahu mezi žákem a učitelem.

Teoretickou částí bych ráda popsala pojmy, se kterými se setkávám v praktické části práce a zároveň poukázala na myšlenky lidí, kteří se tématy již zabývali a v kterých jsem hledala inspiraci.

V praktické části práce používám metodu dotazníku. Spočívá v důsledně připraveném okruhu otázek, který je jasně zaměřen na získání informací potřebných k podpoře mých stanovených cílů. Tento dotazník je anonymní a má za cíl získat pravdivé a nezkreslené informace s vysokou vypovídající hodnotou. Zároveň a neméně důležitou částí mé metody výzkumu je rozhovor s třídními učiteli tříd, ve kterých jsem prováděla svůj výzkum. Již nyní mohu říci, že výsledky jsou velmi zajímavé a dalo by se říci, že v některých případech a souvislostech dokonce překvapivé.

Práce pedagoga by měla vést k co možná nejlépe vytvořenému klimatu ve třídě a eliminaci problémů jako je šikana. Nicméně klima školní třídy je ovlivněno mnoha jinými faktory, na co bych ráda poukázala. V zájmu školy a jejich

představitelů by mělo být o problémech, ať již s třídním klimatem nebo šikanou, ve třídě vědět a věnovat se jim, nicméně tomu tak vždy není a překvapivě v některých případech postrádám i jakoukoliv ochotu se tomu věnovat. Nutno přiznat, že jsou případy, kdy se můj výzkum setkal s nadšením a autentickým zájmem o jeho výsledek, ovšem byly i případy, kdy přímá forma mého výzkumu nebyla vítána.

Doufám, že získané informace mi pomohou nahlédnout do problematiky třídního klimatu a šikany ve třídě a budu se moci poučit a poznat něco nového do mé budoucí pedagogické praxe.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1. KLIMA ŠKOLNÍ TŘÍDY

Výchovný proces probíhá v určitém specifickém prostředí, tím je prostředí školy a školní třídy. Prostředím, ve kterém se žák pohybuje, je ovlivňován. Učení a chování žáků není rovněž pouze jejich individuální záležitostí, ale je ovlivňováno sociálně psychologickými faktory a mikrosociálním prostředím, v němž se žáci pohybují. Mareš říká, že to platí zejména o prostředí školy, konkrétním učitelském sboru, konkrétní školní třídě a konkrétní skupině vrstevníků, se kterou se žák kamarádí. Taková referenční skupina má zejména v dospívání větší vliv než učitelé a rodiče. (Lašek, J. 2007, s.36, Čáp, J., Mareš, J. 2001, s.565)

1.1 Školní třída

Školní třída je výchovné mikrosociální prostředí, ve kterém se pohybují stejně staří žáci, a ve kterém dochází k interakci mezi nimi a učitelem. Prostředí školní třídy výrazně ovlivňuje vyučování a chování žáků. „Školní třída tvoří vedle rodiny nejvýznamnější část sociálního prostředí.“ (Řezáč, J. 1998, s.205). Jedná se o složitý a mnohvrstevný sociální svět, který je spoluvytvářen žáky i učiteli a kde díky interakci s druhými vzniká žákovo já.

Podle sociální psychologie školní třída splňuje parametry malé sociální skupiny, která má svá určitá specifika. Například zprostředkovává působení makrosociálního prostředí, má formativní vliv, podílí se na dotváření rysů osobnosti, ovlivňuje individuální výkonnost, posiluje sociální identitu jedince, uspokojuje jeho důležité sociální potřeby (být s lidmi – sounáležitost, být akceptován, být uznáván, seberealizovat se). (Řezáč, J. 1998, s.159)

Školní třída vzniká zpočátku jako skupina formální na základě předem stanovených kritérií. Podle zákona o povinné školní docházce je dítě zařazeno do třídy z hlediska dosažené připravenosti pro školu (např. věk, schopnosti) i z hlediska prostorového (místo bydliště, spádová oblast školy). Existují ale i třídy specializované, kam jsou děti zařazovány podle výběrových kritérií – třídy matematické, s rozšířenou výukou jazyků, hudební aj. Formální vztahy se postupně mění na neformální, protože ubíhajícím životem ve třídě si děti uspokojují řadu sociálních potřeb, sdružují se do referenčních skupin a získávají kamarády i nepřátele. (Lašek, J. 2007, s.8)

Jsou třídy, do kterých se většina žáků těší a cítí se v nich dobře. Po skončení školní docházky jsou smutní. Jsou ale i třídy, ve kterých jsou někteří žáci nešťastní, protože zažívají posměch, slovní či fyzické napadání, systematické šikanování. (Čáp, J., Mareš, J. 2001, s.566)

1.2 Definice pojmu klima školní třídy

Jiří Mareš definuje klima třídy jako „ustálené postupy vnímání, prožívání, hodnocení a reagování všech aktérů (žáků dané třídy, skupinek žáků ve třídě, jednotlivých žáků stojících mimo skupiny, učitelů) na to, co se ve třídě odehrálo, co se právě odehrává nebo co se má v budoucnu odehrát. Důraz je položen na to, jak klima vidí a interpretují sami aktéři, tedy na „subjektivní“ aspekty klimatu, nikoli na to, jaké klima „objektivně“ je.“ (Čáp, J., Mareš, J. 2001, s.566)

Pro Jana Laška klima třídy představuje „trvalejší sociální a emocionální naladění žáků ve třídě, které tvoří a prožívají učitelé a žáci v interakci.“ (Lašek, J. 2007, s.40)

Vladimíra Spilková chápe klima třídy jako „komplex zahrnující kvalitu interpersonálních vztahů, komunikace a interakce mezi učitelem a žáky ve třídě, dlouhodobější sociálně emocionální naladění a relativně ustálené způsoby jednání, které jsou založeny na implicitních či explicitních hodnotách a pravidlech života ve třídě.“ (Spilková, V. 2003, s.342)

Podle pedagogického slovníku je klima školní třídy „sociálněpsychologická proměnná, představující dlouhodobější sociálněemocionální naladění, zobecněné postoje a vztahy, emocionální odpovědi žáků dané třídy na události ve třídě (včetně pedagogického působení učitelů). Rozlišuje se klima aktuální (fakticky existující) a klima preferované, které si žáci a učitelé přejí.“ (Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J. 2001, s.100)

Klima je tedy jev sociální, skupinový a je tvořeno všemi žáky navštěvujícími danou školní třídu, skupinami žáků, na které se třída zpravidla člení, jednotlivými žáky, kteří stojí mimo tyto skupiny a učiteli vyučujícími třídu. Samozřejmě každá

třída vytváří své specifické klima, jak při vyučování, tak o přestávkách. Může vytvořit klima pozorné spolupráce, radosti z poznání, nebo naopak klima povrchnosti při učení, lhostejnosti k poznání a vzdoru k učiteli. Vznikne tak specifická „pověst třídy“. I učitelé mají své zvláštnosti a mohou vytvořit klima plné pohody, chuti do práce nebo napětí, strachu, přetěžování, či naopak lhostejnosti ke všemu.

1.3 Termíny: prostředí, atmosféra, klima

Někteří autoři, například Hvozdík (1986), Helus (1979), tyto pojmy nerozlišují, což podle mého názoru není příliš dobré, protože může docházet k řadě nedorozuměním. Tyto termíny by měly uživatelům umožnit, aby rozlišili sociálněpsychologické jevy ve škole podle rozsahu, měnlivosti, délky trvání a obecnosti. (Čáp, J., Mareš, J. 2001, s.567)

1.3.1 Prostředí

V našem pojetí je nejširším a nejobecnějším pojmem prostředí. Netýká se totiž jen aspektů sociálněpsychologických, ale zahrnuje i aspekty architektonické (celkové řešení učebny, úroveň jejího vybavení, možnost variovat její tvar, velikost i prostorové rozmístění nábytku), hygienické (osvětlení, vytápění, větrání), ergonomické (vhodnost školního nábytku pro soustředěnou práci, uspořádání pracovního místa učitele, žáka, rozmístění ovládacích a sdělovacích prvků v učebně), akustické (úroveň šumu a hluku, dozvuk, odraz zvuku) i stupeň a typ školy (základní, střední, vysoká, učiliště). Zahrnuje i prostředí školy z hlediska jejího umístění (venkov, sídliště, město). (Čáp, J., Mareš, J. 2001, s.567, 568, Lašek, J. 2007, s.40)

1.3.2 Atmosféra

„Termín atmosféra užíváme v nejužším smyslu jako krátkodobé, situačně podmíněné sociální a emoční naladění ve třídě, např. v průběhu jedné hodiny, při zkoušení, kompozicích, písemných pracech, maturitách, před pololetím či závěrečným hodnocením, při státních závěrečných zkouškách.“ (Lašek, J. 2007, s.40) Mareš zmiňuje i atmosféru ve třídě po velké přestávce, po rvačce mezi žáky nebo při sdělení, že odpadá hodina obávaného vyučovacího předmětu. Jde tedy o emočně vypjatější a variabilnější situace, ve kterých se atmosféra projevuje proměnlivostí.

1.3.3 Klima

Termín klima chápeme jako jev sociální, skupinový, který je vázán recipročně na své tvůrce, který je jimi vytvářen a zároveň na ně působí. Z hlediska školy se nejvíc projevuje ve třídách. Mareš toto klima označuje jako sociální klima označující jevy dlouhodobé, typické pro danou třídu a daného učitele po několik měsíců či let. Jejich tvůrci jsou žáci celé třídy, skupinky žáků v dané třídě, jednotliví žáci, soubor učitelů vyučující ve třídě, učitelé jako jednotlivci. (Lašek, J. 2007, s.42, Čáp, J., Mareš, J. 2001, s.268)

Klima školní třídy budu dále podrobněji rozebírat v následujících kapitolách.

1.4 Determinanty klimatu

Za determinanty Lašek považuje ty skutečnosti v životě školy a třídy, které mají svou originální kompozici, jsou relativně svébytné, ovlivňují vznik, podobu a účinky klimatu. Patří do nich mimo jiné:

- zvláštnosti školy:
 - typ školy a její zaměření (základní školy, gymnázia, střední odborné školy, státní/nestátní školy)
 - pravidla školního života (školní řád, vyžadované dodržování a sankce)
- zvláštnosti vyučovacích předmětů a pedagogických situací
 - laboratorní, dílenské práce, praxe v provozech
 - klima při „výchovách“, při naukových předmětech
- zvláštnosti učitelů
 - osobnost učitele
 - učitelem preferované pojetí výuky a vzdělávání, z něhož vychází jeho styl výuky
- zvláštnosti školních tříd
 - učitel a třída, školní třída jako celek, skupiny ve třídě
- zvláštnosti žáků
 - žák jako člen třídy, resp. skupiny v ní

- žák jako individuální osobnost
- běžní, neproblémoví žáci/ „problémoví“ žáci

(Lašek, J. 2007, s.44, Čáp, J., Mareš, J. 2001, s.570)

Toto Laškovo členění jsem doplnila několika málo údaji od Jiřího Mareše. Chtěla bych sem ale ještě zařadit celou skupinu členění, protože si myslím, že mezi determinanty klimatu patří a budu se o tom v podstatě přesvědčovat ve své výzkumné části této diplomové práce. Tou skupinou je:

- koncepce výuky
 - tzv. tradiční školský systém
 - tzv. alternativní školský systém

Všechny tyto prvky nestojí izolovaně, ale vzájemně na sebe působí a utváří tak kvalitu klimatu ve školní třídě.

1.5 Kvalitní a bezpečné klima

O problematice kvalitního a bezpečného klimatu školních tříd se v posledních letech hodně mluví. Výsledky zahraničních výzkumů přinesly důkazy o vlivu klimatu třídy na procesy i výsledky učení žáků v nejširším slova smyslu, tedy nejen z hlediska kognitivního, ale i sociálního, emocionálního a volního rozvoje žáků. Výsledky mimo jiné ukázaly, že klima třídy zásadním způsobem ovlivňuje hodnoty, postoje, motivaci, sebevědomí a sebeúctu a další osobnostní charakteristiky dětí. (Spilková, V. 2003, s.341)

I Chris Kyriacou uvádí, že klima třídy může mít zásadní vliv na motivaci žáků a jejich postoj k učení. Z tohoto důvodu se za optimální klima třídy považuje takové, které je charakteristické cílevědomostí, orientované na úlohy, uvolněné, vřelé, podporující žáky a se smyslem pro pořádek. (Kyriacou, Ch. 1991, s.79)

Spilková ve svém příspěvku vymezila pět klíčových znaků kvalitního klimatu:

- přístup k žákům
- komunikace mezi učitelem a žáky a žáky navzájem

- metody práce
- formy a organizace práce
- způsob hodnocení žáků

Nabídla také klíčová slova k popisu třídního klimatu:

- klima z hlediska emocionálního: pohoda, důvěra, bezpečí, jistota, radost / smutek, strach, nervozita, zlost, napětí, agrese
- klima z hlediska sociálního: otevřenost, vstřícnost, vzájemný respekt, úcta, ohleduplnost, tolerance, spolupráce / přemíra soutěživosti, žalování, nepřejícnost, zesměšňování, posmívání, ponižování
- klima z hlediska pracovního: řád, respektování pravidel, soustředěnost, dotahování činností a úkolů do konce, pracovitost, činorodost, důslednost / chaos, roztěkanost, pasivita, nuda, lenost

(Spilková, V. 2003, s.345)

Podle Havlíkové jsou vhodným psychologickým ukazatelem kvality klimatu pocity bezpečí. Kvalita sociálního klimatu v konkrétní třídě se totiž odráží v pocitech bezpečí či ohrožení, které žák prožívá v souvislosti se třídou. Uvádí, že třída, která je zaměřena na tvorbu bezpečného charakteru sociálního klimatu, zvyšuje efektivitu poskytovaného vzdělávání a to ve čtyřech ohledech:

1. bezpečné klima posiluje motivaci a zlepšuje neuropsychické předpoklady žáků i učitelů k plnění úkolů – má význam pro aktuální průběh výuky a učení, z dlouhodobého hlediska má význam pro kvalitu výsledků vzdělávání
2. bezpečné klima navozuje pozitivní prožívání, snižuje riziko aktuálního stresu a úzkostných stavů, také riziko interference doznívajících negativních zážitků do aktuálních činností a výzev; ve svém dlouhodobém důsledku posiluje sebedůvěru a vyrovnané sebevědomí osobnosti jako základu jejího zdravého vývoje a duševní odolnosti v dospělosti
3. podmínky a procesy, jimiž se bezpečné sociální klima ve třídě vytváří, působí na žáky i učitele formativně, odnášejí si do dalšího života vzorce pro svoje sociální chování v kterékoliv komunitě

4. bezpečné prostředí zvyšuje otevřenost a spolupráci žáků, rodičů a učitelů uvnitř i vně třídy a školy a vytváří předpoklady pro to, aby škola dokázala řešit včas, adekvátně a na odpovídající úrovni výskyt nežádoucích jevů mezi dětmi, jakou jsou škodlivé návyky a sociálně patologické chování, šikanování (Havlíková tvrdí, že výskytu šikanování se nevyhne žádná škola, rozdíl však bude v tom, zda je připravena šikaně čelit, nebo se ji snažit zakrýt. V tomto s ní musím naprosto souhlasit, ač je to smutné.)

Pocit bezpečí či ohrožení je emocionální stav osobnosti, který podléhá značné dynamice, a na který působí řada faktorů. Zároveň je ale charakteristikou, jejímž prostřednictvím se můžeme o kvalitě sociálního klimatu něco dovědět, protože je výsledkem působení sociálního prostředí na jedince.

(Havlíková, M. 2003, s.204-205)

1.6 Učitel – spolutvůrce kvalitního klimatu školní třídy

1.6.1 Osobnost učitele

Osobnost učitele je jedním z nejvýznamnějších faktorů podílejících se na utváření sociálního a pracovního klimatu školní třídy. Rozhodujícím způsobem je spoluutváří aktuální hodnotový systém učitele, jeho hodnotová orientace, osobnostní dispozice a profesní kompetence.

Osobnostní systém učitele

„Osobnostní systém člověka je složitě podmíněn a regulován v oblasti kognitivní, činnostní, motivační a aktivační, produkční i kvalifikační.“ (Chalupa, 1991, s.52. In Spousta, V. 2003, s.351)

Mimořádnou motivační silou působí učitel na žáky nejen díky svým odborným znalostem, ale především svými osobnostními kvalitami, svými názory, postoji, chováním a jednáním. Ty jsou i předpokladem uvolněné a aktivní atmosféry ve třídě a neformální komunikace mezi učitelem a žáky. Důsledkem toho je příznivé školní klima.

Vladimír Spousta ve svém příspěvku uvádí, že za zvláště významné složky osobnosti učitele spoluutvářející klima třídy považujeme aktuální hodnotový systém a hodnotovou orientaci učitele, jeho osobnostní dispozice a profesní kompetence. Zmiňuje se také o složkách osobnosti učitele, které se podílejí na strukturování jeho hodnotového systému, těmi jsou: emocionalita, tolerantnost, angažovanost a prosociálnost, názory a postoje.

Emocionalita

S projevy emocí se ve škole setkáváme bohužel stále méně často. Důvodů je jistě více, například obava učitele ze ztráty autority nebo úsměšky žáků při projevených emocích. City ale zejména při formování vztahu mezi učitelem a žáky představují důležitý stmelující element a jejich absence ovlivňuje i charakter klimatu ve třídě.

Tolerantnost

Pokud se učitel rozhodne nezakazovat, neomezovat a nezasahovat do činnosti žáka, se kterou se neztotožňuje a se kterou nesouhlasí, i když by zasáhnout mohl, vnímá to žák jako maximální projev učitelovy důvěry v jeho schopnosti. Tolerance učitele má samozřejmě své meze, nemůže tolerovat činnosti v rozporu s morálkou nebo právními zákony apod. Je nutné také rozlišovat toleranci od prosté rezignace.

Angažovanost

Angažovanost je jádrem a východiskem veškerého učitelova výchovného usilování a měla by být přítomna ve všech jeho aktivitách. Ve spojení s utvářením klimatu třídy se nejvýrazněji projevuje jako prosociálnost, která se jako aktivizující prvek pozitivně odráží v pedagogické interakci. Například jedno ze základních práv a povinností učitele je hodnotit žáka a výsledky jeho práce. Hodnotit by učitel neměl pouze z povinnosti, ale měl by hodnotit žáky především vlastní odpovědnou činností, osobním úsilím, tedy vlastní angažovaností. Aby se však osobní angažovanost učitele v procesu hodnocení žáka stalo spolutvůrcem třídního klimatu, musí být vnímáno nanejvýš spravedlivě, a to nejen objektivně (z hlediska hodnotícího učitele, ostatních zainteresovaných učitelů, školních norem), ale především subjektivně (z pozice hodnoceného žáka a jeho spolužáků).

Postoje

Postoj je jedním z předpokladů určitého chování a navenek se projevuje jako tendence jednat určitým způsobem.

Postoje učitele můžeme řadit podle objektu, ke kterému jsou směřovány:

- postoje k sobě samému – sebeuvědomění, sebepojetí, sebeúcta, znát meze vlastních možností a schopností, víra ve vlastní síly
- postoje v oblasti mezilidských vztahů – rovnost jako základ vztahu k člověku, úcta k člověku, k dítěti, vytváření důvěry, efektivní komunikace, kooperace, vyjednávání, dohoda a kompromis, řešení problémů a konfliktů, asertivita, oceňování druhých, žáků
- postoj k morálním a zákonným právům – úcta k životu, obrana práv jiných (žáků a učitelů), rozhodnost, etické a estetické hodnocení jevů, ochrana bezpečí, přijetí osobní odpovědnosti, hranice svobody, sebeurčení jednotlivce a skupiny, předsudky, diskriminace, útlak, rasismus, práva jiných živočišných druhů
- postoje k tvořivosti – tvořivý postoj ke světu, přijímat nejednoznačnost, uznání víceznačnosti jevu, zkoumání alternativ, přijímat nejistotu, připravenost k překonávání pochybností, přijímání rizika, odvaha, vnímat konflikty a následné změny jako přirozené jevy, připravenost měnit postoje, flexibilita, pružná reaktivita, chápání vztahů, netradiční přístupy, tvořivé myšlení, empatie, představivost, intuice, předvídání, vizualizace

Jedině silná osobnost disponující bohatým rejstříkem osobnostních kvalit, charakterových vlastností a profesních dovedností se může podílet na vytváření příznivého pracovního a sociálního klimatu třídy. Vzhledem k vysoké variabilitě osobnostní struktury učitelů je třeba počítat s tím, že klima různých tříd bude odlišné tak, jak odlišné je zaměření, úroveň a efektivita učitelových aktivit spoluutvářejících toto klima a jak odlišné jsou osobnosti konkrétních učitelů, kteří ve třídě působí.

(Spousta, V. 2003, s.350-354, 356)

1.6.2 Pedagogické a sociální dovednosti učitele

Základní předpoklad pro účinnou práci učitele je vědět, co jeho žákům v učení pomáhá, a mít dovednost to v praxi uskutečňovat. V efektivním učení je hlavní, aby byly pro každého žáka připraveny takové učební činnosti, jejichž prostřednictvím u něj úspěšně dojde k realizaci toho typu učení, který učitel zamýšlí.

„Pedagogické dovednosti můžeme definovat jako jednotlivé logicky související činnosti učitele, které podporují žákovo učení.“ (Kyriacou, Ch. 1991, s.20) Autorka rozlišuje tři důležité prvky těchto dovedností:

1. vědomosti zahrnující učitelovy poznatky týkající se daného oboru, žáků, kurikula, vyučovacích metod, nejrůznějších faktorů, které mohou mít vliv na vyučování a učení, a jeho vědomosti o vlastních pedagogických dovednostech
2. rozhodování zahrnující uvažování a rozhodování v průběhu přípravy na vyučovací jednotku, během ní i po ní, zaměřené na dosažení co nejlepších vzdělávacích výsledků
3. činnost, navenek se projevující chování učitele, které má za cíl napomáhat učení žáků

Základním úkolem pedagogických dovedností je co nejefektivněji dosahovat výukových cílů. Kyriacou ve své publikaci píše, že pedagogické dovednosti se týkají všech krátkodobých a okamžitých problémů, které je třeba řešit před hodinou, během ní a po ní (např. „Jak mám dát při hodině žákovi znamení, aby přestal mluvit, aniž bych přerušil výklad?“), ale také dlouhodobých problémů efektivního vyučování (např. „Jaké učebnice budou nejlépe odpovídat potřebám mých žáků?“)

Velkým problémem při identifikaci seznamu základních pedagogických dovedností je skutečnost, že tyto dovednosti zahrnují spektrum od velmi obecných dovedností (např. dovednost připravit vyučovací jednotku) až k velmi konkrétním dovednostem (např. schopnost zvolit správnou dobu čekání na žakovu odpověď v konkrétní situaci). Obecně lze ale podle Chris Kyriacou základní pedagogické dovednosti, které přispívají k úspěšnosti vyučování, popsat takto:

- plánování a příprava - dovednosti, které se podílejí na výběru výukových cílů vyučovací hodiny, na volbě cílových dovedností, které mají žáci na konci hodiny zvládnout, a dovednosti volit nejlepší

prostředky pro dosažení těchto cílů (jasné a vhodné cíle, návaznost výuky, pomůcky včas dobře připraveny, v procesu plánování brát v úvahu situaci žáků a širší kontext, vyučování by mělo upoutat a udržet pozornost žáků, aktivně je zapojit)

- realizace vyučovací jednotky – dovednosti, které jsou potřebné k úspěšnému zapojení žáků do učební činnosti, hlavně ve vztahu ke kvalitě vyučování (učitel jedná jistě, uvolněně, svým chováním vzbuzuje zájem o výuku, výklad je jasný, učitel klade otázky různého typu a vyvolává všechny žáky, žáci se aktivně podílejí a mají příležitost organizovat svou práci, respekt k myšlenkám a názorům žáků, práce je přiměřená potřebám žáků)
- řízení vyučovací jednotky – dovednosti, které jsou potřebné k řízení a organizaci učebních činností tak, aby byla udržena pozornost žáků, jejich zájem a aktivní účast na výuce (udržet pozornost žáků, zapojení do činnosti, poskytována zpětná vazba, přechody mezi činnostmi jsou hladké, v případě potřeby učitel modifikuje plán výuky)
- klima třídy – dovednosti, které jsou potřebné pro vytvoření a udržení kladných postojů žáků vůči vyučování a jejich motivace k aktivní účasti na probíhajících činnostech (klima ve třídě je uvolněné, učitel žáky povzbuzuje, vztahy jsou založeny na vzájemné úctě a důvěrném vztahu, učitel poskytuje zpětnou vazbu)
- kázeň – dovednosti, které jsou potřebné k udržení pořádku a k řešení nežádoucího chování žáků (vytvoření kladného klimatu, učitel má přiměřenou autoritu, kterou žáci uznávají, vhodným způsobem sděluje pravidla a požadavky, sleduje chování žáků a předchází projevům nežádoucího chování, pomáhá při učebních obtížích, dává napomenutí a tresty, vyhýbá se konfrontacím)
- hodnocení prospěchu žáků – dovednosti, které jsou potřebné k hodnocení výsledků žáků aplikované jak při formativním hodnocení (hodnocení má za cíl napomoci dalšímu vývoji žáka), tak při sumativním (vedení záznamů a formulaci zpráv o dosažených výsledcích) (učitel hodnotí důkladně a konstruktivně, zpětná vazba slouží i jako povzbuzení k dalšímu úsilí žáka, žáci mají příležitost

podílet se na hodnocení své práce, hodnocení slouží i k posouzení efektivnosti vyučování)

- reflexe a sebehodnocení vlastní práce – dovednosti, které jsou potřebné pro hodnocení vlastní pedagogické práce s cílem ji v budoucnu zlepšit (mimo jiné by měl učitel pravidelně revidovat strategie a techniky, které používá v boji proti stresu, což je podle mého názoru velmi důležité a co mnoho učitelů často opomíjí)

Všechny tyto oblasti dovedností se navzájem ovlivňují, takže dovednosti, které jsou uplatňované v jedné oblasti, mohou současně přispět ke zlepšení dovedností v oblasti jiné. Například i během výkladu by měl učitel sledovat tváře žáků, aby mohl podle jejich výrazu posoudit, zda má téma rozvíjet, změnit tempo výkladu, tón hlasu, obsah, nebo výklad přerušit a klást otázky.

(Kyriacou, Ch. 1991, s.16-26)

Nyní přejdu k sociálním dovednostem učitele. Ty podle Gillernové a Štětovské (2003) „zajišťují“ rovinu rozvoje interakce mezi učitelem a žáky i žáky navzájem. Jejich základní prvky (vzájemné poznávání, důvěra, vytváření příznivé emoční atmosféry, poskytování podpory a pomoci, projevoování tolerance i odpovědnosti) hrají důležitou roli ve všech dlouhodobějších mezilidských vztazích.

Ze sociálních dovedností učitele, o kterých jsem se dočetla v příspěvku výše zmíněných autorek, uvedu:

Akceptování osobnosti žáků

Akceptovat znamená přijímat každého takového, jaký je, ale samozřejmě to neznamena souhlasit se vším co dělá. Musíme oddělit chování a projevy jedince od rysů a vlastností jeho osobnosti. Ve školní praxi to znamená, že chybný výkon žáka nebudeme komentovat slovy „jsi nešikovný“, ale konkrétně popíšeme, co se žákovi nepovedlo a v čem vidíme chybu.

Autenticita projevů učitele ve vztahu k žákům

Pokud učitel otevřeně projevuje své emoce, názory a postoje, pomáhá tím dětem orientovat se v jeho chování, pomáhá jim poznávat cesty i hranice jeho působení. Důležitá je ovšem forma těchto autentických projevů. Učitel může dát

najevo svůj vztek, ale musí zvolit vhodnou formu pro školní prostředí. Ve třídě nemůže afektivně vybuchnout, ale zvýšený hlas je přijatelný.

Empatie

Být empatický znamená umět se vcítit, v našem případě do dětského světa. Učitel by měl být empatický k dětským potřebám a přáním, akceptovat je a zůstat přitom sám sebou.

Naslouchání

Naslouchat není totéž co poslouchat. Pokud nasloucháme, snáze porozumíme podstatě vyjadřovaných obsahů a prožitků, které obsah doprovázejí. Sdělení „Zítra jedu k babičce.“ může vyjadřovat velkou radost dítěte, ale jiné dítě nám tím bude sdělovat, že se bude nudit a den neprožije zrovna nejlépe. Naslouchání v sobě zahrnuje i porozumění neverbálním signálům v komunikaci či citlivost ke kontextu sociální situace.

Podporování sebekontroly a seberegulace

Důležitou podmínkou zvládání sociálních interakcí je rozvíjení a podporování sebereflexe, sebekontroly a sebeovládání u sebe i žáků.

Porozumění neverbálním projevům žáka

Neverbální projevy jsou důležitým komunikačním prostředkem, který nás informuje hlavně o emocích. Je prokázáno, že neverbálnímu sdělení přikládáme větší váhu, protože naše vlastní zkušenost napovídá, že slova lze podstatně snáze kontrolovat než neverbální projevy. Neverbální stránku komunikace dítěte a jeho dovednosti porozumět jim je důležité rozvíjet i ve škole, ale nekomplikovaně, například ironii děti nerozumí.

Respektování a tolerování odlišného pohledu na projevy interakcí

Materiální i sociální svět, ve kterém se děti a učitelé pohybují je různorodý, a proto by měl být dětem poskytován model tolerantního pohledu, různé náhledy na svět a pomoc orientovat se v nich. Bohužel jen velmi složitě se rozvíjejí vztahy, ve kterých nepřipouštíme různost, a ve kterých neprojevujeme toleranci.

Rozvíjení odpovědnosti za sebe sama a za sociální prostředí, ve kterém se pohybují

Každý z nás je významným prvkem sociálního prostředí, ve kterém žije, proto je důležité, poskytnout žákům prostor k tomu, aby spolurozhodovali o tom, co se ve třídě děje, aby přijímali a nesli svůj díl odpovědnosti na tomto dění.

Rozvíjení sebedůvěry a sebejistého vystupování

Podpora sebedůvěry dítěte je důležitý moment příznivého vývoje jedince. Učitel se podílí na rozvoji sebedůvěry dítěte tak, že hledá možnosti, jak každému dítěti poskytnout zkušenost, že v určité oblasti něco umí, dovede a dokáže.

Umění pochválit

Pochvala a odměna jsou pozitivním zpevněním a jsou tedy účinnější než tresty. Učitel by měl aktivně hledat příležitost pro pochvalu každého dítěte. Neměl by oceňovat jen výsledek (krásný obrázek, dobře napsaný domácí úkol, naučenou básničku), ale příznivě děti stimuluje, ocení-li učitel „proces“, tedy snahu dítěte, jeho úsilí, ochotu věc realizovat, nadšení.

Vedení ke spolupráci

Školní prostředí vytváří mnoho příležitostí, jak poskytnout žákům prostor pro to, aby se naučili spolupracovat ve prospěch celé skupiny. Žáci ve škole přeci nemusí pouze soupeřit, mohou kooperovat, zvládat týmovou práci.

Vyjadřování se ke konkrétním situacím

Zobecněná hodnocení typu „zhoršil ses v matematice“ žáka neinformují o tom, co má udělat, aby situaci změnil. Proto je efektivnější konkrétnější sdělení typu „procvičuj násobilku“, to žákovi nabízí, co má dělat, aby dosáhl změny. Pojmenování toho, co chceme u dítěte změnit nebo rozvinout, je velmi efektivním prostředkem působení. Týká se to nejen výkonů v jednotlivých vyučovacích předmětech, ale i chování a sociálních interakcí ve škole.

Zvládání konfliktních situací

Ve škole a školních třídách jsou velmi složité sociální vztahy, a proto se zde nutně musí objevovat konflikty. Velmi záleží na příslušných dovednostech učitelů i žáků, využijí-li konflikty ve prospěch rozvoje vztahů, nebo zda budou konflikty vzájemné interakce komplikovat.

Existuje celá řada postupů, kterými mohou učitelé rozvíjet sociální dovednosti a tím i svou profesní kompetenci. Mohou využít nejrůznějších sociálně psychologických výcviků, interakčních her a cvičení, videotréninku interakcí ve škole. Podstatné je, aby byl učitel ochotný k sebereflexi, k experimentování se svým vlastním chováním, k otevřenosti ve vztahu k hledání nových cest. Platí totiž, že to, co umí učitel, budou si velmi pravděpodobně postupně osvojovat i jeho žáci. Učitel je důležitým sociálním modelem.

Gillernová a Štětovská se domnívají, že důraz na rozvoj a kultivaci sociálních dovedností učitele je neoddiskutovatelným trendem v současné profesní přípravě učitelů. Tento trend klade na učitele řadu nových nároků, ale zároveň jim otvírá nové možnosti toho, jak s klimatem ve své třídě zacházet, jak ho využívat ku prospěchu vzdělávacího procesu a jak ho ovlivňovat.

(Gillernová, I., Štětovská, I. 2003, s 285-290, 292)

1.6.3 Možnosti učitele při kultivaci sociálního klimatu

Já osobně se v této problematice nejvíce ztotožňuji s názory, které uvádí Vladimíra Spilková ve svém příspěvku Tvorba kvalitního klimatu. Snad proto, že mi byly vštěpovány do podvědomí po celou dobu mého studia na pedagogické fakultě. Nebyly mi ovšem nuceny, ráda jsem je přijala za své a na praxích, které jsem absolvovala, jsem se podle nich snažila řídit.

O tom, že je učitel jedním z hlavních tvůrců klimatu ve třídě, není pochyb. Klima je ovlivňováno jeho osobnostními vlastnostmi a individuálním pojetím výuky, především jeho přístupem k žákům, způsobem komunikace s nimi, pojetím metod a strategií výuky, způsobem hodnocení, přístupem k chybě žáka. V těchto aspektech má učitel velké možnosti k pozitivnímu ovlivňování sociálně-emocionálního klimatu ve své třídě. Z hlediska přístupu učitele k žákům za důležité faktory pro vytváření kvalitního klimatu ve třídě Spilková považuje tyto projevy: učitel projevuje úctu a

respekt k žákům, dává najevo pochopení a porozumění pro jejich potřeby, zajímá se o jejich názory, problémy, pocity, dává prostor k vyjádření vlastních zkušeností, názorů, představ žáků, respektuje jiný názor, povzbuzuje, pozitivně oceňuje, poděkuje, nechá žáky iniciovat některé činnosti, vytváří prostor pro vlastní volbu, pro ovlivňování obsahu, metod a organizačních forem výuky, projevuje zájem o žáka (zná jeho koníčky, mimoškolní život, podrobnosti o rodičích a sourozencích), připomíná společné zážitky, plánuje budoucí společné aktivity, podporuje třídní rituály, používá humor apod.

Z hlediska komunikace je důležité, aby učitel dával žákům dostatečný prostor pro komunikační aktivitu, podporoval obousměrnou vertikální komunikaci (nejen učitel, ale i žák je iniciátorem komunikace) a horizontální komunikaci (komunikace mezi žáky). Převažovat by měly otevřené otázky typu: Proč? Co by se stalo, kdyby...? Jak bys vysvětlil, že...? Jaký je tvůj názor...? Učitel povzbuzuje, aby kladli otázky i žáci a oceňuje skutečnost, že mají chuť se ptát. K tvorbě kvalitního klimatu lze využívat i neverbální komunikaci, např. mimiku (oční kontakt, úsměv), gestikulaci (přátelská, vstřícná), proxemiku (pohyb po celé třídě mezi žáky, respekt k zóně osobního prostoru).

Z hlediska metod a strategií výuky je důležitá motivace žáků, tedy vhodným způsobem zprostředkovávat dětem cíle výuky, ukazovat smysl učebních činností, propojovat učení s reálnými životními situacemi, osobními prožitky, využívat vlastních zkušeností dětí, působit především na vnitřní motivaci učení. Spilková uvádí, že k tvorbě kvalitního klimatu přispívají také aktivní vyučovací metody, které pracují s prožitky a zkušenostmi dětí, vytváření problémových situací, ve kterých žáci sami hledají, mají prostor pro rozvoj samostatného a kritického myšlení, pracují s různými zdroji informací. Přispívají nejen tímto vším, ale z vlastní zkušenosti mohou podotknout, že aktivní vyučovací metody děti především velmi baví a do činností jsou tak plně ponořeny.

Kvalita klimatu třídy je zásadně ovlivněna způsobem hodnocení žáků. Dítě musí cítit důvěru v něj a v možnosti jeho rozvoje, podporu, povzbuzování, budování sebedůvěry a sebeúcty, vědomí vlastní hodnoty a kompetence, že je ten, kdo umí, dokáže. To znamená, že učitel by měl klást dětem přiměřeně obtížné úkoly vzhledem k jejich individuálním možnostem, aby měl každý reálnou možnost dosáhnout úspěchu. Učitel tedy hodnotí žáky na základě individuální vztahové normy (ve

vztahu k předcházejícím výkonům a vzhledem k individuálním předpokladům a míře vloženého úsilí) a ne na základě srovnávání výkonů jednotlivých žáků navzájem.

Je důležité, aby nehodnotil pouze učitel, ale aby také podporoval sebehodnocení a hodnocení žáků navzájem. Z hlediska předmětu hodnocení Spilková doporučuje nehodnotit jen výsledek, ale také proces učení, postup, zájem, míru úsilí, úroveň spolupráce. Je dobré, aby děti věděly, podle jakých kritérií učitel hodnotí, porozumí tak hodnocení ostatních a naučí se hodnotit samo sebe.

(Spilková, V. 2003, s.345-347)

1.7 Žák

„Dítě postupně vrůstá do společnosti, v níž žije. Nejprve se seznamuje s pravidly, která platí v jeho vlastní rodině, pak ve společenství dětí, s nimiž se stýká, poté v předškolním zařízení a konečně ve škole. Tam všude panuje určité psychosociální klima, které určité hodnoty schvaluje, k jiným je lhostejné a další odmítá. Dítě se učí hodnotit jednání druhých lidí i jednání svoje, posuzovat, co je dobré a co špatné, co je spravedlivé a co nikoli.“ (Mareš, J. 2004, s.15)

První sociální zkušenosti tedy dítě získává v rodině. Vstupem do školy přijímá na dlouhou dobu novou roli, roli žáka. Do jeho světa tak přichází i nová autorita než byli doposud rodiče, učitel. Role žáka dítěti umožňuje vzdělávat se, navazovat nové sociální vztahy, ale vyžaduje i určité způsoby chování. Dítě svou roli prožívá, je v ní hodnoceno a vytváří si tak svůj sebeobraz i své sebevědomí. (Lašek, J. 2007, s.8, 14)

Z hlediska sociálního chování je v počátečním období školní docházky žák osamoceným jedincem ve skupině. S ostatními se nesrovnává a nemá vyvinutý pocit solidarity. Jako příklad Vykopalová uvádí žalování prvňáčků, kdy si žák neuvědomuje své místo ve skupině a nepřipisuje větší význam mínění ostatních členů o sobě, ale má pouze touhu vyniknout, prosadit se. Učitelova autorita je v tomto období velká, často větší než autorita rodičů a vztah k učiteli je převážně pozitivní.

V období středního školního věku si žák stále více začíná uvědomovat sounáležitost se svou školní skupinou a roste jeho solidarita. Již mu záleží na hodnocení v porovnání s ostatními žáky. Touží po pochvale a není mu lhostejný neúspěch, ale učitel už není bezvýhradnou autoritou jako dříve.

V období staršího školního věku dochází k nejpřevratnějším tělesným i duševním změnám ve vývoji žáka. V sociální skupině prožívá intenzivně vztahy k sobě samému, začíná se hodnotit a sebezdokonalovat. Všimá si a porovnává vlastnosti spolužáků a jiných osob. Žák si začíná vytvářet nové sociální vztahy k autoritám, ale uznává pouze autoritu získanou, tedy vydobytou svými vlastnostmi a činy. To se vztahuje i k chování žáka k učiteli, a proto je učitelova osobnost podrobena daleko větší kritice.

(Vykopalová, H. 1992, s.12-16)

1.8 Vztah učitel – žák

„Utváření optimálního sociálního klimatu školní třídy je základní úlohou učitele. Žáci jsou aktivní nebo pasivní účastníci utváření sociálního klimatu. Jsou sociálním klimatem třídy ovlivňováni, ale i oni sami jej svým chováním utvářejí a formují.“ (Vykopalová, H. 1992, s.6) Následně klima dané třídy působí na učitele a ten se chová podle toho, zda má ze své práce ve třídě radost, nebo je naopak nespokojený a zklamaný.

Interakce učitele a žáka je velice důležitá. Záměrné i nezáměrné působení učitele na dítě je nezbytné pro jeho přiměřený vývoj a rozvoj. Bez jeho pomoci (i pomoci všech dospělých) by byl celý proces socializace dítěte velmi obtížný a komplikovaný. Rozvíjení vzájemných vztahů ve školním prostředí umožňuje zvyšovat efektivitu výchovně-vzdělávacího procesu a tím i celkového působení školy. Gillernová a Štětovská říkají, že úroveň vztahů ve škole a školní třídě klade na učitele velké množství nároků a požadavků, vyplývajících například z toho, že učitel pracuje se žáky odlišného pohlaví, různého věku, různého temperamentu i charakterových vlastností, schopností a se žáky, kteří pocházejí z odlišného sociokulturního prostředí. Navíc samotní žáci vstupují do těchto vztahů aktivně. (Gillernová, I., Štětovská, I. 2003, s.283-284)

„Vztah učitele k žákovi má správnou podobu tehdy, když se realizuje ve smyslu rovnováhy mezi svobodou a zodpovědností, právy a povinnostmi apod. Jestliže dojde k nesprávné rovnováze mezi vzájemnými složkami, je vztah narušen. Někdy dochází k oslabení pedagogických vztahů mezi učitelem a žákem z důvodu absence osobní, přátelské složky. Správný pedagogický vztah učitele k žákovi má

význam nejen pro žáka, ale i pro učitele ve smyslu pedagogického vyžití a seberealizace.“ (Vykopalová, H. 1992, s.8)

Až doposud jsem mluvila o klimatu celé školní třídy, zejména o vytváření kvalitního klimatu ve třídě vlivem osobnosti učitele a vlivem jeho pedagogických i sociálních dovedností. Zmínila jsem se i o roli žáka a jeho sociálním chování v období školní docházky.

Prostředím, ve kterém se žák pohybuje, je ovlivňován a je ovlivňován i vzájemnými vztahy s ostatními žáky. Právě o těchto vztazích budu mluvit v celé další části mé práce. Bohužel se nejedná o vztahy pozitivní, ale negativní, protože jsem se přesvědčila, že zlomyslnost a krutost se objevuje snad všude a lidé by na tyto negativní jevy měli být neustále upozorňováni.

2. ŠIKANA

Šikana je všudypřítomná a může nás doprovázet celý život. Začíná v rodině mezi sourozenci, pokračuje ve školce a v dalších školách, v zájmových skupinách, v zaměstnání, v partnerských vztazích a končí například týráním seniorů v rodině nebo v domově důchodců. (Kolář, M. 2001, s.17)

Ve škole je šikana jistě stejně stará jako škola sama, protože děti by nebyly dětmi, kdyby silnější nikdy neubližovaly slabším. Zlomyslnost a krutost bohužel patří mezi odvěké lidské vlastnosti. (Říčan, P. 1995, s.16)

2.1 Definice šikany

Tento negativní jev definuje mnoho autorů, uvedu alespoň tři nejvýstižnější definice.

V knize od Pavla Říčana jsem se dočetla, že slovo šikana pochází z francouzského slova *chicane*, což znamená zlomyslné obtěžování, týrání, sužování, pronásledování, byrokratické lpění na liteře předpisů.

Říčan uvádí definici: „Šikanování říkáme tomu, když jedno dítě nebo skupina dětí říká jinému dítěti ošklivé a nepříjemné věci, bije je, kope, vyhrožuje mu, zamyká je v místnosti a podobně. Tyto incidenty se mohou často opakovat a pro šikanované dítě je obtížné, aby se samo ubránilo. Jako šikanování mohou být označeny také opakované posměšky nebo ošklivé poznámky o rodině. Jako šikanování však obvykle neoznačujeme občasnou rvačku nebo hádku přibližně stejně fyzicky vybavených soupeřů.“ (Říčan, P. 1995, s.26)

„Jeden nebo více žáků úmyslně, většinou opakovaně týrá a zotročuje spolužáka či spolužáky a používá k tomu agresi a manipulaci.“ (Kolář, M. 2005, s.27)

„Šikanování je jakékoliv chování, jehož záměrem je ublížit, ohrozit nebo zastrašovat žáka, případně skupinu žáků. Spočívá v cílených a opakovaných fyzických a psychických útocích jedincem nebo skupinou vůči jedinci či skupině žáků, kteří se neumí nebo z nejrůznějších důvodů nemohou bránit. Zahrnuje jak fyzické útoky v podobě bití, vydírání, loupeží, poškozování věcí, tak i útoky slovní

v podobě nadávek, pomluv, vyhrožování či ponižování. Může mít i formu sexuálního obtěžování až zneužívání. Nově se může realizovat i prostřednictvím elektronické komunikace, jedná se o tzv. kyberšikanu. Ta zahrnuje útoky pomocí e-mailů, sms zpráv, vyvěšování urážlivých materiálů na internetové stránky apod. Šikana se projevuje i v nepřímé podobě jako demonstrativní přehlížení a ignorování žáka či žáků třídní nebo jinou skupinou spolužáků. Nebezpečnost působení šikany spočívá zvláště v závažnosti, dlouhodobosti a nezdědka v celoživotních následcích na duševním a tělesném zdraví.“ (Metodický pokyn MŠMT k prevenci a řešení šikanování mezi žáky škol a školských zařízení, Č.j. 24 246/2008-6 článek 1, odst.(1)

2.2 Příčiny šikanování

Podle P. Říčana má šikana mnoho příčin a motivů, o kterých většinou neradi mluvíme, protože si je sami u sebe nechceme přiznat:

touha po moci – přání ovládat druhého člověka, cítíme se dobře, když můžeme někoho ovládat

motiv krutosti – člověku někdy působí potěšení, když vidí druhého trpět

zvědavost – týrat druhého je tak trochu experiment (Jak se zachová ve strachu, bolesti a ponížení, k čemu všemu se dá přinutit?), jde o to vypáčit z člověka jeho tajemství

se zvědavostí souvisí nuda a touha po stále silnějších vzrušujících zážitcích, po senzaci

tlak kolektivu – tlak kolektivu nutí chlapce, aby se choval tak, jak se od muže očekává, aby byl mužně tvrdý, nikoli změkčilý, aby se nebál rány a aby ji v případě potřeby také sám dovedl dát

(Říčan, P. 1995, s.28-29)

Další příčiny vzniku šikany ve škole jsou například:

- nezdravé klima – například příliš konkurenční prostředí, kde je opovrhováno slabšími, kde vládne nedůvěra
- šikana jako zdroj zábavy
- nedostatek kontroly – učitel musí neustále sledovat klima třídy, vztahy ve třídě
- negativní vliv médií – násilí v televizi, počítačových hrách,...

- vzrůstající násilí ve společnosti – teroristické útoky, brutalita
- výchova – rodiče jsou stále více zaneprázdněni zaměstnáním a nemají tak čas na kvalitní výplň volného času svých dětí

2.3 Vnější projevy a klasifikace typů šikany

Vnější pohled na šikanování nám slouží při zachycení alarmujících nebo nepřímo varujících signálů k rychlému orientačnímu posouzení situace. Na počátku se opřeme o nejnápadnější zřetelné projevy násilí a posoudíme, zda jsou přítomny významné znaky šikanování: záměrnost, opakování (není podmínkou), nepoměr sil a samoúčelnost agrese. (Kolář, M. 2005, s.31)

Členění vnějších projevů šikanování:

1. přímé a nepřímé
2. fyzické a verbální
3. aktivní a pasivní

M. Kolář uvádí, že kombinacemi těchto tří dimenzí vznikne osm druhů šikanování (viz. tabulka).

Klasifikace typů šikany (Kolář, M. 2005, s.32)

Osm druhů šikanování	Příklady projevů
Fyzické přímé aktivní	Útočníci oběť škrtí, kopou, fackují
Fyzické aktivní nepřímé	Kápo pošle nohsledy, aby oběť zbili. Oběti jsou ničeny věci.
Fyzické pasivní přímé	Agresor nedovolí oběti, aby si sedla do lavice (fyzické bránění oběti v dosahování jejích cílů).
Fyzicky pasivní nepřímé	Agresor odmítne oběť na její požádání pustit ze třídy na záchod (odmítnutí splnění požadavků).
Verbální aktivní přímé	Nadávání, urážení, zesměšňování.
Verbální aktivní nepřímé	Rozšiřování pomluv. Patří sem, ale i tzv. symbolická agrese, která může být vyjádřena v kresbách, básních apod.
Verbální pasivní přímé	Neodpovídání na pozdrav, otázky apod.
Verbální pasivní nepřímé	Spolužáci se nezastanou oběti, je-li nespravedlivě obviněna z něčeho co udělali její trýznitelé.

2.4 Vývojová stadia šikany

Je celá řada forem a typů šikanování. Vždy však prochází určitými stadii, od mírnějších forem (posměšky, pomluvy), přes fyzickou agresi, až po stadium, kdy jsou normy agresorů přijaty nebo respektovány celou skupinou. Šikana totiž není záležitostí pouze agresora a oběti, ale je to onemocnění celé skupiny.

Snaha „léčit“ tyto skupiny přivedla pana Koláře k nutnosti rozlišovat různé vývojové stupně šikany:

1) *První stadium: zdroj ostrakismu*

Šikanování se může objevit v téměř každé skupině, ve skupině s dobrou kázní, kde jsou obyčejní kluci a holky. Ovšem v každé školní třídě se objeví i děti, které jsou nejméně oblíbené (obětní beránek, černá ovce, outsider). Tradiční způsob výchovy cíleně nepracuje se vztahy mezi dětmi, a tak jedinec na okraji skupiny snadno zkusí první prvky šikanování. Převážně jde o psychické formy násilí, kdy ho ostatní odmítají, nebaví se s ním, pomlouvají ho, dělají si z něj legraci. Takovéto dítě se necítí dobře, je neoblíbené a neuznávané.

2) *Druhé stadium: fyzická agrese a přitvrzování manipulace*

Nastanou-li obtížné a náročné situace (těžká písemná práce, konflikt s učitelem, odpor chodit do školy), ve skupině začne stoupat napětí a ostrakizování žáci slouží jako jeho ventil. Spolužáci si na nich odreagovávají své nepříjemné pocity. Manipulace se může i přitvrzovat, zejména pokud spolu žáci tráví hodně času a vytvářejí hlubší vztahy, například na horách, ŠVP. Aby zvládli svou nejistotu nebo „přežili“ nudu, vymýšlejí „zábavu“ na úkor nejzranitelnějšího spolužáka.

Může se stát, že se v jedné třídě sejde několik agresivních asociálních jedinců, kteří budou násilí používat od samého začátku a své agresivní chování budou opakovat, aby uspokojili své potřeby nebo jen pro obveselení okruhu svých obdivovatelů.

Další vývoj závisí na míře pozitivního zaměření skupiny a na postojích žáků k šikanování. Pokud jsou vztahy kamarádské, převažují pozitivní morální hodnoty a ve skupině je soudržnost, negativní postoje k násilí a ubližování slabším neuspějí. Taková ideální skupina ale nevzniká sama, musí jí vytvořit pedagog svým dlouhodobějším působením.

Je-li imunita skupiny vůči šikaně nějak oslabena, je téměř jisté, že násilí v ní zakoření.

3) *Třetí stadium: klíčový moment – vytvoření jádra*

Pokud není zastavena počáteční fyzická agrese jednotlivců, často se utvoří skupinka agresorů, tzv. „úderné jádro“. Ti začnou systematicky šikanovat nejvhodnější oběti, nejprve ty nejslabší, ostrakizované. Nevytvoří-li se žádná silná pozitivní podskupina, která by byla rovnocenným partnerem ve vlivu a popularitě svých členů podskupině agresorů, agresori tak mohou pokračovat. Ovšem podskupiny charakterově slušných žáků se vyskytují málo, protože jsou znevýhodněné respektováním pravidel.

4) *Čtvrté stadium: většina přijímá normy agresorů*

Nevytvořila-li se ve skupině silná pozitivní podskupina, činnost jádra agresorů může pokračovat. Normy agresorů jsou přijaty a stanou se nepsaným zákonem. Ve skupině tak dochází k proměně. I žáci, kteří jsou mírní a ukáznění se začnou chovat krutě a aktivně se účastní týrání spolužáka.

5) *Páté stadium: totalita neboli dokonalá šikana*

V tomto stadiu jsou normy agresorů přijaty nebo respektovány všemi členy skupiny a je nastoleno tzv. stadium vykořisťování. Jedná se o rozdělení žáků na otrokáře a otroky. Otrokáři využívají na otrocích vše, co je možné: peníze, osobní věci, rozumové schopnosti, školní znalosti, jejich tělo, city apod. Agresori násilí opakují a ve skupině zlo zcela vítězí. Původně neutrální členové se zájmem přihlížejí nebo se dokonce aktivně zapojují do týrání. Otroci jsou stále závislejší a ochotnější udělat cokoliv. Své utrpení řeší únikem do nemoci, záškoláctvím, odchodem ze školy, pokusem o sebevraždu nebo se zhroutí.

Tento nejvyšší stupeň je charakteristický spíše pro šikany ve věznicích, vojenském prostředí a výchovných ústavech pro mládež. Někdy se v mírnější podobě vyskytuje na školách, kdy vůdce jádra agresorů je sociometrickou hvězdou třídy (předseda třídy, žák s výborným prospěchem, kultivovaným chováním k dospělým, pedagogovi ochotně pomáhá plnit jeho úkoly). Třídní učitel i ostatní vyučující stojí za ním a

jakékoliv signály skrytého volání o pomoc nesympatického, výukově slabého žáka jsou přehlíženy.

Nejhorší na tomto pátém stupni stadia je, že všichni členové skupiny (včetně týraných a terorizovaných dětí) normy šikanování přijmou nebo je respektují. Oběti šikanování neprozradí, protože se bojí o svůj život, ale trpí i pocity viny.

(Kolář, M. 2005, s.35-43)

2.5 Protagonisté

Při výskytu šikany ve třídě se dítě ocitne v jedné ze tří rolí:

- 1) role agresora
- 2) role oběti
- 3) role přihlížejícího – „mlčící většiny“

2.5.1 Role agresora

V publikaci od Michele Elliottové jsem se dočetla, že je důležité rozlišovat mezi dětmi, které chtějí někoho potrápit jen krátkodobě, protože si tak ventilují okamžité rozrušení, a chronickými šikanovateli, jejichž chování je narušené po všech stránkách.

Jako spouštěcí mechanismy ke krátkodobému šikanování považuje M. Elliottová rozvod rodičů, nový přírůstek do rodiny, úmrtí příbuzného, přítele či oblíbeného zvířátka, nuda, frustrace, zneužívání, jemuž je dítě vystaveno – to všechno jsou obtížné situace, které mohou dítě přivést až ke snaze o odreagování se od nepříjemné reality právě šikanováním ostatních. Ke krátkodobému šikanování se může uchýlit i dítě, které předtím samo takto trpělo.

A kdo šikanuje dlouhodobě? Někdy se jedná o rozmazlence, od základu zkažené už z domova, kteří jsou egocentricky přesvědčení, že musejí od svého okolí získat vše, co si záměrně, a že nikdo jiný kromě nich samotných nemá prakticky žádná práva. Jiné děti nesou následky nedobré výchovy. (Elliottová, M. 2000, s.84-85, 87)

Nyní uvedu výčet u těchto dětí projevujících se příznaků a příčin, o kterých jsem se ve výše zmíněné knize dozvěděla:

- pocity nejistoty
- pocity nedostatečnosti

- sami mohou být obětními beránky nebo terčem šikanování ve vlastních rodinách
- jsou obětmi fyzického ubližování, emocionálního vykořisťování nebo sexuálního zneužívání
- nemají dovoleno projevovat své city
- nemají pojem o hodnotě vlastní osobnosti, postrádají touhu něčeho dosáhnout
- mají pocit, že vybočují z řady
- jednají pod nátlakem honby za úspěchy, jelikož jejich rodiče si cení jen jejich úspěchu, ne však dítěte samotného

„Společná bývá těmto dětem potřeba vyniknout nad ostatními, vlastně jen objekty jejich pokořování, aby se pak samy mohly cítit lépe a důležitěji. Děti vychovávané v atmosféře lásky v sobě necítí potřebu ponižovat ostatní, avšak děti, které nejsou správně vychovávané, se nedokáží srovnat s projevy jemnosti ani chybováním, ve kterých hned vidí známky slabosti, a tedy i určitou hrozbu, neboť odhalování slabosti nebo zranitelnosti je něčím, co se u nich v rodinách nikdy netolerovalo.“ (Elliottová, M. 2000, s.87)

Naopak Pavel Říčan tvrdí, že pokud jde o duševní vlastnosti, je třeba vyvrátit dosti rozšířený omyl, že typický agresor si šikanou „kompenzuje mindrák“, že je navenek tvrdý právě proto, že trpí pocity méněcennosti, že se cítí nešťastný. Uvádí, že šikany se dopouštějí většinou sebejistí, neúzkostní chlapci a děvčata. Dále uvádí, že pro šikanující děti je typická touha dominovat, ovládat druhé a bezohledně se prosazovat. Jsou urážliví a mají sklon vidět agresi proti sobě i tam, kde žádná není. Ubližovat druhým jim dělá radost. (Říčan, P. 1995, s.32)

Ačkoli se většina českých pedagogů a psychologů přiklání k názoru Pavla Říčana, mě je bližší názor Elliottové. V dětství jsem se totiž setkala se dvěma případy šikany. Jeden chlapec šikanoval své „kamarády“ na chalupě, později jsem se dozvěděla, že sám byl v tomto období šikanován ve škole. Druhý případ byl podobný. Jsou to sice jen dva případy, ale troufám si říci, že ovlivnily můj názor.

V otázce z jakého rodinného prostředí agresori pocházejí už se Říčan s Elliottovou poměrně shodují. P. Říčan mluví o tom, že sklon k agresivnímu jednání se vytváří v předškolním věku a určitou roli hrají temperamentové dispozice (vznětlivost, impulsivita) a menší citlivost k možným následkům jednání. Spolu s určitým způsobem výchovy (nedostatek vřelého zájmu, citový chlad, ponižování, lhostejnost až nepřátelství, fyzické i psychické násilí, ponižování) podporují agresivitu dítěte. K tomu všemu přispívá i tolerance k násilí, jehož se dítě dopouští vůči vrstevníkům nebo sourozencům. (Říčan, P. 1995, s.33)

Dále může dítě v roli agresora nezáměrně podpořit i pedagog, převažuje-li u něj hierarchicko-autoritativní řízení vztahů ve skupině. Pedagog je v pozici nadřazené autority, spoléhá pouze na své schopnosti, názory a postřehy a skupinu řídí přímo sám. Komunikace převažuje jednostranná, při níž je opomíjena spolupráce mezi žáky.

M. Kolář uvádí, že hierarchicko-autoritativní styl má vzhledem k šikanování tato rizika:

- podporuje vznik táborů „my“ a „vy“, při rozdělení třídy na skupiny, které si navzájem nedůvěřují, snáze zakoření pravidla šikany
- vede k vytvoření oficiální sociální struktury, kterou žáci nepřijmou, je pro ně cizí a nezajímavá; to podněcuje snahu hledat a budovat vlastní, přijatelnou parastrukturu; zákonitě dojde k rozporu mezi formální a neformální strukturou skupiny, to znamená, že je velká vzdálenost mezi normami, hodnotami a postoji, které preferuje pedagog a které upřednostňuje většina žáků; taková situace brání pedagogovi poznat skrytý život ve skupině a nedovoluje mu, aby ho významnějším způsobem utvářel; dosáhne sice vnější kázně, ale neví nic o bezpráví a násilí uvnitř; nedokáže zajistit bezpečí a spravedlnost ve chvílích, kdy není přítomen
- nepracuje systematicky se zpětnými informacemi od jednotlivých žáků, nesměřuje k sebeuvědomění a sebepoznání skupiny jako živého organismu, a tudíž nedokáže reflektovat „infekci“ a chybné kroky

(Kolář, M. 2005, s.92-93)

Někteří jedinci jsou ovlivňováni v mimoškolních skupinách tzv. ganzích, které provozují trestnou činnost a užívají násilí. Žáci pak zkušenosti získané v těchto skupinách mohou přenést do vztahů ve třídě.

V neposlední řadě na děti působí televize, počítačové hry a tiskoviny, které je zahlcují násilím.

2.5.1.1 Následky šikany u agresorů

Podle P. Říčana se dětští agresori v posledních ročnících základní školy často zhoršují v prospěchu a stávají se členy pochybných part. Hůře využívají svých schopností a v dospělosti mají mnohem více konfliktů se zákonem než ostatní děti. Zmiňuje se také o tom, že šikanující děvčata se nedostávají do konfliktu se zákonem častěji než ostatní, ale zjistilo se, že bývají krutá k vlastním dětem. (Říčan, P. 1995, s.38)

M. Elliottová poukazuje na věci, které se mohou děti z takového chování naučit: jednat s lidmi z pozice síly; naučí se, že hrubá síla je lepší než inteligence; že vás nikdo nezastaví, budete-li dost agresivní slovně nebo fyzicky; že určité situace je nejlépe řešit zlobou a naháněním strachu; že podněcováním jiných ke stejnému zlu si vybudujete základ autority; netrpělivému a netolerantnímu jednání; naučí se, že je přípustné lidi odlišného chování prostě likvidovat; že mohou vnucovat svou vůli jiným lidem; že mohou ovládat jiné lidi zastrašováním; pohrdat slabostmi jakéhokoli druhu; že mají právo napadat kohokoli, kdo je slabší než oni sami. (Elliottová, M. 2000, s.82)

Agresor ponechaný svému „nutkavému“ osudu se stává „charakterovým mrzákem“, u něhož se povážlivě upevnily antisociální postoje a celková připravenost pro trestnou činnost. (Kolář, M. 2005, s.100)

2.5.2 Role oběti

Podle M. Elliottové se oběťmi šikanování často stávají inteligentní, jemní a kreativní jedinci ze slušných rodin, žádní rváči, ani děti se sklony k násilí. Pravou příčinou nejsou vnější charakteristické znaky (malá/vysoká postava, tloušťka, pihy v obličejí, barva pleti, brýle,...), ač to někdy sám šikanující uvádí na vysvětlenou jako příčinu svého jednání. Tvrdí, že mu bude vyhovovat v podstatě jakékoli dítě, jestliže je bude mít zcela pod kontrolou. (Elliottová, M. 2000, s.90)

Pavel Říčan se ve své publikaci opírá o zjištění, že oběti šikany se může stát prakticky kdokoli. Například dítě, které přijde jako nové do sehraného kolektivu,

dítě, které má nějakou přednost, dítě přemýšlivé, příliš zralé atd. Nejčastěji jsou však oběťmi šikany děti s nějakým handicapem, tělesnou slabostí, která spočívá v neschopnosti ubránit se napadení. Stejně jako M. Elliottová Říčan píše, že viditelná odlišnost dítěte (obezita, zrzavé vlasy,...) bývá pouhou záminkou k agresivitě šikanujícího. Mezi důležité faktory ovšem řadí rasovou odlišnost, především barvu pleti. Dále se obětí může stát i dítě ze sociálně slabé rodiny, protože nemá například oblečení „podle módy“.

Pokud jde o psychické vlastnosti, bývá typická oběť šikany tichá, plachá, citlivá. Mívá nízké sebevědomí, má sklon pociťovat zahanbení, považuje se za hloupou a nezajímavou, podřizuje se. Obětí se stává dítě, které snadno ztratí sebekontrolu a jehož chování, je-li šikanováno, poskytuje přihlížejícím zábavnou podívanou. Oběti také mívají odmítavý vztah k násilí, například ve rvavých sportech (hokej, fotbal), těm se vyhýbají. Část obětí šikany provokuje agresi svým útočným chováním, kterým ostatní děti dráždí. Jde o slovní, případně i fyzické dorážení na ostatní. Zvláštní skupinu pak tvoří oběti, které jsou současně také agresory. Ti se zúčastňují, hlavně ve skupině, šikanování jiných. (Říčan, P. 1995, s.37-38)

2.5.2.1 Diagnostika – varovné signály

Učitel musí být stále ve střehu a všimnout si všech náznaků, že je nějaké dítě šikanováno. Může být šikanováno v jeho přítomnosti, jedná se o přímé známky šikany. To probíhá ovšem méně nápadněji a mírněji, než když se učitel vzdálí. Je třeba si všimnout ale i známek nepřímých, kdy učitel není bezprostředním svědkem, když je dítěti ubližováno.

Některé známky mohou být samy o sobě nevinné, mohou patřit k běžnému dění ve třídě. Rozhodující je současný výskyt většího počtu těchto známek, jejich kumulace.

Přímé známky šikany

- posměšné poznámky, pokořující přezdívka, nadávky, ponižování, hrubé žerty
- kritika dítěte, výtky na jeho adresu pronášené nepřátelským až nenávislným, případně pohrdavým tónem
- příkazy, které dítě dostává od jiných dětí povýšeným tónem a podřizuje se jim

- honění, strkání, šťouchání, rány, kopání, které je jednostranné, oběť je neoplácí
- rvačky, v nichž jeden z účastníků je zřetelně slabší a snaží se uniknout

Nepřímé známky šikany

- dítě tráví přestávky často samo, nemá kamarády
- při týmových sportech bývá dítě voleno do družstva mezi posledními
- o přestávkách vyhledává blízkost učitelů
- má-li dítě promluvit před třídou, je nejisté, ustrašené
- působí smutně až depresivně, nešťastně, mívá blízko k pláči
- zhoršuje se jeho školní prospěch
- má poškozené nebo znečištěné věci
- zašpiněný nebo poškozený oděv
- odřeniny, modřiny, škrábance, které nedovede uspokojivě vysvětlit

(Říčan, P. 1995, s.48-49)

I rodiče by ovšem měli věnovat pozornost určitým znakům, které mohou napovědět, že cosi s dítětem není v pořádku. Oběti šikanování mohou:

- bát se chodit do školy nebo ze školy
- projevovat neochotu chodit do školy vůbec
- dožadovat se, aby pro ně rodiče jezdili do školy autem
- na cestě do školy měnit trasu
- zhoršit se ve škole
- pravidelně chodit domů s poškozeným oděvem nebo knihami
- chodit domů vyhladovělé, protože jim šikanující sebrali peníze na obědy
- projevovat nezúčastněnost, náhle začít zadržávat v řeči
- pokusit se o sebevraždu nebo sebevraždou hrozit
- křičet ze spaní, trpět noční můrou
- mít na těle nevysvětlitelné modřiny, škrábance či řezné rány
- neustále „ztrácet“ peníze nebo osobní věci
- chtít stále nové kapesné nebo začít krást peníze (jimiž by se „vykoupily“ z moci šikanujícího)

- odmítat svěřit se s tím, co je trápí
- začít šikanovat sourozence nebo jiné děti
- projevovat neopodstatněnou zlobu vůči rodičům

(Elliottová, M. 2000, s.90-91)

Uvedené signály by se neměly přehlížet a rozhodně ne podceňovat. Měli bychom si je ihned prověřit a pokusit se tak zabránit dalšímu zhoršení situace. Většinou celý případ řeší třídní učitel, ale ke každému závažnějšímu případu by neměl váhat přizvat výchovného poradce nebo psychologa.

2.5.2.2 Následky šikany u obětí

Nejhorší následky ze šikanování si odnesou bezesporu oběti. Závažnost poškození závisí na tom, jaké míry šikanování dosáhlo a jak dlouho trvalo.

Při dlouhodobějším brutálním šikanování se oběť často zhroutí a propukne u ní skutečný strach o život. Trpí poruchami spánku, nočními děsy. Může se objevit únava, nevolnost, bolesti hlavy, břicha, zad, dusivé astmatické záchvaty apod. Jindy se sice oběť nemusí zhroutit, avšak není schopna pokračovat ve studiu ani po přestoupení na jinou školu.

Následky u obětí počátečních stádií šikanování nejsou sice tak zjevné, ale o to zákeřnější. Potřeby „mírně“ šikanovaných žáků jsou ve škole někdy trvale neuspokojovány a vztah žáka ke škole se tedy stává negativním. Vystavení trvalému bolestivému emočnímu tlaku (izolace, zesměšňování, ponižování, nadávání,...) pozvolna, ale jistě narušuje osobnostní vývoj obětí. Dojde k vyčerpání nervové soustavy a objeví se neuróza nebo psychosomatické potíže. Často se u nich vyskytuje nepozornost při vyučování, zhoršení prospěchu, tendence k nadměrné omluvené absenci (únik do nemoci), k neomluvené absenci (záškoláctví), poruchy sebehodnocení a narušené negativní sebepojetí, celková nejistota a stálý strach.

(Kolář, M. 2005,s.100-103)

A co se tedy děti oběti naučí do budoucího života? Poznají, že samy nemají žádnou hodnotu; že se jemnost a laskavost nevyplácí; je přípustné vyřazovat z kolektivu osoby odlišného chování; si můžete vylepšit vlastní život na úkor někoho jiného, slabšího než vy; je vaší chybou, nedovedete-li si poradit s lidmi, kteří vám znepříjemňují život; musíte zapadat do kolektivu, i kdyby byl jakýkoliv; je nutné

sebezapření; nemají naději zvítězit; jsou na světě jakoby omylem; je lépe lidem nevěřit; je lépe být submisivní; nezbyvá, než žít stále ve strachu. (Elliottová, M. 2000, s.82)

Utrpení obětí dříve nebo později skončí, protože v dospělosti šikaně obvykle uniknou, mají totiž možnost vybrat si prostředí, ve kterém se budou pohybovat. Na jejich osobnosti však zůstávají, zejména jestliže byly šikanovány dlouho a těžce, jizvy v podobě sklonu k depresi a k pochybám o sobě samém, k pocitům méněcennosti. Nikdo jim také nenahradí šťastné dětství, které mohly prožít, stejně jako poznání a zkušenosti, které by získaly za příznivějších podmínek. (Říčan, P. 1995, s.38)

2.5.3 Role přihlížejícího

Z výčtu aktérů šikanování nelze vyčleňovat obecně největší část – přihlížející. Tuto skupinu lze charakterizovat jako jedince se sníženou mírou občanské statečnosti. Tlak skupinových norem a nedostatek podpory způsobí, že před šikanou se cítí bezbranní, i přestože jde mnohdy o žáky s pozitivním morálním profilem. Proto by škola měla klást velký důraz na sekundární prevenci – včasné rozpoznání symptomů šikany, vytváření pozitivních skupinových norem, dále cílenou práci v budování zdravého sociálního klimatu třídy, resp. zdravých vrstevnických vztahů a výchova k respektu odlišností. (Mikulková, M., s.4)

2.5.3.1 Následky šikany u přihlížejících

Děti, které se přímo neúčastní šikanování, ale jsou svědky, ztrácejí iluze o společnosti, která by každému člověku měla zajistit ochranu proti jakékoliv formě násilí. Jsou v situaci, kdy vidí, že se s tím nedá nic dělat, že autority nejsou schopny zajistit ochranu a bezpečnost slabým. Agresoři porušují mravní i zákonné normy a nic se neděje. Obdobně pak mohou přistupovat k násilí a k porušování zákona ve svém dalším životě. (Kolář, M. 2005, s.100)

2.6 Prevence školní šikany

O šikaně platí (stejně jako u většiny nemocí), že je mnohem snadnější a účinnější jí předcházet, než jí později odstraňovat a bojovat proti ní. Prevence by

měla být realizována tam, kde k šikaně dosud nedošlo, ale i tam, kde k ní prokazatelně došlo a její náprava už probíhá. (Říčan, P. 1995, s.71)

Prevence školní šikany zahrnuje řadu aktivit a opatření, které se týkají speciálně šikany, jiné prospívají kvalitě školní práce obecně. (Říčan, P., Janošová, P. 2010, s.111)

2.6.1 Prevence na úrovni školy jako celku

Vzájemná solidarita pedagogů je základní podmínkou dobrého fungování školy obecně. Pokud dojde k šikaně, je důležité, aby se pedagog mohl spolehnout na podporu ředitele.

Účinným preventivním prostředkem je dobře organizovaný a hustý dozor na chodbách během přestávek, v jídelně apod. Čím více pedagogů na děti v těchto chvílích dohlíží, tím méně příležitostí mají agresori k šikaně. Pedagog ale samozřejmě nesmí bez zájmu postávat na jednom místě, ale kontrolovat třídy i různá zákoutí školy. Dále je dobré zakázat školním řádem přístup žáků do některých míst (např. suterénu) a nabízí se i myšlenka zavést dozor pomocí videokamer. Zde ovšem vyvstávají názory, že dohled pomocí videokamer je omezování osobní svobody. Já bych k tomu ještě přiložila vysoké finanční náklady.

Školní řád by měl obsahovat obecné zásady solidarity, ohleduplnosti a ochrany slabých, zákaz fyzického násilí, ubližování druhým. Žáci i rodiče by měli být s řádem, včetně sankcí za jeho porušování, seznámeni.

Dále bychom měli dětem vštěpovat základní etické hodnoty jako jsou úcta ke každé lidské bytosti, solidarita, soucit, obětavost, čest atd. I učitel by se měl podle těchto hodnot k dětem chovat, jinak je snažení zbytečné. Do české školy bohužel pronikají hodnoty, které jsou dnes v popředí společnosti, jako konzumnost, úspěch, výkon, soutěž. Vždyť proč by se v českém jazyce žáci nemohli učit pravopis a gramatiku na větách typu: „Největší zbabělost je ubližovat bezbranným.“? Místo toho se učí: „Maminka šla nakupovat do samoobsluhy.“ V dějepisu a literatuře lze zase poukázat na osobní statečnost významných historických a literárních postav při hájení práv utiskovaných.

Žáci i rodiče by měli být o problému šikany otevřeně informováni. Škola by měla dát rodičům ihned najevo, že šikanu netrpí, že ji považuje za surové, zbabělé a

nečestné chování a samozřejmě jí trestá. Tento varovný signál je důležitý zejména pro rodiče potenciálních agresorů, kteří bývají k útočnosti svých dětí benevolentní.

U nás jsou často napjaté vztahy mezi rodiči a pedagogy. Chybí důvěra a spolupráce. Ideální by bylo vytvoření občanského sdružení rodičů, které může být rovnocenným partnerem vedení školy.

2.6.2 Prevence na úrovni jednotlivých tříd

Alespoň jednou ročně by měla být ve třídě zmapována situace anonymním dotazníkem, který zjišťuje zamoření skupiny šikanou, a použit sociogram.

Mezi výborné metody patří vytvoření Charty třídy. Tato technika spočívá v diskusi s dětmi na téma, jak by se měl chovat učitel k žákům, žáci k učiteli a žáci k sobě navzájem. Děti samy formulují zásady, podle kterých se budou chovat. Pedagog diskusi pouze usměrňuje a snaží se, aby zásady byly pozitivní a nespočívaly jen v zákazech. Na závěr děti vyberou ty nejdůležitější, sepiší je, všichni (i učitel) se pod ně podepíší a vyvěsí se ve třídě.

Další metodou přispívající ke stmelování kolektivu je Pedagogická komunita. Každý jedinec v ní má své místo a je partnerem třídního učitele. V tomto komunitním kruhu se pravidelně (pokud možno každý týden) projednávají záležitosti, které jsou pro třídu podstatné. Nacvičuje se i komunikace a hrají se hry, jejichž cílem je zlepšování osobních vztahů mezi žáky. Jedním z principů je učit žáky uvědomovat si své city a rozumně je projevovat.

K navázání a upevnění vztahů jsou výbornou příležitostí víkendové rekreačně-zážitkové pobyty. Třída tak získává větší imunitu proti šikaně a pokud k ní přeci jen dojde, v důvěrné atmosféře se snadněji zjistí a vyřeší.

2.6.3 Prevence na úrovni jednotlivců

Spočívá v individuálním sledování potenciálních obětí, především dětí, které už v minulosti byly obětí. Základem je jejich pozorování při běžné školní práci i při jiných příležitostech. Důležité je být v kontaktu s jejich rodiči, kteří mohou doplnit získané poznatky a informace.

Osvědčují se pravidelné individuální rozhovory se všemi žáky o jejich starostech i radostech, plánech, problémech se spolužáky atd. Tyto rozhovory často

umožní poznat šikanované dítě a jsou dobrou příležitostí dát oblíbenému a vlivnému dítěti „pod ochranu“ spolužáka, který by se mohl stát obětí šikany.

(Říčan, P., Janošová, P. 2010, s.111-117)

Nezbytnou součástí prevence školní šikany jsou vyškolení specialisté, zejména školní metodik prevence nebo výchovný poradce, okresní metodik preventivních aktivit, krajský školský koordinátor, školní inspektor, odborník ministerstva školství. Pro tyto odborníky však musí být zajištěno účinné vzdělávání. (Kolář, M. 2005, s.198)

3. ALTERNATIVNÍ ŠKOLY

Ve své praktické části diplomové práce se zabývám porovnáním běžných, klasických škol s alternativními školami, jejich atmosférou ve třídách, výskytem šikany a vztahem učitel-žák. Proto třetí a poslední kapitolu budu věnovat přiblížení jednotlivých alternativních systémů.

Jan Průcha chápe alternativní školy jako „všechny druhy škol, soukromé i státní, které mají jeden podstatný rys – odlišují se od hlavního proudu standardních (běžných, normálních) škol dané vzdělávací soustavy. Odlišnost těchto škol spočívá v jiných způsobech organizace výuky nebo života dětí ve škole, v jiných kutikulárních strukturách (změny v obsahu vzdělávání), v jiných parametrech edukačního prostředí (například jiné architektonické řešení učeben nebo školních budov), v jiných způsobech hodnocení výkonů žáků, v jiných vztazích mezi školou, místní komunitou a rodiči atd.“ (Průcha, J. 1996, s.13)

Proč vlastně alternativní školy vznikly? Lidská civilizace chce neustále měnit a zdokonalovat to, co je již vytvořeno – instituce, postupy, lidské výtvoř. Když se tedy určité typy škol ustálily a stávaly se tak konzervativními, začaly se objevovat tendence tento stav měnit. Největšího rozvoje dosáhla reformní pedagogika v zahraničí ve 20. a 30. letech minulého století. I v Československu se alternativní školství velmi slibně rozvíjelo až do násilného přerušení vývoje a oficiálního odmítání teorií reformní pedagogiky po roce 1948. (Průcha, J. 1996, s.15, 17-18) Nyní ale rozvoji alternativního školství nic nebrání a naopak je jeho rozvoj velmi podporován.

3.1 Vlastnosti alternativních škol

Ve světě se tyto školy rozvinuly jako pestrá varieta specifických druhů a forem vzdělávacích zařízení. Každý druh alternativní školy má ale své vlastní rysy, které jiné druhy nemají, a proto je nesnadné celkově tyto školy charakterizovat. Z pedagogického a didaktického hlediska se o celkovou charakteristiku pokusili němečtí pedagogové Klassen,T. a Skiera,E. Uvádějí těchto pět základních charakteristických rysů alternativních škol:

1. škola je zaměřena pedocentricky – výchova se zaměřuje na osobu dítěte, všechny výchovné činnosti jsou v souladu s individualitou dítěte
2. škola je aktivní – podle okolností uplatňuje některé z mnoha vyučovacích forem (formu rozhovoru, skupinové a individuální práce, projektového vyučování,...) a nejvyšším cílem je rozvoj aktivity a odpovědnosti žáka, kreativní umělecká činnost a tělesná výchova je nepostradatelným momentem výchovného procesu
3. škola usiluje o komplexní výchovu dítěte – vedle intelektuální složky rozvoje přikládá důležitost emočnímu a sociálnímu rozvoji jednotlivce
4. škola je chápána jako „živé společenství“ – formy a postupy výchovy a vzdělávání jsou utvářeny společně žáky, učiteli i rodiči
5. škola se řídí podle učení „z života pro život“ – cílem školního vzdělávání je zapojení žáků do světa práce a úsilí o rozšíření edukačního prostředí nad rámec školní třídy

(Průcha, J. 1996, s.18)

Uvedených pět rysů charakterizuje alternativní školy jen velmi obecně, a proto se k jednotlivým typům a jejich specifickým vlastnostem rozepíší podrobněji v následující kapitole.

3.2 Typy alternativních škol

Ve světě i u nás se vyvinulo velké množství typů alternativních škol. Průcha rozlišuje typologii na tři hlavní skupiny, u kterých jsou uvedeny nejvýznamnější příklady škol:

- klasické reformní školy (waldorfská, montessoriovská, freinetovská, jenská, daltonská)
- církevní školy (katolické, protestantské, židovské, aj.)
- moderní alternativní školy (např. školy s otevřeným vyučováním, obecná a občanská škola, školy bez ročníků, mezinárodní školy, „jednotná škola“, zdravá škola, škola hrou aj.)

(Průcha, J. 1996, s.22-23)

Já se budu dále podrobněji věnovat klasickým reformním školám, a to škole waldorfské a montessoriovské, protože jsou mi nejbližší a tudíž v nich probíhala část mého výzkumu.

3.2.1 Waldorfská škola

V současné době je u nás, ale i v Evropě waldorfská škola patrně neznámějším a nejrozšířenějším typem alternativní školy.

Zakladatelem byl rakouský filosof a pedagog Rudolf Steiner, který vytvořil soustavu filosoficko-pedagogických názorů na výchovu člověka. Tato jeho teorie v podobě alternativní školy byla poprvé realizována roku 1919 v obci Waldorf. Dále se postupně rozšiřovaly v Německu, v jiných zemích západní Evropy až do celého světa, kde je v současnosti několik tisíc těchto pedagogických zařízení. (Průcha, J. 1996, s.24)

Ve waldorfských školách se na výchovu nahlíží jako na vývojový proces, ve kterém jsou určité předměty zaváděny ve specifických fázích individuálního rozvoje osobnosti. Smyslem je upravit plán výuky potřebám a postupně se rozvíjejícím schopnostem dítěte.

Waldorfská škola zajišťuje tradiční obsah vzdělávání vydaný Ministerstvem školství, ale zajišťuje také všestranný rozvoj dítěte v praktických a uměleckých oborech.

Výkony dětí nejsou motivovány známkami, ale živým zájmem o probíranou látku. Vysvědčení je formou slovního hodnocení, které by mělo charakterizovat všechny přednosti a nedostatky dítěte, jeho pokroky i obtíže. Pro život a práci ve waldorfské škole platí zásada – jasně převažuje spolupráce žáků nad jejich vzájemnou soutěživostí.

V používaných metodách učitele hraje důležitou roli obraz, rytmus a pohyb. Pohybové aktivity jsou běžnou součástí všech předmětů.

Hlavní předměty (matematika, mateřský jazyk a literatura, čtení, přírodopis, zeměpis a další) se vyučují v tzv. epochách, což jsou dvouhodinové vyučovací bloky. Ty se dále dělí na část rytmickou, vyučovací a vyprávěcí. Epocha je monotematická a učitel v ní po dobu tří až čtyř týdnů rozvíjí jedno dané téma (např. matematické operace, stavba domu). Další předměty (jazyky, tělesná, pracovní a

hudební výchova apod.) již probíhají v klasickém vyučovacím čase. I při nich ale učitel zachovává členění na část rytmickou, která je plná říkadel a písniček, na část vyučovací, ve které je probírána nová látka a část vyprávěcí, která by měla třídu zklidnit a harmonizovat.

Dále je pro waldorfskou školu specifická absence učebnic. Místo nich si učitelé sami nebo ve spolupráci s kolegy vybírají a vytvářejí materiály, které pak plní jejich roli. Knihy, např. atlasy a cvičebnice, jsou jen doplňkem. Velký význam mají pracovní a epochové sešity žáků, které v mnoha případech mohou učebnice nahradit. To můžu jediné potvrdit. Pracovní sešity žáků waldorfských škol jsem viděla a nemohla jsem ani uvěřit, jak pečlivě byly vypracovány. Každíčký text byl doplněn obrázkem, který se k němu vztahoval, z každé stránky na mě dýchalo barevné a osobité kouzlo daného dítěte. Waldorfské učitelé totiž usilují o výchovu svobodných lidí, o rozvinutí jejich vloh. Chtějí, aby byli v dospělosti schopni vlastní orientace, samostatného, odpovědného a sociálně pozitivního jednání. Sám Rudolf Steiner řekl: „Musíme vychovávat lidi, kteří jsou schopni vnímat všechno, co se děje ve světě, kteří mohou každého dne, vidí-li něco nového, své pocity, své úsudky, vyvíjet podle této novosti. Nesmíme vychovávat lidi spokojené se sebou, uzavřené do svého nitra, nýbrž musíme vychovávat lidi, kteří mohou svobodně a otevřeně předstupovat před svět a kteří mohou svobodně a otevřeně jednat ve smyslu toho, co je prospěšné světu.“

(www.iwaldorf.cz)

3.2.2 Montessoriovská škola

Tato alternativní škola je nazvána podle Marie Montessori. Byla italskou lékařkou, pedagožkou a organizátorkou boje za práva dětí a žen.

Jejím názorem je, že každé dítě se vyvíjí jinak, pracuje „samo na sobě“, to je pro něj normální vývoj. Potřeba „něčemu se učit“ se vyvíjí v tzv. senzitivních fázích, což jsou období, ve kterých je dítě zvláště citlivé pro vnímání a chápání určitých podnětů různého charakteru (např. senzitivní fáze pro rozvoj pohybových činností, morálního cítění). Senzitivních fází je třeba využít při podněcování činnosti dítěte. Podněcovat a povzbuzovat děti k aktivitě má i připravené prostředí. V tomto spočívá smysl tzv. montessoriovského materiálu. Edukační prostředí musí odpovídat vnitřním potřebám dítěte, aby se mohla uskutečňovat „normální“ výchova.

Prostředí musí být pro výuku předem připravené a je důležité, aby pomůcky, které dítě obklopují, podněcovaly stále vyšší úroveň zájmů, a tak podporovaly proces učení. Prostředí má umožňovat samostatnou volbu činnosti a volnost pohybu, má mít tedy hlavně objevující a podněcující charakter.

Dítě nepracuje na učitelův povel nebo podle zvonění, může si zvolit oblast práce, materiál, se kterým bude pracovat a o čem chce získat další informace, protože každé dítě je na určitou věc „naladěno“ v jinou dobu. Volná, svobodná práce ale neznamená, že dítě nedělá nic nebo činnosti bez rozmyslu a ukončení střídá. Učitel činnost koordinuje a bez příkazů musí pomoci dítěti najít činnost, která ho zaujme. Pokud chce dítě pracovat s materiálem, pro který se samo rozhodne, který ho zajímá, je jeho povinností dodržet daná pravidla.

V procesu učení je rozhodující vnitřní tvořivost dítěte a učitel tedy ustupuje do pozadí. Vzdělávací princip montessori pedagogiky můžeme shrnout jako požadavek dítěte vůči učiteli: „Pomoz mi, abych to dokázal sám“. Učitel nemá dítěti odstraňovat z cesty překážky nebo jím dokonce manipulovat. Musí zvážit, kdy jeho pomoc potřebuje nebo počkat, až si o ní samo požádá. Pro vývoj dítěte je totiž nesmírně důležité nechat ho soustředěně se zájmem pracovat, dělat chyby a učit se z nich.

Za chyby děti nejsou trestány nebo záporně hodnoceny, chyba má být dítěti ukazatelem toho, co si ještě potřebuje procvičit. Učitel by neměl používat negativní hodnocení, ale například nabídnout dítěti ten samý materiál, aby tak mělo možnost si všimnout chyb a opravit je. Materiály a pomůcky jsou navrženy tak, že dítě může vždy samo zkontrolovat správnost řešení, najít a opravit chybu.

Montessori pedagogika předpokládá láskyplný přístup učitele ke každému dítěti. Učitel by měl používat jazyk tak, aby nehodnotil a neposuzoval, ale dával přitom najevo, že dítě získalo novou dovednost nebo mu projeví náklonnost. S pochvalou by měl zacházet přiměřeně tak, aby se dítě nestalo na pochvalu závislé. Dítě má cítit sebeuspokojení z práce, ne pro pochvalu nebo známky.

Z organizačního hlediska je charakteristickým znakem odmítání rozdělování podle ročníků, do tříd jsou tedy slučovány děti různého věku. Ve věkově smíšených skupinách má na základě harmonického soužití, spolupráce a vzájemné pomoci vznikat vědomí sociální jednoty, ve které je každý respektován.

(Průcha, J. 1996, s.26-27, www.zsmontessori.net)

U alternativních škol se už předem předpokládá, že jsou vždy lepší než školy standardní. Velký vliv na to mají i sdělovací prostředky, které širokou veřejnost ovlivňují vyzdvihováním pozitiv, ale mlčí o jejich nepříznivých stránkách. Z mé zkušenosti již vím, jak těžké je se do některých těchto škol dostat a zkoumat negativní jevy, proto se nedivím, že kvalitních a odborných výzkumů mnoho nemáme.

Protože jsem si dala za cíl porovnat třídní atmosféru, výskyt šikany a vztah učitele a žáka v běžných školách s alternativními školami, musela jsem se velmi snažit, aby mi byl výzkum umožněn. O průběhu a výsledcích výzkumu již budu hovořit v praktické části práce.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4. VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ

V této části diplomové práce se budu zabývat šetřením třídního klimatu a výskytem šikany v běžných a alternativních školách. Nejprve přiblížím cíle výzkumného šetření, poté metodologii výzkumu, v níž se budu věnovat popisu výzkumného vzorku a metodám, kterými jsem data pro svůj výzkum sbírala. Největší část bude věnována kapitole se zjištěnými výsledky a jejich interpretaci.

4.1 Cíle výzkumného šetření

Primárním cílem práce je deskripce a srovnání vybraných faktorů třídního prostředí v rozdílných typech škol. Zajímá nás zjištění postojů, názorů a zkušeností žáků a učitelů 1. stupně běžných a alternativních škol, souvisejících s třídním klimatem a výskytem šikany. Blíže nás zajímá zjištění, zda existují rozdíly ve vnímání výše uvedených fenoménů mezi dívkami a chlapci mladšího školního věku, rozdíly mezi jednotlivými typy škol, rozdíly mezi názory žáků vybraných škol a jejich učiteli. Dotkneme se i vztahu učitel-žák a budeme se snažit zjistit, zda je ve školách téma šikany dostatečně probírané.

4.2 Metodologie výzkumného šetření

4.2.1 Popis výzkumného vzorku

Výzkumný vzorek tvoří žáci 4. a 5. ročníků ze tří běžných (klasických) základních škol a žáci ze čtyř alternativních základních škol. Všechny školy jsou pražské.

Pro vzorek běžných škol jsem zvolila školy „sídlištní“ i z centra Prahy. Alternativní školy jsou na sídlištích umístěny všechny, tedy kromě jedné (Waldorf), v níž mi ale nebyl výzkum formou mého dotazníku umožněn. Výzkum jsem realizovala ve třech školách s Montessori třídami a jedné škole s Waldorfskými třídami.

Na výzkumu se podílelo celkem 205 žáků, z toho 91 dívek a 114 chlapců. Z běžných škol vzorek tvoří 104 žáků (44 dívek a 60 chlapců). V alternativních školách se zúčastnilo 101 žáků (47 dívek a 54 chlapců). Rozhovor jsem realizovala s 15 učiteli tříd, ve kterých jsem výzkum prováděla.

4.2.2 Metody a jejich popis

Metoda, kterou jsem zvolila pro sběr dat od žáků, je dotazník. Po předchozím prostudování dotazníků na podobná témata, jsem vytvořila anonymní dotazník (viz. Příloha č.1) skládající se ze 24 otázek, které jsou roztrženy do tří sledovaných oblastí, a to atmosféra ve třídě, výskyt šikany, osvěta šikany a vztah učitel-žák. Odpovědi na otázky jsou uzavřené, tudíž žáci odpovídali označením ANO nebo NE. Otázka číslo 10 byla závislá na otázce číslo 9, tudíž byla vyplňována pouze v případě, pokud byla na otázku číslo 9 zvolena odpověď ANO.

Výhodou je, že touto metodou lze získat údaje od relativně velkého počtu žáků a získání dat není tak náročné na čas a úsilí zadávajících osob. Mezi nevýhody patří náročnost na přípravu kvalitního dotazníku, nemožnost dozvědět se o problému více než nabízí znění písemných odpovědí a návratnost, která nebývá vždy stoprocentní.

S návratností dotazníků jsem problémy neměla, protože dotazníky jsem žákům sama zadala a po jejich vyplnění jsem si je vybrala. Ovšem narazila jsem na problém, kdy některým žákům uzavřená odpověď ANO/NE nestačila. Pokud s odpovědí váhali a přivolali si mě, snažila jsem se jim pomoci a otázku například i lépe vysvětlit, pokud vůbec nevěděli, vedle kolonek s odpověďmi ANO/NE vlastnoručně připsali NEVÍM. Tento údaj jsem následně interpretovala i ve zjištěných výsledcích.

Metoda, kterou jsem zvolila pro sběr dat od učitelů, je polostandardizovaný rozhovor. Předem jsem si stanovila 8 otázek, které jsem položila třídním učitelům dotazovaných žáků. Další doplňující otázky jsem kladla podle potřeby a týkaly se zejména jednotlivých jevů a situací, které jsem viděla během náslechové hodiny (v alternativních školách jsem se vždy účastnila i jedné epochy či hodiny).

Otázky jsou předem stanoveny, aby se dalo srovnávat vidění těchto tematických okruhů různými osobami. Předností rozhovoru je, že lze jít do detailů, měnit směr rozhovoru, rychle získávat přesnější vysvětlení apod. Nevýhodou je velká časová náročnost, malý počet osob, se kterými lze rozhovor provést, obtíže se zobecňováním výsledků. (Čáp, J., Mareš, J. 2001, s. 592-593)

5. ZJIŠTĚNÉ VÝSLEDKY A JEJICH INTERPRETACE

5.1 Data zjištěná pomocí dotazníků

Atmosféru ve třídě, výskyt šikany, osvětu šikany a vztah učitele a žáka jsem si vytyčila jako tři hlavní zkoumané skupiny. Data jsem zjišťovala podle již zmiňovaného dotazníku, který se skládá z 24 otázek. Pro vyhodnocení jsem ale nakonec použila jen 23 otázek, z posledního zkoumaného celku, tedy osvěta šikany a vztah učitel-žák, jsem vyloučila otázku číslo 19 (viz. Příloha č. 1), protože pro má data nemá vypovídající hodnotu.

Pro pozitivní atmosféru jsem považovala jako kladné odpovědi ANO na otázky číslo 1 – 4, a odpovědi NE na otázky 5 – 8. Pro výskyt šikany uvádím odpovědi ANO na otázky číslo 9 – 16. Pro dostatek osvěty šikany a dobrý vztah učitele a žáka považuji odpovědi ANO na otázky číslo 17 – 18, 20 – 24 (viz. Příloha č. 1).

Jak jsem se již zmiňovala v metodologii výzkumného šetření, některým žákům nestačil výběr odpovědí ANO/NE, a proto jsem jim povolila připsat odpověď NEVÍM. Odpovědi NEVÍM nejsou v grafech znázorněny záměrně, protože ve většině případech nedosahují ani 1%, tudíž by byly spíše matoucí. Samozřejmě tato data ale uvádím v podrobné tabulce a budu se o nich zmiňovat i slovně v komentářích. Tabulky se záznamy a výpočty dokládám na následujících stránkách.

Tabulka č. 1

pozitivní atmosféra	běžné školy									
		Celkem respondentů	počet otázek	celkem otázek	odpovědi - pozitivní atmosféra	odpovědi - negativní atmosféra	odpovědi - neví	odpovědi - pozitivní atmosféra v %	odpovědi - negativní atmosféra v %	odpovědi - neví v %
	dívky	44	8	352	148	204	0	42,05%	57,95%	0,00%
	chlapci	60	8	480	224	256	0	46,67%	53,33%	0,00%
	alternativní školy									
		Celkem respondentů	počet otázek	celkem otázek	odpovědi - pozitivní atmosféra	odpovědi - negativní atmosféra	odpovědi - neví	odpovědi - pozitivní atmosféra v %	odpovědi - negativní atmosféra v %	odpovědi - neví v %
	dívky	47	8	376	212	159	5	56,38%	42,29%	1,33%
	chlapci	54	8	432	252	172	8	58,33%	39,81%	1,85%
výskyt šikany	běžné školy									
		Celkem respondentů	počet otázek	celkem otázek	odpovědi - výskyt šikany	odpovědi - není výskyt šikany	odpovědi - neví	odpovědi - výskyt šikany v %	odpovědi - není výskyt šikany v %	odpovědi - neví v %
	dívky	44	8	310	89	219	2	28,71%	70,65%	0,65%
	chlapci	60	8	426	133	291	2	31,22%	68,31%	0,47%
	alternativní školy									
		Celkem respondentů	počet otázek	celkem otázek	odpovědi - výskyt šikany	odpovědi - není výskyt šikany	odpovědi - neví	odpovědi - výskyt šikany v %	odpovědi - není výskyt šikany v %	odpovědi - neví v %
	dívky	47	8	337	81	254	2	24,04%	75,37%	0,59%
	chlapci	54	8	383	99	278	6	25,85%	72,58%	1,57%
osvěta šikany, vztah učitel-žák	běžné školy									
		Celkem respondentů	počet otázek	celkem otázek	odpovědi - osvěta, vztah	odpovědi - není osvěta, vztah	odpovědi - neví	odpovědi - osvěta, vztah v %	odpovědi - není osvěta, vztah v %	odpovědi - neví v %
	dívky	44	7	308	237	71	0	76,95%	23,05%	0,00%
	chlapci	60	7	420	315	105	0	75,00%	25,00%	0,00%
	alternativní školy									
		Celkem respondentů	počet otázek	celkem otázek	odpovědi - osvěta, vztah	odpovědi - není osvěta, vztah	odpovědi - neví	odpovědi - osvěta, vztah v %	odpovědi - není osvěta, vztah v %	odpovědi - neví v %
	dívky	47	7	329	232	90	7	70,52%	27,36%	2,13%
	chlapci	54	7	378	255	114	9	67,46%	30,16%	2,38%

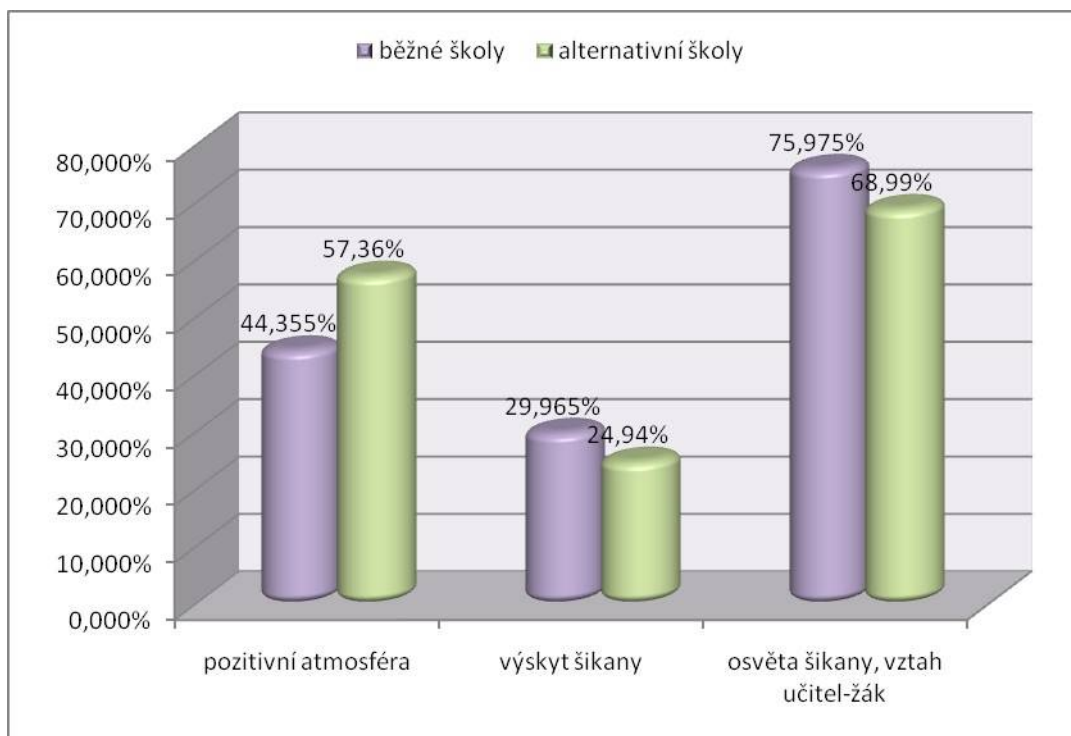
Tabulka č. 2

číslo otázky	běžné školy							
		počet respondentů	odpovědi - ano	odpovědi - ne	odpovědi - neví	odpovědi - ano v %	odpovědi - ne v %	odpovědi - neví v %
1	dívky	44	26	18	0	59,09%	40,91%	0,00%
	chlapci	60	42	18	0	70,00%	30,00%	0,00%
2	dívky	44	11	33	0	25,00%	75,00%	0,00%
	chlapci	60	28	32	0	46,67%	53,33%	0,00%
3	dívky	44	27	17	0	61,36%	38,64%	0,00%
	chlapci	60	44	16	0	73,33%	26,67%	0,00%
4	dívky	44	14	30	0	31,82%	68,18%	0,00%
	chlapci	60	31	28	1	51,67%	46,67%	1,67%
5	dívky	44	20	23	1	45,45%	52,27%	2,27%
	chlapci	60	30	30	0	50,00%	50,00%	0,00%
6	dívky	44	20	24	0	45,45%	54,55%	0,00%
	chlapci	60	39	21	0	65,00%	35,00%	0,00%
7	dívky	44	32	12	0	72,73%	27,27%	0,00%
	chlapci	60	47	13	0	78,33%	21,67%	0,00%
8	dívky	44	34	10	0	77,27%	22,73%	0,00%
	chlapci	60	46	14	0	76,67%	23,33%	0,00%
9	dívky	44	2	42	0	4,55%	95,45%	0,00%
	chlapci	60	6	53	1	10,00%	88,33%	1,67%
10	dívky	2	1	1	0	50,00%	50,00%	0,00%
	chlapci	6	1	5	0	16,67%	83,33%	0,00%
11	dívky	44	6	38	0	13,64%	86,36%	0,00%
	chlapci	60	14	45	1	23,33%	75,00%	1,67%
12	dívky	44	18	26	0	40,91%	59,09%	0,00%
	chlapci	60	21	38	1	35,00%	63,33%	1,67%
13	dívky	44	4	39	1	9,09%	88,64%	2,27%
	chlapci	60	10	50	0	16,67%	83,33%	0,00%
14	dívky	44	30	14	0	68,18%	31,82%	0,00%
	chlapci	60	38	22	0	63,33%	36,67%	0,00%
15	dívky	44	23	21	0	52,27%	47,73%	0,00%
	chlapci	60	26	34	0	43,33%	56,67%	0,00%
16	dívky	44	5	38	1	11,36%	86,36%	2,27%
	chlapci	60	17	43	0	28,33%	71,67%	0,00%
17	dívky	44	39	5	0	88,64%	11,36%	0,00%
	chlapci	60	57	2	1	95,00%	3,33%	1,67%
18	dívky	44	40	3	1	90,91%	6,82%	2,27%
	chlapci	60	49	11	0	81,67%	18,33%	0,00%
20	dívky	44	30	14	0	68,18%	31,82%	0,00%
	chlapci	60	47	13	0	78,33%	21,67%	0,00%
21	dívky	44	28	15	1	63,64%	34,09%	2,27%
	chlapci	60	34	26	0	56,67%	43,33%	0,00%
22	dívky	44	35	9	0	79,55%	20,45%	0,00%
	chlapci	60	45	15	0	75,00%	25,00%	0,00%
23	dívky	44	23	21	0	52,27%	47,73%	0,00%
	chlapci	60	28	32	0	46,67%	53,33%	0,00%
24	dívky	44	40	4	0	90,91%	9,09%	0,00%
	chlapci	60	55	5	0	91,67%	8,33%	0,00%

Tabulka č. 3

číslo otázky	alternativní školy							
		počet respondentů	odpovědi - ano	odpovědi - ne	odpovědi - neví	odpovědi - ano v %	odpovědi - ne v %	odpovědi - neví v %
1	dívky	47	37	10	0	78,72%	21,28%	0,00%
	chlapci	54	45	9	0	83,33%	16,67%	0,00%
2	dívky	47	22	25	0	46,81%	53,19%	0,00%
	chlapci	54	28	26	0	51,85%	48,15%	0,00%
3	dívky	47	35	12	0	74,47%	25,53%	0,00%
	chlapci	54	37	10	7	68,52%	18,52%	12,96%
4	dívky	47	38	8	1	80,85%	17,02%	2,13%
	chlapci	54	39	15	0	72,22%	27,78%	0,00%
5	dívky	47	16	27	4	34,04%	57,45%	8,51%
	chlapci	54	26	28	0	48,15%	51,85%	0,00%
6	dívky	47	21	26	0	44,68%	55,32%	0,00%
	chlapci	54	23	31	0	42,59%	57,41%	0,00%
7	dívky	47	31	14	2	65,96%	29,79%	4,26%
	chlapci	54	27	26	1	50,00%	48,15%	1,85%
8	dívky	47	36	11	0	76,60%	23,40%	0,00%
	chlapci	54	36	16	2	66,67%	29,63%	3,70%
9	dívky	47	8	39	0	17,02%	82,98%	0,00%
	chlapci	54	5	48	1	9,26%	88,89%	1,85%
10	dívky	8	1	7	0	12,50%	87,50%	0,00%
	chlapci	5	3	2	0	60,00%	40,00%	0,00%
11	dívky	47	2	45	0	4,26%	95,74%	0,00%
	chlapci	54	10	44	0	18,52%	81,48%	0,00%
12	dívky	47	15	31	1	31,91%	65,96%	2,13%
	chlapci	54	14	40	0	25,93%	74,07%	0,00%
13	dívky	47	5	41	1	10,64%	87,23%	2,13%
	chlapci	54	9	45	0	16,67%	83,33%	0,00%
14	dívky	47	29	18	0	61,70%	38,30%	0,00%
	chlapci	54	28	24	2	51,85%	44,44%	3,70%
15	dívky	47	14	33	0	29,79%	70,21%	0,00%
	chlapci	54	20	34	0	37,04%	62,96%	0,00%
16	dívky	47	7	40	0	14,89%	85,11%	0,00%
	chlapci	54	10	40	4	18,52%	74,07%	7,41%
17	dívky	47	38	6	3	80,85%	12,77%	6,38%
	chlapci	54	49	5	0	90,74%	9,26%	0,00%
18	dívky	47	39	6	2	82,98%	12,77%	4,26%
	chlapci	54	45	9	0	83,33%	16,67%	0,00%
20	dívky	47	31	16	0	65,96%	34,04%	0,00%
	chlapci	54	31	19	4	57,41%	35,19%	7,41%
21	dívky	47	14	33	0	29,79%	70,21%	0,00%
	chlapci	54	9	44	1	16,67%	81,48%	1,85%
22	dívky	47	35	12	0	74,47%	25,53%	0,00%
	chlapci	54	40	12	2	74,07%	22,22%	3,70%
23	dívky	47	32	14	1	68,09%	29,79%	2,13%
	chlapci	54	29	24	1	53,70%	44,44%	1,85%
24	dívky	47	43	3	1	91,49%	6,38%	2,13%
	chlapci	54	51	1	2	94,44%	1,85%	3,70%

Graf č. 1 Běžné školy X alternativní školy



Graf č. 1 porovnává atmosféru ve třídě, výskyt šikany, osvětu šikany a vztah učitel-žák mezi vzorky běžných škol a vzorky alternativních škol, což bylo mým primárním cílem.

Z grafu je již na první pohled zřejmé, že pozitivněji je atmosféra vnímána v alternativních školách, a to 57,36%. V běžných školách klesá míra vnímání pozitivní atmosféry pod hranici 50%, což je podle mého názoru dosti alarmující. Ve třech z pěti tříd běžných škol nemají spolužáci mezi sebou stanovena nějaká pravidla, která platí jen v jejich třídě (otázka č. 4, viz. Příloha č. 1.). Zpozorovala jsem, že to je ve třídách, kde vyučují učitelé – muži. Z podrobnějšího zkoumání dotazníků mě ještě zaujalo, že 64,165% dětí (z toho 75% dívek) běžných škol nekamarádí se všemi svými spolužáky. Děti z alternativních škol nekamarádí se všemi svými spolužáky v 50,57%.

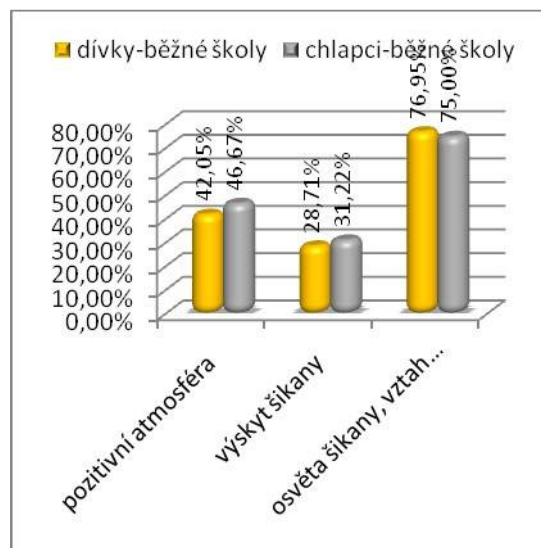
U žáků z běžných škol se v této kategorii otázek nevyskytly žádné odpovědi NEVÍM. V alternativních školách takto odpovědělo 1,59% žáků.

Šikana se vyskytuje ve větší míře v běžných školách, a to v 29,965%. V alternativních školách v 24,94%, rozdíl je tedy poměrně minimální. Pro mnoho rodičů, jejichž děti navštěvují alternativní školy, by byla tato zpráva jistě zarážející. V této kategorii otázek se již našlo více žáků, kteří odpověděli NEVÍM. V běžných školách takto odpovědělo 0,555% žáků a v alternativních školách 1,08% žáků.

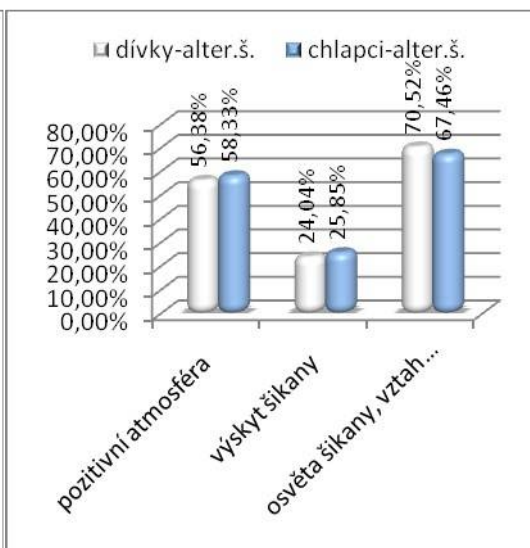
Osvěta šikany a vztah učitel-žák je kladněji hodnocen v běžných školách, a to 75,975%. V alternativních školách je pozitivněji vnímána atmosféra ve třídě, naproti tomu by se mohlo zdát, že vztah mezi učitelem a žákem je paradoxně hodnocen negativněji. Při bližším rozboru musím ale poukázat na fakt, který tuto domněnku vyvrací. Jelikož jsem spojila témata osvěta šikany a vztah učitel-žák do jedné kategorie, spojily se tím i jednotlivé otázky. Troufám si říci, že graf alternativních škol ve velké míře ovlivnila otázka č. 23, protože v těchto školách třídnické hodiny nemají a žáci pojem „třídnické hodiny“ brali bohužel doslova, tudíž 37,15% odpovědí žáků zněla NE, i když v alternativních školách se vzájemných vztahům věnují často a kdykoliv je to možné. S osvětou šikany jsou na tom ale alternativní školy celkově hůře, což vidíme v grafu. Zejména pokud se jedná o účast žáků na nějaké přednášce o šikaně. Žáci alternativních škol se žádné přednášky nezúčastnili v 75,845%, žáci běžných škol v 38,71%. V běžných školách je na prevenci kladen mnohem větší zřetel a je jí dáván větší důraz.

Z běžných škol na tuto kategorii otázek odpověděli všichni žáci, z alternativních škol odpovědělo NEVÍM 2,255% žáků.

Graf č. 2 Dívky-běžné školy X chlapci-běžné školy



Graf č. 3 Dívky-alter. školy X chlapci-alter. školy



Dalším cílem bylo zjištění, zda existují rozdíly ve vnímání těchto skupin fenoménů mezi dívkami a chlapci 4. a 5. tříd a rozdíly mezi jednotlivými typy škol. Zde věnuji běžným školám samostatný graf (Graf č. 2) a alternativním školám taktéž (Graf č. 3). V každém z nich porovnávám vnímání a názory na jednotlivé kategorie otázek mezi dívkami a chlapci v dané škole.

Všechny tři skupiny otázek jsou mezi dívkami a chlapci velmi vyrovnané. Největší rozdíl panuje ve vnímání třídní atmosféry, kdy jako pozitivní ji označilo 42,05% dívek a 46,67% chlapců. Smutné je, že 55,645% všech žáků běžných škol vnímá atmosféru ve třídě negativně.

U dívek je vysoká míra nespokojenosti s třídní atmosférou ovlivněna tzv. „dívčími hádkami“, které jsou v tomto věku běžné. Dívky mají většinou některou spolužačku či spolužáka v oblibě nebo naopak, chlapci do těchto vztahových extrémů příliš nezacházejí (zjistila jsem ze zodpovězených otázek č. 7, 8, viz. Příloha č. 1, Tabulka č. 2).

Šikana se ve větší míře vyskytuje u chlapců, a to ve 31,22%. U dívek se vyskytuje ve 28,71%. Šikana se u chlapců vyskytuje ve větší míře, přitom vnímají atmosféru pozitivněji než dívky. Můžeme se tedy domnívat, že chlapci nepřipisují ubližování takový význam jako dívky.

V této kategorii otázek se u obou pohlaví objevily odpovědi NEVÍM. U dívek to bylo 0,65%, u chlapců 0,47%.

Osvěta šikany a vztah učitele a žáka jsou v běžných školách hodnoceny poměrně kladnými odpověďmi žáků. U dívek se sloupec v grafu vyšplhal na škálu necelých 77%, u chlapců na 75%. Ve valné většině (dívky v 88,64%, chlapci v 95%) mají žáci důvěru v třídního učitele a svěřili by se mu s problémy týkající se šikany. Žáci jsou podle jejich názoru o šikaně a jejích důsledcích informováni, zejména od svých učitelů, v menší míře pak od školy například formou přednášky či preventivního programu. Většina žáků považuje čas strávený společně se třídou i mimo školu (výlety, exkurze, ŠVP) za dostatečný, a to na 91,29%.

I u alternativních škol jsou všechny tři skupiny otázek mezi dívkami a chlapci velmi vyrovnané. Atmosféra ve třídě je opět pozitivněji vnímána chlapci, a to 58,33%. Pro dívky je pozitivní na 56,38%. Zde už jsou čísla o poznání vyšší než u běžných škol. Domnívám se, že to souvisí se stylem výuky a celkovým přístupem učitelů k žákům. Atmosféra působí více přátelsky a dítě se v ní cítí svobodnější, alespoň v Montessori třídách.

Na tuto kategorii otázek odpovědělo NEVÍM 1,33% dívek a 1,85% chlapců. U běžných škol se odpovědi NEVÍM v této kategorii vůbec nevyskytly.

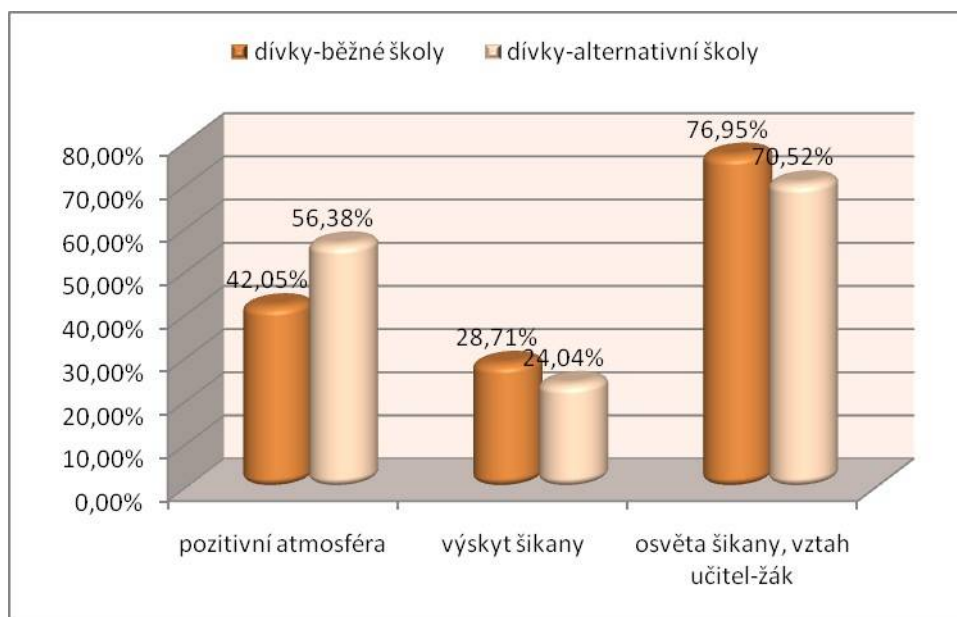
Šikana se ve větší míře vyskytuje opět u chlapců, ale pouze o 1,81% než u dívek. I přesto, že se u chlapců v alternativních školách vyskytuje šikana ve 25,85%, stále je to o 2,76% méně než výskyt šikany u dívek v běžných školách.

U dívek dosáhly odpovědi NEVÍM hodnoty 0,59%, u chlapců 1,57%.

Ani v poslední kategorii otázek, jimiž jsou osvěta šikany a vztah učitel-žák, nejsou nijak dramatické rozdíly. Dívky vnímají svou informovanost o šikaně a svůj vztah s učitelem o 3,06% kladněji než chlapci, dosahují hodnoty 70,52%. Troufám si říci, že hodnota je to uspokojivá, ale chlapci běžných škol, kteří vnímali svou informovanost o 1,95% záporněji než spolužačky, vnímají jí o 4,48% kladněji než dívky alternativních škol. Jak jsem se ale již zmínila výše, tuto kategorii otázek mohla značně ovlivnit otázka č. 21 a 23 (viz. Příloha č. 1), ale samozřejmě zejména to, že v alternativních školách není kladen důraz na osvětu šikany a její prevenci.

V této kategorii otázek odpovědělo nejvíce dívek i chlapců z alternativních škol NEVÍM. U dívek dosáhly odpovědi hodnoty 2,13%, u chlapců 2,38%.

Graf č. 4 Dívky-běžné školy X dívky-alternativní školy



Graf č. 4 nám ukazuje stav pozitivní atmosféry, výskytu šikany, osvěty šikany a vztahu učitel-žák mezi dívkami běžných a alternativních škol. Tyto fenomény a jejich rozdílné vnímání dívkami v jednotlivých typech škol jsme mohli porovnat na dvou předešlých grafech, ale pro lepší orientaci je uvádím zvlášť.

Ve vnímání třídní atmosféry je u dívek značný rozdíl, a to 14,33%. Přestože i u dívek alternativních škol se objevovaly odpovědi ANO na otázky č. 7, 8 (viz. Příloha č. 1, Tabulka č. 2, 3) ve stejném množství jako u dívek běžných škol, vnímají atmosféru ve třídě mnohem více pozitivněji. Domnívám se, že výsledný sloupec dívek běžných škol značně ovlivnila otázka č. 4, ve které 68,18% dívek odpověděla, že jako spolužáci mezi sebou ve třídě nemají žádná pravidla. Na stejnou otázku dívky alternativních škol odpovídaly opačně, pravidla nemají pouze v 17,02 %. Dále se ještě vyskytl až dramatický rozdíl v otázce č. 2, kdy pouhých 25% dívek běžných škol odpovědělo, že kamarádí se všemi svými spolužáky. Na stejnou otázku odpovědělo kladně 46,81% dívek alternativních škol.

Na tuto kategorii otázek odpovědělo NEVÍM 1,33% dívek alternativních škol.

Rozdíl ve výskytu šikany u dívek není nijak velký, činí 4,67%. Při bližším pohledu na jednotlivé otázky se dozvídáme, že u dívek se jedná zejména o formu psychické šikany, pokud byly zaškrtnuty odpovědi ANO na otázky týkající se šikany, byla to otázka č. 12, která zní: „Je Ti ve třídě ubližováno posmíváním nebo

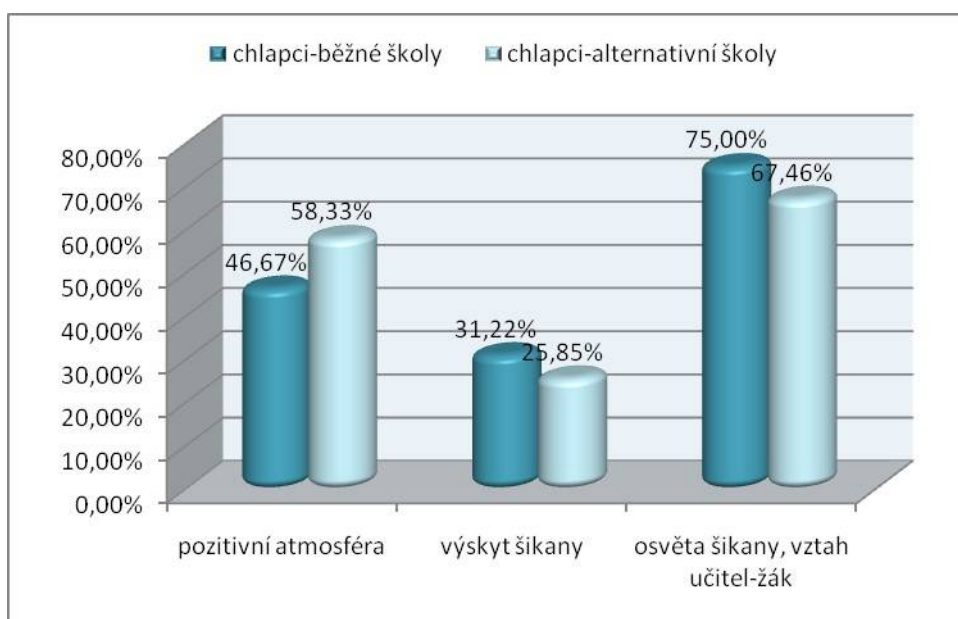
nadávkami?“. To platí pro dívky obou typů škol. Šikana formou fyzického napadání se vyskytla zřídka.

Dívky běžných škol odpověděly NEVÍM v 0,65%, dívky alternativních škol v 0,59%.

Z grafu lze vyčíst, že dívky v běžných školách cítí svou informovanost o šikaně větší a svůj vztah s učitelem příznivější. Po vyhodnocení jednotlivých otázek musím potvrdit, že v běžných školách je na osvětu šikany kladen větší důraz než v alternativních školách, tedy i dívky běžných škol jsou o šikaně a jejích důsledcích i prevenci informovány více. Na otázky, které se zabývají vztahem učitel-žák (otázka č. 17, 18, 23, 24; viz. Příloha č. 1), dívky obou typů škol odpovídaly převážně kladně.

Na tuto kategorii otázek odpovědělo NEVÍM 2,13% dívek alternativních škol.

Graf č. 5 Chlapci-běžné školy X chlapci-alternativní školy



Poslední graf, graf č. 5, nám znázorňuje rozdíly ve vnímání výše zmiňovaných souborů jevů mezi chlapci běžných a alternativních škol. Opět bylo možné tyto fenomény a jejich rozdílné vnímání chlapci jednotlivých typů škol porovnat na grafech č. 2, 3, ale pro lepší orientaci uvádím srovnání zvlášť.

Chlapci je vnímána atmosféra třídy obdobně jako dívky, rozdíl činí 11,66%. Při bližším pohledu na soubor otázek nejsou vidět dramatické rozdíly

v jednotlivých otázkách jako tomu bylo u dívek. Malá míra pozitivní atmosféry u chlapců běžných škol se může připisovat vyššímu procentu výskytu šikany. Jen v otázce č. 4, týkající se pravidel ve třídě, značně převažovaly kladné odpovědi chlapců alternativních škol, a to o 20,55%. Vysvětlení jsem již podávala výše.

Na tuto kategorii otázek odpovědělo NEVÍM 1,85% chlapců alternativních škol.

Šikana se u chlapců běžných škol vyskytuje v 31,22%. Připomenu-li, že se jedná o žáky 1. stupně základní školy, domnívám se tedy, že procento výskytu tohoto negativního jevu je značně vysoké a alarmující. U chlapců alternativních škol je míra výskytu šikany 25,85%. U chlapců (běžných i alternativních škol) se, stejně jako u dívek, vyskytuje zejména šikana psychická, tedy nejružnější posměšky, nadávky atp. U chlapců běžných škol se psychické ubližování vyskytlo v 35%, u chlapců alternativních škol v 25,93%. Fyzické ubližování se objevilo v malé míře u obou typů škol. U chlapců běžných škol se objevilo 23,33% odpovědí ANO na otázku č. 11, týkající se strachu z některého ze spolužáků, u chlapců alternativních škol bylo na stejnou otázku 18,52% odpovědí ANO.

Chlapci běžných škol odpověděli NEVÍM v 0,47%, chlapci alternativních škol v 1,57%.

Chlapci běžných škol podle výsledků grafu, stejně jako jejich spolužačky, cítí svoji informovanost o šikaně vyšší a vztah s učitelem příznivější. U chlapců běžných škol jsem v této kategorii otázek nezaznamenala žádné procento odpovědí NEVÍM, naopak u chlapců alternativních škol bylo zde procento těchto odpovědí nejvyšší, a to 2,38%. Nejvíce chlapci váhali u otázek důvěry v třídního učitele a svěřeni se mu s problémem šikany. Zaznamenala jsem zde vyšší procento odpovědí NE (9,26%) na otázku důvěry v třídního učitele než u chlapců běžných škol (3,33%).

5.2 Data zjištěná pomocí rozhovorů

Rozhovor jsem realizovala s 15 učiteli tříd, v nichž jsem prováděla výzkumné šetření. Vzorek tvoří 4 učitelky a 3 učitelé běžných škol, jejichž věkový průměr je 44,43 let a průměr učitelské praxe je 17,43 let a 8 učitelek alternativních škol s věkovým průměrem 41,88 let a průměrem učitelské praxe 15,88 let. Jak jsem se již zmiňovala v kapitole 4.2.2, metoda, kterou jsem zvolila pro sběr dat od učitelů, je polostandardizovaný rozhovor, kdy jsem si předem stanovila 8 otázek, které jsem položila třídním učitelům dotazovaných žáků. Další doplňující otázky jsem kladla

podle potřeby a týkaly se zejména jednotlivých jevů a situací, které jsem viděla během náslechohových hodin (v alternativních školách jsem se vždy účastnila i jedné epochy či hodiny).

Nyní přistoupím k interpretaci zjištěných výsledků, které se budou týkat rozdílů mezi názory žáků vybraných škol a jejich učitelů. Dotknu se i porovnání názorů na jednotlivé otázky učitelů běžných a alternativních škol.

V otázce, zda-li panuje v dané třídě příjemná a bezpečná atmosféra převládají jednoznačně kladné odpovědi. Většina učitelů, jak běžných, tak alternativních škol, je přesvědčena, že v jejich třídě panuje příjemná a bezpečná atmosféra plná důvěry. Malé množství učitelů běžných škol ale v příjemnou a bezpečnou atmosféru věří, doufá nebo přiznává, že se k ní pouze blíží a panuje jen občas.

Aby ve třídě byla takováto atmosféra, učitelé nejčastěji kladou velký důraz na společnou komunikaci, společné řešení problémů ihned v zárodku, dodržování pravidel, podporují přátelské vztahy mezi všemi dětmi. Nechybí ani hraní různých her a společné oslavy narozenin a svátků.

V této otázce (v dotazníku pro žáky otázka č. 1, viz Příloha č. 1) se názory učitelů a žáků shodují. Žáci alternativních škol vnímají pocit příjemné a bezpečné atmosféry ve třídě na 81,03% (dívky na 78,72%, chlapci na 83,33%), žáci běžných škol na 64,56% (chlapci na 70%, dívky pouze na 59,09%).

V otázce pravidel, která platí jen v dané třídě většina učitelů pravidla stanovila společně s dětmi na začátku školního roku. Všemi odsouhlasená a podepsaná pravidla visí na viditelném místě ve třídě. Ve všech alternativních třídách se na stanovení pravidel podílely děti, diskusí a dále hlasováním, a v průběhu roku mohou přicházet s návrhy změn a dodatky dalších pravidel, v běžných třídách to takto funguje pouze ve třech. Čtyři učitelé na otázku odpověděli, že pravidla jsou stanovena školním řádem, nebo že pravidla určuje dle situace sám vyučující a dle potřeby je i doplňuje.

Podle získaných dat od žáků ve stejné otázce týkající se pravidel ve třídě jsem zjistila, že učitelé a žáci běžných škol se ve svých názorech shodují. Vzhledem

k tomu, že pravidla společně s dětmi určuje učitel jen ve 3 třídách ze 7 dotazovaných, vnímá je a přijímá je 41,74% žáků.

Žáci alternativních škol pravidla třídy vnímají a přijímají je na 76,54 %. Je to značně vyšší číslo, než u žáků druhého typu škol, ale troufám si říci, že s názory svých učitelů se neshodují. Všichni učitelé alternativních škol totiž tvrdí, že na stanovení pravidel se podíleli společně s dětmi nebo že své žáky spíše jen koordinovali a ti pravidla stanovovali sami, diskutovali o nich, odhlasovali je, sepsali na arch papíru a na závěr se pod ně všichni podepsali. Proto si myslím, že žáci by měli být s pravidly třídy více ztotožnění.

V problému, zda učitel cítí, že by byly některé děti ve třídě nešťastné jsou odpovědi poměrně vyrovnané. V běžných školách vnímají dva učitelé své žáky (žáka) nešťastné. Momentální „smutné“ stavy řeší paní učitelka s rodiči žáka. Další učitelka nevnímá své žáky jako nešťastné, ale někdy jako smutné nebo nedoceněné. V alternativních školách vnímají své žáky nešťastné čtyři učitelé. V jednom případě se jedná o chlapce s ADHD (s asistentem), který nemá ve třídě kamaráda na své sociální úrovni (vyhledává kamarády o 2-3 roky mladší), má proto ve třídě pocit osamocení a nepochopení ostatními. Ve druhém případě se jedná o chlapce, který se svým chováním vymyká z „normálu“. Pokud jde o jeho vědomosti, děti ho tolerují, ale kamarádit s ním nechtějí, protože je pro ně jiný. Další učitelka z Montessori školy popsala problém štěstí žáků ve své třídě tak, že některé děti jsou dezorientovány v systému, který se liší přístupem škola – rodina.

Nejprve se vyjádřím k názorům učitelů a žáků běžných škol. Pokud budu brát u této otázky v potaz i to, že jedna učitelka vnímá své žáky někdy jako smutné a nedoceněné a druhá dokonce řeší smutné stavy žáka s jeho rodiči, názory učitelů a žáků na problém, zda jsou některé děti ve třídě nešťastné, se shodují. Některého ze spolužáků totiž vnímá jako nešťastného 47,73% dětí.

Jak jsem se již zmínila, v alternativních školách vnímají své žáky nešťastné čtyři učitelé z osmi dotazovaných. Ve dvou případech se ale jedná pouze o jednotlivce, tudíž to nemá vliv na všechny žáky ve třídě. Některého ze spolužáků vnímá jako nešťastného 41,1% dětí. Názory učitelů a žáků na tento problém se shodují.

V následujícím odstavci se budu věnovat šikaně, zda učitelé vědí o jejím výskytu, popřípadě jak tuto situaci řeší a jak se o ní dozvěděli.

Z rozhovorů s učiteli běžných škol jsem se dozvěděla, že šikany jsou si vědomi pouze dva učitelé. V prvním případě je podle slov učitele žák předmětem ironických poznámek, na které spolužákům ale sám nahrává svými zbytečně hloupými otázkami, aby na sebe upozornil. Situaci řešil domluvou a rozhovorem s celou třídou. Vyličil následky jak oběti, tak agresora a důsledky, které vyplývají i pro celou třídu. O situaci se dozvěděl z chování a jednání žáků ve třídě. Ve druhém případě se jedná o počáteční fázi fyzického ubližování. O situaci se učitelka dozvěděla z chování dítěte a od ostatních dětí, následně z anonymního dotazníku. Šikanu řeší společně s dítětem a rodiči, hledají její příčinu. K dítěti učitelka přistupuje individuálně. V alternativních školách mluví o šikaně také pouze dvě učitelky. V prvním případě se jedná o schovávání věcí dvěma žáky, o kterém se učitelka dozvěděla od postiženého a jeho kamaráda. Problém řešila společnou diskusí a seznámila s ním i rodiče všech postižených. Ve druhém případě se jednalo o odmítání nesmělého žáka třídní skupinou. Učitelka dala šanci vyniknout jeho talentu, na ŠVP pracovala na společné soudržnosti a začlenění žáka do skupiny a postupem času se problém zmírňuje. Další dvě učitelky nemluví o ubližování, ale o běžných sporech a jejich řešeních společnou diskusí a o tzv. kamarádských, zejména dívčích, hádkách.

Jelikož 37,96% žáků běžných škol odpovědělo, že je jim ve třídě ubližováno posmíváním a nadávkami, názory na výskyt tohoto jevu se od učitelů značně liší. Je tomu tak i v případě fyzického ubližování, kdy například kopáním je ubližováno 12,88% žáků.

Ve výskytu šikany se liší i odpovědi učitelů a žáků alternativních škol. O formě psychického ubližování mluví pouze dvě učitelky, ale žákům je takto ubližováno v 28,92%. O fyzickém ubližování se nezmiňuje žádná vyučující, žáci ovšem v 13,65% (chlapci dokonce v 16,67%).

Za zmínění stojí i to, že 18,48% žáků (13,64% dívek a 23,33% chlapců) běžných škol a 11,39% žáků (4,26% dívek a 18,52% chlapců) alternativních škol mají strach z někoho ze třídy.

V otázce důvěry žáků ve svého učitele je většina učitelů přesvědčena, že jim žáci důvěřují. Soudí podle jejich chování, podle toho, že se za nimi přicházejí podělit s jejich starostmi i radostmi, chodí si pro rady a mluví s učiteli otevřeně. Dva učitelé běžných škol si v otázce důvěry žáků v sebe nejsou jistí. Jeden učitel si zatím společně s dětmi utváří a vymezuje vzájemný prostor, protože je novým třídním učitelem a další učitelka nechtěla tuto otázku zevšeobecňovat, protože trvá na tom, že třída je kolektiv, každé dítě je jiné, pochází z jiné rodiny a jinak tedy komunikuje.

Žáci běžných škol důvěřují svým učitelům v 91,82%, což se shoduje s názory učitelů a dá se říci, že v této otázce se učitelé běžných škol dokonce mírně podcenili. S touto problematikou souvisí i otázka č. 18 (viz. Příloha č. 1), která se týká svěřeni se učiteli, pokud by bylo žákovi ve třídě ubližováno. 86,29% žáků běžných škol by se třídnímu učiteli svěřilo.

Z učitelů alternativních škol pouze jedna vyučující odpověděla, že v ní mají důvěru jen někteří. Všichni ostatní jsou o svojí důvěryhodnosti přesvědčeni. Žáci ale důvěřují svým učitelům v 85,8%, což je dokonce méně, než u žáků běžných škol. Zde se názory učitelů a žáků neshodují. V otázce týkající se svěřeni se učiteli, pokud by bylo žákovi ve třídě ubližováno, by se mu svěřilo 83,16% žáků.

Ve věci, zda učitelé seznámili své žáky s tématem šikana a jakým způsobem téma probírali, byly odpovědi jednoznačné. Kromě jedné záporné odpovědi učitelky alternativní školy, všichni učitelé téma šikany se svými žáky probírali. Většina z nich na konkrétních příkladech a situacích ve třídě, které probíhají formou diskuse. Bohužel musím podotknout, že na konkrétních situacích, které již nastaly. Někteří hráli modelové situace, jak se v dané chvíli chovat. Jiní dokonce navštívili film na téma šikana a poté film dále rozebírali a navazovali na něj další práci.

Žáci běžných škol jsou s tématem šikany seznámeni v 73,26%. Číslo je to poměrně vysoké, ale s odpověďmi učitelů se neshoduje, protože všech 7 učitelů odpovědělo, že své žáky s tímto tématem seznámili. Další související otázka, kterou jsem pokládala žákům v dotazníku byla, zda jim učitel řekl, co dělat, když bude jim nebo jejich spolužákovi ubližováno. Zde odpovědi žáků dosáhly 77,28%.

Žáci alternativních škol jsou s tímto tématem seznámeni v 61,68%, což se s odpověďmi učitelů taktéž neshoduje, pouze jedna učitelka odpověděla, že své žáky

s tématem šikany neseznámila. Na otázku, zda jim učitel řekl, co dělat, když bude jim nebo jejich spolužákovi ubližováno odpovědělo 74,27% žáků.

V otázce vzájemných vztahů ve třídě a jejich řešení na třídnických hodinách jsem udělala zásadní chybu. Otázku jsem špatně formulovala jak v rozhovoru, což ale nebyl problém, tak zejména v dotazníku pro žáky. Problémem byla formulace „třídnické hodiny“. Z pedagogické praxe, kterou jsem absolvovala na fakultních základních školách PedF UK jsem zvyklá, že většina tříd 1. stupně běžných škol tyto hodiny měla. Ne všechny běžné školy ale třídnické hodiny mají a alternativní školy je nemají vůbec, což jsem nedomyslela. Tudíž tato otázka poměrně ovlivnila výsledky třetího zkoumaného okruhu otázek – osvěta šikany, vztah učitel-žák.

V mnou zkoumaných běžných školách pouze tři třídy pravidelně zařazují třídnické hodiny, na kterých řeší vzájemné vztahy. V ostatních třídách jsou vzájemné vztahy řešeny podle potřeby. Diskuse probíhají v kroužku a zapojují se do nich žáci i učitelé. I v alternativních školách mají diskusní kroužek, ve kterém dle potřeby řeší vzájemné vztahy ve třídě. Každý může vyjádřit svůj názor, sdělit, co ho trápí, navrhnout řešení problému apod. Vztahy řeší například i pomocí her.

Z dat zjištěných pomocí dotazníků jsem se dozvěděla, že pouhých 49,47% žáků běžných škol a 60,9% žáků alternativních škol uvádí, že řeší vzájemné vztahy ve třídě na třídnické hodině. Vzhledem k mé špatné formulaci otázky v dotazníku zde nemůžu hodnotit shodu názorů. V některých třídách mě sami žáci upozornili, že vztahy ve třídě řeší, ale nevědí, co jsou to třídnické hodiny, v jiných třídách mě nikdo neupozornil, ale v dotaznících se objevovaly záporné odpovědi.

Poslední otázka se týkala společně tráveného času se třídou i mimo školu. Všichni učitelé se snaží se svojí třídou trávit společný čas, a to zejména formou výletů, exkurzí a kulturních pořadů. Pouze dva učitelé běžných škol odpověděli, že na výlety se třídou nejezdí kvůli nedostatečným finančním prostředkům. Jedna třída (jedná se o 5. třídu) neabsolvovala společně s učitelem ani školu v přírodě, chystají se na ní na jaře. Všechny ostatní třídy se se svým třídním učitelem zúčastnily alespoň školy v přírodě. Protože alternativní školy získávají peníze i od rodičů a celkově je jiný přístup mezi školou a rodinou, mohou si dovolit širší škálu programů. Například se často objevuje spaní ve škole a nejrozumnější škála víkendových výletů i zimních

pobytů. Některé výlety se uskutečňují společně s rodiči. Jedna třída dokonce každoročně před Vánoci pořádá zpívání u někoho z žáků doma.

91,29% žáků běžných škol uvádí, že tráví dostatek společného času se třídou i mimo školu. Zde se názory učitelů a žáků shodují.

Jako dostatek společně stráveného času se třídou i mimo školu považuje 92,97% žáků alternativních škol. Zde se názory učitelů a žáků také poměrně shodují, protože jedna paní učitelka alternativní školy uvedla, že s dětmi jezdí pouze na ŠVP, což se jim zdá nedostačující.

5.3 Diskuse

Výzkumné šetření klimatu školních tříd jsem prováděla pomocí dotazníků a rozhovorů. Mými dotazníkovými respondenty byli žáci 4. a 5. tříd pražských základních škol. Celkem se zúčastnilo 205 žáků, z toho 104 žáků běžných škol a 101 žáků alternativních škol. Rozhovor jsem realizovala s 15 třídními učiteli, z toho se 7 učiteli běžných škol a 8 učiteli alternativních škol.

Primárním cílem práce byla deskripce a srovnání vybraných faktorů třídního prostředí v rozdílných typech škol. Jako tři hlavní zkoumané skupiny jsem si vytyčila atmosféru ve třídě, výskyt šikany, osvětu šikany a vztah učitele a žáka. Atmosféru ve třídě vnímají pozitivněji žáci alternativních škol, v běžných školách klesá míra vnímání pozitivní atmosféry dokonce pod hranici 50%. Výskyt šikany je vyšší v běžných školách, ale v poměrně minimálním rozdílu oproti alternativním školám, což je pro mnohé jistě zarážející výsledek. Třetí skupina otázek, osvěta šikany a vztah učitel-žák, je kladněji hodnocena v běžných školách. V nich je na prevenci šikany kladen větší důraz než v alternativních školách. Vzájemným vztahům ve třídě se věnují jak v běžných, tak v alternativních školách.

Blíže nás zajímalo zjištění, zda existují rozdíly ve vnímání výše uvedených zkoumaných skupin mezi dívkami a chlapci mladšího školního věku. Nejprve jsem tyto rozdíly zkoumala u dívek a chlapců běžných škol. Všechny tři skupiny otázek jsou mezi dívkami a chlapci velmi vyrovnané. Největší rozdíl panuje ve vnímání třídní atmosféry, pozitivněji jí vnímají chlapci. Smutné je, že 55,645% všech žáků běžných škol vnímá atmosféru ve třídě negativně. Šikana se ve větší míře vyskytuje u chlapců, přitom vnímají atmosféru pozitivněji než dívky. Můžeme se tedy domnívat, že chlapci nepřisuzují ubližování takový význam jako dívky. Osvěta

šikany a vztah učitele a žáka jsou v běžných školách hodnoceny poměrně kladnými odpověďmi dívek i chlapců, více kladných odpovědí jsem zaznamenala ovšem opět u chlapců. Ve valné většině mají žáci důvěru v třídního učitele a svěřili by se mu se svými problémy. Žáci jsou podle jejich názoru o šikaně a jejích důsledcích informováni, zejména od svých učitelů, v menší míře pak od školy například formou přednášky či preventivního programu.

I u alternativních škol jsou všechny tři skupiny otázek mezi dívkami a chlapci velmi vyrovnané. Atmosféra ve třídě je opět pozitivněji vnímána chlapci. Šikana se ve větší míře vyskytuje opět u chlapců. Svou informovanost o šikaně a vztah s učitelem vnímají kladněji dívky. Bohužel na prevenci šikany není v alternativních školách kladen velký důraz.

Dále nás zajímaly rozdíly ve vnímání zkoumaných fenoménů mezi dívkami vybraných škol a chlapci vybraných škol. Ve vnímání třídní atmosféry je u dívek velký rozdíl, dívky alternativních škol jí vnímají o 14,33% pozitivněji než dívky běžných škol. Nepatrně vyšší výskyt šikany jsem zaznamenala u dívek běžných škol. Při bližším pohledu na jednotlivé otázky se dozvídáme, že u dívek obou typů škol se jedná zejména o formu psychické šikany. Dívky v běžných školách cítí svou informovanost o šikaně větší, na otázky, které se zabývají vztahem učitel-žák, dívky obou typů škol odpovídaly převážně kladně.

Chlapci je vnímána atmosféra třídy obdobně jako dívkami, rozdíl činí 11,66%, přičemž pozitivněji vnímají atmosféru chlapci alternativních škol. Šikana se u chlapců běžných škol vyskytuje v 31,22%. Připomenuli-li, že se jedná o žáky 1. stupně základní školy, domnívám se tedy, že procento výskytu tohoto negativního jevu je značně vysoké a alarmující. U chlapců alternativních škol je míra výskytu šikany 25,85%. U chlapců (běžných i alternativních škol) se, stejně jako u dívek, vyskytuje zejména šikana psychická, tedy nejrůznější posměšky, nadávky atp. Chlapci běžných škol, stejně jako jejich spolužačky, cítí svoji informovanost o šikaně vyšší a vztah s učitelem příznivější.

Posledním cílem bylo zjištění rozdílů mezi názory žáků vybraných škol a jejich učitelů.

V otázce, zda-li panuje v dané třídě příjemná a bezpečná atmosféra, se názory učitelů a žáků shodují. Většina učitelů běžných i alternativních škol je přesvědčena, že v jejich třídě panuje příjemná a bezpečná atmosféra plná důvěry. Žáci alternativních

škol vnímají pocit příjemné a bezpečné atmosféry ve třídě na 81,03%, žáci běžných škol na 64,56%.

V otázce pravidel, která platí jen v dané třídě, se názory učitelů a žáků běžných škol shodují, názory učitelů a žáků alternativních škol se však neshodují. Ti od svých žáků zřejmě očekávají, že když si pravidla určují sami, pouze s dohledem učitele, tak se s nimi více ztotožní.

V problému, zda učitel cítí, že by byly některé děti ve třídě nešťastné, se názory učitelů a žáků, jak běžných, tak alternativních škol shodují. Učitelé obou typů škol objektivně vnímají některé ze svých žáků jako nešťastné.

V následující otázce jsem se věnovala šikaně, zda učitelé vědí o jejím výskytu, popřípadě jak tuto situaci řeší a jak se o ní dozvěděli. Šikany jsou si vědomi pouze dva učitelé běžných škol. Jelikož 37,96% žáků běžných škol odpovědělo, že je jim ve třídě ubližováno posmíváním a nadávkami, názory na výskyt tohoto jevu se od učitelů značně liší. Je tomu tak i v případě fyzického ubližování, kdy například kopáním je ubližováno 12,88% žáků. Ve výskytu šikany se liší i odpovědi učitelů a žáků alternativních škol. O formě psychického ubližování mluví pouze dvě učitelky, ale žákům je takto ubližováno v 28,92%. O fyzickém ubližování se nezmiňuje žádná vyučující, žáci ovšem v 13,65%.

V otázce důvěry žáků ve svého učitele je většina učitelů přesvědčena, že jim žáci důvěřují. Žáci běžných škol důvěřují svým učitelům v 91,82%, což se shoduje s názory učitelů. Žáci alternativních škol ale důvěřují svým učitelům v 85,8%, zde se tedy názory učitelů a žáků neshodují.

Ve věci, zda učitelé seznámili své žáky s tématem šikana, se názory učitelů a žáků neshodují ani v jednom z obou typů škol. Kromě jedné záporné odpovědi učitelky alternativní školy, všichni učitelé téma šikany se svými žáky probírali, podle žáků to tak bohužel není.

Poslední otázka se týkala společně tráveného času se třídou i mimo školu. Zde se názory učitelů a žáků běžných i alternativních škol shodují. Většina učitelů i žáků považuje společně strávený čas mimo školu za dostatečný.

ZÁVĚR

Klima ve školní třídě a s tím spojená šikana a vztah mezi žákem a učitelem je jedno z důležitých témat v moderním školství. Tímto tématem se jistě odborníci zabývali již v minulosti, ale s nástupem moderních vyučovacích metod neustále nabírá na důležitosti.

Cílem mé práce byl popis a srovnání určitých faktorů třídního prostředí v různých typech škol, a to v běžných školách a ve školách s alternativním systémem výuky. Zajímaly mě názory a postoje žáků a učitelů 1. stupně základních škol, v běžných a alternativních školách, souvisejících s třídním klimatem a výskytem šikany. Blíže mě zajímalo zjištění, zda existují rozdíly ve vnímání výše uvedených fenoménů mezi dívkami a chlapci mladšího školního věku.

V teoretické části jsem se zabývala popisem hlavních témat mé práce, a to klimatem ve třídě a šikanou ve třídě. Důležité bylo především definovat a vysvětlit veškeré pojmy a termíny. Zároveň jsem se ale soustředila na popis žáka, učitele, jakožto spolutvůrce třídního klimatu a jejich vztahu, popis projevu a prevence šikany a v neposlední řadě jsem přiblížila pojem alternativní školy.

V praktické části jsem se pak zabývala výzkumem, jak u žáků, tak u učitelů s cílem zjistit jaké panuje klima ve třídě, v jaké míře se vyskytuje šikana a jak velký důraz je kladen na osvětu šikany a na vztah učitele a žáka. Zároveň jsem porovnávala shodu názorů mezi žáky a učiteli na daná témata. Žákům jsem pro zjištění potřebných dat předkládala dotazník, s učiteli jsem vedla polostandardizovaný rozhovor.

Z výzkumu jsou patrné tyto zajímavé výsledky. Především mě zaujalo, že jak v běžných školách (kde je situace ještě horší), tak v alternativních, je procento žáků, kteří jsou nespokojeni s atmosférou ve třídě značně vysoké. Zajímavé je, že dívky jsou výrazně méně spokojené než chlapci. Tento fakt se však, dle mého názoru, může projevovat tím, že dívky vstupují do pubertálního věku a tudíž jejich „nespokojenost“ může být zapříčiněna externími vlivy.

Dále bych chtěla poukázat na vysokou míru psychické šikany u žáků 1. stupně základních škol. Zejména v běžných školách je procento výskytu šikany dle mého názoru vysoké, alternativní školy ale o mnohé nezaostávají.

Příjemně mě překvapilo, že rozdíly mezi názory žáků a učitelů vybraných škol nejsou nikterak veliké. V převážné části otázek se shodují. Svědčí to o tom, že učitelé své žáky znají, vnímají jejich potřeby, rozumí dané problematice (ať již na základě kvalitní přípravy či získané zkušenosti).

Jeden z nejzajímavějších poznatků je ovšem fakt, že rozdíly mezi běžnými a alternativními školami nejsou nijak výrazné (v řádech jednotkách procent). Navíc, dle očekávání, je sice atmosféra ve třídě vnímána žáky pozitivněji a výskyt šikany je menší v alternativních školách, nicméně s osvětou šikany na tom jsou lépe běžné školy. Důvodem toho je, že běžné základní školy věnují tomuto fenoménu více pozornosti, na školách zpravidla působí kromě výchovného poradce i školní preventisté.

Samozřejmě musím brát v potaz, že výzkumný vzorek alternativních škol tvoří žáci a učitelé pražských klasických reformních systémů (Waldorf, Montessori) a výzkumný vzorek běžných škol tvoří žáci a učitelé pražských sídlištních škol a škol v centru města, do výzkumu tedy nejsou zahrnuta i jiná česká města.

Za hlavní smysl této práce lze považovat, že shrnuje rozsáhlou problematiku třídního klimatu a šikany ve třídě na 1. stupni základní školy. Její přínos vidím zejména v zajímavosti některých zjištění, které popisují výše a ve zkušenostech a poznatcích, které mi přinesla pro mou další pedagogickou praxi, kterou se budu ubírat.

Použitá literatura

Tištěné zdroje:

ČÁP, Jaroslav, MAREŠ, Jiří. *Psychologie pro učitele*. Praha : Portál, 2001. 655 s.
ISBN 80-7178-463-X

DITTRICH, Pavel. *Pedagogicko – psychologická diagnostika*. Jinočany : H & H, 1993. 121 s.
ISBN 80-85467-06-2

ELLIOTTOVÁ, Michele. *Jak ochránit své dítě*. Praha : Portál, 2000. 153 s.
ISBN 80-7178-419-2

GILLERNOVÁ, Ilona, ŠTĚTOVSKÁ, Iva. Sociální dovednosti učitele – možnosti ovlivnění školního klimatu. In CHRÁSKA, M., TOMANOVÁ, D., HOLOUŠOVÁ, D. (ed.) *Klima současné české školy*. Sborník příspěvků z 11. konference ČPdS. Brno: Konvoj, 2003. s. 283–292.
ISBN 80-7203-064-5

HAVLÍNOVÁ, Miluše. Vybrané ukazatele kvality sociálního klimatu ve škole. In CHRÁSKA, M., TOMANOVÁ, D., HOLOUŠOVÁ, D. (ed.) *Klima současné české školy*. Sborník příspěvků z 11. konference ČPdS. Brno : Konvoj, 2003. s. 204-210.
ISBN 80-7203-064-5

HRABAL, Vladimír. *Sociální psychologie pro učitele (Vybraná témata) //*. Praha : Karolinum, 1992. 79 s.
ISBN 80-7066-553-X

KASÍKOVÁ, Hana. *Kooperativní učení a vyučování: teoretické a praktické problémy*. Praha : Karolinum, 2007. 179 s.
ISBN 978-80-246-0192-2

KOLÁŘ, Michal. *Bolest šikanování*. Praha : Portál, 2005. 255 s.
ISBN 80-7367-014-3

KOLÁŘ, Michal. *Školní šikanování: sborník příspěvků 1. celostátní konference 2004*. Praha : Společenství proti šikaně, 2004. 73 s.

KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Praha : Portál, 1996. 155 s.
ISBN 80-7178-965-8

LAŠEK, Jan. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové : Gaudeamus, 2007. 161 s.
ISBN 978-80-7041-699-2

MAREŠ, Jiří. Morální, etické a sociální aspekty školního klimatu. In JEŽEK, S. (ed.) *Psychosociální klima školy //*. Brno : MSD s.r.o., 2004. s. 4-36
ISBN 80-866633-13-6

MAREŠ, Jiří. *Sociální klima školní třídy: přehledová studie*. Praha : Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 1998, dotisk 2006. 36 s.
ISBN 80-86856-27-5

MAREŠ, Jiří, KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Komunikace ve škole*. Brno : Masarykova univerzita, 1995. 210 s.
ISBN 80-210-1070-3

PARRY, Jean, CARRINGTON, Gillian. *Čelíme šikanování: Sborník metod. Metodický materiál*. Praha : Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 1994. 114 s.

PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy*. Praha : Portál, 1996. 106 s.
ISBN 80-7178-072-3

PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. Praha : Portál, 1997. 496 s.
ISBN 80-7178-170-3

PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška, MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 2001. 328 s.
ISBN 80-7178-579-2

ŘÍČAN, Pavel. *Agresivita a šikana mezi dětmi: jak dát dětem ve škole pocit bezpečí*. Praha : Portál, 1995. 95 s.
ISBN 80-7178-049-9

ŘÍČAN, Pavel, JANOŠOVÁ, Pavlína. *Jak na šikanu*. Praha : Grada, 2010. 155 s.
ISBN 978-80-247-2991-6

SPILKOVÁ, Vladimíra. Tvorba kvalitního klimatu (školy, třídy) – výzva pro učitelské vzdělávání. In CHRÁSKA, M., TOMANOVÁ, D., HOLOUŠOVÁ, D. (ed.) *Klima současné české školy*. Sborník příspěvků z 11. konference ČPdS. Brno : Konvoj, 2003. s. 341–349.
ISBN 80-7203-064-5

SPOUSTA, Vladimír. Osobnost učitele – spolutvůrce školního klimatu. In CHRÁSKA, M., TOMANOVÁ, D., HOLOUŠOVÁ, D. (ed.) *Klima současné české školy*. Sborník příspěvků z 11. konference ČPdS. Brno : Konvoj, 2003. s. 350–357.
ISBN 80-7203-064-5

VÁGNEROVÁ, Kateřina, BAJEROVÁ, Markéta, JIRÁNEK, Vladimír. *Minimalizace šikany: praktické rady pro rodiče*. Praha : Portál, 2009. 147 s.
ISBN 978-80-7367-611-7

VYKOPALOVÁ, Hana. *Sociální klima školní třídy a možnosti jeho ovlivňování*. Olomouc : Univerzita Palackého, 1992.
ISBN 80-7067-161-0

VÝROST, Jozef, SLAMĚNÍK, Ivan. *Sociální psychologie*. Praha : ISV, 1997. 453 s.
ISBN 80-85866-20-X

Internetové zdroje:

Metodický pokyn ministra školství, mládeže a tělovýchovy k prevenci a řešení šikanování mezi žáky škol a školských zařízení. Č.j. 24 246/2008-6, dostupné z
<http://www.msmt.cz/pro-novinare/metodicky-pokyn-k-prevenci-a-reseni-sikanovani-mezi-zaky>

MIKULKOVÁ, Milena. *Výskyt šikanování ve školách z pohledu sociálního pedagoga*. Studie dostupná z
http://www.socioklima.cz/files/vyskyt_sikany.pdf

http://www.iwaldorf.cz/wald_ped.php?menu=ped-owa

<http://www.zsmontessori.net/pedagogika-montessori.html>

Přílohy

Příloha č. 1

Milí žáci,

jmenuji se Kristýna Molová a jsem studentkou Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze, oboru Učitelství pro 1.stupeň ZŠ.

Ve své diplomové práci se zabývám problematikou klimatu školních tříd a výskytem šikany na školách různých typů, proto Vás touto cestou prosím o spolupráci vyplněním krátkého dotazníku, který leží před Vámi.

Dotazník je anonymní a získané výsledky budou publikovány pouze ve zmíněné diplomové práci. Věřím tedy, že budete odpovídat pravdivě a upřímně.

Otázky jsou uzavřené, tedy s odpovědí ANO/NE. Správnou odpověď vždy zakroužkujte.

Předem děkuji za Váš čas, vstřícnost a upřímné zodpovězení otázek, Kristýna Molová.

Pohlaví: DÍVKA / CHLAPEČ

Ročník: 4.B

1. Máš pocit, že je ve třídě příjemná a bezpečná atmosféra?	ANO	<u>NE</u>
2. Kamarádíš se všemi svými spolužáky?	ANO	<u>NE</u>
3. Převládá mezi vámi ve třídě přátelská nálada?	ANO	<u>NE</u>
4. Máte jako spolužáci mezi sebou nějaká pravidla, která platí jen ve vaší třídě?	<u>ANO</u>	NE
5. Myslíš, že jsou některé děti ve třídě nešťastné?	ANO	<u>NE</u>
6. Máš pocit, že se mezi sebou ve třídě hodně hádáte?	<u>ANO</u>	NE
7. Je ve třídě někdo, koho považuješ za nejvíce oblíbeného?	<u>ANO</u>	NE
8. Našel by se ve třídě nějaký žák, který je nejméně oblíbený?	<u>ANO</u>	NE
9. Máš spolužáka, kterého bys poslechl, i kdyby Ti poručil udělat něco špatného?	<u>ANO</u>	NE
10. Pokud ano, bojíš se ho?	ANO	<u>NE</u>
11. Máš strach z někoho ze třídy?	ANO	<u>NE</u>
12. Je Ti ve třídě ubližováno posmíváním nebo nadávkami?	<u>ANO</u>	NE
13. Je Ti ve třídě ubližováno fyzicky (kopání, bití)?	<u>ANO</u>	NE

14. Víš o nějakém spolužákovi, kterému je ve třídě ubližováno posmíváním nebo nadávkami?	ANO	NE
15. Víš o nějakém spolužákovi, kterému je ve třídě ubližováno kopáním, bitím nebo podobným způsobem?	ANO	NE
16. Byl jsi někdy nějakým spolužákem nucen do něčeho, co Ti bylo nepříjemné?	ANO	NE
17. Máš důvěru v třídního učitele?	ANO	NE
18. Pokud by Ti bylo ve třídě ubližováno, svěřil by ses třídnímu učiteli?	ANO	NE
19. Pokud by Ti bylo ve třídě ubližováno, svěřil by ses rodičům?	ANO	NE
20. Mluvil s vámi někdy třídní učitel (nebo jiný) o šikaně?	ANO	NE
21. Zúčastnili jste se ve škole nějaké přednášky o šikaně?	ANO	NE
22. Řekl Ti třídní učitel (nebo někdo jiný ve škole), co dělat, když bude Tobě nebo Tvému spolužákovi ubližováno?	ANO	NE
23. Řešíte vzájemné vztahy ve třídě na třídnické hodině?	ANO	NE
24. Trávíte společný čas se třídou i mimo školu (výlety, exkurze, přednášky v knihovně, ŠVP,...)?	ANO	NE