

Univerzita Karlova v Praze
Husitská teologická fakulta

Bakalářská práce

2014

Barbora Lísková

Univerzita Karlova v Praze

Husitská teologická fakulta

Bakalářská práce

Vztahové konflikty ve školní třídě očima dětí

Interpersonal conflicts in the classroom as seen
through the eyes of children

Vedoucí práce:

doc. Pavlína Janošová, Ph.D.

Autor:

Barbora Lísková

2014

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci s názvem **Vztahové konflikty ve školní třídě očima dětí** napsala samostatně a výhradně s použitím citovaných pramenů, literatury a dalších odborných zdrojů.

V Praze dne 27. 3. 2014

.....
Barbora Lísková

Poděkování

Ráda bych poděkovala zejména vedoucí této práce doc. Pavlíně Janošové, Ph.D. za odborné vedení, cenné rady a připomínky.

Také bych chtěla poděkovat žákům a učitelům, kteří mi svou ochotou a vstřícností umožnili realizaci výzkumu.

Anotace

Bakalářská práce „Vztahové konflikty ve školní třídě očima dětí“ se dělí na dvě hlavní části – teoretickou a empirickou. Teoretická část popisuje nebezpečí šikany, její důsledky, účastníky a prevenci. Vymezuje faktory v rané adolescenci, které mohou vést k šikaně a zabývá se školní třídou jako skupinou. Cílem empirické části je zkoumání prosociálního a agresivního chování u dívek a u chlapců. A také konflikty mezi žáky ve třídě, jestli raději řeší konflikty sami bez učitele nebo naopak raději s učitelem.

Annotation

The Bachelor Thesis „Interpersonal conflicts in the classroom as seen through the eyes of children“ is divided into two main parts: theoretical one and empirical one. The theoretical part describes danger of bullying , its consequences, participants and prevention. It delimits factors in early adolescence, which can lead to bullying and it pursues scholl class as a group. The goal of the empirical part is to research of pro-social and aggressive behavior of girls and boys. And also conflicts between pupils in their class, whether they want to solve their conflicts themselves without their teacher or rather with their teacher.

Klíčová slova

Školní třída, žáci, šikana, řešení konfliktů, raná adolescence

Key words

School class, pupils, bullying, solving conflicts, early adolescence

Obsah

Úvod.....	8
I. TEORETICKÁ ČÁST.....	9
1. NEBEZPEČÍ ŠIKANY.....	9
1.1 K teorii šikany.....	9
1.2 Účastníci šikany.....	10
1.2.1 Agresor.....	10
1.2.2 Oběť.....	10
1.2.3 Pedagog.....	11
1.2.4 Rodiče zúčastněných dětí.....	11
1.3 Následky šikanování.....	12
1.3.1 Následky pro oběti.....	12
1.3.2 Následky pro agresory.....	13
1.4 Prevence šikany.....	13
1.4.1 Prevence na úrovni školy jako celku.....	13
1.4.2 Prevence na úrovni jednotlivých tříd.....	13
2. RIZIKOVÉ FAKTORY RANÉ ADOLESCENCE Z HLEDISKA ŠIKANY.....	15
2.1 Tělesná proměna.....	15
2.2 Sociálně-ekonomický handicap.....	16
2.3 Gender.....	17
2.3.1 Rozdílné projevy agresivity u dívek a chlapců.....	18
2.3.2 Rozdílné projevy prosociálního chování u dívek a chlapců.....	19
2.3.3 Specifika dívčí šikany.....	19
2.4 Sexuální obtěžování.....	20
3. ŠKOLNÍ TŘÍDA JAKO SKUPINA.....	22
3.1 Struktura školní třídy jako sociální skupiny.....	22
3.1.1 K teorii pojmu sociální skupina.....	22
3.1.2 Struktura sociální skupiny.....	22
3.1.3 Vývoj skupiny.....	24

3.2 Sociální klima školní třídy.....	27
3.2.1 Zkoumání sociálního klimatu ve školní třídě.....	28
3.3 Školní třída ve vztahu ke konfliktním situacím.....	28
II. EMPIRICKÁ ČÁST.....	31
1. Cíl výzkumu.....	31
2. Charakteristika zkoumaného vzorku.....	31
3. Metoda výzkumu.....	32
4. Hypotézy.....	32
5. Způsob výzkumu.....	32
6. Vyhodnocení dat.....	33
7. Výsledky.....	34
8. Diskuze.....	48
Závěr.....	51
Seznam použité literatury.....	56
Summary.....	57
Seznam příloh.....	58

Úvod

Téma „Vztahové konflikty ve školní třídě očima dětí“ jsem si zvolila především z toho důvodu, že konflikty a problémy, zejména šikana, jsou ve škole velmi aktuální téma. Podle mého názoru by se mělo poznání o této problematice stále více prohlubovat i u širší laické veřejnosti a rozhodně by nemělo být toto téma v dnešní době tabu. Doba, v níž žijeme, je uspěchanější, rychlejší, hektičtější než v minulosti. Rodiče nemají na své děti tolik času, protože se většinou snaží rodinu zajistit především ekonomicky. Výchova dětí se tudíž přesouvá velkou měrou do vzdělávacích zařízení, tedy zejména do základních škol a na pedagogy, kteří musí mnohdy kromě daného učiva, ještě řešit samotnou výchovu žáků.

Cílem mé práce bude řešení konfliktů mezi dětmi v sedmých třídách na základních školách. Domnívám se, že právě sedmá třída bývá velmi kritické období. Žáci nejsou již na druhém stupni za ty nejmladší, část žáků odešla na víceletá gymnázia, tudíž ve třídě zůstávají spíše průměrně chytré děti i ty méně nadané a v neposlední řadě u většiny žáků nastupuje puberta, která může poměrně bezproblémové dítěte proměnit v dítě problémové velmi rychle.

Práce se dělí na dvě základní části – teoretickou a empirickou. Teoretická část je opět rozdělena a to na tři kapitoly. V první kapitole se budu věnovat především problematice šikany, vymezím její definici, účastníky, následky pro oběti i pro agresory a v neposlední řadě se budu zabývat prevencí, která může šikanu z části eliminovat. Ve druhé kapitole budu popisovat rizikové faktory raného dospívání z hlediska šikany, tedy tělesný vývoj dítěte, sociálně-ekonomický handicap, gender – sociální pohlaví jedince a také sexuální kontext šikany, který je zejména v období dospívání jednou z možných příčin šikanování. V poslední kapitole se budu zabývat školní třídou jako sociální skupinou, popíši jednotlivé sociální role ve třídě, které žáci ať už dobrovolně či nedobrovolně zastávají, dále se budu věnovat sociálnímu klimatu ve třídě a v neposlední řadě také konfliktům ve třídě, jak, popř. s kým mohou žáci řešit problémy ve třídě. Jako zdroje mých dat použiji především odborné psychologické a pedagogické monografie a dále také odborné články, které prezentují výzkumy související se šikanou.

V empirické části se budu snažit o provedení výzkumu ve dvou pražských základních školách pomocí dvou dotazníků zaměřených na zjišťování postojů mladších adolescentů ke konfliktním situacím, se kterými mají zkušenost. Budu zkoumat, které pohlaví, tj. dívky nebo chlapci, se jeví více prosociálně, více by se zastalo a spolužáka v případném konfliktu. Dále mě bude zajímat, které druhy konfliktů by chtěli žáci řešit ve třídě sami a které s učitelem.

I. TEOTERICKÁ ČÁST

1. NEBEZPEČÍ ŠIKANY

1.1 K teorii šikany

„Slovo šikana pochází z francouzského slova *chicane*, což znamená zlomyslné obtěžování, týrání, sužování, pronásledování, byrokratické lpění na literě předpisů, například vůči podřízeným nebo vůči občanům, od nichž šikanující úředníci zbytečně vyžadují nová a nová potvrzení a razítka, nechávají je pro nic za nic čekat atd.“ (Říčan, 1995, s. 25).

V současné době se stále více hovoří o šikaně ve školní třídě nebo ve škole, kdy si dovedou spolužáci vybraného jedince a dělají mu takové věci jako pálení vlasů, surové ponižování nebo bití. „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 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.“ (Tamtéž, s. 26). Ke školní šikaně obvykle dochází někde v ústraní, na toaletách, v šatně, kam většinou nechodí dozorující pedagog. Často se také šikana odehrává ve třídě, kdy je přítomna celá třída. Agresoři oběť bijí, ostatní spolužáci se buď dívají a baví se, nebo s tím nesouhlasí, ale nepomohou oběti ze strachu, že by se i oni mohli stát oběťmi šikanujících spolužáků. Šikana v sobě může zahrnovat jak fyzické útoky v podobě bití, vydírání, pálení, týrání, tak slovní útoky v podobě nadávek, pomluv, posměšků, vyhrožování či ponižování. Může mít i formu sexuálního násilí. Další z forem, která bývá obvykle nejmíň nápadná, je pouhé ignorování a přehlížení žáka či žáků jinou skupinou spolužáků nebo učitele. Nebezpečí šikany spočívá především v dlouhodobosti a v možnostech celoživotních následků poškozeného jedince. Následky mohou být tělesné, ale především duševní.

1.2 Účastníci šikany

Šikana je většinou velmi komplikovaný proces, do kterého jsou zapojeni téměř všichni, kteří mají s obětí a agresory nějaký vztah. Jestli bude šikanování proces, příběh, s dobrým koncem, jestli vůbec skončí, záleží na mnoha činitelích. Je důležité, jak se zachovají pedagogové, spolužáci, rodiče zúčastněných dětí, ředitel školy a také záleží na podmínkách, které utváří širší společnost.

1.2.1 Agresor

Někteří odborníci jsou přesvědčeni, že předpoklady k šikanování máme v sobě všichni, ovšem zároveň je v našich genech zakódována náchylnost k soucitu. „Bolest druhých má malou váhu ve srovnání s tím, jaké nám působí potěšení.“ (Kolář, 2001, s. 73). Přesto můžeme agresora vymezit alespoň pár typickými vlastnostmi.

Agresor je ten, kdo se aktivně účastní šikany, obvykle stojí na jejím počátku. „Pro šikanující děti je typická touha dominovat, ovládat druhé, bezohledně se prosazovat.“ (Říčan, 1995, s. 32). Rádi ubližují druhým dětem, ale také jiným, například zvířatům. Obvykle agresorům není cizí porušovat školní řád a normy chování. K jejich dalším vlastnostem může patřit drzost, krutost, škodolibost, arogance, chybění empatie. Agresor mívá horší průměr a nebývá oblíbený v kolektivu.

Většina odborníků se shoduje v tom, že veliký vliv na agresora má i prostředí, ve kterém vyrůstal, resp. jeho výchova rodiči. „Nejvíce patrně dítě poškodí nedostatek vřelého zájmu, citový chlad, ponižování, lhostejnost až nepřátelství ze strany rodičů nebo dokonce nenávisť.“ (Říčan, Janošová, 2010, s. 56). Do špatné výchovy dále patří fyzické a psychické násilí, bití, ponižování. V neposlední řadě je také důležité, jak se sami rodiče staví k násilí a jestli dítěti tolerují násilí, kterého se dopouští na svých vrstevnících.

1.2.2 Oběť

Obětí šikany může být prakticky kdokoliv. Stačí, aby se dítě v čemkoliv nepatrně lišilo, a může se to stát záminkou k teroru. Důvodem k zámince mohou být vnější znaky, rasová odlišnost, obezita, brýle, tělesná konstituce, problematická pleť. Co se týče psychických vlastností, typická oběť bývá tichá, neprůbojná, plachá, velmi citlivá, submisivní, těžko se prosazuje v kolektivu dětí.

Také výchova v rodině zde hraje určitou roli. Nebezpečí může představovat především úzkostlivá matka a fenomén jedináčkovská výchova. „Zvláště je třeba upozornit na rodinné faktory související s viktimizací¹. Např. hyperprotektivní matka, která dítě rozmazluje a nedovolí mu získávat zkušenosti na vlastní pěst.“ (Tamtéž, s. 62).

1.2.3 Pedagog

Bohužel i pedagog je mnohdy zodpovědný za spoluúčast na šikaně. Například tím, že nedostatečně vytváří pozitivní atmosféru ve školní třídě, nebo izolovaného žáka kritizuje či ironizuje. Častý postoj učitelů je: „Ať si to děti vyřídí mezi sebou. Je skutečně optimální nechat děti, aby se na svých drobných sporech učily sebezprosování a umění kompromisu. V případě šikany to ovšem neplatí, šikana je školou bezpráví, bezohlednosti – a zbabělosti.“ (Říčan, 1995, s. 40).

Často se také stává, že učitel šikanu ignoruje, a tím pádem nepřímo podporuje, proto, že nemá dostatek odborné průpravy, jak zakročit proti šikaně a neumí problém kázeňsky zvládnout.

1.2.4 Rodiče zúčastněných dětí

Rodiče agresorů se málokdy doma dozvědí, že jejich dítě šikanuje spolužáka, proto, že se s tím doma pochopitelně syn nebo dcera nechlubí. V případě, že škola informuje rodiče o provinění jejich dítěte, reagují rodiče zpravidla velmi vágně, mají sklon bagatelizovat celý problém a svoje dítě chránit. „Vůči kritice školy bývají rodiče agresorů arogantní, na obhajobu dítěte uvedou bez skrupulí cokoliv, o čem si myslí, že by mohlo zapůsobit. Tak se vlastně stávají nepřímými aktivními účastníky šikany.“ (Říčan, Janošová, 2010, s. 69).

Naopak rodiče obětí se o šikaně dovědí častěji a mnohem dříve než rodiče agresorů. Některé oběti i přes výhrůžky, že by o šikaně neměly nikomu říkat, se doma svěří nebo jsou příznaky tak zřejmé, především ty fyzické, že rodičům dojde, o co jde. Reakce těchto rodičů bývají různé, mnohdy však své dítě nepodpoří a naopak ještě nevědomě prohloubí jeho trápení. „Dítě utvrdí v tom, že se nemá bránit, aby agresory ještě více nerozduřilo, radí mu například, aby se ani slovně neohrazovalo. Ve své bezradnosti mohou rodiče obvinít dítě, že si za to může samo.“ (Říčan, 1995, s. 43). Dítě se po takové radě ještě více uzavře do sebe a zůstává se svou bezradností a úzkostí samo.

¹ Viktimizace - proces, ve kterém se člověk stává obětí trestného činu

1.3 Následky šikanování

Nejhorší následky má šikanování bezesporu na oběti. Na druhé straně i pro agresora se z procesu šikanování odvodí určité následky, v některých případech i důsledky právního charakteru.

1.3.1 Následky pro oběti

Jedinec si bohužel následky šikany nezřídka nese po celý svůj život. Nejsou zcela výjimečné případy, kdy oběť je již na pokraji svých sil a sahá k radikálnímu řešení – k sebevraždě.

U obětí pokročilých stádií šikanování jsou pochopitelně mnohem závažnější a dotýkají se celé osobnosti než u stádia počátečního. Největší nebezpečí se týká oběti, kde došlo k ohrožení jak somatického, tak psychického zdraví. Somatické obtíže jsou především poruchy spánku, snížení imunity, celkový nedobrá stav. Psychické potíže se mohou projevit v podobě deprese, nervozity, zvýšeného sklonu k úzkostem. Potíže, které se objevují i později poté, co již k šikaně nedochází, lze souhrnně zařadit do tzv. posttraumatické stresové poruchy², kde se somatické a psychické symptomy prolínají.

Posttraumatickou stresovou poruchu definuje Bendl jako „stav dospělého člověka, dospívajícího nebo dítěte, kteří prožili, stali se svědky nebo byli konfrontováni s událostí nebo událostmi, jejichž součástí bylo bezprostřední nebo možné ohrožení na životě, případně těžké zranění nebo ohrožení tělesné identity.“ (Bendl, 2003, s. 36). Mezi příznaky může patřit špatná soustředěnost, podrážděnost, pocit odcizení, pocit neschopnosti lásky, nezájem o účasti na pro ně dříve významných činnostech.

U obětí počátečního stadia šikanování jsou ovšem důsledky také velmi vážné. Účinky jsou méně nápadné, ale o to zákeřnější. „Vystavení trvalému bolestivému emočnímu tlaku a tzv. subtilnímu násilí³ pozvolna, ale jistě narušuje osobnostní vývoj oběti.“ (Kolář, 2001, s. 103). U obětí se často vyskytuje nechuť ke škole, zhoršení prospěchu, nepozornost při vyučování, nejistota a strach z budoucnosti.

² „Posttraumatická stresová porucha vzniká následkem těžkého stresu, jehož intenzita překračuje běžnou lidskou zkušenost.“ (Kolář, 2001, s. 102)

³ Izolace, zesměšňování, ponižování.. (Tamtéž, s. 103)

1.3.2 Následky pro agresory

Asi nejvíce nebezpečným důsledkem do budoucna je možnost zafixování behaviorálních vzorců, které si nevědomky agresí či opakovaným ubližováním osvojili jak agresori, tak oběti. Výzkumy ukazují, že agresori z řad dětí a dospívajících mají v budoucnosti mnohem více konfliktů a problémů se zákonem než jiní lidé. Bendl je přesvědčen, že „dokážeme-li jejich agresivní chování v tomto věku zastavit, sníží se tím zároveň riziko budoucí kriminalizace.“ (Bendl, 2003, s. 38).

1.4 Prevence šikany

Je mnohem snadnější a účinnější šikaně předcházet prevencí, než ji potom složitě odstraňovat a bojovat proti ní.

1.4.1 Prevence na úrovni školy jako celku

Jednou z nejdůležitějších podmínek pro dobrou spolupráci pedagogů ve škole je vzájemná solidarita a ochota. Učitelé by se měli vzájemně na sebe spolehnout, mezi kolegy by měla panovat přátelská a otevřená atmosféra. Jestliže k šikanování dochází většinou na místech, kde není přítomen pedagogický dozor, měl by se dozor posílit. Čím více bude aktivních pedagogů během přestávek na chodbách či v kritických místech, například před toaletami, v šatních prostorách, v jídelně, tím méně budou mít agresori k možnosti šikany. Dále se nabízí možnost videokamer a monitoringu pohybu ve škole. Bohužel je zde etický rozměr, který nelze přehlédnout, neboť přítomnost neustálého monitorování žáků vede k naprostému nesoukromí. „Uvážíme-li však mravní a psychologické škody způsobené šikanou, stojí možná tato alternativa za diskuzi – jak na schůzích žáků a rodičů, tak na stránkách odborného tisku.“ (Říčan, Janošová, 2010, s. 112). V neposlední řadě posílení vztahu rodina – škola by měl být samozřejmostí pro každou zdravou školu. Otevřeně informovat rodiče, ale také žáky o problému šikany je možné formou letáků, workshopu, besed.

1.4.2 Prevence na úrovni jednotlivých tříd

Dobrou prevencí šikany je snaha o uplatnění kooperace mezi dětmi při všech činnostech, kdy je to jen trochu možné. Děti by se měly umět naučit spolu spolupracovat od nejnižších tříd. Základní myšlenka je jednoduchá. Vytvořením kooperačních skupin se

podporuje zapojení outsiderů a dětí na okraji třídy do skupinových činností. Dítě může vyniknout v dané aktivitě, získat respekt, sebeúctu. Dále se kooperací potenciální agresori učí sociálním dovednostem, oslabuje se jejich agrese. „První, dobře vyzkoušenou strategií využívající principu kooperace je kooperativní učení⁴, jehož efektivnost byla prozkoumána zvláště v USA.“ (Říčan, 1995, s. 82). Mezi žáky, kteří se zúčastní kooperativní výuky, vznikají pozitivní vztahy, snaha o porozumění, oslabují se rasové předsudky. Týmy žáků nevznikají náhodně, sestavuje je učitel, který by měl dbát na to, aby týmy byly rovnocenné. Pedagog během jejich kooperace žáky pozoruje a upozoruje-li nějaké skupině problém, měl by umět zasáhnout, popřípadě tým rozpustit a sestavit jinak.

Dalším preventivním opatřením ve třídě by mohla být tzv. charta třídy. „Technika spočívá v tom, že pedagog diskutuje s dětmi na téma, jak by se měl chovat učitel k žákům, žáci k učiteli a žáci k sobě navzájem.“ (Říčan, Janošová, 2010, s. 115). Pedagog diskuzi řídí a v ideálním případě by dětem mělo z diskuze vyplynout jakési Desatero či Dvanáctero, nejdůležitější zásady, podle kterých se budou žáci ve třídě řídit. Zásady potom sepíše na arch papíru a vyvěsí na místě, kde je všem na očích, například na dveřích třídy. Je dobré, aby se pod Desatero podepsali všichni žáci a společně se ještě domluvili na sankci za případné porušení domluvených zásad.

Atmosféru ve třídě mohou také pozitivně ovlivnit školní výlety, sportovní nebo společenské akce, při kterých se vztahy mezi žáky více posilní a prohloubí.

⁴ Kooperativní učení je výuka, při které se žáci rozdělí do malých různorodých skupin, obvykle 3-5 žáků, aby mohli komunikovat tváří v tvář. Základ principu kooperace je, aby úspěch jednotlivce byl vázán na úspěch dalších členů skupiny.

2. RIZIKOVÉ FAKTORY RANÉ ADOLESCENCE Z HLEDISKA ŠIKANY

2.1 Tělesná proměna

„Tělesná proměna je významným signálem dospívání. Vlastní zevnějšek je součástí identity, a proto bývá taková změna intenzivně prožívána.“ (Vágnerová, 2005, s. 326).

Pubescent může být na změnu své postavy a zevnějšku pyšný nebo se za ní může stydět. Vzhled jedince je totiž první informace, kterou o něm jiný člověk získává, proto je pro člověka, především v pubescenci, tolik důležitý.

U chlapců dochází zejména k růstu a posléze k rozvoji svalů. „Tělesný růst však není rovnoměrný – dolní a horní končetiny rostou na začátku období dospívání rychleji, takže dochází k určité disharmonii postavy, dítě je 'samá ruka, samá noha', dělá dojem tělesné nevyváženost a pohybové neobratnosti jako kdyby si nevědělo se svým tělem samo rady.“ (Langmeier, Krejčířová, 2000, s. 140). Dále dochází k mutaci, která způsobí chlapci nemožnost zpívat a typický chraplavý hlas. Sekundární pohlavní znaky nejsou na první pohled tolik nápadné jako u dívek.

U dívek dochází k vyvažování tělesných proporcí, tvar jejich těla dostává již „dospěláckou“ podobu. Pro děvčata je typická oblejší postava s výraznějšími boky, užším pasem a většími prsy. Sekundární pohlavní znaky jsou u děvčat nápadnější, bývají na první pohled mnohem více vidět.

Dívky v průměru dospívají dříve než chlapci a pokud je tato změna předčasná, pak přichází v době, kdy jsou ještě ostatní chlapci a dívky většinou jako děti. Některé dívky se za svoji vyspělost dokonce mohou stydět, předčasné dospívání u dívek tedy může být spíše nevýhodou než výhodou.⁵

U chlapců bývá ovšem spíše rychlejší tělesné dospívání výhodou. Brzy vyspělí chlapci bývají vyšší, svalnatější, vynikají ve sportu, a tudíž jsou oblíbení v kolektivu. Bývají populární, sebejistí, atraktivní, mívají vysoký sociální status. Mimo jiné je velmi

⁵ „Příkladem může být reakce značně vyspělé dívky, která si vezme volný svetr, aby zakryla prsa, a schovává se před lidmi, aby ji nebylo vidět.“ (Vágnerová, 2005, s. 327).

nepravděpodobné, že by se staly oběťmi šikanování pro svůj tělesný vzhled. (Bendl, 2003). Naopak chlapci, kteří dospívají později, bývají ve značné nevýhodě.⁶ Bohužel není výjimkou, že se tito chlapci stávají oběťmi šikany pro to, jak pomalu fyzicky dospívají. „Pozdě zrající chlapci mívají potíže v kolektivu třídy a jinde už proto, že jsou menší⁷, slabší⁸, nenápadnější. Trápí je pocity méněcennosti pro různé společenské neúspěchy.“ (Říčan, 2004, s. 174). Tito chlapci mívají nízký sociální status, nebývají pro dívky atraktivní. Chtějí-li se prosadit, musí většinou volit jiné zájmy než sportovní, často hledají únik z této nezáviděníhodné pozice například příliš těsnou vazbou na fyzicky silnějšího vrstevníka, který toho potom může zneužívat.

2.2 Sociálně-ekonomický handicap

Pubescenti mají tendenci k uniformitě odívání, která sice ubírá na zajímavosti modelu, ale stává se pro něho jistotou. Odlišnost totiž může dovést jedince až do role obětního beránka, kterého potom ostatní ze skupiny označí za ‘toho nenormálního’, se kterým nechtějí mít nic společného. Kromě uniformity oblékání se u pubescentů rozšiřuje uniformita k chování, zájmům. Netolerance vůči odlišnostem jedince bývá krutá, nezřídka hraničí se šikanou.⁹

V posledních dvou desetiletích se výrazněji prohlubují rozdíly mezi žáky z bohatých a chudých rodin. Na školách se šíří nový jev ekonomická neboli tzv. „majetková šikana“. Ve vztazích mezi žáky se objevují problémy související se sociálně-ekonomickou situací rodin¹⁰. (Vitošová, 2009).

⁶ „Čtrnáctiletý chlapec by si přál: ‘aby nebyl nejmenší ze všech kluků, protože to je pak člověk automaticky za blbce.“ (Vágnerová, 2005, s. 327).

⁷ „Honza byl menší, drobné postavy. Měl vážnou, citlivou a mírnou povahu. Brzy po jeho příchodu začala ‘esa’ třídy dělat na jeho účet vtipy a legrace. Šikanování ve skupině nakonec dostalo dokonalou, totalitní podobu.“ (Kolář, 2001, s. 133).

⁸ „Z vyprávění jednoho vysokoškoláka. ‘Mezi kluky jsem býval hodně bit, protože jsem byl malý a slabý.“ (Říčan, 1995, s. 92).

⁹ „Největším zájmem Jirky Morávka bylo po celý druhý stupeň základní školy slepování modelů aut. Této zálibě se věnoval i v době, kdy začala pozornost většiny jeho spolužáků mířit k druhému pohlaví a jiným ‘dospělejšími’ aktivitám. Patrně z tohoto důvodu se občas stával pro třídu terčem vtipů. Pokud se někdo v nějaké situaci projevil podobně jako Jirka, pokřikovali na něj ostatní, ať ‘nemorávkuje’. (Janošová, 2008, s. 212).

¹⁰ „Jedna dívka se opakovaně setkávala ve třídě s posměchem, protože si nosila z domova v láhvi čaj, zatímco ostatní spolužáci si ve škole kupovali z automatu coca-colu.“ (Janošová, 2011, s. 22).

Pohrdání ze strany skupiny vedoucí k šikaně může postihnout dítě ze sociálně slabé rodiny, jehož rodiče nemají peníze na oblečení, v němž by dítě bylo „podle módy“, nemají na luxusní (nebo dokonce žádný) mobilní telefon, dítě nemá v porovnání s ostatními ze třídy tak krásné a drahé předměty. Začáteční posměch spolužáků může v krajním případě vyústit v šikanu¹¹.

Možným řešením, jak odstranit sociálně ekonomický rozdíl na školách, by mohlo být povinné zavedení školních uniforem, kdy by se smazal alespoň rozdíl v odívání. Všichni žáci by měli oblečení stejné, tudíž by již šikana kvůli oblečení neexistovala. "Školní uniformy skutečně v téhle oblasti ulehčují situaci. Ve chvíli, kdy se děti nemůžou chlubit, dostávají se na stejnou úroveň. V tu chvíli hrají větší roli například úspěchy ve škole," (Cimický, 2010). Bohužel oblečení je jen jeden z projevů sociálně ekonomické šikany, byť možná ten nejnápadnější, stále však zůstávají jiné projevy například atraktivní svačiny, možnost jet se školou na týden lyžovat do Alp nebo drahé elektronické přístroje.

2.3 Gender

„Pojem rod (anglicky gender) vyjadřuje rozdíly mezi muži a ženami, jejichž podstata spočívá v kulturních a sociálních vzorcích chování. Termín gender lze také přeložit jako sociální pohlaví.“ (Janošová, 2008, s. 40).

Již od raného dětství je znatelný rozdílný přístup k výchově holčičky a chlapečka. Dítě se učí, co je pro něj jako pro chlapce či dívku „vhodné“, například které hračky¹², oblečení, chování. Svému genderu se však neučíme pouze v dětství, ale po celý život.

2.3.1 Rozdílné projevy agresivity u dívek a chlapců

Agresivní chování se lidé učí od malička vlastní zkušeností. Například když se něčeho zmocní malé dítě násilím, zaznamená úspěch a bude tuto činnost opakovat. „Sklon k agresi, ať už spíše daný pudově nebo získaný učením, je u mnoha lidí velmi silný, i když zůstává skrytý.“ (Říčan, Janošová, 2010, s. 41).

¹¹ „Karel (agresor): ‚Chová se jako klasický mazánek (o oběti) a stejně tak se i obléká.‘

Terapeut: ‚Ano? V čem se to projevuje? Co tedy nosí?‘

Karel: ‚Nosí starý svetry. Nezapadá mezi nás‘. (Kolář, 2001, s. 41).

¹² „Pětiletý chlapec říká tříletému děvčátku: ‚...auto ti nepůjčím, protože holky si s autama nehrají...‘“ (Janošová, 2011, s. 123).

Muži jsou obecně známi větší agresí než ženy. Mnoho badatelů se domnívá, že je to dáno výsledkem spolupůsobení vlivů biologických a sociálních.¹³ Vlivy sociální se však na agresivitu mužů (i žen) podílejí výrazněji. Chlapci jsou již od raného věku seznamováni s „dokonalým mužským hrdinou“ pomocí pohádek a filmů, kde většinou hlavní roli hraje hrdina, který je akční a aktivní. Většina chlapeckých filmových hrdinů je dnes velmi agresivní bojovník, kterého chlapec zpočátku přijímá zcela nekriticky. Napodobuje jeho chování, hraje si s hračkami zbraní, vojáčky. Naproti tomu dívky takovou filmovou hrdinku většinou postrádají, nepřejímají tedy z pohádek nebo filmů agresivní ženský vzor.

Od dětství jsou také chlapci více nuceni do fyzických aktivit, více spolu zápasí, soutěží. Dívky jsou oproti chlapcům spíše vychovávány, aby se nepraly, nestrkaly, neubližovaly si fyzicky. U děvčat se agresivní chování neočekává, očekává se spíše pasivita. (Bendl, 2003).

Někteří chlapci mají od malička pocit, že být chlapcem je něco výjimečného, naproti tomu být dívkou je nudné, všední. Reay prováděla výzkum na základních školách v Londýně. „Dva sedmiletí chlapci si povídají: ‚Davide, co je podle tebe nejlepší na tom, že jsi kluk?‘ ‚Musí být mnohem jednodušší dělat všechny věci, než když jsi holka. Můžeš dělat mnohem lepší věci.‘ ‚Tak myslíš, že být kluk je mnohem zajímavější než holka? To si myslíš?‘ ‚Jo, protože být holka je nudné.“ (Reay, 2001, s. 156).

Chlapci jsou také s rolí agresorů, kteří oběti ubližují fyzicky, spojováni více a častěji než dívky. Spíše se u chlapců jako u agresorů vyskytuje přímá šikana, například rvačky, honění, strkání, kopání atd. U dívek jako agresorů se objevuje častěji nepřímá šikana (viz. text níže).

2.3.2 Rozdílné projevy prosociálního chování u dívek a chlapců

Tradiční představy o péči o druhé jsou obecně přisuzovány ženám. „Ženy podle tohoto očekávání disponují vyšší empatií a altruismem.“¹⁴ (Janošová, 2008, s. 166). Určitý vliv na empatictější chování a potřebu o někoho pečovat může vycházet ze skutečnosti, že dívky jsou

¹³ „O působení biologických vlivů na agresivní chování vypovídají též etologické výzkumy zvířecího chování. U samců většiny zkoumaných savců byl zjištěn ve srovnání se samičkami zvýšený výskyt agresivních hormonů. Tento rozdíl je vysvětlován působením samčích hormonů.“ (Janošová, 2008, s. 163).

¹⁴ Altruismus – nesobecký způsob myšlení a citění

od dětství v tomto směru podporovány na rozdíl od chlapců. Například v pohádkách jsou většinou pečujícími ženy, ve filmech, v knížkách.

S rolí pečovatelky jako ženy také souvisí mateřská role. Mateřské chování, jímž je míněna péče především o malé děti, kojence, batolata si většina děvčat trénuje již od dětství. Od malička si holčičky hrají častěji než chlapci s panenkami, plyšáky, na rodinu.

V souvislosti s větším prosociálním chováním u dívek se objevují názory, že dívky jsou méně často iniciátorky šikany než chlapci. „Nálezy totiž ukazují, že mezi šikanujícími (trýzniteli) je třikrát více chlapců než dívek.“ (Bendl, 2003, s. 45). Tento výzkum ale může být zkreslen například tím, že chlapci jsou častěji iniciátory fyzické šikany, zatímco dívky spíše šikany nepřímé (viz. text níže), která je mnohem hůře prokazatelná.

S větší mírou prosociálního chování u dívek tedy vyplývá, že se mezi nimi nachází více obránkyň a zastánkyň obětí než v řadách chlapců. Z výzkumu, který provedly ve Finsku Salmivalli a Lagerspetz, vyplynulo, že podle názorů spolužáků se v každé třídě nachází okolo 17% obránců obětí a že mezi nimi mnohem více figurují dívky než chlapci. (Salmivalli, et al., 1996).

Děvčat jako zastánkyň viktimizovaných dětí je ve skupině tedy více než chlapců, avšak jedinců, kteří se dokáží nahlas zastat šikanovaných dětí, je ve třídě stále v běžné skupině menšina. Bývají to děti, které mají veliký smysl pro odpovědnost, jsou ochotné pomáhat a mívají ve třídě poměrně vysoký vliv a oblibu¹⁵.

2.3.3 Specifika dívčí šikany

Šikanování mezi dívkami bývá skrytější, protože ve velké většině případů spočívá ve vylučování ze skupinových činností, v ignorování obětí a šíření pomluv než ve fyzickém násilí. Kováčová hovoří o tzv. nepřímé agresi. Skupina odmítá vybranou oběť, snaží se ji z kolektivu vyčlenit, izolovat ji. Tato forma šikany může mít pro oběť dalekosáhlé důsledky, především co se týče sociálních vztahů, pro oběť může být v budoucnosti mnohem složitější navázat vztahy s okolím.

Vyčleňování - ostrakizace spolužačky může trvat velmi dlouho, je těžké šikanu vůbec identifikovat, protože probíhá velmi nenápadně. Pomluvy a fámy postupně nabírají na

¹⁵ Zastánci obětí jsou děti, které doma neslyšely: „Hlavně se do ničeho nepleť!“, ale naopak spíše: „Silný chrání slabého.“ Čím je takových dětí ve třídě více, tím je třída odolnější vůči šikaně. (Říčan, Janošová, 2010).

intenzitě a posléze si už málokterá dívka troufne s ostrakizovanou spolužačkou přátelit, protože se bojí, aby ostatní děvčata nezačala ignorovat i ji.

Dívky se od počátku dospívání přáteli spíše ve dvojicích než ve větších skupinách na rozdíl od chlapců, kteří vytváří různé partičky. Ve dvojici nejlepších kamarádek zpravidla bývá vždy jedna dominantnější a druhá submisivnější. Bohužel se někdy stane, že dominantnější dívka začne svého postavení zneužívat¹⁶. Důvodů, proč i přesto v takovém vztahu některé dívky zůstávají, může být více. Dívka, která je v přátelství ponižována, například raději strpí ústrky, než aby ztratila nejlepší kamarádku. Dalším důvodem může být obava, že po rozpadu vztahu vyjdou najevo všechna intimní tajemství, která dvojice měla, submisivní dívka se bojí, že její tajemství budou zneužita. Proto může být i pro oběť někdy nepříjemné tuto šikanu řešit a vyšetřovat, chce vše nechat, tak jak je.

2.4 Sexuální obtěžování

S počátkem dospívání se ve třídách vyskytují incidenty sexuálního obtěžování. Toto obtěžování – harassment se neodehrává (stejně jako ve většině případů šikanování) před zraky dospělými, takže si ho učitelé nevšimnou. (Janošová, 2011).

Heterosexuální (ale také homosexuální) kontakty bývají v pubescenci motivovány především zvědavostí a touhou experimentovat. „Toto experimentování, při němž vztahy bývají na pomezí kamarádství a erotiky, je pro další vývoj pozitivní.“ (Říčan, 2004, s. 188).

¹⁶ „Na třídní učitelku se obrátila matka jedné žačky s tím, že je její dcera šikanovaná spolužačkou Lucií, se kterou dosud trávila většinu volného času a považovala ji za svou největší kamarádku. Dcera se matce doma svěřila, že jí její kamarádka stále poroučí a někdy se jí posmívá kvůli oblečení nebo jí říká, že je trapná, před ostatními ji často ponižuje a šikanuje. Učitelka matce potvrdila, že si všimla, že se příslušná dívka někdy chová k její dceři příliš panovačně. Zamýšlely se spolu nad kvalitou jejich vztahu a dospěly k závěru, že taková „kamarádka“ pro její dceru není příliš vhodná. Za dva dny bezradná matka opět kontaktovala pedagožku. Když se prý pokoušela své dceři naznačit, že jestli jí Lucie zneužívá, pak to není pro ni ta nejlepší kamarádka, dcera se na ni obořila se slovy: „To není žádná pravda, Lucka je super, je to moje nejlepší kamarádka! Nikdy mně doopravdy neublížovala, to bylo vždycky jenom ze srandy.“ (Janošová, 2011, s. 15).

Pokud se ovšem nepřekročí určitá mez a jedné ze stran jsou již tyto erotické kontakty nepříjemné.¹⁷

Bohužel v dnešní době překročení přijatelné meze erotických hrátek mezi pubescenty není výjimkou. Překročení této hranice úzce hraničí s formou šikany. Z výzkumu, který provedly autorky Pepler a Craig v kanadských středních školách v Torontu, vyplynulo, že nejvíce vzrostla intenzita sexuálního obtěžování na začátku studia. „Sexuální obtěžování vzrostlo na počátku dospívání, tedy při přechodu na střední školy, a ustálilo se v pozdějších středoškolských letech.“ (Pepler, Craig, 2006, s. 377).

Ve většině případů se oběťmi sexuálního obtěžování stávají dívky. Jedním z vysvětlení může být například skutečnost, že dívky jsou vychovávány tak, aby neodporovaly, aby se přizpůsobily a ustoupily, i když jim to není příjemné. (Bendl, 2003). Chlapci, kteří dívky obtěžují, nebývají vždy motivováni tím, že by jim chtěli ublížit, často jsou pouze zvědaví a jejich spolužačky bývají snadná kořist¹⁸. Při sexuálním obtěžování nemusí jít jen o fyzický kontakt a už vůbec ne jen o pohlavní styk. Mohou sem patřit například i nevhodné komentáře na tělo a vzhled, lechtivé vtipy, ponižující či zahanbující poznámky.

Harrasment se týká nejen heterosexuálního obtěžování, ale může jít také o obtěžování homosexuální. S homosexuálním obtěžováním se lze asi nejvíce setkat na středních učňovských školách. Jedním z příčin může být například to, že ve třídě bývá zastoupeno pouze jedno pohlaví.¹⁹

¹⁷ „Hra na telefon – čtrnáctiletý chlapec hodí dívce za výstřih minci a pak ji musí vylovit, přičemž záleží na dívce, do jaké míry svým chováním hru zpestří.“ (Říčan, 2004, s. 188).

¹⁸ „Studentka pedagogiky: Ve třídě bylo dvacet kluků a pět dívek. Nevím, proč si parta kluků (bylo jich asi pět) vybrala zrovna mě. Asi už od šesté třídy to začalo normálním pošťuchováním a nějakými nadávkami, ale v osmé a deváté třídě mě spíš osahávali a svlékali, což mi bylo o mnoho nepříjemnější, než kdyby mě mlátili.“ (Říčan, Janošová, 2010, s. 38).

¹⁹ “V poslední době se vyskytlo několik případů u učňů, kde hlavním “herním” motivem bylo homosexuální znásilňování, případně homosexuální obtěžování. Probíhalo to tak, že velký a robustní žák chytil ze zadu nějakého subtilnějšího spolužáka a strhl ho ze zadu břichem na zem. Zalehl ho a řval mu do uší sexuální vulgarismy: Už ti ho tam rvu, ty prase...” (Kolář, 2001, s. 47).

3. ŠKOLNÍ TŘÍDA JAKO SKUPINA

3.1 Struktura školní třídy jako sociální skupiny

3.1.1 K teorii pojmu sociální skupina

„Sociální skupina je základní společenskou jednotkou, organizovaným systémem, v němž jsou vztahy mezi členy strukturovány podle určitých pravidel.“ (Vágnerová, 2005, s. 308). Základní funkcí sociální skupiny je poskytování sociální identity příslušníkům skupiny. Každý člověk by měl mít potřebu někam patřit, být součástí nějaké sociální skupiny.

Člen skupiny se se svou skupinou často identifikuje a přebírá její hodnoty, činnosti, názory. Člověk je za svůj život součástí mnoha sociálních skupin. Některé si vybírá sám, například sociální skupiny jako zájmový kroužek, jiné jsou mu určeny, například rodina jako vnucená sociální skupina.

3.1.2 Struktura sociální skupiny

Struktura sociálních skupin bývá různá, je tvořena sociálními vazbami a vztahy mezi jejími členy. Každý člen zaujímá ve skupině určitou pozici.

„Struktura vztahů má charakter propojující různým způsobem jednotlivé aktéry (uzly). Z hlediska vzájemné závislosti sítě je důležitá oboustrannost, sekvenčnost²⁰, vzájemnost²¹ a hierarchičnost.“ (Kozel, 2011, s. 53).

Hierarchické uspořádání sociální pozice se projevuje tak, že členové mohou vůči sobě zaujímat pozici nadřazenou, podřadnou nebo souřadnou.

Sociální postavení jednotlivých členů skupiny souvisí s jejich rolemi. Každý jedinec hraje v různých skupinách různé role, tzn. chová se tak, jak od něho očekává skupina. Role se mohou dělit do různých kategorií. Nakonečný role ve skupině dělí na základě sociometrie²² do šesti kategorií. Hvězda neboli vůdce²³ má ve skupině nejvyšší status. Má maximální

²⁰ Sekvenčnost – řetěz na sobě závislých lidí. (Tamtéž, s. 53).

²¹ Vzájemnost – hustota propojení. (Tamtéž, s. 53).

²² Sociometrie – získávání informací o neformální struktuře skupiny, podstatou sociometrické techniky je kladení otázek členům skupin, kteří se dostatečně znají a jejichž komunikace trvá dostatečně dlouhou dobu.

²³ Vůdce, lídr – z angl. leader

hodnotu tzv. smíšeného sociometrického statusu, „což je suma obdržených voleb, pozitivních i negativních.“ (Nakonečný, 2009, s. 406). Outsider, další z rolí, je jedinec, který hodně volí, ale on sám je volen velmi málo. Třetí role je antihvězda, což je pozice, která získala maximum všech negativních voleb. Izolát je jedinec, který žije ve skupině na okraji. Není volen, ale ani sám nikoho ve třídě nevolí. Poslední z rolí je tzv. šedá eminence. Ta žije v pozadí, je také izolovaná, ale na rozdíl od izolátu sama vůdce vybírá a je od vůdce pozitivně volena.

Podle Hrabala a Heluse (1987) mají žáci v pozicích nedobrovolně izolovaných, okrajových a odmítaných členů skupiny nejužší prostor k autentickému vyjádření. Tato nezáviděníhodná pozice jedince může vést v krajním případě k roli obětního beránka, na kterém si zbytek třídy vybíjí svou agresi, který může být šikanován.

Výzkum, který byl proveden ve Finsku Salmivalli a Lagerspetz tento předpoklad potvrzuje. Autorky zkoumaly šikanu jako skupinový proces. Výzkum probíhal v šestých třídách a účastnilo se ho 573 dětí (286 dívek a 287 chlapců). Zaměřovaly se na to, jaké sociální pozice zastávají ve třídě oběti šikany a jaké pozice zastávají agresori. Objevily se také genderové rozdíly. „Chlapci byli častěji označeni v rolích vůdců jako agresorů, dívky zastávaly více role obránkyň.“ (Salmivalli, et al., 1996, s. 11). Potvrdilo se, že sociální status, pozice úzce souvisí s rolí v šikanování. Dále popsaly oběti jako „více pasivnější a submisivnější v chování, s nižším statutem než zbytek třídy. Obhájci obětí měli naopak status nejvyšší.“ (Tamtéž, s. 12).

Sociální pozice jedince ve skupině bývá často určována dvěma hlavními aspekty. Jeho sociální přitažlivostí, oblibou a jeho osobní prestiží, vlivem. (Hrabal, 2003).

Vliv získává jedinec na základě srovnání s ostatními členy skupiny. Zpravidla o něj musí bojovat a později si ho stále uhajovat - většinou je víc aspirantů, takže ten boj je neustávající. Projevuje se to například neustálým pózováním, nutkavou potřebou všechno glosovát a vtipkovat, vytáčením učitelů (i to je často boj o pozici ve třídě), sexuální atraktivitou u atraktivních spolužaček apod. Čili roli často hraje někdo třetí, na kom se ten boj mocných odehrává.

Nezřídka se stává, že se právě kvůli tomuto boji o míru vlivu ve třídě, ve skupině vytváří tendence k rivalitě, která nemusí být vždy zjevná nebo příliš veliká, popřípadě vzniká nevraživost či závist jedinců, kteří vliv nezískali.

Míra oblíbenosti vyplývá z toho, jak je ostatním členům jedinec sympatický nebo nesympatický. Nejoblíbenější dítě bývá kamarádké, otevřené, nemá problém s navazováním vztahů, ochotné pomoci, má schopnost empatie. Oblíbené děti jsou velmi kladně přijímány ostatními spolužáky, mívají ve třídě hodně přátel a jsou ostatními často považovány za vzor. Nepopulární bývají ti, kteří jsou náladoví, nepřijemní, neodpovídají očekávání skupiny, projevují se nepřiměřeně. (Vágnerová, 2005). Mnohdy ani samy děti si nedokáží vysvětlit, proč je jim neoblíbený spolužák nesympatický. „Neoblíbené děti či podskupinky si děti vysvětlují různými, mnohdy zcela iracionálními důvody.“ (Janošová, 2011, s. 10). Neoblíbené děti bývají odmítány, ostatní se s nimi nechtějí přátelit.

3.1.3 Vývoj skupiny

Každá skupina se v průběhu času mění, vyvíjí a v případě menší skupiny většinou i zaniká. Děje se tak mimo jiné i například proto, že se mění lidé ve skupině, mají jiné potřeby, jiné názory než na počátku vzniku skupiny. Školní třída je jako skupina jiná v tom, že je to sociální skupina vnucená, jedinci do skupiny musí patřit, nemohou ze třídy jen tak odejít. Žáci spolu čas trávit musí, svoje spolužáky si nevybrali. „Zvláštnost školní třídy jako sociální skupiny je v tom, že je zde shromážděn poměrně velký počet dětí, které spolu tráví značné množství času, a to po dlouhou dobu.“ (Říčan, Janošová, 2010, s. 48). Školní třídy na základní škole dnes mívají 17 – 30 žáků, v průměru okolo 20 dětí, většinou jsou věkově homogenní a jsou přibližně rovnoměrně zastoupena obě pohlaví. Pokud se ve třídě objeví žák jiného věku (nejčastěji propadlí jedinci) nebo jiného etnika²⁴, jsou většinou pro dění ve třídě nějakým způsobem důležití. (Kozel, 2011). Každý jedinec, který se ostatním ze třídy jeví jako „jiný“, se dostává do rizika, že by mohl zůstat na okraji třídy. Tato teorie se nazývá „mis-fit effect“ – riziko toho, kdo nezapadá.

²⁴ „Roman, vynikající sportovec, se musel s rodinou odstěhovat z Žiliny do Prahy a nastoupil tam na střední školu. Bohužel měl smůlu na spolužáky. „Hned na začátku školního roku si ho vyhlédl rambo třídy, který si sám přezdíval Drtič mozků. Hned na začátku řekl Romanovi, že Slováci tady nemají co dělat a že on zařídí, aby brzy vypadl. Aby dodal svým slovům váhu, chytil ho pod krkem a zařval mu do obličeje ‚skončíš‘, ‚zabiju tě.‘ Se svými kumpány začal tento slib neodkladně naplňovat. K nadávkám ‚slovenský cikáne‘, ‚blbý Slováku‘, ‚hele letadlo na Slovensku nemáte‘, apod. se přidala brutální fyzická agrese.“ (Kolář, 2001, s. 161).

K vývoji školní třídy patří cíle a normy skupiny, vůdcovství, určitá míra koheze²⁵ a tenze²⁶, „postoje „in group a out group“²⁷ (viz níže), vytváření podskupin a vztahy jedinců a skupiny.

Skupinová koheze znamená pospolitost a vzájemnost skupiny, vytváří atmosféru přátelství a bezpečí. Koheze se dá také vyjádřit početností a intenzitou vzájemných pozitivních vztahů mezi členy. Naproti tomu tenze je faktor dynamizující, naléhající členy skupiny ke změně, nutící pracovat i na nesnadných nebo nepříjemných úkolech.

Jev „in group“ a „out group“ se začíná vytvářet přibližně od třetího ročníku na základních školách. (Janošová, 2011). Žáci se se svou třídou určitým způsobem identifikují, považují ji za mnohem lepší než paralelní třídy. Například žáci ze třídy 5. A budou mít svoji třídu mnohem raději, než třídu 5. B, aby svoje prvenství podpořili, budou například říkat: „B jako blbečci.“ Třída 5. A bude pro její žáky skupina vlastní, většinou ji budou vidět mnohem pozitivněji, žáci budou prožívat se členy hlubší solidaritu, jejich třída pro ně bude „ta lepší“. Jedná se tedy o skupinu „in group“. Naproti tomu třída 5. B pro ně bude cizí, protože do ní nepatří, většinou vůči ní cítí rivalitu, chlad a odstup, hodnotí ji mnohem přísněji než třídu svoji, protože jde o skupinu „out group“. Tento jev se vyskytuje i uvnitř každé třídy, kde například chlapci tvoří různé podskupiny – „in group“ a holčičí partičky jsou pro ně do určitého věku (do dospívání) „out group“. Obdobně jsou na tom dívčí skupinky, kdy zase nehodnotí rovnocenně, nesympatizují, nebo dokonce často kritizují chlapecká seskupení.

Abrams prováděl výzkum, kde zkoumal dvě skupiny dětí. První ve věku 6-7 let, druhá skupina dětí byla ve věku 10-11 let. Dospěl k závěru, že čím jsou děti starší, v jeho případě děti ve věku 10-11 let, tím více dochází k posílení uvědomění si pozitivní hodnoty svojí skupiny („in group“) a zároveň k negativní zaujatosti vůči druhé skupině („out group“). (Abrams, 2003).

Vývoj skupiny se dělí do čtyř základních fází. Orientace (forming), bouření, (storming), stabilizace, normování (norming) a produktivita (performing). (Švec, 2010). Tyto fáze se neobjevují na začátku ZŠ, (to se ještě děti orientují především na paní učitelku a jen na

²⁵ Koheze - soudržnost

²⁶ Tenze – napětí, tlak

²⁷ In group - vlastní skupina

Out group – cizí skupina

několik dětí ze třídy), ale spíše později, a zpravidla s odchodem nejchytřejších dětí na víceletá gymnázia znovu s přechodem žáků na 2. stupeň v šestých třídách.

V prvním stadiu, forming, se členové začínají orientovat ve skupině, sbližují se. Hlubší vzájemné vztahy mezi nimi se ještě nevytvářejí, panuje počáteční odstup. Žáci jsou v této fázi velmi nejistí, teprve se navzájem poznávají, oťukávají. Většina dětí se snaží pomáhat ostatním, snaží se potlačit své negativní vlastnosti a ukázat se ostatním v tom lepším světle. Začínají se rozvíjet první vztahy, dítě si vybírá kamarády, obvykle stejně založené jako ono samo. Učitel je přijímán většinou kladně, žáci k němu mají pozitivní vztah. V této vývojové fázi by měl učitel pomoci žákům se lépe orientovat, velmi dobrý a efektivní může být například tzv. adaptační kurz, kdy celá třída i s učitelem odjede někam do příjemného prostředí a vzájemně se poznávají formou různých her, soutěží, pohybových aktivit.

Druhá fáze, storming, je charakteristická emocionalitou členů a vzájemným konfliktem mezi členy skupiny i mezi členy skupiny a formálním vůdcem – pedagogem. Vznikají první konflikty, může dojít k nepřátelskému vztahu mezi jedinci. Žáci v této fázi vývoje již nevidí tak kladně roli učitele jako oproti předešlé fázi, mění se jejich pozitivní vztah k učiteli ve vztah bouření proti němu. Vytváří se struktura třídy, rozdělují se role. Neformální vůdci třídy i outsideři již mají své pozice vesměs vymezené. Ve třídě se utváří menší podskupinky, krystalizují se skupiny „in group“ a „out group“.

Ve třetí vývojové fázi, norming, se situace uklidňuje. Důležitou otázkou se pro skupinu stává utváření (a tady může velmi jemně pomoci citlivý učitel) a přijímání společných norem a hodnot a na rozdíl od předešlého stadia ubývá na důležitosti otázka autority a vůdcovství. Ve srovnání s předchozím stadiem konfliktu převažuje ve skupině nálada laskavá, vše je jasnější a skupina si užívá příjemného pocitu z nově objeveného souladu. (Yalom, 2007). Toto stadium je charakteristické především kohezí a kooperací. Koheze se ve třídě projevuje identifikací žáků se svojí třídou, je možné vyjádřit kohezi také oním „my“. Koheze má význam zejména pro výkonnost skupiny, pro produktivitu a efektivitu dosahování cílů. Žáci se postupně uklidňují, smiřují se se svou rolí ve třídě. Vzniká pocit sounáležitosti. V ideálním případě spolu chtějí spolužáci trávit čas i mimo třídu, například chodit po škole ven na hřiště, slavit s ostatními oslavy narozenin, trávit společně prázdniny. Žáci si mezi sebou vytvářejí hlubší vztahy, jsou k sobě otevřenější, rovnocennější. K učiteli se již nechovají tak nepřátelsky jako v předchozí fázi, většinou ho do jisté míry vnímají pragmaticky.

V poslední vývojové fázi, performing, skupina konečně dokáže podat optimální výkon jako celek. Tato fáze je charakteristická produktivním řešením problémů a vykonáváním skupinových úloh. Žáci se již naučili spolupracovat, vztahy ve třídě jsou poměrně stabilizované. V ideálním případě je mezi žáky velká míra koheze a většinou mezi nimi panuje pohoda, kterou bohužel naruší občas nějaké turbulence, ty se zase po čase usadí a tento klid se opět vrátí. Učitele v případě vzájemně dobrého vztahu a přirozeného respektu berou žáci jako autoritu, nicméně sami mají ve třídě jiné, neformální autority.

3.2 Sociální klima školní třídy

„Každodenní zkušenosti učitelů, výchovných poradců, školních a poradenských psychologů upozorňují na skutečnost, že učení a chování žáků není pouze individuální záležitostí, ale je ovlivňováno mikrosociálním prostředím, v němž se žáci pohybují.“ (Mareš, 1998, s. 3). Jedná se především o prostředí konkrétní školy, konkrétní školní třídy, konkrétních pedagogů a konkrétní skupiny vrstevníků – spolužáků, s nimiž dítě přichází do styku. Spolužáci, se kterými se dítě přátelí nejvíce, na něho především v dospívání v mnoha ohledech mívají větší vliv než například jeho rodiče nebo učitelé.

Termín sociální klima třídy označuje jevy dlouhodobé, typické pro danou třídu a daného učitele po několik měsíců či let. Za nejvýznamnější faktory, které ovlivňují sociální klima třídy, jsou považováni učitelé vyučující ve třídě (například osobnost učitele, to, jakým způsobem vede a řídí třídu), dále sociální skupina třídy (sociální a kulturní rodinné zázemí dětí, jejich sociální a morální kompetence, či struktura třídy, tzn. role a pozice, které jednotliví žáci ve třídě zastávají) a poslední důležitý faktor jsou referenční podskupinky v rámci třídy. (Kozel, 2010). Jeden z nejpodstatnějších znaků sociálního klimatu ve třídě je skutečnost, že se jedná o skupinový jev, nikoliv individuální, určitý názor na klima ve třídě má každý aktér sám. Podle Cháveze mohou na stejné škole vedle sebe existovat různá třídní klimata v různých třídách. (Chávez, 1984). Například v jedné třídě bude existovat pro žáky pozitivní třídní klima, (žáci cítí podpurné prostředí, soustředí se), ale v paralelní třídě budou žáci pociťovat třídní klima negativní, (žáci se navzájem ruší a mají soupeřivé a nepřátelské vztahy).

S termínem sociální klima školní třídy úzce souvisí pojem prostředí třídy. Prostředí školní třídy zahrnuje aspekty architektonické například uspořádání nábytku ve třídě, velikost třídy, barevnost. Dále zahrnuje aspekty hygienické například dostatečné větrání, topení,

aspekty ergonomické například uspořádání pracovního místa žáka a aspekty akustické například úroveň hluku. (Mareš, 1998).

Další pojem, který souvisí s termínem sociální klima školní třídy, je termín atmosféra třídy. Atmosféra třídy je na rozdíl od klimatu třídy jev krátkodobý, situačně podmíněný, mění se v průběhu dne či dokonce vyučovací hodiny. Například jiná atmosféra je v hodině hudební výchovy, během testu z matematiky nebo po sdělení, že následující hodina odpadá.

3.2.1 Zkoumání sociálního klimatu ve školní třídě

Sociální klima školní třídy lze měřit pomocí různých metod. Když se při diagnostice zjistí, že klima v dané třídě není optimální, učitel může pracovat se získanými údaji a promyšleně do klimatu třídy zasahovat.

Jednou z možností měření klimatu je například sociometrický přístup. „Objektem studia je školní třída jako sociální skupina nikoliv učitel. Badatele zajímá strukturování a restrukturování třídy, vývoj sociálních vztahů a jejich vliv na rozvoj dispozic žáků.“ (Mareš, 1998, s. 9). Diagnostickou metodou může být sociometricko - ratingový dotazník (SORAD), který zjišťuje oblíbenost a sociální pozice žáků - vliv ve školní třídě. „SORAD umožňuje výpočet některých indexů, tj. aritmetických průměrů hodnocení (individuální index vlivu, oblíbenosti, náklonnosti, třídní index vlivu, sympatií).“ (Bendl, 2003, s. 95). Dotazník SORAD tedy poskytuje detailní informace o sociální dynamice tříd.

3.3 Školní třída ve vztahu ke konfliktním situacím

Původ slova konflikt pochází z latinského slova *conflictus* a znamená srážka. Konflikt tedy může být definován jako srážka či střet dvou nebo více protichůdných sil, potřeb, zájmů, hodnot. Ve vztahu ke skupině se hovoří o tzv. konfliktu cílů. „Konflikt cílů jsou situace, pro něž jsou příznačné konflikty osobních a skupinových cílů.“ (Hewstone, Strobe, 2001, s. 392).

Jedinec se může vůči skupině zachovat dvěma způsoby. Buď bude jednat kooperativně,²⁸ bude se skupinou spolupracovat, snažit se, aby společné úsilí skupiny přineslo prospěch pro všechny členy. Nebo se jedinec zachová nekooperativně – kompetitivně,²⁹ bude

²⁸ Kooperace (spolupráce) – chování maximalizující výsledky (či prospěch) skupiny. (Hewstone, Strobe, 2001, s. 391).

²⁹ Kompetice (soutěživost) – chování maximalizující relativní výhody jedince nad druhými. (Tamtéž, s. 391).

s ostatními ve skupině soutěžit, snažit se, aby výsledek konfliktu byl co nejvýhodnější pro něho, na zbytek skupiny nebude brát ohledy či se chovat naopak vyhybavě, odtažitě, plaše³⁰.

Ve školní třídě bývá řešení konfliktů obvyklá skutečnost. Žáci mohou konflikt řešit společně jako skupina či podskupina nebo do konfliktu vstoupí třetí strana.³¹

Když se žáci rozhodnou řešit konflikt jako skupina, hraje při správném řešení velkou roli tzv. self efficacy³² a collective efficacy³³. Self efficacy je určité přesvědčení o sobě samém. „Jde o celkové osobní přesvědčení ve vlastní schopnosti vyrovnávat se s životními těžkostmi a výzvami.“ (Machanová, 2009, s. 38). Jedná se o subjektivní přesvědčení o vlastních schopnostech a nikoliv o schopnosti jako takové. Pokud má většina žáků ve třídě vysokou míru vlastního osobního přesvědčení, že konflikt správně vyřeší, je skutečně větší pravděpodobnost, že to tak bude. Při velmi těžkém konfliktu například šikanování spolužáka plní self efficacy velmi důležitou úlohu. Jestliže se ve třídě najde obránce oběti, který se jí zastane nahlas, před ostatními, s velkou pravděpodobností bude mít tento jedinec velmi vysokou míru přesvědčení o vlastní schopnosti zastavit nebo zmírnit šikanu. Obránce bude přesvědčený, že obrana oběti má smysl a že jeho slova budou mít ve třídě určitou váhu.³⁴ Naopak jestliže ve třídě bude převládat nízká nebo nulová self efficacy, oběti se nikdo nezastane, protože to „stejně nemá smysl.“³⁵

Collective efficacy je vnímaná kolektivní účinnost. Pokud bude ve skupině vysoká míra collective efficacy, znamená to, že jedinci ve skupině jsou přesvědčeni, že problém dokáží vyřešit, že to má smysl právě s těmito spolužáky a v této třídě, věří, že na to nejsou sami, že právě v interakci s druhými, kteří mají podobné schopnosti, problém zvládnou. Opět

³⁰ Tzv. „withdrawn child“ – stažené, uzavřené dítě

³¹ Zásah třetí strany - intervence třetí strany, která svým přispěním pomůže vyřešit konflikt zájmů mezi dvěma a více jedinci (či mezi skupinami). (Tamtéž, s. 411).

³² Self efficacy – pocit vlastní účinnosti

³³ Collective efficacy – pocit kolektivní účinnosti

³⁴ „Velká přestávka v páté třídě. Sehraný trojlístek chlapců, kteří se ve škole v podstatě nudí a často vnášejí do třídy neklid, se v koutě baví tím, že odmítají pustit spolužáka, který chce odejít na záchod. Šťouchají ho do břicha, smějí se jeho ponižení a úzkosti. Většina dětí se od dění v koutě odvrací se směsí strachu a znechucení, někteří ale pobaveně přihlížejí. Do třídy se vrací spolužačka Alena, populární, výrazně prosociální, zároveň asertivní typ. Zpozoruje, co se děje, a rozkřikne se: ‚Adame, Viktoro, Honzo, vy sraabi pitomí, okamžitě tam hodte zpátečku! Jestli Pétu nenecháte, jdu to prásknout Lasici!‘ (přezdívka třídní učitelky, jež má patřičnou autoritu). Její protest má okamžitý úspěch.“ (Říčan, Janošová, 2010, a 64).

³⁵ „Žák ve třídě, kde probíhá šikana, si pomyslí: ‚Já to stejně sám zastavit nemůžu.‘“ (Tamtéž, s. 44).

tedy když bude ve třídě převládat vysoká míra kolektivní účinnosti – ano, my jako skupina to dokážeme, zvyšuje se pravděpodobnost realizace vyřešení konfliktu samotnou skupinou³⁶. Collective efficacy na rozdíl od self efficacy už vyžaduje souhru skupiny v těch hodnotách, za které se bojuje (táhnout za jeden provaz, ale účinné je to jen tehdy, když se táhne stejným směrem).

V případě konfliktu ve školní třídě je však velmi pravděpodobné, že do řešení a vyřešení konfliktu vstoupí nebo bude žáky pozvána třetí strana – učitel. Základem správného, rychlého a efektivního řešení konfliktu při zásahu pedagoga je důvěra žáků ke svému učiteli. „Posílení důvěry v učitele, jak ze strany rodičů, tak zejména žáků, úzce souvisí s autoritou učitelů.“ (Bendl, 2003, s. 80). Autoritě učitelů škodí například skutečnost, že někteří učitelé zaměňují autoritu za oblibu. Aby neztratili body u většiny části třídy, raději problém zlehčí, bagatelizují na úkor postiženého žáka, upevňují si svou oblibu tím, že přizvukují populárním agresorům. Důvěra k učiteli je důležitá, pokud se jedná o hodně vážný konflikt, například šikanování spolužáka. Pokud budou žáci důvěřovat svému učiteli, je pravděpodobnější, že se mu svěří se svým trápením. A nemusí jít jen o oběti šikanování, k učiteli se může obrátit jakýkoliv žák, který je šikanování svědkem a v případě vzájemné důvěry je opět vyšší pravděpodobnost, že žák šikanu oznámí a nebude mlčet.

³⁶ Parta holek už měla dost šikanování jejich spolužáka, kterého ostatní kluci ze třídy často zesměšňovali a ostrakizovali. Jednou na školním výletě ho kluci schválně vybrali, aby uváděl večerní program. „Chip byl nesmírně poctěn a přijal to nesmírně vážně. Když zahájil pečlivě připravený program, začali se spolužáci smát.. Někteří se řehtali tak, že spadli ze židle. Chip znejistěl, cítil se trapně, zadrhával se, koktal... V této situaci se do toho vložila parta dívek, která už chtěla šikanování zastavit. Obrátily se na spolužáky a řekly nahlas: ‚Chipe, mluv, nevíšmej si jich, nás to zajímá.‘ A spolužáci zmlkli.“ (Kolář, 2001, s. 38).

II. EMPIRICKÁ ČÁST

1. Cíl výzkumu

Ve svém výzkumu jsem zkoumala rozdíl v prosociálním a agresivním chování u dívek a chlapců. Dále jsem zjišťovala, jestli chtějí žáci řešit své problémy a konflikty ve třídě sami nebo jestli jsou raději, když se do toho zapojí učitel a co v takových situacích prožívají. A také mě zajímalo, kde (nebo jestli vůbec existuje) hranice mezi záležitostmi, které chtějí řešit žáci sami a které problémy už by chtěli řešit s dospělou osobou.

2. Charakteristika zkoumaného vzorku

Výzkum jsem prováděla ve 2. pololetí školního roku 2012/2013 na 2. stupni dvou základních školách ve čtyřech 7. třídách.

Vybrala jsem si ZŠ Lyčkovo náměstí v Praze 8 a ZŠ Dr. Edvarda Beneše v Praze 18. Obě základní školy jsou školy státní. ZŠ Lyčkovo náměstí je fakultní škola PF UK. Ve školním roce 2012/2013 navštěvovalo školu 500 žáků. Ve škole jsou jen dvě 7. třídy, výzkum jsem tedy prováděla v 7. A a 7. B. ZŠ Dr. Edvarda Beneše navštěvovalo v témže školním roce 775 žáků. Škola má opět pouze dvě sedmé třídy, výzkum jsem tedy zase prováděla v 7. A a 7. B. Nejedná se o žádné výběrové školy, jsou to běžné základní školy s běžnými žáky.

Dohromady jsem měla k dispozici 79 respondentů. Z toho 32 dívek a 47 chlapců. Respondentům bylo v průměru 12/13 let.

3. Metoda výzkumu

Pro výzkum jsem použila dva dotazníky.

První dotazník byl „Z vyprávění Evy Bendové“ (pro děvčata) a „Z vyprávění Jirky Novotného“ (pro chlapce), jedná se o zkrácenou adaptaci výzkumu postojů žáků vůči situaci vyčleňování spolužáka ze skupiny (Feigenberg et al., 2008). (viz příloha č. 1). Tento dotazník pomocí metodou nedokončeného příběhu zkoumá, jak by se zachovali a co by cítili jedinci, kteří by se připojili k ostatním ve skupině a nepřímou šikanou (posměchem, ignorací..), by se podíleli na ubližování spolužáka. Dotazník byl zestručněn na 5 otevřených otázek. Příběh pojednává o chlapci (dívce), která byla odmítaná spolužáky ze třídy, jednou však za ní přišla populární partička ze třídy a ukázala jí poznámky dívky, která byla snad ještě víc odmítaná než ona, dívka se přidala k partičce, četli poznámky nahlas a hlasitě se smáli.

Druhý dotazník se zaměřuje na konflikty ve třídě, kde žáci vidí hranici mezi tím, co by ještě chtěli ve třídě řešit sami a jaký problém by již chtěli řešit s pedagogem (viz příloha č.2). Tento dotazník jsem vytvořila sama, jedná se o 9 otázek a otázky jsou opět otevřené.

4. Hypotézy

Ve výzkumu jsem stanovila následující dvě hypotézy.

H1: Předpokládám, že dívky projevují více prosociality než chlapci. Více by se zastaly oběti (Evy).

H2: Předpokládám, že až na výjimky, tzn. fyzické ublížení, si chtějí žáci řešit konflikty, problémy ve třídě raději sami, ne s učitelem.

5. Způsob výzkumu

Výzkum probíhal na školách v dopoledních hodinách, takže žáci byli maximálně soustředění. V každé třídě jsem rozdala dotazníky jednotlivým žákům. Nejdříve Feigenbergův dotazník, tzn. „příběh sociální exkluze“. Předem jsem děti uklidnila, že nejde o žádný test, vysvětlila jsem jim, k čemu budu dotazníky potřebovat a požádala je o spolupráci. Před samotným vyplňováním jsem žákům řekla, jak mají přesně postupovat, že si nejdříve musí

pozorně přečíst příběh o Evě (o Jirkovi) a následně odpovídat na otázky pod ním. Zdůraznila jsem, že v tomto dotazníku nemohou přeskakovat, protože otázky na sebe navazují, a kdyby něčemu nerozuměli, tak aby se mě určitě zeptali. Také jsem jim řekla, aby neopisovali, že je to zbytečné, protože bych chtěla od každého žáka jeho vlastní názor. Na vyplnění prvního dotazníku měli žáci cca 20 minut. Potom jsem jim rozdala druhý dotazník, který zkoumal konflikty. Opět jsem jim vysvětlila postup, že musí dotazník vyplňovat postupně a ne přeskakovat. Na druhý dotazník měli také cca 20 minut. Učitel přítomný nebyl.

Nejdříve jsem byla sbírat data na ZŠ v Čakovicích, kde byla v obou třídách poměrně pozitivní atmosféra, žáci se soustředili na dotazníky a navzájem se nerušili. Hlavně v 7. B byli žáci zvědaví, kladli doplňující otázky a bylo vidět, že je vyplňování dotazníků baví a těší. Na druhé ZŠ na Lyčkově náměstí mě ovšem žáci trochu zklamali. Atmosféra v obou třídách, 7. A i 7. B, byla spíše negativní. Většina žáků se tvářila otráveně, ani je příliš nezajímalo, co bude s jejich vyplněnými dotazníky dál. Nicméně všichni žáci mi oba dotazníky vyplnili.

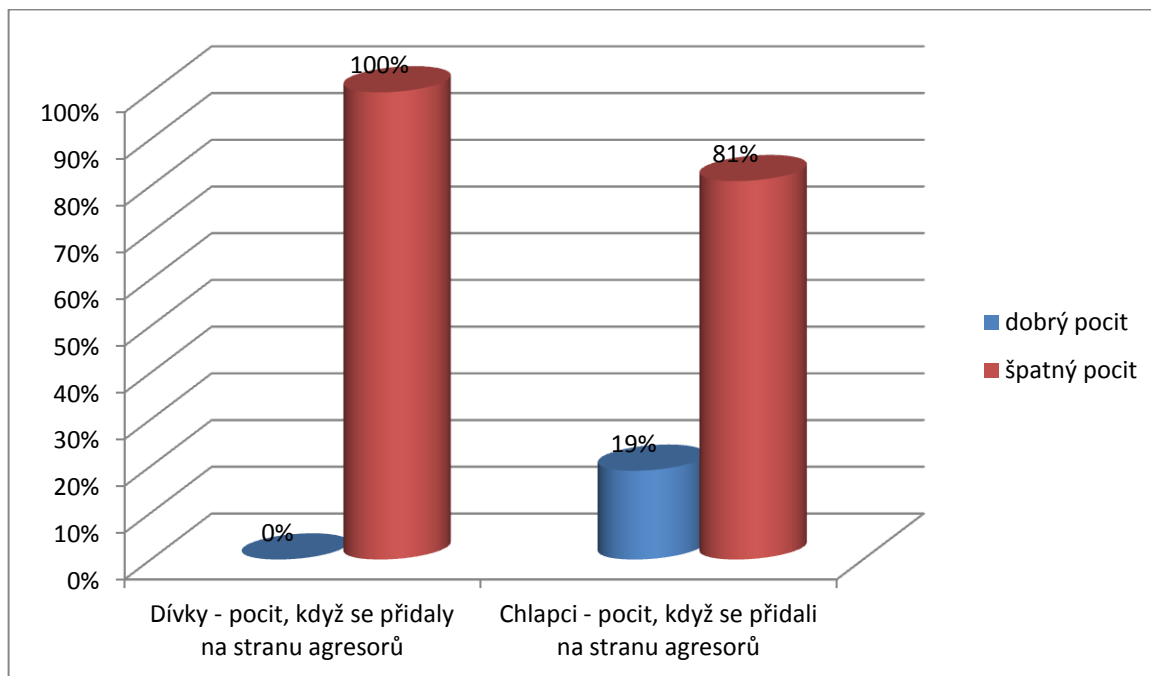
6. Vyhodnocení dat

U dat, která jsem získala z dotazníků „příběh sociální exkluze“ (Feigenberg et al., 2008), jsem nejdříve provedla obsahovou analýzu otevřených odpovědí, které jsem následně kategorizovala. Dále jsem je zpracovala pomocí statistické metody (chí kvadrátu). Výsledky výpočtů pak uvádím v závorkách pouze tam, kde byly zjištěny statistické rozdíly (viz níže). A poté jsem vytvořila grafy. Zpracovávala jsem odděleně obě pohlaví, abych mohla ověřit svoji hypotézu, týkající se předpokládaných rozdílů mezi dívkami a chlapci. Ve druhém dotazníku, který by měl měřit konflikty ve třídě, jsem s oběma pohlavími pracovala společně, již jsem je neoddělovala. Opět jsem nejdříve provedla obsahovou analýzu otevřených odpovědí a kategorizovala jsem je, nakonec jsem vytvořila grafy.

7. Výsledky

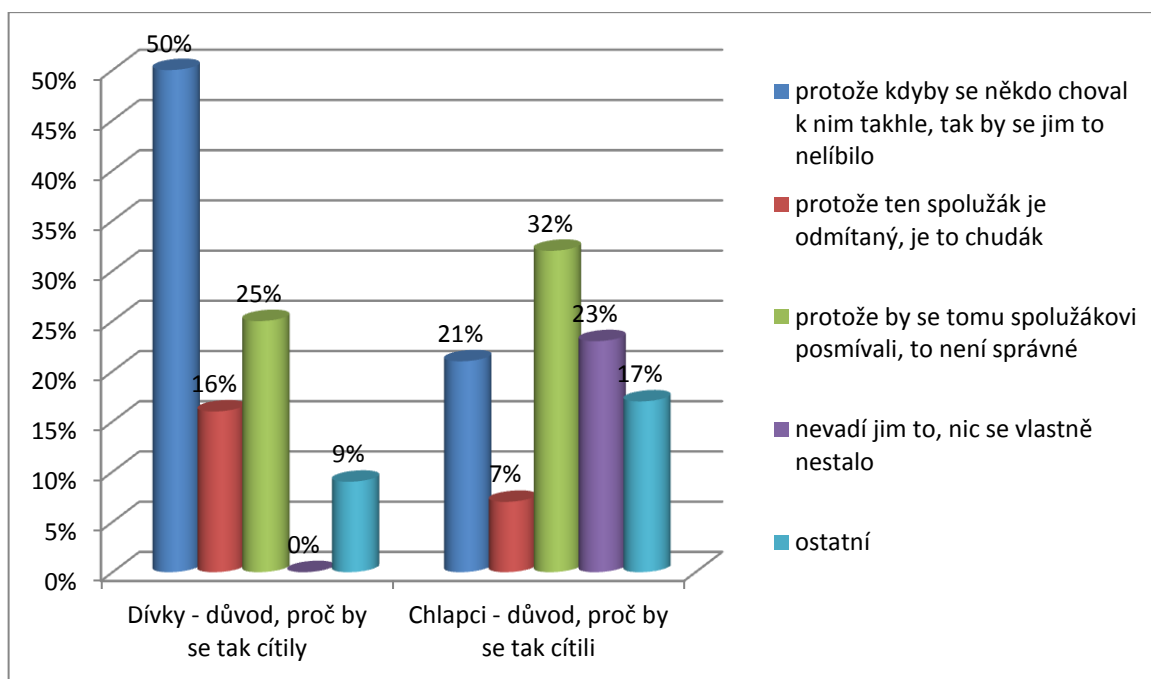
7.1 Výsledky dotazníku na měření prosociálního chování (Feigenberg et al., 2008)

Otázka č. 1) Představ si, že ty bys udělal to, co udělal Jirka. Jak by ses potom cítil?



První otázka se týkala toho, jaký by měli dívka nebo chlapec pocit po tom, co se přidali na stranu agresorů. Všechny dívky, tedy 100%, uvedlo, že by se cítilo špatně. Téměř polovina dívek (47%) pak ještě dodávala specifičtější pocity, např. provinile, jako sobec, jako zrádce, jako zbabělec. „Vyčítala bych si to. Nemohla bych se té odmítané holce podívat do očí.“ Nebo: „Žralo by mě svědomí.“ Překvapila mě však skutečnost, že pouze 81% chlapců uvedlo, že by se cítilo špatně. U chlapců převažovalo pouhé konstatování typu: „špatně“, „blbě“ (82%), pouze 18% chlapců specifikovalo své pocity, např. divně, neměl bych čisté svědomí. Bohužel 19% chlapců by cítilo dobrý pocit. Jeden chlapec dokonce napsal: „Číst nějaký kraviny - OMG! A jak už víme z historie, slabší rasa/strana byla vždy zotročena nebo zničena.“ Jiný chlapec se dokonce nesnažil ani projevit lítost nad svým činem a napsal: „Cítil bych se velmi dobře. Byl to strategický tah. Přejít na lepší stranu vítěze není osobní prohra.“ U této odpovědi je statisticky významný rozdíl na 1% hl.v. (chí 6,9).

Otázka č. 1.a) Proč by ses tak cítil?



Podotázka k otázce, jak by se cítili, kdyby se přidali na stranu agresorů, zněla, proč by se tak jedinec cítil. Polovina dívek uvedla, že by se jim také nelíbilo, kdyby se takhle nějaká dívka chovala k nim samým. Domnívám se, že se většina děvčat řídí tím, co nechceš ty samo, nedělej druhému. Naproti tomu pouze 21% chlapců by se cítilo špatně (nebo dobře) proto, že by se jim nelíbilo, kdyby se takhle k nim choval jiný chlapec. U této odpovědi je statisticky významný rozdíl na 5% hl. v., což znamená, že dívky signifikantně častěji upozorňují na nepříjemné pocity vysmívaného spolužáka. Podle mého názoru jsou děvčata více vedena k prosocialitě k empatičnosti, dokáží se více vcítit do druhého člověka než chlapci. Naopak chlapci mohou být kulturou (popř. akčními filmy) inhibováni v projevech soucitu s někým slabším. Polovina dívek nechce, aby se někdo jiný choval nehezky k nim, umí si představit, jak se ten odmítaný asi cítí, naproti tomu pouze necelá čtvrtina chlapců je schopna si představit sama sebe v podobné situaci.

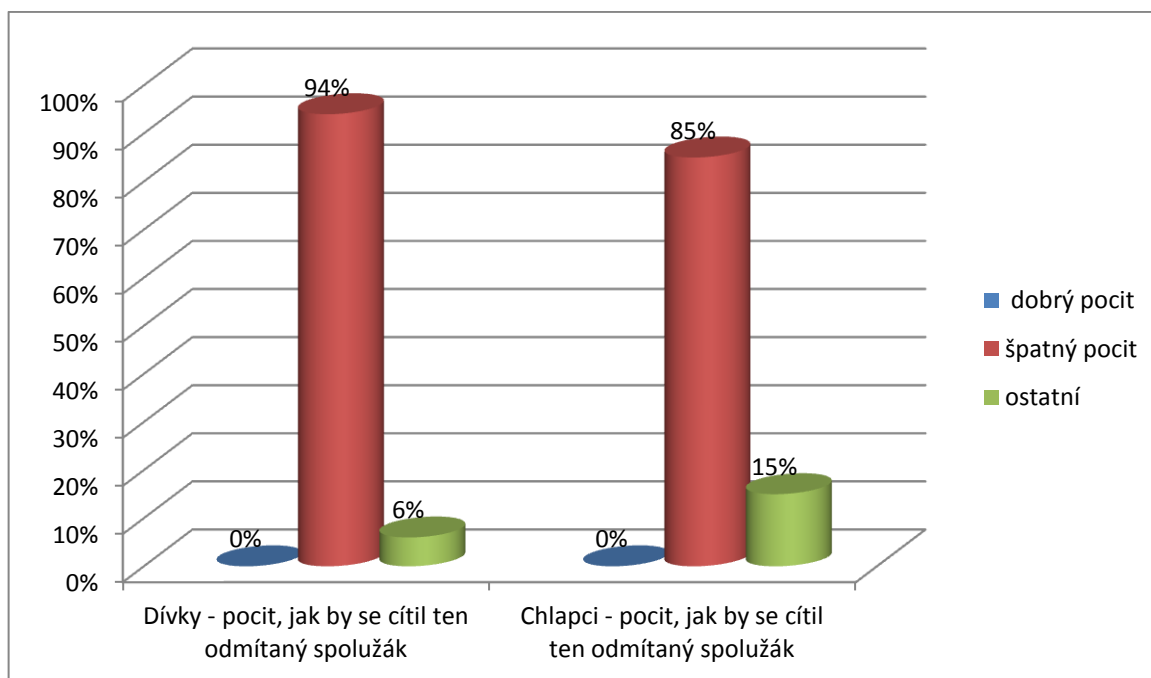
Další časté odpovědi byly, že ten odmítaný spolužák je chudák. Tak odpovědělo 16% dívek, odmítaná dívka je podle nich chudák, je sama. Naproti tomu takto odpovědělo pouze 7% chlapců. Odpověď jednoho chlapce se mi velmi líbila: „Protože by to byl chudák. Posmívají se jen blbci, který nemá cit k ostatním.“ Důvod, že takové chování není správné, není tzv. fair play, uvedlo 25% děvčat a 32% chlapců.

Bohužel mě nemile překvapilo, že 23% chlapců se domnívá, že se vlastně nic nestalo, je jim jedno, že se přidalo na stranu agresorů a ubližovalo spolužákovi. Tato odpověď je opět

statisticky významná. To, že se vlastně nic nestalo, si myslí skoro čtvrtina chlapců, dívky žádné. Domnívám se, že to opět souvisí s tím, že děvčata více s obětí soucítí, umí se vžít do její situace, zdá se, že chlapci projevují s obětí méně soucitu nebo že to neříkají tak často jako dívky.

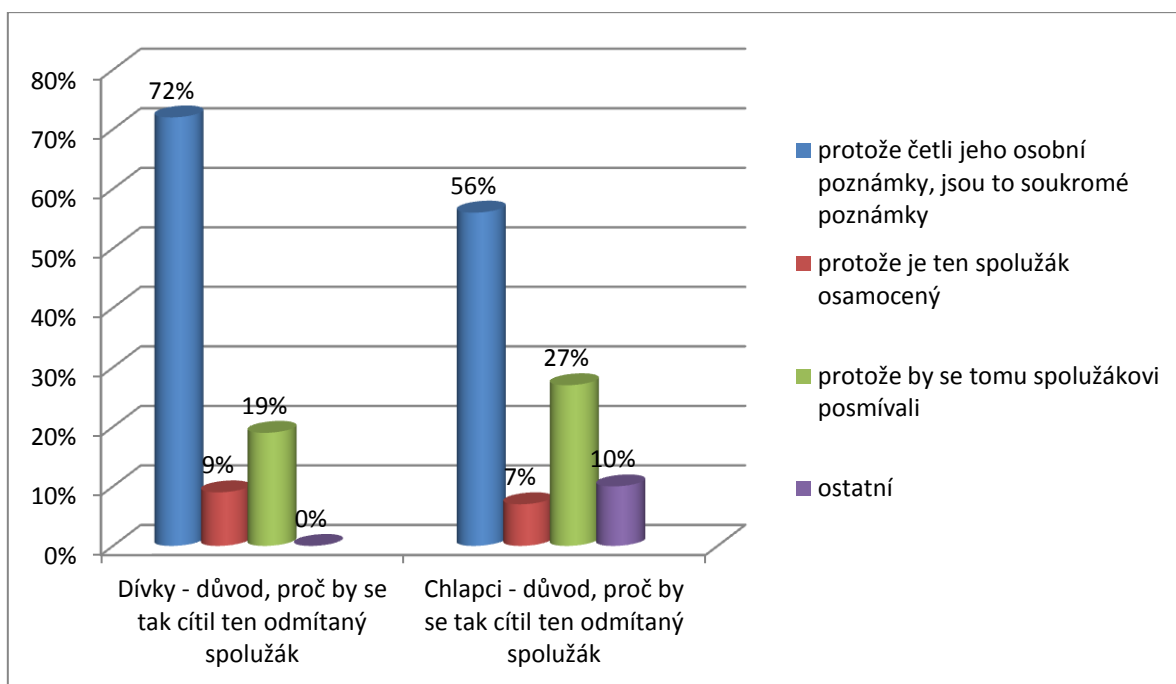
9% dívek a 17% chlapců pak uvádělo jiné důvody, proč by se cítilo špatně nebo dobře po posmívání se spolužákovi. Například, že by se cítili divně. Pouze jeden chlapec napsal: „Protože bych měl špatné svědomí, pořád bych na to musel myslet.“

Otázka č. 2) Jak se potom cítil ten kluk, kterému patřil ten sešit?



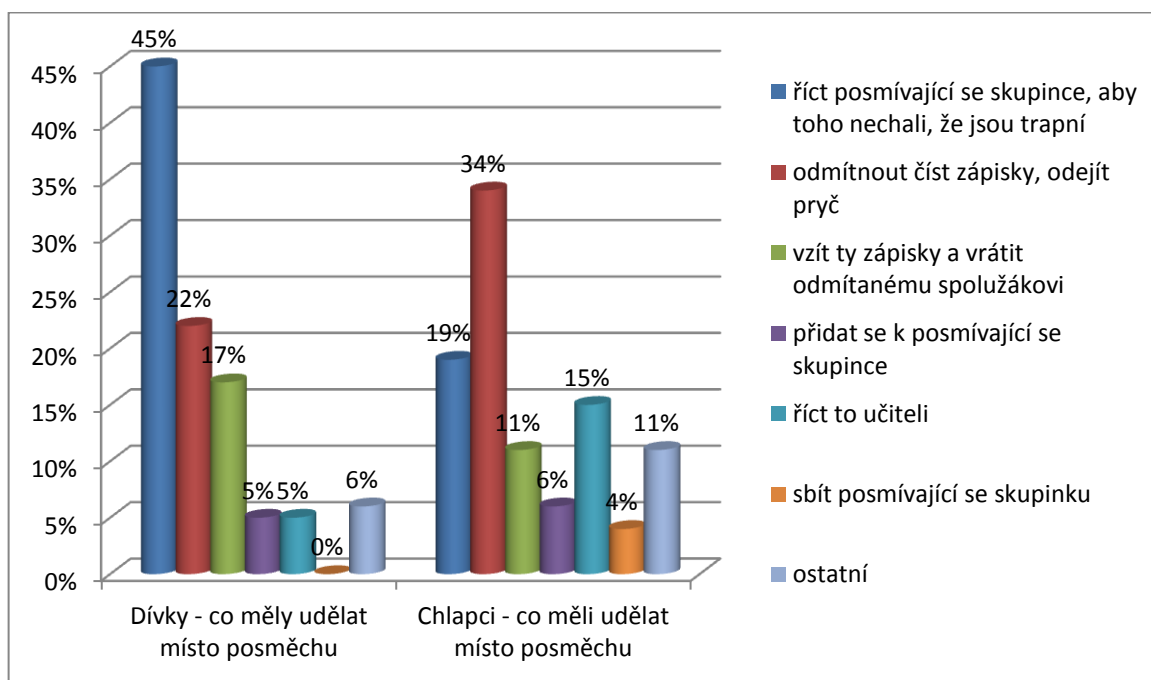
Druhá otázka se týkala, toho, jak by se cítil ten spolužák, kterému se posmívali. 94% procent dívek by se cítilo špatně. Například dívky uváděly odpovědi jako poníženě, trapně nebo uraženě. Jedna dívka dokonce napsala: „Pro mě přátelství znamená hodně, nechápu, jak se tak někdo mohl vůbec zachovat.“ Měla na mysli tu dívku, která se v příběhu posmívala odmítané dívce. 85% chlapců také odpovědělo, že by se ten odmítaný spolužák cítil špatně, například že by mohl i začít brečet. 2 dívky, tedy 6%, a 15% chlapců otázku nevyplnilo nebo odpovědělo jiným způsobem. Jsem ráda, že nikdo nevedl, že by se ten odmítaný spolužák cítil dobře, myslím si, že skoro každé dítě si dokáže představit, jak by se cítil jiný člověk, kdyby ho ostatní odmítali a posmívali se mu.

Otázka č. 2.a) Proč se tak cítil?



Podotázka k otázce, jak by se cítil odmítaný spolužák, byla opět, proč by se tak cítil. Více než třetina dívek, 72%, a více než polovina chlapců, 56%, uvádělo, že by se ten odmítaný žák cítil špatně proto, že četli jeho osobní poznámky, protože jsou ty poznámky soukromé. Žáci argumentovali tím, že ty poznámky, kterým se ostatní smáli, byly tajné a porušení tajemství není správné. Například jeden chlapec napsal: „Do těch jeho poznámek nikomu nic není, je to osobní.“ Další dívka se dokonce domnívá, že narušení cizího tajemství je zrada: „Protože dívat se někomu jinému do jeho tajných poznámek je špatné, je to jako zrada.“ Další častý důvod, proč by se cítil odmítaný spolužák špatně, byl, že to bylo kvůli tomu, že se mu ostatní posmívali. Toto si myslí 19% dívek a dokonce 27% chlapců. Zaujala mě především odpověď, kterou napsal jeden chlapec: „Protože se mu všichni posmívali, nemohl nikomu věřit. Musel mít vztek na všechny, nemohl s tím nic dělat.“ Poměrně stejný počet chlapců (7%) a dívek (9%) se domnívá, že se ten odmítaný spolužák cítil špatně, protože je osamocený a nikdo se s ním nechce kamarádit. 10% chlapců potom uvádělo jiné důvody nebo otázku nevyplnilo. Poslední z odpovědí je na hranici statistické významnosti. Bohužel je to zrovna odpověď, která vychází z toho, že někteří chlapci na otázku neodpověděli. Domnívám se, že možná pro některé žáky může být obtížné odpovědět otázku po důvodu vzniku určitých pocitů.

Otázka č. 3) **Napiš nejméně dvě jiné věci, které bys mohl udělat na místě Jirky, když se spolužáci posmívali jinému spolužákovi a říkali Jirkovi, aby se k nim přidal.**



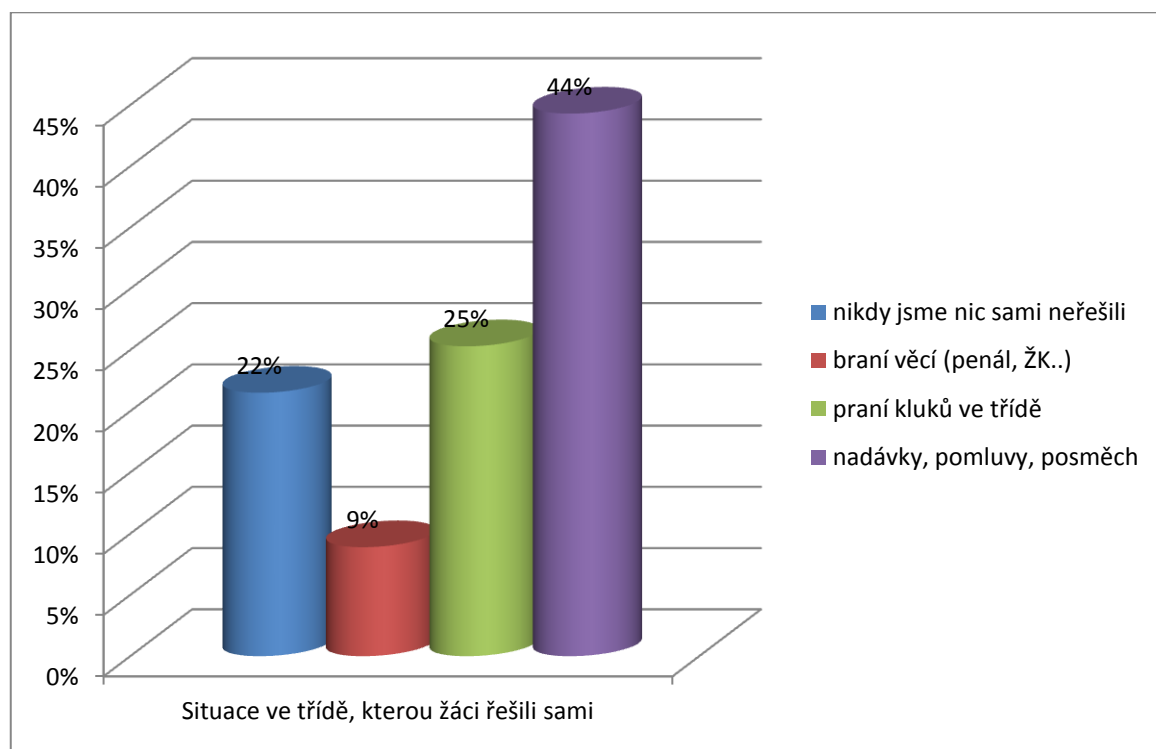
Poslední otázka se týkala toho, jaké jiné dvě věci by bylo lepší udělat, než se posmívat spolužákovi. Téměř polovina dívek (45%) si myslí, že by bylo nejlepší zastat se spolužačky přímo a nahlas, tedy říct ostatním posmívajícím se, aby toho nechali, že jsou trapní. Líbila se mi odpověď jednoho děvčete, které by posmívající se skupince řeklo: „Zapomeň, nejsem tvoje poddaná, abych dělala, co chceš. Navíc jste odporný!“ Tentýž názor, že by bylo nejlepší zastat se spolužáka přímo, sdílí mnohem méně chlapců, jen 19%. U této odpovědi je statisticky významný rozdíl na 1% (χ^2 12,4), dívky by podle svého vyjádření vyjádřily otevřený odpor skupině agresorů a postavily se na stranu vysmívané dívky signifikantně častěji než chlapci. Skoro polovina dívek zastává názor, že je nutné spolužačku bránit nahlas, naproti tomu tento názor sdílí pouze necelá pětina chlapců. Domnívám se, že tyto dívky mají pocit, že problémy by měly řešit přímo a otevřeně, nikoliv jen smazat nebo přejít. Chlapci a muži mají podle mého názoru možná i v jiných situacích častější tendenci problémy shrnout pod stůl či nechat jen tak být, popřípadě vyhnout se přímé konfrontaci.

U chlapců převažuje názor, že by bylo nejlepší odmítnout číst poznámky odmítaného spolužáka a odejít pryč. To si myslí 34% chlapců. U dívek je to druhá nejčastější odpověď, zastává ji 22% děvčat. Mezi další časté názory, co by bylo nejlepší udělat na obranu spolužáka, bylo vzít zápisky a vrátit je tomu odmítanému spolužákovi. To si myslí 17% dívek

a 11% chlapců. Jeden chlapec by na to šel dokonce velmi radikálně: „Řekl bych jim, aby mi dali ten sešit a vrátil bych ho nebo bych ten sešit asi radši roztrhal, aby to nikdy jiný nemohl číst.“ Objevil se zde i názor přidat se k posmívající se skupince. Myslí si to 5% dívek a 6% chlapců. Jeden chlapec napsal: „Posmíval bych se, protože to je psychický, ne fyzický.“ To je velmi zajímavé, domnívám se, že většině žáků vadí spíše fyzické ubližování než psychické, to totiž mnohdy ani za ubližování nepovažují. Další nápad, jak řešit situaci kdy se skupinka posmívá spolužákovi kvůli jeho osobním poznámkám, byl ohlásit situaci učiteli, aby to vyřešil. Tento názor sdílí 5% děvčat a dokonce 15% chlapců. Zajímavý je také nápad sbít posmívající se skupinku, kterou dostal jeden chlapec (4%), děvčata tento nápad neměla. 6% dívek a 11% chlapců uvedlo nějakou jinou odpověď, popřípadě mělo jen jeden nápad, jak spolužáka bránit.

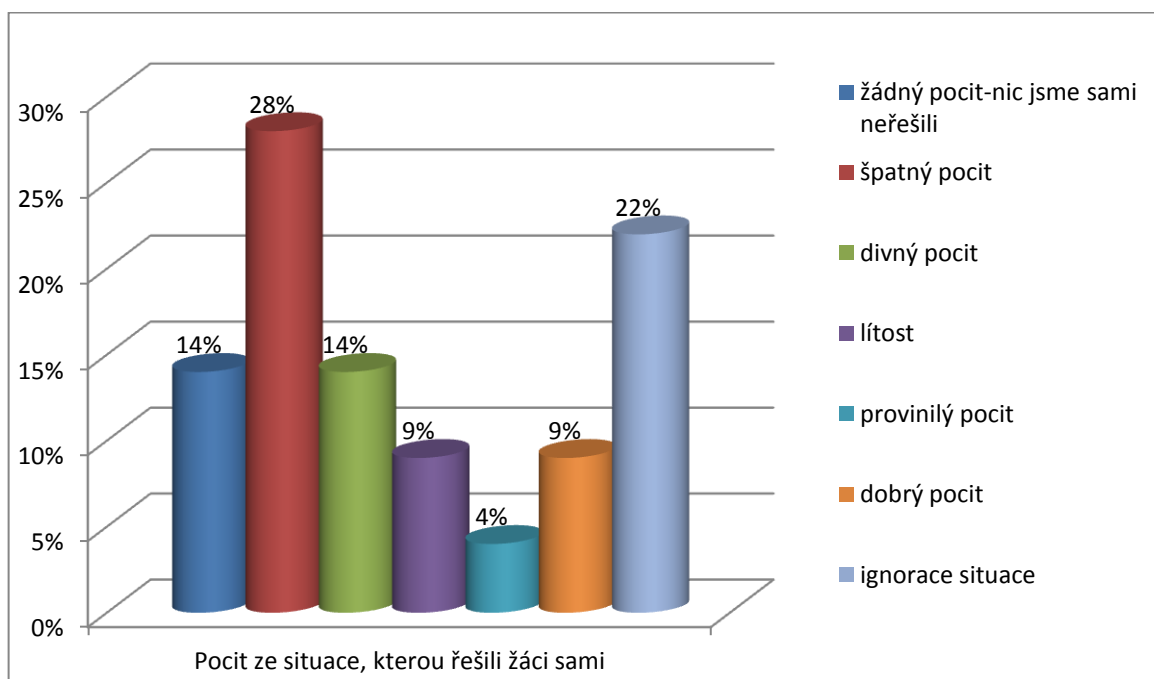
7.2 Výsledky dotazníku na měření konfliktů

Otázka č. 1) Vzpomeň si prosím na nějakou situaci nebo konflikt ve třídě mezi spolužáky, který jste se snažili vyřešit ve třídě sami. Zkus popsat, o co šlo. (Nepiš jména spolužáků, jen napiš podrobně, o co šlo).



První otázka se týkala konfliktu, který žáci řešili ve třídě sami, bez učitele. Mezi nejčastější problémy žáci uváděli nadávky, pomluvy a posměch, souhrnně řečeno, přímé i nepřímé psychické útoky (44%). Čtvrtina žáků uvedla, že mezi konflikty, které většinou řeší ve třídě sami, patří rvačky a praní kluků, tedy fyzické potyčky, které se však podle dětí vyskytují jen v chlapecké části třídy. Mezi další konflikty, které ve škole žáci řeší sami, můžeme zařadit brání věcí, hlavně školních potřeb například penálů, žákovských knížek, tužek. Tento problém uvedlo 9% žáků. Mezi ostatní konflikty potom žáci obvykle popisovali například shození nebo rozbití školního majetku: „Shodili jsme nástěnku, tak jsme to nikomu neřekli a sami ji zas pověsili.“ Nejvíce mě u této otázky překvapila dívka, která se zjevně umí velmi dobře bránit: „Šlo o to, že jsem seděla v lavici a jeden kluk po mně hodil houbu, tak jsem vstala a dala mu pěstí!“

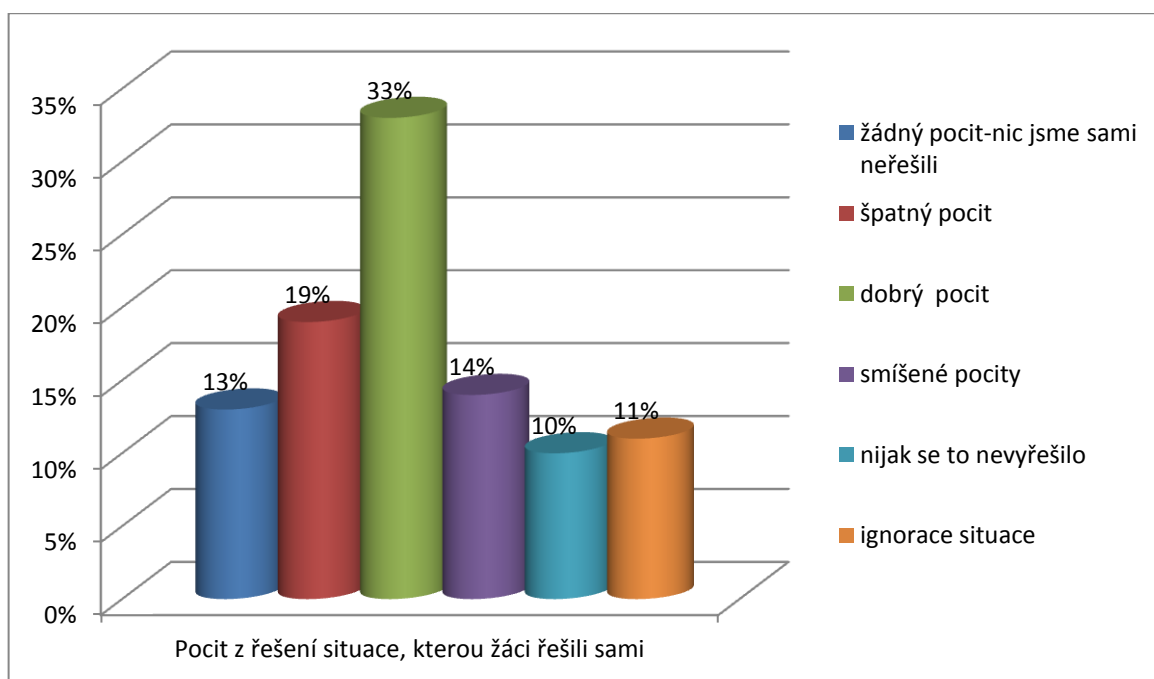
Otázka č. 1.a) Jaký jsi měl z té situace pocit?



Pocit, který měli žáci ze situace, kterou řešili jen sami ve třídě, byl špatný pro téměř třetinu respondentů. Někteří tím mohli myslet nejen to, že ta situace sama o sobě je špatná a problematická, ale také to, že na její řešení byli sami, nemohli se z nějakého důvodu obrátit na učitele: „Cítil jsem se špatně, nemohl jsem to říct učiteli, aby mi pomohl.“ (Uvedl žák, kterému spolužáci o přestávce kopali do židle). Dále žáci nejvíce uváděli, že situaci ignorovali a vůbec se o to nezajímali (22%), divný pocit mělo 14% žáků, stejně tolik respondentů uvedlo, že žádný takový problém, který by museli řešit ve třídě sami, neměli. Velmi mě

překvapilo, že 9% žáků cítilo lítost a 4% žáků se dokonce cítila provinile. Dobrý pocit ze situace mělo 9% dotazovaných, domnívám se, že právě tyto žáci byli většinou těmi, kdo konflikty spouští, například kope druhému do lavice, bere mu věci a z toho má dobrý pocit. Na druhou stranu se mezi těmito žáky vyskytla dívka, která měla dobrý pocit z toho, že jako třída drží pohromadě a nežalují, když ve třídě rozbili při rvačce kluci okno: „Dobrý pocit z toho, že to nikdo neřekl, že jsme prima parta.“ To je vlastně pozitivní byprodukt společného řešení bez autorit, že dojde k pocitu sounáležitosti.

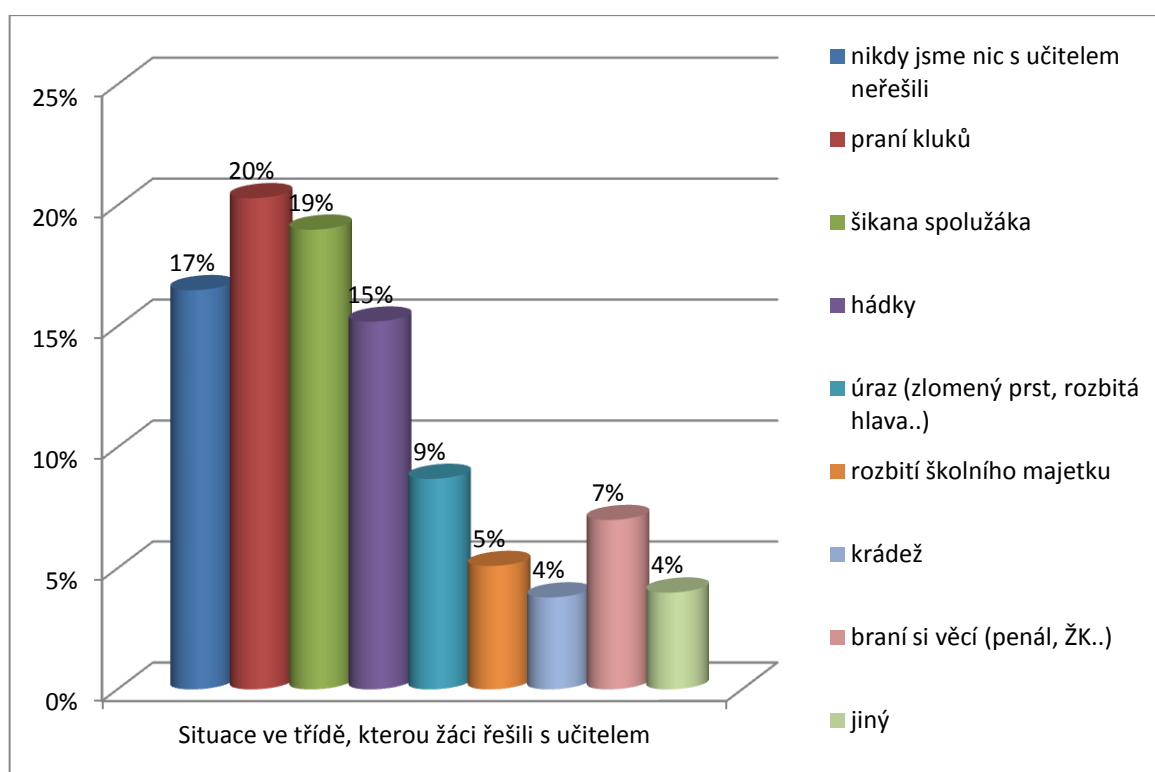
Otázka č. 1.b) Jaký jsi měl pocit z toho, jakým způsobem se situace vyřešila?



Pocit z řešení situace, kterou ve třídě žáci řešili sami, byl dobrý pro celou třetinu žáků. Poukazuje to na skutečnost, že pokud se žáci rozhodnou situaci řešit sami, mají z toho řešení pak spíše dobrý pocit, tedy většina dětí odhadne, jakou situaci ještě můžou zvládnout vlastními silami. „Byl jsem rád, že jsme to vyřešili sami ve třídě a že se to neřešilo přes učitele, který by dal poznámku všem.“ Uvedl žák na situaci, kdy se kluci ve třídě poprali a nakonec se sami usmířili. Na druhé straně 19% respondentů uvedlo, že pocit z řešení problému byl pro ně špatný, což může ukazovat na to, že v některých případech je přítomnost při řešení konfliktů užitečná nebo také ne, protože by možná měli žáci špatný pocit, i kdyby to vyřešil učitel. Mezi další časté odpovědi žáci uvedli smíšené pocity (14%) a to, že nic takového ve třídě neřešili (13%). Situaci ignorovalo 11% žáků, buď že se jim to netýkalo vůbec, nebo jim výsledek řešení byl úplně jedno. Mezi nimi mohou být žáci, kteří

neprožívají pocit sounáležitosti s kolektivem třídy a spoluzodpovědnosti za dění, což asi není občansky zcela ideální postoj. Bohužel 10% žákům, tedy 7 respondentům se situace vyřešit bez učitele nepodařila. Jeden chlapec dokonce napsal: „Bez učitele jsme nemohli vyřešit nic.“ (Jednalo se o braní penálu). Je zřejmé, že některé situace vyžadují zásah vyšší autority, pouhé vyjednávání je v případě některých dětí či některých typů konfliktů neefektivní.

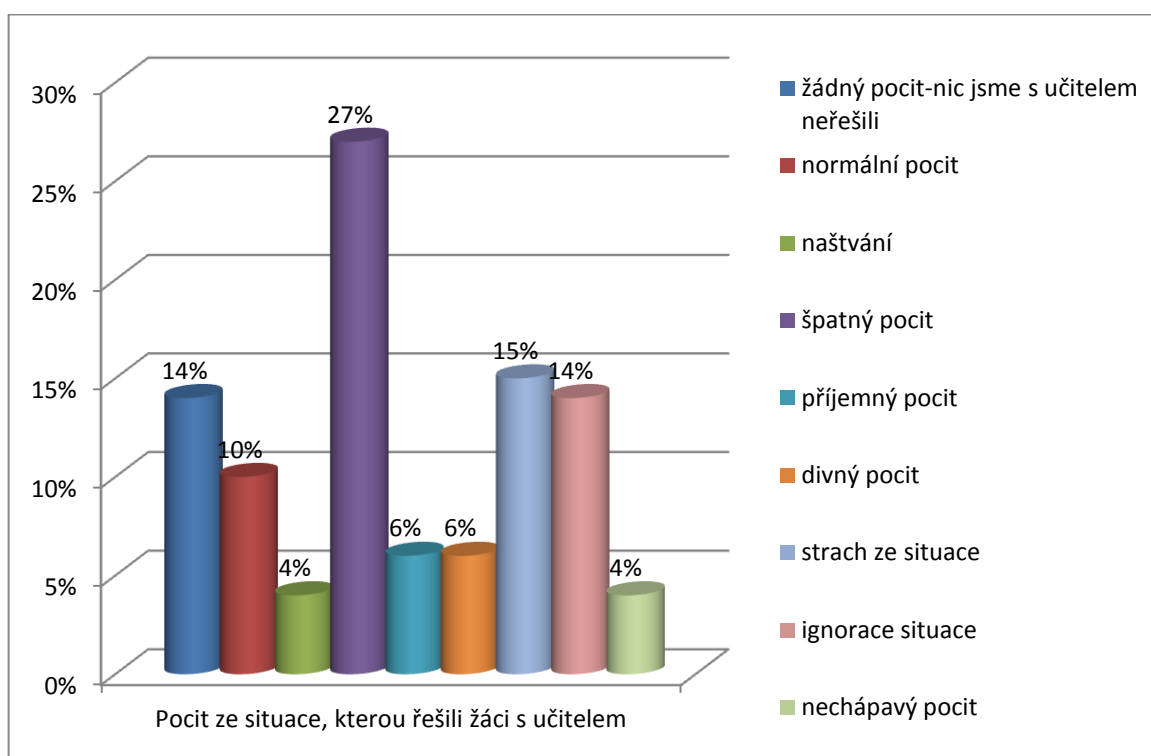
Otázka č. 2. Vzpomeň si na nějakou situaci nebo konflikt ve třídě mezi spolužáky, kdy ses musel obrátit na učitele? (Nepiš jména spolužáků, jen napiš podrobně, o co šlo)



Druhá otázka se týkala konfliktu, který žáci ve třídě řeší s učitelem, ne sami. Nejvíce se objevily odpovědi rvačka a praní kluků, zejména v případě rizika úrazů a zdravotních potíží, (20%): „Kluci se prali, pak jeden z nich spadl na zem a nemohl dýchat, pro učitelku jsem dojít musela.“ A dále šikana u 19% žáků. Výpovědi naznačují, že žáci výraz „šikana“ v sedmých třídách znají, ale že si tento výraz spojují jen s fyzickým násilím, nikoliv s psychickým tj. pomluvy, ignorace. 17% respondentů uvedlo, že ve škole nikdy žádný konflikt s učitelem neřešili, což mi připadá jako hodně vysoké číslo, domnívám se, že to může souviset s tím, že někteří žáci si myslí, že kdyby se obrátili na učitele, ostatní by to vnímali jako žalování. Jeden chlapec to shrnul: „Nechci chodit za učitelem, protože je to bonzování.“ Mezi další časté odpovědi byly uváděny hádky, ty by také mohly být někdy vnímané jako

šikana (15%) a úrazy, které jsou způsobené většinou rvačkou (9%). Objevily se i odpovědi jako brání si věcí například penálu, školní tašky, kdy musel zasahovat učitel (7%), rozbití školního nábytku, opět většinou při rvačce (4%) a dokonce krádež (4%). Nejvíce mě překvapila dívka, která uvedla: „Jedna spolužačka si vzala drogu a já a další kámošky jsme se bály, že v tom bude pokračovat, tak jsme se tím svěřily učitelce.“ Žáci zde většinou uvedli příklady, které se týkají buď zdravotních rizik, nebo jednání, které je na hranici kriminálního činu. Výjimkou jsou hádky a opakované brání věcí, kdy zřejmě není možná domluva a vzájemný respekt obou stran.

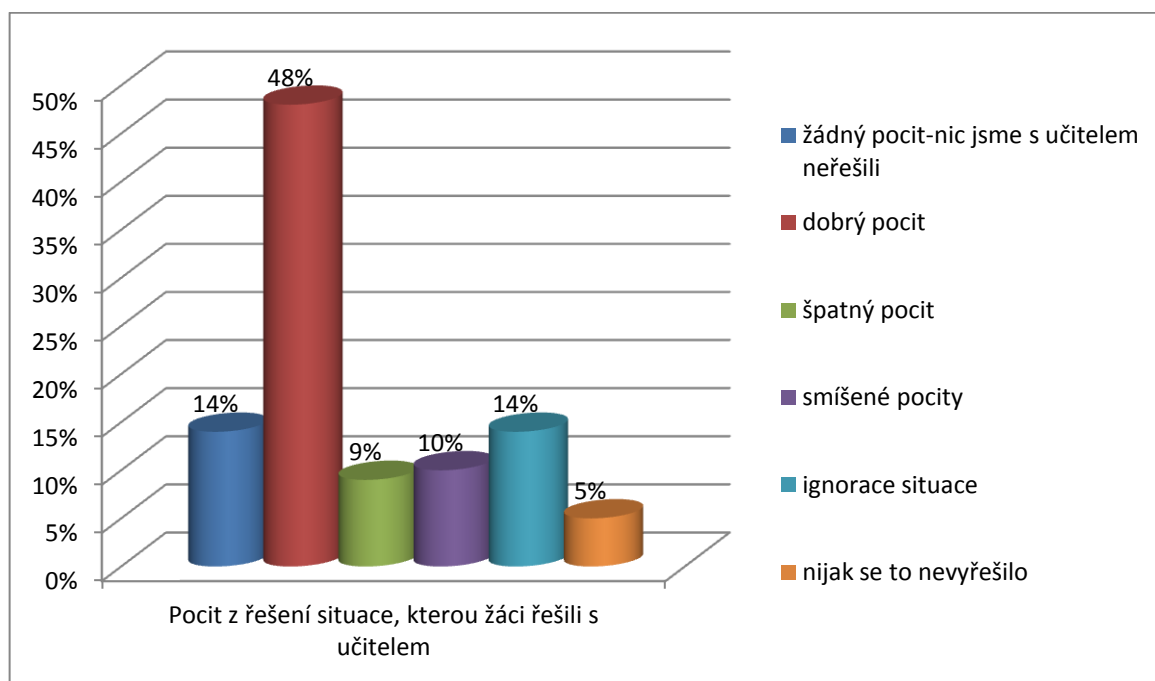
Otázka č. 2.a) Jaký jsi měl z té situace pocit?



Pocit ze situace, kterou žáci řešili s učitelem byl negativní pro 56% žáků, tedy více než polovinu. Vyloženě špatný pocit uvedlo jako odpověď 27% žáků. Na druhé straně jeden žák uvedl: „Byl jsem rád, že nám někdo pomáhá, že na to nejsme sami.“ Zajímavé je, že druhá nejčastější odpověď byla, že žáci měli ze situace strach (15%). Zjevně může jít o závažnější situace, strach z vývoje situace je možná jeden ze silných motivů, které děti vede k tomu, aby vyhledaly pomoc učitele: „Měl jsem strach, mohl být zraněn spolužák.“ 14% respondentů uvedlo, že nikdy konflikt s učitelem neřešilo a stejný počet respondentů situaci ignorovalo. Normální pocit ze situace, kterou žáci řešili s učitelem mělo 10% žáků. To je hodně málo, možná žáci vnímají negativně už samotnou situaci, že se na učitele obracejí. Vyhledání jeho

pomoci u nich zřejmě evokuje jeho následný kázeňský postup: vyšetřování incidentu, kárání celé třídy, kázeňské postihy případných viníků a určité napětí či zhoršení vzájemné komunikace, důvěry (či společné dohody) mezi učitelem a třídou. Další odpovědi byly divný pocit (6%) a příjemný pocit (6%). Bohužel z výzkumu vyplývá, že z těchto 6% žáků jsou 4 chlapci a to ti, kteří škodí ostatním dětem nebo se radují z toho, že učitel problém nemůže vyřešit: „Byl to příjemný pocit, bylo zábavné, jak tam učitelka řve a vyhrožuje bez toho, že by něco zmohla.“ Smutné je, že takto reagoval žák na šikanu svého spolužáka. Nebo další chlapec reagoval na mlácení do zad spolužáka odpovědí: „Bylo to veselé se na to koukat.“ V těchto 6% je zahrnuta i dívka, která sice napsala, že se cítila dobře, ale reagovala na situaci, kdy se ve třídě všichni hádali (z dalších otázek vyplývá, že právě v této třídě byla šikana, kterou později řešil i psycholog, viz kap. 8. Diskuze) a právě ona měla příjemný pocit z toho, že to s nimi řeší učitel a psycholog. V tomto případě se tedy o zlomyslnost rozhodně nejedná. Další odpovědi, které se týkaly pocitu ze situace, byly, že 4% žáků byla ze situace naštvaná a poslední 4% respondentů situaci nechápala.

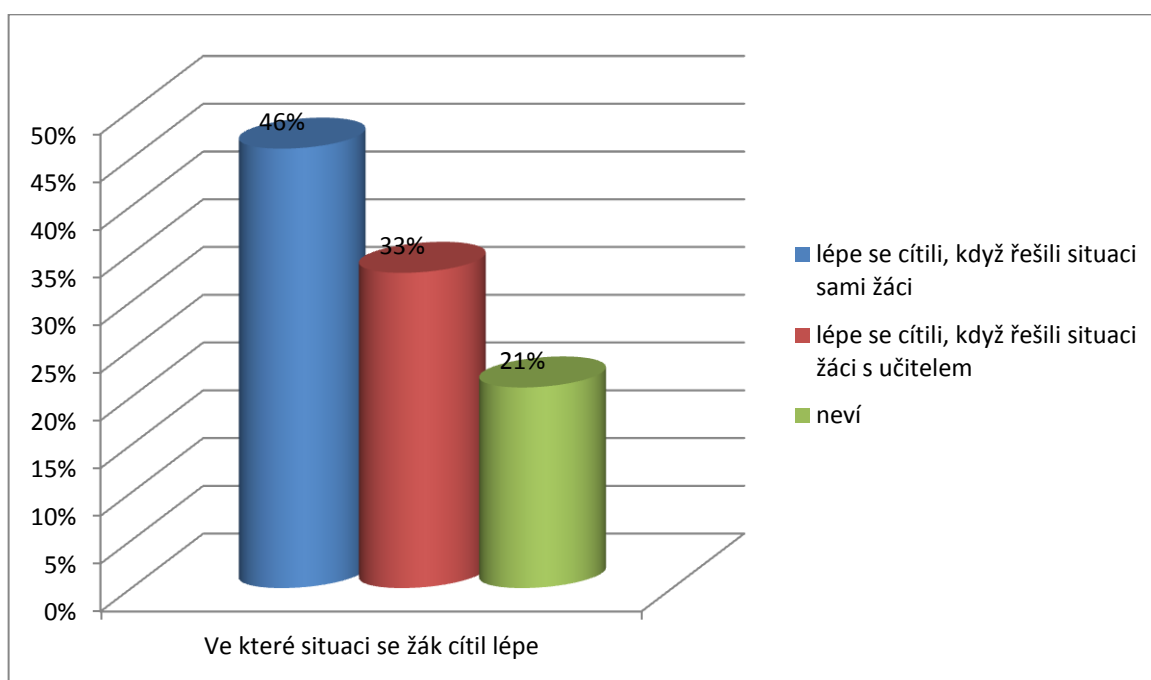
Otázka č. 2.b) Jaký jsi měl pocit z toho, jakým způsobem se situace vyřešila?



Pocit z řešení situace, kterou žáci řešili s učitelem, byl téměř pro polovinu žáků dobrý, uspokojivý. „Učitelka to vyřešila dobře, od té doby se už nic takového neopakuje.“ Dívka reagovala na šikanu spolužačky. Další odpovědi ve prospěch řešení s učitelem byly: „Lepší než když jsme to řešili sami.“ Nebo: „Učitel to vyřešil dobře, jsem rád.“ Další časté odpovědi

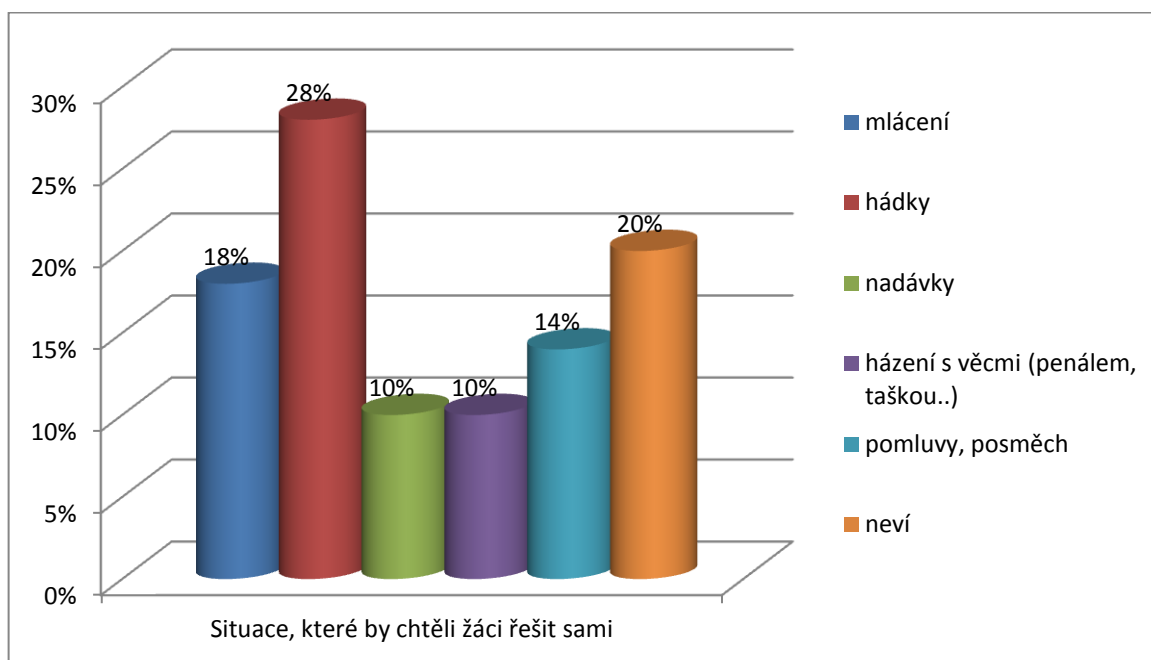
byly ignorace situace (14%) a to, že s učitelem nikdy nic neřešili (14%). 10% žáků mělo smíšené pocity: „Bylo to lepší, ale měl jsem blbý pocit z bonzáctví.“ Špatný pocit z vyřešení situace mělo pouze 9%. Domnívám se, že to souvisí s tím, že někteří žáci si mohou myslet, že se to bez učitele neobejde, ale když se na něj obrátí, stejně mohou mít pocit, že vlastně žalovali: „Cítil jsem se špatně, protože jsem žaloval.“ Poslední odpověď zněla, že se situace nijak nevyřešila, i když do problému zasáhl učitel (5%). Tohle je možná vůbec nejzávažnější odpověď. Žáci se na učitele obrátili s prosbou o pomoc a on jim bohužel vůbec nepomohl.

Otázka č. 3. Ve které z těchto dvou situací ses cítil lépe?



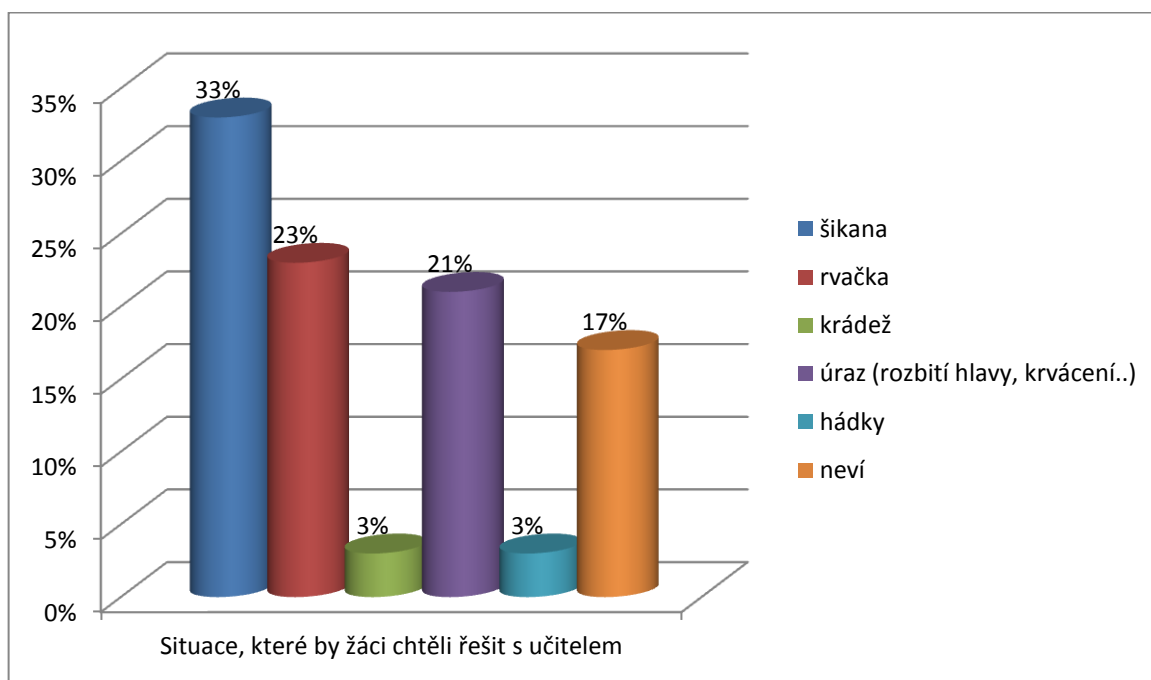
Další otázka se týkala toho, ve které situaci se žáci cítili lépe. Jestli v situaci, kdy konflikt řešili sami jako třída nebo v situaci, kdy jim pomáhal při řešení učitel. Téměř polovina žáků, tedy 46%, se cítilo lépe, když situaci řešili sami žáci, bez přítomnosti učitele. Na druhé straně třetina žáků, tedy 33%, bylo raději, když konflikt řešili společně s učitelem. Rozdíl však není statisticky signifikantní, nachází se těsně pod hranicí významnosti (χ^2 2,8). Domnívám se, že řešení situace společně s učitelem by ocenili především žáci, kterých se konflikt bezprostředně netýká, ale chtějí problém nějak vyřešit, není jim to jedno. Jedna dívka to shrnula: „Já bych se cítila lépe, kdybych to učitelce řekla, než abych se koukala, jak se kluci perou.“ 21% respondentů neví, jestli by raději konflikt řešila s učitelem nebo sami, bez něho.

Otázka č. 4.a) Mohl bys prosím dát příklad konfliktu, který ještě dokážete vyřešit ve třídě sami?



Další otázka byla na situace, které by chtěli žáci řešit sami. Nejčastější odpovědí bylo hádky mezi sebou (28%). Mezi druhou nejčastější odpovědí se vyskytlo mlácení a praní (18%). Mezi těmito 18% bylo 10 chlapců a pouze 4 dívky. Dívky psaly téměř identické odpovědi: „Když se *kluci* perou.“ Děvčata vždy v odpovědi zmínila slovo kluci nebo chlapci, protože u dívek je konflikt praní se mezi sebou velmi zřídka. U chlapců je to naopak častý problém. Jeden chlapec například uvedl: „Praní mezi klukama je v pohodě, ale jak už někdo brečí, tak je lepší jít za učitelem.“ 20% žáků neví, které situace by chtěli řešit ve třídě sami, bez učitele. Překvapilo mě, že pomluvy a posmívání uvedlo pouze 14% respondentů. Domnívala jsem se, že zrovna tahle odpověď bude častější, protože je to poměrně intimní záležitost na to, aby se to řešilo s učitelem, myslela jsem si, že by byli žáci raději, kdyby si to vyřešili sami. Možná, že to neřeší sami ani s nikým, možná žáci ani nevědí, jak by se to dalo řešit a tiše trpí. Velmi se mi líbila odpověď jedné dívky: „Když někoho nemáme rádi nebo s ním máme problém, máme si to vyřešit mezi sebou.“ Mezi další situace, které by žáci chtěli řešit ve škole sami, uváděli nadávky (10%) a házení s věcmi například s taškou, penálem (10%).

Otázka č. 4.b) Mohl bys prosím dát příklad konfliktu, kdy už je lepší vyhledat pomoc u učitele?



Poslední otázka se vztahovala k situacím, které by žáci chtěli řešit společně s učitelem. Nejčastější odpověď byla šikana, kterou uvedla třetina žáků (33%). Může to být v důsledku skutečnosti, že u šikany jsou žáci nabádáni, aby se obraceli na učitele, veškerou prevencí. Její nenahlášení učiteli by mohli žáci cítit i jako vlastní selhání. Myslím, že k tomu většina prevence proti šikaně směřuje. Někteří žáci dokonce rozlišují šikanu na tvrdou a měkkí, jeden chlapec napsal: „Za učitelem jen tehdy, když už jde o nějakou tvrdou šikanu.“ Tento chlapec termínem tvrdá šikana zřejmě myslí zjevnou, jednoznačnou šikanu, kdy je prožívaná bezmoc na straně oběti a s možností újmy zdravotní nebo psychické. Jiný chlapec dokonce v sedmé třídě hovoří o sexuálních hrátkách: „Já bych šel za učitelem v případě šikany a sexuálních hrátek.“ Sexuální hrátky dokonce mohou být trestným jednáním – harassment (viz kap. 2.4 Sexuální obtěžování). Další častá odpověď byla rvačka (23%) a úraz při rvačce například rozbití hlavy, krvácení, zlomení prstu, tedy zdravotní rizika (21%). 7% respondentů neví, jaký problém by chtělo řešit s učitelem. Pouze 3% žáků by chtěla řešit s učitelem hádky a nadávky a poslední 3% respondentů uvedla dokonce téměř trestný přestupek a to krádež. Celkově se dá říci, že při volbě způsobu řešení situace děti cítí a uplatňují jednak určitou základní solidaritu a také jakési základní právní povědomí: jde-li o trestné jednání nebo jednání, které se mu blíží, obracejí se raději na dospělé. Stejně tak když jde o zdravotní riziko.

Jedna dívka mě svou odpovědí velice překvapila, protože napsala: „Všechno by se mělo řešit s učitelem.“ Dívka zde naznačuje určitou nedospělou závislost na dospělých autoritách.

Domnívám se, že ve 13 letech už by si některé záležitosti mohli žáci snažit řešit sami, bez dospělého.

8. Diskuze

V této kapitole bych ráda konfrontovala výsledky, které byly zjištěny ve výzkumu, s hypotézami, které jsem stanovila, dále s informacemi uváděnými v odborné literatuře.

H1: Předpokládám, že dívky projevují více prosociality než chlapci. Více by se zastaly oběti (Evy).

Tento předpoklad jsem zkoumala v prvním dotazníku v tzv. „příběhu sociální exkluze“ (Feigenberg et al., 2008), především se na něj zaměřovala otázka č. 3., „které dvě jiné věci by bylo lepší udělat namísto toho, aby se odmítanému spolužákovi posmívali.“ Můj předpoklad se potvrdil, dívky se projevují více prosociálně. 45% dívek by se odmítané spolužačky zastalo aktivně, tj. přímo by posmívající se skupince řeklo, aby toho nechali, že je to trapné číst tajný deník druhého. Naproti tomu takto odpovědělo jen 19% chlapců, což se mi zdálo velmi málo. Tento rozdíl je statisticky významný na 1% hl. v. (χ^2 12,4). Nejčastější odpověď chlapců byla naopak odejít, dále to neřešit (34%). To podle mého názoru může znamenat například to, že jsou chlapci více neochotní řešit problémy, které se jich přímo netýkají. Nebo mohou být líní, pasivnější nebo dokonce zbabělejší. Nebo si naopak mohou myslet, že „správný chlap“ by se v takových „hloupostech“ neměl moc pitvat, mohou mít pocit, že by měli být „nad věcí“. Další častá odpověď u chlapců byla, že by to řekli učitelce, aby ona zasáhla (15%). Dívky by požádaly o pomoc učitelku pouze v 5%. Domnívám se, že právě tato odpověď může naznačovat, že dívky jsou v raném dospívání (13 let) více zodpovědnější, více si dokáží poradit s problémy a řešit je samostatně. Dívky jsou také možná více komunikativní, takže se dokáží nějak dohodnout nebo si alespoň vymezit hranice. Chlapci jsou v raném dospívání z hlediska sociálních kompetencí pozadu.

Tento výsledek koresponduje s výzkumem, který byl proveden ve Finsku Salmivalli a Lagerspetz, které zkoumaly obránce a zastánce obětí ve školách z hlediska genderu. (Salmivalli, et al., 1996). Zjistily, že se mnohem více obránců, kteří se nebojí ukázat svůj nesouhlas s agresorem, vyskytuje mezi dívkami. (viz kap. 2.3.2 Rozdílné projevy prosociálního chování u dívek a chlapců).

H2: Předpokládám, že až na výjimky, tzn. fyzické ublížení, si chtějí žáci řešit konflikty, problémy ve třídě raději sami, ne s učitelem.

Tuto domněnku jsem zkoumala v dotazníku, který jsem vytvořila, a zaměřovala se na ni především otázka č. 3., jestli by žáci raději řešili konflikty s učitelem nebo bez něho, sami. Tato hypotéza se také spíše potvrdila. 46%, tedy skoro polovina žáků, chce konflikt řešit bez učitele, jen mezi sebou. Domnívala jsem se však, že konflikt bez učitele bude chtít řešit mnohem větší počet žáků. Proto mě velmi překvapilo, že třetina žáků (33%) by chtěla konflikt řešit naopak s učitelem, někteří žáci by si dokonce přáli, aby se mohli obrátit na učitele, i když ten problém by se netýkal přímo jich samotných. Jedna dívka dokonce napsala: „Chtěla bych dojít za učitelkou, i když by to nebyl jen můj problém, ale problém celé třídy, např. rvačka nebo úraz při rvačce.“ Zdá se, že děti mají na mysli nejen agresi, ale různá další rizika a kriminální chování.

Také druhá část mé hypotézy, totiž, že fyzické ublížení by chtěli žáci řešit s učitelem, se mi potvrdila. 33% žáků, tedy celá třetina uvedla, že by chtěla pomoci od učitele v případě šikany, 23% v případě rvačky a další nejčastější odpověď byla v případě úrazu (21%). Překvapilo mne, jak velké procento žáků uvedlo jako odpověď šikanu. Domnívám se, že to může souviset s tím, že někteří žáci již problém s šikanou řešili hromadně jako třída, dokonce právě do jedné konkrétní třídy v ZŠ Čakovicích docházel psycholog kvůli šikanování jednoho chlapce, jak jsem se dozvěděla z jejich odpovědí.

Naopak bez učitele by si žáci chtěli řešit především hádky (28%) a mlácení (18%). Je zajímavé, že všichni žáci u druhé odpovědi napsali „mlácení“, nikoliv „rvačka“. Domnívám se, že právě žáci rozlišují mezi mírným pošťuchováním, například měření vzájemné síly chlapců nebo pár mírnými ranami, aby se předvedli před děvčaty, tzn. „mlácení“. A naopak „rvačku“ už považují za mnohem brutálnější, násilnější a mnohdy i s nevyrovnanými silami bojovníků.

Dále je z výsledků tohoto dotazníku patrné, že více řeší žáci v praxi s učitelem takové problémy, které jsou již opravdu velmi závažné. Nejčastější odpověď byla praní kluků (20%) a šikana (19%). Naopak bez učitele řeší žáci v praxi opravdu mírnější problémy, které spíše nejsou fyzického rázu. Skoro polovina dotazovaných, (44%), napsalo, že si sami ve třídě řeší nadávky, pomluvy a posměch. S učitelem také řeší mnohem více druhů problémů – praní, šikanu, úrazy, krádež, rozbití školního majetku, braní si věcí. Všechny tyto činy kromě praní jsou jednání na pomezí trestných činů.

Naopak sami, bez učitele, žáci podle výzkumu řeší pouze praní a braní si věcí. Překvapila mě skutečnost, že odpověď, že žáci nikdy konflikt s učitelem neřešili, a odpověď,

že žáci nikdy nic sami neřešili, je poměrně hodně procentuálně vyrovnaná. S učitelem nikdy nic neřešilo 17% žáků a bez učitele, tedy sami nic neřešilo 22% žáků.

Domnívám se, že by bylo dobré, kdyby měli žáci vždy možnost obrátit se na svého učitele v jakémkoliv problému, měli by mít k němu důvěru. Na druhou stranu, ve 13 letech už jsou žáci velcí na to, aby učitel zasahoval i do sebemenšího konfliktu jen pro to, že se žáci neumí nebo nejsou ochotni domluvit a diskutovat o problému. Učitel by se asi na prvním stupni měl podílet na větším procentu problémů žáků, přičemž s věkem by je měl vést k čím dál větší spoluúčasti na řešení a posléze v případě menších potíží motivovat k samostatnému řešení.

Závěr

V závěru své bakalářské práce bych chtěla shrnout získané poznatky, ráda bych také uvedla zajímavé výsledky z výzkumné části a zároveň slabé stránky z výzkumu.

V teoretické části práce jsem se věnovala v první kapitole nebezpečí šikany. Snažila jsem se popsat její jednotlivé aktéry, tzn. agresory, oběť, obránce, rodiče zúčastněných dětí, pedagogy. Velmi negativní zjištění bylo, že obětí šikanování se může stát téměř každý. Každé dítě může být v potenciálním nebezpečí, proto si někteří rodiče agresorů myslí, že je lepší šikanovat, tedy být agresivní, nebrat ohledy na druhého, dokonce mu fyzicky nebo psychicky ubližovat, než být sám šikanován. Dále jsem se věnovala následky šikanování a možnou prevenci ve školách. Domnívám se, že právě dostatečná prevence by mohla být základním pilířem v postupném ubývání šikany. Prevence by podle mého názoru měla zahrnovat především informovanost od nejútlejšího věku, dítě by mělo od mala vědět, že když si někdo troufne na slabšího a menšího, není to úplně v pořádku.

Ve druhé kapitole jsem rozebírala ranou adolescenci z hlediska rizikových faktorů, které by mohly být případným spouštěčem šikany. To se týká především tělesného vývoje, kdy chlapci dospívají zpravidla pomaleji než děvčata. Chlapci, kteří tělesně dospívají rychleji, mají určitou výhodu oproti těm, kteří dospívají tělesně pomaleji, naopak tělesně vyspělé dívky mohou být spíše v nevýhodě oproti dívkám, které dospívají fyzicky pomaleji. Dále jsem se v této kapitole zabývala novým jevem, ekonomickou šikanou na školách, která podle mého názoru v budoucnosti bude ještě bohužel přibývat, protože rozdíl mezi dětmi z bohatých a chudých rodin se bude ještě více prohlubovat a rozšiřovat. Posledním tématem druhé kapitoly byl gender z hlediska šikany. Podle odborníků jsou více prosociální dívky, protože již od raného dětství se jim vštěpuje, jakou důležitou roli hraje péče od druhé, empatie, snaha pomoci druhému. Naproti tomu chlapci se jeví jako více agresivní, neboť jsou již od malička mnozí z nich konfrontováni s tím, že musí být ze všech nejlepší, většina chlapeckých hrdinů jsou agresivní, maskulinní bojovníci, kteří jdou občas doslova přes mrtvoly.

Poslední kapitola vymezuje školní třídu jako skupinu, popisuje její strukturu, tzn. jednotlivé role, které žáci ve třídě hrají. Důležitým aspektem při utváření sociální role je míra vlivu a míra oblíbenosti, kterou má každý jedinec. Ovšem jedinec, který je ve třídě nejvlivnější, nemusí být také zbytkem třídy nejoblíbenější a naopak. Dále jsem se věnovala vývoji skupiny, kdy neoptimálnější pro celou třídu je fáze performing, tedy kdy jsou žáci nejlépe schopni podat výkon jako skupina, umí spolu dobře spolupracovat a ve třídě je vysoká míra

koheze. Také jsem se zabývala sociálním klimatem ve třídě, jenž se může zkoumat např. sociometrií, která právě zjišťuje citlivým přístupem jednotlivé sociální role žáků a může být užitečným pomocníkem i při podezření na šikanu. Poslední téma, kterému jsem se zde věnovala, bylo třída a konfliktní situace, kdy mohou řešit žáci problém dvěma způsoby, buď se mohou snažit konflikt vyřešit sami bez učitele, nebo se svěří svému učiteli a budou se snažit o řešení společně. Zde hraje klíčovou roli především osobnost pedagoga, dobrý učitel by nejen měl žáky naučit danou látku, ale také být člověkem, kterému mohou žáci důvěřovat a on jejich důvěru nezklame.

V empirické části práce jsem zkoumala rozdíl v prosociálním a agresivním chování u dívek a chlapců. Druhá část výzkumu se zaměřovala na konflikty ve třídě, zajímalo mě, jestli by žáci raději problémy řešili sami nebo raději se svým učitelem. K dispozici jsem měla 79 respondentů, 32 dívek a 47 chlapců průměrného věku 13 let.

Slabiny mého výzkumu bych viděla především v omezeném počtu respondentů, mohla jsem zachytit pouze malý vzorek dětí, tudíž mé výsledky nemusí být zcela pravdivé. Další nedostatek ve výzkumu spatřuji v délce obou dotazníků – první dotazník měl 12 otázek, ale kvůli výzkumu jsem hodnotila pouze prvních 5. Ve druhém dotazníku bylo položeno 9 otázek. Dohromady tedy žáci vyplňovali 21 otevřených otázek. Domnívám se, že někteří žáci už na konci druhého dotazníku byli unavení, nedokázali se již příliš soustředit.

První hypotéza, tedy, že dívky projevují více prosociality než chlapci, se potvrdila. 45-% dívek, by v případě zastání se oběti, se rozhodlo pro přímou, tj. slovní obranu. Naproti tomu chlapci by se agresorům slovně postavili jen v 19%. Tento rozdíl je statisticky významný na 1% hl. v., což může naznačovat, že i když byl výzkum proveden jen na poměrně malém vzorku dětí, může přesto tento nálezný sloužit jako zpětná vazba učitelům, kteří by se mohli například v hodinách občanské nauky více zaměřit na prosociální chování chlapců a případně trochu prohloubit jejich zájem o tuto problematiku.

Druhá hypotéza, tedy, že až na výjimky, tzn. fyzické ublížení, si chtějí žáci řešit konflikty, problémy ve třídě raději sami, ne s učitelem, se také potvrdila. Téměř polovina žáků, 46%, by si chtělo řešit konflikty ve třídě samo, bez učitele. Překvapující však pro mne byl fakt, že naopak třetina, 33% žáků, by chtělo problémy řešit s učitelem. Tento rozdíl není bohužel statisticky signifikantní, leží těsně pod hranicí významnosti. Přesto si myslím, že by bylo dobré, kdyby to jejich pedagogové vzali na vědomí a byli žákům případně v řešení konfliktů nápomocni, jak nejvíce to bude v jejich silách. Na druhou stranu si však myslím, že

ve 13 letech je již jedinec natolik vyspělý, že si může určité konflikty řešit sám a nemusí se s každou maličkostí hned obracet na dospělého, jak tomu ne ve zrovna výjimečných případech bývá.

Domnívám se, že by bylo pro žáky přínosnější, kdyby se konflikty snažili řešit spíše sami, protože v budoucnosti, tzn. v dospělosti, už nebudou mít k dispozici autoritu, na kterou by se mohli obrátit a požádat o pomoc. Myslím si, že je velmi důležité, aby se děti naučily být brzy samostatné, protože žijeme v době, která si to žádá a ten, kdo samostatný není, to má v životě potom mnohem složitější a obtížnější.

Seznam použité literatury

A) Monografie

BENDL, S. *Prevence a řešení šikany ve škole*. Praha: ISV nakladatelství, 2003, 197 s. ISBN 80-86645-08-9

HELUS, Z. HRABAL, V. *Sociální psychologie pro učitele. Základní pojmy a pedagogické aplikace*. Praha: učební text PedF UK, SPN, 1987

HRABAL, V. *Sociální psychologie pro učitele. Vybraná témata*. Praha: Karolinum, 2003, 125 s. ISBN 80-246-0436-1

HEWSTONE, M. STROBE, W. *Sociální psychologie*. Praha: Portál, 2006, 776 s. ISBN 80-7367-092-5

JANOŠOVÁ, P. *Dívčí a chlapecká identita*. Havlíčkův Brod: Grada, 2008, 288 s. ISBN 978-80-247-2284-9

JANOŠOVÁ, P. *Šikana a vyčleňování žáku na základní škole. [Šikana a sociálního vyloučení mezi dětmi ve škole]*. Liberec: Centrum životního Vzdělávání TU, 2011, 58 s. ISBN 978-80-7372-779-6

JANOŠOVÁ, P., ADAMÍK-ŠIMEGOVÁ, M., KOVÁČOVÁ, B. (eds.). *Kognitivne, emocionálne a morálne aspekty školského šikanovania a ich využitie v prevencii šikanovania na základnej škole*. Trnava: PedF TU, 2011, 191 s. ISBN 978-80-8082-420-4

KOLÁŘ, M. *Bolest šikanování*. Praha: Portál, 2001, 256 s. ISBN 80-7178-513-X

KOLÁŘ, M. *Skrytý svět šikanování ve školách*. Praha: Portál, 1997, 127 s. ISBN 80-7178-123-1

KOZEL, M. *Skupinová dynamika školních tříd*. Diplomová práce. Praha: UK FSV, 2011, 122 s.

LANGMEIER, J. KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 2000, 352 s. ISBN 978-80-247-1284-0

MACHANOVÁ, M. *Fenomén sebehodnocení: Psychometrická analýza dotazníku. SLCS-R*. Diplomová práce. Brno: FFMU, 2009, 83 s.

NAKONEČNÝ, M. *Sociální psychologie*. Praha: Academia, 2009, 498 s. ISBN 978-80-200-1679-9

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

ŘÍČAN, P. JANOŠOVÁ, P. *Jak na šikanu*. Havlíčkův Brod: Grada, 2010, 160 s. ISBN 978-80-247-1991-6

ŘÍČAN, P. *Cesta životem*. Praha: Portál, 2004, 390 s. ISBN 80-7174-829-5

ŠIMEGOVÁ, M. KOVÁČOVÁ, B. *Šikanovanie v prostredí školy. Možnosti prevencie a zvládania*. Trnava: Pedagogická fakulta TU v Trnave, 2011, 191 s. ISBN 978-80-0000-000-0

ŠVEC, J. *Jak zlepšit vztahy v naší třídě*. Praha: Oddysea, 2010, 79 s. ISBN 948-80-97145-27-2

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I*. Praha: Karolinum, 2005, 497 s. ISBN 80-246-0956-8

VÁGNEROVÁ, M. *Základy psychologie*. Praha: Karolinum, 2005, 356 s. ISBN 978-80-246-0841-9

YALOM, I. *Teorie a praxe skupinové psychoterapie*. Praha: Portál, 2007, 703 s. ISBN 978-80-7367-304-8

B) Články

ABRAMS, D. (2003): *The development of subjective group dynamics: When in-group bias gets specific*. In: Child Development, roč. 74, s. 1840-1856

FEIGENBERG, L. et al. (2008): *Belonging to and exclusion from the peer group in schools: Influences on adolescents' moral choices*. In: Journal of Moral Education, roč. 37, s. 165-184

CHÁVEZ, R. (1984): *The Use of High – Inference Measures To Study Classroom Climates*. In: Review of Educational Research, roč. 54, s. 237-261

PEPLER, D., CRAIG, W. (2006): *A developmental perspective on bullying*. In: *Aggressive Behavior*, roč. 32, s. 376 -384

REAY, D. (2001): *„Spice Girls“, „Nice Girls“, „Girlies“, and „Tomboys“: gender discourses, girls‘ culture and femininities in the primary classroom*. In: *Gender and Education*, roč. 13, s. 153-166

SALMIVALLI, C., LAGERSPETZ, K., BJÖRKVIST, K., ÖSTERMAN, K., KAUKAINEN, A. (1996): *Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group*. In: *Aggressive Behavior*, roč. 22, s. 1-15. ISSN 0096-140X

VITOŠOVÁ, A. (2009): *Šikana na středních odborných školách ve vybraných obcích s rozšířenou působností zlínského kraje*. In: *Prevence úrazů, otrav a násilí*, roč. 2, s. 140 - 148

C) Internetové zdroje

CIMICKÝ, J. *Vyřeší školní uniformy šikanu mezi dětmi?* [online]. 2010 [cit.2013-05-02]. Dostupné z: <http://www.clanek/zpravy-udalosti-domaci/132581/vyresi-skolni-uniformy-sikanu-mezi-detmi.html>

MAREŠ, J. *Sociální klima školní třídy*. Hradec Králové, 1998. Dostupné z: http://www.klima.pedagogika.cz/trida/doc/Mares_Klima_tridy.pdf. Přehledová studie. Lékařská fakulta UK

Summary

The Thesis deals with interpersonal conflicts in the class and it is divided into two parts.

The theoretical part is concerned with the scientific literature connected with conflicts, bullying and relation in the class.

The goal of the empirical part was to research of pro-social and aggressive behavior of girls and boys. The results have shown that girls are more pro-social than boys. The second goal of empirical part was connected with conflicts in the class, whether pupils want to solve their conflicts themselves without their teacher or rather with their teacher. The results have shown that almost 50% of pupils want to solve their conflicts themselves without their teacher.

Seznam příloh

Příloha č. 1. - Formulář použitého dotazníku – dotazník (Feigenberg et al., 2008)

Příloha č. 2. - Formulář použitého dotazníku na měření konfliktů

Přílohy

Příloha č. 1. - Formulář použitého dotazníku – dotazník (Feigenberg et al., 2008)

Z vyprávění Jirky Novotného (pro děvčata Z vyprávění Evy Bendové)

V osmé třídě nás bylo 28 a většina z nás se znala od pěti nebo šesti let. I když jsme vyrůstali společně, stejně jsme měli ve třídě nějaké hodně odmítané spolužáky. Od sedmé třídy trávila malá elitní skupina hodně času tím, že obtěžovala dva nebo tři z nás. Já jsem byl jeden z těch dvou nebo tří, i když nevím proč... To obtěžování bylo nenápadné. Když jsem mluvil, objevovalo se tiché pochechtávání, nebo když jsem se otočil zády, tak dávali oči v sloup. Když jsem venku na hřišti přišel ke skupině lidí, často ztichli. Když neviděli, že se k nim blížím, tak jsem třeba slyšel konec vtipu na můj účet. V naší třídě byl jeden kluk, který byl možná ještě víc odmítaný než já. Jednoho dne během oběda ... ke mně přišel jeden z těch populárních kluků ze třídy, aby mi ukázal něco, o co bych podle něj neměl přijít. Šli jsme do rohu hřiště, kde seděla tři nebo čtyřčlenná skupinka. Jeden z nich četl nahlas z malého sešitu, o kterém mi řekli, že to jsou osobní poznámky toho odmítaného kluka. Sedl jsem si, smál jsem se, až jsem se za břicho popadal, a slyšel jsem svůj hlas, jak splynul s ostatními.

OTÁZKY:

1a) Představ si, že ty bys udělal to, co udělal Jirka. Jak by ses potom cítil?

1b) Proč by ses tak cítil?

2a) Jak se potom cítil ten kluk, kterému patřil ten sešit?

2b) Proč se tak cítil?

3a) Napiš **nejméně dvě jiné věci**, které bys mohl udělat na místě Jirky, když se spolužáci posmívali jinému spolužákovi a říkali Jirkovi, aby se k nim přidal.

3b) Kterou z těch věcí by bylo nejlepší udělat?

3c) Proč by bylo nejlepší udělat tohle?

4a) Jak by ses cítil po tom, co by ses takhle rozhodl?

4b) Proč by ses tak cítil?

5a) Jaký by měl pocit z tvého rozhodnutí ten kluk, kterému patřil ten sešit?

5b) Proč by se tak cítil?

6) Co by se dělo pak? Jak by ten příběh pokračoval?

Příloha č. 2. - Formulář použitého dotazníku na měření konfliktů

DOTAZNÍK

Ahoj!

Ráda bych tě poprosila o spolupráci. Studuji 2. rokem na UK, HTF a píši bakalářskou práci s výzkumem.

Dotazník je naprosto anonymní. Prosím, vyplň ho co nejpodrobněji.

Děkuju moc za tvoji ochotu.

1. Vzpomeň si prosím na nějakou situaci nebo konflikt ve třídě mezi spolužáky, který jste se snažili vyřešit ve třídě sami. Zkus popsat, o co šlo. (Nepiš jména spolužáků, jen napiš podrobně, o co šlo)

1.a) Jaký jsi měl z té situace pocit?

1.b) Jaký jsi měl pocit z toho, jakým způsobem se situace vyřešila?

2. Vzpomeneš si na nějakou situaci nebo konflikt ve třídě mezi spolužáky, kdy ses musel obrátit na učitele? (Nepiš jména spolužáků, jen napiš podrobně, o co šlo)

2.a) Jaký jsi měl z té situace pocit?

2.b) Jaký jsi měl pocit z toho, jakým způsobem se situace vyřešila?

3. Ve které z těchto dvou situací ses cítil lépe?

4. Mohl bys prosím dát příklad konfliktu, který ještě dokážete vyřešit ve třídě sami a příklad konfliktu, kdy už je lepší vyhledat pomoc u učitele?

A)

B)