

Univerzita Hradec Králové

Pedagogická fakulta

Katedra sociální patologie a sociologie

## **Problematika šikany na prvním stupni základních škol v Královéhradeckém kraji**

Bakalářská práce

Autor: Michaela Jašková  
Studijní program: B 7507 - Specializace v pedagogice  
Studijní obor: Sociální patologie a prevence  
Vedoucí práce: Mgr. Stanislava Hoferková, Ph. D.

## Zadání bakalářské práce

**Autor:** Michaela Jašková

**Studium:** P131144

**Studijní program:** B7507 Specializace v pedagogice

**Studijní obor:** Sociální patologie a prevence

**Název bakalářské práce:** **Problematika šikany na prvním stupni základních škol v Královéhradeckém kraji**

**Název bakalářské práce AJ:** The issue of bully at first grade of basic schools in Hradec Králové region

### **Cíl, metody, literatura, předpoklady:**

Bakalářská práce se věnuje problematice šikany na prvním stupni základních škol v Královéhradeckém kraji. Teoretická část definuje pojem šikana, agrese, charakterizuje stádia vzniku šikany, příčiny šikany, typy šikany a účastníky šikany. Pozornost věnuje i třídnímu a školnímu klimatu. Empirická část práce se věnuje problematice šikany na prvním stupni základních škol v Královéhradeckém kraji. Výzkumné šetření je provedeno formou dotazníků, které se zaměřují na třídní klima.

KOLÁŘ, Michal. Bolest šikanování. 2. vyd. Praha: Portál, 2005. 256 s. ISBN 80-7367-014-3. KOLÁŘ, Michal. Skrytý svět šikanování ve školách: příčiny, diagnostika a praktická pomoc. Vyd. 1. Praha: Portál, 1997. 127 s. ISBN 80-7178-123-1. MARTÍNEK, Zdeněk. Agresivita a kriminalita školní mládeže. Vyd. 1. Praha: Grada, 2009. 152 s. ISBN 978-80-247-2310-5. ŘÍČAN, Pavel. Agresivita a šikana mezi dětmi : jak dát dětem ve škole pocit bezpečí. 1. vyd. Praha: Portál, 1995. 95 s. ISBN 80-7178-049-9.

**Garantující pracoviště:** Katedra sociální patologie a sociologie,  
Pedagogická fakulta

**Vedoucí práce:** Mgr. Stanislava Hoferková, Ph.D.

**Oponent:** PhDr. Václav Bělík, Ph.D.

**Datum zadání závěrečné práce:** 12.2.2015

**Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci vypracovala (pod vedením Mgr. Stanislavy Hoferkové, Ph.D.) samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne 22. 4. 2016

.....

### **Poděkování**

Ráda bych touto cestou poděkovala své vedoucí práce Mgr. Stanislavě Hoferkové, Ph.D. za odborné vedení, vstřícný přístup, čas a cenné rady, které mi poskytovala při zpracování bakalářské práce. Dále bych chtěla poděkovat ředitelům základních škol v Královéhradeckém kraji, kteří mi umožnili realizovat výzkumné šetření a všem respondentům.

## **Anotace**

JÁŠKOVÁ, Michaela. *Problematika šikany na prvním stupni základních škol v Královéhradeckém kraji*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2016. 47 s. Bakalářská práce.

Bakalářská práce se zabývá problematikou šikany na prvním stupni základních škol v Královéhradeckém kraji. Tato práce definuje pojem šikana a pojmy s ní úzce související. Dále se věnuje vývojovým stádiím šikany, účastníkům šikany, příčinám šikany a typům šikany. Práce se také zabývá charakteristikou třídního a školního klimatu. Výzkumné šetření je zaměřeno na žáky čtvrtých a pátých tříd vybraných škol v Královéhradeckém kraji. Práce obsahuje i charakteristiku mladšího školního věku z hlediska vývojové psychologie. Cílem výzkumného šetření je zjistit třídní klima ve čtvrtých a pátých třídách vybraných škol v Královéhradeckém kraji. Výzkumné šetření bylo provedeno prostřednictvím dotazníků. Byl použit dotazník Naše třída, v anglickém jazyce My class inventory.

Klíčová slova: šikana, třídní klima, mladší školní věk

## **Annotation**

JÁŠKOVÁ, Michaela. *The issue of bully at first grade of basic schools in Hradec Králové region*. Hradec Králové: Faculty of Education, University Hradec Králové. 2016. 47 pp. Bachelor Degree Thesis.

This Bachelor thesis deals with the issue of bully on first grade of basic schools in Hradec Králové region. This thesis defines notion bully and closed notions. It also deals with development stages of bully, participants of bully, causes of bully and types of bully. The thesis also deals with characteristics of class climate and school climate. Research focuses on the pupils of fourth and fifth classes of selected schools in Hradec Králové region. The thesis includes some characteristics of younger school age in the light of development psychology. The intended purpose of this thesis is to determine class climate in fourth and fifth classes of selected schools in Hradec Králové region. Research was conducted by questionnaire. There was a questionnaire Our class, in english language My class inventory used for this purpose.

Key words: bully, class climate, younger school age

# Obsah

|   |    |
|---|----|
| Úvod.....   | 8  |
| 1 Šikana.....   | 10 |
| 1.1 Základní vymezení šikany a souvisejících pojmů.....       | 10 |
| 1.2 Vývojová stádia šikany .....                              | 14 |
| 1.3 Účastníci šikany .....                                    | 17 |
| 1.4 Příčiny šikany.....                                       | 20 |
| 1.5 Typy šikany.....  | 22 |
| 1.6 Legislativa týkající se šikany .....                      | 23 |
| 2 Charakteristika třídního a školního klimatu.....            | 25 |
| 2.1 Třídní klima.....   | 25 |
| 2.2 Klima školy .....   | 27 |
| 3 Výzkumné šetření zaměřené na zjištění třídního klimatu..... | 30 |
| 3.1 Mladší školní věk z hlediska vývojové psychologie.....    | 30 |
| 3.2 Koncepce výzkumného šetření .....                         | 32 |
| 3.3 Prezentace výsledků výzkumného šetření.....               | 35 |
| 3.4 Verifikace hypotéz .....                                  | 38 |
| 3.5 Shrnutí výsledků výzkumného šetření .....                 | 39 |
| Závěr .....   | 42 |
| Seznam použité literatury a dalších zdrojů .....              | 43 |
| Příloha: Dotazník Naše třída.....                             | 47 |

# Úvod

Problematiku šikany jsem zvolila jako téma své bakalářské práce, protože si myslím, že se jedná o téma velmi aktuální. Jelikož jsem se na základní i střední škole setkala s agresivním jednáním, chtěla jsem si sama objasnit, jaké jednání za šikanu lze považovat a jaké nikoliv. Dalším důvodem, proč jsem si toto téma zvolila, byla i účast na semináři Šikana jako narušení vztahů ve skupině. Přednášejícím byl Zdeněk Martínek, který mě především díky svým děsivým zkušenostem ujistil, že šikanou je třeba se zabývat. Jelikož studuji v Hradci Králové a trávím zde většinu svého času, rozhodla jsem se výzkumné šetření uskutečnit v Královéhradeckém kraji. Šikana se objevuje u stále mladších dětí, rozhodla jsem se tedy své výzkumné šetření uskutečnit na prvním stupni základních škol. Z důvodu, že mnou vybraný dotazník je určen pro žáky třetích až šestých tříd základních škol, zvolila jsem jako respondenty žáky čtvrtých a pátých tříd. Cílem bakalářské práce je vymezit základní charakteristiku šikany se zaměřením na zjištění třídního klimatu na vybraných základních školách v Královéhradeckém kraji.

Každý rodič chce, aby jeho dítě bylo v bezpečí. Pokud je dítě ve škole, odpovědnost za bezpečí dítěte přebírá škola. Ale jak má škola zajistit, aby se děti na školách nešikanovaly? Klíčové je podle mého názoru třídní klima, právě z tohoto důvodu se mé výzkumné šetření zabývá třídním klimatem. Samozřejmě nelze tvrdit, že pokud bude klima příznivé a pozitivní, šikana se ve třídě nevyskytne. Na vzniku šikany se podílí více faktorů, za opravdu klíčový faktor shledávám rodinné prostředí, to ale škola neovlivní. Co ale může ovlivnit je třídní a školní klima.

První kapitola se zabývá šikanou. Charakterizuje pojmy šikana, teasing, agrese a objasňuje, co všechno spadá pod šikanování a jaké jsou její formy. Dále se věnuje vývojovým stádiím šikany a účastníkům šikany, kde je zmíněna i typologie agresora a oběti. Také poukazuje na příčiny šikany a to v souvislosti se školním a rodinným prostředím. Zabývá se i typy šikany tzn., od koho ke komu může šikana směřovat.

Druhá kapitola se věnuje charakteristice třídního a školního klimatu. Definuje pojmy třídní a školní klima, prostředí a atmosféra. Zdůrazňuje úlohu třídního učitele při tvorbě třídního klimatu u mladší školní třídy. Také se zabývá typologií školního klimatu.



Dále uvádí výzkum týkající se klimatu a násilí v českých školách a výsledky tohoto výzkumu porovnává s výsledky z francouzských škol.

Třetí kapitola se zabývá výzkumným šetřením, které je zaměřeno na zjištění třídního klimatu. Cílem výzkumného šetření je tedy zjistit třídní klima ve čtvrtých a pátých třídách vybraných škol v Královéhradeckém kraji. Respondenty výzkumného šetření jsou žáci čtvrtých a pátých tříd vybraných škol. Nezbytnou součástí této kapitoly je charakteristika mladšího školního věku (tedy respondentů) z pohledu vývojové psychologie. Výsledky výzkumného šetření jsou porovnávány s výzkumem Laška (1991).

# 1 Šikana

Následující kapitola vymezuje pojem šikana a další související pojmy. Popisuje jednotlivá stádia vzniku šikany. Také se věnuje účastníkům šikany, kde je uvedena typologie agresora a oběti. Dále se zabývá příčinami šikany, jejími typy a legislativou, která souvisí se šikanou.

## 1.1 Základní vymezení šikany a souvisejících pojmů

Říčan uvádí, že šikana pochází z francouzského slova chicane, což znamená zlomyslné obtěžování, týrání, sužování, pronásledování, byrokratické lpění na literě předpisu (šikanující úředníci). Pojem šikana zavedl pražský psychiatr Petr Příhoda, který jako první u nás veřejně před listopadem 1989 promluvil o tom, o čem ostatní mlčeli (existence takového jevu se v socialistické armádě nemohla přiznat). (Říčan, 1995, s. 25)

Kolář definuje šikanu takto: „*Jeden nebo více žáků úmyslně, většinou opakovaně týrá a zotročuje spolužáka či spolužáky a používá k tomu agresi a manipulaci.*” (Kolář, 2011, s. 32)

Metodický pokyn Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy k prevenci a řešení šikanování mezi žáky škol a školských zařízení uvádí: „*Šikanování je mimořádně nebezpečná forma násilí (agrese), která ohrožuje naplňování zásad a cílů vzdělávání ve škole a školském zařízení. V místech jejího výskytu dochází ke ztrátě pocitu bezpečí žáků, který je nezbytný pro harmonický rozvoj osobnosti a efektivní výuku. Na rozdíl od jiných druhů násilí, se kterými se setkáváme ve školním prostředí, je šikana zvláště zákeřná, protože často zůstává dlouho skrytá. Tak i při relativně malé intenzitě šikany může u jejích obětí docházet k závažným psychickým traumatům s dlouhodobými následky a k postupné deformaci vztahů v kolektivu. Vzhledem k tomu, že šikana se v zárodečných stádiích více či méně vyskytuje téměř v každé škole, je potřeba věnovat tomuto jevu zvláštní pozornost.*” (msmt.cz, Metodický pokyn ministra školství, mládeže a tělovýchovy k prevenci a řešení šikanování mezi žáky škol a školských zařízení, 2013, online)

Kolář přináší výčet, co všechno spadá pod šikanování:

- 1) fyzická agrese a používání zbraní - oběť je vystavena hromadnému kopání, je vystavena fackování, ranám pěstí do břicha, jsou jí stříhány nebo opalovány vlasy atd.,
- 2) slovní agrese a zastrašování zbraněmi - oběti je vyhrožováno zabitím, mučením, násilím, je jí nadáváno, vysmívají se neúspěchu a slabostem oběti atd.,
- 3) krádeže, ničení a manipulace s věcmi - agresori berou oběti peníze, přivlastňují si její věci, ničí jí oblečení, nalévají do bot vodu atd.,
- 4) násilné a manipulativní příkazy - oběť je nucena klečet před agresory, nosit ponižující ceduli, pít limonádu, do které bylo napliváno atd.,
- 5) zraňování izolací, oklikou a „uměleckými“ výtvary – oběť je ignorována, pomlouvána a „zaplavována“ básněmi s nadávkami.

(Kolář, 2011, s. 32-34)

Šikana patří mezi patologické formy mezilidského soužití. Podstata šikany tkví v tom, že agrese není prostředkem k dosažení nějakého zisku, ale je cílem jednání. Jedná se tedy o agresivní jednání, při kterém agresor způsobuje fyzické či psychické útrapy a udržuje svou převahu nad obětí. Cílem jednání je získat nad druhými pocit moci, převahy, určité výhody. (Bendl, 2003, s. 25-26)

Jelikož spolu pojmy agrese a šikana úzce souvisí, je nutné si agresii definovat. Vágnerová charakterizuje **agresi** jako úmyslné jednání s cílem ublížit živým bytostem či poškodit neživý objekt. Agresi lze považovat za běžnou variantu lidského chování, pokud však nepřekročí stanovené sociální normy. Sklon k agresii je relativně stabilním rysem osobnosti a může být posilován nepříznivými vlivy prostředí. (Vágnerová, 2014, s. 699)

Dle Martínka nesmíme zaměňovat pojmy šikana a teasing. Teasing je chování, které může šikanu zdánlivě připomínat. Jedná se o nevinné škádlení, kdy např. chlapci provokují děvčata, ty se chichotají a někdy chodí i žalovat (pedagogové však vědí, že jim toto škádlení není nepříjemné a stěžování je pouze formální). (Martínek, 2015, s. 128)

Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí a mládeže

(příloha 6 - Školní šikanování) upozorňuje, že je nutné udělat při podezření z šikany diferenciální diagnostiku - oddělit od sebe čtyři druhy škádlení (přátelské, agresivní, neobratné, divoké) a šikanu. Dále je nezbytné oddělit šikanu od příbuzných fenoménů zla, kterým může být zneužívání moci pedagoga vůči žákovi nebo od jednorázového konfliktu či rvačky. (msmt.cz, Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí a mládeže, 2013, online)

Souhlasím s výrokem Skálové, která říká: „*O šikaně je třeba hodně mluvit a psát, aby veřejnost pochopila, že to není pouze okrajový problém některých učilišť. Šikana v různých formách a míře existuje na každé škole. A pokud někteří ředitelé tvrdí, že šikana na jejich škole není, tak buď něco tají, nebo jsou nevědomí k tomuto problému a hodně věcí jim uniká.*” (Skálová, 2008, s. 18)

Černý uvádí pohled ředitele ZŠ v Klánovicích na všeobecnou představu veřejnosti o šikaně na základních školách:

- týká se zejména vyšších ročníků druhého stupně,
- šikana se vyskytuje na školách, kde to s dětmi „neumějí”,
- pokud si šikanování učitelé nevšimnou, jsou neschopní,
- oběť šikany je vcelku sympatický jedinec, který je příliš slabý na to, aby se bránil,
- agresori jsou odporné surové gorily s nízkým IQ.

(Černý, 2004, s. 27)

Šimegová uvádí, že v letech 1996-1998 a 2003-2004 byli v rámci diplomových prací na Pedagogické fakultě Univerzity Mateje Bela v Banské Bystrici provedeny výzkumy týkající se šikany. Výsledky výzkumů se střetávají v následujících stanoviscích:

- aktéři šikanování se neuvědomují závažnost,
- šikanování je fenomén bezprostředně spjatý se školním prostředím,
- žáci a studenti nejsou přiměřeně informováni o tomto jevu,
- pedagogové se snaží šikanu řešit (i když nemají představu o prevenci

a intervenci), často se však o šikaně dozvědí mezi posledními,

- co se týče řešení šikany, volí se často represivní přístup (i když samotní žáci navrhnou vyloučení ze školy),
  - šikana se často realizuje prostřednictvím vymáhání služeb, předmětů a potravin pod hrozbou násilí, vydíráním, ale i tělesným týráním,
  - počet šikanovaných žáků je 10-40%.
- (Šimegová, 2007, s. 50-51)

Vágnerová člení šikanu do trojdimenzní mapy, a to na šikanu fyzickou a verbální, aktivní a pasivní a přímou a nepřímou. Konkrétní formy šikanování jsou následující:

- 1) fyzická aktivní přímá - agresor oběť bije, kope, škrťá,
- 2) fyzická aktivní nepřímá - „kápo” vyšle nohsledy”, aby oběť zbili, okradli,
- 3) fyzická pasivní přímá - agresor nedovolí oběti, aby si sedla do lavice,
- 4) fyzická pasivní nepřímá - agresor odmítne oběť pustit ze třídy na záchod,
- 5) verbální aktivní přímá - agresor nadává oběti, uráží ji,
- 6) verbální aktivní nepřímá - agresor o oběti rozšiřuje pomluvy,
- 7) verbální pasivní přímá - agresor ignoruje oběť, neodpovídá jí na pozdrav,
- 8) verbální pasivní nepřímá - ostatní spolužáci se nezastanou oběti, pokud je nespravedlivě obviněna z něčeho, co udělal agresor.

(Vágnerová a kol., 2009, s. 74-74)

**Řešením a prevencí šikany** se má bakalářská práce nezabývat, v literatuře se těmito jevy zabývá:

- Michal Kolář (Nová cesta k léčbě šikany, 2011),
- Stanislav Bendl (Prevence a řešení šikany ve škole, 2003),

- Pavel Říčan a Pavlína Janošová (Jak na šikanu, 2003),
- Michal Miovský a kol. (Návrh doporučené struktury minimálního preventivního programu prevence rizikového chování pro základní školy, 2012),
- Kateřina Vágnerová (Minimalizace šikany, 2009).

Dalšími důležitými dokumenty jsou:

- Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí a mládeže (zvláště příloha 6 - Školní šikanování),
- Národní strategie primární prevence rizikového chování dětí a mládeže na období 2013-2018.

## 1.2 Vývojová stádia šikany

Prvním stádiem šikany je dle Koláře zrod ostrakismu. První stupeň představuje zárodečnou formu šikanování a existuje riziko dalšího negativního vývoje. Jedná se o mírné, převážně psychické formy násilí, kdy se oběť necítí dobře - je neoblíbená, neuznávaná. Ostatní ji ignorují, odmítají, pomlouvají a provádí jí „drobné“ legrácky. (Kolář, 2011, s. 46-47)

Dle Martínka jsou „mistryněmi“ v ostrakismu hlavně děvčata. Skupinka děvčat se domluví na spolužačku, začne o ní roznášet pomlvy a nařídí ostatním, že se s ní nesmí bavit, jinak „skončí“ stejně - spolužačku zcela vyřadí z kolektivu. Oběť se nejdříve brání, tzn., vrací nadávky a brání se vztekem. V tuto chvíli agresori vidí, že jejich pomlvy fungují a stupňují tlak na oběť. Oběť vidí, že její vzdor je marný a „stáhne“ se do sebe. V této době se u oběti objevují tři znaky, a to zhoršení prospěchu, zhoršení schopnosti soustředit se (na reakci učitele reagují úlekem) a tendence navštěvovat třídy nižších ročníků. Ve fázi ostrakismu se kolektiv rozdělí na tři skupiny - na skupinu sympatizující s agresorem, obětí a neutrální jádro, které se nepřiklání ani k jedné straně. (Martínek, 2015, s. 137-138)

Druhým stupněm je podle Koláře fyzická agrese a přitvrzování manipulace. Pokud se ostrakismus vyvine do dalšího stupně šikanování, je to nejčastěji následkem

těchto tří případů:

- 1) v náročných situacích začnou oběti ostrakismu sloužit jako ventil, spolužáci si skrz ně ventilují své nepříjemné pocity, manipulace přitvrzuje,
- 2) spolužáci spolu tráví více času (na horách, na brigádě) - pro zvládnutí vlastní nejistoty nebo jako „zpestření“ nudného programu vymýšlejí a přitvrzují „zábavu“ vůči nejzranitelnějšímu spolužákovi,
- 3) ve třídě se sejde několik výrazně agresivních jedinců a v rámci své přirozenosti používají násilí k uspokojování svých potřeb.

(Kolář, 2011, s. 47-48)

Zde už dochází k fyzickému kontaktu - kopání, bití, dále bývá oběť nucena k drobným úsluhám (nosit agresorům tašku) a slyší silné slovní urážky. Často se stává terčem i majetek oběti - pomóčené boty, rozřezaná bunda, polámané pravítko atd. Agresor se v této fázi stává závislým na ubližování oběti a oběť začíná mít obrovský strach. Oběť toto řeší útekem - buď záškoláctvím, útekem do nemoci (bolestmi břicha, hlavy) nebo sebepoškozováním. Oběť bývá kritizována za svůj prospěch ve škole, případně i docházku a je trestána od svých rodičů. Kolektiv se více diferencuje a neutrální jádro se přidá buď k agresorovi či k oběti. Pokud je skupina sympatizující s obětí dost silná a veřejně se postaví na obranu oběti, může být agresorovo chování zastaveno. Pokud k tomuto dojde, řeší se šikana tzv. metodou usmíření, kdy se upouští od trestání agresora. Metoda usmíření probíhá nejčastěji pomocí Vrstevnického programu, který posiluje prosociální jádro třídy a slouží k posílení autority třídního učitele. (Martínek, 2015, s. 140-142)

Třetí stupeň nazývá Kolář jako vytvoření jádra. V této fázi dojde k utvoření skupinky agresorů - tzv. úderné jádro. Tito agresori začnou spolupracovat a systematicky šikanovat oběť. V počátku se stávají téměř vždy oběťmi již ostrakizovaní jedinci. Pokud se do této doby nezformuluje silná pozitivní podskupina, vláda tyranů nerušeně pokračuje (sám Kolář uvádí, že se ve své praxi příliš často neseťkal se silnou podskupinou charakterově slušných žáků). U charakterově slušného žáka je ten problém, že respektuje všechna pravidla, kam spadá i pravidlo „nebonzovat“ - nepřímo tedy umožňuje bujení šikany. (Kolář, 2011, s. 51)

Dle Martínka si agresori uvědomují svou moc a silně ovlivňují celý kolektiv - buď budete na naší straně, nebo se stanete také obětí - vzniká tzv. pyramida šikanování. Na vrcholu stojí hlavní agresori, kteří na sebe mají „nabaleny“ spolužáky a ti na sebe zase další spolužáky a oběť stojí na základně této pomyslné pyramidy. Oběť se stává pro ostatní výhodnou, protože jsou rádi, že oni sami nejsou obětí. Agresori jsou v této fázi na šikanování závislí a většinou ve třídě vyhledávají tzv. hlídače (kteří sledují pohyb učitelů). Celý kolektiv o šikanování ví, ale nikdo se oběti nezastane. U oběti nastává zlom - nevěří vůbec nikomu a škola se pro ni paradoxně stává bezpečným prostředím. Oběť také vyhledává přítomnost učitele, ale nikdy s ním nenavazuje kontakt. (Martínek, 2015, s. 142-145)

Čtvrtým stupněm je dle Koláře vytváření norem. Pokud ve skupině není silná pozitivní podskupina, normy agresorů jsou přijaty většinou a málokdo se dokáže postavit proti. Dochází k šokující proměně skupiny - navenek zůstává skupina stejná, zevnitř se však rozkládá. To, co říkají pedagogové, zcela ustupuje do pozadí a i dříve mírní a ukáznění žáci se začnou chovat krutě. (Kolář, 1997, s. 36)

Martínek uvádí, že v tomto stádiu je agresor zcela závislý na ubližování a oběť už zčásti také. Přijme svou roli oběti, někdy začne agresora dokonce obdivovat. Oběť začne ve třídě šaškovat, vyrušovat, jen aby se agresorovi zavděčila. Ti, kteří šikaně jen přihlíželi, se stávají také agresory - přicházejí s nápady, co ještě oběti provést. Ve třídě se může objevit slovník nadřazenosti a podřazenosti (otrokáři a otroci, jednotka SS a židi). Někdy se u oběti mohou objevit prvky posttraumatické stresové poruchy. V této fázi se agresor nezastaví před ničím a oběť je systematicky ničena. (Martínek, 2015, s. 147-151)

Pátým stupněm je dle Koláře totalita neboli dokonalá šikana. V této fázi jsou již normy agresorů respektovány všemi ve skupině a dojde k tzv. stadiu vykořisťování. Skupina se rozdělí na dva „tábory“ - otrokáře a otroky. Otrokáři mohou otrokům způsobovat bolest, využívat jejich věci, ale i školní znalosti, city a tělo. Otroci jsou stále ochotnější dělat cokoliv a neúnosnost tohoto trápení řeší pokusem o sebevraždu, odchodem ze školy, únikem do nemoci apod. Tento stupeň šikany se v mírnější podobě vyskytuje i na školách, ale často se vyskytuje např. ve vězení, vojenském prostředí či ve výchovných ústavech pro mládež. (Kolář, 1997, s. 36-37)



Martínek uvádí, že agresori jsou zcela opojeni svou mocí a v extrémních případech hrozí ublížení na zdraví či dokonce smrt. Oběti jsou často ve stádiu, kdy dochází ke stockholmskému syndromu, tzn., že oběť je na šikanování plně závislá, nedokáže si život bez agresora představit a označuje agresora za nejlepšího kamaráda. (Martínek, 2015, s. 152-153)

### **1.3 Účastníci šikany**

Dle Říčana a Janošové jsou účastníci šikany: agresor a jeho pomocníci, oběť, třídní „publikum“, spolužáci, kteří se aktivně zastávají oběti (tzv. „zastánci“), pedagogové, rodiče zúčastněných dětí, místní komunita a veřejnost (celá společnost). (Říčan a Janošová, 2010, s. 53)

#### **Agresor a typologie agresora**

Hudecová uvádí, že agresor je iniciátorem šikanování, aktivním účastníkem, který je typický touhou ovládat druhé a dominovat. Často agresori dokážou skrýt svůj vlastní strach a využívat strach ostatních. Násilí považují za normální prostředek k uspokojení své potřeby. (Hudecová, 2010, s. 219)

Říčan a Janošová uvádí, že agresor se vyznačuje jistými „rizikovými“ vlastnostmi, není to však pravidlem. Agresor se často vyznačuje těmito znaky: je tělesně zdatný, obratný a silný, v jeho mimice a fyziognomii můžeme „číst“ určitou hrubost, je rváč (horkokrevný temperament), porušuje školní řád a pravidla chování, má slabší školní prospěch, má zakrnělé svědomí (často nezná pocit viny), chybí mu schopnost empatie, je u spolužáků neoblíbený (vzbuzuje strach), je dominantní, panovačný a rád ovládá druhé, je krutý, zlomyslný a škodolibý, často si hojí „mindrák“ (trpí tajnou bolestí, navenek je to „tvrďák“). (Říčan a Janošová, 2010, s. 53-55)

Dle Martínka můžeme rozlišovat čtyři typy agresorů:

- 1) agresor hrubý a fyzický - využívá fyzickou převahu a sílu, agresor se „pase“ na fyzickém utrpení oběti, často od svých rodičů zažívá podobné chování, jeho intelektová úroveň se pohybuje většinou v pásmu lehké subnormy,
- 2) agresor jemný a kultivovaný - k dospělým se chová slušně, vyučujícími bývá označován za sociometrickou hvězdu třídy, nikdy neublíží oběti sám a má své pomahače, kteří plní jeho příkazy, často doma zažívá velice tvrdou výchovu,
- 3) agresor srandista - nepřipouští si žádné starosti, všechno je pro něj legrace, je to osoba, která je vyučujícím poměrně sympatická, většinou pochází z volnomyšlenkářské rodiny,
- 4) agresor spouštějící ekonomickou šikanu - v rodině jsou preferovány materiální věci, chybí ale cit, není jim umožněno cítit touhu (touha je pro dítě nezbytná), pokud se dítě nenaučí vážit si materiálních věcí, nemůže si vážit ani mezilidských vztahů, tyto agresori se stávají „vedoucími“ třídy (mají značkové oblečení, nejnovější mobil).

(Martínek, 2015, s. 161-163)

### **Oběť a typologie oběti**

Podle Hudecové je oběť dítě, které je delší dobu předmětem agrese jiných. Často se oběťmi stávají okrajoví členové skupiny, osamělí jedinci, osoby s určitou odlišností (náboženskou, rasovou, kulturní atd.). Oběti bývají úzkostnější, nejisté a mívají těsnější vazby na rodiče. (Hudecová, 2010, s. 219)

Podle Říčana a Janošové existují jisté rizikové faktory, které jsou často typické pro oběť, konkrétně: tělesná slabost (hlavně u chlapců), rasová odlišnost (barva pleti), nápadnější vnější znaky (brýle, zrzavé vlasy, obezita), oslabení nemocí, sociálně slabá rodina, hyperaktivita a porucha pozornosti, opožděný rozumový vývoj, dítě výrazně submisivní, provokující dítě, dítě s pocity méněcennosti, beznadějí, dítě sobecké (řídící se heslem s nikým se nebav), nové dítě v sehraném kolektivu, „šplhoun“ (přehnaná

snaha o přízeň učitelů), kombinace psychického a sociálního handicapu, dítě, které není solidární s ostatními (bojí se nebo je loajální k učitelům). (Říčan a Janošová, 2010, s. 59-62)

Martínek uvádí typologii obětí:

- 1) oběť na první pohled - vysílá signál slabosti, neumí se ve třídě prosadit, je zamlklá, osamocená, často je poznamenaná příliš protektivní výchovou (matkou),
- 2) oběť vychovávaná příliš protektivně - chování protektivní matky je pro spolužáky provokující, matka dává dítěti pocit, že je příliš malé a přebírá za něj veškerou zodpovědnost (dovádí ho k lavici, chystá mu věci atd.),
- 3) handicapované dítě - je velice snadnou obětí,
- 4) učitelské dítě - nejhorší je pokud rodič-učitel učí ve stejné škole (v nejhorším případě třídě), v očích ostatních má ve všem výhodu, to, co projde ostatním, učitelskému dítěti nikdy neprojde (kolegové se rádi pochlubí, jak se jejich dítě chovalo), rodič-učitel je často na své dítě přísnější.

(Martínek, 2015, s. 164-166)

Jsou také známé případy, kdy se z obětí šikany stávají agresoři. Hurdálek hovoří o tzv. identifikaci s útočníkem - subjekt si uvědomuje, že byl nebo bude agresivně napadený či ponížený a napodobuje útočníka, aby se cítil lépe. Důvodem pro toto jednání je obvykle to, aby se napadený cítil silný, bezpečný a aby získal satisfakci za jeho napadení. (Hurdálek, 2009, s. 96)

## 1.4 Příčiny šikany

Dle Koláře je zapotřebí „souhra“ řady podmínek a příčin v oblasti mozku, dědičnosti a výchovného prostředí, aby se šikanování projevilo jako konkrétní forma antisociálního chování. Kolář zaměřuje pozornost především na **školní vlivy**, které způsobují „zkrat“ v normálním chování žáka. (Kolář, 2001, s. 78-79)

V prvním případě mluví Kolář o skupinové dynamice - jde o síly, které vznikají ve vztazích mezi žáky. Pokud učitel neumí správně pracovat se skupinovou dynamikou, vzniká možnost nahodilého pohybu skupinové dynamiky (oddělení oficiálního světa učitelů a skrytého života žáků). Významné součásti skupinové dynamiky šikanování, které podporují zlom v chování skupiny:

- 1) agresorovy metody k získání moci - iniciátoři šikany využívají ve svůj prospěch tzv. násilnou indoktrinaci (kombinace metod vymývání mozku a psychické manipulace).
- 2) Tlak skupinových norem - v každé nové skupině se vytvářejí přijímané normy. Skupina agresorů se často nominuje do role vůdce a prosadí své hodnoty jako normy celé skupiny.
- 3) Konformita a závislost na vůdci - jak se ukazuje, většina jedinců se bojí vlastní svobody a vyhledává závislost na mocensky založených osobách. Často nevěří svému názoru, vnímání a raději se přikloní k názorům vůdců (např. že týrání spolužačky je jen legrace).

(Kolář, 2001, s. 78-83)

Dále Kolář hovoří o **nedostacích a poruchách prostředí**. Základní překážkou pro prevenci šikany ve školním prostředí je tradiční pedagogický styl - hierarchicko-autoritativní. Pedagog usiluje o svůj vliv z pozice nadřazené autority, skupinu řídí sám, převažuje zde jednostranná komunikace a se spoluúčastí žáků na dotváření obsahu výuky se nepočítá. Kolář (2011, s. 148) uvádí, že: *„Hierarchicko-autoritativní styl nevyužívá potenciálu vzájemných vztahů a interakcí mezi žáky, nechává ladem a náhodně mocné síly skupinové dynamiky.“* Tento pedagogický styl má v souvislosti se šikanou následující rizika:

- podporuje vznik skupin „my“ a „vy“ - šikana snáze zakoření ve třídě, kde jsou skupiny, které si nedůvěřují,

- vede k vytvoření oficiální sociální struktury - ta je pro žáky nezajímavá a tak si budují vlastní strukturu (pedagog dosáhne vnější kázně, ale o násilí uvnitř skupiny nemá tušení),
  - pedagog nepracuje se zpětnými informacemi od žáků, nezajímá se o poznání skupiny jako živého organismu, nedokáže reflektovat „infekci“ skupiny.
- (Kolář, 2011, s. 147-149)

V souvislosti s rodinným prostředím se Kolář zabývá rodinami agresorů a obětí. Jak se ukázalo, rodiny agresorů významně selhávaly v naplňování citových potřeb (agresoři vykazovali známky citové deprivace či subdeprivace). Často se agresoři u svých rodičů setkávali s brutalitou a agresí - jakoby chtěli násilí někomu vrátit či ho napodobit. V některých případech byli agresoři vychováváni přísně a důsledně. Naopak u obětí se velmi často vyskytovala nadměrně ochranná (hyperprotektivní) matka a chyběl otec. Dalším případem byli neurotické rodiny, kde převládala nejistota, poruchy sebehodnocení a zvýšená úzkostnost. Některé oběti dokonce popisovali své rodiče jako kritické, nepřátelské a znevažující jejich důstojnost. (Kolář, 2001, s. 94-95)

Agresoři pocházejí ze všech společenských vrstev. Často se ale mezi rodiči agresorů vyskytují bezohlední podnikatelé, zbohatlíci, v jejichž rodinách je nízká etická a kulturní úroveň. Rodiče na děti nemají čas, zanedbávají děti a vynahrazují jim to luxusem a „astronomickým“ kapesným. Jde o tzv. „panské“ děti, kteří si rychle dokážou mezi dětmi získat prestiž a využívat jí. Pedagogové se těmito dětmi většinou bojí zakročít kvůli jejich vlivným rodičům (navíc pokud jde o sponzory školy). (Říčan a Janošová, 2010, s. 57)

Kolář uvádí, že agresoři se kterými se setkal, byli vždy ti „silní“ - uměli strach skrývat a zneužívat strachu ostatních. Jejich temperament jim umožňoval při psychické a tělesné zátěži reagovat „silně“ a uměli potlačovat svou nejistotu. Situace spojené s rizikem v nich vyvolávaly jistou euforii a vždy se u nich dala zaznamenat nápadná nereflektovaná krutost a masivní touha po moci. Tyto dva motivy jsou považovány za klíčové při konání agresorů, mezi další motivy může patřit: upoutání pozornosti, zabíjení nudy, motiv „Mengeleho“ (chce nalézt tajemství člověka tím, že zkouší, co vydrží), žárlivost, motiv vykonat něco „velkého“, překonání osamělosti. (Kolář, 2011, s. 240)

## 1.5 Typy šikany

Jelikož šikana ve školním prostředí neprobíhá jen mezi žáky, ráda bych nastínila i jiné formy šikany na školách. V prvním případě hovoří Martínek o šikaně žáka učitelem. Jde o případy, kdy učitel nemá s žákem dobrý vztah a má tendenci si na něm všimnout věcí, kterých si u ostatních dětí nevšimne. Žák např. dostává těžší otázky, horší známky při zkoušení a žák učitele provokuje (většinou neúmyslně). Velmi často se zde uplatňuje scénář docility, racionality a skupinové hlouposti. (Martínek, 2015, s. 133)

V opačném případě se dle Martínka jedná o šikanu učitele žákem. Na začátku je nutné si uvědomit početní převahu žáků nad učitelem a často mohou nastat situace, kdy žáci učitele provokují či jej naschvál vyrušují. Náchylnější k tomu stát se obětí šikany jsou ženy, které se nechají snadno vyprovokovat a poté na třídu křičí (a hodina ubíhá - tzv. hry na zdrženou). Dalším terčem se mohou stát učitelé trpící handicapem (slabozrací či tělesně se nějak odlišující). Dětem může „nahrát“ i učitelský sbor, pokud bude před dětmi „znevýhodněného“ učitele negativně hodnotit. (Martínek, 2015, s. 133)

Dále může být podle Martínka šikanován učitel ze strany rodiče. Tohoto chování se dopouští hlavně rodiče, kterým chybí respekt ke škole jako k instituci a vědí nejlépe, jak má učitel jejich děti učit. Zde může rodiči opět „nahrát“ učitelský sbor, pokud se dostanou na veřejnost např. vztahy mezi učiteli (hádky ve sborovně). Spadají sem i situace, kdy přijde rozzlobený rodič vynadat učiteli (v přítomnosti dítěte) a často hraje na nejcitlivější strunu - plat a postavení se společnosti. (Martínek, 2015, s. 134-135)

Jako další případ uvádí Martínek šikanu rodiče učitelem, kdy jsou většinou terčem spolupracující učitelé problémového dítěte. Rodič ví, že má dítě problém, chce to se školou řešit a učitel může získat pocit jisté nadvlády (radí rodiči, jak dítě „srovnat“, jak má své dítě trestat atd.). Rodiče se po čase cítí už bezmocní, dostávají se do neuvěřitelného tlaku a mají z učitele strach. (Martínek, 2015, s. 135-136)

Dle Martínka je dalším případem šikana směřující od učitele k učitelům, tzv. mobbing. Toto může nastat zejm. v situaci, kdy přijde do učitelského sboru nový učitel - používá jiné metody a postupy. Bývá ze strany kolegů kontrolován (poslouchají za dveřmi, co dětem vykládá či si prohlížejí jeho přípravy na hodinu). Tato situace hrozí v případech, kdy dojde k omlazení celého učitelského sboru a ve škole zůstane pouze několik starších učitelů. Starší učitelé jsou zesměšňováni a v očích mladších kolegů jsou

již za „zenitem“. V neposlední řadě také může dojít k šikaně učitele ze strany ředitele, tzv. bossing. Ředitel dává učitelům nesplnitelné úkoly, nesmyslné příkazy, zesměšňuje učitele před kolegy a permanentně dokazuje neschopnost učitele. (Martínek, 2015, s. 136-137)

## 1.6 Legislativa týkající se šikany

Samotná šikana není ukotvena v žádném zákoně, Vágnerová a kolektiv uvádí výčet zákonů, které se šikanou souvisí:

- zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů - řeší práva a povinnosti žáků, jejich zákonných zástupců a školy,
  - zákon č. 89/2010 Sb. občanský zákoník - upravuje mimo jiné vztahy mezi dětmi a rodiči, odpovědnost rodičů a výchovná opatření,
  - zákon č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí, ve znění pozdějších předpisů - věnuje se problémům dětí, které jsou nějakým způsobem ohrožené,
  - zákon, č. 200/1990 Sb., o přestupcích, ve znění pozdějších předpisů,
  - zákon č. 40/2009 Sb., trestní zákoník,
  - vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních.
- (Vágnerová a kolektiv, 2009, s. 113-114)

Škola má ohlašovací povinnost v souvislosti se šikanou, pokud došlo k přestupku či byla naplněna skutková podstata trestného činu (stačí podezření, že k tomu došlo).

Jde o:

- vydírání (dones peníze nebo tě zmlátíme),
- omezování osobní svobody (přivazování k topení, zavírání na záchodě),
- vyhrožování (může jít o přestupek či trestný čin),
- loupež,

- úmyslné zničení osobní věci (jde o přešupek proti majetku, pokud je však hodnota věci vyšší než 5 000 Kč, jde o trestný čin poškozování cizí věci),
- ublížení na zdraví (jako přešupek proti občanskému soužití či jako trestný čin),
- útisk,
- krádež.

(Vágnerová a kolektiv, 2009, s. 119-124)



## 2 Charakteristika třídního a školního klimatu

Kapitola se zabývá charakteristikou třídního a školního klimatu. Definuje i pojmy související s klimatem – jako je prostředí či atmosféra. Dále se zabývá spolutvárci třídního klimatu a typologií školního klimatu. Také zde nalezneme výsledky výzkumu, který se zabývá klimatem a násilím v českých školách.

### 2.1 Třídní klima

Třídní klima popisuje Lašek jako trvalejší sociální a emocionální naladění žáků ve třídě, které tvoří a prožívají učitelé a žáci v interakci. Nelze však zaměnit pojem klima s pojmy atmosféra či prostředí. Atmosféru chápeme jako krátkodobé a situačně podmíněné sociální a emoční naladění ve třídě, např. při zkoušení, v průběhu vyučovací hodiny. Pod pojem prostředí spadá umístění školy, její architektura, ergonomická hlediska (např. vhodnost školního nábytku), hygienická hlediska (např. větrání) ale také stupeň a typ školy. (Lašek, 2012, s. 40)

Dle Vykopalové je sociální třídní klima pro žáka důležité proto, že se podílí na jeho psychickém a emocionálním vývoji, formování osobnosti žáka a poskytuje mu impulzy pro rozvoj rozumových schopností. Tvorba optimálního sociálního klimatu je základní úlohou učitele. Žáci jsou sociálním klimatem třídy nejen ovlivňováni, ale oni sami jej formují svým chováním. (Vykopalová, 1992, s. 6)

Čapek se domnívá, že učitel by se měl zaměřovat na ty aspekty klimatu, které může nejvíce ovlivnit, a to na: vyučovací metody a edukační aktivity, komunikaci ve třídě, hodnocení ve třídě, kázeňské vedení třídy, vztahy mezi žáky ve třídě, participace žáků a prostředí třídy. (Čapek, 2010, s. 15)

Čapek trefně konstatuje, že učitel by neměl mít ve třídě úlohu policisty či soudce, ale upozadovat svou mocenskou roli a tam, kde je to možné, přenechat iniciativu a aktivitu žákům. Zejména **třídní učitel** je velice důležitým dospělým v životě žáků, neboť je jejich sociálním vzorem, motivátorem a obhájcem. Je tedy nezbytně nutné, aby

třídní učitel dostal prostor působit na děti (někdy můžeme narazit na nedostatek výukových hodin) a zároveň aby své žáky poznal a věděl, co na ně „platí“. (Čapek, 2010, s. 17)

Dle Čapka je právě v období mladší školní třídy tvorba třídního klimatu na učiteli. Děti se seznamují s normami, se základními prvky skupinové struktury a hodnotí své spolužáky podle toho, zda plní či neplní normy a jak jsou hodnoceni učitelem. Již v tomto období se děti dokážou ke spolužákům chovat „tvrdě“ (např. díky vadě řeči, tělesné vadě, nošení brýlí) a jsou krutější, když učitel svými výroky jejich jednání utvrzuje. Učitel na prvním stupni základní školy má velkou moc k rozvíjení osobnosti žáka, ovlivňování v reagování a přijímání požadavku a záměru. Vnímavý učitel by měl žáky vést k citlivému vnímání spolužáků, spolupráci, nebýt ve středu dění, ale být nablízku, aby mohl zareagovat či poskytnout pomoc. (Čapek, 2010, s. 21)

Za dalšího spolutvůrce třídního klimatu shledává Čapek rodiče, kteří nepřímo ovlivňují klima ve třídě. V nejlepším případě, kdy jsou rodiče „spolupříjemcem“ školního vzdělávání, pozorují a dozorují nad činnostmi školy a vnášejí do ní své připomínky. Rodiče mohou ale i negativně působit skrze své dítě na klima třídy, např. pokud se negativně vyjadřují o škole či učiteli či pokud dítě přetěžují (formují si dítě do svého „dokonalého“ obrazu). Důležité je, aby učitelé nevnímali rodiče jako nevítané hosty, ale aby spolu učitelé a rodiče spolupracovali. (Čapek, 2010, s. 24-28)

Dle Čápa a Mareše lze třídní klima ovlivňovat - jde však o proces dlouhodobý a spolupracovat musí všichni aktéři ovlivňující klima třídy. Autoři dávají k uvážení několik kroků vedoucích ke zlepšení klimatu:

- 1) zamyšlení nad pedagogickými postupy (zájem o průběh výuky, klid a pořádek ve třídě),
- 2) zjistit přání žáků (eventuálně i učitelů) týkající se klimatu třídy,
- 3) zmapovat, v čem se liší přání žáků od aktuálního vnímání skutečnosti,
- 4) zjišťovat aktuální třídní klima (s nejméně týdenním odstupem),
- 5) porovnat rozdíly v přání žáků a učitelů a rozdíly ve vnímání současného stavu,

- 6) rozhodnout ve změnách v oblastech, kde je klima potřebné změnit,
- 7) provádět zásahy do klimatu třídy a sledovat reakce učitelů i žáků na zásahy,
- 8) intervence musí být dlouhodobá, empatická, adresná a systematická,
- 9) hodnotit účinnost zásahů,
- 10) podporovat změny dlouhodobého charakteru.

(Čáp a Mareš, 2001, s. 577-579)

## 2.2 Klima školy

Podle Mareše je klima školy pojmem obtížně teoreticky i výzkumně uchopitelným. Lze se domnívat, že charakteristiky klimatu školy jsou tyto:

- je to subjektivně vnímaný, prožívaný a hodnocený jev,
  - na vzniku, fungování a proměnách se výrazně podílí vedení školy, učitelé (jako skupina i jednotlivci), školní třídy, žáci (jako skupiny i jednotlivci), ostatní pracovníci školy (např. školní psycholog), rodiče,
  - je to jev, kteří aktéři vnímají a hodnotí rozdílně,
  - je dlouhodobého charakteru,
  - jev, který můžeme zkoumat na několika úrovních (např. na úrovni jednotlivých aktérů, na úrovni všech aktérů),
  - jev, který lze zkoumat v různých podobách (např. aktuálně, retrospektivně),
  - skládá se s různých prvků, které nejsou stejně důležité,
  - jev můžeme chápat jako nezávisle proměnnou, kdy zkoumáme dopady na aktéry (např. co udělá určité klima s výkony aktérů) či jako závisle proměnnou (kdy se snažíme zavádět určité změny a sledujeme, co to udělá se školním klimatem).
- (Mareš, s. 88-93)

Kašpárková nastiňuje možnou typologii školního klimatu a vymezuje 4 typy školního klimatu:

- 1) škola vedená autokraticky izolovaným způsobem - se žáky se jedná jako s „podřízenými“, jediným cílem školy je zprostředkování vědění,
- 2) škola vedená autokraticky životu blízkým způsobem - ve škole panuje aktivita (výstavy, slaví se svátky, atd.), kdy jsou účastníci fascinováni a nevšimnou si, že oni sami zůstávají pasivní a bez iniciativy,
- 3) škola vedená demokraticky izolujícím způsobem - s porozuměním se zde vede dialog, ale všechno se koná a má konat ve škole (střet s „venkovním“ světem je negativně posuzován),
- 4) škola vedená demokraticky životu blízkým způsobem - škola je charakterizována úsilím vzdělávat mladého člověka a nabídnout mu učení s různými obsahy oborů, učitelé a ředitel jsou přesvědčeni, že se sami v procesu učení učí.

(Kašpárková, 2003, s. 215-216)

Havlíková uvádí, že z **výsledků výzkumů lze vyvodit, že kvalita sociálního klimatu třídy (školy) se odráží v pocitech bezpečí nebo ohrožení**, které žák prožívá v souvislosti se třídou (školou). Je nám známo, že sociální prostředí, v němž se lidé cítí bezpečně, je přínosné pro jejich rozvoj. Bezpečné školní klima zvyšuje otevřenost a spolupráci učitelů, žáků a rodičů a vytváří předpoklady pro to, aby škola dokázala adekvátně a včas řešit nežádoucí jevy mezi dětmi, např. šikanu. (Havlíková, 2003, s. 204)

Černý uvádí pohled na klima školy ředitele ZŠ v Klánovicích: „Mezi naše priority patří zdravé a přátelské klima školy. Dbáme na to, aby se žáci nebáli svěřit učitelům s nejrůznějšími problémy, a klademe důraz na vzájemnou úctu a respekt mezi žáky. Snažíme se na minimum omezit nudu, jež tvoří jeden z hlavních „šikanotvorných“ faktorů. Je vysoce pravděpodobné, že tím šikanu do značné míry omezujeme. Avšak myslet si, že ji vymýtíme zcela, by bylo víc než naivní. Sejdou-li se ve třídě potencionální pachatel a potencionální oběť, je nutné být stále ve střehu.“ (Černý, 2004, s. 27)

Ráda bych uvedla výsledky výzkumu od Magdaleny Kohout Diaz s názvem Klima a násilí v českých školách: neslušné chování žáků vůči učitelům. Jedná se o francouzský výzkum, který se zaměřuje na školní klima na základních školách v České republice a výsledky porovnává s Francií. Výzkum uskutečnila Evropská observatoř školního násilí a to v Praze, Olomouci a jejich okolí v roce 2005. Výzkumu se zúčastnilo 1 638 respondentů, kteří se vyjadřovali k 30 otázkám týkající se školního klimatu. Jedním z hlavních cílů výzkumu bylo ověřit výsledky výzkumu MŠMT, podle kterého je 41% žáků základních českých škol šikanováno. (Kohout Diaz, 2007, online)

Výsledky výzkumu uvádí, že:

- 71,1% respondentů vnímá školu jako nenásilnou,
- 47,1% respondentů uvádí, že vztahy mezi žáky jsou spíše dobré, naproti tomu ve Francii toto uvádí 40,2% respondentů,
- 52,2% respondentů hodnotí školu jako dobrou,
- 42,2% respondentů uvádí, že je škola dobře učí,
- 34,5% respondentů v ČR hodnotilo kvalitu vyučování jako průměrnou (ve Francii 15,1%) a 17,3 % jako dobrou v ČR (ve Francii 53,2%),
- 60% respondentů uvádí, že nebylo trestáno a 88,2% bylo chváleno,
- 17,3% respondentů uvádí, že ubližování je psychické a to nejčastěji formou nadávek,
- 24,1% respondentů uvádí, že kvalita vztahů s učiteli je hodně nebo středně nevhodná, ve Francii toto uvádí 7,7% respondentů
- neexistující neslušnost žáků vůči učitelům uvádí 7,4% respondentů v ČR a 31,7% respondentů ve Francii.

(Kohout Diaz, 2007, online)

### **3 Výzkumné šetření zaměřené na zjištění třídního klimatu**

Výzkumné šetření mé bakalářské práce jsem zaměřila na zjištění třídního klimatu na vybraných školách v Královéhradeckém kraji. Výzkumné šetření je kvantitativního charakteru, zvolila jsem standardizovaný dotazník Naše třída (My class inventory – MCI). Respondenty jsou žáci čtvrtých a pátých tříd vybraných základních škol v Královéhradeckém kraji, proto se první podkapitola zabývá pedagogicko-psychologickým pohledem na žáka mladšího školního věku.

#### **3.1 Mladší školní věk z hlediska vývojové psychologie**

Jelikož jsou respondenti výzkumného šetření žáci čtvrtých a pátých tříd vybraných škol v Královéhradeckém kraji, shledávám za žádoucí charakterizovat mladší školní věk z hlediska vývojové psychologie.

Čáp a Mareš vymezují mladší školní věk od šesti do deseti až jedenácti let dítěte. E. Erikson označil toto období jako fázi píle a snaživosti. Pomocí píle a snaživosti se dítěti dostává uznání a pochvala a zvyšuje se jeho sebehodnocení a překonává pocit méněcennosti (který je běžný kvůli srovnávání s dospělými a staršími dětmi). Pokud se však dítě nesnaží, pocit méněcennosti se transformuje v komplex méněcennosti a dítě nepříznivě reaguje na náročné životní situace. (Čáp a Mareš, 2001, s. 228-230).

Říčan shledává mladší školní věk za radikální životní změnu - začíná školní docházka a vše se několik dalších let točí jen kolem školy. Škola učí dítě myslet novým způsobem, otvírá mu nové obzory, urychluje rozumový vývoj. Do života dítěte vstupuje školní docházka (dosud byla hlavní náplní hra) a s ní přichází vyšší nároky na kázeň, odložení uspokojení okamžitých potřeb a úsilí o výkon (i když by dítě dělalo rádo něco jiného). Musí také vynaložit své síly na to, aby se uplatnil v mnohem větší skupině než dosud. (Říčan, 2006, s. 145)

Dle Říčana se rozumový vývoj zdokonaluje - dítě se učí myšlenkovým obrátům, které se stávají běžnou rutinou, myšlení se zrychluje a stává se hlubším. Řeč se v tomto

vývojovém období zdokonaluje velmi rychle. Dítě aktivně disponuje asi 5 000 slovy a rozumí ještě většímu množství slov. Velkým vývojovým skokem je také objevení světa knihy. Na počátku mladšího školního věku je dítě nápadně důvěřivé a vzhlíží k autoritě (věří učiteli a rodičům na slovo). (Říčan, 2006, s. 148-149)

Říčan uvádí, že v souvislosti se školní prací musí dítě přijmout dlouhou okliku, tzn. řadu let, při které se jeho činnost bude podobat činnosti dospělého, nebude však přinášet viditelné výsledky. Dítě se musí naučit tlumit impulzy ke hře a soustředit se na školní práci. Není tedy divu, že o přestávkách dochází k vybití nahromaděné energie (dětí se škádlí, křičí atd.). Další věcí, kterou se musí školák naučit je naučit se prát s překážkami či smířit se s neúspěchem. Složitá se pro dítě jeví i přítomnost učitele - neustále dítě někdo kontroluje, posuzuje, zda něco udělal dobře či špatně, rozhoduje, co se musí předělat atd. (Říčan, 2006, s. 151-152)

Vágnerová uvádí, že důležitá součást identity dítěte v mladším školním věku je rodina. Dítě začíná chápat rodičovské postoje a jejich motivaci a lépe se orientuje v rodinných vztazích. Dále je schopno ovládat svoje emoční projevy a chování (lze s dítětem domluvit). Rodina je pro dítě vztahovým rámcem, které zahrnuje rodiče, dítě, případně sourozence, prarodiče a hromadí společné zážitky, vytvářejí si rodinný příběh. Stěžejní jsou rodinné rituály, které rodinu spojují a přispívají k pocitu vzájemnosti. Nejdůležitějším aspektem funkčního vztahu mezi rodiči a dítětem je trvalá přítomnost rodičů a sdílení života. (Vágnerová, 2005, s. 268-269)

Dle Vágnerové se vrstevnická skupina stává významným socializačním prostředím. Připouští větší variabilitu v socializačním vývoji a její vliv není institucionalizován. Dítě sdílí životní zkušenosti se skupinou, společně řeší problémy, učí se sociální interakci, spolupráci, sebeovládání a učí se zvládat různé role. Pro pozdější hlubší přátelství a intimní vztahy jsou pro dítě důležité zkušenosti s různými kamarádkými vztahy. Způsob, jakým dítě zvládne svou roli (kamaráda, spolužáka, vrstevníka) je významné pro prožití „školního života“, ale především ovlivní i tvorbu sociálních vztahů a strategie chování v budoucnosti. (Vágnerová, 2005, s. 292)

Podle Říčana má dítě první aktivní kontakt s jinou skupinou než je rodina ve školní třídě. Není to ovšem jen seskupení dětí - je to skupina, jejíž členové mají rozdělené své role, dobře se znají a jsou schopni spolupracovat. Celý mladší školní věk

se třída jako skupina strukturuje (např. ve třetí třídě lze zpozorovat výraznou kamarádkou solidaritu). Autorita a vliv třídy nutí dítě hrát různé společenské role, které bývají protikladné. Děti většinou zvládají tyto role lehce a s potěšením experimentují s různými „tvářemi“ (jinak se chovají, když jsou s kamarády, učiteli, rodiči). Školák se ve většině případů snadno druží a je orientován navenek. Soucit je v tomto věku poněkud vzácný, a pokud se nějaké dítě liší (trpí nějakým defektem, koktá apod.) - ostatní se mu krutě vysmívají. První učitel je významnou osobností v životě dítěte, jeho autorita převyšuje autoritu rodičů a je většinou milován. Dítě se snadno s učitelem identifikuje, přejímá jeho hodnoty a touží se mu podobat. (Říčan, 2006, s. 153-155)

Kolář popisuje zvláštnosti u šikany páchanou dětmi a mládeží. Šikana je charakteristická oslabenou účinností manipulace, menším výskytem tzv. dokonalých šikan a menší brutalitou (myslím, že nižší stupeň brutality není již zcela pravdou). Ve školách se vyskytují i šikany se „sexuálním „humorem“ - v poslední době přibývá homosexuální znásilňování jako „herní“ motiv či propracované homosexuální obtěžování. Dále Kolář uvádí, že **větší je výskyt šikany u chlapců než u dívek**, přičemž mezi dívkami převládají psychické formy násilí. Nejkrutější formy šikany se odehrávají tam, kde žije oběť společně s agresorem (např. dětské domovy, výchovné ústavy). (Kolář, 1997, s. 27-30)

Dle Koukolíka může těžká šikana v dětství nebo dospívání citově, rozumově i morálně rozvinuté dítě proměnit na invalidu či zrůdu, která začne šikanovat. Obvyklým následkem těžké dlouhodobé šikany je pocit dítěte, že nemá budoucnost a ztrácí „přirozenou“ důvěru ve svět. Následky opakované dlouhodobé šikany s kriminálními znaky jsou podobné příznakům posttraumatické stresové poruchy (nekontrolovatelné znovuprožívání událostí, mučivé sny atd.). (Koukolík, 2006, s. 44-45)

## **3.2 Koncepce výzkumného šetření**

**Cílem výzkumného šetření je zjistit třídní klima ve čtvrtých a pátých třídách vybraných škol v Královéhradeckém kraji.** Výzkumný problém následujícího šetření je deskriptivní (popisný), tzn., že popisuje a zjišťuje stav, situaci nebo výskyt určitého



jevu. (Gavora, 2000, s. 26) Výzkumný problém výzkumného šetření zní: „Jaké je třídní klima ve čtvrtých a pátých třídách vybraných škol v Královéhradeckém kraji?“

**Respondenti výzkumného šetření** jsou žáci prvního stupně vybraných základních škol, a to konkrétně žáci 4. a 5. tříd. Žáci 4. a 5. tříd byli zvoleni proto, že zvolený dotazník MCI je určen pro žáky 3. - 6. tříd základních škol. Výzkumného šetření se zúčastnilo celkem 114 respondentů ze tří základních škol z Královéhradeckého kraje (školy si nepřejí být jmenovány, proto neuvádím názvy základních škol).

Výzkumný soubor byl vybrán dostupným výběrem, tzn., že jsem svou pozornost zaměřila na základní školy v Hradci Králové a jeho blízkém okolí. (Gavora, 2000, s. 64) Oslovila jsem 17 ředitelů základních škol v Hradci Králové a 5 ředitelů základních škol v jeho blízkém okolí. Celkem se mi ozvali 3 ředitelé základních škol z Hradce Králové, z nichž 2 moji nabídku výzkumného šetření odmítli, a jeden nabídku přijal. Z blízkého okolí Hradce Králové se mi ozvali dva ředitelé a oba moji nabídku výzkumného šetření přijali. Ve dvou školách jsem provedla administraci dotazníků osobně a v jedné škole administraci provedli pedagogové základní školy (já jsem dotazníky předala ředitelce školy a poté si je vyzvedla). Jsem si vědoma toho, že pokud jsem zvolila dostupný výběr, nelze výsledky mého výzkumného šetření zobecňovat na ostatní třídy.

Pro své výzkumné šetření jsem zvolila kvantitativní metodu, a to standardizovaný **dotazník**. Vybrala jsem si dotazník Naše třída (v celém znění je uveden v Příloze: Dotazník Naše třída), v anglickém jazyce My Class Inventory (MCI), jehož autory jsou Fraser a Fisher. U nás ho se svolením autorů aplikoval Jan Lašek. Dotazník je určen pro žáky 3. a 6. tříd základních škol (pro žáky ve věku od 8 do 12 let) a jeho cílem je zmapovat třídní klima. Dotazník má dvě formy: aktuální a preferovanou. Já jsem zjišťovala pouze aktuální třídní klima, zvláště díky časové náročnosti a obávám, že ředitelé škol by nesouhlasili s tím, abych žákům rozdávala dva dotazníky. Autoři výzkumu totiž doporučují zjišťovat nejprve preferované třídní klima a o 14 dní později aktuální třídní klima. Dotazník obsahuje 27 položek, nejprve se jedná o dvě identifikační otázky (tyto jsem do dotazníku sama přidala), poté o uzavřené dichotomické otázky

(respondent odpovídá pouze ano či ne). 25 položek zjišťuje 5 proměnných třídního klimatu:

- 1) Spokojenost ve třídě (otázky č. 1, 6, 11, 16, 21) - zjišťuje se míra pohody a uspokojení z pobytu ve škole a vztah žáků k jejich třídě,
- 2) Třenice ve třídě (otázky č. 2, 7, 12, 17, 22) - zjišťuje se míra a častost napětí a sporů, rvaček a komplikace ve vztazích mezi žáky,
- 3) Soutěživost ve třídě (otázky č. 3, 8, 13, 18, 23) - zjišťuje se prožívání školních neúspěchů, míra snah pro vyniknutí a konkurenční vztahy mezi žáky,
- 4) Obtížnost učení (otázky č. 4, 9, 14, 19, 24) - zjišťuje se, jak žáci prožívají nároky školy, nakolik se jim učení zdá namáhavé a obtížné,
- 5) Soudržnost třídy (otázky č. 5, 10, 15, 20, 25) - zjišťuje se míra přátelských a nepřátelských vztahů mezi žáky a míra pospolitosti třídy.

(Lašek a Mareš, 1991, s. 403)

Každá otázka, na kterou žák odpoví ano, se skóruje 3 body a každá otázka, na kterou odpoví ne, se skóruje 1 bodem. Výjimku však tvoří otázky č. 4, 9, 14, 19, 24 – tyto se skórují opačně (za ano je udělen 1 bod a za ne 3 body). Pokud žák neodpoví, skóruje se položka 2 body. Následně se sečtou body u pěti položek pro jednotlivé proměnné. Hodnota každé proměnné se pohybuje od 5 (minimum) do 15 bodů (maximum). (Lašek, 2000, s. 54)

Vypočtené hodnoty nám poté signalizují, zda je klima spíše příznivé či nepříznivé. **Čím vyšší hodnoty vycházejí u proměnných spokojenost a soudržnost, tím lépe. Čím vyšší hodnoty nám vycházejí u proměnných třenice, soutěživost a obtížnost učení, tím hůře.** (Lašek a Mareš, 1991, s. 404-405) Dotazníky jsem vyhodnocovala pomocí aritmetického průměru i mediánu (střední hodnoty). U aritmetického průměru jsem hodnoty zaokrouhlila na jedno desetinné místo.

Ve svém výzkumném šetření jsem stanovila pět hypotéz, z nichž se všechny opírají o výzkum provedený Laškem, který zjišťoval aktuální třídní klima u 863 žáků v 4. - 6. třídách základních škol. (Lašek, 2012, s. 56)

H1: Aritmetický průměr u proměnné Spokojenost ve třídě bude vyšší než hodnota 10.

Hodnotu stanovenou v první hypotéze jsem zvolila na základě výzkumu Laška. Hodnota proměnné Spokojenost ve třídě se pohybovala mezi hodnotami 10,00-14,4. (Lašek, 2012, s. 56)

H2: Hodnota aritmetického průměru u proměnné Třenice ve třídě bude vyšší u dívek než u chlapců.

Z výzkumu provedeného Laškem vyplývá, že se projeví rozdíly mezi chlapci a dívkami v oblasti třenic - dívky vnímají třenice více, hodnota u proměnné Třenice ve třídě je vyšší u dívek. (Lašek, 2012, s. 61)

H3: Aritmetický průměr u proměnné Soutěživost ve třídě bude nejméně 9,7.

Výzkum uskutečněný Laškem ukazuje, že hodnota u proměnné Soutěživost ve třídě se pohybovala mezi hodnotami 9,7-14,8. (Lašek, 2012, s. 56)

H4: Aritmetický průměr u proměnné Obtížnost učení nebude vyšší než 11,1.

Z výzkumu Laška vyplývá, že u proměnné Obtížnost učení se hodnota pohybovala mezi 6,2 a 11,1. (Lašek, 2012, s. 56)

H5: Aritmetický průměr u proměnné Soudržnost třídy bude vyšší než hodnota 6,4.

Z výzkumu provedeného Laškem se hodnoty u proměnné Soudržnost třídy pohybovala mezi 6,4-12,9. (Lašek, 2012, s. 56)

### **3.3 Prezentace výsledků výzkumného šetření**

Výzkumné šetření je zaměřené na zjištění třídního klimatu. Žáci vyplňovali celkem 27 položek. První dvě položky jsou identifikační, na dalších 25 položek žáci odpovídali ano či ne. Výzkumné šetření zjišťuje pět proměnných: Spokojenost ve třídě, Třenice ve třídě, Soutěživost ve třídě, Obtížnost učení a Soudržnost třídy.

Tabulka č. 1: Charakteristika respondentů

| Třída  | Počet dívek | Počet chlapců |
|--------|-------------|---------------|
| čtvrtá | 12          | 12            |
| čtvrtá | 13          | 22            |
| čtvrtá | 18          | 12            |
| pátá   | 13          | 12            |
| Celkem | 56          | 58            |

Výzkumného šetření se účastnilo celkem 114 respondentů ze tří základních škol v Královéhradeckém kraji, z toho 56 dívek a 58 chlapců. Celkem 89 respondentů jsou žáci čtvrtých tříd a 25 respondentů jsou žáci pátých tříd.

Tabulka č. 2: Výsledné hodnoty u proměnné Spokojenost ve třídě

|                    | Dívky | Chlapci | Celkem |
|--------------------|-------|---------|--------|
| Aritmetický průměr | 13,0  | 12,2    | 12,6   |
| Medián             | 13    | 13      | 13     |

Aritmetický průměr u proměnné Spokojenost ve třídě je 12,6 a medián (střední hodnota) je 13. Medián je stejný u obou pohlaví, aritmetický průměr je vyšší u dívek – dívky se cítí ve třídě spokojenější než chlapci.

Tabulka č. 3: Výsledné hodnoty u proměnné Třenice ve třídě

|                    | Dívky | Chlapci | Celkem |
|--------------------|-------|---------|--------|
| Aritmetický průměr | 9,8   | 9,5     | 9,7    |
| Medián             | 9     | 10      | 9      |

U proměnné Třeníce ve třídě je aritmetický průměr 9,7 a medián (střední hodnota) 9. Hodnota medián je vyšší u chlapců, pokud bychom se řídili střední hodnotou, více třenic ve třídě vnímají chlapci. Pokud bychom se však řídili aritmetickým průměrem, dívky vnímají více třenic ve třídě.

Tabulka č. 4: Výsledné hodnoty u proměnné Soutěživost ve třídě

|                    | Dívky | Chlapci | Celkem |
|--------------------|-------|---------|--------|
| Aritmetický průměr | 10,8  | 11,2    | 11     |
| Medián             | 11    | 11      | 11     |

Aritmetický průměr je u proměnné Soutěživost ve třídě 11 a medián (střední hodnota) také 11. Medián je stejný u obou pohlaví. Aritmetický průměr je vyšší u chlapců, chlapci tedy vnímají soutěživost ve třídě více.

Tabulka č. 5: Výsledné hodnoty proměnné Obtížnost učení

|                    | Dívky | Chlapci | Celkem |
|--------------------|-------|---------|--------|
| Aritmetický průměr | 6,6   | 7,4     | 7,0    |
| Medián             | 7     | 7       | 7      |

U proměnné Obtížnost učení je výsledná hodnota aritmetického průměru 7, stejně tak medián (střední hodnota) je 7. Medián má stejnou hodnotu u obou pohlaví. Aritmetický průměr je vyšší u chlapců, chlapci tedy vnímají učení jako obtížnější.

Tabulka č. 6: Výsledné hodnoty proměnné Soudržnost třídy

|                    | Dívky | Chlapci | Celkem |
|--------------------|-------|---------|--------|
| Aritmetický průměr | 10,1  | 10,2    | 10,1   |
| Medián             | 9     | 11      | 10     |

Aritmetický průměr u proměnné Soudržnost třídy je 10,1 a medián je 10. Aritmetický průměr i medián je vyšší u chlapců, tzn., že chlapci vnímají soudržnost třídy více než dívky.

### 3.4 Verifikace hypotéz

Cílem výzkumného šetření bylo zjistit třídní klima ve čtvrtých a pátých třídách na vybraných základních školách v Královéhradeckém kraji. Respondenti byli žáci čtvrtých a pátých tříd základních škol. Výzkumné šetření jsem provedla pomocí dotazníků.

Na začátku jsem stanovila pět hypotéz a všechny se potvrdily. Hypotézy byly stanoveny na základě výzkumu Laška. Hodnoty u proměnných vycházejí z výsledků výzkumu Laška.

H1: Aritmetický průměr u proměnné Spokojenost ve třídě bude vyšší než hodnota 10. Hypotéza se potvrdila, jelikož aritmetický průměr u dané proměnné vyšel 12,6. U této proměnné platí, že čím vyšší hodnota, tím lepší (nejpříznivější hodnota je tedy 15).

H2: Hodnota aritmetického průměru u proměnné Třenice ve třídě bude vyšší u dívek než u chlapců. Aritmetický průměr u této proměnné je 9,8 u dívek a 9,5 u chlapců. U této hodnoty platí, že čím nižší hodnota, tím lepší (nejpříznivější hodnota je tedy 5), hypotéza se tedy potvrdila.

H3: Aritmetický průměr u proměnné Soutěživost ve třídě bude nejméně 9,7. Aritmetický průměr u dané proměnné vyšel 11, hypotéza se potvrdila. U této hodnoty platí, že čím nižší hodnota, tím lepší (nejpříznivější hodnota je tedy 5).

H4: Aritmetický průměr u proměnné Obtížnost učení nebude vyšší než 11,1. Jelikož aritmetický průměr u této proměnné je 7, hypotéza se potvrdila. U této hodnoty platí, že čím nižší hodnota, tím lepší (nejpříznivější hodnota je tedy 5).

H5: Aritmetický průměr u proměnné Soudržnost třídy bude vyšší než hodnota 6,4. Aritmetický průměr u dané proměnné vyšel 10,1, hypotéza se potvrdila. U této proměnné platí, že čím vyšší hodnota, tím lepší (nejpříznivější hodnota je tedy 15).

### **3.5 Shrnutí výsledků výzkumného šetření**

Cílem výzkumného šetření bylo zjistit třídní klima ve čtvrtých a pátých třídách vybraných škol v Královéhradeckém kraji. Výzkumné šetření bylo provedeno prostřednictvím dotazníků. Byl použit standardizovaný dotazník Naše třída, v anglickém jazyce My class inventory. Respondenty výzkumného šetření byli žáci čtvrtých a pátých tříd vybraných základních škol v Královéhradeckém kraji. Výzkumné šetření proběhlo na třech základních školách v Královéhradeckém kraji a celkem se ho zúčastnilo 114 respondentů.

Pokud porovnáme výsledky svého výzkumného šetření a výzkumu Laška, lze konstatovat, že se výsledky velice podobají. Co se týče proměnné Spokojenost ve třídě (viz Tabulka č. 2), aritmetický průměr vyšel 12,6 a u výzkumu Laška 12,2. Obě hodnoty se pohybují v pásmu běžných hodnot, které se pohybují v rozmezí 10,0-14,4. (Lašek, 2012, s. 56) Jelikož je nepříznivější možná hodnota 15, hodnotím výsledek u této proměnné jako velmi příznivý.

Z výsledných hodnot u proměnné Třenice ve třídě (viz Tabulka č. 3) je patrné, že třenice ve třídě více vnímají dívky (stejně je tomu tak i u výzkumu Laška). Mohli bychom si to vysvětlit tak, že dívky se v období mladšího školního věku lépe vpravují do role žáka a přijímají přání učitele o co nejlepší kázní a třenice více odsuzují a vnímají. Aritmetický průměr u proměnné Třenice ve třídě vyšel 9,7 a u výzkumu Laška 9,97. Pásmo běžných hodnot se přitom pohybuje v rozhraní 6,9-13,1. (Lašek, 2012, s. 56-64) Přesto, že je nepříznivější hodnota 5, pohybuje se výsledná hodnota v pásmu běžných hodnot a není třeba se jí znepokojovat.

Co se týče proměnné Soutěživost ve třídě (viz Tabulka č. 4) vyšel aritmetický průměr u této proměnné 11 a ve výzkumu Laška 12,24. Pásmo běžných hodnot se pohybuje v rozhraní 9,7-14,8. Nejpříznivější hodnotou je sice 5, výsledný aritmetický průměr se však pohybuje v pásmu běžných hodnot. U soutěživosti lze podotknout, že její úroveň z velké části určuje učitel a škola. Zvláště v dnešní době myslím, že spolutvůrcem úrovně soutěživosti jsou rodiče. Ti se snaží, aby jejich děti vynikaly, a přenáší tím jistou míru soutěživosti právě na své děti. (Lašek, 2012, s. 56-63)

Aritmetický průměr u proměnné Obtížnost učení vyšel 7 (viz Tabulka č. 5), zatímco u výzkumu Laška 8,67. Pásmo běžných hodnot se pohybuje v rozmezí 6,2-11,1 a nejpříznivější hodnotou je 5. (Lašek, 2012, s. 56) Z výsledného aritmetického průměru lze usoudit, že děti učení zvládají dobře a nehodnotí ho jako příliš obtížné.

Celkově hodnotím výsledné hodnoty kladně a dle nich lze usoudit, že klima ve vybraných třídách je příznivé. Podle mého názoru by měla být posílena soudržnost třídy. Dle Tabulky č. 6 je aritmetický průměr u proměnné Soudržnost třídy 10,1 a u výzkumu Laška je hodnota této proměnné 9,63 (nejpříznivější hodnota je 15). Přesto, že jsou obě hodnoty v pásmu běžných hodnot (6,4-12,9), myslím, že soudržnost je velmi důležitou složkou při tvorbě třídního klimatu a je třeba soudržnost posilovat. (Lašek, 2012, s. 56) Pro posílení soudržnosti třídy bych školám doporučila například Preventivní program Spirála od organizace PROSTOR PRO, o.p.s.

Preventivní program Spirála nabízí Dlouhodobý program primární prevence pro 2. stupeň ZŠ. Tento program je určen žákům od 6. - 9. třídy, kdy se program zahajuje v 6. třídě a ukončuje absolvováním 9. ročníku. Jelikož jsou respondenti mého výzkumného šetření žáci 4. a 5. tříd, doporučila bych jim i přesto preventivní program, který by začal až od 6. třídy základní školy. PROSTOR PRO, o.p.s. nabízí i Dlouhodobý program primární prevence pro 1. stupeň ZŠ, tento program však žáci zahajují již ve 3. třídě a ukončují ho v 5. třídě. Pokud by se však ve třídě objevila šikana či jiný nežádoucí jev, doporučila bych školám Program pro rizikové kolektivy. Tento program je určen pro školní třídy, kde došlo k narušení sociálních vazeb a vyskytují se problémy s dodržováním obecně platných norem chování. Pokud by například škola prošla vyšetřováním šikany a je třeba obnovit třídní klima, doporučila bych školám Program



obnovy zdravého klima v kolektivu. (prostorpro.cz, Preventivní programy Spirála, 2010, online)

Jelikož spolu šikana a třídní klima dle Havlínové velmi úzce souvisí, zaměřila jsem své výzkumné šetření právě na zjištění aktuálního třídního klimatu. Myslím, že pokud je klima ve třídě příznivé, je méně pravděpodobné, že se šikana ve třídě objeví. A pokud se objeví, podaří se ji zachytit, než se vyvine do posledního stádia šikany (totality). Naopak pokud třídní klima není příznivé, vzniká snadno „podhoubí“ pro rozvoj rizikového chování, tedy nejen pro šikanu, ale například pro sebepoškozování, užívání návykových látek apod. Příznivé třídní klima vnímám tedy jako klíčový aspekt pro prevenci šikany a celkově pro prevenci rizikového chování.

## Závěr

Bakalářská práce pojednává o problematice šikany na prvním stupni základních škol v Královéhradeckém kraji. Téma jsem zvolila, jelikož si myslím, že se jedná o téma velmi aktuální. Výzkumné šetření bylo zaměřeno na třídní klima a to z důvodu, že vnímám, jak úzce jsou tato témata propojena. Myslím, že čím je třídní klima příznivější, tím se snižuje pravděpodobnost, že se ve třídě objeví šikana.

Cílem bakalářské práce bylo vymezit základní charakteristiku šikany se zaměřením na zjištění třídního klimatu na vybraných základních školách v Královéhradeckém kraji.

Téma šikany je, jak si myslím, kvalitně zpracováno v dostupné literatuře a při zpracování teoretických výstupů se mi velmi dobře s literaturou pracovalo. Za nejproblémovější část zpracování své bakalářské práce shledávám navázání spolupráce se základními školami. Prostřednictvím e-mailu jsem kontaktovala celkem 22 ředitelů základních škol v Královéhradeckém kraji, odpověď jsem obdržela od 3 ředitelů. Dva ředitelé mi sdělili, že nemají zájem o výzkumné šetření a jeden mi sdělil, že má zájem o výzkumné šetření na své škole. V e-mailu jsem ředitelům uvedla své telefonní číslo, což nyní vidím jako velké plus. Dva ředitelé, kteří měli zájem o výzkumné šetření, mě totiž kontaktovali pouze přes mobilní telefon. Co se týče administrace dotazníků, na dvou školách jsem ji provedla osobně, na jedné škole jsem dotazníky doručila řediteli školy a poté si je vyplněné vyzvedla. Při osobních setkáních jsem jednala jak s ředitelkou, tak se zástupci ředitelů základních škol. Poměrně velký rozdíl v chování jsem zaznamenala u chování ředitelky a zástupců ředitelů základních škol při osobním setkání. Zatímco v jedné škole ředitelka vyjádřila zájem o mé výzkumné šetření, strukturu dotazníku i výsledky výzkumného šetření, na druhé škole nevyjádřila zástupkyně ředitele absolutně žádný zájem o výzkumné šetření.

Přesto, že se téma šikany může zdát stokrát opakované, je třeba se jím zabývat a neustále vzdělávat pedagogické pracovníky. Dle mého názoru by měli mít pedagogičtí pracovníci přehled jak o aktuálních trendech šikany, tak o aktuálních trendech jiných forem rizikového chování.

## Seznam použité literatury a dalších zdrojů

- 1) BENDL, Stanislav. *Prevence a řešení šikany ve škole*. Vydání první. Praha: ISV nakladatelství, 2003. 197 s. ISBN 80-86642-08-9.
- 2) ČÁP, Jan a MAREŠ, Jiří. *Psychologie pro učitele*. Vyd.1. Praha: Portál, 2001. 656 s. ISBN 80-7178-463-X.
- 3) ČAPEK, Robert. *Třídní klima a školní klima*. Vydání 1. Praha: Grada Publishing, a.s., 2010. 325 s. ISBN 978-80-2472742-4.
- 4) ČERNÝ, Michal. „Šikana“ z pohledu ředitele ZŠ v Klánovicích. In: *Školní šikanování: sborník příspěvků 1. celostátní konference 2004*. 1. vydání. Praha: Celostátní sdružení Společenství proti šikaně, 2004. s. 26-28. ISBN 239-2994-1.
- 5) HAVLÍNOVÁ, Miluše. Vybrané ukazatele kvality sociálního klimatu ve škole. In: CHRÁSKA, Miroslav, TOMANOVÁ, Dana a HOLOUŠOVÁ, Drahomíra (ed.). *Klima současné české školy: sborník příspěvků z 11. konference ČPdS*. Brno: Konvoj, 2003. s. 204-210. ISBN 80-7203-064-5.
- 6) HUDECOVÁ, Anna. Šikanovanie ako spoločenský problém. In: KRAUS, Blahoslav, HRONCOVÁ, Jolana a kol. *Sociální patologie*. Vydání druhé. Hradec Králové: Gaudeamus, 2010. s. 218-227. ISBN 978-80-7435-080-1.
- 7) HURDÁLEK, Ivo. Identifikace s útočníkem jako obranný úmysl u osob, které zažily šikanu. In: *Šikana jako etický, psychologický a pedagogický problém*. Sborník příspěvků z konference Praha, 19. března 2009. Brno: Tribun EU s.r.o., 2009. s. 93-98. ISBN 978-80-7399-857-8.

- 8) KAŠPÁRKOVÁ, Jana. Některé typy školního klimatu a jejich vliv. In: CHRÁSKA, Miroslav, TOMANOVÁ, Dana a HOLOUŠOVÁ, Drahomíra (ed.). *Klima současné české školy. Sborník příspěvků z 11. konference ČPdS*. Brno: Konvoj, 2003, s. 211–217. ISBN 80-7203-064-5.
- 9) KOHOUT DIAZ, Magdalena. Klima a násilí v českých školách: neslušné chování žáků vůči učitelům. *Pedagogická orientace* [online]. 2007, roč. 17, č. 2. [cit. 2015-12-02]. ISSN 1805-9511. Dostupné na: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/1055>.
- 10) KOLÁŘ, Michal. *Skrytý svět šikanování ve školách: příčiny, diagnostika a praktická pomoc*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1997. 127 s. ISBN 80-7178-123-1.
- 11) KOLÁŘ, Michal. *Bolest šikanování: cesta k zastavení epidemie šikanování ve školách*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001. 255 s. ISBN 80-7178-513-X.
- 12) KOLÁŘ, Michal. *Nová cesta k léčbě šikany*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2011. 336 s. ISBN 978-80-7376-871-5.
- 13) KOUKOLÍK, František. Psychické trauma šikan. In: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR. *Prevence šikanování ve školách: sborník příspěvků*. s. 44-45. ISBN 80-86856-25-9.
- 14) LAŠEK, Jan. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Vydání třetí. Hradec Králové: Gaudeamus, 2012. 161 s. ISBN 978-80-7435-220-1.
- 15) LAŠEK, Jan a MAREŠ, Jiří. Jak změřit sociální klima třídy? *Pedagogická revue: časopis pre otázky pedagogickej teorie, praxe a psychológie*. Bratislava: MŠMR SR v Slovenskom pedagogickom nakladateľstve, 1991, č. 6, s. 401-410.

- 16) MAREŠ, Jiří. Zamyšlení nad pojmem klima školy. In: JEŽEK, Stanislav. *Psychosociální klima školy I*. s. 87-98. ISBN 80-86633-13-6.
- 17) MARTÍNEK, Zdeněk. *Agresivita a kriminalita školní mládeže*. 2. aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Grada, 2015. 190 s. ISBN 978-80-247-5309-6.
- 18) Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Metodický pokyn ministra školství, mládeže a tělovýchovy k prevenci a řešení šikanování mezi žáky škol a školských zařízení. *msmt.cz* [online]. © 2013 [cit. 2015-12-02]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/metodicky-pokyn-k-sikanovani?highlightWords=Metodick%C3%BD+pokyn+ministra+%C5%A1kolstv%C3%AD%2C+ml%C3%A1de%C5%BEe+t%C4%9Blov%C3%BDchovy+prevenci+%C5%99e%C5%A1en%C3%AD+%C5%A1ikanov%C3%A1n%C3%AD+mezi+%C5%BE%C3%A1ky+%C5%A1kol+%C5%A1kolsk%C3%BDch+za%C5%99%C3%ADzen%C3%AD>.
- 19) Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí a mládeže. *msmt.cz* [online]. © 2013 [cit. 2016-02-23]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/metodicke-dokumenty-doporuceni-a-pokyny>.
- 20) PROSTOR PRO, obecně prospěšná společnost. Preventivní programy Spirála. *prostorpro.cz* [online]. © 2010 [cit. 2016-04-13]. Dostupné z: <http://www.prostorpro.cz/preventivni-programy-spirala/preventivni-programy-pro-zaky-a-studenty.html>
- 21) ŘÍČAN, Pavel. *Agresivita a šikana mezi dětmi: jak dát dětem ve škole pocit bezpečí*. Vydání první. Praha: Portál, 1995. 95 s. ISBN 80-7178-049-9.
- 22) ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem: vývojová psychologie*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2006. 390 s. ISBN 80-7367-124-7.

- 23) ŘIČAN, Pavel a JANOŠOVÁ, Pavlína. *Jak na šikanu*. Vydání 1. Praha: Grada, 2010. 160 s. ISBN 978-80-247-2991-6.
- 24) SKÁLOVÁ, Hana. Šikana: nestačí o ní jen mluvit. *Učitelské noviny*. Týdeník pro učitele a přátele školy. Praha: GNOSIS, spol. s r.o., 2008, č. 29, s. 18-19. ISSN 0139-5718.
- 25) ŠIMEGOVÁ, Miroslava. *Šikanovanie v školskom prostredí*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, Pedagogická fakulta, 2007. Vydanie prvé. 105 s. ISBN 978-80-8083-384-8.
- 26) VÁGNEROVÁ, Marie a kolektiv. *Minimalizace šikany: praktické rady pro rodiče*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2009. 152 s. ISBN 978-80-7367-611-7.
- 27) VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I: dětství a dospívání*. Dotisk prvního vydání. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2008. 467 s. ISBN 978-80-246-0956-0.
- 28) VÁGNEROVÁ, Marie. *Současná psychopatologie pro pomáhající profese*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2014. 816 s. ISBN 978-80-262-0696-5.
- 29) VYKOPALOVÁ, Hana. *Sociální klima školní třídy a možnosti jeho ovlivňování*. Vydání I. Olomouc: Rektorát Univerzity Palackého v Olomouci, 1992. 58 s. ISBN 80-7067-161-0.

## Příloha: Dotazník Naše třída

Vyhovující odpovědi **zakroužkuj**. Dotazník je anonymní - nemusíš se tedy podepisovat.

Třída: čtvrtá - pátá

Pohlaví: dívka – chlapec

|   |          |
|---|----------|
| 1. V naší třídě baví děti práce ve škole.   | ANO - NE |
| 2. V naší třídě se děti mezi sebou pořád perou.   | ANO - NE |
| 3. V naší třídě děti mezi sebou často soutěží, aby se dozvěděly, kdo je nejlepší.                   | ANO - NE |
| 4. V naší třídě je učení těžké, máme moc práce.   | ANO - NE |
| 5. V naší třídě je každý mým kamarádem.   | ANO - NE |
| 6. Některé děti nejsou v naší třídě šťastné.  | ANO - NE |
| 7. Některé děti v naší třídě jsou lakomé.   | ANO - NE |
| 8. Mnoho dětí z naší třídy si přeje, aby jejich práce byla lepší, než práce spolužáků.              | ANO - NE |
| 9. Mnoho dětí z naší třídy dokáže udělat svou školní práci bez cizí pomoci.                         | ANO - NE |
| 10. Některé děti v naší třídě nejsou mými kamarády.   | ANO - NE |
| 11. Děti z naší třídy mají svou třídu rády.   | ANO - NE |
| 12. Mnoho dětí z naší třídy dělá spolužákům naschvály.  | ANO - NE |
| 13. Některým dětem v naší třídě je nepříjemné, když nemají tak dobré výsledky jako druzí žáci.      | ANO - NE |
| 14. V naší třídě umí pracovat jen bystré děti.  | ANO - NE |
| 15. Všechny děti v naší třídě jsou mí důvěrní přátelé.  | ANO - NE |
| 16. Některým dětem se v naší třídě nelíbí.  | ANO - NE |
| 17. Určité děti z naší třídy vždy chtějí, aby bylo po jejich, aby se jim ostatní děti přizpůsobily. | ANO - NE |
| 18. Některé děti z naší třídy se vždycky snaží udělat svou práci lépe, než ostatní.                 | ANO - NE |
| 19. Práce ve škole je namáhavá.   | ANO - NE |
| 20. Všechny děti v naší třídě se mezi sebou dobře snášejí.  | ANO - NE |
| 21. V naší třídě je legrace.  | ANO - NE |
| 22. Děti z naší třídy se mezi sebou hodně hádají.   | ANO - NE |
| 23. Několik dětí v naší třídě chce být pořád nejlepší.  | ANO - NE |
| 24. Většina dětí v naší třídě ví, jak má dělat svou práci, jak se učit.                             | ANO - NE |
| 25. Děti z naší třídy se mají mezi sebou rády jako přátelé.   | ANO - NE |

Děkuji za vyplnění dotazníku!