UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA

MAGISTERSKÉ KOMBINOVANÉ

2012 – 2014

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Jan Sova

Poruchy psychosociálního klimatu ve školních třídách na prvním stupni a na druhém stupni ZŠ

Praha 2014

Vedoucí diplomové práce: PaedDr. Jan Toman

JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE

MASTER COMBINED

2012 - 2014

DIPLOMA THESIS

Jan Sova

Poruchy psychosociálního klimatu ve školních třídách na prvním stupni a na druhém stupni ZŠ

Prague 2014

The Diplona Thesis Work Supervisor: PaedDr. Jan Sova

Prohlášení

Prohlašuji, že předložená diplomová práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracoval(a) samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpal(a), v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použitých zdrojů.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne 14. 3. 2014 *Jméno autora .....*

Poděkování

Chtěl bych poděkovat PaedDr. Janu Tomanovi za cenné rady v průběhu zpracovávání mé bakalářské práce.

Děkuji také těm, kteří mi pomohli při zpracování mé bakalářské práce.

Anotace

Diplomová práce pojednává o poruchách psychosociálního klimatu na prvním a na druhém stupni základní školy. Práce je koncipována jako shrnutí současných dostupných poznatků z odborné literatury a z osobních zkušeností v této oblasti. Teoretickou část tvoří pět kapitol, které se zabývají definicí a vymezením klíčových pojmů. V praktické části diplomové práce je proveden kvantitativní průzkum s žáky čtvrtých, pátých a šestých ročníků na dvou základních školách běžného typu.

Klíčové pojmy

škola, učitel, poruchy učení, sociálně patologické procesy a poruchy klimatu

Annotation

This thesis discusses the psychosocial disorders in children from mainstream primary schools. The work is primarily a summary of currently available research in this area.The theoretical part includes five chapters which deal with the definition of key words. The practical part of this thesis has been carried out through quantitative exploration with pupils from the fourth, fifth and sixth years in a two mainstream primary schools.

Key words

school, teacher, learning difficulties, psychosocial disorders

OBSAH

ÚVOD 8
TEORETICKÁ ČÁST 9
1 ŠKOLA JAKO INSTITUCE 9
1.1 Školský poradenský systém 10
1.2 Třída....12
1.3 Třídní klima 15
1.4 Učitel 17
2 ADHD 18
3. SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ (SPU) 21
4. PORUCHY CHOVÁNÍ 23
5. ŠIKANA 24
5.1 Stádia šikany 26
5.2 Kyber šikana 27
5.3 Řešení šikany 29
5.4 Prevence šikany 30
6. PRAKTICKÁ ČÁST 31
6.1 Zpracování dat 43
7 METODICKÉ DOPORUČENÍ 54
ZÁVĚR 56
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ 57
SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK A GRAFŮ 60
SEZNAM PŘÍLOH 61

ÚVOD

Tato práce se zabývá poruchami psychosociálního klimatu ve školních třídách na prvním a druhém stupni běžné základní školy. Průzkum byl veden na dvou pražských základních školách. Ke zpracování diplomové práce byly použity metody pozorování, rozhovoru, metoda explorační formou dotazníku a následné studium dokumentů. Dotazník vyplňovali žáci. Zkoumány nebyly všechny ročníky na základní škole, ale byly vybrány jen některé ročníky z prvního a druhého stupně běžné základní školy. Z prvního stupně byli vybráni žáci pátých ročníků a doplněni byli čtvrtou třídou. Z druhého stupně byli vybráni žáci ze šestých ročníků. Tyto ročníky jsou zajímavé tím, že jsou na přelomu obou stupňů. Je mezi nimi většinou rozdíl jednoho až dvou let. Mohlo by se zprvu zdát, že tu moc velké rozdíly nebudou. Je tu ale jeden zásadní rozdíl a to ve stupních. Na prvním stupni na většinu předmětů mají žáci svojí třídní paní učitelku nebo svého třídního pana učitele. Na jeden či dva předměty pak mají někoho jiného. Žáci jsou většinou ve své třídě a nikam se sami nestěhují. Na druhém stupni mají svojí třídní paní učitelku, nebo svého třídního pana učitele, jen na některé předměty, nikoli však na všechny. Velice často však také se s třídním učitelem setkají jen jednou nebo dvakrát za týden v rámci dotace předmětů, jako jsou např. Dějepis, Přírodopis, Občanská výchova apod. pak zbývají pro práci se třídou tzv. třídnické hodiny. Žáci se dost často stěhují ze třídy do třídy.

Na základní školu jsem nastoupil jako asistent pedagoga. V této pozici jsem pracoval tři roky. Po ukončení bakalářského studia jsem se stal učitelem čtvrté třídy. Další rok jsem nastoupil na jinou základní školu, kde nyní působím opět jako učitel čtvrté třídy. Druhostupňové žáky znám jak ze suplování, tak i z aktivit pořádaných školou, jako jsou například lyžařské a snowboardové výcviky. Na tyto výcviky jezdím s žáky pravidelně, protože mám instruktorské zkoušky, které mě opravňují učit na lyžích i na snowboardu. Na zimní kurzy jezdí žáci z obou stupňů.

Metody pozorování a rozhovoru jsem v této práci hodně využil, protože mám tu možnost být s žáky jak ve škole, tak i právě na různých aktivitách pořádaných školou. Je velmi zajímavé sledovat a porovnávat žáky a jejich chování ve škole a i mimo ni. Právě na různých akcích, výletech a výcvicích se naplno projeví povahy jednotlivých žáků. Díky těmto akcím znám mnohdy víc druhostupňové žáky, než jejich třídní učitel/ učitelka.

Během sociometrického šetření jsem si položil následující otázky: *Jak běžný učitel může ve třídách předcházet sociálně patologickým procesům? Jak rychle může*

učitel odhalit ve třídě probíhající sociálně patologické procesy? Na jakém stupni základní školy se lépe předchází a řeší sociálně patologické procesy?

Cílem této diplomové práce je sledování aspektů podmiňujících šikanu v běžné základní škole, analýza práce učitele, sumarizace přímých zkušeností z práce učitele a jejich komparace s údaji v dostupné literatuře. Cílem je i navrhnout metodická doporučení.

TEORETICKÁ ČÁST

1. ŠKOLA JAKO INSTITUCE

Základná škola je rozdělena do dvou stupňů. Na prvním a druhém stupni je výrazně rozdílný přístup k žákům. Proto se mnohdy vedou diskuze jak mezi odbornou veřejností, tak i mezi laickou veřejností. Důvod je vcelku jednoduchý, protože mnohdy z relativně prospívajícího žáka se v podstatě přes letní prázdniny stává žák mající problémy s prospěchem, což se následně odráží v přístupu a chování žáků ve škole. Je to jednou z možných příčin poruch psychosociálního klimatu ve školních třídách na druhém stupni.

První stupeň je od první třídy do páté třídy. Druhý stupeň je od šesté třídy do deváté třídy. Na prvním stupni základní školy je to většinou třídní učitel, který první zjistí, že je ve třídě mezi žáky, nebo s jednotlivými žáky něco v nepořádku. Učitel má pak několik způsobů jak danou situaci řešit. Hlavně by měl odhalit vážnost dané situace. To znamená, že je důležitá včasná diagnostika. Buď učitel problém zvládne sám, případně s rodiči daných žáků. Pokud ne, osloví příslušné kolegy, kteří se takovými problémy zabývají. Může to být buď výchovný poradce, školní metodik prevence sociálně patologických jevů, školní psycholog, speciální pedagog. Níže popíši, jakou mají jednotlivé pozice náplň práce.

Funkci výchovného poradce obvykle vykonává jeden z pedagogů. Řeší výukové a výchovné problémy, pomáhá při volbě dalšího studia a povolání, včetně pomoci při vyplňování přihlášek ke studiu.

Školní metodik prevence sociálně patologických procesů koordinuje a realizuje školní programy preventivní programy, (prevence záškoláctví, závislostí, násilí, vandalismu, sexuálního zneužívání, prekriminálního a kriminálního chování, šikany a dalších sociálně patologických jevů). V případě, že na škole nepůsobí školní psycholog, pomáhá škole řešit výchovné a výukové problémy.

Školní psycholog obvykle provádí specializované úkony, související s diagnostikou výukových a výchovných problémů žáků, s jejich odstraňováním či potlačováním a do jisté míry poskytuje také konzultace k volbě povolání. Poskytuje krizovou intervenci, provádí individuální a skupinová psychologická vyšetření žáků, vede výcvikové a další programy osobnostního rozvoje a prevence sociálně patologických jevů.

Speciální pedagog pracuje se žáky, kteří jsou postiženi různými nedostatky tělesnými, smyslovými, duševními nebo poruchami chování a vyžadují tudíž zvýšenou péči. Řeší otázky jejich integrace mezi běžnou populaci. Provádí nápravné, reedukační a kompenzační činnosti.

Je na rozhodnutí ředitele školy, zda charakter potřeb žáků dané školy vyžaduje spíše psychologa či speciálního pedagoga, v případě velkých škol mohou na škole působit i oba. Často se však stává, že na škole nepůsobí ani jeden z těchto odborníků.

1.1 ŠKOLSKÝ PORADENSKÝ SYSTÉM

Na úvod bych uvedl nejdříve jeho historii a vývoj poradenství u nás. Poradenské služby spojené s výchovou, vzděláváním a přípravou dětí a mládeže na budoucí povolání, se v našich zemích začaly vyvíjet ve 30. letech 20. století, kdy vzniklo a rozvinulo se profesní poradenství. Vysokou odbornou úroveň v této oblasti měla činnost Ústavu lidské práce v Praze. Ústav spolupracoval se školami až do 50. let minulého století.

První česká poradna pro volbu povolání vznikla 15. 11. 1919 v Brně při českém odboru zemské rady živnostenské. (Michalík, J. 2008) Psychotechnické oddělení této poradny vybudoval pedagog a psycholog Otakar Chlup. V Praze vznikla první poradna neboli Ústředí poraden pro volbu povolání v r. 1920 při zemské centrále práce. V roce 1921 se připojila k tehdy vznikajícímu Psychotechnickému ústavu Masarykovy akademie práce v Praze. (Michalík, J. 2008)

Poradny pro volbu povolání vznikaly nejčastěji při úřadech pro péči o děti a mládež, byly organizačně nezávislé na školském systému.

Psychologické poradenství zaměřené na problémy výukové a výchovné se rozvinulo brzy po 2. sv. válce zásluhou – J. Langmeiera, Z. Matějčka. Odborným centrem byl pražský Sociodiagnostický ústav. Ten byl v 60. letech zrušen. (Michalík, J. 2008)

Po roce 1948 se podle nového školského zákona zabývaly poradenstvím pro volbu povolání pouze školy. Označení poradenská psychologie se začalo používat počátkem 50. let.

V resortu školství se výchovné, výukové a profesní poradenství začalo rozvíjet v 60. letech, kdy byla zřízena funkce poradce pro výchovu k volbě povolání na všech středních všeobecně vzdělávacích školách a vznikla první krajská odborná psychologicko-výchovná pracoviště, která položila základ k budování pozdější sítě pedagogicko-psychologických poraden. (Michalík, J. 2008)

První česká poválečná dětská psychologická poradna byla zřízena v r. 1958 v Brně. (Michalík, J. 2008) Zabývala se dětmi, mládeží i dospělými osobami. Byl zde zpracován etický kodex poradce. Měla bohatou pedagogickou činnost, jako byly odborné přednášky a semináře pro výchovné poradce, rodiče, učitele a vychovatele.

Představitelkou oficiální české koncepce poradenství byla profesorka Pedagogické fakulty UK v Praze Marta Klímová. Prosazovala název výchovné poradenství (Michalík, J. 2008).

V polovině sedmdesátých let byly vymezeny jednotlivé články poradenského systému jako výchovný poradce, okresní pedagogicko-psychologická poradna, krajská PPP, byly rozlišeny jejich kompetence, formulovány základní vztahy, celý systém byl legislativně zakotven pod názvem výchovné poradenství.

Vznikla dvě centra, jedno bylo pražské, které se orientovalo na vzdělávací problematiku a na profesní orientaci. Druhé pak bylo brněnsko-bratislavské, kde se kladl důraz na terapeutické a výchovné aktivity. (Michalík, J. 2008)

Organizačně se systém výchovného poradenství stabilizoval v druhé polovině 70. let. Na všech základních, středních, speciálních školách i odborných učilištích byli výchovní poradci. Síť samostatných poradenských zařízení tvořily okresní PPP. V jejich péči byly předškolní děti i žáci základních škol příslušného okresu. Krajské PPP měla za úkol pečovat o žáky středních škol a učilišť v kraji, koordinovat a metodicky řídit výchovné poradenství na úrovni kraje. Ústav pro sociální výzkum mládeže a výchovné poradenství při PF UK v Praze byly informační a vzdělávací základnou výchovného poradenství a vědecké a výzkumné činnosti.

Po roce 1989 došlo k řadě změn v úkolech a organizaci výchovného poradenství. Těžiště služeb se posunulo k oblastem osobnostního a sociálního vývoje dětí a mládeže. Pomoc při řešení výchovných a výukových obtíží a poradenství v oblasti volby vzdělávací cesty a profesní orientace jsou důležitou součástí sociální prevence. Rozšířila se poradenská péče o děti a mládež se zdravotním postižením. Byl

kladen důraz na práci s rodinou a širším sociálním okolím dítěte, v poradenské péči se začala věnovat pozornost dětem a mládeži s negativními jevy v chování. Informační roli zčásti přebrala poradenská střediska pro volbu povolání při úřadech práce.

V roce 1990 byl zrušen Ústav pro sociální výzkum mládeže a výchovné poradenství (Michalík, J. 2008). Jsou zřizována nová školská zařízení, která doplňují systém výchovného poradenství a dále speciálně pedagogická centra, vedle poradenských zařízení zřizovaných státem vznikají soukromá a církevní zařízení. *Ke dni 1. února 1994 byl zřízen Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR* (NUV, online 1994).

Pedagogicko-psychologické poradenství je podpůrný systém, je podsystémem školské soustavy. Formy práce zahrnují činnosti diagnostické, intervenční, konzultační a informační. *Speciální vzdělávací potřeby dětí, žáků a studentů zjišťuje školské poradenské zařízení*.“ (Zákon č. 561/2004 Sb., §16, odstavec 5)

Počátek systému poradenství se začal systematicky vytvářet na počátku 60. let. Do té doby existovaly na území ČR různé poradenské instituce, zaměřené na problémy jednak dětí a mládeže, ale i dospělých, ty však fungovaly zcela nezávisle na státu a jeho resortech.

Od konce 60. let vývoj naznačuje v celosvětovém měřítku stále více nutnost směřovat podstatnou část poradenských služeb určených dětem a mládeži stále více do škol a výchovných zařízení.

V ČR byl postupně státem vybudován zhruba během patnácti let poměrně dobře organizačně fungující systém poradenských služeb pro děti a mládež.

Od roku 1990 začaly vznikat v ČR další poradenské instituce určené dětem a mládeži, které jsou však nestátní. Bývají zakládány v rámci různých nadací, církevních organizací nebo čistě soukromě. Jejich činnost není primárně zaměřena na školní služby. Jsou to např. informační poradenská střediska při úřadech práce, v protidrogových a krizových centrech, linky důvěry apod.

Aktuální poradenský systém nám poskytuje odbornou pomoc při řešení výukových, výchovných, ale i osobních problémů jednotlivých žáků. Dalším jeho úkolem je prevence, zjišťování a řešení obtíží a problémů psychického a sociálního vývoje dětí a mládeže v průběhu výchovně vzdělávacího procesu. Dalším úkolem současného poradenského systému je pomoc poradenství při volbě povolání a profesní orientaci. Posledním úkolem, který uvedu, je prevence sociálně patologických jevů. Popsal jsem, co všechno současný systém nabízí. Poradenství je opravdu systémem. Jeho prvním článkem jsou výchovní poradci na školách, kteří hned po

učiteli řeší patologické jevy na škole. Pak přichází na řadu pedagogicko-psychologické poradny (PPP), které pomáhají řešit výchovné a výukové problémy. Dále pak existují speciálně pedagogická centra (SPC), která se věnují dětem se zdravotním postižením tj. zrakovým, sluchovým, tělesným, řečovým, mentálním a kombinovaným. Instituce, které se věnují výchovným problémům, jsou střediska výchovné péče (SVP). „*Pedagogicko-psychologickou připravenost žáků na povinnou školní docházku a vydává o ní zprávu; doporučuje zákonným zástupcům a řediteli školy návrhy podpůrných nebo vyrovnávacích opatření, zařazení do vzdělávacího programu přizpůsobeného vzdělávacím potřebám žáka, případně zařazení do školy a třídy odpovídající vzdělávacím potřebám žáka; spolupracuje při přijímání žáků do škol; provádí psychologická a speciálně pedagogická vyšetření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.*“ (Vyhláška č. 72/2005 Sb. ve znění Vyhlášky č. 116/2011 Sb Další instituce, které pomáhají, nejsou převážně určeny žákům. Vzhledem k tomu, že tato práce se výhradně zabývá žáky základních škol, proto už další instituce nejsou uváděny. Poradny spolupracují s odbory sociálními, s lékaři, pediatry, psychiatry, se soudy.

Vzhledem k tomu, že se práce zabývá psychosociálními poruchami a už jsem zmínil střediska výchovné péče pro mládež, uvedu, čím se zabývají a jaký je jejich cíl. Klienti přicházejí na doporučení poraden, ale i škol. Najdeme zde děti výchovně problémové. Náplní práce SVP je terapie skupinová, psychoterapie, pracovní terapie klienti SVP zde mohou navštěvovat i některé kroužky. Provádí primárně i sekundárně preventivní činnost. Zajišťují lůžka pro děti, které utíkají z domova. Poskytují všestrannou ambulantní i internátní výchovnou péči. Nabízejí poradenskou péči a pomoc dětem, mladistvým a jejich rodičům, učitelům a vychovatelům. Usilují o podchycení dětí a mládeže ve stadiu prvních signálů možných poruch chování. Věnují se dětem z asociálních rodin, závislým na automatech, alkoholu, drogách.

Cílem je předcházet kriminalitě dětí a mládeže, toxikománii a prostituci. Pozornost také věnují klientům propuštěným z ústavní výchovy, z psychiatrické léčebny, apod.

Předcházení patologickým procesům ve školách a zároveň ve třídách upravuje ministerstvo školství metodickým pokynem, který navazuje na vyhlášku č. 72/2005 Sb. ve znění vyhlášky č. 116/2011 Sb.

Osvědčená metoda efektivní práce se třídou je na začátku školního roku ve třídě stanovit pravidla, která všichni mají povinnost dodržovat. V případě opakovaného nedodržení jsou pak uděleny sankce. Stanovená pravidla nám ideálně visí ve třídě nad

tabulí. Tak, aby všichni žáci na ně dobře viděli. Nejdříve žáky na pravidla upozorňujeme a odkazujeme nad tabuli, jestliže stále narušují hodinu a nedodržují stanovená pravidla, pak udělujeme sankce. Má to svůj dobrý výchovný efekt. Z různých studií a průzkumů vyplývá, že je lepší na začátku roku stanovit více pravidel a třeba pak ubírat, než obráceně. Je dokázáno, že je jednoduší pravidlo zrušit než nové zavést. Osvědčené jsou sankce typu, když třída něco zajímavého a zábavného dělá, žák, který opakovaně nerespektoval pravidla, je vyčleněn z kolektivu a neúčastní se těchto akcí. Žák je pak přeřazen do jiné třídy a má zadanou práci, která je pak následně překontrolována. Sankce by měla být jednorázová a kratšího trvání, vždy vázaná na konkrétní porušení pravidla. Při dlouhodobém trvání sankce přestává být sankce účinná a je brána jako trvalý stav. Pro žáka to pak znamená, že nemá cenu měnit své chování.

1.2 TŘÍDA

Každý jedinec je v průběhu svého života součástí několika sociálních skupin. Školní třída je bezpochyby jednou z nejvýznamnějších sociálních skupin. Je to formální skupina, kde se tvoří sociální vztahy jak formální, tak neformální. Od počátku jsou vztahy mezi členy třídy formálního charakteru, ale postupně se vytvářejí i neformální, které vznikají spontánně a dobrovolně, na základě společné práce, společných zájmů a sympatií nebo antipatií mezi jednotlivými členy. Žáci se ve třídě sdružují do referenčních skupin, získávají kamarády i nepřátele a vytvářejí určitou vnitřní strukturu a hierarchii. Hned po rodině patří k nejvýznamnějším sociálním skupinám. Významně ovlivňuje proces socializace daného jedince, žáka. Každý jedinec se učí jak formálním vztahům tj. vztahu ke všem pracovníkům školy, tedy nejen k učiteli, ale i k ostatním. Zároveň se učí i těm neformálním vztahům, které vznikají mezi spolužáky.

Rád bych zde přesněji vysvětlil, co znamená formální a neformální vztah. Formální vztah znamená neosobní charakter, pravidla jsou dána zvnějšku, jsou organizována institucí. Školní třída je organizována školou. Má krátkodobější trvání, protože s dosažením cíle končí. Někteří žáci opouštějí třídu po pátém ročníku, někteří po sedmém ročníku a zbytek v devátém ročníku. Ti žáci, kteří mezi sebou mají pouze formální vztah, už se zpravidla dobrovolně nesetkají po dosažení svého cíle. Neformální vztah je takový vztah, který vzniká spontánně na základě svobodné volby, výběru, zájmu, zálib, povahových vlastností, názorů. Neformální vztah může vzniknout na základě skupinové práce, kde žáci zjistí, že jsou si navzájem sympatičtí, ale může

to být i naopak, nebo může vzniknout na základě nějakého kroužku či party. Vznikají živelně a statusy členů v nich nejsou předepsány.

„Školní třída představuje složitý a mnohovrstevnatý sociální svět. Je svébytným a v jistém smyslu neopakovatelným seskupením individuí, konstitujících se osobností a originální sociální konfigurací žáků. Třída může žáka podporovat ve výkonech, může v ní zažít pocit úspěchu i neúspěchu, může se naučit kooperovat, spolupracovat, ale i podvádět, získávat zde kamarády, ale i nepřátele. Školní třída je významným prostředím pro socializaci mladého člověka, může si v ní vyzkoušet a osvojit řešení mnoha sociálních situací. Pozice, kterou v ní žák zaujímá, je jedním z ukazatelů jeho zdatnosti v sociálních interakcích a do jisté míry lze podle ní předvídat i jeho sociální úspěšnost v budoucích pracovních či zájmových skupinách“ (Lašek, 2001). Školní třídu můžeme zařadit k menším sociálním skupinám. Mívá zpravidla 20 až 30 členů. Žáci jsou do školních tříd vybíráni dle věku nějakým náhodným způsobem. „*Školní třída je základní malou sociální skupinou školy a svojí náplní je skupinou výchovnou. Je institucionálně ustanovena, samotní žáci nemají na její vytvoření vliv, řídí se formálním školním řádem. Typické pro ni však je, že si vytváří i neformální strukturu, která vzniká na základě vzájemných sympatií či antipatií jejích členů, výrazně jí prostupuje a má vliv na její dynamiku a strukturu“* (Hrabal, 1992)

„Z hlediska sociální psychologie bývá školní třída chápána jako sociální skupina, kde vztahy a činnosti jsou převážně orientovány úkolově, tj. jsou podřízeny postupnému osvojování učiva a dalším úkolům. Rozhodující roli má učitel, který prezentuje výchovně vzdělávací cíle, který žáky kontroluje a hodnotí a který orientuje a motivuje nejbližší „zónu vývoje žáků“. Dochází v ní k vytváření struktury interpersonálních vztahů, ke vzniku a utváření podskupin, kde se více či méně rozvíjí spolupráce a soutěživost.“ (Dvořáková, 1995, str. 123)

1. 3 TŘÍDNÍ KLIMA

Klima třídy neboli atmosféra, která panuje ve třídě, je odraz toho, jak se všichni cítí ve třídě. Nejen žáci, ale i učitel. To, jak se kdo ve třídě cítí, odráží se na jeho práci.

Jaké panuje ve škole klima, tak se to velmi odráží na klimatu třídy. Rád bych se zde nejdříve zmínil, o těch, kteří by se o klima školy měli starat. Na prvním místě je to vedení školy, které do značné míry určuje chod a „směr“ školy navenek, tím je míněna komunikaci s rodiči a okolím. Důležitá je i komunikace s úřady. Vnitřní komunikací myslíme komunikaci uvnitř školy. Je velice důležité, jak vedení komunikuje

se zaměstnanci školy a jakou atmosféru kolem sebe šíří. Šíří-li vedení školy přátelskou atmosféru, kde se snaží zamezit šíření pomluv např. tím, že pomluvám nenaslouchá, je to velké plus. V dámském kolektivu jsou bohužel pomluvy častým jevem a ve školách převažuje dámský kolektiv. Přátelské a tolerantní vedení školy docílí, že i mezi kolegy panuje přátelská atmosféra, která se odráží na klimatu školy a to pak na klimatu celých tříd. Pak veškeré vzniklé problémy mohou všichni řešit konstruktivně a v klidu.

Hlavním činitelem klimatu třídy je učitel. Dnešní pedagog se spíše stává vychovatelem, kdy při hodinách nejen vzdělává, ale většinu času žáky rovněž vychovává a dává jim svým chování příklad. Dnešní učitel by měl být tím „majákem“ dobra společnosti. Měl by udávat mravní hodnoty a být tzv. koučem. Učitel by měl být pro žáky přirozenou autoritou. Ne si jí vynucovat „násilně“ nějakými represivními opatřeními. To většinou na žáky moc nefunguje. Zároveň, by měl svým chováním jít příkladem.

Pochází-li žák z fungující rodiny, kde rodiče jsou přirozenou autoritou a v rodině jsou pravidla a řád, který se dodržuje, pak jedinec nemá potíže přijmout pravidla jiné sociální skupiny jako je například školní třída.

Budeme-li porovnávat dnešní klima, atmosféru a patologické jevy v dnešních školách s minulostí, dojdeme k závěru, že většina patologických jevů zde už byla. Podstatný rozdíl je oproti minulosti, že s patologickými jevy už se setkáváme ve školkách a v základních školách na prvním stupni v první třídě. V minulosti jsme se spíše setkávali s patologickými jevy až na druhém stupni základní školy. K nejrizikovějším ročníkům patřili žáci sedmé třídy, obecně se v těchto třídách většinou žáci necítili dobře. Dnes se u dětí projevuje daleko větší agrese, která už začíná ve školkách a stupňuje se s přibývajícími roky. Už ve školkách se děti začínají fyzicky napadat, s přibývajícím věkem k tomu přidávají psychické útoky v podobě vyčleňování z kolektivu atd. Na druhém stupni k tomu přidají techniku v podobě počítače a sociální sítě. Uvedu jeden příklad, který se stal na jedné základní škole a začal velice nevinně. Odehrálo se to na druhém stupni. Zde na tomto příkladu si můžeme všimnout, jak žáci dovedou být k sobě agresivní.

Dvě žákyně se pohádaly a jedna se nepěkně o té druhé na facebooku vyjádřila a k ní se přidalo několik dalších spolužáků, kteří zároveň byli jejími „facebookovými přáteli“ a ještě „přiložili polínko do ohýnku“. Chtěl bych podotknout, že to nebyl cílený útok jak zlikvidovat svoji spolužačku, nýbrž veřejný projev emocí v danou chvíli. Vůbec si žákyně neuvědomila, co tím způsobí. Její spolužačka, když si to přečetla, tak se psychicky zhroutila a nakonec opustila školu. Nepomohlo ani sezení se školním

psychologem. Autorka musela okamžitě stáhnout z facebooku svá negativní vyjádření a byla výchovně potrestána. Na základě tohoto incidentu metodik prevence zorganizoval pro děti přednášku o kyberšikaně, kterou vedla Policie ČR.

Bohužel dnešní konzumní společnost tomuto patologickému jevu nahrává. Třeba v podobě různých seriálů a telenovel, kdy režiséři za honbou sledovanosti se snaží vytvořit zajímavé dílo a většinou z toho vznikne jen směska intrik, podvodů a nenávisti. Rodiče, kteří nemají čas nebo chuť se aktivně podílet na výchově svých dětí, „vrazí jim do ruky lacinou zábavu“ v podobě playstationu, počítače či televize a dál se dětmi nezabývají, hlavně aby měli klid na práci či svou zábavu. V mnohých rodinách vůbec není vytvořena komunikace mezi jejími členy. To samozřejmě má neblahý vliv na děti, které potřebují komunikovat. Mnohé děti jsou z neúplných rodin. Vyvstává nám zde otázka, proč je tolik neúplných rodin? Zamyslíme-li se nad touto otázkou, dojdeme k závěru: většina lidí se nechce „vázat“, chce žít „volně“. Proč budovat vztahy! Jen zbytečná ztráta času.

Už v minulosti lidé věděli, že je důležitá rodina, a na tu byl kladen důraz. Rodina byla posvátná a její členové k sobě chovali vzájemnou úctu, scházeli se pravidelně a hovořili spolu. Bohužel dnešní vztahová promiskuita a neuznávání žádných hodnot, jako např. rodina, je cesta k dalšímu prohlubování negativních sociálních vlivů na žáky. Mnoho dětí nezná svého tátu, ale zná spousty strejdů a vlastní rodiče má za kamarády. Takové dítě pak nemá problém svého rodiče nevhodně nazvat nebo dokonce poslat do patřičných míst. To má pak za následek, že dítě nezná autoritu a neuznává ji. Pro přirozený vývoj je velmi důležité, aby dítě poznalo autoritu a to v rodině, kde rodiči by měli býti přirozenou autoritou. Proto spousta dnešních dětí trpí psychickými problémy, které jsou vyústěním jejich situace. Často výsledkem bývá patologické chování.

1. 4 UČITEL

„Jeden ze základních činitelů výchovně - vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaný, spoluodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu. Tradičně byl učitel považován za hlavní subjekt vzdělávání, zajišťující ve vyučování předávání poznatků žákům. Současné pojetí učitele, vycházející z rozšířeného profesionálního modelu, zdůrazňuje jeho subjektově-objektové role v interakci se žáky, v týmu učitelů, ve spolupráci s rodiči a místní komunitou. Specifické funkce učitele vyplývají 1. z rozdílného charakteru činností na určitých stupních a typech škol, jimž odpovídají příslušné aprobace; 2. z diferenciace rolí ve výchovně-

vzdělávacím procesu. Společenský statut učitelského povolání v jednotlivých zemích je závislý na tradici a významu, který je přisuzován vzdělání ve společnosti.“ (Průcha, Walterová, Mareš 1995, s. 280)

V odborné literatuře můžeme nalézt, že třídní učitel na prvním stupni základní školy je jedním ze základních činitelů vzdělávacího procesu, svým jednáním a chováním významně ovlivňuje jednotlivé žáky ve vzdělávacím procesu. Dnešní učitel nemá jen funkci vzdělávací. Dříve hlavní funkce učitele byla vzdělávací, dnes, když se podíváme do statistik, zjistíme, že hlavní funkce je výchovná. Dnešní děti mají mnoho psychických problémů, které vznikají v rodině. Příkladem toho mohou být rozvody, či špatná rodinná sociální situace. Můžeme se setkat s jevem, že už na středních školách studenti, převážně dívky, berou antidepresiva. Proto na dnešního učitele není jen kladen důraz na odbornost, ale také na vedení a řízení kolektivu, na včasné odhalených patologických jevů. Proto dnešní učitel musí splňovat několik kompetencí. Průcha, Walterová, Mareš 1995 uvádí učitelské kompetence. Začnu první kompetencí, a to je kompetence komunikační. Pod touto kompetencí si můžeme představit, že učitel je schopen komunikovat s žáky své třídy, s jejich rodiči, ostatními vyučujícími, vedením školy, školním psychologem, speciálním pedagogem, výchovným poradcem, dalšími odborníky, veřejností. Další velmi důležitou kompetencí je kompetence psychodidaktická, pod kterou si můžeme představit, že učitel vyučuje svým předmětům (motivační, aktivizační, didaktické dovednosti), vede žáky v rozvoji jejich osobnosti, usměrňuje vztahy mezi žáky a spoluutváří klima třídy. Další nezbytně důležitou kompetencí, kterou by učitel měl mít, je kompetence organizační a řídící. Pod touto kompetencí si můžeme představit efektivitu hodiny odučené třídním učitelem, organizační schopnosti, schopnost navození dobrých vztahů mezi učitelem a žákem, udržení kázně. Čtvrtá kompetence je diagnostická a intervenční, ta utváří klima školní třídy, řeší konfliktní výchovné situace včetně problematiky sociálních patologií, provádí průběžnou diagnostiku při výchovných a vzdělávacích potížích, musí své žáky znát v širších souvislostech po stránce sociálních vztahů, motivace, kognice, psychosomatických zvláštností, vývoje profesionální orientace a psychického zatížení a odolnosti. Pátá kompetence je poradenská a konzultativní a tato kompetence je jednou z funkcí školy. Je to významná kompetence, která celkově dotváří klima ve třídě, ale i v celé škole. Jsou to třídní schůzky s rodiči, návštěvy třídního učitele v rodinách, individuální návštěvy rodičů ve škole nebo pedagogická osvětová činnost v té „učitelské“. Poslední kompetence je sebereflexivní. Tato kompetence nám umožňuje zamýšlet se nad svou pedagogickou činností a následně ji autoregulovat -

zdokonalovat tak vlastní pedagogické dovednosti, eliminovat své nedostatky a využívat předností vyplývajících z typu pedagogické osobnosti.

Marie Montessori chápe roli učitele jako pozorovatele a pomocníka na cestě dítěte (Montessori, 1999). Úkolem učitele je spolupracovat s dětmi, připravovat prostředí tak, aby aktivita mohla vždy vycházet z dítěte, umožnit dětem globální přístup s vnímáním souvislostí a zapojením všech smyslů, a také zejména nabízet bezpodmínečné přijetí, přinášet a ukazovat dětem svou rovnováhu, ticho a vnitřní klid. Pod vyjmenovanými hesly se skrývá velké množství požadovaných vlastností, schopností a dovedností, které navazují na kompetence. Marie Montessori má vstřícný a akceptující přístup k žákům. Alternativní školství a alternativní přístup k žákům může v mnoha ohledech být inspirativní pro klasické školství.

2. ADHD

Mezi nejvíce ohrožené jedince patologickými jevy patří jedinci s ADHD, kterých je na dnešních základních školách početná skupina. Troufám si říct, že v současné době je minimum základních škol, které by neměly žáka s ADHD. O ADHD už toho bylo napsáno hodně, ale je vhodné krátce připomenul, co ADHD je. ADHD je zkratka anglických termínů Attention-Deficit Hyperactivity Disorder a tento termín popisuje deficit v oblasti pozornostních procesů provázený porušenou úrovní aktivity.

Své poznatky jsem získal studiem odborné literatury *Poruchy učení* Olga Zelinková 2003 a z přednášky, které jsem se zúčastnil. Přednáška měla název *ADHD očima neurologa.* K bližšímu seznámení s ADHD mě vedla má praxe, kdy jako pedagogický asistent a posléze jako učitel jsem se s žáky s ADHD setkal a stále setkávám.

ADHD je hyperkinetická porucha chování s deficitem v oblasti pozornostních procesů. Lidé s ADHD mají menší objem mozku, basálních ganglii mozečku a čelního laloku. Toto může zapříčinit několik vlivů: 1) Genetický vliv 50 – 60%. 2) V prenatálním období 20 – 30% tzn. neuvědomělé chování matky v době těhotenství. 3) Jiné vlivy 10%.

Častěji se s ADHD rodí kluci, a to až o 8%více než dívky. V současné době těchto dětí s ADHD (chlapců a děvčat) ve školním věku je asi 18%. Tyto děti se s 50 – 60% s ADHD potýkají i v dospělosti a i zde přetrvává motorický neklid.

Poruchy: 1) Kognitivní a) nepozornost b) organizace plánování, c) paměť, d) analýzy a syntézy, e) sebeřízení. 3) Precepční motorické. 4) Impulzivní. 5) Emoční.

Dále jsou pak zvýšené poruchy nálad: 1) Úzkost 30%, 2) Deprese 33%, 3) Neurotické potíže 21%, 4) Opoziční a vzdorová 60%.

To vše vede k problémům se sociální adaptací, výsledkem nevhodného chování je izolace a jedinec se uzavírá do sebe a má sklony v 60 – 75% k rizikovým aktivitám, jako je např. *kriminalita, hazard, drogy*... a také *výběr špatné party*, která ho přijme mezi sebe.

Dnes mnoho rodičů tvrdí, že jejich dítě má právě ADHD, ale ve skutečnosti rodiče nezvládli výchovu a pouze se za toto označení chtějí schovat. S tím se ve své učitelské praxi jistě setkalo mnoho pedagogů. A nejen schovávání se za ADHD, ale i za další různé dysfunkce. Mnohdy sami rodiče urputně bojují, aby jejich dítě mělo zprávu z pedagogicko-psychologické poradny, a tím se zbavili zodpovědnosti za svojí výchovu. Pak nastává „paní učitelko, pane učiteli, teď mé dítě tolerujte a dávejte dobré známky“. Tím mnohdy končí spolupráce rodiče se školou.

V praxi se mnohým pedagogům velmi osvědčil týdenní hodnotící kalendář. Je to tabulka, která je tvořena v Excelu a není problém ji jakkoliv upravit. Tuto tabulku má u sebe žák, nebo je-li roztržitý, má ji u sebe učitel a dává ji žákovi jen ve chvíli hodnocení. Sám žák se za každý předmět hodnotí „smajlíky“. Výraz smajlíku vybírá podle toho, jak se mu dařilo. Nevýhodou je, že učitel musí dbát na to, aby tabulku, žák neztratil. V tabulce je napsáno *hodnocení třídního učitele*. Když rodiče spolupracují se školou, místo *hodnocení třídního učitele* je *podpis rodičů*. Na konci dne by se mělo dělat krátké zhodnocení. Když se dařilo, je nutno pochválit. Pedagog, který začne využívat ve své práci hodnotící kalendář, měl by mít předem rozmyšleny pochvaly a následné odměny. Měly by to být takové odměny, které budou žáka motivovat. Na konci týdne by mělo být delší zhodnocení, případně napsat, co bychom chtěli změnit v příštím týdnu. Ideální by bylo, kdyby rodiče spolupracovali a plně podpořili tento kalendář a snažili se apelovat na své dítě, aby stanovená pravidla se snažilo co nejvíce dodržovat. Pak by hodnotící kalendář velmi rychle začal fungovat. Žák přinese domů hodnotící kalendář a při podepisování rodiče ještě s žákem proberou, co se dařilo a co méně a proč. Když rodiče nespolupracují, hodnotící kalendář také funguje, ale změny k lepšímu přicházejí pomalu a časté jsou výkyvy v chování.

Tabulka 1: hodnotící kalendář

Týdenní tabulka	od:			do:				
	1	2	3	4	5	hodnocení třídního učitele		
Pondělí								
Úterý								
Středa								
Čtvrtek								
Pátek								
Co chci změnit:					dařilo se			
					snaha			
					nešlo to			

Zdroj: pedagogicko-psychologická poradna

3. SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ (SPU)

Poruchy psychosociální často bývají spojeny s poruchami učení. Žáci mají problémy s učením a snaží se na sebe upozornit. Rád bych zde popsal poruchy učení, jak byly klasifikovány v 10. revizi Mezinárodní klasifikace nemocí z roku 1992. Poruchy učení jsou zařazeny mezi specifické vývojové poruchy školních dovedností do skupin *poruch psychického vývoje* a jedná se o *dyslexii, dysgrafii, dysortografii, dyskalkulii, dysmúzii, dyspinxii a dyspraxii.* (Zelinková 2003) Poslední tři jmenované pojmy jsou českým specifikem, v zahraniční literatuře se s nimi nesetkáme

V české odborné literatuře není terminologie specifických poruch učení jednotná. Obecně lze říci, že *osoby se specifickými poruchami učení /dále jen SPU/ jsou považovány za žáky se specifickými vzdělávacími potřebami.* (Zelinková 2003)

Z hlediska pochopení příčin SPU, volby nápravných postupů i cílů reedukační péče považujeme za významný moment řeč dítěte. To je velmi důležité i mezi kolektivem, kdy žák, který špatně mluví, může být i terčem posměchu.

Jazyk není pouze dorozumívací prostředek, ale i nástroj rozvoje myšlení, nutný pro pochopení vlastní identity a významný pro orientaci člověka ve světě

Tím, že se jazyk dětí s SPU nedostatečně rozvíjí, se stávají nejistými v jednání, obtížně se orientují v čase, mají potíže v chápání početní řady, gramatiky, omezený slovník, obtížně se vyjadřují, nerozumí řadě výrazů atd. Tím to jsou žáci náchylnější k psychopatologickým a sociopatickým procesům.

Poruchy učení jsou souhrnným označením pro různorodé skupiny poruch. Ty se projevují zřetelnými obtížemi při nabývání a užívání takových dovedností, jako je mluvení, porozumění mluvené řeči, čtení, psaní, matematické usuzování a počítání.

Nejde o osoby, které by tvořily stejnorodou skupinu vyznačující se stejnými problémy, protože jednotlivé poruchy se mohou různě kombinovat. Obecně platí, že SPU zasahují psychiku člověka a promítají se do sféry sociální a pedagogické. Proto je také nutno při jejich diagnostikování zjistit, do jaké míry a jakým způsobem jsou tyto sféry postiženy. Čím je dítě inteligentnější, tím lépe srovnává své výkony s výkony spolužáků a hůře prožívá své neúspěchy. To pak vede k poruchám v sebehodnocení a narušení osobnosti zejména v oblasti citové. Jde sice o celoživotní handicap, ale při včasném zjištění poruchy, kvalitní reedukační (nápravné) péči a podpoře žáka s touto poruchou může dojít ke zmírnění či úplnému odstranění vzdělávacích obtíží. Příčiny SPU předpokládají dysfunkci CNS (dispoziční příčiny – dědičnost), tzn. že i když se porucha učení může vyskytnout souběžně s jinými formami postižení (např. smyslové vady, MR, sociální a emocionální poruchy) nebo souběžně s jinými vlivy prostředí (např. sociokulturní zvláštnosti rodiny- nízké vzdělání rodičů, nízká sociální úroveň rodiny, typ výchovy, více sourozenců ve stísněných podmínkách apod., nedostatečná nebo nevhodná výuka ve škole, roli hraje i vztah rodičů a školy atd.), není přímým následkem takových postižení nebo nepříznivých vlivů, přestože tyto mohou negativně ovlivnit školní výkon dítěte. (Zelinková 2003)

Psychosociální postavení dítěte s SPU souvisí s rodinným a školním prostředím, je ovlivněno zejména situací v rodině (vřelost vztahu rodič – dítě), postoji učitelů (přijetí nebo odmítnutí učitelem, nepoučení učitelé považují tyto děti často za vzpurné, líné, nepozorné, nepořádné s nezájmem o výuku), postoji spolužáků (obvykle dochází k nepochopení problémů ze strany vrstevníků, tyto děti se setkávají častěji s posměchem a šikanou, samy obtížně navazují vztahy, mají málo přátel) a postojem dětí se SPU k sobě samým (odvíjejí se od postojů okolí). Uvádí autorka O. Zelinková. Rodiče by měli umět naslouchat pocitům dítěte, naučit je o svých pocitech hovořit i přes problémy s vyjadřováním.

4. PORUCHY CHOVÁNÍ

Do diplomové práce jsem zařadil jako samostatnou kapitolu poruchy chování, protože jednou z hlavních příčin etopedických problémů u jedinců jsou právě poruchy chování. Poruchy chování mohou být způsobeny jednak primárně a to jako součást obrazu poruch pozornosti. Nebo sekundárně v důsledku prožívání neúspěchu. Typické jsou zejména čtyři typy nápadností v chování, které uvádí Kolář 2001

1.) Obranné a vyhýbavé mechanismy znamenají stále se zvyšující tlak doma i ve škole, aby dítě více četlo, psalo atd. To vede dítě k odmítání práce pro školu (zapomíná úkoly, ztrácí sešity, falšuje podpisy rodičů aj.).
2.) Kompenzační chování vzniká, když děti zjišťují, že nemohou-li být úspěšní, šaškují, zlobí, vytahují se atd. tj. začnou poutat negativní pozornost
3.) Agresivita a projevy nepřátelství je napětí způsobené neúspěchem. Některé děti se odreagovávají agresí verbální nebo fyzickou. To pak šíří kolem sebe, snaží se napadat úspěšnější žáky, aby dokázali, že nepatří mezi ty nejhorší.
4.) Úzkostné stažení se do sebe bývá psychology považováno za nejnebezpečnější pro rozvoj osobnosti dítěte. Je to strach ze školy, který se může projevit psychosomatickými obtížemi (častá nemocnost, bolesti břicha, hlavy, zvracení, poruchy spánku aj.), děti mají pocity méněcennosti, jsou plačtivé, neklidné.

Jak je výše uvedeno, je velice důležité včasné zjištění patologických jevů a následně zjištění příčiny, proč tomu tak je. Největší šanci má právě třídní učitel. Tento pak následně provádí tzv. učitelskou diagnostiku, která je pak východiskem v jednání s kolegy, kteří se takovými problémy ve škole zabývají. Nebo následně pro vyšetření v PPP.

Snaží-li se učitel diagnostikovat u žáků SPU, zaměřuje se při pozorování a rozboru dětských prací na výukové obtíže ve čtení, psaní, počítání. V ostatních předmětech se zaměřuje na řeč, práceschopnost, chování. Zjišťuje vztah k vrstevníkům, ke školní práci. Dále učitel zjišťuje žákovy zájmy, rodinu, zdravotní stav. Pak zahájí jednání se zákonnými zástupci žáka, případně žáků. Následně navrhuje, radí příslušná řešení jako je návštěva PPP, doučování atd. Jednou z funkcí školy je funkce poradenská.

Na úrovni školy je za poskytování poradenských služeb zodpovědný ředitel školy. Ve škole jsou zajišťovány poradenské služby v rozsahu odpovídajícím počtu a vzdělávacím potřebám žáků školy.

Vyhláška č 72/2005 Sb. která tuto oblast upravuje, definuje poradenské pracovníky čtyř kategorií a jimi vykonávané standardní činnosti. Jejich odborná kvalifikace je stanovena zákonem o pedagogických pracovnících a splněním dalších kvalifikačních předpokladů nařízených vyhláškou o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků č. 317/2005 Sb.

Je-li to vážnější problém, než je škola sama schopna zvládnout, je potřeba využít celkový poradenský systém než jaký škola nabízí.

5. ŠIKANA

Šikana (anglicky bullying) označuje fyzické i psychické omezování či týrání jedince v kolektivu (Edwige A., 2004). Dále uvádí, že dochází k ní ve všech skupinách věkových i sociálních. Setkat se s ní můžeme v jakémkoliv typu škol a školských zařízeních, v armádě, sportovním klubu, ve vězení, ale i v rodině (zaměřena na neoblíbené dítě) či v zaměstnání (podle toho, zda je původcem kolega či nadřízený, mluvíme o mobbingu nebo bossingu). Varianty šikany jsou velmi různé, stejně jako metody, kterými je prováděna. Zpravidla má agresor nad obětí fyzickou či početní převahu. Následky šikany si do dalšího života odnášejí všichni zúčastnění, největší dopad má ale pochopitelně na oběť. Někdy bývá jako „šikana“ označováno také byrokratické obtěžování a omezování.

Právní definici šikany v našem právním řádu nenajdeme, nicméně na potřebu komplexního řešení šikany reagovalo Ministerstvo školství, které vymezilo problematiku šikany v metodickém pokynu MŠMT č. 28 275/2000-22 (dále jen „pokyn“). Pokyn dává školám a jejím pracovníkům návod, jak šikaně předcházet a jak ji řešit. Pokyn však pokrývá pouze školní oblast, neřeší a z povahy věci ani nemůže řešit všechny právní následky šikanování. Ostatní nástroje je nutno hledat v právních předpisech trestního, občanského či správního práva.

Problémem šikany je ta skutečnost, že je prováděna dětmi a na dětech, které nejsou plně duševně vyvinuty, následky mohou negativně ovlivnit další výchovu oběti i agresora. Agresoři nejsou mnohdy pro nedostatek věku trestněprávně či občanskoprávně odpovědni. Lze proti nim uplatnit mnohdy nedostačující výchovná opatření, agresor uniká potrestání a mnohdy v šikanování pokračuje, což u oběti vede

k pocitu nespravedlnosti. Někdy je oběť pod pohrůžkou násilí donucována k páchání trestných činů (krádeže, ubližování mladším apod.), čímž se stává nedůvěryhodnou osobou v očích učitelů, ale i policie, kteří oběti nevěří, že delikty spáchala z donucení. Praví agresoři zůstanou neprozrazeni a oběť může být ještě více poškozena.

„Šikana je ubližování někomu, kdo se nemůže nebo nedovede bránit. Obyčejně mluvíme o šikaně tehdy, když jde o opakované jednání, ve velmi závažných případech označujeme za šikanu i jednání jednorázové, s hrozbou opakování. Tuto definici je ještě třeba upřesnit.

(a) Šikanou nazýváme ubližování mezi těmi, kteří jsou ve stejném postavení, ve škole tedy mezi žáky nebo studenty, ve sportovním oddíle mezi sportovci, ve vězení mezi vězni, na pracovišti mezi spolupracovníky atd.

Je samozřejmě možné nazvat šikanou i ubližování žákům ze strany učitele nebo i ubližování učitelům ze strany žáků, sekýrování pracovníků ze strany nadřízeného, jednání úředníka, který obtěžuje občany vyžadováním zbytečných potvrzení atd., těmito druhy šikany se zde však nezabýváme.

(b) Mezi agresorem a obětí je osobní asymetrický vztah moci. To znamená, že oběť ví, kdo jí ubližuje, bojí se ho, je závislá na jeho rozmarech.

(c) Jaké konkrétní ubližování označíme za šikanu? Obyčejně rozlišujeme šikanu přímou a nepřímou:

Přímá šikana je velmi rozmanitá. Spočívá zejména (1) v násilí všeho druhu: působení bolesti bitím, kopáním, bodáním, pálením atd., ponižující tělesná manipulace obnažováním, nucením sníst nebo vypít něco odporného, poškozování a braní osobních věcí, oblečení, školních potřeb, jídla, peněz atd., tedy chování, jež zákon označuje a trestá jako loupež, (2) ve slovním napadání nadávkami, posměchem, urážením postiženého a jeho rodiny, (3) v zotročování, kdy je postižený hrozbami nebo bitím donucen konat něco ponižujícího nebo zakázaného, např. posluhovat svým „pánům“, ukrást pro ně něco v obchodě nebo dokonce pro jejich zábavu zkopat jiného žáka.

Nepřímá šikana spočívá v sociální izolaci spolužáka, kterého druzí neberou na vědomí, se kterým se nemluví, je vylučován z činností skupiny atd. Tato forma, používaná častěji dívkami, je někdy trýznivější než přímá šikana (viz případ Blanka). Dítě se zoufale snaží zavděčit a přizpůsobit, může např. začít zlobit a lajdat, jen aby tak projevilo solidaritu se „stádem“ a zavděčilo se, ale jen se víc zesměšňuje a v očích třídy ztrácí prestiž. (Říčan, 2010)

5. 1 STÁDIA ŠIKANY

V každé třídě existuje vnitřní sociometrická struktura, kde někteří žáci jsou vlivní a oblíbení a jiní méně. Zároveň existují rozdíly v chování, postojích a prožívání jednotlivých dětí. Je běžné, že dochází ke konfliktům. Zdravá třída je však otevřená, případné zranění lze řešit, cílem jednání není snížit důstojnost, zranit a ponížit, neprolamuje hranice. První stádium – ostrakismus - se může vyskytnout v jakémkoli kolektivu, není nutná jakákoli výjimečná souhra podmínek a spouštěcích mechanismů. Jsou to mírné, převážně psychické formy násilí prostřednictvím postupného izolování jednoho člena skupiny nebo několika členů, ve skupině dochází tak u nejméně oblíbených jedinců. Účastní se spíše jen několik dětí. O situaci je třída schopna a ochotna hovořit.

Druhé stádium je postupné zacílení agrese na vybranou oběť či skupinu obětí. Dochází k prohloubení manipulace. Zpočátku mírnější formy zejména psychické agrese v podobě ignorování a verbální agrese prostřednictvím nadávek, pomluv apod. postupně nabývají na intenzitě a cílenosti. Objevuje se rovněž fyzická agrese, která mívá zpočátku často spíše subtilnější podobu, ale nemusí se vůbec objevit. Stále spíše jde o několik aktérů. Ve třídě jsou žáci ochotní o situaci vypovídat. Třetí stádium je jádro neboli klíčový bod. Znamená přerod počátečních stádií v pokročilé formy šikanování. Vytváří se skupinka agresorů, kteří již zcela systematicky zaměřují svou agresi na vybranou oběť. Výběr oběti přestává být nahodilý. Dochází v podstatě k rozdělení třídy na dva tábory. Jen málokdo dokáže stát mimo. Narůstá tlak ke skupinové konformitě a k přijetí norem šikanování. O situaci již dokáží hovořit jen někteří jedinci, ne v přítomnosti skupiny. Řešení prvního a druhého stádia je v kompetenci učitele.

Třetí stádium je průlomové. Pedagog používá jako metody nápravy metodu usmíření a metodu vnějšího nátlaku. Je potřeba zahájit ochranu oběti a to v podobě pohovoru s rodiči, výchovná komise se zápisem, pojmenování problému před třídou (uzavření, nastavení „stop“). Nakonec by mělo dojít k usmíření, které povede k rozmrazení vztahu agresora s obětí. Čtvrté stádium – normy - představuje pokročilou šikanu, kdy se normy agresorů stávají nepsaným zákonem. Šikanování se stává normou celé skupiny. Formy násilí jsou promyšlené, cílené, zvyšuje se jejich intenzita i brutalita násilí, a to jak psychického, tak fyzického. Postupně se dosud neangažovaní členové skupiny ze strachu, aby na sebe neupoutali pozornost agresorů, přidávají na jejich stranu a sami se na šikanování začínají aktivně podílet. U konformních jedinců

pak narůstá riziko vzniku silné závislosti na autoritě, kterou představuje agresor. Informace již nelze získat od nikoho ze třídy bez speciálního postupu. Páté stádium – totalita - se jedná o poslední, totální stádium vývoje šikanování, kdy dochází k naprostému nastolení ideologie šikanování. Aktéry šikany jsou všichni. Agresoři uspokojují své potřeby zcela na úkor oběti šikanování. Vzniká silný vzájemný vztah závislosti mezi agresorem a obětí šikanování. Je vyloučeno získat ze třídy informace. Oběť bude na přímý dotaz krýt agresora. Pro odhad závažnosti je několik kritérií, které nesmíme opomenout. Zpočátku odhadujeme, o jaké stádium se jedná, zadali o první, druhé, třetí či pokročilejší stádium. Pak hned následuje otevřenost (jestli oběť vypovídá, co se děje, nebo ne; zda skupina odpovídá, nebo mlčí; svědek – zda projevuje alespoň nějaký soucit s obětí). Dále závažnost a četnost (jak často a co se děje, tzn. jak často se děje nemocné chování). Čas (jak dlouho se to děje – pozor, může proběhnout velmi rychle). V poslední řadě počet aktérů (kolik je agresorů, kolik je obětí).

5. 2 KYBER ŠIKANA

S rozvíjejícími se technologiemi však přicházejí další rizika. Za anonymitou se skrývají ohromné možnosti. Již žáci ve škole vědí, že být anonymní je výhoda. Když někdo ve třídě rozbije okno a učitelka pátrá, kdo to udělal, třída mlčí. Viník je skryt v davu a potrestání celého davu není možné. Provinilec si tak hoví v slastné záštitě davu, skupiny a ví, že mu poskytuje potřebnou dávku anonymity, která jej chrání před dopadením a trestem. Podobně je to u všech výtržností, skupinových napadení apod. Internet takovouto anonymitu poskytuje také. Tak proč se za ní neskrýt?

Z „obyčejného“ šikanování, v dobách, kdy se nám o internetu mohlo jen zdát, se v dnešní době stává ze šikanování technická libůstka. Děti na základní škole už dávno vědí, co je to software, http, doména, skype, ICQ, vědí, jak na webový prostor umísit různé fotografie, pořízená videa ze svého mobilního telefonu, a to zdaleka není vše. Šikanování se tak může posunout na mnohem vyšší úroveň. Právě používání internetu, interaktivních a digitálních technologií, mobilních telefonů se stává prostředkem šikany, trápení, vyhrožování, obtěžování, ponižování, zesměšňování, které je namířeno na dítě, školáka či teenagera obvykle stejně starým šikanovatelem. Ne vůbec malé procento obětí takovéto šikany končí s vážnými psychickými problémy, volá na různé linky důvěry a co hůř, značná část tak dospěje až do extrému, kdy si pod tíhou šikany a psychických problému neváhá sáhnout na život.

Edwige A. uvádí o kyber-šikaně, že může mít různé podoby. Dítě může být vylučováno ze skupiny spolužáků jen proto, že nevlastní mobil, nebo že jeho mobilní telefon je zastaralý, a proto je na posměch, že nejde s dobou, že jeho mobilní telefon nemá různé doplňky, neví, co je to i-Pod apod.. Kde jsou ty časy, kdy si děti porovnávaly školní pouzdra a penály nebo tašky? Samotný mobil nemusí být pouze předmětem šikany, ale taky nástrojem šikany. Své oběti jsou takovýmto způsobem zasílány textové správy („esemesky“) s obsahem, který oběť trápí, tyranizuje, obtěžuje, ponižuje, vyhrožuje atd.. Do kyber-šikany taky můžeme zařadit anonymitu šikanovatele. Když oběť neustále dostává nepříjemné zprávy (na mobil, e-mail, nebo i přes různé vzkazy a lístečky, ICQ, skype, facebook atd.), nemusí být jasné, kdo je odesílá. Tíživost situace to pak ještě zhoršuje a oběť je zcela bezbranná, protože se neumí bránit a navíc – neví, proti komu se má bránit. Dále sem můžeme zařadit krádež hesel, zneužívání e-mailových a jiných účtů, tzv. blogování (zveřejňování informací o oběti, které mají intimní nebo pro oběť choulostivý charakter) a to prostřednictvím tzv. blogů, zveřejňování klamných a lživých údajů o oběti, zveřejňování různých zesměšňujících obrázků, fotografií nebo videí na webový prostor nebo prostřednictvím telefonu, kde je oběť karikována či zesměšňována. Novým fenoménem je tzv. „hlasování“, které probíhá přes internetový prostor, kde zúčastněni hlasují o tom, „kdo je největší hlupák, kdo má nejtlustší stehna, koho nechceme mít ve třídě, koho bys zachránil jako posledního, kdyby hořela škola“ apod. Být „výhercem“ v takovémto hlasování je pak tématem příštího dne a týdne ve třídě a oběť („výherce hlasování“) je terčem posměchu (přímého nebo nepřímého). K těmto typům šikany ještě můžeme přidat zasílání různých pornografických materiálů přes internet, zasílání různých internetových virů a kódů, interaktivní hraní počítačových her přes internet, kde šikanovatel(é) svoji oběť různě trápí, nedovolují ji hrát, vstoupit do hry, neumožní jí kybernetický přístup atd.

Tím, že kyber-šikana má množství podob, tak i způsobů, jak se proti nim bránit, je několik a podle povahy a typu šikany je dobré přizpůsobit obrannou strategii. Vždy je dobré si jakýkoli materiál, který oběť poškozuje, uložit. Oběť by si měla všechny „esemesky“ nechat a uložit, všechny e-maily a důkazný materiál uložit, vytisknout, případně jinak uchovat, což poskytne důkaz a v případě odhalení šikanovatele (přes IP adresu, telefonní číslo atd.) je to cenným důkazným materiálem. Taky však může pomoci změnit si svoji virtuální identitu, změnit si e-mail, SIM kartu, změnit si „nick“ neboli jméno, pod kterým na internetu vystupuje. Jindy pomáhá vůbec nereagovat na projevy kyber-šikany – protože šikanovatelé čekají na jakýkoli projev a reakci, a když

se jim tato nedostává, tak je to přestane bavit a svoji nekalou činnost přestanou… nebo minimálně zaměří pozornost jinam (nebo na někoho jiného!). Účinnou pomocí, jak se bránit proti kyber-šikaně je nikde neuvádět svoji skutečnou identitu, zejména své jméno, adresu, telefon a ani žádné jiné osobní a intimní údaje o sobě, či své rodině. Při jakémkoli případu kyber-šikany je dobré pokusit se vypátrat zdroj, kdo je agresor a kontaktovat poskytovatele serveru, ze kterého šikanovatel svoji oběť napadá (poskytovatel serveru mu tak může zamezit přístup do domény).

5. 3 ŘEŠENÍ ŠIKANY

První, kdo většinou řeší šikanu, je pedagogický pracovník, který incident vidí. Pedagogičtí pracovníci mají kromě výše uvedených povinností v oblasti prevence šikany, povinnost zejména vykonávat dozor nad žáky během doby, kdy jim je žák svěřen do přechodného dohledu, tj. během vyučování či v přímé souvislosti s ním (čl. 14 Pracovního řádu). Pokud by se pedagogický pracovník dozvěděl o šikaně, která by mohla být trestným činem (např. ublížení na zdraví, krádež apod.), a tuto trestnou činnost by neoznámil na policii, mohl by být stíhán pro trestný čin neoznámení trestného činu (§ 168 tr. zák.), nepřekážení tr. činu (§ 167), nadržování (§ 166), popř. schvalování tr. činu (§ 165), za určitých okolností účastníkem na tr. činu dle § 10 trestního zákona (např. pedagog by viděl, jak je dítěti ubližováno, a ponechal by ho bez pomoci mezi šikanujícími žáky). Zanedbání jeho pracovních povinností by bylo možno kvalifikovat i jako porušení pracovní kázně a vyvodit z toho pracovněprávní důsledky (snížení platu, výpověď apod.). Zanedbání dohledu (dozoru) může též zakládat občanskoprávní odpovědnost za škodu způsobenou nezletilými, na které byl povinen dohlížet.

Ve školách by měl působit metodik prevence, výchovný poradce a školní psycholog. Nastane-li situace a šikana se dostane do fáze tři a výše, měli by se zároveň s pedagogickým pracovníkem zabývat šikanou výchovný poradce a hlavně školní psycholog, který by měl odhalit původ a příčinu šikany. To se odhaluje velmi těžko. Je-li šikana v té vyšší fázi, tak ani psycholog to hned nemusí odhalit. Je velmi důležité, aby všichni zúčastnění spolupracovali tj.: pedagogičtí pracovníci, žáci a neposlední řadě rodiče. Spolupráce s rodiči bývá často obtížná, a to zejména s rodiči, jejichž žáci jsou ti, co šikanují.

Při jakýchkoli potížích je dobré obrátit se na školu a její ředitelství, pedagogicko-psychologickou poradnu, středisko výchovné péče, popřípadě různé pomáhající

organizace, sdružení, jako jsou linky bezpečí, e-mailové poradny zaměřené na pomoc dětem a obětem šikany.

5. 4 PREVENCE ŠIKANY

Nejrizikovější skupinou na základní škole jsou děti na druhém stupni. Opravdu velmi málo se tak děje na prvním stupni. Děti jsou ještě malé, třídní učitel, na rozdíl od druhostupňového, má svoji třídu na většinu předmětů a tak lépe dokáže odhalit první příznaky patologických jevů ve třídě. Děti, které jsou na prvním stupni, jsou více středem zájmu svých rodičů, a i v případě problémů daleko ochotněji komunikují se školou, než rodiče, které mají dítě na druhém stupni. Lze to vysvětlit tak, že někteří rodiče si myslí, mám-li dítě na druhém stupni, je už dostatečně velké, abych se o něj zajímal. To je velká chyba! Tyto děti přicházejí do puberty a *příliv hormonů v pubertě postupně mění charakter dítěte* (Edwige A., 2004). Jak už jsem naznačil, je velmi důležité, z jakého prostředí dítě vychází. Ideální je, když prevence šikany už začíná z domova a to výchovou.

Ve škole by měli všichni pedagogičtí pracovníci, nejen třídní učitel, preventivně působit proti šikaně a to třeba formou dozorů o přestávkách. Třídní učitel na druhém stupni má se svou třídou v průměru tak dva předměty, někdy ani to ne. Proto je dobré, když zavede třídní hodiny (u žáků s velkou nevolí) a zde aktivně působí proti šikaně a hovořil s žáky. Tato hodina by měla být pro žáky něčím zajímavá a zároveň by to žáci neměli brát jako trest. To by se také mohla míjet účinkem. V rámci těchto hodin lze posilovat vhodné způsoby řešení neshod a snižovat agresivitu. Ano, *agresivita je součástí lidské přirozenosti* (Edwige A., 2004). Je zřejmé, že v současné době mezi žáky je agresivity čím dál víc, a to nejenom fyzického, ale také i psychického usurpování např. v podobě čím dál více rozšiřující se kyberšikany díky sociálním sítím. Onu agresi potřebujeme, ale ne k tomu abychom někomu ublížili, nýbrž k tomu, abychom zmobilizovali všechny síly a dosáhli pozitivních výsledků, třeba úspěšně složili zkoušku.

6. PRAKTICKÁ ČÁST

Jak už jsem v úvodu uvedl, pracuji na základní škole jako učitel na prvním stupni. Právě učitel, jak už jsem v teoretické části práce zmínil, je většinou první, kdo zjistí nějaký patologický jev. Většinou to bývá pouhým pozorováním žáků. Dále by měl následovat strukturovaný rozhovor s jednotlivými žáky. Měl by vypadat jako spontánní a žáci by rozhodně neměli tušit, že tím učitel něco sleduje. Proto by měl být dobře připraven. Mnohdy stačí jedna, dvě věty. Není-li si učitel jist rozhovorem, je lepší ho vynechat. A rovnou zahájit sociometrické šetření formou dotazníku.

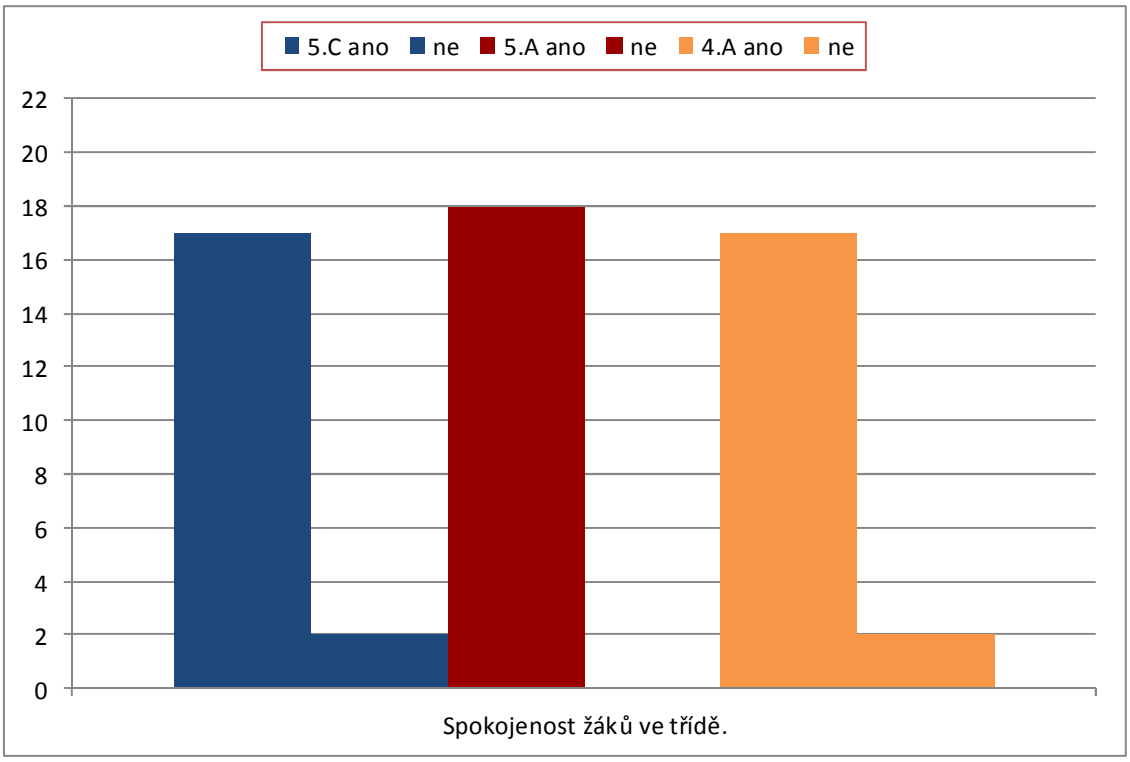
Ve své diplomové práci jsem využil explorační metodu a to jak dotazník, tak i rozhovor. Dotazník vyplňovali žáci ze dvou pražských základních škol prvního a druhého stupně. Za první stupeň vyplňovali žáci čtvrtých a pátých ročníků. Za druhý stupeň se zúčastnily vyplňování dotazníku šesté třídy. Možná na první pohled to není až tak vidět, ale přechod z páté třídy do šesté je pro žáky velký skok.

Zvolený dotazník velmi pěkně odhalil problémové žáky a i problémové třídy. Následné vyhodnocení je níže v grafech. Pro jejich snadné odlišení jsem je nazval základní škola A, základní škola B. Nejdříve jsem vyhodnotil data ze základní školy A, pak ze základní školy B. Grafy jsou postupně seřazeny od prvního stupně ke druhému stupni. Poslední graf z prvního a druhého stupně je celkové vyhodnocení, jak žáci odpovídali, že vnímají situaci na svém příslušném stupni.

6.1 ZPRACOVÁNÍ DAT

Jak již jsem uvedl, začínáme školou A prvním stupněm. Na prvním grafu můžeme vidět, že nejspokojenější děti jsou v 5.A. Dále můžeme zjistit, že ve zbylých dvou třídách, budou mezi žáky nějaké neshody. Při pohledu na graf je pozitivní, že většina žáků je spokojena ve své třídě.

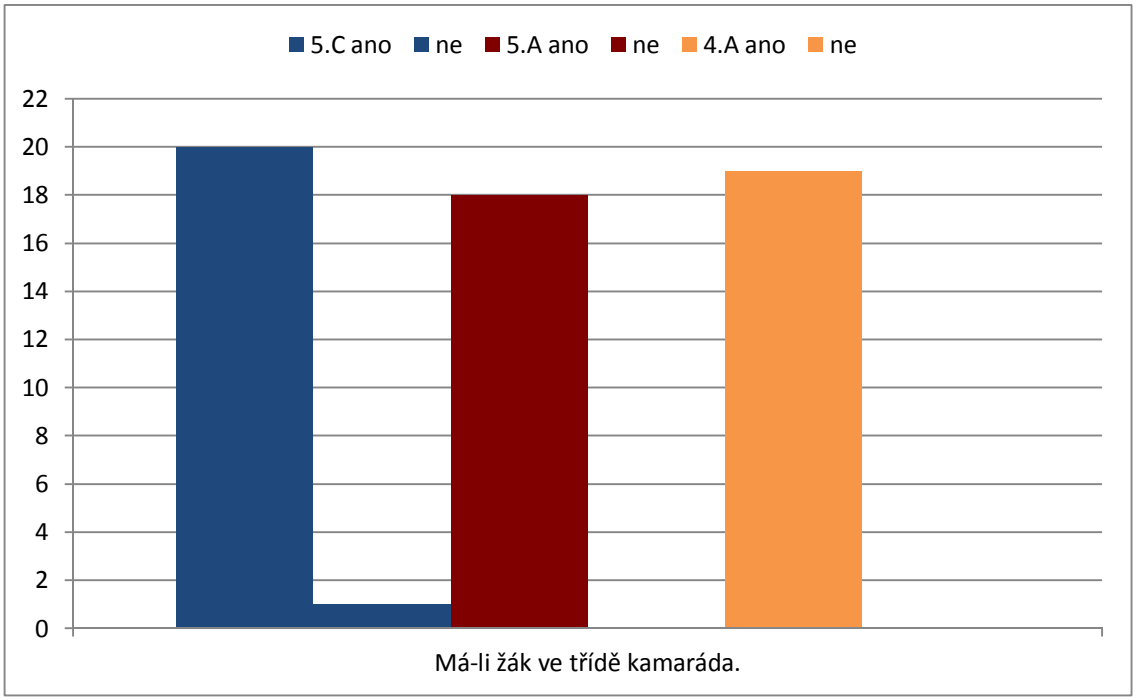
Graf 1: Výsledky zkoumání klimatu školní třídy v běžné ZŠ



Zdroj: autor práce (vlastní šetření)

Už se zde začíná profilovat třída 5.C. Na grafu můžeme zjistit, že je ve třídě žák, který zde nemá žádného kamaráda. Tudíž se v této třídě nemůže cítit dobře. Z dotazníku a rozhovoru jsem zjistil, že je to žák, který žije jenom s maminkou, a ta často střídá partnery, jak vyplynulo z jeho hovoru a z rozhovoru s příslušným vyučujícím.

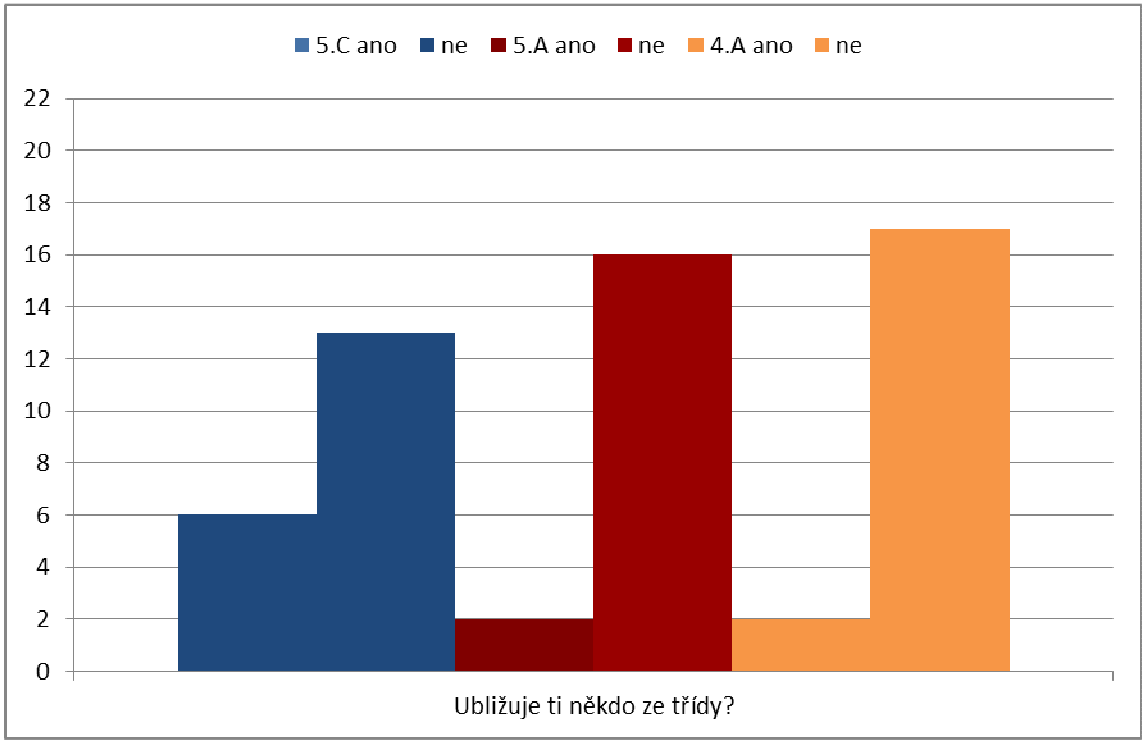
Graf 2: Výsledky zkoumání klimatu školní třídy v běžné ZŠ



Zdroj: autor práce (vlastní šetření)

Další graf jasně ukazuje, že v 5.C je mezi žáky napjatá atmosféra, kdy šest žáků uvedlo, že jim někdo ze třídy ubližuje. Tady je potřeba zjištěním věnovat větší pozornost, protože už to nevypadá jako nějaká ojedinělá neshoda.

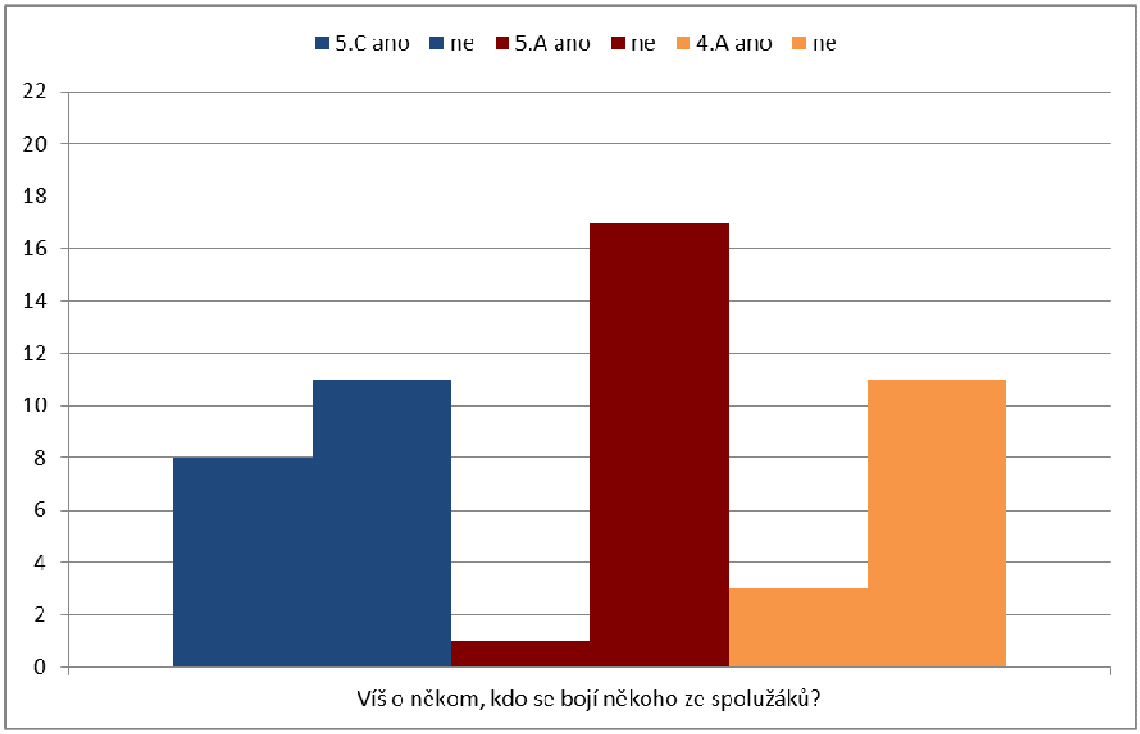
Graf 3: Výsledky zkoumání klimatu školní třídy v běžné ZŠ



Zdroj: autor práce (vlastní šetření)

Opět z grafu můžeme vyčíst, že největší problémy jsou v 5.C. V paralelní třídě 5.A odpověděl kladně pouze jeden žák. O ročník níže, ve 4.A odpověděli tři žáci kladně.

Graf 4: Výsledky zkoumání klimatu školní třídy v běžné ZŠ

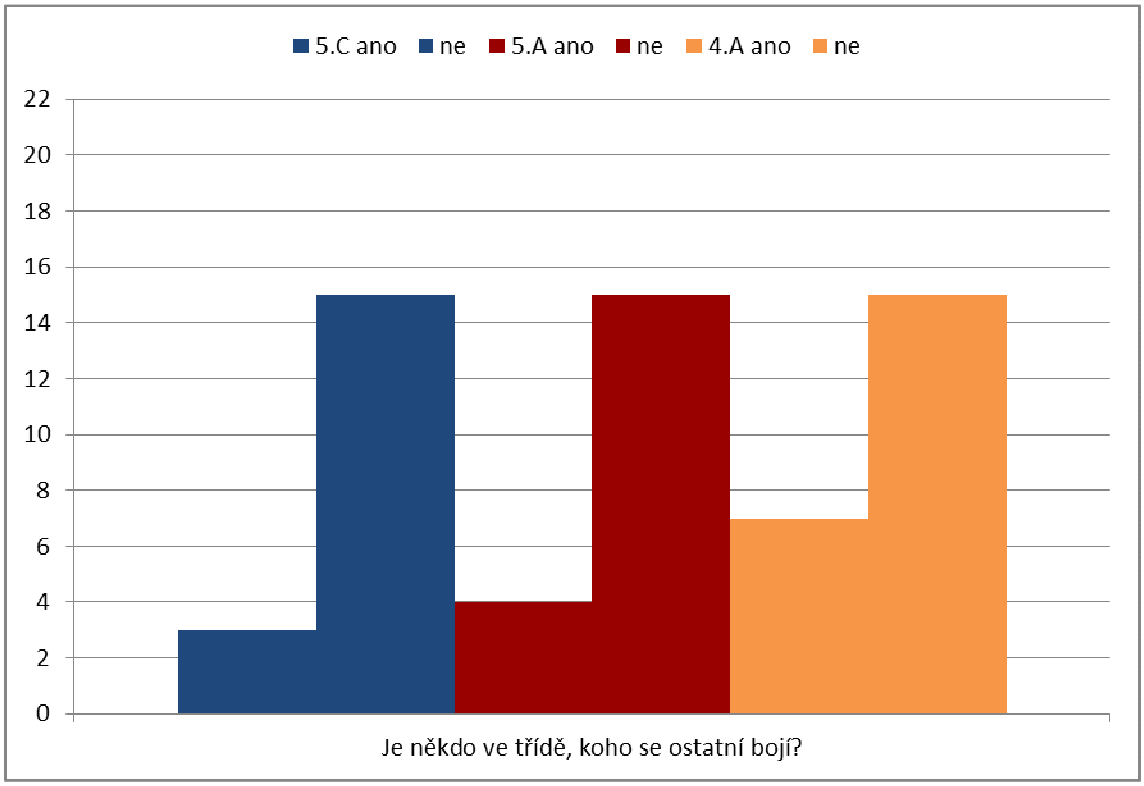


Zdroj: autor práce (vlastní šetření)

Následně z dotazníku nakonec vyplynulo, že jsou ve třídě 5.C žáci, kteří nejen narušují výuku, ale také ubližují svým spolužákům. Dotazník odhalil konkrétní osoby. U jednoho žáka stačilo napomenutí třídního učitele. U druhého nestačila ani důtka třídního učitele a na konci roku dostal důtku ředitele školy. Po bližším přezkoumání dokumentů a účasti na výchovných komisích a pozorováním jsem zjistil: žákyně, která dostala napomenutí třídního učitele je z rodiny, která má sociální problémy. Žák, který dostal důtku ředitele školy, je z rodiny, která se rozpadá, rodiče se rozvádějí a jejich rozvod není jednoduchý. Měl jsem možnost tohoto žáka v autobuse pozorovat. Komunikace mezi matkou a jím byla doslova otřesná. Žák se snažil mamince něco sdělit, ale ta měla v uších sluchátka, ze kterých zněla hudba a syna nevnímala. Žáka to neodradilo a přes její evidentní nezájem se jí snažil informaci sdělit. Matka po chvíli vyndala z ucha sluchátko, vykřikla na syna „*có!*“, on jí konečně sdělil svou informaci, matka kývla, opět zandala do ucha sluchátko a dál nerušeně poslouchala hudbu. Tento žák sám do dotazníku uvedl, že se ho ve třídě někteří spolužáci bojí a že narušuje výuku

Ve zbylých dvou třídách nebyly větší kázeňské problémy, které by se musely významně řešit. Ve 4.A byla velká sociální propast mezi jednotlivými žáky. To samozřejmě narušovalo atmosféru celé třídy. Učitel zde měl ztíženou práci. Výhoda byla, že žáci byli spolu od první třídy a dobře se znali. Přesto to bylo pro učitele náročné, už jen z hlediska toho, že do třídy přišel žák, který měl problémy s hygienou. Ostatní žáci to patřičně dali najevo slovy: *„už zase smrdíš".* V této třídě měla jedna paní učitelka z této školy svojí dceru. V dotazníku vyšlo, že někteří žáci se jí bojí. Byla ráznějšího charakteru. Dcera na konci roku třídu opustila z důvodu stěhování rodiny do zahraničí za prací. V současné době ve třídě panuje klidnější atmosféra.

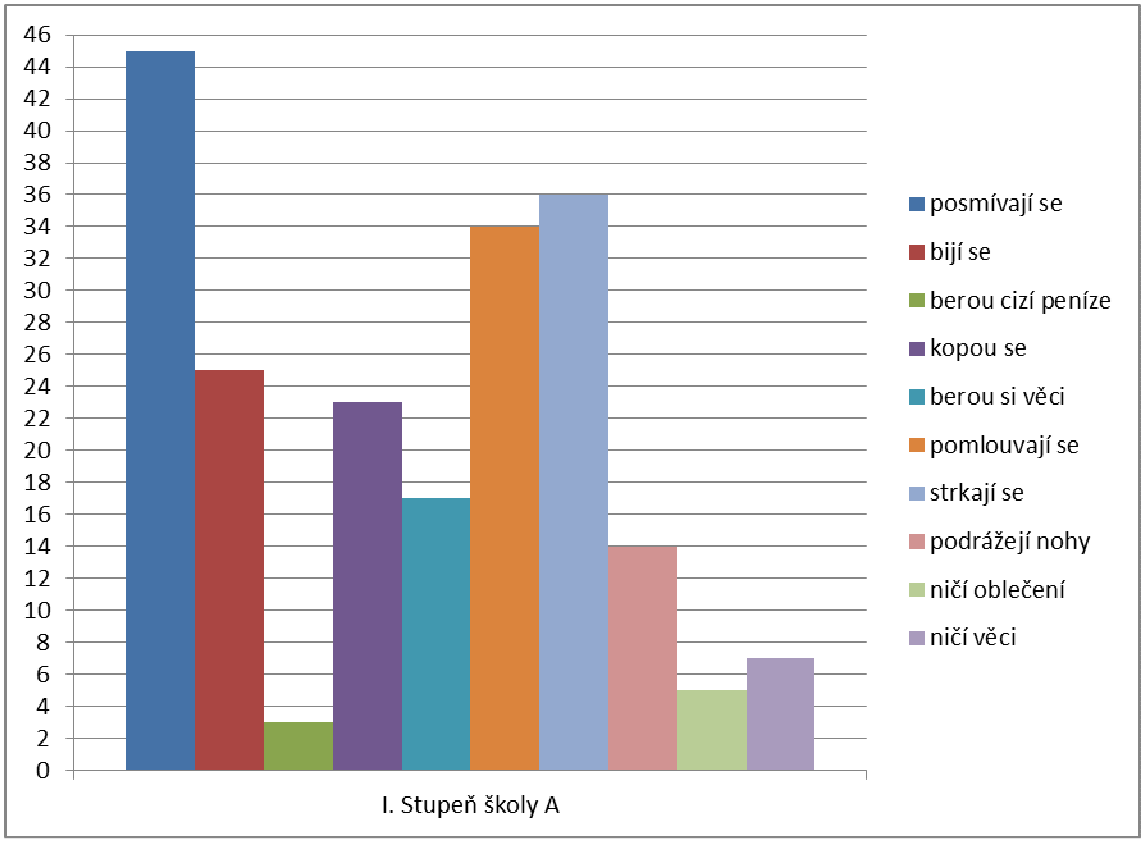
Graf 5: Výsledky zkoumání klimatu školní třídy v běžné ZŠ



Zdroj: autor práce (vlastní šetření)

V posledním grafu jsou zaznamenaná data, která zobrazují celkové chování sledovaného subjektu na prvním stupni. Na druhém stupni sledovaný subjekt odpovídal na stejné otázky. Následně proběhlo stejné vyhodnocení, jako na prvním stupni. Z obou stupňů vždy vyšel jeden graf. Z grafu můžeme vyčíst, že nejčastěji se žáci posmívají, pomlouvají a strkají se. Dost často se žáci fyzicky atakují. Tři žáci ze všech sledovaných tříd odpověděli, že jsou mezi nimi žáci, kteří berou cizí peníze.

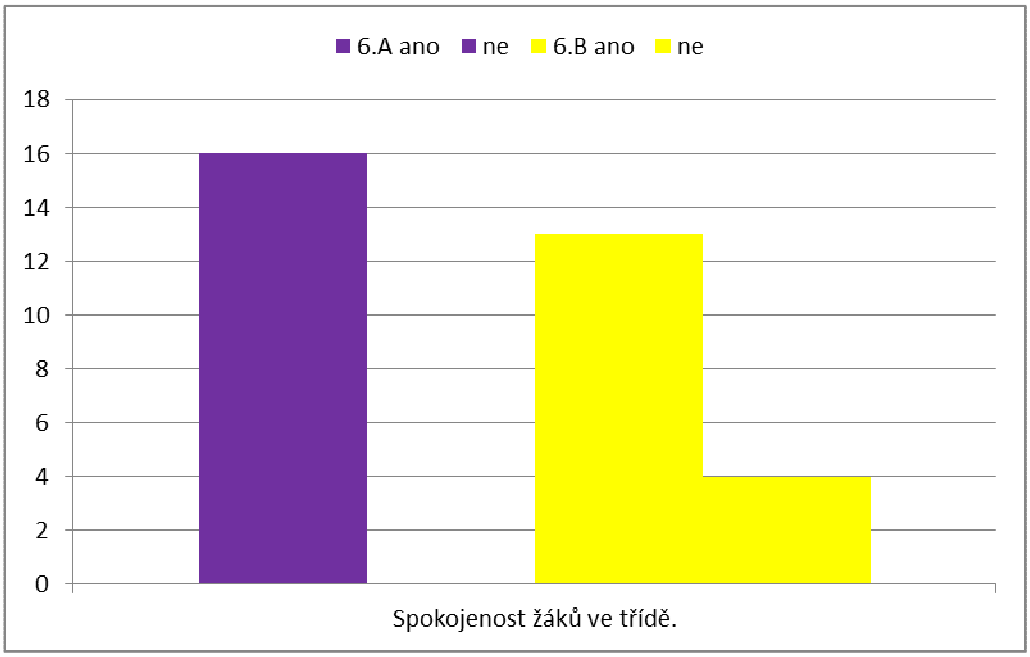
Graf 6: Výsledky zkoumání klimatu na prvním stupni v běžné ZŠ



Zdroj: autor práce (vlastní šetření)

Postupně přecházíme na druhý stupeň základní školy A. Z prvního grafu už vyplývá, že v jedné třídě nebude mezi žáky napětí a výchovné problémy. To v druhé třídě bude situace opačného charakteru. Výchovných problémů tu bude více. Ze sedmnácti dotazovaných žáků nejsou spokojeni ve své třídě čtyři žáci. Na prvním stupni to byli maximálně dva žáci.

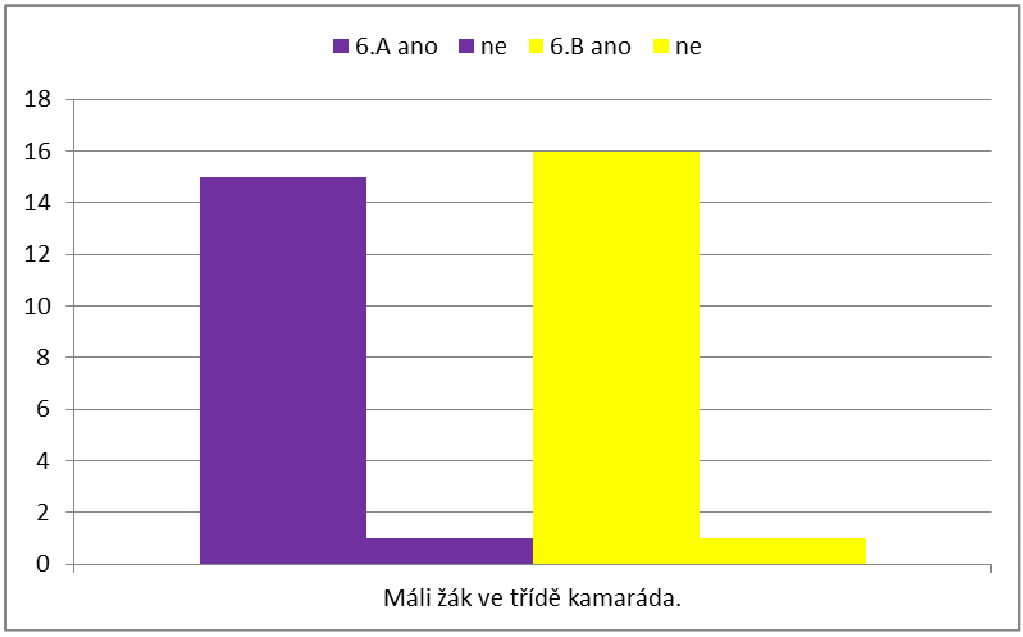
Graf 7: Výsledky zkoumání klimatu školní třídy v běžné ZŠ



Zdroj: autor práce (vlastní šetření)

Tady se v každé třídě našel jeden žák, který tam nemá ani jednoho kamaráda. Na prvním stupni to byla pouze jedna třída, ve které byly největší výchovné problémy. Jinak ve zbývajících dvou třídách měli všichni žáci aspoň jednoho kamaráda.

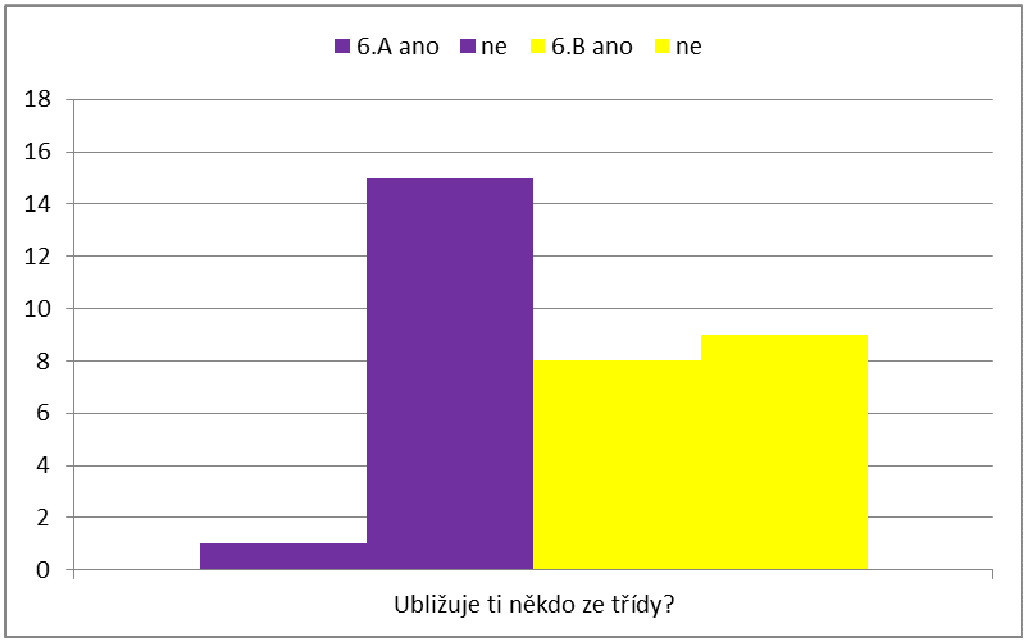
Graf 8: Výsledky zkoumání klimatu školní třídy v běžné ZŠ



Zdroj: autor práce (vlastní šetření)

Na dotaz zda někdo někomu ubližuje ze třídy odpověděl v jedné třídě jeden žák kladně. V druhé třídě, kde jsou výchovné problémy a problémy mezi spolužáky, odpověděla skoro polovina žáků, že jim někdo ubližuje. To je velmi alarmující pro daného učitele. Odpoví-li jeden až dva žáci kladně, že jim někdo ubližuje, nemusí to ještě nic vážného znamenat. Mohou to být jen dočasné neshody mezi jednotlivci. Přesto by to třídní učitel neměl brát na lehkou váhu. Odpoví-li v jedné třídě skoro polovina žáků takto, měl by to třídní učitel řešit a položit si otázku, proč tolik žáků takhle odpovědělo.

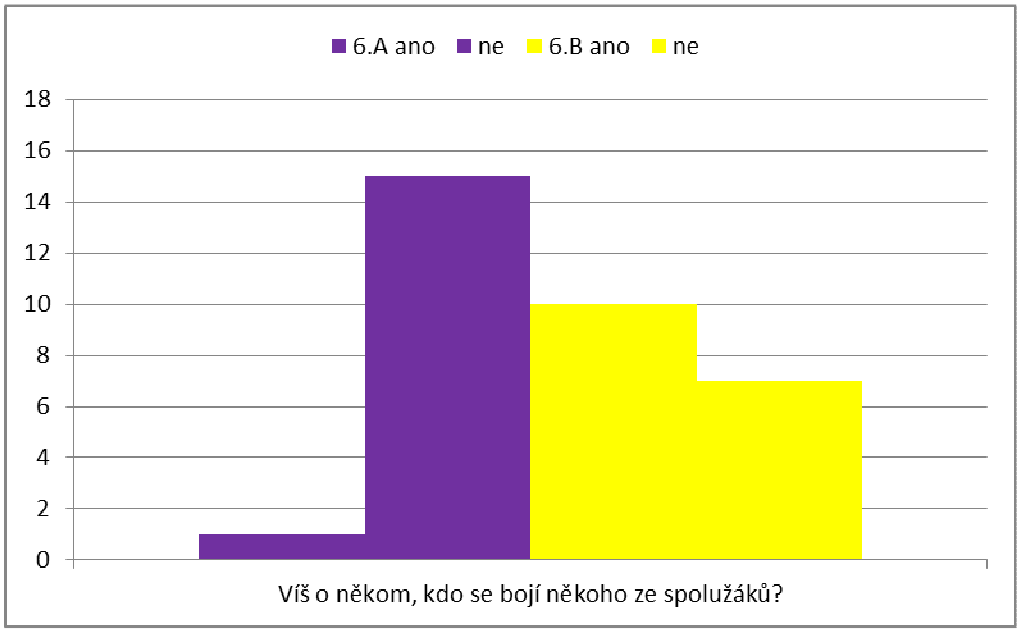
Graf 9: Výsledky zkoumání klimatu školní třídy v běžné ZŠ



Zdroj: autor práce (vlastní šetření)

Na dalším grafu je opět vidět, že v jedné třídě jsou neshody jen mezi jednotlivci, ale ve druhé třídě jsou neshody mezi většinou spolužáků.

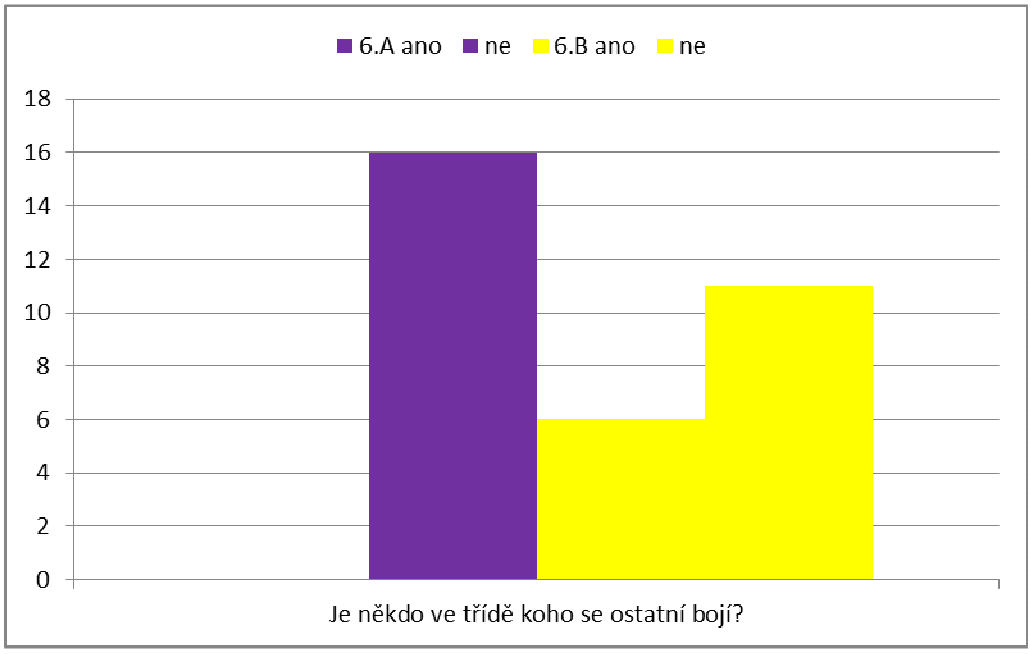
Graf 10: Výsledky zkoumání klimatu školní třídy v běžné ZŠ



Zdroj: autor práce (vlastní šetření)

Poslední graf potvrdil klidnou atmosféru 6.A, a zároveň potvrdil problémy ve druhé třídě.

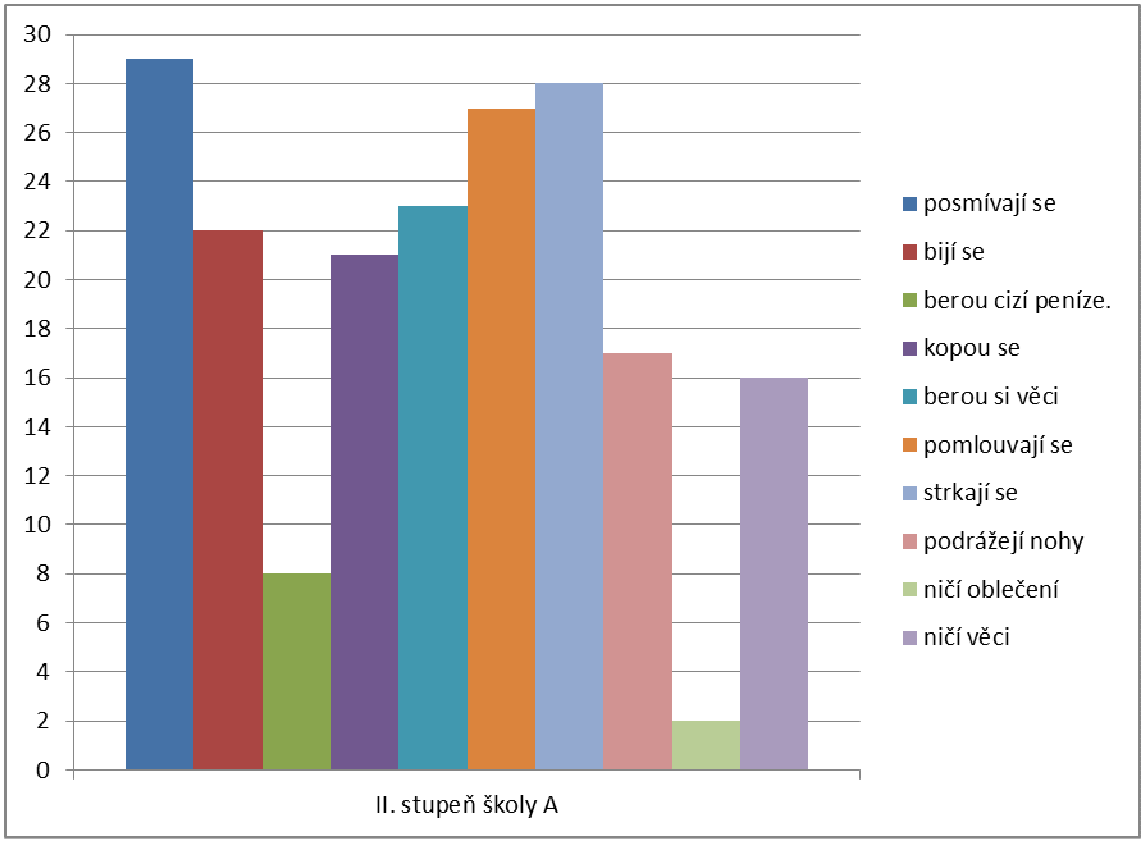
Graf 11: Výsledky zkoumání klimatu školní třídy v běžné ZŠ



Zdroj: autor práce (vlastní šetření)

Na celkovém grafu kde jsou vyhodnocení všichni sledovaní žáci z obou tříd. Je zřetelné, že se agresivita žáků zvyšuje oproti prvnímu stupni. Problémoví žáci jsou více agresivní oproti prvnímu stupni.

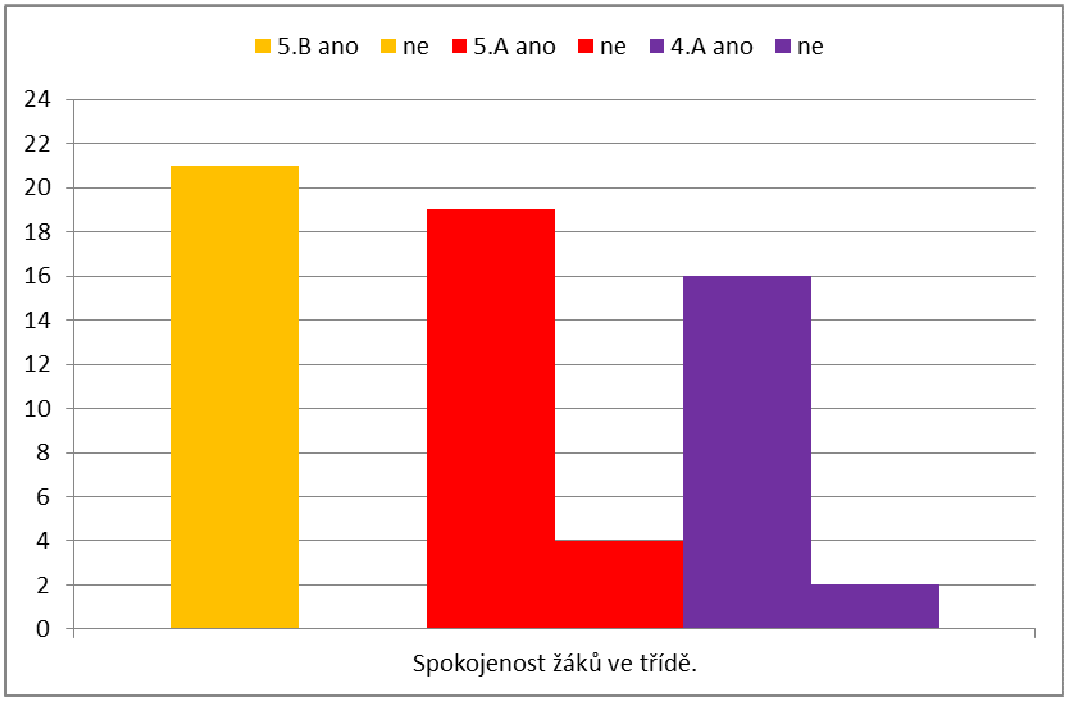
Graf 12: Výsledky zkoumání klimatu na prvním a druhém stupni v běžné ZŠ



Zdroj: autor práce (vlastní šetření)

Tento graf ukazuje data ze základní školy B. Na tomto prvním grafu už je vidět, že v jedné třídě budou asi mezi spolužáky větší neshody. Tento dotazník, když byl vyplňován, tak ve třídě 4.A byl žák, který měl diagnostikované ADHD. Jeho maminka se školou nespolupracovala. Žák měl problémy jak mezi spolužáky, tak i s učením a soustředěním. Tento žák byl na této škole tři a půl roku, během této doby změnil třídu a od počátku se řešily problémy a maminka si neustále stěžovala. Tento žák opakoval první ročník. Opakovaný ročník neopakoval na stejné škole, ale přestoupil na tuto školu. V pololetí čtvrté třídy opět změnil školu. Třída, ve které byl, se rázem zklidnila. Kdyby tento dotazník byl vyplňován v současné době dopadl by lépe. Vzhledem k termínu odevzdání to nebylo možné ověřit.

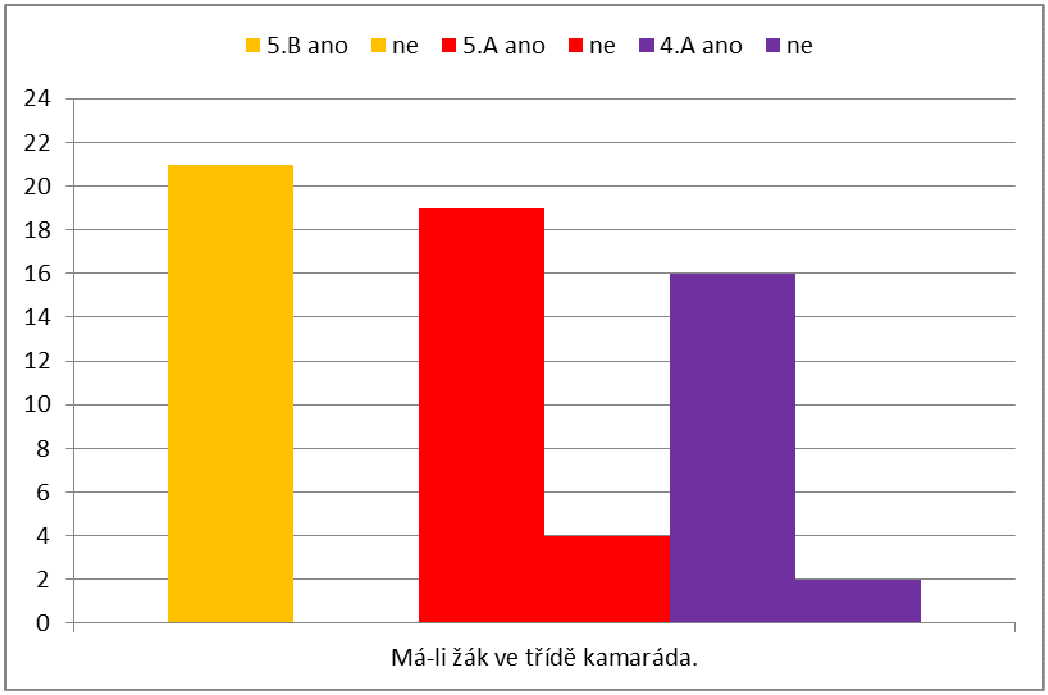
Graf 13: Výsledky zkoumání klimatu školní třídy v běžné ZŠ



Zdroj: autor práce (vlastní šetření)

Další graf vychází stejně jako ten předchozí. První třída bezproblémová, všichni mají aspoň jednoho kamaráda ve třídě kde se cítí dobře. V druhé třídě se čtyři žáci necítí dobře a nemají ve třídě ani jednoho kamaráda. Ve třetí sledované třídě takto odpověděli dva žáci. Z obou grafů už je patrné, že ve druhé sledované třídě jsou mezi žáky problémy.

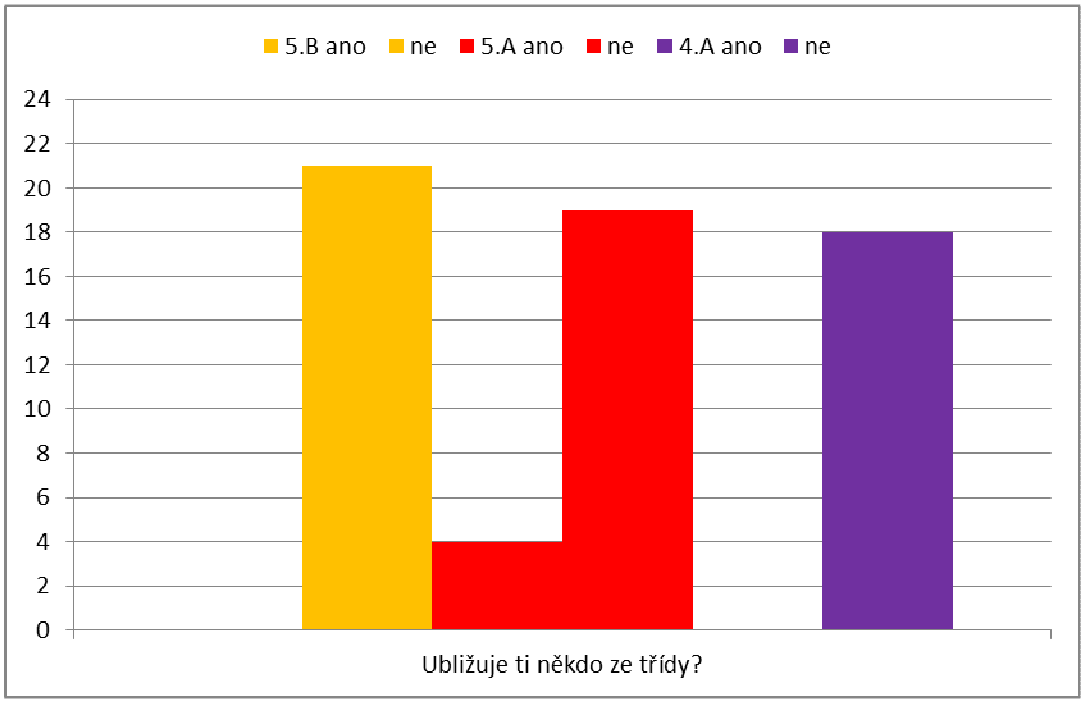
Graf 14: Výsledky zkoumání klimatu školní třídy v běžné ZŠ



Zdroj: autor práce (vlastní šetření)

Na otázku, jestli někdo ubližuje žákům ve třídě, dvě třídy jednoznačně odpověděly ne. Ve druhé, už výše zmiňované třídě, čtyři žáci odpověděli ano. Pro učitele dvou tříd, kde žáci odpověděli, že jim nikdo neubližuje, je to potěšující fakt.

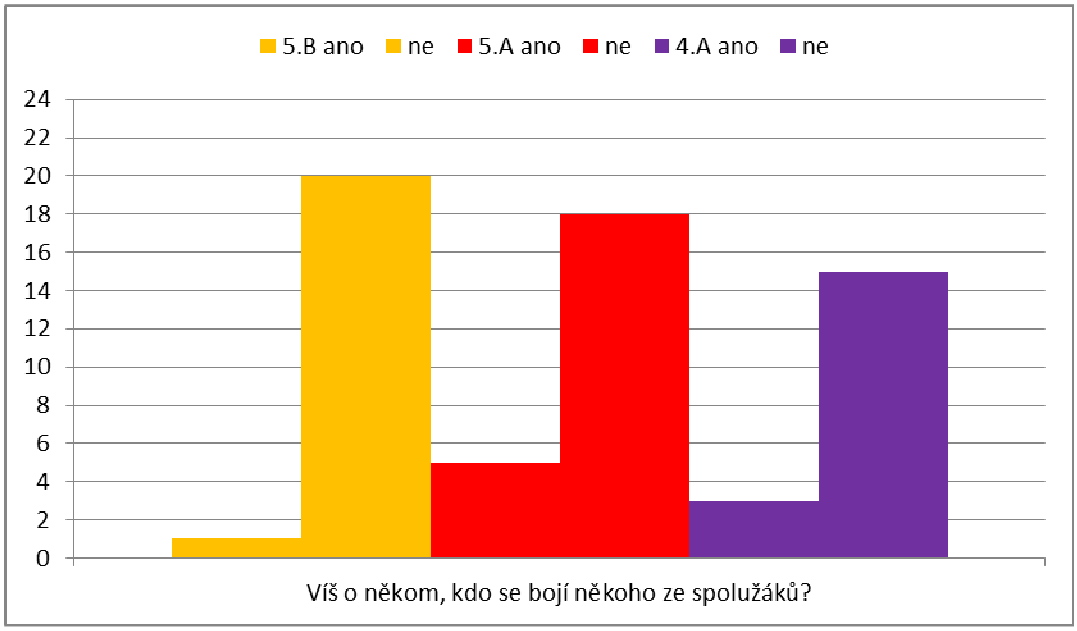
Graf 15: Výsledky zkoumání klimatu školní třídy v běžné ZŠ



Zdroj: autor práce (vlastní šetření)

Na další dotaz nejvíce žáků kladně odpovědělo ve druhé sledované třídě. Ve zbylých dvou odpověděli kladně jeden až tři žáci. Postupně můžeme vyčíst z grafů, že ve druhé sledované třídě označené červeně, budou nejspíše mezi třídním kolektivem nějaké problémy.

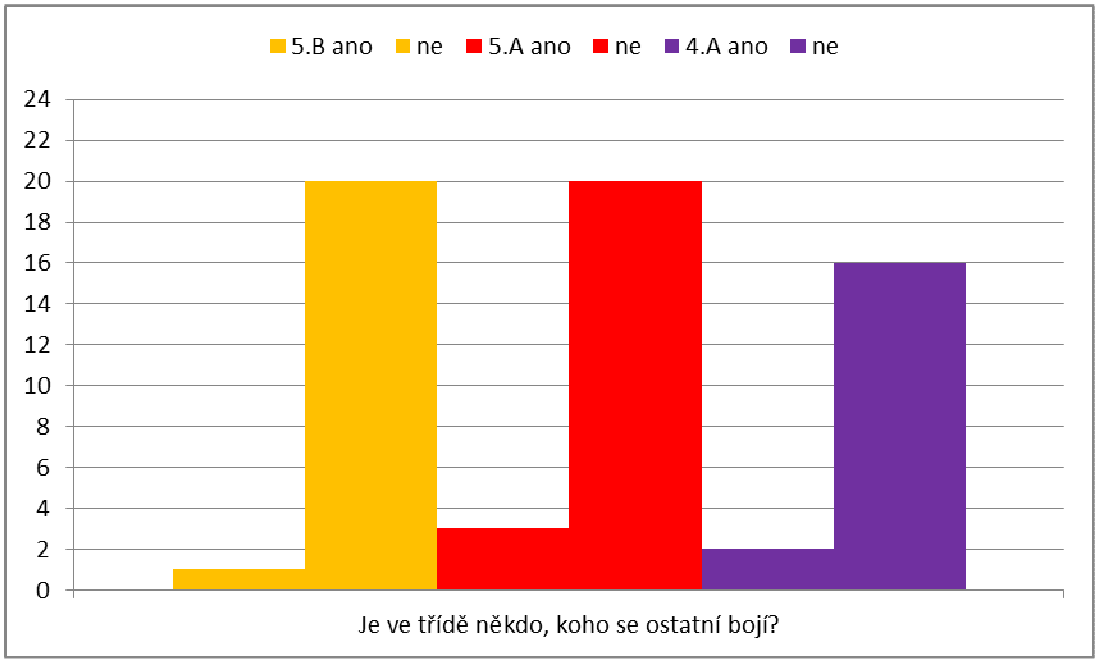
Graf 16: Výsledky zkoumání klimatu školní třídy v běžné ZŠ



Zdroj: autor práce (vlastní šetření)

Poslední graf zobrazuje otázku *Je ve třídě někdo, koho se ostatní bojí?* Kladně odpověděli ve všech sledovaných třídách na prvním stupni. Nejméně kladných odpovědí bylo v první sledované třídě a to jedna. Nejvíce kladných odpovědí bylo ve druhé sledované třídě. Z uvedených odpovědí a z grafů lze vyčíst, že v druhé zmiňované třídě budou problémy. Dále dotazník konkrétně odhalil rizikové žáky. V této sledované třídě jsou opravdu největší problémy. Zatím doposud data vyhodnocená z dotazníku souhlasila s realitou. Data v dotazníku potvrdily třídy, kde jsou problémy a i zde odhalily jednotlivce. Odhalily nejen jednotlivce, kteří někomu ubližují, ale i jednotlivce, kterým je ubližováno. To je velice důležité pro výhodnocování a následné zpracovávání dat a zahájení práce se všemi žáky, nejen s těmi, kteří někomu ubližují či narušují výuku, ale i se žáky, kterým je ubližováno.

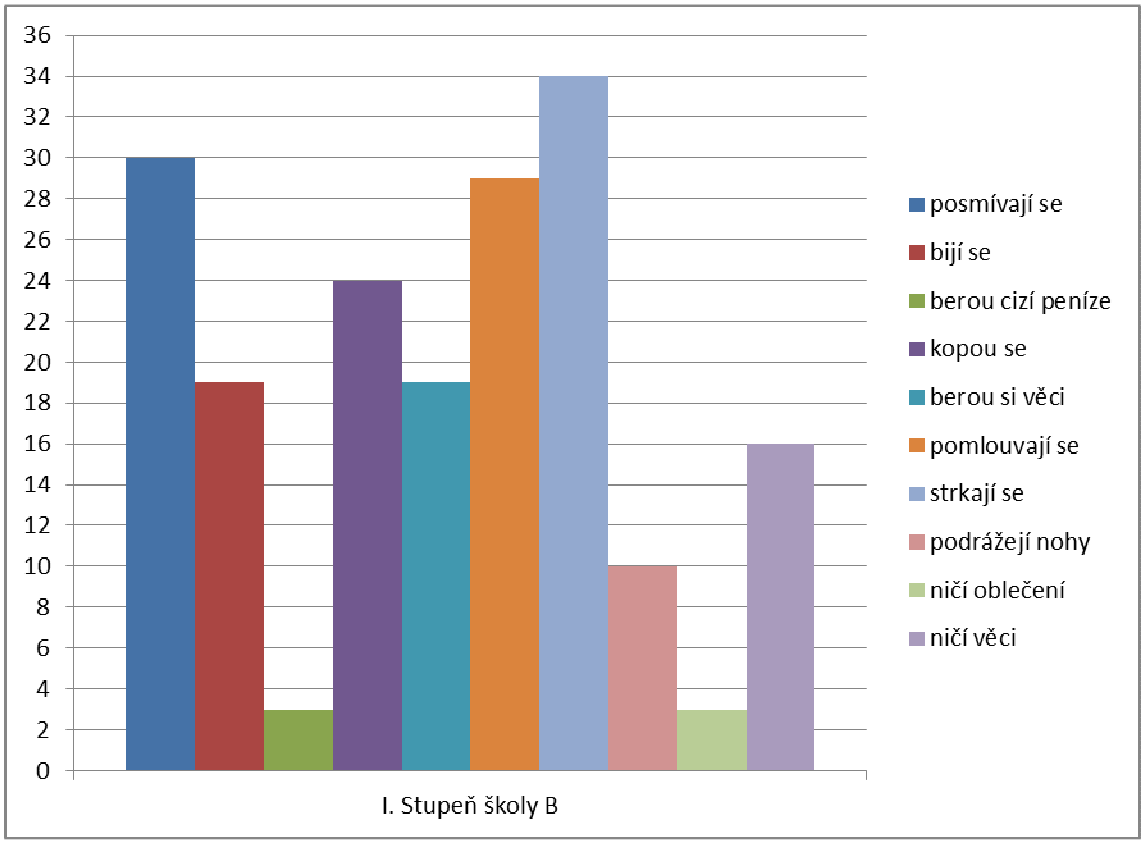
Graf 17: Výsledky zkoumání klimatu školní třídy v běžné ZŠ



Zdroj: tato diplomová práce

Posledním grafem z této řady je graf, kde je zaznamenáno patologické chování ve všech sledovaných třídách na prvním stupni základní školy B. Z dat můžeme vyčíst, že nejvíce se žáci na této škole na prvním stupni strkají, posmívají se a pomlouvají se. Dost často se kopou, bijí se a berou si věci. Porovnáme-li první stupeň základní školy A a základní školy B, zjistíme, že chování žáků na prvním stupni obou škol je podobné. V základní škole A uvedli žáci v daleko větším počtu, že se žáci posmívají jiným. Nejvíce takto odpovědělo, a to konkrétně tak uvedlo čtyřicet pět žáků.

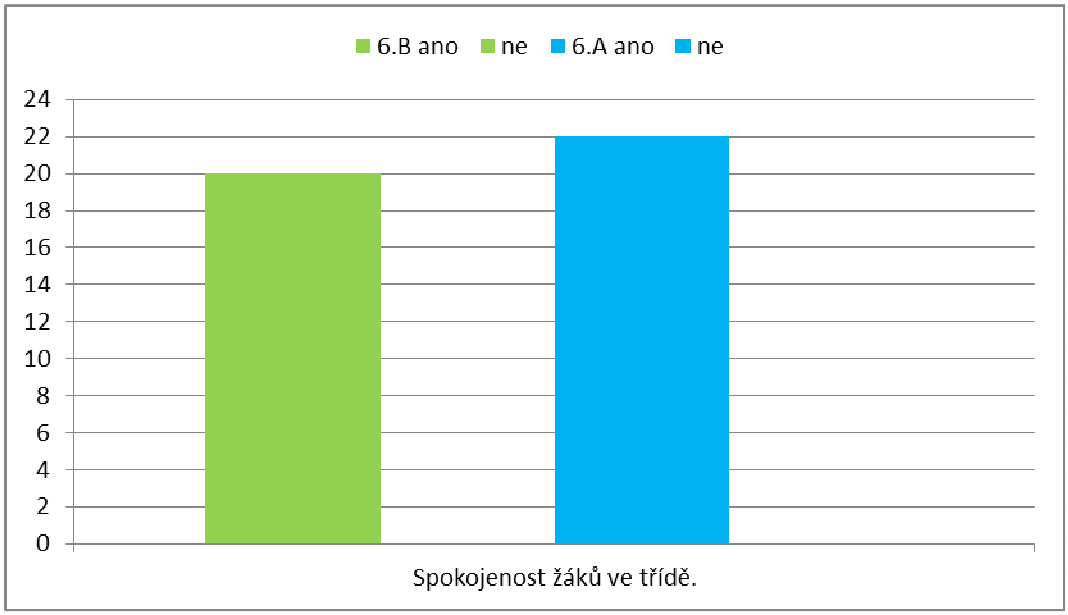
Graf 18: Výsledky zkoumání klimatu na druhém stupni v běžné ZŠ



Zdroj: autor práce (vlastní šetření)

Na druhém stupni základní školy B odpověděly na první dotaz obě třídy jednoznačně a jednotně.

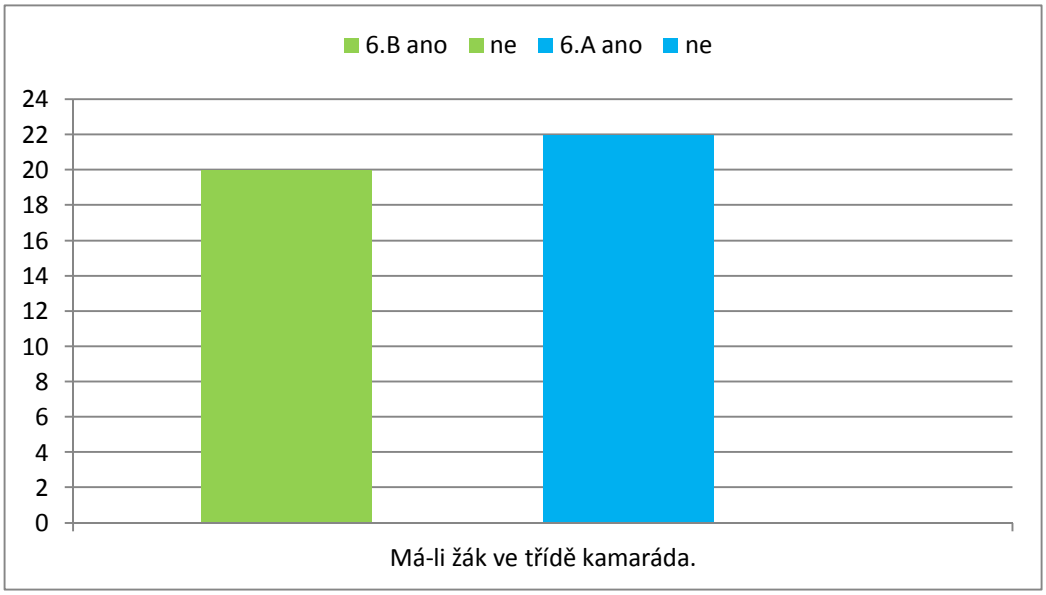
Graf 19: Výsledky zkoumání klimatu školní třídy v běžné ZŠ



Zdroj: autor práce (vlastní šetření)

Na další dotaz opět obě třídy odpověděly stejně a jednoznačně. Při předběžném hodnocení dat, vypadá, že v obou třídách nebudou vážnější problémy.

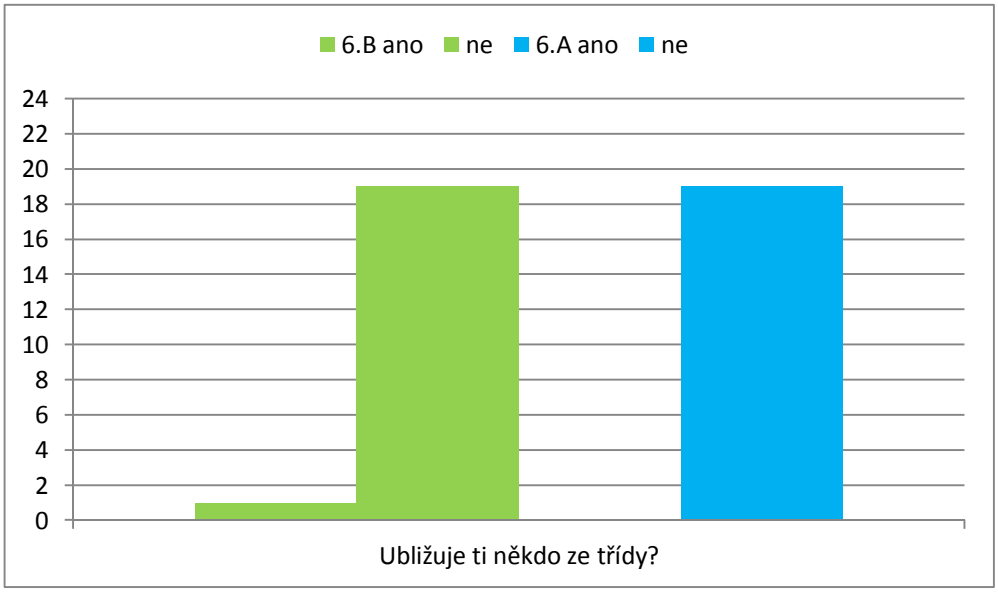
Graf 20: Výsledky zkoumání klimatu školní třídy v běžné ZŠ



Zdroj: autor práce (vlastní šetření)

Na dotaz „*Ubližuje ti někdo ze třídy?*“ ze dvou sledovaných tříd odpověděl kladně pouze jeden žák. Důvod této odpovědí mohly být dočasné neshody mezi ním a jedním spolužákem.

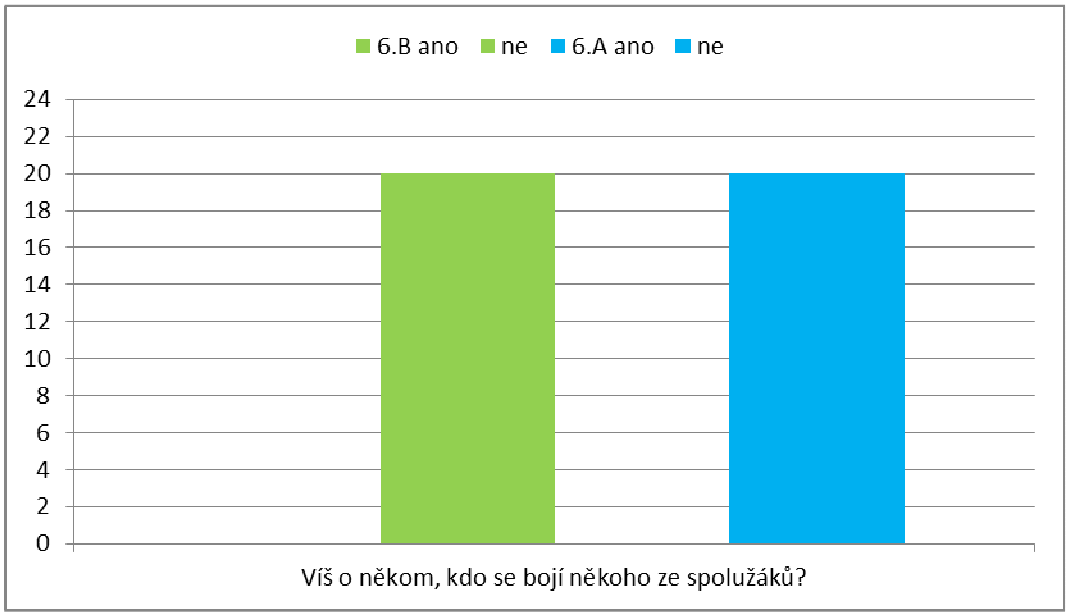
Graf 21: Výsledky zkoumání klimatu školní třídy v běžné ZŠ



Zdroj: tato diplomová práce

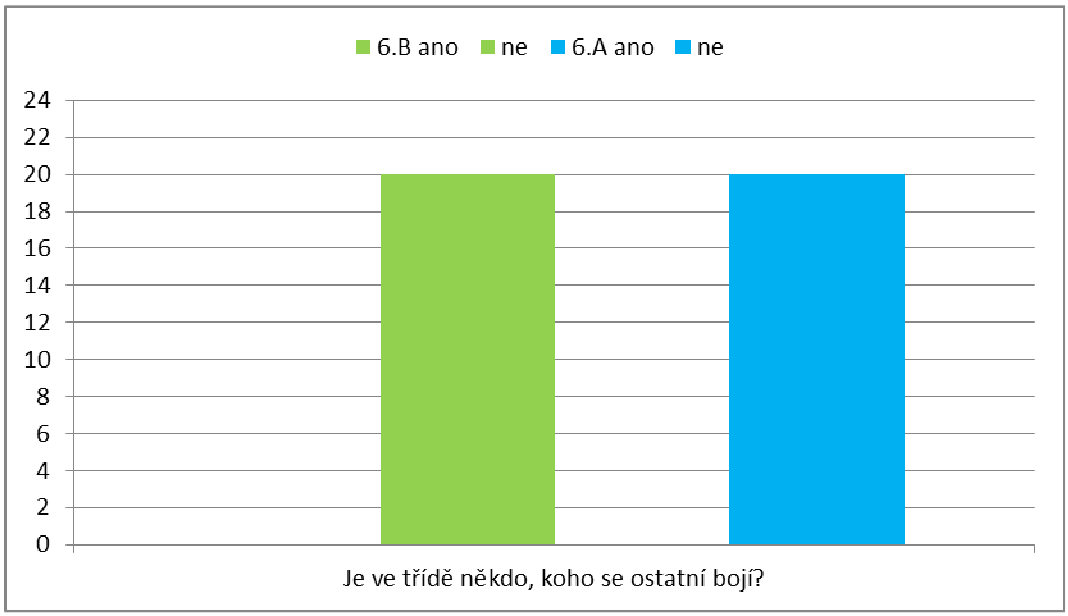
Z posledních dvou grafů lze vyčíst, že obě třídy odpověděly stejně jednoznačně. Z uvedených dat je patrné, že v obou třídách nebudou vážnější problémy. Doopravdy je tomu tak. Ani v jedné třídě nejsou žádná napomenutí ani důtky. Přechod z prvního na druhý stupeň je náročnější nejen tím, že žáci mají více učitelů a svého třídního učitele jen na několik hodin týdně, ale také tím, že se mnohdy třídy slučují. Může pak docházet k větším konfliktům mezi spolužáky. Způsobeno je to odchodem některých žáků na gymnasia. Na obou dvou školách nedošlo k sloučení tříd na druhém stupni.

Graf 22: Výsledky zkoumání klimatu školní třídy v běžné ZŠ



Zdroj: autor práce (vlastní šetření)

Graf 23: Výsledky zkoumání klimatu školní třídy v běžné ZŠ

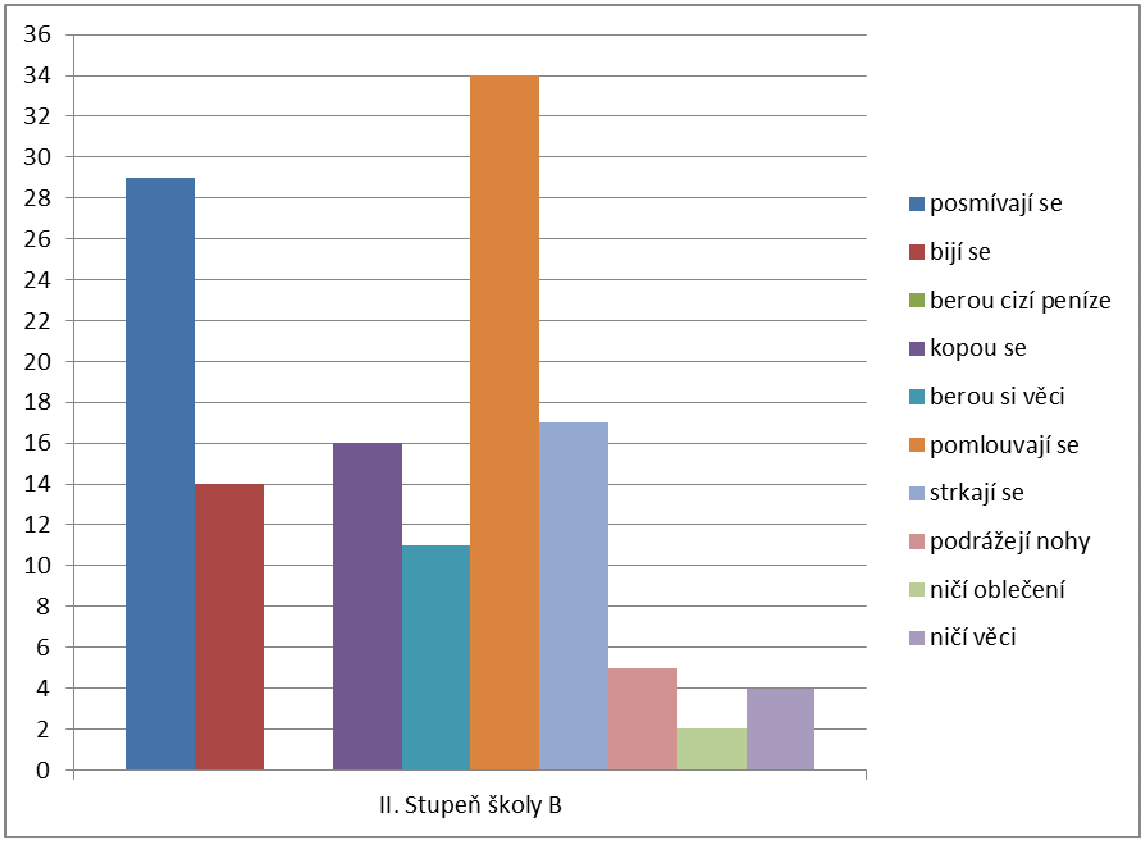


Zdroj: autor práce (vlastní šetření)

Porovnáme-li data z druhého stupně z obou základních škol, zjistíme výrazný rozdíl. Na základní škole A můžeme z dat vyčíst rostoucí agresi žáků. Na základní škole B jsou šesté ročníky bezproblémové. Tyto třídy i v minulých letech na prvním stupni byly bezproblémové, bez jakýchkoliv důtek. Naproti tomu na základní škole A

problémy byly už na prvním stupni. Dále přetrvávají, stupňují se a agresivita žáků stoupá.

Graf 24: Výsledky zkoumání klimatu školní třídy v běžné ZŠ

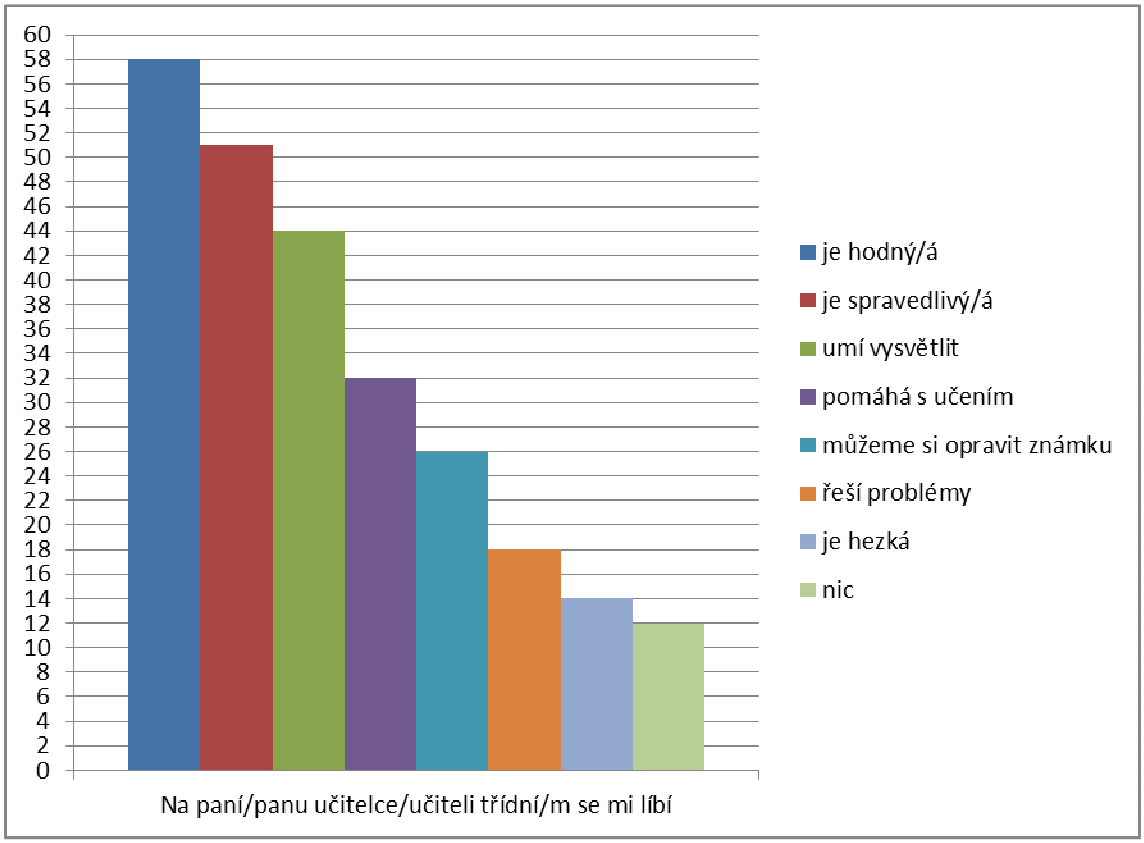


Zdroj: tato diplomová práce

Diplomová práce se převážně zabývá pohledem pedagoga na žáky a řešením patologických jevů. Při řešení patologických jevů ve třídách bychom měli znát i opačný pohled. To je pohled žáka na učitele. Jednou z příčin nebo dokonce samotným spouštěčem patologických jevů může být i sám pedagog. Proto je v dotazníku následující neúplná věta „*Na paní/panu učitelce/učiteli třídní/m se mi líbí, že…“.* V grafu je zobrazeno osm nejčastějších odpovědí celého sledovaného subjektu. Jediná negativní odpověď v dotazníku byla *nic*. Takhle odpovědělo dvanáct respondentů. Nejvíce shodných odpovědí bylo, že *je hodný/á*. Dále pro sledovaný subjekt je důležité, že kantor je spravedlivý. Čtyřiceti čtyřem respondentům se líbí, že kantor umí vysvětlit látku. Další nejčastější odpověď navázala na předchozí, kdy respondenti oceňují, že učitel nejen dobře vysvětlí látku, ale snaží se jim pomoci s učením těm, kteří mají problémy. Dvaceti šesti dotazovaným se líbí, že si mohou špatnou známku opravit, mají druhou šanci. Z dotazníku vyplynulo, že pro osmnáct dotazovaných je důležité, že

učitel řeší jejich problémy a to zejména vztahové. Přitom vztahy mezi žáky a i učitelem jsou nejdůležitější pro spokojené soužití v jakékoliv skupině. V mnohých rodinách se vztahy neřeší a každý si žije svým životem. Některým respondentům mužského pohlaví se líbí, že jejich paní učitelka je hezká. Takto odpovědělo sedmdesát jedna procent respondentů z druhého stupně z obou sledovaných základních škol.
Většina sledovaného subjektu svého třídního učitele vnímá pozitivně. To je velmi důležité pro celkové klima ve třídě a i ve škole.

Graf 25: Výsledky zkoumání jak žáci vnímají učitele v běžné ZŠ



Zdroj: tato diplomová práce

Skoro osmdesát tři procent všech dotazovaných uvedlo, že ve škole se jim líbí. Všech sto procent dotazovaných žáků, kteří měli výchovné problémy, uvedlo, že se jim ve škole líbí. Většina žáků, kteří mají výchovné problémy, jsou ve své rodině nešťastni. Ať už jsou z úplné či neúplné rodiny. Ideálním stavem by bylo, kdyby v dotaznících a průzkumech vycházelo, že všichni žáci se do školy těší. To by musely být i ideální rodiny. Někteří žáci přicházejí do škol s psychickými problémy a frustrovaní z vlastní rodiny. V odborné literatuře se můžeme dočíst, že pro daného jedince je nejdůležitější pro jeho zdárný vývoj šťastné dětství. Nemá-li daný jedinec šťastné dětství, dochází

pak u něho k psychickým poruchám a poruchám chování. Pro učitele je náročné s těmito žáky pracovat, ale svým přístupem by se měl snažit co nejvíce jim pomoci. Následná odměna pro daného učitele je spokojená třída.

7. METODICKÉ DOPORUČENÍ

V minulosti učitel byl autoritou a jen své žáky vzdělával. Dnešní učitel se zároveň stává vychovatelem. V teoretické části uvádím, že dnešní učitel učí jen asi dvacet jedna procent celého času a zbytek vychovává. Je to důsledek změny celé společnosti.

Učitel nemá jen funkci vzdělavatele, ale i vychovatele a poradce. Dnešní žáci mají mnohdy psychické problémy z toho, že v rodinách je mnohdy napjatá situace a vztahy mezi jednotlivými členy jsou narušené. V dnešní rodině, ale i mezi dalšími lidmi vázne komunikace. Na vině je moderní technika a sociální sítě. Lidé spolu přestávají mluvit, jsou čím dál častěji připojeni k různým sociálním sítím, kde se snaží o komunikaci mezi sebou. Některé to natolik pohlcuje, že na tomto způsobu komunikace jsou závislí a život bez sociálních sítí si nedovedou představit. Bohužel už některé děti si nedovedou představit být chvilku bez moderní techniky jako je mobil, tablet a počítač. Tuto počínající závislost už pozoruji od té doby, co jsem začal jezdit s žáky na různé vícedenní kurzy. Jedno z doporučení je tento zákaz dodržovat na více denní kurzy.

Porovnáváme-li práci pedagoga na prvním stupni a na druhém stupni, učitel na prvním stupni učí svoji třídu na většinu předmětů. Pedagog druhého stupně svojí třídu na většinu předmětů nemá. Většinou svojí třídu má na jeden až dva předměty. Proto zejména na druhém stupni jsou velmi důležité třídnické hodiny. Za nejvhodnější považuji na prvním stupni třídnickou hodinu jednou za měsíc, na druhém stupni i častěji. Pro odhalení a předcházení patologickým procesům ve třídě má výhodu prvostupňový učitel. Pro odhalení a předcházení patologickým procesům ve třídě má výhodu prvostupňový učitel. Jednak žáci jsou mladší a většinou je pro ně učitel autorita, oproti druhému stupni, kde tomu mnohdy není. Mladší žáci mnohdy sami sdělí, děje-li se něco ve třídě. Třídy na prvním stupni jsou mnohdy rovnoměrněji rozloženy z hlediska školních dovedností žáků, než na druhém stupni, kde úspěšní žáci odcházejí na gymnasia.

Rodiče žáků na prvním stupni mají větší zájem o školu a jsou ochotnější ke spolupráci. Ve většině případu s rostoucím věkem dítěte ochabuje zájem rodičů o

školu, protože rodiče prvňáčků většinou cítí potřebu pomoci při zvládání školních dovedností. Čím je jejich dítě starší, tím se potřeba vytrácí a neuvědomují si, že i druhostupňový žák taky potřebuje pomoci.

V následujícím odstavci shrnu důležité postupy při předcházení a řešení sociálně patologických procesů, které už v této práci byly popsány. Je strašně důležité, jestli pro žáky je učitel přirozenou autoritou, nebo jen „nutným zlem“, které musí žáci přetrpět. Učiteli, který přirozenou autoritu má, se daleko lépe pracuje se třídou, než učiteli, který ji nemá. Rozhodně je důležité na začátku roku stanovit si jasná pravidla, která budeme dodržovat. Učitel by měl občas, nejen když drží dozor, být se svými žáky i o přestávkách, aby mohl vidět, jak mezi sebou žáci komunikují. To zejména platí pro první stupeň. Třídní učitel by měl občas ve třídě si udělat sociometrické měření, protože samotné pozorování či rozhovor většinou nestačí k odhalení psychopatologických procesů. Při odhalení problému je třeba zahájit komunikaci s rodiči. Většinou je snazší komunikace s rodiči mladších ročníků, ale není tomu vždy takto. Jedná-li se o sociálně slabé rodiče, bude jednání ve většině případů složité. Následně by měl učitel oslovit své kolegy (pokud na těchto pozicích ve škole jsou), kteří se těmito problémy zabývají. To je metodik prevence, výchovný poradce. Je-li to vážnější problém, je třeba uvědomit vedení školy, a pak následně příslušné instituce (viz. výše kapitola Školský poradenský systém).

Důležité jsou třídnické hodiny, ve kterých by měly být zahrnuty i hry na tmelení kolektivu. U prvostupňových žáků je vhodné běžnou hodinu proložit nějakou hrou. Pro žáky je to motivace, proč nenarušovat výuku.

ZÁVĚR

Diplomová práce se zabývá poruchami psychosociálního klimatu na běžné základní škole, jejich předcházením a řešením. Vzhledem ke zvolenému tématu jsou položeny následující otázky: *Jak běžný učitel může předcházet ve třídách sociálně patologickým procesům? Jak rychle může učitel odhalit ve třídě probíhající sociálně patologické procesy? Na jakém stupni základní školy se lépe předchází a řeší sociálně patologické procesy?*

Učitel by měl neustále žáky sledovat a otevřeně s nimi hovořit. Pravidelně dělat třídnické hodiny, které by měly vést pomocí her ke stmelování kolektivu a sociometrické měření, např. formou dotazníku. Tento způsob práce se žáky, pak vede k včasnému odhalení začínajících sociálně patologických procesům. Snadněji se sociálně patologické procesy řeší na prvním stupni.

Odpovědět na otázky se podařilo díky dobře zvolenému postupu a dobře zvoleným metodám, které jednotlivě na sebe navazovaly. Stanoveného cíle této diplomové práce se podařilo ve všech bodech dosáhnout. Cílem této diplomové práce bylo sledování aspektů podmiňujících šikanu v běžné základní škole, analýza práce učitele, sumarizace přímých zkušeností z práce učitele a jejich komparace s údaji v dostupné literatuře. Cílem bylo navrhnout metodická doporučení.

Tato diplomová práce může být vnímána jako jeden z možných postupů při zvládání poruch psychosociálního klimatu ve školních třídách na běžné základní škole. Zároveň diplomová práce poukazuje na důležitost řešení psychosociálního klimatu ve školních třídách. Tato práce poukazuje na fakt, že jakmile dochází k poruchám psychosociálního klimatu ve třídách, dochází zároveň k psychosociálním procesům u žáků. Proto by měl každý učitel bedlivě sledovat svoji třídu a měl by mít přehled o dění ve třídě mezi jednotlivými žáky.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Seznam použitých českých zdrojů

Bendl, S., *Prevence a řešení šikany ve škole*, Praha ISV, 2003 ISBN 80-86642-08-9

Carr-Gregg, M., *Psychické problémy v dospívání*, Praha Portál, 2011ISBN 978-80-262-0062-8

Dittrich, P., *Pedagogicko-psychologická diagnostika*, Praha H&H 1992,

ISBN 80 – 85467 – 69 – 0

Edwige Antler, Agresivita dětí. Praha: Portal, 2004. ISBN 80-7178-808-2.

Hayesová, N., *Základy sociální psychologie,* Portál 2007 ISBN 978-80-7367-283-6

Helus, Z., *Sociální psychologie pro pedagogy*, Praha Grada, 2007 ISBN 978-80-247-1168-3

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

Kolář, M., *Skrytý svět šikanování ve školách*, Praha Portál, 1997

ISBN 80-7178-123-1

Langmeier, J., Matějček, Z., *Psychická deprivace v dětství*, Praha Karolinum, 2011

ISBN 978-80-246-1983-5

Martínek, Z*., Agresivita a kriminalita školní mládeže*, Praha Grada, 2009

ISBN 978-80-247-2310-5

Matějček, Z., *Po dobrém, nebo po zlém?,* Praha Portál, 1994 ISBN 80-7178-138-X

MICHALÍK, J., HANÁK, P.: *Speciálně pedagogické centrum*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2011. ISBN 978-80-244-2772-0

Medlíková, O., *Umíme to s konfliktem!,* Praha Grada, 2012 ISBN 978-80-247-4016-4

Portmanonová, R., *Jak zacházet s agresivitou,* Praha Portál, 1993,

ISBN 80-7178-094-4

Říčan, P., *Agresivita a šikana mezi dětmi,* Praha Portál 1995,

Říčan, P., Janošová, P., *Jak na šikanu*, Praha Grada, 2010 ISBN 978-80-247-2991-6

Vágnerová, M., *Školní poradenská psychologie pro pedagogy,* Praha Karolinum, 2005

ISBN 80-246-1074-107-4

Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních ve znění Vyhlášky č. 116/2011 Sb.

Webster-Doyle, T., *Proč mě pořád někdo šikanuje?* Praha Pragma, 2002

ISBN 80-7205-804-5

Zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání ve znění pozdějších předpisů.

ZELINKOVÁ, O., *Poruchy učení*, Praha: Portál, 2003,

Seznam použitých internetových zdrojů

MICHALÍK, J: Školský poradenský systém v České republice (východiska, rizika, příležitosti, návrh pojetí). Expertní stanovisko. [on line] Olomouc: Univerzita Palackého, 2008. [25.10.2011]. Dostupné na www: http://www.uss.upol.cz/cz/clenove/profil/michalik/SPZ-expert-stanovisko.pdf

School Social Work Association of America. [cit. 25. 10. 2011]. Dostupné na www: < *http://www.sswaa.org* >

Sociální služby. [cit. 25. 10. 2011]. Dostupné na www: <http://socialnipece.brno.cz/texty/5/socialni-sluzby/>

MOMTESSORI. *Principy Montessori pedagogiky*. Dostupné na wwwhttp://www.montessoricr.cz/principy-montessori-pedagogiky/

NÚV. *Institut pedagogicko-psychologického poradenství České republiky (IPPP ČR)* [online]. © 2011 Dostupné na www: http://www.nuv.cz/vse-o-nuv/ippp-cr

SEZNAM ZKRATEK

ADHD

PPP (pedagogicko-psychologická poradna)

SPC (speciálně-pedagogické centrum)

NÚV (národní ústav pro vzdělávání)

SEZNAM OBRÁZKŮ, GRAFŮ a TABULEK

Seznam grafů

Graf 1: Výsledky zkoumání klimatu na druhém stupni v běžné ZŠ..... 32
Graf 2: Výsledky zkoumání klimatu na druhém stupni v běžné ZŠ..... 33
Graf 3: Výsledky zkoumání klimatu na druhém stupni v běžné ZŠ..... 34
Graf 4: Výsledky zkoumání klimatu na druhém stupni v běžné ZŠ..... 35
Graf 5: Výsledky zkoumání klimatu na druhém stupni v běžné ZŠ..... 36
Graf 6: Výsledky zkoumání klimatu na druhém stupni v běžné ZŠ..... 37
Graf 7: Výsledky zkoumání klimatu na druhém stupni v běžné ZŠ..... 38
Graf 8: Výsledky zkoumání klimatu na druhém stupni v běžné ZŠ..... 39
Graf 9: Výsledky zkoumání klimatu na druhém stupni v běžné ZŠ..... 40
Graf 10: Výsledky zkoumání klimatu na druhém stupni v běžné ZŠ..... 41
Graf 11: Výsledky zkoumání klimatu na druhém stupni v běžné ZŠ..... 41
Graf 12: Výsledky zkoumání klimatu na druhém stupni v běžné ZŠ..... 42
Graf 13: Výsledky zkoumání klimatu na druhém stupni v běžné ZŠ..... 43
Graf 14: Výsledky zkoumání klimatu na druhém stupni v běžné ZŠ..... 44
Graf 15: Výsledky zkoumání klimatu na druhém stupni v běžné ZŠ..... 45
Graf 16: Výsledky zkoumání klimatu na druhém stupni v běžné ZŠ..... 46
Graf 17: Výsledky zkoumání klimatu na druhém stupni v běžné ZŠ..... 47
Graf 18: Výsledky zkoumání klimatu na druhém stupni v běžné ZŠ..... 48
Graf 19: Výsledky zkoumání klimatu na druhém stupni v běžné ZŠ..... 49
Graf 20: Výsledky zkoumání klimatu na druhém stupni v běžné ZŠ..... 49
Graf 21: Výsledky zkoumání klimatu na druhém stupni v běžné ZŠ..... 50
Graf 22: Výsledky zkoumání klimatu na druhém stupni v běžné ZŠ..... 51
Graf 23: Výsledky zkoumání klimatu na druhém stupni v běžné ZŠ..... 51
Graf 24: Výsledky zkoumání klimatu na druhém stupni v běžné ZŠ..... 52
Graf 25: Výsledky zkoumání klimatu na druhém stupni v běžné ZŠ..... 53

Seznam tabulek

Tabulka 1: Hodnotící kalendář..... 21

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha A - Dotazník I

PŘÍLOHY

Příloha A – Dotazník

Nepodepisuj se, ale napiš třídu, do které chodíš……

Zajímá nás, jak se cítíš ve své třídě.

1. Jsi rád ve své třídě? Ano Ne

2. Máš ve třídě kamaráda, kamarádku? Ano Ne

3. Ubližuje ti někdo ze třídy? Ano Ne

4. Víš o někom, kdo se bojí někoho ze spolužáků? Ano Ne

5. Je ve třídě někdo, koho se ostatní bojí? Ano Ne

6. Jak si děti ve třídě nejčastěji ubližují /zaškrtni vše, o čem víš nebo co jsi viděl/

- posmívají se - pomlouvají se
- bijí se -strkají se
- berou si cizí peníze - podrážejí si nohy
- kopou se - ničí druhým oblečení
- berou si bez dovolení cizí věci - ničí druhým jejich věci

Další otázky se týkají chování dětí z celé školy, nejen z vaší třídy.

7. Kdo nutí ostatní, aby mu půjčovali peníze?.....

8. Kdo mlátí, strká, kope ostatní?.....

9. Kdo se posmívá ostatním a zesměšňuje je?.....

10. Kdo ničí druhým věci, ošacení?.....

11. Kdo nutí ostatní, aby mu kupovali cigarety či pití? ……. …….

Doplň následující věty: kluk-holka třída

V naší třídě nejvíce kamarádím s……..…

(napiš pouze první písmeno z jeho jména a příjmení Jan Novák - J.N.)

Na spolužákovi se mi líbí, že…….

…….

…..

V naší třídě nechci kamarádit s……

(napiš pouze první písmeno z jeho jména a příjmení Jan Novák - J.N.))

Na spolužákovi se mi nelíbí, že……..

…….

….

V naší třídě se nejlépe učí……

V naší třídě nejvíce zlobí……..……..

Na paní/panu učitelce/učiteli třídní/m se mi líbí, že…….

…….

…

Ve škole se mi……..

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno autora: Jan Sova

Obor: Speciální pedagogika - vychovatelství

Forma studia: Kombinované

Název práce: Poruchy psychosociálního klimatu ve školních třídách na prvním stupni a na druhém stupni ZŠ

Rok: 2014

Počet stran textu bez příloh:[1] **56**

Celkový počet stran příloh:[2] **2**

Počet titulů českých použitých zdrojů: 22

Počet internetových zdrojů: 5

Vedoucí práce: PaedDr. Jan Toman

---

[1] zahrnuje počet stran od úvodu po závěr práce (seznamy použitých zdrojů již nepočítáme)

[2] zahrnuje celkový počet jednotlivých stran příloh