

Klima druhé třídy ZŠ v kontextu rizikového chování

Bc. Veronika Mišunová

Diplomová práce
2021



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

Akademický rok: 2020/2021

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE (projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: Bc. Veronika Mišunová
Osobní číslo: H190489
Studijní program: N0111A190013 Sociální pedagogika
Studijní obor: Sociální pedagogika
Forma studia: Kombinovaná
Téma práce: Klima druhé třídy ZŠ v kontextu rizikového chování

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti školního prostředí, třídy a rizikového chování.

Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.

Realizace kvantitativního výzkumu formou sociometrie.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Forma zpracování diplomové práce: Tiská/ná/elektronická

Seznam doporučené literatury:

- BENDL, Stanislav, 2016. Žák s problémovým chováním: cesta institucionální pomoci. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-703-3.
CHRÁSKA, Miroslav, 2007. Metody pedagogického výzkumu a základy kvantitativního výzkumu. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1369-4.
KEOGH, Barbara, 2007. Temperament ve třídě. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1504-9.
KYRIACOU, Chris, 2005. Řešení výchovných problémů ve škole. Praha: Portál. ISBN 978-80-7178-945-3.
MERTIN, Václav a Lenka KREJČOVÁ, 2012. Metody a postupy poznávání žáka: pedagogická diagnostika. Praha: Wolters Kluwer ČR. ISBN 978-80-7357-679-0.

Vedoucí diplomové práce: **Mgr. Lucie Blaštíková, Ph.D.**
Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce: **15. ledna 2021**
Termín odevzdání diplomové práce: **23. dubna 2021**

LS.

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan

doc. Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

Ve Zlíně dne 15. ledna 2021

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby¹⁾;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3²⁾;
- podle § 60³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo⁴⁾ - diplomovou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné;
- na diplomové práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně 17.3.2021

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací;

(1) Vysoká škola nerýčištěně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledků obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpisy vysoké školy.

(2) *Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být něž nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.*

(3) *Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.*

2) *zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:*

(3) *Do práva autorského také nezasažuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, ušije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vyrobené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).*

3) *zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:*

(1) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.*

3). *Odporá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nakázání cobyžejícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.*

(2) *Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užit či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.*

(3) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělků jin dosazeného v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl náhradou nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlídá k výši výdělků dosazeného školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.*

ABSTRAKT

Diplomová práce předkládá poznatky týkající se vnitřních vztahů ve školní třídě na 1. stupni základní školy. Teoretická část zasahuje do oblasti školní třídy jako sociální skupiny, zaměřuje se na komunikaci ve školní třídě a v neposlední řadě poukazuje na aktéry tvořící třídní klima. Její druhá část je věnována poznatkům z oblasti rizikového chování, které se dotýká prvostupňových žáků. K upřesnění poznatků a zpracování teoretické části bylo vycházeno z obsáhlé odborné literatury, která shrnuje vytyčení poznatků. Praktická část je věnována mapování neformálních vztahů ve školní třídě. Výzkum se zabývá klimatem školní třídy, kterou navštěvuje jedinec s rizikovým chováním. Tyto vztahy jsou zaznamenány a zpracovány pomocí sociometrie.

Klíčová slova: klima školy, klima třídy, komunikace ve třídě, vztahy ve třídě, rizikové chování, sociometrie

ABSTRACT

The thesis presents knowledge concerning internal relations in the school classroom at the 1st level of primary school. The theoretical section encroaches on the school class as a social group, focuses on communication in the school class and, last but not least, points to the actors making up the school climate. The second part is devoted to knowledge of risky behaviour affecting first-grade pupils. In order to refine the knowledge and process the theoretical part, it was based on extensive scientific literature which summarizes the definition of knowledge. The practical part is devoted to mapping informal relationships in the school classroom. The research deals with the climate of a school class attended by an individual with risky behaviour. These relationships are recorded and processed using sociometry.

Keywords: climate of school, climate of class, communication in class, relationships in class, risky behavior, sociometry

Poděkování patří mé vedoucí diplomové práce Mgr. Lucii Blašíkové , Ph.D., která mi poskytla cenné rady a umožnila odborné vedení při zpracování mé studie.

Dále můj dík patří paní ředitelce základní školy v Olomouckém kraji, která mi umožnila provést výzkumnou část diplomové práce.

Prohlašuji, že odevzdaná verze diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD.....	9
I TEORETICKÁ ČÁST	10
1 KLIMA ŠKOLY A TŘÍDY	11
1.1 KLÍČOVÍ AKTÉŘI PŮSOBÍCÍ NA KLIMA TŘÍDY	18
1.1.1 Žák.....	19
1.1.2 Učitel.....	21
1.2 ŠKOLNÍ TŘÍDA V KONTEXTU TŘÍDNÍHO KLIMATU.....	24
1.2.1 Vztahy a komunikace ve třídě.....	26
1.2.2 Třídní pravidla.....	27
2 RIZIKOVÉ CHOVÁNÍ	30
2.1 AGRESE	32
2.2 KRÁDEŽE.....	36
2.3 KYBERŠIKANA.....	38
2.4 ŠIKANA	40
2.5 ZÁŠKOLÁCTVÍ	45
II PRAKTICKÁ ČÁST.....	49
3 METODOLOGIE VÝZKUMU.....	50
3.1 VÝZKUMNÝ VZOREK	50
3.2 REALIZACE VÝZKUMU	52
3.3 METODY SBĚRU A ANALÝZA DAT	53
3.4 REAKCE NA VÝSLEDKY SOCIOMETRICKÉHO ŠETŘENÍ.....	60
3.5 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ	69
3.6 DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	71
ZÁVĚR	73
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	74
SEZNAM ELEKTRONICKÝCH ZDROJŮ.....	78
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	79
SEZNAM OBRÁZKŮ	80
SEZNAM TABULEK.....	81
SEZNAM PŘÍLOH.....	82

ÚVOD

V současné době se stále častěji ve školním prostředí setkáváme s výskytem sociálně patologických jevů, které se odrážejí na školním a třídním klimatu. Hlavní roli sehrávají žáci, kteří se stávají předmětem zájmu. Současnost klade důraz na to, aby se žáci ve škole cítili dobře, tudíž je budování pozitivního klimatu velmi důležité. Poukazuje na dodržování společenských norem ve školním prostředí, je zrcadlem společenských vztahů a může sloužit jako prevence před třídními konflikty. Díky kvalitnímu školnímu prostředí dochází k pozitivnímu rozvoji žáků.

Příznivé klima je považováno za základ fungující třídy, které je doprovázeno pozitivní atmosférou. Specifika k vytvoření pozitivního klimatu jsou rozsáhlá a vzájemně spolu souvisejí. Tvorba třídního klimatu je závislá na vzájemné komunikaci, která je uváděna jako jeden z mnoha faktorů. Mezi aktéry tvořící klima třídy označujeme mimo jiné především učitele a žáky. Vztah mezi těmito aktéry značně ovlivňuje klima třídy, proto je vytváření kvalitního vztahu klíčové. Značný podíl na tvorbě klimatu má také prostředí. Důležitá je častá analýza toho, jak se žáci ve třídě cítí. Pokud klima naruší rizikový jedinec, je podstatné tento jev v co nejkratším časovém úseku odhalit a situaci řešit. Pravidlo fungující třídy přináší prostředí bez konfliktů, které je příznivé pro všechny aktéry. Takové prostředí evokuje vzájemné souznění, pocit bezpečí a jistoty.

Hlavní záměr práce je směřován ke zjištění aktuálního klimatu třídy s rizikovým jedincem.

Diplomová práce je tvořena dvěma stěžejními celky v podobě teoretické a praktické části. Náplní teoretické části je specifikace školní třídy, ve které je třídní klima utvářeno. Podrobná deskripce je zaměřena na související pojmy s klimatem třídy, které jsou zaměřeny na utváření, proměnu či specifikaci klimatu třídy. Plynule přejdeme na činitele teoretických východisek týkajících se terminologie hlavních aktérů s ohledem na jejich vzájemnou komunikaci a vztahy mezi nimi. V závislosti na klimatu třídy je poslední celek teoretické části doplněn kapitolou, která je zaměřena na výčet rizikového chování, které se vyskytuje u prvostupňových žáků.

Zkoumání klimatu třídy je zaznamenáno v praktické části, která je obohacena sociometrickým šetřením. Bádání je realizováno ve dvou etapách za účelem porovnání získaných dat s odstupem času. Cílem praktické části je zjistit, analyzovat a zlepšit třídní klima v druhé třídě základní školy, kterou navštěvuje rizikový jedinec. Součástí je realizace rozmanitých způsobů, které povedou ke zkvalitnění současného stavu.

I. TEORETICKÁ ČÁST

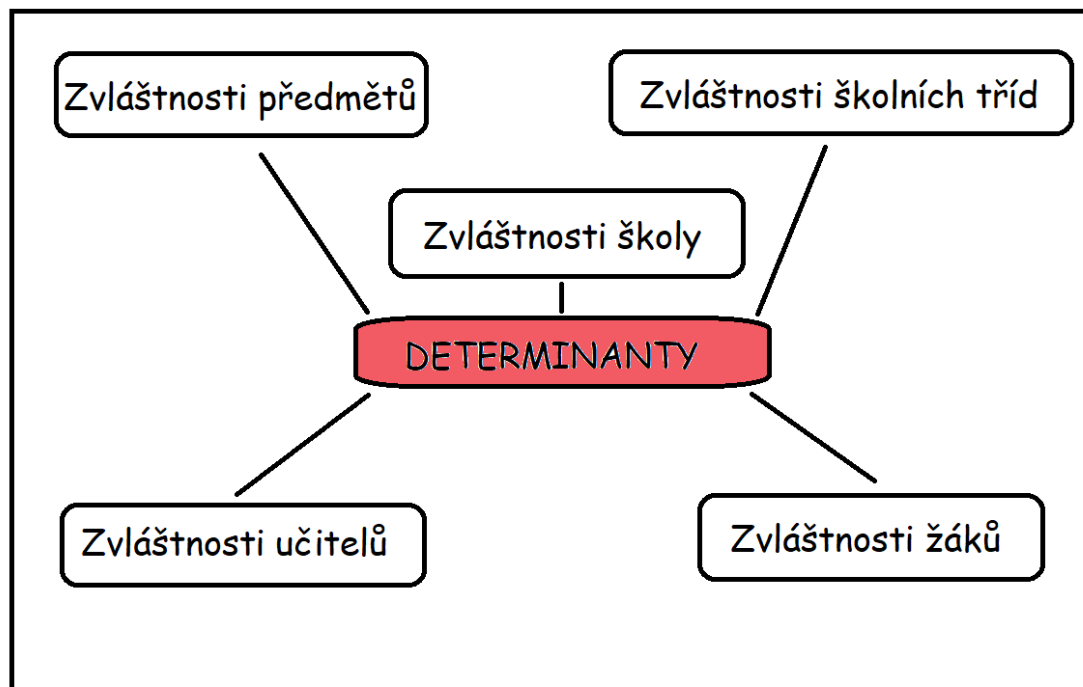
1 KLIMA ŠKOLY A TŘÍDY

Škola je označována za nejširší prostředí, které dlouhodobě navštěvují žáci. Ve škole se tvoří školní klima, které odráží skutečnou charakteristiku školy (v kontextu plnění cílů, norem a naplnění představ). **Klima školy** je chápáno jako nadřazený koncept, který je považován za ukazatele toho, co se ve škole děje. Takové klima tvoří všichni aktéři školy s ohledem na jejich vnímání, hodnocení a následné reagování. (Janošová, 2016, s. 308) Lze ho považovat za skupinovou záležitost. V rámci klimatu školy se tvoří cenné hodnoty, které se instituce snaží vnímat a oceňovat za účelem sjednocení (směřuje od jednotlivců po společné sdílení hodnot). (Řehulka, 2006, s. 189) *Jde o sociálně-psychologickou proměnnou vyjadřující kvalitu interpersonálních vztahů a sociálních procesů, které fungují v dané škole podle toho, jak ji vnímají, prožívají a hodnotí žáci a učitelé, popř. další zaměstnanci školy.* (Braun, 2014, s. 143) Samotný pojem „klima“ školy lze označit jako určitou metaforu, která sahá do oblasti metodologie a klimatologie. Pokud směřujeme svůj záměr na diagnostiku klimatu školy, nesmíme opomenout samotné vymezení pojmu klimatu školy s ohledem na jeho klíčové rysy.

- Je mnohaaspektový a mnohaúrovňový;
- srozumitelný pro odborníky i lajky;
- může být zaměňován podobnostmi, které mohou být nepřesné;
- svádí k redukci a odklonu z kontextu (dílní prvky se zdárně vydávají za úplný celek);
- v oblasti teorie je obtížně uchopitelný;
- v oblasti výzkumu je obtížně uchopitelný;
- je nosný (Ježek, 2003, s. 88)

Klima školy můžeme zkoumat ze třech různých pohledů. Pokud se oblast zkoumání soustřeďuje na jednu určitou školu, hovoříme o **mikroúrovni** zkoumání klimatu. V tomto kontextu se bádání zaměřuje pouze na klima určité části (učitelský sbor, školní třídy), nikoliv na klima celé školy. Je-li zkoumání zaměřeno na obecnější a širší pohled v rámci situace v celém státě, hovoříme o **makroúrovni** zkoumání klimatu. Třetím pohledem je **meziúroveň**. Tento pohled je zaměřen na výzkumy školního klimatu a na následné poznatky, které z tohoto výzkumu vyplynuly. (Ježek, 2003, s. 40)

V rámci vymezení klimatu se musíme ohlédnout na determinanty (neboli ukazatele), za které považujeme skutečnosti v životě školy a třídy.



Obrázek 1 Determinanty školního klimatu (vlastní zpracování)

Zvláštnosti školy – technické zaměření, typ školy (ZŠ, SOŠ, SŠ, Gymnázia), školní pravidla.

Zvláštnosti předmětů – např. laboratorní práce, dílenské práce, praxe.

Zvláštnosti školních tříd – specifika třídy jako celku.

Zvláštnosti učitelů – osobnost učitele, jeho styl a pojetí výuky.

Zvláštnosti žáků – postavení žáka ve skupině, osobnost žáka. (Lašek, 2007, s. 44)

Vše lze považovat za ukazatele školního klimatu, nicméně musíme brát zřetel na individualitu školy a diagnostikovat klima s rozvahou. (Čapek, 2010, s. 133) Každá škola disponuje svým specifickým klimatem, nicméně dle Laška lze klima školy rozdělit do dvou specifických skupin.

- a) **Otevřené klima**, které je postaveno na vzájemné důvěře a angažovanosti pedagogického sboru. Hlava školy v podobě ředitele plně podporuje pedagogy a stává se příkladným vzorem. Vyváženost povinností, stálá pravidla, i ohled na sociální potřeby upevňují spolupráci a činí tak prostředí otevřené a autentické.

- b) **Uzavřené klima** se vyznačuje značnou neochotou a nechutí se angažovat. Neosobní přístup ze strany ředitele podněcuje frustraci a apatii pracovníků.

Klima školy lze rozlišovat také z jiných hledisek. Odlišná hlediska popisuje Oswald, který se zaměřil na klima školy z hlediska vztahů.

- **Autoritativní klima školy** – je specifikováno špatným vztahem mezi učiteli a žáky. Vztah je tvořen na základě disciplíny, tlaku a nemožnosti diskuze. Žáci představují opoziční postoj doplněný nechutí ke škole se sklonem ke strachu.
- **Demokratické klima školy** – tolerance je hlavní faktor, který vystihuje skutečné vztahy ve škole. Mezi učitelem a žáky dochází k tzv. syntéze, která se vyznačuje podporou, spoluprací, důvěrou a přiměřenou kritikou. Vzájemné vztahy jsou často označovány jako nadprůměrné.
- **Liberální klima školy** – negativní vztah tvoří hlavní prvek klimatu školy zaměřeného liberálním směrem. Takové vztahy nejen mezi žáky mezi sebou, ale i mezi učitelem podněcují nízkou motivaci k učení, nechuť ke škole a někdy i strach. (Braun, 2014, s. 144)

Jako klima můžeme označit tzv. produkt dané školy, která se vyznačuje konkrétní historií s formálními a neformálními hodnotami. Vlastní hodnoty všech aktérů se projevují v názoru na prostředí školy, ve kterém se pohybují. Své názory sdílí se svým okolím, které se následně podílí na utváření sociální reality. (Mareš, 2012, s. 8) *Školní klima může znamenat prakticky cokoliv ve škole, co je nehmotné a prostupuje to celou školou. Shoda panuje snad jen v tom, že jde o něco interpersonálního, o jakýsi agregát, destilát, průměr, abstrakci, derivaci, produkt vztahů mezi lidmi, kteří utvářejí fenomén školy.* (Čapek, 2010, s. 133) Za neméně důležitou považujeme osobnostně-vztahovou stránku, která je orientována na trvalejší sociální a emocionální naladění účastníků v procesu interakce. Odráží úroveň celého prostředí, ve kterém se školní klima odehrává. Za podstatné označuje to, co zpětně klima školy ovlivňuje. Jedná se o charakteristiky aktérů ze zdravotní, sociální, pedagogické a psychologické stránky. Nadále zobrazuje celkovou úspěšnost fungování instituce s ohledem na kvalitu výstupů (jak krátkodobých, tak i dlouhodobých). (Kraus, 2008, s. 106-107) Každá škola má specifické klima, které je tvořeno mnoho činiteli (prostředí školy, atmosféra školy, kultura školy, počet žáků, kolektiv pedagogů či zaměření školy).

Prostředí školy je tvořeno čtyřmi dimenzemi:

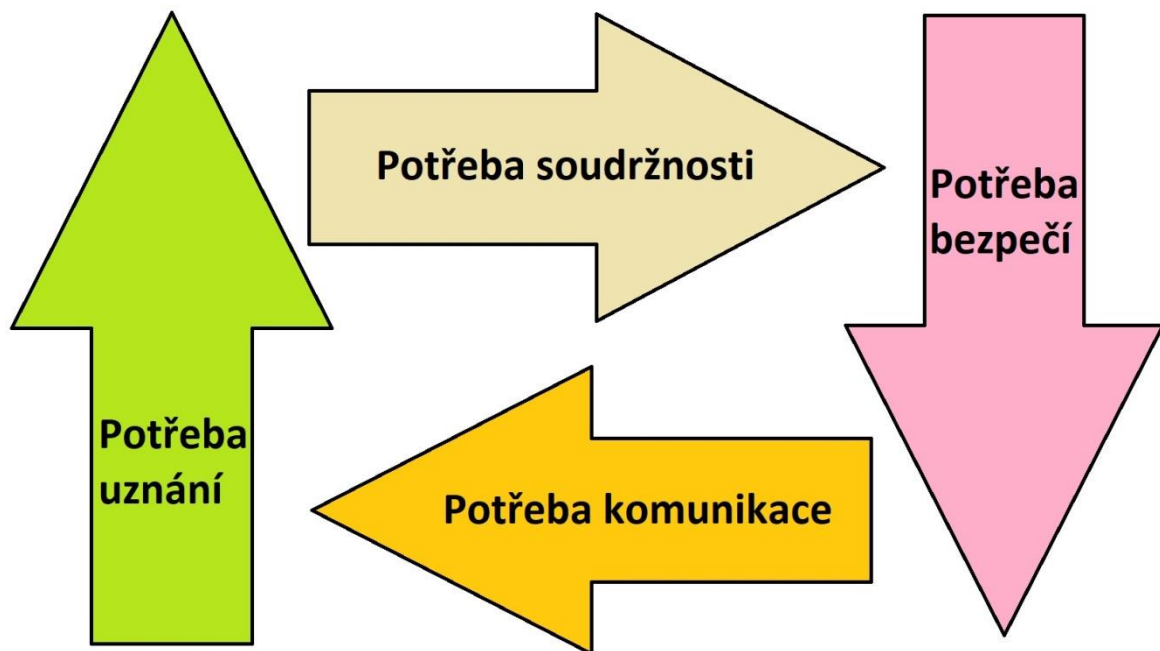
1. Ekonomická – materiální vybavení školy a estetická stránka.
2. Demografická – osobní zastoupení lidí, kteří mají se školou něco do činění s ohledem na jejich kompetence.
3. Sociální – forma komunikace mezi skupinami.
4. Kulturní – hodnoty, normy, systém, postupy, mínění, kompetence a symboly, které jsou pro školu specifické. (Petlák, 2006, s. 21)

Školní klima má zásluhu na život tříd a žáků (v prostředí, v němž žáci mají právo dopouštět se chyb s následným pochopením bez kritiky). *Ve školách, kde pěstují společné hodnoty a jsou citlivé k potřebám dospívajících, se žáci více angažovali v učení, častěji hledali příčiny úspěchu i neúspěchu v sobě; rozdíl v prospěchu mezi žáky z různých sociálních poměrů se snižovaly, žáci se v těchto školách cítili dobře.* (Janošová, 2016, s. 308) Interní prostředí školy je úzce spjato s atmosférou školy. **Atmosféra** je považována za tzv. zrcadlo aktuálního stavu ve třídě. Jedná se o sociální a emoční naladění ve třídě v krátkodobém procesu, který probíhá např. při zkoušení. Prostředí, klima a atmosféra jsou ve vzájemné spojitosti a prolínají se. (Bičanová, 2019, s. 14) Mezi další činitele řadíme kulturu školy. **Kultura školy** je spjata se soudržností, uplatněním strategií, pedagogickou koncepcí či motivujícími faktory. Odborníci se domnívají, že klima školy je kultuře školy nadřazené, jelikož pojem kultura školy je orientována na technicko-organizační stránku školy a klima zahrnuje stránku sociální. (Čapek, 2010, s. 140) Spektrum kultury školy úzce zasahuje práci na společném rozhodování, uspořádání společenských vztahů či podporu vize. (Nezvalová, 2003, s. 50)

Školní klima je úzce spjato s klimatem třídy. Pokud se zaměříme na pozitivní školní a třídní klima, poukážeme na odmítání šikany a její nízký výskyt. Žáci, kteří mají pozitivní pohled na školu a jsou citliví na náznaky šikany, dojdou k přesvědčení o nepřijatelnosti tohoto patologického jevu. (Janošová, 2016, s. 308) Pozitivní školní klima je příznivé pro všechny jedince, nicméně největší prospěch z něj čerpají jednoznačně žáci. Ve třídách, kde žáci tráví bezmála celé dny a roky s vrstevníky, hraje klima třídy větší roli než klima školy. (Janošová, 2016, s. 308)

Klima třídy může sloužit také jako indikátor projevů rizikového chování, rovněž může poukazovat na to, jaké je ve třídě emotivní naladění. V rámci školní třídy s poukázáním na školní klima hovoříme o prostředí proměnném. (Merlin, 2012, s. 222) Klimatem třídy

můžeme nazvat prostor, který slučuje práci učitelů a žáků. Lze ho považovat za generátor toho, co se ve třídě děje. Klima třídy se mění v závislosti na povaze třídy, aktérech jednání nebo na specifikaci daného předmětu. Je podvědomě chápáno žáky jako určitá kvalita. (Čapek, 2017, s. 11) *Třídní klima chápeme ve smyslu stabilního stavu sociálního ovzduší, které je vytvářeno všemi zúčastněnými subjekty. Ve třídě představuje dlouhodobější sociálně-emotivní naladění, postoje a vztahy žáků i učitelů, kteří ve třídě vyučují.* (Kolář, 2007, s. 40) Klima je resp. dlouhodobá atmosféra - optimální podobu narušují konflikty, nepřiměřené vyjadřování emocí, nedostatek respektu a pokory či individuální rozdíly. (Janošová, 2016, s. 308) *Třídní klima má samočistící schopnosti a vede ke zkvalitňování mnohých jevů. Stačí, aby se v dobrém komunikačním klimatu ve třídě učili žáci navzájem spolu mluvit i respektovat se, a potřeba posmívat se a nadávat si se snižuje. Když učitel posílí vzájemnou spolupráci vhodnými aktivitami, pravidly a každodenní činností, bude pro dané klima charakteristické, že si žáci navzájem pomáhají. Třídní klima velmi ovlivňuje krátkodobou aktuální atmosféru. Každý si dovede představit, že udělat chybu před spolužáky v dobrém klimatu je úplně jiné, než se vystavit posměchu a škodolibosti v klimatu špatném.* (Čapek, 2017, s. 12) Aby mělo klima třídy kladný charakter, je nutné se zaměřit na potřeby žáků.



Obrázek 2 Potřeby žáků (vlastní zpracování)

Každá skupina vyžaduje být vnímána pozitivně. Pokud k tomuto ději nedochází, žák může mít pocit, že nechce patřit do skupiny. Při zvýšeném počtu žáků s takovým podvědomím může třída zastávat označení jako problematická. K vyvarování se takového přístupu je nutno posilovat **potřebu uznání**. **Potřeba soudržnosti** zahrnuje pojmy, jako jsou spolupráce, solidarita či sdílení společných norem a hodnot. Posilování soudržnosti podporuje nesoutěživé klima ve třídě a podporuje rozvoj solidarity. **Potřeba bezpečí** zastává nezastupitelnou roli a je velmi důležitá. Sounáležitost s ostatními spolužáky, ocenění a vzájemná důvěra upevňuje vztahy ve třídě a naplňuje vnitřní potřebu žáka. **Potřeba komunikace** je spjata s možností svobodně se vyjadřovat a idealisticky komunikovat mezi sebou navzájem přináší dosažení společného cíle. *Dochází tak k uvolnění napětí v závislosti na naplnění komunikační potřeby. Pokud je tento způsob práce pravidelně zařazován, stává se rituálem, podporuje i pocit bezpečí a jistoty.* Souvisí také s vyloučením vyrušování či pokřikování při projevech samostatného projevu. (Ženatová, 2018, s. 26)

Sdílenou komunikaci ve školní třídě charakterizuje **suportivní klima**. Taková komunikace je vymezena jasnými pravidly doprovázenými nasloucháním druhých. Žáci, kteří společně s učitelem tvoří suportivní klima, jsou ve třídě šťastnější a dochází tak k intenzivnější sociální aktivitě. Komunikace podporující suportivní klima ve třídě je:

- a. **Přátelská** – komunikace vylučující sarkasmus a ironii s pozitivní zpětnou vazbou od učitele, která podporuje komunikační dovednosti žáků. Dochází k přenosu vědomí, že nedojde k nepřátelskému postoji při nedostacích.
- b. **Nestresující** – trpělivost pedagoga vzbuzuje v žákovi pocit klidu a umožňuje mu soustředit se na komunikaci, která není nikterak přerušována.
- c. **Svobodná** – respekt k vyjadřovacím schopnostem s regulující komunikací bez vstupování do svobodného projevu. Ponechání prostoru na vyjádření žákovi myšlenky s právem na vyjádření kultivované odpovědi.
- d. **Korigovaná** – komunikace obsahující pravidla, která souvisí se striktním zákazem překřikování, rušením či použitím vulgárních výrazů.
- e. **Vyvážená** – projev každého žáka má stejně vysokou hodnotu, tudíž nedochází k upřednostňování žádného z aktérů vzájemné komunikace. Učitel zastává roli koordinátora a v případě výraznějšího projevu jednoho žáka komunikaci usměrňuje, a tudíž přenechává prostor i ostatním žákům.

- f. **Zajímavá** – aktivizační, zábavná a podněcující komunikace s prvky humoru směřující k soudržnosti žáků a jejich spokojenosti.
- g. **Nepovýšená** – zrovnoprávnění všech účastníků diskuze (např. v komunikačním kruhu).
- h. **Nemanipulující** – regulace vynucujících výlevů a indoktrinaci žáků. Učitel se musí vyvarovat zrcadlení svých postojů a měl by žáky vést k vytvoření si vlastních postojů, které si budou umět obhájit, ale zároveň budou schopni respektovat postoje druhých.
- i. **Rovná** – lež je považována za tabu (jak ze strany učitele, tak ze strany žáků). (Bréda, 2017, s. 90-91)

V rámci suportivního klimatu nelze opomenout osobnostní složku v podobě temperamentu, inteligence a optimismu, který značně ovlivňuje klima třídy. Všechny tyto faktory by měly přispívat k tvorbě příjemného prostředí ve třídě. Mimo tyto faktory učitel využívá mocenské nástroje v podobě nejpodstatnějších činností ve třídě:

- Proces učení (výběr aktivit, výukových metod či forem práce)
- Hodnocení, klasifikace
- Systém odměn a trestů
- Reciproční komunikace
- Vzájemná spolupráce žáků s učitelem
- Vytvoření pravidel s následným respektem (Čapek, 2017, s. 12)

Je třeba se pozastavit nad určitými přístupy, které v rámci třídního klimatu nelze opomenout. Díky těmto přístupům je možné třídní klima měřit.

Sociometrický přístup – nahlíží na školní třídu jako na sociální skupinu vyjma učitele. Předmětem zkoumání je struktura, restrukturování a sociální vztahy dané třídy. Za metodu tohoto přístupu označujeme sociometrický-ratingový dotazník, který prohlubuje poznatky zaměřené na kohezi třídy, integrovanost žáků či vzájemnou sympatii/antipatii. Zejména třídní učitelé by měli dosahovat takových kompetencí, aby byli schopni sociometrii běžně používat.

Organizačně-sociologický přístup – je orientovaný na školní třídu jako na organizační jednotku pod vedením učitele. Přístup je zaměřen na spolupráci ve výuce (mezi učitelem a žáky) a na zmírnění nejistoty při plnění zadání.

Interakční přístup – objektem je školní třída, učitel a jejich vzájemná interakce. Interakční přístup využívá k diagnostice především metodu pozorování, interakční analýzu, audiovizuální nahrávky včetně jejich popisu a analýzy.

Pedagogicko-psychologický přístup – je zaměřen na školní třídu a učitele v kontextu týmové práce v malých skupinách (kooperativní učení) pomocí posuzovací škály.

Školně-etnografický přístup – zahrnuje celou školu se zaměřením na funkci klimatu (jak ho vnímají všichni aktéři, jejich hodnocení či popis). Metodou tohoto přístupu je zúčastněné pozorování založené na zaznamenávaných rozhovorech a následné analýze.

Vývojově-psychologický přístup – předmětem zkoumání je osobnost žáka a jeho postavení ve školní třídě. Používá širokou škálu diagnostických metod.

Sociálně-psychologický a environmentalistický přístup – za objekt označujeme školní třídu jako prostředí určené k učení. Hlavní zájem je směřován na kvalitu klimatu s ohledem na jeho aktuální podobu. Posuzovací škály jsou hlavní diagnostickou metodou ke zjištění poznatků. (Čapek, 2010, s. 94-95)

V rámci zkvalitnění třídního klimatu je nutné podotknout důležitost třídnických hodin, které nabízejí možnost využití výše uvedených přístupů. **Třídnické hodiny** umožňují proniknout do nitra třídy a nabízejí možnost práce se vztahy uvnitř třídy. V každé třídě dochází pravidelně k událostem, které ovlivňují neformální vztahy. Tyto události slouží jako předmět třídnických hodin a představují prostor k řešení aktuálních problémů. Tento způsob komunikace můžeme označit za prevenci před sociálně nežádoucími jevy a současně ji chápat jako intervenci. *Necháme-li žáky pravidelně sdělovat, co se jim ve třídě líbí a co ne, vede to k tomu, že se podaří podchytit a často i vyřešit řadu problémů, které jinak často přerostou do takřka neřešitelných rozměrů.* (Dubec, 2007, s. 4)

1.1 Klíčoví aktéři působící na klima třídy

Klima třídy odráží sociální jevy a psychologické prostředí ve třídě. Za tvůrce klimatu označujeme žáky, pedagogický sbor a zákonné zástupce v celkovém souznění (postoje žáků se často ztotožňují s postoji jejich rodičů, proto je nutné poukázat na to, že participují klima třídy). (Ženatová, 2018, s. 18) Interakcí se projevují tyto kvality se zaměřením na

důvěru, solidaritu, soutěživost a spolupráci. (Janošová, 2016, s. 308) Dobré klima třídy prospívá všem aktérům - **Žákům**, kteří navštěvují školu se zájmem, touhou dozvědět se něco nového a zároveň se snahou o obousměrnou komunikaci nejen mezi spolužáky, ale také s učitelem. **Učitelům**, protože vykonávání jejich profese v podnětném a příjemném prostředí podněcuje kvalitní výuku, zájem o sebevzdělání a možnost seberealizace. **Zaměstnancům školy**, jelikož se určitým způsobem podílí na spokojenosti žáků. **Rodičům**, kdy jejich hlavním zájmem je spokojenost dětí ve škole. Tím významně podněcují vzájemnou spolupráci - Rodiče mají tu možnost pomocí svých dětí ovlivňovat klima třídy (bohužel i negativním směrem). Nelze zpochybnit, že všichni tito aktéři mají značný podíl na tvorbě klimatu třídy. (Petlák, 2006, s. 14) Sounáležitost všech aktérů lze označit za *souhrn subjektivních hodnocení a sebehodnocení účastníků vzdělávání v dané škole, které se týká všech aspektů vzdělávání. Patří do něho jejich vzájemná komunikace a sociální vztahy, stejně tak jejich vnímání prostředí, prožitky a emoce a další sociální a psychické procesy, které děje v této škole vyvolávají. Těmito účastníky míním především žáky či studenty a pedagogický sbor jako hlavní tvůrce a konzumenty klimatu.* (Čapek, 2010, s. 135)

1.1.1 Žák

Žáka lze v moderní podobě označit jako objekt i subjekt výchovy, ke kterému je přístupováno jako k aktivnímu činiteli. (Kolář, 2007, s. 137) Zahájením školní docházky končí blažené dětství, které se mění v opravdovou práci. S nástupem do školy dochází k rozvoji duševních funkcí, rozvoji pozornosti a také dochází k fyzickému dozrání. (Matějčec, 1998, 78-80).

Zahájit školní docházku by měl zralý žák, který splňuje určitá kritéria. Tyto kritéria lze shrnout do tzv. „desatera školní zralosti“

1. Dítě disponuje zralostí v oblasti motorických dovedností a fyzických proporcí (prošlo první strukturální přeměnou – dosáhlo „filipínské míry“).
2. Dítě se zapojuje do komunikace mezi vrstevníky, ale je schopno komunikovat také s dospělými. Základem je vyslovení všech hlásek a jejich následné využití v praxi.
3. Dítě je schopno udržet pozornost a záměrnou soustředěnost k dané činnosti.
4. Dítě zběhle rozlišuje fikci od reality (prošlo obdobím „bájevého lhaní“).

5. Dítě je sociálně a emocionálně vyzrálé (respektuje pravidla, vydrží určitý čas bez přítomnosti rodiny).
6. Dítě se vyznačuje samostatností, sebeobsluhou a zvládnutím osobní hygieny.
7. Dítě aktivně využívá myšlenkové operace (analýzu, syntézu, komparaci, generalizaci či transfér.)
8. Dítě je vybaveno početnými představivostmi.
9. Dítě disponuje elementárními vědomostmi (ponětí o čase, rodině, přírodě...).
10. Dítě disponuje elementárními dovednostmi (kresba, malba, stříhání, modelování...). (Valenta, 2020, s. 131)

Se zahájením školní docházky si často rodiče dětí „léčí“ své komplexy z dětství a mají sklony své děti přepínat. Ohrožení fyzického vývoje může nastat tehdy, pokud děti na základě vysoké soutěživosti budou přemáhány nadměrným sportovním výkonem, či školním zatížením. Takové stavy mohou být výsledkem ctižádostivých rodičů. Pokud ale zátěž dosáhne extrémní intenzity, dochází ke strádání dítěte v oblasti nejen tělesného vývoje. (Matějček, 1998, s. 81-82) Nejen rodina, ale i škola svět dítěte velmi ovlivňuje. Dítě je zaměřeno na svět takový, jak ho reálně cítí a chápe. Uchopit realitu žákovi pomáhá řeč, kresba, písemný projev, zájmy či četba. Všechny tyto faktory napomáhají dítěti utvořit si vlastní názor, který byl v předchozím období ovlivněn určitou autoritou. V průběhu školního věku podléhá snaze porozumět obklopujícímu světu, který se značně promítá ve školním prostředí. (Šmelová, 2012, s. 91 – 92)

Je zapotřebí vytyčit několik znaků, jak by mělo být na žáka v průběhu vzdělávání nahlíženo a zároveň jakým směrem by měl být veden zájem ostatních na jeho prosperitu.:

- Žáka chápat jako osobnost tvořivou a zvědavou;
- dítě vést jako svobodnou bytost s cílem podpory potenciality;
- žáka chápat jako společenské individuum;
- podporovat žákovu kritiku a otevřenost;
- vést žáka k aktivitě a uzpůsobenému jednání;
- vést žáka k ucelené osobnosti;
- jedince vést k zodpovědnosti;

- žáka vést k seberegulaci. (Horká, 2009, s. 89)

Role žáka ve škole může být doprovázena několika úhly pohledů (které můžeme shlédnout v níže uvedeném obrázku). Vztah žáků ke škole jako takový je důležitý nejen v období povinné školní docházky, ale také v závislosti na dalším vzdělávání, protože podněcuje motivaci k dalšímu studiu.

1. Moje škola je místem, kde si připadám jako outsider.
2. Moje škola je místem, kde si snadno nacházím přátele.
3. Moje škola je místem, kde cítím, že tam patřím.
4. Moje škola je místem, kde si připadám trapně a nevhodně.
5. Moje škola je místem, kde se cítím osamělý(á).
6. Moje škola je místem, kde mě jiní žáci zřejmě mají rádi.

Obrázek 3 Úhly pohledů žáka na školu (Čapek, 2010, s. 158)

Úhly pohledu žáků je nutné vnímat a zaznamenávat např. formou třídnických hodin, které jsou mimo jiné zaměřeny na klima třídy.

1.1.2 Učitel

Učitelovu osobnost je třeba chápat jako obecný model osobnosti člověka, vyznačující se především psychickou determinací. (Dytrtová, 2009, s. 15) Učitel je považován za organizátora i realizátora výchovy a vzdělání a za tvůrce klimatu třídy. Existuje mnoho studií, které se zabývaly požadavkem na osobnost učitele, které by vytyčily, čím se má učitel vyznačovat. (Petlák, 2000, s. 12) Učitel podléhá zákonu č. 563/2004 Sb. Zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů § 2. *Pedagogickým pracovníkem je ten, kdo koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálně-pedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu.* (Z. č. 563/2004 Sb. Zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, zákony pro lidi). Osobnost učitele představuje samostatný faktor působící na žáky (v oblasti výkonnosti, chování a jednání). Sám se stává tzv. modelem žádaného jednání a chování. *Učitel představuje pro většinu populace první intenzivní a dlouhodobé setkání se společností mimo rodinu. Při školním vzdělávání dětí hraje tato osoba dokonce dominující úlohu. Jde o požadavek současnosti, aby se všechny děti vzdělávaly v kvalitních školách a u kvalitních učitelů.* (Mertin, 2013, s. 107-108) Mezi předpoklady pro valný výkon pedagogické profese řadíme *vyrovnanost, emocionální zralost, smysl pro spravedlnost,*

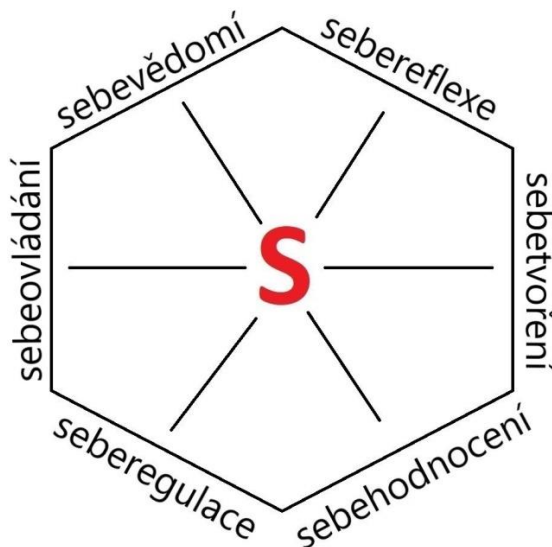
mravní vyspělost, inteligenci, tvořivost, trpělivost, samostatnost, verbální předpoklady a pozitivní motivaci s návazností na pedagogický optimismus (hovoří se o pozitivním přijetí vzdělávaného vzdělavatelem). (Dytrtová, 2009, s. 18) K naplnění současných požadavků kvalitního učitele je důležité vypořádat se s ohrožujícími událostmi a osvojit si obsáhnou škálu pedagogických i psychologických znalostí a dovedností. S podstatnou částí talentu v souladu s osvojením profesních dovedností, které jsou spojeny s poznatky z praxe a následné reflexe, můžeme přijmout myšlenku, že takto vybavený pedagog je průvodcem vzdělávacího procesu. Učitel by měl znát základní poznatky z oboru vývojové a sociální psychologie, speciální pedagogiky či psychopatie, které napomáhají k obratnosti učitele. Oborové znalosti jsou nadále předpokladem k efektivnímu vyučování. (Bréda, 2017, s. 20)

Mezi hlavní kompetence pedagoga řadíme obecně vzdělávání dětí, ztotožnění se s efektivním vzděláváním, řešení výchovných a vzdělávacích problémů, zkvalitnění klimatu třídy a v neposlední řadě také svůj osobnostní rozvoj. Učitel se značně podílí na kvalitě managementu třídy a kvalitě výuky, ale naopak se rovněž může participovat na problémech třídy, neúspěších žáků či může být jeden z faktorů při nevhodném chování žáků. (Mertin, 2013, s. 31) Oblast výchovy ve spojitosti s povinností učitelů poukazuje na klíčové kompetence učitele:

- **Sociální a personální** – učitel se zaměřuje na oblast kázně, výchovy a rizikového chování. Vede žáka k takovému jednání a chování, které se bude podílet na příjemné atmosféře třídy, povede ke kladným mezilidským vztahům, snaže pomoci druhým v nesnázích a zároveň směřuje na poukázání na svědomitou žádost o pomoc v krizových situacích. Takové jednání vede k sebeuspokojení a sebeúctě samotného žáka.
- **Občanské** – vedení k respektu ze strany žáka směřující k druhým lidem, představuje schopnost vcítit se do druhých lidí bez útlaku, hrubého zacházení a projevů fyzického či psychického násilí.
- **Komunikativní** – schopnost učitele přimět žáka využívat získané komunikační dovednosti, které vedou k tvorbě sociálních vztahů a jsou součástí plnohodnotného soužití či spolupráce s druhými lidmi. (Bendl, 2016, s. 33-34)

Mezi přednosti učitele můžeme zařadit kvalitní výchovně vzdělávací proces. Podstata kvalitní výchovy spočívá v rozvoji metakognice, emocí, motivace, komunikace a

v neposlední řadě také inteligence. Naznačené oblasti obsahuje teorie „šesti S“, která představuje vizi toho, čeho by se měl kvalitní učitel držet.



Obrázek 4 Teorie „šesti S“ (vlastní zpracování)

Teorie zaznamenána pomocí obrázku poukazuje na **sebevědomí**, které má být na přirozené úrovni a nemělo by dosahovat ani příliš vysoké, ani nízké úrovně. **Sebereflexe** napomáhá k pochopení sebe samotného. Se sebereflexí úzce souvisí **sebetvoření**, díky kterému dochází k produkci svého bytí (inovace a strategie). **Sebehodnocení** utváří vnitřní obraz. **Seberegulace** vytyčuje cíle, kterých chceme dosáhnout, a provádí následnou kontrolu plnění těchto cílů. Poslední oblast je tvořena **sebeovládáním** neboli tvorba vlastního JÁ. (Petlák, 2000, s. 16-17)

V komplexu sociálních interakčních procesů probíhá vyučování směřované k žactvu ze strany učitele. Učitel řídí socializaci žáků nejen prostřednictvím předávání poznatků, jejichž následek napomáhá k vývoji jedinců. (Hrabal, 2010, s. 13) Učitel by měl disponovat schopností porozumět situaci člověka, pochopit autonomii výchovy a vzdělávání a přijmout zodpovědnost za vzdělávání. Měl by působit jako zprostředkovatel znalostí o kultuře, přírodě, vlastního bytí či kontextu lidstva a světa. Vzdělání je celoživotním procesem ve vztahu k žákům obsahující prvky nahodilosti, bezděčného uchopení či systematického a racionálního jednání. Podstatou je poukázat na návaznosti (např. na mezipředmětové vztahy) s propojením vlastních zkušeností. (Pelcová, 2014, s. 153-154) Ve vzdělávacím procesu učitel zastává několik rolí, které se vzájemně prolínají.

Pedagogické role jsou naplněny v podobě předávání znalostí a zkušeností, poradenstvím, diagnostiky, tvorbou a hodnocením. Učitel je považován za základního aktéra při vzdělávacím procesu a jeho kvality se odráží na tvorbě atmosféry třídy při realizaci vzdělávání. (Dytrtová, 2009, s. 36-37) Kvalitní učitel tvoří školní prostředí takové, které je bezpečné, přátelské a plně funkční (učí to, co učit má). Učitel vzbuzuje v žácích zvědavost a pozitivní vztah k vzdělávacímu procesu. Učitel tvořící vhodné prostředí pro žáky musí být vybaven komponenty, které podněcují tvorbu pozitivního klimatu.

- Psychická odolnost – schopnost vyrovnat se s problémovými situacemi.
- Adaptabilita – předpoklady k alternativnímu řešení problémů.
- Práce s novými poznatky – schopnost učit se a snaha o prohloubení svých vědomostí.
- Sociální empatie a komunikativnost – empatické cítění a schopnost komunikace na úrovni. (Dytrtová, 2009, s. 15)

1.2 Školní třída v kontextu třídního klimatu

Školní třída představuje seskupení specifické skupiny žáků, kterou doprovází opakující se pedagogická činnost. Každá třída je rozdílná a představuje svébytné odlišnosti jak v celkové atmosféře třídy, tak v sociálním klimatu. V kontextu školní třídy se setkáváme s termínem „malá sociální skupina“, která je omezena rozpětím do 30 osob, kterou spojuje přímá komunikace v podobě „face to face“. Členové takové skupiny se mezi sebou dobře znají navzájem a spojují je určité sympatie/nesympatie. Každý z žáků promítá do svého chování ve školní třídě své minulé zkušenosti v rámci vztahů s ostatními lidmi nejen v sekundárních skupinách, ale také z rodinného prostředí. Důležitým poznatkem je, že každý žák se chová jinak když je sám, a když je obklopen svými spolužáky. (Ženatová, 2018, s. 16-17) Prostředí třídy se vyznačuje velkým množstvím charakteristik. Mezi ty nejdůležitější můžeme zařadit:

- Vzájemné vztahy mezi žáky
- Specifická forma komunikace
- Plnění sociálních rolí každého z členů
- Historie třídy
- Způsob řešení konfliktů

- Reakce na vnější zátěž
- Dynamika třídy (Ciklová, 2014, s. 138)

Třidu lze označit jako mikrosocietu (s podmínkou, že proběhla socializace). Na socializaci je kladen stále větší důraz z důvodu diferenciacce kulturního a sociálního zázemí žáků. (Auger, 2005, s. 70) Třída je veřejné místo, kde žáci sdílí své úspěchy, ale i neúspěchy. Reagují na své selhání a taktéž vnímají selhání svých spolužáků. (Keogh, 2007. s. 41) Pokud je třída pozitivně naladěna, představuje prevenci některých výchovných problémů ve škole. Taková školní třída pod vedením schopného pedagoga s využitím efektivních pravidel představuje žádané soužití. Učitel se vyznačuje schopností převádět do praxe poznatky z některých odborných disciplín, které poukazují na pravidla postupů a upevňují kompetence učitele. Tvorba sociálních vztahů ve třídě hraje pro každého žáka významnou roli a tímto způsobem si hledají ve třídě své místo. (Mertin, 2013, s. 68) Každý ve třídě naplňuje roli „školního žáka“, díky tomu se mění jeho postoj a chování k nejrůznějším situacím. Tento jev podporuje samotné prostředí třídy, které je podmíněno určitými pravidly. *Logickou podmínkou pro přijetí školní třídy jako „svého prostoru“ je pro žáky také školní lavice, místo, na kterém žák pravidelně usedá. Jestliže nemá jasně vymezené své místo „svou lavici“, prožívá totéž, co člověk uléhající ke spánku v hotelích. Není nasycena jeho nejvýznamnější sociální potřeba (viz. Pessu Boyden system Psychomotor) a toto nenasycení znamená zvýšenou podrážděnost jako důsledek prožitku nejistoty.* (Svoboda, 2015. s. 138-139) Školní třída je specifická také svým prostředím a materiální vybaveností.

Aspekty školní třídy:

1. **Institucionální, formální vznik** – Žák je zařazen do třídního kolektivu bez možnosti volby. Ve třídě se vytváří neformální vztahy.
2. **Vývojová hlediska** – Školní třída prochází vývojovými stádii, tudíž se nejedná o statickou skupinu. Vztahy ve třídě ovlivňují celkový vývoj skupiny.
3. **Sekundární charakter** – Vzniká jako vedlejší vztah po primární skupině – rodině.
4. **Socializační funkce** – Školní třída je místem, kde dochází ke spontánním řešením situací, ale i ke konfliktům. Jedná se o modelové prostředí, které se stává socializačním činitelem.
5. **Pravidelná a frekventovaná přítomnost dospělého, tedy pedagoga ve skupině** (Ženatová, 2018, s. 16-17)

Třidu můžeme ve své podstatě označit jako omezující prostor, jelikož se po žácích vyžaduje, aby setrvali určité časové rozmezí na jednom místě. Většina žáků se s tímto faktem dokáže velmi rychle vyrovnat, ale v ojedinělých případech se může takové omezení stát překážkou a zároveň vzbudí potřebu nepřijatelného chování (Gordon, 2015, s. 170) Na začátku povinné školní docházky se třída téměř podobá absolutní monarchii. Žáci zastávají dyadické vztahy a stanovují dění ve třídě. Postupem času se uplatňuje solidarita a sympatie, která má velký podíl při tvorbě vzájemných vztahů. Děti začínají naplňovat své sociální role a vytyčují si statut ve třídě. Na školní třídu můžeme nahlížet ze dvou pohledů. Jeden pohled je ze strany „oficiální“ a druhý „ilegální“. Oficiální je zaměřen na vedení pedagogů, kteří učí žáky a napomáhají k rozvoji dovedností, upevňují zásady a hodnoty. Čím vyšší je kvalita pedagoga, tím pozitivnější je působení na žáky. Ilegální je zaměřen na vrstevnické skupiny. Jedná se o neškodnou strukturu třídy, pokud je oficiální struktura v převaze. (Říčan, 2010, s. 48-49)

1.2.1 Vztahy a komunikace ve třídě

Vztahy ve třídě formují jak žáci, tak i učitelé, proto hovoříme o mocenských konstelacích. Jedná se o výsledek interakcí mezi těmito aktéry. Mocenské konstelace mají proměnlivý charakter a jsou spjaty s typickými technikami učitele na jedné straně a na straně druhé se způsoby chování žáků. Ve třídě rozlišujeme čtyři typy mocenských konstelací rozdělených do tzv. kategorií:

1. **Zobání z ruky** – tato konstelace je specifická silným temperamentem učitele, který má moc pevně pod kontrolou. Žáci respektují učitele a akceptují ho (jedná se o konformismus).
2. **Přesilovka** – centrum moci má v rukou nadále učitel, nicméně na rozdíl od předešlé konstelace žáci sledují komunikační cíle s diferenciací. Žáci se vyznačují slabou mírou aktivity (především z toho důvodu, aby na sebe neupozorňovali (nevyznačují se zvýšenou pozorností, tímto způsobem se snaží vyhnout možným sankcím). Setkáváme se také se sklony k únikovému chování.
3. **Cirkulace moci** – učitel nedosahuje takové míry dominance, jako v předešlých kategoriích (moc je rozdělena mezi něho a žáky). V projevech chování se zřídka vyskytuje autonomie a spontaneita.
4. **Tahanice** – žáci převzali moc do svých rukou. Vyučování se jeví jako situace, ve které si žáci vytvořili příležitost využití vlastních sil s cílem pobavit se. Tato

skutečnost se promítá do kolonizačních aktivit v podobě rebelování a žákovské neústupnosti. (Šed'ová, 2012, s. 238-253)

Vztahy ve třídě významně působí na emoce. Záleží, jak se každý individuální žák i učitel ve třídě cítí a jak vnímají celkovou atmosféru. *Sociální vztahy ve třídě hrají pro každé dítě významnou roli. Pro řadu z nich mají mnohem větší význam než samotné učení a jeho výsledky. Mezi dětmi jsou obrovské rozdíly v tom, jak si zvykají na režim třídy, na nové učitele, spolužáky, ale jakým způsobem navazují kontakty, jak vycházejí s ostatními dětmi, jak silnou mají potřebu mít ve třídě kamaráda apod.* (Mertin, 2013, s. 68) Na základě mezilidských vztahů dochází ke konfliktům a ve školní třídě tomu není jinak. Konflikt mezi žáky navzájem, nebo mezi žákem a učitelem není žádnou výjimkou. Konflikty mají nejrůznější charakter již od těch téměř bezvýznamných až po ty závažné. (Gordon, 2015, s. 186) Vzájemný respekt je hlavní podmínkou pro dobrý vztah mezi žákem a učitelem. Pokud si žák cení učitele, jeho schopností, kvality a profesionality, a naopak pokud učitel ctí individualitu a úsilí každého žáka dochází ke vzájemné solidaritě. (Petty, 2006, s. 76) Důležitým prvkem vedoucím k pozitivním vztahům ve třídě je komunikace. Díky suportivní komunikaci získáváme s žáky přátelský vztah. Aby nedocházelo k tzv. komunikační ostýchavosti, sdělení od žáků musí být učitelem přijímáno kladně a bez negativních poznámek. Komunikaci ve třídě podporují také aktivity, které umožňují neřízenou debatu. Pokud má být komunikace rovnocenná, musí být vytyčeny pravomoci učitele i žáka. Učitel má právo vstupovat do komunikace (přerušit žáka, skákat do řeči), dotazy směřovat na kohokoliv (výběr partnera ke komunikaci volí na základě svého rozhodnutí), vybírat téma dle svých záměrů, určovat časové rozmezí debaty, pohybovat se libovolně po učebně a zastávat libovolný postoj. Komunikační pravidla pro žáka - žák mluví, pokud je tázán, v určeném časovém rozsahu a na daném místě (Bréda, 2017, str. 84-85) Nejen komunikace je jeden z faktorů, který tvoří kladný vztah mezi učitelem a žákem, ale také projev zájmu o každého žáka značně napomáhá k příjemné atmosféře. Chvála a ocenění žáků při zlepšení výkonu u žáka vyvolává příjemný pocit a vznik sympatie k učiteli. Oslovení křestním jménem podtrhuje podstatu úcty ze strany učitele doprovázené zdvořilým chováním. Tyto znaky jsou projevem skutečného zájmu o žáka, které bývají oceněny kladnou atmosférou s fungujícími vztahy. (Petty, 2006, s. 79)

1.2.2 Třídní pravidla

Nelze zpochybnit, že stanovení určitých pravidel a předpisů je pro fungování společnosti nezbytně nutné. Bez pravidel, předpisů a řádu by převládala anarchie, kterou můžeme

považovat za nechtěný jev. Nicméně lze říci, že školní třída je přesně to pravé místo, kde je nutné pracovat s pravidly. Pro žáky je nesnadné fungovat ve třídě, kde jsou nejasně stanovené hranice. Při absenci pravidel se spory vymykají kontrole a jsou ohrožující nejen pro žáky, ale i pro širší okolí. (Gordon, 2015, s. 267) Řád a pravidla ve třídě nám zastávají možnou prevenci před třídními konflikty a zároveň udávají stejné normy pro všechny žáky. Pravidla s sebou mohou přinést určitý pocit jistoty, kterým si žák ujasní vymezení hranic, které má respektovat. Školní prostředí je ideální místo, kde si žák osvojuje určitá pravidla v podobě intelektuální a společenské roviny. K naplnění tohoto procesu napomáhá ten, kdo určuje hranice a jasné požadavky, podle kterých se sám řídí. Pokud nejsou nastavená pravidla plněna, dochází k pocitu úzkosti a nejistoty, naopak se podporuje vzrůst agrese (určité míře agrese se nedá zcela vyhnout, nicméně je potřeba ji vhodně usměrňovat). (Auger, 2005, s. 69-70) K vyzdvihnutí důležitosti pravidel zmíníme čtyři zlatá pravidla.

Dávají pocit jistoty – aby se žák mohl kvalitně vzdělávat, potřebuje se ve třídě cítit bezpečně. Je zřejmé, že soustředění nemůže probíhat, pokud jsou ve třídě spolužáci, kteří jedince značně vyrušují bez následného postihu. Žák si musí být jistý, že učitel má pevně v rukou to, co se ve třídě děje. Pozice učitele je při tvorbě pravidel velmi důležitá, jelikož dohlíží na jejich dodržování a při porušení určuje sankce. Proto je podstatné, aby každý dobře znal svá práva, ale zároveň i povinnosti.

Pomáhají strukturovat osobnost – na základě intelektuální a společenské roviny si žáci ve školním prostředí upevňují určitá pravidla. Aby k tomuto procesu docházelo, je podmínkou pravidelně se střetávat s dospělými, kteří se danými pravidly řídí. Takový dospělí jedinci představují tzv. konfrontaci s požadavky. U některých učitelů se setkáváme s problémem jedincům určité činnosti zakazovat či příkazovat. Následkem toho jsou tito žáci ponecháni sami sobě bez hranic či pravidel (pokud mají jedinci pocit, že jsou na všechno sami, vzroste pocit úzkosti a nejistoty).

Pomáhají socializovat – požadavek socializace je nejen v dnešní době velmi důležitý. Aby mohlo probíhat společné vzdělávání žáků v kolektivu, je zcela jasné, že tento proces musí mít řád. Učitel zastává roli organizátora a koordinátora, aby se ve třídě netvořily vztahy na základě síly a násilí.

Vznikají společně – společné utváření pravidel na základě demokracie podněcuje pocit svobody a zároveň příslušnosti. Spolupodílení se na vytvoření pravidel vzbudí větší respekt k takto vytvořeným pravidlům a jejich následným dodržováním. Společná pravidla dodávají pocit sounáležitosti třídy, kdy je nutné pravidla společně sestavit a přijmout je.

Jedná se o tzv. pravidla slušného chování. Učitel zastává roli pozorovatele, zda žáci tato pravidla dodržují. Za základní pravidla můžeme označit:

- Chování schůdné s povahou vyučovacího procesu (nevykřikovat, nehádat se, ohleduplnost k ostatním, neposmívat se, atd.).
- Respekt k názoru druhých, naslouchání .
- Kultivované sdělení informací. (Auger, 2005, s. 70-72)

Je vhodné seznámit rodiče s třídními pravidly s prosbou o jejich náklonnost. Pro učitele je velkou výhodou, pokud s rodiči vychází a jsou si vzájemnou oporou. Pokud učitel seznámí rodiče s pravidly třídy, může následně předejít konfliktům, které by mohly vzniknout následkem sankce pro žáka při porušení pravidel. (Bréda, 2017, s. 18)

2 RIZIKOVÉ CHOVÁNÍ

Žáka s dlouhodobým rizikovým chováním, problematiku nevhodného, deviantního a delikventního chování či nekázeň ve školním prostředí označujeme konceptem „rizikové chování“. Takto prezentovaným chováním se rozumí prokazatelné skutky, jejich následkem dochází k nárůstu zdravotních, sociálních, výchovných či dalších rizik s negativními dopady na společnost. (Bendl, 2016, s. 16) Rizikové chování lze považovat za sociální konstrukt. Odkrývá vzorce chování jedince, které odbočuje od společensky uznávaného chování. (Hutyrová, 2019, s. 66) Takto vybočené chování je společností vnímáno jako rušivé a zatěžující. Neodpovídající očekávané chování pak způsobuje reakci společnosti, která vychází z pocitu nevole. (Ondrášek, 2003, s. 30) Klíčový termín „rizikové chování“ často nahrazuje pojem „patologický jev“. *K rozdílu pohledu, zda předcházíme vlivu jevů společenské povahy, nebo se snažíme ovlivňovat míru rizikovosti chování*, musíme nejprve vyvodit pojem **sociální norma**. Jako sociální normu označujeme chování, které je považováno za společensky akceptované a žádoucí. (Procházka, 2019, s. 28) Otázkou ovšem zůstává, jak chápeme popis daného chování, které je považováno za očekávané a naopak nevhodné. Vše se odráží na dané situaci, struktuře společnosti a celkovém konceptu. (Divoká, 2017, s. 11) Rizikové chování *sahá od projevů fyzické či verbální agrese či tlaku na ostatní jedince přes lhaní, krádeže na jedné straně až k negativismu, neschopnosti kontaktu, přecitlivělosti, závislosti, k motorickému neklidu, obtížím se zaměřením pozornosti a soustředění, k problémům se sebepojetím. Již samotný termín chování vymezuje souhrn reakcí jedince, které jsou patrné zvnějšku a vychází ze změny prostředí či situace, zahrnuje aspekt emocionální a kognitivní, jde tedy o adaptaci a obnovu homeostázy*. (Hutyrová, 2019, s. 63) MŠMT definovala rizikové chování v Národní strategii v letech 2013-2018 tímto způsobem: *Pojem rizikové chování zahrnuje rozmanité formy chování, které mají negativní dopady na zdraví, sociální nebo psychologické fungování jedince anebo ohrožují jeho sociální okolí. Rizikové chování představuje různé typy chování, které se pohybují na škále od extrémních projevů chování „běžného“ (např. provozování adrenalinových sportů) až po projevy chování na hranici patologie (např. nadměrné užívání alkoholu, cigaret, kofeinu či nelegálních drog, násilí)*. (Procházka, 2019, s. 38)

Každý projev žáka má svou skrytou souvislost. Děti s prvky problematického chování tímto způsobem dávají najevo své pocity (možná dané chování odpozorovaly od druhých, nebo tímto způsobem vyjadřují neúspěšný proces socializace). Může se ovšem jednat o

projev hlubšího problému osobnosti jedince, či zvolení určité formy volání o pomoc nebo snaha o získání pozornosti. (Mertin, 2012, s. 183) Rizikové chování ve školním prostředí nese formu několika základních přestupků:

- a) neplnění domácích úkolů, nedostatečná příprava do školy, opakované zapominání školních pomůcek, narušení vyučovacího procesu v různé podobě a projev nevhodného chování během přestávek;
- b) plánovaná absence ve výuce (která je neadekvátně podložena), narušování vzdělávacího procesu;
- c) neadekvátní chování vůči učiteli v podobě vzdoru, zesměšňování, odmlouvání a hrubého zacházení;
- d) neshody mezi vrstevníky gradující v projevy verbální a neverbální agrese přecházející až v šikanu;
- e) podvody prostřednictvím lhaní a opisování;
- f) užívání návykových látek v prostředí školy, nebo po ukončení vyučování;
- g) obecné přestupky proti společensky uznávanému chování.

Přestupky žáků proti pravidlům a řádu vedou k udělení trestů. Do nabídky trestu především radíme napomenutí ve verbální či písemné formě. (Dolejš, 2010, s. 64-67) Snaha minimalizovat přestupky může nést skrytou podobu v těchto pěti základních prvcích:

Prvek	Zaměření	Specifikace
1.	Třída	<i>Zajištění správného klimatu školy, atmosféry, péče a bezpečí.</i>
2.	Pedagog	<i>Účast pedagoga (především třídního učitele), ochota naslouchat a odpovídat žákům i rodičům.</i>
3.	Spolupráce	<i>Spolupráce poradenského týmu, mezioborová spolupráce s vnějšími organizacemi v závažných situacích.</i>
4.	Rozvoj	<i>Odpovídající školení v oboru pastorační práce pro všechny učitele.</i>
5.	Rodiče	<i>Spolupráce s rodiči, využití všech komunikačních kanálů. (KYRIACOU, 2005, s. 18)</i>

Tabulka 1 Minimalizace přestupků

Rizikové chování lze rozřadit do níže uvedených kategorií:

- **interpersonální agresivní chování** – agrese, šikana, kyberšikana a další rizikové formy komunikace prostřednictvím multimédií, násilí, intolerance, antisemitismus, extremismus, rasismus a xenofobie, homofobie;
- **delikventní chování** ve vztahu k hmotným statkům – vandalismus, krádeže, sprejství a další trestné činy a přečiny;
- **záškoláctví** a neplnění školních povinností;
- **závislostní chování** – užívání všech návykových látek, netolismus, gambling;
- **rizikové sportovní aktivity, prevence úrazů;**
- **rizikové chování v dopravě, prevence úrazů;**
- **spektrum poruch příjmu potravy;**
- **negativní působení sekt;**
- **sexuální rizikové chování.** (Procházka, 2019, s. 39)

Rizikovým chováním ve školských zařízeních se zabývá vyhláška č. 72/2005 Sb. *Vyhláška o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních § 7 (3) Škola zpracovává a uskutečňuje program poradenských služeb ve škole, který zahrnuje popis a vymezení rozsahu činností pedagogických pracovníků uvedených v odstavci 1, preventivní program školy včetně strategie předcházení školní neúspěšnosti, šikaně a dalším projevům rizikového chování.* (Vyhláška č. 72/2005 Sb. Vyhláška o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, zákony pro lidi)

V diplomové práci se budeme zabývat spektrem rizikového chování vybraných z oblasti interpersonálního agresivního chování, delikventního chování a také záškoláctvím s výběrem výhradně prvostupňových problémů základní školy.

2.1 Agrese

Agrese spadá do projevů lidského chování, které si v průběhu života osvojujeme. Člověk se projevuje agresivním chováním proto, že se mu takový způsob jednání osvědčil (má z něho prospěch). Takovou výhodu vyhledáváme již od malička na základě zkušeností. Nicméně pokud se v útlém věku života setkáváme s agresí zprostředkovanou od vlastních rodičů v podobě bezdůvodného trestání či týrání, z dítěte se v průběhu života může stát

vysoce agresivní člověk (osvojí si způsob takového jednání). (Říčan, 2010, s. 39-40) Annette Streeck-Fischer se zabíral agresí u dětí již v prvopočátku vzniku. Agresi chápe jako reakci na narušení emoční složky (setkáváme se často s pokusem o pomstu či ponižení). Agrese funguje stabilizačně, pokud nedošlo v procesu výchovy na jasně vymezené zásady a vzory. F. Sutterlity označuje agresi jako *nejextrémnější formu lidské svobody, překročením biologických nitrodruhových hranic, popřením instinktů, vymaněním se ze sepětí s přírodou*. (Poněšický, 2005, s. 38-39)

Za agresivní projevy označujeme porušení sociálních norem, které mají spojitost s omezováním základních práv ostatních. Jedná se o neschopnost empatie a výrazný egoismus bez následného pocitu viny při spáchání agresivního skutku. Takový projev má charakter impulzivní agresivity s nedostatkem sebeovládání. Mezi aspekty agresivního chování konferujeme specifické vlivy prostředí (psychická deprivace následkem narušení emoční a socializační složky). Nadále dědičné dispozice, které souvisejí s disharmonickým vývojem osobnosti. V raném věku bývá agresivita spojena s odmítáním předem určených norem a pravidel s propagací vlastních pravidel egoistického rázu bez ohledu na druhé. V období raného věku může dojít k poškození mozku jejíhož následek přispívá ke zvýšení agresivity impulzivního charakteru (v souladu s úrazy hlavy, epilepsií apod.). Agresivní projev je v této spojitosti způsoben neschopností sebeovládání, zvýšenou výbušností či neschopností rozeznat nevhodné vzorce chování. Některé varianty agresivního jednání spojujeme se sociálně patologickými projevy. (Slomek, 2010, s. 24-25)

Agrese jako abstrakt často nepředstavuje pouze zážitky či projev chování, ale zprostředkovává emoční složku a negativní impulzy v podobě zlosti, vzteku, zuřivosti, nepřátelství a pohrdání. Zařazujeme zde také utkvělé představy, které promítají fantazii se záporným charakterem (představa pomsty, vandalismu, pomluvy, znemožnění a v krajním případě dokonce i vraždy). (Poněšický, 2005, s. 22) Pojmem agrese rozumíme určitý náhlý či brutální útok bez předešlé provokace určené na danou osobu. K tomuto útoku dochází pomocí fyzického kontaktu a násilí nebo pomocí slovního pojetí (popř. ve vzájemném souznění). V oblasti slovního pojetí hovoříme o střetu, při kterém nedochází k přímému kontaktu. Ukázkovým příkladem označujeme vydírání, při kterém dochází ke slovním hrozbám. Tato podoba útoku nezasahuje tělo z fyzického hlediska, ale z hlediska psychického. (Bourcet, 2006, s. 12) Agresi také označujeme jako psychologickou mohutnost, jejichž cílem je poškodit sebe samotného, druhé lidi, zvířata či věci. Jedná se o vrozenou vlastnost či reaktivní připravenost (je eticky neutrální). Fyzickou agresi k lidem a

zvířatům často spojujeme se šikanou či zastrašováním druhých. Agresivní chování doprovází prance a bitky, které mohou být doprovázeny předměty, jež mohou zranit druhé lidi. (Kutyrová, 2019, s. 80)

Agrese má různé podoby, druhy, intenzitu a sílu. Její následky se liší podle specifických aspektů (jiné dopady budou u bití a jiné u nadávek). Všechny typy agrese s sebou přinášejí velkou bolest. Při setkání s fyzickou agresí se musíme vypořádat se stopami, které napáchala v podobě podlitin, jizev či jiných viditelných příznaků. V oblasti psychické újmy se vyrovnáváme se strachem či negativními pocity. (Bourcet, 2006, s. 29) Agresi řadíme do typických projevů jedince s rizikovým chováním. Agrese s sebou nese určité charakteristické znaky:

- *verbálně či neverbálně vyjádřené silné reakce zlosti a hněvu, které jsou běžným typem reakce daného dítěte i na banální podněty a stresy a mají tendenci se stupňovat;*
- *chování dítěte je v rozporu s uspokojováním potřeb ostatních lidí a porušuje morální i sociální normy;*
- *tyto reakce dítě ve většině případů a situací nezvládá pomocí běžných kontrolních mechanismů;*
- *dítě s obtížemi vyhledává náhradu v jiných, sociálně akceptovatelných formách kompromisního jednání;*
- *selhává i vnější kontrola chování dítěte a rodiče či jiní vychovatelé mohou mít pocit výchovné bezradnosti a bezmoci při stanovování hranic chování dítěte;*
- *agresivní projevy dítěte se postupně stávají dominantním vzorcem jeho projevů chování. (Kutyrová, 2019, s. 68)*

Ve školním prostředí se setkáme s typickými příklady agrese v podobě „hravé agrese“. Jedná se o běžné pošťuchování či škádlení s mírnými projevy. Projevy mohou získat vyšší intenzitu i bez předem promyšleného úmyslu. Např. Mezi dvěma žáky vznikne rvačka, která byla záměrně dohodnuta za účelem změření sil. V průběhu bitky dojde k rozvášnění a ztrátě sebekontroly, která může způsobit fatální následky. (Říčan, 2013, s. 89) Agresi můžeme rozdělit na přímou fyzickou (kopnutí, pohlavek) a nepřímou fyzickou (ničení majetku oběti). Nadále na přímou verbální agresi (zesměšňování, nadávání, osočování) a

nepřímou verbální agresi (pomluvy, žerty, nevhodné poznámky, „symbolická agrese“ – kresby a básně se zesměšňujícím podtextem).

Fyzická aktivní přímá agrese – představuje fyzický útok na oběť pomocí bití, fyzického ponižování či nucení k ponižujícím úkonům. Zde se střetáváme s viditelnou fyzickou převahou na straně agresora (ve školním prostředí se tento typ agrese zrcadlí v šikanu).

Fyzická aktivní nepřímá agrese – záukolování druhé osoby se záměrem ublížit oběti. Klíčový agresor zastává roli přihlížejícího s vědomím, že je oběti ubližováno. Často bývá pozorovatelem přímého aktu a koordinátorem způsobů forem ublížení.

Fyzická pasivní přímá agrese – záměrné bránění druhé osobě při dosahování jeho cílů (ve školním prostředí se jedná např. o ničení pomůcek, které jsou nezbytně nutné ke splnění úkolu).

Fyzická pasivní nepřímá agrese – spojována s odmítnutím splnění požadavků oběti (např. uvolnění místa v lavici).

Verbální aktivní přímá agrese – jedná se o nejtypičtější druh agrese. Obsahuje nadávky, urážky, vulgární výrazy, znevažování či slovní ponižování. Agresoři považují tento způsob zacházení za zcela adekvátní a normální, nepocitují v tomto způsobu zacházení s druhými žádné zábrany. Školní třída je ideálním místem pro realizaci této agrese. Jedinec zprostředkující takové způsoby jednání se často stává tzv. sociometrickou hvězdou třídy.

Verbální aktivní nepřímá agrese – zaměřena především na pomluvy, které mají za účel ublížit oběti nepodloženým faktem. O této agresi hovoříme ve spojitosti s prvním stádiem šikanování tzv. ostrakismus (podrobněji v kap. Šikana).

Verbální pasivní přímá agrese – přehlížení oběti v plném rozsahu (ignorace druhého člověka, odmítání odpovědi na otázku – činí z oběti „neviditelného člověka“). Tato agrese rovněž úzce souvisí s ostrakizací. Pokud agresor zastává roli dominantního jedince v kolektivu, je pravděpodobné, že přemluví zbytek třídy, aby oběť zcela vyloučili z kolektivu.

Verbální pasivní nepřímá agrese – přehlížení nespravedlivého kritizování či jednání s plným uvědomováním. S touto agresi jsou spojovány tzv. „černé ovce“ třídy. Na tyto jedince bývá svalována veškerá vina, i když s daným přestupkem nemají nic společného (pro třídu je takové jednání výhodné, protože nejsou aktuálními viníky). (Martínek, 2009, s. 29-31)

2.2 Krádeže

Krádež je společensky neuznávaný jev, při kterém dochází k odcizení cizího majetku. Mezi její podoby patří loupež, podvod nebo vynucení. Krádeže se uskutečňují buď individuálně, nebo skupinově (s předem promyšlenou taktikou a určením rolí). Krádeže u žáků jsou často spojovány se závažnými protispoločenskými činnostmi, které mohou předcházet kriminalitu. (Lacena, 2010, s. 36-37) Krádež nese svůj plnohodnotný význam pouze tehdy, pokud jedinec plně chápe pojem vlastnictví, akceptuje společensky přijaté normy chování a plně chápe odlišný vztah k vlastním a cizím věcem. Zdařená krádež je tzv. „odměnou“, neboť umožní pachateli získat věc, po které touží. Krádež je posuzována z hlediska společenské morálky (obdobně jako lhaní). (Hutyrová, 2019, s. 90) O pravé krádeži hovoříme tedy tehdy, pokud dítě odcizí cizí věc a je si vědomo svého činu. Majoritní krádeže v dětském věku způsobuje psychiatrické onemocnění, na kterém nese svůj značný podíl prostředí, ve kterém jedinec vyrůstá. Vzhledem k prostředí se setkáváme s rodinami, kde krádež není považována za abnormální jev, nýbrž je označována jako prospěšná činnost. Některé děti jsou dokonce k tomuto přečinu svými rodiči přímo vedeni s následným kladným ohodnocením. (Martínek, 2009, s. 96) Krádež je jedna z formy problémového chování, jíž se žák dopouští (Krádeží se zabývá zákon č. 40/2009 Sb. Zákon trestní zákoník § 205). Přivlastnit si předmět, který patří někomu jinému je závažný přestupek, který se neslučuje s pravidly slušného chování. Krádeže vytvářejí atmosféru nedůvěry a způsobují negativní vztahy. Krádež nelze přehlížet, je nutné se pozastavit nad možnými souvislostmi, mezi které spadá:

- Vývojová nezralost – specifická svou sníženou schopností sebeovládání (nelze potlačit potřebu a touhu vlastnit něco cizího).
- Sociálně podmíněná krádež – spojitost s touhou získat určité společenské postavení.
- Frustrační krádež – jako způsob kompenzace nedostatečné míry uspokojení vnitřních potřeb (např. potvrzení vlastní důležitosti).
- Psychické pozadí krádeže – založeno na porovnání individua s ostatními (o co je ochuzeno).
- Kleptomanie – nutkavý pocit krádeže bez podnětu nouze či plánu. Jedná se o neurotickou poruchu chování na hranici oboru psychiatrie a psychoterapie (u školního věku se vyskytuje jen málokdy).

- Krádež jako zisk – proces kradení je předem plánován a bývá zpravidla dobře připraven, proto je odhalení zloděje velmi obtížné. (Ondrášek, 2003, s. 93-94)

Krádeže jsou specifikovány také svou záměrností. Tato záměrnost má několik kritérií, mezi které řadíme:

Místo – Pro určení místa krádeže je rozhodující snadnost provedení a riziko trestu.

Způsob – Rozlišujeme, jakým způsobem danou věc odcizíme. Hovoříme o neplánové krádeži, která obnáší vnitřní nutkání přivlastnit si cizí věc. Předem plánovaná krádež je mnohem závažnější a vyžaduje důslednou přípravu. Taková činnost může být provedena buď samostatně či za asistence party. (Slomek, 2010, s. 23)

Cíle krádeže -

- *Dítě krade pro sebe, za účelem uspokojování nižších potřeb plynoucích z nedostatků v citových vztazích v rodinném prostředí;*
- *dítě krade pro druhé, za účelem získání určitého sociálního statusu mezi vrstevníky;*
- *dítě krade pro partu, za účelem získání uznání party;*
- *krádeže jako zážitek, kdy nedostatek podnětů a pocit nudy vedou k touze po nebezpečí a dobrodružství;*
- *krádeže za účelem pomsty člověku, který se dítěti zdá nespravedlivý; motivací není zisk, ale poškození druhého, projevem mohou být urážky a provokace. (Hutyrová, 2019, s. 91)*

Pokud žák zastává v kolektivu znevýhodněnou roli, může si pomocí krádeže vytvářet přijatelné společenské postavení. Krádež mu může způsobit určitou „výhodu“ jak získat kamarády či sounáležitost ostatních. Jako nutnost je vyhledávání příčin a spouštěčů, díky kterým k odcizení dochází. (Martíne, 2009, s. 96) Každý případ je třeba posuzovat zcela individuálně. Při výběru trestu postupujeme s citlivým přístupem, abychom nevyvolali další touhu krást. V neposlední řadě v procesu řešení krádeže nesmí docházet k nespravedlnosti a musíme volit takový trest, který bude zpravovat možnosti nápravy. (Lacena, 2010, s. 38)

2.3 Kyberšikana

Kyberšikana je druh šikany, jejichž prostředek je informační a komunikační technologie. Jedná se o hrozby, které jsou páčány pomocí mobilních telefonů, internetu a různých aplikací. Cílem kyberšikany pomocí technologií je úmysl někoho poškodit či vyvést ho z rovnováhy. (Vaňkátová, 2011, s. 4) Technologický vývoj umožňuje přístup ke klíčovým informacím zprostředkovaných na internetu, produkuje možnost vzdáleného kontaktu s rodinou a přáteli, ale naopak představuje hrozbu nabourání se k citlivým datům uživatele. Paleta nástrojů pro uskutečnění kyberšikany je velmi široká. On-line obtěžování má na oběť silný psychický a emocionální dopad. (Šmahaj, 2014, s. 43) Virtuální prostor eliminuje nepoměr sil mezi agresorem a obětí. V kontextu virtuálního světa vyzdvihujeme anonymitu, která bourá bariéry v podobě nedostatků jak z oblasti fyzických, tak i psychických. Jako výhoda je označována technická zdatnost, jako nevýhoda nepředvídatelnost činů agresora. (Kožíšek, 2016, s. 62) Kyberšikana má několik forem, jak může být praktikována:

zasílání výhrůžných a krutých e-mailů a SMS zpráv, výhrůžné telefonáty nebo obtěžování přes chat

vytváření webových stránek, které různými způsoby (verbálně, graficky, zvukově apod.) oběť šikany uráží a zesměšňují

posílání obrázků, fotografií a videonahrávek spolužákům on-line – kde je oběť zesměšňována a karikována

vyvěšení pornografických fotografií s tváří oběti na internet

případy, kdy agresori získají hesla a identifikační údaje oběti a pod jeho/jejím jménem zasílají ostatním vulgární, obtěžující zprávy, fotografie, videa

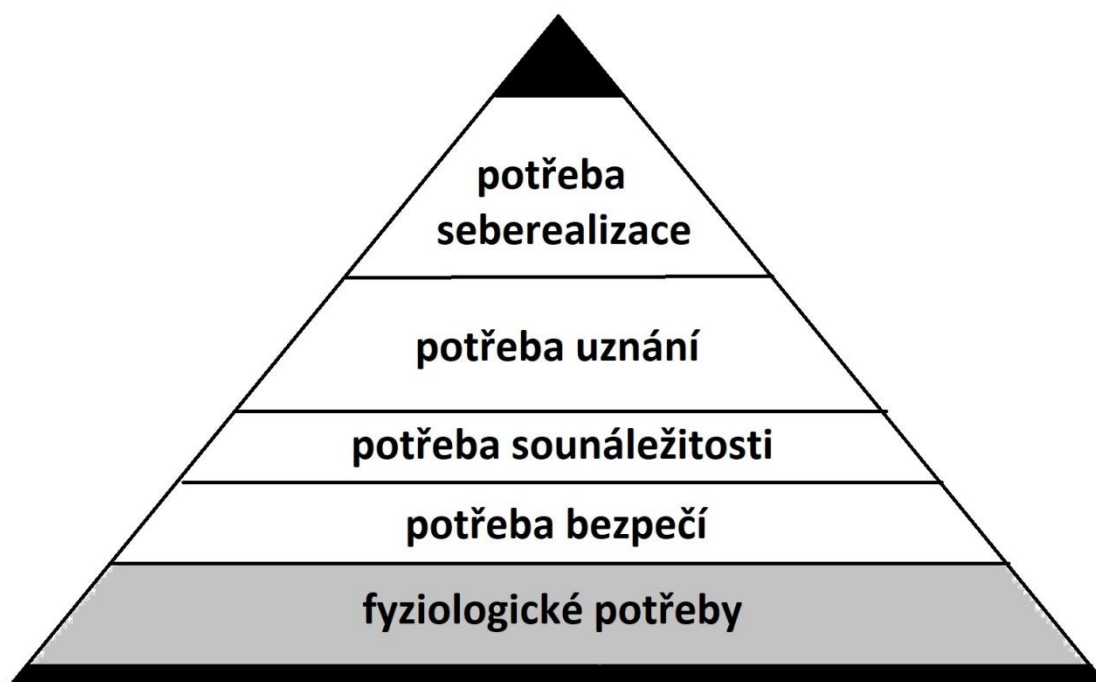
fotografování, nahrávání oběti, kdy jsou pořízené záběry posílány ostatním spolužákům. (Vaňkátová, 2011, s. 4)

Aspekty kyberšikany a její specifika se od klasické šikany liší anonymním prostředím, které je pro mnohé útočníky spouštěcí faktor. Falešný pocit bezpečí dodává útočnickovi prostor k využití nových metod a forem agrese. K odhalení takového anonymního útočníka je nutné odhalit „virtuální stopy“ a zahájit včasné řešení. Úder od útočníka je prakticky nepředvídatelný. K napadení dochází bez jakýchkoliv příznaků bez odhadu místa či času. Útočník navíc může prosperovat nespočetně mnoho identitami, které celý proces

zdokonalují. Co útočníka vede k těmto skutkům není zcela známo. Jeden z předpokladů je, že útočníci byli v minulosti sami oběťmi či přihlížejícími. Na základě podložených případů bylo zjištěno, že značná část útočníků trpěla pocitem méněcennosti, nebo se vyznačovala nějakými specifickými a odlišnými znaky. (Kožíšek, 2016, s. 62-63) Virtuální svět umožňuje získat novou identitu, která může způsobit pocit nadřazenosti. V tomto komplexu pak agresori mohou komunikovat s lidmi i bez fyzického kontaktu. V rámci virtuálního světa se mění šikana v kyberšikana. Vzhledem k charakteru kyberšikany se zabýváme legislativním ukotvením v zákoně č. 89/2012 Sb., občanský zákoník § 49, § 84 a § 85. (Ciklová, 2014, s. 78-80)

V praxi se také vyskytují případy propojené se školou. Zavedení elektronické komunikace může přinášet pozitivní vliv na učení všech předmětů, proto je také nutno zdůrazňovat pozitivní aspekty ICT. Nicméně se setkáváme se situací, kdy videonahrávka či fotografie vznikne na půdě školy a následně spolužáci tyto prostředky zneužijí proti oběti. Proti takovému jednání vzniká celá škála opatření např. v podobě zákazu telefonů v prostředí školy. (Šmahaj, 2014, s. 57-58) Kyberšikana se pohybuje v tzv. kyberprostoru. Jedná se o symbolický prostor komunikace, který záleží na vyspělosti technologie. V kyberprostoru vystupují všichni sociální aktéři, kteří čerpají z nehmotného světa informací tvořící komunikační systém. (Dvořáček, 2019, s. 19-20) Kyberšikana je problém 21. století. Mezi důvody, proč označujeme kyberšikana za závažný společenský problém řadíme:

- *ohrožuje děti, studenty, dospělé, více specifické profese, náhodné oběti;*
- *vyžaduje aktivní přístup škol, školského systému;*
- *při řešení kyberšikany se zapojuje celá řada odborníků a institucí;*
- *klade důraz na prevenci a vzdělávání – žáků, studentů, rodičů, pedagogů a jiných specialistů;*
- *zahrnuje zájem politiků a vlád;*
- *týká se oblasti práva a legislativy. (Šmahaj, 2014, s. 43)*



Obrázek 5 Kyberprostor v kontextu našich potřeb (vlastní zpracování)

Potřeba seberealizace představuje to, co můžeme dělat v kyberprostoru, ale nemůžeme v reálném životě (např. hry). S **potřebou uznání** souvisí souznění druhých s naším názorem a uznání našich schopností i přes to, že nás daní jedinci nikdy neviděli. **Potřeba sounáležitosti** přináší pocit, že jsme členem určité skupiny. **Potřeba bezpečí** představuje určitou iluzi toho, že jsme v domácím prostředí a nic se nám nemůže stát. Jedinou potřebu, kterou kyberprostor nesaturuje je **fyziologická potřeba**. (Cilková, 2014, s. 75)

Kyberšikana rozhodně není jev, který by se měl podceňovat nebo bagatelizovat. Nikdo by se neměl ke druhým chovat tak, aby je ponižovat nebo zesměšňoval. Zlaté pravidlo jednání mezi lidmi platí nejen v reálném světě, ale i v tom virtuálním. (Kožišek, 2016, s. 71)

2.4 Šikana

Šikana obsahuje nepřátelské chování, které mívá agresivní, hostilní či násilný charakter. Prvky takového chování ze strany agresora účelně směřují k dané oběti. (Dolejš, 2010, s. 53) *Z valné části má podobu slovního napadání, často dochází k zesměšňování, ponižování či k vyloučení dítěte z kolektivu. Řada chlapců i děvčat však má zkušenosti také s různými formami tělesného násilí, které na nich páchají jejich vrstevníci. Při šikaně může dojít dokonce k vážnému ublížení na zdraví.* (Train, 2001, s. 44-45) Rozdíl mezi žertováním a šikanou lze určit především dle jednostranného působení na oběť. Šikanovaný je přehlížen

bez nároku na svá práva (ve smyslu „já mohu vše, ty nemůžeš nic“). (Novák, 2013, s. 73)
Abychom mohli chování označit jako šikanu, musí splňovat několik následujících znaků:

Úmyslné ubližování - vedené na jedince za záměrem ponížit ho či ublížit mu.

Cílené ubližování - útoky, které jsou cíleně směřovány na konkrétního žáka.

Opakující se interval - útoky se pravidelně opakují v různých časových rozmezech.

Nepřiměřený podíl sil - jasně viditelný nepoměr sil nejen z hlediska fyzického, ale i z hlediska psychické zdatnosti mezi agresorem a obětí.

Shazování lidské důstojnosti - cílené ponižování. (Bittmanová, 2016, s. 6)

Šikana má svá přesně daná stádia. Tato stádia dělíme do 5 skupin, které se navzájem překrývají a navazují na sebe.

Stádium	Název	Popis
1.	Ostrakizmus	Jedná se o nejmírnější stádium, které se vyskytuje při počátku šikany. Oběť šikany nemá kamarády a dostává se do izolace. Oběť trpí zesměšňováním, získává hanebnou přezdívku a je terčem urážek.
2.	Přitvrzování	Agresor si ověřuje, do jaké míry může s obětí manipulovat. Manipulace se přetváří do fyzických útoků, které přinášejí násilníkovi pocit uspokojení a také respekt od ostatních obdivovatelů.
3	Nukleový	Třetí stádium představuje souhru agresora a obdivovatelů. Takto utvořený kolektiv začíná taktizovat a vybírá strategii, jak oběti co nejvíce ublížit. Ve skupině jsou přesně dané role, které utvrzují organizaci a předpoklady pro to, aby se šikanování stalo normou celé skupiny.
4	Mlčící většina	Dochází k přijetí norem agresivního chování, které se stává zákonem pro všechny členy skupiny. Ostatní jedinci s pocitem strachu tyto normy respektují a poslouchají silnější většinu (nakonec se ale většinou aktivně zapojují do procesu šikanování z obav, že by se mohli stát obětmi).

5.	Dokonalá šikana	Šikana dovršila svého nejrazantnějšího stádia. Je předmětem zábavy, která dokonce bývá odměněna potleskem či jiným projevem přízně. Jedná je o velmi propracovanou manipulaci skupiny na jedince, která fyzického a psychického rázu. (Lovasová, 2006, s. 6-8)
----	-----------------	--

Tabulka 2 Stádium šikany

Šikanu lze označit jako jednání s agresivními prvky dlouhotrvajícího charakteru, které jsou úmyslně směřovány na konkrétního žáka. Ve školním prostředí se často setkáváme s různými přestupky, které se neslučují se školním řádem. Mezi žáky dochází k rozporu, který může vést k útokům jak fyzickým, tak psychickým. (Mertin, 2012, s. 237) U prvostupňových žáků, kteří se stali aktérem šikany bylo zjištěno, že jsou vystaveni vyššímu riziku sebevražedných myšlenek a sebepoškozujícímu jednání. (Rollnick, 2017, s. 135)

Aktéry procesu šikany rozdělujeme do dvou skupin. První skupina zahrnuje **agresory** neboli šikanující. Šikanující často bývají oběťmi nedůsledné výchovy, kde postrádají dostatek citu. Šikanující má značný emotivní užitek z toho, že jeho oběť trpí. (Kyriacou, 2005, s. 29) Osobnost agresora může mít několik různých podob a nese dominantní znaky. Tito jedinci se vyznačují svou tělesnou zdatností a dominantní povahou. Typickým znakem je zvýšená agrese, touha ovládat okolí, absence pocitů viny a nedostatek morálního citění. Většina násilníků se vyznačuje svým vysokým sebevědomím, které pozitivně působí na okolí (má mnoho příznivců a bývá obdivován). Také se může stát násilníkem ten, který touží po pozornosti a obdivu od svých spolužáků. (Lovasová, 2006, s. 12) *Děští agresori se často zhoršují v prospěchu a stávají se členy pochybných part. Hůře využívají svých schopností a v dospělosti mají mnohem více konfliktů se zákonem než ostatní děti. Lze se domnívat, že dokážeme-li zastavit jejich agresi v dětském věku, snížíme riziko jejich kriminalizace v dospělosti. Dopustíme-li naopak, aby získaly zkušenost, že se krutost vyplácí, jejich agresivita bezpochyby poroste.* ((Říčan, 1995, s. 38) Agresor se vyznačuje „tvrdým pohledem“, má chladný, útočný či nelaskavý a nepřátelský výraz. Řeč těla bývá panovačná a neklidná. Tónem hlasu podtrhuje své arogantní chování a využívá slovní zásobu, která je ponižující, urážlivá či agresivní. Tento způsob vyjadřování dostává oběť do setrvalého pocitu strachu. Tyto skutky před kamarády nijak neskrývá, naopak je

publikuje jako své přednosti. Agresory můžeme dle Fieldové rozlišit na dva hlavní typy útočníků.

1. **Mořský krokodýl** – typ agresora, který se skrývá pod tímto termínem je velmi nebezpečný a nedůvěřivý. Pokud dojde k přímému střetu, nelze se z jeho spár vyvléct. Ve školním prostředí bývá sociopat nebo psychopat ve výcviku. Jeho agresivní rysy se začínají projevovat již ve dvou letech věku. S přibývajícím věkem stoupá riziko zhoršení a zároveň klesá možnost nápravy. Absence sebevědomí a mlhavé povědomí o tom, jak ho vnímají ostatní, není překážkou pro opětovné plnění skutků. Své pocity bezmoci snadno přeneše na jinou osobu a vychutnává si i pouhou představu šikany. S agresorem takového charakteru se naštěstí setkáváme zřídka.
2. **Ptáčci zpěváčci, co si hrají na dravce** – tuto skupinu lze rozřadit do dalších podkategorií (všechny podkategorie mají znaky, které je spojují). Agresoři obvykle jednají bez předešlého špatného úmyslu. Tento typ s sebou často nese fráze typu: „Byla to jen legrace“, „Nechtěl jsem mu ublížit“, či „Jestli máš problém, tak odejdi“. Zprostředkovatelé takové šikany mají pocit, že jejich chování je považováno za normální a neškodné. (Fieldová, 2009, s. 39-42)

Druhou skupinu zahrnují **oběti**. Ty většinou pochází z rodin, kde je výchova úzkostlivě vedena (ačkoli to není pravidlem). Takto vedení jedinci mívají problém s diagnostikou počáteční šikany. Nedisponují takovými vlastnosti, které by dopomohly k odhadnutí situace, která by mohla šikanu vyvolat. (Kyriacou, 2005, s. 29) Nejdůležitějším faktem však je, že obětí šikany se může stát prakticky kdokoliv. Do rizikové skupiny řadíme jedince; kteří jsou noví v kolektivu, jedince předstihující svůj věk, jedince s nadstandartním vztahem k učiteli, jedince s handicapem, jedince ze sociálně slabé rodiny nebo jedince s rasovou dispozicí. Nejtypičtější riziko spočívá v tělesné slabosti při fyzickém střetnutí. Byly realizovány výzkumy, které se zabývaly viditelnou odlišností dítěte v oblasti vzhledu. Pokud jedinec trpí vzhledovou vadou, obezitou či jinou výraznou specifikací (např. v podobě zrzavých vlasů) hrozí větší riziko toho, že se stane outsiderem třídy a stane se terčem agresora. (Říčan, 1995, s. 34-35) Oběti šikany jsou svým způsobem handicapované. Vzhledem k psychickým vlastnostem je typická tichá, plachá a přecitlivělá povaha. Ta se projevuje ztrátou sebekontroly a zvýšenou přecitlivělostí na okolní situace. Tyto vlastnosti mohou mít vrozený temperamentový základ. Takový jedinec často nemá

kamarády a stává se osamělým (je neschopný vzbudit a udržet sympatii u dětí i dospělých). (Říčan, 1995, s. 37)

Následující příznaky lze považovat za indikátory šikany (směřované na oběť):

1. **Fyzické příznaky** – tělesné stopy v podobě modřin, škrábanců či řezných ran, které dítě není schopno vysvětlit. Nedílnou součástí bývají také noční můry či pomočování, které jedinci brání optimálně fungovat. Následně se dítě projevuje bledým a unaveným vzhledem. Popř. může docházet ke snížení tělesné hmotnosti jako důsledek odcizení svačiny či obědu ve škole.
2. **Akademické příznaky** – vyhýbání se činností ve třídě a slabá komunikace se spolužáky. Zhoršení školního prospěchu, ztráta motivace a zanedbávání domácí přípravy způsobuje snížení schopností k dosažení adekvátních výsledků, kterých by bylo za normálních okolností dítě schopno.
3. **Emocionální příznaky** – stres, úzkost či častá náladovost je několik základních příkladů emocionálního zásahu. Popírání vlastních pocitů a uzavřenost, která je napovrch viditelná je obhajována frází „nic mi není“. Po rozhovoru o těchto příznacích dochází k rozrušení a dítě se začíná samo na sebe dívat pohrdavě.
4. **Společenské příznaky** – sarkastický a nepřátelský přístup je takřka na každodenním pořádku v doprovodu škádlení, ponižování či popichování. Takové chování směřované na oběť způsobuje izolovanost, která dokonce může vyvrcholit ve společenské vyloučení. (Fieldová, 2009, s. 45-56)

Širokou škálu agresivního chování zaznamenáváme jak v útocích na jedince ze strany samotného násilníka, tak ze strany skupinové agrese (do procesu šikanování se zapojuje větší počet násilníků útočících na oběť). (Svoboda, 2015, s. 58) Šikana je poněkud komplikovaný jev, který zasahuje nejen oběti, ale také ostatní přihlížející. Přihlížející si tímto způsobem upevňují špatné vzorce chování, které mohou vést k rizikovému chování. (Mertin, 2013, s. 147) S šikanou úzce souvisí charakteristika vztahů uvnitř třídy. *Agresor potřebuje oběť k prosazování vlastní vůle, moci a kontroly. Stejně tak se u oběti po určité době rozvíjí závislost na agresorovi srovnatelná s mechanismem domácího násilí, kdy agresora může bránit a veřejně ho označovat za kamaráda. Závislé vztahy se ale postupem času rozvíjejí i mezi ostatními členy třídy.* (Bittmanová, 2016, s. 7-8)

Za přímé znaky šikanování označuje:

1. Posmívání, poznámky se zesměšňujícím podtextem směřující na šikanovaného žáka, pohoršující přezdívky či hrubé žerty.
2. Kritika žáka, výčitky a komunikace s nepříjemným a pohrdavým tónem.
3. Příkazy od spolužáků a nutnost podřízení se ostatním.
4. Kopání, údery či pošťuchování, které je provedeno nenápadně a není opětováno ze strany oběti.
5. Bitky, ze kterých se snaží oběť uniknout s nepovedeným výsledkem. (Lacena, 2010, s. 39-40)

V konečné fázi je třeba nahlédnout také na důsledky šikany, které mohou být traumatizující. Musíme brát v potaz věk žáků, jejich emoční složku, proces vyšetřování samotné šikany s konečným trestem pro agresora. (Svoboda, 2015, s. 59)

2.5 Záškoláctví

Za záškoláctví je považována záměrná absence ve výuce, která není adekvátně podložena nemocí, návštěvou lékaře, nebo jinou neobvyklou událostí. Záškolákem nazýváme žáka, který nemá závažný důvod k nepřítomnosti ve škole. (Kyriacou, 2005, s. 44) Záškoláctví má značně negativní vliv na morální hodnoty a může být jedním z faktorů nedokončení školní docházky nebo vyloučení ze školy. Se záškoláctvím úzce souvisí řetězec dalších výchovných problémů, mezi které řadíme např. lhaní, útoky z domova, krádeže atd. Většinou se setkáme s problematikou záškoláctví na druhém stupni základní školy a střední škole, nicméně jsou zaznamenány případy i u prvostupňových žáků. (Mertin, 2013, s. 191-192) V oblasti záškoláctví je třeba zmínit formu únikového jednání, jako jsou útoky a toulání. **Útoky** jsou prakticky adaptační selhání chronického či aktuálního charakteru. Dítě není schopné zvládnout danou situaci adekvátním způsobem, což může být důsledkem nedostatků v osobnostním vývoji. Útoky můžeme rozřadit do třech kategorií dle specifických vlastností. Do první sféry zahrneme reaktivní či impulzivní útoky. Jsou téměř vždy reakcí na nezvladatelnou situaci jak v prostředí rodinném, tak i školním. Prostředkem obrany může být únik, ale i pomsta. Únik takového charakteru bývá chápán jako reakce na aktuální stav, situaci a většinou se neopakuje. Plánované a připravované útoky mají skrytý kontext v dlouhodobě neřešených problémech, které gradují. Jedná se o útoky plánované dopředu s přesným cílem. Za opakované útoky považujeme projevy maladaptivity

následkem neřešeného konfliktu. Může mít i patologické okolnosti osobnostního vývoje či závažnější odchylky chování jedince, nebo jeho rodičů. V souvislosti s útekem je třeba zmínit chorobné úteky. Tyto úteky označují určité onemocnění, kdy dítě utíká bez opodstatněného důvodu. Nutkání může souviset s onemocněním epileptického charakteru, nebo u jedinců s organickým postižením mozku. **Toulání** má dlouhotrvající charakter a obvykle navazuje na úteky a záškoláctví. Děti trpí odchylkami ve vývoji osobnosti na základě abnormálních dispozic. Toulání může být provozováno buď individuálně, nebo v partě. (Slomek, 2010, s. 22–23)

Záškoláctví řadíme mezi závažné problémy ve škole, jejichž následek zvyšuje školní neúspěšnost. Při diagnostice záškoláctví je třeba se zaměřit na to, jak často k tomuto skutku dochází a jestli se absence ve škole vyskytuje u žáka opakovaně. Záškoláctvím rozumíme absenci ve výuce, která není náležitě omluvena zákonným zástupcem. Pokud takovou absenci ve výuce zákonný zástupce vědomě omluví, hovoříme o tzv. skrytém záškoláctví. (Mertin, 2013, s. 149) V širším slova smyslu chápeme záškoláctví jako neopodstatněnou absenci žáka ve škole bez zaměření na jeho motivy a počet takto neomluvených hodin. V užším slova smyslu chápeme výraz záškoláctví jako jednu z forem chování, které má vnitřní podtext (např. narušený osobnostní vztah ke školnímu prostředí). (Lacena, 2010, s. 35-36) Spojitost se záškoláctvím může mít narušený socializační vývoj. Často hovoříme také o kontinuitě s útekovou reakcí žáka, kterou může způsobovat strach ze školního neúspěchu či jiného selhání. Proto je velmi důležité u záškoláctví zhodnotit pravé důvody neomluvené absence. (Mertin, 2012, s. 188-189) Záškoláctvím se zabývá z. č. 561/2004 Sb. Školský zákon, § 21 (Práva žáků, studentů a zákonných zástupců dětí a nezletilých žáků) a § 22 (Povinnosti žáků, studentů a zákonných zástupců dětí a nezletilých žáků) v souvislosti se zákoníkem 89/2012 Sb. § 858 *vykonávají rodiče mimo jiná práva a povinnosti při péči o nezletilé dítě zahrnující zejména péči o zdraví dítěte, jeho tělesný, citový, rozumový a mravní vývoj, v ochraně dítěte, v udržování osobního styku s dítětem, v zajišťování jeho výchovy a vzdělávání, v určení místa jeho bydliště, v jeho zastupování a spravování jeho jmění; vzniká narozením dítěte a zaniká, jakmile dítě nabude plné svéprávnosti. Trvání a rozsah rodičovské odpovědnosti může změnit jen soud.* (Ciklová, 2014, s. 26-31)

Záškoláctví můžeme rozřadit do pěti celků, které upevňují charakteristické problémy:

1. **Pravé záškoláctví** – zákonní zástupci věří myšlence, že jejich dítě navštěvuje pravidelně školu a plní tak povinnou školní docházku.

2. **Záškoláctví s vědomím rodičů** – zákonní zástupci s plným vědomím kryjí absenci žáka ve škole z nepodložených důvodů.
3. **Záškoláctví s klamáním rodičů** – žák vědomě lže rodiči, že mu není dobře a simuluje projevy nemoci. Rodič s vědomím toho, že je žák nemocný omluví tuto absenci ve škole.
4. **Útěky ze školy** – žáci jsou ve škole fyzicky přítomni, ovšem v průběhu dne školu opustí na krátkou dobu (pobývají buď v prostorách školy, nebo školní prostředí opustí úplně). Tento celek bývá také nazýván pojmem „interní záškoláctví“.
5. **Odmítání školy** – tento celek bývá propojován s odmítáním školy z psychických důvodů. Spojitost je vázána k pocitu, že učební látka je nad míru žákových schopností. Mívá podobu také strachu ze šikany, školní fobie či deprese. Žák trpí utkvělou představou, že škola mu způsobí trauma. Diagnostika takového problému je velmi problematická a nejednoznačná (rozřadit žáky, kteří opravdu trpí psychickým narušením od žáků, kteří kamuflují strach, je velmi těžké). (Kyriacou, 2005, s. 45)

Mezi příčiny záškoláctví můžeme zařadit osobní problémy, které souvisejí s osobnostní charakteristikou, která je spojována se speciálními vzdělávacími potřebami, poruchou ADHD či ADD, specifickými poruchami učení, sníženým intelektem, či poruchou chování. Záškoláctví také může být obranným faktorem následkem problému ve vztahu s učitelem či žákem a reakcí na učební látku, jejich zvládnutí je považováno za nepřekonatelné. (MERTIN, 2013, s. 150) Spouštěčem záškoláctví bývá impulzivní jednání, jehož následkem je páchání přestupků v podobě např. lhaní, podvádění či utíkání. (Slomek, 2010, s. 22)

Lazarová uvádí tři skupiny příčin záškoláctví:

- a) Jako **reaktivní akt** – strach z neúspěchu, trestů, posměchu a impulzivní, nepromyšlený únik z těchto situací; dítě odhaduje trest a připravuje si lži a výmluvy;
- b) Jako **dobrá zábava** – skupinová forma, která vyúsťuje v navštěvování barů, hospod a užívání legálních a nelegálních drog; u této formy je nejnižší míra úzkostnosti;

- c) *Jako **výbuch** – řešení dlouhodobé frustrace, které je dopředu plánované; dítě zažívá pocity opuštěnosti, nenávisti k rodičům, pedagogům a beznadějí.* (Dojejš, 2010, s. 66)

Bakošová uvádí přehlednou typologii záškoláctví a následně ji rozděluje do devíti typů záškoláctví.

- a) **Záškoláctví jako porušení sociální normy** – norma udává žákovi povinnost navštěvovat školu a zároveň udává povinnost zákonným zástupcům vychovávat jejich děti a dohlížet na plnění jejich povinností.
- b) **Záškoláctví jako reaktivní akt** – situace, která v jedinci vyvolává nepříjemné pocity, které jsou spojeny se školním prostředím. Situaci s tímto charakterem žáci mohou řešit záškoláctvím, které jim napomůže vyhnout se této situaci.
- c) **Záškoláctví jako zábava** – většinou se jedná o skupinovou formu záškoláctví s důsledkem společně stráveného času v kontextu party, kamarádů.
- d) **Záškoláctví jako výbuch** – dlouhodobá frustrace žáka řešená únikem ze školy. Žák si hledá opodstatnění v tom, že se cítí osaměle a shledává nezájem ze strany rodičů či učitelů.
- e) **Záškoláctví u dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí** – tento typ záškoláctví se vyskytuje u dětí, které pochází z kulturně zaostalého či chudobného prostředí. V takovém prostředí děti vyrůstají pod vedením osobnostně problémových rodičů s nízkým vzděláním. Děti z takového prostředí často trpí emoční deprivací.
- f) **Záškoláctví jako reakce na složitou životní situaci** – složité situace vyvolávají v dětech potřebu záškoláctví. Mezi příčiny řadíme problémy s adaptací v závislosti na přechod do jiné školy či problém s adaptací na nové prostředí. Tyto problémy bývají často doprovázeny neurotickým výchovným působením (např. přehnaná přísnost rodičů, nesplnitelné požadavky či nedůslednost).
- g) **Záškoláctví jako individualizace úzkosti** – tento typ záškoláctví je spojen s negativním postojem vůči škole. Jedná se o patologickou formu, kde se můžou vyskytovat psychosomatické a psychické příznaky.

Výše uvedené typy dokazují, že jednotlivé druhy záškoláctví mají své charakteristické znaky, podle kterých je můžeme specificky rozřadit. (Ficová, 2011, s. 8-9)

II. PRAKTICKÁ ČÁST

3 METODOLOGIE VÝZKUMU

Praktická část mé diplomové práce je zaměřena na mapování vztahů mezi dětmi na malotřídní škole ve druhém ročníku. Dle mého názoru je vhodnou formou výzkumu u této problematiky sociometrický test. Pomocí sociometrie lze získat aktuální informace o vztazích ve třídě, které nám mohou znázornit úskalí třídy, které je potřeba řešit. Díky této metodě lze určit, zda je ve třídě znevýhodněný jedinec.

Následné výsledky praktické části výzkumu mohou napomoci paní učitelce, aby pochopila vnitřní vztahy třídy a nadále s nimi pracovala. Součástí je upevnění kamarádských vztahů a vytvoření dobrého klimatu třídy.

Hlavním cílem výzkumu je odhalit neformální vztahy ve druhé třídě pomocí sociometrie. Hlavní výzkumnou otázkou této práce je „Jaké jsou neformální vztahy žáků druhých tříd“.

Mezi dílčí cíle řadíme pochopení vnitřních vztahů ve třídě (nalezení oblíbených/neoblíbených jedinců).

K dosažení cílů jsem si zvolila kvantitativně orientovaný výzkum s výzkumnou metodou sociometrického testu.

3.1 Výzkumný vzorek

Výzkumné šetření jsem realizovala na malotřídní základní škole. Jelikož zde pracuji jako učitelka a zastávám roli školního metodika prevence, žáci mne dobře znají. Tento fakt způsobil, že jsem měla možnost přímého sběru dat.

Nela

Při vyučování vždy respektuje pokyny učitele, dodržuje dohodnutá pravidla chování. Pozorně a soustředěně plní zadané úkoly. Ve své práci téměř nechybuje. Zodpovědně a pilně se připravuje na výuku. Vyznačuje se velmi dobrou tělesnou zdatností. Ke svým spolužákům se chová přátelsky, umí jim dobře poradit i přispěchat na pomoc. Má mnoho kamarádů, se kterými tráví volný čas ve škole i mimo ni.

Zuzana

Po dobu výuky se snaží o správné plnění úkolů, její pracovní tempo je ale pomalejší. Při hrách a společných činnostech občas nedodržuje zadaná pravidla, čímž vznikají vyhrocené situace s ostatními spolužáky. I když si často tvrdošijně stojí za svým názorem, díky své

milé a nekonfliktní povaze dokáže tyto situace bez větších obtíží zvládnout. Dívka nebydlí ve vesnici, kde navštěvuje základní školu. Proto se svými spolužáky netráví volný čas.

Jakub

Žák se neprojevuje nikterak výrazně. V třídním kolektivu se nehrne do společných činností, nicméně jeho práce v hodině je dostačující a reaguje na pokyn učitelky. Svou práci vykonává pečlivě a pilně. Ve výuce se vyznačuje logickým uvažováním, které je považováno jako jeho přednost. Žák není konfliktní, občas působí precitlivělým dojmem na okolí. Jeho zájem je směřován na spolužáky, kteří prosperují ve stejné oblasti, jako on.

Martin

V rámci školní výuky chlapec projevuje zvýšený zájem o vzdělávání, nicméně ve vyučování na sebe příliš neupozorňuje. Pracuje klidně a soustředěně. Podává stabilně velmi dobré studijní výsledky. Svým nekonfliktním, pohodovým chováním na sebe strhává zájem spolužáků, se kterými tráví svůj volný čas.

Martin B.

Pro tohoto chlapce je charakteristická výrazná absence ve škole. Žák bývá často nemocný a učivo si osvojuje za pomoci distanční výuky. Následkem tohoto způsobu vzdělávání dochází i přes podporu zákonného zástupce k častému nepochopení učiva a nezvládnutí splnění zadaných úkolů v plném rozsahu. Častá nepřítomnost v třídním kolektivu spolu s menší tělesnou zdatností a nezájmem o mimoškolní aktivity způsobuje odsunutí chlapce spolužáky na okraj jejich zájmu. Přes všechny obtíže si Martin dokázal najít několik kamarádů, se kterými tráví volný čas o přestávkách.

Matěj

Do všech školních aktivit a činností se chlapec velmi aktivně zapojuje. Rád na sebe strhává pozornost ostatních spolužáků, často i nevhodnými projevy v průběhu vyučování. Kompenzuje tak své slabší studijní výsledky. Tyto jeho projevy však bývají zvládnutelné, Matěj dokáže na základě upozornění své chování zkorigovat. Přebytek energie pak využívá při návštěvách mimoškolních akcí, kde rozvíjí vztahy s vrstevníky.

Tobiáš

Ve vyučování nedokáže dodržovat zadaná pravidla chování. Ve zvýšené míře vykřikuje, napomíná své spolužáky a nevhodně se zvukově projevuje. Jeho chování je vůči okolí hrubé, chlapec se často dostává do konfliktu se svými spolužáky. Dochází i k jejich

fyzickému napadání. Tobiášovi nebezpečné agresivní projevy jsou směřovány nejen vůči dětem, ale také vůči učitelům a vlastní rodině. Žák navštěvuje PPP, kde mu bylo doporučeno podstoupení psychiatrického vyšetření s následnou léčbou.

Tomáš

V rámci výuky se naplno věnuje řešení zadaných úkolů, aktivně a snaživě se zapojuje do všech aktivit. Rád stojí v centru pozornosti, s energií sobě vlastní přitahuje zájem svých spolužáků. Ochotně všem pomáhá, při hrách a společných činnostech nevyhledává konflikty. Mezi jeho kamarády se řadí nejen vrstevníci ze třídy, ale také starší žáci z vyšších tříd.

3.2 Realizace výzkumu

Kvantitativně orientovaný výzkum má heterogenní složení z hlediska věku a pohlaví. Výzkum probíhal v druhém ročníku, který navštěvuje 8 žáků (2 děvčata a 6 chlapců).

Přímým sociometrickým šetřením v podobě sociometrického - ratingového dotazníku jsem se zabývala dva dny (úvodní a kontrolní dotazník), kdy byli všichni žáci druhého ročníku ve škole. Při úvodním sezení jsem s dětmi utvořila komunikační kruh a následně jsem rozdala krátký dotazník, kde byly jasně položené otázky s možností dvou voleb. Dotazník obsahoval čtyři otázky. Na vyplnění dotazníku nebyl určen časový prostor, po vyplnění žáci dotazník odevzdali na předem určené místo. Kontrolní dotazník probíhal obdobným způsobem.

Výzkum jsem plánovala provést začátkem měsíce října, nicméně se v daném ročníku vyskytly problémy již na začátku školního roku, proto jsem šetření provedla již v září. Děti jsem motivovala tak, že jsme si utvořili pravidla třídy a diskutovali na téma „dobrý kamarád“. Tato aktivita byla zakončena krátkým dotazníkem, tudíž žáci nezaznamenali žádný vedlejší záměr. Dotazník obsahoval dvě otázky kladného charakteru a další dvě jim tvořila opozita. Žáci měli omezený a zároveň povinný počet výběrů na dvě možnosti.

1. S kým bys chtěl/a sedět v autobuse po cestě na školní výlet?	3. Koho bys pozval/a na oslavu svých narozenin?
2. S kým bys nechtěl/a sedět v autobuse po cestě na školní výlet?	4. Koho bys nepozval/a na oslavu svých narozenin?

Tabulka 3 Dotazníkové otázky

Otázky byly směřovány na prostředí školy, ale i na vztahy ve volném čase (z důvodu širšího úhlu pohledu).

Sociometrický test jsem realizovala v jejich kmenové třídě. Jelikož jsem jim poskytla dotazník, nenásledovaly žádné další doplňující otázky. Po sběru dat navazovala další fáze v podobě analýzy výsledků. Takto získané výsledky jsem interpretovala do podoby sociometrické matice a vymezila kladné a záporné odpovědi.

Seřazení jmen podle abecedy a pohlaví (a. – b. dívky, c. – h. chlapci)

- a. Nela
- b. Zuzana
- c. Jakub
- d. Martin
- e. Martin B.
- f. Matěj
- g. Tobáš
- h. Tomáš

3.3 Metody sběru a analýza dat

Jako metodu sběru dat jsem si zvolila sociometrický test, který umožňuje odpovědi zaznamenat do sociometrické matice. Sociometrická matice mi pomohla k přehlednému seřazení jak kladných, tak záporných voleb. Poté následovala tvorba sociogramů, kde byly tyto volby graficky znázorněny. U každého sociogramu jsem provedla interpretaci, která představuje popis dat.

3.3.1 Úvodní část sociometrického šetření

Po analýze odpovědí z dotazníku došlo k sestavení neuspořádané sociometrické matice s následnou interpretací do tabulky. Každého žáka vystihuje předem určená značka dle seznamu od „a“ po „h“. Vyhodnocení kladných odpovědí je zaznamenáno symbolem + a vyhodnocení záporných odpovědí je zaznamenáno symbolem - . Součástí tabulky jsou také výsledky hodnot/voleb.

3.3.2 Tabulka odpovědí na otázku: S kým bys (ne)chtěl/a sedět v autobuse po cestě na školní výlet?

Analýza hodnot

	a.	b.	c.	d.	e.	f.	g.	h.
a.		+			-	-		+
b.	+							+
c.				+		-	-	+
d.		-	-			+	+	
e.		-	+				-	+
f.	-	-		+				+
g.		-	+	-				+
h.			-		+	+	-	

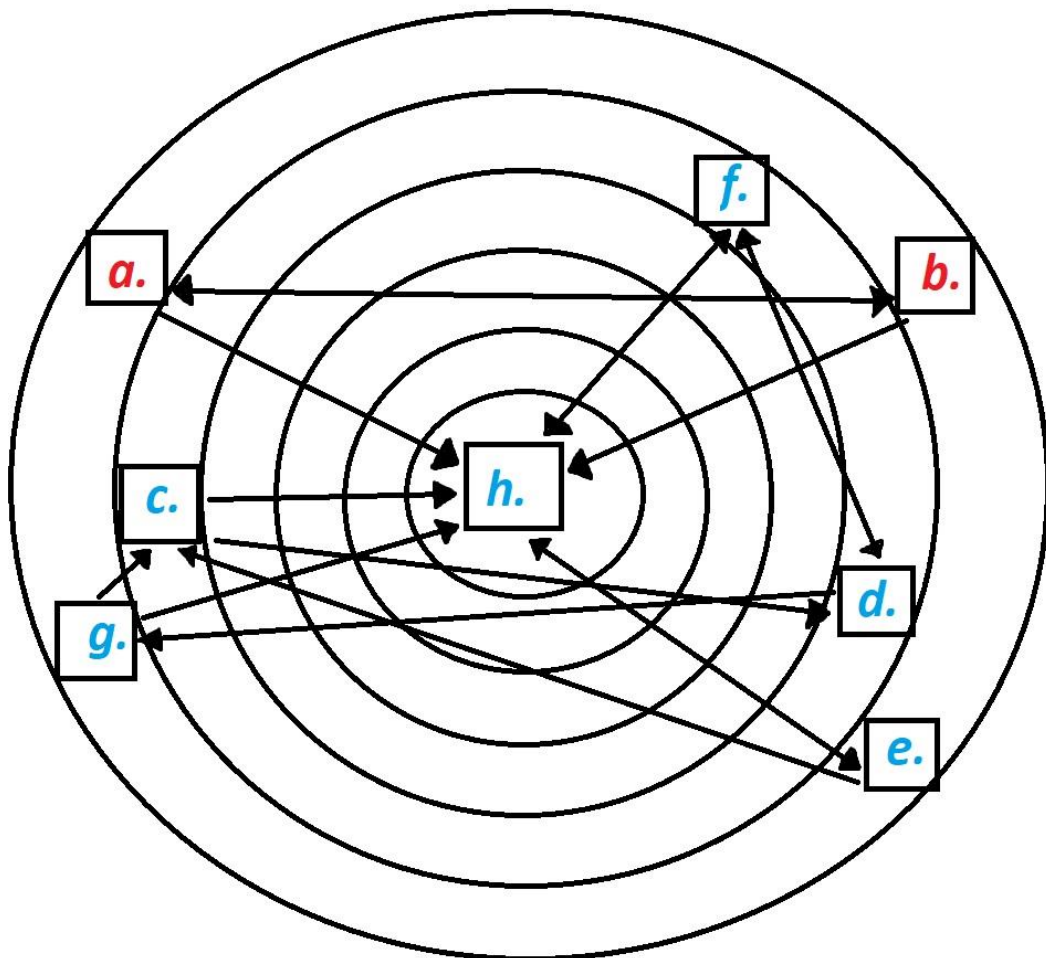
+	-	Σ
2	2	4
2	2	4
2	2	4
2	2	4
2	2	4
2	2	4
2	2	4
2	2	4

Získané hodnoty

+	1	1	2	2	1	2	1	6
-	1	4	2	1	1	3	4	0
Σ	2	5	4	2	2	5	5	7

16		
	16	
		64

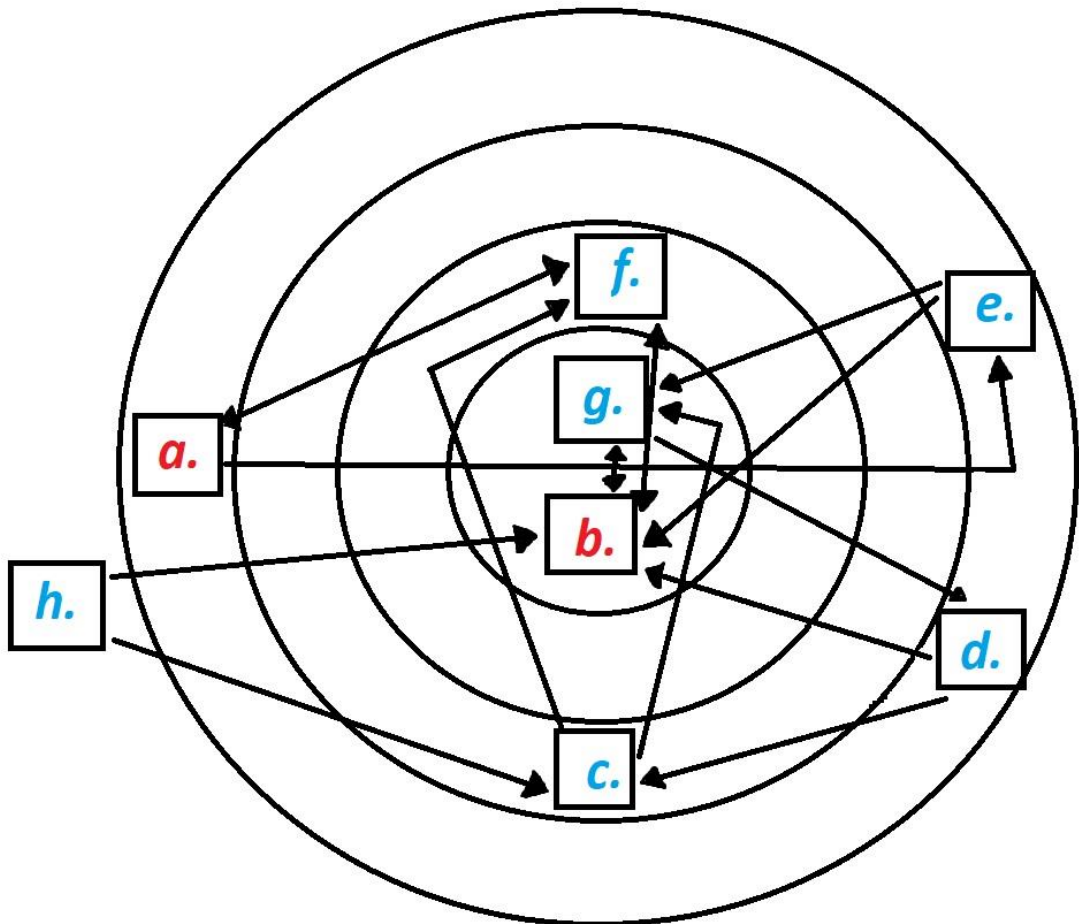
3.3.3 Terčový sociogram k otázce: S kým bys chtěl/a sedět v autobuse po cestě na školní výlet?



Sociogram znázorňuje odpovědi na otázku s viditelnou diferenciací dívek (označení červeným písmenem) a chlapců (označení modrým písmenem). Zároveň je třeba uvést, že každý respondent byl omezen počtem voleb, a to na volby dvě.

Z výše uvedené otázky byl vytvořen sociogram, ze kterého je zcela zřejmé, že respondent skrývající se pod písmenem „h“ získal nejvíce kladných hodnot. Zbývající respondenti získali jednu, nebo dvě kladné hodnoty. Šipky nám znázorňují společné obdržení hodnot a naznačují tak určité sympatie. Na základě těchto sympatií lze vyčíst kladné vztahy, které tvoří skupinky.

3.3.4 Terčový sociogram k otázce: S kým bys nechtěl/a sedět v autobuse po cestě na školní výlet?



Stejně jako u předešlého sociogramu lze rozpoznat rozlišení dívek a chlapců s omezeným počtem odpovědí na 2 možné volby.

Z výše uvedeného sociogramu lze vyčíst, že dva respondenti skrývající se pod písmeny „b“ a „g“ obdrželi čtyři záporné hodnoty. Jeden respondent pod písmenem „f“ obdržel tři záporné hodnoty a další respondenti obdrželi nula až dvě záporné hodnoty. Z výše uvedeného sociogramu pozorujeme jednoznačné vytyčení dvou jedinců, které lze označit jako neoblíbené. Další účastníci disponují vcelku vyváženými hodnotami.

3.3.5 Tabulka odpovědí na otázku: Koho bys (ne)pozval/a na oslavu svých narozenin?

	a.	b.	c.	d.	e.	f.	g.	h.
a.		+			-		-	+
b.	+					-	-	+
c.				+		-	-	+
d.		-	-			+		+
e.			+			-	-	+
f.	-	-		+	+			
g.			-	-	+	+		
h.			+	+		-	-	

Analýza hodnot

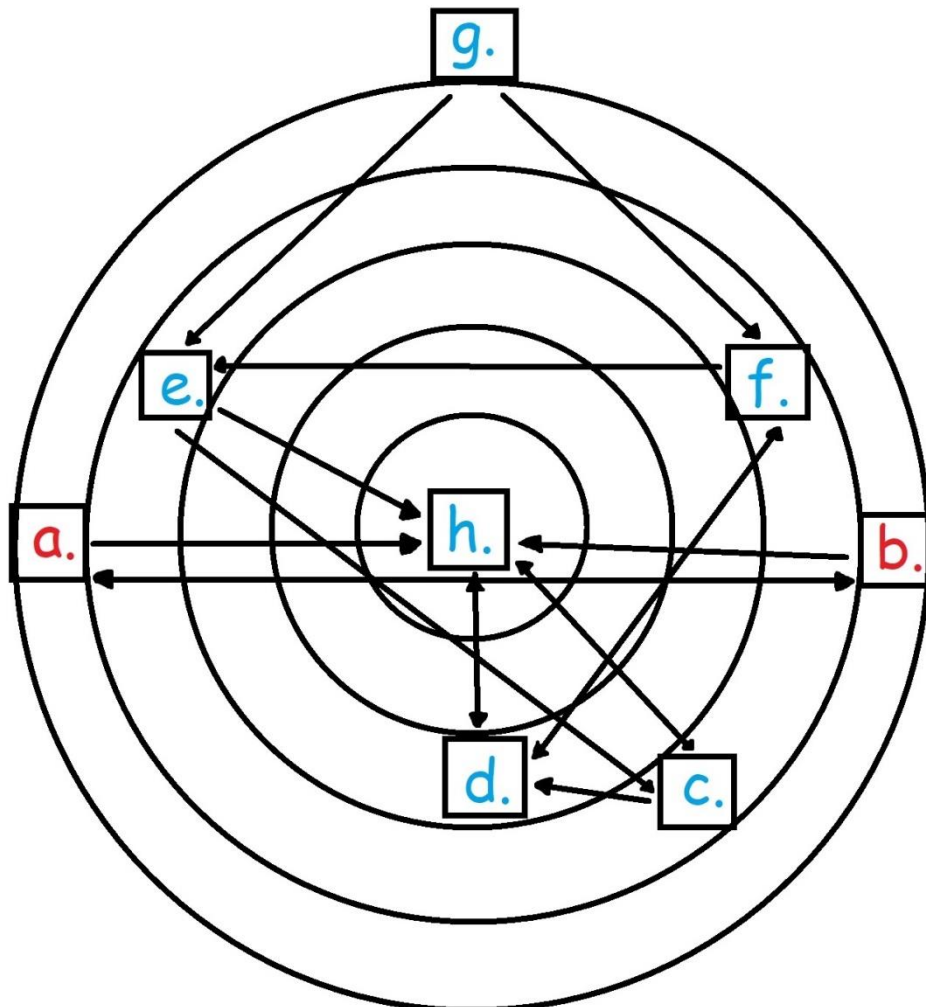
+	-	Σ
2	2	4
2	2	4
2	2	4
2	2	4
2	2	4
2	2	4
2	2	4
2	2	4

Získané hodnoty

+	1	1	2	3	2	2	0	5
-	1	2	2	1	1	4	5	0
Σ	2	3	4	4	3	6	5	5

16		
	16	
		64

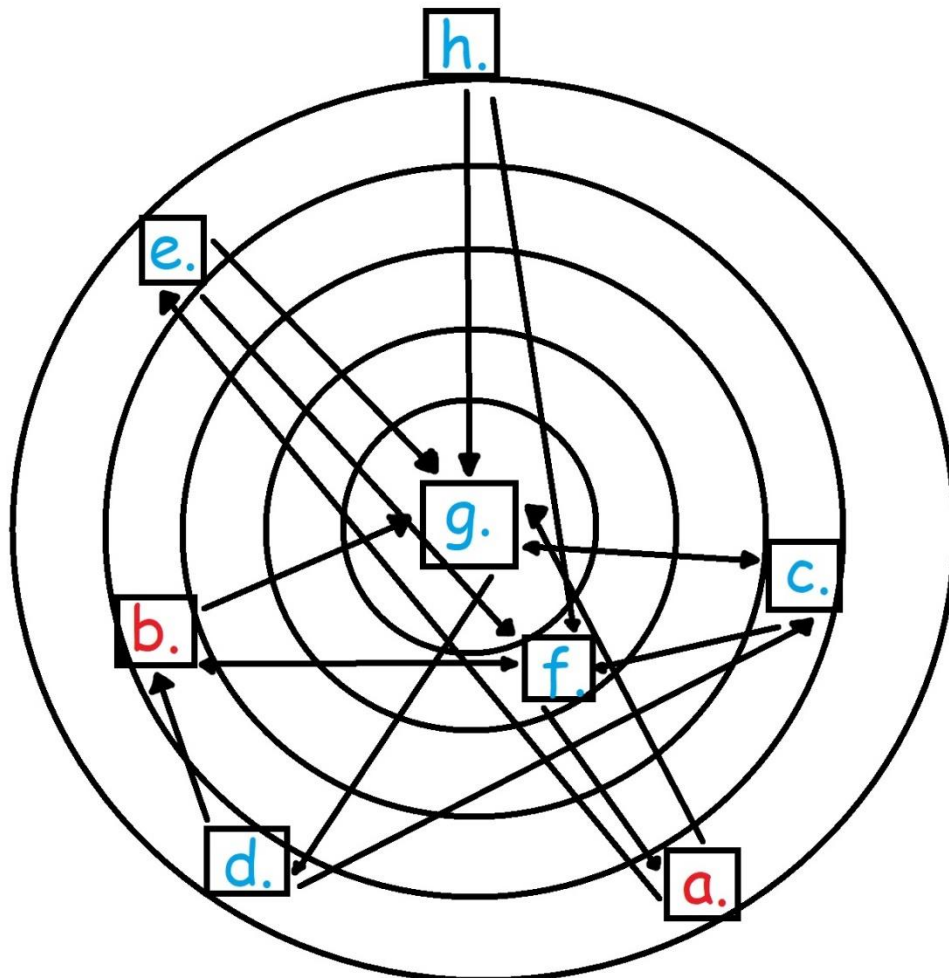
3.3.6 Terčový sociogram k otázce: Koho bys pozval/a na oslavu svých narozenin?



Pomocí stejného principu jako u předešlých sociogramů lze rozpoznat rozlišení dívek a chlapců s omezeným počtem odpovědí na dvě možné volby.

V tomto sociogramu je zcela zřejmé, že respondent skrývající se pod písmenem „h“ obdržel nejvíce kladných voleb, proto ho můžeme s největší pravděpodobností označit za nejoblíbenějšího člena skupiny. Ostatní respondenti obdrželi 1-3 body a stávají se průměrem. K pozastavení je fakt, že respondent skrývající se pod písmenem „g“ neobdržel ani jednu kladnou hodnotu, tudíž se nachází mimo sociogram.

3.3.7 Terčový sociogram k otázce: Koho bys nepozval/a na oslavu svých narozenin?



Rozpoznání chlapců a dívek je stejné, jako již ve výše uvedených sociogramech.

Alarmujícím faktem je, že výše uvedený sociogram potvrzuje postavení respondenta skrývajícího se pod písmenem „g“, který obdržel 5 negativních hodnot (tyto hodnoty se ztotožňují s výše uvedeným sociogramem). Další respondent, kterého můžeme přiřadit do „rizikové skupiny“ je jedinec skrývající se pod písmenem „f“, který obdržel 4 negativní hodnoty. Zbývající respondenti obdrželi 2-0 negativních hodnot, tudíž lze pozorovat standardní postoj vzhledem ke třídě.

3.4 Reakce na výsledky sociometrického šetření

Výsledky ze sociometrického šetření s následnou sociometrickou maticí a vytvořením sociogramů zhodnocuji, že ve třídě se vyskytují rizikovní jedinci, kteří se mohou ocitnout na hranici sociálního vyloučení. Za nejvíce ohroženého jedince považuji respondenta Tobiáše (tento pohled mi taktéž potvrdila třídní učitelka). Na základě výsledků sociometrického testu a konzultaci s třídní učitelkou jsem začala tuto situaci řešit. Škola na můj požadavek zabezpečila preventivní program, který byl zaměřen na zlepšení sociálních vztahů ve druhé třídě. Preventivní program byl realizován v měsíci září.

Preventivní program „Dobré vztahy – Cesta k přátelství“

Preventivního programu se zúčastnili žáci 1. – 3. ročníku pod vedením dvou preventistek ze skupiny KAPPA – HELP. Program byl realizován za účelem zlepšení neformálních vztahů ve třídě s určitým záměrem pozorovat ohroženého jedince a jeho reakce. Průběh preventivního programu: Žáci utvořili kruh z židlí a následovala debata doprovázená obrázky. Každý žák si vybral svůj obrázek a následně se představil. *Již v této části se Tobiáš začal nevhodně projevovat a zasahoval do projevu ostatních dětí. Velmi nevhodným způsobem reagoval na projev své mladší sestry, která chodí do 1. ročníku. Ostatní žáci plně spolupracovali.* Po představení následovala kresba s jasným zadáním nakreslit „vizitku“, která bude znázorňovat charakteristické vlastnosti každého z nich. Po určitém časovém úseku byly všechny obrázky sebrány a promíchány. Paní preventistka ukázala obrázky všem žákům a úkolem bylo poznat toho, kdo obrázek maloval. *Zvláštním úkazem bylo, že Tobiáš obrázek sice namalovat, ale odmítal ho ukázat ostatním. Poté opět vyrušoval a odmítal plnit pokyny paní preventistky. Tento čin ostatní žáky žádným zásadním způsobem nevyrušil a aktivita pokračovala plynule dál.* Následovala hra s názvem „Slunce svítí na toho“. Hra byla organizována v kruhu a princip hry spočíval v tom, že paní preventistka pokládala otázky typu: „Slunce svítí na toho, kdo má rád běh“. Pokud se dítě přiklonilo k této variantě, udělalo krok vpřed. Účelem bylo pozorovat spolužáky okolo sebe a hledat společné zájmy a koníčky. Zprvopočátku se jednalo o otázky zaměřené na obecné věci, v průběhu se vyskytovaly také otázky zaměřené na sociální vztahy a vazby (typu: „Slunce svítí na toho, kdo se někdy pohádal se svým kamarádem.“). Po ukončení hry následovala hra „Gordský uzel“. Paní preventistka přidělila dětem střídavě čísla 1 a 2. Tímto byli žáci rozděleni do dvou skupin. Dvě menší skupiny utvořily kruh a žáci předpažili svou pravou ruku a se zavřenými očmi chytli ruku protějšího spolužáka. Druhá ruka pracovala obdobně. Poté se žáci museli „rozmotat“. Při

této aktivitě se musela značně projevit spolupráce, jelikož se žáci po celou dobu nemohli pustit. Po ukončení aktivity následovalo zhodnocení, kde žáci projeví své emoce z daného prožitku. *Ve skupině s Tobiášem se vyskytly pouze malé problémy vzhledem k tomu, že se Tobiáš chtěl slovně publikovat.* Všechny ročníky se po této aktivitě začaly hlučně projevovat, proto je paní preventistky musely napomínat. Po navození klidné atmosféry žáci měli utvořit řadu, která byla řazena dle věku od nejstaršího po nejmladší (komplikací bylo, že se u této aktivity nemohli slovně navigovat). *To způsobilo, že Tobiáš začal své spolužáky fyzicky napadat a přestal komunikovat a spolupracovat. Začal chaoticky pobíhat po třídě a hrubě vystupovat. Následně se schoval pod stůl.* Další aktivitou bylo rozdělení žáků do čtyř skupin dle druhů jídla (paní psychologka přiřadila každému jedinci jeden druh jídla). Ve skupině byl vždy alespoň jeden třetíák, druhák a prvňák. Skupiny dostaly papírky, na kterých byla vylíčena určitá situace. Úkolem bylo seznámit se s příběhem, domyslet konec a ztvárnit situaci. Hra se nazývá „Divadlo dobrého konce“, proto konec musí být domyšlen kladně. *Při tvorbě této aktivity Tobiáš zprvopočátku spolupracoval, poté zvolil metodu pasivní spolupráce. Usadil se na zem, pozoroval své spolužáky, jak pracují. Po krátkém časovém intervalu se navrátil ke své skupině zpět a zařadil se do procesu. Po nachystání aktivity Tobiáš udeřil svého spolužáka a narušil aktivitu. Následně byla tato situace řešena s důsledkem, že se Tobiáš, ani udeřený spolužák nechtěli navzájem omluvit.* Po vyřešení problému žáci začali hrát hru. Samotnou situaci žáci předváděli před svými spolužáky formou divadla, následovala diskuse a rozbor situace (situace byla utvořena na motivu zlepšení kamarádkých vztahů). Po ukončení aktivity žáci opět vytvořili kruh a společnými silami hledali kladné a záporné vlastnosti kamaráda. Konečnou fází byla reflexe celého preventivního programu a vyplnění anonymního krátkého dotazníčku.

Komunikační kruh – „Všichni jsme kamarádi“

Po uskutečnění preventivního programu bylo již zcela jasné, že se musí se třídou nadále pracovat, aby se třídní klima zlepšilo a žáci se ve třídě cítili bezpečně, šťastně. Po dohodě s paní ředitelkou a třídní učitelkou došlo k dohodě, že se pod mým vedením ve třídě po dobu 3 měsíců bude pravidelně probíhat metodické sezení, jehož cílem je zkvalitnění klimatu třídy. Po uplynutí této doby dojde k opětovnému sociometrickému šetření s vizí zlepšení situace a následného zhodnocení.

Program „Všichni jsme kamarádi“ je založen na principu komunikačního kruhu. Žáci se usadili na koberec do kruhu. Po usazení dostali pracovní list (viz. Příloha II), který sloužil

jako doprovodný materiál k diskuzi. Počátečním tématem byly emoce. Žákům byl vysvětlen samotný termín s postupnými ukázkami situací. Po výkladu a popisu žáci pojmenovali danou emoci, kterou si poté vyzkoušeli náznakem mimických svalů. Nejprve byly předneseny emoce kladného charakteru, postupně se přecházelo přes neutrální až po nežádané. Úkol byl daný tím, že žáci dokreslovali obličej dle emoce pod obrázkem. Tímto způsobem se žáci zkoncentrovali a začali být citlivější na aktuální emoce nejen sebe, ale i u svých spolužáků. Po pochopení smyslu všech emocí docházelo k zrcadlení emocí do lidských vlastností (např. vztek – vzkloun). K takovému přetváření sloužila druhá část pracovního listu (která je pro naše zjištění klimatu klíčová). Tato část nám dopomohla k pochopení vnitřních vtahů ve třídě následujícím způsobem. Žáci si po hromadné diskuzi měli vzít pracovní list do lavice, kde docházelo k přiřazování jmen spolužáků k určitým obrázkům. Zadáním ovšem bylo, že jeden obrázek může nést více jmen (aby nedocházelo k nucenému přiřazení). Po přiřazení jmen se děti opět vrátily na koberec, kde následovala spekulace a společná diskuze. Každý z žáků dostal prostor, kdy se mohl vyjádřit a odůvodnit svoji volbu. Takovou možnost dostal také žák, který byl označen pod daným obrázkem. *Pokud se zaměříme na označeného „rizikového jedince“ Tobiáše, získal čtyřikrát ze sedmi možných voleb označení pod obrázek schovávající se pod písmenem E. Děti odůvodnily tuto volbu tím, že se Tobík často vzteká a je zlý na své spolužáky. V ten moment měl Tobiáš možnost se vyjádřit k takovému označení chování a obhájit svůj postoj.* Na konci takového sezení došlo k příslibu, že všechny děti na sebe budou hodné a budou si pomáhat. Tuto dohodu stvrdilo gesto - všechny ruce na sobě.

Malovaný projev – „Skryté zvíře v nitru duše“

Jedná se o aktivitu, kdy žáci pomocí malovaného projevu představí své postavení ve třídě pomocí zvířete. Tato aktivita byla nachystána na období měsíce listopadu. Jelikož bohužel prezenční výuku vystřídala výuka distanční, tato aktivita neproběhla.

Projekt – „Jsme jeden tým!“

Měsíc prosinec se vyznačoval návratem žáků z nižších ročníků zpět do prezenční výuky, což umožnilo výzkum z větší části uskutečnit. Těsně před vánočními prázdninami jsem za dodržení přísných hygienických podmínek opět navštívila druhou třídu a zrealizovala poslední část svého plánovaného programu zaměřeného na zkvalitnění klimatu třídy s minimalizací rizikového chování a zamezení vyloučení rizikových jedinců z dětského kolektivu. Takové období jsem zvolila, jelikož mým záměrem bylo, aby žáci spolu opět trávili čas ve třídě a projevíly se jejich vnitřní vazby.

Je nutno podotknout, že žáci byli velice rádi, že mohli znovu usednout do školních lavic. Tato atmosféra se odrazila již v jejich chování, kdy oceňovali fyzický kontakt oproti tomu virtuálnímu. Lze zcela jistě vydedukovat, že dětem chyběl sociální kontakt nejen s žáky, ale i s ostatními osobami ve škole.

Tento moment jsem označila za přivětivý a pustila se tak do předposledního kroku v oblasti výzkumu. Jelikož omezení nedovolovalo shlukovat žáky blízko sebe, organizace tak byla uspořádána ve školních lavicích. Žáci jeden po druhém vedli otevřený monolog, kdy sdělovali své pocity z izolace v kontextu toho, jak jim chyběla škola a spolužáci. U tak malých dětí se projevovala úzkost a strach z opětovného ztracení sociálního kontaktu, proto z velké většiny žáci projevovali radost z návratu *Tobiáš a Martin B. projevovali střídavě také neutrální postoj*. Tuto „krizi“ jsem uchopila jako možnost, jak „semknout“ druhou třídu v jeden fungující kolektiv. Po vyslechnutí všech monologů došlo na úmluvu s názvem „Jsme jeden tým“. Následně žáci vyplňovali kontrolní srovnávací dotazník, který jim byl podán na začátku výzkumu a byl zcela totožný (včetně stejných instrukcí).



Obrázek 6 „Úmluva – Jsme jeden tým“ (vlastní zpracování)

Za cíle takové úmluvy je myšleno, aby si všichni žáci vážili jeden druhého a byli vděční za každý den, co mohou být spolu. Samozřejmostí je respekt k individualitě každého žáka a vedení k toleranci odlišností. Také chápání výkyvů nálad a vzájemná pomoc je správným směrem k silnému a pevnému kolektivu. Stvrzení pomocí otisku prstu můžeme označovat jako vnitřní přijetí této úmluvy.

3.4.1 Kontrolní část sociometrického šetření

Na základě získaných a zpracovaných dat dle metod a forem práce s dětmi, které jsou uvedeny v předchozí části, jsem analyzovala výsledky z kontrolního dotazníkového šetření. Odpovědi jsem zaznamenala do sociometrické matice a následně vytvořila kompletní sociogramy, které mají poukázat na vnitřní změny sociální skupiny ve školní třídě. Otázky v kontrolním dotazníku jsou totožné s dotazníkem z předchozího období. Taktéž se shoduje počet voleb a možnost výběru jmen.

Každého z žáků vystihuje předem určená značka dle seznamu od „a“ po „h“. Vyhodnocení kladných odpovědí je zaznamenáno symbolem + a vyhodnocení záporných odpovědí je zaznamenáno symbolem - . Součástí tabulky jsou také výsledky hodnot/voleb.

3.4.2 Kontrolní tabulka odpovědí na otázku: S kým bys (ne)chtěl/a sedět v autobuse po cestě na školní výlet?

Analýza hodnot

	a.	b.	c.	d.	e.	f.	g.	h.
a.		+			-	-		+
b.	+			-		-		+
c.	-	-		+				+
d.	-		-			+		+
e.	-		+				-	+
f.		-	-	+				+
g.			-	+		+		-
h.		+	+			-	-	

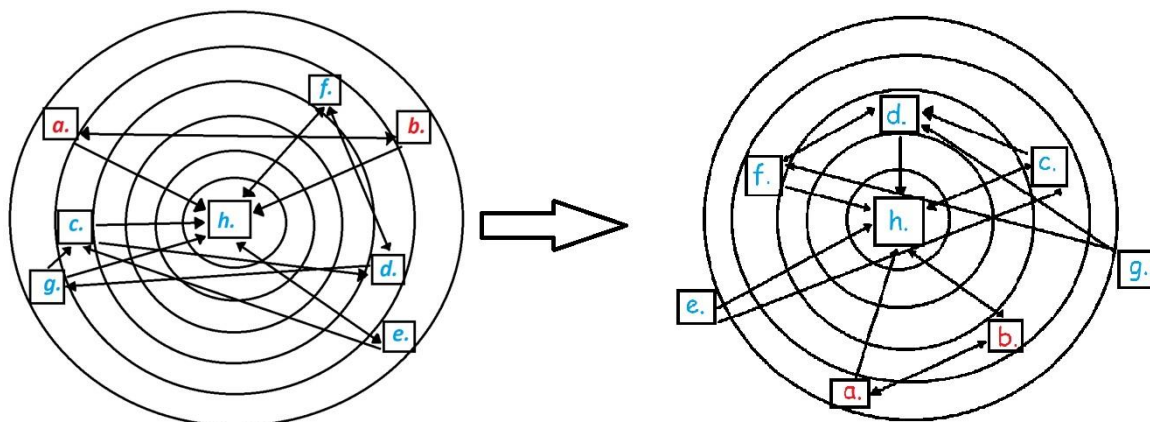
+	-	Σ
2	2	4
2	2	4
2	2	4
2	2	4
2	2	4
2	2	4
2	2	4
2	2	4

Získané hodnoty

+	1	2	2	3	0	2	0	6
-	3	2	3	1	1	3	2	1
Σ	4	4	5	4	1	5	2	7

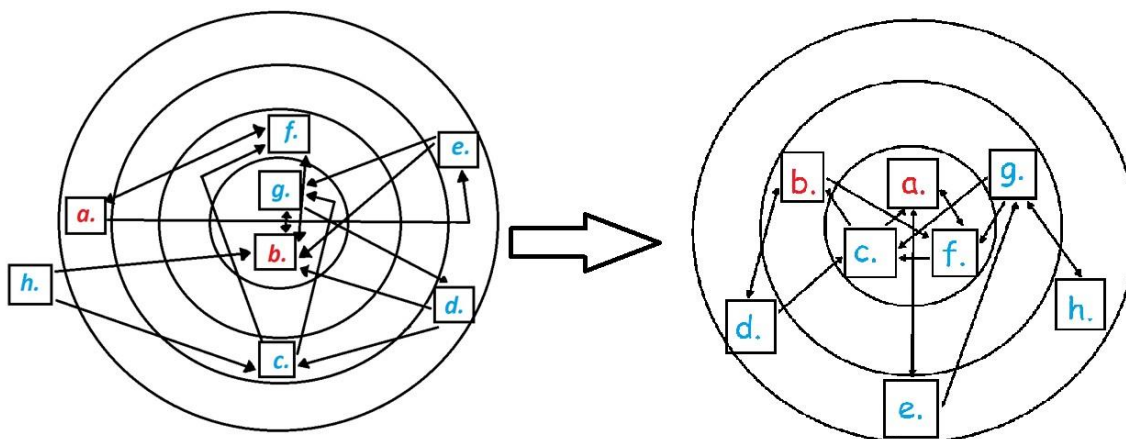
16		
	16	
		64

3.4.3 Kontrolní terčový sociogram k otázce: S kým bys chtěl/a sedět v autobuse po cestě na školní výlet?



Pravý výše uvedený sociogram znázorňuje nepatrný rozdíl vzhledem k předchozímu sociogramu. Lze snadno vydedukovat, že respondent skrývající se pod písmenem „h“ setrvává na hlavní příčce oblíbenosti. Ostatní respondenti změnili své pořadové místo pouze v rámci nepatrných příček.

3.4.4 Kontrolní terčový sociogram k otázce: S kým bys nechtěl/a sedět v autobuse po cestě na školní výlet?



Z výše uvedeného pravého sociogramu lze vyčíst patrné změny, které jsou pro nás klíčové. Rozpoložení respondentů se v otázce s negativním zaměřením prolínají a nikdo z respondentů není jednoznačně vymezen. Pokud vezmeme zřetel na celkový počet respondentů lze zhodnotit, že vztahy mezi respondenty jsou poměrně vyrovnané. Nadále můžeme pozorovat zúžení rozmanitosti celého sociogramu (vlevo se jednalo o rozmezí 5 příček, vpravo pozorujeme příčky pouze 3).

3.4.5 Kontrolní tabulka odpovědí na otázku: Koho bys (ne)pozval/a na oslavu svých narozenin?

Analýza hodnot

	a.	b.	c.	d.	e.	f.	g.	h.
a.		+			-	-		+
b.	+		-	-	+			
c.	-	-		+				+
d.		-	-			+		+
e.	-					+	-	+
f.		-		+	-		+	
g.	-			+		+		-
h.	+		+			-	-	

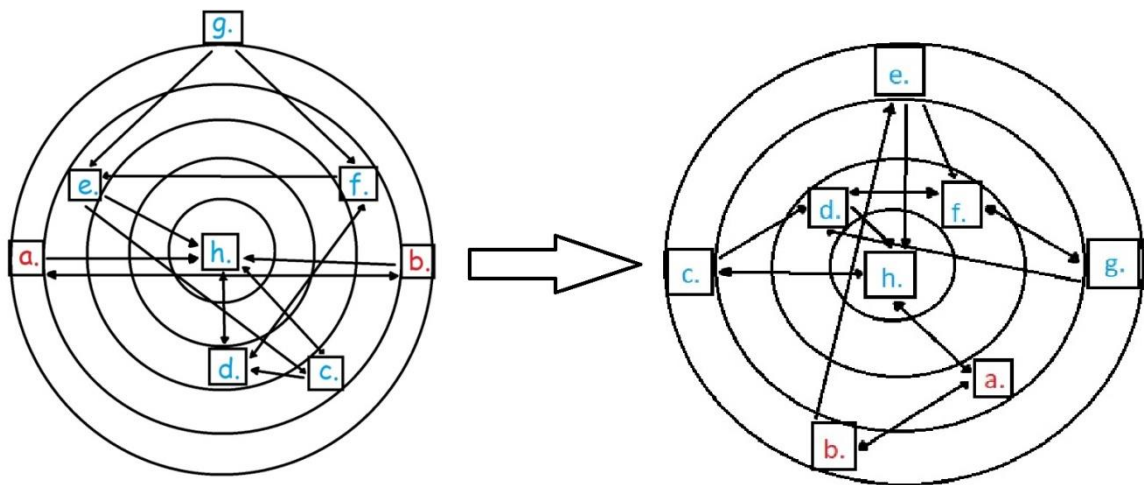
+	-	Σ
2	2	4
2	2	4
2	2	4
2	2	4
2	2	4
2	2	4
2	2	4
2	2	4

Získané hodnoty

+	2	1	1	3	1	3	1	4
-	3	3	2	1	2	2	2	1
Σ	4	4	3	4	3	5	3	6

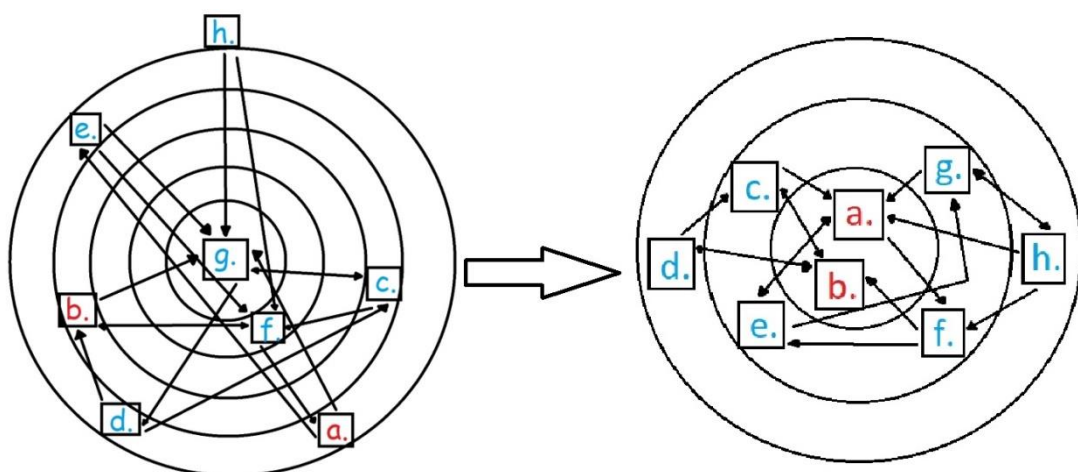
16		
	16	
		64

3.4.6 Kontrolní terčový sociogram k otázce: Koho bys pozval/a na oslavu svých narozenin?



Pravý vyobrazený sociogram znázorňuje vůči předchozímu období téměř totožnou strukturu. Jako jednoznačně nejoblíbenějšího jedince lze označit respondenta skrývajícího se pod písmenem „h“, který obdržel celkově nejvíce kladných voleb. Nadále lze shlédnout, že respondenti skrývající se pod písmenem „f“ a „d“ se mírně přiblížili do středu oblíbenosti a změnili své příčky. Ostatní respondenti setrvávají více méně na stejné pozici.

3.4.7 Kontrolní terčový sociogram k otázce: Koho bys nepozval/a na oslavu svých narozenin?



Ze sociogramu lze vyčíst, že respondenti tvoří větší celek, než na začátku šetření. Tento fakt lze také zhodnotit na základě nízkého počtu respondentů. V tomto případě se dostaly na nejméně oblíbenou pozici respondentky ukrývající se pod písmeny „a“ a „b“. Na tuto

skutečnost může mít vliv také to, že se jedná o jediné dvě zástupkyně dívčího pohlaví ve smíšené třídě. Za důležitý fakt považuji to, že dříve jednoznačně vyloučený jedinec skrývající se pod písmenem „h“ již nezastává takto ohroženou pozici a začlenil se mezi ostatní respondenty (není vnímán jako ohrožující faktor, ani objekt).

3.5 Interpretace výsledků

Tato kapitola je věnována interpretaci získaných dat ve spojitosti s výzkumnými otázkami. Cílem výzkumu bylo odhalit neformální vztahy ve druhé třídě včetně nalezení oblíbených a neoblíbených jedinců v sociální skupině v kontextu zlepšení klimatu třídy s rizikovým jedincem. Aktéři výzkumu, kteří byli zastoupeni žactvem z druhé třídy se po dobu 4 měsíců stali předmětem zkoumání, jehož obsahem bylo vyplnění dotazníku a zapojení se do předem připravených aktivit. Mezi tyto aktivity bylo zařazeno sezení zprostředkované pomocí preventistek ze skupiny KAPPA - HELL, nadále byla vyžadována aktivní přítomnost v preventivním programu „Všichni jsme kamarádi“ a v neposlední řadě se děti staly součástí projektu „Jsme jeden tým“.

Předmětem výzkumu bylo sociometrického šetření, díky kterému se nám podařilo prohloubit vnitřní pohled směřovaný na neformální vztahy ve třídě. Díky dotazníku jsme získali potřebná data, která byla zaznamenána do sociometrické matice a následně zobrazena v sociogramech. Sociogramy mapovaly neformální vztahy ve třídě, které po konzultaci s třídní učitelkou zapadaly do celkového reálného kontextu. Výsledky bezprostředně odrážely vnitřní vztahy malé sociální skupiny a zrcadlily klima třídy. Na počátku výzkumu bylo zcela zřejmé, že ve třídě je nejméně jeden jedinec, který narušuje celkovou atmosféru ve třídě v negativním duchu. Tento fakt byl spouštěcím signálem pro následné plánování mého výzkumu.

Sociometrie nám umožnila získat několik různorodých výsledků z voleb dětí. Ve své diplomové práci jsem použila ratingový dotazník, díky kterému jsem u daných respondentů zjistila, jak jsou děti schopny se samostatně rozhodovat a tím také samozřejmě zjistit, jak dokážou využít neformální vztahy ze školního prostředí ve volném čase. Nedílnou součástí bylo použití motivačních nástrojů, kdy děti braly dotazníky a další metody jako součást zábavy. Ve škole jsem tímto směrem uplatnila svůj preventivní program, který byl právě zaměřen na zlepšení vztahů v malé sociální skupině.

Využité metody, které byly aplikovány za účelem zlepšení klimatu třídy lze považovat za zcela přínosné. Jelikož metody byly pestré a prolínaly se navzájem, žáky bavil celý proces.

Jako úskalí při užití aplikace metod považuji neuskutečnění malovaného projevu s názvem „Skryté zvíře v nitru duše“, který mohl hlouběji odhalit neformální vztahy ve třídě a lépe pochopit postavení žáků ve skupině vzhledem k jejich vnitřním pocitům. Nicméně tuto část výzkumu přerušilo uzavření škol a prezenční výuka se přeměnila na distanční (tento fakt se mohl promítnout v kontrolním šetření). Během distanční výuky byla žákům poskytnuta péče, která byla věnována především zdokonalení studijních výsledků bez doprovodných programů, proto byl výzkum v tuto dobu přerušen (na základě doporučení nadřízeného orgánu nedošlo k pokračování výzkumu pomocí online technologií, tuto informaci jsem respektovala a nepouštěla jsem se do pokračování programu formou online technologie – nicméně si dovoluji poznamenat, že malovaný projev pomocí online technologie by byl dle mého názoru nevhodný a nepřívětivý, jelikož by mohl působit zkresleně a nedošlo by k ustálenému obhájení dat). Pokud opomeneme tuto překážku, výsledky hovoří samy za sebe a provedené metody považuji za dostačující ukazatele přívětivé změny. Ve třídě došlo ke zlepšení klimatu a k prohloubení sociálních vztahů. Třída po absolvování programu působí, že funguje jako jeden kolektiv a nedochází k vyloučení jedinců (což byl záměr). Oblíbení jedinci zůstávají v toleranci s předchozím šetřením a udržují si své příčky. Nelze opomenout určitý jev, který se ukázal v kontrolním šetření a stal se výrazným prvkem. Kontrolní šetření vyznačuje jednu hlavní přeměnu od šetření prvotního, mírně se od ní distancuje – můžeme pozorovat semknutí dívčí skupiny a na druhé straně skupiny chlapecké (v tomto věku se nejedná o vybočující či nežádoucí fakt). *V předškolním věku si ještě hrají chlapci a děvčata spolu zcela bez zábran a samozřejmě ve školním věku jsou naopak skupiny chlapecké a dívčí obvykle zcela odděleny a jedni dávají těm druhým najevo svůj nezájem, ne-li pohrdání.* (Matějčec, 1998, s. 86) Tyto vztahy se mohly projevit až v prvním pololetí druhé třídy, jelikož žáci byli postihnuti distanční výukou již v prvním ročníku.

Výše uvedené šetření však neuzavírá práci se třídou. Je nutné brát na zřetel, že se třídou se musí nadále pracovat a podporovat celkové klima třídy. Jelikož se ve třídě vyskytovaly negativní vzorce chování (je možné, že se takové chování bude v budoucnu opakovat s rostoucím věkem a s touhou projevit své emoce). Následné využití aktivizačních metod a forem zaměřených na pozitivní klima by mělo tvořit ucelený program, který bude vybudován za pomoci třídní učitelky a dalších specializovaných pracovníků s možností využití specialistů při aplikaci programu.

Tak jako v mnoha odvětvích, tak i ve škole, je zapotřebí získat určitou zpětnou vazbu. Řekla bych, jak je možné vidět na sociogramech, tak výsledky jsou dosti přívětivé. Celý výzkum hodnotím přes všechny překážky jako přínosný. Jako hlavní úskalí mého výzkumu lze vyzdvihnout období distanční výuky, kdy žáci naplno ztratili sociální vazby. Takové období se ukázalo nejen pro žáky, ale i pro široké okolí rizikové a depresivní. Tento fakt mohl ovlivnit výsledky výzkumu. Lze pomocí podložených výsledků šetření říci, že pomocí vhodných metod a forem práce ve třídě lze zkvalitnit klima třídy a vyvarovat se tak problémům, které by mohli vést k rizikovému chování závažnějšího charakteru. Je důležité každé třídě individuálně věnovat pozornost a volit metody a formy práce „na míru“. Za klíčové označuji včas rozpoznat problém, a hlavně ho intenzivně v danou dobu začít řešit. Nejedná se ovšem o krátkodobý proces. Klima třídy je nutné pravidelně ověřovat a nadále zkvalitňovat.

3.6 Doporučení pro praxi

V třídním kolektivu žáci tráví hned po primární skupině - rodině nejvíce času, proto je nutné věnovat klimatu třídy dostatečnou pozornost, aby se žáci ve třídě cítili příjemně a bezpečně. V praxi to znamená, že třídní učitelé a další pracovníci školy by se měli důkladně věnovat klimatu školy a třídy a jeho průběžnému zkvalitňování. Z výše uvedených poznatků je zcela jasné, že pozitivní třídní klima přináší spoustu výhod a utváří tak příjemné školní prostředí, což je žádoucí.

Musíme ovšem brát na zřetel, že třídu mohou navštěvovat také jedinci, kteří disponují nevhodným chováním podporující negativní klima. V tomto případě může docházet k nežádoucím konfliktům, které utvrzují negativní klima. Reakcí na takové nežádoucí jevy by mělo být včasné řešení situace a komunikace s odborníky.

Pozitivní klima třídy je přínosné nejen pro žáky samotné, ale také pro blízké okolí v podobě učitelů a rodičů, kteří jsou taktéž aktéry při tvorbě klimatu. Sociálně příznivé klima se musí rozvíjet a každý z aktérů by měl k rozvoji přispívat z vlastní iniciativy. Jen v takovém prostředí téměř nedochází ke konfliktům a všichni zúčastnění jsou spokojeni. Při tvorbě takového klimatu je nutné klást důraz na spolupráci, respekt, individualitu a solidaritu.

Práce se třídou nám nabízí spoustu různých metod a forem, které se dají využít. Nicméně je nutné mít na mysli specifikaci třídy a chápat ji jako zcela výjimečnou (volit formy a metody práce vhodné pro určitý kolektiv). Tyto prostředky lze snadno použít jako předmět

při třídních hodinách. Takové hodiny dávají prostor k docílení příznivého prostředí, kde každý zastává svou roli, která je součástí kolektivu jako celku.

ZÁVĚR

Nejen klimatu třídy, ale i celkovému klimatu školy je v poslední době věnována velká pozornost. Tento zájem lze přisoudit také aktuální situaci, která se týká Koronaviru, kdy žáci z velké části nedochází do školského zařízení a nejen výuka samotná, ale i sociální kontakt probíhá virtuální formou. Pokud se zaměříme na tuto diplomovou práci, lze zaznamenat problém, který je spojený s Koronavirem a také negativně zasáhl do výzkumného šetření této práce.

Teoretická část diplomové práce poukazuje za základní pojmy týkající se klimatu školy, třídy a rizikového chování. V tomto kontextu byly také zmíněny pod termíny a faktory spadající pod hlavní témata. Součástí teoretické části je zařazení výroků uznávaných autorů, kteří se tématem školního a třídního klimatu soustavně věnují.

Praktická část byla zaměřena na postup výzkumu, popis výzkumného souboru či následnou analýzu včetně interpretace dat. Realizace poukázala na možnosti práce se třídou a umožnila zaznamenávání přesných dat. Poukazovala na možnost zkvalitnění klimatu třídy v poměrně krátkém časovém úseku ohraničeném čtyřmi měsíci. Na začátku šetření třída v rámci třídního klimatu vykazovala rizikového jedince, který byl ohrožen rizikovým chováním. Takové chování se neslučuje s kodexem sociální skupiny a může vést až k vyloučení, či jiným závažným důsledkům. Celkový program poukázal na důležitost vnímání třídy jako individuální jednotky, která se také odráží ve výběru metod a forem práce se skupinou. Po absolvování programu můžeme na základě prokazatelných výsledků dokázat, že výzkum a jeho následky byly pro danou třídu přínosné a prakticky došlo ke zlepšení a zkvalitnění klimatu třídy. Tato změna je prospěšná nejen pro žáky, ale také pro celý třídní kolektiv včetně učitelů a nadřízeného orgánu. Není nic přínosnějšího, než dobře fungující kolektiv se šťastnými žáky.

V závěru této práce můžeme říct, že nelze zpochybnit důležitost pozitivního klimatu nejen ve třídě, ale i v celé škole. Je potřeba si uvědomit, že na zkvalitnění klimatu musí pracovat celý školní kolektiv v návaznosti na řídicí orgán školy v podobě paní ředitelky, přes spolupráci s třídními učiteli a dalšími odborníky až po ty, kteří jsou neméně důležití – žáci.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

AUGER, M. – T., BOUCHARLAT, CH., 2005. Učitel a problémový žák. Praha: Portál. ISBN 978-80-7178-907-0.

BENDL, Stanislav, 2016. Žák s problémovým chováním: cesta institucionální pomoci. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-703-3.

BITTMANNOVÁ, L., BITTMANN J., 2016. Prevence a účinné řešení šikany. Praha: Pasparta Publishing s.r.o. ISBN 978-80-88163-15-2.

BOURCET, S., GRAVILLONOVÁ, I., 2006. Šikana ve škole, na ulici, doma – Jak bránit své dítě. Praha: Albatros. ISBN 978-80-00-01552-8.

BRAUN, R., MARKOVÁ, D., NOVÁČKOVÁ, J., 2014. Praktikum školní psychologie. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0176-2.

BRÉDA, J., a kol., 2017. Třídní učitel jako kouč. Praha: Josef Raabe s. r. o. ISBN 978-80-7496-293-6.

CIKLOVÁ, Kateřina, 2014. Rizikové chování ve škole s vazbou na legislativní úpravu – rádece školního metodika prevence. Ostrava: EconomPress. ISBN 978-80-905065-6-5.

ČAPEK, Robert, 2017. Líný učitel, Jak učit dobře a efektivně. Praha: Dr. Josef Raabe, s. r. o. ISBN 978-80-7496-344-5.

ČAPEK, Robert, 2010. Třídní klima a školní klima. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2742-4.

DIVOKÁ, J. a kol., 2017. Jak podpořit dítě s problémovým chováním ve škole. Praha: Pasparta Publishing s.r.o. ISBN 978-80-88163-72-5.

DOLEJŠ, Martin, 2010. Efektivní včasná diagnostika rizikového chování u adolescentů. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-2642-6.

DUBEC, Michal, 2007. Třídnické hodiny – metodika práce třídního učitele s tématy osobnostní a sociální výchovy. Praha: Projekt Odyssea. ISBN 978-80-87145-20-3.

FICOVÁ, Lucia, 2011. Záškoláctvo ako problém súčasnej základnej školy. Bratislava: OZ V4. ISBN 978-80-89443-06-2.

GORDON, Thomas, 2015. Škola bez poražených. Malvern. ISBN 978-80-7530-006-5.

- GRECMANOVÁ, Helena, 2008. Klima školy. Olomouc: Hamex. ISBN 978-80-7409-010-03.
- FIELDOVÁ, Evelyn, M., 2009. Jak se bránit šikaně. Praha: Euromedia Group, k. s. ISBN 978-80-249-1176-2.
- HORKÁ, Hana, 2009. Studie ze školní pedagogiky. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-4859-1.
- HRABAL, V., PAVELKOVÁ, I., 2010. Jaký jsem učitel. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-755-8.
- HUTYROVÁ, Miluše a kol., 2019. Děti a problémy v chování: etopedie v praxi. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1523-3.
- CHRÁSKA, Miroslav, 2007. Metody pedagogického výzkumu a základy kvantitativního výzkumu. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1369-4.
- JANOŠOVÁ, P., a kol., 2016. Psychologie školní šikany. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-9274-8.
- JEŽEK, Stanislav, 2003. Psychosociální klima školy I. Brno: Masarykova univerzita, Fakulta sociálních studií, Katedra psychologie. ISBN 80-86633-13-6.
- KEOGH, Barbara, 2007. Temperament ve třídě. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1504-9.
- KOLÁŘ, Z., ŠIKULOVÁ, R., 2007. Vyučování jako dialog. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1541-4.
- KOŽÍŠEK, M., PÍSECKÝ, V., 2016. Bezpečně na internetu. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5595-3.
- KRAUS, Blahoslav, 2008. Základy sociální pedagogiky. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-383-3.
- KYRIACOU, Chris, 2005. Řešení výchovných problémů ve škole. Praha: Portál. ISBN 978-80-7178-945-3.
- LACENA, Ivan, 2010. Příručka pro výchovných poradců. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha. ISBN 978-80-7452-006-8.
- LAŠEK, Jan, 2007. Sociálně psychologické klima školních tříd a školy. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7041-980-9.

- LOVASOVÁ, Lenka, 2006. Šikana. Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí. ISBN 978-80-86991-65-2.
- MAREŠ, Jan, 2012. Klima školy, soubor dotazníků pro učitele, žáky a rodiče: 1. revidovaná verze. Praha: Národní ústav pro vzdělávání. ISBN 978-80-87652-88-6.
- MARTÍNEK, Zdeněk, 2009. Agresivita a kriminalita školní mládeže. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2310-5.
- MATĚJČEK, Z., POKORNÁ, M., 1998. Radosti a strasti – předškolní věk, mladší školní věk, straší školní věk. Jinočany: H & H. ISBN 80-86022-21-8.
- MERTIN, V. a KREJČOVÁ, L., 2012. Řešení výchovných problémů ve škole: pedagogická diagnostika. Praha: Wolters Kluwer ČR. ISBN 978-80-7357-679-0.
- MERTIN, V. a KREJČOVÁ, L.a kol., 2013. Problémy s chováním ve škole – jak na ně. Praha: Wolters Kluwer ČR. ISBN 978-80-7478-026-4.
- MERTIN, V. a KREJČOVÁ, L.a kol., 2013. Výchovné poradenství. Praha: Wolters Kluwer ČR. ISBN 978-80-7478-356-2.
- NEZVALOVÁ, Danuše, 2003. School improvement in an era of change. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 80-244-0690-X.
- NOVÁK, Tomáš, 2013. Jak vychovat sebevědomé dítě. Praha:Grada. ISBN 978-80-247-4522-0.
- ONDŘÁŠEK, Petr, 2003. Františku, přestaň konečně zlobit, nebo... Praha: ISV. ISBN 978-80-86642-18-6.
- PELCOVÁ, N., SEMRÁDOVÁ, I., 2014. Fenomén výchovy a etika učitelského povolání. ISBN 978-80-246-2636-9.
- PETLÁK, Erich, 2006. Klíma školy a klíma triedy. Bratislava: Iris. ISBN 978-80-89018-97-1.
- PETTY, Geoffrey, 2006. Moderní vyučování. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-172-7.
- PONĚŠICKÝ, Jan, 2005. Agrese, násilí a psychologie moci. Praha: Triton. ISBN 978-7254-593-0.
- PROCHÁZKA, Miroslav, 2019. Metodik prevence a jeho role na základní škole. Praha: Pasparta Publishing s.r.o. ISBN 978-80-88290-28-5.

ROLLNICK, Stephen, a kol., 2017. Motivační rozhovory ve škole. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1274-4.

ŘEHULKA, Evžen, 2005. School and health 21 = Škola a zdraví 21. Brno: Paido. ISBN 80-7315-119-7.

ŘÍČAN, Pavel, 1995. Agresivita a šikana mezi dětmi. Praha: Portál. ISBN 978-80-7178-049-9.

ŘÍČAN, Pavel, 2013. S dětmi chytře a moudře: psychologie výchovy pro rodiče a prarodiče. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0343-8.

ŘÍČAN, P., JANOŠOVÁ, P., 2010. Jak na šikanu. ISBN 978-80-247-2991-6.

SLOMEK, Zdeněk, 2010. Etopedie. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha. ISBN 978-80-86723-84-6.

SVODOBA, J. a NĚMCOVÁ, L., 2015. Krizové situace výchovy a výuky. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-935-8.

ŠEĐOVÁ, K., ŠVARŤÍČEK, R., ŠALAMOUNOVÁ, Z., 2012. Komunikace ve školní třídě. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0085-7.

ŠMELOVÁ, E., PETROVÁ, A., SOURALOVÁ, E., a kol., 2012. Přípravenost dětí k zahájení povinné školní docházky v kontextu současného kurikula. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3345-5.

TRAIN, Alan, 2001. Nejčastější poruchy chování dětí. Praha: Portál. ISBN 978-80-7178-503-2.

VALENTA, M., MORÁVNOVÁ KREJČOVÁ, K., HLEBOVÁ, B., a kol., 2020. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-1452-8.

VANKÁTOVÁ, E., a kol., 2011. Patologické vztahy ve skupině. Praha: Dr. Josef Raabe, s. r. o. ISBN 978-80-87553-23-7.

SEZNAM ELEKTRONICKÝCH ZDROJŮ

<https://ulozto.cz/file/8EGohlX5shLO/kybersikana-jako-spolecensky-problem-smahaj-pdf>

<file:///C:/Users/pc/Downloads/BP+Dvo%C5%99%C3%A1%C4%8Dek.pdf#page=19&zoom=100,129,624>

<file:///C:/Users/pc/Downloads/Bi%C4%8D%C3%A1nkov%C3%A1+Jana.pdf>

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

ADD	Porucha pozornosti bez hyperaktivity
ADHD	Porucha pozornosti s hyperaktivitou
Apod.	A podobně
Atd.	A tak dále
ICT	Information and Communication Technologies
Popř.	Popřípadě
Resp.	Respektive
Tzv.	Takzvaně

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 Determinanty školního klimatu (vlastní zpracování)	12
Obrázek 2 Potřeby žáků (vlastní zpracování)	15
Obrázek 3 Úhly pohledů žáka na školu (Čapek, 2010, s. 158).....	21
Obrázek 4 Teorie „šesti S“ (vlastní zpracování).....	23
Obrázek 5 Kyberprostor v kontextu našich potřeb (vlastní zpracování)	40
Obrázek 6 „Úmluva – Jsme jeden tým“ (vlastní zpracování).....	63

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Minimalizace přestupků.....	31
Tabulka 2 Stádium šikany.....	42
Tabulka 3 Dotazníkové otázky	52

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Dotazník

Příloha P II: Pracovní list

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK

Jmenuji se Veronika Mišunová a touto cestou bych vás chtěla požádat o doplnění informací. Veškeré údaje slouží pouze k výzkumné části diplomové práce a nebudou nikde jinde publikovány.

1. S kým bys chtěl/a sedět v autobuse po cestě na školní výlet?

-

-

2. S kým bys nechtěl/a sedět v autobuse po cestě na školní výlet?

-

-

3. Koho bys pozval/a na oslavu svých narozenin?

-

-

4. Koho bys nepozval/a na oslavu svých narozenin?

-

-


Děkuji za doplňující informace.

Bc. Veronika Mišunová

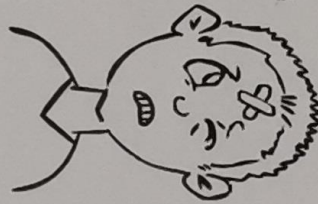
PŘÍLOHA P II: PRACOVNÍ LIST

EMOCE


Dívej se na jednotlivé obličejové a říkej, co vyjadřují. Co se asi dětem přihodilo, že se takto tváří? Vzpomeň si, kdy ses takto tvářil ty? Co bys jim vzkázal? Obrázky si můžeš také vymalovat.




A



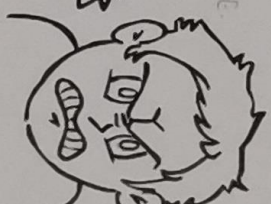
B




C




D



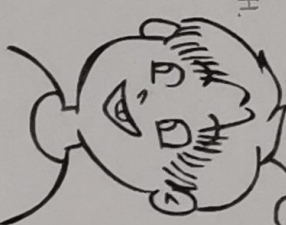
E




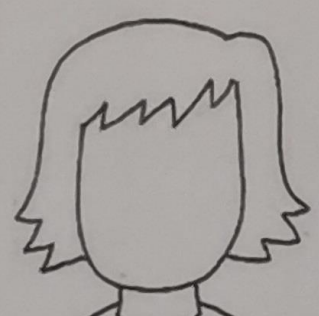


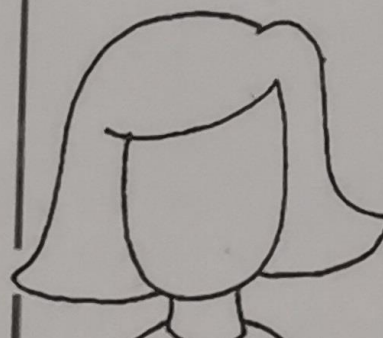
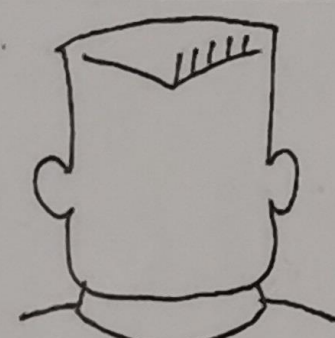
F



G



H

 SMĚJE SE	 SPINKÁ	 MRAČÍ SE
 PLÁČE	 KŘIČÍ	 VYPLAZUJE JAZYK