

UNIVERZITA TOMÁŠE BATI VE ZLÍNĚ
FAKULTA HUMANITNÍCH STUDIÍ
Institut mezioborových studií Brno

Vliv adaptačních kurzů na prevenci šikany na střední škole

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Vedoucí diplomové práce:
PhDr. Alena Plšková

Vypracoval:
Bc. Karel Horák

Brno 2010

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma „Vliv adaptačních kurzů na prevenci šikany na střední škole“ zpracoval samostatně a použil jsem literaturu uvedenou v seznamu použitých pramenů a literatury, který je součástí této diplomové práce. Elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné.

Brno 18. 3. 2010

.....
Bc. Karel Horák

Poděkování

Děkuji paní PhDr. Aleně Plškové za velmi užitečnou metodickou pomoc, kterou mi poskytla při zpracování mé diplomové práce.

Také bych chtěl poděkovat své manželce Aleně Horákové a své sestře Mgr. Haně Práškové za morální podporu a pomoc, které mi poskytly při zpracování mé diplomové práce, a které si nesmírně vážím.

Bc. Karel Horák

Obsah

Úvod.....	5
1. Vymezení pojmu adaptační kurz.....	7
1.1 Historie adaptačních kurzů.....	7
1.2 Adaptační kurz.....	9
1.3 Historie zážitkové pedagogiky.....	11
1.4 Zážitková pedagogika.....	13
2. Zákonitosti pořádání adaptačních kurzů.....	15
2.1 Pilíře adaptačních kurzů.....	15
2.2 Fáze vývoje skupiny.....	16
2.3 Nároky na učitele při přípravě a realizaci kurzu.....	17
2.4 Pravidla adaptačních kurzů.....	18
2.5 Problémové situace.....	19
3. Klima školy, třídy.....	21
3.1 Klima školy.....	21
3.2 Klima třídy.....	24
3.3 Vývoj skupiny.....	25
4. Šikana.....	27
4.1 Pojem šikany.....	27
4.2 Agresor a oběť.....	30
5. Prevence šikanování.....	33
5.1 Oblast prevence.....	33
5.2 Primární, sekundární a terciální prevence.....	36
5.3 Projekty prevence.....	38
6. Empirická část.....	42
6.1 Obsahové zaměření a cíle průzkumu.....	42
6.2 Popis průzkumného vzorku.....	43
6.3 Metodika průzkumu.....	44
6.4 Průzkum učitelé.....	46
6.5 Průzkum žáci.....	56
7. Shrnutí.....	77
7.1 Shrnutí dotazníku učitelů.....	77
7.2 Shrnutí dotazníku žáků.....	79
Závěr.....	81
Resumé.....	82
Anotace.....	84
Annotation.....	86
Použitá literatura.....	88
Seznam příloh.....	91

Úvod

V současné době jsou adaptační kurzy na středních školách velmi oblíbené. Zažívají přímo „boom“, jen obtížně dnes najdeme nějakou školu, kde by se nepořádaly. Je zvláštní, že ještě před několika lety o těchto kurzech téměř nikdo neslyšel. Nyní je v mnoha školách nastaven opačný trend. Adaptační soustředění, jak se také kurzům někdy říká, se pořádají na většině středních škol a do svého školního programu jej zařazují již i školy základní.

Hlavním smyslem adaptačních soustředění je především umožnit studentům neformální seznámení se školou, spolužáky a učiteli, dostatečně se adaptovat na nové prostředí, navodit zdravé sociální klima v nově vznikající třídě. Přechod studentů z jednoho školního prostředí do druhého, zejména jde-li o přechod ze školy základní na školu střední, je pro každého žáka velmi náročnou životní situací.

Adaptační kurzy se zaměřují na vytvoření správného sociálního klimatu ve třídě nebo skupině lidí. Jako prostředek slouží zážitková pedagogika. Snaží se z cizích lidí vytvořit zdravou sociální skupinu, která je schopna demokratickými prostředky řešit problémy a zátěžové situace bez projevů šikany, agrese nebo jiných psychopatologických jevů.

Je velmi těžké odhalit na školách šikanu nebo její příznaky. Většina pedagogů nevěnuje problému šikanování velkou pozornost. Důvodů bývá několik. Pro učitele je obtížné šikanu odhalit, neboť se musí soustředit na vlastní výuku a přípravu na ni, dostatečně neovládají strategie, jak rozpoznat signály možného šikanování ve třídě, často své studenty neznají jinak než ze školních lavic, neví nic o jejich rodinném zázemí, touhách, potřebách a přáních. Přitom právě včasné odhalení začátku šikany, kvalitní poznání žáků a diagnostika třídy jsou velmi důležité podmínky, protože zvětšují šanci na účinný zásah. V současné době je právě pořádání adaptačních kurzů vnímáno jako základní prvek při prevenci šikany na středních školách. Proto jsem se ve své diplomové práci soustředil na přínos adaptačních kurzů k prevenci šikany na středních školách.

Navazuji na téma ze své bakalářské práce, kde jsem zpracovával téma „Prevence šikany na střední škole“. Během průzkumu k tomuto tématu jsem zjistil, že častým způsobem prevence šikanování, který školy do svých preventivních aktivit zařazují, je pořádání adaptačních kurzů pro studenty nastupující do prvních ročníků. Protože v současné době je pořádání těchto soustředění módou, zajímalo mě, jaký vlastně mají tyto kurzy vliv na výskyt šikany na střední škole a jak ovlivňují sociální klima školy i třídy.

Moje diplomová práce na téma „Vliv adaptačních kurzů na prevenci šikany na střední škole“ se dělí na dvě části. Teoretická část je zaměřena na vymezení základních pojmů jako jsou adaptační kurzy, některé zásady při pořádání kurzů, historie apod., dále pak šikana, fáze šikany, pojem oběť, agresor, prostředí šikany apod. Při práci na teoretické části jsem čerpal zejména z internetových stránek občanského sdružení Projekt Odyssea a časopisu pro zážitkovou pedagogiku Gymnasion. Dále pak to byla literatura od M. Koláře, a materiály k projektu Chips, Miš a Silní bez násilí. Empirická část je zaměřena na zjištění klimatu ve třídách z pohledu učitelů a studentů a vlivu adaptačního kurzu na toto klima. Za objekt průzkumu jsem si vybral učitele a studenty druhých ročníků Střední odborné školy Benešov, Černoleská 1997 a Střední školy ekonomiky, obchodu a služeb SČMSD Benešov, s.r.o., Husova 742. Respondenti byli zvoleni z řad studentů druhých ročníků, kteří měli možnost účastnit se adaptačních kurzů a studenti, kteří tuto možnost neměli. Pro srovnání byla použita dotazníková metoda – s dotazníky (viz Příloha 1 a Příloha 2), pedagogové i žáci.

1. Vymezení pojmu adaptační kurz

1.1 Historie adaptačních kurzů

Historie adaptačních kurzů se začala psát na podzim roku 1989, kdy „se zrodila v hlavách tří instruktorů Prázdninové školy Lipnice, psychologky Matějkové a pedagogů Schindlera a Halady, revoluční myšlenka projektu pro dospívající. Jeho cílem se stalo vyplnění mezery v lidském přístupu k budoucím studentům střední školy. Zmínění autoři myšlenku aktivně rozvíjeli a s rodičím se projektem oslovili několik pražských gymnázií. Uspěli na Gymnáziu Jana Keplera. Významnou částí projektu byl vstupní adaptační kurz pro nastupující studenty 1. ročníků. Poprvé se v tehdejších Československu tento typ kurzu konal v roce 1991 pod názvem Wake up and Go! Odtud pochází dnes vžitě označení kurz Go!“¹

„Hlavní hypotézy projektu GO! :

1. Umožnit skupině studentů a jejich třídnímu učiteli před nástupem do školy vzájemné poznání ve fyzické a emocionální rovině, vytvořit sociální vazby a nalézt své místo ve skupině.
2. Urychlení adaptace studentů prvního ročníku na nové prostředí a co nejrychlejší zapojení studentů do života školy.
3. Navození atmosféry radosti, tvůrčí spolupráce, tolerance a vzájemné úcty ve skupině.
4. Plynulý přechod studentů z dětství do dospělosti.
5. Vytvoření nové kvality vztahu mezi studentem a jeho rodiči.
6. Příprava mladého člověka na život v demokratické společnosti.“²

V roce 1995 tento projekt končí díky finančním nárokům, ale mezitím se podařilo vyškolit dostatek pedagogů, kteří začínají s pořádáním adaptačních kurzů na ostatních školách, a tak se toto hnutí přetřansformovalo do jiných akcí, a to i ve

¹ Gymnasion: časopis pro zážitkovou pedagogiku, č 7, Praha: Prázdninová škola Lipnice – Outward Bound ČR, 2007, str. 67
ISSN 1214-603X

² <http://www.hnuti-go.cz/old/>

Slovenské republice. V roce 1996 tak vzniká Hnutí GO!, které je pokračováním prvního projektu, a jeho snahou je rozšířit během následujících pěti let pořádání adaptačních kurzů na co největší počet středních škol. Toto předsevzetí se, jak víme, podařilo uskutečnit.

1.2 *Adaptační kurz*

Adaptační kurzy slouží ke „stmelení skupiny jednotlivců a k posílení celého kolektivu, dochází k cílenému a promyšlenému odstranění konkrétních nežádoucích projevů v tomto kolektivu, přičemž není podmínkou, zda se většina členů kolektivu mezi sebou z dřívějšího života zná nebo ne“.³

Tyto kurzy pomáhají vytvořit lepší přehled o vlastnostech a schopnostech jak jednotlivců, tak i celé skupiny. K tomuto účelu se používají přesně cílené aktivity, kdy by mělo docházet ke zlepšení vztahů a komunikace ve skupině. Hlavním cílem adaptačního kurzu je odstranit zárodky rizikového chování.

Kurzy by měly vždy probíhat mimo běžné školní prostředí. Tímto budou žáci vytrženi ze stereotypního prostředí a jsou schopni detailněji se vymezit. Chování žáků by měl sledovat psycholog i třídní učitel, aby získali přehled o vlastnostech a projevech žáků. Účast na kurzu umožní třídnímu učiteli později se zaměřit více na ty studenty, u kterých lze předpokládat problémy (v chování, sociálních vztazích, rodině, apod.).

Rozdíly najdeme především v rozmanitosti pojetí adaptačních kurzů jejich organizátory. Některé kurzy jsou spíše zaměřené na seznámení nových členů a jejich stmelení, jiné do své náplně zahrnují i aktivity preventivní, kde je patrná snaha odstranit z kolektivu třídy známky nežádoucího chování. Adaptační kurzy by měly probíhat za dohledu proškoleného pedagogického doprovodu.

Zpravidla při zahájení školního roku je, dnes již na většině středních škol, pořádán adaptační kurz nebo soustředění. Je to akce určená pro nově vznikající školní třídy, nebo kolektivy. Cílem je poznání sebe sama i druhých, nastolení dobrého klimatu ve skupině dosud cizích dětí, založení zdravého kolektivu a rozvoj dobré

³ http://cs.wikipedia.org/wiki/Adapta%C4%8Dn%C3%AD_kurz

komunikace mezi studenty a učiteli. Délka kurzu se pohybuje od dvou dnů do jednoho týdne. Účastí na tomto soustředění je možné urychlit vytváření vztahů mezi žáky samotnými, i mezi žáky a učiteli, které většinou za běžných podmínek vznikají několik měsíců. V tomto procesu jde zejména o sociální adaptaci. Psychologický slovník uvádí, že adaptace sociální je „posun, k němuž dochází v sociálně psychologických či kulturních rysech jedince po přechodu do nového prostředí“.⁴

Tyto kurzy jsou určeny zejména pro nově vznikající kolektivy a nemusí jít zrovna o školní třídy. Adaptační kurzy se pořádají s určitými změnami i pro kolektivy dospělých se stejným zaměřením, a to prohloubit vzájemné poznání a upevnit dobré vztahy. Základní metodou pro dosahování těchto cílů je použití zážitkové pedagogiky.

⁴ Hartl, P. Psychologický slovník, Praha: Jirí Budka, 1996, s. 6

1.3 Historie zážitkové pedagogiky

Kořeny zážitkové pedagogiky můžeme vypátrat již v období renesance, kdy se myslitelé snažili o humanitnější rozvoj osobnosti člověka.

Nejdůležitější osobností byl Jan Amos Komenský (1592-1670), který vypracoval didaktické principy, které platí dodnes po celém světě, zejména: přiměřenost – respektování věkových rozdílů žáků, systematickosti – získané informace na sebe navazují nejen v rámci jednotlivých předmětů, ale i mezi nimi, aktivnost – snažit se vzbudit ve studentech zájem o učení a návaznost – co nejvíce učení podpořit smyslovou skutečností.

Také v pedagogickém spisu Emil od J. J. Rousseaua (1712-1778) můžeme nalézt prvky zážitkové pedagogiky. Jde o snahu vychovatele umožnit dítěti prostřednictvím harmonické výchovy a v souladu s přírodou dospět k životnímu poznání opírajícímu se o vlastní zkušenost.

Další osobností byl pedagog J. J. Pestalozzi (1746-1827), který si velmi zakládal na dobrém a přátelském vztahu mezi žákem a pedagogem. I v jeho učení je možné nalézt prvky zážitkové pedagogiky.

Herbert Spencer (1820-1903), anglický pedagog a filozof, se snažil o vrácení výchovy do životní reality a chápal výchovu jako praktickou přípravu pro život.

John Dewey (1859-1952), americký pedagog, se snažil o výchovu mladého člověka, založenou na vlastní zkušenosti.

I některé alternativní směry pedagogiky měly na pedagogiku zážitku vliv. Můžeme se zmínit například o škole Waldorfské, Montessoriovské, Freinetově a Jenské škole, které pracují na principu kooperativního učení a zážitku.

„Zakladatelem zážitkové pedagogiky je Kurt Hahn, který se narodil v Německu, ale větší část svého života žil v Anglii. Věřil, že všechny děti se rodí s vrozenou duševní

silou a schopností utvářet si správné úsudky o morálních otázkách. Tato schopnost je později v době puberty a vlivem sociálního prostředí ztracena. Pro Hahna bylo nejvyšším cílem výchova a vzdělání charakteru člověka. Za příčinu úpadku charakteru viděl to, že příliš mnoho lidí dává přednost roli diváka před tím, aby člověk svou aktivní činností zlepšil sociální chování svoje i druhých. Za nejdůležitější prvek při tvoření charakteru člověka považoval Hahn pomoc druhým, jako jsou například záchranné práce při neštěstích nebo pomoc starým či handicapovaným lidem. Dále pak i zvyšování tělesné vitality, kondice, odvahy a síly pro překonání různých překážek v životě. Považoval za důležité vytýčit si vysoké, ale dosažitelné cíle a usilovat o jejich splnění“.⁵

Při pořádání dnešních adaptačních kurzů je patrná snaha o dosažení podobných cílů. Jde o především o výchovu charakteru mladého člověka, posílení jeho psychické a fyzické stránky. Doslova vychovat charakterního silného jedince schopného aktivně formovat sebe sama i okolí ve prospěch celé společnosti, naučit ho být tolerantní k druhým, nezištně pomáhat ostatním a chovat se aktivně. Toto jsou cíle, které ve výchově jedince platily na začátku minulého století a platí i dnes.

Začátek zážitkové pedagogiky u nás je v 70. letech minulého století hlavně v programech Prázdninové školy Lipnice. Na tento směr pedagogiky se zaměřuje katedra rekreologie Fakulty tělesné kultury Univerzity Palackého v Olomouci. Přesto není ještě přijímána celou vědeckou obcí za vědecký pedagogický směr. Základem zážitkové pedagogiky je aktivní přístup vychovávaného člověka k zadanému úkolu, protože čím je potřeba vynaložit více úsilí na provedení zadaného úkolu, tím je i zážitek intenzivnější a tím je i zpětná vazba na člověka větší.

⁵ Volšátová, T. Bakalářská práce, Masarykova universita: Vliv adaptačního soustředění na kooperativní dovednosti žáků prvních ročníků víceletých Gymnází, str. 15-16, Bmo 2009 (volně převzato)

1.4 *Zážitková pedagogika*

Zážitková pedagogika je pedagogický směr vzdělávání (ne zcela akceptovaný odbornou veřejností) založený na schopnosti lidského mozku lépe zpracovat informace a podněty, které doprovází silný emocionální zážitek. Pedagog zabývající se touto formou výuky záměrně navozuje takové emocionálně intenzivní situace, které vedou žáka ke správnému cíli výuky. Tedy záměrně navozuje situace, kdy silné emocionální prožívání a následná zpětná vazba příznivě ovlivňuje mysl studenta.

„Zážitkově-pedagogické formy vytvářejí situace, ovlivňují procesy, postupy, příběhy a děje, které člověku umožňují bezprostředním a vlastním konáním a prožitím odhalit nové skutečnosti, vědomosti a dovednosti“⁶

Zážitek je termín důležitý jak pro zážitkovou pedagogiku, tak pro samotné adaptační kurzy. Psychologický slovník uvádí k zážitku toto: „zážitek je každý duševní jev, který jedinec prožívá (vnímání, myšlení, představivost); je vždy vnitřní, subjektivní, citově provázaný; zdroj osobní zkušenosti, hromadí se celý život a skládá jedinečné duševní bohatství každého člověka“.⁷

Zážitek sám o sobě ale nestačí k tomu, aby se člověk něco naučil. Proto je rozdíl mezi normálním zážitkem a pedagogickým zážitkem. Rozdíl je ve zpětné vazbě, kterou musíme udělat, abychom se ze zážitku něco naučili. Musíme po prožité situaci zhodnotit, co se nám povedlo, co jsme udělali špatně a jak bychom měli příště postupovat. Tím dosáhneme kvalitativního posunu.

Studenti jsou nejčastěji hrou zapojeni do programu výuky zážitkovou pedagogikou. Ve hře je žák vystaven nejrůznějším situacím, které jsou stejné nebo podobné situacím v běžném životě. Tak má možnost získat vzor a zkušenost správně zvládnout nejrůznější situace. Hry mají velkou výhodu v tom, že i velmi složité a náročné situace jsou bezpečné, pokud jsou vedeny zkušenými pedagogy. Navíc žák má vždy možnost kdykoli ze hry odstoupit.

⁶ T. Volšátová, Bakalářská práce: Vliv adaptačního soustředění na kooperativní dovednosti žáků prvních ročníků víceletých gymnázií, str. 13, Brno 2009

⁷ Hartl, P. Psychologický slovník. Praha: Jiří Budka, 1996, str. 240

Účastník těchto her je nucen nějakým způsobem předložený problém řešit. Jelikož ale nehraje hru sám, je vždy konfrontován s ostatními spoluhráči, dostává tak zároveň zpětnou vazbu na své jednání. Také má možnost v krizových situacích lépe si uvědomit svoje reakce, a tím i lépe poznat své já.

Důležitou roli v těchto modelových situacích hraje následný rozbor, neboli zpětný pohled na to, jakým způsobem jsme úkol řešili, případně jak jsme ho mohli vyřešit jinak. To nám poskytuje velmi mnoho cenných dat a zkušeností, které můžeme využít v běžném životě. Některé navozené situace jsou komplikovanější, než se kterými se můžeme reálně setkat. To nám dává možnost se zdokonalovat, rozvíjet své komunikativní a sociální dovednosti, rozvíjet kreativní myšlení a týmovou spolupráci. Tímto způsobem se zároveň zdokonalujeme a posunujeme hranice své psychické odolnosti. Míra získaných vědomostí a dovedností se odvíjí od našeho celkového nasazení do hry. Tedy čím více se zapojím do hry, tím více získám.

2. Zákonitosti pořádání adaptačních kurzů

2.1 Pilíře adaptačních kurzů

„Při pořádání adaptačních kurzů je stanoveno těchto pět základních pilířů:

1. *Pobyt mimo školu*

Jako základní prvek adaptačního soustředění vnímáme změnu prostředí. Samotným vytržením žáků z prostředí školy a domova je možné často dosáhnout jejich odlišného prožívání a chování.

2. *Společné prožitky*

Metodami vedoucími k cílům adaptačního soustředění, jsou metody zážitkové pedagogiky. Jde o to, aby žáci prošli řadou aktivit, ve kterých sami něco dělají. Tyto aktivity v nich vyvolají řadu prožitků. Díky nim je možné naplnit níže uvedené cíle.

3. *Spolupráce*

Jedním z hlavních cílů tohoto typu programu je stmelení skupiny. Osvědčeným prostředkem stmelení jsou aktivity, ve kterých žáci řeší dané úkoly díky intenzivní spolupráci.

4. *Čas pro sebe*

Časem pro sebe rozumíme dobu, během které se žáci mohou bavit „jak chtějí“. Domníváme se, že právě možnost popovídat si se spolužáky (nebo si s nimi zahrát nikým neřízený fotbal) patří mezi plnohodnotné cíle adaptačního soustředění. Z tohoto důvodu jsou mezi jednotlivými bloky programu vždy delší časové pauzy, které slouží k nestrukturovanému trávení tohoto času.

5. *Provázející přístup*

Provázející přístup je založen na respektující komunikaci, stanovuje pevné hranice na straně jedné a podporuje vlastní aktivitu žáků na straně druhé“.⁸

⁸ M. Dubec. Adaptační (stmelovací) soustředění, str. 4, Praha: Projekt Odyssea, 2007

2.2 *Fáze vývoje skupiny*

„Každá skupina lidí, kteří jsou spolu někde delší dobu pohromadě, se zákonitě vyvíjí a to bez ohledu na věk a sociální příslušnost jejich členů. Vývoj skupin v čase má určité zákonitosti, jejichž znalost prakticky pomáhá při sestavování programu adaptačního soustředění. Proces vývoje skupin probíhá ve fázích. Cílem adaptačního soustředění je průběh těchto fází urychlit a kultivovat“.⁹

Fáze vývoje skupin:

1. „Dochází k prvnímu kontaktu, členové skupiny se poznávají. Skupina je zcela závislá na vnějším vedení. Je potřebné zajistit pocit psychického i fyzického bezpečí. Provádějí se seznamovací aktivity a komunikace s ostatními členy skupiny.
2. Ve skupině dochází ke kvašení, vznikají první konflikty, vyjasňují se vlivy jednotlivých členů skupiny. Vytvářejí se různé podskupiny. Dochází ke kritickým reakcím. Doporučuje se umožnit účastníkům prožít konfliktní situace, nesnažit se konflikty uměle potlačovat. Provádějí se aktivity zaměřené na spolupráci
3. Třetí fáze je důvěrnost, intimita, vyjasnění. Jednotliví členové skupiny se ochotněji podílejí na skupinových aktivitách. V této fázi se některé úkoly delegují na jednotlivé členy skupiny nebo na skupinu jako celek. Upozorňovat na nedodržování i dodržování dohodnutých pravidel a umožnit skupině zformulovat si některá pravidla. Aktivity zaměřené na spolupráci, vyjadřování vzájemného uznání.
4. Ve výkonovém stádiu je skupina plně práce schopná, akceptuje některé odlišnosti svých členů a dokáže se sama efektivně řídit. V této fázi je třeba dávat skupině prostor pro vlastní aktivitu. Být nad dodržováním norem, které byly stanoveny. Vždy po nějaké době nechat členy skupiny vyjádřit, co se jim na skupině líbí a co by případně chtěli jinak. Aktivity zaměřené na podporu skupinové identity, nestrukturované činnosti, vyjadřování vlastní spokojenosti či nespokojenosti“.¹⁰

⁹ M. Dubec. Adaptační (stmelovací) soustředění, str. 7, Praha: Projekt Odyssea, 2007

¹⁰ M. Dubec. Adaptační (stmelovací) soustředění, str. 7,8, Praha: Projekt Odyssea, 2007 (volně převzato)

2.3 *Nároky na učitele při přípravě a realizaci kurzu*

Nároky kladené na učitele:

- „Na realizaci adaptačního soustředění pro jednu třídu jsou potřeba nejméně dva lidé. Příprava a realizace jednotlivých her se v jednom člověku prakticky nedá zvládnout.
- Příprava dvouapůldenního programu adaptačního soustředění, pokud je člověk realizuje poprvé, zabere několik dní. I v případě realizace po několikáté je potřeba počítat s minimálně 1 dnem na přípravu.
- Učitel by měl většinou mít provázející roli. Neměl by tedy nabízet vlastní řešení. Jinak hrozí efekt naučené bezmoci, který spočívá v tom, že si žáci zvyknou, že se v řešení nemusejí sami angažovat, že učitel vždy jejich problémy vyřeší.
- Ideální je alespoň některé aktivity předem zažít na vlastní kůži. Člověk tak do nich získá širší vhled a umí lépe odhadnout, co během nich asi prožívají samotní žáci.
- Interaktivní způsob práce klade zvýšené nároky na práci s pravidly“.¹¹

¹¹ M. Dubec. Adaptační (stmelovací) soustředění, str. 37, Praha: Projekt Odyssea, 2007

2.4 Pravidla adaptačních kurzů

Na začátku každého adaptačního soustředění je vhodné stanovení šesti základních jednoduchých pravidel. Tato pravidla zajistí účastníkům kurzu bezpečí, a to jak fyzické, tak psychické. Je vhodné pravidla zapsat na tabuli nebo na velký papír a vystavit na dobře viditelné místo, aby bylo možné na ně v průběhu kurzu upozornit.

Pravidla:

1. „Pravidlo STOP umožňuje žákům neúčastnit se některých aktivit. Na danou chvíli se stává nezúčastněným pozorovatelem, který je fyzicky přítomen, ale dané aktivity se neúčastní.
2. Dotazy až po instrukci umožňují klást upřesňující dotazy k jednotlivým aktivitám až po vyslechnutí celé instrukce.
3. Když se mi něco nezdá bezpečné, řeknu to, tím se předchází zraněním žáků.
4. Oslovujeme se křestním jménem nebo vyžádanou přezdívkou. Tímto pravidlem zavádíme normu vzájemného oslovení.
5. Když někdo mluví, necháme ho nejprve domluvit, než sami něco řekneme, tak umožňujeme efektivně diskutovat ve skupině. Během adaptačních soustředění jsem učinil dobrou zkušenost se signálem pro okamžité ztišení se žáků.
6. Chodíme včas, toto pravidlo umožňuje využívat čas věnovaný společnému programu“.¹²

¹² M. Dubec. Adaptační (stmelovací) soustředění, str. 5, Praha: Projekt Odyssea, 2007

2.5 *Problémové situace*

Při pořádání adaptačních kurzů se můžeme setkat s problémovými situacemi, které je potřeba adekvátně vyřešit tak, aby to nepoznamenalo vývoj vztahů ve skupině. Existuje několik problémů, které se častěji opakují, a zde je jejich nástin a navržená řešení.

Problémové situace:

- *„Žáci odmítají být aktivní.*

Tento stav může být způsoben řadou příčin (únava, nezvyk pracovat tímto způsobem, nezájem o danou věc, intenzivní zájem o něco jiného v danou chvíli).

- Co se s tím dá dělat?

Osvědčilo se v takových chvílích celou věc nezastřeně otevřít: „Všiml jsem si, že dnes příliš nereagujete na to, co tu děláme. Zajímalo by mě, čím to je? Můžeme udělat něco pro to, aby se to změnilo?“

- *Zadaná aktivita se „nepovede“.*

Žáci se například během aktivity začnou hádat, nebo naopak vážně míněná aktivita sklouzne v jakousi „komedii“.

- Co se s tím dá dělat?

Pokud se stane, že žáci aktivitu prožijí „jinak, než měli“, je jednou z možností s nimi popřemýšlet, o čem to pro ně bylo a co se pro ně na tom případně ukázalo. Toho je možné docílit pomocí otevřených otázek, například: O čem pro vás tato aktivita byla? Jak jste byli spokojeni s tím, jak probíhala?

- *Žáci na sebe navzájem negativně reagují.*

Příklad: „ To všechno dělá Pavel, je totiž divnej.“ „Pavčina by asi potřebovala Bohnice.“

➤ Co se s tím dá dělat?

Viz kazuistika s názvem „Valihrach“ uvedená v závěru této citované metodiky.

• *Rozvleklá reflexe.*

Učitel se nechá „zlákat“ tím, o čem se v dané aktivitě hovořilo či k čemu během ní došlo, a uspořádá „velkou reflexi“, během které postupně začne zájem žáků opadat.

➤ Co se s tím dá dělat?

Osvědčilo se nám používat krátké a rychlé typy reflexí zapojující všechny žáky (například: škály, sdílení ve dvojicích, reflexe ve skupinách s formulací jednoho závěru a následnou prezentací tohoto závěru).

• *Stane se něco, na co jsme nebyli připraveni.*

Příklad: Jeden žák řekne něco, co se druhého dotkne, a ten začne natahovat do pláče. Některý z žáků uprostřed nějaké aktivity rázně odejde od skupiny a odmítá komunikovat.

➤ Co se s tím dá dělat?

V těchto případech se nám nejvíce osvědčilo za dotyčným jít a nabídnout mu, jestli si chce (nyní nebo někdy jindy) o tom, co se stalo, promluvit. Podle toho, jak vyhodnotíme závažnost toho, co se stalo, je možné pozastavit celou činnost. Během pozastavení může učitel moderovat diskusi s celou třídou o tom, jak žáci vnímali to, co se stalo, a co k tomu koho napadá¹³.

¹³ M. Dubec. Adaptační (stmelovací) soustředění, str.38-39, Praha: Projekt Odyssea, 2007

3. Klima školy, třídy

3.1 *Klima školy*

Pojem klima třídy nebo klima školy je jev složitý a velmi těžko uchopitelný, protože vysvětlení pojmu se skládá z odpovědí na řadu otázek, např. jak se děti cítí ve škole, jaká je spolupráce žáků, učitelů a rodičů, jaké je materiální vybavení třídy nebo školy, je nálada ve škole pozitivní apod. Na všechny a mnohé další otázky musíme umět odpovědět, abychom mohli určit, jaké je ve škole klima. Je to tedy soubor, který obsahuje složku jak materiální, tak duševní a podle toho, jak je vnímáme, hovoříme o klimatu školy. Protože je jev klima školy a třídy složen z mnoha složek, a to jak psychických, tak materiálních, je velmi relativní a proměnlivý. Jde vlastně o jakousi duši celé školy a jejich jednotlivých složek. Je tedy těžké říci, zda je klima školy a třídy pozitivní nebo negativní. Toto hodnocení je velmi subjektivní. Proto je nutné neustále provádět vyhodnocování stavu klimatu na škole. Pro školu samotnou je důležité, aby školní klima bylo co nejpříznivější. Jen ve škole, kde se všichni cítí dobře, může pedagogický proces správně probíhat.

Při zjišťování školního klimatu potřebujeme nutně vyhodnotit spoustu různorodých složek, je dobré zvolit správnou metodu, která nám pomůže najít správné odpovědi na všechny otázky, které se týkají klimatu školního prostředí. Ve škole nebo třídě sledujeme sociální vztahy mezi žáky, učiteli a rodiči, dále kvalitu prostředí, pověst školy, kompetence učitelů a celý sociální systém školy. Hledáme odpovědi na mnoho různorodých otázek, je nutné použít různé výzkumné metody, např. pozorování (standardizované, nestandardizované, přímé a nepřímé), rozhovory (nestandardizovaný, otevřený, skrytý, polostrukturovaný, apod.), dotazníky, analýzy atd. Provádět a vyhodnocovat tyto výzkumné techniky je náročné a vyžaduje to určitou praxi. Je důležité zachovat si určitou objektivitu jak při provádění, tak zejména při vyhodnocování, protože pokud metody provádějí samotní pedagogové, mohou být ovlivněni různými chybami, např. haló efekt, kukaččí vejce, chyba prostředí atd. Proto je dobré, aby takový výzkum prováděli nestranní a vyškolení pracovníci. Dále je dobré

provádět longitudinální výzkum klimatu školy a třídy. Po čase tento provedený výzkum zopakovat. Tím se zlepší jeho validita a dále poznáme, jak se klima ve škole vyvíjí.

Při vyhodnocování výsledků výzkumu školního klimatu se zaměřujeme na komplexnost výsledků, neboť školní a třídní klima se skládá z mnoha složek, které nelze od sebe oddělit. Někdy se stává, že ti, co výzkum vyhodnocují, vyzdvihují a přikládají některým složkám větší význam, než mají. Při hodnocení by se nemělo zobecňovat, ale je třeba konkrétně popisovat jednotlivé složky klimatu. Na základě takto vyhodnocených složek klimatu si můžeme snadno udělat celkový obraz o klimatu školy nebo třídy. Zároveň nám poslouží jako vodítko, které části klimatu je třeba zlepšit. Samotné vyhodnocení výzkumu je zcela na hodnotiteli, protože neexistuje oficiální norma nebo postup pro vyhodnocování školního klimatu pro české školy.

Jako respondenti výzkumu (myšleno obecně) školního klimatu jsou bráni všichni, kteří přicházejí se školou do bližšího kontaktu (žáci, pedagogický sbor, vedení školy, školní kontrolní orgány, další zaměstnanci školy apod.). Výzkum je založen nejen na zjišťování objektivních dat, ale i na osobním mínění respondentů. Jak bude samotný výzkum vypadat, hodně záleží na samotných hodnotitelích a na dalších okolnostech, jako je například velikost školy, typ školy apod.

Důležitá složka je také osoba hodnotitele. I zde je dobré zvážit všechny výhody a nevýhody, které s sebou přináší otázka, kdo bude výzkum provádět. Můžeme se rozhodnout pro externí specializované pracovníky. Pak bude výzkum oddělen od snah nadhodnocovat některé složky klimatu, idealizovat školu nebo třídu z obavy o ztrátu prestiže nebo z obav o zvládnutí celého výzkumu, který je náročný a značně zatěžuje učitele, kteří ho provádějí a vyhodnocují. Na druhou stranu, zejména na menších školách, je výhodou, když klima školy a třídy zkoumají pedagogové, kteří na škole nebo ve třídě pracují. Jsou nedílnou součástí školy a třídy, a mohou tedy zpovídat žáky, ale i rodiče jinak, než když se o to snaží cizí člověk. Pedagog, který na škole pracuje, má důvěru jak žáků, tak i rodičů a je zde pravděpodobné, že odpovědi, které získá výzkumem, budou pravdivé a otevřené a pro samotný výzkum velmi přínosné.

Výzkum školního klimatu není u nás rozšířen, proto metody, které se používají při výzkumu školního klimatu, se přebírají ze zahraničí, kde se tento fenomén zkoumá již řadu let.

3.2 *Klima třídy*

Klima třídy je součástí klimatu školy. Je složené z podobných částí jako klima školy. Ze složek vnějších a vnitřních, materiálních a psychologických a řídí se podobnými pravidly. „Klima třídy je definováno jako sociálně psychologická proměnná, představující dlouhodobější sociálně emocionální naladění, zobecněné postoje a vztahy, emocionální odpovědi žáků dané třídy na události ve třídě“.¹⁴ Na klimatu třídy se podílejí žáci a pedagogové a jejich vzájemné vztahy. Při zkoumání třídního klimatu se berou v potaz reakce jak na jevy, které se odehrávají přímo při vyučování ve třídě, tak i o přestávkách a na mimoškolních akcích. „Na klima třídy mají největší vliv čtyři aspekty: skupinová dynamika, rozvoj skupiny, rozvoj jedinců ve skupině a učitelův styl vedení“.¹⁵ Hlavní dominantou, která může ovlivnit nebo změnit klima ve třídě, je pedagog. Na jeho schopnostech motivovat žáky, jejich postoj k učení, ale i postoj k sobě navzájem závisí, zda bude třídní klima kladné nebo záporné. Je jisté, že kladné klima ve třídě podstatným způsobem napomáhá jak procesu učení, tak i správnému utváření sociálních vztahů žáků mezi sebou a okolím. Při splnění několika faktorů může být nastoleno kladné klima třídy:

- Nastolení správných mezilidských vztahů mezi žáky
- Není trpěno vyloučení žáka z kolektivu za jeho zvláštnosti
- Ve třídě je nastolena orientace na úkoly a pedagog zvládá disciplínu žáků
- Žák se může ve třídě plně rozvíjet

Výzkum klimatu třídy se provádí obdobně jako při zjišťování klimatu školy, nejčastěji dotazníky. Při výzkumu bychom měli dodržet stejná pravidla jako při výzkumu klimatu školy a také obecně platná pravidla výzkumu a jeho vyhodnocování.

¹⁴ <http://www.kpg.zcu.cz/capv/HTML/39/default.htm>

¹⁵ <http://www.kpg.zcu.cz/capv/HTML/39/default.htm>

3.3 Vývoj skupiny

Nově vznikající třídní kolektiv spolu začíná trávit více času a prochází všemi stadii skupinové dynamiky. Tímto vývojem je zasažen každý žák ve třídě i celá skupina. Celý proces probíhá podle daných zákonitostí. Každý organizátor by měl tyto zákonitosti znát, protože mu pomohou dobře sestavit adaptační kurz. Vývoj všech skupin je velmi podobný, i když nikdy není stejný.

Proces vývoje skupiny probíhá postupně a je rozdělen do několika fází, které se mohou cyklicky opakovat. Adaptační kurz se snaží celý cyklus maximálně urychlit. Hlavní vývojové fáze se mohou označit takto:

1. fáze: „*Prvotní kontakt*“ – členové skupiny na základě předchozích zkušeností mají různá očekávání toho, co se bude v třídním kolektivu dít. Zákonitě tak ve skupině dochází k tzv. oťukávání se. Všichni se navzájem seznamují a sondují, co od druhých mohou očekávat. Nevytvářejí se pevné vztahy a skupina je zcela podřízena vnějšímu vedení.

2. fáze: „*Boj o moc a kontrola nad skupinou*“ – je to nejtěžší a nejdůležitější fáze pro skupinu. Ve třídě dochází často k vzájemným konfliktům, kdy se vytvářejí různé skupiny a jedinci těchto skupin i vedoucí jsou zkoušeni. Celá třída se snaží vytvořit fungující hierarchii skupiny. Ve skupině vzniká pro jednotlivé podskupiny konkurenční prostředí. Skupina zažívá kritické chvíle a někdy se chová extrémně. Jestliže skupina touto fází neprojede nebo z nějakých důvodů fáze neproběhne dobře, třída jako celek není schopna zvládat krizové situace a skupina není funkční.

3. fáze: „*Vyjasnění si postavení a důvěra*“ – jednotlivé podskupiny, ale i jednotlivci zjišťují, že jedině spolupráce vede k úspěchu. Třída se celkově posiluje a podskupiny spolu spolupracují a vytvářejí vzájemné vztahy. Jedinci se lépe a ochotněji účastní skupinových aktivit. Všichni se snaží udržet skupinu funkční. Kolektiv v této fázi špatně přijímá nové členy.

4. fáze: „*Autonomie a spolupráce*“ – skupina je plně funkční, je schopná spolupráce se všemi členy. Nyní lépe akceptuje nové žáky. Je schopna pracovat a řídit se samostatně. Bere na vědomí různé odlišnosti jedinců.

5. fáze: „*Rozdělení a odchod skupiny*“ – tato fáze je poslední ve vývoji skupiny. Nastává až po několika letech strávených ve škole. Někteří členové skupiny si zachovávají vztahy s ostatními spolužáky. Dynamika skupiny se vytrácí. Třída jako celek ukončuje činnost.

4. Šikana

4.1 Pojem šikany

V této části práce navazuji na svoji bakalářskou práci a jen ve stručnosti připomenu některé důležité pojmy k problematice šikanování na školách. Šikanování je závažné asociální chování, které je charakteristické týráním, obtěžováním a pronásledováním oběti. Původ slova je odvozen z francouzského slova *chicane*. Chování žáků musí splňovat určité znaky, aby bylo považováno za šikanování. Musí zde být zejména zjevný nepoměr sil, samoúčelná agrese, opakování a záměrnost.

Problematiku šikany na školách upravuje metodický pokyn MŠMT čj. 24 246/208-6, kde se říká, že „šikanování je jakékoliv chování, jehož záměrem je ublížit, ohrozit nebo zastrašovat žáka, případně skupinu žáků. Spočívá v cílených a opakovaných fyzických a psychických útocích jedincem nebo skupinou vůči jedinci či skupině žáků, kteří se neumí nebo z nejrůznějších důvodů nemohou bránit“.¹⁶ Za šikanování považujeme jak fyzické násilí, tak i slovní útoky, dále pak poškozování věci oběti, ale i izolaci uvnitř školního kolektivu. Šikana je jeden z velmi závažných patologických jevů, které se ve společnosti vyskytují. Jde o chování, které silně traumatizuje a negativně ovlivňuje zejména tělesnou a psychickou stránku oběti a často na ní zanechává trvalé následky. Jde o chování, které je možné trestně postihnout.

Při plnoletosti agresora je toto chování trestným činem, ale ani v novele trestního zákona č. 140/1961Sb (změna ze dne 8. ledna 2009 č. 306/2009 Sb.) není samostatný paragraf pro trestný čin šikanování. Toto jednání mohou postihnout jen některé paragrafy, např.: „§ 176 – omezování osobní svobody, § 175 – vydírání, § 173 loupež“,¹⁷ a jiné. Při udělování trestů mladistvým delikventům je přihlíženo k jejich věku a závažnosti trestného činu a jsou voleny vhodné tresty. Pokud agresor není

¹⁶ metodický pokyn MŠMT čj. 24 246/2008-6

¹⁷ Pracovní pomůcka, Policejní prezidium ČR, str. 174-183, Praha 2009, Tiskárna MV ČR, s.p.o.

trestně odpovědný, zodpovídají za něj zákonní zástupci, ale i pedagog, pokud nezakročí proti šikanování, může být trestně stíhán.

U šikanování rozeznáváme různé formy. Šikanování je přímé a nepřímé, verbální, fyzické, pasivní a aktivní. Možná je samozřejmě i kombinace těchto forem. Zřejmý je i rozdíl u šikany páchané dívkami a chlapci, jde především o preferenci typických forem šikany v závislosti na pohlaví. Různými kombinacemi forem šikany nám pak vzniká jejich osm druhů: fyzická aktivní přímá a nepřímá, fyzická pasivní přímá a nepřímá, verbální aktivní přímá a nepřímá, verbální pasivní přímá a nepřímá.

Chování, které označujeme jako šikanování, se rodí postupně a prochází vývojovými fázemi. Někdy se zastaví v určité fázi a někdy se vyvine až do konečného stadia. Tento vývoj hodně závisí na kolektivu a jeho okolí. Jako první stadium označujeme vznik *ostrakismu*, kdy jsou neoblíbení žáci zařazení na sociometrický konec třídního kolektivu a stávají se terčem intrik a „legráček“. Toto je zárodečný stav šikany, který může přejít do druhého stadia, a to je *fyzická agrese a přitvrzování manipulace*. V tomto stadiu jsou žáci, kteří se ocitli na okraji školního kolektivu, používání jako ventil nahromaděného stresu ze školy. Nastupuje fyzická agrese. V tomto stadiu se může ještě kolektiv uzdravit sám. Ve třetím stadiu šikany je důležitý moment *vytvoření jádra*. „Jestliže se nepostaví pevná hráz přitvrzeným manipulacím a mnohdy i počáteční fyzické agresí jednotlivců, často se utvoří skupinka agresorů, „úderné jádro“.¹⁸ V této fázi je třídní kolektiv rozdělen do různých skupin, které spolu soupeří o moc. Někdy nastává i křehká rovnováha mezi úderným jádrem a zdravým jádrem. Čtvrtým stadiem je to, že *většina přijímá normy agresorů*. Jestliže v kolektivu není zdravé jádro, normy agresorů akceptuje zbytek třídy a stanou se nepsaným zákonem. Drtivá většina kolektivu se začne chovat agresivně nebo alespoň přihlíží šikanování. Sociální a společenská pravidla se zhroutí a v této fázi je uzdravení bez odborného zásahu nemožné. Pátým stadiem je vznik *totality neboli dokonalé šikany*. Dokonalá šikana je poslední fází, kdy se kolektiv rozdělí jen na dvě skupiny, na pány a otroky, kdy z otroků je využíváno vše „od materiálních hodnot po jejich tělo, city, rozumové schopnosti, školní znalosti apod.“¹⁹ Agresori ztrácejí veškerou lidskost

¹⁸ Kolář, M. Bolest šikanování, str. 39, Praha : Portál 2005

¹⁹ Kolář, M. Bolest šikanování, str.40, Praha : Portál 2005

a zákonem je jen agrese, jde o rozpad celého školního kolektivu. K uzdravení by bylo dobré všechny členy kolektivu rozdělit do jiných škol. Tento postup je v praxi jen velmi obtížně uskutečnitelný.

4.2 Agresor a oběť

Jak vypadá taková osobnost agresora a kdo se může stát obětí šikanování ve třídě? Na tyto otázky neexistují jednoduché odpovědi. Osobnost agresora má vždy několik společných znaků. Pod slupkou běžného mladého člověka se často skrývá nekritická povaha k sobě a svým činům, určité zahledění do sebe samého a někdy i pocity méněcennosti, které jsou důležitým „podhoubím pro růst zdatného uchvatitele moci a strůjce šikanování“.²⁰

Jde o jedince, kteří mají nad obětí vždy převahu, a to jak fyzickou, tak psychickou a společenskou. Jsou mistry ve vyvolávání strachu a jeho používání jako nástroje moci. Mají silnou touhu ovládat a manipulovat s druhými. Na životní a školní zátěžové situace odpovídají násilným chováním.

Kromě této touhy po moci jsou zde i jiné faktory, které dokáží vyvolat šikanování. Jde o snahu agresora upoutat pozornost na svou osobu, najít si zábavu ve volném čase, snaha vyrovnat se s komplexem méněcennosti, závist nad úspěchy ostatních, prozkoumat, co druhá osoba snese, a zapojit se do šikanování jako agresor dříve, než se stane obětí.

Rozeznáváme tři druhy agresorů:

První typ je *agresor násilný*, jde o jedince s primitivním a násilným chováním a s narušeným vztahem k autoritě. Jeho šikanování je nelítostné, tvrdé a násilné, vyžaduje úplnou poslušnost. Tito agresori mají často vzor násilí u svých rodičů.

Druhým typem je tzv. *slušňák*, je kultivovaný, zahleděný sám do sebe a velmi slušný. Šikana v jeho podání je rafinovaná, skrytá, bez zbytečných svědků. Je vychováván v rodině bez lásky a s přehnanými nároky na jeho osobnost.

Třetím typem je *vtipálek*, má značnou sebedůvěru, je v kolektivu oblíbený, má dobrodružnou povahu. Šikanu provádí pro pobavení společnosti. Ve výchově je znát nedostatek projevovaného citu a žádné nebo jen malé duchovní a mravní hodnoty. Agresor pro prosazení svých pravidel kombinuje násilí, různé druhy manipulací a brainwashing, tedy vymývání mozku. Těmito způsoby se snaží agresor změnit celou

²⁰ Kolář, M. Bolest šikanování, str. 77, Praha: Portál 2005

skupinu tak, že je více konformní a její členové přijímají šikanu jako něco zcela normálního.

Oběti šikanování může být kdokoliv. Proto je velmi obtížné charakterizovat osobnost oběti šikanování. Velmi obecně řečeno, je to jedinec, který není dostatečně průbojný a asertivní. Někteří jedinci jsou přímo ideální cílem šikany. Jsou velmi pasivní, nejistí, neschopní bránit se násilí a jsou nějakým způsobem odlišní od kolektivu. Oběti rozdělujeme do dvou základních skupin. Na *oběti pasivní*, což jsou nejistí a úzkostní žáci, kteří špatně snášejí zátěžové situace, a *oběti provokativní*, kteří se odlišují od ostatních. Podrobnějším dělením pak na oběti s nějakou vadou (koktání, šilhání apod.), oběti vybrané náhodně, oběti nekomfortní a oběti opakovaně šikanované. Oběť se tedy vyznačuje kromě již zmíněných vlastností menší sociální přizpůsobivostí. Jsou tedy v kolektivu osamoceni nebo mají jen jednoho kamaráda.

Agresor a oběť jsou většinou vrstevníci stejně staří a jsou členové stejné sociální skupiny, tedy třídního kolektivu. Agresor se snaží svoji oběť využít ke svému prospěchu s tím, že skutečná podstata šikany je vždy skrytá. Vždy se třídní kolektiv rozdělí do skupin podle různých zájmů. Mezi těmito skupinami pak vznikají určité vzájemné vztahy a souboje o získání co největšího vlivu a moci na kolektiv. Většinou jsou síly skupin v rovnováze. Když je tato rovnováha porušena, může dojít k prvním projevům šikany. Moc je v rukou jedné skupiny a může nastat určitá závislost na šikaně, a to jak u agresora, tak u oběti. Často se agrese a násilí postupně zvyšuje a u oběti to vyvolává sebedestruktivní síly. Agresor je ve vztahu k oběti vždy v postavení jednoznačné převahy.

Šikana se odehrává v určitém sociálním prostředí, nejde tedy jen o vztah agresora a oběti, ale i o postoj třídního kolektivu. V této souvislosti je důležitá i skupinová dynamika, která „označuje hybné síly ovlivňující rysy skupinového chování“.²¹ Každý projev šikany ve třídě signalizuje závažné onemocnění vztahů ve skupině a má vždy přesný vývoj. Od ostrakismu až po vznik dokonalé šikany.

Do kolektivu třídy patří také třídní pedagog nebo výchovný pracovník, i on ovlivňuje vznik, vývoj, popřípadě odhalení a vyšetření šikany ve třídě. Dalším

²¹ Hartl, P. Psychologický slovník, str. 41, Praha: nakladatelství Budka 1996

faktorem, který ovlivňuje šikanu, je rodinné prostředí účastníků. Agresoři jsou díky rodinné (ne)výchově většinou jedinci citově deprivovaní, bez citových a duchovních hodnot. U obětí je tomu podobně. V rodině často chybí silný mužský prvek, nebo je zde dominantní ochranný ženský prvek. V rodinném prostředí se často vyskytují agresoři a různé psychické problémy, které se následně přenášejí na děti.

Posledním faktorem ovlivňujícím šikanu je postoj společnosti. V současné době jsou v médiích uveřejňovány některé závažné případy, a tak je celá společnost konfrontována s tímto problémem. V současné době se prosazuje morálka tržní soutěže i do sociálních vztahů, dochází k nárůstu agresivity mezi lidmi, ta se pak přenáší i do školního prostředí. Tak je nepřímou podporován možný vznik šikany nejen na školách, ale i na pracovištích, úřadech a v dalších společenských institucích. Slabší a citlivější jedinci jsou ovládáni a manipulováni silnými jedinci nebo skupinami. Šikanování na školách se dostává na novou úroveň, kdy jsme svědky toho, jak žáci páchají násilí na svých pedagozích.

Zejména pedagogická veřejnost se pod tlakem vzrůstajících případů šikany pustila do některých projektů k zastavení nárůstu tohoto problému. Na většině středních škol se dnes pořádají různé adaptační kurzy, stmelovací kurzy a školy se aktivně zapojují do rozmanitých preventivních projektů. Alespoň část společnosti se začíná probouzet a snaží se bojovat s tímto patologickým chováním.

5. Prevence šikanování

5.1 Oblast prevence

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy vydalo metodický pokyn č. 14 514/2000-51 k prevenci sociálně patologických jevů u dětí a mládeže a metodický pokyn č. 24 246/2008-6 k prevenci a řešení šikanování mezi žáky škol a školských zařízení. Toto jsou dva dokumenty, o které se pedagogové mohou opřít při prevenci a vyšetřování šikany na školách. V těchto dokumentech se vymezuje pojem šikany a postupy proti šikaně. Na tento dokument navazuje nutnost speciálně školit třídní učitele a metodiky prevence ve včasné rozpoznání šikany, v jejím vyšetření, v prevenci a spolupráci s odborníky. V současné době jsou na drtivé většině středních škol zavedeny adaptační kurzy pro žáky, kteří nastupují do prvních ročníků. Tyto kurzy, společně se školením pedagogů, mají sloužit jako jeden z prvků prevence rizikového chování.

Prevencí rozumíme všechny aktivity, které se snaží předcházet šikanování a jejím následkům. Do oblasti prevence by se měli zapojit zejména ti, kteří vychovávají a vzdělávají děti a mládež. Je důležité poskytnout dětem všechny dostupné informace o tomto nebezpečném chování. Je nutné zejména vyzdvihnout negativní důsledky šikany pro pachatele a jeho oběť. Na školách se do prevence zapojují všichni její pracovníci, zejména ředitel školy, metodik prevence s třídními učiteli a ostatním školním personálem. Je důležité všechny správně a kvalitně informovat o této problematice, aby mohli informace předávat žákům, a byli schopni případně zachytit počátky šikany a uměli ji úspěšně řešit. Pokud takový okamžik již nastal, je dobré vědět, co doporučit rodičům, s jakými orgány spolupracovat na zvládnutí šikany. Je dobré si v takových případech uvědomit, že pokročilé fáze šikany mohou naplnit některé skutkové podstaty trestných činů, a v takových případech je nutná spolupráce s orgány činnými v trestním řízení. Pro prevenci a případný výskyt šikany se většinou školy mohou řídit metodickými pokyny, řádem školy (některé školy mají v řádu zabudován postoj k šikaně a případné sankce), pravidelným školením pedagogů, krizovým plánem, spoluprací s některými odbornými institucemi, využíváním zkušeností, monitorováním

sociálního klimatu ve třídách a využíváním dostupných informací (zejména internet a odborné publikace).

„Návrh základních bodů celoškolské koncepce prevence a řešení šikany:

1. Jasně deklarovaný otevřeně odmítavý postoj školy k projevům šikany (včetně sankcí) a jasně deklarované žádoucí projevy chování (včetně odměn).
2. Informovanost všech zaměstnanců školy o problematice šikany (proškolení o projevech, dynamice a základních přístupech při řešení šikany, zmonitorování aktuální situace na dané škole).
3. Vytvoření pracovního týmu zodpovědného za prevenci a řešení šikany.
4. Zajistit pravidelný přísun informací od týmu ostatním zaměstnancům (jednotnost, důslednost, konsensus „drobných“ a „vážných“ přestupků).
5. V rámci prevence zabezpečit vytváření a upevňování dobrého sociálního klimatu v jednotlivých třídách (např. nově nastupující žák, spolupráce), v celé škole (např. pomocníci z vyšších ročníků, celoškolské akce) a v pedagogickém sboru (vliv vztahů na klima školy).
6. Zajištění „horkých míst“ šikany a zajištění jejich ochrany (např. účinné dozory, „žluté karty“, uspořádání vybavení školy, hromadné činnosti – strukturace času).
7. Vytvářet podmínky pro otevřenou komunikaci žáků s pedagogy (např. schránky důvěry, školní psycholog, konzultační hodiny).
8. Vytvářet podmínky pro fungování třídních a školních samospráv žáků.
9. Spolupráce s rodiči a jejich informovanost.

10. Vytvořit algoritmus postupů při podezření na šikanu (např. diagnostika vztahů, ochrana oběti, postup při vyšetřování, možnosti řešení, spolupráce s institucemi, adresář).

11. Vytvořit algoritmus postupů při odhalení otevřené šikany - řešení krizové situace a následná opatření (např. zabránění kontaktů agresorů a domluvě na křivém svědectví, kontakt s policií).²²

²² <http://primarniprevence.cz/index.php?p=&sess=&disp=texty&offset=171&list=171&shw=100249>

5.2 Primární, sekundární a terciální prevence

Primární prevence je soubor aktivit zaměřených na předcházení vzniku šikany a jiných poruch chování a na kvalitním informování a školení celé pedagogické veřejnosti. Toto zajišťují především pedagogická centra. Pedagogové následně předávají informace o tomto patologickém chování žákům a rodičům. Na škole provádí proškolení a distribuci informací metodik prevence, který má na starosti prevenci sociálně patologického chování u studentů a případně i řeší vzniklé případy. U složitějších případů spolupracuje s pedagogicko-psychologickou poradnou, střediskem výchovné péče, odborným pracovištěm poradenské a preventivní služby a orgány činnými v trestním řízení. Dále se také zaměřuje na přenesení zejména primární prevence do výchovy v rodině. Nejčastější formou je kvalitní přenos informací k rodičům. Je nutné sledovat vztahy se spolužáky a vrstevníky, dále pak využívání volného času dětmi.

Způsoby a informace, které se v rámci primární prevence snažíme sdělit, musíme přizpůsobit věku a schopnostem posluchačů. Základní dělení může být na věk předškolní (3 - 6 let), zde se zaměřujeme na utváření zdravých sociálních vztahů v rodinném prostředí. Na věk mladší školní (6 - 12 let), kde se snažíme u dětí rozvíjet již získané sociální dovednosti v rámci vrstevnických vztahů a předávat jim informace o nevhodném chování. Další skupinou je starší školní věk (12 - 15 let), kdy trénujeme řešení konfliktních situací, umění čelit sociálnímu tlaku a dovednosti správně se rozhodovat. Předposlední skupinou je mládež (15 - 18 let), zde se snažíme nabídnout hodnotné využití volného času, nastítnit možné řešení krizových situací a seznámit studenty, na které instituce se mohou obrátit pro odbornou pomoc. Poslední skupinou jsou dospělí, zde odbouráváme mýty a podáváme objektivní a pravdivé informace.

Do primární prevence mimo jiné patří různé projekty, školení a osvěta u široké veřejnosti. Těmito aktivitami se svádí boj s výskytem patologického chování ve školách i mimo školní prostředí. Stále platí, že je lépe šikaně předcházet než ji později vyšetřovat a uzdravovat nemocný kolektiv.

V případě, kdy už šikana vypukla, přichází na řadu sekundární prevence. Zaměřuje se na zastavení a zabránění recidivy již vzniklého chování. Na tento stupeň prevence se zaměřují obdobné instituce jako u prevence primární. Sekundární prevence zahrnuje převážně ambulantní péči pro agresora, oběť a jejich rodiče ve středisku výchovné péče pro děti a mládež, v diagnostických ústavech nebo v nestátních organizacích a krizových centrech. Pokud je šikana již v konečných stádiích, může škola navrhnout přes Orgán sociálně právní ochrany dítěte předběžné opatření nebo ústavní výchovu, která je v některých případech chápána jako možná forma trestu. Následně se agresor umístí v diagnostickém ústavu. Naproti tomu se oběti většinou nabízí psychoterapeutická péče pedagogicko-psychologické poradny. Některé oběti se také svěřují krizovým linkám, kam se mohou obrátit zcela anonymně.

Posledním stupněm je terciální prevence, což je snaha o oddělení agresora a oběti, opětovné nastolení zdravého klimatu ve třídě a škole a následná péče po ukončení trestu za šikanu a resocializace účastníků šikany. Základ terciální prevence spočívá zejména ve spolupráci s odbornými institucemi, které se specializují na problematiku šikany. Její součástí je také snaha zabránit novému výskytu asociálního chování na škole. Této problematice se věnují střediska výchovné péče, která mají různé resocializační programy. Problematikou terciální prevence se zabývají i některá občanská sdružení (např. Lata), dále pak některé formy streetworku, dětské diagnostické a výchovné ústavy atd.

Jedna z důležitých stránek terciální prevence a následné resocializace je schopnost „napraveného agresora“ vyrovnat se s negativními zkušenostmi, pozitivní vize budoucnosti, přirozená inteligence a snaha znovu se pozitivně zapojit do kolektivu vrstevníků. Dalšími důležitými faktory jsou dobré vztahy v rodině, dobrá komunikace, pozitivní vzory v okolí. Zejména na podporu těchto faktorů by se měla zaměřit terciální prevence.

5.3 Projekty prevence

Nejen na středních školách v České republice jsou realizovány, vesměs občanskými sdruženími, různé preventivní projekty, které se snaží eliminovat a snížit možný výskyt šikany. Existují projekty zaměřené na pedagogickou obec, na školáky a na poskytování informací široké veřejnosti. Všechny tyto projekty jsou z oblasti primární prevence. V této kapitole se ve zkratce zmíním o některých z nich.

Projekt *MIS* vznikl 30. srpna 2005 za velkého přispění Nadace O2, která se snaží o lepší komunikaci mezi mladými lidmi. Do projektu je zapojené občanské sdružení AISIS, které vytváří a pořádá vzdělávací programy, které rozvíjejí životní dovednosti lidí. S tímto sdružením úzce spolupracuje i přední český etoped, psychoterapeut a odborník na šikanu dr. Michal Kolář.

Cílem projektu *MIS* byla snaha co nejvíce snížit výskyt šikany na školách, vyvrátit některé mýty, podat veřejnosti správné a pravdivé informace o tomto celospolečenském problému a vytvoření „programu, který významně sníží míru šikanování ve školách“.²³ Projekt proškolil formou víkendových dílen vybrané učitele a učil je používat postupy pro boj s šikanou. Představitelé projektu doufají, že jen odborně připravení pedagogové, zdravé sociální klima ve školách a správné využití vytvořeného školního programu boje proti šikanování zmenší výskyt tohoto chování na školách a následně i v celé společnosti.

Před školením pedagogů na vybraných školách proběhlo dotazníkové šetření zaměřené na výskyt šikany. Do šetření bylo zapojeno 1358 žáků. Šetření ukázalo, že 40% žáků bylo obětí šikany. Nejčastější formou šikany byly různé posměšky, pomluvy a nadávky. Nejčastěji byl zapojen do šikany jeden agresor - 34% a častěji šikanovali chlapci - 68%. Oběti nejčastěji pomohl třídní učitel či kamarád - 21%, rodiče pomohli 12% a u 21% pomoc nepřišla vůbec. Procentuální údaje z tohoto šetření se v hrubých rysech shodují s výzkumy prováděnými v letech 1999 a 2001.²⁴

²³ <http://www.minimalizacesikany.cz/informace-o-projektu-mis/19-projekt-mis/108-projekt-2005-2007>

²⁴ data převzata z internetových stránek www.minimalizacesikany.cz

Samotný projekt MIŠ byl rozdělen do čtyř etap. V první úvodní části proběhlo měření, kdy byly rozdány dotazníky všem žákům druhého stupně. Učitelé vyplnili dotazník týkající se znalostí o šikaně. Po ukončení této etapy přišly na řadu vzdělávací semináře, kdy skupiny učitelů prošly čtyřmi víkendovými školeními. Předposlední část byla konzultační, kdy školitel navštívil svoji skupinu pedagogů ve škole a pomohl jim připravit krizový plán pro případný výskyt šikany. Na závěr projektu proběhlo výstupní měření, kdy se dotazníkové metodě podrobili opět všichni žáci druhého stupně a následným vyhodnocením se zjistila nastalá změna v jednotlivých třídách. Dále byla na internetových stránkách <http://www.minimalizacesikany.cz> umístěna virtuální poradna, kde odborníci odpovídali na zaslané otázky. Poradna je stále v provozu.

Projekt ukázal, že více než polovina pedagogů je po absolvování výukových seminářů schopna správně řešit vzniklé případy šikany, a u školáků bylo výstupním šetřením zjištěno, že v jejich kolektivu klesl výskyt šikany asi o 21%.

Dne 21. listopadu 2007 se na základě výsledků projektu MIŠ konala konference v prostorách Poslanecké sněmovny. Bylo přítomno přes 80 odborníků věnujících se této problematice. Všichni na konferenci se shodli, že je nutné vypracovat metodický postup a pravidelně a systémově proškolovat pedagogy v boji proti šikaně. Na závěr konference byla založena Iniciativa proti šikaně. Jde o neformální skupinu důležitých odborníků, organizací a institucí, které se zabývají snížením šikany na českých školách. Členové Iniciativy se snaží prosazovat nové postupy boje se školní šikanou, měnit legislativu a podávat informace o šikaně na školách široké veřejnosti.

Projekt *CHIPS* byl realizován roku 2006 - 2008 a byl zaměřen zejména na mládež a děti. Byl inspirován britským modelem ChildLine a u nás jej zaštiťovala sdružení Linka bezpečí. Na tento projekt byl získán grant z fondů Evropské unie, z tohoto důvodu byla účast na projektu pro zúčastněné školy zdarma. Linka bezpečí spolupracovala a koordinovala projekt CHIPS také s kolegy ze Slovenska a Polska, kteří se na projektu také podíleli a předávali si získané zkušenosti a informace.

Samotná podstata projektu vznikla ve Velké Británii v roce 1998. Byl založen nestátní neziskovou organizací ChildLine a dnes je do projektu ChildLine in Partnership

with Schools zapojeno 800 škol. Tato organizace stejně jako u nás provozuje telefonní krizovou linku pro děti.

Projekt se nesnažil řešit jen šikanu, ale i ostatní patologické chování žáků. Systém projektu byl založen na tom, že byly vybrány děti, které plnily funkci patronů mladším žákům. Takto vybrané děti měly svého supervizora většinou z řad pedagogického sboru školy. Tento systém se snažil vytvářet na škole zdravé sociální klima.

Heslem celého projektu bylo „Děti pomáhají dětem“. Z různých výzkumů vyplynulo, že šikanované děti se často svěřují svým kamarádům a ti se jim snaží pomoci. Oběti tak mají pocit větší důvěrnosti a bezpečí. Na druhou stranu i ti, kteří se snaží pomáhat, získávají cenné zkušenosti a dovednosti využitelné pro další život. Projekt se snaží podpořit ty, kteří mají snahu pomoci, a rozvíjí u nich sociální citění a myšlení tím, že se je snaží vtáhnout do problému šikany na škole. Tímto projektem se zvýšila u mládeže povědomost o Lince bezpečí a prohloubila se i spolupráce s ostatními institucemi a organizacemi, které se šikanou zabývají. Do výše zmíněného projektu se přihlásilo pět škol a bylo vybráno 85 konzultantů z řad žáků, kteří pracovali pod dohledem 15 pedagogů (supervizorů). Studenti zapojení do projektu byli spolu s pedagogy proškoleni odborníky na šikanu.

K tomuto projektu chci uvést, že od 1. 3. 2010 pokračuje i nadále v rámci ČR, a domnívám se, že takovéto zapojení studentů do problematiky šikany je užitečné a velmi potřebné nejen pro oblast školství.

V roce 2009 byl zahájen projekt s názvem „*Silní bez násilí*“, který „pomocí zážitkových technik, modelových situací, hudby a tance“²⁵ posiluje odvahu, sebevědomí a je vzorem pro mládež, jak řešit násilí a šikanování. Všichni žáci na škole jsou zapojeni do realizace muzikálu „Streetlight“ s mezinárodní taneční skupinou GenRosso. Projekt převážně zaměřen a určen třídní většině, která přihlíží šikaně bez toho, aby pomohla oběti.

²⁵ <http://silnibeznasili.cz/projekt.html>

Projekt v sobě nese čtyři části, které na sebe postupně navazují. První část je založena na odborné spolupráci pedagogů, psychologů a ostatních odborníků. Těm je objasněn děj muzikálu a následně vytvářejí konkrétní metodiku práce s žáky školy. Tato metodika může být pro každou školu ušitá tzv. na míru.

Druhá fáze projektu je tříměsíční seznamování studentů s postavami a příběhem muzikálu. Dále žáci aktivně probírají témata šikany a násilí nejen na školách, ale i v běžném životě. Tato druhá fáze vyvrcholí třetí částí projektu, tzv. projektovým týdnem.

Ve třetí části se celá škola s taneční skupinou GenRosso v rámci workshopů zaměří na přípravu veřejného představení muzikálu. V samotném muzikálu může nalézt uplatnění až 250 studentů. Ze všech se stává realizační tým vystoupení. Samotný muzikál vytvořila skupina GenRosso, která je složena ze členů různých etnik. Děj je inspirován skutečným příběhem, který se odehrál v Chicagu na konci 60. let minulého století v prostředí pouličních gangů.

Poslední fáze projektu je vyhrazena aktivitám a projektům, které si vymyslí samy děti, které oslovilo poselství vystoupení – být silný bez násilí.

Tento projekt byl představen na mezinárodní konferenci „Prevence násilí mezi dětmi“. Do pilotní části projektu u nás byla zapojena ZŠ Gajdošova v Brně společně s občanským sdružením Trialog. Tento projekt se již několik let využívá v sousedním Německu, kde vznikl pod názvem „Stark ohne Gewalt – autorem je pedagog Mathias Kaps“²⁶. Projekt má podporu zejména Evropské komise v rámci programu Daphne. Projekt bude představen také v Polsku, Maďarsku a Rumunsku.

Do primární prevence, kromě již zmíněných projektů také spadají adaptační kurzy. Teorie o adaptačních kurzech je detailně popsána v úvodu této diplomové práce. Podrobný popis, jak takový adaptační kurz probíhá a jaká je jeho náplň lze nalézt v Příloze 3. Jde o ukázkou kurzu pořádaného Střední odbornou školou Benešov (jde o jednu ze srovnávaných škol) ve školním roce 2009-2010.

²⁶ <http://www.silnibeznasili.cz/>

6. Empirická část

6.1 *Obsahové zaměření a cíle průzkumu*

Empirická část diplomové práce porovnává dvě střední školy, kdy jedna má ve svém programu prevence rizikového chování pořádání adaptačních kurzů a druhá takové kurzy nepořádá. U pedagogů jsem se v průzkumu zaměřil na porovnání školní praxe, znalosti příznaků šikany a na to, zda byla šikana na škole již řešena. Všichni učitelé byli dotazováni, zda mají nějaké informace o adaptačních kurzech, zda se jich již v minulosti zúčastnili, popřípadě co od takového kurzu očekávají. Zajímalo mne, zda podle jejich zkušeností mají adaptační kurzy vliv na prevenci sociopatologických jevů nebo jde jen o současný módní trend.

Druhá empirická část byla zaměřena na studenty obou středních škol. Žáci dostali za úkol zhodnotit vzájemné vztahy mezi sebou a k třídnímu učiteli. Měli určit aktivitu, která jim nejvíce pomohla seznámit se s novými spolužáky. Dotazník se následně zaměřil na názory studentů, ve kterých vyjadřovali, v čem byla účast na adaptačním kurzu pro ně přínosem. Zajímal jsem se také o názor studentů na sociální klima nejen v jejich třídě, ale v celé škole.

Cílem průzkumu bylo zjistit:

1. Má (ne)pořádání adaptačních kurzů vliv na prevenci šikany na srovnávaných středních školách?
2. Má účast studenta na adaptačním kurzu pozitivní vliv na klima třídy, popřípadě školy?
3. Jsou adaptační kurzy podle pedagogů přínosné k prevenci šikany?

6.2 Popis průzkumného vzorku

Průzkum jsem prováděl na SOŠ veřejnosprávní Benešov u studentů druhých ročníků (dále jen SOŠ) a v druhých ročnících Střední školy ekonomiky, obchodu a služeb SČMSD Benešov, s. r. o. (dále jen SOA) v Benešově u Prahy a u všech třídních učitelů obou škol.

Průzkumu se zúčastnilo:

53 studentů SOŠ Benešov

38 studentů SOA Benešov

Celkem se průzkumu účastnilo 92 studentů.

(Poznámka: Vzhledem k tomu, že na obou uvedených školách studují převážně dívky, cca 90% studentů jsou dívky, nerozděloval jsem názory studentů dle pohlaví.)

4 třídní učitelé SOŠ Benešov

7 učitelů SOA Benešov

Celkem 11 učitelů

Uvědomuji si, že zkoumaný soubor je malý, a nelze tedy zajistit skutečnou reprezentativnost ve smyslu statistických požadavků, proto veškeré výsledky a závěry vyplývající z provedeného empirického šetření se vztahují pouze k tomuto průzkumnému vzorku.

6.3 Metodika průzkumu

Pro zjištění, zda adaptační kurzy mají nějaký vliv na prevenci šikany na vybraných středních školách, jestli má účast studentů na těchto aktivitách pozitivní vliv na klima třídy a zda pedagogové na těchto školách považují adaptační kurzy za efektivní, jsem zvolil metodu dotazníkového šetření. Protože jsem měl dobré zkušenosti se sestavením a použitím vlastního dotazníku při průzkumu v bakalářské práci, opět jsem se přiklonil k použití této metody. Při sestavování jsem použil otevřené a uzavřené otázky. Tyto otázky byly doplněny otázkami nedokončenými, kde učitelé měli možnost popsat svoje zkušenosti s adaptačními kurzy a názory na ně. S dotazníkem je možné se podrobně seznámit v Příloze č. 1.

Mezi žáky druhých ročníků byl rovněž použit dotazník - viz Příloha 2. Dotazník byl zaměřen na zjištění sociálního klimatu, ale také na vliv adaptačních kurzů jako jedné z možností primární prevence šikany. Byl očekáván rozdíl mezi žáky, kteří prošli adaptačním kurzem, a těmi, kteří kurz neabsolvovali. Vybrané otázky byly zaměřeny na zjištění vztahů mezi studenty navzájem a mezi žáky a třídním učitelem. Na konci dotazníku byla také otázka, která zjišťovala spokojenost žáků s adaptačním kurzem. V dotazníku převažovaly otázky uzavřené s možnostmi výběru ANO-NE, na které podle zpětné vazby z předchozí práce, žáci odpovídali nejraději. Tyto otázky byly doplněny o ty, kde byla možnost vyjádřit svůj názor, postoj nebo návrhy k dotazované věci. Studenti také měli možnost vyjádřit se, jak se cítí ve třídě a ve škole. Další otázka byla otevřená, zde mohli vyjádřit, co by se mohlo ve škole nebo ve třídě změnit.

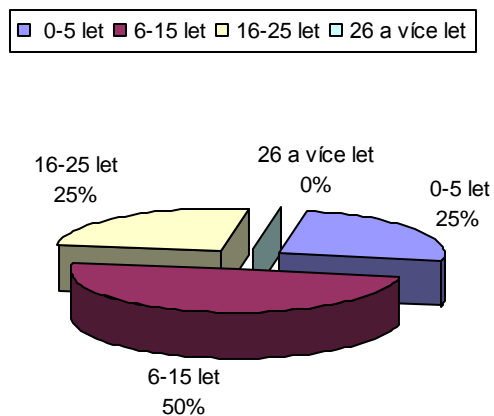
Dotazník vyplňovali jen žáci druhých ročníků, druhý měsíc po začátku školního roku. Žáci SOŠ prošli adaptačním kurzem, byli již delší čas v novém školním prostředí a mohli se tak dostatečně aklimatizovat a seznámit se se spolužáky i třídním učitelem. Studenti tedy měli šanci relativně nezájatě posoudit přínos účasti nebo neúčasti na těchto seznamovacích aktivitách. Žáci SOA žádnou úvodní adaptaci neprožili. U nich mne zajímalo, jaké formy a způsoby seznámení se spolužáky a se školou pro ně byly přínosné. Žáci obou škol se v závěru dotazníků vyjadřovali k možnostem zlepšení sociálního klimatu (např. vztahy mezi spolužáky, mezi žáky a učiteli, vybavení a prostředí školy, atp.).

Vyhodnocení získaných údajů z dotazníků bylo provedeno:

- kvantitativně, pomocí tabulek a grafů
- kvalitativně, pomocí textů a závěrů k tabulkám a grafům
- na závěr práce, celkovým vyhodnocením hypotéz a srovnáním škol

6.4 Průzkum učitelé

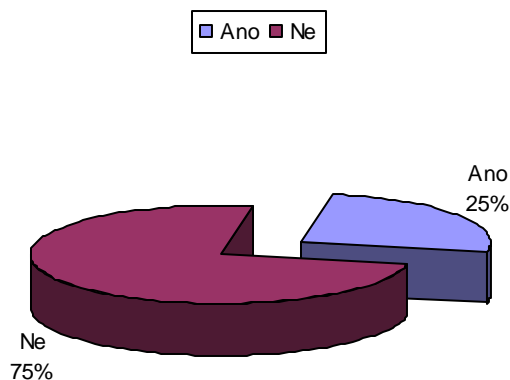
Otázka 1.: *Délka školní praxe?*



Graf 1: **Délka školní praxe učitelů (SOŠ)**

Z celkového počtu 4 třídních učitelů (SOŠ) mají 2 pedagogové praxi v rozsahu 6-15 let, 1 učitel má méně než 5 let praxe, 1 učitel je s praxí od 16-25 let. Z tabulky vyplývá, že třídní učitelé této školy jsou relativně mladí pedagogové, ale již s dostatečnou praxí, a měli by tedy mít maximálně vstřícný přístup k potřebám studentů.

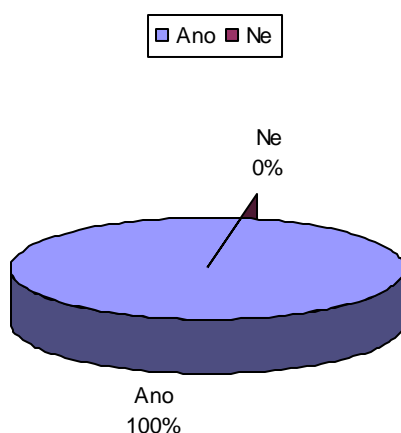
Otázka 2.: *Znám dobře problematiku a prevenci šikany? (co je šikana, druhy šikany, varovné signály, rozpoznání oběti a agresora)*



Graf 2: **Znalost problematiky a prevence šikany (učitelé SOŠ)**

Jen 1 učitel z této školy zná problematiku šikany (tj. příznaky a fáze, varovné signály, stadia, apod.) a 3 pedagogové uvedli, že tuto problematiku neznají a nebyli dostatečně proškoleni. Určitá nejistota v otázkách šikany, kterou učitelé u této otázky přiznávají, může vyplývat z rozdělení kompetencí mezi výchovného poradce, metodika prevence a třídního učitele. Domnívám se, že při řešení jednotlivých případů šikanování je významná spolupráce celého učitelského sboru. Třídní učitelé jsou pouze orientačně informováni a hlavní preventivní aktivity, případně diagnostika šikany je ponechána v kompetenci metodiků prevence a výchovných poradců.

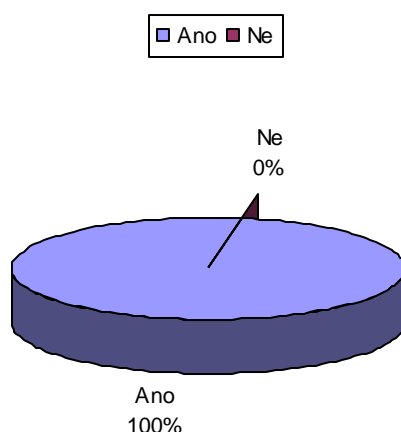
Otázka 3. : *Účastnil jsem se adaptačního kurzu jako třídní učitel? Pokud ano, kolikrát?*



Graf 3: Účast na adaptačním kurzu (učitelé SOŠ)

Na otázku, zda se někdy účastnili adaptačního kurzu, odpověděli všichni dotazovaní třídní učitelé kladně. Všichni dotázaní pedagogové adaptační soustředění hodnotili velice kladně.

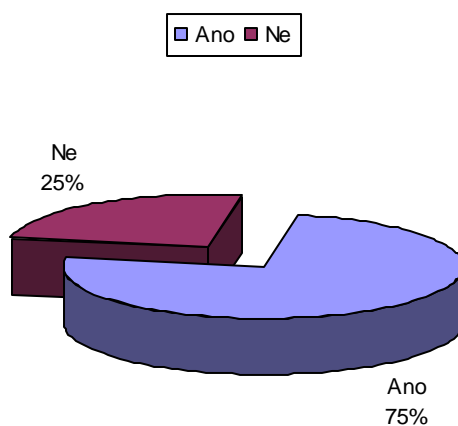
Otázka 4. : *Máte představu o pojmu adaptační kurz?*



Graf 4: Víím, co je adaptační kurz (učitelé SOŠ)

Opět všichni dotazovaní shodně uvedli kladnou odpověď, protože se všichni oslovení třídní učitelé na této škole účastnili se svými třídami těchto aktivit.

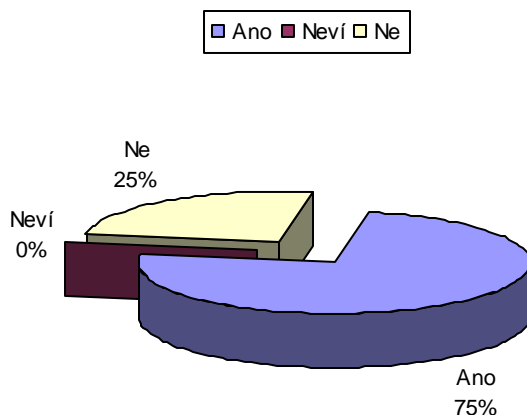
Otázka 5. : *Řešil jste někdy šikanování ve vaší škole? Pokud ano, kolikrát?*



Graf 5: Řešil jste šikanování ve škole (učitelé SOŠ)

Tři pedagogové odpověděli, že se setkali a museli řešit příznaky šikany, a to každý minimálně v jednom až dvou případech. Jen jeden učitel se vůbec se šikanou neseťkal. Většinou bylo zaznamenáno rizikové chování v prvních fázích šikany.

Otázka 6.: *Pokud vaše škola pořádá adaptační kurzy pro studenty, změnilo se podle vaší zkušenosti klima třídy, chování studentů vůči sobě navzájem i k učitelům?*



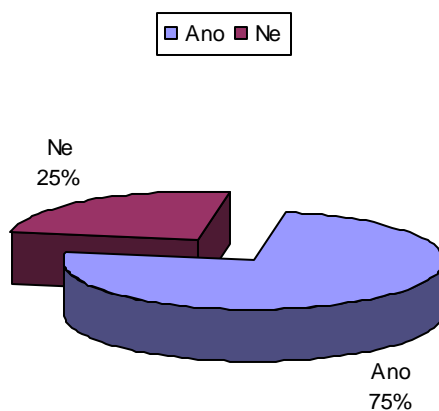
Graf 6: Mají adaptační kurzy vliv na klima třídy (učitelé SOŠ)?

Také na šestou otázku tři pedagogové odpověděli shodně ano, a to na otázku, zda mají podle vlastních zkušeností adaptační kurzy vliv na zlepšení sociálního klimatu ve třídě. Jen jeden učitel žádnou pozitivní změnu v chování žáků nezaznamenal. Zajímavý postřeh vyjádřil jeden z třídních učitelů, který zmínil, že skupinová dynamika třídy probíhá po návratu do běžného školního prostředí znovu, protože ve školní práci a při studiu žáci musí projevit některé jiné kompetence, které na adaptačním kurzu zaznamenány nebyly, ale v souvislosti s výukou a přípravou na vyučování jsou ostatními spolužáky velice příznivě přijímány.

Otázka 7.: *Pokud vaše škola adaptační kurz nepřádá, zkuste popsat, co byste v případě jeho uskutečnění od účasti na takovém kurzu očekávali?*

Na tuto otázku učitelé SOŠ neodpovídali, protože jejich škola tyto kurzy pořádá.

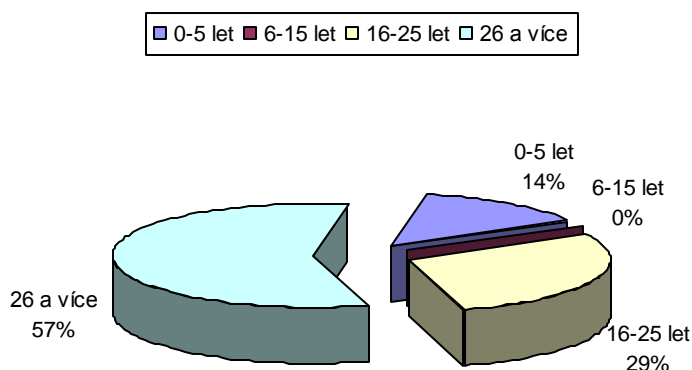
Otázka 8.: *Máte z vlastní zkušenosti pocit, že adaptační kurzy a další mimoškolní aktivity pořádané pro studenty mají vliv na prevenci sociopatologických jevů? Pokud ano, napište jakých.*



Graf 7: Máte pocit, že adaptační kurzy mají vliv na prevenci (učitelé SOŠ)?

Na poslední otázku z dotazníku pouze jeden pedagog odpověděl záporně. Ostatní odpověděli kladně. Domnívají se, že účast žáků na adaptačních kurzech je pro třídu a školu přínosem. V odpovědích se shodovali, že adaptační kurzy pozitivně působí na snižování projevů různých druhů sociálněpatologického chování. Kurzy mají vliv zejména na zamezení vzniku šikany, drogové závislosti a intolerance. Samotná účast na kurzu přináší lepší zařazení slabších a problémovějších žáků do třídního kolektivu.

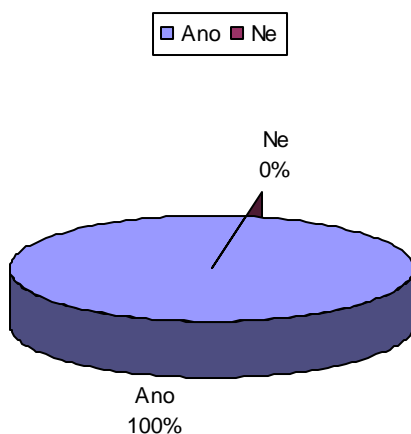
Otázka 1.: *Délka školní praxe?*



Graf 8: **Délka praxe učitelů (SOA)**

Z celkového počtu 7 třídních učitelů (SOA) mají 4 pedagogové praxi 26 let a více, 2 učitelé mají 16-25 let praxe, 1 učitel je s praxí menší než 5 let.

Otázka 2.: *Znám dobře problematiku a prevenci šikany? (co je šikana, druhy šikany, varovné signály, rozpoznání oběti a agresora)*



Graf 9: **Znalost problematiky a prevence šikany (učitelé SOA)**

Všichni třídní učitelé z této školy znají problematiku šikany (tj. příznaky a fáze, varovné signály, stadia,...apod.). Tento údaj pravděpodobně souvisí s délkou jejich praxe, 57% učitelů má praxi delší než 25 let a 29% má praxi více než 15 let

a během této doby praxe pravděpodobně šikanu na škole řešili, nebo se setkali s informacemi o šikanování ve školním prostředí.

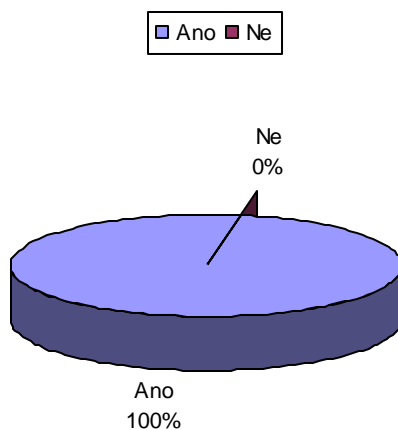
Otázka 3.: *Účastnil jsem se adaptačního kurzu jako třídní učitel? Pokud ano, kolikrát?*



Graf 10: Účast na adaptačním kurzu (učitelé SOA)

Na tuto otázku odpověděli všichni záporně, protože na škole, kde učí, se adaptační kurzy ani jiné podobné aktivity nepořádají.

Otázka 4.: *Máte představu o pojmu adaptační kurz?*

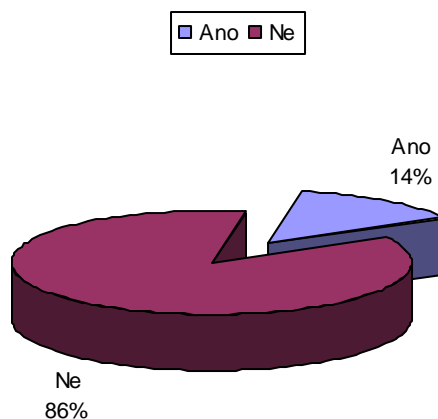


Graf 11: Víím, co je adaptační kurz (učitelé SOA)?

Na tuto otázku všichni dotazovaní učitelé odpověděli překvapivě kladně, i když škola adaptační kurzy nepořádá. Z dotazníku tedy vyplynulo, že všichni mají

alespoň základní informace a povědomost o těchto kurzech. Jejich kladné odpovědi připisují jejich dlouholeté praxi ve školství a jejich dalšímu individuálnímu vzdělávání v oboru.

Otázka 5.: *Řešil jste někdy šikanování ve vaší škole? Pokud ano, kolikrát?*



Graf 12: **Řešil jste šikanování ve škole (učitelé SOA)?**

Ukázalo se z odpovědí 7 pedagogů, že se šikanováním se setkal pouze jeden učitel a ostatní se s tímto jevem na jejich škole nesetkali a ani ho nemuseli řešit. Je to překvapivý závěr vzhledem k délce jejich pedagogické praxe.

Otázka 6.: *Pokud vaše škola pořádá adaptační kurzy pro studenty, změnilo se podle vaší zkušenosti klima třídy, chování studentů vůči sobě navzájem i k učitelům?*

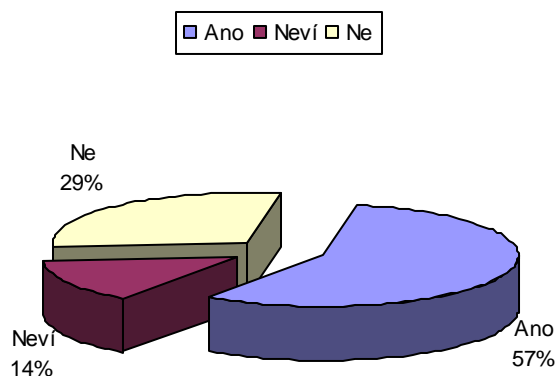
Na tuto otázku pedagogové neodpovídali, protože škola, kde učí, nemá tyto aktivity v programu. Ačkoliv učitelé mají povědomí o adaptačních kurzech, žádného kurzu se jako třídní učitel ani jako organizátor nikdo neúčastnil.

Otázka 7: *Pokud vaše škola adaptační kurz nepořádá, zkuste popsat, co byste v případě jeho uskutečnění od účasti na takovém kurzu očekávali?*

Oslovení učitelé na tuto otázku žádným způsobem nereagovali. Přes všeobecnou popularitu adaptačních soustředění mnozí učitelé nevědí, co by měli od těchto kurzů očekávat. Rozsah kurzů je na každé škole jiný, od pouhého seznámení se a poznání

spolužáků přes intenzivní preventivní aktivity až po sebezpoznání v zátěžových situacích. Velice záleží na organizátorech a zadání školy, k čemu má kurz směřovat, co je jeho hlavní prioritou.

Otázka 8.: *Máte z vlastní zkušenosti pocit, že adaptační kurzy a další mimoškolní aktivity pořádané pro studenty mají vliv na prevenci sociopatologických jevů? Pokud ano, napište jakých.*



Graf 13: Máte pocit, že adaptační kurzy mají vliv na prevenci (učitelé SOA)?

Celkem 4 učitelé se domnívají, že adaptační kurzy mají vliv na prevenci sociálněpatologického chování. Dva pedagogové zastávají opačný názor a jeden neví. Učitelé, kteří souhlasí s vlivem kurzů na prevenci, se shodují s kolegy z druhé školy v druzích chování, na které mají kurzy vliv. Jde zejména o pozitivní vliv na prevenci šikany, drogové závislosti, násilí ve třídě a lepší integraci slabších žáků do kolektivu. Vzhledem k tomu, že učitelé naprosto nereagovali na otázku č. 7 (viz výše), se domnívám, že odpovědi na tuto otázku jsou spíše tušené, odhadované nebo převzaté od kolegů ze škol, kteří nějakou formou adaptačního soustředění prošli.

Z porovnání obou škol vyplynulo, že všichni dotazovaní třídní učitelé, i ti co se neúčastnili adaptačních kurzů, mají o organizování adaptačních aktivit poměrně dobré povědomí a chápou ji jako jednu z možností primární prevence. U učitelů SOŠ jsou jejich názory podloženy aktivní účastí na kurzech a u pedagogů SOA se na znalosti problematiky podílí jejich dlouholetá pedagogická praxe a sebevzdělávání.

Dále vyšlo najevo, že znalost problematiky a prevence šikanování je u pedagogů SOA 100%, na stejnou otázku odpovídali jejich kolegové ze SOŠ v 75% záporně a jen 25% třídních učitelů je dostatečně seznámeno. Otázkou nadále zůstává, v jaké kvalitě byli učitelé na školách s problematikou šikanování seznamováni. Způsob ani kvalitu proškolení tento dotazník ani tato práce nesleduje ani nezjišťuje.

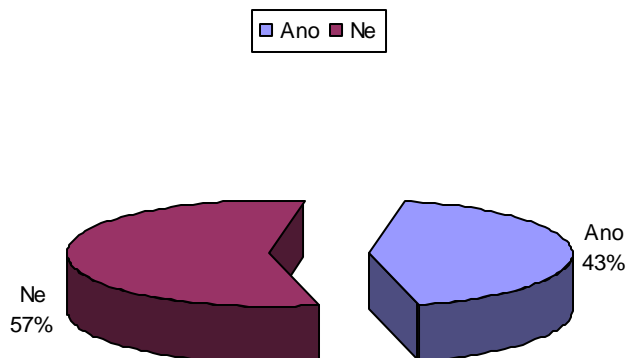
Podobná rozporuplnost se projevila u odpovědí na otázku, zda se učitelé setkali se šikanou nebo ji řešili ve své třídě. Jen 14% pedagogů ze SOA se během vlastní pedagogické praxe setkala nebo řešilo šikanu a zbylá část se s tímto jevem nesešla. Je to zajímavá odpověď vzhledem k délce jejich praxe, která ve většině případů přesahuje 26 let. Naproti tomu 75% třídních učitelů SOŠ v odpovědi uvádělo, že se s šikanou setkali, a to nejméně ve dvou případech. Zde opět vyvstává otázka, co přesně si učitelé pod pojmem šikanování představují (starší pedagogové mohou za šikanování považovat pouze chování zařazené do závažnějších forem šikany, kdežto mladší pedagogové považují za šikanu již prvotní známky šikany, jako je např. ostrakizmus, urážky, posměšky apod.). Takto podrobný rozbor odpovědí opět nebyl hlavním cílem tohoto dotazníku ani této práce a odpovědi by bylo možné získat jinými výzkumnými metodami (např. rozhovorem) nebo širším záběrem diplomové práce.

Z vyplněných odpovědí u pedagogů ze SOŠ se dá usoudit, že nadpoloviční většina - 75% všech třídních učitelů má pocit, že účast na adaptačních kurzech má pozitivní přínos na vytváření dobrých vztahů a klimatu ve třídě. U třídních pedagogů ze SOA je to také více než polovina, celých 57% se domnívá, že účast studentů na těchto aktivitách je přínosem pro prevenci sociálněpatologického chování, 29% o tom není přesvědčeno a 14% to nedokáže posoudit.

6.5 Průzkum žáci

Na Střední odborné škole (SOŠ) Benešov odpovídalo na otázky Dotazníku sociálního klimatu pro žáky 2. ročníku 53 studentů.

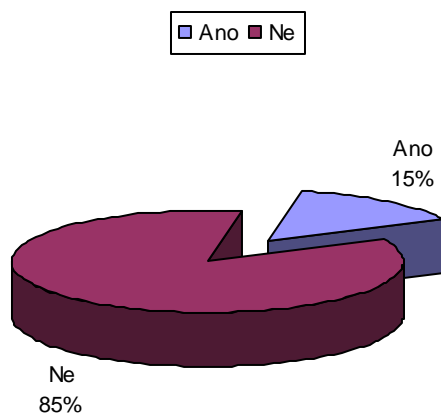
Otázka 1.: *Studenti v naší třídě se navzájem dobře znají?*



Graf 14: **Znají se studenti v naší třídě (žáci SOŠ)?**

Kladně na tuto otázku odpovědělo 23 studentů a záporně 30. Je zajímavé, že i když tito žáci prošli adaptačním kurzem, na kterém se měli lépe poznat, více než polovina z nich uvedla, že své spolužáky nezná příliš dobře.

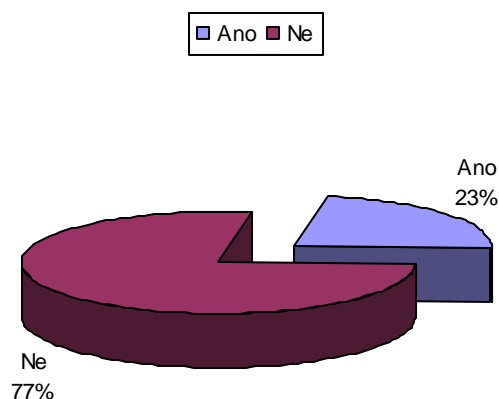
Otázka č. 2.: *Myslím si, že třídní učitel dobře zná studenty ve své třídě?*



Graf 15: **Zná učitel svoje žáky ve třídě (žáci SOŠ)?**

Ačkoliv třídní učitel se svou třídou prošel adaptačním kurzem, kde se měli lépe poznat, dotazovaným studentům se zdálo, že je učitel zná velmi málo. Další výzkumné metody by zřejmě podrobněji vysvětlily tento postoj žáků a objasnily by, co si studenti představují, že by o nich měl jejich třídní učitel vědět.

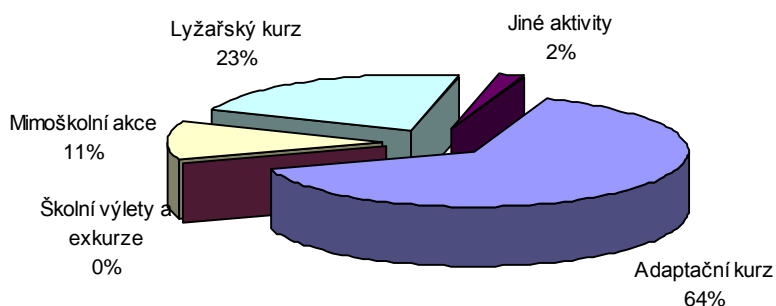
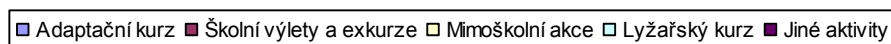
Otázka 3: *Svěřil by ses svému třídnímu učiteli v případě osobních nebo školních problémů a potíží?*



Graf 16: **Svěřil by ses svému třídnímu učiteli (žáci SOŠ)?**

Na tuto otázku, zda mají žáci důvěru ve svého učitele a zda by mu řekli o svých problémech, odpověděla překvapivě nadpoloviční většina studentů záporně. Jen asi 12 žáků má důvěru ve svého třídního učitele. Domnívám se, že studenti vnímají učitele spíše jako odborníky na konkrétní vyučovací předmět než jako nezávislou a nestrannou osobu, které by byli ochotni se svěřit. Je otázkou, jak toto zjištění vnímat. Zda jako fakt, který je typický pro určitou generaci studentů a učitelů, nebo jako negativní jev, který je třeba v našem školství změnit. Takové zkoumání by mohlo být námětem pro jinou práci, která by brala v úvahu i pohled do minulosti, a k obecnějším závěrům by bylo nutné oslovit větší skupinu respondentů.

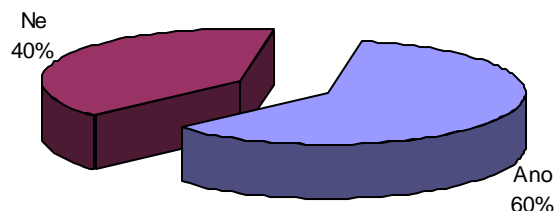
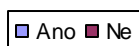
Otázka 4: Při nástupu na střední školu mi nejvíce pomohlo seznámit se s novými spolužáky:



Graf 17: Jak jsem se seznámil s novými spolužáky (žáci SOŠ)

Celkem 34 studentů uvedlo jako nejlepší seznamovací aktivitu účast na adaptačním kurzu. Následoval lyžařský kurz, který uvedlo 12 žáků. Pro sedm studentů byly významnější jiné mimoškolní akce a aktivity.

Otázka 5: Ovlivnila účast na tvé (výše zvolené) aktivitě tvůj postoj k novým spolužákům, učitelům a škole, kterou studuješ?



Graf 18: Ovlivnila tvůj postoj účast na zvolené aktivitě (žáci SOŠ)?

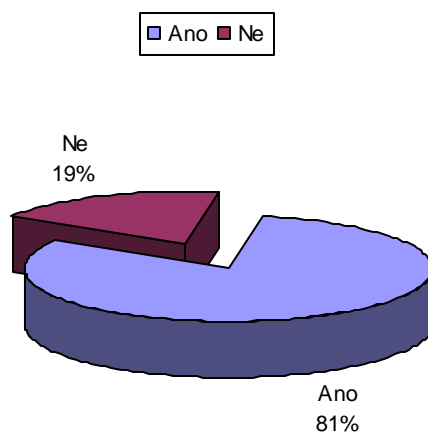
Studenti na tuto otázku ve 32 případech odpověděli kladně. Ne vyslovilo 21 žáků. Tato odpověď dává podnět k zamyšlení, zda by nebylo vhodné adaptační kurzy pořádané touto školou časově prodloužit.

Otázka 6: *Pokud ano, stručně vyjádři jak?*

Tato navazovala na předchozí otázku. Zde měli respondenti uvést, co konkrétně ovlivnila účast na adaptačním kurzu. Odpovědi byly jednoznačné, šlo především o poznání spolužáků mimo školní prostředí, celkové uvolnění a nastolení příjemného sociálního klimatu ve třídě. Žáci kladně hodnotili poznání druhých mimo školu.

Následovala série sedmi otázek, které byly zaměřeny na zjištění sociálního klimatu ve třídě. Studenti měli vybrat pouze možnost Ano-Ne, u jedné otázky mohli odpověď specifikovat.

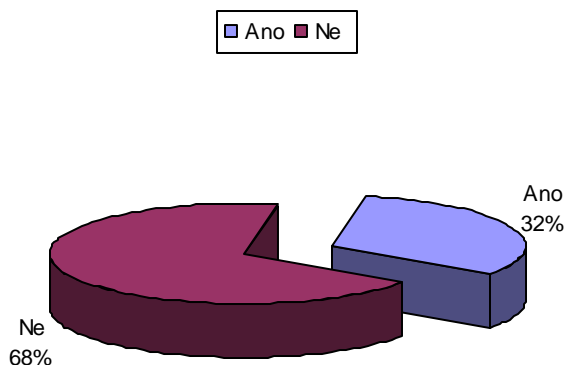
Otázka 7a: *Ve třídě je nejméně jeden žák nešťastný?*



Graf 19: **Ve třídě je nejméně jeden žák nešťastný (žáci SOŠ)**

Výrazem nešťastný je myšleno, že dotyčný je terčem nevhodných vtipů, posměšků a jiných drobných přestupků proti slušnému chování, ale i nešťastný ze svého osobního života. Kladně na tuto otázku odpovědělo 43 studentů a jen 10 odpovědělo záporně. Je to celkem vysoké číslo na to, že třída prošla adaptačním kurzem, ale otázka neurčovala, z čeho vychází pocit „nešťastný“, proto je u odpovědí možný přenos osobních a rodinných problémů.

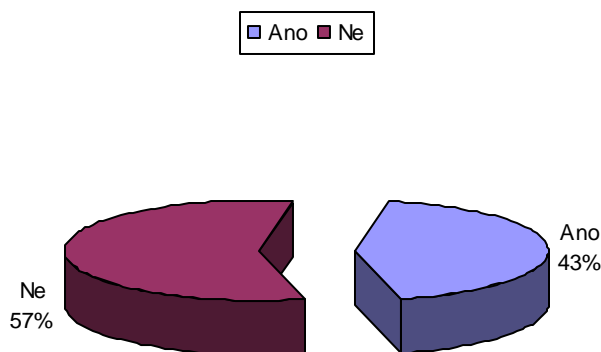
Otázka 7b: *Je ve třídě někdo, komu občas ostatní ubližují?*



Graf 20: **Ve třídě je někdo, komu ostatní ubližují (žáci SOŠ)**

Na rozdíl od předchozí otázky se zde 36 studentů shodlo na tom, že nikomu ze třídy není ubližováno. Opačný názor má jen 17 žáků. U těchto záporných odpovědí většina uváděla posmívání a sociální izolaci. Odpovědi opět nebyly zdůvodňovány ani vysvětlovány.

Otázka 7c: *Stává se, že se do školy těším?*

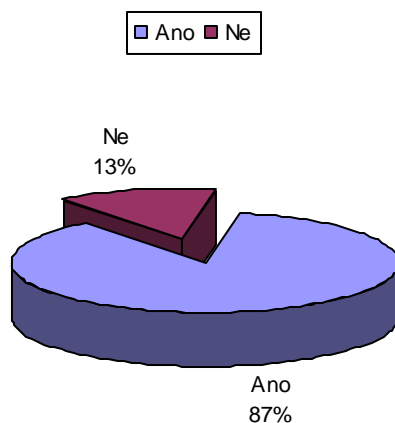


Graf 21: **Těším se do školy (žáci SOŠ)**

Do školy se těší jen 23 žáků a ostatních 30 studentů se do školy netěší. Tedy nadpoloviční většina je nespokojena s docházkou na tuto školu. Tyto odpovědi vedou

k zamyšlení nad důvodem nespokojenosti, zda je dána pouze náročností učiva a výukovými problémy, nebo jsou důvodem i potíže vztahové (respektive vztahy se spolužáky, případně s konkrétními učiteli).

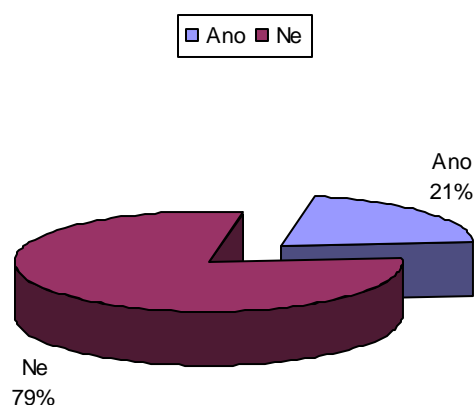
Otázka 7d: *Většinou se najde někdo, kdo mi pomůže s problémem (osobním i školním)?*



Graf 22: Většinou se najde někdo, kdo mi pomůže (žáci SOŠ)

S případným problémem, školním nebo osobním, vždy někdo pomůže 46 dotazovaným studentům. Jen 7 žáků si myslí, že se nemají ve škole na koho obrátit. Tady je možné učinit závěr, že většina studentů má ve třídě kamaráda nebo osobu, které důvěřuje natolik, že by ji případně požádal o pomoc.

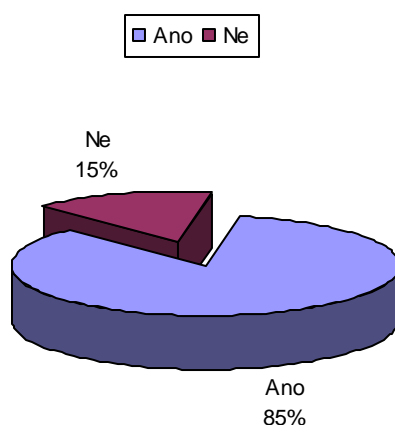
Otázka 7e: *Společné problémy ve třídě řešíme většinou v klidu?*



Graf 23: Společné problémy řešíme v klidu (žáci SOŠ)

Většina respondentů - celkem 42 - se domnívá, že problémy, které vzniknou v třídním kolektivu, nejsou schopni vyřešit, aniž by nevznikl větší spor. Jen 11 studentů je přesvědčena o opaku. Studenti nemají rozvinuté dostatečné komunikativní dovednosti, kterými by zvládali standardní třídní situace (např. volba školního výletu, volba do studentského parlamentu apod.). Tento závěr je dle mého názoru velmi důležitý pro všechny pedagogy, protože schopnost komunikovat, spolupracovat a akceptovat demokratické principy rozhodování patří mezi základní klíčové kompetence. Proto je nezbytné, aby učitelé při práci v hodinách používali vyučovací metody, které tyto dovednosti rozvíjejí.

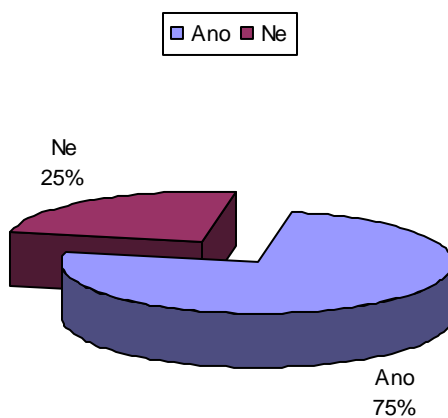
Otázka 7f: *Respektuji výsledky diskusí a dohodnutá pravidla?*



Graf 24: **Respektuji výsledky diskusí (žáci SOŠ)**

Dohodnutá pravidla a výsledky sporů je schopno dodržovat 45 žáků. Druhá skupina, která výsledky a pravidla ve třídě nedodrží, je osmičlenná.

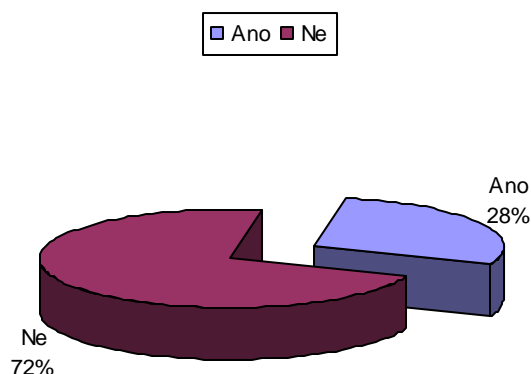
Otázka č. 7g: *Mám ve škole pocit bezpečí a důvěřuji spolužákům ve třídě?*



Graf 25: **Mám ve škole pocit bezpečí (žáci SOŠ)?**

Ve škole a v třídním kolektivu se cítí bezpečně 40 dotazovaných respondentů. Jen 13 dětí se necítí ve škole bezpečně a nemá důvěru ve své spolužáky. Z těchto odpovědí je patrné, že sociální klima třídy bylo nastaveno dobře. Nicméně je zde skupina studentů, kteří zřejmě vyžadují zvýšenou péči a zájem. Oslovit tuto skupinu žáků je úkol pro třídního učitele a výchovného poradce.

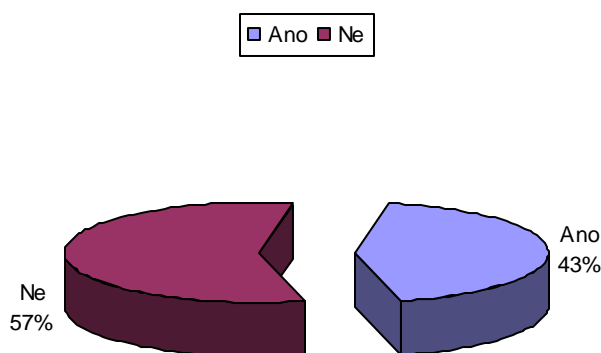
Otázka 8a: *Raději bych chodil do jiné třídy, protože v této třídě se cítím nepříjemně?*



Graf 26: Raději bych chodil do jiné třídy (žáci SOŠ)

Většina dotazovaných žáků - celkem 38 - se cítí ve třídě bezpečně a mají dobré a funkční sociální vztahy se svými vrstevníky. Třidu by naopak vyměnilo 15 dotazovaných studentů. Odpovědi na tuto otázku korespondují s otázkou a závěrem u otázky č. 7g.

Otázka 8b: *Raději bych navštěvoval jinou školu, protože v této škole se cítím nepříjemně?*



Graf 27: Raději bych navštěvoval jinou školu (žáci SOŠ)

U této otázky se zvýšil počet nespokojených žáků, kteří by raději navštěvovali jinou školu, na 23. Pocit spokojenosti ve škole má 30 dotazovaných. Tento

výsledek vyvolává otázku, do jaké míry jsou za výběr vhodné školy pro své dítě odpovědní rodiče a zda zvolená škola koresponduje s jejich zájmy, poznávacími schopnostmi a sociální zdatností. Určitý vliv na míru spokojenosti s výběrem školy může mít i náročnost výuky, respektive požadavky jednotlivých učitelů na domácí přípravu studentů.

Otázka 9: Pokud si v předchozí otázce zaškrtnl odpověď 'Ne, navrhní zde možné řešení, případně aktivity, které by ti pomohly tvé nepříjemné pocity odstranit?

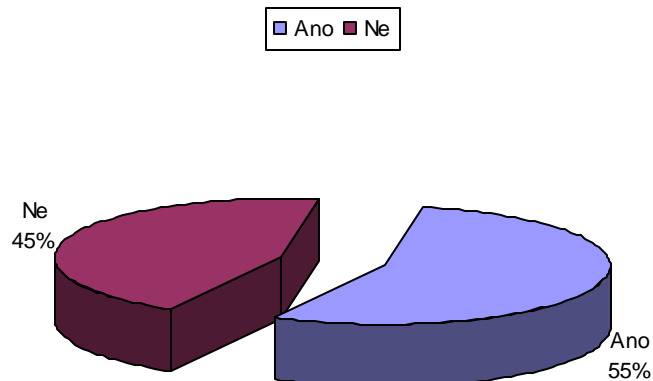
Všichni respondenti, kteří odpovídali na tuto otázku, rozdělili odpovědi do dvou okruhů. První okruh změn, které navrhovali, se týkal finanční stránky školy. Studenti byli nespokojeni se vzhledem školních prostor, s vnitřním vybavením a starými učebními pomůckami. Druhý problém viděli v rozhádanosti ve třídě mezi vrstevníky. Opět se zde projevují nedostatečné komunikační kompetence (neschopnost řešit problémy, přizpůsobit se většinovému rozhodnutí, přijmout kritiku, asertivně jednat, naslouchat atd.), které si žáci přinášejí z rodiny a ze základní školy.

Otázka 10: Které aktivity z adaptačního kurzu (případně jiných mimoškolních akcí) byly přínosem pro tebe a tvé spolužáky?

Nejoblíbenější aktivity z adaptačního kurzu byly venkovní hry, do kterých se zapojili všichni účastníci. Mezi další přínosné aktivity uváděli lyžařské kurzy a jiné delší společné akce, kdy mohli navázat vztahy s ostatními vrstevníky mimo školní prostředí. Zajímavé u této otázky bylo, že všichni studenti vyjádřili nesouhlas s rozdělením do menších družstev při hraní her. Myslím si, že ve větší skupině jsou si žáci jistější, snadněji se schovávají za aktivnější spolužáky a méně odhalují své slabiny. To vypovídá o značné sociální nejistotě 15-16letých dětí, které nastupují na střední školu. Domnívám se, že sociální zralost v současné době neustále klesá spolu s tím, jak se prodlužuje doba ekonomické i sociální závislosti dětí na rodičích a dalších výchovných institucích. Tato domněnka by rovněž mohla být námětem pro další práci.

Na Střední škole ekonomiky obchodu a služeb SČMSD Benešov, s.r.o. (SOA) odpovídalo na otázky Dotazníku sociálního klimatu pro žáky 2. ročníku 38 studentů.

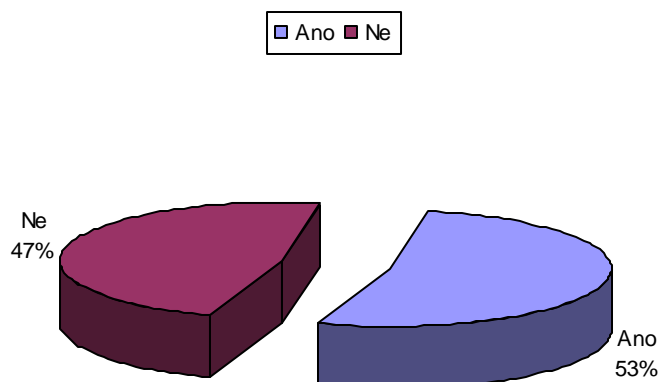
Otázka 1: *Studenti v naší třídě se navzájem dobře znají?*



Graf 28: **Znají se studenti v naší třídě (žáci SOA)?**

Kladně na tuto otázku odpovědělo 21 studentů a záporně 17. Tito respondenti neprošli žádnou aktivitou, kde se měli lépe poznat, a přesto 55% dotázaných odpovědělo, že se svými vrstevníky ve škole se zná dobře.

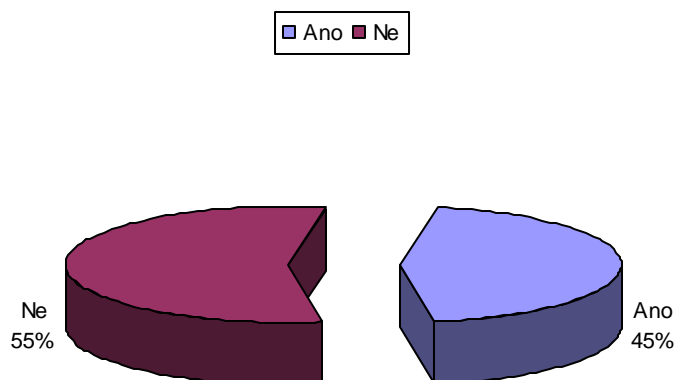
Otázka 2: *Myslím si, že třídní učitel dobře zná studenty ve své třídě?*



Graf 29: **Zná učitel svoje žáky ve třídě (SOA)?**

U této otázky, zda učitel zná dobře svoje žáky, jsou studenti rozděleni na dva skoro stejné tábory. Ano odpovědělo 20 respondentů a ne 18. Na této škole nejsou pořádány adaptační kurzy, a přesto u této otázky byl lepší výsledek než na srovnávané škole, která adaptační kurzy pořádá.

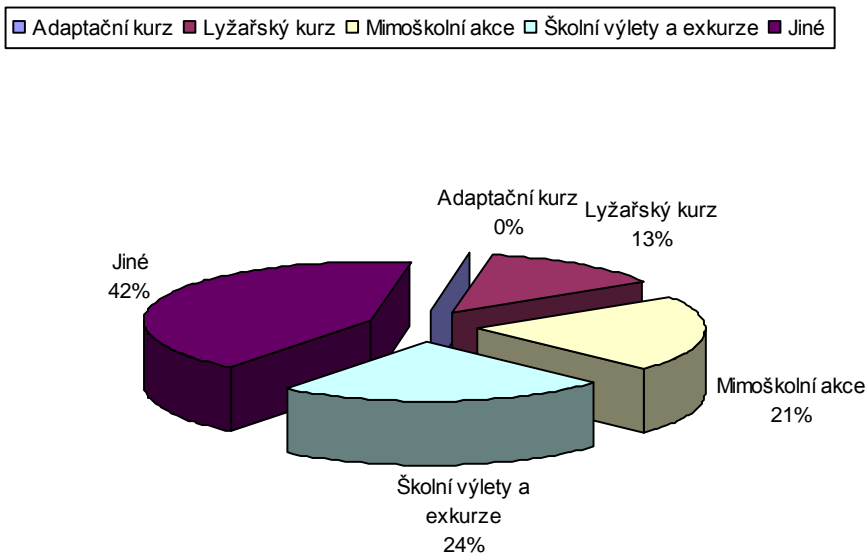
Otázka 3: *Svěřil by ses svému třídnímu učiteli v případě osobních nebo školních problémů?*



Graf 30: Svěřil by ses svému třídnímu učiteli (SOA)?

Na otázku, zda mají studenti důvěru ve své třídní učitele a zda by jim řekli o svých problémech, odpověděla více než polovina záporně, celkem 21. Jen 17 žáků by se se svými problémy svěřilo a požádalo o pomoc učitele.

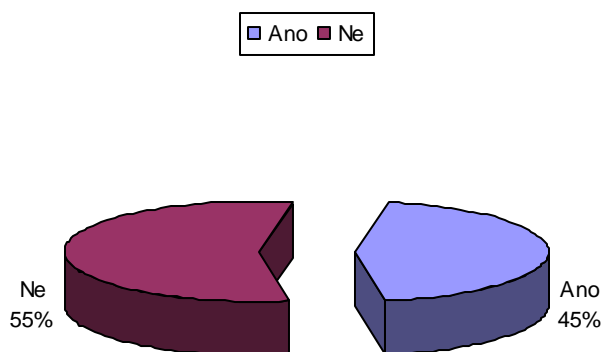
Otázka 4: Při nástupu na střední školu mi nejvíce pomohlo seznámit se s novými spolužáky?



Graf 31: Jak jsem se seznámil s novými spolužáky (žáci SOA)

Jiné seznamovací aktivity uvedlo 16 respondentů. V dotazníku nejvíce uváděli, že poznali svoje vrstevníky na odborné praxi. Tam mohli poznat osobnost spolužáka v jiném než typicky školním prostředí. Školní akce uvedlo 9 žáků a mimoškolní akce 8, lyžařský kurz pak 5 studentů. Tyto odpovědi naplnily mé očekávání, protože škola nepořádá žádné seznamovací aktivity před nástupem do školy, nicméně i tady se potvrdila vysoká obliba akcí pořádaných mimo školu.

Otázka 5: *Ovlivnila účast na tvé (výše zvolené) aktivitě tvůj postoj k novým spolužákům, učitelům a škole, kterou studuješ?*



Graf 32: **Ovlivnila tvůj postoj účast na zvolené aktivitě (žáci SOA)?**

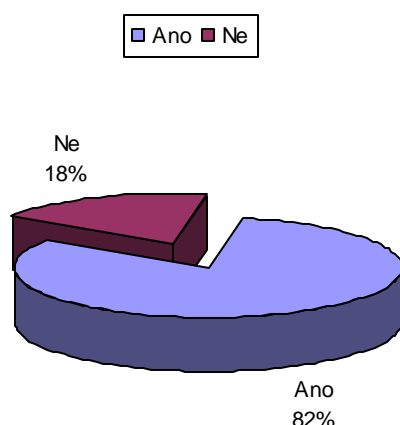
Studenti na tuto otázku v 21 případech odpověděli záporně. Ano vyslovilo 17 žáků. Stojí za úvahu, zda by nebylo dobré před nástupem do této školy provést alespoň krátké seznámení. Nemusí jít nutně o adaptační kurz.

Otázka 6: *Pokud ano, stručně vyjádři jak.*

Tato navazovala na předchozí otázku. Studenti zde uváděli, že na praxi měli možnost lépe poznat svoje spolužáky, všichni byli v uvolněné náladě a podle jejich slov došlo k hlubšímu seznámení. Význam mimoškolního prostředí a volnějšího režimu zdůrazňovali i respondenti ze srovnávané školy, kteří se účastnili adaptačního kurzu.

Následovala série sedmi otázek, které byly zaměřeny na zjištění sociálního klimatu ve třídě. Studenti měli vybrat možnosti Ano-Ne, pouze u jedné mohli odpověď specifikovat.

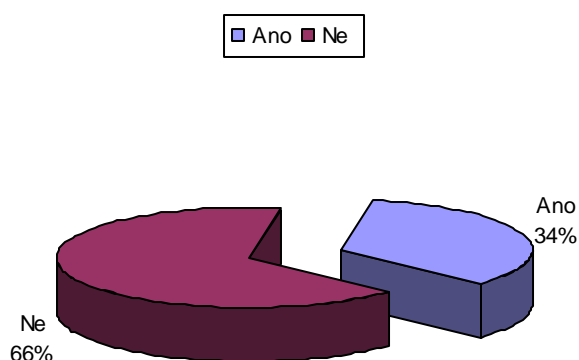
Otázka 7a: *Ve třídě je nejméně jeden žák nešťastný?*



Graf 33: Ve třídě je nejméně jeden žák nešťastný (žáci SOA)

Výrazem nešťastný je zde myšleno, že dotyčný je terčem nevhodných vtipů, posměšků a jiných drobných přestupků proti slušnému chování, případně jsou nešťastní ze svého osobního života. Odpovědi na tuto otázku se procentuelně téměř shodovaly se srovnávanou školou. Ano řeklo 31 respondentů a ne 7. Tato střední škola nepořádá adaptační aktivity, přesto na tuto otázku odpovídali žáci stejně jako na srovnávané škole. Můžeme usuzovat, že tento pocit nesouvisí ani s typem studované školy, ani s účastí na adaptačních kurzech. Jedná se spíše o záležitost vývojovou, neboť všichni oslovení respondenti byli ve věku adolescence, což je období hledání vlastní identity, svého místa v životě i mezi lidmi, prvních partnerských vztahů a většinou i drobných konfliktů s dospělými (rodiči a učiteli). Silné emoční prožitky (kladné i záporné) jsou typické pro věk respondentů.

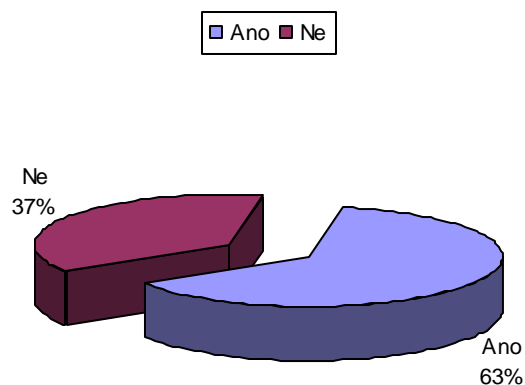
Otázka 7b: *Ve třídě je někdo, komu občas ostatní ubližují?*



Graf 34: **Ve třídě je někdo, komu ostatní ubližují (žáci SOA)**

Žáci zde kladně odpověděli v 13 případech a záporně ve 25 případech. Procentuálně zde byly odpovědi podobné jako na první škole.

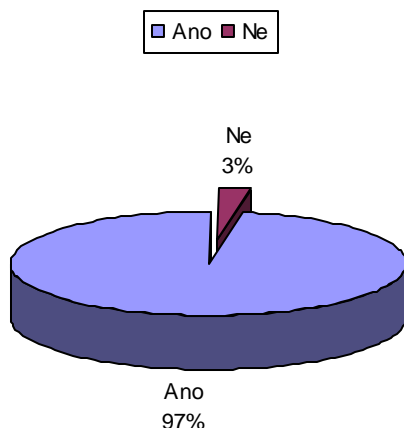
Otázka 7c: *Stává se, že se do školy těším?*



Graf 35: **Těším se do školy (žáci SOA)**

Do školy se těší celkem 24 dotazovaných respondentů. Ne odpovědělo jen 14 žáků. Tedy 63% dotazovaných je ve škole spokojeno.

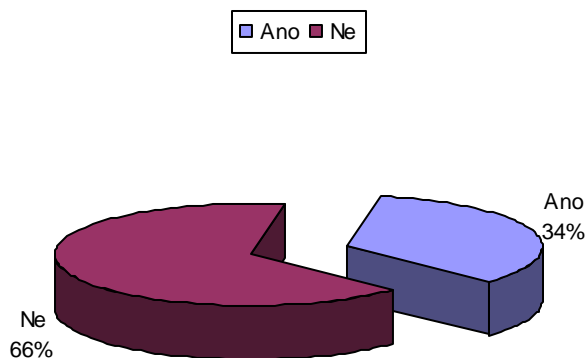
Otázka 7d: *Většinou se najde někdo, kdo mi pomůže s problémem (osobním i školním)?*



Graf 36: **Většinou se najde někdo, kdo mi pomůže (žáci SOA)**

Celkem 37 studentů si myslí, že s problémem (osobním nebo studijním) mohou přijít za někým ve škole, kdo jim pomůže s jeho řešením. U této otázky není specifikováno, zda jde o vrstevníka nebo pedagoga. Jen 1 žák zastává opačný názor.

Otázka 7e: *Společné problémy ve třídě řešíme většinou v klidu?*

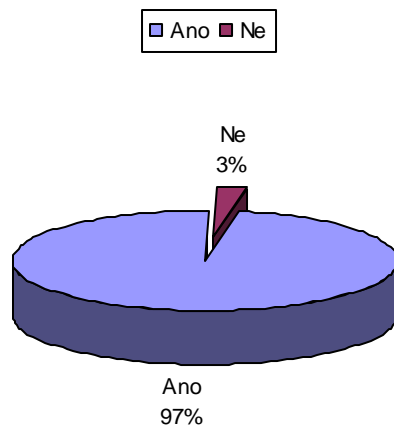


Graf 37: **Společné problémy řešíme v klidu (žáci SOA)**

Většina žáků, celkem 25, se domnívá, že spory a problémy, které vzniknou uvnitř třídního kolektivu, nevyřeší v klidu. Jen 13 studentů zastává opačný názor.

I u studentů této školy je patrný nedostatek komunikativních dovedností podobně jako u studentů první školy.

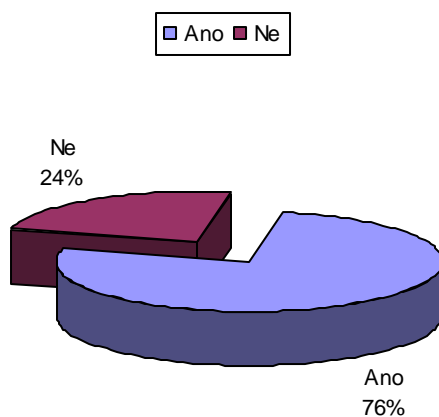
Otázka 7f: *Respektuji výsledky diskusí a dohodnutá pravidla?*



Graf 38: Respektuji výsledky diskusí (žáci SOA)

Pravidla, na kterých se třída dohodne, dodržuje 37 respondentů a jen jeden z dotazovaných výsledky sporů a dohodnutých pravidel není schopen dodržovat.

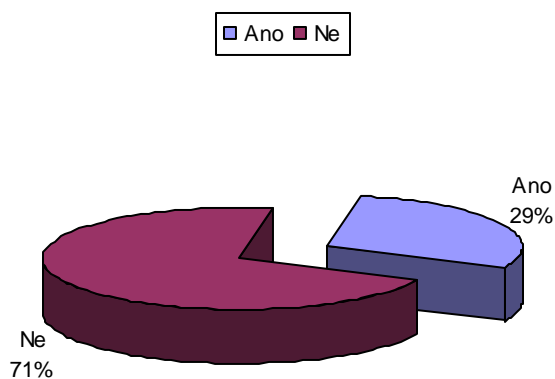
Otázka 7g: *Mám ve škole pocit bezpečí a důvěřuji spolužákům ve třídě?*



Graf 39: **Mám ve škole pocit bezpečí (žáci SOA)?**

Ve škole a ve třídě se cítí dobře a důvěřuje svým spolužákům 29 studentů. Záporně odpovědělo 9 dotazovaných.

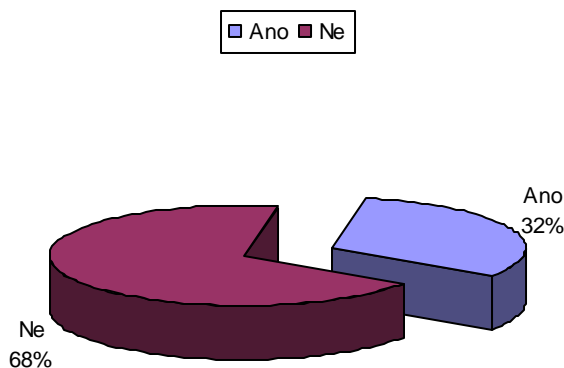
Otázka 8a: *Chodil bych raději do jiné třídy, protože v této třídě se cítím nepříjemně?*



Graf 40: **Raději bych chodil do jiné třídy (žáci SOA)**

Studenti uváděli ve 27 případech, že se jim ve třídě, kam chodí, dobře učí a cítí se tam příjemně. Naopak 11 studentů by chodilo raději do jiné třídy.

Otázka 8b: *Raději bych navštěvoval jinou školu, protože v této škole se cítím nepříjemně?*



Graf 41: Raději bych navštěvoval jinou školu (žáci SOA)

Kladně odpovědělo jen 12 studentů. Spokojenost se školou vyjádřilo 26 žáků. Tato odpověď koresponduje s odpověďmi na předešlou otázku.

Otázka č. 9: *Pokud si v předchozí otázce zaškrtl odpověď Ne, navrhní zde možné řešení, případně aktivity, které by ti pomohly tvé nepříjemné pocity odstranit.*

Většina dotazovaných se shodla na jedné odpovědi, a to že většina pedagogů není ochotna akceptovat jejich názory. Tyto odpovědi je možné částečně zdůvodnit větší délkou praxe pedagogů této školy. To znamená jednak větší zkušenosti vyučujících, zároveň však menší toleranci k názorům a projevům mladší generace. Na této škole by možná bylo dobré zavést období volené studentské rady, která bude přednášet návrhy a diskutovat jak s vedením školy, tak i s třídním učitelem o případných změnách.

Otázka 10: *Které aktivity z adaptačního kurzu (případně jiných mimoškolních akcí) byly přínosem pro tebe a tvé spolužáky?*

Mezi těmito studenty jednoznačně zvítězila praxe, během které se dostanou ven ze školního prostředí a dojde u nich k psychickému uvolnění a oddechu. Na druhém místě byly nejčastěji uváděny školní výlety a jiné obdobné aktivity. Dále byly

zmíněny společné práce a projekty, na jejichž realizaci se podílí celá třída, a dochází při nich k vzájemné spolupráci. Tak se vrstevníci mají možnost poznat i z jiných stránek, než jsou zvyklí, a to je jistě přínosem.

7. Shrnutí

7.1 Shrnutí dotazníku učitelů

Zkoumaný vzorek byli třídní učitelé SOŠ, kteří se účastnili adaptačního soustředění se svými třídami, a třídní učitelé SOA - školy, kde se adaptační kurzy vůbec nepořádají.

Oslovení třídní učitelé obou zkoumaných škol se zásadně odlišovali v délce praxe. Na SOŠ převažují pedagogové mladší s délkou praxe v rozmezí 0 - 15 let praxe, na SOA jsou třídními učiteli lidé s praxí ve školství v rozmezí 16 a více let praxe. Tento zásadní generační rozdíl dle mého názoru mohl ovlivnit odpovědi dotazovaných pedagogů.

První jednoznačné odlišení vyplynulo již u druhé otázky, ve které byli učitelé dotazováni na znalost problematiky šikanování a na prevenci šikany. Zatímco třídní učitelé SOŠ většinou odpovídali záporně, tzn., že nejsou dostatečně seznámeni s tímto sociopatologickým jevem, pedagogové SOA jednoznačně uváděli dobrou znalost výše zmíněné problematiky. Učitelé obou škol mají dobrou představu, co je cílem a smyslem adaptačních kurzů.

Další výrazná odlišnost v odpovědích nastala u otázky páté, zda oslovení učitelé řešili během své praxe šikanování ve škole. Zatímco mladší a méně zkušené pedagogové na SOŠ šikanování aktivně řešili, jejich kolegové ze SOA se s tímto jevem ve své praxi téměř nesešli. Tyto výsledky nabízejí podle mého názoru několik domněnek. Mladší učitelé, ačkoliv většinou bývají o problematice šikany poučeni již při studiu na vysoké škole, se cítí pro kvalitní řešení šikany málo kompetentní z důvodu malých zkušeností. Dalším důvodem může být to, že tato problematika je školami více sledována a již mírné projevy šikany (ostrakismus, pomluvy, nevhodné vtipy, slovní urážky apod.) jsou pedagogy zaznamenány a pro aktéry znamenají výchovný postih.

U starší generace pedagogů stále přetrvává představa šikany jako hrubého chování a čistě fyzického násilí. Jejich pojetí šikanování zůstává spíše v rovině

vyšších fází šikany. Rovněž delší praxe jim dává větší pocit jistoty při řešení konfliktů mezi studenty.

Obě skupiny pedagogů se shodují na tom, že všechny pořádané akce, které se odehrávají mimo běžné školní prostředí, mají pozitivní vliv na klima třídy, pozitivně ovlivňují vrstevnické vztahy ve třídě a mají význam i pro prevenci rizikového chování. Podle pedagogů nezáleží tolik na obsahové náplni mimoškolní akce, důležitější je spíše prostředí a činnosti, které nejsou pevně vázány na běžnou školní výuku, a pokud s vyučováním souvisí, jsou tyto činnosti významné pro získání praktických dovedností. V tomto bodě se shodují učitelé i studenti obou škol.

Přesto učitelé, kteří prošli adaptačním soustředěním, tyto kurzy oceňují z důvodu rychlejšího poznání svých žáků, jejich chování a typických projevů jejich osobnosti. Při herních aktivitách se žáci chovají přirozeně, odkrývají své silné i slabé stránky a umožňují třídnímu učiteli i výchovnému poradci snadněji diagnostikovat případné problémové jedince, kteří budou vyžadovat větší péči.

7.2 *Shrnutí dotazníku žáků*

Oslovení studenti obou škol se v zásadě shodují v první otázce, kde se měli vyjadřovat k tomu, zda se navzájem dobře znají. V obou školách se žáci rozdělují na dvě téměř shodné skupiny, polovina dotazovaných uvádí, že se ve třídě znají dobře, druhá polovina si myslí, že se navzájem příliš dobře neznají. Domnívám se, že záleží také na temperamentovém nastavení osobnosti, extrovertům stačí ke spokojenosti povrchní znalost spolužáků a zároveň mají poměrně široký okruh přátel, introverti jsou uzavřenější, pro vznik a udržení přátelství potřebují více času a důkladnější poznání druhého člověka. Obě temperamentové kategorie jsou v běžné populaci více méně rovnoměrně zastoupeny. Tento výzkum však nezohledňoval temperament osobnosti.

Zásadní odlišnost odpovědí vyplynula z druhé otázky, ve které studenti hodnotili, zda je zná jejich třídní učitel. Na SOŠ se žáci vyjadřují jasně záporně, jejich třídní učitel své studenty příliš nezná, což je v rozporu s vyjádřením učitelů této školy. Na SOA se větší polovina studentů domnívá, že jejich třídní učitel zná své žáky velmi dobře. Studenti obou škol však shodně pocítují ke svému třídnímu učiteli nedůvěru, protože většina by se se svými problémy a starostmi učiteli nesvěřila.

Všichni studenti bez rozdílu pozitivně hodnotili všechny mimoškolní akce (akce organizované školou, ale konané mimo prostory školy), kterých se mohli účastnit. Žáci SOA navíc kladně oceňovali odborné praxe. Škola více orientovaná na praktické dovednosti zřejmě poskytuje žákům více psychického uvolnění během praktických hodin a kontakt s třídním učitelem, pokud může být jejich praxi přítomen, je rovněž přínosný, neboť se může snáz stát pro své žáky vzorem.

V otázkách zaměřených na klima třídy dosahovali žáci obou škol opět shody, s výjimkou odpovědí na otázku, zda se těší do školy. Studenti SOŠ se do školy spíše netěší, naopak studenti SOA se do školy těší. Domnívám se, že rozdíly mohou vyplývat z rozdílné náročnosti obou oborů. Škola zaměřená na praxi a praktické dovednosti SOA přináší žákům jistě větší uspokojení a větší míru kladného ocenění, než poněkud náročnější obor teoretický na SOŠ. Význam může mít i náročnost

pedagogů konkrétní školy vůči studentům, časové zatížení při domácí přípravě žáků na výuku, apod. Takto podrobné zkoumání však nebylo tématem této práce.

Další odlišnosti se vyskytly u otázky, kde žáci mohli sami navrhnout řešení na zlepšení prostředí školy a školního klimatu. Studenti SOŠ pocítují potřebu vylepšit technické a materiální vybavení školy, studenti SOA by naopak uvítali větší respekt a toleranci pedagogů k jejich názorům.

Závěr

Na základě vyhodnocení dotazníku pro třídní učitele, který mapoval jejich postoje k adaptačním kurzům, přínos těchto kurzů pro poznání žáků a prevenci rizikového chování včetně prevence šikany, jsem zjistil, že učitelé obou škol se shodně vyjádřili ve prospěch adaptačních kurzů. Učitelé školy (SOŠ), kteří se kurzů aktivně účastnili, ocenili jeho přínos především pro sebe, ve smyslu rychlejšího a důkladnějšího poznání osobností jednotlivých žáků, lepší diagnostiky problémových jedinců. Mohli rovněž sledovat průběh skupinové dynamiky (zjištění vůdců třídy, přirozených autorit, komunikátorů, aktivních i málo aktivních žáků atd.). Učitelé školy SOA se podobně vyjadřovali k jiným mimoškolním akcím, které pořádají pro své žáky. Tito učitelé se pozitivně vyjadřovali pro konání adaptačních soustředění jako jedné z mnoha aktivit, které lze ve škole pořádát, ačkoliv sami účastníky kurzů nikdy nebyli. Obě skupiny učitelů považují adaptační kurzy za jednu z mnoha možných preventivních aktivit.

Studenti školy pořádající adaptační soustředění (SOŠ) se jednoznačně vyjadřovali ve prospěch adaptačních kurzů ve smyslu pozitivního vlivu na klima třídy. Pro studenty SOA mají podobný význam jiné mimoškolní akce (např. lyžařský kurz, školní výlet) a především školní praxe.

Dotazník pro učitele rovněž mapoval přínos kurzu k prevenci šikany. Tady se výrazný preventivní vliv na problematiku šikany neprokázal. Přesto učitelé kladně hodnotí jakoukoliv činnost, při které mají možnost žáky poznat v přirozeném prostředí. Kurzy při dobré organizaci mohou mít význam i pro rozvoj klíčových kompetencí, zejména komunikativních dovedností a schopnosti kooperovat. Právě tyto dovednosti se ukazují jako nejvýraznější slabina studentů na začátku studia střední školy.

Resumé

V první kapitole diplomové práce vymezuji základní pojmy týkající se adaptačního kurzu. Jde především o definování samotného pojmu adaptační kurz. Na základě pojmu adaptační kurz vysvětluji rovněž pojem zážitková pedagogika. Oba pojmy spolu úzce souvisejí. V úvodu první kapitoly se snažím o historické pojetí zážitkové pedagogiky, uvádím některé průkopníky této pedagogiky a pohledem do minulosti se snažím nalézt kořeny adaptačních kurzů.

V druhé kapitole se věnuji zákonitostem pořádání adaptačních kurzů. Vyjmenovávám pilíře, o které se opírá organizování kurzů. Popisuji vývojové fáze skupiny. Snažím se upozornit na nároky, které jsou kladené na organizátory a učitele při přípravě a samotné realizaci kurzů. Nastihnuji základní pravidla a popisuji některé možné problémové a krizové situace, které mohou v době kurzu nastat.

S adaptačním kurzem úzce souvisí i vývoj klimatu školy, třídy a skupinová dynamika třídy. Těmito problémy se zabývá třetí kapitola.

Čtvrtá kapitola je výhradně zaměřena na samotný pojem šikany. Je zde vymezen tento pojem. V této kapitole vysvětluji vztahy mezi agresorem a obětí. Uvádím aktuální legislativu, která se snaží postihnout šikanu, a to z hlediska trestně právního i závazných školských pokynů.

Pátá kapitola pojednává o prevenci šikany na školách. V podkapitolách jsou nastíněny možnosti primární, sekundární a terciální prevence. Na závěr této kapitoly jsou popsány tři projekty primární prevence. Celou tuto kapitolu uzavírá detailní popis programu adaptačního kurzu pořádaného srovnávanou školou z empirické části diplomové práce.

V empirické části jsem porovnával dvě střední školy. Jsou zde popsány a vysvětleny cíle prováděného průzkumu, hypotézy, popis výzkumného vzorku, metodika a zpracování výsledků. Jedná se o průzkum k tomuto tématu, který jsem prováděl formou dotazníkového šetření u studentů a třídních učitelů Střední odborné

školy Benešov (SOŠ) a Střední školy ekonomiky, obchodu a služeb SČMSD Benešov,
s. r. o. (SOA).

Anotace

Diplomová práce je zaměřena na to, zda adaptační kurzy mají nějaký přímý vliv na prevenci šikany na střední škole a zda mohou ovlivnit sociální klima ve třídě.

Práce popisuje a vymezuje jednotlivé základní pojmy, které se vztahují k adaptačním kurzům, zážitkové pedagogice, šikanování, agresorovi a oběti, prostředí, kde probíhá šikana, vzniku a vývoji skupin a klimatu ve škole a třídě. Dále také uvádí prvky primární, sekundární a terciální prevence na středních školách. Znalost těchto pojmů je velmi důležitá nejen pro pedagogickou praxi, ale i z hlediska organizování adaptačních kurzů a k včasnému zachycení šikanování ve třídě. Pedagogové, kteří organizují na střední škole adaptační kurzy, by měli znát pilíře a ovládat zákonitosti pořádání těchto aktivit. Kurzu by se měl účastnit třídní učitel a odborník na psychologii, protože na vedení a organizaci kurzu závisí jeho úspěšnost.

Ve druhé části diplomové práce jsem se pokusil o srovnání dvou středních škol ve městě, kde bydlím. Byla srovnávána Střední odborná škola veřejnosprávní Benešov a Střední škola ekonomiky, obchodu a služeb SČMSD Benešov, s. r. o. Obě školy se liší tím, že Střední odborná škola veřejnosprávní pořádá adaptační kurzy a Střední škola ekonomiky, obchodu a služeb tyto kurzy nemá. Dále je rozdíl v sociálním zázemí studentů. Rozdíly nalezneme i ve složení pedagogického sboru, kde je značná odlišnost v délce praxe. Srovnání proběhlo formou dotazníku jak mezi učiteli (byly zjišťovány znalosti o adaptačních kurzech), tak i mezi žáky (spokojenost a pocity ve třídě). Výsledky výzkumu jsou platné jen pro tyto dvě školy, protože se nejedná o reprezentativní vzorek respondentů. Z výsledků jsou patrné shody u některých otázek, ale i velmi zajímavé rozdíly, které by stálo zato blíže prozkoumat.

Klíčová slova

adaptační kurz, zážitková pedagogika, fáze vývoje skupiny, sociální klima školy, sociální klima třídy, šikana, agresor, oběť, prevence primární, prevence sekundární, prevence terciální, projekty prevence

Annotation

The extended essay is intent on the possibility if adaptation courses can prevent from a bully at secondary schools and if they can affect the social climate in a class.

The essay describes and limits some basic facts related to adaptation courses, experience pedagogy, a bully, an aggressor and victim, a setting with a bully, the origin and development of groups and the climate at school and in a class. It is also possible to find the elements of the primary, secondary and tertiary prevention at secondary schools. Knowing those terms is very important not only for pedagogical practice, but also for the organization of adaptation courses and to catch a bully in the class in time. Teachers organizing adaptation courses at secondary schools should know bases and rules of the organization of those activities. A class teacher and an expert of psychology should take part in courses because the success of a course depends on their organization.

In the second part of my essay I tried to compare two secondary schools in my home town: the Secondary Special School of Administration and the Secondary School of Economics, Commerce and Services. The first school organizes adaptation courses, the second one not. Another difference is in a social background of students. We can also find some differences among teachers, they differ in the length of teaching. The students and teachers received the questionnaires and they filled them in. The teachers – knowledge about adaptation courses. The students – feelings, satisfaction in the class. The results of the research are valid only for those two schools because the representative sample of the respondents is not typical. The results show that the students and teachers of both schools answered some questions in the same way, but there are also some very interesting differences and it would be useful to search them more.

Key words

adaptation course, experience pedagogy, phase of development of a group, social climate of a school, social climate of a class, bully, aggressor, viictim, primary prevention, secondary prevention, tertiary prevention, projects of prevention

Použitá literatura

1. *Pracovní pomůcka, Trestní zákoník změna:306/2009 a zákon o trestním řízení soudním ze dne 29. listopadu 1961*, Policejní prezidium ČR, Praha: Tiskárna MV ČR s.p.o 2009
2. MŠMT ČR: *Metodický pokyn ministra školství, mládeže a tělovýchovy k prevenci a řešení šikanování mezi žáky škol a školských zařízení, č. j. 24 246/2008-6*
3. DUBEC, M. *Adaptační (stmelovací) soustředění*, Praha: Projekt Odyssea 2007, ISBN 978-80-87145-22-7
4. ČERMÁK, I. *Lidská agrese a její souvislosti, Žďár nad Sázavou: Fakta v.o.s 1999*, ISBN 80-902614-1-8
5. HARTL, P. *Psychologický slovník*, Praha: nakladatelství Budka 1996, ISBN 80-90 15 49-0-5
6. JEDLIČKA, R., KOŤA, J.: *Analýza a prevence sociálněpatologických jevů u dětí a mládeže*, Praha: Karolinum, 1998, ISBN 80-7184-555-8
7. KOLÁŘ, M. *Bolest šikanování*, Praha: Portál 2005, ISBN 80-7367-014-3
8. KOLÁŘ, M. *Skrytý svět šikanování ve školách*, Praha: Portál 1997, ISBN 80-7178-123-1
9. KYRIACOU, CH. *Řešení výchovných problémů ve škole*, Praha: Portál 2005, ISBN 80-7178-945-3
10. MATĚJČEK, Z. *Po dobrém, nebo po zlém?*, Praha: Portál 1993, ISBN 80-85282-78-X

11. PELIKÁN, J. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*, Praha: Karolinum 1998, ISBN 80-7184-569-8
12. POKORNÝ, V., TELCOVÁ, J., TOMKO, A. *Prevence sociálně patologických jevů*, Brno: Ústav psychologického poradenství a diagnostiky 2003, ISBN 80-86568-04-0
13. PÖTHE, P. *Dítě v ohrožení*, Praha: G plus G 1999, ISBN 80-86103-21-8
14. ŘÍČAN, P. *Agresivita a šikana mezi dětmi*, Praha: Portál 1995, ISBN 80-7178-049-9
15. VOLŠTÁŘOVÁ, T. *Bakalářská práce, Vliv adaptačního soustředění na kooperativní dovednosti žáků prvních ročníků víceletých Gymnázií*, Brno: Masarykova universita 2009
16. *Gymnasion: časopis pro zážitkovou pedagogiku*, č. 7 Praha: Prázdninová škola Lipnice – Outward Bound ČR 2007, ISSN 1214-603X
17. *Prevence sociálně patologických jevů*, 1/2002, ročník I., Brno: Ústav psychologického poradenství a diagnostiky 2002
18. RICHTEROVÁ, H., *Příručka šikana pro učitele a rodiče*, SOŠ Benešov
19. <http://www.hnuti-go.cz>
20. <http://www.linkabezpeci.cz>
21. <http://www.minimalizacesikany.cz>
22. <http://primarniprevence.cz>
23. <http://www.sikana.org>

24. <http://silnibeznasili.cz>

25. <http://cs.wikipedia.org>

Seznam příloh

Příloha 1: Dotazník pro učitele středních škol

Příloha 2: Dotazník sociálního klimatu pro žáky 2. ročníků

Příloha 3: Program adaptačního kurzu pro školní rok 2009/2010

Příloha 1

Dotazník pro učitele středních škol

Vážení učitelé,

dostává se vám do rukou dotazník, který má zjistit zkušenosti a názory pedagogů na adaptační kurzy a mimoškolní aktivity v souvislosti s prevencí sociopatologických jevů (zejména šikany).

Na základě svých dosavadních zkušeností odpovězte na otázky tak, aby výstižně charakterizovaly váš osobní názor. Dotazník je anonymní a informace v něm obsažené nebudou nikomu nepovolanému předány ani zveřejněny a budou použity pouze k výzkumnému účelu diplomové práce.

1. Moje školní praxe trvá:

- a) 0-5 let
- b) 6-15 let
- c) 16- 25 let
- d) 26 - a více let

2. Zním dobře problematiku a prevenci šikany (co je šikana, druhy šikany, varovné signály, rozpoznání oběti a agresora,...)

ANO - NE

3. Účastnil jsem se někdy adaptačního kurzu jako třídní učitel?

ANO – NE (pokud ano, kolikrát).....

4. Pokud odpovíte **NE**, napište, zda máte představu o pojmu „**adaptační kurz**“, a co byste od účasti na takovém kurzu očekával(a).

.....
.....
.....
.....
.....
.....

5. Řešil jste někdy šikanování ve vaší škole? **ANO – NE** (pokud ano, kolikrát)

.....

6. Pokud vaše škola pořádá adaptační kurzy pro studenty, změnilo se podle vaší zkušenosti klima třídy, chování studentů vůči sobě navzájem i k učitelům? Napište jak.

.....
.....
.....
.....

7. Pokud vaše škola adaptační kurz nepořádá, zkuste popsat, co byste v případě jeho uskutečnění od účasti na takovém kurzu očekávali.

.....
.....
.....
.....
.....
.....

8. Máte z vlastní zkušenosti pocit, že adaptační kurzy a další mimoškolní aktivity pořádané pro studenty mají vliv na prevenci sociopatologických jevů?
ANO – NE (Pokud ANO, napište jakých.)

.....
.....
.....
.....
.....

Příloha 2

Dotazník sociálního klimatu pro žáky 2. ročníků

Milí studenti,

dostává se vám do rukou dotazník sociálního klimatu, který má objasnit, jaká atmosféra panuje na vaší škole, jak se cítíte ve třídě mezi spolužáky, jaké jsou vztahy mezi studenty a učiteli.

Na základě svých dosavadních zkušeností vyplňte tak, aby charakterizoval váš osobní názor. Dotazník je **anonymní** a informace a názory v něm obsažené nebudou nikomu nepovolanému předány ani zveřejněny a budou použity pouze k výzkumnému účelu diplomové práce.

Zaškrtni jednu možnost

1. Studenti v naší třídě se navzájem dobře znají. ANO – NE
2. Myslím si, že třídní učitel dobře zná studenty ve své třídě. ANO – NE
3. Svěřil ses (svěřil by ses) svému třídnímu učiteli v případě osobních nebo školních problémů a potíží? ANO - NE

Zaškrtni jednu možnost.

4. Při nástupu na střední školu mi nejvíce pomohlo seznámit se s novými spolužáky:
 - a) adaptační kurz
 - b) lyžařský kurz
 - c) mimoškolní akce
 - d) školní výlety a exkurze
 - e) jiné uved'.....
5. Ovlivnila účast na tvé (výše zvolené) aktivitě tvůj postoj k novým spolužákům, učitelům a škole, kterou studuješ? ANO - NE

6. Pokud ano, stručně vyjádři jak

7. Zaškrtni jednu možnost.

- a) Ve třídě je nejméně jeden žák nešťastný. ANO – NE
- b) Ve třídě je někdo, komu občas ostatní ubližují. ANO – NE
(pokud ano, uveď způsob, např.: fyzické útoky, poškozování věcí, posmívání se, izolace studenta od ostatních...)
- c) Stává se, že se do školy těším. ANO – NE
- d) Většinou se najde někdo, kdo mi pomůže s problémem. ANO – NE
- e) Společné problémy ve třídě řešíme většinou v klidu. ANO – NE
- f) Respektuji výsledky diskusí a dohodnutá pravidla. ANO – NE
- g) Mám ve škole pocit bezpečí a důvěřuji spolužákům ve třídě (alespoň některým). ANO – NE

8. Zaškrtni jednu možnost.

a) Raději bych chodil(a) do jiné třídy, protože v této třídě se cítím nepříjemně.

ANO – NE

b) Raději bych navštěvoval(a) jinou školu, protože v této škole se cítím nepříjemně.

ANO – NE

9. Pokud jsi v předchozí otázce (č. 7) **zaškrtnl** odpověď **NE**, zde navrhní možné řešení, případně aktivity, které by ti pomohly tvé nepříjemné pocity odstranit.

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

10. Které aktivity z adaptačního kurzu (případně jiných mimoškolních akcí) byly přínosem pro tebe a tvé spolužáky?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Příloha 3

PROGRAM ADAPTAČNÍHO KURZU školní rok 2009/2010

Ve dnech od 7. 9. – 11. 9. 2009 proběhl v rekreačním zařízení Doubí u Tábora adaptační kurz, kterého se zúčastnili všichni žáci obou 1. ročníků (kromě dvou omluvených žákyň 1. A). Každá třída během dvou dnů absolvovala soubor aktivit, které měly přispět k rychlejšímu seznámení se novými žáky mezi sebou navzájem i s třídním učitelem. Hry a aktivity měly rovněž podnítit spolupráci žáků v různých velkých skupinách, podporovat vznik dobrých vztahů ve třídě a předejít tak vzniku rizikového chování ve školním prostředí (např. šikana, různé druhy závislosti atp.). Díky dobrému počasí byly téměř všechny hry a aktivity prováděny venku. Po celý týden s přípravou herních aktivit a s jejich organizací pomáhaly studentky 4. ročníku oboru sociálněsprávní činnosti Monika Hrušková, Přílepková Přílepková. Na program adaptačního kurzu bude v průběhu školního roku navazovat také preventivní program PaedDr. Zdeňky Kašparové a JUDr. Karla Kašpara.

Program adaptačního kurzu - 1. A

1. den

- příjezd do Doubí – 9.30 hod

- hra „Urči postavu“ (Lepítka) (každý žák je označen lepítkem, na kterém má napsanou pohádkovou postavu, pomocí otázek mu spolužáci odpověďmi ano-ne napovídají, kterou postavu představuje, po uhádnutí odchází k dalšímu stanovišti)
- hra „Bludiště“ (mezi stromy je z provazů vytvořené bludiště, kterým musí žák projít a na konci bludiště si napíše své jméno na kolíček, který nosí viditelně po celou dobu kurzu)

Poznámka: do všech těchto aktivit byl zapojen třídní učitel

- ubytování žáků, 12.30 oběd, do 14.00 polední pauza

- hry „Seznamky“ (hry sloužící k lepšímu a rychlejšímu zapamatování si jmen, např. Radka má ráda rajčata..., Místa si vymění..., Akční pozdravy, Sociometrické řady)
- hry „Šňůra perel“, „Provlékání provazu“, „Stonožky“, „Ruličky“, „Rozplétačka“, „Posazení se v kruhu na sebe“ (na tyto hry byli žáci náhodně rozřazeni do dvou stejně velkých skupin)
- „Vizitka – koláž“ (žáci během 60 minut musí vyrobit svou vlastní vizitku formou koláže, pak následuje vlastní představení se ostatním cca 60 minut)

Poznámka: do všech těchto aktivit byl zapojen třídní učitel

- **18.00 večeře**
 - po večeři osobní volno

- **19.00 – 20.00**
 - hra „Kufr“ (žáci náhodně rozřazeni do pěti skupin, pomocí návodných otázek a pantomimy určují podstatná jména a slovesa)

- **20.00 – 22.00**
 - osobní volno
 - dle zájmu jednotlivých žáků (tříd) – volejbal, fotbal ...

- **22.00 večerka, noční klid**

Program adaptačního kurzu 1. A

2. den

- 7.30 budíček, 8.00 snídaně

- 8.30 zahájení aktivit

- zábavné rozcvičky „Balónky“, „Honičky“
- hry „Čísla v kruhu“, „Bača“ (žáci jsou náhodně rozřazeni do dvou stejně velkých skupin, 1. skupina hraje „Čísla v kruhu“, 2. skupina – hra „Bača“, poté následuje výměna skupin) – tyto hry měly podporovat kooperaci v náhodně vzniklé skupině a rozvoj komunikace (verbální i neverbální), následovala reflexe obou aktivit

Poznámka: do všech těchto aktivit byl zapojen třídní učitel

- 12.30 oběd, do 14.00 polední pauza

- hra „Skalní golf“ (fyzicky náročnější hra v terénu, žáci byli náhodně rozřazeni do skupin po čtyřech, každá skupina si musela z přírodního materiálu vyrobit golfovou hůl, obdržela tenisový míček, který musela po vyznačené trase dopravit pomocí golfové hole do vyznačené jamky, u každé jamky plnila další úkoly, trasy byly rozdělené na rychlostní a technické, za splnění úkolů + rychlost + počet úderů obdržela každá skupina body), hra trvala cca 2 hodiny

Poznámka: ve hře „Skalní golf“ třídní učitel působil jako pomocník

- od 16.00 do 16.30 – provedeno vyhodnocení hry „Skalní golf“ (řešení úloh, předání diplomů, reflexe hry)

- 16.30 odpolední aktivity

- hry důvěry – „Stezka důvěry“, „Prolézání pavoučí sítě“, „Ulička důvěry“ (aktivity podporující kooperaci studentů a posilující vznikající důvěru ve třídním kolektivu)

Poznámka: do her důvěry byl aktivně zapojen třídní učitel

- 18.00 večeře

- po večeři osobní volno

- 19.00 – 22.00 večerní hry

- hra „Stavba věže“ (žáci si sami vytvořili skupiny po čtyřech, pomocí jedné ruky měli postavit co nejvyšší věž ze špejlí) + žáci známku hodnotí vybrané aktivity
- aktivita „Milé vzkazy třídě“ (závěrečná aktivita, žáci chodí sami po trase vyznačené svíčkami až k místu, kde napíše nějaký milý vzkaz celé třídě nebo konkrétnímu člověku, hraje příjemná hudba, místo je osvětleno loučemi, když každý napíše svůj vzkaz, následuje rozloučení se třídou)

Poznámka: do všech těchto aktivit byl zapojen třídní učitel

- 22.00 večerka, noční klid

Program adaptačního kurzu 1. B

1. den

- příjezd do Doubí – 9.30 hod

- hra „Urči postavu“ (Lepítka) (každý žák je označen lepítkem, na kterém má napsanou pohádkovou postavu, pomocí otázek mu spolužáci odpověďmi ano-ne napovídají, kterou postavu představuje, po uhádnutí odchází k dalšímu stanovišti)
- hra „Bludiště“ (mezi stromy je z provazů vytvořené bludiště, kterým musí žák projít a na konci bludiště si napíše své jméno na kolíček, který nosí viditelně po celou dobu kurzu)

Poznámka: do všech těchto aktivit byl zapojen třídní učitel

- ubytování žáků, 12.30 oběd, do 14.00 polední pauza

- hry „Seznamky“ (hry sloužící k lepšímu a rychlejšímu zapamatování si jména, např. Radka má ráda rajčata..., Místa si vymění..., Akční pozdravy, Sociometrické řady)
- hry „Šňůra perel“, „Provlékání provazu“, „Stonožky“, „Ruličky“, „Rozplétačka“, „Posazení se v kruhu na sebe“ (na tyto hry byli žáci náhodně rozřazeni do dvou stejně velkých skupin)
- „Vizitka – koláž“ (žáci během 60 minut musí vyrobit svou vlastní vizitku formou koláže, pak následuje vlastní představení se ostatním cca 60 minut)

Poznámka: do všech těchto aktivit byl zapojen třídní učitel

- 18.00 večeře

- po večeři osobní volno

- 19.00 – 20.00

- hra „Kufří“ (žáci náhodně rozřazeni do pěti skupin, pomocí návodných otázek a pantomimy určují podstatná jména a slovesa)

- 20.00 – 22.00

- osobní volno

- dle zájmu jednotlivých žáků (tříd) – volejbal, fotbal

- 22.00 večerka, noční klid

Program adaptačního kurzu 1. B

2. den

- 7.30 budíček, 8.00 snídaně

- 8.30 zahájení aktivit

- zábavné rozcvičky „Balónky“, „Honičky“
- hry „Číslo v kruhu“, „Bača“ (žáci jsou náhodně rozřazeni do dvou stejně velkých skupin, 1. skupina hraje „Číslo v kruhu“, 2. skupina – hra „Bača“, poté následuje výměna skupin) – tyto hry měly podporovat kooperaci v náhodně vzniklé skupině a rozvoj komunikace (verbální i neverbální), následovala reflexe obou aktivit

Poznámka: do všech těchto aktivit byl zapojen třídní učitel

- 12.30 oběd, do 14.00 polední pauza

- hra „Skalní golf“ (fyzicky náročnější hra v terénu, žáci byli náhodně rozřazeni do skupin po čtyřech, každá skupina si musela z přírodního materiálu vyrobit golfovou hůl, obdržela tenisový míček, který musela po vyznačené trase dopravit pomocí golfové hole do vyznačené jamky, u každé jamky plnila další úkoly, trasy byly rozdělené na rychlostní a technické, za splnění úkolů + rychlost + počet úderů obdržela každá skupina body), hra trvala cca 2 hodiny

Poznámka: ve hře „Skalní golf“ třídní učitel působil jako pomocník

- od 16.00 do 16.30 – provedeno vyhodnocení hry „Skalní golf“ (řešení úloh, předání diplomů, reflexe hry)

- 16.30 odpolední aktivity

- hry důvěry – „Stezka důvěry“, „Prolézání pavoučí sítě“, „Ulička důvěry“ (aktivity podporující kooperaci studentů a posilující vznikající důvěru ve třídním kolektivu)

Poznámka: do her důvěry byl aktivně zapojen třídní učitel

- 18.00 večeře

- po večeři osobní volno

- 19.00 – 22.00 večerní hry

- hra „Stavba věže“ (žáci si sami vytvořili skupiny po čtyřech, pomocí jedné ruky měli postavit co nejvyšší věž ze špejli) + žáci známkou hodnotí proběhlé aktivity
- aktivita „Milé vzkazy třídě“ (závěrečná aktivita, žáci chodí sami po trase vyznačené svíčkami až k místu, kde napíše nějaký milý vzkaz celé třídě nebo konkrétnímu člověku, hraje příjemná hudba, místo je osvětleno loučemi, když každý napíše svůj vzkaz, následuje rozloučení se třídou)

Poznámka: do všech těchto aktivit byl zapojen třídní učitel

- 22.00 večerka, noční klid