

MASARYKOVA UNIVERZITA

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra rodinné výchovy a výchovy ke zdraví

**Permisivní prostředí ve škole
- zdroje, faktory, konsekvence**

Diplomová práce

Brno 2007

Autorka práce

Hana Dospivová

Vedoucí práce

RNDr. Mgr. Alice Prokopová, Ph.D.

*Prohlašuji, že jsem diplomovou práci zpracovala samostatně a použila jen
prameny uvedené v seznamu literatury.*

*Souhlasím, aby práce byla uložena na Masarykově univerzitě v Brně v knihovně
Pedagogické fakulty a zpřístupněna ke studijním účelům.*

V Brně

.....

podpis

Na tomto místě bych chtěla poděkovat vedoucí své diplomové práce RNDr. Mgr. Alici Prokopové, Ph.D., za podporu, pomoc a podnětné připomínky při zpracování této práce.

OBSAH

Úvod.....	5
1. Teoretická východiska	7
1.1 Vymezení základních pojmů.....	7
1.1.1 Klima školy	7
1.1.2 Klima školní třídy	8
1.1.3 Atmosféra školní třídy	9
1.2 Sociální interakce a komunikace ve škole	10
1.2.1 Vztah učitel – žák.....	11
1.2.2 Vztah žák – žák	12
1.2.3 Vztah učitel – učitel	14
1.3 Permisivní prostředí ve škole	16
1.3.1 Možnosti učitele při ovlivňování atmosféry bezpečí a důvěry v konkrétní vyučovací hodině	19
1.3.2 Atmosféra důvěry a bezpečí při hodinách rodinné výchovy.....	20
1.3.3 Atmosféra důvěry a bezpečí a Program podpory zdraví.....	21
1.4 Učitel jako výchovný poradce.....	23
1.5 Předchozí výzkumy k tématu	25
1.5.1 Pilotáž.....	26
2. Výzkumné šetření.....	27
2.1 Výzkumné cíle, hypotézy	27
2.2 Metodologie výzkumu	27
2.2.1 Sběr dat	28
2.2.2 Zkoumaný soubor	29
2.3 Získaná data a jejich interpretace	30
2.3.1 Důvěra	31
2.3.2 Bezpečí.....	42
2.3.3 Atmosféra důvěry a bezpečí.....	52
3. Diskuze	55
3.1 Podněty pro další výzkum	55
3.2 Závěry výzkumu.....	56
3.3 Implikace výsledků výzkumu pro praxi	57
Závěr.....	59
Resumé	61
Summary	62
Použitá literatura	63
Seznam příloh	69

Úvod

Škola je součástí života každého žáka. Téměř každý z nás stráví ve školní budově mnoho a mnoho hodin a to v tak citlivé a pro celkový vývoj člověka důležité době, jakou dětství a dospívání bezpochyby je. Působí na nás prostředí školy, její zázemí, atmosféra, která ve škole panuje, a zejména lidé, kteří se v ní nacházejí. Zahrnuje to učitele, jejichž postavení a vliv je v prvních letech docházky téměř neotřesitelný a postupem času narůstá také důležitost spolužáků. Vztahy s učiteli a spolužáky nás silně ovlivňují a formují.

Škola může být dokonce místem, kde hned po domově trávím nejvíce času, alespoň v daném období povinné školní docházky. Domov je místo, kde bychom se měli cítit hlavně bezpečně. A jsme přesvědčeni, že totéž by mělo platit také pro školu. Proto jsme se v této práci rozhodli zabývat permissivním prostředím ve škole. Permissivní prostředí je nenutící, nestresující, přátelské. Jako důležitou součást takového prostředí vidíme atmosféru důvěry a bezpečí ve vyučovací hodině a to zejména v tzv. výchovách (např. rodinná výchova, občanská výchova, tělesná výchova).

V těchto předmětech není hlavním cílem naučit žáky množství faktických informací, ale spíše jim otevřít nové obzory, dát jim pozitivní vztah k umění a pohybu (zejména hudební výchova, výtvarná výchova, tělesná výchova) nebo se zde rozebírají věci z praktického a reálného života (zejména rodinná výchova, občanská výchova).

Dle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (2005) do předmětů rodinná výchova a občanská výchova patří příprava k rodičovství, příprava na výběr povolání, sexuální výchova, drogová problematika, rodinné vztahy, vlastní zdraví, ideál krásy apod. Tato témata se mohou silně dotýkat věcí osobních, intimních, citlivých a v některých případech i zcela konkrétních traumat a problémů, se kterými se žáci musejí aktuálně vypořádávat. Je proto důležité, aby se žáci cítili bezpečně a pociťovali k učiteli i svým spolužákům určitou míru důvěry, která umožní, aby jim učitel mohl pomoci a také, aby jeho působení v rámci probíraných témat mohlo být účinnější.

Pracujeme s pojmem atmosféra důvěry a bezpečí, který se jako takový v literatuře nevyskytuje, proto se zaměříme nejdříve na jednotlivé části tohoto pojmu, kterými jsou důvěra, bezpečí a v neposlední řadě atmosféra školní třídy. Až poté se budeme věnovat pojmu jako celku.

V diplomové práci vycházíme z výzkumu, který jsme provedli na brněnské sídlištní základní škole. Výzkumné šetření bylo kvantitativní, prováděno pomocí dotazníku, který byl předložen sedmi třídám druhého stupně výše zmíněné základní školy, což zahrnovalo vzorek 167 respondentů, kteří vyplnili dotazník. Výzkum se snaží zjistit míru důvěry a pocitu bezpečí v této škole.

To, zda se bude žák cítit ve škole bezpečně a bude mít důvěru k učitelům a spolužákům, závisí na vztazích, které ve třídě a s jednotlivými učiteli panují. „*Mezilidské vztahy mají rozhodující vliv na formování osobnosti člověka – tvoří osu jeho individuální historie.*“¹

Důležitou součástí práce budou tedy i kapitoly zabývající se vztahem učitele a žáka, či žáků navzájem. Dotkneme se tím oblasti sociální dynamiky a komunikace ve škole jako takové, na jejímž základě vznikají vztahy.

¹ SPOUSTA, V. *Základní výchovné činnosti třídního učitele*. Brno: Masarykova univerzita Brno 1994, s. 15

1. Teoretická východiska

V této části naší práce vymezíme teoretická východiska, ze kterých budeme v dalším textu vycházet. Čerpáme z dostupné literatury převážně pedagogického a psychologického charakteru a literatury zabývající se výzkumem.

První kapitola se bude věnovat vysvětlení pojmů, se kterými budeme v práci dále pracovat, a uvedení těchto pojmů do souvislostí. Pochopení významu těchto pojmů je nezbytné pro pochopení smyslu celé práce.

1.1 Vymezení základních pojmů

V práci se budeme zabývat permisivním prostředím ve škole a zejména atmosférou důvěry a bezpečí, tedy určitým typem atmosféry školní třídy. Než vysvětlíme tento pojem, je důležité dát ho do souvislostí a zmínit pojmy širší, či věci, které s permisivním prostředím a atmosférou školní třídy souvisejí a ovlivňují je.

Nejobecnějším pojmem týkajícím se klimatu v souvislosti se školním prostředím je klima školy, užší je klima školní třídy a jako ještě nižší jednotku můžeme označit atmosféru školní třídy. Všechny tyto úrovně se navzájem ovlivňují. Jak uvádí Mareš (2001), pojmosloví je v této souvislosti poněkud nejednoznačné, někteří autoři pojmy klima a prostředí, klima a atmosféra zaměňují, jiní si vytváří další nové pojmy jako étos školy či kultura školy. V této práci budeme vycházet zejména z definicí Mareše (2001), který si je vědom pojmových nejasností.

1.1.1 Klima školy

Klima školy je nejširší² pojem těchto sociálně psychologických proměnných, jeho součástí je již zmíněné klima školní třídy nebo i klima učitelského sboru. To, jaké jsou, ovlivňuje, jaké bude klima celé školy.

Jednoznačná definice tohoto pojmu zatím neexistuje. Mareš uvádí charakteristické rysy klimatu školy. „*Označuje jevy dlouhodobé, typické právě*

² Mareš (2001) uvádí ještě pojem prostředí, který je širší, ale zahrnuje i materiální a přírodní prostředí apod. a nesoustředí se pouze na sociálně psychologický aspekt.

pro danou školu: *Jevy trvají řádově měsíce až léta. Jeho tvůrci, aktéři jsou: vedení školy, učitelský sbor, učitelé jako jednotlivci, žáci jednotlivých ročníků, konkrétní školní třídy, další zaměstnanci školy.*“³

Podle Průchy, Waltersové, Mareše (2001) jsou pro pojem klima školy charakteristické také interpersonální vztahy mezi žáky, učiteli, dalšími zaměstnanci školy a zejména subjektivní vnímání těchto vztahů samotnými aktéry.

1.1.2 Klima školní třídy

Jak uvádí Mareš „*učení a chování žáků není pouze individuální záležitostí, ale je ovlivňováno mikrosociálním prostředím, v němž se žáci pohybují. Platí to zejména o prostředí konkrétní školní třídy a konkrétní skupině vrstevníků, s níž se žák či žákyně kamarádí, na jejíž mínění dá*“⁴ Dále Mareš (2001) píše, že ve školní třídě existují určité specifické sociální vztahy, které lze označit za klima školní třídy. Klima školní třídy vytváří všichni členové třídy (žáci), preferenční dělení na podskupiny, které tito žáci vytváří, osamocení jedinci, kteří nejsou členy žádné podskupiny, i lidé stojící mimo základní skupinu (třídu), kam patří učitelé, kteří danou třídu vyučují. Klima třídy je tedy „*sociálně psychologická proměnná, představující dlouhodobější sociálně emocionální naladění, zobecněné postoje a vztahy, emocionální odpovědi žáků dané třídy na události ve třídě (včetně pedagogického působení učitelů).*“⁵

Důležité tedy je, že se nejedná pouze o žáky, ale že klima školní třídy vytváří i učitelé, kteří ve třídě učí, a tedy na ni pedagogicky působí. Další podstatnou vlastností klimatu třídy je jeho dlouhodobost a také určitá specifičnost pro konkrétní složení osob, tedy konkrétní třídu a konkrétního pedagoga. Právě dlouhodobostí se klima odlišuje od pojmu atmosféra.

³ MAREŠ, J. *Sociální klima školy*. In: ČÁP, J., MAREŠ, J.: *Psychologie pro učitele*. Portál, Praha 2001, s. 582

⁴ MAREŠ, J. *Klima školní třídy*. In: ČÁP, J., MAREŠ, J.: *Psychologie pro učitele*. Portál, Praha 2001, s. 565

⁵ PRŮCHA J., WALTEROVÁ E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2001, s. 100

1.1.3 Atmosféra školní třídy

Atmosféra je pojem, který byl do pedagogicko-psychologických věd přenesen z věd přírodních stejně jako pojem klima⁶. Atmosféra má více významů. Ten hlavní je, že se jedná o plynný obal země, dále jde o starší jednotku tlaku. V přeneseném významu atmosféra znamená náladu nebo rozpoložení. Právě poslední význam úzce souvisí s atmosférou jako pedagogickým pojmem.

Mareš (2001) na rozdíl od některých dalších autorů, jako například Vykopalové (1992), Průchy, Waltersové, Mareše (2001) a Heluse (2007), rozlišuje mezi klimatem školní třídy a atmosférou školní třídy. Vykopalová (1992) a Helus (2007) oba pojmy ztotožňují a atmosféru školní třídy používají jako ekvivalent klimatu školní třídy, zatímco Průcha, Waltersová, Mareš (2001) pojem atmosféra nemají mezi hesly svého slovníku.

Mareš píše, že *„atmosféra třídy je jevem krátkodobým, situačně podmíněným, mění se během vyučovacího dne, či dokonce jedné vyučovací hodiny. Jevy trvají řádově minuty až hodiny, výjimečně déle.“*⁷

Pro potřeby naší práce vycházíme z výše uvedené definice Mareše (2001) a rozlišujeme mezi klimatem a atmosférou školní třídy. Blíže se zaměříme právě na atmosféru školní třídy jako na jev, který se týká konkrétní vyučovací hodiny nebo jen konkrétní situace v ní a jsme přesvědčeni, že je zde velký prostor pro působení učitele na utváření atmosféry konkrétní vyučovací hodiny. V centru naší pozornosti jsou především vyučovací hodiny rodinné výchovy.

Jak z uvedené definice vyplývá, atmosféra školní třídy je jev krátkodobý, který může trvat pouze jednu vyučovací hodinu nebo se i během této jedné hodiny může změnit. Atmosféru, která se objevuje během vyučovací hodiny, můžeme považovat za pozitivní, negativní, nepřátelskou, nervózní, soutěživou aj. Jsme přesvědčeni, že snad nejdůležitějším typem atmosféry školní třídy, který může ve vyučování nastat, je atmosféra důvěry a bezpečí. Tato atmosféra má, jak již bylo řečeno, zásadní význam v předmětech jako je rodinná výchova.

⁶ Klima – česky častěji podnebí, označuje dlouhodobě stabilní režim počasí. Tento pojem se původně přenesl do společenských věd pouze jako metafora, později se stal součástí odborné terminologie (dle http://klima.pedagogika.cz/skola/doc/03_4.pdf)

⁷ MAREŠ, J. *Klima školní třídy*. In: ČÁP, J., MAREŠ, J.: *Psychologie pro učitele*. Portál, Praha 2001, s. 568

1.2 Sociální interakce a komunikace ve škole

„Škola, na rozdíl od většiny institucí sdružuje skupiny lidí, z nichž ty dvě nejdůležitější (učitelé, žáci) se od sebe výrazně liší věkem, přičemž mladší početně převládá.“⁸ Škola představuje místo, kde se spolu setkávají lidé, a vztahy mezi těmito lidmi jsou důležitým činitelem pro utváření klimatu školy a školní třídy a také atmosféry školní třídy. Těmi hlavními aktéry jsou žáci a zaměstnanci školy, mezi nimiž probíhá sociální interakce. Na to, jakým způsobem jsou vztahy mezi učiteli a žáky utvářeny a jaký je jejich význam pro výchovu a vzdělávání, se zaměříme v této kapitole.

„Velká část vyučování a učení se děje prostřednictvím sociální interakce, kdy učitel interaguje s jednotlivými žáky i s jejich skupinami a děti interagují také mezi sebou.“⁹

„Člověk je tvor společenský, a aby ve společnosti obstál, je doživotně předurčen ke komunikaci s druhými.“¹⁰ Škola je prostor, kde je komunikace velmi důležitá. Když přijde dítě do první třídy, zažívá ve škole nové formy vztahů a způsoby komunikace, které z rodiny nezná. I v pozdějším věku škola utváří díky komunikaci a interakci, které v ní probíhají, důležité dovednosti a návyky pro další život žáků.

„Komunikací v mezilidských vztazích rozumíme sdělování, vzájemné dorozumívání, přenos a výměnu myšlenek, postojů, cílů, hodnot či emocí.“¹¹

Komunikace, která mezi subjekty vyučování probíhá je nejen verbální, ale velkou měrou se na ní podílí i komunikace neverbální, ve které se výrazněji projevují skutečné vztahy. Komunikace ve škole v největší a pro nás nejdůležitější míře probíhá mezi učitelem a žákem, mezi žáky navzájem a mezi učiteli navzájem. Komunikace tu tedy probíhá na různých úrovních, mezi jedinci navzájem, mezi jedincem a skupinou, méně často mezi skupinami. Interakce mezi dvojicí se nazývá dyadická interakce. Ve škole se také setkáváme s komunikací mez sobě rovnými a s lidmi, kteří jsou věkově a vědomostně „podřízenými“ (v případě vztahu učitelů k žákům) nebo „nadřízenými“ (v případě vztahu žáků k učitelům). S tímto vztahem vůči cizím lidem se žáci setkávají ve větší míře poprvé právě ve škole, a je téměř jisté, že se s ním budou v podobné formě střetávat už celý život.

⁸ HAVLÍNOVÁ, M a kol. (eds.). *Program podpory zdraví ve škole*. Praha: Portál, 1998, s. 83

⁹ FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál, 1997, s. 275

¹⁰ VALIŠOVÁ, A. *Komunikace a vzájemné porozumění: hry pro dospívající*. Praha: Grada, 2005, s. 23

¹¹ HAVLÍNOVÁ, M a kol. (eds.). *Program podpory zdraví ve škole*. Praha: Portál, 1998, s. 51

1.2.1 Vztah učitel – žák

Vztah mezi učitelem a žáky se v historii školství výrazně změnil. V první polovině 20. století tento vztah nepřipouštěl žádnou důvěrnost. Učitel měl velkou moc a autoritu danou ze své role. Téměř veškerou komunikaci v hodině obstarával učitel a žáci měli hlavní úkol učitele poslouchat. Při neplnění svých povinností, zejména kázeňského významu, byli žáci fyzicky trestáni. Většina těchto jevů už vymizela nebo byla alespoň oslabena. Žáci již nejsou trestáni rákoskou nebo nemusí držet v natažených rukou plný lavór vody, tak jak tomu bylo v první polovině 20. století v českých školách. Trend směřuje k tomu, že by právě žáci měli v hodině mluvit co nejvíce.

Došlo ke změně rolí a s tím souvisí i snížení prestiže učitelského povolání a změna vztahu mezi učitelem a žáky. Vališová píše „*Vztah učitele a žáka se může postupně zbavit cejchu nadřízenosti a podřízenosti a vůbec to nemusí být v rozporu s pěstováním smyslu pro plnění povinností. Jen to bude velmi náročné na osobní kvality učitele i samotných žáků.*“¹² Učitel již nemá takovou zřejmou moc a proto je potřeba budovat tento vztah na jiných principech.

Jedním z těchto principů může být vzájemná komunikace. Učitelé většinou vyžadují, aby je žáci poslouchali, když mluví, ale totéž by měl učitel poskytnout svým žákům. Tedy naslouchat jim, brát vážně jejich názory, respektovat je. To vše vede nejen k tomu, že se pravděpodobně zkvalitní vztahy mezi učitelem a žáky, ale umožní to učiteli dozvědět se o svých žácích i něco víc.

„*Nejlepší způsob, jakým lze vztah s dítětem navázat, je získat si jeho úctu zkušeností, empatií nebo úsilím. Při snaze o ovlivnění dítěte však obvykle jako motivaci využíváme odměnu nebo trest. Tyto formy ovlivňování působí jen krátkodobě a postupně ztrácejí na účinnosti. Na děti nejlépe zapůsobíme tím, že budeme upřímní a poctiví.*“¹³

Učitelé se často bojí, že když přiznají svou chybu, tak ztratí tvář, autoritu a tak žákům raději lžou, mlží apod. Ale každý člověk je omylný a to je jedna z věcí, kterou by měli učitelé žáky naučit spolu s tím, že není ostuda svou chybu přiznat a omluvit se za ni. Takového učitele si žáci budou jistě vážit více a mít ho raději než toho, kdo jim lže a nemá k nim takovou důvěru, aby ukázal minimální slabost. Všichni lidé, a děti obzvláště, jsou na nepravdu velmi citliví.

¹² VALIŠOVÁ, A. *Komunikace a vzájemné porozumění: hry pro dospívající*. Praha: Grada, 2005, s. 122

¹³ KARNISOVÁ M. *Jak budovat dobrý vztah mezi učitelem a žákem*. Praha: Portál, 1995, s. 12

Nelešová píše, že „Jednou ze základních vlastností úspěšné učitelské práce je láska k dětem. Vztah mezi učitelem a žákem je vztah osobní. Je to vztah já a ty, vzájemný vztah dvou lidských osobností, jedinečných subjektů. Přes „ty“ svého učitele proniká žák do světa přírody, společnosti kultury. Osobní kontakt mezi učitelem a žákem nelze označit jen za předávání a přijímání nebo jen za dialog. Učitel působí na žáka celou svou osobností. Vzájemně mají vztah osobní, ne věcný.“¹⁴ Zdůrazňuje tak důležitost osobního vztahu mezi učitelem a žákem, který je důležitý pro rozvoj žákovy osobnosti.

Karnsová uvádí některá pravidla, která mohou být nápomocná při navazování kontaktu s žáky: Pravidla navazování kontaktu s dětmi¹⁵

1. Upoutete pozornost dětí
2. Ukažte smysl toho, co nabízíte
3. Jednejte ve shodě se svými slovy a nesrovnalosti přiznávejte. Mluvte souvisle, upozorňujte na všechny logické odbočky.
4. Mluvte o tom, co je logické a mluvte pravdu.

„Vztah učitele k žákovi má správnou podobu tehdy, když se realizuje, vyvíjí ve smyslu rovnováhy mezi svobodou a zodpovědností, právy a povinnostmi apod.“¹⁶ Najít rovnováhu, tak jak o ní píše Vykopalová (1992), je velmi náročné. Hranice mezi jednotlivými póly může být poměrně úzká. Udržet se ve správné rovnováze klade velké nároky na práci učitele a jeho vlastnosti, ale i na žáka samotného.

1.2.2 Vztah žák – žák

Vztah mezi samotnými žáky je vztahem mezi vrstevníky. Tito žáci však byli seskupeni podle určitých pravidel a ne podle vlastních preferencí. Jde tedy o skupinu formální. Školní třída se tak stává skupinou, která je věkově homogenní, ale v jiných oblastech se pravděpodobně jedná o heterogenní spojení osob. Na základní škole jsou ve třídě většinou zastoupena rovnoměrně obě pohlaví, mohou v ní být žáci s různou národností nebo etnickým původem, s největší pravděpodobností se bude lišit

¹⁴ NELEŠOVÁ, A. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005, S. 77

¹⁵ KARNSOVÁ M. *Jak budovat dobrý vztah mezi učitelem a žákem*. Praha: Portál, 1995, s. 63

¹⁶ VYKOPALOVÁ, H. *Sociální klima školní třídy a možnosti jeho ovlivňování*, Olomouc: Rektorát Univerzity Palackého v Olomouci, 1992, s. 8

inteligence žáků a jejich kognitivní dovednosti. A to, co je pro vztahy mezi lidmi velmi podstatné je, že se budou lišit jejich sociální dovednosti, zvyky, zájmy a vlastnosti.

Podle těchto rozdílů se ve školní třídě často vytváří různé podskupiny (dvojice, party) a někteří jedinci mohou stát osamoceně mimo tyto preferenční podskupiny. Dle Fontany (1997) je v období dospívání, do kterého věkově spadají žáci druhého stupně základní školy, silná potřeba někam patřit, být přijímán, být členem skupiny. Vlastní skupiny pak mají často vytvořeny určité vzorce chování, jejichž dodržování je znakem členství k této skupině. Tlak vrstevnické skupiny je přitom velmi silný a konformita žáků vysoká.

Školní třída je tedy „*skupina žáků stejného věku, kteří jsou společně vyučováni ve škole.*“¹⁷ Každá skupina se v čase mění, dochází k vývoji vztahů mezi členy a potažmo k vývoji celé skupiny. Tento jev můžeme nazvat skupinová dynamika. Jedná se o „*psychologické síly a procesy působící v rámci malé sociální skupiny (např. školní třídy), které určují sociologické rysy skupiny jako celku a ovlivňují chování jednotlivých členů skupiny.*“¹⁸ Skupinová dynamika se dále zabývá zkoumáním charakteristických rysů skupiny, což zahrnuje organizaci, stabilitu, rozdělení rolí apod.

Spousta k tématu uvádí toto: „*Žákovský (třídní) kolektiv (školní třída) je sociální skupina organizovaná a řízená určitými sociálně psychologickými zákonitostmi. Její rozvrstvení ovlivňuje konkrétní vztahy mezi jednotlivými žáky a způsob jejich vzájemné komunikace. Patří mezi výchovně nejvýznamnější sociální útvary. Třídní kolektiv tvoří skupina žáků, kteří jsou spojeni vazbou názorovou, emoční a návykovou a společně usilují o splnění pozitivního cíle. Kolektiv vzniká ze svobodné vůle svých členů, je stmelen společným cílem, činnostmi, organizací a zodpovědností a vybaven orgány správy.*“¹⁹

Spousta (1994) tak rozlišuje mezi školní třídou a kolektivem, který ve třídě může vzniknout a nebo také nemusí. Členství ve školní třídě si žák nevybírám, ale vytvoření kolektivu už je na rozhodnutí členů. Jeho vytvoření fakticky znamená, že vztahy mezi žáky jsou dobré. Žáci spolu podnikají často i činnosti mimo školu, čímž získávají společné zážitky. Právě společné zážitky jsou důležitým předpokladem vytvoření důvěry.

¹⁷ PRŮCHA J., WALTEROVÁ E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2001, s. 253

¹⁸ PRŮCHA J., WALTEROVÁ E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2001, s. 214

¹⁹ SPOUSTA, V. *Základní výchovné činnosti třídního učitele*. Brno: Masarykova univerzita Brno 1994, s. 26

1.2.3 Vztah učitel – učitel

*„Učitelé jsou právě takoví, jaké je chce mít společnost, tzn. jakou jim dává důvěru a morální podporu, jaké jim vytváří legislativní a materiální podmínky pro náročnou pedagogickou práci, (...). Učitelé vždy byli a jsou zároveň uznávání a i kritizování a kontroverzní status profese jen potvrzuje jejich významné místo v životě společnosti.“*²⁰

Vztahy mezi učiteli nemají takový vliv na utváření atmosféry školní třídy, protože v našich podmínkách je v hodině běžně jen jeden učitel. Vztah je ale podstatný v souvislosti se školním klimatem. Jak už jsme uvedli výše, pojmy klima školy, klima školní třídy a atmosféra školní třídy na sebe působí a navzájem se ovlivňují a společně také utvářejí prostředí, které může, ale také nemusí být permisivní.

Důležitým aspektem vztahu mezi dospělými (učiteli navzájem, učiteli a jinými zaměstnanci školy, učiteli/jinými zaměstnanci s vedením školy) působícími ve škole je to, že dávají žákům vzor. Žáci vnímají, jak se k sobě dospělí navzájem chovají. Lze předpokládat, že nejčastěji jsou svědky právě interakce mezi učiteli. Žáci si všímají vztahů, které učitelé mají mezi sebou, způsobu komunikace, respektu k druhým lidem, chování k autoritám, postojů k pravidlům, hodnot, které učitel zastává apod.

Dávat žákům dobrý vzor, model vhodného chování, je jednou z důležitých součástí učitelské profese. Proto by si měl učitel dobře uvědomovat, jak se chová k ostatním lidem ve škole i mimo ni. Děti jsou citlivé na to, jak se dospělí chovají k nim či mezi sebou. V období dospívání jsou také velmi vnímaví vůči nějaké nespravedlnosti, což může zahrnovat například to, že po nich učitel vyžaduje dodržování nějakých pravidel, ale sám se těmito pravidly neřídí. *„Nemá smysl učit spravedlivé nestrannosti, když učitel zjevně uplatňuje vůči dětem nestejná měřítká. Nejen, že si děti za těchto okolností požadované morální zásady neosvojí, ale mohou na ně nakonec pohlížet se stejným pohrdáním, s nímž hledí na učitele, který si takto počíná.“*²¹

To jak učitel působí na žáky, jestli se pro ně stává vzorem pozitivním či negativním, silně ovlivňuje celkový postoj dětí k učitelskému povolání, ke vzdělávání atd. a tento postoj si žáci přenesou i do budoucnosti, do svého dospělého života. Učitel ale také představuje roli dospělého a může se pro žáky stát vzorem někoho, kým by se chtěli stát i sami žáci. *„Jestliže děti hledí na učitele a vidí v něm takovou lidskou bytost,*

²⁰ VAŠUTOVÁ, J. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004, s. 21

²¹ FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál, 1997, s. 238

jakou by samy rády byly, pak jim učitel dal takový dar, jenž má stejnou hodnotu jako veškeré jím poskytnuté formální vzdělání.“²² Čáp (2001) k tomu uvádí „Osobní příklad, vzor, model často působí silněji než slovní působení, odměny a tresty. Dítě si vybírá a napodobuje určitý model, popřípadě se s ním identifikuje (...). Činí tak dobrovolně, bez nucení, často s obdivem a nadšením.“²³

Z předchozího textu je zřejmé, že učitel má více možností jak žáky ovlivňovat. Být vzorem chování je nenásilný, ale účinný způsob formování dětí. Učitel nemůže zařídít, že si ho všechny děti vyberou jako model, který chtějí vědomě či nevědomě napodobovat. Má však možnost regulovat své chování tak, aby v případě, že se tímto vzorem stane, byl jeho vliv pozitivní a přispěl k vývoji kvalitního jedince.

²² FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál, 1997, s. 295

²³ ČÁP, J. *Výchova, její aktuální otázky a možnosti psychologie při jejich řešení*. In: ČÁP, J., MAREŠ, J.: *Psychologie pro učitele*. Portál, Praha 2001, s. 261

*Strach z nebezpečí je tisíckrát horší
než nebezpečí samo. D. Defoe*

1.3 Permisivní prostředí ve škole

Jak již jsme uvedli v předchozím textu, zajímáme se v této práci o permisivním prostředí školy, zejména v souvislosti s atmosférou ve vyučovací hodině a dáváme důraz na bezpečí a důvěru. Důvěra je pojem natolik známý, že není uveden v psychologickém slovníku, v pedagogickém slovníku ani ve všeobecné encyklopedii. Všichni zkrátka víme, co to je někomu důvěřovat a pokud ne, tak v horším případě víme, co to je nikomu nedůvěřovat.

V současné době se hodně mluví o důvěře v různé instituce či orgány, ale nás v rámci této práce zajímá interpersonální důvěra a to zejména v prostředí školy. Jde o důvěru jak mezi žáky samotnými, tak mezi učitelem a žáky a také mezi učiteli navzájem. Základní důvěru, kterou by měl učitel ke svým žákům pociťovat, je důvěra v jejich schopnosti, kvality, možnosti. S tím se pojí tzv. Pygmalion efekt²⁴. V případě, že učitel tuto důvěru ke svým žákům nemá a předpokládá spíše jejich neschopnost, mluvíme o tzv. Golem efektu²⁵.

Důležitá je důvěra v to, že žáci i učitel dodrží dohodnutá pravidla. Povinnost tím neleží pouze na žácích, ale i na učiteli. S tím souvisí důvěra v určitou „důvěrnost“, tedy v to, že co se v hodině řekne, nebude tématem zábavy ve sborovně, ani důvodem k posměškům od spolužáků.

„Důvěra mezi učitelem a žákem je důležitou složkou při vytváření klimatu podporujícího spolupráci ve třídě, spolupracující chování žáků a zapojení do učební činnosti. Učitelé podkopávají důvěru svých žáků, když o nich drbou nebo roztrušují informace lidem, kteří do nich nepotřebují být zasvěceni.“²⁶

Tím se dostáváme i k pojmu bezpečí. Pokud žák bude věřit, důvěřovat v to, co bylo uvedeno výše, tedy v dohodnutá pravidla, v důvěrnost v rámci třídy a daného učitele, bude se v hodině cítit bezpečně, snáze projeví svůj názor, problém apod. To dává učiteli možnost některá témata otevřít nebo se při jejich rozebírání dostat hlouběji.

²⁴ Pygmalion efekt – obrazné označení pro důsledek učitelova pozitivního očekávání a jednání. Funguje na principu sebesplňující předpovědi – učitel dělá vše, aby na jeho slova došlo. Někdy nazýváno též Galatea efekt.

²⁵ Golem efekt – opak Pygmalion efektu – obrazné označení pro důsledek učitelova negativního očekávání a jednání.

²⁶ CANGELOSI, J. S. *Strategie řízení třídy: Jak získat a udržet spolupráci žáků ve výuce*. 2. vyd. Praha: Portál, 1996, s. 115

Ale jak tuto důvěru vytvořit? Přesnější by možná bylo zeptat se jak ji získat. Důvěra je odměna za chování, v našem případě za chování učitele a za chování žáků. Vzniká na základě společných zážitků a zkušeností. Z toho plyne, že důležitou roli při vytváření důvěry hraje čas.

*„Jednou z nejčastějších chyb v kontaktu dospělých s dětmi je očekávání důvěrnosti, která by měla vyplývat z úlohy učitele v životě dítěte. Není dobré se domnívat, že role učitele musí sama o sobě zaručovat významné a nosné spojení. Chce-li vychovatel pro děti něco znamenat, musí se stát aktivní součástí jejich života.“*²⁷

Důvěra nevzniká automaticky z pozice nějaké role. Člověk si ji musí zasloužit. Vybudovat si vztah musí i učitel a žáci. Učitel svůj vztah k žákům může budovat na vzájemné komunikaci a respektu. A na základě vzájemného vztahu pak může vzniknout již zmíněná důvěra. A na jejím základě pak také příjemné, nestresující, bezpečné, důvěrné a nenásilné pracovní prostředí, které umožní učiteli lépe na žáky působit a také aktivnější zapojení žáků do výuky.

Psychologický slovník se sice nevěnuje důvěře, ale bezpečí už v něm najdeme. Bezpečí je *„duševní klid pramenící z přesvědčení, že se nemusíme ničeho bát. Představuje jednu ze základních potřeb člověka, hlavní podmínku jeho duševního zdraví. Dítě nalézá bezpečí v klidné a láskyplné přítomnosti rodičů, ve stabilitě svých životních podmínek, ve spořádané výchovné kázni. (...) Adolescent se cítí v bezpečí méně snadno, protože není ani dítě ani dospělý a nemá přesný status.“*²⁸

Čáp (1996) k tématu bezpečí píše, že *„u žáků se často setkáváme s nudou a strachem. (...) Strach vzniká z frustrace téměř všech potřeb dítěte, zvláště potřeby bezpečí. Tyto frustrace jsou vyvolávány neadekvátními formami vyučování a komunikace učitelů se žáky, tradičními nevhodnými formami způsobu výchovy ve škole.“*²⁹

V souvislosti se strachem žáků ve škole se Čáp (1996) věnuje stylům výchovy, používá rozdělení podle Tauschových. Je zřejmé, že ze třech zmiňovaných stylů výchovy ve škole, kterými jsou autokratický styl výchovy, styl „laissez faire“³⁰ a sociálně-integrační styl výchovy je nejlepší ten posledně jmenovaný. Při jeho

²⁷ SMAHEL, R. *Učitel a jeho žáci*. Olomouc: Matice cyrilometodějská, 1996, s. 9

²⁸ SILLAMY, N. *Psychologický slovník*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2001, s. 26

²⁹ ČÁP, J. *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. Praha: ISV, 1996, s. 210

³⁰ Laissez faire – za francouzštiny Nechat dělat, styl výchovy, který je přehnaně liberální, bez jasného vedení a pravidel

uplatňování „Učitel přiznává žákům lidská práva a důstojnost, respektuje v nich osobnost, bere je vážně, zejména je neponižuje. (...) Projevuje důvěru k žákům, věří, že splní požadavky. (...) Snaží se žákům porozumět a pomoci. Je ochoten s nimi mluvit i o věcech, které se netýkají přímo školy. (...) Pomáhá izolovaným jedincům zařadit se do skupiny. Dbá na adekvátnost vztahů ve skupině.“³¹ Právě tento styl výchovy je nejpríjemnějším, nejvhodnějším a hlavně podnětným a nestresujícím pro žáky. Sociálně–integrační styl výchovy je ten, který umožňuje vznik permissivního prostředí. Učitel využívající při výchově principů tohoto stylu je žákům blíž. Nebojí se ho, ale zároveň má jejich respekt. V opačném případě (tak jak je to u dalších dvou stylů výchovy) by šlo jen těžko navázat mezi učitelem a žáky vztah důvěry, který umožní oběma stranám cítit se při vzájemné spolupráci bezpečně.

Jsme přesvědčeni, že ve vyučovací hodině by měla panovat atmosféra důvěry a bezpečí, jak jsme již několikrát uvedli. Atmosféra je jev poměrně krátkodobý a může se měnit i během jedné hodiny. Tudíž je zřejmé, že je nereálné, aby atmosféra důvěry a bezpečí panovala neustále. Ve škole by mělo panovat klima důvěry a bezpečí a stejně tak i v jednotlivých třídách by mělo být trvale takovéto klima, ale atmosféra se bude s největší pravděpodobností měnit s konkrétní situací. Nelze počítat s tím, že se nepřipravení žáci budou při zkoušení cítit bezpečně. Ale i zkoušení, či jiné hodnocení je každodenní realitou školy a učitel by se měl snažit o to, aby tato skutečnost žáky zbytečně nestresovala.

I když atmosféra důvěry a bezpečí nemůže panovat pořád, měla by se objevovat co nejčastěji. Její důležitost roste ve chvílích, kdy se učitel snaží aktivizovat žáky, zapojit je do chodu hodiny, diskutovat s nimi apod. Cangelosi (1996) upozorňuje na to, jak je atmosféra bezpečí důležitá pro každého učitele, který chce, aby se žáci zapojili do výuky. „Pokud žáci (...) nebudou cítit, že se mohou naplno zapojit do studia, bez rizika, že se jim bude někdo posmívat, že se dostanou do trapných situací nebo, že přijdou k jiné újmě, nebude atmosféra ve třídě natolik příznivá pro spolupracující chování a aktivní účast na výuce, jak byste si přáli.“³²

³¹ ČÁP, J. *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. Praha: ISV, 1996, s. 211n

³² CANGELOSI, J., S. *Strategie řízení třídy: Jak získat a udržet spolupráci žáků ve výuce*. 2. vyd. Praha: Portál, 1996, s. 88

1.3.1 Možnosti učitele při ovlivňování atmosféry bezpečí a důvěry v konkrétní vyučovací hodině

Píšeme tu stále o důležitosti atmosféry důvěry a bezpečí ve vyučování, ale zatím jsme nezmínili žádný návrh jak této atmosféry dosáhnout. Ve vyučovací hodině jsou dva hlavní subjekty – učitel jako jednotlivec, který má větší pravomoci i zodpovědnost a žáci, kteří podléhají učiteli, ale jsou v početní převaze. Tím je vztah mezi učitelem a žáky poměrně specifický. Na utváření vhodné atmosféry mají vliv oba tyto subjekty ovšem tím, že učitel je dospělý člověk, který by se měl těšit určité autoritě, jeho možnosti ovlivňování žáků i nálady ve třídě jsou větší. Respektive mohou být větší, záleží na konkrétním učiteli, jak se vyrovná se svou rolí a jaký postoj zaujme ke své profesi a k lidem, se kterými se v ní střetává.

Pro dospívající jsou velmi důležití vrstevníci, skupiny, party. To znamená, že proto, aby se žák cítil ve vyučování bezpečně, musí si být jistý ve vztahu ke spolužákům. Učitel nemá možnost výrazně zasahovat přímo do konkrétních vztahů mezi žáky, ale může ovlivnit dynamiku skupiny a celkové vnímání spolužáků ve třídě. Tím dopomůže ke zlepšení klimatu školní třídy a následně také ke konkrétní atmosféře ve vyučovacích hodinách.

Prvním předpokladem je, že učitel bude vnímavý a bude žákům naslouchat. To mu umožní pochopit vztahy ve třídě, organizaci a rozdělení rolí. I jemné narážky mezi žáky mohou být signálem pro učitele, že něco není v pořádku a problém může být odhalen dříve, než se plně rozroste. Příkladem takového problému může být například šikana. Prvním předpokladem k tomu, aby učitel mohl řešit problém ve své třídě je to, že o něm ví. Pak může vhodně reagovat, poradit se, přizvat odborníky, domluvit pro třídu nějaké zážitkové lekce, programy apod., u organizací, které se na programy se třídami specializují.³³

Předpokládejme tedy, že učitelův zásah pomohl a vztahy ve třídě se vylepšily. Tím ale role učitele nekončí, spíše naopak. Na vztahu mezi učitelem a třídou by měly pracovat obě strany. Učitel může udělat to, že bude spravedlivý, nezhádá důvěru žáků, problémy bude řešit přímo s žáky samotnými a ne pouze přes jejich rodiče, bude dodržovat ze své strany dohodnutá pravidla apod. Žáci mohou udělat v podstatě totéž.

³³ Jde například o Sdružení podané ruce – centrum prevence, pedagogicko-psychologické poradny, SPEKTRUM preventivních programů pro děti a mládež, Ponorka – centrum prevence apod.

Budou dodržovat dohodnutá pravidla, nezradí učitelovu důvěru, případné problémy nejprve nastíní učiteli a nebudou si na něj hned stěžovat apod.

Ve zkratce a zjednodušeně jsme nastínili, co mohou žáci a učitel udělat pro to, aby vztah mezi nimi byl dobrý a čas, který spolu musí trávit, byl co nejpříjemnější nebo aspoň co nejméně nepříjemný. Můžeme tedy říct, že v konkrétní třídě a s konkrétním učitelem panuje pozitivní klima školní třídy, což je určitý základ, ale nejspíš ne nutná podmínka pro to, aby se dlouhodobé pozitivní klima projevovalo i v konkrétních vyučovacích hodinách pozitivní atmosférou školní třídy.

Učitel přijde do své hodiny a má určité plány, které ovšem předpokládají určitou atmosféru. Tu však ovlivňuje množství věcí a na některé z nich nemá učitel žádný vliv. Žáci mohou být nepříjemně naladěni díky zkoušení či testu v hodině, která předcházela nebo teprve bude následovat; díky konfliktu s jiným vyučujícím, či přímo ve třídě; díky problémům v mimoškolní činnosti např. prohraný zápas družstva, jehož členem je několik žáků ze třídy apod. Ve třídě zkrátka na učitele pozitivní a příjemná atmosféra málokdy jen tak čeká, tím pádem se učitel musí snažit si tuto atmosféru sám vytvořit. Měl by působit na žáky takovým způsobem, aby se jejich nálada a tím i celková atmosféra ve třídě vylepšila a umožnila tím kvalitnější hodinu.

Vhodnou metodou na uvolnění atmosféry mohou být hry. Velké množství nabízí literatura, např. Portmanová (2004), Šimanovský, Šimanovská (2005), Vališová (2005), Lokšová, Lokša (1999). Tyto knihy často nabízejí hry, které mohou nejenom navodit pozitivní atmosféru, ale jsou zaměřeny na tvořivost, sebepojetí, komunikaci, vztahy žáků ve třídě apod. Hry mohou být zaměřeny také na posílení důvěry. Právě takové hry mohou pomoci nejen při vylepšení nálady a navození vhodné atmosféry k práci, ale i při vytváření důvěrného vztahu ve třídě a mezi učitelem a žáky. V literatuře je velké množství aktivit a inspirací, které lze plně převzít a nebo upravit podle konkrétních podmínek dané třídy, žáků, učitele a cíle, který učitel hrou sleduje.

1.3.2 Atmosféra důvěry a bezpečí při hodinách rodinné výchovy

Jak jsme již uvedli v předchozích kapitolách, považujeme za velmi důležitou atmosféru důvěry a bezpečí ve všech vyučovacích hodinách a předmětech. Zvláštní důraz však klademe na předmět rodinná výchova (a částečně i občanská výchova). Tento předmět má svoje specifika, je založen na komunikaci mezi lidmi ve třídě, na spolupráci, zapojení se a v neposlední řadě také na důvěře a bezpečí.

Vycházíme z předpokladu, že při některých tématech, zejména těch, co se dotýkají sociálně patologických jevů (kouření a pití alkoholu v nízkém věku, užívání drog, sexuální chování apod.), se žáci obávají z různých důvodů projevit. Může jít o strach z konkrétního učitele, který se snaží toto téma probírat, z ostatních učitelů, ze spolužáků, z rodičů nebo jen z nějakých nekonkretizovaných problémů. Za těchto okolností žák nedá najevo svůj skutečný názor na danou problematiku, celé povídání, např. o kouření, zůstane na povrchu a nedostane se hlouběji k žákům.

Pokud ve třídě panuje atmosféra důvěry a bezpečí, žák může říct svůj názor, např. že na kouření není nic špatného, aniž by se obával toho, že se na něj budou dívat všichni učitelé skrz prsty nebo že to učitel hned po hodině zavolá jeho rodičům. Stejně tak by se neměl žák bát říct, že kouření není nic pro něj, i když ví, že většina spolužáků má opačný názor.

V takovýchto situacích má učitel přehled o postojích, které mají jednotliví žáci k dané problematice (v našem případě například k již několikrát zmiňovanému kouření) a jaký názor ve třídě převažuje. To umožňuje učiteli připravit se na diskusi k tématu, ví jakým směrem se při vyučování zaměřit, aby jeho působení bylo co nejúčinnější.

Předpokládáme, že toto všechno, spolu se skutečností, že lidé více dbají na názory někoho, koho si váží, umožní učiteli dostat se v tématu hlouběji ke skutečným názorům, nejistotám, problémům apod. A to je hlavní důvod toho, proč považujeme permissivní prostředí a atmosféru důvěry a bezpečí za obzvláště důležitou v rámci vyučování rodinné výchovy.

1.3.3 Atmosféra důvěry a bezpečí a Program podpory zdraví

Program podpory zdraví na základní škole se v České republice uskutečňuje od počátku devadesátých let. Byla vytvořena síť škol podporujících zdraví, která se postupně rozrostla a byla doplněna i sítí mateřských škol podporujících zdraví. *„Výchova ke zdravému způsobu života v nejširším slova smyslu je hlavním cílem programu podporující zdraví na základní škole. Zdraví je zde chápáno holisticky, podle definice WHO³⁴ jako celkově dobrý životní pocit, který člověk prožívá v rovině tělesné, duševní, sociální a duchovní.“*³⁵

³⁴ WHO –World Health Organization – Světová zdravotnická organizace

³⁵ REISSMANNOVÁ, J. *Pilíře projektu „Zdravá škola“*. In: HAVELKOVÁ, M. FERBAROVÁ, R. (eds.) *Výchova ke zdraví I*. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 2005, s. 102

Reissmannová (2005) dále uvádí, že tzv. Zdravá škola, tedy škola podporující zdraví, vychází ze dvou základních principů. Jedná se o respekt k přirozeným potřebám jednotlivce a o rozvíjení schopnosti komunikovat a spolupracovat.

Celý program podpory zdraví na základní škole stojí na třech pilířích. Pro tuto diplomovou práci je podstatný zejména první z nich, kterým je Pohoda prostředí a to věcného prostředí, sociálního prostředí i organizačního prostředí. Dalšími pilíři jsou Zdravé učení (smysluplnost, možnost výběru a přiměřenost, spoluúčast a spolupráce, motivující hodnocení) a Otevřené partnerství (škola jako model demokratického společenství, škola jako kulturní a vzdělávací středisko obce).

Zabýváme se permissivním prostředím, důvěrou bezpečím a jak vyplývá z definice zdraví dle WHO, ze které vychází Program podpory zdraví na základní škole, zabýváme se jednou z oblastí zdraví. Konkrétně jde v našem případě o sociální oblast. Ta zahrnuje zejména vztahy s ostatními lidmi, to jak se v určité společnosti člověk cítí. Dle výzkumu organizovaného Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT) a Institutem dětí a mládeže (více viz kapitola 1.5 Předchozí výzkumy k tématu) je na školách podporujících zdraví lepší sociální klima.

*„Důležitou podmínkou prostředí školy je, že by mělo být bezpečné. (...) Škola vytváří prostředí stimulující osobní rozvoj žáků a učitelů, škola je místem lidských setkání, ovlivňuje citový vývoj dítěte a formování sociálních vztahů a může někdy kompenzovat rodinné prostředí.“*³⁶ Pohoda sociálního prostředí jako součást prvního pilíře projektu stojí zejména na humanistických postojích jednoho jedince k druhému. Ty jsou vyjadřovány především respektem, úctou, empatií, důvěrou, uznáním, otevřeností v komunikaci a vůlí ke spolupráci a pomoci druhému.

Je zřejmé, že tyto postoje by měli být naplňovány ve všech školách, nejen v těch zapojených do sítě škol podporujících zdraví. Princip pohody sociálního prostředí je předpokladem pro atmosféru důvěry a bezpečí ve vyučování, pro aktivnější zapojení žáků do výuky a pro rozvoj pozitivních sociálních dovedností a návyků.

³⁶ REISSMANNOVÁ, J. *Pilíře projektu „Zdravá škola“*. In: HAVELKOVÁ, M. FERBAROVÁ, R. (eds.) *Výchova ke zdraví I*. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 2005, s. 104

1.4 Učitel jako výchovný poradce

Nejde nám pouze o vztah ve vyučování, tak jak jsme ho naznačili výše, ale předpokládáme také, že pokud bude žák v hodinách konkrétního učitele pociťovat atmosféru důvěry a bezpečí, tak se na něj spíše obrátí v situaci, kdy má nějaký závažný problém.

Fontana zdůrazňuje, že poradenská role je nedílnou součástí povolání učitele. „... do funkce učitele patří pomáhat dětem vyrovnávat se s osobními problémy a činit rozhodnutí o tom, jak povedou svůj život“³⁷

Učitelé však často nejsou na svou poradenskou roli připraveni. Od současných studentů pedagogických fakult je možné slyšet názor, že se nechtějí chovat k žákům moc přátelsky, protože nechtějí nastolit vztah, ve kterém by se jim dítě svěřovalo se svými problémy. V tom nezaznívá ani tak necitelnost dnešních studentů, jako spíše jejich obava, že by nedokázali takovou situaci zvládnout. Lazarová (2005) píše o krizově intervenční kompetenci jako o součásti kompetenční vybavenosti učitele. Tento pojem „vyjadřuje způsobilost učitele využít adekvátně a účelně v nezvyklé, nestandardní situaci své speciální znalosti dovednosti a zkušenosti. Do této skupiny kompetencí zahrnují i dovednosti učitele poskytnout sociální oporu a poradenství, neboť jsou mnohdy potřebné ke zvládnutí krizí.“³⁸

Problémem je, že zejména mladí učitelé nemají často dostatek zkušeností. „Řada odborníků [navíc] tvrdí, že mnohé z učitelských kompetencí je možné získat a rozvinout teprve v praxi samotné.“³⁹ Často není na škole nikdo, na koho by se učitelé mohli obrátit o radu. Lazarová k tomu uvádí, že „pokud není případ řešen na pedagogické radě nebo jiné poradě svolané vedením školy, diskutují učitelé každodenní problémy svých žáků u tříd spontánně na chodbách školy, v kabinetech, ve sborovnách, a to spíše se záměrem ulevit si, postěžovat a najít podporu u kolegy pro „již hotové“ řešení.“⁴⁰ To je jistě možné u méně vážných záležitostí, a pro učitele to má psychohygienický účinek, ale nelze tímto způsobem řešit opravdu vážný problém, se

³⁷ FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál, 1997, s. 317

³⁸ LAZAROVÁ, B. *Netradiční role učitele: O situacích pomoci, krize a poradenství ve školní praxi*. Brno: Paido, 2005, s. 25

³⁹ LAZAROVÁ, B. *Netradiční role učitele: O situacích pomoci, krize a poradenství ve školní praxi*. Brno: Paido, 2005, s. 26

⁴⁰ LAZAROVÁ, B. *Netradiční role učitele: O situacích pomoci, krize a poradenství ve školní praxi*. Brno: Paido, 2005, s. 30

kterým se žák důvěrně svěří konkrétnímu učiteli. Řešením této situace je to, že ve stáe více školách je k dispozici školní psycholog.

Předpokladem pro to, aby se učitel stal nejen vzdělavatelem, ale i poradcem; předpokladem pro to, aby se na něj dítě s problémem obrátilo, je již zmíněná důvěra.

*„Někteří učitelé získávají důvěru snáze než jiní a mívají ve svých vztazích s dětmi více citu a trpělivosti. Děti cítí, že s nimi mohou hovořit a že mohou jejich odpovědím důvěřovat. Při rozhodování, na koho by se měly obrátit, když to potřebují, hledají děti zřejmě právě tyto dvě kvality, sympatii a důvěryhodnost, a nikoli znalost poradenských technik.“*⁴¹

⁴¹ FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál, 1997, s. 317

1.5 Předchozí výzkumy k tématu

Při prohlížení internetu, existujících diplomových prací a knižních zdrojů se nám nepodařilo objevit výzkum, který by se plně věnoval otázce atmosféry důvěry a bezpečí ve vyučování. Uskutečněné výzkumy se často zabývaly klimatem školní třídy nebo klimatem školy, tedy jevy, které s atmosférou školní třídy souvisí a ovlivňují ji. Zjišťování informací o předchozích výzkumech značně znesnadňuje již zmíněná nejednoznačnost pojmů a jejich množství.

V souvislosti s atmosférou školní třídy je také nesnadné zkoumat něco tak krátkodobého, co se velmi často mění a bere na sebe různé, často naprosto opačné podoby. Také my jsme se rozhodli výzkum zaměřit spíše na důvěru a bezpečí než přímo na atmosféru školní třídy. Neobjevili jsme ani výzkum, který by se důvěrou ve škole či bezpečím zejména z psychologického hlediska v rámci školy zabýval. Takový výzkum však může být částečně obsažen ve výzkumech zabývajících se klimatem školní třídy, kterých je velké množství nebo klimatem školy, kterých v podmínkách České republiky případně Československa nebylo provedeno mnoho. Mareš (2001) zmiňuje zejména údaje o výzkumech klimatu školní třídy, které porovnávají odpovědi žáků a učitelů. Doslova také uvádí, že *„je zřejmé, že klima našich školních tříd na důkladné zmapování teprve čeká.“*⁴²

Mareš (2001) a Mareš, Křivohlavý (1995) uvádějí některé výzkumy z druhé poloviny 20. století, které se zabývaly klimatem vyučovací hodiny. Zde narážíme na nejednoznačnost pojmů, která získávání a utřídování informací značně komplikuje.

*„J. K. Litterstová a B. A. Eyo přišli s úvahou, že atmosféra třídy se možná periodicky mění. Strídají se údobí, v nichž je atmosféra pozitivní a zase údobí, kdy je atmosféra negativní. Uvažují o tzv. kritickém momentu, po němž následuje buď zlepšování či zhoršování dosavadní atmosféry.“*⁴³

Mezera (2002) uvádí, že na podzim roku 2001 byl proveden společný výzkum MŠMT a Institutu dětí a mládeže pod vedením odborníka na problematiku šikany Michala Koláře a Miluše Havlínové, věnující se programu školy podporující zdraví. Výzkum měl odpovědět na otázky *„Jak je to se sociálním klimatem v českých školách? Jsou dostatečně bezpečné? Je nějaký rozdíl mezi školami, které rozvíjejí program*

⁴² ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Portál, Praha 2001, s. 579

⁴³ MAREŠ, J. *Sociální klima školní třídy: Přehledová studie*. 1998, s. 3, http://klima.pedagogika.cz/trida/doc/Mares_Klima_tridy.pdf

Zdravá škola, a těmi běžnými? (...)Výzkum si stanovil dva impozantní cíle: Za prvé, zmapovat kvalitu sociálního klimatu, jak se projevuje při vyučování ve školních třídách a porovnat mezi sebou výsledky škol zapojených do projektu Zdravá škola se školní atmosférou, která vládne v ostatních běžných základních školách. Druhým cílem pak bylo zmapovat projevy šikanování a dát odpověď na otázku, zda školy v projektu Zdravá škola ochraňují své žáky před projevy šikanování podstatně účinněji než běžné základní školy.“⁴⁴

Pro naše potřeby je podstatnější první cíl výzkumu, který zkoumá školní klima a atmosféru s tím, že pojmosloví je zde opět nejasné a dochází k zaměňování výrazů. Výzkum prokázal, že školní klima je příznivějších ve školách zapojených do projektu Zdravá škola, což se projevilo větší snahu učitelů pomoci žákům a také větším zájmem žáků o vyučování.

1.5.1 Pilotáž

Než jsme přistoupili k samotnému výzkumu, provedli jsme pilotážní výzkum, který měl odhalit případné chyby v dotazníku, nejasnosti apod. Dotazník byl nejprve předložen jedné ze tříd, konkrétně třídě 8.A. Při vyhodnocování odpovědí této třídy se neprojevil žádný zásadní problém, který by žáci měli s vyplňováním dotazníků a ten tedy zůstal i pro samotný výzkum ve stejné podobě.

Pro rozsah našeho výzkumu nám pilotážní výzkum, prováděný na jedné ze tříd, připadal naprosto dostatečný. Při vyhodnocování samotného výzkumu se však ukázalo, že se ve třídě 8. A neobjevila u položky číslo 4 určitá odpověď, která by nás upozornila na nejasnost u této otázky. Tato odpověď se poté objevila u tří ze sedmi tříd zařazených do našeho výzkumu. Více viz kapitola 2.3.1 Důvěra, v tabulkách Tab. 7 a Tab. 8, v Grafu 11 a v kapitole 3.1 Postřehy pro další výzkum.

⁴⁴ MEZERA, A. 41 procent žáků českých základních škol je obětí šikanování.
<http://www.blisty.cz/art/9798.html>

2. Výzkumné šetření

V této kapitole předložíme empirický výzkum, který jsme provedli a to tak jak jsme ho postupně utvářeli. Začneme tedy výzkumnými cíly a hypotézami, které jsme si stanovili, metodologií výzkumu, zkoumaným vzorkem a sběrem dat, dojdeme až k samotným datům, která jsme výzkumem získali, jejich interpretaci a implementaci do praxe.

2.1 Výzkumné cíle, hypotézy

V této práci se zabýváme permisivním prostředím a atmosférou důvěry a bezpečí ve vyučování. Cílem výzkumné části práce bylo zjistit, jak je to na české škole s pocity důvěry a bezpečí, zda žáci důvěřují svým učitelům a cítí se ve vyučování bezpečně. Pocit bezpečí jsme se rozhodli zkoumat v souvislosti se strachem vyjádřit ve vyučování svůj názor z důvodů obavy před reakcí učitele, spolužáků, možného problému či z obavy, že se tento názor dostane k žakovým rodičům nebo dalším učitelům ve škole. Na začátku výzkumné práce jsme si stanovili dva výzkumné cíle a k nim pomocné hypotézy:

Výzkumná otázka č. 1: Kolik žáků si myslí, že mohou důvěřovat někomu dospělému ve škole a kolik z nich již tuto důvěru využilo a obrátilo se na dospělého ze školy se svým problémem?

Hypotéza č. 1: Většina žáků si myslí, že mohou někomu dospělému ve škole důvěřovat, ale s problémem se na něj obrátilo méně než 10 % žáků.

Výzkumná otázka č. 2: Kolik žáků se bojí vyjádřit svůj názor kvůli možné nepříjemné reakci spolužáků a učitele ve třídě, a kvůli možnosti, že se informace dostanou k ostatním učitelům ve škole a rodičům žáka?

Hypotéza č. 2: Nejvíce žáků má strach z posměchu spolužáků, nejméně z toho, že se jejich názor dozví rodiče.

2.2 Metodologie výzkumu

Ke zjišťování údajů používáme dotazník s jedenácti otázkami (viz příloha 1). Úvodní čtyři otázky jsou zaměřeny na důvěru obecně a v souvislosti se školou. Otázky

jsou položeny jako uzavřené, ale bez předepsané škály či možností. Otázky č. 6 až 10 se zaměřují na pocit strachu, který žáci zažívají či nezažívají v průběhu vyučování. Otázky jsou pokládány stejným způsobem jako výše zmíněné položky k důvěře. Jde tedy o otázky dichotomické. Specifické jsou otázky č. 5 a 11. Otázka č. 5 požaduje, aby žáci napsali, co si představují pod pojmem atmosféra důvěry a bezpečí. Poslední otázka (11) se snaží zjistit, na koho se respondenti obracejí, když mají nějaké problémy. Otázky č. 5 a 11 byly otevřené.

Otázky č. 3 a 4 se vztahují vždy k předešlé otázce a neodpovídají na ně všichni respondenti, ale pouze ti, kteří v otázce č. 2 respektive 3 odpověděli určitým způsobem.

2.2.1 Sběr dat

Data byla získávána formou dotazníku, který byl položen na jedné sídlištní základní škole. Dotazník byl rozdáván a vybírán osobně, případně osobou zástupnou, nebyla použita forma, která by žádala posílání zpět či vhazování do připravené schránky apod. Díky tomu nedošlo k žádným ztrátám dotazníků. Zpět se tedy vrátilo 100 % rozdaných dotazníků, z nichž pouze čtyři nebyly zařazeny do výzkumu. Všechny čtyři vyřazené dotazníky na první pohled nepodávaly potřebné informace a nebyly vyplněny s cílem přispět k výzkumu (u všech položek i po volných okrajích dotazníku bylo napsáno „NE“).

Dotazník byl předložen v měsíci září a v první polovině října roku 2006. Vedení školy, na které byl výzkum prováděn, souhlasilo, aby žáci dotazníky vyplnili. Bylo ale potřeba domluvit se s konkrétními vyučujícími, zda budou ochotni uvolnit danému výzkumu část své hodiny. Jako nejvhodnější se jevílo zadávat dotazník v suplovaných hodinách. Jednalo se spíše o nečekaně uvolněné hodiny, na které se nedalo dopředu domluvit, protože šlo o nevolnost vyučujícího, návštěvy lékaře či jiné mimořádné události, které nemohly být předem známy. Zadávání dotazníku se tedy ujala určená paní učitelka. Sběru dat jsme se tedy přímo účastnili pouze v jednom případě. Tuto situaci nepovažujeme za problematickou vzhledem k tomu, že zástupná osoba byla plně informována o tom, jakým způsobem dotazník žákům položit, jaké jim dát pokyny apod. Poté probíhaly rozhovory o tom, jak vyplňování dotazníku proběhlo a zda nastaly nějaký potíže či nejasnosti.

Zadáání dotazníkú podle získané zkušenosti i rozhovorú se zainteresovanou pedagožkou probíhalo bez problémú. Žáci byli na úvod hodiny informováni o účelu dotazníku i anonymitě, která bude zachována. Žákú se dotazník zdál jasný, otázky týkající se vyplňování byly spíše výjimečné a nikterak zásadního charakteru.

V otázce času potřebného k vyplnění dotazníku byla respondentú ponechána volnost, nebyli informováni o žádném časovém limitu, ale vzhledem k délce dotazníku, nepřesáhla doba vyplňování 20 minut. Záleželo na věku žákú, obvykle se doba vyplňování pohybovala mezi 8 a 15 minutami.

Při vyhodnocování výzkumu byl pro zapsání dat a výpočet hodnot použit program Microsoft Excel 2003.

2.2.2 Zkoumaný soubor

Výzkum probíhal na základní škole. Jedná se o školu sídlící na sídlišti velkého města. Tuto školu lze považovat za školu velkou (má všechny ročníky a v každém z ročníkú jsou tři třídy). Ve škole působí školní psycholog, v každém ročníku 2. stupně je jedna třída sportovní, zaměřena na volejbal.

Dotazník vyplnilo celkem 167 respondentú. Dotazník byl předložen jedné šesté třídě a dvěma třídám v sedmém, osmém a devátém ročníku. Jednalo se tedy o žáky ve věku od 11 do 15 let. Mezi respondenty výrazně nepřevažovali ani chlapci ani děvčata. Třídy v ročníku označené jako A, jsou třídy se zaměřením na volejbal. V našem případě se jedná o třídy 6.A a 8.A.

Faktografické údaje nebyly součástí dotazníku, protože je pro potřeby našeho výzkumu nepovažujeme za podstatné.

Do výzkumu bylo zařazeno 163 dotazníkú. Čtyři dotazníky musely být vzhledem k povaze vyplnění dotazníku vyřazeny, neboť bylo zřejmé, že se nejedná o pravdivé odpovědi na položené otázky.

2.3 Získaná data a jejich interpretace

Díky dotazníku jsme získali zajímavá data, která v této kapitole nabídneme spolu s jejich interpretací. Vzhledem k tomu, že dotazník se zabýval několika dílčími oblastmi, budeme při vyhodnocování dotazníku postupovat podle této pojmově-logické struktury, která nemusí odpovídat přesnému pořadí otázek, tak jak šly v dotazníku po sobě.

Všechny otázky byly položeny bez možností a přesto, že většina z nich byly otázky uzavřené a směřovaly k odpovědi „ano“, „ne“ případně „nevím“, neodpovídali často respondenti takto jednoznačně. Tím jsme získali množství informací navíc, bohužel při kategorizaci odpovědí byly některé natolik osobité, že je nebylo možné jednoznačně zařadit do určité skupiny. Proto byla vytvořena nová kategorie, ve které jsou zahrnuty nezařaditelné odpovědi.

Při popisování a interpretaci dat doplníme text pro větší přehlednost a lepší orientaci tabulkami, které nabídnou jak absolutní čísla odpovědí respondentů na danou otázku tak i procentuální vyjádření. Pro vizuální interpretaci zjištěných dat, jsme vytvořili grafy, z nichž jsou ty nejprůkaznější zařazeny přímo do textu a ostatní jsou umístěny v příloze práce.

2.3.1 Důvěra

V námi předloženém dotazníku se důvěry týkalo pět z jedenácti otázek. Šlo nám o důvěru mezi lidmi a v lidi, ne ve školu jakožto instituci.

Otázka č. 1

První položka dotazníku zněla „Je pro tebe důležité někomu důvěřovat?“, věnuje se obecně otázce důvěry. Předpokládali jsme, že pro žáky 2. stupně ZŠ bude důležité někomu důvěřovat. Většina žáků odpověděla na otázku kladně, čímž se potvrdil náš předpoklad. V každé třídě se objevil minimálně jeden člověk, který odpověděl, že pro něj není důležité někomu důvěřovat. Nejméně důležitá je tato skutečnost pro žáky osmých tříd. V obou zkoumaných osmých třídách odpovědělo shodně šest respondentů, že důvěřovat někomu pro ně není důležité, což činilo více než 25 % žáků těchto tříd zahrnutých do výzkumu. Někomu důvěřovat je důležité nejvíce pro žáky šesté třídy a tříd devátých, kde takto odpovědělo kolem 90 % dotazovaných žáků.

Podrobný přehled výsledků výzkumu pro první otázku následuje v Tab. 1 a Tab. 2. Grafické znázornění procentuálního vyjádření jednotlivých odpovědí podle tříd je možné nalézt v Grafu 1, Graf 2 a Graf 3 s dalšími vizuálně zpracovanými výsledky se nachází v příloze práce.

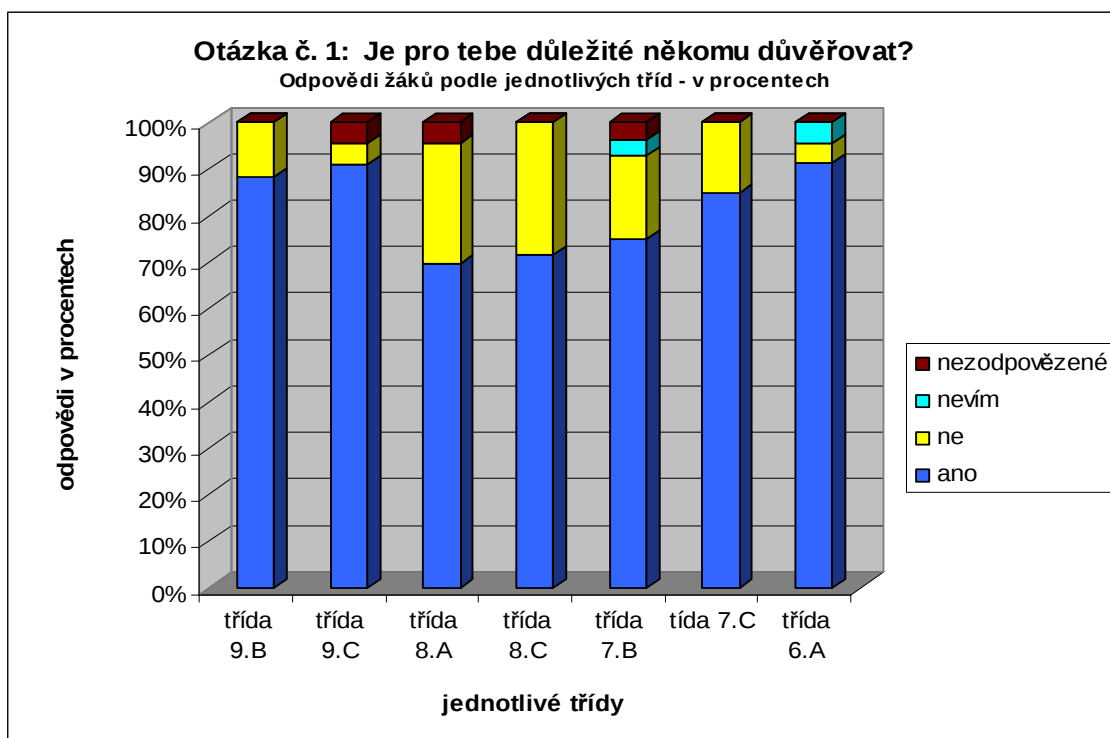
Tab. 1. Odpovědi jednotlivých tříd k otázce č. 1. („Je pro tebe důležité někomu důvěřovat“)

třída	respondentů ve třídě	odpovězeno			nezodpovězeno
		ano	ne	nevím	
9.B	26	23 (88,46%)	3 (11,54%)	0 (0,00%)	0 (0,00%)
9.C	22	20 (90,91%)	1 (4,55%)	0 (0,00%)	1 (4,55%)
8.A	23	16 (69,57%)	6 (26,09%)	0 (0,00%)	1 (4,35%)
8.C	21	15 (71,43%)	6 (28,57%)	0 (0,00%)	0 (0,00%)
7.B	28	21 (75,0%)	5 (17,86%)	1 (3,57%)	1 (3,57%)
7.C	20	17 (85,0%)	3 (15,0%)	0 (0,00%)	0 (0,00%)
6.A	23	21 (91,30%)	1 (4,35%)	1 (4,35%)	0 (0,00%)

Tab. 2. Odpovědi jednotlivých ročníků a všech respondentů k otázce č. 1. („Je pro tebe důležité někomu důvěřovat?“)

ročník	respondentů v ročníku	odpovězeno			nezodpovězeno
		ano	ne	nevím	
9.	48	43 (89,58%)	4 (8,33%)	0 (0,00%)	1 (2,08%)
8.	44	31 (70,45%)	12 (27,27%)	0 (0,00%)	1 (2,27%)
7.	48	38 (79,17%)	8 (16,67%)	1 (2,08%)	1 (2,08%)
6.	23	21 (91,30%)	1 (4,35%)	1 (4,35%)	0 (0,00%)
Σ	163	133 (81,60%)	25 (15,34%)	2 (1,23%)	3 (2,26%)

Graf. 1. Znázornění odpovědí jednotlivých tříd k otázce č. 1.



Otázka se žákům zdála jasná, na což poukazuje fakt, že pouze 2 žáci se rozhodli odpovědět „nevím“ a tři žáci nechali otázku bez odpovědi.

Otázka č. 2

Zajímala se o to, zda si žáci myslí, že můžou někomu ve škole důvěřovat a svěřit se mu se svým problémem. Otázka byla rozřazovací, ti respondenti, kteří na ni odpověděli kladně, pokračovali další položkou, ostatní přeskočili dvě následující otázky a měli odpovídat až na položku č. 5.

Zajímavé je že ve třídě 7. C všichni žáci, kteří odpověděli kladně na první otázku, odpověděli „ano“ i na otázku číslo 2. Tento výsledek hodnotíme jako velmi pozitivní neboť zaměstnanci školy se těší takřka plné důvěře. Naopak v osmých a devátých třídách si myslí, že může dospělým ve škole důvěřovat, jen něco málo přes 50 % dotazovaných. V obou ročnících je to více než čtvrtina žáků, kteří odpověděli na danou otázku „ne“, tedy, že si myslí, že dospělým ve škole důvěřovat nemohou.

Některé zajímavé odpovědi žáků na tuto otázku zde na ukázkou uvádíme. „Ano, vždyť jsou starší než já, mají hodně znalostí.“ (žákyně 8. C); „Ano, ale šel bych za rodičema.“ (žák 9. B); „Ano, k učiteli, kterému důvěřuji nebo psycholožce“, „Myslím, že bych mohla, pokud se mi jeho důvěra už nějak ukázala a věřila bych mu. Ale jinak ne.“ (žákyně 7. B); „Ano, protože v každém případě mi může pomoci.“ (žák 8. A)

Přesněji a názorněji jsou výsledky patrné v Tab. 3, Tab. 4 a Grafu 4, v příloze jsou dále umístěny Grafy 5 a 6, které znázorňují odpovědi v absolutních číslech a v procentech.

Tab. 3. Odpovědi jednotlivých tříd k otázce č. 2. („Myslíš, že můžeš za někým dospělým ze školy jít, když máš vážný problém? Že mu můžeš věřit?“)

třída	respondentů ve třídě	odpovězeno			nezodpovězeno
		ano	ne	nezařazeno	
9.B	26	17 (65,38%)	9 (34,62%)	0 (0,00%)	0 (0,00%)
9.C	22	11 (50,00%)	4 (18,18%)	0 (0,00%)	7(31,82%)
8.A	23	14 (60,87%)	7 (30,43%)	0 (0,00%)	2 (8,70%)
8.C	21	13 (61,90%)	8 (38,10%)	0 (0,00%)	0 (0,00%)
7.B	28	17 (60,71%)	8 (28,57%)	0 (0,00%)	3 (10,71%)
7.C	20	17 (85,00%)	2 (10,00%)	0 (0,00%)	1 (5,00%)
6.A	23	19 (82,61%)	2 (8,70%)	1 (4,35%)	1 (4,35%)

Tab. 4. Odpovědi jednotlivých ročníků a všech respondentů k otázce č. 2. („Myslíš, že můžeš za někým dospělým ze školy jít, když máš vážný problém? Že mu můžeš věřit?“)

ročník	respondentů v ročníku	odpovězeno			nezodpovězeno
		ano	ne	nezařazeno	
9.	48	28 (58,33%)	13 (27,08%)	0 (0,00%)	7 (14,58%)
8.	44	27 (61,36%)	15 (31,25%)	0 (0,00%)	6 (12,50%)
7.	48	34 (70,83%)	10 (20,83%)	0 (0,00%)	1 (2,08%)
6.	23	19 (82,61%)	2 (8,70%)	1 (4,35%)	1 (4,35%)
Σ	163	108 (66,26%)	40 (24,54%)	1(0,61%)	14 (8,59%)

Při odpovídání na druhou otázku neuvedl žádný z respondentů, že neví, z čehož plyne, že na otázku důvěry v zaměstnance školy mají žáci jasný názor. Na druhou stranu se jedná o položku, kterou z otázek uzavřených zodpovědělo nejméně lidí. V jedné z devátých tříd to byla téměř třetina respondentů, která se rozhodla nechat tuto otázku bez odpovědi. Z tohoto faktu usuzujeme, že je to téma pro žáky citlivé. Možná hrála určitou roli i skutečnost, že žáci plně nedůvěřovali slibu anonymity, když jim dotazník předkládala jedna z učitelek školy.

Graf 4. Znázornění odpovědí všech respondentů k otázce č. 2.



Otázka č. 3

Třetí otázka dotazníku se opět týkala důvěry. Měli na ni odpovídat pouze žáci, kteří na předešlou otázku odpověděli kladně, respektive neodpověděli záporně. Otázka se týkala toho, zda už žáci využili možnosti zajít za někým dospělým ze školy s nějakým vážným problémem.

Se svým problémem se někomu dospělému ze školy svěřilo tři až sedm žáků v každé třídě. Jedná se tedy procentuálně přibližně o jednu pětinu a až téměř jednu polovinu žáků dané třídy, kteří si myslí, že mohou někomu dospělému ve škole důvěřovat. Nejméně žáků, konkrétně již zmínění tři žáci, se svěřilo v 8.A, nejvyšší počet, tedy sedm žáků, kteří se svěřili se svým problémem dospělému ze školy, je v třídách 6.A a 7.C.

Lepší přehlednost přinesou Tab. 5, Tab. 6, Graf 7 a Graf 8. Graf 7 udává procentuální rozdělení opovědí u žáků, kteří na danou otázku měli odpovídat, tedy odpověděli na otázku č. 2 kladně. Graf 8 ukazuje podíl všech žáků, tedy i těch, kteří na otázku odpovídat neměli. Nabízí tak vizuální přehled toho, kolik žáků si myslí, že mohou důvěřovat dospělému a kolik z těchto žáků již tuto důvěru využilo a zároveň ukazuje, kolik respondentů si myslí, že nemohou dospělým ze školy důvěřovat.

V příloze práce jsou umístěny další grafy, Graf 9 a Graf 10, mapující zjištěné skutečnosti z jiného pohledu.

Tab. 5. Odpovědi jednotlivých tříd k otázce č. 3. (Využil(a) jsi už někdy možnost a šel (šla) jsi za někým dospělým ze školy se svým problémem?)

třída	respondentů ve třídě	počet žáků, kteří na předešlou otázku odpověděli „ano“	odpovězeno		nezodpovězeno
			ano	ne	
9.B	26	17	5 (29,41%)	11 (64,71%)	1 (5,88%)
9.C	22	11	4 (36,36%)	7 (63,64%)	0 (0,00%)
8.A	23	14	3 (21,43%)	9 (64,29%)	2 (14,29%)
8.C	21	13	6 (46,15%)	4 (30,77%)	3 (23,08%)
7.B	28	17	5 (29,41%)	12 (70,59%)	0 (0,00%)
7.C	20	17	7 (41,18%)	9 (52,94%)	1 (5,88%)
6.A	23	19	7 (36,84%)	9 (47,37%)	3 (15,79%)

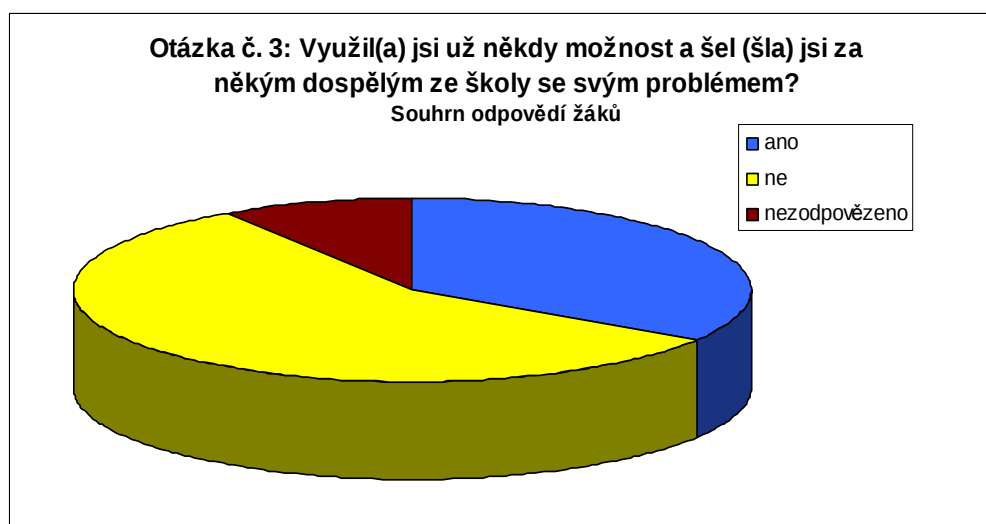
Tab. 6. Odpovědi jednotlivých ročníků a všech respondentů k otázce č. 3. (Využil(a) jsi už někdy možnost a šel (šla) jsi za někým dospělým ze školy se svým problémem?)

ročník	respondentů ve třídě	počet žáků, kteří na předešlou otázku odpověděli „ano“	odpovězeno		nezodpovězeno
			ano	ne	
9.	48	28	9 (32,14%)	18 (64,29%)	1 (3,57%)
8.	44	27	9 (33,33%)	13 (48,15%)	5 (18,52%)
7.	48	34	12 (35,29%)	21 (61,76%)	1 (2,94%)
6.	23	19	7 (36,84%)	9 (47,37%)	3 (15,79%)
Σ	163	108	37 (34,26%)	61 (56,48%)	10 (9,26%)

Opět se dá hovořit o tom, že žáci měli jasno v tom, na co se jich otázka ptala, protože se vyhnuli odpovědi „nevím“, ale znovu se zde objevuje poměrně vysoké procento žáků, kteří si zvolili, že na tuto otázku neodpoví. V případě této položky jde o téměř deset procent respondentů, kteří na tuto otázku odpovídat měli.

Několik žáků napsalo, že zatím neměly tak velký problém, aby takovou pomoc potřebovali. To jim můžeme pouze přát a doufat, že když ten velký problém nastane, bude v jejich okolí někdo, na koho se budou moci obrátit.

Graf 7. Znázornění odpovědí všech respondentů odpovídajících na otázku č. 3.



Graf 8. Znázornění odpovědí všech respondentů k otázce č. 3.



Otázka č. 4

Tato položka dotazníku se opět vztahovala k otázce předešlé. Ti žáci, kteří odpověděli, že již využili možnosti zajít za někým dospělým ze školy se svým problémem, měli odpovídat, zda jim tento učitel pomohl.

Otázka se ukázala jako problematická, přesto, že se tak neprojevila v pilotáži. V této otázce bylo použito více výrazů naznačujících, zda dospělý, kterému se žák svěřil se svým problémem, reagoval podle jeho představ, očekávání a požadavků. Ve snaze se co nejvíce přiblížit žákům a tím jim i usnadnit přemýšlení nad otázkou a odpověď, byl jeden z uvedených výrazů v záporu.

Celá otázka konkrétně zněla „Pokud ANO, byl(a) jsi „spokojený/á“, „splnil tento dospělý tvé očekávání“, „nezradil tvou důvěru“?“ Při vyhodnocování dotazníku bylo zjištěno, že si respondenti často pomáhali víceslovnými odpověďmi. „Ano, byl jsem spokojený. Ne, nezradil“ (žák 7.C), tato odpověď měla logicky znít „Ano, nezradil“. To nás přivedlo na myšlenku, že zápor v poslední větě mohl některé žáky zmást. Touto formulací otázky, která nebyla pro některé žáky zcela jasná, jsme se dostali do problému s vyhodnocováním této položky.

Rozhodli jsme se u této otázky uvést výsledky pouze v absolutních číslech s tím, že odpovědi, které zněly „ne“, bez nějakého dovysvětlujícího rozšíření jsme zařadili do kategorie „nelze s jistotou určit“. Celkem to zahrnuje 4 žáky, to je necelých jedenáct procent z těch respondentů, kteří na tuto otázku měli odpovídat.

Z těchto důvodů tedy neuvádíme v tabulkách (Tab. 7 a Tab. 8) výsledky v procentech, která by neměla správnou vypovídací hodnotu, ale pouze celá čísla. Na grafu (Graf 11) je vidět i kolik žáků na tuto otázku neodpovídalo.

Tab. 7. Odpovědi jednotlivých tříd k otázce č. 4: (Byl(a) jsi spokojený/á s pomocí učitele s problémem, se kterým ses mu svěřil(a)?)

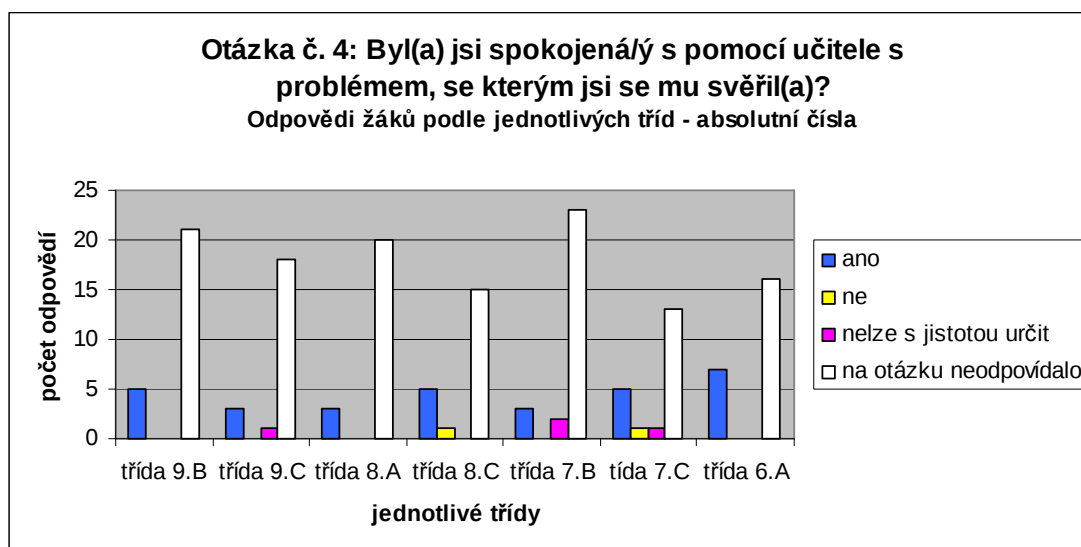
třída	respondentů ve třídě	počet žáků, kteří na předešlou otázku odpověděli „ano“	odpovězeno		
			ano	ne	nelze s jistotou určit
9.B	26	5	5	0	0
9.C	22	4	3	0	1
8.A	23	3	3	0	0
8.C	21	6	5	1	0
7.B	28	5	3	0	2
7.C	20	7	5	1	1
6.A	23	7	7	0	0

S jistotou můžeme říct, že všichni žáci tříd 9.B, 8.A a 6.A, kteří se svěřili někomu dospělému ze školy se svým problémem, byli s jeho reakcí spokojeni. „*Splnil, ale některé věci si trochu upravil, když to říkal rodičům, jak jsme se domluvili. Prostě důvěru neztratil.*“ (žák 8.A). V 8.C cítil jeden žák z celkem šesti, kteří na otázku odpověděli, nespokojenost. Šlo o žákyni, která konkrétně uvedla „*Spokojená jsem nebyla, protože se to všechno dostalo ven.*“ (žákyně 8.C); Další nespokojený, asi očekával jiné řešení, protože napsal: „*Nebyl jsem spokojený s jeho rozhodnutím.*“ (žák 7.C).

Tab. 8. Odpovědi jednotlivých ročníků a všech respondentů k otázce č. 4: (Byl(a) jsi spokojená/ý s pomocí učitele s problémem, se kterým ses mu svěřil(a)?)

třída	respondentů ve třídě	počet žáků, kteří na předešlou otázku odpověděli „ano“	odpovězeno		
			ano	ne	nelze s jistotou určit
9.	48	9	8	0	1
8.	44	9	8	1	0
7.	48	12	8	1	3
6.	23	7	7	0	0
Σ	163	37	31	2	4

Graf 11. Znázornění odpovědí jednotlivých tříd k otázce č. 4.



Otázka č. 11

Poslední otázka, která směřovala k důvěře, byla zároveň poslední otázkou celého dotazníku. Šlo tedy o položku číslo 11, která byla od ostatních otázek o důvěře oddělená blokem otázek o bezpečí. Ptali jsme se v ní žáků, na koho se mohou obrátit, když mají vážný problém. Připojili jsme i připomínku, že to nemusí být nikdo ze školy, i když právě k ní se celý dotazník vztahoval.

Jednalo se o otázku otevřenou, kde žáci vyjmenovávali osoby ze svého okolí, kterým důvěřují. Rozhodli jsme se neomezovat respondenty nabídnutým výběrem nebo stanoveným, případně omezeným, počtem lidí, které mají napsat. Přišlo nám nežádoucí tlačit je například do toho, že musí důvěřovat zrovna třem lidem nebo že si mezi pěti lidmi musí zvolit jen tři. Zastáváme názor, že by to mohlo vést k nežádoucímu zkreslení výsledků výzkumu v souvislosti s touto položkou. V průběhu vyhodnocování výzkumu se ukázalo, že žáci nejčastěji psali jednu až dvě osoby případně skupiny osob (kamarádi, rodiče, rodina).

Žáci tak uváděli různý počet lidí, někteří vyjmenovali členy rodiny, jiní napsali souhrnně rodina nebo příbuzní, stejně tak se někde objevil pouze jeden z rodičů. Odpovědi jsme nijak nerozřazovali do kategorií a ponechali je tak, jak je napsali respondenti.

Na otázku sedm žáků neodpovědělo vůbec, z toho pět bylo ze třídy 7.B. Ne všichni z těchto sedmi respondentů nechali otázku úplně bez odpovědi, v několika případech se tam objevila poznámka, že na tuto otázku respondent odpovídat nechce. To samozřejmě plně respektujeme, jsme si vědomi, že se jedná o velmi osobní otázku. Dále zmiňujeme dva žáky z osmého ročníku a jednoho ze sedmé třídy, kteří odpověděli, že neví na koho se se svým problémem mohou obrátit, následně čtyři žáky taktéž z osmého ročníku a jednu žákyni z devátých tříd, kteří na otázku odpověděli, že se nemohou obrátit na nikoho.

Učitel, případně třídní učitel, se v odpovědích objevil celkem osmkrát. Bylo to v 8.A, kde určitou roli může opět hrát to, že se jedná o sportovní třídu a třídní učitel je zároveň částečně i jejich trenérem. Tato odpověď se vyskytla také v sedmém a šestém ročníku.

Nejčastěji žáci uvedli rodiče, což jsme předpokládali. Druhá nejčastější odpověď byla kamarádi. Očekávali jsme více odpovědí, ve kterých by se objevili prarodiče, nakonec jich bylo pět, což není v celkovém počtu nikterak vysoké číslo.

Do kategorie nezařazené jsme zahrnuli i odpovědi, kde se objevili konkrétní jména osob či specificky ojedinělá odpověď, např. „*policie*“ (žák 7.C).

Z důvodů toho, že žáci psali různý počet odpovědí, není vhodné počítat v tomto případě procentuální výsledky odpovědí.

Pokud žáci napsali pouze jednoho rodiče, šlo častěji o matku (8 žáků), otec získal celkem 3 hlasy, což je méně než sourozenci (6 odpovědí) a prarodiče (5 odpovědí). Tato skutečnost může být způsobena tím, že v některých rodinách bývá matka více doma k dispozici dětem, zatímco je otec v práci a také ta skutečnost, že pokud děti žijí pouze s jedním rodičem, je to výrazně častěji právě matka.

Považujeme za důležité upozornit, že přestože ve škole, na které byl výzkum prováděn, působí školní psychologka, žádný z žáků ji neuvedl jako osobu, na kterou by se obrátil se svým problémem. V tomto směru žáci preferovali již zmíněné učitele, se kterými mají častější kontakt, a to zejména své třídní učitele.

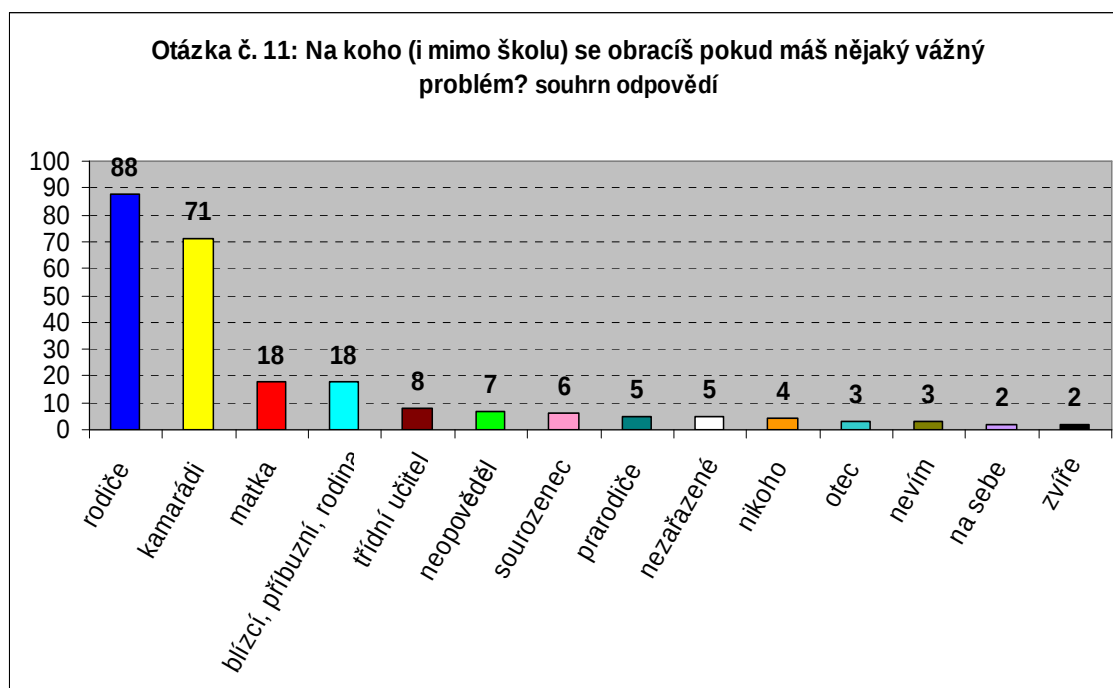
Všechny odpovědi, které žáci k této položce uvedli, i s rozdělením četnosti podle tříd, poskytuje tabulka Tab. 9 a také Graf 13 v příloze práce. Rozdělení odpovědí podle od nejčastějších nabízí Graf 12

Tab. 9. Četnost jednotlivých odpovědí k otázce č. 11: („Na koho (i mimo školu) se obrácíš, pokud máš nějaký vážný problém?“)

odpověď	třída						
	9.B	9.C	8.A	8.C	7.B	7.C	6.A
rodiče	19	13	12	11	14	9	10
kamarádi	12	12	10	10	13	7	7
mamka	1	2	4	3	1	1	6
taťka	0	1	0	0	0	2	0
prarodiče	0	0	1	1	2	1	0
sourozenec	0	1	2	0	0	1	2
blízcí, příbuzní, rodina	3	2	1	1	4	3	4
(třídní) učitel	0	0	2	0	1	3	2
nikoho	0	1	1	2	0	0	0
na sebe	0	0	0	1	1	0	0
zvíře	0	0	0	0	1	1	0
nevím	0	0	1	1	1	0	0
neodpověděl	0	1	0	0	5	1	0
nezařazené, policie, konkrétní jména	3	0	0	0	0	2	0

Co se týká postavení učitele v této tabulce, nechceme zde spekulovat, zda osm žáků, kteří uvedli učitele případně třídního učitele, je málo. Je třeba zdůraznit, že v celé tabulce se kromě silných skupin jako jsou rodiče a kamarádi, objevují opět pouze další členové rodiny a také učitel. To opět potvrzuje důležitost učitelů v životě dětí a jejich možnost v působení na žáky. Učitel je spolu s rodinou a kamarády nejdůležitější osobou v životě dospívajících.

Graf 12. Četnost jednotlivých odpovědí k otázce č. 11.



Ze čtyř žáků, kteří uvedli, že se s problémem neobracejí na nikoho, napsali hned tři v první položce dotazníku, že pro ně není důležité někomu důvěřovat. Zároveň jako odpověď u druhé otázky všichni tři uvedli, že si nemyslí, že mohou někomu dospělému ze školy důvěřovat a nebo na otázku neodpověděli vůbec. Výjimkou je tak jen žák 9.C, který i přesto napsal, že je pro něj důležité někomu důvěřovat a zároveň si i myslí, že může důvěřovat dospělým ve škole. Je otázkou, co děti, kterým je 14 – 15 let, vede k takovéto nedůvěře k lidem, možná můžeme říct až cynismu.

2.3.2 Bezpečí

Otázkou bezpečí se zabývalo v našem dotazníku 5 položek. Šlo o dotazy po konkrétních příčinách obav a strachu projevit osobní názor ve vyučovací hodině. Každá otázka tuto případnou obavu spojuje s jiným jevem. Jednotlivé otázky na sebe nejsou vázány, tak jak tomu částečně bylo v otázkách k tématu důvěry.

Vzhledem k tomu, že respondenti odpovídali sami a neměli k dispozici možnosti, často se zdráhali napsat přímou odpověď. Zejména odpověď „ano“ se žáci snažili zmírnit výrazy jako „málokdy“, „jen občas“ apod. Otázka však nebyla položena tak, aby zjišťovala jen pravidelný či permanentní výskyt zmíněného strachu, ale i situace občasné. Jsme totiž přesvědčeni, že případný strach se mohl objevit právě v souvislosti s aktuální atmosférou, která ve třídě panovala. Pokud ji žáci vnímali tak, že je přivedla ke strachu vyjádřit svůj názor, nelze tuto atmosféru považovat za atmosféru bezpečí a důvěry.

Otázka č. 6

První otázka zaměřená na bezpečí byla položka číslo 6. Strach z projevení vlastního názoru je zde vztahován k posměchu ostatních. Otázka přesně zněla: „Bojíš se někdy v hodinách říct svůj názor, protože si myslíš, že by se ti kvůli němu mohli ostatní smát?“ Na otázku odpověděli všichni respondenti zařazení do výzkumu, žádná odpověď nezněla „nevím“, z toho usuzujeme, že je to otázka na věc, která je žákům blízká a mají v ní jasno.

Posměch spolužáků nejméně trápí žáky 8.A, kde strach vyjádřilo kladnou odpovědí přes 20 % žáků, v ostatních třídách je to většinou třetina žáků a nebo více. Opačným extrémem je druhý osmý ročník zařazený do výzkumu. Tam se svůj názor kvůli strachu z posměchu ostatních bojí vyjádřit více než 60 % žáků. Tento fakt si trouláme označit za alarmující. Vztahy v této třídě nebudou příliš dobré, můžeme spekulovat o projevech šikany v rámci třídy. Jeden ze žáků této třídy odpověděl „*Ne někdy, vždycky*“.

Odpovědi žáků ostatních tříd na danou otázku se nijak nevymykají a v procentuálním vyjádření se pohybují v rozmezí 32,14 % (7.B) až 43,48 % (6.A). Výrazněji se odchyľují pouze již obě zmíněné osmé třídy každá jiným směrem. Domníváme se, že výsledek v 8.A může být způsoben tím, že se jedná o sportovní třídu,

kteřá spolu tráví více času než běžná třída, ale tento předpoklad nemůžeme v intencích našeho dotazníku potvrdit ani vyvrátit.

Zajímavý je také výsledek 6.A, který je poměrně vysoký (43,48 %), ne však nejvyšší. V českých školách se na začátku druhého stupně vytváří výběrové třídy a tím jsou žáci do tříd poskládáni jinak než dosud a tak se v šesté třídě spolužáci ještě navzájem dobře neznají.

Někteří žáci se nad touto otázkou podivovali, protože rozesmát spolužáky je jejich cílem. Mezi odpověďmi se tak objevilo například „*Ne a jsem rád, když je rozesměju*“, „*Nebojím, kdyžtak se tomu zasmějí a za chvíli o tom nebudou vědět.*“ (žáci 9.B), „*Ne, někdy se mi sice smějou, ale já se tomu směju s nima!* ☺“ (žák 7.B). Je otázkou, nakolik se nad tímto problémem citovaní respondenti opravdu vážně zamysleli, protože je jisté jiný pocit, když se spolužáci smějí něčemu, co je mělo rozesmát a nebo, když se smějí vážně myšlenému názoru, který může často být i velmi osobní.

Celkově se posměchu spolužáků, když by vyjádřili svůj názor, obává 38 % respondentů, což představuje 62 žáků. Všechna přesná data jsou v Tab. 10 a Tab. 11, větší názornost poskytuje Graf 14 a také Graf 15 a Graf 16, které je možné nalézt v příloze práce.

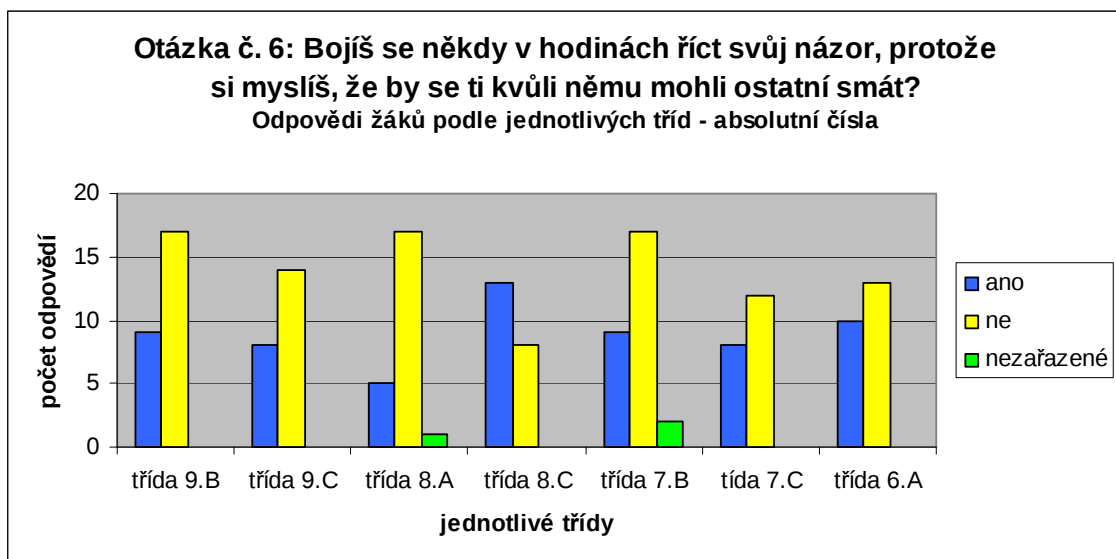
Tab. 10. Odpovědi jednotlivých tříd k otázce č. 6. („Bojíš se někdy v hodinách říct svůj názor, protože si myslíš, že by se ti kvůli němu mohli ostatní smát?“)

třída	respondentů ve třídě	odpovězeno		
		ano	ne	nezařazeno
9.B	26	9 (34,62%)	17 (65,38%)	0 (0,00%)
9.C	22	8 (36,62%)	14 (63,64%)	0 (0,00%)
8.A	23	5 (21,74%)	17 (73,91%)	1 (4,35%)
8.C	21	13 (61,90%)	8 (38,10%)	0 (0,00%)
7.B	28	9 (32,14%)	17 (60,71%)	2 (7,14%)
7.C	20	8 (40,00%)	12 (60,00%)	0 (0,00%)
6.A	23	10 (43,48%)	13 (56,52%)	0 (0,00%)

Tab. 11. Odpovědi jednotlivých ročníků a všech respondentů k otázce č. 6. („Bojíš se někdy v hodinách říct svůj názor, protože si myslíš, že by se ti kvůli němu mohli ostatní smát?“)

ročník	respondentů v ročníku	odpovězeno		
		ano	ne	nezařazeno
9.	48	17 (35,42%)	31 (64,58%)	0 (0,00%)
8.	44	18 (40,91%)	25 (56,82%)	1 (2,27%)
7.	48	17 (35,42%)	29 (60,42%)	2 (4,17%)
6.	23	10 (43,48%)	13 (56,52%)	0 (0,00%)
Σ	163	62 (38,04%)	98 (60,12%)	3 (1,84%)

Graf 14. Znázornění odpovědí jednotlivých tříd k otázce č. 6.



Otázka č. 7

Sedmá položka spojovala strach vyslovit vlastní názor s případnou negativní reakcí učitele. Největší obavu projeвили opět žáci 8.C, kde svůj strach vyjádřit svůj názor kvůli možnosti zesměšnění či okřiknutí učitelem přiznalo odpovědí „ano“ více než 50 % respondentů. V 7.C, ve které stejný strach vyjádřil druhý největší počet žáků, šlo o 35 % respondentů. Z toho plyne, že výsledek 8.C se od výsledků v ostatních třídách výrazně liší. Tento jev se nám ve výzkumu objevuje již po několikáté, z toho usuzujeme, že nejde o náhodné vybočení z průměru, ale o specifické pocity a vztahy, které ve třídě panují.

Nejméně žáků vyjádřilo obavu z reakce učitele v 9.B, bylo to méně než 10 %. V druhé deváté třídě šlo o 18 %, celkově respondenti z devátého ročníku odpověděli, že

strach z toho, že je učitel okřikne nebo zesměšní, nemají ve více než osmdesáti procentech, což výrazně převyšuje všechny ostatní třídy. V sedmých třídách, šesté a osmé třídě napsalo odpověď „ano“, vyjadřující zmíněnou obavu, 20 až 25 % respondentů. Více v Tab. 12 a Grafu 17.

V celkovém součtu se negativní reakce učitele při vyjádření vlastního názoru obává čtvrtina žáků druhého stupně základní školy, jak je dobře vidět z Tab. 13 a Grafu 18. Toto číslo nepovažujeme za nízké. Jedná se o záležitost plně ovlivnitelnou konkrétním učitelem. Nemůžeme považovat za dobrého učitele člověka, který ve svých žácích budí strach vyjádřit svůj názor, protože naučit se kriticky myslet a používat vlastní hlavu na utváření názoru, je jednou za základních funkcí vzdělávání.

Znázornění odpovědí jednotlivých tříd nabízí taky Graf 19 v příloze práce.

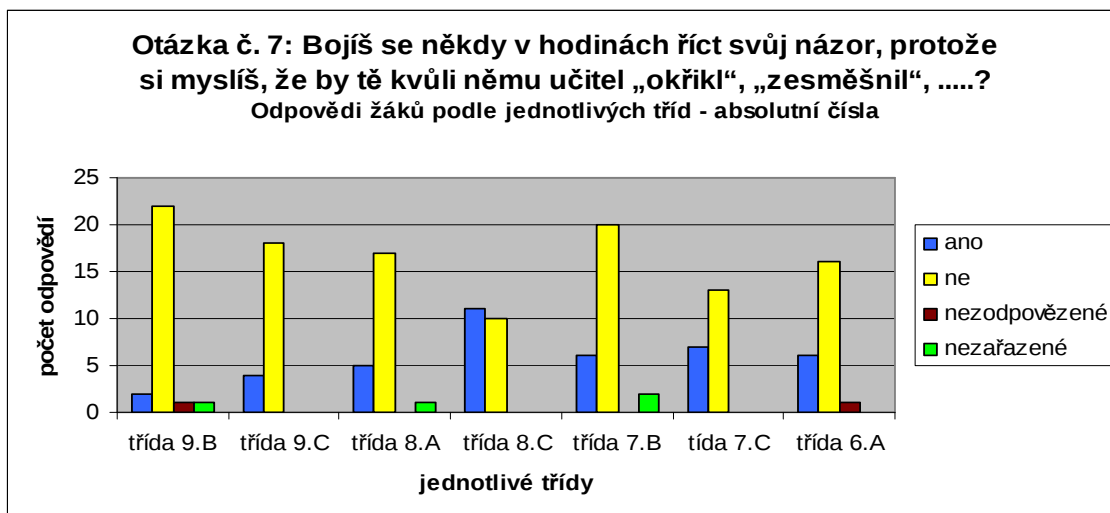
Tab. 12. Odpovědi jednotlivých tříd k otázce č. 7. („Bojíš se někdy v hodinách říct svůj názor, protože si myslíš, že by tě kvůli němu učitel „okřikl“, „zesměšnil“ ...?“)

třída	respondentů ve třídě	odpovězeno			nezodpovězeno
		ano	ne	nezařazeno	
9.B	26	2 (7,69%)	22 (84,62%)	1 (3,85%)	1 (3,85%)
9.C	22	4 (18,18%)	18 (81,82%)	0 (0,00%)	0 (0,00%)
8.A	23	5 (21,74%)	17 (73,91%)	0 (0,00%)	1 (4,35%)
8.C	21	11 (52,38%)	10 (47,62%)	0 (0,00%)	0 (0,00%)
7.B	28	6 (21,43%)	20 (71,43%)	2 (7,14%)	0 (0,00%)
7.C	20	7 (35,00%)	13 (65,00%)	0 (0,00%)	0 (0,00%)
6.A	23	6 (26,09%)	16 (69,57%)	0 (0,00%)	1 (4,35%)

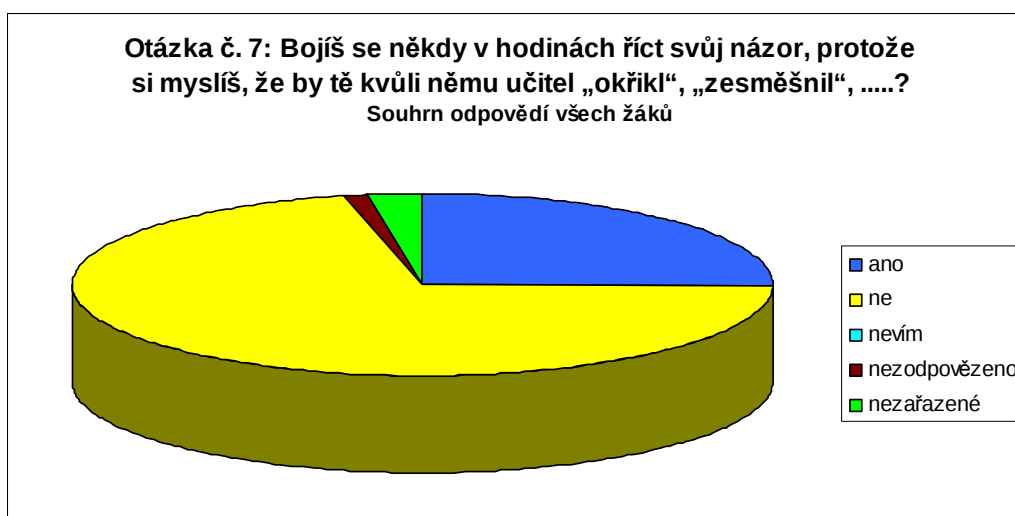
Tab. 13. Odpovědi jednotlivých ročníků a všech respondentů k otázce č. 7. („Bojíš se někdy v hodinách říct svůj názor, protože si myslíš, že by tě kvůli němu učitel „okřikl“, „zesměšnil“ ...?“)

ročník	respondentů v ročníku	odpovězeno			nezodpovězeno
		ano	ne	nezařazeno	
9.	48	6 (12,50%)	40 (83,33%)	1 (2,08%)	1 (2,08%)
8.	44	16 (36,36%)	27 (61,36%)	1 (2,27%)	0 (0,00%)
7.	48	13 (27,08%)	33 (68,75%)	2 (4,17%)	0 (0,00%)
6.	23	6 (26,09%)	16 (69,57%)	0 (0,00%)	1 (4,35%)
Σ	163	41 (25,15%)	116 (71,17%)	4 (2,45%)	2 (1,23%)

Graf 17. Znázornění odpovědí jednotlivých tříd k otázce č. 7.



Graf 18. Znázornění odpovědí všech respondentů k otázce č. 7.



Otázka č. 8

Další položka, mající v dotazníku číslo 8, se týkala jevu zmíněného v teoretické části práce, kdy učitelé řeší na chodbách a kabinetech problémy žáků. Ptali jsme se žáků, zda mají strach, že se jejich názor, který řeknou v hodině, dostane i k ostatním učitelům. To, že strach mají, odpovědělo více než 20 % ve třídách 8.A a 7.B, podobnému výsledku se blíží také šestá třída se sedmnácti procenty. V ostatních třídách vyjádřilo z této skutečnosti strach kolem deseti procent respondentů. V 9. C šlo pouze o jediného žáka.

Je otázkou, zda žáci natolik důvěřují svým učitelům, že jejich názory nebudou bavit kolegy ve sborovně nebo zda se jedná o natolik běžnou situaci, že ji již většina žáků nepovažuje za ohrožující. V dotazníku se objevily odpovědi, které naznačují, že to, že si učitelé názory žáků řeknou mezi sebou, je normální věc. Některé zajímavé odpovědi zde na ukázkou uvádíme. „*Ne, protože se to stejně doví!*“, „*Ne; Tohle je samozřejmost.*“ (žáci 8.A), „*Ne..., párkrát už se mi to sice stalo, ale ... čeho se můžu bát???*“ (žák 7.B), „*To se vždy donese dál*“ (žák 9.C).

Více informací nabízí tabulky Tab. 14 a Tab. 15, Graf 20 a Graf 21 a 22 v příloze práce.

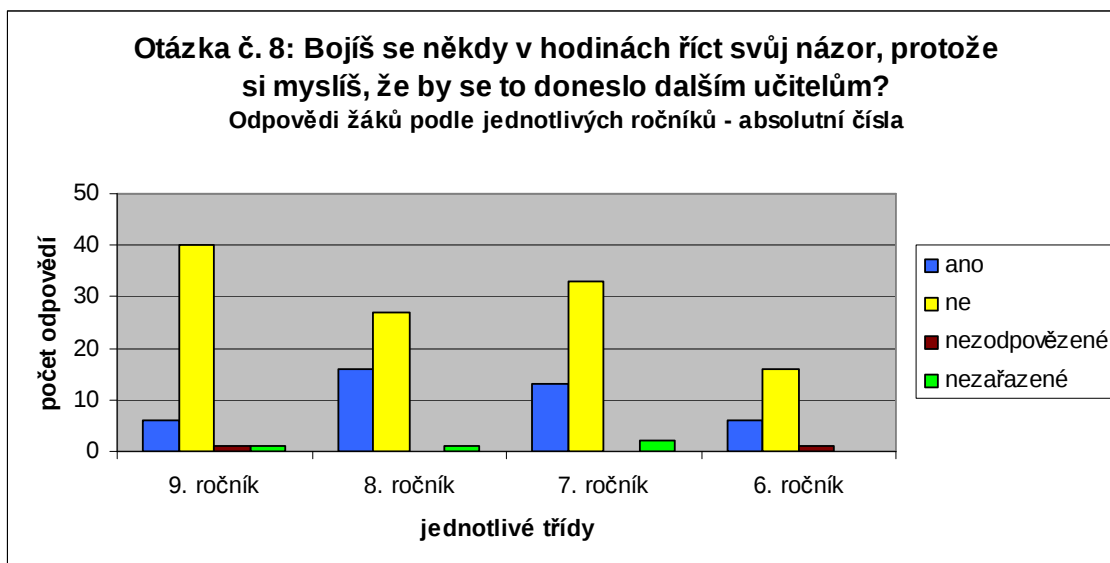
Tab. 14. Odpovědi jednotlivých tříd k otázce č. 8. („Bojíš se někdy v hodinách říct svůj názor, protože si myslíš, že by se to doneslo dalším učitelům?“)

třída	respondentů ve třídě	odpovězeno			nezodpovězeno
		ano	ne	nezařazeno	
9.B	26	3 (11,54%)	23 (88,46%)	0 (0,00%)	0 (0,00%)
9.C	22	1 (4,55%)	19 (86,36%)	1 (4,55%)	1 (4,55%)
8.A	23	6 (26,09%)	17 (73,91%)	0 (0,00%)	0 (0,00%)
8.C	21	2 (9,25%)	19 (90,48%)	0 (0,00%)	0 (0,00%)
7.B	28	6 (21,43%)	22 (78,57%)	0 (0,00%)	0 (0,00%)
7.C	20	2 (10,00%)	18 (90,00%)	0 (0,00%)	0 (0,00%)
6.A	23	4 (17,39%)	16 (69,57%)	0 (0,00%)	3 (13,04%)

Tab. 15. Odpovědi jednotlivých ročníků a všech respondentů k otázce č. 8. („Bojíš se někdy v hodinách říct svůj názor, protože si myslíš, že by se to doneslo dalším učitelům?“)

ročník	respondentů v ročníku	odpovězeno			nezodpovězeno
		ano	ne	nezařazeno	
9.	48	4 (8,33%)	42 (87,50%)	1 (2,08%)	1 (2,08%)
8.	44	8 (18,18%)	36 (81,82%)	0 (0,00%)	0 (0,00%)
7.	48	8 (16,67%)	40 (83,33%)	0 (0,00%)	0 (0,00%)
6.	23	4 (17,39%)	16 (69,57%)	0 (0,00%)	3 (13,04%)
Σ	163	24 (14,72%)	134 (82,21%)	1 (0,61%)	4 (2,45%)

Graf 20. Znázornění odpovědí jednotlivých ročníků k otázce č. 8.



Otázka č. 9

Devátá otázka se zabývala tím, zda mají žáci strach říci v hodině svůj názor, protože by se to mohli dozvědět jejich rodiče. Této skutečnosti se ze všech tímto dotazníkem zkoumaných skutečností respondenti obávají nejméně. V součtu všech odpovědí jde o méně než 10 % žáků. V absolutních číslech svůj strach v jednotlivých třídách vyjádřili nejčastěji jeden nebo dva žáci. Ve třídě 9.C se nikdo nebojí, že by se jeho názor dozvěděli rodiče. V 8.C je to naopak nejvíce ze všech tříd, čtyři žáci, což je téměř 20 %.

To, že se žáci nejméně bojí toho, že se jejich názor pronesený v hodině dozvědí rodiče, je v souladu s tím, že respondenti se právě na rodiče nejčastěji obracejí se svými problémy a dá se tedy očekávat, že rodičům žáci důvěřují a své názory jim říkají.

Přesná čísla nabízí Tab. 16 a Tab. 17, vizuální znázornění poskytnou Grafy 25, 26, 27 v příloze práce.

Tab. 16. Odpovědi jednotlivých tříd k otázce č. 9. („Bojíš se někdy v hodinách říct svůj názor, protože si myslíš, že by se to dozvěděli tvoji rodiče?“)

třída	respondentů ve třídě	odpovězeno			nezodpovězeno
		ano	ne	nezařazeno	
9.B	26	1 (3,85%)	25 (96,15%)	0 (0,00%)	0 (0,00%)
9.C	22	0 (0,00%)	21 (95,45%)	0 (0,00%)	1 (4,55%)
8.A	23	2 (8,70%)	21 (91,30%)	0 (0,00%)	0 (0,00%)
8.C	21	4 (19,05%)	17 (80,95%)	0 (0,00%)	0 (0,00%)
7.B	28	1 (3,57%)	26 (92,86%)	0 (0,00%)	1 (3,57%)
7.C	20	2 (10,00%)	16 (80,00%)	1 (5,00%)	1 (5,00%)
6.A	23	2 (8,70%)	20 (86,96%)	0 (0,00%)	1 (4,35%)

Tab. 17. Odpovědi jednotlivých ročníků a všech respondentů k otázce č. 9 („Bojíš se někdy v hodinách říct svůj názor, protože si myslíš, že by se to dozvěděli tvoji rodiče?“)

ročník	respondentů v ročníku	odpovězeno			nezodpovězeno
		ano	ne	nezařazeno	
9.	48	1 (2,08%)	46 (95,83%)	0 (0,00%)	1 (2,08%)
8.	44	6 (13,64%)	38 (86,36%)	0 (0,00%)	0 (0,00%)
7.	48	3 (6,25%)	42 (87,50%)	1 (2,08%)	2 (4,17%)
6.	23	2 (8,70%)	20 (86,96%)	0 (0,00%)	1 (4,35%)
Σ	163	12 (7,36%)	146 (89,57%)	1 (0,61%)	4 (2,45%)

Otázka č. 10

Předposlední položka celého dotazníku a zároveň poslední otázka týkající se tématu bezpečí spojovala strach říci svůj názor s možností, že to způsobí žákovi problémy. Tyto problémy nebyly nijak blíže specifikovány.

Nejvíce se možných problémů bojí respondenti z 8.C, jedná se o více než 40 %, odpovědi žáků 8.A a sedmých tříd, vyjadřující zmíněný strach, se pohybují kolem třiceti procent. V ostatních třídách se bojí méně než 20 % žáků.

Celkově svůj strach vyjádřila více než čtvrtina všech dotazovaných žáků (25,77 %), a to je srovnatelné se strachem z učitelovy negativní reakce v otázce č. 7 (25,15 %). Přesná čísla nabízí Tab. 18 a Tab. 19, rozložení odpovědí dle jednotlivých ročníků poskytuje Graf 28, další vizuální znázornění poskytují Grafy 29, 30 a 31 umístěné v příloze práce.

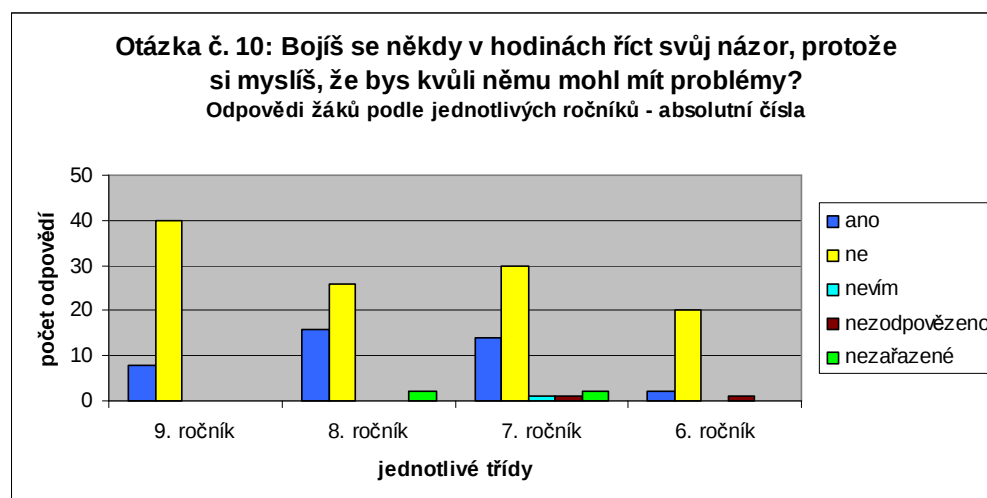
Tab. 18. Odpovědi jednotlivých tříd k otázce č. 10. („Bojíš se někdy v hodinách říct svůj názor, protože si myslíš, že bys kvůli němu mohl mít problémy?“)

třída	respondentů ve třídě	odpovězeno				nezodpovězeno
		ano	ne	nevím	nezařazeno	
9.B	26	5 (19,23%)	21 (80,77%)	0 (0,00%)	0 (0,00%)	0 (0,00%)
9.C	22	3 (13,64%)	19 (86,36%)	0 (0,00%)	0 (0,00%)	0 (0,00%)
8.A	23	7 (30,43%)	14 (60,87%)	0 (0,00%)	2 (8,70%)	0 (0,00%)
8.C	21	9 (42,86%)	12 (57,14%)	0 (0,00%)	0 (0,00%)	0 (0,00%)
7.B	28	8 (28,57%)	17 (60,71%)	0 (0,00%)	2 (7,14%)	1 (3,57%)
7.C	20	6 (30,00%)	13 (65,00%)	1 (5,00%)	0 (0,00%)	0 (0,00%)
6.A	23	4 (17,39%)	18 (78,26%)	0 (0,00%)	0 (0,00%)	1 (4,35%)

Tab. 19. Odpovědi jednotlivých ročníků a všech respondentů k otázce č. 10 („Bojíš se někdy v hodinách říct svůj názor, protože si myslíš, že bys kvůli němu mohl mít problémy?“)

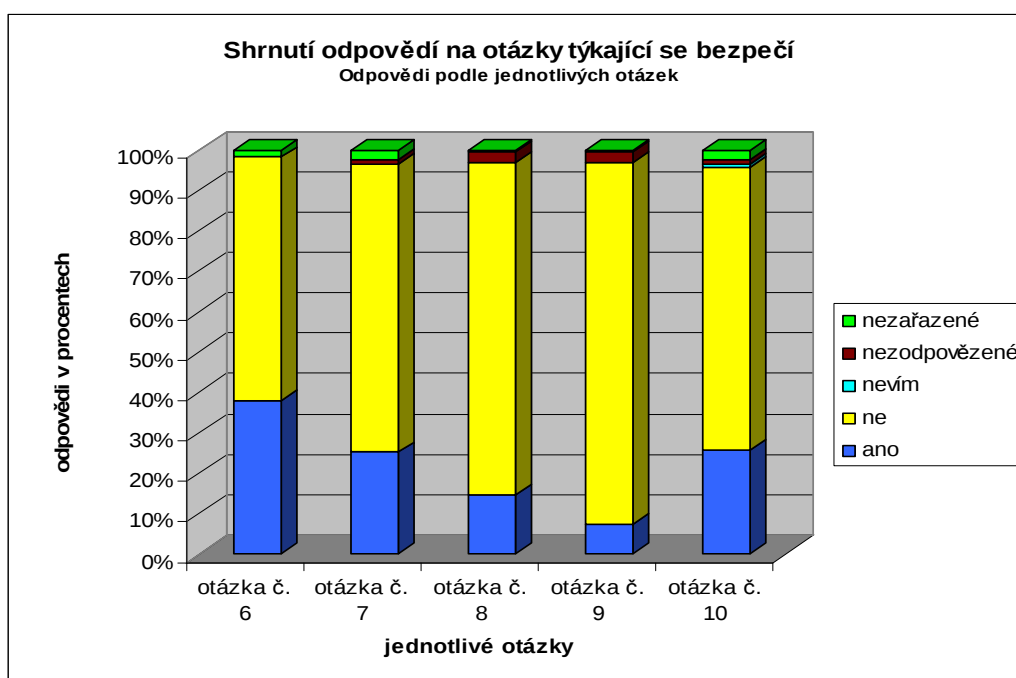
ročník	respondentů v ročníku	odpovězeno				nezodpovězeno
		ano	ne	nevím	nezařazeno	
9.	48	8 (16,67%)	46 (83,33%)	0 (0,00%)	0 (0,00%)	1 (2,08%)
8.	44	16 (36,36%)	26 (59,09%)	0 (0,00%)	2 (4,55%)	0 (0,00%)
7.	48	14 (29,17%)	36 (62,50%)	1 (2,08%)	2 (4,17%)	1 (2,08%)
6.	23	4 (17,39%)	18 (78,26%)	0 (0,00%)	0 (0,00%)	1 (4,35%)
Σ	163	42 (25,77%)	114 (69,64%)	1 (0,61%)	4 (2,45%)	2 (1,23%)

Graf 28. Znázornění odpovědí jednotlivých ročníků k otázce č. 10.



Otázky týkající se bezpečí byli žákům jasné a dotýkali se věcí, nad kterými již nejspíše přemýšleli. Soudíme tak z toho, že z pěti otázek týkajících se bezpečí se pouze jednou objevila odpověď „nevím“ a to právě u poslední otázky, toto číslo představuje pouze 0,12 % všech odpovědí týkajících se bezpečí. Nezodpovězenou otázku týkající se bezpečí nechali respondenti v 1,4 % případů, což nám jen potvrzuje předpoklad, že tato část byla pro žáky jasná a srozumitelná, zřejmě více, než část týkající se důvěry. Grafické znázornění výsledků výzkumu týkajících se bezpečí poskytuje Graf 32.

Graf 32. Znázornění souhrnu odpovědí na otázky týkající se bezpečí.



Z výsledků výzkumu je zřejmé, že nejvíce se žáci obávají posměchu spolužáků. To je v souladu s pohledem na dospívající jako na osoby silně konformní, ovlivňované a formované skupinou. Členství ve skupině je v tomto vývojovém období velmi důležité a proto je pochopitelný strach z odmítnutí skupinou. Nejméně se žáci obávají toho, že se něco, co řeknou ve škole, dostane k jejich rodičům. To odpovídá i tomu, že ve všech třídách uvedlo nejvíce žáků rodiče jako osoby, kterým mohou důvěřovat. Jako druží nejčastější byli uváděni kamarádi, což je u dospívajících přirozené, dochází u nich k postupnému odpoutávání se od rodičů.

2.3.3 Atmosféra důvěry a bezpečí

Do dotazníku jsme zařadili položku týkající se přímo atmosféry důvěry a bezpečí. Šlo o jednu otázku z celkových jedenácti položek, které byly dotazníkovou formou položeny. Jednalo se o otázku číslo 5, která byla postavena jako otevřená. Tato položka se žáků tázala na jejich vlastní definici tohoto pojmu.

Vzhledem k tomu, že se jednalo o otázku otevřenou, která požadovala vlastní názor žáků, nevytvořili jsme žádnou kategorizaci odpovědí. U této položky tak uvedeme některé zajímavé odpovědi žáků a také počet žáků, kteří na otázku neodpověděli. Tato otázka se stala nejméně zodpovídanou položkou celého dotazníku. Předpokládáme, že je to z důvodu, že kladla na žáky větší nároky než ostatní položky dotazníku.

Nejmenší problém s otázkou zřejmě měli žáci 9. B, kde svou představu pojmu atmosféry důvěry a bezpečí napsalo téměř 90 % žáků, naopak v druhé deváté třídě šlo o nejméně žáků, přibližně 55 % respondentů. Tím je zřejmé, že ani při této otázce nemůžeme mluvit o závislosti výsledků na věku a příslušnosti ke školnímu ročníku respondentů. V ostatních třídách odpovědělo na otázku mezi šedesáti a sedmdesáti procenty žáků. Tabulku konkrétních čísel nabízí Tab. 20 v příloze.

Otázka přesně zněla: „Co si představíš pod pojmy **atmosféra důvěry a bezpečí ve vyučování**?“ Žáci napsali mimo jiné toto: „*Atmosféra pohody, kdy si můžeme vše říci a nehrozí žádné velké zesměšnění*“; „*Můžu důvěřovat učiteli a nemusím se bát o svůj názor*“; „*Že by se mohl zavést dozor o přestávkách i ve třídě*“; „*Že učitel nedá zničehonic test, že o něm řekne a procvičí to. Že když potřebuji na WC. Že nefackuje a nenadává, když nám něco nejde.*“; „*Jestli si ve třídě všichni důvěřujeme a cítíme se bezpečně.*“; „*Že když někomu něco řeknu, tak atmosféra důvěry je že mu věřím a že když nebudu chtít, neřekne to někomu jinému. Bezpečí ve vyučování že nám škola nevyhoří.*“ (žáci 9. B)

„*Že si důvěřujeme, je klid, máme k sobě porozumění, bezpečí v sobě samém a duševní pohodu.*“; „*Že by si měli žáci s učiteli důvěřovat a když si důvěřují, tak to funguje jak má být!*“; „*Mohu důvěřovat učitelům, a věřit tomu, že se nemůže nic špatného (nám) stát.*“; „*Učitelé a žáci by se měli vzájemně respektovat, učitel by měl být ochoten žákovi pomoc.*“; „*Že to, co se řekne ve škole, se neroznáší dál po škole, když to jsou nějaké osobní věci nebo názory.*“; „*Že se nemusíme bát jít do školy, že si navzájem žáci důvěřují. Že se žáci nebudou navzájem napadat.*“ (žáci 9. C)

„Nemusím se bát vyučujícího. Např. když nemám třeba úkol, omluvenku atd. Nemusím se bát! Cítím se v bezpečí! A důvěra je hlavní.“; „Že se ve vyučování ostatní žáci neposmívají těm druhým za: spisovnost, správné otázky, omylné otázky.“; „Že můžu důvěřovat vyučujícímu...“; „Volnost vlastního názoru.“; „Že by všichni měli být spolu v pohodě a v míru.“ (žáci 8. A)

„Že mohu důvěřovat učitelům a nebude šikana.“; „Všichni drží pospolu.“; „Příjemné prostředí.“; „Mohu říct názor, i když u nás to nefunguje.“; „Nikdo mě neuráží a neshazuje, když řeknu něco špatně, nesmějí se a není mi pak trapně, učitel si na mě nezasedne.“; „Můžu důvěřovat více lidem zároveň. Ve vyučování neházíme po třídě předměty a chováme se ohleduplně.“; „Že si důvěřuju.“ (žáci 8. C)

„Atmosféra důvěry – zkusená představa toho, že když za někým přijdeme, pomůže nám (většinou i pomůže) a že se můžeme svěřit.“; „Učitel s námi nemyslí nic zlého, a když ho přesvědčíme o důvěře k nám, můžeme důvěřovat i jemu.“; „Aby nás učitelé vyslechli.“; „Že po nás nebude učitelka křičet.“; „Že si můžeme ve třídě důvěřovat a cítit se bezpečně.“; „Že mohu naprosto důvěřovat dospělým ve škole a že vím, že jsem v bezpečí.“; „Dobrý učitel.“; „Asi, že je učitelka hodná a důvěřuje nám...“; „No že je kolektiv, který si může věřit.“ (žáci 7. B)

„Že nikdo se nikomu nesměje, že nikdo nikoho nemlátí. Nikdo nikoho nezesměšňuje.“; „Cítím se v pohodě.“; „Když má někdo problém, tak je vždycky někdo, na koho se můžu obrátit.“; „Dobrá nálada.“; „Že můžu důvěřovat všem v okolí a nikdo si nic neudělá (nebije).“; „Že se nebudeme bít, budeme na sebe hodní, budem zticha.“; „Cítit se bezpečně.“; „Klid ve třídě.“; „Společnou spolupráci a klid, bezpečí.“; „Že je dobrá výuka a bezpečí ve třídě.“; „Důvěra je nezranitelná, a že má vlastní atmosféru. Nikdo si nenadává, nekřičí a nedělá naschvály.“ (žáci 7. C)

„V této škole se cítím bezpečně.“; „Že se ve třídě cítím bezpečně. Víím, že se nemůže stát šikana. Nejsou žádní zloději a lháři ve třídě.“; „Že budou mylí, nežalovní, nezlí.“; „Nevím, co si mám představit, ale mělo by to být něco o tom, že důvěřujeme učitelům.“; „Můžu důvěřovat svým kamarádkám.“; „Že mě nikdo nebije, nerve na mě.“; „Že se mi nikdo nebude smát.“; „Že učitel mi důvěřuje a svěří mi nějakou práci, pro kterou se nepřihlásím (např. šatnářství, nošení třídnice).“; „Že mi někdo neublíží.“; „Klid na soustředění a třída, ve které se cítím dobře.“; „Že je důležité někomu důvěřovat.“ (žáci 6. A)

Je zřejmé, že žáci si pod pojmem atmosféra důvěry a bezpečí představují různé věci. Někteří chápou bezpečí čistě ve smyslu toho, že nebude nikdo nikoho bít

a nevyhoří škola. Další se naopak zaměřili na svůj subjektivní pocit pohody, bezpečí apod. Jiní žáci v tomto pojmu zase hledali dobrého učitele, který na ně nebude křičet apod. či určitou pospolitost a kolektiv. I když není namístě hodnotit představy a pocity žáků vzhledem k tomuto pojmu, můžeme říct, že všichni tito žáci měli v podstatě pravdu. Jevy, které zmínili v dotazníku, jsou nedílnou součástí atmosféry důvěry a bezpečí a permissivního prostředí, tak jak ho chápeme v této práci.

3. Diskuze

V této části naší práce se zaměříme na některé otázky, zkušenosti a připomínky, které výzkum přináší. V průběhu výzkumu se objevily některé nové informace, překážky, možnosti, na které již nebylo možno v rámci výzkumu reagovat, proto tyto záležitosti uvádíme zde.

3.1 Podněty pro další výzkum

Jsme si vědomi, že se nabízí otázka po určité vyrovnanosti dotazníku, v souvislosti s tím, že do výzkumu jsou zařazeny dvě sedmé, osmé a deváté třídy a pouze jedna třída šestého ročníku. Při zadávání dotazníku jsme mimo jiné vycházeli z toho, co nám umožnila škola a přesto, že další 6. třída by do dotazníku mohla být zařazena, nepovažujeme to za nezbytně nutné. Jsme přesvědčeni, že výzkum s takovýmto složením respondentů, jak byl uskutečněn, je plně vypovídající. Při interpretaci dat získaných z dotazníků se navíc neukázaly žádné zřejmé souvislosti mezi odpověďmi na otázky dotazníku a příslušnictvím k určitému ročníku. I proto si myslíme, že jedna 6. třída, oproti dvěma třídám z každého dalšího ročníku druhého stupně základní školy, výsledky výzkumu nijak nezkrslila.

V průběhu výzkumu se objevil problém s položkou dotazníku č. 4. Kontrola pokládaných otázek několika lidmi a zejména ani pilotní výzkum tento problém neodhalili, takže na něj nebylo možné včasné reagovat. To vedlo k tomu, že výsledky z této otázky jsou pouze dílčí, které navíc musíme považovat za zkreslené.

Výzkum byl prováděn na škole, ve které působí školní psycholog. Tato skutečnost mohla výsledky ovlivnit, ale vzhledem k tomu, že jsme si existence školního psychologa vědomi a uvádíme ji, nejde o zkreslení, ale o relevantní proměnnou výzkumu. Tím se nám nabízí i námět na další výzkum, který však přesahuje možnosti a potřeby této práce.

Zmiňovaným námětem je porovnání výsledků ze škol, kde školní psycholog působí, s těmi, kde jeho služeb nevyužívají. Další zajímavé porovnání by mohlo vzniknout mezi školami působícím v různém prostředí (městská x vesnická škola apod.). Je také otázkou, zda by se závislost odpovědí na věku projevila, pokud by byl výzkum prováděn i na prvním stupni základní školy. K tomuto účelu by však dotazník musel být přepracován a sběr dat by bylo vhodné přizpůsobit věku a schopnostem mladších žáků.

3.2 Závěry výzkumu

Ve výzkumné části diplomové práce jsme se zabývali zkoumáním atmosféry důvěry a bezpečí na druhém stupni základní školy. Položili jsme si dvě výzkumné otázky. Výzkumná otázka č. 1 zní „Kolik žáků si myslí, že mohou důvěřovat někomu dospělému ve škole a kolik z nich již tuto důvěru využilo a obrátilo se na dospělého ze školy se svým problémem?“ výzkumná otázka č. 2 zní „Kolik žáků se bojí vyjádřit svůj názor kvůli možné reakci spolužáků a učitele ve třídě, a kvůli možnosti, že se informace dostanou k ostatním učitelům ve škole a rodičům žáka?“. K nim jsme si vytvořili také hypotézy. K první výzkumné otázce se jedná o hypotézu č. 1 „Většina žáků si myslí, že mohou někomu dospělému ve škole důvěřovat, ale s problémem se na něj obrátilo méně než 10 % žáků.“, hypotéza č. 2 k druhé výzkumné otázce zní „Nejvíce žáků má strach z posměchu spolužáků, nejméně z toho, že se jejich názor dozví rodiče.“

K výzkumu jsme použili dotazník a ten jsme předložili 167 žákům druhého stupně jedné brněnské základní školy. Do výzkumu bylo zařazeno 163 respondentů.

Hypotézu č. 1 se nám ve výzkumu potvrdit nepodařilo. Zjistili jsme sice, že většina žáků si myslí, že mohou důvěřovat někomu dospělému ve škole, konkrétně se jedná o 66,26 %, ale možnosti obrátit se na někoho dospělého ze školy využilo více žáků, než jsme předpokládali. Jedná se konkrétně o 34,26 % ze žáků, kteří si myslí, že mohou někomu dospělému ve škole důvěřovat (což představuje 23 % všech respondentů). Tím se nepotvrdil náš předpoklad, že je to méně než 10 % z nich.

Hypotézu č. 2 výzkum potvrdil. Opravdu jsme zjistili, že se žáci nejvíce bojí říci ve vyučování svůj názor kvůli možnému posměchu spolužáků. Celkem tento strach v dotazníku vyjádřilo 38,04 %. Reakce učitele se v této souvislosti obává 25,15 % tedy výrazně méně. Podobný počet žáků vyjádřil strach říci ve vyučování svůj názor kvůli případným budoucím problémům, šlo o 25,77 % ze všech respondentů. Významně méně žáků se obává toho, že se jejich názor dozvědí další učitelé ve škole. Konkrétně jde o 14,72 % žáků. Strach vyjádřit svůj názor proto, že by se to mohlo donést rodičům, vyjádřilo nejméně žáků, a to 7,36 %. Je tedy zřejmé, že se naše druhá hypotéza potvrdila a nejvíce žáků má strach z posměchu spolužáků a nejméně z toho, že se jejich názor pronesený ve vyučování dozvědí rodiče.

3.3 Implikace výsledků výzkumu pro praxi

Data, která jsme z výzkumu získali a výsledky, které jsme interpretovali v předchozí kapitole (3.2 Závěry výzkumu), jsou bezpochyby zajímavé, ale jejich hodnota se znásobí, až když je bude možné využít v praxi. V této kapitole se zaměříme na to, co výsledky výzkumu znamenají pro praxi.

Zjistili jsme, že pro většinu žáků je důležité někomu důvěřovat, ale jsou jedinci, kteří v dotazníku odpověděli, že to pro ně důležité není. Nevíme, co žáky k této odpovědi vedlo, možná špatná zkušenost. Můžeme však doufat a zároveň vyjádřit jasný požadavek, že by to neměla být v žádném případě škola, která tuto špatnou zkušenost žákům způsobila a zejména pak ne učitelé.

Dalším dílčím výsledkem výzkumu je, že téměř čtvrtina žáků si myslí, že nemohou nikomu dospělému ve škole důvěřovat. Tedy ani svým třídním učitelům a jejich kolegům, vedení školy, výchovným poradcům a v našem případě ani paní psychologce. To je příliš vysoké číslo. Dospělé osoby ve škole by si ho měly být vědomy a v případě, že jsou na škole rezervy v informovanosti žáků o práci školního psychologa a výchovného poradce a v přístupu učitelů ke svým žákům, tyto skutečnosti napravit. Této situaci by v některých případech mohla pomoci schránka důvěry, která do jisté míry usnadňuje vyjádření problému a první osobní kontakt mezi dospělým a dítětem v souvislosti s problémem přichází ze strany dospělého. V případě existence schránky důvěry je nutné informovat žáky, co se s problémem vloženým do schránky dále přesně děje.

Dalším důležitým zjištěním je, že mezi lidmi, kterým by se žáci svěřili, kdyby měli vážný problém, se v několika případech objevují i učitelé. Spolu s příbuznými a kamarády jsou učitelé jedinou skupinou osob, kterou respondenti uvedli. V absolutních číslech jde o 8 žáků, nechceme hodnotit, zda je to hodně nebo málo. V dotazníku nebyl nastíněn žádný konkrétní problém a v obecné rovině je jistě správné, že žáci mají velkou důvěru především ve svou rodinu, tedy osoby jim nejbližší. To, že někteří žáci uvedli i učitele (nejčastěji třídního učitele) je možné považovat za pozitivní fakt.

V části výzkumu zabývající se bezpečím výrazně vystupuje strach žáků vyjádřit svůj názor ve vyučování, kvůli obavám z posměchu spolužáků. Tento strach vyjádřilo téměř 40 % žáků, v jedné ze tříd, konkrétně v 8.C, to však bylo dokonce 61,90 %. To znamená, že v této třídě se téměř dvě třetiny žáků bojí říct ve vyučování svůj názor,

protože si myslí, že by se jím ostatní smáli. Jen těžko tu pak může probíhat výuka, při které se všichni žáci cítí dobře a aktivně se zapojují. Vztahy mezi spolužáky nejsou s největší pravděpodobností příliš dobré. O případné existenci šikany se v této souvislosti můžeme pouze domnívat, protože zaměření této práce neumožnilo se jí blíže zabývat. Škola a třídní učitel této zmíněné třídy by však měli zvážit možnosti další práce s kolektivem třídy, například s pomocí programů, které nabízejí některá specializovaná centra⁴⁵.

Výzkum přinesl informaci také o tom, že se čtvrtina žáků bojí říct svůj názor ve vyučování, protože si myslí, že by je učitel okřikl nebo třeba zesměšnil. Tuto skutečnost považujeme za velmi vážnou neboť učitelovo působení má v tomto případě spíše opačný efekt, než bychom si představovali. Učitel by měl žáky podporovat v kritickém myšlení, v zastávání svého názoru i jeho vhodné prezentaci, a ne v nich vyvolávat strach mu svůj názor říci. Každý učitel je jen člověk, který má své starosti, problémy a emoce, ale přenášet je na žáky tímto způsobem a vyvolávat v nich strach říci svůj názor, považujeme za velké osobní pochybení, ke kterému by mělo docházet naprosto minimálně.

⁴⁵ Např. Společenství proti šikaně, Sdružení podané ruce – centrum prevence, pedagogicko-psychologické poradny, Diagnostický ústav pro mládež - Středisko výchovné péče, SPEKTRUM preventivních programů pro děti a mládež, Ponorka – centrum prevence apod.

Závěr

Škola je místo, kde všichni lidé tráví významnou část svého života, a proto by to mělo být prostředí co nejpříjemnější, ať už po stránce materiální, kterou je mnohdy jednodušší napravit, tak i po stránce sociálně-psychologické. Prostředí, které považujeme z toho druhého zmíněného pohledu za vhodné, nazýváme prostředím permissivním.

Tato diplomová práce se věnuje otázce permissivního prostředí ve škole. Permissivní prostředí je prostředí liberální, nenutící, přátelské, nestresující, bezpečné. V textu se zaměřujeme zejména na důvěru a bezpečí ve škole, specificky v souvislosti s atmosférou vyučovací hodiny.

Atmosféra školní třídy je krátkodobý jev, který souvisí s dalšími sociálně-psychologickými jevy ve škole a ve třídě. Na úrovni školy jde o sociální klima školy, prostředí ve třídě popisuje sociální klima školní třídy. Tyto jevy jsou na rozdíl od atmosféry školní třídy dlouhodobé. Zmiňované jevy se navzájem ovlivňují a na žáky pak působí konkrétní prostředí, které ovlivňuje jejich vývoj, vztahy i aktivitu ve vyučování.

V textu je velká část věnována atmosféře důvěry a bezpečí ve vyučovací hodině, důvěrou a bezpečím se následně zabývá i provedený výzkum. V teoretické části práce popisujeme jevy, které s permissivním prostředím, důvěrou a bezpečím souvisí.

Jsme přesvědčeni, že důvěra a bezpečí je podstatná v každém vyučovaném předmětu, v rodinné výchově však vidíme její důležitost jako zcela zásadní. Proto se jedna z kapitol zabývá právě atmosférou důvěry v hodinách rodinné výchovy. Uvádíme také možnosti učitele ovlivnit konkrétní atmosféru školní třídy v určité vyučovací hodině.

Učitelské povolání v sobě zahrnuje množství povinností a dílčích rolí. Učitel je zároveň vychovatelem, vzdělavatelem, organizátorem a managerem třídy a vyučovací hodiny, nositelem morálních hodnot. Těchto věcí bychom mohli vyjmenovat ještě mnohem více, ale zaměříme se na jednu, o které se příliš nehovoří, a tou je role učitele jakožto výchovného poradce. Na českých školách působí většinou jeden z pedagogů jako výchovný poradce, který má na tuto funkci zpravidla příslušné vzdělání v podobě specializovaných kurzů. Jako výchovný poradce však často musí působit i učitelé, kteří tuto funkci ve škole nezastávají. Jedná se o to, že žáci, kteří potřebují pomoc a radu, se často obrátí se na člověka, kterého znají a důvěřují mu. Budme jen rádi, že takovýmto

člověkem může být pro dítě i jeho učitel. V té chvíli není pro dítě podstatné, zda jde o výchovného poradce či nikoliv a kolik má tento člověk absolvovaných kurzů. Učitel, kterému se dostalo této důvěry, je pak často nucen působit jako krizový intervent. Tato učitelova role je podle našeho názoru velmi důležitá a učitelé na ni často nejsou připravováni. V naší práci se učitelem, jakožto výchovným poradcem, zabýváme v jedné z kapitol.

Na teoretickou část navazuje část výzkumná, která si klade za cíl zmapovat situaci v problematice vnímání důvěry na druhém stupni základní školy. Stanovili jsme si dvě výzkumné otázky a k nim příslušné hypotézy: Otázka č. 1: Kolik žáků si myslí, že mohou důvěřovat někomu dospělému ve škole a kolik z nich již tuto důvěru využilo a obrátilo se na dospělého ze školy se svým problémem? Hypotéza č. 1: Většina žáků si myslí, že mohou někomu dospělému ve škole důvěřovat, ale s problémem se na něj obrátilo méně než 10 % žáků. Otázka č. 2: Kolik žáků se bojí vyjádřit svůj názor kvůli možné reakci spolužáků a učitele ve třídě, a kvůli možnosti, že se informace dostanou k ostatním učitelům ve škole a rodičům žáka? Hypotéza. 2: Nejvíce žáků má strach z posměchu spolužáků, nejméně z toho, že se jejich názor dozví rodiče.

K zjištění odpovědí na položené výzkumné otázky jsme použili dotazník. Ten se skládal z jedenácti položek a byl předložen žákům druhého stupně na brněnské sídlištní základní škole. Do výzkumu bylo zařazeno 163 respondentů.

Při výzkumu se první hypotéza nepotvrdila. Zjistili jsme, že většina žáků si skutečně myslí, že mohou někomu dospělému ve škole důvěřovat. Na někoho dospělého ze školy už s problémem obrátilo více žáků, než jsme předpokládali. Jedná se o více než třetinu žáků, kteří si myslí, že mohou někomu dospělému ve škole důvěřovat, naším předpokladem bylo méně než 10 % z nich.

Druhou z hypotéz výzkum potvrdil. Nejvíce žáků přiznalo strach vyjádřit svůj názor, protože se domnívají, že by se jím ostatní smáli. Jde o téměř 40 % respondentů. Nejméně žáků se obává, že když řeknou ve vyučování svůj názor, dozvědí se jej jejich rodiče. Tento strach vyjádřilo méně než 8 % respondentů. Dílčí výsledek výzkumu je v souladu s tím, že žáci při odpovědi na otázku zajímavější se o osoby, u kterých žáci druhého stupně základní školy hledají pomoc, když mají nějaký problém, nejčastěji uváděli své rodiče, což značí, že svým rodičům důvěřují.

Cílem diplomové práce bylo popsat teoretická východiska tématu a potvrdit nebo vyvrátit hypotézy výzkumu. Cíl práce byl splněn.

Resumé

Tato diplomová práce s názvem *Permisivní prostředí ve škole – zdroje, faktory, konsekvence* se věnuje popisu a výzkumu přátelského a nenutícího prostředí ve škole reprezentovaném zejména atmosférou důvěry a bezpečí. Zabýváme se interakcemi a sociální komunikací mezi učiteli a žáky a jejich vlivem na klima a atmosféru školní třídy. Důležitou částí práce je kapitola věnovaná možnostem učitele při ovlivňování atmosféry školní třídy a jejím utváření v atmosféru důvěry a bezpečí.

Součástí práce je vymezení základních pojmů a teoretická východiska tématu čerpaná z dostupné literatury. Na nich je poté vystavěn výzkum, který představuje stěžejní částí práce. Jeho cílem je zjistit jak žáci na druhém stupni základní školy vnímají důvěru a zda se cítí ve vyučování bezpečně. Pro zjištění odpovědí na výzkumné otázky: „Kolik žáků si myslí, že mohou důvěřovat někomu dospělému ve škole a kolik z nich již tuto důvěru využilo a obrátilo se na dospělého ze školy se svým problémem?“ a dále „Kolik žáků se bojí vyjádřit svůj názor kvůli možné reakci spolužáků a učitele ve třídě, a kvůli možnosti, že se informace dostanou k ostatním učitelům ve škole a rodičům žáka?“ jsme zvolili dotazníkovou formu.

Cílem diplomové práce bylo potvrdit nebo vyvrátit hypotézy, které jsme si k oběma výzkumným otázkám stanovili. Cíl práce byl splněn.

Summary

The diploma thesis *Permissive School Environment – Sources, Factors and Consequences* describes friendly and liberal environment, where the atmosphere of confidence and safety is essential. It deals with an impact of interactions and a social communication between teachers and pupils on a school climate and atmosphere. The important part of the paper is the chapter that deals with teacher's capability to influence classroom atmosphere and transform it into atmosphere of confidence and safety.

At first, the fundamental concepts and theoretical premises of the topic are defined and then the research is carried out. Both the premises and the research, which represents the fundamental part of the work, are based on available literature. The aim is to find out how the pupils at the lower secondary school perceive confidence and if they feel safe in the class. For this purpose, the questionnaire has been used and it covered following questions: "How many pupils think they can trust an adult at school and how many of them have taken advantage of it and spoke to an adult about a problem?" and also "How many pupils are afraid to express their opinions due to possible negative reactions of their classmates and the teacher in the classroom and due to the possibility of the secret to be uncovered by the other teachers and pupil`s parents?"

The initial goal of the thesis was to confirm or disprove hypotheses, which were set up according to the research questions. The goal has been reached.

Použitá literatura

1. BERTRAND, Y. *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál, 1998. 247 s. ISBN 80-7178-216-5
2. BĚŤÁK, L. a kol. *Prevence sociálně patologických jevů ve škole*. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 1997. 100 s.
3. BLÁHA, K., ŠEBEK, M. *Já- tvůj žák, ty- můj učitel*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988. 121 s.
4. CANGELOSI, J.,S. *Strategie řízení třídy: Jak získat a udržet spolupráci žáků ve výuce*. 2. vyd. Praha: Portál, 1996. 289 s. ISBN 80-7178-083-9
5. ČÁP, J. *Výchova, její aktuální otázky a možnosti psychologie při jejich řešení*. In: ČÁP, J., MAREŠ, J.: *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. 655 s. ISBN 80-7178-463-X
6. ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. 655 s. ISBN 80-7178-463-X
7. ČÁP, J. *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. Praha: ISV, 1996. 302 s. ISBN 80-85866-15-3
8. FILKA, J. *Metodika tvorby diplomové práce*. Brno: Knihář, 2002. 224 s. ISBN 80-86292-05-3.
9. FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál, 1997. 383 s. ISBN 80-7178-063-4
10. GAGNÉ, R. M.: *Podmínky učení*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1975. 287 s.
11. GÁLIK, P. *Murphyho zákony pro školáky*. Bratislava: Junior; 1994. 111s. ISBN 80-7146-202-0
12. GAVORA, P. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005. 165 s. ISBN 80-7315-104-9
13. GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. 207 s. ISBN 80-85931-79-6

14. GILLERNOVÁ, I., ŠTĚTOVSKÁ, I. *Sociální dovednosti učitele – možnosti ovlivnění školního klimatu*. In: CHRÁSTKA, M. a kol. *Klima současné české školy: sborník příspěvků z 11. konference ČPdS : 14.-15. ledna 2003 Olomouc*. Brno: Konvoj, 2003, 381 s. ISBN 80-7302-064-5
15. GOLDMANOVÁ, J. *Jak si nenechat ublížit: Bezpečnostní průvodce životem pro náctileté*. Praha: Portál, 1996. 142 s. ISBN 80-7178-090-1
16. GRECMANOVÁ, H. *Vliv prostředí školy na její klima*. 2004, [online]. [cit. 26. února 2007] Dostupný z WWW: <<http://www.rvp.cz/clanek/68/124>>
17. HAVELKOVÁ, M. FERBAROVÁ, R. (eds.) *Výchova ke zdraví I*. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 2005. 125 s. ISBN 80-210-3918-3
18. HAVLÍNOVÁ, M a kol. (eds.). *Program podpory zdraví ve škole*. Praha: Portál, 1998. 275 s. ISBN 80-7178-263-7
19. HELUS, Z. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada, 2007. 280 s. ISBN 978-80-247-1168-3
20. HERMOCHOVÁ, S. *Skupinová dynamika ve školní třídě*. Kladno: AISIS, 2005. 169 s. ISBN 80-239-5612-4
21. CHRÁSTKA, M. a kol. *Klima současné české školy: sborník příspěvků z 11. konference ČPdS : 14.-15. ledna 2003 Olomouc*. Brno: Konvoj, 2003, 381 s. ISBN 80-7302-064-5
22. JEŽEK, S. (ed.). *Sociální klima školy I*. Brno: MSD s.r.o., 2003 ISBN 80-86633-13-6 [online]. [cit. 26. února 2007] Dostupný z WWW: <<http://klima.pedagogika.cz/skola/sborniky.html>>
23. KAMPWERTH, K. *Jak přežít školní léta*. Praha: BB/art, 2006. ISBN 80-7341-877-0
24. KARNSOVÁ M. *Jak budovat dobrý vztah mezi učitelem a žákem*. Praha: Portál, 1995. 150 s. ISBN 80-7178-032-4
25. KASÍKOVÁ H. *Učíme (se) spolupráci spoluprací*. Kladno: AISIS, 2005. 141 s. ISBN 80-239-4668-4
26. KOŽNAR, J. *Skupinová dynamika: Teorie a výzkum*. Praha: Karolinum, 1992. 219 s. ISBN 80-7066-632-3

27. KŘIVOHLAVÝ, J. *Jak si navzájem lépe porozumíme. Kapitoly z psychologie sociální komunikace*. Praha: Nakladatelství Svoboda, 1988, 240 s.
28. KUBÍČKOVÁ, H. *Vztah vybraných vlastností osobnosti vychovatele a klimatu ve výchovné skupině*. [online]. [cit. 15. března 2007] Dostupný z WWW: <<http://www.kpg.zcu.cz/capv/HTML/99/99.pdf>>
29. KYRIACOU, CH. *Řešení výchovných problémů ve škole*. Praha: Portál, 2005. 151 s. ISBN: 80-7178-945-3
30. KYRIACOU, Ch. *Klíčové dovednosti učitele: Cesty k lepšímu vyučování*. Praha: Portál, 1996. 155 s. ISBN 80-7178-022-7
31. KUDELOVÁ, A. *Tvorba bezpečného sociálního klimatu ve škole podporující zdraví*. In: CHRÁSTKA, M. a kol. *Klima současné české školy: sborník příspěvků z 11. konference ČPdS : 14.-15. ledna 2003 Olomouc*. Brno: Konvoj, 2003, 381 s. ISBN 80-7302-064-5
32. LAŠEK, J. *Aktuální otázky psychologie učitele*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2004. 90 s. ISBN 80-7041-210-0
33. LAZAROVÁ, B. *Netradiční role učitele: O situacích pomoci, krize a poradenství ve školní praxi*. Brno: Paido, 2005. 70 s. ISBN 80-7315-115-4
34. LINKOVÁ, M. *Klima školní třídy a některé jeho determinanty*. In: CHRÁSTKA, M. a kol. *Klima současné české školy: sborník příspěvků z 11. konference ČPdS : 14.-15. ledna 2003 Olomouc*. Brno: Konvoj, 2003, 381 s. ISBN 80-7302-064-5
35. LOKŠOVÁ, I., LOKŠA, J. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost*. Praha: Portál, 1999. 199 s. ISBN 80-7178-205-X
36. MAREŠ, J. *Zamyšlení nad pojmem klima školy*. In: JEŽEK, S. (ed.). *Sociální klima školy I*. Brno: MSD s.r.o., 2003 ISBN 80-86633-13-6 [online]. [cit. 22. února 2007] Dostupný z WWW: <<http://klima.pedagogika.cz/skola/sborniky.html>>
37. MAREŠ, J. *Role sociálně psychologických proměnných v hluším poznávání klimatu školy*. In: JEŽEK, S. (ed.). *Sociální klima školy I*. Brno: MSD s.r.o., 2003 ISBN 80-86633-13-6 [online]. [cit. 22. února 2007] Dostupný z WWW: <<http://klima.pedagogika.cz/skola/sborniky.html>>

38. MAREŠ, J. *Sociální klima školy*. In: ČÁP, J., MAREŠ, J.: *Psychologie pro učitele*. Portál, Praha, 2001. 655 s. ISBN 80-7178-463-X
39. MAREŠ, J. *Sociální klima školní třídy: Přehledová studie*. 1998, s. 3 [online]. [cit. 22. února 2007], Dostupný z WWW: <http://klima.pedagogika.cz/trida/doc/Mares_Klima_tridy.pdf>
40. MAREŠ, J. a kol. *Učitelovo pojetí výuky*. Brno: Masarykova univerzita, 1996. 91 s. ISBN 80-210-1444-X
41. MAREŠ, J., Křivohlavý, J. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 1995. 210 s. ISBN 80-210-1070-3
42. MARSHALL M, L. *Examining School Climate: Defining Factors and Educational Influences*. s. 3 [online]. [cit. 13. března 2007], Dostupný z WWW: <<http://education.gsu.edu/schoolsafety/download%20files/WP%202002%20School%20Climate.pdf>>
43. MATĚČEK, Z. *Co děti nejvíc potřebují*. 3. vyd. Praha: Portál, 2003, 108 s. ISBN 80-7178-853-8
44. MEZERA, A. *41 procent žáků českých základních škol je obětí šikanování*. [online]. [cit. 19. března 2007], Dostupný z WWW: <<http://www.blisty.cz/art/9798.html>>
45. NELEŠOVÁ, A. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005. 171 s. ISBN 80-247-0738-1
46. NOVOTNÝ, P., Pol, M. (eds.). *Vybrané kapitoly ze školní pedagogiky*. Brno: Masarykova univerzita Brno, 2002. 84 s. ISBN 80-210-3020-8
47. PASCH, M.: *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-127-4.
48. POL, M. a kol. (eds.). *Kultura školy: příspěvek k výzkumu a rozvoji*. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 2005. 217 s. ISBN 80-210-3746-6
49. PORTMANNOVÁ R. *Hry pro tvořivé myšlení*. Praha: Portál, 2004. 118 s. ISBN 80-7178-876-7
50. PROKOPOVÁ A. *Učitel je jen člověk: Některé psychologické souvislosti kompetence učitele*. In: HAVELKOVÁ, M. FERBAROVÁ, R. (eds.) *Výchova*

- ke zdraví I. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 2005. 125 s. ISBN 80-210-3918-3
51. PRŮCHA J., WALTEROVÁ E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2001. 322 s. ISBN 80-7178-579-2
52. SEDLÁK, J. *Vybrané problémy ze sociální etiky*. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 1996. 73 s. ISBN 80-210-1331-1
53. SILLAMY, N. *Psychologický slovník*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2001. 246 s. ISBN 80-244-0249-1
54. SMAHEL, R. *Učitel a jeho žáci*. Olomouc: Matice cyrilometodějská, 1996. 52 s.
55. SPILKOVÁ, V. *Tvorba kvalitního klimatu (školy, třídy) – výzva pro učitelské vzdělávání*. In: CHRÁSTKA, M. a kol. *Klima současné české školy: sborník příspěvků z 11. konference ČPdS : 14.-15. ledna 2003 Olomouc*. Brno: Konvoj, 2003, 381 s. ISBN 80-7302-064-5
56. SPOUSTA, V. *Základní výchovné činnosti třídního učitele*. Brno: Masarykova univerzita Brno, 1994. 80 s. ISBN 80-210-0552-1
57. STUHLÍKOVÁ, I. (ed.) a kol. *Zvládání emočních problémů školáků*. Praha: Portál, 2005. 170 s. ISBN 80-7178-534-2
58. ŠIMANOVSKÝ, Z., ŠIMANOVSKÁ, B. *Hry pro posílení zdravé osobnosti*. Praha: Portál, 2005. 159. s. ISBN 80-7367-024-0
59. ŠPATÉNKOVÁ, N. a kol. *Krize: Psychologická a sociologický fenomén*. Praha: Grada, 2004. 129 s. ISBN 80-247-0888-4
60. TATÍČKOVÁ I. *Rozum do lavice: aneb Jak správně na školu*. Praha: Albatros, 2006. 182 s. ISBN 80-00-01707-5
61. VÁGNEROVÁ, M. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha: Karolinum, 2005. 430 s. ISBN 80-246-1074-4
62. VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese: variabilita a patologie lidské psychiky*. Praha: Portál, 1999. 444 s. ISBN 80-7178-214-9
63. VALIŠOVÁ, A. *Komunikace a vzájemné porozumění: hry pro dospívající*. Praha: Grada, 2005. 138 s. ISBN 80-247-0842-6

64. VAŠUTOVÁ J. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004. 190 s. ISBN 80-7315-082-4
65. VYKOPALOVÁ, H. *Sociální klima školní třídy a možnosti jeho ovlivňování*, Olomouc: Rektorát Univerzity Palackého v Olomouci, 1992. 80 s. ISBN 80-7067-161-0
66. Výzkumný ústav pedagogický v Praze. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. c2004 – 2006, [cit. 14. února 2007] Dostupný z WWW: <<http://www.vuppraha.cz/index.php?op=sections&sid=9>>
67. ŽIŽLAVSKÝ, M. *Metodologie pro Sociální politiku a sociální práci*. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 2003. 142 s. ISBN 8021031107

Seznam příloh

Příloha č. 1: Dotazník pro žáky

Příloha č. 2: Graf 2. Znázornění odpovědí jednotlivých tříd k otázce č. 1.

Příloha č. 3: Graf 3. Znázornění všech odpovědí k otázce č. 1.

Příloha č. 4: Graf 5. Znázornění odpovědí jednotlivých tříd k otázce č. 2.

Příloha č. 5: Graf 6. Znázornění odpovědí jednotlivých tříd k otázce č. 2.

Příloha č. 6: Graf 9. Znázornění odpovědí jednotlivých tříd k otázce č. 3.

Příloha č. 7: Graf 10. Znázornění odpovědí jednotlivých tříd k otázce č. 3.

Příloha č. 8: Graf 13. Znázornění odpovědí jednotlivých tříd k otázce č. 11.

Příloha č. 9: Graf 15. Znázornění odpovědí jednotlivých tříd k otázce č. 6.

Příloha č. 10: Graf 16. Znázornění všech odpovědí k otázce č. 6.

Příloha č. 11: Graf 19. Znázornění odpovědí jednotlivých tříd k otázce č. 7.

Příloha č. 12: Graf 21. Znázornění odpovědí jednotlivých tříd k otázce č. 8.

Příloha č. 13: Graf 22. Znázornění všech odpovědí k otázce č. 8.

Příloha č. 14: Graf 24. Znázornění všech odpovědí k otázce č. 8.

Příloha č. 15: Graf 25. Znázornění všech odpovědí k otázce č. 9.

Příloha č. 16: Graf 26. Znázornění odpovědí jednotlivých tříd k otázce č. 9.

Příloha č. 17: Graf 27. Znázornění odpovědí jednotlivých tříd k otázce č. 9.

Příloha č. 18: Graf 29. Znázornění odpovědí jednotlivých tříd k otázce č. 10.

Příloha č. 19: Graf 30. Znázornění odpovědí jednotlivých tříd k otázce č. 10.

Příloha č. 20: Graf 31. Znázornění všech odpovědí k otázce č. 10.

Příloha č. 21: Tab. 20. Statistika odpovídání na otázku č. 5.

Příloha č. 1. Dotazník

Je pro tebe důležité důvěřovat někomu dospělému?

Myslíš, že můžeš za někým dospělým ze školy jít, když máš vážný problém? Že mu můžeš věřit? *(pokud ne, pokračuj otázkou 5)*

Pokud ANO, využil(a) jsi už někdy tuto možnost? *(pokud ne, pokračuj otázkou 5)*

Pokud ANO, byl(a) jsi „spokojený/á“, „splnil tento dospělý tvé očekávání“, „nezradil tvou důvěru“?

Co si představíš pod pojmy **atmosféra důvěry a bezpečí ve vyučování**?

Bojíš se někdy v hodinách říct svůj názor, protože si myslíš, že by se ti kvůli němu mohli ostatní smát?

Bojíš se někdy v hodinách říct svůj názor, protože si myslíš, že by tě kvůli němu učitel „okřikl“, „zesměšnil“,?

Bojíš se někdy v hodinách říct svůj názor, protože si myslíš, že by se to doneslo dalším učitelům?

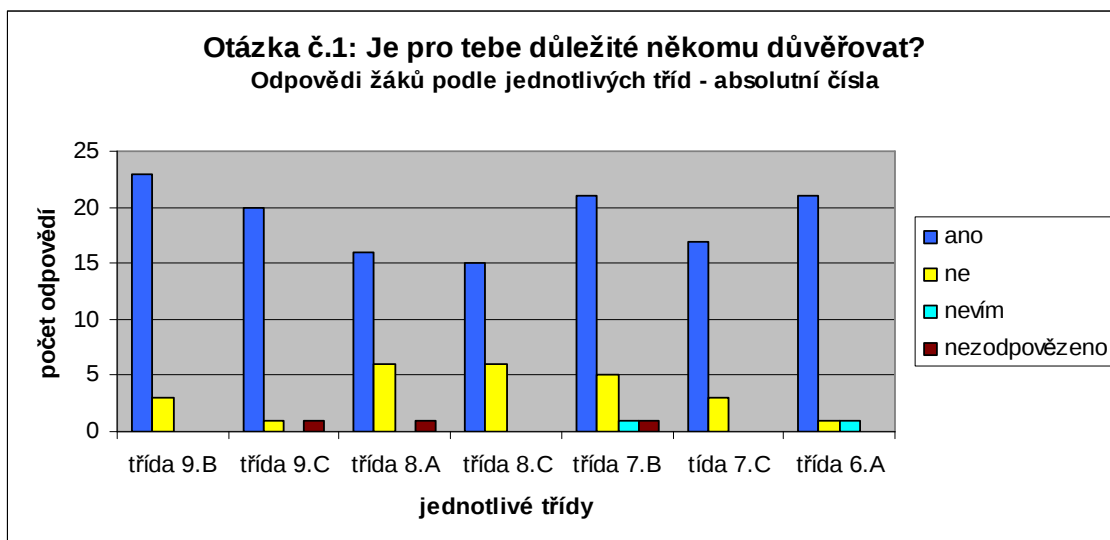
Bojíš se někdy v hodinách říct svůj názor, protože si myslíš, že by se to dozvěděli tvoji rodiče?

Bojíš se někdy v hodinách říct svůj názor, protože si myslíš, že bys kvůli němu mohl mít problémy?

Na koho (i mimo školu) se obrácíš, pokud máš nějaký vážný problém?

Děkuji za vyplnění
Hana Dospivová

**Příloha č. 2. Graf 2. Znázornění odpovědí jednotlivých tříd k otázce
č. 1. („Je pro tebe důležité někomu důvěřovat?“)**

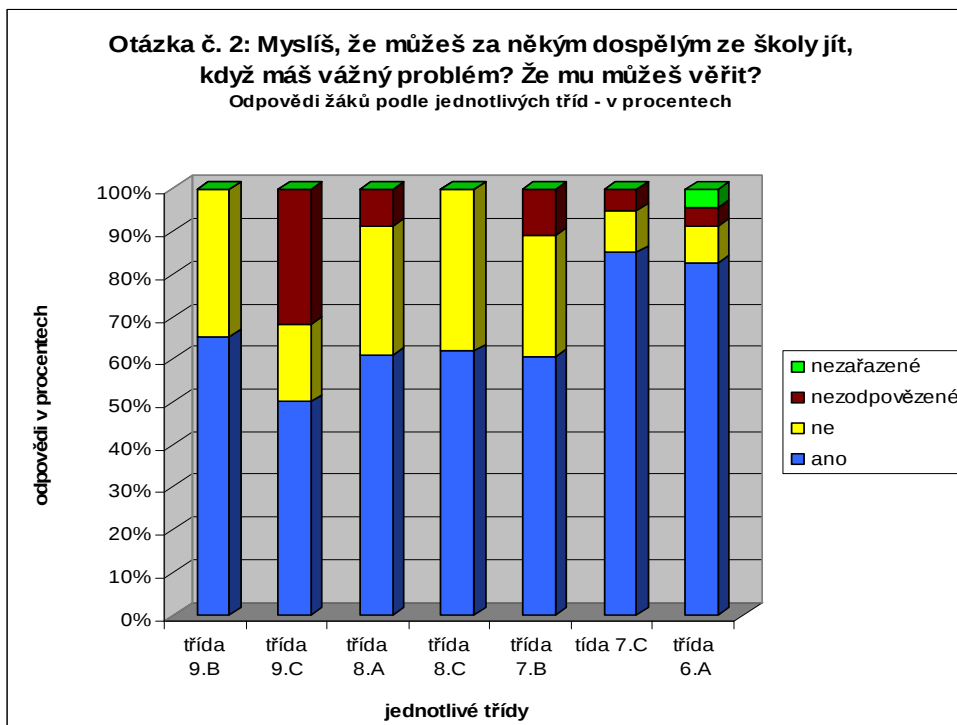


Příloha č. 3. Graf 3. Znázornění všech odpovědí k otázce č. 1. („Je pro tebe důležité někomu důvěřovat?“)



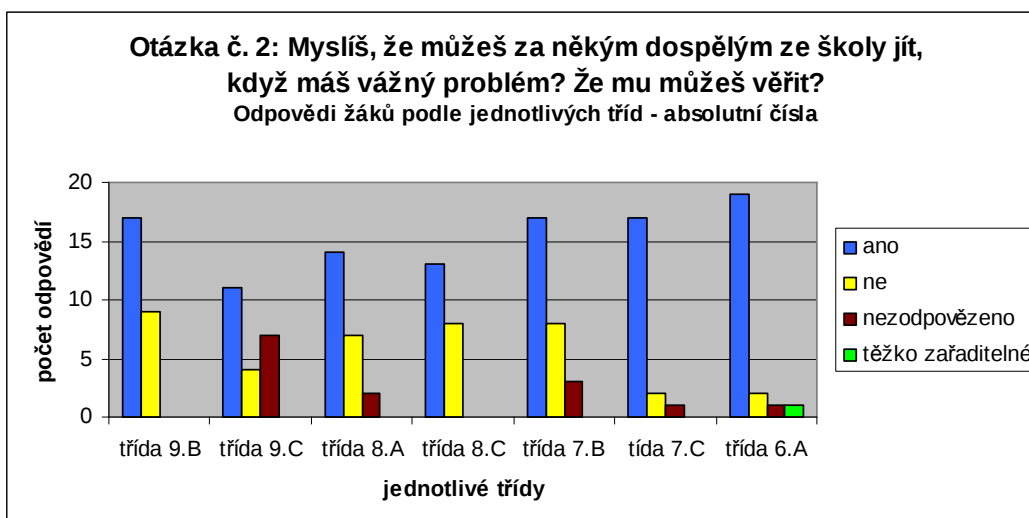
Příloha č. 4. Graf 5. Znázornění odpovědí jednotlivých tříd k otázce

č. 2. („Myslíš, že můžeš za někým dospělým ze školy jít, když máš vážný problém? Že mu můžeš věřit?“)



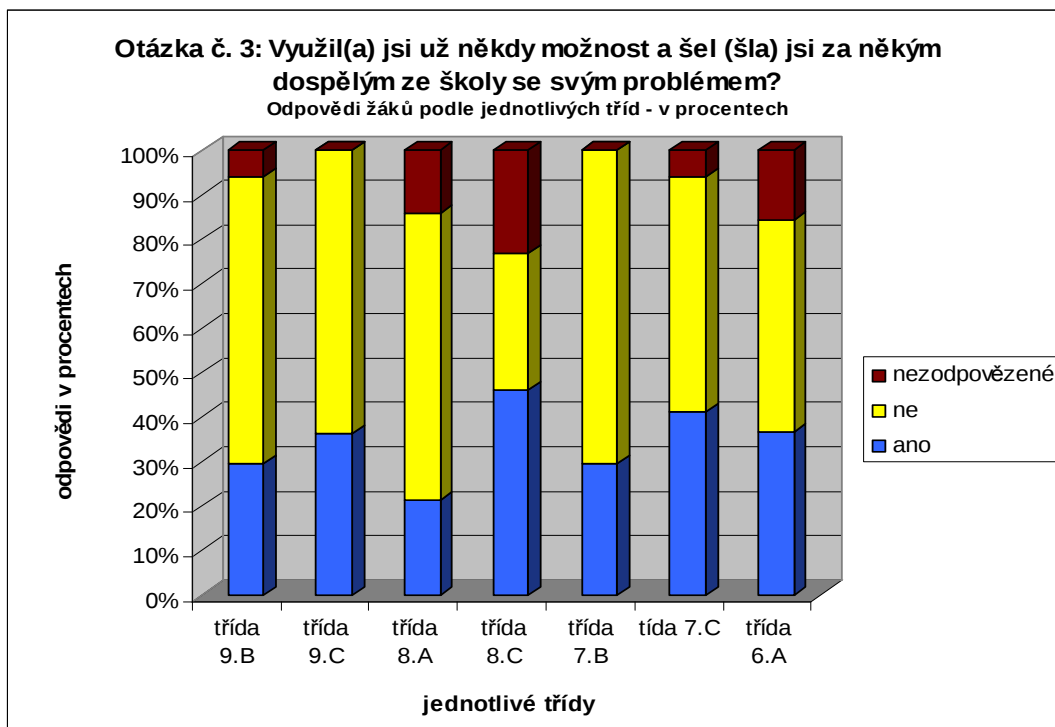
Příloha č. 5. Graf 6. Znázornění odpovědí jednotlivých tříd k otázce

č. 2. („Myslíš, že můžeš za někým dospělým ze školy jít, když máš vážný problém? Že mu můžeš věřit?“)



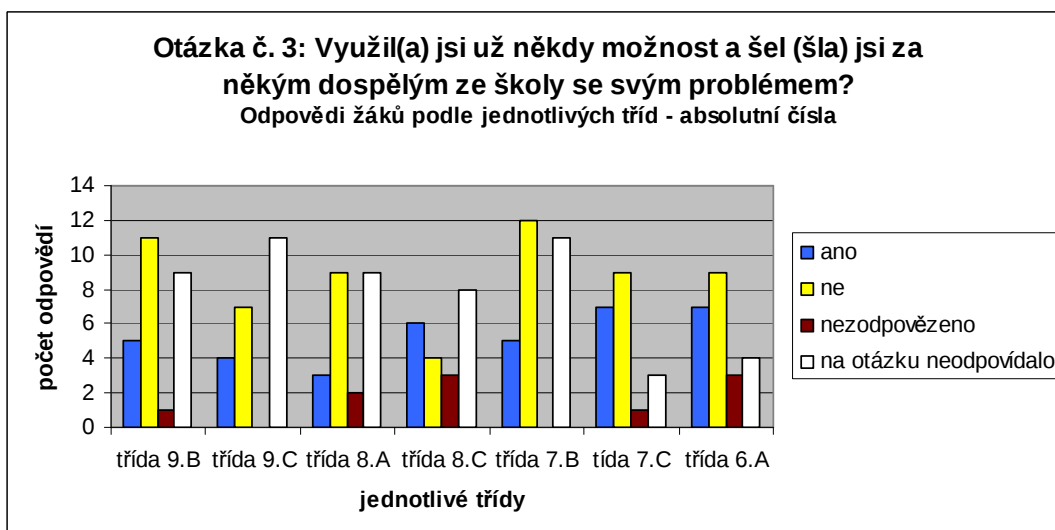
Příloha č. 6. Graf 9. Znázornění odpovědí jednotlivých tříd k otázce

č. 3. (Využil(a) jsi už někdy možnost a šel (šla) jsi za někým dospělým ze školy se svým problémem?)



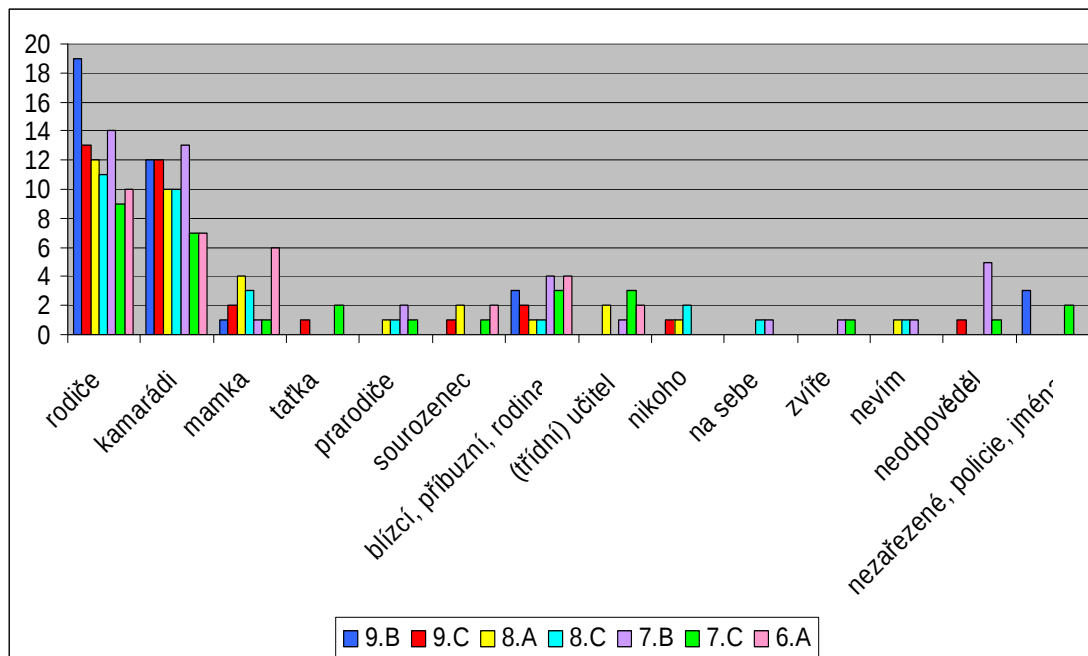
Příloha č. 7. Graf 10. Znázornění odpovědí jednotlivých tříd k otázce

č. 3. (Využil(a) jsi už někdy možnost a šel (šla) jsi za někým dospělým ze školy se svým problémem?)



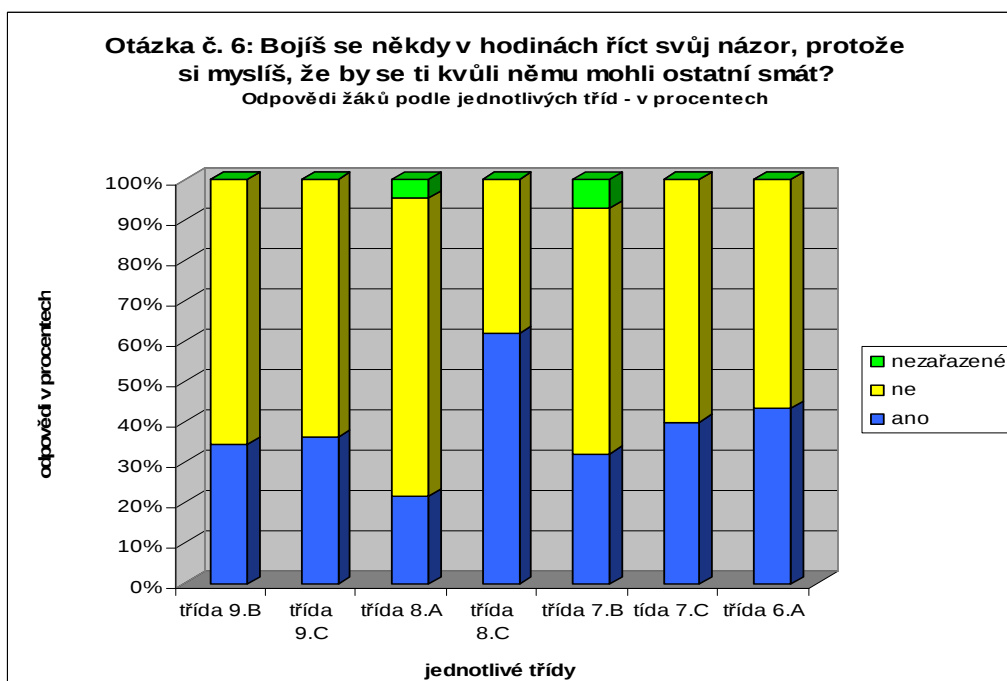
Příloha č. 8. Graf 13. Znázornění odpovědí jednotlivých tříd k otázce

č. 11. („Na koho (i mimo školu) se obracíš, když máš nějaký vážný problém?“)



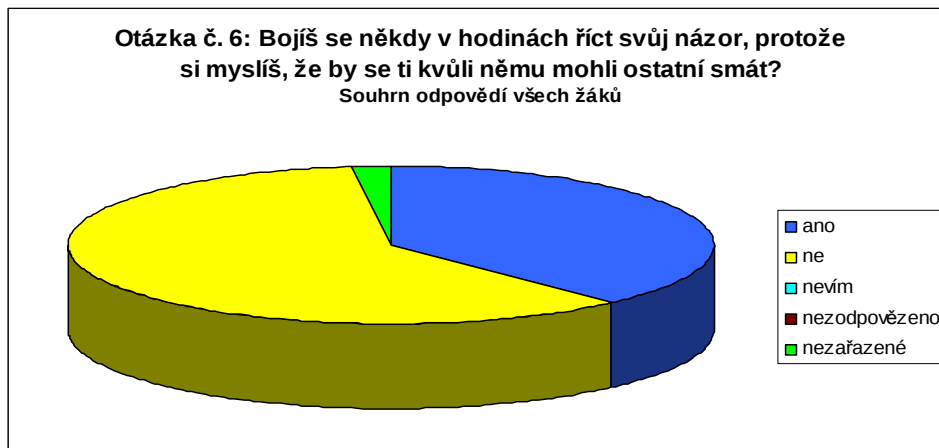
Příloha č. 9: Graf 15. Znázornění odpovědí jednotlivých tříd k otázce

č. 6. („Bojíš se někdy v hodinách říct svůj názor, protože si myslíš, že by se ti kvůli němu mohli ostatní smát?“)



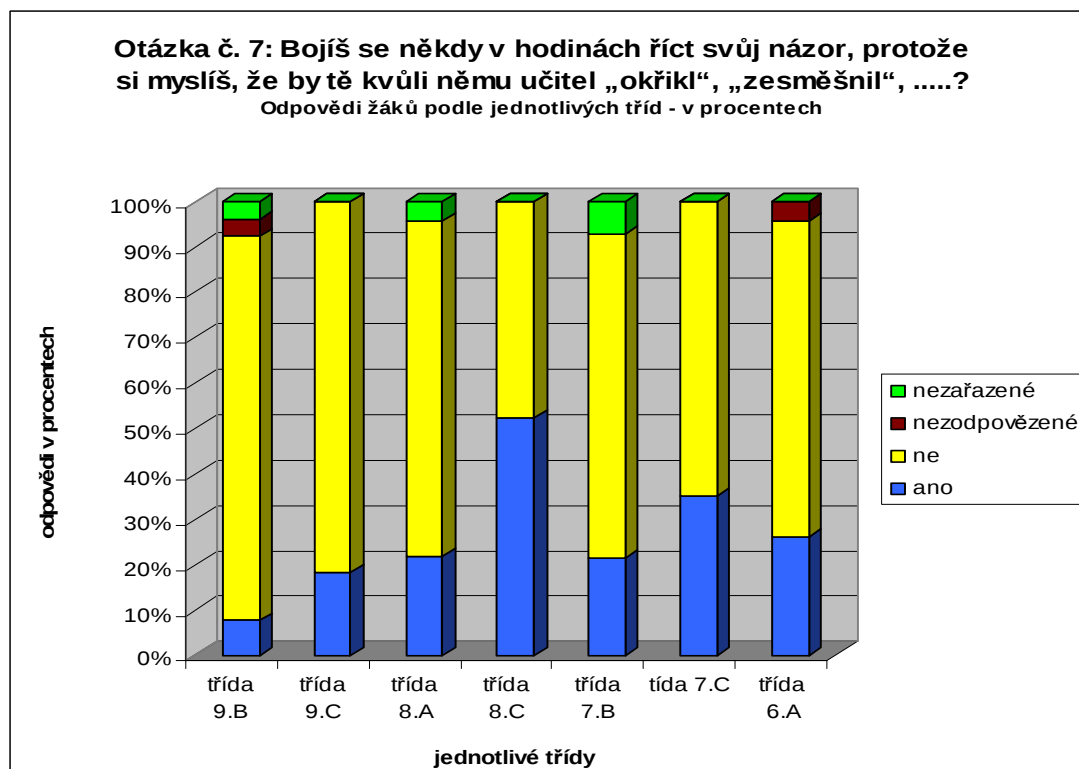
Příloha č. 10: Graf 16. Znázornění všech odpovědí k otázce č. 6.

(„Bojíš se někdy v hodinách říct svůj názor, protože si myslíš, že by se ti kvůli němu mohli ostatní smát?“)

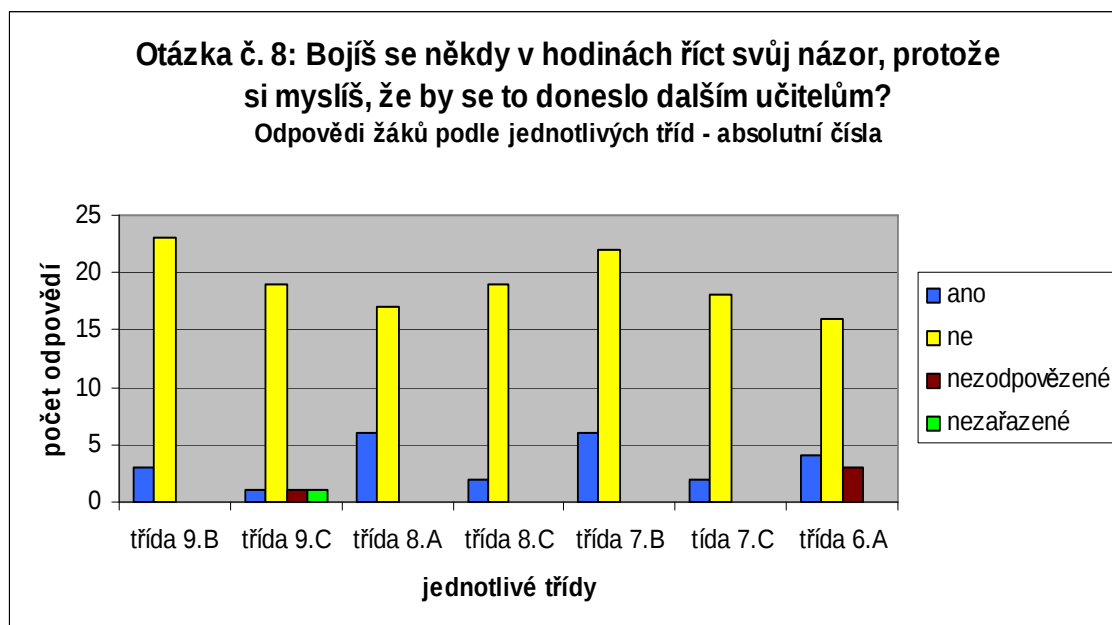


Příloha č. 11: Graf 19. Znázornění odpovědí jednotlivých tříd

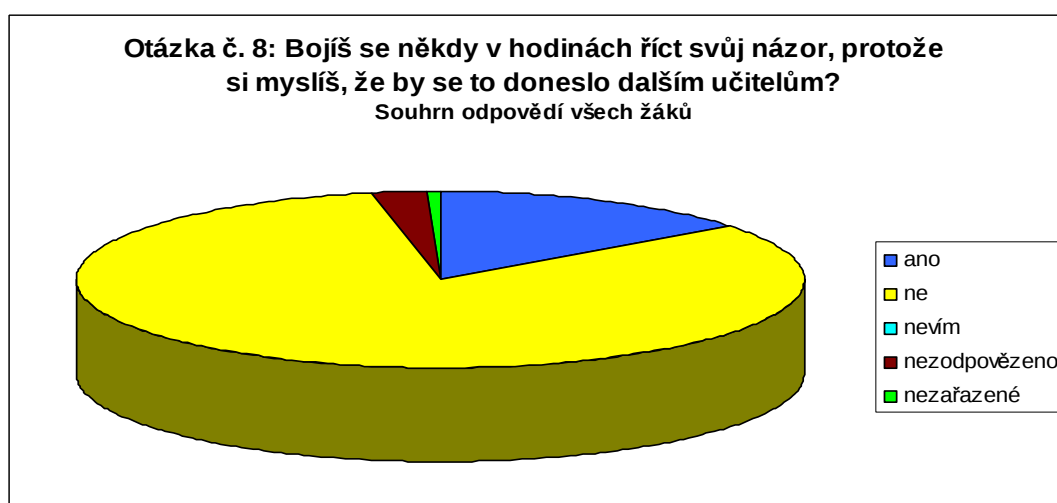
k otázce č. 7. („Bojíš se někdy v hodinách říct svůj názor, protože si myslíš, že by tě kvůli němu učitel „okřikl“, „zesměšnil“ ...?“)



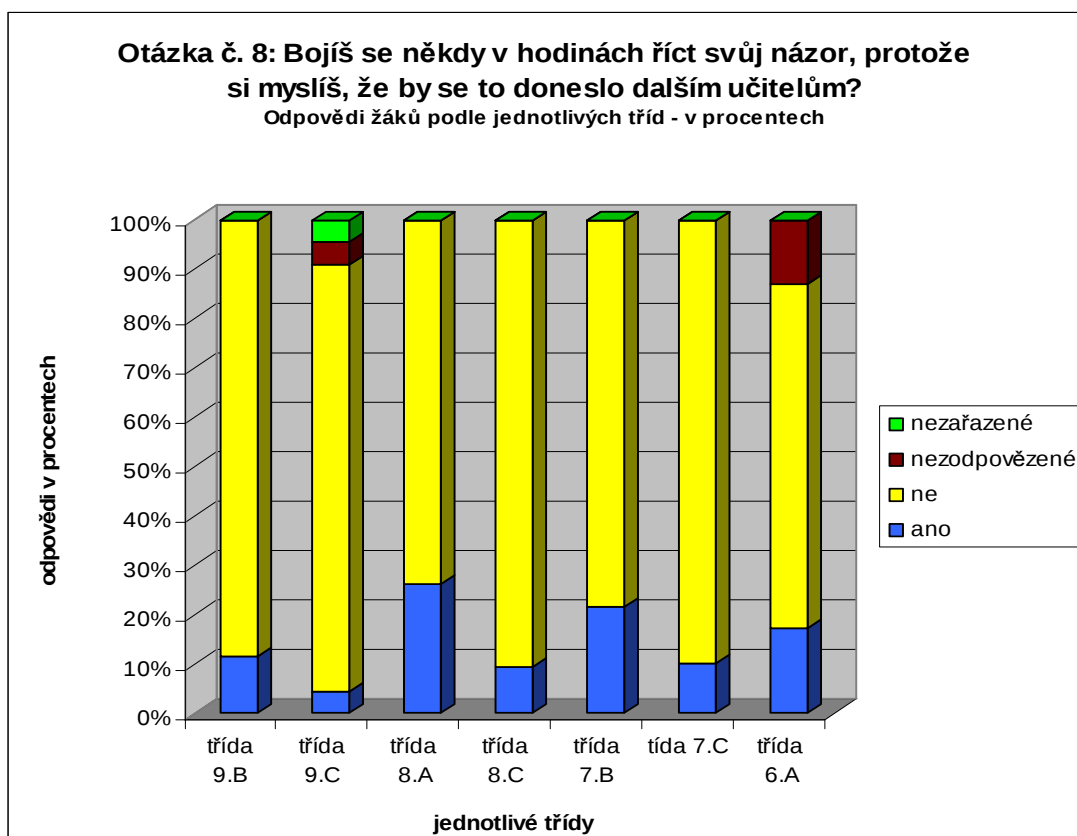
Příloha č. 12: Graf 21. Znázornění odpovědí jednotlivých tříd k otázce č. 8. („Bojíš se někdy v hodinách říct svůj názor, protože si myslíš, že by se to doneslo dalším učitelům?“)



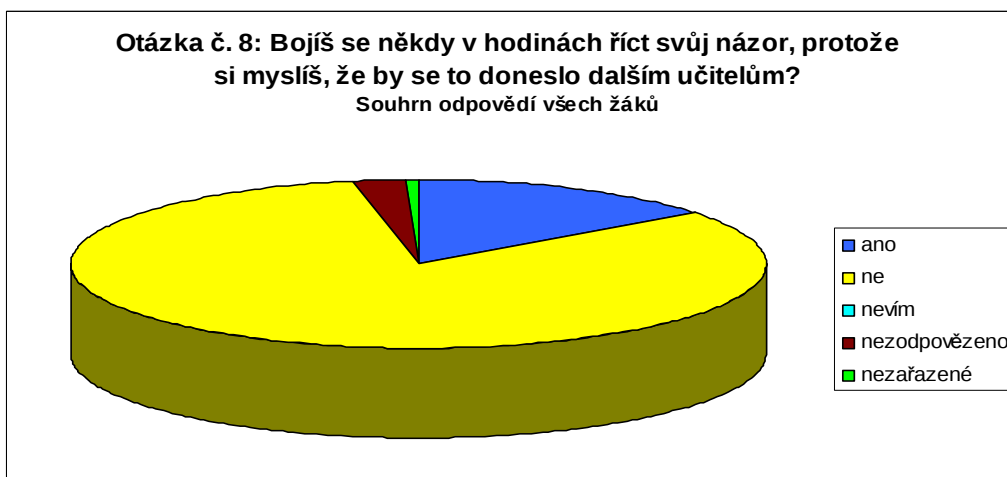
Příloha č. 13: Graf 22. Znázornění všech odpovědí k otázce č. 8. („Bojíš se někdy v hodinách říct svůj názor, protože si myslíš, že by se to doneslo dalším učitelům?“)



Příloha č. 14: Graf 23. Znázornění odpovědí jednotlivých tříd k otázce č. 8. („Bojíš se někdy v hodinách říct svůj názor, protože si myslíš, že by se to doneslo dalším učitelům?“)

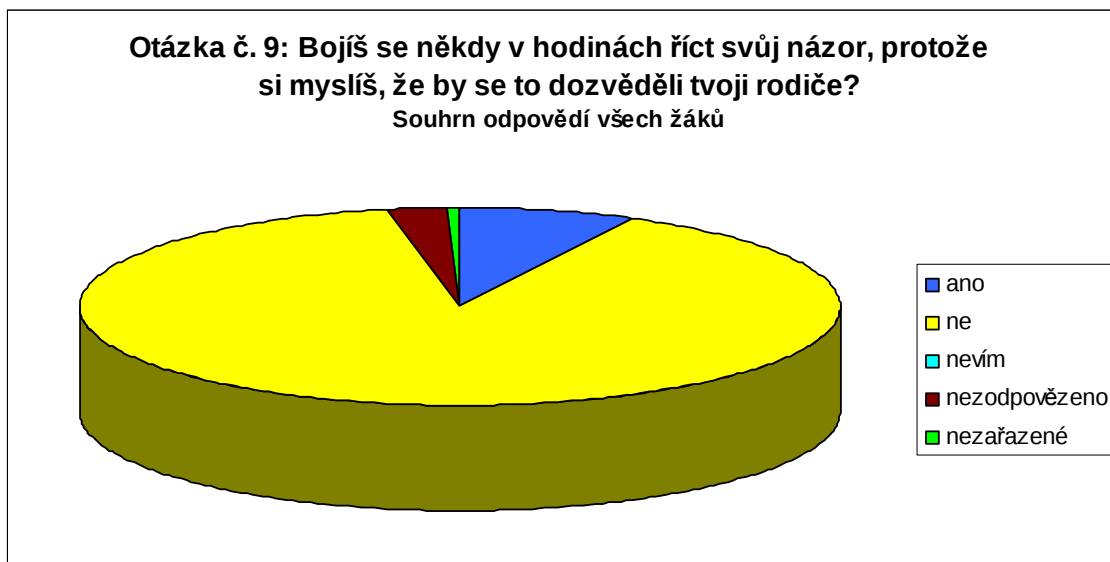


Příloha č. 14: Graf 24. Znázornění všech odpovědí k otázce č. 8. („Bojíš se někdy v hodinách říct svůj názor, protože si myslíš, že by se to doneslo dalším učitelům?“)



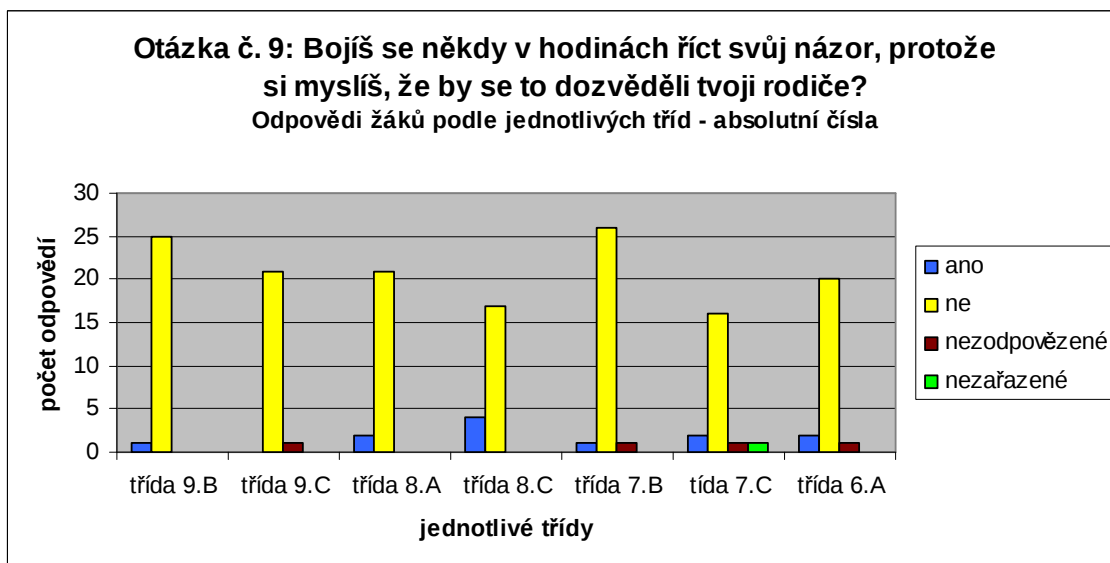
Příloha č. 15: Graf 25. Znázornění všech odpovědí k otázce č. 9.

(„Bojíš se někdy v hodinách říct svůj názor, protože si myslíš, že by se to dozvěděli tvoji rodiče?“)

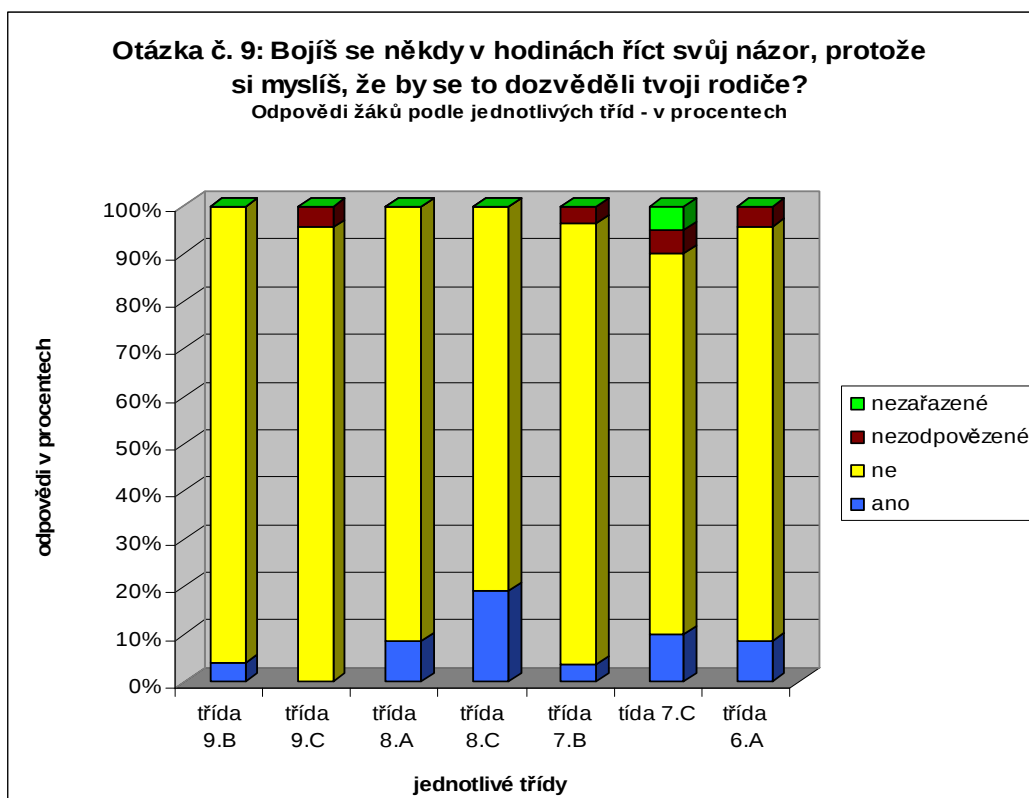


Příloha č. 16: Graf 26. Znázornění odpovědí jednotlivých tříd k otázce č. 9.

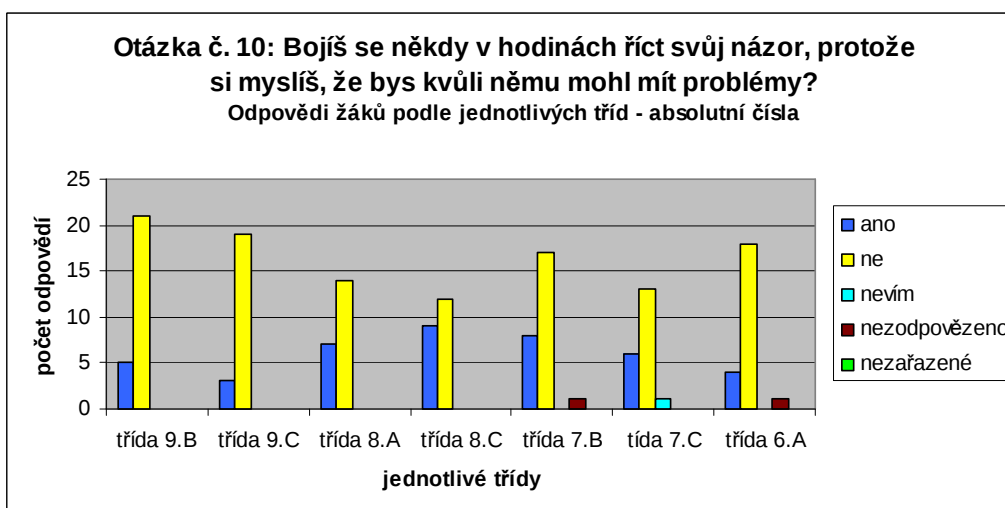
(„Bojíš se někdy v hodinách říct svůj názor, protože si myslíš, že by se to dozvěděli tvoji rodiče?“)



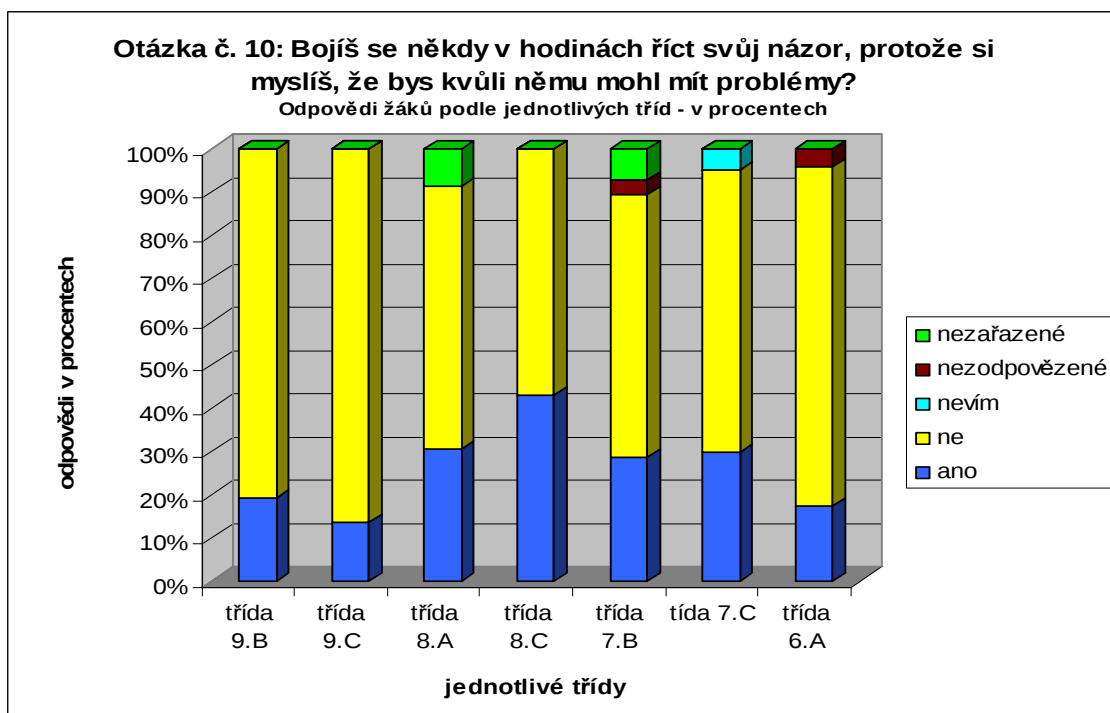
Příloha č. 17: Graf 27. Znázornění odpovědí jednotlivých tříd k otázce č. 9. („Bojíš se někdy v hodinách říct svůj názor, protože si myslíš, že by se to dozvěděli tvoji rodiče?“)



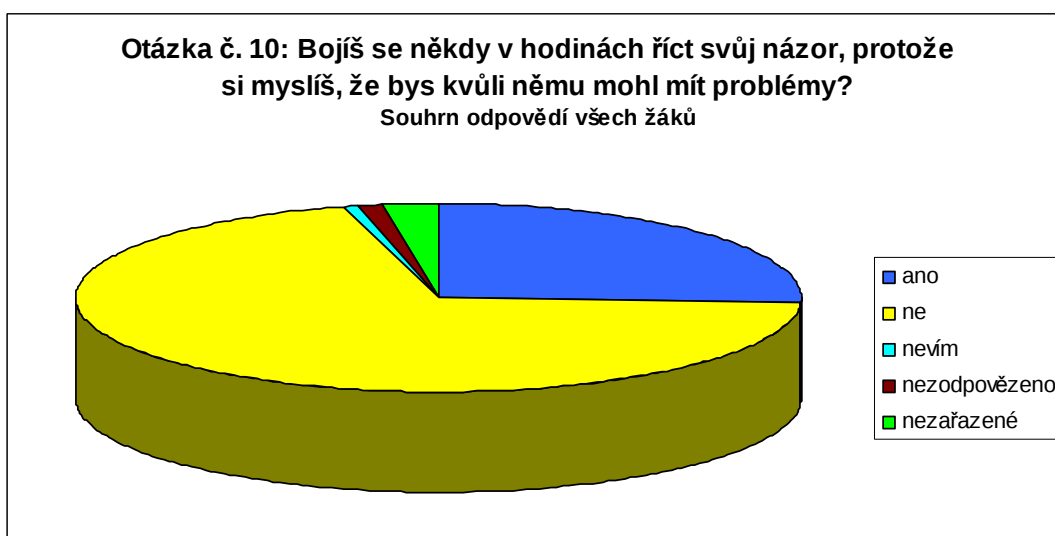
Příloha č. 18: Graf 29. Znázornění odpovědí jednotlivých tříd k otázce č. 10. („Bojíš se někdy v hodinách říct svůj názor, protože si myslíš, že bys kvůli němu mohl mít problémy?“)



Příloha č. 19: Graf 30. Znázornění odpovědí jednotlivých tříd k otázce č. 10. („Bojíš se někdy v hodinách říct svůj názor, protože si myslíš, že bys kvůli němu mohl mít problémy?“)



Příloha č. 20: Graf 31. Znázornění všech odpovědí k otázce č. 10. („Bojíš se někdy v hodinách říct svůj názor, protože si myslíš, že bys kvůli němu mohl mít problémy?“)



Příloha č. 21: Tab. 20. Statistika odpovídání na otázku č. 5. („Co si představíš pod pojmy atmosféra důvěry a bezpečí ve vyučování?“)

třída	respondentů ve třídě	odpovězeno			nezodpovězeno
		nevím	nic	napsali vlastní definici, představu	
9.B	26	2 (7,69)	1(3,85)	23 (88,46%)	0 (0,00%)
9.C	22	1 (4,55%)	3 (13,64%)	12 (54,55%)	6 (27,27%)
8.A	23	3 (13,04%)	1 (4,35%)	15 (65,22%)	4 (17,39%)
8.C	21	3 (14,29%)	3 (14,29%)	13 (61,90%)	2 (9,52%)
7.B	28	7 (25,00%)	1 (3,57%)	17 (60,71%)	3 (10,71%)
7.C	20	2 (10,00%)	1 (5,00%)	14 (70,00%)	3 (15,00%)
6.A	23	3 (13,04%)	0 (0,00%)	14 (60,87%)	6 (26,09%)