

**UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI**  
**Pedagogická fakulta**  
**Ústav pedagogiky a sociálních studií**

## **Bakalářská práce**

Vlasta Krajíčková

**Komunitní kruh a jeho vliv na prevenci šikanování  
na základní škole**

Olomouc 2017

Doc. PhDr. Tomáš Čech, Ph.D.

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně jen s pomocí zde uvedených zdrojů a literatury.

V Olomouci dne 23. 3. 2018

.....

Vlasta Krajíčková

Děkuji vedoucímu mé bakalářské práce Doc. PhDr. Tomáši Čechovi, Ph.D., za odborné vedení, spolupráci, trpělivost a velmi cenné rady, které mi poskytoval v průběhu vypracování mé bakalářské práce.

## OBSAH

ÚVOD.....	8
1 AGRESE.....	10
1.1 Vymezení pojmu .....	10
1.2 Formy agrese.....	11
2 ŠIKANANA .....	13
2.1 Vymezení pojmu .....	13
2.2 Projevy šikanování .....	15
2.3 Stádia vývoje šikanování.....	15
2.4 Důsledky šikany.....	18
2.5 Agresor a oběť .....	18
2.5.1 Agresor .....	18
2.5.2 Oběť .....	19
2.6 Šikanování a škola.....	19
2.6.1 Školská legislativa.....	20
2.6.2 Školní třída, klima třídy.....	22
2.6.3 Ovlivňování šikanování ve školní třídě.....	24
2.6.4 Zásady efektivní primární prevence šikanování .....	25
3 KOMUNITNÍ KRUH.....	27
3.1 Definice Komunitního kruhu .....	27
3.2 Cíle komunitního kruhu.....	28
3.3 Pravidla Komunitního kruhu .....	29
3.4 Program a struktura Komunitního kruhu.....	31
3.4.1 Vzorový program Komunitního kruhu.....	33
3.5 Formy Komunitního kruhu .....	35
3.6 Role pedagoga při vedení Komunitního kruhu.....	35
3.7 Komunikační a vztahové nástroje při vedení Komunitního kruhu .....	35
3.7.1 Kladení otázek .....	36
3.7.2 Cílená zpětná vazba.....	36
3.7.3 Parafrázování .....	37
3.7.4 Zrcadlení.....	37
3.7.5 Pozitivní konotace.....	37

3.7.6	Ověřování .....	37
3.7.7	Aktivní naslouchání .....	38
3.8	Shrnutí .....	38
4	VÝZKUMNÁ ČÁST .....	39
4.1	Šetření.....	39
4.2	Cíl šetření.....	40
4.3	Výzkumné otázky.....	40
4.4	Metody šetření .....	40
4.5	Výzkumný soubor .....	41
4.6	Předpoklad procentuálních rozdílů .....	41
4.7	Výsledky šetření.....	42
4.8	Analýza šetření a shrnutí výzkumné části .....	50
5	Závěrečné shrnutí.....	54
	ZÁVĚR.....	55
	SEZNAM ODBORNÝCH ZDROJŮ .....	57
	SEZNAM TABULEK A GRAFŮ .....	61

## ANOTACE

Jméno a příjmení:	Vlasta Krajičková
Katedra:	Ústav pedagogiky a sociálních studií
Vedoucí práce:	Doc. PhDr. Tomáš Čech, Ph.D.
Rok obhajoby:	2018

Název práce:	Komunitní kruh a jeho vliv na prevenci šikanování na základní škole
Název práce v angličtině:	Community circle and its impact on the prevention of bullying in elementary school
Anotace práce:	<p>Bakalářská práce zkoumá problematiku prevence šikanování a třídnických hodin, zaměřuje se na vliv třídnických hodin (pro potřeby této práce nazývaných „komunitní kruh“) na třídní klima, konkrétně na kvalitu vztahů mezi žáky a prožívání žáků ve třídě a na to, jak se tento vliv projevuje v prevenci šikanování na základní škole.</p> <p>Práci tvoří pět kapitol. První část práce se zaměřuje na teoretické vymezení agrese. Druhá část definuje šikanování, a dále se věnuje možnostem prevence tohoto jevu v prostředí školy. Třetí kapitola se zabývá třídnickými hodinami (pro potřeby bakalářské práce nazývané „komunitní kruh“). Čtvrtá kapitola stručně shrnuje zásady efektivní prevence šikanování v prostředí školy. Poslední, pátou kapitolu tvoří výzkumné šetření. Dotazníkové šetření zkoumá dvě oblasti klimatu třídy: vztahy mezi žáky a prožívání žáků ve třídě a to na vzorku 10 tříd (209 žáků).</p>
Klíčová slova:	Agrese, šikanování, prevence, třídní klima, třídnická hodina, komunitní kruh, vztahy mezi žáky, prožívání žáků ve třídě

<p>Anotace v angličtině:</p>	<p>Bachelor thesis examines the prevention of bullying and classroom hours, to effect classroom hours (for the purpose of this work called the“ community circle ”) to the climate, in particular the quality of relationships between students and feelings of students in a class and experience to this effect in the prevention of bullying in elementary school.</p> <p>The work consists of five chapters. The first part focuses on the theoretical definition of aggression. The second part defines bullying and the possibilities of prevention in school. A third chapter deals with classroom hours (for the purpose of this work called the“ community circle ”). The fourth chapter briefly summarizes the principles of effective prevention of bullying in school. The fifth chapter of research investigation. Questionnaire survey research two ares of the climate: the quality of relationships between students and feelings of students in a class on a sample of 10 classes (209 students).</p>
<p>Klíčová slova v angličtině:</p>	<p>Aggression, bullying, climate, classroom hour, community circle, relationships between students, feelings of students in a class</p>
<p>Rozsah práce:</p>	<p>59 stran</p>
<p>Jazyk práce:</p>	<p>čeština</p>

# ÚVOD

Pro téma své bakalářské práce jsem zvolila téma vlivu interakčně vedené třídnické hodiny ve škole (v rámci práce nazývám interakčně vedenou třídnickou hodinu názvem „komunitní kruh“) na prevenci ostrakizace (šikanování).

Od roku 2016 působím jako lektorka primární prevence rizikového chování v neziskové organizaci AZ HELP, z. s. V rámci této práce působím na školách v Moravskoslezském a Olomouckém kraji a mám tak možnost vnímat vliv pedagogy, zvláště třídními učiteli, realizované vztahové práce s žáky na prevenci šikanování. Jako nejpodstatnější formalizovanou a strukturovanou součást této vztahové práce vnímám právě realizaci komunitních kruhů.

Cílem první části této bakalářské práce je shrnout problematiku agrese, v druhé části zkoumám jev šikanování, ve třetí části vymezím teoretické a empirické poznatky o praxi vedení komunitního kruhu ve školství, a ve čtvrté, výzkumné části své práce, budu sledovat rozdíly v kvalitě vztahů mezi žáky ve třídách, kde je a kde není realizován komunitní kruh.

K tématice vedení komunitního kruhu ve školství není k dispozici mnoho odborné literatury. Domnívám se, že se opírám o veškeré dostupné hlavní zdroje a dále o přednášky, semináře a prezentace z konferencí, které k tématu realizuje odborný garant organizace, které jsem zaměstnancem, Mgr. Petr Spurný.

Právě omezenost teoretických zdrojů, které by jednoznačně definovaly téma komunitního kruhu, je jedním z motivů mého výběru tématu bakalářské práce. Pedagogové, s kterými se v rámci své práce pravidelně setkávám, často poptávají, jak „správně“ komunitní kruhy s žáky vést. Dílčím cílem teoretické části této bakalářské práce je shrnutí dostupných znalostí a odborných informací o tématu komunitního kruhu.

Dalším cílem této práce bylo prozkoumat, jak souvisí realizace komunitního kruhu ve třídě s třídním klimatem, resp. s kvalitou vztahů mezi žáky a prožíváním žáků ve třídě.

Hlavním cílem praktické části této bakalářské práce je potvrdit přesvědčení, že dlouhodobá na proces orientovaná vztahová práce pedagoga (třídního učitele) s třídou má pozitivní vliv na kvalitu vztahů mezi žáky a prožívání žáků ve třídě.

K dosažení uvedeného cíle této bakalářské práce jsem v praktické části zvolila dotazníkové šetření. Vybrala jsem 10 tříd 6. ročníků základních škol, na jedné straně 5 tříd, ve kterých třídní učitelé minimálně jeden školní rok komunitní kruh pravidelně vedou a na straně druhé 5 tříd, ve kterých není komunitní kruh minimálně jeden školní rok realizován.



Žáky těchto tříd jsem požádala o vyplnění dvou otázek Dotazníku B-3, konkrétně o vyplnění otázky 4. a 5. Vyplněné otázky Dotazníku B-3 jsem vyhodnotila a následně porovnávala mezi sebou, výsledky této komparace vč. hypotéz a interpretací tvoří praktickou část mé bakalářské práce. Jako vstupní hypotézu, kterou zde v úvodu uvádím je, že realizace komunitního kruhu, pokud je realizován pravidelně a způsobem, který naplňuje hlavní zásady efektivní realizace, které v rámci své bakalářské práce uvádím, bude mít pozitivní vliv na kvalitu vztahů mezi žáky, vliv na prevalenci ostrakizace a pozitivní vliv na prožívání žáků ve třídě.

Kvalita vztahů mezi žáky je ústřední proměnnou, která ovlivňuje prevalenci šikanování, které jak ve své bakalářské práci uvádím, je projevem rizikového chování, které má skupinově dynamickou povahu, a jeho efektivní primární prevence je tedy postavena na podpoře pozitivních vztahů mezi žáky.

Za pozitivní vztahy vnímám vztahy mezi členy skupiny (třídy), které naplňují potřeby jedinců (žáků), zvláště potřeby bezpečí a jistoty, potřeby sounáležitosti a vztahů (Maslow 2014, s. 80) a zajišťují uplatnění práv žáků (práva ve smyslu základních podmínek soužití, jako je právo na soukromí, právo na respekt a úctu, atd. Spurný 2017)

Cílem mé bakalářské práce je tedy v první řadě podrobně prozkoumat a definovat komunitní kruh, a dále prokázat, že realizace komunitního kruhu, splňující zásady dobré praxe, má vliv na kvalitu vztahů mezi žáky a na prožívání žáků ve třídě.

# 1 AGRESE

V první části své bakalářské práce vymezím pojem agrese, abych v další části mohla tento projev chování zkonkretizovat a věnovat se specifické podobě agrese, tedy šikanování.

## 1.1 Vymezení pojmu

Slovo agrese pochází z latinského výrazu „ad-gredior“, tedy „přiblížit se, přibližovat se, jít na nějaké místo, zmocnit se nějakého místa, zničit nějaké místo, osobu, bytost“ (až zde tedy nastupuje destruktivní pojetí významu slova). (Kroupová 2016, s. 11)

Agrese je tedy především projev, projev chování, projev vitální síly. A vitální je každý organismus, jinak by ztratil možnost své existence. Obecně lze tedy říct, že vitální, a tedy potenciálně agresivní je každý lidský jedinec, stejně, jako jiný živý tvor (Svoboda 2014, s. 10). Agrese je někdy chápána, jako nutný základ intelektuálního vývoje člověka, jako nezbytný předpoklad k získání nezávislosti a jeho hrdosti (Čermák 1998, s. 20). Buss pojímá agresi, jako chování bez motivace, jako udílení škodlivých stimulů druhému člověku (Čermák 1998, s. 15). Bandura zase tvrdí, že mnozí lidé označují za agresi chování, které není v souladu se schvalovanými sociálními pravidly. Agresivitu tedy lze definovat jako tendenci k agresivnímu chování, které směřuje k prosazení zájmu člověka, nebo k obraně v situacích ohrožení, k uspokojení jeho potřeb či k pouhému odreagování (Čermák 1998, s. 9-12).

S agresivním chováním u dětí se jako učitelé setkáváme poměrně často a musíme si s ním umět, alespoň do určité míry, poradit a usměrnit jej. Domluvou, jednoznačným odmítnutím, nebo použitím výchovných opatření, které jsou dány školním řádem. Kde jsou ale kořeny agresivity, které vedou dítě k použití agresivity? Podle řady badatelů je agrese naučená, stejně, jako jiné projevy chování. To znamená, že si ji osvojíme na základě zkušeností, tedy nápodobou. Už od útlého věku si děti osvojují agresivní chování například proto, aby z toho měly nějaký prospěch. Stejně se tak agresivnímu chování učíme zprostředkovaně, pokud agresivitu vidíme kolem sebe, nebo ji zažíváme doma, takové chování přebíráme.

Spouštěčem agresivního chování může být hněv, pocit nespravedlnosti, dlouhodobá frustrace, strach z neznámého, touha po pomstě, nepřijetí do kolektivu. Tendence k agresivnímu chování je do velké míry dána vrozenými osobnostními dispozicemi

jedince, souvisí však také s jeho osobnostním vývojem a vlivy okolního prostředí (např. nezralostí a nezkušeností dítěte, které si neví v určitých situacích rady a pokud má v okolí nevhodné vzory chování, kde je agresivita běžným vzorcem chování, neumí jednat jinak).

## 1.2 Formy agrese

Agresi lze rozdělit na:

- Instrumentální – jak dosáhnout vnějšího cíle, použitím instrumentální agrese je založena na předem připraveném plánu a úvahách o možných variantách plánu.
- Emocionální – nebo také zlostná, hněvivá, afektní, nebo hostilní. Je charakteristická přítomností silné negativní emoce, většinou hněvu, a agrese není prostředkem, ale cílem sama o sobě.

Moyer (in Čermák 1998, s. 10) formuloval sedm různých druhů agrese na základě podnětových a fyziologických zdrojů. Přestože je založena na studiu zvířat, ukázala se užitečnou pro porozumění lidské agrese. Řadíme mezi ně tyto typy:

- Predátorská agrese – je útočným chováním zvířete proti kořisti
- Agrese mezi samci – vnitrodruhové agrese k nastolení hierarchie dominantních samců ve skupině
- Agrese vyvolaná strachem – vyskytuje se v situaci, která umožňuje únik a která ohrožuje jedince. Vždy ji předchází pokus o útěk.
- Dráždivá agrese – vyvolána různými živými nebo neživými objekty, zde Moyer předpokládá, že jí předchází frustrace, bolest, hlad, nedostatek spánku a jiné stresory.
- Mateřská agrese – je reakcí matky na ohrožení jejího dítěte.
- Sexuální agrese – je vyvolána stejnými podněty, které jsou příčinou sexuálních reakcí.
- Agrese jako obrana teritoria – objevuje se jako narušení již vymezeného teritoria.

Jak dále Čermák uvádí (1998, s. 17) z praktického hlediska stojí za odlišení:

- Přímá a nepřímá agrese (ničení majetku)
- Fyzická agrese (políček, kopnutí, cloumání)
- Verbální agrese (nadávky, zesměšňování, osočování), do této kategorie patří i agrese symbolická (vyjádření v kresbách, básních u umělců v jejich dílech).

Buss (in Čermák 1998, s. 27) navíc uvažuje o dimenzi aktivita – pasivita. Kombinací těchto tří dimenzí nám vznikne osm druhů agrese:

- Fyzická aktivní přímá (bití)

- Fyzická aktivní nepřímá (najmutí vraha)
- Fyzická pasivní přímá (fyzické bránění někomu v dosahování cílů)
- Fyzická pasivní nepřímá (odmítnout požadavky)
- Verbální aktivní přímá (urážet, nebo znevažovat někoho)
- Verbální aktivní nepřímá (rozšiřování pomluv, kterému ubližují)
- Verbální pasivní přímá (odmítnout s někým mluvit, nebo mu odpovídat)
- Verbální pasivní nepřímá (nezastat se někoho, je - li křivě obviňován)

Fromm (1996, s. 33) rozlišuje dvojí podobu agresivity:

- nezhoubná, účelová agrese = agrese jako prostředek,
- zhoubná, samoúčelná agrese = agrese jako cíl,

a dále dělí projevy agresivity v chování do 7 kategorií:

- a) násilí hravé (není motivováno nenávisť ani destruktivitou)
- b) reaktivní (obraně, reakce na skutečné či imaginární ohrožení), podtypem je násilí vyvolané frustrací, závistí a žárlivostí
- c) za účelem pomsty (jedná se vlastně o reaktivní násilí s odkladem)
- d) z otřesené víry (z deziluze)
- e) kompenzační násilí (v pozadí je agresorův pocit neschopnosti, nedostačivosti, hyper-kompenzační reakcí na tento pocit je buď podrobení se, nebo ničení)
- f) sadismus (cílem není působit bolest, ale získat nadvládu)
- g) regresivní násilí

Fromm (1996, s. 37) rozlišuje jednotlivé projevy agresivního chování dle následujících kritérií:

- vědomost x nevědomost motivací
- míra destruktivity
- orientace násilí na život x ničení

Představitelem agresivity kategorie e), tedy (hyper)kompenzačního násilí je šikanování. Agresor kompenzuje (v souladu s dynamikou sociální skupiny – školní třídy) své vnitřní napětí identifikací člena skupiny, který se chová „slabě“ („neumí skrývat svůj strach“ Kolář, 2001, s. 26) a použitím násilí vůči němu (v souladu s níže uvedenými definičními kritérii šikanování).

## 2 ŠIKANA

Specifickým projevem agresivity je šikanování, tedy projev intraskupinové agrese, typické pro formální sociální skupiny, například školní třídy, skupiny v prostředí ústavní výchovy, aj.

### 2.1 Vymezení pojmu

Slovo šikana pochází z francouzského slova „chicane“, tedy „zlomyslné obtěžování, týrání, sužování, pronásledování“. (Kroupová 2016, s. 246)

Šikanování je jedním z nejčastějších projevů násilí (Čermák 1998, s. 9), s kterým se můžeme setkat. Co je pro něj typické, jak vypadá a čím se odlišuje od jiných projevů agresivity?

Šikanování je typické pro formální skupiny, tedy uměle vzniklé, izolované, se symetrickými vztahy (ideálním příkladem je např. školní třída, výchovná či rodinná skupina v zařízení pro výkon ústavní výchovy a preventivně výchovné péče, atd.), uvnitř skupiny se setkáváme s nestejností (sociálních, hierarchických, mocenských) pozic agresora a oběti, s nepoměrem sil a sociálních kompetencí těchto osob (rolí), šikanování je samoúčelná agrese (Fromm 1996, s. 19) – není zaměřená k dosažení zřetelného cíle, je tedy „bezdůvodná“, u obou hlavních aktérů (agresor a oběť) je častá nevědomost motivací, jedná se o patologickou (rozvinutou) formu vývojové dětské agrese (Říčan 1995, s. 24), typické je pro ni opakování agrese a její postupný růst do rizikovějších a otevřenějších (brachiálních) podob, dále záměrnost jednání (agresor zažívá při aplikování agresivity libé pocity a má proto tendenci toto chování plánovat, agresor vnímá úzkost oběti a tuto úzkostnost pozitivně prožívá), následkem šikanování dochází ke změnám na emocionální a sociální rovině u agresora i oběti a k psychickému poškození na straně oběti.

Čím se liší šikana od jiného typu agresivity, škádlení či občasné rvačky?

Vnitřní rozdíl je veliký. Jestliže svého kamaráda škádlím, tak očekávám, že to bude legrace nejen pro mě, ale i pro něj. Ale když vidím, že to jako legraci nebere, že je zraněný, pak pocítím lítost a omluvím se mu. U šikany je to obráceně. Agresor chce druhému ublížit, chce ho ranit a přináší mu to zisky na úrovni prožívání (ale i v sociální rovině, kdy se mění jeho pozice v sociální skupině). Nejenom, že se mu neomluví, ale své chování opakuje. A většinou násilí stupňuje. Když někdo někoho škádlí a on mu jasně

řekne, aby toho nechal, tak to musí respektovat. Jinak se jedná o porušování práva druhého člověka. A to má už k šikanování blízko. Kolář (2001, s. 27) a jeho četní epigoni (Ježková in Vágnerová a kol. 2011, s. 12 ; Adamusová nedatováno, slide 6) zmiňují jako důležité definiční kritérium šikanování rozdíly mezi šikanováním a teasingem (škádlením). Hlavní rozdíly mezi oběma druhy chování jsou uvedeny v následující tabulce, kterou přebírám z pracovního materiálu Mgr. Spurného k semináři „Jak vést poradenský rozhovor ve školství“ (2016, s. 5).

Tabulka č. 1 Rozdíl mezi škádlením a šikanou

ŠKÁDLENÍ	ŠIKANOVÁNÍ
vzájemná legrace, radost	zlomyslnost, samoúčelnost
vnímavost a citlivost vůči limitům	necitlivost a krutost
respektování práv a svobody druhého	bezohledné pošlapávání práv a svobody
zachování důstojnosti	znevážení lidské důstojnosti
akceptování hranic a limitů (konvence, morálka, vyjádřené druhou stranou) základní hodnoty: úcta a sebeúcta svoboda řád	překračování hranic, vytváření vlastních pravidel a podmínek motivy: touha po moci a vlivu touha po nadvládě touha po + prožívání (↑) (agresivita ) libé pocity

## 2.2 Projevy šikanování

Šikanování má obvykle tyto podoby:

- a) fyzická – agresor do oběti záměrně vráží, nepříjemně se oběti dotýká, pokud má k tomu příležitost dochází k bití, kopání a další fyzické manipulaci,
- b) psychická - slovně ironické poznámky, ztrapňování, urážky, hanlivé přezdívky, osočování, přehlížení,
- c) kybersikana – děje se ve virtuálním prostoru, nejčastěji na sociálních sítích, obvykle jde o pokračování ve fyzické či face to face probíhající psychické šikaně ve virtuálním prostoru, má širokou škálu podob

(<http://www.bezpecnasit.webnode.cz/news/kybersikana-a-tradicni-sikana/>)

Pro potřeby, vnitřního, přesného vymezení šikanování uvádí Kolář (2011, s. 27) ve svých publikacích tzv. Trojrozměrný model šikanování:

1. šikana jako „nemocné“ chování (maladaptivní) – toto pojetí agresivity je v souladu s pojetím Fromma (1996, s. 33, s. 37)
2. šikana jako „závislost“ - Kolář (2011, s. 33) míní vzájemnou závislost ve smyslu ko-dependence, na šikanování se lze jako na jev skupinově dynamické povahy podívat i ve smyslu psychodynamiky závislosti jako patologie
3. patologie (narušení) vztahů ve skupině – viz dále stádia vývoje šikanování

## 2.3 Stádia vývoje šikanování

Šikanování není nikdy záležitostí pouze agresora a oběti. Odehrává se ve třídě (škole), tedy ve skupině a záleží na tom, zda bude tolerována, nebo ne. V každé lidské skupině dochází k procesům, které bývají obvykle nazývány procesy skupinové dynamiky, skupina se vyvíjí, díky skupinovým interakcím dochází k vytváření skupinových pozic a rolovému chování. Z tohoto skupinově dynamického pojetí šikanování vychází i Kolář (1997, s. 35), který na základě vlastních zkušeností s odhalováním a řešením šikany vytvořil pětistupňový vývoj onemocnění skupiny šikanou. Šikanování dle tohoto schématu postupuje těmito stádii:

1. Experimentování - Vznik ostrakismu
2. Praktikování - Přitvrzování manipulace
3. Vznik parastruktury - Nukleový základ, Vytvoření jádra
4. Opouzdrění - Mlčící většina – přijímání norem agresora
5. Skupinová totalita - Dokonalá šikana

Fáze vývoje problému nyní popíšu podrobněji:

1. Experimentování (Vznik ostrakismu), interakce mezi členy skupiny za použití agresivity, vstupní test skupiny = identifikace outsidera skupiny, jeho vytěšňování, nutnost přizpůsobení, stmelování skupiny

2. Praktikování (Přítvrzování manipulace), agresivita se osvědčuje jako komunikační a vztahový nástroj, outsider slouží jako obětní beránek, zvl. v zátěžových situacích, ve chvílích nudy, při potřebě strukturovat čas (negativní kreativita), agresivita je obvykle neplánovaná, situační

3. Vznik parastruktury (Nukleový základ, Vytvoření jádra), dochází k odklonu od formálních cílů skupiny, sílí paraskupinové dění, vybudování patologické skupinové hierarchie plnohodnotných a bezprávných, násilí je obvykle plánované, záměrné s dominující snahou ublížit, pocit zodpovědnosti a schopnost jejího přijetí je snížena, oběť se podvoluje, agresor své chování racionalizuje, násilí je často realizováno v „organizované“ skupině

4. Opouzdrění (Mlčící většina, Většina přijímá normy agresorů), parastruktura sílí a uzavírá se vůči vnějšímu světu, skupina má zvnitřněny vlastní normy a sankce, které většina skupiny přebírá

5. Skupinová totalita (Dokonalá šikana), alternativní dění plně zaujme prostor skupiny, formální život skupiny je pouze předstírán, ritualizace chování, oběť má tendenci unikat nebo se identifikovat. (Spurný 2016, s. 11-12)

Pro větší názornost uvádím níže v tabulce základní rozdíly mezi 1. + 2. a 3. + 4. + 5. stádiem šikanování.



Tabulka č. 2 Stádia šikanování

	Počáteční stádium (1., 2.)	Pokročilé stádium (2., 3.-5.)
Jak se oběti chovají a jak odpovídají?	Poměrně otevřeně mluví o tom, co se jim stalo a kdo je šikanoval.	Je patrná ustrašenost, nechtějí prozradit, kdo jim ublížil. Někdy zdůvodňují své zranění bizarním způsobem.
Jak svědkové spolupracují?	Vyjadřují nesouhlas se šikanováním a bez většího strachu vypovídají.	Odmítají vypovídat, tvrdí, že nic neviděli a neslyšeli. Občas přiznávají, že nesmějí nic říct, protože by měli peklo. Případné výpovědi působí podezřele.
Jak se svědkové vztahují k podezřelým agresorům?	Násilí nepopírají a vyjadřují vůči němu své výhrady.	Násilí bagatelizují nebo ho popírají.
Jak se o konkrétním násilí vyjadřují ostatní členové skupiny?	Projevují soucit s obětí a porozumění neférovosti ubližování silných slabým.	Oběť je kritizována a znevažována. Často je obviněna, že si to vlastně způsobila sama.
Jak se členové skupiny vztahují k trpící nebo zraněné oběti?	Agresoři nejsou vnímáni jednoznačně pozitivně, ale diferencovaně, jejich okolí se to nebojí vyjádřit.	Oceňují, chválí a brání agresory, popř. pro ně hledají polehčující okolnosti.
Jaká je atmosféra Ve skupině?	Malá soudržnost, nespolupráce, omezená svoboda projevu a názoru. Atmosféra je však ještě „živá“.	Těžká atmosféra strachu, napětí a nesvobody. „Špatně se tu dýchá.“

Zdroj: (Spurný 2016, s. 14-15)

## 2.4 Důsledky šikany

Především se jedná o fyzické a psychické zdraví oběti. Také oběti mírnějších forem šikany se mohou potýkat s následky po celý život. V pokročilejších stádiích šikany může dojít k ohrožení života, ať už v důsledku brutality agresorů, nebo suicidiálními pokusy oběti, která již není dále schopna snášet utrpení.

Týrané dítě se bude potýkat s pocity méněcennosti, bude usilovat o maximální splynutí s davem a nebude dávat najevo jakoukoli výjimečnost. Prohra s protivníkem dává oběti důkaz, že nemá šanci na výhru, i kdyby se sebevíc snažila.

Šikana, jak bude ještě dále uvedeno, není jen věcí oběti, ale celého kolektivu, nemalé důsledky dopadají i na spolužáky, kteří se v takovém prostředí ocitnou. Ztrácejí iluze o společnosti, která by měla každému člověku zajistit ochranu proti bezpráví. Pokud si učitelé šikany nevšímají a jsou lhostejní k obětem, děti zjišťují, že autorita, ve kterou doufaly, jako ochraňující selhala a není schopna zajistit bezpečí pro všechny děje-li se příkoří. Zůstávají lhostejní a v horším případě samy užijí násilí jako prostředku k dosažení svého cíle. Říčan (1995, s. 37)

## 2.5 Agresor a oběť

Šikanování je záležitostí celé sociální skupiny, nejviditelnějšími aktéry však jsou agresor a oběť, jejichž sociálně psychologické charakteristiky vymezím v této části své práce.

### 2.5.1 Agresor

Agresor, někdy zmíněný, jako iniciátor. Jaký vlastně je? Jaké má vlastnosti? A co dokážeme říct o oběti? Jak a podle čeho si agresori vybírají své oběti? Na tyto otázky se pokusím odpovědět v následujících kapitolách.

Většinou bývá vnímán, jako imponující jedinec, který má dominantní postavení ve skupině, bývá respektován a oblíben. Říčan (1995, s. 31) uvádí, „*že ne vždy musí být agresor tělesně zdatný, intelligence spojená s bezohledností a krutostí, může vyvážit nedostatek jeho tělesné síly.*“ Agresor může pro svůj záměr získat celou skupinu, proti jejíž síle je oběť zcela bezmocná. Dokonce může šikanu celou vymyslet a zorganizovat, aniž by se oběti dotkl. Omylem by bylo si myslet, že všichni tělesně zdatní jedinci jsou vysoce agresivní s touhou šikanovat.

Úzkostní agresoři, tedy takoví, kteří si šikanováním kompenzují vlastní nedostačivost, navenek jsou tvrdí, ale s pocity méněcennosti, závidí úspěchy druhým a cítí se nešťastně, tvoří nanejvýš pětinu všech agresorů. Stephenson a Smith (in Říčan 1995, s. 32) mluví o zvláštním typu „úzkostného agresora“.

Podle výzkumů se šikany dopouštějí převážně sebejistí neúzkostní jedinci bez výše uvedených problémů, ale raný vývoj byl u nich narušen nevhodnou výchovou (Říčan 1997, s. 31). Určitou roli zde hrají temperamentové dispozice, vznětlivost a impulsivita, náhlé nepromyšlené jednání a menší citlivost k možným důsledkům. Tyto vlastnosti však nevedou přímo k agresivitě. Říčan (1995, s. 32) dále uvádí, že výskyt agresivního chování je vyšší v rodinách, kde se preferují „ostré lokty“ a dochází zde k oceňování prosazování vlastních zájmů na úkor ostatních. Vstřícné chování je považováno za slabost. Popisuje tři ingredience rodinné výchovy těchto dětí:

- nedostatek vřelého zájmu - citový chlad, ponižování, lhostejnost až nepřátelství, prudké výbuchy negativních citů, nebo dokonce nenávisť,
- fyzické a psychické násilí – bití, kruté tělesné tresty, nadávky a ponižování,
- tolerance k násilí – jehož se dítě dopouští vůči vrstevníkům ve školce, nebo na hřišti a přímá podpora ze strany rodičů, v němž vidí normální prostředek k dosahování cílů.

### **2.5.2 Oběť**

Co dokážeme říct o oběti? Obětí se může stát prakticky kdokoliv. Charakteristické znaky popisuje Říčan (1995, s. 35)

dítě se liší od ostatních – vzhled, chování, intelektové schopnosti, návyky, pohybová neobratnost, menší fyzická zdatnost, rasová nebo kulturní odlišnost, bojácnost, mírnost, plachost, nízké sebevědomí, odmítání násilí, sociálně slabší rodinné zázemí, úzkostně pečující či ochrannější rodiče, neoblíbenost v kolektivu.

Šikana hrozí třeba dítěti, které přijde do nového kolektivu. Podle Říčana (1995, s. 35) si všemi těmito faktory agresoři spíše zdůvodňují své násilné chování, tedy nezáleží, čím se oběť odlišuje, odlišnost není příčinou, ale záminkou.

## **2.6 Šikanování a škola**

V další části své práce vztáhnou problematiku šikanování konkrétně a úzce k prostředí školy, touto kapitolou propojím téma šikanování s druhým nosným tématem své

bakalářské práce, kterým je téma komunitního kruhu, tedy interakčně vedené třídnické hodiny, kterému se budu věnovat v části 4. této práce.

Vymezím legislativní zakotvení problematiky šikanování ve školství, zaměřím se na školní a třídní klima a na preventivní možnosti školy v oblasti ovlivňování šikanování.

### **2.6.1 Školská legislativa**

Každá škola je legislativně vázána k zajištění primární prevence rizikového chování. Povinnost zajistit preventivní opatření k minimalizaci a eliminaci šikany a jiných společensky nežádoucích patologických jevů ve škole upravuje Školský zákon, tedy Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání v platném znění (Školský zákon, § 29, 30) a dále jeho „prováděcí předpisy, zvl. Vyhláška č. 116/2011 Sb. kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních.

Z dalších norem nižší právní síly ovlivňuje problematiku šikanování v rámci školy Metodický pokyn ministryně školství, mládeže a tělovýchovy k prevenci a řešení šikany ve školách a školských zařízeních (č.j. MSMT-21149/2016) a dále Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí a mládeže (Dokument MŠMT č.j.: 21291/2010-28).

Toto Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí a mládeže tvoří společně s dokumenty školy (Minimální preventivní program, resp. Preventivní program školy, Krizový plán, Školní program proti šikanování) systém prevence rizikového chování obecně a prevence šikanování specificky.

Po stránce personální je systém prevence rizikového chování obecně a prevence šikanování specificky zajištěn spoluprací následujících rolí pedagogů:

a) Ředitel školy, který

- zodpovídá za vytváření podmínek pro realizaci primární prevence sociálně patologických jevů a poskytování poradenství ve školách,
- koordinuje tvorbu Minimálního preventivního programu, provádí jeho kontrolu a vyhodnocení,
- dohlíží na začlenění preventivní strategie školy do školního vzdělávacího programu,
- aktivně se účastní řešení krizových situací (např. šikana, záškoláctví, zneužívání návykových látek v prostorách školy),

- jmenuje vhodného pedagogického zaměstnance školním metodikem prevence a umožní mu získat odpovídající vzdělání,
- účastní se porad školního preventivního týmu, podporuje jeho činnost,
- komunikuje a spolupracuje s krajským školským koordinátorem prevence a metodikem prevence na PPP.

b) Školní metodik prevence, který

je ústřední postavou v oblasti prevence rizikového chování v rámci školy. Ředitel ho pověřuje, aby koordinoval všechny preventivní aktivity školy, aby spolupracoval s externími institucemi a organizacemi a zastupoval ho v jednáních, na která nemá díky své vytíženosti dostatek času. Jeho kompetence vymezuje závazná Vyhláška č. 116/2011 Sb. kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních příloha č. 3/II.

Ta uvádí následující činnosti koordinační a metodické, dále informační a poradenské, školní metodik prevence:

- spolupracuje s ostatními pedagogy na tvorbě a realizaci Minimálního preventivního programu,
- koordinuje a účastní se realizace aktivit zaměřených na prevenci šikany,
- vyhledává, popř. se podílí na diagnostice žáků, u nichž existuje podezření, že se podílí na šikaně, nebo jsou jejími oběťmi,
- poskytuje učitelům materiály vztahující se k problematice,
- informuje o nabídce programů prevence šikany a jejich realizátorech,
- spolupracuje s metodikem PPP a dalšími institucemi.

Nemalou roli zde zaujímají i

c) třídní učitelé, kteří:

- společně se školním metodikem prevence sledují dění ve třídě,
- podílí se na pedagogické diagnostice, monitorují chování a zvláštnosti jednotlivých dětí,
- zajímají se o jejich rodinné zázemí, a své závěry konzultují se školním metodikem,
- na základě svých poznatků vznášejí podněty o potřebách třídy,
- podílí se na vytváření pozitivního klimatu školy,
- seznamují žáky se školním řádem,
- s dětmi připravují vhodná pravidla třídy,
- komunikují s rodiči,
- rozvíjejí své znalosti a dovednosti pro prevenci a řešení šikany.

Samozřejmě i ostatní pedagogičtí, ale i nepedagogičtí pracovníci se podílí na prevenci šikany. Zapojují se do tvorby Minimálního programu, a i svým přístupem mohou přispívat k příjemné atmosféře a dlouhodobému klimatu školy.

### 2.6.2 Školní třída, klima třídy

Šikanování je jev, který má skupinově dynamické pozadí, vzniká uvnitř skupiny, dynamikou skupiny je udržován, či jej naopak cílené ovlivňování skupinových procesů může umenšovat. Z těchto důvodů se v další kapitole zaměřím teoreticky na problematiku školní třídy a třídního klimatu. V kapitole 4., až budu popisovat podrobně a konkrétně téma komunitního kruhu (interakčně vedené třídnické hodiny) budu se na tuto kapitolu zprostředkovaně odkazovat, resp. na ni integrálně navazovat.

Třídní klima, co si vlastně představit pod tímto pojmem? V odborných textech se velmi často používá, ale také velmi často se prezentují další termíny, jako atmosféra, ovzduší třídy, nálada třídy.

Průcha (2002, s. 9) operuje tímto schématem:

Edukační prostředí třídy obsahuje:

- a) fyzikální prostředí třídy – prostorové dispozice třídy, osvětlení, konstrukce nábytku, barva stěn,
- b) psychosociální faktory - stabilní (trvalejší sociální vztahy mezi účastníky edukačních procesů, tedy KLIMA TŘÍDY (zdůraznila autorka),
- c) proměnlivé (krátkodobé stavy interakce mezi účastníky edukace), tedy atmosféra ve třídě.

Grecmanová (2008, s. 20) uvádí, že „*klima třídy nesouvisí jen s kvalitou výuky, ani to není souhrn, nebo bilance různých typů klimat. Vytváří se jak ve vyučování, tak o přestávkách, na školních výletech i na společenských akcích třídy*“. Cituje různé odborníky, kteří, *považují klima třídy za sociálně – psychologickou proměnnou, která představuje dlouhodobější emocionální naladění, zobecněné vztahy a postoje, emocionální výpovědi žáků dané třídy o událostech ve třídě – včetně pedagogického působení učitelů školy*“. Vykopalová (1992, s. 5) soudí, že sociální klima školní třídy je „*soubor všech vnějších a vnitřních podmínek působících ve vzájemné součinnosti žáků i učitele a vzájemně ovlivňující jejich chování*“. Čapek (2010, s. 13) tedy definuje třídní klima takto: „*Třídní klima je souhrn subjektivních hodnocení a sebehodnocení vnímání, prožitků, emocí a vzájemného působení všech účastníků, které v nich jako ve spolutvářících a konzumentech vyvolávají edukační a jiné činnosti v daném prostředí*“.

Odborníci se rozcházejí v názoru na to, kdo je výrazným tvůrcem klimatu ve třídách. Někteří prezentují, že jsou to hlavně žáci, kteří vytváří dané klima ve třídě. Jistě sami víme, že do některých tříd vstupujeme s nadšením a těšíme se na tuto třídu a do některých tříd vstupujeme neradi. Jiní odborníci si myslí, že hlavním aktérem klimatu ve třídě je učitel, který především svými vlastnostmi, postojem k žákům, svou rolí je tím důležitým aktérem pozitivního klimatu ve třídě. To znamená, že dobré vztahy ve třídě, rovná komunikace, nedeklasující hodnocení, převaha kladného hodnocení, vhodný a pestrý způsob výuky. V takové třídě jsou žáci „spokojenější, učitelovy kladné informace je více motivují k vyšší aktivitě a k vyššímu sebehodnocení“ (Lašek 2001, s. 156).

Bethel-Fox a Coonor (in Čapek 2010, s. 14) z rozhovorů se žáky, studenty a učiteli charakterizovali jednotlivé složky klimatu, deklarovali jejich důležitost pro motivaci a studijní výsledky:

1. podpora – účastníci jsou pozitivně emočně naladěni na školní práci, podpora učitele jim zvyšuje chuť na práci a objevovat nové věci, nebát se chybovat a těžit z úspěchů, ale i z neúspěchů z edukační činnosti,
2. pořádek – smysluplně vymezená pravidla, jak se mají žáci chovat a jejich snaha o zachování,
3. účast – což znamená pro žáky příležitost ke komunikaci, včetně možnosti kladení a tázání se svobodných otázek, realizování aktivit, které umožňují zapojení, participaci žáků na rozhodování,
4. standardy – jasně definovaný soubor norem, jakých cílů by měl žák dosáhnout, nikoliv však výkonnostních, ale postojových,
5. účelnost – která zdůrazňuje užitečnost vzdělání,
6. odpovědnost – vyjadřuje osobní zodpovědnost za své vzdělání, dosažení úspěchu a zviditelnění toho, čemu se věnuje úsilí,
7. zájem o vzdělání – jeho podpora patří k základním cílům učitele, k prohlubování poznatku daného předmětu, tato složka má dvě vrstvy, protože i žák musí cítit zájem ze strany učitele,
8. očekávání úspěchů – je vlastně veřejně deklarované, že žák (nebo třída) dosáhne úspěchů, je schopen dobře plnit zadané úkoly a v budoucnosti překračovat své hranice,
9. nestrannost – deklaruje absenci zvýhodňování, nadržování a nespravedlnosti a jasnou souvislost mezi dobře odvedenou prací ve třídě a odměnou,

10. bezpečnost - vypovídá o absenci psychického a fyzického násilí a jiných stresujících faktorů, stejně jako o znalost, jak tyto situace řešit,

11. prostředí – je myšleno čisté, příjemné, zajímavé a komfortní prostředí školy, nebo třídy.

Čapek (2010, s. 15) se tedy domnívá, i na základě výše uvedených poznatků, že činnost pedagoga by měla směřovat především na ty aspekty, které utvářejí třídní klima a může je sám nejvíce ovlivňovat. Jsou to:

1. vyučovací metody a edukační činnosti
2. komunikace ve třídě
3. hodnocení ve třídě
4. kázeňské vedení třídy
5. vztahy žáků ve třídě
6. participace žáků
7. prostředí

Třídní učitel ve své třídě musí vynaložit velké úsilí. Poznat své žáky, vědět co na ně platí. Dále je důležité, aby rozvíjel jejich schopnosti a vedl třídu ke spolupráci. Třídní učitel je jejich obhájcem, motivátorem, a v neposlední řadě jejich vzorem. Pokud se třídní učitel o svou třídu zajímá a ví, jak svou třídu pobízet a zároveň brzdit, je tato třída homogenní.

### **2.6.3 Ovlivňování šikanování ve školní třídě**

Jak tedy předejít šikanování ve školní třídě? Především dobře vypracovaným programem proti šikaně a samozřejmě prevencí. Jak by měla účinná prevence vypadat, rozeberu v nadcházející kapitole.

Podle Koláře (1997, s. 35) je nutné vyjít z toho, že šikanování je závažnou nemocí skupinové demokracie. Proto pro nejlepší primární prevenci proti šikaně a násilí je pedagogická komunita, tedy budování otevřených, kamarádských, bezpečných vztahů mezi všemi členy společenství školy. Cestu k zastavení násilí mezi žáky je vytvoření příznivého klimatu a vybudování speciálního programu proti šikaně (Metodický pokyn ministryně školství, mládeže a tělovýchovy k prevenci a řešení šikany ve školách a školských zařízeních (č.j. MSMT-21149/2016), který je obvyklou součástí Minimálního preventivního programu školy a obvykle se nazývá Školní program proti šikanování.

Jestliže má být primární prevence šikanování ve své každodennosti školní práce účinná, měla by začínat na třídnických hodinách zaměřených na cílenou práci se vztahy mezi žáky



a mezi žáky a pedagogem. Třídnické hodiny vede třídní učitel (v případě, že je třída početná či vztahy mezi žáky nejsou prozatím vhodně nastaveny a zažity je vhodné tandemové vedení nejlépe ve spolupráci s členem školního poradenského pracoviště – školní metodik prevence, školní speciální pedagog, školní psycholog), jsou realizovány pravidelně a relativně často, účast na nich je možno nastavit tak, že je pro žáky povinná. Některé školy mají koncept třídnických hodin zařazen do školního vzdělávacího programu, v jiných školách se dělají nad rámec výuky. Tématem třídnických hodin je reflexe událostí, kterými žáci společně procházejí, žáci se na nich učí specifickým komunikačním a vztahovým dovednostem, reflektují konflikty a nedorozumění mezi sebou, poskytují si pozitivní cílené zpětné vazby (Reitmayerová, 2007, s. 8). Specifickým cílem třídnických hodin v oblasti prevence šikanování je její možné použití v případě potřeby konsolidovat třídu, která byla šikanou zasažena a znovu nastavit vztahy mezi žáky. Problematika interakčně vedených třídnických hodin je předmětem samostatné (a stěžejní) kapitoly této bakalářské práce (Kapitola 4. Komunitní kruh).

Neméně důležité je zapracování tématu prevence šikany do výuky. Prevence šikanování (a dalších projevů rizikového chování) se prolíná celým školním vzdělávacím programem tříd zvláště v předmětech osobnostní sociální výchova, výtvarná výchova, český jazyk a anglický jazyk, v průměrné hodinové dotaci jedné vyučovací hodiny týdně v rámci celého školního roku.

#### **2.6.4 Zásady efektivní primární prevence šikanování**

Na závěr stručného exkurzu zaměřeného na uchopení pojmu šikanování shrnuji nejdůležitější doporučení, které v rámci metodické podpory poskytuje organizace, ve které působím, pedagogům, kteří se potýkají s problematikou prevence šikanování:

- a) efektivní prevence a ovlivňování je týmovou prací, je výsledkem týmové strategie, „výchova“ má strategickou povahu,
- b) vstupním předpokladem efektivní prevence je reflexe profesionální role pedagoga, reflexe role školy, tedy odpověď na otázku, kde začínají a končí kompetence pedagoga a školy, dále potřeba zřetelné a jasné vize školy, ideálně definovaná Minimálním preventivním programem školy a Programem proti šikanování,
- c) nutnou podmínkou je supervize práce, minimálně v podobě pravidelné metodické podpory a případové supervizní práce,
- d) výhodou je pokud škola naplňuje svou každodenní praxí zásady efektivní výchovy a výuky, zvl. zásady „zdravé školy“ na úrovni všech zúčastněných (tedy žáků, rodičů

- a pedagogů) jako je prevence frustrace, tenze a stresu a prevence burn-out syndromu pedagoga,
- e) užitečné se jeví pravidelná a cílená ventilace napětí, např. v podobě klidové a relaxační místnosti a vhodných aktivit zaměřených na ventilaci tenze
  - f) klíčovou komunikačně vztahovou dovedností je dovednost používat cílenou zpětnou vazbu na úrovni pedagog – pedagog, pedagog – žák, žák - žák (Reitmayerová, Broumová 2007, s. 10),
  - g) v rámci interakční vztahové práce pedagoga je základem nehodnotící partnerský přístup, a schopnost a ochota pedagogů pracovat ve třídě formou komunitních kruhů =interakčních třídnických hodin (viz Kapitola 4.),
  - h) výchova k toleranci, empatii a solidarizaci představuje základ strategického působení pedagogů,
  - i) stěžejním úkolem školy je zajištění bezpečí - teoretická příprava,
  - j) na úrovni pedagogů je užitečné si praktickým výcvikem a tréninkem osvojit pokročilé komunikační dovednosti, mít praktickou znalost skupinových procesů, mít základní dovednosti diagnostiky a řešení šikanování,
  - k) orientovat se a vytvářet sítě spolupracujících institucí v regionu.

### **3 KOMUNITNÍ KRUH**

V další části bakalářské práce budu podrobně definovat jeden z výše uvedených nástrojů efektivní školní prevence šikanování, kterým je interakčně vedená třídnická hodina. Tento nástroj pro potřeby této bakalářské práce nazývám „komunitní kruh“.

#### **3.1 Definice Komunitního kruhu**

Komunitní kruh je společné pravidelné setkání komunity, tedy osob zúčastněných na společném dění skupiny, které je tradičně zaměřené na reflexi společného života, specificky na reflexi uplynulého období, na reflexi zapojení jednotlivých členů skupiny, na reflexi jejich aktivity, činnosti jednotlivých členů, ve fázi strukturování skupiny také na tvorbu skupinových pravidel, dále na jejich fixaci, na plánování dalšího období, na potvrzení a fixaci žádoucích vzorců chování, reflexi momentálního naladění, podávání aktuálních informací, řešení organizačních a provozních záležitostí (Kopřiva 2000, celý text).

Komunitní kruh tedy zaměřuje pozornost na všechny časové etapy, na minulost (prožití), na přítomnost (atmosféra) a na budoucnost (plánování). Tradičními prostředky používanými v rámci komunitního kruhu jsou zvl. skupinové interakce, edukace, cílené zpětné vazby, skupinové diskuse, strukturované sociálně psychologické aktivity. Ze své povahy je komunitní kruh aktivitou skupinové pomoci (často realizovanou v instituci sociální kontroly), má tedy nehodnotící charakter (Nováčková, nedatováno, celý text). Mezi hlavní zásady komunitního kruhu patří kruhové uspořádání, ideálně vedení ve dvojici (v podobě tandemového vedení), pevná struktura (typická je ritualizace, důraz na skupinové tradice), zaměření na skupinová pravidla a (nedirektivní, partnerský) tlak na jejich dodržování, skupinová demokracie, která se mj. projevuje důrazem na skupinové diskuse, důraz na dodržování skupinových práv, komplementárnost rolí (vč. role vedoucího komunitního kruhu). Specifickou a v současnosti akcentovanou podobou komunitního kruhu je (interakčně vedená) třídnická hodina v prostředí školy (tradičně základní školy – včetně 1. stupně, ale i střední školy, v některých případech i mateřské školy). (Skácelová 2012 s. 11-23)

Souvislost mezi třídnickou hodinou a komunitním kruhem lze nahlížet z obou krajních polarit: na jedné straně lze třídnickou hodinu vnímat jako jeden z příkladů komunitního kruhu, tedy jako „komunitní kruh v prostředí školy“, z druhého pólu nahlíženo

je komunitní kruhu jednou z forem práce v třídnické hodině, tedy metoda práce (Hrouzek, Marková a kol. 2012, s. 6) .

### 3.2 Cíle komunitního kruhu

Teorie i praxe vedení interakčních aktivit klade jako základní úkol, který stojí na začátku jakéhokoliv reflektovaného skupinového dění potřebu stanovování cílů skupinové dění, jejich průběžný monitoring a závěrečnou evaluaci (Spurný 2012, celý text). Na počátku stojí cíl, cíl formuje prostředky a podmiňuje způsoby a formy práce vedoucího se skupinou.

Jaké cíle lze definovat při nahlížení na (zvl.) empirii realizace komunitních kruhů? Je to zvláště: - navození a budování „MY“ zážitku (tedy prožitku skupinové sounáležitosti, společenství), který je prostředkem k dosahování nadstavbových (růstových) cílů komunitního kruhu, tedy cílů vzdělávacích (výukový kruh), postojových (debatní kruh), preventivních (diskusní kruh), vztahových a behaviorálních (komunitní kruh v užším slova smyslu) - budování pocitu bezpečí, bezpečného klimatu založeného na důvěře, úctě a respektu – princip „cítím se bezpečně(ji) – učím se rád(ěji), komunitní kruhu se v tomto pojetí stává klíčovým nástrojem podpory bezpečného (třídního) klimatu a tedy základního prostředku prevence skupinově dynamicky podmíněných projevů rizikového chování (tedy zvl. šikanování, experimentování s návykovými látkami, atd.) - učení se vyjadřovat a vyměňovat si informace o postojích, názorech, pocitech, v tomto pojetí je komunitní kruh nástrojem tréninku komunikačních dovedností ve skupině, jedná se opět o typicky prostředek cíl, kdy lze v rámci bezpečného prostředí komunitního kruhu trénovat a zažívat rovnocenné, nemanipulující a neostrakizující vztahování se k sobě navzájem mezi členy komunity - reflexe uplynulého období, tedy jakési zastavení v čase, ohlédnutí za důležitými událostmi, které se ve skupině odehrály a mají svůj odraz v prožívání a hodnocení jednotlivých členů, jedná se o naplnění komunitního principu, že vše důležité by mělo být podrobena reflexi v chráněném bezpečném prostředí - fixace pravidel, tvorba nových pravidel, žití pravidel, pravidla tvoří základní rámec a předpoklad jakéhokoliv (tedy i maladaptivního i adaptivního) života skupiny, jedním ze základních (opět prostředek) cílem je tedy jejich tvorba, průběžná reflexe a jejich zažívání v chráněném bezpečném prostředí komunitního kruhu

- potvrzení a fixace žádoucích vzorců chování, komunitní kruh v tomto pojetí slouží jako „laborator“ pro trénink žádoucích (adaptivních) projevů interpersonálních projevů

chování mezi členy „komunity“, vč. tréninku cílené zpětné vazby, či „budování kultury“ zpětné vazby, jako základního nástroje prevence, minimalizace konfliktů, nedorozumění, xenofobie či ostrakizace - (sebe)hodnocení zapojení, aktivity, činnosti - reflexe momentálního naladění jedince vč. reflexe „atmosféry skupiny“ - plánování budoucnosti - podávání aktuálních informací, řešení organizačních a provozních záležitostí (Spurný 2012, celý text)

Vedoucí skupiny, který vnímá komunitní kruh jako živý proces, jehož smyslem je zvědomit probíhající události ve skupině může v souladu s momentálním laděním skupiny (v souladu s aktuálními tématy skupinového života) cíleně volit a směřovat komunitní kruh k následujícím tematickým orientacím:

1. Organizační, provozní záležitosti
2. Orientace na specifické dovednosti (komunikační, sebemonitorování, sebevyjádření, sebereflexe, růst tolerance k jinakosti, růst empatie, spolupráce, aktivní naslouchání, zvnitřnění pravidel praxí, atd.)
3. Podpora nové skupiny (sebe prezentace, sociální percepce, pozice a role ve skupině, skupinová koheze)
4. Tvorba pravidel a jejich „žítí“
5. Vztahová témata a jejich reflexe
6. Aktuální problémy a jejich reflexe
7. Specifická prevence, tato tematická orientace komunitního kruhu je možná, zvl. S ohledem na to, že komunitní kruh sám o sobě představuje významnou aktivitu v oblasti specifické prevence rizikového chování
8. Skupinové diskuse a debaty (Diskusní, resp. Debatní kruh)
9. Diagnostika vztahů, tedy tematická orientace učitele primárně pro něj samého, na jeho potřeby monitorování
10. Relaxace, abreakce, ventilace (Spurný 2017, celý text)

### **3.3 Pravidla Komunitního kruhu**

Následujícím logickým krokem práce v komunitním kruhu je stanovování a „žítí“ pravidel komunitního kruhu. Jedná se o pravidla soužití skupiny, obdobně, jako je tomu při stanovování pravidel skupiny, která jsou platná i mimo komunitní kruh. V tomto pojetí je komunitní kruh jakýmsi vzorovým prostředím, v kterém se pravidla uplatňují v chráněném prostředí. Efektivní pravidla jsou v souladu se Spurným (2017, celý text):

- a) žitá (a to i ve „sborovně“, tedy v pedagogickém sboru školy), nemusí tedy být nutně písemně fixovaná (ale vzhledem k aktuálnímu trendu inkluzivního prostředí školy či školní třídy je to lepší) a dostupná („visí na zdi“, jsou tedy fixovaná psanou formou)
- b) živá (reagují na to, co ve třídě děje, co je aktuální) – do jisté míry jsou tedy reaktivní, reagující na změny
- c) specifická, tedy platná pro konkrétní skupinu
- d) aktuální, tedy platná pro konkrétní období „života“ skupiny
- e) konkrétní, popisná, stručná, jasná a srozumitelná všem, tedy nezaměřují se na principy, ale na konkrétní popisy (žádoucích) projevů chování
- f) platná pro všechny osoby a všechny situace (s výjimkou vedoucího skupiny, který má v mimořádných situacích právo veta)
- g) zkontrolovatelná, vyhodnotitelná (a vymahatelná), tento požadavek souvisí s jejich konkrétností (viz výše), role pedagoga v tomto bodu je zaměřená nehodnotícím způsobem, cílem této zásady efektivních pravidel není hledání a uplatňování sankcí za porušování (negativní sankce) či naplňování pravidel (pozitivní sankce), pedagog je v roli pozorovatele, který nedirektivně, vztahově, nerepresivně poskytuje cílenou zpětnou vazbu na projevy chování dětí
- h) formulovaná pozitivně, tedy v podobě popisu (konkrétních) žádoucích vzorců, projevů chování
- i) růstová a (vnitřně) motivující – nepracují s odměnami a tresty za jejich dodržování či porušování, z jejich dodržování mají aktéři vnitřní benefity (cítí se lépe, daří se jim lépe plnit úkoly a cíle)
- j) umožňují vytvoření bezpečnějšího prostředí, umožňují zajištění práv (práva a pravidla jsou dvě, kompatibilní, ale různé entity) - jsou srozumitelná (tedy formulovaná jazykovým kódem cílové skupiny)
- k) vznikají a jsou průběžně reflektovaná formou skutečného spoluzapojení žáků
- l) je jich spíše méně (doporučený počet aktuálních pravidel skupiny je 3- 7)
- m) formulovaná v podobě osobního závazku (tedy ne v podobě „nechej druhého mluvit“, ale v podobě „pokud někdo mluví, nechám ho domluvit“) (Dubec 2007, s. 14-28 )

Jak bylo uvedeno výše, kompatibilní entitou pravidel jsou práva jednotlivce ve skupině, mezi které bývají obvykle řazeny práva:

1. právo HOVOŘIT, VYJÁDŘIT SE
2. právo neúčastnit se aktivně, Právo ZDRŽET SE – STOP
3. právo nevstupovat do dění (bez nutnosti udání důvodů)
4. „Co se tady upeče, to se tady také sní“ (pravidlo nevynášení informací mimo skupinu)  
PRÁVO NA SOUKROMÍ
5. Tolerance jinakosti a respekt – každý má právo na názor a úhel pohledu a neměl by za něj být kritizován či negativně hodnocen, PRÁVO NA VZÁJEMNÝ RESPEKT A ÚCTU
6. PRÁVO VETA PRO VEDOUCÍHO SKUPINY, má právo ukončit téma, diskusi, orientaci skupiny - Právo na poskytnutí a přijetí zpětné vazby (Nováčková nedatováno, celý text)

### **3.4 Program a struktura Komunitního kruhu**

V mapování zásad realizace komunitního kruhu ve školství se dostáváme k další logické otázce, tedy jak samotný komunitní kruh vést, jaké zásady dodržovat, jak dění v komunitním kruhu strukturovat.

Základním požadavkem je pravidelnost a relativní častost. Komunitní kruh je skupinově dynamickou aktivitou orientovanou na ovlivňování skupinových procesů, které se životem skupiny dlouho vytváření, jejich ovlivňování, či cílené formování je tedy také dlouhodobým procesem. Nelze tedy od jednorázově realizovaného společného setkání očekávat efekt v postojích či dokonce projevech chování. Taktéž požadavek pedagoga, zvl. na jednorázový komunitní kruh ve smyslu „řešení vztahových problémů“, „ změna chování“ je nereálný. (Spurný 2017) Požadavek relativní častosti opět vychází z poznatků o skupinově dynamických procesech ve skupině. Interakcemi ve skupině vzniká množství vztahového materiálu, jehož významná část není členy skupiny reflektována (zůstává v jejich mysli či prožívání), případně je reflektována formou tzv. para skupinového dění. (Kratochvíl 2012, s. 33-47) Existence pravidelného komunitního kruhu umožňuje část těchto obsahů přesunout do skupinové dění v podobě skupinové reflexe, to mj. předpokládá, že skupinová setkání budou realizována relativně často, aby byl materiál k reflexi pro účastníky živý, měl afektivní pozadí, měl pro účastníky aktuálnost. Na prvním stupni ZŠ bývá tedy ve školách, které mají s komunitním kruhem zkušenosti

z těchto důvodů komunitní kruh realizován min. 1x týdně (obvykle na konci pracovního týdne), na druhém stupni ZŠ a na SŠ obvykle 1x za 14 dní až 1x za měsíc. Delší časové rozpětí mezi jednotlivými setkáními již obvykle ztrácí v tomto ohledu svou efektivitu a lze hovořit spíše o izolovaných setkáních skupiny, než o kontinuálním komunitním kruhu.

Dalšími požadavky na strukturu a organizaci komunitního kruhu jsou dále:

1. délka – mj. vzhledem k psychohygienickým zásadám je obvyklá délka max. 1 vyučovací hodinu, jsou-li komunitní kruhy realizovány častěji, je možné jejich délku krátit
2. čas realizace v průběhu dne – tzv. „vítací kruh“ realizovaný standardně v MŠ a na 1. stupni ZŠ na začátku dne (před začátkem výuky), reflexivní kruh (tedy komunitní kruh v tom slova smyslu, jak je předmětem této práce) na konci výukového dne (ale ještě v čase, kdy není pozornost členů rušena blízkým se odchodem ze školy, dopravními spoji, atd.)
3. z výše uvedených zásad vyplývá, že není možné pevně stanovit četnost jednotlivých setkání pro všechny třídy školy, některá třída vzhledem ke svým specifickým vyžaduje realizaci častěji (např. jednou týdně, min. po dobu, než např. žáci zvnitřní pravidla a natrénují komunikační dovednosti), jiná relativně méně často (např. 1x za 14 dní), taktéž je vzhledem k možnosti intervizí a metodické podpory ze strany členů ŠPP (viz bod 5) užitečné, aby jednotlivé třídy realizovali své komunitní kruhy v různou dobu (tedy ne všechny ve stejný čas – např. první pondělí v měsíci od 8:00 hod.)
4. institucionální zakotvení - komunitní kruh je ideálně součástí ŠVP školy, není tedy realizován mimo výuku, ale naopak v jejím rámci, to mimo jiné umožňuje žádat od účastníků povinnou účast (ne povinnou aktivitu, viz kapitola Práva), která zajistí účast všech členů skupiny a umožní realizaci vztahových reflexí
5. osoba vedoucího – komunitní kruh vede pedagog, který je a) zodpovědný za podporu klimatu třídy + b) má k třídě blízkou vztahovou vazbu, ideálním vedoucím komunitního kruhu se tedy jeví třídní učitel, v případě, že není v oblasti vztahové práce dostatečně vzdělán, neprochází-li supervizí či mentoringem jeví se jako žádoucí využít metodické podpory členy školního poradenského pracoviště, případně s tímto odborníkem vede třídní učitel komunitní kruh v tandemovém vedení
6. místo realizace – obvykle jde o kmenovou třídu, některé školy uvažují či realizují komunitní kruhy ve speciálně vybudované komunitní místnosti, která je na rozdíl od školní třídy speciálně uzpůsobena realizaci komunitního kruhu (koberec, sezení



v podobě taburetů, absence atributů výuky jako jsou didaktické tabule, atd., kterými jsou často školní třídy přeplněné, možnost odclonění vnějšího světa za okny, atd.), jako základní „povinné“ vybavení se ukazuje záznam pravidel a rámcový obsah vyvěšený na viditelném místě

7. otevřenost komunitního kruhu třídy pro „hosty“ (např. intervidující kolegové, zástupci vedení školy, rodiče) při vědomí platnosti pravidel komunitního kruhu pro „hosty“ a v rámci práva veta pro vedoucího komunitního kruhu možnost odmítnout účast hostů na konkrétním komunitním kruhu, který vyžaduje bezpečí a důvěru, která by byla přítomností hosta narušena, na druhé straně empirická zkušenost vedoucích komunit ukazuje na skutečnost, že vhodně zvolený host může za jistých okolností zvýšit efektivitu plnění cílů komunitního kruhu. (Spurný 2017, celý text)

### 3.4.1 Vzorový program Komunitního kruhu

Z výše uvedených zjištění vyplývá, že každý komunitní kruh v každé třídě bude specifický, nelze stanovit pevný program, který by byl všeobecně platný, bylo již uvedeno, že prostředky by měly být podmíněny cílům konkrétního komunitního kruhu. Při vědomí těchto skutečností uvádím „vzorovou“ strukturu programu komunitního kruhu jako možné vodítko pro vedoucího komunitního setkání:

1. Úvod, do kterého patří zvláště:
  - a) přivítání, tedy věta na začátek, která neotřele oddělí čas před komunitou a čas komunitního setkání
  - b) představení případných nových členů skupiny (např. nových spolužáků), hostů, intervizora, supervizora
  - c) vstupní rituál, který posílí „MY“ zážitek
  - d) sdělení cíle (k čemu má dnešní setkání dospět) + motivace účastníků (vhodný je např. krátký příběh, zkušenost ze života třídy, kterou učitel odpozoroval, atd.)
  - e) časový rámeček, tedy rámcová informace ohledně délky setkání)
  - f) mapování očekávání účastníků (prostor pro ventilaci prožívání a potřeb účastníků s cílem delegování spoluodpovědnosti za průběh a cíl komunitního kruhu na žáky)
  - g) definice, reflexe, připomenutí pravidel
  - h) aktivita na zklidnění/ aktivizaci/zcitlivění na sebe, na téma, na přeladění/stmelení skupiny, s výhodou lze zvolit vhodnou aktivitu z rejstříku ice-breaker, warm-up aktivit (Šmejkalová, Schmidová, nedatováno, s. 21-35)

Všechny tyto výše uvedené body programu lze shrnout do jedné kategorie, kterou můžeme v duchu Úlehly nazvat **zakázka** (2009, s. 7-12 ).

2. Reflexe momentálního prožívání, motivace, zájmu, vnímání třídy, sebe sama, atd. – orientace na přítomnost, teď a tady
3. Hlavní téma – případně jeho výběr, hledání – aktuální problém, událost z mezidobí, „domácí úkol“ (ve smyslu úkolu pro členy skupiny, který plní v mezidobí mezi jednotlivými komunitními kruhy, může jít např. o úkol na sebemonitorování, atd.), vztahová témata, sebereflexe, atd.
4. Práce na tématu – aplikace konkrétních pokročilých komunikačních dovedností (sebereflexe, cílená zpětná vazba, zrcadlení, parafrázování), využití konkrétní sociálně psychologické techniky (např. v případě tematické orientace komunitního kruhu na oblast specifické prevence rizikového chování), atd., včetně jednotlivých rovin reflexe (tedy min. reflexe průběhová a reflexe výsledku)
5. Organizační témata, plánování mezidobí, atd.
6. Závěrečná diskuse (příležitost a prostor pro jednotlivé členy k vyjádření se k jakémukoliv tématu, na které se komunitní kruh zaměřoval)
7. Shrnutí (častá potřeba vedoucího skupiny – pedagoga ve smyslu sdělení, k čemu skupina dospěla, s čím se rozchází)
8. Sebereflexe účastníků, evaluace (často za využití nestandardizované, ale strukturované písemné evaluace)
9. Závěr – závěrečný rituál (např. společná píseň), závěrečná aktivita na přeladění
10. případné Individuální došetření v podobě individuálních rozhovorů s těmi účastníky, kteří dle soudu vedoucího komunitního kruhu potřebují podporu či dotažení, může jít např. o outsiders skupiny, žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, o žáka, který vykazuje známky afektu, o žáka, který dění narušoval, atd.).

(Spurný 2017, celý text)

### **3.5 Formy Komunitního kruhu**

Jak bylo uvedeno v předchozích kapitolách, je komunitní kruh aktivitou orientovanou na ovlivňování skupinových procesů, jedná se tedy o aktivitu pravidelnou, relativně četnou. V běžné školské praxi lze komunitní kruh klasifikovat na dvou základních škálách. První polaritou je dělení na komunitní kruh řádný (pravidelný) a mimořádný, který je realizován v mimořádných situacích (např. v případě, kdy dojde k agresivním projevům chování mezi členy skupiny, v případě odhaleného šikanování, atd.). Je zřetelné, že bez realizace pravidelné vztahově orientované práce se skupinou nelze realizovat mimořádný komunitní kruh, ten slouží jako zdůraznění významu události, na kterou se mimořádný komunitní kruh zaměřuje. Druhou polaritou je dělení komunitního kruhu na škále (spíše) organizační komunita vs. komunita tematická, vztahově pojatá. (Spurný 2017, celý text)

### **3.6 Role pedagoga při vedení Komunitního kruhu**

Pedagog, který vede komunitní kruh, obvykle tedy třídní učitel je v několika základních navzájem se prolínajících a komplementárních rolích. Na prvním místě stanovuje cíle komunitního kruhu, facilituje proces tvorby skupinových pravidel, vede komunitní kruh (případně v roli ko-vedoucího v případě tandemového vedení s druhou osobou – členem ŠPP), řeší případné mimořádné události, monitoruje dění, poskytuje případnou individuální podporu v podobě „doošetření“ a celý proces evaluuje. (Miovský 2010, s. 115-129 )

Komunitní kruh je aktivita zaměřená na cílené ovlivňování skupinových procesů, v tomto ohledu lze uvažovat o potřebě pravidelné intervizi, případně i supervizi vedení komunitního kruhu, např. formou mentoringu (interního či externího).

V průběhu realizace komunitního kruhu používá vedoucí skupiny specifické komunikační nástroje.

### **3.7 Komunikační a vztahové nástroje při vedení Komunitního kruhu**

V předposlední kapitole této části bakalářské práce věnované zásadám vedení Komunitního kruhu jako klíčové metody podpory a budování pozitivního klimatu stručně shrnu základní komunikační nástroje, které nacházejí v rámci realizace komunitního kruhu významné uplatnění. Jedná se zvl. o kladení otázek, používání cílené zpětné vazby, parafrázování, zrcadlení, pozitivní konotování, ověřování a aktivní naslouchání.

### 3.7.1 Kladení otázek

Základním komunikačním nástrojem v rámci Komunitního kruhu je kladení otázek, v průběhu komunitního kruhu uplatní vedoucí skupiny zvl. otevřené otázky orientované na příjemce, tedy otázky reflexivní a konstruktivní, případně otázky strategické (instruktivní). Otázky je užitečné, zvl. ve stádiu budování bezpečí skupiny klást v podobě obecných formulací, tedy v prvním pádě množného čísla (...jaké to je, když nám někdo naslouchá..., ... co cítíme, když se nám někdo posmívá..., o čem děti (lidé) přemýšlí, když jdou ráno do školy..., ... jak se chová člověk, který si nás neváží..., ... co vidíme, že dělá člověk, který si nás váží..., ... jak můžeme rozumět slovu úcta..., atd.).

Dalšími využitelnými komunikačními nástroji jsou sebereflexe a cílená zpětná vazba, parafrázování, zrcadlení, pozitivní konotace, aktivní naslouchání, apod.

### 3.7.2 Cílená zpětná vazba

V širším slova smyslu jde o výměnu informací mezi subjektem (objektem) a okolním prostředím, probíhá nepřetržitě, přirozeně, nevědomě, v užším slova smyslu v oblasti pedagogiky, výchovy, poradenství, (psycho)terapie a vzdělávání (ale i managementu) jde o cílené, záměrné, iniciované a strukturované informování o vnitřních či vnějších procesech. (Reitmayerová, Broumová 2015, s. 9-17 )

Cílená zpětná vazba je verbální zpracování záměrně vyvolané aktivity pod vedením vedoucího aktivity s cílem uvědomění si motivů a možností vlastního chování, jeho působení na druhé lidi a toho jak chování druhých působí na mě. Základním účinkem je možnost sociálního učení, zlepšení vzájemných interakcí ve skupině. Prostřednictvím záměrně vyvolané aktivity dochází k reakci na tuto aktivitu ve formě:

- a) vnitřní , tedy ve formě prožitku, tělesném pocitu, myšlence spjaté s aktérem samým a jejich formulování aktérem – tato forma cílené zpětné vazbě se nazývá sebe-reflexe (bez ohledu na skupinové dění se dnes cítím...)
- b) vnitřní, tedy prožitek, tělesný pocit, myšlenka spjatá s okolím a jejich formulování aktérem – taktéž sebereflexe, ovšem jiné kvality (díky společnému zážitku, tomu co se ve skupině odehrálo se cítím...)
- c) vnější, jde o poskytnutí subjektivní informace o pocitu, významu, který má člen skupiny z konkrétního projevu chování jiného člena skupiny – tzv. „pravá“ cílená zpětná vazba (tvoje chování pro mě bylo...)

- d) vnější, tedy přijetí informace o chování člena skupiny členem skupiny a jejich zpracování – tzv. vyžádaná cílená zpětná vazba (řekněte mi, jak na vás působilo moje chování...)

Smyslem cílené zpětné vazby je:

- a) vyjádřit své pocity, jde tedy o prevenci nedorozumění a konfliktů ve skupině, o prevenci „nesprávné“ sociální percepce, takto pojatá cílená zpětná vazba je orientovaná (spíše) na poskytovatele
- b) uvědomit si, jak je moje chování vnímáno, co vyvolává u druhých = „prosvětlení“ slepé arény, takto pojatá cílená zpětná vazba je orientovaná (spíše) na příjemce
- c) zlepšit spolupráci ve skupině, orientace na podporu skupinové spolupráce, případně na pracovní vztahy, na zlepšení výkonu skupiny, takto pojatá cílená zpětná vazba je orientovaná na kontext, na skupinu
- d) vedení a řízení lidských zdrojů ve smyslu managementu, takto pojatá cílená zpětná vazba je orientovaná na vedení a řízení skupiny (např. týmu), na výkon, ale i na atmosféru ve skupině (v týmu)

### **3.7.3 Parafrázování**

Jedná se o reformulování toho, co klient sděluje, parafrázování posiluje komunikaci, vyjadřuje zájem o klienta, pomáhá a podporuje v dalším rozhovoru (žák: ... a tak jsem tam nešel...vedoucí skupiny: ...raději jsi zůstal doma...). Takto pojaté parafrázování může mít strategický význam.

### **3.7.4 Zrcadlení**

Jedná se o reflexe toho, co klient sděluje, jak to na posluchače (pedagoga) působí, jde o formu vyjádřeného empatického připojení (...to pro tebe asi nebylo jednoduché...).

### **3.7.5 Pozitivní konotace**

Jde o přeznačkování, pozitivní reformulaci negativních vyjádření žáka (žák: ...všechny příklady mám špatně...učitel: ...věnoval ses místo testu něčemu pro tebe v tu chvíli důležitějšímu...).

### **3.7.6 Ověřování**

Jedná se o upřesňování toho, zda posluchač (pedagog) správně rozumí tomu, co žák sděluje (...jestli tomu dobře rozumím, byl si přesvědčen, že to zvládneš...). (Spurný 2016, celý text)

### **3.7.7 Aktivní naslouchání**

Jedná se o nástroj komunikace zaměřené na člověka, jde o postoj charakteristický pozorností a respektem ke komunikačnímu partnerovi, jde o setkání člověka s člověkem jako rovnocenných partnerů, s respektem k různým názorům a se snahou jim porozumět. Podle C. Rogerse (in Motschnig, Nykl 2011, s. 41-56) je aktivní naslouchání podmíněno, resp. skládá se z vřelého (bezpodmínečného) přijetí, tedy z respektu, z empatického porozumění (resp. ze snahy o něj), což znamená nehodnocení, neanalyzování, nezobecňování, nepaušalizování sdělovaného, vnímání druhých, se snahou o schopnost vidět jeho svět jeho očima, třetí proměnnou je kongruence, tedy opravdovost, celostnost, soulad, transparence či otevřenost, autenticita.

### **3.8 Shrnutí**

V předchozí kapitole jsem se v souladu s cílem, kterým jsem stanovila v úvodu své bakalářské práce, zaměřila na teoretické vymezení tématu interakčně vedené třídnické hodiny.

Na základě svých empirických zkušeností jsem přesvědčena, že efektivně realizovaná třídnická hodina, tedy třídnická hodina vedená pravidelně, dlouhodobě, interaktivně a zaměřující se na podporu vztahů mezi žáky představuje základní nástroj prevence šikanování. Ve Výzkumné části své práce (Kapitola 4.) tuto svou empirickou zkušenost ověřím výzkumným šetřením.

## 4 VÝZKUMNÁ ČÁST

Následuje praktická část mé bakalářské práce, ve které ověřím své výše uvedené empirické zkušenosti a prokážu, že skutečnost realizace interakčně vedené třídnické hodiny má pozitivní vliv (zlepšuje) třídní klima a tím přispívá k prevenci šikanování.

### 4.1 Šetření

Šetření probíhalo formou kvantitativní výzkumné metody, konkrétně formou části dotazníku B-3 Richarda Brauna. Na základě přímé zkušenosti s jednotlivými třídami a ve spolupráci se školními metodiky jednotlivých škol jsem vybrala celkem 10 základních škol v Moravskoslezském kraji, vybrala jsem 5 škol, ve kterých se prokazatelně komunitní kruh ve třídách nerealizuje, respektive nebyl realizován ve školním roce 2016/2017, a dále jsem vybrala 5 škol, ve kterých ve školním roce 2016/2017 komunitní kruh prokazatelně realizován byl. Jako kritéria výběru, zda komunitní kruh je či není realizován, jsem zvolila následující kritéria:

- a) třídnické hodiny jsou realizovány v kruhovém aranžmá,
- b) třídnické hodiny jsou realizovány interaktivní formou (za přítomnosti obousměrné komunikace pedagog – žák, žák – žák),
- c) třídnické hodiny jsou zaměřeny na předem pedagogem stanovená témata, která mají interaktivní povahu (diskuse, debata, trénink komunikačních dovedností, specifická primární prevence, skupinová reflexe, sebereflexe a cílené zpětné vazby, atd.),
- d) třídnické hodiny jsou realizovány pravidelně a relativně často (minimálně jednou měsíčně) a trvají minimálně 30 minut (obvykle byla délka komunitního kruhu 1 vyučovací hodinu),
- e) součástí práce v komunitním kruhu je práce s třídními pravidly, případně s pravidly soužití,

Na základě těchto kritérií jsem vybrala pět 6. tříd základních škol, které tato kritéria splňovaly (vzorek A obsahující celkem 102 žáků) a pět 6. tříd základních škol, které tato kritéria nespĺňovaly (vzorek B obsahující 107 žáků).

## 4.2 Cíl šetření

Cílem šetření bylo zjistit jaký vliv má realizace komunitního kruhu na vztahy mezi žáky a na prožívání žáků ve třídě. Vycházela jsem z empirického předpokladu definovaného v teoretické části mé bakalářské práce, totiž, že realizace komunitního kruhu má (pozitivní) vliv na vztahy mezi žáky a na prožívání žáků ve třídě. Kvalita vztahů mezi žáky představuje, jak v rámci teoretické části své bakalářské práce uvádím, základní proměnnou efektivní primární prevence šikanování. Šikanování je projev rizikového chování, které má skupinově dynamickou povahu, kvalita vztahů mezi žáky tedy tyto dynamické skupinové jevy ovlivní.

## 4.3 Výzkumné otázky

Na základě výše uvedených skutečností jsem v souvislosti s tématem bakalářské práce stanovila následujících 5 výzkumných otázek, které jsem měla v plánu v rámci šetření vyřešit:

- I. Jaký vliv má realizace komunitního kruhu (splňujícího kritéria v části 5.1) ve třídě na vztahy mezi žáky a prožívání žáků ve třídě?
- II. Jaké budou odpovědi na otázku č. 4 Dotazníku B-3 ve třídách, v kterých je komunitní kruh realizován (Vzorek A)?
- III. Jaké budou odpovědi na otázku č. 4 Dotazníku B-3 ve třídách, v kterých není komunitní kruh realizován (Vzorek B)?
- IV. Jaké budou odpovědi na otázku č. 5 Dotazníku B-3 ve třídách, v kterých je komunitní kruh realizován (Vzorek A)?
- V. Jaké budou odpovědi na otázku č. 5 Dotazníku B-3 ve třídách, v kterých není komunitní kruh realizován (Vzorek B)?

## 4.4 Metody šetření

Zvolenou metodou šetření byl Dotazník B-3 Richarda Brauna, v souvislosti se stanovenými cíli šetření jsem z tohoto dotazníku použila pouze dvě otázky, konkrétně otázku č. 4., která je zaměřena na vztahy mezi žáky, tak jak je vnímá respondent na základě 5 otázek, na které odpovídá ANO-NE a otázku č. 5, která je zaměřená na prožívání žáka ve třídě, tak jak jej respondent vnímá na základě 5 škál.



Otázky byly žákům položeny v tištěné podobě, žáci na ně odpovídali písemně ve stanoveném čase 10-15 min., dotazování splňovalo podmínky stanovené pro vyplňování Dotazníku (individuální vyplňování, prostředí třídy, stanovený čas, s tou výjimkou, že vyplňování bylo anonymní).

#### **4.5 Výzkumný soubor**

Výzkumný soubor představovaly dvě skupiny žáků 6. tříd základních škol z Moravskoslezského kraje. Vzorek A představovalo celkem 102 žáků z pěti šestých tříd, ve kterých je komunitní kruh dle výše uvedených kritérií realizován. Vzorek B představovalo celkem 107 žáků z pěti šestých tříd, ve kterých není komunitní kruh dle výše uvedených kritérií realizován.

Šetření probíhalo na uvedeném Vzorku A a Vzorku B v měsících březen – červen 2017.

#### **4.6 Předpoklad procentuálních rozdílů**

V souladu s výše uvedenými skutečnostmi předpokládám u jednotlivých výzkumných otázek č. 1 - 5 procentuální rozdíly a to takto:

1. Realizace komunitního kruhu (splňujícího kritéria v části 5.1) ve třídě má pozitivní vliv na vztahy mezi žáky a prožívání žáků ve třídě, mezi odpověďmi Vzorku A a odpověďmi Vzorku B budou procentuální rozdíly.
2. Vzorek A bude volit v podotázce 4.1 a 4.2 odpověď ANO méně často, než Vzorek B.
3. Vzorek A bude volit v podotázce 4.3, 4.4 a 4.5 odpověď ANO častěji, než Vzorek B.
4. Vzorek A bude v podotázkách 5.1 - 5.5 (Škála 1 – 5) volit častěji hodnoty 1 – 3 (tedy kladné) než vzorek B.

## 4.7 Výsledky šetření

Tabulka č. 3 Četnost žáků ve výzkumném vzorku

Vzorek A	
Počet tříd	5
Počet žáků celkem	102
Ø žáků/ 1 třída	20,4
Vzorek B	
Počet tříd	5
Počet žáků celkem	107
Ø žáků/ 1 třída	21,4

### Komentář:

Vzorek A tvoří žáci pěti 6. tříd, v kterých byl ve školním roce 2016/2017 komunitní kruh realizován, celkem otázku č. 4 a č. 5 Dotazníku B-3 vyplnilo a odevzdalo 102 žáků Vzorku A.

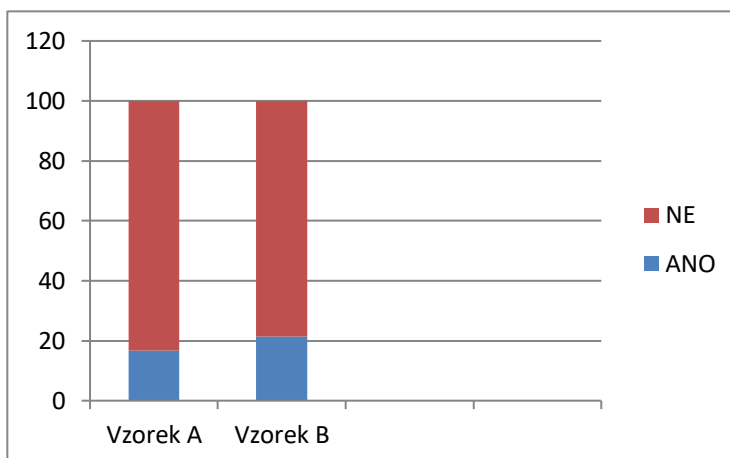
Vzorek B tvoří žáci pěti 6. tříd, v kterých nebyl ve školním roce 2016/2017 komunitní kruh realizován, celkem otázku č. 4 a č. 5 Dotazníku B-3 vyplnilo a odevzdalo 107 žáků Vzorku B

Otázka č. 4. Dotazníku B-3 *Přemýšlej a zakroužkuj odpověď na následující otázky*

**Podotázka 4.1. Ve třídě je nejméně jeden spolužák, který je nešťastný**

Tabulka č. 4 a Graf č. 1 Četnost odpovědí žáků v procentech

Vzorek A		
Odpověď	ANO	NE
Počet odpovědí	17	85
v %	16,7	83,3
Vzorek B		
Odpověď	ANO	NE
Počet odpovědí	23	84
v %	21,5	78,5



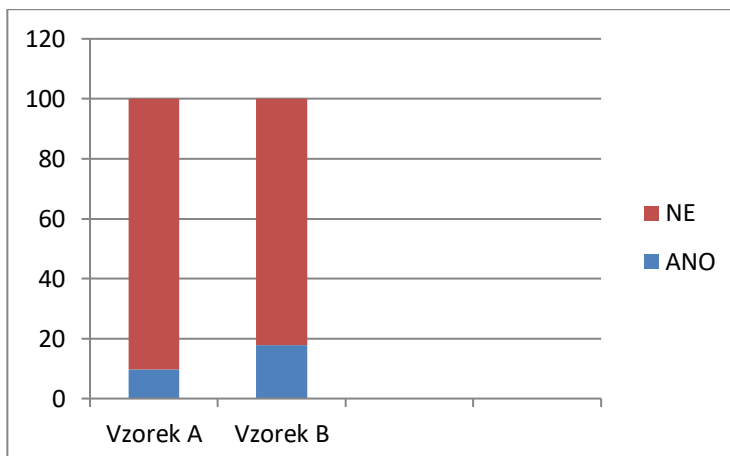
**Komentář k tabulce č.4:**

Vzorek A volil odpověď ANO méně často než Vzorek B (rozdíl činil 4,8 %).

**Podotázka 4.2 Ve třídě je někdo, komu ostatní občas ubližují**

Tabulka č. 5 a Graf č. 2 Četnost odpovědí žáků v procentech

Vzorek A		
Odpověď	ANO	NE
Počet odpovědí	10	92
v %	9,8	90,2
Vzorek B		
Odpověď	ANO	NE
Počet odpovědí	1	8
	9	8
v %	1	8
	7,8	2,2



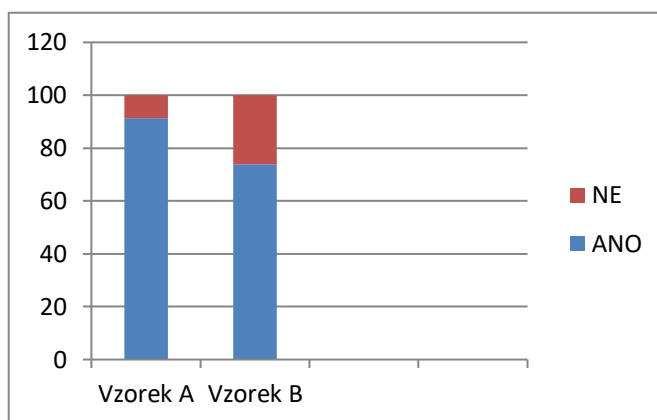
**Komentář k tabulce č.5:**

Vzorek A volil odpověď ANO méně často než Vzorek B (rozdíl 8%)

### Podotázka 4.3 Stává se, že se do školy těším

Tabulka č. 6 a Graf č. 3 Četnost odpovědí žáků v procentech

Vzorek A		
Odpověď	ANO	NE
Počet odpovědí	93	9
v %	91,2	8,8
Vzorek B		
Odpověď	ANO	NE
Počet odpovědí	79	28
v %	73,8	26,2



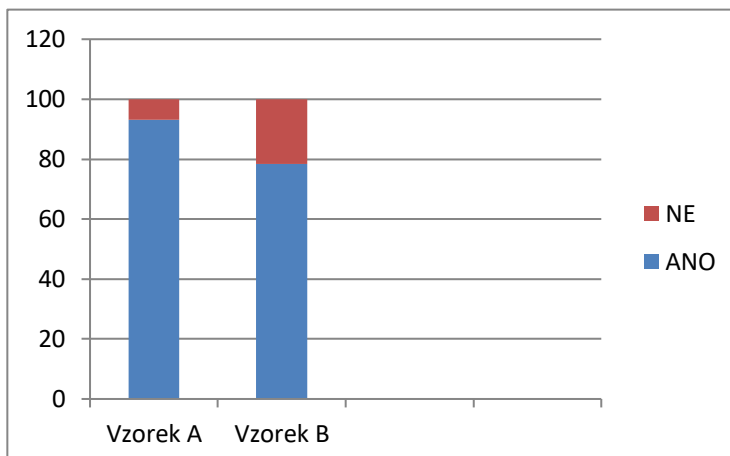
#### Komentář k tabulce č.6:

Vzorek A volil odpověď ANO častěji než Vzorek s B (rozdíl 18,4 %)

### Podotázka 4.4 Většinou se najde někdo, kdo mi pomůže s problémem

Tabulka č. 7 a Graf č. 4 Četnost odpovědí žáků v procentech

Vzorek A		
Odpověď	ANO	NE
Počet odpovědí	95	7
v %	93,1	6,9
Vzorek B		
Odpověď	ANO	NE
Počet odpovědí	84	23
v %	78,5	21,5



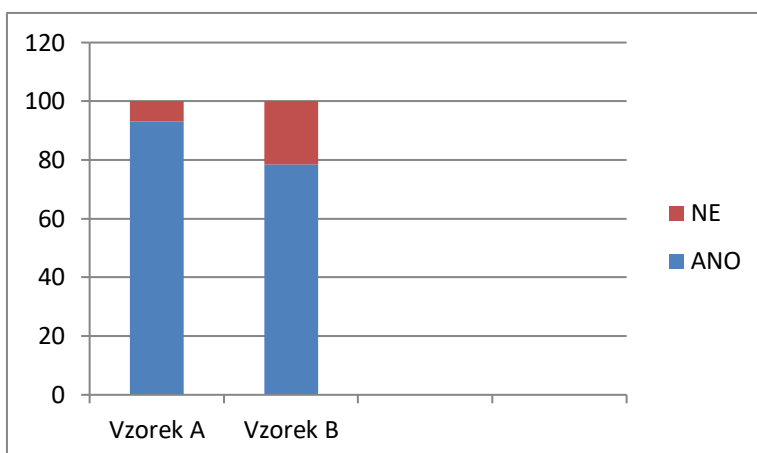
#### Komentář k tabulce č 7:

Vzorek A volil odpověď ANO častěji než Vzorek B (rozdíl 14,6 %)

### Podotázka 4.5 Spory ve třídě řešíme většinou v klidu

Tabulka č. 8 a Graf č. 5 Četnost odpovědí žáků v procentech

Vzorek A		
Odpověď	ANO	NE
Počet odpovědí	87	15
v %	85,3	14,7
Vzorek B		
Odpověď	ANO	NE
Počet odpovědí	75	32
v %	70,1	29,9



#### Komentář k tabulce č.8:

Vzorek A volil odpověď ANO častěji než Vzorek B (rozdíl 15,2 %)

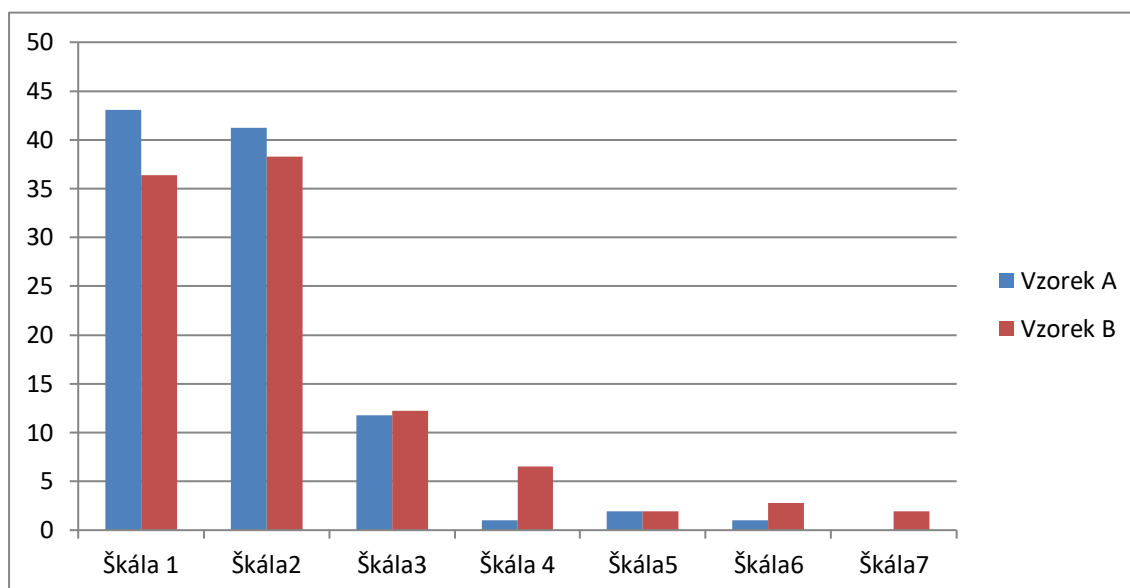
**Otázka č. 5 Dotazníku B-3 Zakroužkuj číslici, která vyjadřuje tvé pocity ve třídě (1-3 kladné, 4 neutrální, 5-7 záporné)**

#### Škála 1 pocit bezpečí – pocit nebezpečí

Tabulka č. 9 Četnost odpovědí žáků v procentech

Vzorek A							
Odpověď na škále	1	2	3	4	5	6	7
Četnost odpovědí	44	42	12	1	2	1	0
v %	43,1	41,2	11,8	1	1,9	1	0
Vzorek B							
Odpověď na škále	1	2	3	4	5	6	7
Četnost odpovědí	39	41	13	7	2	3	2
v %	36,4	38,3	12,2	6,5	1,9	2,8	1,9

Graf č. 6 Škála 1 pocit bezpečí – pocit nebezpečí



### Komentář k tabulce č 9:

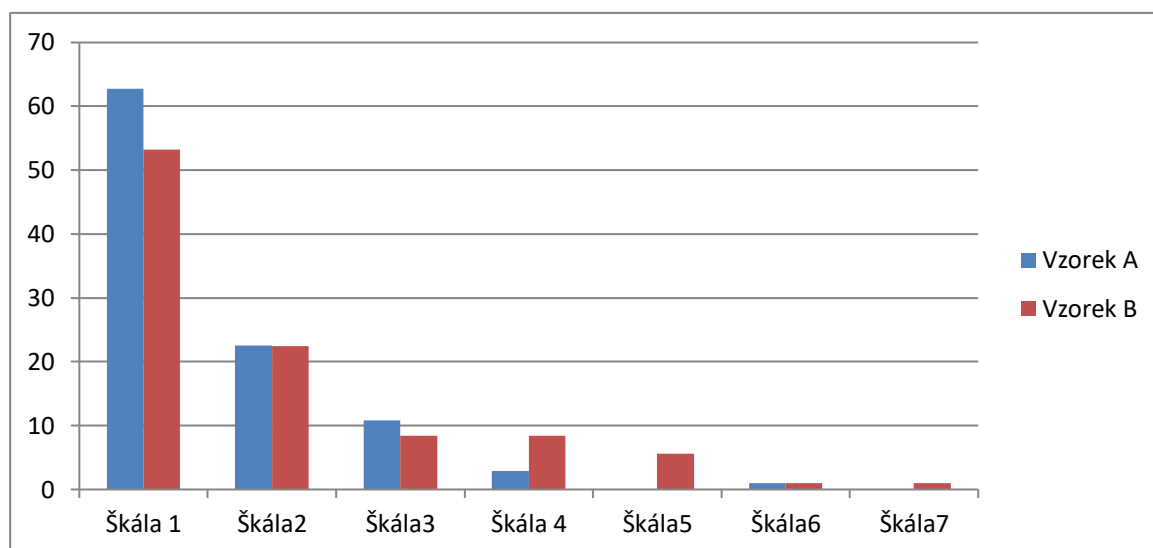
Vzorek A volí v možnostech škály 1 a 2 vyšší procento odpovědí, než Vzorek B

### Škála 2 pocit přátelství – pocit nepřátelství

Tabulka č. 10 Četnost odpovědí žáků v procentech

Vzorek A							
Odpověď na škále	1	2	3	4	5	6	7
Četnost odpovědí	64	23	11	3	0	1	0
v %	62,8	22,5	10,8	2,9	0	1	0
Vzorek B							
Odpověď na škále	1	2	3	4	5	6	7
Četnost odpovědí	57	24	9	9	6	1	1
v %	53,2	22,4	8,4	8,4	5,6	1	1

Graf č. 7 Škála 2 pocit přátelství – pocit nepřátelství



### Komentář k tabulce č.10:

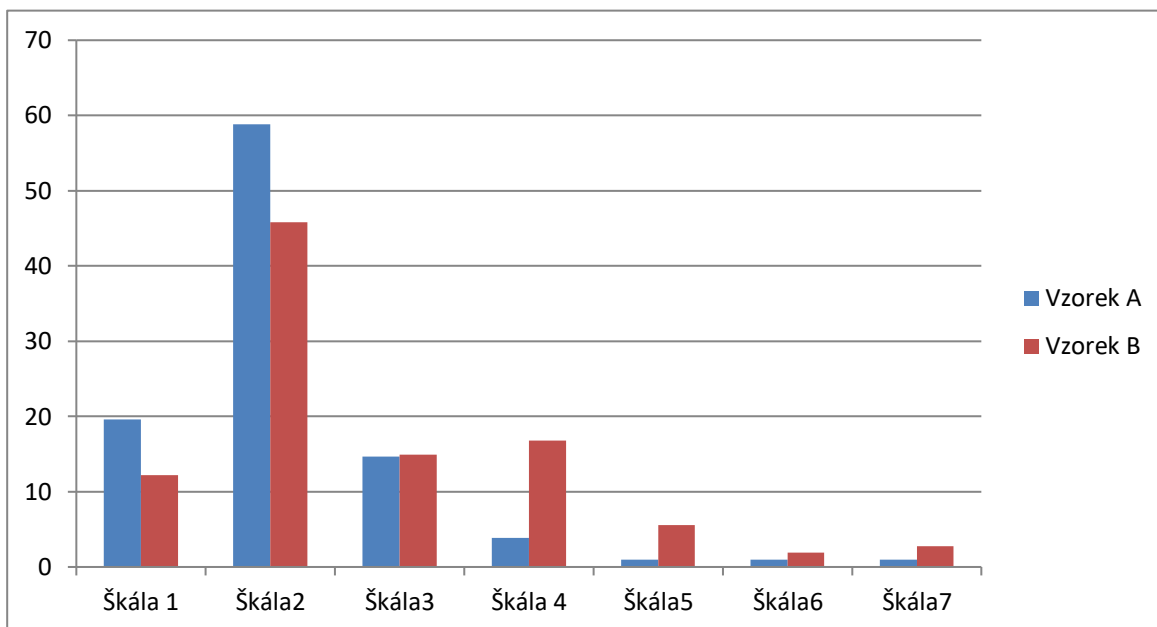
Vzorek A volí v možnostech škály 1, 2 a 3 vyšší procento odpovědí, než Vzorek B

### Škála 3 atmosféra spolupráce – atmosféra lhostejnosti

Tabulka č. 11 Četnost odpovědí v procentech

Vzorek A							
Odpověď na škále	1	2	3	4	5	6	7
Četnost odpovědí	20	60	15	4	1	1	1
v %	19,6	58,8	14,7	3,9	1	1	1
Vzorek B							
Odpověď na škále	1	2	3	4	5	6	7
Četnost odpovědí	13	49	16	18	6	2	3
v %	12,2	45,8	14,9	16,8	5,6	1,9	2,8

Graf č. 8 Škála 3 atmosféra spolupráce – atmosféra lhostejnosti



#### Komentář k tabulce č. 11:

Vzorek A volí v možnostech škály 1 a 2 vyšší procento odpovědí, než Vzorek B

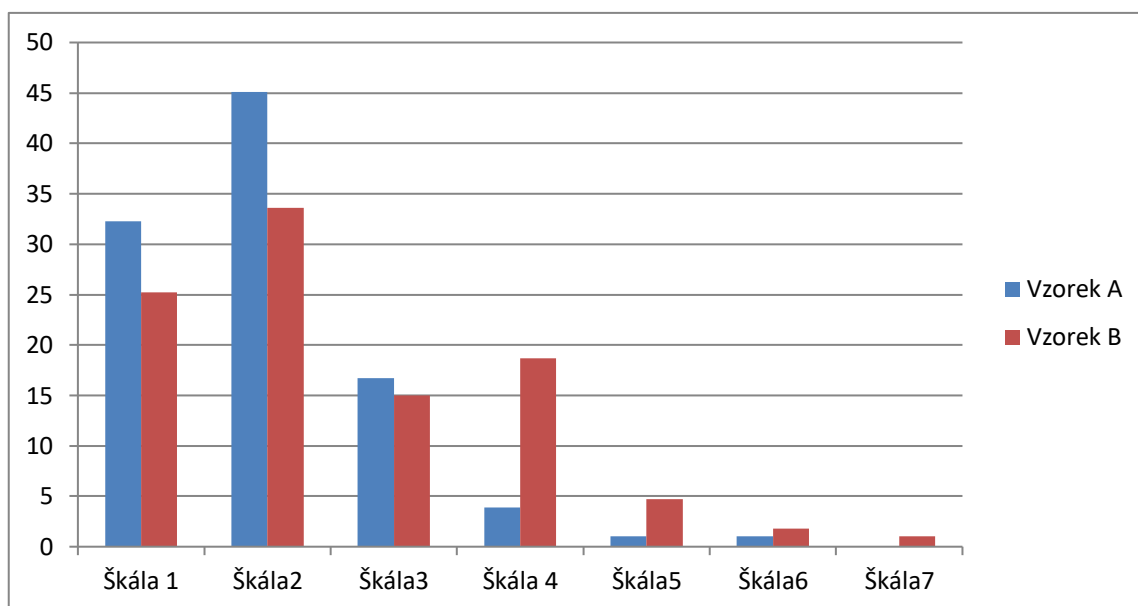
#### Škála 4 pocit důvěry – pocit nedůvěry

Tabulka č. 12 Četnost odpovědí žáků v procentech

Vzorek A							
Odpověď na škále	1	2	3	4	5	6	7
Četnost odpovědí	33	46	17	4	1	1	0
v %	32,3	45,1	16,7	3,9	1	1	0
Vzorek B							
Odpověď na škále	1	2	3	4	5	6	7
Četnost odpovědí	27	36	16	20	5	2	1
v %	25,2	33,6	15	18,7	4,7	1,8	1



Graf č. 9 Škála 4 pocit důvěry – pocit nedůvěry



#### Komentář k tabulce č. 12:

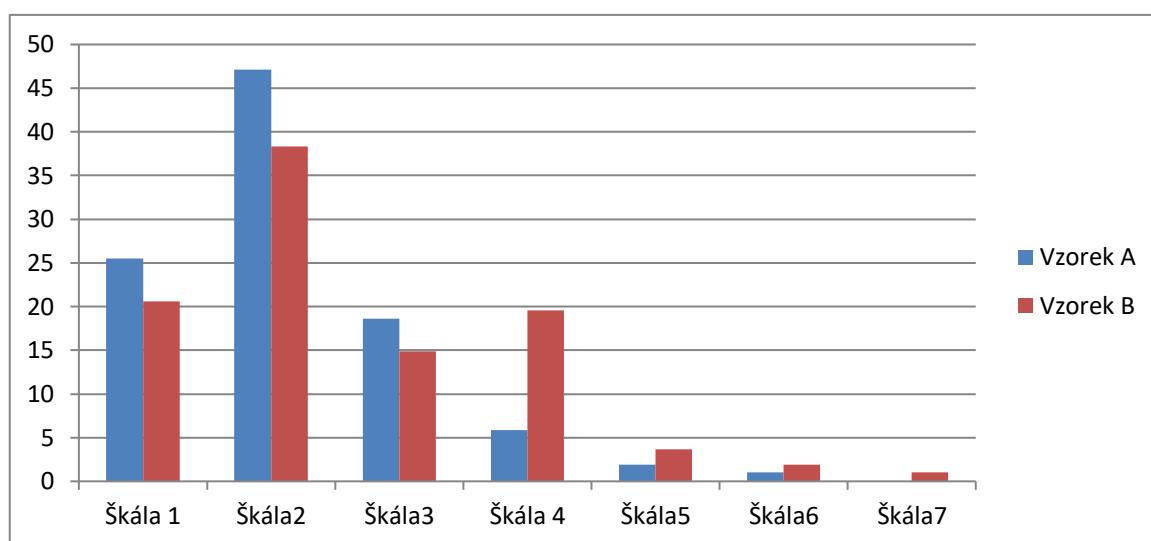
Vzorek A volí v možnostech škály 1, 2 a 3 vyšší procento odpovědí, než Vzorek B

#### Škála 5 tolerance - netolerance

Tabulka č. 13 Četnost odpovědí žáků v procentech

Vzorek A							
Odpověď na škále	1	2	3	4	5	6	7
Četnost odpovědí	26	48	19	6	2	1	0
v %	25,5	47,1	18,6	5,9	1,9	1	0
Vzorek B							
Odpověď na škále	1	2	3	4	5	6	7
Četnost odpovědí	22	41	16	21	4	2	1
v %	20,6	38,3	14,9	19,6	3,7	1,9	1

Graf č. 10 Škála 5 tolerance - netolerance



### Komentář k tabulce č. 13:

Vzorek A volí v možnostech škály 1, 2 a 3 vyšší procento odpovědí, než Vzorek B

## 4.8 Analýza šetření a shrnutí výzkumné části

V rámci výzkumného šetření jsem si dala za úkol ověřit svou empirickou zkušenost, že realizace komunitních kruhů ve třídách zlepšuje vztahy mezi žáky a má vliv na prožívání žáků ve třídě, tedy, že komunitní kruh je významnou proměnou ovlivňující pozitivní (bezpečné) klima tříd a tím přispívá k prevenci šikanování, neboť ten projev rizikového chování má skupinově dynamickou povahu a jeho prevalence souvisí se vztahy mezi žáky a prožíváním žáků ve škole.

V první fázi jsem stanovila základní kritéria, podle kterých jsem identifikovala třídy, které považuji za třídy s realizovaným komunitním kruhem a třídy, které považuji za třídy s nerealizovaným komunitním kruhem.

Do Vzorku A jsem vybrala celkem 5 tříd se 102 žáky, které realizují komunitní kruh dle mnou stanovených kritérií a do Vzorku B celkem 5 tříd se 107 žáky, které jej nerealizují.

Oběma vzorkům jsem položila 2 otázky z Dotazníku B-3, na které žáci odpovídali písemně, samostatně a anonymně.

Stanovila jsem 5 Výzkumných otázek a 4 Předpoklady procentuálních rozdílů (1.-4.) v odpovědích Vzorku A a Vzorku B na otázky z Dotazníku B-3. Uvedené výzkumné otázky a předpoklady procentuálních rozdílů jsem formou tohoto dotazníkového šetření řešila a ověřovala.

## **Výsledky mého dotazníkového šetření jsou následující:**

### Výzkumná otázka I.

Jaký vliv má realizace komunitního kruhu (splňujícího kritéria v části 5.1) ve třídě na vztahy mezi žáky a prožívání žáků ve třídě?

### Předpoklad procentuálních rozdílů č. 1.

Realizace komunitního kruhu (splňujícího kritéria v části 5.1) ve třídě má pozitivní vliv na vztahy mezi žáky a prožívání žáků ve třídě, mezi odpověďmi Vzorku A a odpověďmi Vzorku B budou procentuální rozdíly.

### **Výsledek I.:**

Realizace komunitního kruhu má vliv na vztahy mezi žáky a na prožívání žáků ve třídě, neboť odpovědi na otázku 4. a 5. Dotazníku B-3 jsou ve Vzorku A odlišné od Vzorku B, odpovědi u Vzorku A mají společné rysy odlišné od odpovědí Vzorku B. Směrodatná odchylka je malá, je však vyšší než je statistická chyba.

### Výzkumná otázka II.

Jaké budou odpovědi na otázku č. 4 Dotazníku B-3 ve třídách, v kterých je komunitní kruh realizován (Vzorek A)?

### Výzkumná otázka III.

Jaké budou odpovědi na otázku č. 4 Dotazníku B-3 ve třídách, v kterých není komunitní kruh realizován (Vzorek B)?

### Předpoklad procentuálních rozdílů č. 2.

Vzorek A bude volit v podotázce 4.1 a 4.2 odpověď ANO méně často, než Vzorek B.

### Předpoklad procentuálních rozdílů č. 3

Vzorek A bude volit v podotázce 4.3, 4.4 a 4.5 odpověď ANO častěji, než Vzorek B.

### **Výsledek II.:**

Realizace komunitního kruhu má pozitivní vliv na vztahy mezi žáky a prožívání žáků ve třídě, odpovědi ve Vzorku A mají nižší míru odpovědí maladaptivních (Vzorek A volí v podotázkách 4.1 a 4.2 méně často odpověď ANO, než Vzorek B, volí v podotázkách 4.3 – 4.5 častěji odpověď ANO než Vzorek B).

### **Konkrétně:**

U otázky 4.1 je odpověď ANO Vzorkem A volena o 4,8 % méně často, než Vzorkem B. Ve třídách s realizovaným komunitním kruhem se dle soudu respondentů vyskytují žáci, kteří jsou nešťastní o 4,8 % méně často.

U otázky 4.2 je odpověď ANO volena Vzorkem A o 8 % méně často, než u Vzorku B. Ve třídách s realizovaným komunitním kruhem se dle soudu respondentů vyskytují žáci, kterým ostatní ubližují o 8 % méně často.

U otázky 4.3 je odpověď ANO volena Vzorkem A o 18,4 % častěji, než u Vzorku B. Ve třídách s realizovaným komunitním kruhem se žáci těší do školy o 18,4% častěji.

U otázky č. 4.4 je odpověď ANO volena Vzorkem A o 14,6 % častěji, než u Vzorku B. Ve třídách s realizovaným komunitním kruhem se dle soudu respondentů většinou najde někdo, kdo jim pomůže s problémem o 14,6 % častěji.

U otázky č. 4.5 je odpověď ANO volena Vzorkem A o 15,5 % častěji, než u Vzorku B. Ve třídě s realizovaným komunitním kruhem dle soudu respondentů dochází k řešení sporů v klidu o 15,2 % častěji.

#### Výzkumná otázka IV.

Jaké budou odpovědi na otázku č. 5 Dotazníku B-3 ve třídách, v kterých je komunitní kruh realizován (Vzorek A)?

#### Výzkumná otázka V.

Jaké budou odpovědi na otázku č. 5 Dotazníku B-3 ve třídách, v kterých není komunitní kruh realizován (Vzorek B)?

#### Předpoklad procentuálních rozdílů č. 4.

Vzorek A bude v podotázkách 5.1 - 5.5 (Škála 1 – 5) volit častěji hodnoty 1 – 3 (tedy kladné) než vzorek B.

#### **Výsledek III.:**

Odpovědi na škály 1-5 otázky 5. Dotazníku B-3 jsou u Vzorku A častěji v hodnotách 1-3, tedy kladné, než u Vzorku B.

Konkrétně:

U škály 5.1 zahrnují odpovědi 1-3 u Vzorku A 96,1 % všech odpovědí, u Vzorku B je to 86,9 % všech odpovědí, rozdíl 9,2 %.

U škály 5.2 zahrnují odpovědi 1-3 u Vzorku A 96,1 % všech odpovědí, u Vzorku B je to 84 % všech odpovědí, rozdíl 12,1 %.

U škály 5.3 zahrnují odpovědi 1-3 u Vzorku A 93,1 % všech odpovědí, u Vzorku B je to 72,9 % všech odpovědí, rozdíl 20,1 %.

U škály 5.4 zahrnují odpovědi 1-3 u Vzorku A 94,1 % všech odpovědí, u Vzorku B je to 73,8 % všech odpovědí, rozdíl 20,3 %.

U škály 5.5 zahrnují odpovědi 1-3 u Vzorku A 91,2 % všech odpovědí, u Vzorku B je to 73,8 % všech odpovědí, rozdíl 17,4 %.

## 5 Závěrečné shrnutí

Z interpretovaných výsledků vyplývá, že komunitní kruh sám o sobě nezajistí nulový výskyt maladaptivního chování v třídním kolektivu. Toto zjištění jsem ani nečekala, bylo by to nereálné. Ve třídách, kde se realizuje komunitní kruh, se stejně jako ve třídách, kde není komunitní kruh realizován, vyskytují projevy maladaptivního chování. Ve třídách, kde je komunitní kruh realizován, je četnost projevů maladaptivního chování nižší a to více než činí statistická chyba.

Z uvedeného zjištění tedy lze odvodit, že komunitní kruh představuje empiricky i výzkumně ověřený efektivní nástroj podpory a rozvoje bezpečného klimatu školní třídy, který zlepšuje vztahy mezi žáky a prožívání žáků ve třídě, čímž přispívá k prevenci šikanování.

Žáci ve třídách, kde je realizován komunitní kruh, prokazují vyšší míru sociální vnímavosti a citlivosti. Ve vyšší míře vnímají školu pozitivně, jsou ochotnější vyhledat pomoc a problémy řeší spíše za využití klidných nástrojů, ve třídě se cítí bezpečněji, zažívají více pocit přátelství a atmosféru spolupráce, více si věří a jsou tolerantnější k vrstevníkům než ve třídách, ve kterých není komunitní kruh realizován.

Rozdíly ve výpovědích respondentů Vzorku A a Vzorku B jsou větší, než činí statistická chyba.

Rozdíly jsou u otázky č. 4 v řádu procent (4,8 % – 18,4 %), u otázky č. 5 jsou rozdíly taktéž v řádu procent (9,2 % - 20,3 %).

Největší rozdíl je u otázky č. 4.3 *Stává se, že se těším do školy*, u které je poměr odpovědí ANO o 18,4 % vyšší Vzorku A, než u Vzorku B.

Největší rozdíl je u otázky 5.4 *pocit důvěry – pocit nedůvěry*, u které jsou hodnoty 1-3 u Vzorku A o 20,3 % četnější, než u Vzorku B.

## ZÁVĚR

V rámci své bakalářské práce jsem se zaměřila na teoretické zmapování jevu, se kterým se ve své praxi jako lektorka primární prevence rizikového chování často setkávám, tedy problematiky šikanování.

V první části své práce jsem jev zařadila do kontextu ostatních projevů agresivního chování, dále jsem jej definovala a podrobila zkoumání v souvislosti s prostředím školy, ve které se často vyskytuje.

V druhé části teoretické části bakalářské práce jsem podrobně definovala a popsala specifický vztahový nástroj v oblasti prevence šikanování, kterým je komunitní kruh, resp. interakčně vedená třídnická hodina.

O interakční třídnické hodině existuje jen omezený počet odborných zdrojů, téma představuje aktuální problém českého školství.

Interakčně vedená třídnická hodina je přitom považován za jeden z hlavních nástrojů budování a podpory bezpečného klimatu škol a tříd.

Samotná oblast bezpečného klimatu je aktuálním tématem českého školství. Na oblast bezpečného klima klade MŠMT v posledních dvou letech velký důraz, v roce 2016 vyhlásilo Ministerstvo školství dotační programu Bezpečné klima v českých školách na rok 2017, k 1. 9. 2017 byl novelizován Školský zákon, ve kterém se objevilo nové paragrafové znění (§ 22b Povinnosti pedagogických pracovníků, bod d) svým přístupem k výchově a vzdělávání vytvářet pozitivní a bezpečné klima ve školním prostředí a podporovat jeho rozvoj) které povazuje pedagogické pracovníky zaměřovat se na bezpečné klima, neboť dle metodického materiálu **Pomůcka k nově zakotveným právům a povinnostem pedagogických pracovníků a k povinnému vyloučení žáka nebo studenta** „Vytváření pozitivního a bezpečnostního klimatu je základním předpokladem, aby mohlo docházet k naplňování cílů vzdělávání“ (2017, s. 4).

Z těchto důvodů jsem v praktické části své bakalářské práce zaměřila výzkumnou pozornost na souvislost mezi interakčně vedenou třídnickou hodinou a třídním klimatem. V rámci třídního klimatu jsem se zaměřila na dvě témata, konkrétně na vztahy mezi žáky a na prožívání žáka ve škole. Využila jsem 2 otázky dotazníku B-3 Richarda Brauna a tyto otázky jsem položila dvěma vzorkům žáků. Jednu skupinu tvořili žáci ze tříd, v kterých je třídnická hodina realizována, druhou skupinu tvořili žáci ze tříd, v kterých není komunitní kruh realizován. Výsledky získané od obou skupin jsem podrobila srovnání a získané výsledky jsem interpretovala.

Mohu konstatovat, že realizace třídnických hodin ve třídách má vliv na vztahy mezi žáky a prožívání žáků ve škole, tento vliv je pozitivní.

Výzkumným šetřením jsem si ověřila svá empirická zjištění, která získávám v rámci své praxe lektorky primární prevence rizikového chování ve školách.

Třídnické hodiny představují významný a nezastupitelný nástroj podpory a rozvoje bezpečného klimatu ve škole a přispívají tak k prevenci rizikového chování, zvláště, těch projevů rizikového chování, která mají skupinově dynamickou povahu, konkrétně k prevenci šikanování.



## SEZNAM ODBORNÝCH ZDROJŮ

### Literatura:

ČAPEK, R.: *Třídní klima a školní klima*. 1. vyd. Havlíčkův Brod, a.s., 2010, 328 s. ISBN – 978-80-247-2742-4

ČERMÁK, I.: *Lidská agrese a její souvislosti*. 1. vyd. Žďár nad Sázavou: Fakta, 1998, 204 s. ISBN 80-902614-1-8.

DUBEC, M.: *Poznáváme, určujeme a dodržujeme základní pravidla chování ve třídě a ve škole*. 1. vyd. Praha: Projekt Odyssea, 2007, 81 s. ISBN 978-80-87145-15-9.

FROMM, E.: *Lidské srdce*. 1. vyd. Praha: Nakladatelství Josefa Šimona, 1996, 178 s. ISBN 80-85637-29-4.

GRECMANOVÁ, H.: *Klima školy*. 1. vyd. Olomouc: Hanex, 2008, 209 s. ISBN 978 – 80 – 7409 – 0410 – 3.

KOLÁŘ, M.: *Bolest šikanování*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001, 255 s. ISBN 80-7178-513-X.

KOLÁŘ, M.: *Nová cesta k léčbě šikany*. 1. vyd. Praha: Portál 2011, 336 s. ISBN 978-80-7367-871-5.

KOLÁŘ, M.: *Skrytý svět šikanování ve škole*. 1. vyd. Praha: Portál 1997, 127 s. ISBN 80-7178-123-1

KRATOCHVÍL, S.: *Základy psychoterapie*. 6. vyd. Praha: Portál, 2012, 408 s. ISBN 978-80-262-0302-5.

KROUPOVÁ, K. a kol.: *Slovník speciálně pedagogické terminologie*. 1. vyd. Praha: Grada, 2016, 328 s. ISBN 978-80-247-5264-8.

LAŠEK, J.: *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. 1. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2001, 161 s. ISBN 978-80-7435-220-1.

MASLOW, A.: *O psychologii bytí*. 1. vyd. Praha: Portál, 2014, 320 s. ISBN 978-80-262-0618-7.

MIOVSKÝ, M. et al.: *Primární prevence rizikového chování ve školství*. 1. vyd. Praha: Sdružení SCAN, 2010, 262 s. ISBN 978-80-87258-47-7.

MOTSCHNIG, R., NYKL, L.: *Komunikace zaměřená na člověka. Rozumět sobě i druhým.* 1. vyd. Praha: Grada, 2011, 165 s. ISBN 97880-247-3612-9.

PRŮCHA, J.: *Sociální klima ve třídách českých škol: porovnání nálezů z empirických šetření.* In: Sborník prací FF BU, 1. vyd. Brno: BU, 2002, 12 str., ISBN nemá.

REITMAYEROVÁ, E., BROUMOVÁ, V.: *Cílená zpětná vazba. Metody pro vedoucí skupin a učitele.* 1. vyd. Praha: Portál, 2007, 176 s. ISBN 978-80-7367-317-8.

ŘÍČAN, P.: *Agresivita a šikana mezi dětmi.* 1. vyd. Praha: Portál, 1995, 95 s. ISBN 80-7178-049-9.

SKÁCELOVÁ, L.: *Metodika vedení třídnických hodin.* 1. vyd. Praha: TOGGA, 2012, 80 s. ISBN 978-80-7476-006-8.

SPURNÝ, P.: *Zásady vedení komunitního kruhu.* Přednáška v rámci vzdělávacího programu Studium k výkonu specializovaných činností – prevence sociálně patologických jevů. Vidnava: AZ HELP, z.s., 2017, 22 s. Dostupné u autora.

SPURNÝ, P.: *Jak vést poradenský rozhovor ve školství.* Přednáška v rámci vzdělávacího programu Studium k výkonu specializovaných činností – prevence sociálně patologických jevů. Vidnava: AZ HELP, z.s., 2016, 27 s. Dostupné u autora.

VÁGNEROVÁ, K. a kol.: *Minimalizace šikany. Praktické rady pro rodiče.* 1. vyd. Praha: Portál, 2011, 152 s. ISBN 978-80-7367-912-5.

VYKOPALOVÁ, H. *Sociální klima školní třídy a možnosti jeho ovlivňování.* 1. vyd. Olomouc: Rektorát Univerzity Palackého v Olomouci, 1992, 58 s. ISBN 80-7067-161-0.

ÚLEHLA, I.: *Umění pomáhat.* 3. vyd. Praha: Slon, 2009, 128 s. . ISBN 978-80-864-2936-6.

### **Legislativní dokumenty:**

*Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí a mládeže (Dokument MŠMT č.j.: 21291/2010-28) [on line].* Praha: MŠMT ČR, 2010, 11 s. [Cit. 07-04-2017]. Dostupné na www: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/metodicke-dokumenty-doporuceni-a-pokyny>.

*Metodický pokyn ministryně školství, mládeže a tělovýchovy k prevenci a řešení šikany ve školách a školských zařízeních (č.j. MSMT-21149/2016) [on line].* Praha: MŠMT ČR, 2016, 11 s. [Cit. 07-04-2017]. Dostupné na www: <http://www.msmt.cz/file/38988/>.

Vyhláška č. 27/2016 Sb. kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních ze dne 1. 9. 2016. In: Sbírka zákonů České republiky. 2016, částka 010.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání v platném znění, „Školský zákon“ ze dne 1. 1. 2005 s výjimkou. In: Sbírka zákonů České republiky. 2017, částka 190.

### **Internetové zdroje:**

ADAMUSOVÁ, H. *Práce se třídou* [on line]. Ostrava: Moravskoslezský kraj, nedatováno, 41 s. [Cit. 07-04-2017]. Dostupné na www: <http://www.msk.cz/assets/skolstvi/adamusova-helena.ppt>.

HROUZEK, P., MARKOVÁ, Z. a kol.: *Bezpečné klima ve škole. Jak zjistit, co se ve třídě děje a co udělat, aby se děti cítily ve škole dobře* [on line]. 1. vyd. Praha: AISIS, 2012, 35 s. [Cit. 07-04-2017]. Dostupné na www: <http://www.minimalizacesikany.cz/ke-stazeni/odborne-tiskoviny>.

KOPŘIVA, P.: *Komunitní kruh a škola* [on line]. Praha: Respektování, 2000. [Cit. 07-04-2017]. Dostupné na www: <http://www.respektovat.com/clanky-rozhovory/komunitni-kruh-a-skola/>.

NOVÁČKOVÁ, J.: Komunitní kruh [on line]. Praha: Respektování, nedatováno [Cit. 07-04-2017]. Dostupné na [www: http://www.respektovani.com/index.php?obsah=2&sub=0&idc=83#83](http://www.respektovani.com/index.php?obsah=2&sub=0&idc=83#83).

*Pomůcka k nově zakotveným právům a povinnostem pedagogických pracovníků a k povinnému vyloučení žáka nebo studenta* [on line]. Praha: MŠMT ČR, 2017, 8 s. [Cit. 28-10-2017]. Dostupné na [www: http://www.msmt.cz/uploads/Pomucka\\_k\\_nove\\_zakotvenym\\_pravum\\_a\\_povinnostem\\_pedagogickych\\_pracovniku\\_1.pdf](http://www.msmt.cz/uploads/Pomucka_k_nove_zakotvenym_pravum_a_povinnostem_pedagogickych_pracovniku_1.pdf).

SPURNÝ, P.: *Komunitní kruh jako bezpečná podpora vztahů ve třídě*. [on line]. Třebotov: SCAN, z.s., 2012, 28 s. [Cit. 07-04-2017]. Dostupné na [www: http://www.pprch.cz/d/doc\\_file\\_347\\_7f49cf0a647e5bf103f29d5e40e12dff\\_\\_\\_pdf/Mgr-Petr-Spurny-Komunitni-kruh-jako-bezpecna-podpora-vztahu-ve-tride.pdf](http://www.pprch.cz/d/doc_file_347_7f49cf0a647e5bf103f29d5e40e12dff___pdf/Mgr-Petr-Spurny-Komunitni-kruh-jako-bezpecna-podpora-vztahu-ve-tride.pdf).

SPURNÝ, P.: *Pravidla (soužití) třídy* [on line]. Ostrava: Moravskoslezský kraj, 2017, 22 s. [Cit. 28-10-2017]. Dostupné na [www: https://www.msk.cz/assets/skolstvi/4\\_petr-spurny.pdf](https://www.msk.cz/assets/skolstvi/4_petr-spurny.pdf).

ŠMEJKALOVÁ, R., SCHMIDOVÁ, K.: *Třída v pohodě, aneb aktivity pro podporu dobrých vztahů mezi žáky* [on line]. Praha: Scio, nedatováno, 140 s. [Cit. 07-04-2017]. Dostupné na [www: https://www.scio.cz/download/skoly/Zdarma\\_materialy/Napadnik\\_pro\\_podporu\\_dobrych\\_vztahu\\_ve\\_tride.pdf](https://www.scio.cz/download/skoly/Zdarma_materialy/Napadnik_pro_podporu_dobrych_vztahu_ve_tride.pdf).

## SEZNAM TABULEK A GRAFŮ

### Tabulky:

Tabulka č. 1 Rozdíl mezi škádlením a šikanou.....	14
Tabulka č. 2 Stádia šikanování .....	17
Tabulka č. 3 Četnost žáků ve výzkumném vzorku .....	42
Tabulka č. 4 Četnost odpovědí žáků v procentech.....	43
Tabulka č. 5 Četnost odpovědí žáků v procentech.....	43
Tabulka č. 6 Četnost odpovědí žáků v procentech.....	44
Tabulka č. 7 Četnost odpovědí žáků v procentech.....	44
Tabulka č. 8 Četnost odpovědí žáků v procentech.....	45
Tabulka č. 9 Četnost odpovědí žáků v procentech.....	45
Tabulka č. 10 Četnost odpovědí žáků v procentech.....	46
Tabulka č. 11 Četnost odpovědí v procentech.....	47
Tabulka č. 12 Četnost odpovědí žáků v procentech.....	48
Tabulka č. 13 Četnost odpovědí žáků v procentech.....	49

### Grafy:

Graf č. 1 Četnost odpovědí žáků v procentech .....	43
Graf č. 2 Četnost odpovědí žáků v procentech .....	43
Graf č. 3 Četnost odpovědí žáků v procentech .....	44
Graf č. 4 Četnost odpovědí žáků v procentech .....	44
Graf č. 5 Četnost odpovědí žáků v procentech .....	45
Graf č. 6 Škála 1 pocit bezpečí – pocit nebezpečí.....	46
Graf č. 7 Škála 2 pocit přátelství – pocit nepřátelství .....	47
Graf č. 8 Škála 3 atmosféra spolupráce – atmosféra lhostejnosti .....	48
Graf č. 9 Škála 4 pocit důvěry – pocit nedůvěry.....	49
Graf č. 10 Škála 5 tolerance - netolerance .....	50

## Příloha

Otázka č. 4 z Dotazníku B-3

Přemýšlej a zakroužkuj odpověď na následující otázky

Ve třídě je nejméně jeden spolužák, který je nešťastný ANO NE

Ve třídě je někdo, komu ostatní občas ubližují ANO NE

Stává se, že se do školy těším ANO NE

Většinou se najde někdo, kdo mi pomůže s problémem ANO NE

Spory ve třídě řešíme většinou v klidu ANO NE

Otázka č. 5 z Dotazníku B - 3

Zakroužkuj číslici, která vyjadřuje tvé pocity ve třídě (1-3 kladné, 4 neutrální, 5-7 záporné)

pocit bezpečí            1      2      3      4      5      6      7      pocit ohrožení

pocit přátelství        1      2      3      4      5      6      7      pocit nepřátelství

atmosféra spolupráce 1      2      3      4      5      6      7      atmosféra lhostejnosti

pocit důvěry            1      2      3      4      5      6      7      pocit nedůvěry

tolerance                1      2      3      4      5      6      7      netolerance