



evropský  
sociální  
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,  
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání  
pro konkurenceschopnost

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

6



# PRÁCE S TŘÍDNÍM KOLEKTIVEM

Metodika





evropský  
sociální  
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,  
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



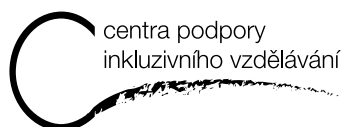
OP Vzdělávání  
pro konkurenceschopnost

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ



# PRÁCE S TŘÍDNÍM KOLEKTIVEM

Metodika



centra podpory  
inkluzivního vzdělávání

Název projektu: Centra podpory inkluzivního vzdělávání Registrační číslo projektu: CZ 1.07/4.1.00/06.0020

TENTO PROJEKT JE SPOLUFINANCOVÁN EVROPSKÝM SOCIÁLNÍM FONDEM A STÁTNÍM ROZPOČTEM ČESKÉ REPUBLIKY.

**Autorský tým**

Mgr. Friedlová Karin

Mgr. Jurová Lucia

Mgr. Lindovská Lenka

Mgr. Macková Petra

Mgr. Urbancová Martina

**Odborný garant**

PhDr. et PaedDr. Anna Kucharská, Ph.D.

© Národního ústavu pro vzdělávání, školské poradenské zařízení

a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2012

ISBN 978-80-87652-70-1

## Obsah

---

1. Úvod do problematiky: teorie a kontext . . . . .	4
2. Zaměření a cíle práce s třídním kolektivem . . . . .	6
3. Primární prevence . . . . .	7
4. Školní klima a klima třídy . . . . .	10
5. Diagnostika v práci se třídou . . . . .	15
6. Diagnostické metody . . . . .	16
6.1 Pozorování . . . . .	16
6.2 Rozhovor . . . . .	17
6.3 Sociometrie . . . . .	18
6.4 Projektivní techniky . . . . .	19
7. Diagnostika šikany . . . . .	21
8. Intervenční prostředky pedagoga při práci s třídním kolektivem . . . . .	35
8.1 Sociální komunikace jako základní prostředek pedagoga pro vytváření dobrých vztahů ve třídě . . . . .	35
8.2 Vedení poradenského rozhovoru pedagoga s žákem . . . . .	38
8.3 Komunitní kruh – způsob vytváření příznivého klimatu ve třídě a péče o vztahy mezi žáky . . . . .	41
8.4 Vedení třídnických hodin . . . . .	44
8.5 Intervenční možnosti pedagoga . . . . .	45
Použitá literatura . . . . .	78
Internetové zdroje . . . . .	80
Přílohy . . . . .	81

## 1. Úvod do problematiky: teorie a kontext

Školní třída je sociální skupina, která je vytvořená za účelem výchovy a vzdělávání. Žáci přicházejí do školy s očekáváním, že si najdou nové přátele, že ostatní budou zajímat jejich názory, budou mít své místo – postavení.

Podle R. Brauna má sociální skupina tyto znaky:

- √ vzájemné vztahy
- √ hierarchie, postavení a status členů
- √ dynamika dění
- √ hierarchie
- √ způsoby řešení vnitřních konfliktů
- √ způsoby řešení vnějšího zatížení

Od počátku dochází k formování skupiny, vytváří si své skupinové normy. Profilují se role (pozice) jednotlivých žáků. Ty jsou důležité pro zachování fungování celého seskupení. Přijímání skupinových norem, shoda mezi členy, jejich přizpůsobení nazýváme skupinovou konformitou. Ve třídě však vznikají také různé podskupiny. Mohou být utvořeny na základě společných zájmů, pohlaví, výsledků, kterých ve škole dosahují. Příslušnost k takové podskupině dává žákům pocit jakéhosi bezpečí, sdílení, přijetí a pochopení ostatními. Někam patřit je jednou z významných potřeb člověka. Snaha udržet si své členství může mít za následek odvrácení se od svých názorů a postojů.

Avšak ne všichni do některé podskupiny patří. Poměrně často se setkáváme s žáky, kteří stojí mimo kolektiv, jsou ostatními odmítáni. Ti si svou situaci většinou dobře uvědomují. V takovém případě je potřeba realizovat takové činnosti a aktivity, které posílí postavení daného žáka ve skupině. Je dobré dát žákovi najevo, že i když ve třídě nemá kamarády a je ostatními odmítán, pro učitele je stejně důležitý a významný člen třídy, jako ostatní.

Opakem jsou oblíbení žáci. Ti, na rozdíl od dětí kolektivem odmítaných, mají možnost skupinu ovlivňovat. Ostatní je mají rádi, dají na jejich názory, důvěřují jim. Většinou se jedná o děti s dobrými studijními výsledky, kteří jsou schopni řešit problémy. Stávají se skupinovými vůdci.

V průběhu vývoje skupiny dochází k problémovým situacím, jako je rozdělení či sloučení třídy, příchod nového žáka, ztráty a tragické situace (R. Braun), které mohou negativně působit na její členy a vést až k patologickým změnám v kolektivu.

Mezi patologií ve školní třídě patří ztráta koheze, která se vyznačuje sníženou schopností vzájemně spolupracovat, dosahovat stanovených cílů. Taková skupina není pro jednotlivce atraktivní. Dále pak narušené vztahy ve skupině, které mohou vést až k výskytu šikany. Za významný považujeme také posun hodnot a rebelství (R. Braun).

V souvislosti s vývojem skupiny a jejím ovlivňováním hovoříme o skupinové dynamice.

Tu můžeme charakterizovat jako „psychologické síly a procesy působící v rámci malé skupiny (např. školní třídy), které určují sociologické rysy skupiny jako celku a ovlivňují chování jednotlivých členů skupiny“ (Průcha 1998, s. 222). Při práci se skupinou bychom měli vzít v potaz právě její dynamiku. Na té záleží vývoj vztahů mezi jejími členy, tvorba norem a hodnot, vytváření pozic, komunikace. Skupinová dynamika se podle Matuly (Švec, Jeřábková, Kolář, 2007) skládá z:

- ✓ cílů a norem
- ✓ interakce a komunikace
- ✓ vedení
- ✓ motivace
- ✓ pozic a rolí
- ✓ struktury skupiny
- ✓ atmosféry
- ✓ soudržnosti
- ✓ tenze
- ✓ podskupin
- ✓ vývojových fází skupiny

Každá sociální skupina také prochází určitými fázemi vývoje. Existuje více členění vývojových fází od různých autorů. Podle autorů Belz H. a Siegrist M. v knize Klíčové kompetence a jejich rozvíjení (2001, str. 51 -56) se jedná o tyto:

### **1) První kontakt a orientace**

Členové skupiny přicházejí s různými očekáváními. Neví, jak skupina funguje, jaké normy platí. Jsou zdrženliví, udržují si odstup. Teprve získávají informace o ostatních – oťukávají se. Pro celou skupinu je významný její vedoucí.

### **2) Boj o moc a kontrola, kvašení**

Členové skupiny se navzájem již lépe znají. Nastává situace, kdy si vymezí jednotlivé role ve skupině. Bojují o moc. To může vyvolat konflikty. Vytvářejí se skupinové pravidla a normy.

### **3) Důvěrnost a intimita, vyjasnění**

V této fázi si účastníci uvědomují pozitiva vyplývající z členství ve skupině, která se pro ně stává atraktivnější. Boje o moc ustávají. Skupina je soudržnější, jednotlivci se již jsou schopni podporovat, spolupracují na společných aktivitách. Problém by mohl nastat při příchodu nového člena, kdy by opět začal „konkurenční boj o moc“.

### **4) Diferenciace, jednání**

Zde je skupina schopna naprosto samostatné práce. Vytváří se pevné vazby mezi jednotlivými členy. Ti jsou schopni vzájemného porozumění. Celá skupina je soudržná, shodují se na společných cílech a postupech.

## 5) Rozdělení a rozpuštění, odchod

Skupina směřuje k rozchodu. Většinou dochází ke snahám o zachování kontaktů.

Podle R. Brauna má třídní kolektiv tyto vývojové fáze:

- √ 1. – 3. ročník ZŠ = raná, prekohezní fáze vývoje
- √ 4. – 6. ročník ZŠ = prvotní koheze
- √ 7. – 9. ročník ZŠ = kohezní fáze

## 2. Zaměření a cíle práce s třídním kolektivem

Ve snaze o efektivní rozvoj osobnosti vzdělávaného jedince je proto nezbytné, aby pedagogičtí pracovníci disponovali dovednostmi v oblasti diagnostiky klimatu třídy (a to zejména výchovní poradci, školní speciální pedagogové a školní psychologové), orientovali se v sociálně psychologických jevech, které se ve školním prostředí vyskytují a uměli navrhnout a provést vhodnou intervenci pro třídní kolektiv tak, aby intervence byla prospěšná žákům a pedagogům.

Znalost klimatu školní třídy je prvním krokem k možnosti ovlivňování klimatu třídy. Celosvětové zkušenosti naznačují, že klima třídy je možné pomocí vhodných intervenčních kroků ovlivňovat. Nikoliv však stejnou měrou ve všech jeho složkách. Podmínkou úspěšné intervence je také spolupráce všech aktérů (tedy pedagogů a žáků) a dlouhodobost (Čáp, Mareš, 2007).

Cílem práce s třídními kolektivy je pozitivní změna - změna klimatu s cílem vytvoření emočního zázemí a kvalitních interpersonálních vztahů a také dozajista zeefektivnit činnost pedagogů.

V souladu s rozvojem zájmu odborné pedagogické veřejnosti o klima třídy resp. o klima školy se školy začínají zaměřovat na rozkrytí vlastního klimatu a budování bezpečného klimatu tříd.

Změna klimatu je dlouhodobým procesem, který může mít řadu etap. Základním krokem je zjištění přání žáků týkající se sociálního klimatu třídy, porovnání rozdílů v přání učitelů a žáků i ve vnímání aktuálního stavu pedagogy a žáky. Promyšleně a velmi citlivě rozhodnou o oblastech, v nichž je třeba klima třídy změnit a vytipovat oblasti, které je žádoucí posilovat a udržet alespoň dosavadní stav. Důležitou etapou při procesu budování pozitivní změny třídního klimatu je hledání optimálních pedagogických postupů, které vedou ke zlepšení klimatu výuky (Čáp, Mareš, 2007).

Bezpečné klima školních tříd je důležitým prvkem efektivního vyučovacího procesu a optimálního rozvoje vzdělávacího potenciál žáků.



### 3. Primární prevence

Školní třídu můžeme charakterizovat jako specifickou vrstevnickou skupinu, jejíž typickým znakem je nevýběrovost a kde každé dítě získává roli spolužáka. Hrabal V. definuje školní třídu jako nejpočetněji zastoupený typ sociálního útvaru ve školské soustavě (Hrabal, 2002). Moos a Trickett považují třídu za „kritické místo pro interpersonální vzdělávací vývoj žáka“ (Moos, Trickett In Lašek, 2001).

Primární prevence je zaměřena na předcházení nežádoucího sociálního vývoje v třídním kolektivu. V rámci primární prevence ve školním prostředí je žádoucí zaměřit se na budování zdravých mezilidských vztahů.

#### **Zaměření preventivních aktivit dle věku:**

Mladší školní věk (6-12) - prohlubovat dovednosti, jak chránit své zdraví a rozvíjet sociální dovednosti; podávat jednoznačné informace o škodlivosti alkoholu a tabáku-vymezení základních pravidel týkajících se užívání těchto látek

- √ Starší školní věk (12-15 let) – rozvoj sociálních dovedností především v navazování zdravých vztahů mimo rodinu, schopnosti čelit sociálnímu tlaku, dovednosti rozhodovat se, efektivně řešit konflikty. Problematika návykových látek, jejich účinky a rizika (tvořit povědomí o drogách a důsledcích jejich užívání).

Ve spojitosti se školním prostředím hovoříme o rizikovém chování. Miovský a kol. (2010, s. 23) ho definují jako „chování, v jehož důsledku dochází k prokazatelnému nárůstu zdravotních, sociálních, výchovných a dalších rizik pro jedince nebo společnost“. Nejčastěji se setkáváme s:

- √ agresivním chováním, šikanou
- √ záškoláctvím
- √ zneužíváním návykových látek
- √ netholismem, gamblingem
- √ projevy rasismu a xenofobie, intolerancí
- √ vandalismem
- √ politickým a náboženským extremismem
- √ poruchami příjmu potravy.

Snahou pedagogů a vychovatelů ve školách a školských zařízeních je, aby k projevům rizikového chování u žáků nedocházelo, popřípadě se je snaží minimalizovat. Prvním krokem je primární prevence, která je dále dělená na specifickou a nespecifickou.

U nespecifické primární prevence se jedná o aktivity určené pro všechny žáky, které jsou zaměřeny na rozvoj pozitivních forem chování, podporu zdravého životního stylu, harmonický vývoj osobnosti. Můžeme zde zařadit zájmové činnosti a to jak sportovní a pohybové, které vedou k osvojení si zdravého životního stylu, tak ty, které rozvíjejí nadání, záliby či schopnosti.

Aktivity nespécifické primární prevence nejsou specificky zaměřeny na konkrétní rizikové chování.

Naproti tomu aktivity specifické primární prevence jsou cíleny na konkrétní formu negativních projevů chování. Jedná se tedy například o programy zaměřené na užívání návykových látek apod. Realizují se u žáků, kde je zvýšené riziko vzniku rizikového chování.

### **Aktéři primární prevence**

Jako hlavní aktéry, kteří se různou mírou podílí na realizaci primárně preventivních aktivit ve škole, můžeme označit její pracovníky (konkrétně pedagogy, třídní učitele, metodiky prevence, výchovné poradce, vedení školy a školní speciální pedagogy či školní psychology) a žáci. Dalšími aktéry pak jsou rodiče a další subjekty zabývající se tímto tématem.

Dle Strategie prevence rizikových projevů chování u dětí a mládeže v působnosti resortu školství, mládeže a tělovýchovy na období 2009 - 2012 je cílem preventivních aktivit:

- √ u žáka – působit na jeho chování tak, aby byl odpovědný za vlastní chování a způsob života v míře přiměřené jeho věku, učit ho sociálně psychologickým dovednostem, schopnosti samostatně se rozhodovat, řešit problémy, být pozitivně nadstavený k sociálním vztahům, mít negativní vztah k návykovým látkám, posilovat ho v odolnosti vůči stresu a negativním vlivům, přivykat ho zdravému životnímu stylu,
- √ u pedagogických pracovníků – zajistit vzdělané a kvalifikované pedagogy s komunikačními, psychologickými a speciálně pedagogickými kompetencemi,
- √ u rodičů a dalších subjektů – podpořit jejich zapojení do realizovaných preventivních aktivit, poskytnout jim dostatečné informace.

Důležitou součástí školního kurikula je podpora osobnostního rozvoje žáků s důrazem na prevenci vzniku nežádoucího sociálního vývoje. V realitě školního života je žádoucí vytvořit podmínky k novým formám spolupráce mezi učiteli a žáky a žáky navzájem. Např. formou třídnických hodin, adaptačními kurzy, osobnostní a sociální výchovou (začlenění v hodinách anebo jako samostatný předmět), využít lze také výukové hodiny či jiné výjezdy (lyžařské kurzy, školy v přírodě, turistické kurzy).

## **Role aktérů primární prevence**

### *Pedagogové*

Prevence rizikového chování je přímo zahrnutá do školních vzdělávacích programů. Každý pedagog tedy zahrnuje její prvky do výuky.

### *Třídní učitel*

Jedním z úkolů třídního učitele je budovat pozitivní klima školní třídy, vztahy mezi žáky, rozvíjet jejich potenciál.

### *Výchovný poradce*

Výchovný poradce je důležitou součástí při koordinaci preventivních aktivit na školách. Ve spolupráci s pedagogy a metodikem prevence spolupodílejí aktivitami na vytváření pozitivních psychosociálního klimatu školy.

### *Metodik prevence*

Metodik prevence zpracovává za spolupráce ostatních pedagogů Minimální preventivní program školy, ve kterém jsou stanoveny dlouhodobé i krátkodobé cíle školy v oblasti prevence rizikového chování. Cíle tohoto programu by měly být stanoveny na základě průzkumu a měly by reflektovat konkrétní situaci školy. Metodik prevence dále sleduje plnění stanovených cílů, sám se na nich také aktivně podílí. Důležitou součástí je také vyhodnocení realizovaného Minimálního preventivního programu, což poskytne podklady pro další činnost.

### *Vedení školy*

Zajišťuje potřebné podmínky pro realizaci primárně preventivních aktivit a koordinuje aktivity směřující k vytváření pozitivního psychosociálního klimatu třídy.

## **Preventivní programy**

Aby byly preventivní programy účinné, jsou na jejich realizaci kladeny určité požadavky a je dobré dodržovat určité principy, které pro tuto oblast platí.

Požadavky (standardy MŠMT z roku 2005):

- ✓ Přímý a explicitně vyjádřený vztah k určité konkrétní formě rizikového chování a tématům s tím spojeným,
- ✓ Jasná časová a prostorová ohraničenost realizace (na ose: zmapování potřeb, plán programu a jeho příprava, provedení a zhodnocení programu a jeho návaznost),
- ✓ Zacílení na jasně ohraničenou a definovanou cílovou skupinu a s tím související zdůvodnění matchingu (tj. přiřazováním určité skupiny či jednotlivce k danému typu programu odpovídajícím potřebám a problémům cílové skupiny).

Principy (Doležalová):

- ✓ systematičnost
- ✓ dlouhodobost
- ✓ cílenost
- ✓ soustavnost
- ✓ aktivnost
- ✓ uvědomělost
- ✓ zaměřenost

### **Primární prevence nespecifická**

V rámci primární prevence nespecifické lze ve škole realizovat řadu aktivit. Kromě zájmových kroužků, které škola žákům nabízí, je možné využít také osobnostně sociální výchovu, jako jedno z průřezových témat Školních vzdělávacích programů, dále pak třídnické hodiny, do kterých je dobré zahrnout aktivity zaměřeny na rozvoj jak jednotlivců, tak (a to hlavně) na rozvoj pozitivního klimatu ve třídě, vztahů mezi žáky. Další možností jsou nejrůznější školní výlety, školy v přírodě, adaptační kurzy, projektové dny apod.

Vhodné je užívat prvků zážitkové pedagogiky a animace.

Mnoho námětů na realizaci těchto aktivit je možné najít na stránkách občanského sdružení Projekt Odyssea – [www.odyssea.cz](http://www.odyssea.cz)

### **Primární prevence specifická**

Tato prevence se vztahuje vždy ke konkrétnímu projevu rizikového chování. Od toho se pak odvíjí její realizace, to znamená, kdo a jak jí bude realizovat. Ve většině případu existuje množství organizací zabývajících se touto tematikou.

## **4. Školní klima a klima třídy**

„Neexistuje sterilní škola nebo třída, jež by neměla své specifické klima - klima školy a klima třídy. Klima každé školy na nás začne působit chvíli poté, co poprvé vstoupíme do její budovy či do místnosti některé z tříd a budeme je vnímat tím silněji, čím déle se budeme v daném prostoru zdržovat, komunikovat s okolím, prorůstat s prostředím. Toto klima je tvořeno množstvím faktorů a procesů, které na sebe vzájemně působí a doplňují se.“ (Příkrylová, 2009).

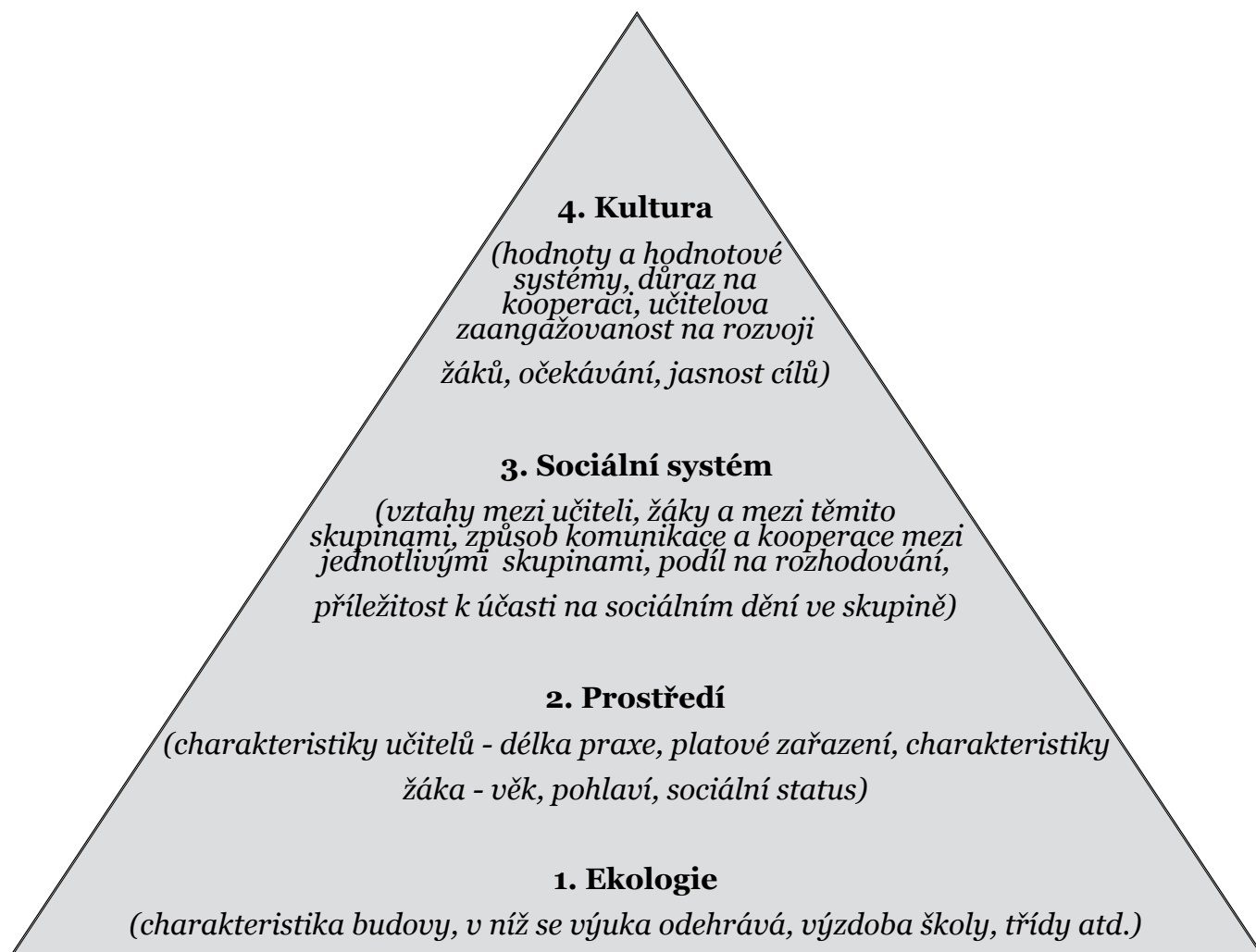
Je již zřejmé, že bez příznivého klimatu nelze očekávat zvyšování školní efektivity. Školní klima má mimo jiné vliv na sociální chování žáků, ale také na jejich motivaci k výkonu, na průběh učení i na učební výsledky. Se školním klimatem souvisí výkonnostní status třídy. To znamená, jaký je počet úspěšných žáků ve srovnání s neúspěšnými. Dobré školní klima však prospívá nejen žákům, ale působí rovněž na psychické rozpoložení učitelů a vedení školy, na jejich pracovní spokojenost. Konečně můžeme říci, že ovlivňuje existenci školy, její schopnost

přežit a připravenost k inovacím. (Grecmanová, 2004)

Příprava budoucích učitelů ovšem stojí hlavně na odbornosti, zatímco pedagogicko-psychologická příprava silně pokulhává. Z výzkumu (Krátká, In: Čapek, s. 17) však vyplývá, že žáci dokážou prominout když jim učitel řekne, že něco ani on sám neumí, avšak kvalita, která je oceňována jak žáky tak rodiči je hlavně v oblasti vztahů: žáci si přejí učitele, přátelského, spravedlivého, který dokáže hodně naučit, nikoho nezesměšňuje, atd. Žáci a rodiče uvádějí prakticky výhradně „vychovatelské činnosti třídního učitele“, bez charakteristik primárně vzdělávacích, což naznačuje, že jejich konstrukt třídního učitele směřuje především k jeho vychovatelské roli. (Čapek, 2010)

Abychom pochopili, co všechno tvoří klima třídy, uvádíme zde model vytvořený podle Tagiuri a Andersona, kteří rozlišují čtyři úrovně klimatu školy (podle Mareš, 1998).

**Obrazek 1:** Klima třídy



Vyjdeme z toho, že každá škola má své specifické klima. V určitých rysech si ovšem mohou být jednotlivé školy klimaticky velmi podobné. To umožňuje rozlišovat typy školního klimatu.

Prvním z nich je typ, který se vyznačuje nepříznivým vztahem žáků k učitelům (i obráceně), spolužákům i škole jako takové. Žáci mají málo pravomocí, tvrdou disciplínu a výchovně vzdělávací proces je orientován převážně na výkon. Vzájemný vztah mezi učiteli je však pozitivní, ale jsou stále ve stresu a podceňují důležitost sociálního působení na žáky.

Další typ klimatu se projevuje nechutí žáků ke škole, negativními vztahy mezi učiteli a žáky a velkými požadavky na výkon avšak při velmi slabém disciplinárním tlaku. Žáci se však školy nebojí a mají mezi sebou dobré vztahy. Učitelé jsou stresovaní a málo se sociálně angažují.

Typ, který je pro pozitivní klima nejvhodnější je charakterizován sociální angažovaností učitelů, tolerancí a podporou žáků a i při požadavcích na výkon pochopením jejich individuálních potřeb. Na škole je málo stresu a panují tam vzájemné dobré vztahy mezi žáky, učiteli i ředitelem. Výkony žáků jsou na dobré úrovni a školy se nebojí.

K dosažení takového optimálního stavu je však zapotřebí několika faktorů, které mají na vytváření pozitivní klimatu zásadní vliv (Příkrylová, 2009).

### **Faktory ovlivňující klima školy**

Podle Kosové (1998/1999) závisí dobré klima ve třídě na těchto základních faktorech:

- a) kladné emocionální bezpečí třídy, dítě ho prožívá jako pozitivně orientované a jako podporující dobré mezilidské vztahy ve třídě,
- b) vyučování je efektivní, každé dítě má z výuky nějaký zisk a žádný žák není diskriminován kvůli svým individuálním zvláštnostem,
- c) ve třídě je disciplína jako nutný prostředek pro učební činnost a učitel dokáže řešit rušivé chování žáků,
- d) práce žáků je organizovaná a plánovaná, každé dítě se může rozvíjet a formovat a podle zavedených pravidel řídit svoji vlastní práci.

### **Učitelé a jejich podíl na utváření sociálního klimatu třídy**

Jedním u hlavních spolutvůrců sociálního klimatu ve třídě jsou právě učitelé. Vykopalová (Čapek, 2010) soudí, že „utváření sociálního klimatu je základní úlohou učitele“. Učitel ovšem nesmí být v roli policisty, soudce a dozorce. Klimatu ve třídě lépe vyhovuje, upozaduje-li pedagog svou mocenskou roli, a tam kde je to možné, ponechává iniciativu a aktivitu žákům. Zvláštní pozornost je třeba věnovat funkci třídního učitele. Právě ve „své“ třídě musí pedagog vynaložit nejvíce úsilí. Poznat žáky, vědět co na ně platí a jak s nimi jednat, jak rozvíjet jejich schopnosti, kdy je pobízet a kdy brzdit. Třídní učitel je obhájcem svých žáků, motivátorem a sociálním vzorem. Je chybou, pokud třídní učitel nemá dostatek hodin ve své třídě. (Čapek, 2010). O mnoho větší chybu ještě shledáváme, pokud třídní učitel nevěnuje dostatek prostoru pro třídnické hodiny a jejich smysluplnou náplň.

Učitel může svým přístupem k žákovi (a to nejen k jeho klasifikaci a školním pracím, ale i k žákově osobě jako takové) výrazně ovlivnit atmosféru i klima třídy, ve které působí. I dnes existují pedagogové, v jejichž hodinách převládá strach a napětí z nečekaných testů, zasmání se humorné situaci je trestáno poznámkou a nesplněný domácí úkol či zapomenutá učebnice jsou hlavním kritériem schopnosti či neschopnosti žáků.

Vyučující může negativně ovlivnit klima třídy např.:

a) svým nepřiměřeným, převážně negativním hodnocením (může snížit sebevědomí žáka, nastolit opakovanou trému - pocit sociálního strachu,

b) v těžších případech může být i příčinou dětských či studentských neuróz),

c) neopodstatněnými preferenčními postoji k žákovi jako jsou např.:

- ✓ haló efekt (obraz na základě prvního dojmu pod vlivem nápadné, často nedůležité vlastnosti),
- ✓ předsudky,
- ✓ tradice,
- ✓ stereotypizace a analogizace (dojem na základě mechanicky přijatých zkušeností z minulosti,
- ✓ figura a pozadí (dojmy jsou ovlivněny okolním prostředím),
- ✓ tendence k průměru,
- ✓ aktuálnímu psychický nebo fyzický stav,
- ✓ sebesplňující předpověď/pygmalionský efekt (učitel pronese o žákovi určitý soud, výrok který dítě a jeho okolí ovlivní tak, že se pak často vyvíjí tímto směrem),

d) nevhodným, neuctivým a netaktním osobním chováním k žákovi

e) s absencí psychologického přístupu (špatně řešené konfrontační situace, nevhodně uplatňovaná kritika, sarkasmus, neschopnost motivovat žáky...),

f) nevhodným či nepřiměřeným uplatňováním odměn, výstrah a trestů,

g) špatným osobním příkladem,

h) častou absencí (zvláště třídní učitel v nižších ročnících).

Vykopalová (1992, s. 45 - 47) se zmiňuje i o vyrovnaném adekvátním udílení pochval a trestů, které též, jsou -li používány nepřiměřeně, ať již příliš přísnými tresty či nadužíváním pochval, mohou negativně ovlivňovat sociální klima třídy.

### **Žáci a jejich podíl na utváření sociálního klimatu třídy**

Vřelé vztahy mezi žáky je možné charakterizovat jako hledání vřelých vztahů a partnerské a shody, fyzického a vjemového kontaktu, přátelství, mezilidské shody, nekonfliktní a harmonické atmosféry.

Neméně důležitým je však i vztah žák - učitel. Tento vztah je z velké části determinován chováním učitele k žákovi.

Žáci v dnešních základních školách jsou věrným obrazem naší současné společnosti, jejíž nepříznivý stav je častým tématem zpráv, veřejných diskusí i odborných pojednání. Orientace na materiální prospěch a úspěch za jakoukoliv cenu, absence morálních hodnot a kladných ideálů, falešný výklad svobody na úkor druhého, právo silnějšího a bohatšího, to vše je realita dneška. A protože situace ve škole je odrazem společnosti, přibývají třídy, ve kterých nepanuje zdravá soutěživost, ale snaha prosadit se za každou cenu a jakýmikoliv prostředky, tříd, kde posměšky a naschvály jsou na denním pořádku a kde jsou žáci nešťastní již z pomyšlení na školu. Taktéž vztah k učitelům pak může být značně problematický a výuka pak následně neprobíhá v příznivé atmosféře. Práce v takové třídě je už potom spíše soubojem kdo z koho, než kvalitním výchovně vzdělávacím procesem a normou se v ní pak stává přemíra soutěživosti, řevnivost, žalování, nepřejícenost, zesměšňování, posmívání, ponižování a další negativní projevy.

Dle Vykopalové (1992) má na sociální klima výrazný negativní vliv školní neúspěšnost žáků, která může být podmíněna :

- √ společensky (špatné výchovné prostředí),
- √ osobností žáka (organické vady způsobené nemocí, poraněním či drobným poškozením mozkové kůry způsobujícím různé „dys“ poruchy; projevy ADHD vzniklémi při porodu a dětskými neurózami),
- √ somatickými poruchami a zvýšenou unavitelností,
- √ špatnou adaptibilitou,
- √ zásahem do emocionální oblasti žáka,
- √ vyčerpaností,
- √ nevhodným vývojem motivace,
- √ narušeným vztahem ke škole, k učiteli, ke spolužákům,
- √ situacemi vedoucími k frustracím (události, které vyvolávají v žákovi nepříjemné pocity, nejistotu a úzkost, blokují mu jeho potřeby) jejichž následky pak mohou vést k řadě kompenzačních obranných únikových nebo útočných reakcí.

Další žakovský faktor ovlivňující negativně sociální klima je také nuda, která může být zapříčiněna:

- √ nezáživnou výukou
- √ subjektivním dojmem nepotřebnosti dané látky
- √ nezájmem rodičů o výsledky
- √ celkovou sociální úroveň rodiny
- √ sociálním klimatem třídy

(Vykopalová, In: Přikrylová, 2009)



Celkové sociální klima třídy může být ovlivněno žáky pocházejícími z nepříznivých nebo naopak příliš příznivých rodinných a sociálních poměrů, ale také přítomností potenciálních agresorů a obětí šikany, velkým počtem žáků se specifickými poruchami učení a chování, výskytem jednoho či více žáků handicapovaných, přítomností žáků z různých etnik či těch, kteří jsou členy uličních tlup nebo se dokonce zabývají po vyučování trestnou činností apod. (Příkrylová, 2009)

### **Další faktory ovlivňující sociální klima třídy**

Sociální klima třídy může být nepřímo ovlivněno (ať pozitivně či negativně) i osobou ředitele školy, který škole zprostředkovává většinu oficiálních požadavků, výrazně působí na její zaměření, má možnost svými zásahy ovlivňovat různé neformální postoje či názory, omezovat či znemožňovat učitelům účast na chodu školy a sebevzdělání a tím vším udávat ráz školního klimatu, které může výrazně frustrovat či podněcovat vyučující a způsobovat tak následně jejich obdobné chování k žákům.

Jako jeden z dalších negativních (nebo alespoň rizikových) faktorů lze uvést i nevhodné složení třídy, například velká koncentrace problémových žáků.

Výsledkem působení všech výše uvedených faktorů je tedy vytvoření negativního sociálního klimatu ve třídě, které je následně podhoubím pro vznik mnoha nepříjemných, často i rizikových situací a jevů. K jednomu z těch nejzávažnějších pak patří i žákovská šikana (Příkrylová, 2009).

## **5. Diagnostika v práci se třídou**

Diagnostika vztahů ve třídě je vždy jen prvním krokem, po kterém by měly následovat nápravná opatření – intervence. Je nutno podotknout, že diagnostiku nelze dělat anonymně a proto vyžaduje od odborníka, který diagnostiku provádí, vysokou míru etického chování. Všechny kroky je potřeba dokumentovat, archivovat a vyžádat si souhlas rodičů s diagnostikou žáků.

V textu uvádíme různé diagnostické metody a postupy použitelné ve třídě. Některé jsou určeny všem pedagogům, zvláště pak třídním učitelům, jiné jen odborným pracovníkům, kteří prošli příslušným kurzem. U těchto metod jsou uvedeny odkazy na instituce, které dané kurzy poskytují.

Při diagnostice žáka jako člena školní třídy se uplatňuje řada metod. Můžeme je rozlišit na metody přirozené diagnostiky (pozorování, rozhovor) a speciální metody zaměřené na konkrétní oblast (dotazník, analýza produktů činnosti, projekční metody, sociometrická metoda). Metody přirozené diagnostiky souvisí se sociálním vnímáním učitele, tzn. učitel si všímá jakýchkoliv výkyvů žáka od normálu, jak v oblasti prospěchové a chování, tak v komunikaci se spolužáky a s učitelem.

Hlavními oblastmi při diagnostice školní třídy jsou diagnostika vztahů ve třídě, (pozice ve skupině = role, prestiž, oblíbenost) a klimatu třídy.

Učitel by si měl uvědomit důležitost provádět diagnostickou činnost v těchto dvou oblastech, protože ty přímo souvisí s výchovně - vzdělávacím procesem, především s jeho efektivitou. Vztahy se spolužáky, pozice žáka ve třídě a jeho začlenění v kolektivu formuje žakovu osobnost. Učitel tedy hraje velmi významnou roli, protože může zakročit a pokusit se o optimalizaci vztahů ve třídě v případě nepříznivého vývoje.

Ještě předtím, než diagnostiku provádíme, je nutno zvážit:

- √ Co je cílem diagnostiky
- √ Zda je diagnostika v mé kompetenci nebo je nutno zavát psychologa
- √ Jaký nástroj použít
- √ Jak prezentovat výsledky dětem
- √ Které výsledky dětem interpretovat
- √ Jak interpretovat výsledky ostatním kolegům v rámci pracovního kolektivu
- √ Zda zakomponovat výsledky diagnostiky do naší intervence
- √ Zda vůbec diagnostikovat

## 6. Diagnostické metody

Diagnostika využívá řady metod, které můžeme rozdělit do čtyř skupin:

- √ Přirozená diagnostika: pozorování, rozhovor.
- √ Sociometrické a příbuzné metody (sociometrie, SO-RAD, Hádej kdo?, Preferenční záznam ve skupině, Technika časové volby).
- √ Projektivní techniky (doplňování nedokončených vět, doplňování příběhů nebo nedokončených povídek, Strom s postavami, expresivní techniky - kresba, hra rolí).
- √ Metoda zaměřená na klima třídy (explorační metoda – dotazníky, např. dotazník „Naše třída“).

### 6.1 Pozorování

Tato metoda je široce použitelná, ale musí mít jasně vymezené jevy, které bude sledovat, a stanovený účel, k jakému bude sloužit. Zároveň je nutné určit kritéria hodnocení. Nestrukturované postřehy se zapisují na lístky, do pedagogického deníku nebo na kartičky, a tak se vede evidence o každém žákovi. Při strukturovaném pozorování, na které nemá učitel při vyučování mnoho času, si může zhotovovat vlastní záznamové archy jako třeba mapu třídy. Mapa třídy je jisté schéma rozmístění žáků ve třídě. Zaznamenáváme zde například frekvenci komunikace učitele s jednotlivými žáky, pohyb učitele, žáků po třídě po dobu vyučování apod.

**Příprava posuzovací škály jako základního prostředku strukturovaného pozorování spočívá:**

- ✓ v přesném stanovení, co bude předmětem pozorování,
- ✓ ve vymezení určitých projevů v chování žáka (např. ohleduplnost ke spolužákům, ochota pomoci),
- ✓ v sestavení registračního listu obsahujícího seznam těchto projevů,
- ✓ v rozložení jednotlivých projevů s ohledem na četnost jejich výskytu, na kvalitu a úroveň apod. do n-stupňového rozpětí – např. 4=vždy, 3=často, 2=občas, 1=zřídka, 0=nikdy.

**Kvalitní záznam z pozorování by měl obsahovat:**

- ✓ místo a čas pozorování,
- ✓ předmět pozorování,
- ✓ úlohu a cíl pozorování,
- ✓ popis situace, kdy bylo pozorování realizováno,
- ✓ kdo pozorování realizoval a zpracoval,
- ✓ výsledky pozorování,
- ✓ metodické poznámky.

Pozorování se uplatňuje většinou jako doplňková metoda při všech ostatních pedagogických diagnostikách. Pomocí pozorování si učitel potvrzuje a porovnává výsledky z diagnostických nástrojů založených na strukturovaných odpovědích (např. dotazník). Pozorování může být doplněno o rozhovor s pozorovaným žákem.

**6.2 Rozhovor**

Rozhovor je metoda přirozené diagnostické činnosti. Učitel je se žáky v interakci celý den. Především v nižších ročnících mají žáci k učiteli velkou důvěru. Učitel je pro ně většinou osoba, s kterou se chtějí identifikovat, bezděčně s učitelem komunikují a svěřují se mu nezáměrně s nejrůznějšími věcmi, jak z rodinného prostředí, tak ze školní třídy. Učitel tyto získané informace může využít ve snaze optimalizovat vztahy ve třídě. V individuálním rozhovoru je důležitá vzájemná důvěra, musí mít neformální charakter, musí být otevřený a upřímný, učitel nesmí ironizovat výpovědi žáků.

**Řízený rozhovor** – obsah, téma a průběh je předem stanoven, třídní učitel zahajuje něčím, co nevede žáka do rozpaků, musí mít stanovený cíl, klade nepřímé otázky např. „co si myslíš o ...“.

**Skupinový rozhovor** – probíhá formou besedy, je řízený, jeho snahou je za aktivní spolupráce žáků najít problém a řešit ho – má vyznít optimisticky a upevnit vztah mezi učitelem a žákem.

## 6.3 Sociometrie

Sociometrie je chápána jako základní technika (diagnostický postup), která slouží k zjišťování, popisu a analýze směru a intenzity preference v mezilidských vztazích v malých sociálních skupinách. Odhaluje neformální vztahy ve třídě (vzájemné sympatie a antipatie, skupinky, role žáků - např. sociální izolace), tzv. sociální strukturu třídy. Pro žáky 1. a 2. stupně jsou vytvořeny specifické metody s ohledem na jejich vývojové možnosti. Většina sociometrických dotazníků je určena odborníkům, kteří prošli školením. Použití sociometrických diagnostických nástrojů je vhodné, když máme podezření na šikanu ve třídě, nebo když si chceme zmapovat postavení žáků ve třídě.

### Zadávání sociometrického dotazníku

Doporučujeme používat neutrální formulace – poprosit o spolupráci, chceme zjistit, jak se ve třídě mají a jestli jsou tam spokojeni. Nemluvíme negativně ani kriticky, ale spíše mluvíme v obecné rovině – jaká jsou třída. Je dobré jim také říct, co z výsledků bude třídě sděleno a co ne. Při zadávání je vhodné žákům sdělit, že je to týmová práce a oni společně mají teď možnost vytvořit mozaiku vztahů ve třídě.

Výsledky sociometrického testu mají být vždy spojovány s určitou intervencí ve třídě. Žáci mají získat zkušenost, že sociometrický test jim slouží, že volby, které provedly, mají praktické dopady. Má se tak čelit tomu, aby se sociometrické šetření nestalo jen fantazií o možném a nemožném, ale aby bylo šetřením faktického rozhodování žáků o mezilidských vztazích, se všemi důsledky, které může takové rozhodování mít.

Jednotliví žáci nemají vědět o výběrech, které provedli ostatní spolužáci. Díky této zásadě se čelí vzniku konfliktů, které by mohlo zveřejnění voleb navodit.

Předem má být prověřeno, zda všichni žáci rozumějí otázkám zařazeným do sociometrického testu.

### Využití sociometrických dat:

- √ optimalizace vztahů ve třídě prostřednictvím zlepšení pozice jednotlivých žáků - učitel má možnost všimnout si prostřednictvím sociometrického dotazníku a přirozené diagnostiky nesprávného vývoje vztahů uvnitř třídy; učitel může ovlivňovat celkové mínění třídy o izolovaných, odmítaných nebo přehlížených jedincích; hlavním předpokladem však je zjišťování důvodů, proč tito jedinci zaujímají takovou pozici; učitel by měl také dbát na to, aby podporoval správné vlastnosti jako je pracovitost, organizační schopnosti, empatie s ostatními u vůdců třídy a potlačil vlastnosti jako nadměrné sebeprosazování a bezcitnost,
- √ zaměřenost na výchovně - vzdělávací proces - učitel využívá zjištění pro zlepšení efektivity výuky, tzn. sociometrie má využití při organizaci skupinek při vyučování, zasedacím pořádku, školních výletech (ubytování jedinců) atd.

**Přehled některých dotazníků:**

- √ **SO-RAD** (Hrabal) sociometrický - ratingový dotazník je metoda, která se využívá na 2. stupni základní školy a středních školách; na prvním stupni nemá využití kvůli náročnosti a představivosti žáků; žák obdrží od učitele dotazník, na kterém je napsán abecední seznam žáků (nejdřív chlapci, potom děvčata podle abecedy); úkolem žáka je odpovědět na dvě otázky prostřednictvím škály 1 - 5 a zdůvodnit své odpovědi; první otázka se týká vlivu, druhá otázka oblíbenosti spolužáků; analýzou údajů učitel zjistí, který žák je vůdcem, nejvíce vlivná osoba, a který hvězdou, nejvíce oblíbená osoba; školení k užívání této metody zajišťuje např. Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků,
- √ **Dotazník B-4** (Braun) dotazník je určen pro 2. - 3. třídy; staví proti sobě kladné a záporné body z preferencí ve třídě a zároveň sonduje spokojenost žáka se svou třídou; vyhodnocuje se kvalitativně i kvantitativně, což umožňuje srovnání tříd v jedné škole,
- √ **Dotazník B-3** (Braun) dotazník je určen žákům od 4. třídy po maturitní ročníky; má podobnou konstrukci jako B-4 a navíc sleduje sebevnímání dítěte v kontextu třídy; pro vyhodnocení tohoto dotazníku existuje počítačový program na internetu, který zajišťuje Mgr. Pavlína Němcová na webové adrese [www.diagnostikaskol.cz](http://www.diagnostikaskol.cz).

**Další metody:**

- √ **Dotazník D1** (Doležal) je vhodný pro 2. stupeň ZŠ, především pro diagnostiku počínajících fází šikany; výsledkem jsou informace o žácích, které umožňují připravit dlouhodobou intervenci ve třídě,
- √ **Dotazník CES** (Mareš) je to dotazník sociálního klimatu školní třídy; porovnává mínění dětí a pedagogů na situaci ve třídě; učitele vnímá jako centrální postavu klimatu školní třídy,
- √ **Dotazník DSA** (Juhás) dotazník sociální adaptace 1. a 2. tříd ZŠ je metoda vhodná pro zjišťování toho, jak se dítě cítí ve třídě akceptováno druhými; je však určen výhradně psychologům.

Uvedené dotazníkové metody zaměřené na klima třídy a klima školy jsou dostupné v publikaci: ČAPEK, R. Třídní klima a školní klima. Praha: Grada, 2010.

**6.4 Projektivní techniky**

Jedná se o metody a techniky zkoumající osobnost žáka a jeho vztahy pomocí projekčních neuvědomovaných procesů, které se promítají do jeho konkrétních výtvorů (rukodělných, písemných, kresebných či pohybových).

Projektivní techniky nabízí řadu výhod a to především při diagnostikování žáků základního vzdělávání. Zejména proto, že varianty této metody jsou žákům velmi blízké (např. kresba, tanec, hra, dramatizace). Diagnostikování probíhá v uvolněné atmosféře a učitel získává údaje

nepřímým způsobem. Touto metodou může odhalit zcela jiné údaje, než při užití klasických metod. Nevýhodou však bývá nesnadnost a složitost při skórování a při interpretaci výsledků.

**Mezi často používané projektivní techniky patří:**

- √ **Hádej kdo?** (popis metody je uveden v pracovních listech jako Příloha č.1) členům skupiny se předloží k posouzení charakteristika určité osoby, popis chování, vlastnosti apod.; jejich úkolem je uhádnout, kdo ve skupině dané kritérium splňuje; tuto metodu není dobré provádět ústně, protože by to nebylo taktní vůči některým jedincům; každý žák by měl mít papír, na kterém zaznamenává své odpovědi,
- √ **Doplňování nedokončených vět** analýza dotazníku je náročnější vlivem různorodých odpovědí, ale poskytne velmi cenné informace,

Děti z naší třídy

.....

Na dětech z naší třídy se mi líbí (nelíbí)

.....

Děti z naší třídy si o mně myslí

.....

Mezi spolužáky jsem

.....

V naší třídě jsou můjmi kamarády

.....

Můj nejlepší kamarád z naší třídy je

.....,

protože .....

Na mém kamarádovi se mi líbí

.....

Dobrý kamarád by měl být

.....

Kamarád by nikdy neměl

.....

Pro kamaráda bych vždycky

.....

Tento dotazník je určen spíše pro žáky 4. a 5. třídy ZŠ; pro mladší děti můžeme pouze otázky vybrat, protože některé jsou pro ně moc abstraktní.

- ✓ **Technika časové volby** úkolem žáka je uvést, jaký časový úsek by chtěl strávit s daným spolužákem; používá se stupnice „vždycky, často, někdy, zřídka, nikdy“,
- ✓ **Strom s postavami** (popis metody je uveden v pracovních listech) strom s postavami je projektivní technika asociativní; tato metoda má široké využití; zobrazuje vztahy ve třídě, hierarchii, skupiny, sebepojetí žáka (ideální já, reálné já); záleží pouze na učiteli, na co se zaměří; přínos metody je značný, protože může odhalit šikany ve třídě,
- ✓ **Obláčky** (popis metody je uveden v pracovních listech jako Příloha č.2) hra, která učí děti přímo vyjadřovat své preference, vhodná pro děti od druhé, třetí třídy ZŠ a jakékoliv neformální či formální skupiny,
- ✓ **Doplňování příběhů** jde o soubor 15 povídek pro děti ve věku 6 - 11 let; povídky zobrazují běžné situace ze života dětí a jsou vhodné pro diagnostikování vztahů ve třídě; příklad povídky: „Dítě jde do školy. O přestávce si nehraje s ostatními dětmi, zůstává v koutku. Proč asi?“

Mezi projektivní techniky patří také expresivní /spontánní/ techniky. V nich se žáci volně vyjadřují nejčastěji kresbou, hrou v rolích, dramatizací a tancem.

Žáci mohou např. v hodině výtvarné výchovy dostat úkol nakreslit sebe a své spolužáky, tématem je tedy naše třída. Výsledné obrázky mohou sloužit k diagnostické činnosti učitele. Ten si všímá, kteří členové skupiny jsou zobrazeni u sebe, velikosti postav, umístění postav na papíře.

Další expresivní technikou, která se dá využít pro diagnostikování vztahů ve třídě je hraní rolí nebo psychodrama. K tomuto však učitel musí přistupovat obezřetně, aby negativně neovlivnil sebepojetí citlivých, bázlivých, úzkostných dětí a dětí se sklonem k méněcennosti.

## 7. Diagnostika šikany

Při výskytu šikany, hlavně v pokročilejších fázích, je zcela mylné se domnívat, že se nám šikanovaný žák sám svěří. Důvody, proč se snaží celou záležitost co nejdéle tajit, mohou být různé. Největší roli hraje pochopitelně strach ze msty agresorů. Někdy to však může být i strach z reakce rodičů (např. syn může mít strach, že zklame svého otce, který dává často najevo, jak opovrhuje těmi, kdo se nechají ponížovat a nedovedou se „chlapsky“ bránit). Mezi další důvody patří to, že se žák za své postavení stydí, má pocit, že mu nikdo nebude věřit, že ztratí své poslední kamarády, když bude „žalovat“, apod.

Pokud tedy chceme zjistit, zda se žák nestal obětí šikany, musíme se na něj aktivně zaměřit. K podezření mohou vést více či méně specifické známky v jeho chování či v chování jeho blízkého okolí. Například se u žáka začne projevovat častější sklon k pláči, přestane mít zájem chodit ven s kamarády, zhorší se jeho školní prospěch apod. V žádném případě ale není pravidlem, že se šikanovaný žák stáhne do sebe, je smutný, apatický. Někteří žáci se naopak v zoufalé snaze zalíbit se spolužákům stávají agresivními, začínají být drzí na učitele, mluví vulgárně, vyrušují při vyučování.

Je nutné všimnout si i změn zevnějšku, ačkoliv ty samozřejmě, zvláště u žáků, nemohou být vždy spolehlivým vodítkem. Alarmující by však pro nás měla být každá netypická změna, kterou bychom u daného žáka nečekali. Například žák, který chodil vždy upravený, má najednou nápadně často potřhané či ušpiněné oblečení a mnohem víc modřin a odřenin. Pro přehlednost jsou varovné známky rozděleny na takzvané přímé a nepřímé ukazatele a jejich výčet je uveden v tabulce č. 1:

**Tab. 1: Diagnostika šikany – přímé a nepřímé ukazatele**

<b><i>Nepřímé ukazatele</i></b> <b>= <i>chování nebo vzhled dítěte</i></b>	<b><i>Přímé ukazatele</i></b> <b>= <i>chování okolí vůči dítěti</i></b>
• <i>strach jít ráno do školy</i>	• <i>úmyslné ponižování</i>
• <i>záškoláctví</i>	• <i>hrubé žertování a zesměšňování</i>
• <i>opakované bolesti hlavy či břicha</i>	• <i>nadávky</i>
• <i>zhoršení prospěchu ve škole</i>	• <i>neustálé kritizování a zpochybňování</i>
• <i>ztráta zájmu o učení</i>	• <i>poškozování a krádeže osobních věcí</i>
• <i>porucha soustředění</i>	• <i>poškozování oděvu</i>
• <i>pobývání v blízkosti učitelů</i>	• <i>výsměch</i>
• <i>ustrášené vystupování</i>	• <i>pohrdání</i>
• <i>pozdní návraty ze školy</i>	• <i>omezování svobody</i>
• <i>návraty s poškozeným a ušpiněným oděvem</i>	• <i>bití, kopání, jiné tělesné napadání</i>
• <i>dítě se vrací ze školy vyhladovělé</i>	
• <i>modřiny, odřeniny bez věrohodného vysvětlení</i>	
• <i>opakovaná ztráta peněz či osobních věcí</i>	
• <i>dítě žádá o peníze pod různými záminkami</i>	
• <i>špatné usínání, noční můry</i>	
• <i>smutná nálada</i>	
• <i>apatie, někdy naopak nezvyklá agresivita</i>	

### **Odhad závažnosti**

Prvotním úkolem vyšetřování a také stanovení dalších kroků intervence je závislé na tom, v jakém stadiu se šikana nachází. Je to důležité hlavně z toho hlediska, že vyšetřování pokročilých forem šikany vyžaduje náročnější přístup, který spočívá především v požadavku na praktické znalosti skupinové dynamiky šikanování a v nutnosti užití speciálních diagnostických metod a odborné intervence.



Odhad závažnosti šikany můžeme zredukovat na rozpoznání dvou stupňů:

a) Počáteční onemocnění, tedy první, druhý a třetí stupeň destrukce, kdy hodnoty, normy a postoje vůči šikanování ve skupině nejsou přijaty většinou žáků třídy.

b) Pokročilé onemocnění, tedy čtvrtý a pátý stupeň šikanování, kdy normy, hodnoty a postoje vůči šikanování byly přijaty většinou či dokonce téměř všemi žáky třídy.

Projevy charakteristické pro obě stadia jsou shrnuty v tabulce č. 2

**Tab. 2: Rysy chování, spolupráce, vztahů a celkové atmosféry charakterizující různá stadia negativního vývoje skupiny - třídy**

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

## Strategie při vyšetřování šikany

Zde je zpracována metodika řešení šikany pro potřebu pedagogů a dalších odborníků včetně rodičů. Je však naprosto nutné, aby pedagogové absolvovali také DVPP zaměřené na toto téma a tak dokázali zabránit největším škodám, protože jen odborné texty nestačí. Bez praktických školení dobře míněné pokusy pedagogů řešit šikanu mnohdy ztroskotávají, někdy dokonce vážně ohrožují oběti ubližování. Stejně potřebné je věnovat velkou pozornost rodičům, kteří zůstávají s bolestí svého šikanovaného dítěte často sami a nedokážou se účinně postavit bezpráví. Proto v případech podezření či již při projevech ubližování mezi žáky je velmi potřebné, aby co nejdříve došlo ke spolupráci mezi školou a rodinami žáků.

### Jaké jsou pádné důvody k vyšetřování?

Existují dva hlavní důvody: přímo alarmující signály a dále signály nepřímo varující. V praxi se vyšetřuje šikanování pouze na podkladě nahodilého alarmu. Ten je způsoben nejčastěji:

- √ telefonickou nebo osobní informací rodičů o podezření na šikanování, případně rovnou kategorickou žádostí o vyšetření týrání jejich dítěte,
- √ náhlým provalením šikanování (dochází k tomu rozmanitým způsobem: učitel přijde dříve do hodiny a přistihne dva chlapce, jak škrtí spolužáka za nadšeného pokřiku ostatních, nebo agresori těžce zraní oběť a nepodaří se jim to zakamuflovat apod.),
- √ zoufalou reakcí oběti, případně jejího kamaráda - tajně navštíví učitele a případ ohlásí, někdy píšou anonymní dopisy a strkají je pod dveře kabinetu.

Alarmující signály se nemohou ponechat náhodě. Je zapotřebí je záměrně a systematicky vyhledávat, nejlépe prostřednictvím anonymních dotazníků. Dále doporučujeme vyvěsit informační letáky pro oběti, kde se mohou dozvědět, co mají dělat a kde mají hledat pomoc.

### Schéma strategie vyšetřování

Budeme se zabývat strategií lokální a vnější, která je strategií první pomoci. Časově je nejméně náročná a je použitelná v rámci tradiční pedagogické odbornosti.

Vlastní strategie zahrnuje pět kroků:

1. **Rozhovor s informátory a oběťmi:** Prvním krokem vyšetřování je rozhovor s informátory a oběťmi o vnějším obrazu šikanování. V případě, že nejdříve hovoříme s informátorem, například s odvážným kamarádem nebo rodičem jednoho z týraných žáků, následují ihned rozhovory s oběťmi (ne s podezřelými pachateli!).
2. **Nalezení vhodných svědků:** Ve spolupráci s informátory a oběťmi uděláme druhý, nesmírně důležitý krok. Vytipujeme členy skupiny, kteří budou ochotni pravdivě vypovídat. Zde se dělá nejvíce chyb.
3. **Individuální, případně i konfrontační rozhovory se svědky** (nikoliv konfrontace obětí a agresorů!): Většinou postačí, když mluvíme s jednotlivými žáky. Vyskytnou-li se těžkosti, lze uskutečnit doplňující a zpřesňující rozhovory nebo konfrontaci dvou svědků.

Většinou je chybou (vedoucí k ohrožení vyšetřování) společné vyšetřování svědků a agresorů. Za zásadní chybu se považuje konfrontace obětí a agresorů. K této situaci nutně dochází při soudním procesu s mladistvými pachateli. Vždy je to bolestivé a velmi nevýhodné pro oběť, proto se stává, že svou pravdivou výpověď později odvolá.

**4. Zajištění ochrany obětem:** Pořadí čtvrtého kroku není pevně dáno. Někdy je totiž jasné hned na počátku, že je oběť v bezprostředním ohrožení, a je nutné ji bezodkladně ochránit. Je to například tehdy, když nám informátor prozradil, že agresori budou čekat na oběť před školou. Při následném rozhovoru s obětí se domluvíme a zajistíme jí bezpečný odchod domů. To nám postačí, k momentálnímu zvládnutí situace. U počátečních stadií šikanování nejsou většinou mimořádná bezpečnostní opatření zapotřebí. Vždy je však nutné, abychom zajistili tzv. funkční pojistku bezpečnosti (viz Metoda vnějšího nátlaku). Oběť se nesmí nikdy ponechat svému osudu. V některých mimořádných případech je nutné dlouhodobě uvolnit oběť ze školy nebo jí zajistit okamžitý přechod na jinou školu. To se však týká obvykle pouze pokročilých šikan.

**5. Rozhovor s agresory, případně konfrontace mezi nimi:** Je to vždy poslední krok ve vyšetřování. Musíme být dobře připraveni, jinak je to ztráta času. Dokud neznáme vnější obraz šikanování a nemáme shromážděné důkazy, nemá smysl s agresory mluvit. Všecko zaprou a podezření vyvrátí nebo zpochybní. Hlavně však dostanou „echo“, že někdo „bonzoval“, což vede k „zametení stop“, a je reálné nebezpečí, že se agresori pomstí podezřelým z „bonzování“. Hlavní význam rozhovoru spočívá v paralyzování jejich agrese vůči bližním! To znamená, že setkání slouží k tomu, abychom agresory okamžitě zastavili a ochránili jejich oběti, ale i je samé před následky jejich činů. Většinou se dá použít princip „přitlačení ke zdi..“ Například je upozorníme, že při jakémkoliv náznaku šikanování budou okamžitě vyloučeni, případně to bude ohlášeno policií apod. Zároveň zdůrazníme, že k jejich snaze napravit situaci bude přihlédnuto ve výchovné komisi. Důležitost rozhovoru pro odhalování pravdy je většinou zanedbatelná. Pouze někdy ho lze využít pro doplnění a potvrzení informací, a to buď svalováním viny jednoho agresora na druhého, nebo konfrontací jejich výpovědí. Samotné výpovědi jsou spíše zajímavé svou bizarností a zaslepeností. Výjimkou je situace, kdy jde o šikanu beze svědků - ve skupině jsou jen agresori a oběť.

U běžných šikan jsou všechny kroky strategie nezbytné, žádný z nich nelze úplně vynechat. Pořadí je stálé, kromě čtvrtého kroku zaměřeného na zajištění ochrany obětem. Ten není pevný a lze ho podle potřeby měnit (podrobněji dále). Úkolem strategie první pomoci je zmapování symptomů čili vnějšího obrazu šikanování. V praxi to znamená, že musíme nalézt odpovědi na následující otázky:

1. Kdo je obětí, popřípadě kolik je obětí?
2. Kdo je agresorem, popřípadě kolik je agresorů?
3. Kdo z nich je iniciátor, kdo je aktivní účastník šikanování a kdo je obětí i agresorem?
4. Co, kdy, kde a jak dělali agresori konkrétním obětem?

5. K jak závažným agresivním a manipulativním projevům došlo?

6. Jak dlouho šikanování trvá?

Výpovědi k jednotlivým otázkám je nutné důkladně zapsat a uspořádat do kvalitního důkazního materiálu. Musíme mít jistotu, jak šikanování konkrétně probíhalo. Nejdůležitější je vypracování přehledu hlavních typů agresorů (iniciátorů, aktivních účastníků a agresorů, kteří jsou současně obětí); u jejich jmen si poznamenejme přesné údaje kdy, kde, jak a komu co udělali. Je to důležité pro úspěšné uplatnění metody vnějšího nátlaku. Potřebujeme to však i pro sebe, abychom byli chráněni před stížnostmi rodičů agresorů.

### **Volba taktiky**

„Pětikroková“ strategie vyšetřování je univerzální, můžeme ji použít ve všech případech první pomoci. Dosahování cílů jednotlivých kroků je však pružné a alternativní. Důležitým vodítkem při rozhodování je odhad vnitřního vývoje šikanování. Podle něj můžeme volit taktiku pro nalezení vhodných svědků či nejslabších článků v odporu a taktiku, jak vyšetřovat oběti, svědky i agresory. Alternativy taktiky sahají od odborně nepřiliš náročného a psychologicky „měkkého“ postupu u vyšetřování počátečních šikan ke složitému a psychologicky „tvrdému“ postupu pro pokročilé šikany. Okolností, které jsou důležité pro volbu taktiky, je celá řada. Kromě odhadu stadia onemocnění je to například věk žáků, se kterými pracujeme. Velmi záleží na tom, zda vyšetřujeme děti mladšího, nebo staršího školního věku, a úplně jiná situace nastane, když se potýkáme s téměř plnoletými protřelými delikventy.

### **Pokročilé šikany**

Vyšetřování pokročilých stádií šikan vyžaduje vysoce odborné a psychologicky „tvrdší“ postupy, protože organizovaný odpor proti rozkrytí bývá mimořádně silný. Všichni nebo téměř všichni lžou a zapírají. Běžné jsou křivé výpovědi a falešní svědkové. Zde je nutné tvořivě používat metody z kriminalistického výslechu a speciální (skryté a nepřímé) diagnostické metody, zaměřené na vztahy a postoje žáků a na ověřování pravdivosti výpovědí. U dokonalých šikan především u adolescentů (pátý stupeň vývoje, prorůstání parastruktury s formální strukturou, tlak agresorova gangu), kde je vážné podezření na páchání trestné činnosti, je nutné uplatnit „nejtvrdší“ taktiku. Jinak není šance agresory usvědčit. Kategorickým imperativem však je respektování mravních principů! V případech, kdy je oběť v nebezpečí života a hrozí ovlivňování svědků, bývá na místě uvalení vazby na podezřelé agresory a jejich konfrontace. Výslech musí být perfektně připraven. Je nutné mít zmapovaný skrytý život skupiny prostřednictvím speciálních sociometrických metod a nejslabších článků v řetězu falešných svědků. Odborným postupem vždy alespoň orientačně objasníme situaci. Dozvíme se, jak to se šikanováním je.

### **Počáteční šikany**

U počátečních šikan není taktika k získání úplných a hodnověrných výpovědí závislá na speciálních metodách a není nutná psychologická „tvrdost“. Metody mají charakter překvapení a skrytosti, abychom vyšetřovaného zaskočili a on nebyl připraven. Neměl by také rozeznat,

o co nám konkrétně jde. V tomto smyslu uskutečníme rozhovory s informátory, oběťmi a svědky (je-li to možné) tak, aby to ostatní nevěděli. Poskytuje nám to výhodu překvapení při vyšetřování agresorů a chrání to informátory, svědky a oběti před mstou a ovlivňováním. Bezpečnost vypovídajících zajišťujeme také tak, že uděláme speciální sociometrické šetření celé třídy nebo mluvíme postupně se všemi žáky, a tím zabráníme odhalení, kdo a co na koho prozradil.

### **Nalezení vhodných svědků**

Nalézt vhodné svědky u počátečních šikan, zvláště u dětí, není obtížné. V podstatě jde o to, abychom ve spolupráci s informátory a oběťmi vytipovali žáky, kteří s obětí sympatizují, kamarádí s ní, nebo ji alespoň neodmítají, žáky nezávislé na agresorech, kteří nepřijímají normy šikanování.

### **Oddělené vyšetřování svědků a agresorů**

U „kriminalistické“ práce se svědky a agresory se osvědčila struktura vyšetřování, která zahrnuje „zahřívací předkolo“, „monolog“, „dialog“ a konfrontaci. Zda ji použijeme celou, nebo jenom část, záleží na obtížnosti případu, který budeme řešit.

#### **1. „Zahřívací předkolo“**

Slouží k navození určité atmosféry. Jeho podoba se řídí podle toho, s kým jednáme. U vhodných svědků je na místě podpora a povzbuzení. Základním pravidlem je zajištění bezpečnosti. Je nutné, abychom bojácné žáky přesvědčili, že jejich spolupráce nebude prozrazena. U falešných svědků a u agresorů je od počátku důležité pracovat s citovým napětím a navodit moment překvapení, šokovat. Je výhodné, když agresor neví, že je šikanování prozrazeno; pak je neustálým vyšetřováním obvykle zaskočen a nemá připravenou nepravdivou výpověď. Velmi účinné je, když jsou vyšetřovanému předloženy jednoznačné důkazy a detailní popisy jeho role při šikanování. Vždy je však nutné dbát, aby nepoznal, kdo na něj co vypověděl.

#### **2. Monolog**

Při důkladnějším vyšetřování nebo při snaze lépe žáka poznat je užitečné zařazení monologu. Svědek nebo obviněný agresor má pokud možno souvisle vypovídat, co se ve třídě dělo. Většinou tak lze odhalit, zda vyšetřovaný žák chce vypovídat pravdu, nebo nikoliv. Někdy poví něco, co ani nechtěl, nebo řekne to, na co by pravdivě neodpověděl, případně na co bychom se nezeptali. V podstatě jde o výslechovou praktiku zapletení do vlastní lži.

#### **3. Dialog**

„Dialogem“ zde označujeme kladení otázek vyšetřovanému žákovi a jeho odpovědi na ně. Správně navazuje na monolog. Pokud je vyšetřování jednoduché, lze dialog zařadit rovnou po „zahřívacím kole“. Uvedeme některé zkušenosti z výslechů agresorů a falešných svědků.

- √ Průběžně se pracuje s citovým napětím, které pramení z faktu samotného vyšetřování a odklonu od pravdy, kdy je narušen přirozený mechanismus popisu skutečných událostí. Napětí je možné různým způsobem dále stupňovat. Nejběžnější je princip „přitlačení

ke zdi“, kdy jsou například agresorovi nabídnuty polehčující okolnosti, když se přizná, a zároveň je upozorněn, že v případě dalšího lhaní bude nekompromisně tvrdě potrestán. Využívá se citlivě okamžiků, kdy lhář podlehne pocitu, že se zbaví napětí, když řekne pravdu.

- √ Systematicky se rozvracejí křivé a lživé výpovědi prostřednictvím menších či větších rozporů ve výpovědích. Cíleně se pracuje s přeřeknutím. V kriminalistické terminologii mluvíme o metodě odkrývání rozporů. Žáci citliví na logické souvislosti se dají lehce vykolejit. Horší to bývá s méně bystrými žáky, kteří se rozpory nedají vyvést z rovnováhy a jako kolovrátek opakují svoji verzi.
- √ Pracuje se s vnitřním konfliktem - bojem protikladných snah a zájmů. Přesvědčují se o zbytečnosti, nepoctivosti a nevýhodnosti lhaní. „Brnká“ se na jejich nejcitlivější strunu. U jednoho falešného svědka, který se šikanování přímo nezúčastnil, to byla například jeho rivalita mezi ním a jedním z agresorů.

#### 4. Konfrontace

Jestliže je vyšetřování zvláště obtížné, je na místě zařadit konfrontaci mezi svědky. Když to nepomůže, lze přikročit i ke konfrontaci mezi agresory. Prakticky to znamená setkání dvou vyšetřovaných tváří v tvář, kdy pedagog reguluje jejich ujasňování rozporů ve výpovědích. Vedení konfrontace vyžaduje bedlivé pozorování verbálních i neverbálních projevů. Jde o to, že citlivě vnímáme nejenom, co žák říká, ale jak to říká a jak se chová. Velmi se vyplatí alespoň trochu znát řeč lidského těla, která je pravdivější než slova a těžko se zastírá. Lež vytušíme, když slova a gesta „neladí“, případně když se gesta nehodí k tónu hlasu. Je vhodné přiblížit se oběma vyšetřovaným žákům a pozorovat je zblízka. Tak je totiž nejtěžší lhát. Zřetelně pocítíme váhání, kolísání, nervozitu, ale zaregistrujeme i miniaturní bezděčné signály, které se nedají vůlí kontrolovat. Je to například mrkání, zdvihnutí obočí, zúžení nebo rozšíření zorniček, cukání v koutku, zčervenání tváří apod. To umožní citlivě vést konfrontaci. Řadě z vás bude tento způsob práce cizí a nepříjemný. Avšak při systematické práci podle strategie první pomoci je konfrontování agresorů mezi sebou zcela výjimečné. Někdy je to ovšem nezbytné.

#### Vedení rozhovoru

Speciální kapitolou taktiky vyšetřování je vedení rozhovoru. Je zřejmé, že úplně jiný rozhovor povedeme s oběťmi, jiný s agresory a jiný se svědky. Jinak budeme mluvit s rodiči obětí a jinak s rodiči agresorů. Velké odlišnosti budou i mezi konkrétními jednotlivci, například mezi různými agresory. Při rozhovoru s jednotlivými protagonisty šikanování musíme vědět nejen, na co se zeptat (připomeňte si otázky Kdo je obětí a kolik je obětí atd.), ale i jak se zeptat, neboť existují různé typy otázek. Například u rozhovoru s obětí jsou vhodné spíše otázky otevřené, otázky projektivní a otázky s otevřeným koncem. Důležité místo by měly mít účastné a zájem vyjadřující otázky. Naproti tomu málo vhodné bývají uzavřené otázky, na něž jsou odpovědi ano či ne. Klademe-li je na počátku rozhovoru, mohou úplně zhatit naši snahu pomoci oběti. Tento typ otázek totiž dialog uzavírá. Při vedení rozhovoru dále

potřebujeme umět pracovat s neverbálními technikami a výslechovými praktikami. Do mimoslovní komunikace patří například pohled očí, tělesná blízkost, vertikální vzájemná poloha. Jestliže se například díváme agresorovi déle do očí, můžeme ho zneklidnit, jestliže se mu příliš přiblížíme, vstoupíme do jeho osobního prostoru, nebo jsme od něj naopak příliš vzdáleni, můžeme v něm vyvolat napětí. Výslechových praktik je více; o některých jsme se již zmínili, například o zapletení do vlastní lži, přitlačení ke zdi, odkrývání rozporů. Patří do nich i „povození na kolotoči“ (zasypání agresora otázkami, na které nedokáže přesvědčivě lhát), znejišťování (v dotazovaném žákovi vyvoláváme dojem, že všechno již víme), odnímání důvěry (neskrýváme silné pochybnosti o pravdivosti výpovědi, čímž chceme vyprovokovat lháře k ospravedlnování a nekontrolovaným výrokům), vzbuzování protireakce (obviněný žák je podněcován, aby jasně řekl celou pravdu, protože nemá co skrývat) apod. Základní princip těchto metod je prostý. Čím je pachatel úzkostnější, tím hůř se mu lže. U oběti se samozřejmě výslechové praktiky nepoužívají. Zde má své místo tzv. aktivní naslouchání, ve kterém je nejdůležitější soucit a láska. Součástí tohoto rozhovoru jsou techniky, které pomáhají dítěti se rozhovořit. Patří sem například povzbuzování, objasňování, parafrázování, zrcadlení pocitů, shrnutí, uznání potvrzování. Při povzbuzování nevyslovujeme souhlas nebo nesouhlas, užíváme neutrální slova, měníme tón hlasu. Povzbuzující otázkou je třeba „Můžeš mi o tom říct víc?“ Samotná znalost metodiky vedení rozhovoru není zárukou, že konkrétní případ zvládneme; k tomu jsou nutné praktické zkušenosti. Lze je zprostředkovat nácvikem základní řady metodických postupů; prostřednictvím kazuistických skupin a jiných forem supervize.

## Náprava

Jakmile je vyšetřování šikany dokončeno a víme, co jsme potřebovali vědět, přistoupíme ke druhé části úkolu - nápravě. Vyšetřování, byť úspěšné, samo o sobě nemá zásadnější vliv na změnu situace, i když vyšetřování se vždy do určité míry prolíná s nápravou. Konkrétní diagnostické poznatky musíme umět zúročit, aby naše snažení posloužilo k dobrému. Pro první pomoc lze použít dvě zásadně odlišné metody:

1. metodu vnějšího nátlaku,
2. metodu usmíření.

Každá z těchto metod se snaží vlastním způsobem co nejrychleji razantně potlačit příznaky onemocnění skupiny. Usiluje tedy především o zastavení šikanování, obnovení platnosti oficiálních norem a zabezpečení ochrany obětí. Metody se nepokoušejí o léčbu celé skupiny, jejich cílem je ovlivnění jednotlivců nebo určité podskupiny. Neřeší a ani nemohou řešit příčiny problému.

### Metoda vnějšího nátlaku

Vnější nátlak neboli metoda restrikce je v pedagogické praxi hojně využívána. Většinou je tím jediným, na co pedagogové v boji proti šikanování sázejí. Při první pomoci má metoda vnějšího nátlaku své pevné místo, nesmějí se však při ní dělat hrubé chyby, což se často děje. Záměr je prostý - přinutit trestem a strachem viníky k zastavení agresivního chování a k dodržování oficiálních norem. Metoda akcentuje ochranu skupiny jako celku. Pedagog

tímto způsobem nekompromisně chrání „právní řád“ školy, který je pilířem bezpečí žáků. Minimálně přihlíží (jinak to ani nejde) k preventivně výchovným potřebám jednotlivců. Pro pomoc při šikanování je metoda mírně upravena. Potřeba razantnosti a potřeba zajistit bezpečí všem ohroženým vyžaduje, aby metoda zahrnovala tyto tři součásti:

- √ individuální nebo komisionální pohovor,
- √ oznámení o potrestání agresorů před celou třídou,
- √ ochranu oběti.

### **1. Individuální nebo komisionální pohovor**

Předpokladem konání pohovoru s agresory a jejich rodiči je úspěšné dokončení vyšetřování případu. Bez solidní diagnostiky ztrácí jednání smysl a nezřídka se z nepřipraveného rozhovoru, kdy se teprve dokazuje účast na šikanování, stává fraška (například oběť je označena agresory za „strůjce“ šikanování apod.). Ve vážnějších případech počátečních a rozhodně vždy u pokročilých stadií je potřebné uplatnit nátlak prostřednictvím komisionálním pohovoru. Složení komise může být různé, záleží na typu školy a dalších okolnostech. Užitečná je účast třídního učitele, výchovného poradce a ředitele nebo jeho zástupce, na učilištích ještě mistra a vychovatele. Nedoporučujeme, aby bylo na komisionální pohovor pozváno najednou více agresorů se svými rodiči. Ke společnému jednání často vede potřeba ušetřit čas a nepříjemnou záležitost konečně smést ze stolu. Tím však vyvstane velké riziko, že dojde ke znehodnocení účelu jednání. Významná skupina rodičů nedokáže přijmout fakt, že se jejich dítě chovalo jako brutální agresor, a postaví se na jeho obranu. Hrozí zde, že se rodiče agresorů sjednotí proti společnému nepříteli. Bez významu není rovněž možnost vzájemného podpoření sebeklamu a lhaní agresorů. Komisionální pohovor může mít nezanedbatelný preventivně výchovný účinek. Ten je dán možností pracovat se skupinovou dynamikou a použít poměrně široké spektrum sankcí a trestů. K jeho využití uvedeme několik poznámek.

V praxi se osvědčila následující orientační posloupnost vedení jednání:

- A. Seznámení rodičů s problémem
- B. Postupné vyjádření všech pedagogů
- C. Vyjádření žáka
- D. Vyjádření rodičů
- E. Rozhodování komise za zavřenými dveřmi
- F. Seznámení rodičů a žáka se závěrem komise

Seznámit rodiče s problémem by měl člověk, který případ vyšetřil a má všechny potřebné poznatky k dispozici. Neměl by prozradit, odkud informace získal. Může například hovořit o tom, že bylo provedeno důkladné šetření, které zahrnovalo větší počet žáků. Při šetření bylo jednoznačně prokázáno, že jejich dítě bylo iniciátorem šikanování. Po tomto úvodu následuje informace o některých konkrétních faktech (k tomu nám poslouží přehled agresorů, u jejichž jmen máme údaje kdy, kde, jak a komu co udělali).



Důležitá je citlivá snaha zmírnit šok rodičů z informace a přesvědčit je, že nechceme dítěti ublížit, ale pomoci mu. Když se to podaří, dává to naději na jejich konstruktivní přístup k selhání dítěte a na východisko k řešení. V případech, kdy přetrvává konfrontační nálada, je nutné na faktech trvat.

Zásadní chybou je ustoupit tlaku rodičů a prozradit zdroje informací, nebo dokonce uskutečnit hromadnou konfrontaci s obětí. Je to nepřípustné kvůli ohrožení zdraví svědků a obětí. Mimoto oběť se nedokáže bránit a není schopna o konkrétních věcech mluvit. Vždy je možné rodičům nabídnout odvolání k nadřízeným a kontrolním orgánům.

Pro dobré fungování komise se vyplatí zavést bezprostřední závěrečné zhodnocení. Po ukončení jednání se zúčastnění pedagogové pozdrží deset minut na tzv. supervizním setkání. Zde si řeknou svoje dojmy a pocity. Působí to blahodárně, protože to vede k uvolnění případného napětí. Rovněž se vyjádří k řízení a průběhu komise, což dává předpoklad pro další odborný vývoj vedoucího i ostatních účastníků.

### Opatření

Výchovná komise, respektive škola, má k dispozici pro potrestání agresorů běžná, ale i mimořádná opatření. Zde jsou některá, která přicházejí při šikanování v úvahu.

- ✓ Tzv. výchovná opatření (napomenutí a důtka pedagoga, důtka ředitele, podmíněčné vyloučení a vyloučení ze studia).
- ✓ Snížení známky z chování (mělo by se vázat s mírou volnosti podle nějakého klíče k výchovným opatřením, například trojka z chování k podmíněčnému vyloučení apod.).
- ✓ Převedení do jiné třídy, pracovní či výchovné skupiny.
- ✓ Vyloučení ze školy při opakování nepřijatelného chování a po rozhodnutí výchovné komise. Vyloučení přichází v úvahu pouze na střední škole při splnění povinné školní docházky. Na základní a speciální škole 1. a 2. stupně je to složitější. Lze to do určité míry kompenzovat následujícími opatřeními.
- ✓ Krátkodobý dobrovolný pobyt v dětském diagnostickém ústavu, diagnostickém ústavu pro mládež nebo ve středisku pro mládež.
- ✓ Umístění do diagnostického ústavu na předběžné opatření a následné nařízení ústavní výchovy.

## **2. Oznámení o potrestání agresorů před celou třídou**

Druhou nezbytnou součástí nátlakové metody je informování žáků celé třídy o závěru výchovné komise. Úkolem pedagoga je přesvědčit žáky, že pracovníci školy dokážou spolehlivě zajistit ochranu slabých před silnými a respektování kázeňských norem školy. Na první pohled je oznámení o potrestání viníků zcela triviální záležitostí. Ovšem vzhledem k vývojovým zákonitostem šikanování nelze problém předložit třídě ve všech případech stejným způsobem. Jeden a týž způsob se různě lomí přes charakter skupiny a její vnitřní dynamiku.

Jeho účinek může být v různých skupinách velmi odlišný. Proto musí pedagog alespoň orientačně rozlišit počáteční, pokročilá a dokonalá stadia šikanování a podle toho citlivě volit jednání se třídou. V těch nejkrajnějších případech šikanování se toho nedá mnoho dělat. Narychlo svolaná komise, případně vedení školy rozhodne o okamžitém vyloučení iniciátora šikanování, případně zavolá policii. Nicméně i při obyčejných pokročilých šikanách nemá pedagog jednoduchou situaci. Dochází běžně k tomu, že většina třídy stojí na straně agresorů. A někdy dokonce i oběti mohou proti potrestání odvážně protestovat (ony totiž musí ve třídě nadále žít). V každém případě mínění třídy bývá na straně silnějších a oblíbenějších - na straně vůdců.

Samotný akt oznámení o potrestání viníků nelze přeceňovat. U pokročilých šikan nepřináší zásadní výchovný účinek. Svůj význam má však i zde a nelze ho vynechat. Škola tím vyjadřuje jednoznačné a pevné stanovisko: šikanování nebude trpěno! Viníci budou při odhalení potrestáni! Když škola opomene žáky seznámit se závěry komise, přiznává nepřímou svůj nezájem a rezignaci. K pevnému morálnímu postoji je však nutné připojit i odbornou znalost diagnostiky a léčby skupiny, protože jen tím je dán předpoklad pro úspěšný boj se šikanováním. U počátečních stadií oznámení o potrestání agresorů plní svůj účel - nastoluje přinejmenším krátkodobě bezpečné vztahy mezi žáky.

### **3. Ochrana oběti**

Poslední nezbytnou součástí metody nátlaku je zajištění ochrany oběti. Po vyšetření a potrestání agresorů ji nelze ponechat svému osudu s odůvodněním, že je vše vyřešeno. Není tomu tak, neboť příčiny onemocnění skupiny nebyly odstraněny. Šikanování může opět začít růst. Proto musí být zabudována do skrytého života skupiny bezpečnostní pojistka, která pedagoga okamžitě varuje při hrozícím nebezpečí. Pedagog by si měl například domluvit osobní setkávání s obětí v nějakém rozumném intervalu. Bezpečnost oběti může být dále posílena některým z následujících způsobů:

- √ setkáváním pedagoga s loajálními informátory,
- √ stanovením ochránců oběti (ze třídy nebo z vyšších ročníků),
- √ intenzivním sledováním situace, včetně docházky oběti,
- √ zprostředkováním péče v odborném zařízení a udržováním kontaktu s jeho pracovníkem,
- √ vytvořením „horké linky“ s rodiči.

### **Metoda usmíření**

Druhou možností jak poskytnout první pomoc (avšak pouze v přísně vymezených případech) je metoda usmíření. Od předešlé metody se nápadně liší. Místo donucení k vnější poslušnosti se tu sleduje vnitřní proměna vztahů mezi oběťmi a agresory. Je zde akcentováno řešení problému, tedy změna, „rozmrazení“, agresivního postoje, domluva a usmíření mezi aktéry šikanování. Potrestání se nekoná, místo toho nastupuje řízené společné hledání nápravy v neformální atmosféře. O změnu se usiluje prostřednictvím sdílení odlišných pocitů

jednotlivých aktérů a podporováním schopnosti agresora vcítit se do oběti, mít s ní soucit a pochopit její utrpení. V některých vhodných situacích lze usmíření zpečetit dobrovolným odčiněním škod, které je přijatelné pro všechny účastníky. Tato metoda je vlastně předstupněm minimální léčby celé nemocné skupiny, zasažené virem šikanování. Pokouší se nikoliv v celé, ale ve zjevně nemocné části skupiny změnit vztahy, především mezi oběťmi a agresory, k lepšímu. Metoda vůbec není naivní. Je však nutné vědět, kdy ji lze použít, kdy má ještě naději na úspěch a kdy už může pouze uškodit a ublížit.

Hlavní krédo metody usmíření citlivě reaguje na slabé stránky represe. Některé zde uvedeme:

- √ U početné skupiny agresorů je šikanování více či méně nápodobou tělesného trestání v rodině, kdy silný týrá slabého. V tomto smyslu je trestající, represivní chování školy posilováním spuštěného negativního vývoje, respektive uzavřením bludného kruhu.
- √ Veřejné označování členů skupiny za „útočníky“ a „oběti“ vede k upevnění těchto negativních rolí. Obviňování a trestání nezřídka prohlubuje narušený vztah útočníka k obětem, pedagogům a ke škole.

Vždy existuje riziko, že se útočníci budou chtít pomstít. Zabránit tomu bez celkové specifické léčby konkrétní skupiny je obtížné. Při používání nedůsledné a zkarikované metody represe se běžně stává, že jsou oběti „po zásluze“ tvrdě ztrestány za „bonzování“. Šikanování i po spravedlivém potrestání viníků pokračuje dál. Oběti ze strachu z další pomsty mlčí, nikomu své trápení již neprozradí. S ohledem na výše uvedené skutečnosti lze metodu usmíření chápat jako korektivní emoční zkušenost. Neočekávaná důvěra a laskavě pevný postoj k agresorovi může někdy vést ke zlomu nebo alespoň k otřesu agresivních postojů. Učitel se totiž zachová v emočně vypjaté situaci zcela jinak, než agresor očekává, než je zvyklý od rodičovských a všech jiných autorit. Tím se prolomí dosavadní bludný kruh a otevře se nová cesta, nebo se alespoň oslabí patologické chování. Korektivní emoční zkušenost lze někdy zprostředkovat i v rámci citlivého a zasvěceného komisionálního pohovoru. Pokud je agresor přístupný určitému náhledu a je ochoten napravit svou chybu, lze jej potrestat pouze symbolicky. I naznačený trest může mít svůj význam při odčinění nevědomých pocitů viny.

### **Kdy lze metodu použít?**

Metoda poskytuje překvapující nápravné možnosti. Její použití je ovšem omezené. Lze ji úspěšně uplatnit v poměrně malém měřítku, a to hlavně z důvodu malého počtu „nalomených“ násilníků. Jednoznačně má své místo při nebrutálních formách prvního a druhého stadia šikanování u dětí mladšího školního věku. Možnosti jejího uplatnění jsou však širší. Za příznivých okolností, kdy oběti nehrozí další trauma a agresor vykazuje ochotu své chování změnit, má své opodstatnění u mírných forem všech počátečních stadií, a to u dětí i mládeže. Zda je metoda usmíření skutečně vhodná pro daný případ, musíme ještě prověřit prostřednictvím „pojistek“ zabudovaných ve druhém a třetím kroku následujícího metodického postupu. Předností metody usmíření je pružnost. Když nám signalizuje pojistka v některém z metodických kroků, že je usmíření pro konkrétní aktéry šikany nevhodné, lze plynule přejít k metodě nátlaku. Výjimečně - za příznivých okolností

(při vstřícnosti agresora a oběti, ale i při souhlasu a spolupráci rodičů) - lze metodu použít i u vážnějších forem (nikoliv stadií), například při zranění oběti. Důrazně připomínáme, že je to možné pouze u počátečních stadií, kdy normy šikany nebyly přijaty většinou členů nemocné skupiny. Vzhledem k nevhodnosti metody u pokročilých stadií a závažných forem šikanování je nutné, aby pedagog měl k dispozici základní diagnostické poznatky a bezpečně věděl, že se jedná o počáteční stadium šikanování. Diagnostika mu zde neslouží k potrestání, ale jako východisko pro volbu metody a postupu. Aplikovat metodu usmíření nahodile, bez kvalifikovaného posouzení stavu onemocnění skupiny a orientačních znalostí vnějšího obrazu by bylo velmi nezodpovědné.

### **Doporučený metodický postup**

Při uplatňování metody usmíření je rozumné zachovat následující posloupnost kroků.

#### **1. Nejnutnější diagnostika**

V první řadě provedeme diagnostiku vnějšího obrazu a odhad vnitřního vývoje šikanování. K vyšetřování použijeme strategii první pomoci, avšak pouze první tři kroky:

- a) rozhovor s informátory a oběťmi;
- b) nalezení vhodných svědků;
- c) individuální, případně konfrontační rozhovory se svědky.

Poznatky jsou získány prostřednictvím informátora, obětí a vhodných svědků. Důležité je posoudit, zda lze metodu uplatnit. To znamená, jde-li o mírnou formu a počáteční stadium (vodítkem je přehled signálů k odhadu závažnosti onemocnění). Informace o vnějším obrazu mají svůj význam pro získání citu při vedení společného setkání. Zároveň jsou alternativní „rezervou“ pro případ, že se neprokáže vhodnost metody na některé ze dvou následujících „pojistek“. Potom lze automaticky přejít na metodu vnějšího nátlaku.

#### **2. Rozhovor s obětí**

Následuje přípravný a rozhodovací rozhovor s obětí. Informujeme ji, že již víme všechno, co potřebujeme, abychom provedli nápravu. Vysvětlíme jí, že je to možné udělat dvěma způsoby. Jeden je potrestání a druhý společná domluva a usmíření. Průběh druhého způsobu krátce vysvětlíme. Potom spolu zvažujeme, který způsob je vhodnější. Další krok následuje pouze v případě souhlasu oběti. Zvládnutí rozhovoru není vždy snadné. Dítěti, které se nachází ve značné nouzi, se obtížně mluví a někdy dlouho mlčí. Učitel by měl přesvědčit dítě, že bere všechno vážně, že za ním stojí a chce mu opravdu pomoci. Velmi důležité je, aby uměl dítěti opravdu naslouchat. To znamená být s ním v jeho utrpení, být na něj napojen a rozumět srdcem tomu, co chce vyjádřit. Při setkání se vždy snažíme oběť maximálně podpořit a povzbudit. Pokud je to možné, navozujeme abreakci neboli silné citové odreagování. Vedeme oběť v bezpečném vztahu k vyjádření jejích pocitů - bezmoci, ponížení, hněvu, vzteku apod. Lze k tomu použít i pomocné techniky, například kresbu, nějakou písemnou formu, asociace ke sloům, pohybové nebo tělesné vyjádření negativních pocitů.

### **3. Rozhovor s agresory**

Setkání s agresory je pro nás poslední pojistkou správného rozhodnutí o volbě metody. Slouží pro posouzení možností náhledu, empatie a emočně korektivní zkušenosti agresorů. V případě, že je tu určitá otevřenost ke změně, agresori nejsou zarputilí, je jim rovněž nabídnuta domluva a usmíření s oběťmi. Při jejich souhlasu následuje společné setkání. Postoj agresora si můžeme poměrně dobře ověřit například použitím techniky neodeslaného dopisu oběti. Jejím účelem je zjistit, jak pachatel chápe svou osobní vinu. Bohužel agresorů, u kterých lze vytušit zárodky pokání, tedy lítosti a úvahy o polepšení, je velmi málo. Určujícím faktorem, zda se užije metoda usmíření, je téměř vždy postoj agresora. Oběť se většinou usmíření nebrání, ale nemůžeme ji vystavit nebezpečí dalšího traumatu při setkání s nelítostným, bezohledným útočníkem, který vůbec nechápe, oč při setkání jde.

### **4. Společné setkání a hledání nápravy**

Konstelace třídy a její cíl: Kromě agresora a obětí se usmíření účastní podle potřeby a možností i další žáci. Závažným úkolem je vybrat co nejpříznivější konstelaci třídy, aby se nápravy skutečně dosáhlo. Když je to v zájmu věci a je to možné, vždy pozveme žáky, kteří sympatizují s oběťmi, a další pozitivní třídní autority. Velikost skupiny se pohybuje od dvou do patnácti žáků. Nebezpečí tkví především v tom, že agresor obrátí během času pozornost na jinou oběť. Tomu, kdo nemá výcvik ve skupinové práci, doporučujeme vzhledem k přehlednosti sestavit co nejmenší skupinu. Cílem setkání je dovést účastníky k porozumění problému, společnému hledání nápravy a usmíření.

## **8. Intervenční prostředky pedagoga při práci s třídním kolektivem**

### **8.1 Sociální komunikace jako základní prostředek pedagoga pro vytváření dobrých vztahů ve třídě**

Komunikace je základním prostředkem realizace výchovy a vzdělávání prostřednictvím verbálních a nonverbálních projevů učitele a žáka. Jedná se o interakci mezi vyučujícími a žáky, která využívá různé kanály a vyplývá z různých motivací. Komunikace obsahuje jak zjevné, manifestní, tak skryté, neuvědomované sdělení.

Pedagogové si přejí, aby se žáci chovali dobře a dělali, co se po nich chce. Záleží, zda chtějí, aby tak žáci činili bez zvnitřnění určitých pravidel a norem chování a hodnot a vedli je ke „krátkodobé“ vnější poslušnosti nebo zda chtějí v nich vytvářet schopnost zvažovat své chování i tehdy, když není na blízku žádná „kontrola“, když na ně není vidět, a rozvíjet v nich zodpovědnost za své chování a samostatnost.

Jakou komunikací a chováním k žákům pedagog může zajistit a rozvíjet zdravé vztahy mezi žáky a mezi žáky a jím samotným? Jak může přispívat k rozvoji a zároveň jim ukázat, jak má vypadat správné chování, které od nich sám vyžaduje?

Základním způsobem, jak naučit žáky dobrému chování, je chovat se k nim s respektem,

tj. s vážností a úctou, kterou jim vyjadřuje především způsoby, tj. formou sdělení informací, požadavků, a postojů, které z hlediska vytváření dobrých vztahů ve třídě mají stejnou nebo někdy větší důležitost než jejich obsah.

Pokud pedagog od žáků vyžaduje slušnost, kázeň a dobré chování, musí na prvním místě sám tak působit. Hlavním pravidlem je nedovolit si k nim nic, co nechce, aby si oni dovolili k němu.

Žáci potřebují být přijímáni tak jako dospělí s důvěrou a vírou, že jsou rozumní, zodpovědní a hodnotní. Potřebují cítit, že jsou vítáni a že mohou být úspěšní. Pocit vlastní hodnoty jim pomáhá naučit se přijímat a uznávat jiné. Pokud není tato potřeba rozvíjena a uspokojována, jejich psychický, sociální a morální vývoj je snadno ohrožen (Kopřiva, 2008).

Pokud pedagog použije své autority k žáku, byť někdy skryté za milým projevem „laskavé manipulace „, mocenským způsobem, dočká se poslušnosti žáka ve smyslu strachu z něho nebo vzdorovitěho odporu. Když se výchova promění v boj o moc, prohrávají nakonec oba.

Uplatněním přirozené autority ve smyslu vlivu na rozdíl od pojetí mocenského poskytuje pedagog žákům vzor sebe sama současně s pocitem bezpečí a přijetí jejich odlišností. Mocenský způsob vztahu: „přinutím Tě dělat, co je správné“, se pak může proměnit na respektující způsob vztahu s žáky: „tato věc má tento smysl a takové důsledky“, „očekávám, že uděláš to, co je správné“ Výsledkem takového přístupu k žákům je také menší riziko přenosu mocenského modelu chování do vzájemných vztahů mezi žáky ve třídě (Nováčková, 2009).

### **Neefektivní způsoby komunikace s žáky**

Jedním z nejtěžších úkolů výchovy je naučit žáky, že některé věci je potřeba dělat proto, že jsou správné a mají smysl a jiné se naopak dělat nemají, protože by to mohlo někomu ublížit nebo něco poškodit. Pedagogové mají právo toto žádat a očekávají, že žáci v průběhu svého vývoje nutnost a potřebu činností ohledně udržování pořádku, ohleduplného chování k druhým, věcem, přírodě, plnění školních povinností a dalších oblastí chování pochopí a přijmou. Pokud pedagogové používají způsoby komunikace, které nepřinášejí v ovlivňování chování žáků výsledky, většinou se v nich sami necítí dobře. Jejich snahou je většinou dosáhnout toho, aby se s žákem dělo, co se dít má. Pak si občas uvědomí, že jednali spíše automaticky, podvědomě nebo si chtěli ulevit od vlastních emocí. Používání běžných, avšak neúčinných komunikačních postupů se děje ze tří hlavních důvodů. Na úvod se dá obecně říci, že pokud se pedagogové nebo žáci chovají špatně, nesprávně nebo nevhodně, často je to proto, že se sami cítí mizerně a k ničemu (Nováčková, 2009).

Situace, kdy se děti nechovají správně, v dospělých vzbuzují nejrůznější negativní emoce (zklamání, lítost, vztek, hněv). Emoce blokují naši schopnost uvažovat a chovat se s nadhledem, přestože si jejich negativitu někdy v komunikaci uvědomujeme.

Uvědomujeme si, že to, co říkáme, není správné, ale neznáme jiné, lepší způsoby.

Vyřčenými slovy a také neverbálními projevy sdělujeme žáku něco o svém vztahu k němu, o svém názoru na něj a o postoji k němu. Běžným, leč neúčinným komunikačním postupům,

které vyvolávají většinou pocity ohrožení a nedostatek jejich pochopení a smyslu, se žáci brání, jak dovedou. Vzdozem, křikem, odmouváním, tváří se, že neslyší - a pak jsou označováni jako nevychovaní, vztekli, drzí nebo líní. Důležitá je proto schopnost si představit, co si myslí a cítí žák, který je vystaven těmto způsobům komunikace. Co si myslí sám o sobě?. Co by nejraději udělal nebo řekl, kdyby mohl?

Dle Nováčkové (2009) jsou nejčastějšími málo efektivními způsoby komunikace následující způsoby:

1. Výčitky, obviňování „zase jsi ten úkol neudělal správně !“, „opravdu Ti musím stále připomínat, že...?!“, „kdybys to aspoň jednou udělal bez říkání !“ Nepříjemný způsob sdělení oprávněného požadavku většinou vede k tomu, že žák vyhoví proto, aby měl pokoj nebo aby nebyl potrestán nikoli proto, že je ochotný vyhovět, udělat věc, tak jak to je správné.

2. Moralizování, poučování „měl by sis uvědomit, že skončíš někde na učnáku s takovými známkami (...), jestli chceš něco dokázat, musíš se snažit (...), to by mě zajímalo, co teď budeš dělat, když jsi to tak pokazil“. Pedagog většinou dlouze monologem mluví „na žáka“, nikoli „s ním“ většinou proto, že cítí starost o ně nebo se na něj hněvá, protože nemá dobrý prospěch, fláká se atp. Žák se cítí hloupě a nezodpovědně, myslí si, že pedagog mu chce tímto způsobem sdělit, že on je chytřejší a zodpovědnější.

3. Kritika, zaměření na chyby: „Škrábeš jako zvěř, to se nedá číst“. Tento způsob kritizování se přímo dotýká vlastní hodnoty žáka a vyvolává v něm pocity méněcennosti, pocity hněvu a odporu. Taková kritika nedostatků nebo chyb nepřispívá k tomu, aby žák chybu napravil nebo příště postupoval jinak. Místo kritiky žák potřebuje zpětnou vazbu o svém výkonu nebo chování, např.: „Z pěti vět jsou tři správně, jedno slovo je nesprávně přeložené a dvě slovesa jsou v nesprávném tvaru“.

Kvalitní zpětná vazba začíná pozitivním popisem nebo informací, a pokud je třeba něco zlepšit nebo napravit, ukazuje jakým způsobem.

4. Zákazy, varování: „Nelítej po chodbě, někoho porazíš nebo si zlomíš nohu“. Reakce na podobné věty bývá většinou opačná. Žáci je berou jako výzvu k tomu, aby se předvedli, jak jsou zdatní, jak to dokážou, a nemůže se jim nic stát. Potřebují vědět, co je nebezpečné, co dělat, aby se chránili, ale nikoli tak, že jim řekneme, co nemají dělat. Vhodný je popis a informace o tom, co se obecně všem může stát, nejenom jim. Alternativou jsou informace v pozitivní formě, které sdělují, co žák má nebo může udělat, například: „Rovným sezením si chráníme páteř“, namísto: „Nehrb se, zničíš si záda“.

5. Negativní scénáře, nálepkování: „Je to matematický antitalent, louta, nešika, ona je líná, on je agresor, to je taková hodná holčička, ta má vždy všechno připravené, s tebou je pořád legrace“. Podobné věty, které mívají zdroj většinou v některých vrozených vlastnostech žáka, mají na vytváření jeho sebeobrazu velmi negativní vliv a znamenají pro něj určitou nálepkou. Pedagog tak sděluje žáku, co si o něm myslí, jaký je a co od něj může očekávat. Tuto představu pak žák od učitele přebírá a zároveň v něm mohou vyvolávat vztek a vzdor, protože znějí jako urážky. Pokud je slyší často, narušují jeho sebeúctu a vyvolávají pocity beznaděje. Zbavit se

nálepky je obtížné proto, že když se žák pokusí zachovat jinak, aby se ukázalo, že to s ním není tak zlé, většinou uslyší ironický komentář, projevy nedůvěry nebo podezírání. Nebude mít již chuť se snažit a namíří ji nevhodným směrem. Alternativou k nálepkování je vytváření dohod a pravidel společně s žákem a žáky ve třídě. Jde o zpětnou vazbu – popis současného pozorovatelného chování a oceňit správné chování a úsilí žáka, které mu pomáhá se vidět v jiném světle, než určuje nálepka. Rizikem pozitivních nálepek o velmi dobrém chování nebo výkonu je tlak na žáka, aby se choval tak, jak si pedagog přeje, což vede k potlačování jeho pocitů a individuálních citových potřeb, které nejsou v souladu aktuálně s tím, co od něj pedagog očekává.

Dalšími nevhodnými způsoby komunikace pedagogů s žáky jsou také vyhrožování, křik, srovnávání a dávání za vzor, příkazy a urážky, ponižování.

Tyto komunikační styly nejsou účinné, protože jsou dle Nováčkové (2009) zaměřené:

A. na negativní hodnocení žáka a jeho kvalit, které blokuje schopnost žáka zaměřit se na řešení problému, na žádoucí chování. Vyvolává potřebu se bránit se nebo útočit. Hodnocení žáka, jeho posuzování patří k velmi rizikovým proto, že jeho srovnávání druhými, zobecňování či „zaškatulkování“ se dotýká jeho sebehodnocení a sebeúcty,

B. na to, co není v pořádku, kdy se mluví jen o tom, co žák dělá špatně, co neudělal, nezvládl nebo nemá dělat. Kritika neobsahuje informace o tom, v čem konkrétně udělal chybu a jak to udělat příště lépe,

C. na negativní zmínky o minulosti nebo budoucnosti žáka, které nemůže ovlivnit. Věty typu: „Ty nikdy nic neuděláš, ty se vždycky vymlouváš, ty pořád zlobíš“, které v něm vzbuzují pocity křivdy, vzdoru a pak nechť se o něco snažit. Varování a nálepkování žáka ve smyslu neblahého prorokování něčeho špatného, co by se mu mohlo stát v budoucnosti, je dalším způsobem neproduktivní komunikace,

D. na nadřazenost a uplatnění především moci, kdy se vyžaduje jen vykonání toho, co chce pedagog a je jen malý nebo žádný prostor pro vlastní aktivitu žáka. Mocenské pojetí výchovy vede k poslušnému vyhovění nebo k boji o moc a pozornost žáka pak není zaměřena na problém či správnost chování, ale spíše snahu se zavděčit nebo uhájit svou pozici.

## 8.2 Vedení poradenského rozhovoru pedagoga s žákem

Pedagog a třídní učitel zvláště se denně nachází v mnoha nových nebo neočekávaných situacích. Každý jinak vnímá žáky, svou sociální roli i odpovědnost z ní vyplývající a proto zcela přirozeně nastupují stereotypy a zautomatizované reakce, které později přerůstají v určitý pedagogický styl. Jsou situace, kdy takový pedagogický styl, ve kterém učitel nemůže vystupovat v naučené roli, ale měl by dávat najevo své vlastní lidské názory a postoje, je zátěží pro podporu a pomoc při řešení individuální situace žáka. Žáci se někdy na své učitele obrací s žádostí o soukromý rozhovor, ve kterém se svěřují s tím, co je trápí a kdy si neumějí pomoci jinak. To znamená, že učitele považuje za důvěryhodného. Většinou se dítě za své starosti



stydí. Očekává od učitele většinou pochopení, podporu, radu nebo pomoc. Podle R.Brauna (2003) je vhodné postupovat následujícím způsobem:

- √ Dobře pozorovat – jak dítě přichází, jak se asi cítí, jaké signály vysílá. Je plačtivé, lítostivé, je smutné, skleslé, usmívá se, rozčilené. Nebo dokonce působí jakoby bez emocí, i když mluví o dramatických věcech? Lze vytrénovat zachycení celé neverbální komunikace (gesta, posazení, mimiku...) ještě před samotným slovním sdělením.
- √ Dát najevo, že nás problém zajímá – v praxi to znamená i najít dostatečně dlouhý časový prostor (nebojme se dítěti říct, že tato přestávka není dostatečně dlouhá a že by bylo vhodné se sejít třeba v půl druhé), stejně jako prostředí. Není možné aby během intimního rozhovoru rušil např. kolega či jiné děti.
- √ Nebagatelizovat – i sebemenší problém byl natolik závažný, že se dítě odhodlalo jít až za námi. V praxi se totiž ukazuje, že děti volí „zástupný problém“, třeba banální, aby si vyzkoušely naše reakce, naší důvěryhodnost. Teprve, když se přesvědčí, že máme pochopení, pak začnou mluvit o mnohem závažnějších věcech.
- √ Dítě emočně přijímat – děcko přesně pozná, zda užijeme naučenou empatickou poučku („já vás mám všechny ráda“), nebo zda to také tak cítíme. Jde tedy o to nebýt v roli učitele ale sám sebou, člověkem. Nemusíme s dítětem souhlasit, a přesto mu můžeme porozumět, chápat ho. Emočně jej akceptovat. Pozor na věty „vždyť jsi šikovná holka“. Nelze ani city dítěte zlehčovat („a tohle tě trápí, taková hloupost?“). Tohle všechno dítě podvědomě vnímá a mnohdy je to důvod, proč samo rozhovor předčasně ukončí. Cítí se blokováno pro další hovor.
- √ Maximálně podpořit rozhovor – nechat nerušeně dítě vyprávět jeho příběh, i s tím, že je třeba chvíli ticho, když hledá slova. To, že svůj zahlcující negativní (a chaotický) pocit začne formulovat slovy, je nejjednodušší psychoterapie. Často samo najde řešení, svou cestu. Základní způsoby jak podpořit rozhovor jsou parafrázování, interpretace, ujišťování se o správném pochopení sdělení formou zpětných dotazů, prosté přitakání apod. Tato podpora se však nesmí zvrhnout v bohapustou zvědavost, slídění či naopak na „vyšetřování“. Problém by nás měl lidsky zajímat!
- √ Nemoralizovat – dítě velmi dobře ví, co se má, co ne. Nemusíme to připomínat. Pokud by to dítě nevědělo, pak by nevznikl vnitřní konflikt a ani celý problém. Moralizování působí rušivě. Každý z nás si jistě ze svého života vzpomene na chvíle, kdy dělal věci, které se nedělají. Pochopme i to dítě.
- √ Neradit – to je asi nejtěžší část rozhovoru (právě vzhledem ke zmíněnému dogmatu)! Ideální je, aby s naší pomocí dítě přišlo na své vlastní řešení. Náš podíl by při intervenci měl spočívat v tom, že pomůžeme dítěti problémy pojmenovat, rozkrýt celé klubíčko příčin a důsledků. Jsme zkušenější než dítě, a proto mu můžeme nabízet i další zorné úhly (například mluvit za rodiče, za kamaráda..). Hlavně si musíme uvědomit, že nikdo z nás neví (ani sebezkušenější odborník), co je pro dítě to nejlepší. Proto věty typu: „musíš tedy udělat...“, „nejlepší bude, když...“, „rozhodně udělej...“, jsou velmi nebezpečné. Přejímáme

tak zcela odpovědnost za další kroky dítěte. To není ani správné ani žádoucí. Přesto dítě jistě očekává nějaké řešení. Pak je dobré sdělit spíš svůj pohled a nabídnout jej jen jako jednu z možností „víš, já bych se asi pokusila...“. Nebrat své řešení jako jediné možné. Zvláště, když pro dítě působíme jako přirozená autorita!

- √ Nesnažit se o nemožné – například pomoci v každém případě. Nastávají situace, kdy pomoci nemůžeme. Například nám dítě nedovolí oslovit rodiče, kterých se dětský problém týká. Pak je nutné to respektovat. Také se mnohdy nedá problém vyřešit ze dne na den, za jedno sezení. Také nemůžeme slibovat, co nemůžeme splnit. Pozor na sliby typu: „nikomu to nepovím“. Pedagog je vázán svými povinnostmi! Je ale vhodné dítěti vysvětlit, proč je nutné problém hlásit dál. Co tím zákonná úprava sleduje, atd. Vyplatí se dítěti nabídnout „souputnictví“. Můžeme být s ním v zátěžových situacích. Ale i jindy bychom měli spolupracovat s dalšími odborníky a svůj postup s dítětem konzultovat, dokonce jej žádat o svolení tohoto postupu. Ve spolupráci s rodiči vyhledat (a k problému přizvat) i další odborníky. Dítě si často tento postup nepřeje. Je na nás mu vysvětlit, proč je to důležité. Pokud má pedagog pocit, že o dané problematice neví dostatečně mnoho informací, může tyto odborníky vyhledat sám. Může například využít telefonických či internetových poraden, linek důvěry.
- √ Nebojme se přiznat, že něco nevíme, nebo s tím sami nemáme zkušenosti. Neznamená to žádnou chybu, jen konstatování faktu.
- √ Učitel by měl být průvodce dítěte v jeho problému. Ne soudce, ani nadřízený, ale spíš starší (možná i chybující) přítel.

Pro rozhovory tohoto zaměření je zapotřebí mít vhodné prostory. Soukromí, klid a příjemné prostředí v dítěti vzbuzuje dobrý pocit. Někteří učitelé nabízejí svým žákům pohodlné sezení v křeslech s drobným občerstvením. Takové podmínky podporují neformálnost a zvyšují spontaneitu dítěte při rozhovoru. Pokud by měl být někdo další přítomen rozhovoru, musí s tím dítě souhlasit.

Na problém může upozornit také někdo jiný než samo dítě. Většinou jsou to spolužáci, další učitelé, někdy i rodiče. Pedagog by měl zvážit, zda je vhodné dítě oslovit v jeho přirozeném prostředí, nebo jej pozvat na soukromý rozhovor. Někdy se stává, že dítě není ochotné o svých věcech hovořit, protože problém na rozdíl od ostatních nebo od skutečného stav věci nevidí. Pak se s tím chtě nechtě musí učitel smířit. Nelze dítěti „vyrobit“ problém, když ono jej nepociťuje nijak tíživě.

Velmi důležité je rozhovory s žáky dokumentovat. Pedagog musí mít jasný přehled o poskytovaných konzultacích proto, aby za čas mohl do svých poznámek nahlédnout, stejně jako odborní pracovníci, kteří budou s dítětem pracovat. V zápise o konzultaci s žákem by měl být uveden datum a čas, kdy proběhl hovor, psychický stav dítěte a stručná formulace jeho problému, obsah dalšího rozhovoru a pak to, s čím se učitel a dítě rozešli (řešení). Se všemi získanými informacemi je nutné zacházet jako s důvěrnými osobními údaji.

Dobré zvládnání poradenských konzultací s žáky klade na pedagoga potřebu projevit své osobní postoje a názory jinak než prostřednictvím zažitych stereotypů svého pedagogického stylu. Praxe ukazuje, že vhodnou přípravou na vedení těchto rozhovorů jsou dlouhodobé sebezkušenostní a prožitkové výcviky pedagogů.

### **8.3 Komunitní kruh – způsob vytváření příznivého klimatu ve třídě a péče o vztahy mezi žáky**

Vytvářet a rozvíjet ve třídě vztahy založené na důvěře, úctě a respektu jsou důležitým předpokladem úspěšné socializační funkce školy a nezbytnou podmínkou toho, aby škola plnila také vzdělávací úkoly. Jednou z metod zajištění pohodového prostředí ve škole je komunitní kruh (komunita-společenství). Jde o společné setkání v kruhu všech žáků třídy a pedagoga, většinou třídního učitele. Používá se také v mateřských školách (Kopřiva, 2008).

Ve škole se můžeme setkat se třemi typy práce v kruhu, z nichž každý má jiné zaměření a význam.

Prvním je výukový kruh, který se používá při výuce některých předmětů a přináší lepší komunikaci tváří v tvář, která podněcuje silnější zapojení žáků do výuky. Učitel zde má řídicí funkci a vede komunikaci k vzdělávacímu cíli.

Druhým typem je diskusní kruh, kde učitel je většinou moderátorem diskuse. Téma nemusí být vždy výukové, může se týkat událostí, které proběhly ve třídě, ve škole, v zemi nebo v zahraničí. Cílem je diskutovat o aktuálních věcech, řešit problémy, reagovat na názory a předkládat argumenty.

Cílem výukového a diskusního kruhu je rozvoj znalostí a dovedností, které přispívají k rozvíjení sociálních, komunikativních, občanských a osobnostních dovedností žáků (Nováčková, 2009).

Cílem komunitního kruhu je rozvíjení vztahů, vytváření soudržnosti, pocitu sounáležitosti a přijetí pro každého žáka. V první řadě jde o navození prožitku společenství a výměnu informací, které se týkají postojů, názorů a pocitů žáků. Aby komunitní kruh plnil toto poslání, musí se stát pravidelnou součástí života a dění ve třídě a škole. Komunitní kruh se nesmí používat pouze jen při výjimečných situacích, zejména například jako prostředek pojmenování a či dokonce odsouzení viníka nějakého přestupku. Nutnou podmínkou pro úspěšné používání komunitního kruhu je vytvoření pocitu bezpečí u každého žáka ve třídě, který zajišťují čtyři základní pravidla. S prvními dvěma je nutné seznámit žáky hned na začátku prvního komunitního kruhu (Kopřiva, 2008).

#### **Prvním je pravidlo naslouchání.**

Právo mluvit má jen ten, který má v ruce určitý předmět (balonek, kamínek), který je předáván postupně po kruhu z ruky do ruky. Naslouchání je podmínkou úspěšné komunikace a výrazem respektu k druhým. Pravidlo platí pro všechny v kruhu stejně, tedy i pro učitele.

**Druhým pravidlem je právo nemluvit.**

Zajišťuje pocit bezpečí mezi žáky. Jak putuje předmět po kruhu, stává se, že některý z žáků se nechce vyjádřit. Pak má právo se nevyjádřit k tématu a předává bez vysvětlování předmět dál. Toto pravidlo učí žáky, že mohou odmítnout, učí je rozhodovat se sám za sebe. Dovednost „říci ne“ je důležitou komunikační dovedností, která žáku pomáhá odolávat také tlaku vrstevníku například při nabídkách alkoholu, drog atp.

**Třetím pravidlem je pravidlo úcty.**

Žáky učíme, aby o každém v kruhu, přítomném či nepřítomném, mluvil slušně, nikoho konkrétního nekritizoval a nikomu se nevysmíval. V komunitním kruhu je důležité, aby se řadil názor žáka vedle dalších názorů, a nedocházelo k přímé reakci na to, co kdo řekl předtím. Otázky na rozdíl od diskusního kruhu klademe na obecné úrovni, aniž bychom jmenovali konkrétní osoby. Například: jak se cítíme, když nás někdo ruší při práci, co nám přináší spolupráce, jaké vidíme příčiny určitého chování atp. Z této hlavní zásady vyplývá, že komunitní kruh nepoužíváme k přímému řešení konkrétních konfliktů ve třídě. Komunitní kruh má být bezpečný také pro ty, kteří ve svém chování chybují. Při porušení tohoto pravidla se může sezení v kruhu snadno změnit v odsouzení druhých v podobě soudního tribunálu a žáci pak jsou dalším děním v komunitním kruhu ohroženi.

**Čtvrtým pravidlem je zásada diskrétnosti, zachování soukromí.**

Žáky vedeme k tomu, aby se v komunitním kruhu neobávali říci, co potřebují a zároveň, aby se to, co řeknou, nestalo za chvíli veřejným tajemstvím. Žáci proto mohou popisovat jiným lidem dění v kruhu bez udávání jména osob – výrazy jeden kluk/jedna holka z naší třídy říkal/říkala, v kruhu jsme si povídali o tom, že...atp. **Žáci by měli také mít možnost a vědět, že o citlivých osobních věcech mohou s učitelem mluvit mezi čtyřma očima.**

**Další zásady používání komunitního kruhu:**

Na začátku je vhodné ztvárnit všechna čtyři pravidla graficky (pomocí piktogramů) a položit je do středu kruhu. Při porušení pravidla může pak beze slov kdokoli z žáků nebo učitel ukázat na příslušný piktogram.

Drobný předmět, který symbolizuje právo hovořit, má být příjemný do dlaně, ne však příliš atraktivní. Učitel zadá otázku do komunitního kruhu a buď na ni jako první odpoví nebo podá předmět po své pravici či levici a hovoří jako poslední. Také může předmět nechat ležet na otevřené dlani a nabídnout ho, aby si ho vzal ten, kdo chce odpovídat jako první, a od něho pak putuje předmět po kruhu. Předávání po kruhu má velkou přednost, protože hovoří i žáci, kteří by se sami aktivně nepřihlásili. Umožňuje také beze slov vyjádřit „já sem patřím“ i těm žákům, kteří využijí svého práva nemluvit.

V komunitním kruhu se neshrnuje to, co zaznělo, nedělají se závěry, nic se neinterpretuje. Učitel může také odpovídat na otázky jako první, jako poslední nebo vůbec ne. Nemluvit a nezasahovat do průběhu kruhu bývá zpočátku pro učitele těžké. Postupně pozná, že většinou

to, co chtěl sdělit, řekne někdo z žáků, a to je pro vytváření soudržnosti a pocitu bezpečí mezi žáky ve třídě mnohem účinnější.

Zásadní je pravidelné používání komunitního kruhu, nejlépe 2x týdně pod dobu jedné hodiny. V pondělí je vhodné začít sdílením zážitků z víkendu a v pátek končit reflexí (co se nám tento týden povedlo, co jsme se naučili atp.). Lze ho také využít k emočnímu vyladění k určitému výukovému tématu. Když není tolik času, nemusí setkání v kruhu trvat dlouho. O otázce si mohou promluvit žáci ve dvojicích nebo menších skupinkách, pak jen říct to podstatné. Komunitní kruh může využívat kromě třídního učitele také kterýkoli jiný učitel.

Otázky do komunitního kruhu z důvodu zásady pocitu bezpečí pro každého žáka je nezbytné formulovat buď v první osobě množného čísla-co my děláme, domníváme se, cítíme., nebo ve třetí osobě jednotného i množného čísla-co někdo (děti, lidé) dělají, myslí, cítí... Důležité je, aby se žáci do kruhu těšili, a proto by se zpočátku mělo mluvit především o dobrých věcech, např.: „na co se těšíme, co se nám dnes povedlo, co jsme se nového naučili, co nám už docela jde, jaké je to být ..., co si představíme, když se řekne ...“. Jak se postupně vytvoří důvěra mezi žáky, můžeme začít mluvit o emočně náročnějších otázkách, které se týkají pocitů, možností jednání, motivů jednání a rozpoznání projevů chování, například jak poznáme, že je někdo náš kamarád, že někoho něco trápí, proč někdo pomůže druhému, proč někdo nemluví pravdu, proč se někdo snadno naštvě, urazí, co můžeme dělat, když někdo nám bere věci, ubližuje slabšímu, jak nám (dětem, lidem) je, když se máme k něčemu přiznat, když nám někdo neříká pravdu atp.? Otázky mají být přiměřené věku a žáci mohou sami přicházet s náměty na otázky. Formulace otázky je však úkolem učitele.

Komunitní kruh využíváme také k nepřímému řešení problému v chování žáků nebo kvůli negativním projevům ve vztazích mezi žáky. Otázky související s tím, co se ve třídě aktuálně děje, se pokládají na obecné úrovni, pomocí formulace v 1. nebo 3. osobě, a za předpokladu, že se kruh realizuje pravidelně. Když žák například bere věci druhému bez dovolení, tak otázky mohou být: „jak je někomu, komu druhý bere věci, jak se cítí, proč někdo bere věci druhému bez dovolení, i když ví, že by se to nemělo“ atp.? Následně můžeme vytvořit menší skupinky žáků a přidat další otázky: „co nám pomůže pomoci, abychom nebrali věci druhým bez svolení, co můžeme dělat, když nám někdo bere věci, na čem se můžeme domluvit?“ Probírání otázek ve skupinkách o možnostech a způsobech pomoci a jejich prezentace v kruhu bývá ještě účinnější. Analogicky můžeme tak nepřímo řešit s žáky nadměrný hluk ve třídě, vyrušování, vykřikování, různé projevy ubližování, dle potřeby konkrétní třídy a učitele.

Důsledným dodržováním pravidel a zásad zabráníme riziku, že by žáci mohli komunitní kruh odmítat nebo zesměšňovat, což je většinou projevem nedostatku pocitu bezpečí. Vhodné je si proto v případě jakéhokoli probíraného tématu zjišťovat a ověřovat míru bezpečí každého žáka otázkami: „je to naprosto pro každého bezpečné, nebude se cítit někdo ohrožen?“.

## 8.4 Vedení třídnických hodin

Také třídnické hodiny poskytují další příležitost pro pravidelnou práci se vztahy uvnitř třídy. Tyto hodiny lze využít pro řešení aktuálních problémů třídy. Mají-li žáci možnost pravidelně se vyjádřit k tomu, co se jim líbí nebo nelíbí ve třídě, může se předejít mnoha problémům.

Pro vedení třídnických hodin je třeba získat určitou praxi. Nějakou dobu trvá, než se třída naučí těšit se na ně a také se na nich podílet.

Třídnické hodiny je vhodné vést interaktivně, v reakci na aktuální potřeby třídy a žáků a nedirektivně. Díky tomu se zvýší aktivita žáků, žáci získají pocit, že mají vliv na své okolí, naučí se řešit problémy a přistupovat k nim zodpovědně. Toto vše však vyžaduje jisté nároky na učitele. Především je to respekt vůči žákům.

Pro účely třídnických hodin je vhodné vytvořit si pravidla komunikace, která umožňují jejich hladší průběh. Při společné tvorbě těchto pravidel je zajištěna i větší ochota ze strany žáků se jimi řídit.

Témata pro třídnické hodiny mohou být velmi rozmanitá a je na potřebách třídy a vzájemné domluvě s pedagogem, čemu se bude v rámci třídnických hodin věnovat pozornost. Tématem hodiny mohou být provozní záležitosti, dále bližší vzájemné seznamování, práce s pravidly ve třídě, řešení aktuálních problémů třídy, práce se vztahy ve třídě, rozvoj specifických dovedností atd.

Mezi další náměty můžeme zařadit setkání nad dobrými zprávami nebo setkání u „kulatého stolu“, ve kterém mají žáci možnost vyjádřit se k aktuální otázce ve třídě. Třídnickou hodinu lze využít i jako čas pro komplimenty, kdy mají žáci možnost vyjádřit, co se jim líbí na spolužácích. V rámci setkání může proběhnout diskuse o nejbližších cílech a úkolech nebo také zhodnocení posledního týdne a možnosti pro zlepšení do budoucna.

Třídnická hodina může probíhat formou reflexe, tj. formou otázek typu: „Co jste se naučili v této hodině?“. Dále může mít podobu vystoupení žáků, kteří předvedou svůj projekt či jinou školní práci. V rámci hodiny může probíhat diskuse k osobním či skupinovým problémům, ke stížnostem či doporučením apod. Lze také pokládat akademické otázky typu: „Proč si myslíte, že je potřeba tyto věci studovat?“.

Třídnické hodiny mohou mít různou podobu. Doporučovaná struktura by měla zahrnovat úvodní aktivitu, jejímž smyslem je žáky zklidnit nebo naopak probudit a naladit na další práci. Dalším krokem je aktivita, která souvisí s tématem třídnické hodiny a která většinou přináší žákům různé prožitky a také nové zkušenosti. Nakonec by mělo proběhnout ukončení třídnické hodiny, které se zaměřuje na upevnění získaných dovedností a na vyjádření toho, čím děti třídnická hodina obohatila.

Pro třídnickou hodinu se osvědčilo sezení v kruhu, na začátku vysvětlení cílů setkání a stanovení pravidel. Dále je vhodné zadat skupinovou práci (například do dvojic) s následnou partnerskou diskusí. Poté se zadá signál pro klid a ukončení diskuse ve dvojicích a začíná všeobecná diskuse k tématu. Je vhodné vybízet žáky k diskusi vhodnými dotazy a směřovat

diskusi ke všeobecnému souhlasu, je-li to možné. Závěrem třídnické hodiny shrneme, co proběhlo, a požádáme žáky o vyjádření, co pro ně bylo nejdůležitější, nejpůsobivější apod.

## 8.5 Intervenční možnosti pedagoga

Pokud se pedagog rozhoduje o využití konkrétních intervenčních prostředků pro dosažení určité změny ve třídním kolektivu, je potřebné, aby vzal v úvahu, že změna probíhá v těchto krocích: diagnostika aktuálního a preferovaného stavu → zpětná vazba pro aktéry (např. identifikování největších rozdílů mezi preferovaným a aktuálním stavem) → reflexe a diskuse s aktéry → intervenční zásahy → opakovaná diagnostika stavu po intervenci (např. Fraser, 1999: 72-73).

Podle Freiberga (1999 a: 25) jde především o tyto otázky:

- ✓ Které přímé a nepřímé metody zjišťující např. klima třídy (a z nich plynoucí indikátory) by bylo vhodné zvolit jako základ pro jeho změnu ?
- ✓ Které změny, např. klimatu třídy, by se měly udělat, kdybychom chtěli, aby si jich všichni všimli a současně byly proveditelné během krátké doby (např. několika týdnů)?
- ✓ Které skupiny osob a kteří konkrétní lidé by měli být především osloveni, aby se podíleli na prosazení a uskutečňování změn, např. klimatu školní třídy? Přitom jde nejen o jednorázové dosažení změn k lepšímu, ale také o jejich udržení.
- ✓ Které změny dlouhodobého charakteru jsou potřebné, aby ve třídě vzniklo zdravé psychosociální klima a to pro všechny aktéry (tj. pro učitele a žáky)?

Konkrétní odpovědi na tyto otázky jsou velmi důležité, protože vedou pedagoga k výběru vhodných intervenčních prostředků pro dosažení požadovaných cílů změny ve třídě.

Snahou třídního učitele by mělo být, aby ve třídě panovala pohoda, aby se vytvořilo pozitivní klima pro školní práci. Děti pak ve výuce nic neruší a prožívají obohacující vzájemné vztahy. Každodenní působení učitele ve třídě většinou přináší zjištění, že se ve třídě vyskytují problémy, které je třeba řešit. Třídní učitel má řadu praktických možností, které může použít při práci s celou třídou pro předcházení nebo již pro řešení problémů. Může se jednat například o:

- ✓ zadání screeningového dotazníku a diskusi nad výsledky s dětmi,
- ✓ sociometrické šetření,
- ✓ diskusi nad výsledky s dalšími pedagogy a odborníky,
- ✓ zapojení žákovské samosprávy, žákovského parlamentu do řešení,
- ✓ zařazení dalších skupinových sezení (hlavně kohezní a kooperativní hry),
- ✓ nácviky sociálních dovedností,

- √ zařazení prožitkových nebo tematických hodin do výuky,
- √ výjezdy, lyžařské a jiné kursy,
- √ zařazení mimořádných mimoškolních akcí.

Typickými rizikovými situacemi pro vznik nepohody ve třídě může být příchod nového žáka do třídy, nástup do 1. a 2. třídy (adaptační problémy), přestup žáků na 2. stupeň a další situace v průběhu života třídy. Níže vám chceme přiblížit možnosti pedagogů a třídních učitelů, jak mohou pracovat se třídou samostatně – prostřednictvím skupinových sezení, a předcházet tak rizikovým situacím ve třídě nebo intervenovat v situacích, kdy změnu stavu pedagog vnímá jako nutnou.

Skupinová sezení dětí s pedagogem mají určité zákonitosti a využívají prožitek jako základní formativní prvek. V podstatě jde o to zprostředkovat dítěti takový prožitek v situaci, kterou by v běžném životě nezažilo nebo zažilo později. Pokud se rozhodneme do svého působení zařadit tento typ práce se třídou, je zapotřebí vědět, že má jasná pravidla a nejlépe se získají potřebné zkušenosti, když se sami staneme na chvíli frekventantem odpovídající vzdělávací akce, které nabízejí různé vzdělávací instituce. Odborná příprava na práci se třídou se netýká jen psychologů nebo speciálních pedagogů, ale také kvalitních pedagogů.

Při sezení na židlích nebo na sedačkách sedíme v kruhu, bez stolků, čelem k sobě. Učitel sedí také mezi dětmi a z této pozice většinou průběh sezení řídí. Většiny aktivit se také aktivně zúčastňuje. Forma kruhu, kdy všechny děti jsou zapojeny, žádné nesedí mimo či za někým, je výhodná a psychologicky nosná. Vyučující má navíc o všech dětech vizuální přehled.

Sezení umožňuje vyučujícímu připravit hry s psychologickým obsahem v uceleném programu. Doporučená doba trvání takového sezení je 90 minut. Vyučovací hodina však způsobuje omezení tohoto prostoru na 45 minut. Je to přijatelné, i když je tento časový prostor opravdu příliš krátký.

Problémem zůstává, kde získat v rozvrhu potřebný čas. Pedagog může využít třídnické hodiny nebo hodiny dalších vhodných předmětů (rodinná výchova, občanská výchova), kde je osobnostní rozvoj součástí osnov, nebo dětem nabídne možnost realizace programu v odpoledních hodinách. Pro systematickou práci se třídou se hodí i školy v přírodě nebo školní výlety.

Podle Brauna (2003) úspěch a efektivita sezení závisí především na dobré motivaci dětí k této činnosti. Je jim nutné na počátku sdělit, proč toto sezení pořádáme, k čemu by jim to mohlo být dobré. Snažíme se sdělit cíl velmi obecně, například: „Dnes jsem pro vás připravila hry, které nám mohou říct, jak se cítíme, když nás někdo kritizuje...“, nebo: „Společně se dnes zamyslíme, proč dochází ke konfliktům mezi lidmi.“

Sezení má po motivačním prvku, představení programu a seznámení s cíli následující fáze:

- √ rozehřívací hra nebo hry
- √ hlavní tematická hra či hry
- √ shrnovací závěrečný „kruh“, informace o dalším setkání



**Rozehrívací hry** – jsou běžné, většinou a nejlépe pohybové hry. Slouží k odreagování a rozhybání dětí. Dochází tak k jejich odpoutání od školního prostředí a přeorientují se na jiný typ činnosti. Pokud by nebyly zařazeny, děti nebudou reagovat spontánně a program bude váznout nebo narážet na pasivitu dětí. Časově by měla představovat asi 7 - 10 minut devadesátiminutového bloku. Čím je třída více zvyklá na skupinovou činnost, tím kratší může rozehrívací hra být. Zpočátku výcviku se jí může věnovat větší prostor.

**Tématické hry** – jsou hlavní formativní prvek práce se třídou. Mají za cíl zprostředkovat dítěti prožitek, který jej obohatí o nové zkušenosti. Je důležité, aby byly dobře metodicky zvládnuty, kdy záměr se nemíjel se skutečností. Získaný prožitek si pak děti dobře pamatují a pedagogové se nemusí uchýlovat k mentorování. Praxe ukazuje, že tématické hry bývají nejčastěji zaměřeny na:

- √ vzájemné poznávání se (děti se seznamují s ostatními)
- √ sebepoznávání (poznávají samy sebe)
- √ komunikaci (zlepšení komunikativních dovedností)
- √ na podporu sebevědomí (posilují zdravé sebevnímání dítěte)
- √ posílení koheze -soudržnosti třídního kolektivu
- √ spolupráci mezi žáky a na posílení vztahů jejich vztahů

Cílem **shrnujícího závěrečného „kruhu“** je upevnit dětský zážitek a především umožnit dětem hovořit o tom, co jim sezení přineslo. Mají možnost vyjádřit všechny příjemné a nepříjemné pocity, názory, připomínky a návrhy pro další sezení. Je důležité, aby se děti vyjadřovaly postupně po sobě v kolečku. Učitel může v závěru říci o následujícím programu.

Nejdůležitější fází programu je tématická hra. Na její provedení je kladen největší nárok. Především se chybuje v sestavení technik v programu za sebou. Nejvhodnější je se v jednom sezení s žáky držet jednoho tématického okruhu.

Braun (2003) uvádí, že vedení tématické hry má následující postupné kroky:

- √ motivování a vysvětlení zadání
- √ samostatná činnost dětí
- √ vytěžení z psychohry

Hlavním formativním prvkem her s psychologickým obsahem je nejen získaný prožitek, sebenáhled, ale i zpětné vazby od spolužáků. Aktivita pedagoga pomalu ustupuje a je nahrazena interakcí mezi dětmi samotnými. To, že jeden spolužák dokáže druhému sdělit svůj pocit, názor, je pro oba zúčastněné významné. Program je proto vhodné pozitivním způsobem se zaměřením na zpětné vazby, které podporují kladné sebevnímání na kladná hodnocení druhými. Žák má vždy právo se hry nezúčastnit. Proto při motivování zdůrazňujeme jeho svobodnou volbu. Je důležité ctít a především respektovat jeho názor a

obrány, které používá. Zvláště citlivá témata pro děti jsou: vlastní rodina, rodinní příslušníci, tělesný vzhled. Skupinová sezení je vhodné využívat již ve třetím ročníku základní školy. Úspěch programu v práci s třídním kolektivem je nejvíce ovlivněn kvalitní přípravou pedagoga, vhodnou motivací žáků a výběrem tematických her.

Následuje popis a podmínky použití nejčastěji používaných her, které jsou rozděleny na :

- a) hry představovací
- b) hry na podporu sebevědomí
- c) hry na posílení pozitivních vztahů ve třídě
- d) hry na podporu emočního prožívání dětí
- e) ostatní hry

## **a) Představovací hry**

### **Přijetí nového žáka**

#### **Účel:**

- ✓ *Zprostředkování pomoci novému žákovi ve třídě při seznámení s novými spolužáky*
- ✓ *Zprostředkovat kontakt*
- ✓ *Seznámit třídu s novým žákem*
- ✓ *Vytvořit pomáhající skupinu*

#### **Trvání:**

- ✓ *1 hodina*

#### **Pomůcky:**

- ✓ *Papíry A4 podle počtu žáků, psací potřeby*

#### **Cílová skupina:**

- ✓ *Žáci 2. stupně (po úpravách lze použít i u mladších dětí)*

#### **Popis:**

*Cílem programu je seznámit nového žáka s novým kolektivem a naopak. Nově příchozí žáci mají ztíženou situaci v tom, že se často neadaptují v kolektivu, kolektiv je nepřijme a můžou se stát i obětí šikany. Nejprve se zařadí pohybová hra „místa si vymění“, která slouží ke vzájemnému poznání. Další část hodiny je věnována „vytváření vizitek“. Jedná se o hlavní aktivitu ve dvojicích, v níž dvojice o sobě získává co nejvíce informací. Poté jsou tyto informace vzájemně prezentovány ve skupině. Dále se zaměřujeme v hodině na vytvoření podpůrné skupiny. Cílem je napojit nového žáka na několik lidí ze třídy, kteří mu pomohou zpočátku s adaptací ve škole. Je využíván princip dobrovolnosti. Pokud někdo bydlí blízko, může pomoci s předáváním informací v době nemoci. Další provedou spolužáka po škole atd. Na závěr si nový žák s každým podá ruku a navzájem se představí.*

## **Tričko**

### **Účel:**

- ✓ Možnost představit se druhým, zhodnotit své přednosti (sebeuvědomění)

### **Trvání:**

- ✓ 30 minut

### **Pomůcky:**

- ✓ předtištěný papír s namalovaným obrysem trička, pastelky

### **Cílová skupina:**

- ✓ od 3. třídy (po úpravách i dříve)

### **Popis:**

*Dětem dáme předtištěný papír s namalovaným obrysem trička. Dáme jim instrukci: na své tričko si vykreslete vše, co vás bude reprezentovat, co děláte ve volném čase a těší vás to, co dobře umíte. Mezi obrázky napište i své křestní jméno.*

*Děti samy tvoří své tričko. I zde je vhodné čas limitovat (např. 10 - 15 minut), ale pak je již necháme pracovat volně. Po skončení se jednotlivě představují, a to tak, že si stoupnou, předvedou své tričko a ostatní na něj reagují - vyčítají z něj jednotlivosti. Pak má čas na komentář sám autor - upraví odpovědi a doplní. Své tričko pak vystaví na stěny místnosti k ostatním.*

## **Místa si vymění ti, kteří ...**

### **Účel:**

- ✓ *Pro dobré vzájemné poznávání, pro uvolnění*

### **Trvání:**

- ✓ *10 minut*

### **Cílová skupina:**

- ✓ *od 1. třídy*

### **Popis:**

*Žáci sedí na židlích v kruhu. Uprostřed je jeden žák. Žák stojící v kruhu židlí vyvolává: „Místa si vymění ti, kteří (např.) mají bratra“. Každý, koho se to týká, vybíhá a snaží se zasednout některou z uvolněných židlí. Pokud vyvolávač stihne některou ze židlí zasednout, vyvolává ten, na kterého židle nevyšla.*

### **Reflexe:**

- ✓ *Co bylo cílem této hry?*
- ✓ *Co nového jste se dozvěděli o svých spolužácích?*
- ✓ *Co vás překvapilo?*
- ✓ *Co jste nečekali?*
- ✓ *Kdy se vás postavilo nejvíce, kdy nejméně?*

## **Erb**

### **Účel:**

- ✓ Možnost představit se druhým, zhodnotit své přednosti (sebeuvědomění)

### **Trvání:**

- ✓ 40 minut

### **Cílová skupina:**

- ✓ od 3. třídy (po úpravách i dříve)

### **Pomůcky:**

- ✓ předtištěný papír s namalovaným erbem, pastelky

### **Popis:**

Dětem je dán předtištěný erb, jehož horní část je zřetelně oddělena od hlavního pole. Je jim dána instrukce: „tak jako ve středověku dostávali rytíři své erby, do kterých se jim zaznamenávaly jejich úspěchy, přednosti, zásluhy, tak i my si vyrobíme své erby, do kterých nakreslíme obrázky podle toho, co je pro nás typické, co nás charakterizuje. Do horního pole napište své křestní jméno“.

Děti samy tvoří daný erb, je vhodné je časově limitovat „v nejbližších 15 minutách ...“. Pak je vhodné nechat je bez dalších instrukcí pracovat. Po skončení se jednotlivě představují, a to tak, že si stoupnou, předvedou svůj erb a ostatní na něj reagují - vyčítají z něj jednotlivosti. Poté má čas na komentář sám autor - vysvětlí, co chtěl namalovat a proč. Svůj erb pak vystaví na stěny místnosti k ostatním erbům.

## **Domeček**

### **Účel:**

- ✓ *Vzájemné seznámení, seznámení se s prostorem školy (1. – 3. setkání)*
- ✓ *Rozvíjení skupinové dynamiky, nácvik imaginace, relaxace (4. – 6. setkání)*
- ✓ *Jak budovat dobré vztahy s okolím (7. – 9. setkání)*

### **Cílová skupina:**

- ✓ *Děti 1. a 2. tříd ZŠ s adaptačními problémy*

### **Popis:**

*Všechna sezení se zahajují povídáním o tom, co děti během týdne prožily a zakončuje se rekapitulací skupiny „co se dělo“.*

*První setkání: „Stavíme společně domeček“. Na úvod se děti představí jménem, řeknou krátce, co je baví, co rády dělají. Následuje seznamovací hra (např. „jedna židle chybí“, „místa si vymění“ aj.). Poté proběhne soutěživá hra („hledání předmětů“ apod.). Spolupráce je podpořena společnou prací (např. „společné malování domu“ apod.). Setkání je ukončeno krátkou reflexí o tom, „co jsme dělali“ a „co se nám nejvíc líbilo?“.*

*Druhé setkání: „Škola je náš domeček“. Na úvod si připomeneme společnou práci na domečku z minula. Cílem tohoto setkání je najít své místo v tom domečku, kde by se nám líbilo. Setkání opět ukončíme krátkou reflexí.*

*Třetí setkání: „Strašidelná škola“. Děti chodí za jinými učiteli, kteří jim dávají otázky o škole (předem připraveno). Za splněný úkol dostanou strašidýlko. Následně společně nakreslíme školu, jak by se dětem líbila (fantastické prvky dokreslují).*

*Čtvrté setkání: „Na louce“. Uvedeme dětem tak, že škola je také místo, kde se dovídáme spoustu zajímavých věcí a odkud můžeme podnikat dobrodružné výpravy. My se vydáme na výpravu na louku mezi brouky, kobylinky, pak do hlubin moře a nakonec poletíme raketou do vesmíru. Následují relaxační cvičení a hry.*

*Páté setkání: „Do hlubin moře“. Relaxační cvičení se zaměřením na podmořský svět, hra, reflexe.*

*Šesté setkání: „Raketou do vesmíru“. Relaxační cvičení se zaměřením na vesmír, hra, reflexe.*

*Sedmé setkání: „Naši malí kamarádi“. Zdůraznění významu zvířátek jako malých kamarádů, kteří nám také mohou pomoci pochopit, jak se máme ke svým kamarádům chovat, aby nám bylo spolu dobře.*

*Osmé setkání: „Barevná škola“. Zaměření na imaginaci, vytváření přáníček pro dospělé.*

*Deváté setkání: „Rozloučení – vánoční strom“. Rekapitulace toho, co jsme zažili v předcházejících setkáních, co se nejvíce líbilo. Ocenění kladných vlastností spolužáků. Usednutí k vánočnímu stromu.*



## **b) Hry na podporu sebevědomí**

### **FACE TO FACE**

#### **Účel:**

- ✓ *Hra na posílení sebevědomí formou kladných zpětných vazeb od spolužáků*

#### **Trvání:**

- ✓ *20 minut*

#### **Cílová skupina:**

- ✓ *od 1. třídy*

#### **Popis:**

*Rozdělíme děti do dvojic, které se postaví proti sobě a vytvoří tak dva soustředné kruhy. Volbu necháme na nich, nejlépe, když si vyberou dobrého kamaráda či kamarádku. Měli by se sobě dívat do očí. Dohodneme se s dětmi, že si budou vzájemně říkat, co se jim na druhém líbí, čím je jim sympatický. Nejprve bude mluvit jeden, poté druhý. Při hovoru je ten druhý opravdu dobrý nasloucháč! Názory druhého nekomentuje.*

#### **Reflexe:**

- ✓ *Co bylo cílem hry?*
- ✓ *Jak se vám to hrálo?*
- ✓ *Jaké to bylo druhému říkat co se vám na něm líbí?*
- ✓ *Bylo lehké se druhému dívat do očí?*
- ✓ *Jaké to bylo poslouchat v čem jsem dobrý nebo proč jsem někomu sympatický?*
- ✓ *Jak vám teď je?*
- ✓ *Proč je dobré si říkat co se nám na druhých líbí?*

## Zrcadla

### Účel:

- √ *Sebepoznávací hra pro žáky druhého stupně ZŠ*

### Trvání:

- √ *15 - 20 minut*

### Pomůcky:

- √ *předtištěné zrcadlo, psací potřeby*

### Cílová skupina:

- √ *Žáci 2. stupně*

### Popis:

*Dětem rozdáme předtištěné zrcadlo, které je rozděleno na dvě části v horní je napsáno **MÉ SILNÉ STRÁNKY**, ve spodní části **MÉ SLABÉ STRÁNKY**. Děti hledají co do příslušných kategorií vepsat. Každá část má pět řádků. V instrukci zdůrazňujeme nutnou „objektivitu“ - děti přece nemají jen špatné vlastnosti, které se dětem píše snáz. Po vyplnění zrcadel mají děti možnost seznámit spolužáky se svými slabými a silnými stránky. Ostatní děti mají právo se k tomu vyjádřit ať souhlasně či nesouhlasně. Zrcadla dětem zůstávají.*

### Reflexe:

*Je nutné si u této hry uvědomit, v jaké třídě ji hraje. Není vhodné ji hrát ve třídě, kde jsou narušeny vztahy, protože děti nebudou mít vůči sobě důvěru se svěřovat se svými slabými stránkami.*

*Otázky směřujeme k tomu, jestli to, jak se vidí samo dítě, je vnímáno i spolužáky.*

### **c) Hry na posílení pozitivních vztahů ve třídě**

#### ***Ruka***

##### **Účel:**

- ✓ *Posilování pozitivních vzájemných vztahů mezi dětmi*

##### **Trvání:**

- ✓ *10 minut*

##### **Pomůcky:**

- ✓ *papír A4, fixy*

##### **Cílová skupina:**

- ✓ *žáci 2. stupně*

##### **Popis:**

*Rozdáme dětem velký papír (A4) a vyzveme je, aby obkreslili svou ruku (nejlépe fixem). Z druhé strany papíru se podepíší a papír odevzdají učiteli. Pracují pokud možno tajně, své ruce nikomu neukazují. Učitel ruce vybere a rozmístí je po zemi v místnosti. Pak děti vybírají tu ruku, která je jim sympatická. Teprve potom papír otočí a zjistí autora ruky. Jejich úkol je, nakreslit do ruky, čím je pro ně tento člověk ve třídě důležitý. Mohou připojit i nějaký nápis, či vzkaz. Poté ruku autorovi vrátí a ten si může přečíst svou zpětnou vazbu. Ruce se pak hodí vystavit.*

##### **Reflexe:**

*Zhodnete se s tím, co vám spolužáci o vás napsali?*

*Jaké to je vědět, že jste pro někoho něčím důležitý?*

## Koláče

### Účel:

- ✓ Posilování pozitivních vzájemných vztahů mezi dětmi, hluboká kohezní hra, která vhodně zatahuje do kolektivu třídy děti - outsidersy a děti nezdravě namyšlené,

### Trvání:

- ✓ 45 minut

### Pomůcky:

- ✓ barevné papíry, nůžky, lepidlo, psací potřeby

### Cílová skupina:

- ✓ žáci od 5. ročníku

### Popis:

*Dětem rozdáme barevný papír a požádáme je, aby z něj vystřihly co největší kruh s tím, že ten kruh představuje jejich osobnost. Pak zůstanou na stolku mezi dětmi jediné nůžky, o které se postupně střídají. Dá se jim instrukce: „Zvol si některého ze spolusedících spolužáků a vezmi si jeho koláč do ruky. Odstřižni si z jeho koláče výseč (jako se krájí dort), která představuje vlastnost, kterou on má a ty bys jí také chtěl mít, nebo bys jí chtěl mít víc, než máš. Velikost výseče je dána tím, kolik si této vlastnosti chceš vzít. Tento výstřížek popiš - od koho - co - a svůj podpis (například od Petra statečnost, od Jirky odvalu atp.). S tímto odstřížkem se již nehraje. Pak předáš nůžky následujícímu spoluhráči. Ten si také zvolí a stříhá.“*

*V instrukci je také to, aby se od každého spolusedícího spoluhráče stříhalo pouze jednou. Při stříhání by měli všichni naslouchat, co se na spolužákovi oceňuje. Je jasné, že v průběhu se nejrychleji rozstříhají koláče atraktivních spolužáků a koláče outsiderů jsou dlouho netknuté. Jenže u nich musejí všichni ostatní více uvažovat, co u nich ocenit, a proto jsou ty důvody odstřížení hlubší. Protože po skončení odstříhávání (asi 7 kol) zůstává na stole ještě koláč některého spoluhráče, vyzveme děti, aby je dostříhaly (tudíž si od outsiderů musí brát víckrát).*

*Hra končí tím, že si děti srovnají odstříhané výstřižky od spolužáků, vytvoří pestrý koláč a čtou, co si od druhých braly. To je důležité pro učitele, když slyší, referenční vlastnosti dětí. Pak si odstřížky vrátí, nalepí je na čistý bílý papír a „zrekonstruuje“ bývalý koláč své osobnosti. Poté čtou nahlas, jací jsou. Tedy přečtou vlastnosti, které u nich viděli druzí. Např. „Já jsem sympatický, hravý, sportovně nadaný,...“ Tento závěr se umocní, když jsou vlastnosti nahrávány na videokameru. Tyto koláče je důležité dětem ponechat.*

**Reflexe:**

- √ *Jak se vám to hrálo?*
- √ *Zhodnete se s tím, co vám spolužáci o vás napsali?*
- √ *Jaké to je nahlas o sobě číst své pozitivní vlastnosti?*

## Obláčky

### Účel:

- ✓ Sociometrická hra, která kromě svého primárně diagnostického zaměření učí děti přímo vyjadřovat své preference

### Trvání:

- ✓ 20 minut

### Cílová skupina:

- ✓ žáci 2. tříd a více

### Pomůcky:

- ✓ předtištěný papír s namalovanými obláčky, psací potřeby

### Popis:

Děti dostávají předtištěný herní plán, kde je nakreslené sluníčko a sedm obláčků, rozmístěných po obloze. Začíná se povídáním o tom, že každý je to sluníčko a měl by si tedy vybarvit oči, nos, pusinku a mezi své paprsky napsat své jméno. Pak se zamyslet, se kterými spolužáky by mu mohlo na tom nebi být hezky, koho by si na své nebe pozval, s kým by se mu po nebi dobře plulo. Do každého obláčku tedy umístí jednoho spolužáka. Jakmile děti vyplní svůj herní plán, pak v kruhu, postupně říkají: „Na své nebe jsem si pozval...“ jmenují některého ze spolužáků. Ten si svůj herní plán otočí a udělá si čárku, že na něčím nebi figuroval. To, že čárky se dělají na rubu papíru, je důležité, aby pak herní plány nefungovaly jako otevřená informace. Takovým způsobem proběhne všech sedm kol, děti tedy postupně zveřejní své preference. Pak je důležité těmito herními plány opět zaplnit stěny místnosti, kde se pracuje.

### Vytěžení z hry:

Hra nám říká, jaké jsou preference dítěte ve třídě. Děti se ptáme, co je překvapilo, komu to činilo potíže napsat či říct, kdo je pro ně důležitý, komu se dobře poslouchalo, že je někam pozván, kdo cítí radost, kdo cítí zklamání atd. Tuto hru také využijeme při případné nekázni některého žáka. Pokud nebude zachovávat stanovená pravidla, pak jej vyzveme, aby si k nám přinesl své „Nebe“ a sdělíme mu: „Vidíš, pro kolik lidí jsi tak důležitý, že si tě zvou na své nebe?“

**Upozornění:**

*Často se děti ptají, zda mohou některý obláček nevyplnit, či zda mohou napsat někoho z jiné třídy, či mohou nějaký obláček dokreslit – na všechny otázky reagujeme záporně. Také se může stát, že některé dítě nebude mít žádné preference, to lze dopředu očekávat a můžeme tomu zabránit dvěma možnými způsoby: buď hrajeme také a předpokládaného “outsidera” si umístíme na své nebe, nebo do instrukce vložíme: kterého by jsi na své nebe chtěl, nebo u kterého předpokládáš, že by mu tam bylo dobře.*

**Rozkrývání skupinové dynamiky třídy****Účel:**

- ✓ *Rozkrytí dynamického potenciálu třídy v krátkém časovém intervalu.*
- ✓ *Identifikace zdravého jádra třídy, které může být nositelem konstruktivních aktivit směrem k žádoucímu modelu fungování třídy. Předpokladem je, že tyto aktivity směřují k prevenci negativních projevů chování.*

**Trvání:**

- ✓ *2 hodiny*

**Cílová skupina:**

- ✓ *žáci 3. – 9. tříd*

**Popis:**

*Cílem programu je podpořit spolupráci a kamarádství. Nejprve vyčleníme skupinu 8 dětí, které se snaží pomocí maximálního soustředění ve stejnou dobu posadit a vstát. Následuje další vyladování se na sebe. Třída je rozdělená do skupin a každá má za úkol nakreslit jednu emoci (dle zadání) a zbytek třídy hádá, o kterou emoci se jedná. Následně má třída přiřadit slovo „škola“ k některé z nakreslených emocí, která nejvíce přibližuje situaci ve škole. Následuje krátká reflexe o situaci ve škole. Dále má třída vybrat někoho ze spolužáků do rolí pohádkových postav (role Tarzana, Děda Vševěda, Draka, atd.). Dále třída vybírá kapitána lodi, na které by měla celá třída proplouvat nebezpečnými místy v moři. Na závěr setkání mohou děti vytvořit pravidla dobrého soužití ve třídě.*

## Dobrá třída

### Účel:

Zlepšení klimatu třídy tím, že

- ✓ Vytvoříme prostor pro to, aby mohli žáci lépe poznat názory a postoje ostatních.
- ✓ Vytvoříme podmínky pro vyjasnění představ o tom, jak by měla vypadat třída, ve které by byli žáci spokojeni.
- ✓ Podporujeme spolupráci žáků.

### Trvání:

- ✓ 2 hodiny

### Pomůcky:

- ✓ 32 kartiček s charakteristikami „dobré třídy“ (rozstříhané v obálkách), nůžky, fixy, balící papír, lepidlo

### Cílová skupina:

- ✓ 6. – 9. ročník

### Popis:

Žáci obdrží kartičky s charakteristikami „dobré třídy“ a mají každý sám za sebe vybrat sedm tvrzení, která dle nich nejlépe charakterizují dobrou třídu. Následně se vytvoří dvojice, ve kterých ze svých 14 lístků vyberou společně jen 7 lístků. Žáci vytvoří dále skupinky po čtyřech až šesti žácích a každá dvojice si přinese svých sedm tvrzení. Společně pak pracují na tom, aby ve shodě vybrali ze svých výběrů opět jen sedm tvrzení, na kterých se jako skupina shodnou. Svůj výběr přilepí na zeď nebo na tabuli a prezentují jej před třídou a obhajují jako skupinka.



**Návrh kartiček s charakteristikami “dobré třídy”**

<i>Dobrá třída je ta, kde mohu vyniknout</i>	<i>Dobrá třída je ta, kde mám kamarády</i>
<i>Dobrá třída je ta, kde všichni kamarádí i s méně úspěšnými dětmi</i>	<i>Dobrá třída je ta, kde ostatní méně úspěšným dětem pomáhají</i>
<i>Dobrá třída je poslušná, a učitelé si na ni nestěžují</i>	<i>Dobrá třída je ta, kde si každý může dělat co chce</i>
<i>Dobrá třída je ta, kde se nikdo nestará o záležitosti druhých</i>	<i>V dobré třídě jsou jen samé úspěšné děti</i>
<i>V dobré třídě je legrace a dobrá zábava</i>	<i>V dobré třídě se vytvářejí kamarádské dvojice a skupinky</i>
<i>V dobré třídě dává jeden druhému opsat</i>	<i>V dobré třídě kamarádí všichni společně</i>
<i>V dobré třídě se děti vzájemně nepomlouvají</i>	<i>V dobré třídě má každý možnost ukázat, co umí</i>
<i>V dobré třídě se každý musí prosadit sám</i>	<i>V dobré třídě děti vědí, že každý má svou cenu, i když není zrovna úspěšný</i>
<i>V dobré třídě jsou jen děti z dobrých rodin</i>	<i>Děti z dobré třídy se spolu scházejí i mimo školu</i>
<i>Do dobré třídy chodí všechny děti rády</i>	<i>V dobré třídě se musí starat jeden o druhého</i>
<i>Dobrá třída je ta, se kterou nemají učitelé problémy</i>	<i>V dobré třídě si děti řeší své problémy mezi sebou samy</i>
<i>V dobré třídě se slabším neubližuje</i>	<i>Dobrá třída je ta, kde se děti zastanou jeden druhého</i>

<i>Dobrá třída je ta, kde je jasné, kdo je nejsilnější a vládne</i>	<i>V dobré třídě kamarádí kluci s holkama</i>
<i>Dobrá třída má lepší výsledky než jiné třídy na škole</i>	<i>Dobrá třída je ochotna pomoci jiným třídám na škole</i>
<i>V dobré třídě se děti dobrovolně a bez hádek střídají v práci pro třídu třeba i po vyučování</i>	<i>Dobrá třída je ochotna pomáhat učiteli, je-li potřeba</i>
<i>Dobrá třída je ta, která se nejlépe stará o svojí místnost</i>	<i>Žáci v dobré třídě kontrolují sami sebe a pomáhají učiteli při vyučování zachovat klid a pořádek</i>

## **Víkendový program pro žáky šestých tříd**

### **Účel:**

- ✓ *Vytvořit spolupracující kolektiv z dětí, které se sešly na začátku školního roku v 6. třídě*
- ✓ *Vytvořit emoční zázemí a kvalitní interpersonální vztahy*

### **Trvání:**

- ✓ *víkend*

### **Cílová skupina:**

- ✓ *žáci 6. tříd*

### **Popis:**

*Na přípravě participují samy děti a rovněž na zajištění chodu výjezdu formou služeb se děti podílejí (v jídelně, úklidová služba a služba časomíry). Program probíhá od pátku do neděle. Po snídani probíhá ranní komunita. Na prvním setkání komunity se stanoví pravidla společné práce, závěrečná komunita slouží ke zhodnocení obsahu a podílu všech zúčastněných na jeho naplňování. Po ranní komunitě následuje ranní skupina, jejíž náplní jsou tematické zážitkové hry. Dopolední a odpolední programy jsou většinou sestaveny z rozehřívací aktivity, tematické hry a následné hry. Mezi rozehřívací hry můžeme zařadit („kompot“, „molekuly“, „nálet“, „kuličkové ložisko“ aj.). Jako poznávací a sebepoznávací hru můžeme zařadit „erb“, „místa si vymění“, „zrcadla“. Můžeme zařadit také sociometrickou hru „obláčky“. Důležitou součástí programu jsou hry na posilování pozitivních vzájemných vztahů mezi dětmi („ruka“, „mince“ aj.).*

**d) Hry na podporu emočního prožívání dětí****Emoční zázemí****Účel:**

- √ *Sebepoznávací a sebeuvědomovací hra*

**Trvání:**

- √ *25 minut*

**Pomůcky:**

- √ *papír A4, psací potřeby*

**Cílová skupina:**

- √ *žáci 5. tříd a více*

**Popis:**

*Vyzveme děti, aby na velký papír (A4) nakreslili uprostřed slovo JÁ a okolo něj vytvářeli ostrůvky lidí, které považují ve svém životě za důležité, mají k nim nějaký vztah. Jejich vzdálenost od JÁ by měla vyjadřovat i to, jak ty lidi mají emočně daleko. Jakmile děti vytvoří tento systém ostrůvků, budeme je s JÁ napojovat. Dvojitá čára jde ke všem rodinným příslušníkům, příbuzným. Vlnovka by směřovala k těm, které bychom chtěli v životě mít blíž (trávit s nimi více času, kéž by bydleli blíž, měli na nás více čas...), čárkovaná čára jde k těm, které bychom klidně mohli mít dál (tráví s námi příliš času, mluví nám do všeho...). Všechny ostatní, dosud nenapojené, napojíme čarou jednoduchou. Čáry se mohou kombinovat (dokonce i vlnovka čára čárkovaná k jedné osobě). Poslední fází je přikreslení křížku přes tu vazbu, která prošla nějakou krizí, nějakou hádkou (i když dosud třeba trvá). Vzniká tak „pavouk“ emočního zázemí dětí.*

**Reflexe:**

*Technika je více terapeutická a je náročná na schopnosti pedagoga vypořádávat se s emočně nabytými situacemi. Může se stát, že dítě nakreslí člena rodiny, který je buď mrtvý anebo v rodině chybí a je nutno s tím počítat.*

*Otázky v reflexi zaměřujeme na to, jak se jim to dělalo. Jak můžou oni přispět k tomu, aby s lidmi kteří jsou daleko a chtěli aby byli blíž, mohli trávit více času. Proč to jde a proč ne. Jak se vypořádat s tím, že i kdyby chtěli aby byli blíž tak nemohou. Proč jsou někteří členové spojení čárkovaně. Jak si oni mohou najít své místo v takovém vztahu. Jaká hádka nebo konflikt nastal v některých vztazích. Jak ho řešili. Co jim šlo řešit a co ne.*

**Index štěstí****Účel:**

✓ Sebeuvědomovací hra, pozitivní ladění

**Trvání:**

✓ 15 minut

**Cílová skupina:**

✓ 2. stupeň ZŠ

**Popis:**

*Vyzveme děti, aby brainstormingem hledaly všechny „příznaky“ štěstí. Jejich nápady se zapisují na tabuli či balicí papír. Pak se zamyslí nad tím, jaké jsou podle nich „příznaky“ neštěstí. Opět je zapíše na tabuli. Pak společnou diskusí vyberou 10 příznaků štěstí a 10 neštěstí.*

*Každý pak zapíše onu desítku šťastných a nešťastných příznaků na papír do dvou sloupečků vedle sebe a vyzveme je, pokud tyto příznaky prožívají, aby v tom příslušném řádku udělali křížek. Pak spočítáme počet křížků v jednom a ve druhém sloupečku. Tím že součet štěstí zmenšíme o součet neštěstí, získáme index štěstí.*

**Reflexe:**

*Jste spokojeni s výsledkem?*

*Jste spíš šťastná nebo nešťastná třída?*

*Čím to je, že je výledek takový jaký je?*

*Co bychom mohli dělat aby se index štěstí zvýšil?*

**Semafor mých práv****Účel:**

- ✓ *Hra seznamující děti s jejich právy a učící je jejich prosazování*
- ✓ *Má podpořit dětské prožívání práv a jejich porušování*
- ✓ *Naučit způsoby, jak je překonat*
- ✓ *Sdělením svých zkušeností se umožňuje jejich vzájemná podpora*

**Trvání:**

- ✓ *20 minut*

**Popis:**

*Rozdělíme děti do tří skupinek. Nejlépe je volba podle přání dětí. Vyzveme je, aby přemýšleli, jak se někteří dospělí chovají k dětem. Jedna skupina má na pomyslném semaforu červenou barvu a má za úkol najít příklady chování vůči dětem, které se nesmí! Druhá skupinka je oranžová a vymýšlí situace, jak se dospělí chovají k dětem a nemá se to. A třetí skupinka má zelenou barvu a vymýšlí chování dospělých, které je správné a má se to.*

*Děti vymýšlejí různé nápady a snaží se ve skupince o nich diskutovat. Pak je sepíší a vzájemně se tím mezi skupinami obohacují.*

**Reflexe:**

*Je dobré se ptát, zda přemýšleli o skutečných událostech, či si to vymýšleli. Můžeme porovnat, která skupina našla příkladů nejvíc. Dále se ptáme, jak mohou reagovat na situace (a tím se chránit), které byly označeny červeně nebo oranžově (je dobré připravit si například seznam modrých linek a organizací kam se mohou obrátit).*

**e) Ostatní hry****Klub hÁčko****Účel:**

- ✓ *Rozšířit přehled žáků o aktuálních sociálních problémech, umožnit jim osobně se angažovat při jejich formulaci a řešení*
- ✓ *Rozvíjet jejich tvořivý přístup a sociální empatii*

**Cílová skupina:**

- ✓ *žáci 7. – 9. tříd*

**Popis:**

*Jedná se o obdobu televizního pořadu Áčko, tj. o cyklus diskusních setkání s tematikou zahrnující různé okruhy společenských problémů. Na každé setkání může být pozván aspoň jeden odborník na zvolenou tematiku. Ze třídy jsou stanoveni také dva moderátoři, zbytek třídy tvoří hosty. Mezi předběžně navržená témata klubu můžeme zařadit např.: Zvítěžil/a jsem nad šikanou, Jak se žije s dyslexií, Poruchy příjmu potravy, Žijeme tu s vámi, Jak se žije cizincům v ČR, O závislostech, Moje první láska. Témat může být samozřejmě daleko víc.*

## ***Příběhy žáků o sobě a o své budoucí profesní orientaci***

### **Účel:**

- √ *Pomoci žákům v jejich rozhodování o budoucím profesním / školském zaměření.*

### **Cílová skupina:**

- √ *žáci 9. tříd*

### **Popis:**

*Program zahajujeme vždy v říjnu v devátých třídách. V první hodině programu diskutujeme se žáky o volbě povolání, o možnostech psychologické pomoci v tomto ohledu a o celém programu, který žákům nabízíme. Žáci mohou také navštívit informační a poradenské centrum Úřadu práce aj. Do programu se snažíme zapojit také rodiče žáků. Postupně se věnujeme okruhům: sebepoznání, sběr a práce s informacemi, proces rozhodování. Žáci si vytvářejí vlastní portfolio, do kterého shromažďují všechny materiály, které se jejich volby mohou týkat.*

### **Další techniky**

Kromě uvedených her se používají další aktivity v práci s třídním kolektivem, které odrážejí jejich školní život. Jednou z nich je metoda Děti radí dětem. V praxi ji lze uplatnit jako celoškolskou anketu vyhlášenou - např. ve školním rozhlase - staršími žáky školy:

„Milí spolužáci, vyhlasujeme anketu, jíž se může účastnit kdokoli z vás. Stačí si vzít papír a tužku a zamyslet se nad tím, co poradit nějakému spolužákovi, který...a nyní lze zvolit některou z vhodných variant, např.:

- √ *kterému je ubližováno*
- √ *který zkouší drogu*
- √ *který nemá kamarády*
- √ *který je nešťastný*

Možných variant je bezpočet. Žáci odpovídají podle svých nejlepších možností a pak své odpovědi (i anonymní) starším spolužákům odevzdají. Z nich pak můžeme sestavit nástěnku. Každý má možnost přečíst názory druhých. Pokud se ho problém přímo týká, posílí se jeho schopnost jej řešit. Také sem mohou přispět pedagogové a nabídnout tak svou pomoc.



Další metodou je „Řekl bych mu“, která spočívá v posílání imaginárních vzkazů druhému (imaginárnímu) spolužákovi či spolužačce. Probíhá tak, že s žáky sedíme v kruhu a uprostřed kruhu je volná židle. Dětem řekněme, aby si představily, že tam sedí někdo, kdo má například problém s drogami. Vyzveme ostatní děti, aby říkaly tomuto imaginárnímu spolužákovi své vzkazy. Mohou radit, doporučovat, sdělovat své pocity... Pokud je mezi dětmi někdo, koho se tato situace opravdu týká, má možnost si zpětné vazby poslechnout, aniž by byla ohrožena jeho anonymita. Můžeme různě obměňovat a na tuto židli „posazovat“ kohokoliv.

## 8.6 Rizika vedení třídy při skupinové práci

Dnes se již zjevně hovoří o managementu školní třídy. Pedagog, který vede třídní „koučing“, dobře ví, že základem pro dobře fungující skupinu je důkladné nadefinování postupů ve třídě. Požadavek na mapování a nadefinování zakázky pro práci se skupinou nenajdeme v žádné mezinárodní normě pro řízení jakosti. Naneštěstí se málokdo zmiňuje již o tom, jakých rizik se vyvarovat či jakým způsobem vývoj ve skupině pozitivně ovlivnit.

Aktivita každé skupiny je spojena s určitými riziky. Aby byla skupina schopna svá rizika minimalizovat, měl by je pedagog nejprve nadefinovat a s náhledem sobě vlastním určit dopad na svou práci.

Každá příprava na práci se skupinou obsahuje osobnostní a sociální cíle. V tematickém okruhu spolupráce jednotlivých členů se nevyhneme formulací pravidel pro práci ve skupině. Vnějšímu pozorovateli může připadat práce ve skupinách hlučná, příliš volná, nedisciplinovaná. Skupinová práce předpokládá sdílení, komunikaci. A to bez určité hladiny hluku nejde. Bez respektování se kooperativní vedení neobejde. Pravidel nemusí být mnoho, ale musejí se dodržovat. Pro přijetí a následné respektování pravidel je výhodné, aby se na jejich vytváření podílely samy děti. V případě nedodržení pravidel se setkáme s rizikem:

1. Nerespektování hranic
2. Neefektivní, uzavřená komunikace
3. Neuspokojivé zpětné reakce - bez přijetí emocí jiných, často ovlivněné trestem nebo odměnou

Skupina žáků je souborem jedinců, kteří se odlišují podle nějakého znaku od jiných. S prvkem „různorodosti“ proto pracujeme nepřetržitě a snažíme se specifikovat skupinu z pohledu úskalí při vedení skupiny. Nejčastěji se setkáváme se skupinou žáků bez důvěry. Týká se žáků samotných, vztahu „žák – učitel“ nebo intervence u úzkostných dětí. Sportovně zaměřené třídy a třídy s převažující chlapeckou populací nejsou výjimkou. Sociálně psychologický výcvik (vedený pedagogem) se často nedoporučuje, pedagog se může zaměřit na techniky pedagogického charakteru z oblasti zážitkové pedagogiky, na dlouhodobé vedení třídního kolektivu formou třídnických hodin jako ideální preventivní aktivitu nebo krátkodobé aktivity externích specialistů občanského sdružení. Úspěch a efektivita prováděné aktivity závisí na:

- √ Vnější motivaci (prostor s vlastní výzdobou, učitel jako člen komunitního kruhu).
- √ Vnitřní motivaci (pocitu bezpečí s prvkem "přítomnosti", prožitku jako formativním prvkem).

U žáka neopomíjíme emoce a současně nabízíme možnost volby. Žák má vždy právo se hry nezúčastnit. Pokud vnímá aktivity silně emotivně, individuálně volíme slovní kontakt nebo osobní kontakt v soukromí. Žáka vedeme k samostatnému vytváření otázek (co vlastně prožíval...), směřujeme k náhledu na sebe sama jako podmínku pro zpětnou vazbu.

Nejosvědčenejší strategií je prevence, nikoliv – náprava. Jestliže se technika stane zdrojem smíchu, nepodporujeme ironii, srovnávání. Pravděpodobně jsme podcenili přípravu hry, netrefili jsme se do emočního naladění skupiny.

Třída je společenství, ve kterém vládou sociální zákony. Nechybí ani třídní šašek se svými obvyklými žerty – často v roli outsidera, někdy také neoblíben, odstrkovaný, bez kamarádů. Jiným problémem bývá, když se zadaná technika stane zdrojem smíchu, její provádění tak sklouzne v jakousi frašku. S největší pravděpodobností došlo k tomu, že byla užitá technika, která se netrefila do emočního naladění dětí, např. přišla v nevhodné situaci, nebo je příliš intimní a dotýká se citlivých míst apod. Pak doporučujeme s technikou přestat a nahradit jí nějakou odlehčenější pro danou chvíli.

Velmi nebezpečné je, když je mezi dětmi někdo odstrkovaný, který nemá dobrou pozici ve třídě. Často se staví do role třídního „šaška“ a snaží se svou nedokonalostí pobavit druhé. Je opravdu důležité, aby se mu tato stylizace přístupem vyučujícího nepotvrzovala, nabízíme spoluúčast na řešení nebo ventilaci problémů. V závěrečném kruhu v rámci zpětné vazby necháme všem prostor pro připomínky a návrhy.

S potřebou žáka - projevit negativní city, být kritický – se zvyšuje také pravděpodobnost rizikového chování. V úvodu práce se skupinou nezapomeneme na pohybovou hru, která má rozechřívací, spontánní charakter, pasivitu odbouráváme nenásilnou formou. V řízených aktivitách se zaměříme na zvládání negativních reakcí a preferujeme pozitiva. Pokud se kritické a negativní chování žáků stupňuje s dalším opakovaným setkáním, program se doporučuje ukončit.

V situacích, které jsou pro nás nepředvídatelné a reakce žáka jsou nepřiměřené, aktivitu zpomalíme. Vyhnete se vyžadování poslušnosti, nadřazenosti a použití dlouhých vět. Dotazujeme se na situaci a zároveň zprostředkujeme smysluplné informace. Již na počátku sezení žák ví, proč se scházíme a k čemu je to dobré. V průběhu hry nezapomeneme na zpětné dotazy za účelem vzájemného porozumění.

Jiným problémem bývá, když se zadaná technika stane zdrojem smíchu, její provádění tak sklouzne v jakousi frašku. S největší pravděpodobností došlo k tomu, že byla užitá technika, která se netrefila do emočního naladění dětí, např. přišla v nevhodné situaci, nebo je příliš intimní a dotýká se citlivých míst apod. Pak doporučujeme s technikou přestat a nahradit jí nějakou odlehčenější pro danou chvíli.

Největším problémem bývá, když si děti nejsou ochotny předávat pozitivní zpětné vazby. Stále sklouzávají ke kritice, k negativnímu hodnocení. Bývá to na počátku, a pokud to po pár společných sezeních nepřestává, je třeba zvážit, zda v nich pokračovat!

Při vedení programu se může odehrát řada nepředvídaných a také nepředvídatelných situací, které nás mohou zaskočit. V takovém případě radíme činnost pozastavit, sednout si s dětmi opět do kruhu a zeptat se jich, jak to vnímají, o čem to je, co si o tom máme myslet my. Pozastavení programu přináší okamžitý efekt! Děti jsou spolutvůrci klimatu při sezení!

Děti se zároveň učí pravidlům zdravého života ve skupině, naučí se hlídat si hranice, komunikovat otevřeně, vyjadřovat přímo své emoce a také vnímat zpětné reakce druhých.

## 9. INTERVENCE PORADENSKÉHO PRACOVNÍKA VE TŘÍDĚ

Většinu výše uvedených diagnostických a intervenčních nástrojů může pedagog použít při realizaci preventivních a intervenčních cílů. Pro řešení závažných obvykle vztahových problémů mezi žáky, které se týkají cca 10 % žáků ve třídě, je vhodné požádat o odbornou pomoc psychologa nebo speciálního pedagoga ze školního poradenského pracoviště nebo příslušného školského poradenského zařízení.

Intervence odborného pracovníka je odborný vstup do třídy s cílem dosáhnout změny v chování žáků či jejich vzájemných vztahů a klimatu třídy. Zajišťuje zlepšení také klimatu ve škole, učí žáky řešit problémy, uvědomovat si a přebírat svůj díl odpovědnosti a zabránit patologii ve vztazích mezi žáky.

Podstatou uzdravování třídy - sociální skupiny - je mapovat a tvořit prostor pro zápas mezi jejími vnitřními silami a provést ji úspěšně tímto zápasem. Jedná se o věčnou lidskou náchylnost zneužívání moci jednoho člověka nad druhým. Tato síla je jednak výrazem nezralosti agresora a také jeho závislosti na oběti ve smyslu: „musím útočit, abych se cítil dobře“ a dále projevem toho, že třída se nemůže nebo neumí tomuto zlu bránit. Druhou silou je potřeba a schopnost třídy jako jiných sociálních skupin se očišťovat od spáchaných vin jednotlivců na druhých a z toho vyplývající touha každého žít smířen s druhými a také sám se sebou. V zásadě jde o otázku přítomnosti nebo absence svědomí. Úspěšnost tohoto typu práce ve třídě závisí proto také na tom, jaká z těchto sil bude v průběhu jejího léčení dominovat. Intervence jako metoda není universálním prostředkem na řešení závažných projevů ubližování a lze ji uplatnit pouze tam, kde třída projeví schopnost proměnit se ve společenství - komunitu. Zásadní význam pro realizaci intervence má vstupní i průběžná diagnostika – sociometrické šetření a průběžné vyhodnocování procesu uzdravování třídy. Díky němu dochází k reflexi aktuálního stavu zmiňované proměny třídy v komunitu a také je nezbytným nástrojem sledování míry bezpečí ve třídě pro každého žáka.

Třída v průběhu intervence poradenského pracovníka prochází následujícími fázemi ozdravování vzájemných vztahů, při kterém dochází k proměně třídy ve společenství:

## **1. Vytváření prostoru bezpečí a důvěry pro spolupráci**

Postoje odborného pracovníka by měly v žácích vyvolat pocit bezpečí tak, aby ho postupně mohli přijmout nejen jako moderátora, ale také jako důvěrníka, se kterým budou ochotni sdílet své tabuizované téma: „ubližování“ a další velmi citlivá témata. Osvědčují se nehodnotící empatické postoje, které v žácích vytvářejí pocit, že jsou respektováni a že je jim rozuměno. Je nezbytné reagovat také na případnou zakázku třídy nebo podskupiny. Zároveň jsou důležité jasné a čitelné postoje odborného pracovníka, které žáky ujišťují o tom, že má dění ve třídě ve své režii a dokáže svůj vliv prosadit.

## **2. Předávání části informací ze sociometrického šetření tříd**

Předávání některých informací ze sociometrického šetření má na jedné straně žáky motivovat ke spontánnímu rozkrytí konkrétních způsobů ubližování, na straně druhé odborný pracovník zajišťuje, aby obsah a způsob předávání neohrozil žádného z žáků. Někdy k němu ani nedojde, protože odborný pracovník využije silných spontánních projevů žáků.

## **3. Odtabuizování tématu ubližování**

Jde o kritickou a klíčovou fázi práce se třídou, ve které se rozhoduje o tom, zda bude možné narušené vztahy ve třídě léčit nebo se přistoupí k jiným způsobům práce - vyšetřování, které vyústí v konkrétní organizačně – výchovné opatření. Zde nejvíce záleží na postojích „mlčící většiny“. Značným rizikem této fáze je lákavá možnost odkrýt pravdu za každou cenu prostřednictvím mechanické manipulace různými technikami, např. neverbálními. Při léčení vztahů ve třídě je někdy nutné se pohybovat na hraně toho, co třída zažila, ale násilí ve jménu pravdy sem nepatří, protože hrozí nárůst ohrožení „oběti“. Pokud není respektován prostor, ve kterém se třída pohybuje, je posilován odpor, který může proces léčení úplně zastavit. Reflexe důvodu tabuizování témat ubližování ve třídě je proto nezbytná. Tabu třídy existuje předně kvůli strachu a pocitu ohrožení žáků ze strany „agresora“, dále z důvodu nevyjádřených pocitů viny jednotlivců a také kvůli strachu a pocitu ohrožení žáků ze strany odborného pracovníka.

## **4. Vzájemné obviňování**

Odborný pracovník má za úkol jednak mírnit tendenci třídy nalézat universálního viníka, tedy tendenci opět někoho obětovat. Pak také vede jednotlivce k odvaze uvažovat o vlastní odpovědnosti tak, že snižuje jejich obavy z představ o fatálních důsledcích zveřejnění jejich předchozích obvinění.

## **5. Uvědomování si a přijímání vlastní viny**

Žáci zbavení strachu, že nebudou negativně posuzováni za přiznaná provinění, se v této fázi veřejně přiznávají k přímé odpovědnosti nebo spoluzodpovědnosti za to, že dopustili to, že ubližování je nebo bylo ve třídě normou. Většinou tuto očištnou fázi zahajují žáci nejcitlivější s tím, že jejich míra provinění bývá nejmenší.

**6. Proces odpouštění a smířování se**

Upřímné vyjádření lítosti nad vlastním proviněním otevírá prostor pro odpuštění. Žáci si zkorigují svou zkušenost a zjistí, že přiznání viny není projevem slabosti, ale naopak síly. Zároveň zažijí, že je to čin, který zaslouží ocenění a ne odsouzení. Mnohdy pak dochází k následné očistné „řetězové reakci“ a často se třída kromě aktuálního problému dostává i k velmi starým neuzavřeným a neodpuštěným proviněním.

**7. Reflexe významu předchozího dění, závěry a výstupy vyplývající do dalšího života třídy**

Intervence se uzavírá tak, že žáci si v zásadě sami tvoří nové skupinové normy na základě věcí právě prožitých a poznanych. Vyplyvající závěry intervence žáci zobecňují a formulují si určitá pravidla svého dalšího vzájemného soužití. Ty jsou pak dobrým předpokladem, že žádoucí změny budou mít trvalý charakter.

Žádoucí změny ve vztazích mezi žáky v průběhu intervence navozují tyto účinné faktory: emoční podpora, sebeexplorace, korektivní emoční zkušenost, zpětná vazba a možnost odreagování.

**10. SPOLUPRÁCE S RODIČI**

Komunikace rodičů se školou je nedílnou součástí vzdělávacího procesu. Otevřená a důvěrná komunikace mezi rodinou a školou je dobrým předpokladem pro úspěšnou několikaletou spolupráci. Proto bychom měli věnovat pozornost především počátečnímu nastavení komunikace, od níž se bude odvíjet další. Možnosti komunikace mohou být dnes velmi rozmanité.

Zaběhnutou formu komunikace představují třídní schůzky, které slouží k informování rodičů především o studijních výsledcích dítěte a dalších organizačních záležitostech. Kromě klasické podoby třídní schůzky lze organizovat také netradiční třídní schůzky. Zde je vhodné zaujmout již samotnou pozvánkou na třídní schůzky – může se jednat o malý letáček včetně programu. Ve spolupráci s aktivnějšími rodiči lze zajistit také malé pohoštění, čímž již částečně narušíme běžný průběh těchto setkání. V tomto případě lze uvažovat o odlišném uspořádání lavic a celou komunikaci vést více v diskusním duchu, což umožní odbourat vzájemné bariéry mezi rodiči a školou a nastaví podmínky pro budoucí lepší spolupráci.

Nejčastěji probíhá komunikace prostřednictvím žákovských knížek a sešitů, která se však většinou omezuje na nejstručnější informace týkající se výuky, chování a organizačních záležitostí.

Dalšími zdroji informací mohou být pro rodiče nástěnky, proto je důležité, aby informace na nich byly vždy nosné a aktuální a aby byly umístěny na viditelném místě. Kromě těchto nástěnek mohou být samozřejmě na škole další podružné nástěnky s informacemi jiného charakteru.

Rodiče mohou také využít konzultačních hodin jednotlivých vyučujících, pokud je má škola nastavené, případně účast rodiče ve vyučovací hodině konkrétního učitele.

Dalším způsobem získávání informací o aktuálním dění na škole může být počítač. V tomto případě to bývají nejčastěji internetové stránky, jejichž grafickou podobu bychom neměli podceňovat. Důležitá je především přehlednost stránek, proto bychom měli věnovat značnou pozornost jejich struktuře již při samotném vytváření stránek. Důležité je, aby rodiče vnímali, že informace na webových stránkách jsou aktuální. Můžeme využít tohoto média pro interaktivní komunikaci s rodiči např. pro objednávání obědů, informace o rozvrzích tříd, kalendář akcí pro jednotlivé měsíce, jídelní lístek pro aktuální týden, fotografie ze školních akcí, případně informace o domácích úkolech k dané třídě apod.

Zcela samozřejmou formou komunikace mezi rodiči a školou je telefon/mobil. Tuto formu komunikace lze využít nejen pro komunikaci s vedením školy, ale také s třídním učitelem za předpokladu stanovení pravidel komunikace.

Další samozřejmou formou komunikace je také e-mail. Kromě aktuálních informací mohou rodiče touto formou dostávat také například školní noviny.

Další vhodnou formou pro komunikaci s rodiči mohou být školní noviny, na jejichž přípravě se mohou podílet i samotní žáci. Touto formou lze informovat rodiče o proběhnutých a plánovaných aktivitách školy přibližně jednou za 3 měsíce. Důležitá je opět příprava jejich obsahové náplně a grafické podoby.

Zpestřením vzájemné komunikace rodina – škola mohou být projektové dny, které začínají přípravou dětí doma a vyústí v třídní nebo celoškolskou prezentaci hotových projektů.

Více o způsobech komunikace s rodiči je popsáno v metodice č.4 “Formy spolupráce s rodinou založené na principech sociální práce”.



## POUŽITÁ LITERATURA

- Bendl, S. Prevence a řešení šikany ve škole. Praha: ISV, 2003.
- Bendl, S. Školní kázeň metody a strategie. Praha: ISV, 2001.
- Braun, R. Pedagogicko psychologická diagnostika (skriptum, ÚPRPŠ, 2003)
- Cangelosi, J. S. Strategie řízení třídy: jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce. Praha: Portál, 2009.
- Čáp, Mareš. Psychologie pro učitele. Praha: Portál, 2007
- Čapek, R. Třídní klima a školní klima. Praha: Grada Publishing, 2010.
- Fieldová, M. E. Jak se bránit šikaně. Praktický rádce pro děti, rodiče i učitele. Praha: IKAR, 2009.
- Grecmanová, H. Vliv prostředí školy na její klima, (2004, Metodický portál RVP, WWW: <<http://www.rvp.cz/clanek/68/124>
- Hermochová Soňa: Metody aplikované sociální psychologie I. (skriptum), SPN Praha 1989
- Hermochová, S.: Aplikovaná sociální psychologie IV., SPN Praha 1991
- Hrabal, V. Jaký jsem učitel? Praha: SPN, 1988.
- Hrabal, V. Pedagogicko-psychologická diagnostika žáka. Praha: SPN, 1989.
- Hrabal, V. Sociometrický test SORAD, Psychodiagnostika Bratislava 1979
- CHRÁSKA, M., TOMANOVÁ, D., HLOUŠKOVÁ, D. (Eds.) Klima současné české školy. Brno : Konvoj, 2003.
- Jedlička, R., Koťa, J. Analýza prevence sociálně patologických jevů u dětí a mládeže. Praha: Karolinum, 1998.
- JEŽEK, S. (ed.) Psychosociální klima školy I. Brno : MSD, 2003.
- JEŽEK, S. (ed.) Psychosociální klima školy II. Brno : MSD, 2004.
- JEŽEK, S. (ed.) Psychosociální klima školy III. Brno : MSD, 2005.
- KAŠPÁRKOVÁ, J. Některé typy školního klimatu a jejich vliv. In Klima současné české školy. Sborník příspěvků z 11. konference ČPdS : 14.-15. ledna 2003 Olomouc. Brno: Konvoj, 2003, s. 211 – 217.
- KLUSÁK, M. Vědět, jak zacházet s klimatem ve třídě. Pedagogika, 44, 1994, č.1, s. 61-67.
- Kolář, M. Skrytý svět šikanování: Příčiny, diagnostika a praktická pomoc. Praha: Portál, 1997.
- Kolář, M. Bolest šikanování: cesta k zastavení epidemie šikanování ve školách. Praha: Portál, 2005.
- Komárková, R. – Slaměník, I.: Aplikovaná sociální psychologie III., Grada Praha 2002
- KOSOVÁ, B. Vedenie triedy – triedny manažment. Naša škola, 1998/1999, roč. 2,
- Lašek, J. Sociálně psychologické klima školních tříd a školy. Hradec Králové: Gaudeamus, 2001.
- MAŇÁK, J.; ŠVEC, Š.; ŠVEC, V. (ed.) Slovník pedagogické metodologie. Brno : Paido, 2005.
- MAREŠ, J. Sociální klima školní třídy. Praha : Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 1998.
- MAREŠ, J. Morální, etické a sociální aspekty školního klimatu. In JEŽEK, S. (ed.) Psychosociální klima školy II. Brno : MSD, 2004.



- Mareš, J. Dotazník sociálního klimatu školní třídy, IPPP Praha 1998
- MAREŠ, J.; KŘIVOHLAVÝ, J. Komunikace ve škole. Brno : CDVU MU, 1995.
- Mikulová, M.: Monitorování vztahů ve školní třídě, in Prevence VI/2006 – na internetu lze stáhnout
- Morrish, R. G. 12 klíčů k důsledné výchově. Praha: Portál, 2003.
- Musil, J. V. Sociometrie v psychologické kognici, UP Olomouc 2003
- Pilkingtonová, J.M.: Poznej sám sebe I.a II., Jotta : Brno 1996
- Příkrylová, Z. : Šikana jako faktor ovlivňující klima třídy na základní škole, Diplomová práce, Brno 2009
- Říčan, P. Agresivita a šikana mezi dětmi: jak dát dětem ve škole pocit bezpečí. Praha: Portál, 1995.
- Říčan, P., Janošová, P. Jak na šikanu. Praha: Grada, 2010.
- Smrek, J.-Labáth, V.: EXPOPROGRAM, Psychodiagnostika Bratislava 1991
- Vacek, P. Autodiagnostika učitele. Pedagogická orientace-96, 1996, č.18-19, s. 37- 42.
- Valentová, Lidmila: Metodika poradenského vedení třídních schůzek. Závěrečná grantová zpráva. 1997. Praha. 3 s. [PedF UK, katedra pedagogické a školní psychologie].
- Valentová, Lidmila: Práce se školní třídou jako skupinou. Závěrečná grantová zpráva. 1997. Praha. 5 s. [PedF UK, katedra pedagogické a školní psychologie].
- Valentová, Lidmila - Hrabal, V.: Skupinové poradenství. Výzkumná zpráva. 1997. Praha. 16 s. [PedF UK, katedra pedagogické a školní psychologie].
- Valenta, J.: Dramatická výchova a sociální psychologický výcvik, ISV Praha 1999
- Vališová, A.: Komunikace a vzájemné porozumění ISV Praha 2005
- Vykopalová, H.: Sociální klima školní třídy a možnosti jeho ovlivňování. Olomouc : PdF, 1992)
- Slavíková, I., Homolová, K., Doležel, P. Sociometricko-ratingový dotazník V.Hrabala st. IPPP Praha 2005
- Prevence šikanování ve školách – Sborník příspěvků. IPPP, 2006.
- časopis Ratolest (únor, 2000): Kopřiva, P.: Komunitní kruh a škola.
- Kopřiva P., Nováčková J., Nevolová D., Kopřivová T.(2008): Respektovat a být respektován. Kroměříž: Spirála.
- LAŠEK, J. Sociálně psychologické klima školních tříd a školy. Hradec Králové: Gaudeamus, 2001. JEŽEK, S. (ed.) Psychosociální klima školy I. Brno: MSD, 2003.
- JEŽEK, S. (ed.) Psychosociální klima školy II. Brno: MSD, 2004.
- JEŽEK, S. (ed.) Psychosociální klima školy III. Brno: MSD, 2005.
- VYKOPALOVÁ, H. Sociální klima školní třídy a možnosti jeho ovlivňování. Olomouc: Rektorát Univerzity Palackého v Olomouci, 1992.
- HRABAL, V. st., HRABAL, V. ml. Diagnostika. Pedagogicko-psychologická diagnostika žáka s úvodem do diagnostické aplikace statistiky. Praha: UK, 2002.
- DITTRICH, P. Pedagogicko-psychologická diagnostika. Jinočany: H+H, 1993.

## INTERNETOVÉ ZDROJE

[www.sikana.org](http://www.sikana.org)

[www.minimalizacesikany.cz](http://www.minimalizacesikany.cz)

[www.sikana.cz](http://www.sikana.cz)

<http://proti-sikane.saferinternet.cz/>

[www.klima.pedagogika.cz](http://www.klima.pedagogika.cz)

<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/424/komunitni-kruh.html/>

# PŘÍLOHY

## Příloha 1: Hádej kdo

### Hádej kdo

**Čas:** 15 min

**Cíl:** zmapování vztahů mezi žáky ve třídě

**Pomůcky:** kopie dotazníku pro každého žáka (informace dostupné na webových stránkách projektu Odyssea o.s.)

**Postup:** Rozdáme žákům dotazník. Vysvětlíme žákům smysl dotazníku. Mapování vztahů ve třídě je cestou ke zlepšení vzájemných vztahů. Domluvíme se s nimi, kdo vše dotazník a jeho výsledky uvidí. Bez takové domluvy nesmí pedagog výsledky nikomu dalšímu výsledky ukazovat. Při zadávání dotazníků je nezbytné, aby jej vyplňoval každý sám za sebe. Požádáme žáky, aby se posadili tak, že jim nikdo neuvidí pod ruku a ani oni neuvidí na papír někomu jinému. Dotazník je anonymní. Do dotazníku však žáci vyplňují jména konkrétních spolužáků a to tak, aby bylo poznat, o kom píše.

**Vytěžení z dotazníku:** Dotazník pomůže pedagogům zmapovat vztahy mezi žáky, také zda je ve třídě někomu ubližováno, komu je ubližováno, jaké formy ubližování se doposud ve třídě vyskytly, kdo by ve třídě mohl mít vedoucí roli, kdo se zastane slabších atd. Může být vhodným předpokladem pro rozhodování o způsobech intervence při zjištění zárodečných forem šikany.

## Příloha 2: Strom s postavami

### Strom s postavami

**Čas:** 1 hodina

**Pomůcky:** pastelky, fixy, předloha panáčků

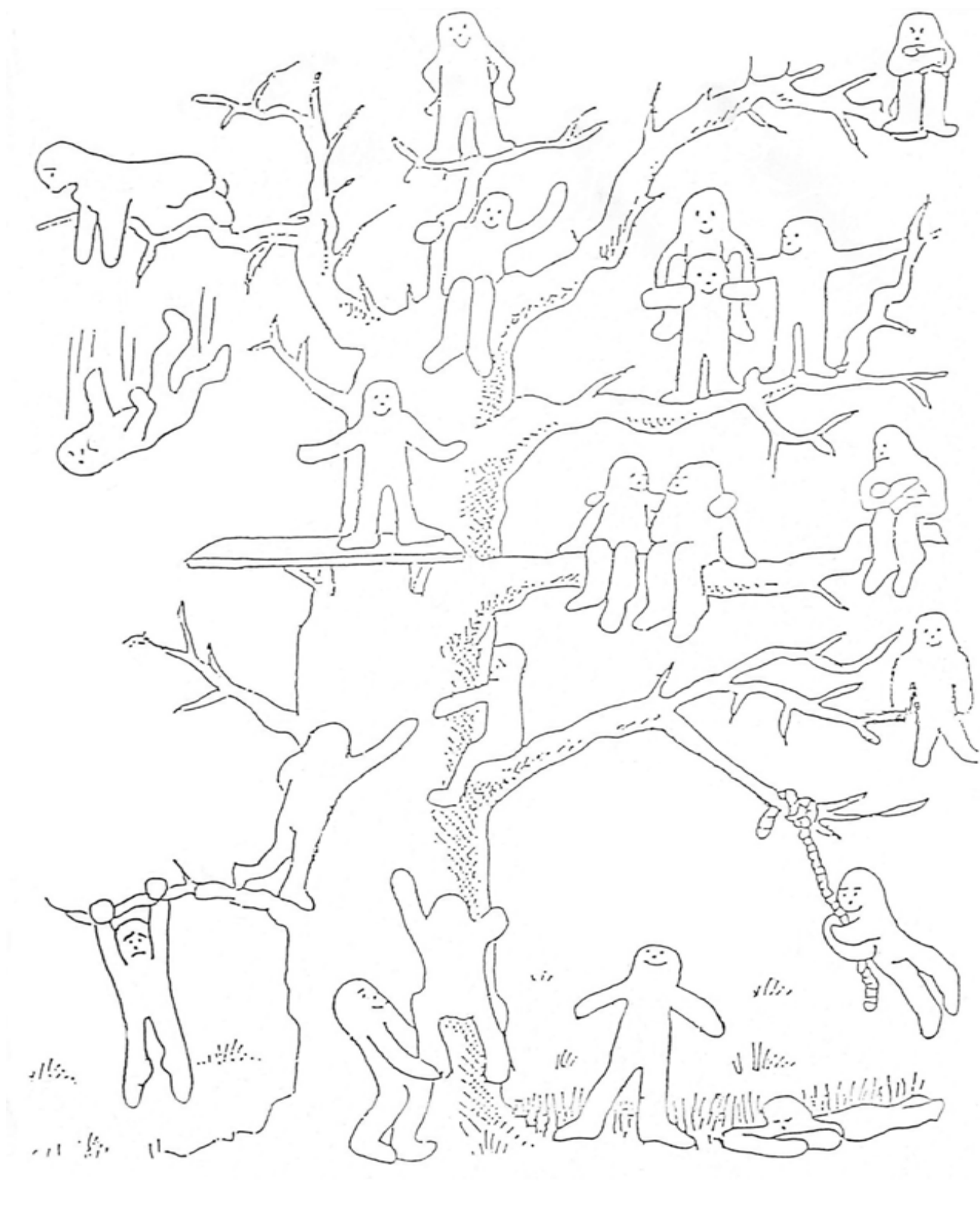
**Postup:** Učitel rozdá každému jeden papír s předtištěným stromem s panáčky. Nechá žáky, ať se podívají na to, co dostali a řekne jim, aby si v duchu vybrali panáčka, který nejlépe vystihuje to, jak se cítí ve svém (osobním) životě (nebo ve třídě). Tohoto panáčka si každý potom libovolně vybarví tak, aby jej při tom neviděli ostatní. Až má většina vybarveno, řekne učitel, aby si nyní v duchu každý zvolil panáčka, kterým by chtěl ve svém životě být (nebo kterým by chtěl být ve své třídě). Tohoto si pak každý opět vybarví mimo dohled ostatních.

- √ Žáci si dají své panáčky před sebe. Jeden z žáků dá své panáčky doprostřed a od této chvíle nesmí mluvit. Ostatní žáci říkají, jak na ně panácci působí, co vyjadřují, jak na ně působí barvy, pečlivost vybarvení, kombinace zvolené dvojice, současný a budoucí panáček zvláště, co mají společného, v čem se liší, atp. Potom se k řečenému vyjadřuje autor a říká, co chtěl původně výběrem panáčků a barev vyjádřit. Postup se pak opakuje i u ostatních žáků.
- √ Žáci svým panáčkům dokreslí bubliny a napíší do nich krátký text. V reflexi, která je součástí techniky, se pak mluví i o těchto textech.

**Reflexe:** Jak se vám líbili panácci? Co vás zaujalo? Co vás překvapilo? Dozvěděli jste se něco o sobě? Dozvěděli jste se něco o druhých?

Hru lze hrát i skupinově. Stačí změnit instrukci: Dohodněte se jako skupina na jednom společném panáčkovi a vybarvěte ho. Chcete-li, můžete mu přidat bublinu s textem (na kterém se opět všichni dohodnete). Tato verze se zaměřuje spíše na skupinovou spolupráci. Další možností je, aby každý nakreslil svého panáčka, tentokrát však celá skupina na společný papír s panáčky. Instrukce může znít: Vybarvěte panáčka, který nejlépe vystihuje vaši momentální náladu, tj. jak se právě teď cítíte. Tato varianta poukáže na současnou skupinovou náladu, lze o ní v reflexi mluvit a využít její znalost pro vhodnou volbu dalších her.

**Obrazek 2: Strom s postavami**





## PRÁCE S TŘÍDNÍM KOLEKTIVEM

Autorský kolektiv: Mgr. Friedlová Karin, Mgr. Jurová Lucia, Mgr. Lindovská Lenka, Mgr. Macková Petra, Mgr. Urbancová Martina

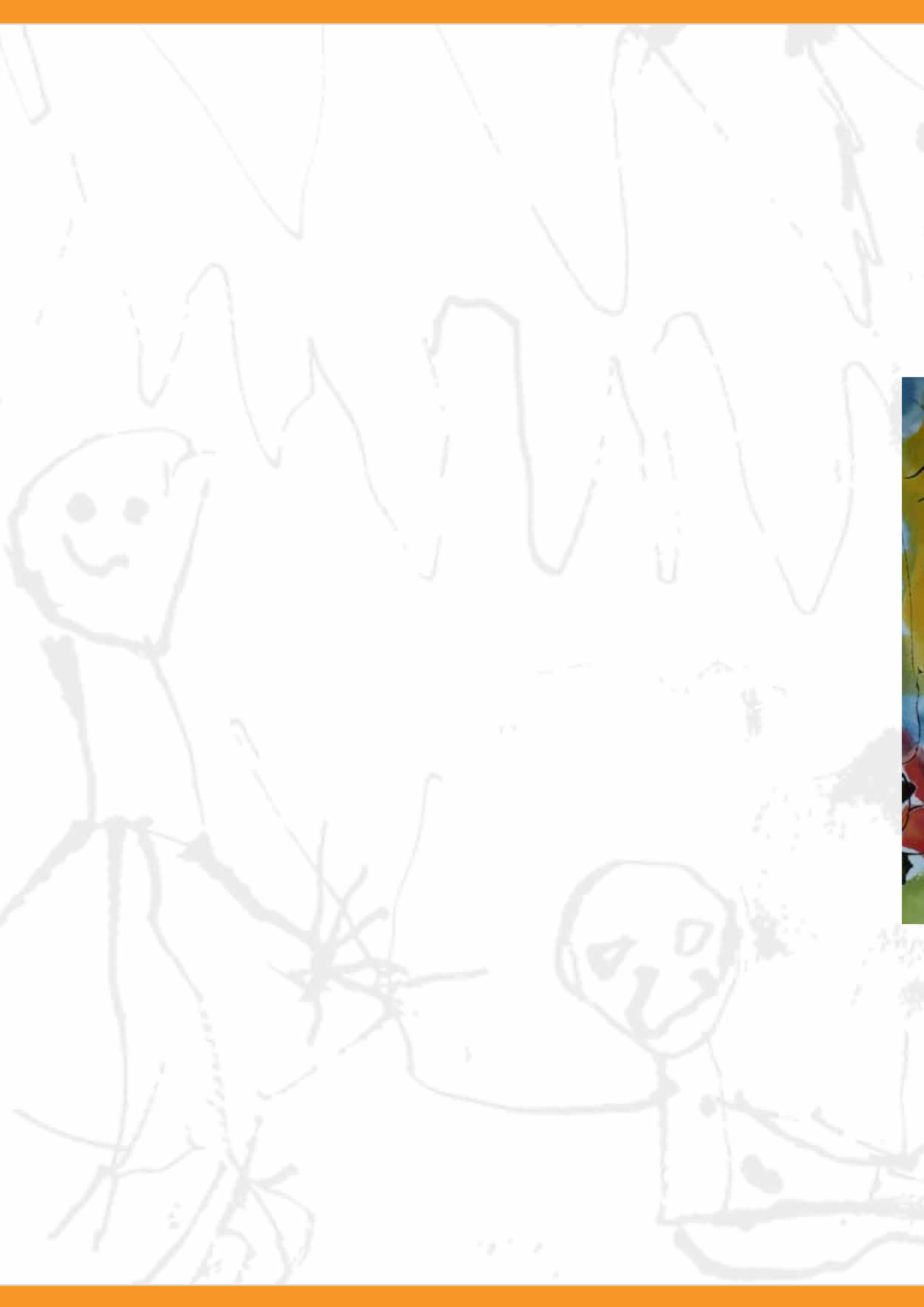
Odborný garant: PhDr. et PaedDr. Anna Kucharská, Ph.D.

Jazyková úprava: Mgr. Lukáš Adámek

Vydal: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, Praha 2012

ISBN 978-80-87652-70-1









evropský  
sociální  
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,  
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání  
pro konkurenceschopnost

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

