

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

Husitská teologická fakulta

Katedra psychosociálních věd a etiky



PROGRAM SELEKTIVNÍ PREVENCE SELECTIVE PREVENTION PROGRAM

Bakalářská práce

Vedoucí práce: doc. PhDr. Monika Nová, Phd.

Vypracovala: Bc. Alžběta Kostlánová

Praha, 2025

Poděkování

Ráda bych poděkovala vedoucí své bakalářské práce, doc. PhDr. Monice Nové, Ph.D., za její laskavý a profesionální přístup, který mi věnovala nejen během psaní práce, ale i po celou dobu mého studia. Dále děkuji všem participantům za jejich cenný přínos k výzkumu a své rodině za neúnavnou podporu, které si velmi vážím.

Prohlašuji, že jsem předkládanou bakalářskou práci na téma program selektivní prevence vypracovala samostatně. Dále prohlašuji, že všechny použité prameny a literatura byly řádně citovány a že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 16.4.2025

Alžběta Kostlánová

Anotace

Bakalářská práce se zabývá tématem programů selektivní prevence zaměřených na rizikové chování dětí a mládeže, konkrétně na prevenci šikany a násilí ve školním prostředí. Teoretická část se věnuje vymezení prevence, školnímu klimatu, stádiím třídního kolektivu a roli pedagoga v prevenci rizikového chování. Dále jsou popsány specifické přístupy, metody a nástroje používané v programech selektivní prevence. Praktická část vychází z kvalitativního výzkumu realizovaného metodou focus group s lektory preventivních programů. Cílem práce je identifikovat příklady dobré a problematické praxe a přispět k efektivnějšímu využití selektivní prevence v praxi.

Annotation

Bachelor's thesis focuses on selective prevention programs targeting risky behavior among children and adolescents, specifically addressing bullying and violence in the school environment. The theoretical part defines key prevention concepts, explores school climate, stages of classroom group development, and the teacher's role in managing risky behavior. It also outlines the specific approaches, tools, and methods used in selective prevention programs. The practical part is based on qualitative research conducted through a focus group with prevention program lecturers. The aim of the thesis is to identify examples of both good and problematic practice and contribute to more effective implementation of selective prevention in practice.

Klíčová slova

Lektor, násilí, rizikové chování, selektivní prevence, šikana, třída

Key words

Bullying, classroom, lecturer, risky behavior, selective prevention, school, violence

Obsah

Úvod.....	7
1. Teoretická část	9
1.1 Prevence.....	9
1.2 Třídní kolektiv	13
1.3 Klima třídy a školy	22
1.4 Šikana.....	25
1.5 Program selektivní prevence.....	29
2. Praktická část	38
2.1 Metodologie a výzkumné otázky	38
2.2 Výsledky	41
3. Diskuze	50
Závěr	56
Seznam použité literatury.....	57
Přílohy	61

Seznam zkratek

IPP = indikovaná primární prevence

MPSV = Ministerstvo práce a sociálních věcí

MŠMT = Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

OMP = obvodní metodik prevence

PP = primární prevence

PPP = pedagogicko-psychologická poradna

PPRCH = primární prevence rizikového chování

PSIP = primární specifická indikovaná prevence

PSSP = primární specifická selektivní prevence

PSVP = primární specifická všeobecná prevence

RCH = rizikové chování

RVP = rámcový vzdělávací program

SP = sekundární prevence

SPP = selektivní primární prevence

ŠMP = školní metodik prevence

ŠP = školní psycholog

TP = Terciární prevence

TU = třídní učitel

VP = výchovný poradce

VPP = všeobecná primární prevence

Úvod

Ve své bakalářské práci se zaměřuji na téma programů selektivní prevence, což je oblast, která je mně osobně blízká díky několikaletým zkušenostem s prací lektorky preventivních programů zaměřených na prevenci šikany a násilí. Tato osobní zkušenost mi poskytla hlubší náhled na různé aspekty prevence, které se neustále vyvíjejí a přizpůsobují aktuálním potřebám školního prostředí. Zkušenost, kterou jsem získala díky práci lektorky, mě motivovala k tomu, abych toto téma prozkoumala a zpracovala ho v rámci své bakalářské práce.

Práce lektorky preventivních programů mi umožnila nejen pochopit teoretické základy prevence, ale také získat cenné praktické zkušenosti, které byly nezbytné pro efektivní realizaci programů zaměřených na zamezení rizikového chování, zejména v oblasti šikany a násilí. Díky těmto zkušenostem jsem si uvědomila, jak složité a komplexní je zavádění preventivních opatření, a jak důležité je přizpůsobit přístupy konkrétním potřebám jednotlivých skupin. Tato skutečnost mě inspirovala k tomu, abych se věnovala výzkumu a analýze programů selektivní prevence, které jsou zaměřeny na rizikové skupiny dětí a mladistvých.

Téma prevence jsem si vybrala i proto, že ji považuji za klíčovou a neocenitelnou součást každé společnosti. Prevence nejen že pomáhá předcházet negativním jevům a rizikovému chování, ale také poskytuje základ pro budování zdravějších vztahů a prostředí, ve kterém mohou jednotlivci růst a rozvíjet se bez zbytečných překážek a traumatických zážitků. Prevence tedy není pouze o eliminaci problémů, ale i o pozitivním ovlivnění celkové atmosféry ve společnosti, což je pro mě velmi motivující. Výběr tohoto tématu pro bakalářskou práci tedy vychází nejen z mých profesních zkušeností, ale i z mého osobního přesvědčení, že prevence je nejen nezbytná pro prevenci negativních jevů, ale i pro zajištění zdravého a funkčního prostředí pro budoucí generace.

Cílem bakalářské práce je vymezit dobré a špatné příklady praxe v programech selektivní prevence rizikového chování. Konkrétně se zaměřuji na programy proti šikaně a násilí.

V teoretické části rozpracovávám nejprve téma prevence, kde rozepisuji celou strukturu prevence, abych uvedla čtenáře do této oblasti a vymezila, kde přesně se na škále preventivních opatření nacházejí programy selektivní prevence. V další části se věnuji

tématu školního prostředí a třídního kolektivu. Zaměřuji se na stádia kolektivu a jejich význam ve vzniku rizikového chování a následných preventivních programů. Dále vysvětluji důležitost školního i třídního klimatu a souvislosti s osobností pedagoga a jejich vliv na klima školy a třídy, potažmo na vznik šikany. Z tohoto tématu přecházím k vymezení šikany, jakožto druhu rizikového chování, ke kterému se vztahují programy selektivní prevence, které popisuji v této práci. Následně už se věnuji detailům programů selektivní prevence. Popisuji nástroje a metody, které se v těchto programech používají a rozepisuji i konkrétní postupy a praktické příklady programů čímž pro čtenáře vznikne úvod k praktické části, která následuje vzápětí.

V praktické části své práce se věnuji programům selektivní prevence, a to z pohledu lektorů těchto programů. Výzkum jsem realizovala prostřednictvím focus group, ve které jsem pomocí připravených otázek nechávala čtyři lektory preventivních programů uvažovat a sdílet své praktické zkušenosti. Tyto jsem následně analyzovala a výsledky rozepsala. Nad výsledky se zamýšlím v závěrečné diskuzi, kde porovnávám praktická zjištění s teoretickými východisky, která jsem uvedla v první části práce. Tento proces mi umožňuje lépe pochopit, jak se teoretické koncepty vztahují k reálným situacím a jak moje pozorování odpovídají či se liší od hypotéz a předpokladů, které byly stanoveny v odborné literatuře.

Předpokládám, že výsledky této práce přispějí k hlubšímu porozumění efektivnosti preventivních programů a nabídnou podněty pro jejich další rozvoj a implementaci v reálném školním a sociálním prostředí. Prevence, jak jsem ukázala, není pouze nástrojem pro eliminaci rizikového chování, ale i způsobem, jak podporovat zdravější, bezpečnější a podporující prostředí pro všechny zúčastněné.

1. Teoretická část

V následujícím textu se věnuji členění prevence a preventivních programů podle úrovní jejich působení. Zaměřuji se také na odborné požadavky kladené na lektora, který tyto programy realizuje. Dále analyzuji školní prostředí a klima třídy jako významné faktory ovlivňující vznik rizikového chování i samotnou efektivitu prevence. V další kapitole se věnuji specifikům šikany, která představuje formu rizikového chování, na niž reagují některé preventivní programy. Závěr teoretické části je věnován analýze programů selektivní prevence, které jsou stěžejním tématem této práce.

1.1 Prevence

Jak uvádí Maříková a kol. (1996), prevence neboli předcházení, jsou různá opatření, která mají bránit výskytu nežádoucího jevu a snižovat pravděpodobnost jeho vzniku. Cílem je předcházet patologickému chování. Například drogové závislosti, šikaně a násilí, nemocem, ale také kriminálnímu chování, jako jsou například krádeže. Miovský (2010) také uvádí, že pojetí prevence je do značné míry neuspořádané a má několik různých pojetí napříč obory a sektory. Uvedu-li na příkladu, není vždy zřejmé, kde je přesná linie mezi školskou, sociální nebo zdravotnickou prevencí. Tento fakt považuje Miovský za nešťastný, ale zároveň upozorňuje, že se jedná o celoevropský trend, který je potřeba podrobit ještě dlouhé diskuzi ohledně pravidel a uspořádání. Nicméně uvádí, že i přes určité nejasnosti ve vymezení můžeme v rámci preventivních programů hovořit o tom, že jsou obsahově kvalitní.

V následující části se snažím nastínit rozdělení prevence do jednotlivých úrovní (viz také příloha A – graf jednotlivých úrovní preventivních programů), jejichž obsah budu také blíže specifikovat v prostředí školské prevence, které je hlavním obsahem této práce.

Školská prevence

„Školskou primární prevencí rizikového chování rozumíme z logiky názvu soubor přístupů, metod a intervencí, které jsou koncepčně rozvíjeny a garantovány v rámci sektoru školství a jejichž společným jmenovatelem je resortní legislativní rámec ministerstva školství a tělovýchovy.“ (Miovský 2020)

Výchozí dokument pro školskou prevenci je Národní strategie primární prevence rizikového chování dětí a mládeže, která dává základní rámec pro školy a organizace, zabývající se prevencí na školách a platí pro roky 2019–2027. (MŠMT 2019)

Podíváme-li se hlouběji do jednotlivých úrovní preventivních programů, tím více se stává mezioborovou. S narůstající intenzitou rizikového chování roste totiž i narůstající požadavek na odbornost a konkrétní vzdělání preventistů. Navíc to, co například u primární specifické všeobecné prevence rizikového chování ve škole zvládne preventista s pedagogickým vzděláním, tak u sekundární prevence už je zapotřebí například adiktolog.

Primární prevence

Termín primární prevence rizikového chování shrnuje Miovský jako „jakýkoliv typ výchovných, vzdělávacích, zdravotních, sociálních či jiných intervencí směřujících k předcházení výskytu rizikového chování, zamezujících jeho další progresi, zmírňujících již existující formy a projevy rizikového chování nebo pomáhajících řešit jeho důsledky.“ (Miovský 2015)

PP dále dělíme na prevenci nespecifickou a specifickou.

- **Nespecifická prevence**

Nespecifickou prevencí se nazývají aktivity, které nemají přímou souvislost s rizikovým chováním a jejich cílem není prevence, ale z podstaty své náplně tak působí. Jde například o volnočasové aktivity a zájmové kroužky, programy, které vedou obecně k dodržování pravidel a určitého životního stylu (Skaut atp.).

- **Specifická prevence a její další dělení**

Specifická prevence už se skládá z aktivit, jejichž cílem je působit preventivně proti rizikovému chování. Dále cílí na skupiny dětí, které jsou z možnosti využívat aktivity z oblasti nespecifické prevence, vyřazeny ať už z ekonomických, sociálních, nebo jiných důvodů. Specifickou prevenci dále dělíme na všeobecnou, selektivní a indikovanou.

Primární specifická všeobecná prevence

PSVP je obecné působení na děti a dospívající, kteří nevykazují žádné známky rizikového chování. Programy a aktivity v těchto skupinách jsou vedeny k všeobecné podpoře kolektivu a k ukotvení správných návyků a pravidel. Cílem je, v ideálním případě, zamezit vzniku rizikového chování. V tom méně ideálním se toto chování snažíme alespoň

oddálit. Takovéto programy se organizují například při formování nové skupiny, při příchodu nového žáka atp...

Primární specifická selektivní prevence

PSSP je forma práce se skupinou, ve které se už nějaká forma rizikového chování vyskytla, nebo jsou přítomny signály, značící o problémech tohoto charakteru. Může jít o náhlé zhoršení prospěchu, nápadné změny v chování, upozornění od rodičů či spolužáků atd. V této oblasti prevence je už také kladen vyšší důraz na odborné vzdělání preventisty.

Primární specifická indikovaná prevence

PSIP je další stupeň programů, který už se zaměřuje na přímo ohrožené jedince. Jde o děti, nebo dospívající, u kterých už je rizikové chování prokázáno a kteří jsou jím přímo ohroženi. Tento problém už je ve fázi, kdy je potřeba řešit a minimalizovat jeho dopady na život zúčastněného/zúčastněných. Toto stádium primární prevence se velmi prolíná s prevencí sekundární.

Sekundární prevence

SP pracuje s jednotlivci, kteří již mají zkušenosti s rizikovým chováním, a jejím cílem je předcházet opětovnému vzniku nebo rozvoji těchto problémů. V rámci školské prevence se často pohybujeme na pomezí primární a sekundární prevence, což znamená, že se zaměřujeme nejen na prevenci vzniku problémového chování u dětí a mladistvých, ale i na podporu těch, kteří již mají s těmito problémy zkušenosti. Selektivní programy, které jsou součástí školské prevence, cílí na skupiny dětí nebo studentů, kteří jsou vystaveni vyššímu riziku. Tyto programy se zaměřují na včasnou identifikaci varovných signálů a intervence, které mohou předejít opakovanému rozvoji závažnějších problémů. Nicméně, jak jsem již zmínila, hranice mezi primární a sekundární prevencí nejsou v oblasti školské prevence zcela vymezené a bývají spíše orientační. Mnohé programy mohou pokrývat oba typy prevence současně, protože míra rizikového chování a potřeba preventivního působení se může měnit v průběhu času.

Terciární prevence

Poslední fází prevence je TP, která se od předchozích fází liší tím, že se již nezaměřuje přímo na rizikové chování samotné, ale na prevenci jeho zdravotních, případně sociálních důsledků. Terciární prevence přichází v okamžiku, kdy rizikové chování již vzniklo a má negativní dopady na jednotlivce, či skupinu. Hlavním cílem této fáze je minimalizovat dlouhodobé následky, ať už ve formě zdravotních problémů, psychických poruch, závislostí nebo sociálního vyloučení. TP se zaměřuje na léčbu, rehabilitaci, podporu a reintegraci jednotlivce do společnosti, čímž se snaží zmírnit negativní vlivy rizikového chování na jeho život.

Tato fáze prevence, stejně jako sekundární prevence, není výraznou součástí mé práce, protože se soustředím především na prevenci vzniku rizikového chování a jeho včasnou identifikaci. Terciární prevence je obvykle realizována ve spolupráci s odborníky, jako jsou psychologové, terapeuti nebo sociální pracovníci. I přesto je důležité zmínit terciární prevenci v širším kontextu, protože ucelený přehled prevence rizikového chování musí zahrnovat všechny její fáze, i když se na ně v konkrétní práci soustředím jen okrajově.

Není však výjimkou, že se všechny fáze prevence prolínají a cyklí.

1.2 Třídní kolektiv

Třídní kolektiv je jedním z klíčových prvků školního života, který ovlivňuje nejen školní výsledky žáků, ale i jejich sociální a emocionální rozvoj. Vztahy, vzorce chování a interakce mohou mít zásadní vliv na formování jejich osobnosti a sebevnímání. Podle Řezáče (1998) tvoří třídu specifické vzorce vzájemných vztahů, které jsou určeny jak individuálními charakteristikami žáků, tak i vnějšími faktory, jako je například vliv pedagoga, školní prostředí nebo sociální a kulturní podmínky. Vztahy mezi žáky mají hluboký dopad na jejich každodenní školní zkušenosti. Kvalita těchto vztahů může přímo ovlivnit motivaci žáků, jejich schopnost spolupracovat a celkovou spokojenost ve škole. kvalitní kolektivní vztahy podporují pozitivní školní klima a přispívají k efektivnímu učení, zatímco konfliktní a nevyvážené vztahy mohou vést k negativním důsledkům, jako je například sociální izolace, školní neúspěch nebo šikana.

Fáze kolektivu podle Tuckmana

V této kapitole budu rozvádět fáze kolektivu podle Tuckmana (formování, bouření, normování, optimální výkon a ukončení), které tento americký psycholog popsal v roce 1965 a které jsou klíčové pro porozumění skupině, její dynamice a vývoji. Každá z těchto fází se vyskytuje ve vývoji skupiny a je nezbytná pro další fungování. Pokud nedojde k jejímu správnému absolvování, skupina se nemůže posouvat dál, nebo se posouvá špatným směrem. Tím jsou ovlivňovány vztahy mezi členy kolektivu i potenciál pro vznik rizikového chování nebo prevenci rizikového chování. Zohlednění těchto fází v rámci prevence šikany umožňuje včasnou intervenci, posílení pozitivních vztahů a tvorbu zdravé kolektivní kultury, která šikaně nepřeje. Podle Tuckmanna by tyto fáze měly následovat v popsaném pořadí a ukončení jedné fáze je podmínkou pro vstup do další. Také popisuje, že fáze se mohou cyklit, ale opět jen ve stanoveném pořadí. To se stává důležitým nástrojem pro preventivní programy, které mohou jednotlivé fáze stanovit a následně využívat v rámci vlastní efektivity.

Forming (formování)

Stav nastupující ihned po seznámení. V počáteční fázi, kdy se skupina poprvé setká, panuje určitá nejistota a nervozita. Členové skupiny se neznají, a proto si nejsou jisti, co od sebe vzájemně mohou očekávat. Nachází se v situaci, kdy není jasné, jaké role v tomto

novém kolektivu zaujmout. V tomto období se jednotlivci vzájemně testují, zkoušejí si navzájem důvěru a pozorují chování ostatních, aby zjistili, jak reagují na různé podněty.

V tomto počátečním stádiu je přítomná klidná, nekonfliktní atmosféra, ale zároveň se projevuje napětí a nervozita. Každý účastník se snaží působit co nejvíce přijatelně, protože si není jistý, jak bude přijat ostatními. V této fázi je normální, že lidé mají tendenci k opatrnému chování, vyhýbají se přímým konfrontacím a větší otevřenosti, dokud se necítí bezpečněji ve skupině.

Tato fáze je ideálním obdobím pro zavedení primární specifické všeobecné prevence. V tomto čase je klíčové, aby učitel nebo lektor vytvořil bezpečné prostředí, které podporuje otevřenost a důvěru mezi jednotlivci. Jakákoli prevence nebo podpora, která pomůže členům skupiny vzájemně se poznat a pochopit své role v rámci skupiny, může významně přispět k hladkému a harmonickému rozvoji vztahů mezi členy. Když se základy důvěry a vzájemného respektu položí správně v tomto období, další fáze vývoje skupiny mohou probíhat mnohem úspěšněji, bez větších překážek a konfliktů.

Tento klidný, ale důležitý začátek je tedy zásadní pro budoucí úspěch skupiny a pro její schopnost efektivně fungovat jako celek.

Storming (bouření)

Boj o moc, nebo také fáze konfliktů. V této fázi dochází k výrazným změnám v dynamice skupiny. Jednotlivci začínají vymezovat své hranice a vnitřní role, čímž dochází k rozdělení skupiny na menší části. Každý člen skupiny se začíná projevovat více individuálně, a to jak z hlediska názorů, tak i chování. V této fázi se jasněji odhalují osobnosti jednotlivých účastníků, jejich silné a slabé stránky, jejich způsoby komunikace a chování v různých situacích. Začínají se projevovat i první sympatie, ale také antipatie mezi jednotlivci, což může vést k vytváření podskupin, které se navzájem uzavírají a podporují.

Tato fáze je velmi emotivní, protože každý se snaží najít své místo ve skupině a potvrdit si svou hodnotu. Emocionální napětí je vysoké, což může způsobit konflikty a vzájemné nedorozumění. Právě v tomto období je důležité, aby bylo umožněno, aby se jednotlivé emoce volně projevovaly, ale zároveň bylo nezbytné pečlivě sledovat, aby nedošlo k porušení pravidel a narušení pozitivního prostředí. Tato fáze je příležitostí k tomu, aby se lidé naučili efektivně komunikovat a zvládat své pocity v interakcích s ostatními.

Důležitou roli v tomto období hraje prevence a přístup učitele nebo facilitátora. Musí být velmi opatrní a citliví na dynamiku skupiny, protože pokud není tato fáze správně řízena, mohou vzniknout vážné problémy. Neproběhne-li správně, může právě zde dojít k první

ostrakizaci, tedy vyloučení jednotlivců z kolektivu, což je základem pro pozdější vznik šikany. Pokud se konfliktům a napětím nevěnuje dostatečná pozornost, mohou vyústit do hlubších sociálních problémů, které se budou s jednotlivci táhnout i v dalších fázích jejich vztahů ve skupině.

Proto je nutné, aby preventista i učitel v této fázi udržovali vyváženost mezi podporou vzorců chování, které pomohou jednotlivcům vzájemně se respektovat, a zároveň důsledně dbali na dodržování pravidel skupiny. Efektivní vedení této fáze může znamenat zásadní rozdíl v tom, jak se skupina bude dál vyvíjet – zda se budou utvářet zdravé vztahy, nebo zda dojde k rozpadu vztahů a vzniku konfliktů, které mohou mít dlouhodobé následky.

Norming (normování)

Zklidňující fáze, kdy skupina vytváří společné hodnoty, pravidla a normy. Tato fáze je klidnější a stabilnější, jelikož skupina začíná vytvářet společné základy, na nichž bude stavět svou další spolupráci. Členové skupiny si začínají vyjasňovat, jaká pravidla, hodnoty a normy jsou pro jejich společné fungování důležitá. V ideálním případě každý jednotlivec chápe svou roli ve skupině, přijímá ji a je schopen ji vykonávat v souladu s ostatními. V tomto okamžiku je zřejmé, že skupina funguje jako celek, kde každý člen přispívá a cítí odpovědnost nejen za svůj vlastní přínos, ale i za celkový úspěch a pohodu skupiny.

Důležitým znakem této fáze je i to, že jednotlivci respektují ostatní členy skupiny a jsou schopni s nimi efektivně interagovat. V tomto bodě už není místo pro vylučování jednotlivců, a to jak z hlediska sociálních interakcí, tak i pracovního podílu na úkolech, které skupina řeší. Společné hodnoty a vzájemný respekt jsou v tomto období klíčové pro harmonické soužití, a jakýkoli pokus o vyčlenění jednotlivců nebo ignorování jejich názorů by měl být okamžitě zpozorován a řešen.

V dětské skupině je v této fázi nezbytné, aby učitelé a preventisté neustále dohlíželi na to, zda skupina respektuje stanovené normy a pravidla. I když už má skupina jasně stanovené hranice a role, stále je nutné kontrolovat, zda jsou tyto normy skutečně dodržovány, a pomáhat je případně dále utvářet. V této fázi je důležité aktivně podporovat otevřenou komunikaci a vzájemnou podporu mezi členy, aby si byli jisti, že každý má možnost vyjádřit své názory a být součástí rozhodovacích procesů.

Pokud by však fáze stormingu (fáze konfliktů a hledání rolí) neprobíhala správně, může se právě v této fázi začít formovat šikana. Pokud nebyla včas identifikována a řešena negativní dynamika z předchozí fáze, mohou se v této fázi projevit hlubší problémy, jako je vytváření hierarchie, ve které jeden nebo několik jednotlivců začne být opomíjeno nebo se

dokonce terčem agresivního chování. I když skupina na povrchu vypadá stabilně, stále je třeba být ostražitý a pravidelně monitorovat, jak se jednotlivci cítí a jaké vztahy mezi sebou vytvářejí.

Tato fáze je tedy klíčová pro dlouhodobou soudržnost skupiny. Je to období, kdy by se měly upevnit zásady vzájemného respektu, spolupráce a odpovědnosti, které umožní skupině fungovat efektivně a bez negativních důsledků.

Performing (optimální výkon)

Stabilní a bezpečná fáze, ve které skupina chápe svůj smysl a cíle. V této fázi dosahuje skupina určité úrovně stability a porozumění. Členové skupiny mají jasně stanovený cíl a smysl svého společného působení. Každý jednatel rozumí tomu, proč je součástí skupiny, a jaký přínos má jeho práce pro celý kolektiv. Kompetence jsou v rámci skupiny spravedlivě rozděleny, což umožňuje, aby každý člen věděl, co se od něj očekává a v čem může přispět. Motivace k práci je vysoká, protože jednotlivci si uvědomují, že jejich úsilí přispívá k prospěchu všech, což zvyšuje jejich angažovanost a ochotu spolupracovat.

V této fázi je skupina schopná soustředit se na společný cíl, což přispívá k její efektivitě a produktivitě. Každý člen přispívá svým dílem k dosažení cílů, což zajišťuje, že procesy uvnitř skupiny probíhají hladce a ve vzájemné harmonii. Tento pocit společného cíle a vzájemné odpovědnosti posiluje soudržnost a efektivitu skupiny. Členové se cítí motivováni a podporováni v dosažení společného úspěchu, což výrazně zlepšuje dynamiku a spolupráci.

V této fázi je kladeno důraz na nové podněty a výzvy, které umožňují skupině růst a zlepšovat se. Lektor nebo pedagog, který vede skupinu, se soustředí na rozvoj schopnosti členů překonávat překážky a zvládat nezdary. Tato schopnost je klíčová pro další růst a zlepšování, protože ne všechny výzvy vedou k okamžitému úspěchu. Zkušenosti z neúspěchů jsou pro jednotlivce i pro skupinu cenné, protože jim umožňují se poučit a lépe se připravit na budoucí úkoly. Také se klade důraz na práci s chybami, která je v tomto období považována za přirozenou součást učení. Skupina se učí poskytovat si vzájemně zpětnou vazbu, která je konstruktivní a pomáhá v osobním i kolektivním rozvoji.

Tyto čtyři fáze vývoje skupiny mají cirkulární charakter, což znamená, že se vzájemně prolévají a mohou se v průběhu času opakovat. Například, po delší časové odloučení, jako jsou prázdniny, karanténa nebo po příchodu nových členů do skupiny (např. nových žáků či studentů), může opět nastat fáze stormingu, což je období, kdy se opět hledají

role a vyjasňují se vztahy mezi jednotlivci. Tyto situace mohou vyvolat nové konflikty, která mohou přinést rizika pro stabilitu skupiny.

Nicméně, tento jev lze také využít v rámci preventivních programů, pokud se ve skupině objeví problémy, jako jsou špatně nastavené normy nebo vylučování některých členů. V takových případech lze otevřít nový proces, kdy se pod odborným dohledem znovu nastaví pravidla a normy, a tím se zajišťuje, že dynamika skupiny začne fungovat správně. Pomocí cílené intervence je možné zlepšit sociální klima ve skupině a nastavit nové rámce pro chování, které podporují spolupráci a vzájemný respekt.

Tento proces může mít pozitivní vliv na celkové normování chování ve skupině a pomoci vytvořit takové prostředí, kde nikdo nebude vyčleněn a každý bude mít možnost se vyjádřit a aktivně se zapojit. Důsledná práce s tímto procesem a s dynamikou skupiny může zlepšit její soudržnost a dlouhodobou efektivitu.

Adjourning (ukončení)

Poslední fáze, která k Tuckmanově modelu původně nepatřila, ale byla přidána dodatečně. Je důležitá, protože reflektuje nejen průběh emocí při rozpouštění, ale také částečně ukazuje na průběh předchozích stádií. K ukončení dochází ve chvíli, kdy skupina dokončí svůj úkol nebo projekt a rozpadne se, nebo se jednotliví členové přesouvají k jiným činnostem. Typicky se ve školních kolektivech jedná o ukončení školní docházky a pokračování do dalšího stupně vzdělávání. Ale může jít i o ukončení dílčí skupinové práce na nějakém třídním projektu. Čím déle a lépe skupina fungovala, tím emotivnější konec bývá. V této fázi často přichází různé emocionální reakce. Pokud předchozí fáze fungovaly dobře, je normální, že členové cítí smutek nebo ztrátu, z ukončení spolupráce. Někdy může být reakce uvolněná, protože úkol je úspěšně splněn. Tento moment je vhodný pro reflexi, kdy si skupina zhodnotí, jakých výsledků dosáhli, co se podařilo a jaké dovednosti byly získány, případně jaké problémy se jim společně povedlo překonat a co na ně fungovalo. Je důležité si uvědomit, že ne všechny skupiny projdou touto fází stejně. U některých skupin může být tento proces přirozený a plynulý, u jiných může být více vyhrocený. Zvláště v případě nespokojenosti některých členů se může stát, že na ventilaci nespokojenosti dojde až v této fázi, což je velmi nebezpečné.

Pozice ve třídním kolektivu

Sociometrie, jak ji popisuje Jaroslav Řezáč (1998), se zaměřuje na zkoumání vztahů mezi jednotlivci v rámci skupiny. Tento výzkumný nástroj umožňuje definovat různé pozice, které jednotlivci ve skupinovém kolektivu zaujímají. Tyto pozice jsou velmi důležité, protože odrážejí nejen oblíbenost daných žáků, ale také jejich vliv na ostatní členy skupiny, jejich schopnost navazovat a udržovat sociální interakce a především jejich roli v kolektivu jako celku. Díky tomu, že sociometrie umožňuje podrobně analyzovat vzorce interakcí mezi jednotlivci, může pedagog nebo jiný odborník lépe pochopit dynamiku ve třídě. Získané informace mohou odhalit, kdo se ve skupině nachází v roli lídra, kdo je vnímán jako outsider, a kdo zůstává na okraji, ale přesto má stabilní vztahy s ostatními členy. Tento pohled na sociální strukturu skupiny je užitečný nejen při sledování vztahů mezi žáky, ale také při identifikaci případných problémů, jako jsou konflikty, vyčleňování jednotlivců nebo případy šikany.

Analýza vztahů v rámci skupiny, jak ji nabízí sociometrie, také umožňuje preventistům, či pedagogickým pracovníkům lépe plánovat intervence zaměřené na zlepšení mezilidských vztahů, podporu týmové spolupráce a prevenci negativních jevů. Zároveň poskytuje nástroje pro monitorování změn ve vztazích mezi žáky během školního roku, například po příchodu nových žáků, nebo po změnách v sociální dynamice třídy, které mohou ovlivnit vzorce vzorců interakcí. Využití sociometrie tedy přináší komplexní pohled na sociální strukturu skupiny a přispívá k lepšímu pochopení a řízení vztahů mezi jednotlivci v kolektivu. Ze sociologického šetření vychází následující kategorie.

Alfa jedinci

„Alfa“ jedinci jsou žáci, kteří zaujímají dominantní postavení ve skupině. Jsou to přirozené autority a lídři kolektivu, kteří mají širokou síť přátelských vztahů. Tyto osoby jsou obvykle velmi oblíbené, mají silný vliv na ostatní a rozhodují o mnoha aspektech sociální dynamiky skupiny. Alfa jedinci jsou považováni za centrální postavy a obvykle jsou vyhledáváni pro různé školní i volnočasové aktivity.

V rámci sociometrie jsou alfa jedinci těmi, kteří získávají nejvíce pozitivních hlasů ve smyslu preferencí, přátelství a spolupráce. Tyto osoby mohou mít přímý vliv na to, jak se kolektiv chová a jaké aktivity se pořádají. Mohou vytvářet pozitivní atmosféru pro celou skupinu, ale zároveň mohou být i zdrojem negativních emocí.

Beta jedinci

„Beta“ jedinci jsou žáci, kteří mají stabilní, ale ne dominantní pozici v kolektivu. Jsou oblíbení, ale nejsou tak silní vůdci jako alfa jedinci. I přesto hrají důležitou roli, protože mají spoustu pozitivních vztahů, ale nejsou tolik vyhledávaní jako alfa osobnosti. Beta jedinci často fungují jako podporovatelé nebo asistentky alfa osobám, mohou se podílet na organizování aktivit, ale nevedou je.

Podle Řezáče jsou tito žáci stabilizátory, kteří pomáhají udržet harmonii a rovnováhu ve skupině, i když neovládají celkový směr skupiny.

Gamma jedinci

„Gamma“ jedinci představují žáky, kteří mají průměrnou pozici ve skupině – nejsou ani příliš oblíbení, ani výrazně neoblíbení. Jejich vztahy v kolektivu jsou stabilní, ale nevyčnívají. Tito žáci často spadají do kategorie „neutrální“ postavy. Mnozí z těchto žáků nejsou v centru pozornosti, ale stále mají své místo ve skupině a účastní se školních aktivit.

Gamma jedinci se nacházejí mezi alfa a omega postavami. Mohou mít určité vlivné postavení v menších skupinách, ale v širším kolektivu se jejich role zpravidla omezují na méně výraznou pozici.

Omega jedinci

„Omega“ jedinci jsou žáci, kteří mají velmi omezený vliv ve skupině a často čelí sociálnímu vyloučení. Tito žáci bývají sociálně izolovaní a mají velmi malý počet přátelských vztahů. Může to být způsobeno například jejich osobnostními rysy, chováním nebo tím, že jsou terčem šikany. V sociometrických analýzách jsou omega jedinci ti, kteří získávají většinu negativních hlasů a často se cítí osaměle a vyčleněně.

Tato pozice je pro žáky velmi problematičtá, protože může vést k nízké sebedůvěře, sociálnímu stresu a v některých případech i k vzdělávacím problémům. Škola by měla těmto žákům věnovat pozornost a snažit se jim pomoci lépe se integrovat do kolektivu.

P-role (Poloha v rámci kolektivu)

P-role (poloha v rámci kolektivu) jsou role, které nejsou přesně definovány v tradičním smyslu jako alfa, beta, gamma nebo omega, ale jsou specifické pro konkrétní situace a dynamiku dané skupiny. Tyto role mohou zahrnovat různé typy postav, jako jsou například skrytí lídři, tichá autorita nebo tichý pozorovatel.

V sociometrickém výzkumu se P-role vztahují na to, jak jednotlivci ovlivňují kolektiv bez toho, aby byli v centru pozornosti. Tito žáci mohou mít silný vliv na atmosféru ve skupině, ale nejsou tolik viditelní nebo známí jako tradiční lídři (alfa jedinci). Mohou například sdílet nápady, organizovat malá rozhodnutí nebo přispívat k utváření názorů bez toho, aby převzali přímou vedoucí roli. V rámci sociometrie jsou P-role považovány za významné, protože často určují „skryté“ dynamiky ve skupině, které nejsou na první pohled zřejmé.

Nakonečný (2009) ve své knize uvádí podobné dělení typů sociálních pozic, které vycházejí ze sociometrického hodnocení a analýzy vztahů mezi jednotlivci ve skupině. Rozlišuje následující typy:

Hvězda

Hvězda je jedinec, který má nejvyšší hodnotu smíšeného sociálního statusu. Tento jedinec je silně ovlivňující, obvykle populární a má vysoký součet pozitivních i negativních voleb. Hvězda je často vnímána jako lídr nebo významná postava v rámci kolektivu. I když může být předmětem některých negativních interakcí, celkově je přijat a obdivován většinou členů skupiny. Tato pozice ukazuje, že i jednotlivci s velkým vlivem mohou čelit kritice, ale i tak jsou považováni za klíčové osoby v sociálních strukturách.

Outsider

Outsider je osoba, která má velký počet pozitivních voleb, ale je málo volena jinými členy skupiny nebo je dokonce často odmítána. Tento jedinec se tedy nachází na okraji sociálních interakcí a může zažívat vysoký počet negativních vazeb. I když se někdy pokouší aktivně zasahovat do dění ve skupině, je často opomíjen nebo vyčleňován. Pozice outsidera může být stresující a vést k sociální izolaci, pokud není situace řešena pozitivně.

Antihvězda

Tato pozice je označována jako „černá ovce“ skupiny. Antihvězda je jedinec s největším počtem negativních voleb, což znamená, že je sociálně zavržen většinou ostatních členů. Tento jedinec je vnímán negativně a je často terčem kritiky, výsměchu nebo vyloučení z kolektivu. Má minimální smíšený sociometrický status a jeho přítomnost ve skupině může negativně ovlivňovat sociální klima, pokud není řešena vhodnými opatřeními.

Izolát

Izolát je osoba, která nevolí ani není volena jinými členy skupiny. Tento jedinec žije na okraji kolektivu, aniž by aktivně vstupoval do jeho dění. Skupina ho většinou ignoruje, což znamená, že se necítí být součástí kolektivu a může zažívat pocity osamění nebo nepatřičnosti. Izolace může být způsobena různými faktory, jako je osobnostní nedostatek interakce nebo vnější okolnosti, které vedou k tomu, že daný jedinec není začleněn do hlavních aktivit skupiny.

Jedinec s ambivalentním statusem

Tento jedinec má komplikovanou pozici, která je charakterizována získáváním jak pozitivních, tak negativních voleb. Jeho status je ambivalentní, což znamená, že jeho vztahy jsou složité a vysoce dynamické. Na základě své osobnosti a chování tento jedinec vyvolává u ostatních různorodé reakce – někteří ho oceňují, jiní ho kritizují. Tato pozice je obtížná, protože ambivalentní status může vést k tomu, že tento jedinec není nikdy úplně přijat ani odmítnut, což může způsobit nejistotu a narušení vztahů.

Šedá eminence

Šedá eminence je osobou v pozadí, která si udržuje pozici vlivu bez přímé pozornosti. Tento jedinec je pozitivně volený lídrem (hvězdou) a samotný lídr jej kladně hodnotí. I když šedá eminence nemusí být nápadná nebo viditelná, její vliv je značný, protože prostřednictvím hvězdy ovlivňuje dynamiku celé skupiny. Tato pozice je často udržována diskrétně a nenápadně, ale šedá eminence může mít značný vliv na směr a rozhodování skupiny.

1.3 Klima třídy a školy

Mareš a Ježek (2012) definují klima třídy jako souhrn podmínek a pocitů, které ovlivňují atmosféru ve školní třídě, a tím i samotný proces učení a výchovy. Tento pojem je komplexní a zahrnuje jak krátkodobé, tak dlouhodobé jevy, které jsou vytvářeny nejen třídním učitelem a žáky, ale i ostatními učiteli a zaměstnanci školy, kteří pravidelně přicházejí do kontaktu se žáky. Krátkodobá atmosféra třídy se týká aktuální nálady a pocitů, které žáci a učitelé zažívají v daný okamžik, a může být ovlivněna konkrétními událostmi, jako jsou například úspěchy či neúspěchy ve výuce, konflikty nebo příležitosti pro společnou aktivitu. Naproti tomu dlouhodobé školní klima představuje stabilnější souhrn vztahů, hodnot a organizačních podmínek, které ovlivňují fungování školy nebo třídy po delší dobu, například i měsíce či roky.

Atmosféra třídy má tedy významný vliv na způsob, jakým se žáci zapojují do vyučování, jaké vztahy mezi nimi vznikají, a jak efektivní je samotné vzdělávání. Například, pokud je v třídě pozitivní a podporující atmosféra, žáci se cítí bezpečně a motivovaně, což přispívá k lepší koncentraci a ochotě se učit. Naopak negativní klima, ve kterém panuje napětí, rivalita nebo nedostatek respektu, může negativně ovlivnit jak chování žáků, tak i jejich výkony.

Třídní klima je také nezbytné pro vytváření zdravých mezilidských vztahů. Pokud učitelé a žáci navazují kvalitní a vzájemně respektující vztahy, je pravděpodobné, že třída bude fungovat lépe jako jednotný kolektiv. Spolupráce, otevřená komunikace a podpora jsou faktory, které ovlivňují nejen úspěšnost vzdělávacího procesu, ale i celkový pocit pohody a integrity v kolektivu. Naopak, pokud jsou vztahy mezi žáky a učiteli napjaté nebo konfliktní, může to vést k sociální izolaci některých žáků a vytvoření prostředí, ve kterém se rozvíjejí negativní jevy, jako je šikana.

„Klima kolektivu je dlouhodobější emocionální naladění, zobecněné postoje a vztahy ve třídě, míra integrity, spolupráce a pohody ve třídě, kterou vnímají specifickým způsobem žáci i učitelé.“ (Švec in Filová, 1996)

Klimatické podmínky třídy a školy mají zásadní vliv na vznik a rozvoj rizikového chování, včetně šikany. Podle výzkumů (Bradshaw, 2015) je jasně prokázáno, že pokud škola či třída nedokáže efektivně rozpoznávat a řešit problémy, které mohou vést k rizikovému chování, a pokud neexistují vhodné preventivní programy, zvyšuje se pravděpodobnost, že se v daném prostředí bude šikana či jiné formy negativního chování vyskytovat. V takových podmínkách, kdy je klima toxické nebo lhostejné k problémům, se mohou agresivní nebo nežádoucí chování rozvíjet bez adekvátní reakce a podpory.

Důležité je tedy, aby nejen učitelé, ale i celá škola vytvářeli klima, které bude podporovat pozitivní vztahy, spolupráci a bezpečné prostředí pro všechny žáky. Pro prevenci rizikového chování je kladen důraz na včasné rozpoznání problémů, poskytování podpory žákům v potřebných oblastech a pravidelnou reflexi a úpravy školních i třídních pravidel, aby bylo dosaženo trvale pozitivního školního klimatu.

Osobnost učitele

Osobnost učitele je jedním z klíčových faktorů, které formují klima ve třídě. Jaký učitel je, jakým způsobem komunikuje se žáky a jak přistupuje k výuce, má zásadní vliv na to, jak se ve třídě cítí nejen žáci, ale i učitel sám. Tento vzorcový vztah mezi učitelem a žáky vytváří prostředí, které může podporovat nebo naopak omezovat efektivitu učení, spolupráci a pozitivní interakce mezi žáky.

Učitelovo chování vůči žákům je jedním z nejdůležitějších aspektů, které ovlivňují školní klima. Učitel, který dokáže vnímat individuální potřeby každého žáka a přistupuje k němu s respektem, vytváří prostředí, ve kterém se žáci cítí v bezpečí. To je důležité nejen pro jejich emocionální pohodu, ale i pro jejich motivaci a ochotu zapojit se do výuky. Učitelova schopnost naslouchat, vyjádřit uznání a nabídnout pomoc, když je to potřeba, dává žákům pocit hodnoty a podporuje je v jejich osobním rozvoji.

Dalším klíčovým prvkem je autorita učitele. Autorita v tomto kontextu není o tvrdosti nebo přísnosti, ale o důvěře a respektu, které si učitel získává svým chováním a přístupem. Učitel, který je důsledný, ale zároveň spravedlivý, se stává přirozeným lídrem, který ví, jak vést žáky ke spolupráci a k dodržování pravidel. Tato autorita není výsledkem strachu, ale

vzájemného respektu, a pomáhá vytvářet prostředí, kde jsou pravidla jasná a kde každý žák ví, co se od něj očekává.

Osobnost učitele ovlivňuje také způsob, jakým ve třídě panuje atmosféra spolupráce a sdílení. Učitel, který aktivně podporuje interakce mezi žáky a vytváří prostor pro jejich vlastní názory a nápady, pomáhá budovat vzájemné vztahy mezi žáky. Třída, kde se žáci učí vzájemně se respektovat, spolupracovat a pomáhat si, se stává místem, kde je rozvoj mezilidských dovedností stejně důležitý jako rozvoj znalostí.

Navíc, schopnost učitele reagovat na emocionální potřeby žáků je klíčová pro vytváření zdravého a produktivního školního klimatu. Učitelé, kteří jsou citliví na emocionální stavy svých žáků, mohou pomoci předcházet problémům jako je stres, úzkost nebo konflikty. Tato emocionalita je součástí celkového procesu učení, protože pozitivní vztah mezi učitelem a žákem může vést k lepšímu soustředění, větší sebedůvěře a ochotě čelit výzvám.

Vytváření pozitivního školního klimatu, ve kterém jsou žáci podporováni nejen akademicky, ale i v osobním růstu, závisí z velké míry na osobnosti učitele. Učitel, který je nejen odborníkem na svůj předmět, ale i dobrým komunikátorem a empatickým lídrem, dokáže vytvořit třídu, která je nejen místem učení, ale i místem vzájemné podpory a respektu.

1.4 Šikana

Šikana je jedna z mnoha forem rizikového chování. To je takové chování které, jak píše Miovský (2012): „zahrnuje rozmanité formy chování, které mají negativní dopady na zdraví, sociální nebo psychologické fungování jedince anebo ohrožují jeho sociální okolí, přičemž ohrožení může být reálné nebo předpokládané.“ (Širůčková, in Miovský a kol., 2012, s. 127) Mezi základní typy RCH řadíme záškoláctví, šikanu a extrémní projevy agrese, extrémně rizikové sporty a RCH v dopravě, rasismus a xenofobii, negativní působení sekt, sexuální RCH a závislostní chování (adiktologie), z širšího hlediska pak také okruh poruch a problémů spojených se syndromem týraného a zanedbávaného dítěte a spektrum poruch příjmu potravy.“

„Slovo šikana pochází z francouzského slova ‚chicane‘, což znamená zlomyslné obtěžování, týrání a pronásledování.“ (Holeček, 1997)

Jde o jednostranný vztah založený na nerovnováze sil a převaze agresora, který své oběti různými způsoby ubližuje a způsobuje utrpení, většinou bez výraznějšího náhledu na nevhodnost vlastního chování.

Říčan specifikuje šikanu následovně:

„Šikanování říkáme tomu, když jedno dítě nebo skupina dětí říká jinému dítěti ošklivé a nepříjemné věci, bije je, kope, vyhrožuje mu, zamyká je v místnosti apod. Tyto incidenty se mohou často opakovat a pro šikanované děti je obtížné, aby se samo ubránily. Jako šikanování mohou být označeny také opakované posměšky nebo ošklivé poznámky o rodině. Jako šikanování však obvykle neoznačujeme občasnou rvačku nebo hádku přibližně stejně fyzicky vybavených soupeřů.“ (Říčan, 1995, s. 26)

Novým termínem, který se pro označení šikany objevuje je mobbing. Herzog popisuje, že jde primárně o označení šikany na pracovišti, ale čím dál častěji se s tímto slovem můžeme setkat i ve školním prostředí, zvláště se tento pojem šíří mezi studenty. (Herzog, 2009)

Podle novějšího pojetí Koláře (2020), který se šikaně věnuje v metodickém pokynu Ministerstva školství ČR, č. 21291/2010-28, se za šikanu považuje „nikoliv nutně opakované jednání, které je založeno na vědomé, záměrné, úmyslné a obvykle skryté snaze ublížit fyzicky,

emocionálně a/nebo sociálně a je charakteristická nepoměrem sil, bezmocností oběti, nepříjemností útoku pro oběť a samoučelností agrese.“

V dokumentu je dále definována i školní šikana a to následovně:

„Šikanování je jakékoliv chování, jehož záměrem je ublížit jedinci, ohrožit nebo zastrašovat jiného žáka, případně skupinu žáků. Je to cílené a obvykle opakované užití násilí jedincem nebo skupinou vůči jedinci či skupině žáků, kteří se neumí nebo z nejrůznějších důvodů nemohou bránit. Zahrnuje jak fyzické útoky v podobě bití, vydírání, loupeží, poškozování věcí druhé osobě, tak i útoky slovní v podobě nadávek, pomluv, vyhrožování či ponižování. Může mít i formu sexuálního obtěžování až zneužívání. Šikana se projevuje i v nepřímé podobě jako nápadné přehlížení a ignorování žáka či žáků třídní nebo jinou skupinou spolužáků“ (MŠMT, 2020)

Zároveň je ale potřeba specifikovat, kdy ještě nejde o šikanu, ale o pouhé škádlení, nebo hašteření, které není potřeba řešit, viz příloha G.

„Škádlení mezi žáky je běžná zábava a zároveň důležitá škola sociální komunikace, vzájemného poznávání a sblížování.“ (Říčan, Janošová, 2010, s. 23)

Důležité je rozlišovat, zda mají obě strany stejnou možnost škádlit. Vágnerová (2010) jasně popisuje, že v běžných interakcích mezi dětmi musí být vyvážené síly, obě strany musí mít možnost interakci opustit, nebo se bránit, musí ji vnímat jako zábavu a nezažívat u ní bolest ani ponížení. V případě šikany jde o zábavu jednostrannou, kde se baví pouze agresor, případně jeho následovníci, ale oběť nikoli. Tuto hranici je občas složité rozlišit, zvláště pro děti, protože ještě nemusí mít rozvinutou potřebnou empatii. Jasně rozlišení poskytuje tabulka v příloze č.7, která čerpá z Koláře (2011). Pro šikanu je ale charakteristický její opakující se a stupňující se charakter, jak budu uvádět v následujícím textu.

Druhy šikany

Základní dělení šikany je podle Koláře (2011):

- Fyzická – tělesné týrání, napadání, omezování pohybu, krádeže a ničení majetku oběti, pohlavní zneužívání, sexuální násilí,...
- psychická – slovní útoky, cílené vyčlenění, ignorace, vydírání, zesměšňování, ponižování. Relativně novou formou psychické šikany je kyberšikana.

- Genderově podmíněná šikana – Šikana na základě příslušnosti k určitému pohlaví, nebo genderové identity. Erb (2002) uvádí, že v důsledku způsobu výchovy, jsou častěji obětí šikany dívky, které bývají často vychovávány k poslušnosti a trpí syndromem hodné holčičky, proto mají pocit, že projevy šikany jsou normální mezilidské chování. Genderově podmíněná šikana se týká všech sexuálních menšin a může být vztažena i na podporovatele těchto menšin. Touto šikanou se zabývá specifický program s názvem „duhová prevence“
- Šikana hendikepovaných osob a osob se znevýhodněními – Fyzická i psychická šikana neslyšících, nevidomých, tělesně postižených nebo mentálně postižených jedinců a žáků se specifickými vzdělávacími potřebami.

Všechny výše zmíněné druhy šikany se často vzájemně kombinují. Například tam, kde je přítomna psychická šikana, většinou najdeme i tu fyzickou a naopak.

Stadia šikany

Kolář vymezuje šikanu do pěti základních stádií.

Ostrakizace

V tomto stádiu dochází k oddělení žáka, nebo více žáků, od zbytku třídy a jejich odsunutí na okraj. Většinou jde o někoho, kdo není příliš oblíbený, kdo nemá veliký vliv, kdo se nějak vymyká. Jde o nedobrovolné odloučení, ve kterém se dotyčný necítí komfortně a nemá jak proti němu zasáhnout, protože zbytek skupiny nebere zřetel na jeho emoce, potřeby a nepohodu. Někdy oběť ani neví, jak se proti takovému chování ohradit. Skupina ani učitel si nemusí uvědomovat, že se jedná a prvopočátek šikany. Celá situace se může jevit jako nevinné škádlení a legrácky, protože jde převážně o projevy psychického charakteru. Reálně se ale jedná o ponižování, utlačování, pomlouvání, bezdůvodné odmítání a další podobné projevy, které šikanovaného trápí, nelíbí se mu a nemá, jak se proti nim bránit. K tomuto jevu dojde v podstatě v každé skupině, ať už školní, nebo jiné.

Agrese a manipulace

Agresor si v této fázi skrze oběť ventiluje své problémy a používá ji jako „hromosvod“. Nejprve na oběť svaluje vinu za drobnosti a postupně za jakýkoli stres, nezdár, nebo nepohodlí. Jde o slovní i fyzické napadání, obviňování, snahu poštvat proti oběti i zbytek skupiny.

V této fázi je šikana evidentní a poměrně snadno zachytitelná. Je tedy zlomové, jak se k šikaně skupina postaví. Jak jsem popsala v předchozí kapitole, při utváření skupiny, ve fázi normingu, se upevňují hodnoty a ty se stávají východiskem pro vyhodnocování dalších situací. Pokud má skupina správně nastavenou hodnotovou škálu – tzv. imunitu, šikana je odmítnuta většinou členů a i když se agresor znovu o něco pokouší, naučené normativní procesy ve skupině tomu zamezí.

V opačném případě se tvoří pevné šikanující jádro, které se snaží zmanipulovat celou skupinu proti oběti.

Vznik jádra

Jádro vzniká z několika agresorů, kteří si prochází stejnými procesy, jako každá nově vzniklá skupina, tedy forming, storming, norming a performing. Ve fázi stormingu, kdy členové bojují o vliv a svým způsobem stojí proti sobě, je skupina zranitelná, je tedy možné ji rozdělit. Pokud skupina bezproblémově projde až do stádia, kdy má znormované hodnoty šikany a násilí a je schopná na nich systematicky spolupracovat, většinou se už ve třídě nedokáže zmobilizovat dostatečně silná pozitivní skupina k odporu.

Normalizace agrese

V této fázi skupina přijímá agresi jako novou normu a chápe ji i jako prostředek k zachování vlastního komfortu. Agresorům se nikdo nestaví na odpor, naopak se k nim třída přidává a to včetně žáků, kteří byli jinak nenásilní a nekonfliktní. Celá třída se tak stává prostředníkem agresorů a z ubližování zažívá pocit uspokojení.

Totalita

Úplná změna ve vnímání skupiny. Agresoři i oběti přijali nové normy ve skupině za své a respektují je. Agresoři doslova vykořisťují šikanované oběti, které se nemají jak ozvat, protože je to buď nenapadne, nebo to už neúspěšně zkoušeli bez odezvy. Tuto fázi je velmi těžké odhalit, protože i v sociometrickém šetření může být výsledek zavádějící.

1.5 Program selektivní prevence

Protože úroveň programu SPP je podstatná pro jeho úspěšnost, je podstatné, aby ho prováděl certifikovaný poskytovatel. Certifikát uděluje MŠMT, respektive Národní ústav pro vzdělávání, který posuzuje odbornou způsobilost poskytovatele programu, na základě které pak vydává osvědčení.

Každý program selektivní prevence (SPP) se skládá z několika fází, které obvykle následují v určitém pořadí. Tento proces je pečlivě strukturovaný tak, aby zajistil efektivní intervence a podporu v rámci školní třídy. Program SPP obvykle zahrnuje tři až pět třídních vstupů, které probíhají v rozmezí zhruba čtyř týdnů, aby byla zajištěna dostatečná časová vzdálenost mezi jednotlivými setkáními a prohlubující se účinnost programu. Každý vstup je zaměřen na konkrétní téma nebo dovednost, které rozvíjí lektor nebo lektorský tým ve spolupráci s TU. V tomto programu má právě lektor vůdčí roli a určuje jeho ráz, proto je osobnost lektora důležitou součástí prevence.

Nástroje a metody v programech selektivní prevence

Správná diagnostika situace v kolektivu je klíčová pro efektivní a správné zacílení následného preventivního programu. Pokud je v rámci programu všeobecné prevence, který lektoruje jen jeden preventista, odhaleno rizikové chování, většinou se přechází na program selektivní prevence. Tento přechod je nezbytný pro podrobnější analýzu a identifikaci rozsahu problému, který je třeba řešit. V rámci selektivní prevence je potřeba pečlivě zjistit, jaké konkrétní problémy existují, jak se projevují mezi žáky, učiteli a školou, a jaké jsou jejich vzájemné interakce.

Pro zajištění efektivní intervence je tedy klíčové mít komplexní přehled o situaci v kolektivu, což vyžaduje podrobné mapování a diagnostiku. Tento proces umožňuje získat důležité informace, které jsou nezbytné pro vypracování strategie intervence, jež bude odpovídat specifickým potřebám žáků a prostředí, ve kterém se nacházejí.

K tomu se používají různé nástroje a metody, které pomáhají vytvořit obraz o aktuálním stavu a dynamice skupiny. Mezi těmito nástroji mohou být například pozorování, sociometrie, rozhovory s žáky, učiteli a rodiči, nebo různá diagnostická měření, která poskytují detailní data o chování, vztazích a problémech v kolektivu. Tato diagnostika poskytuje základ pro navržení konkrétních aktivit a intervencí, které mohou pomoci zmírnit rizikové chování a zlepšit sociální klima ve třídě.

V následující kapitole se podrobněji zaměřím na jednotlivé nástroje, které jsou využívány pro mapování a diagnostiku situace ve třídách a školách, a jak mohou přispět k efektivnímu cílení prevenčních programů.

Pozorování

Výchozí diagnostickou metodou, která se používá v programech selektivní prevence, je metoda pozorování reakce kolektivu na specifické situace. Tato metoda je užitečná pro sledování dynamiky skupiny a pro zjištění, jak žáci reagují na různé situace, které mohou souviset s rizikovým chováním, jako je například šikana, agrese nebo problémy v komunikaci.

V rámci této metody lektori obvykle vytvářejí určitou simulovanou situaci, která má za cíl vyvolat konkrétní reakce nebo interakce mezi žáky. Tyto situace mohou zahrnovat konflikty, rozhodování v etických otázkách nebo různé scénáře, které umožňují sledovat chování žáků a jejich vzorce interakce v dané situaci.

Jeden lektor vede program a druhý se zaměřuje na pozorování chování žáků. Tento druhý lektor sleduje, jak žáci reagují na vytvořenou situaci, jak mezi sebou komunikují a jak se projevují v kontextu emocí, konfliktů nebo spolupráce. Pozorovatelé se zaměřují na různé aspekty, jako jsou verbální i neverbální projevy, postoj k ostatním, aktivita ve skupině, tendence k dominanci či pasivitě a další.

Po vyhodnocení pozorování a analýze reakcí jednotlivých žáků se v rámci evaluace provádí zpětná vazba. Lektori rozebírají, jaké chování bylo v dané situaci přítomno, jaký mělo dopad na ostatní a co by mohlo být zlepšeno pro podporu pozitivního chování a vztahů ve skupině.

Tato metoda má několik výhod, jako je přímé pozorování chování ve specifických situacích, což umožňuje identifikovat silné a slabé stránky žáků ve vzorcích chování a vztazích, a zároveň poskytuje cenné informace pro následné intervence a podporu zdravějších skupinových dynamik.

Dotazníky

V PSP se vychází ze sociometrické teorie Jacoba L. Morena. Sociometrie je metoda měření neformálních vztahů v malých sociálních skupinách. Při měření se soustředíme na výsledky ve dvou rovinách: obliba (sympatie vs antipatie) a moc (vliv na ostatní vs zájem o dotyčného).

- SO-RA-D – Sociálně ratingový dotazník, vytvořený Vladimírem Hrabalem, se zaměřuje na jednotlivé vztahy ve třídě, které poměrně podrobně mapuje. Výsledkem je sociometrická mapa. Tato metoda detailně diagnostikuje emocionální klima, rozdělení sociální moci ve třídě, podskupiny uvnitř třídy i psychosociální diagnostiku jednotlivých žáků a jejich vztahy k ostatním spolužákům. Nabízí individuálně diagnostické informace o všech žácích. Výhodou tohoto dotazníku je, že v dnešní době už lze vyhodnotit pomocí počítače, což významně zkracuje časovou náročnost a vylučuje lidskou chybu. Viz příloha B
- Dotazník B3 – Zaměřuje se na třídu jako celek. Hodnotí klima třídy, ale mapuje i vztahy. Nepřináší tak podrobné výsledky, ale je snazší na vyplnění. Vhodný pro děti do 12 let. Viz příloha C
- Dotazník B4 – jedná se o zjednodušenou verzi dotazníku B3, která je určená pro děti od první do třetí třídy. Viz příloha D
- Nedokončené věty – jednoduchý dotazník spočívající v dokončování vět. Dá se použít v úrovni pro první i druhý stupeň. Viz příloha E a F

Rozhovory

Před samotným vstupem do třídy je klíčové provést rozhovory s učiteli a dalšími zástupci školy, které slouží k získání důležitých informací o problémech, jež mohou ve třídě nastat. Tyto rozhovory bývají obvykle polostrukturované, což znamená, že existuje soubor standardních otázek, které jsou pokládány všem účastníkům, ale zároveň je prostor pro individuální odpovědi a podrobnosti. Typickými otázkami mohou být například: „*Popište problém ve třídě, jak dlouho situace trvá? Kdo si jí všimnul? Upozorňoval na ni nějaký student? Probíhala už ve třídě nějaká prevence dříve?*“ Takové otázky umožňují získat širší obraz o situaci, která ve třídě panuje, a o tom, jak se problém vyvíjel, kdo si ho všiml, a zda byly učiněny nějaké předchozí kroky pro jeho řešení.

Dalším klíčovým krokem je evaluace celého programu, která probíhá ve formě plně strukturovaného rozhovoru se třídou. Tento rozhovor je veden podle daných pravidel, která respektují principy zpětné vazby, jak je uvádí DeVito (2001). Cílem je, aby se každý žák mohl bezpečně vyjádřit, jak směrem k ostatním, tak i sám k sobě. Při tomto procesu se podporují pozitivní projevy, což znamená, že jsou zvýrazněny konstruktivní komentáře, které mohou zlepšit atmosféru ve třídě a podpořit týmovou spolupráci.

V případě negativní zpětné vazby je důležité ji podávat takovým způsobem, aby splnila svůj korektivní účel, tedy aby žák pochopil, co je třeba zlepšit, ale zároveň byla podána přijatelným a neagresivním způsobem. Správné podání zpětné vazby je klíčové pro to, aby nevyvolalo odpor, ale naopak vedlo k pozitivní změně chování a přístupu k ostatním. Kromě toho je potřeba zajistit, že žák správně pochopil podstatu zpětné vazby, což znamená ověřit, zda je mu jasné, co konkrétně se má změnit, a jakým způsobem to může udělat.

Tento přístup k evaluaci pomáhá vytvářet bezpečné prostředí pro všechny zúčastněné a zároveň podporuje vzájemné porozumění a zlepšení chování jak v rámci třídy, tak i ve vztahu mezi žáky a učiteli.

Lektor programu selektivní prevence

Podle metodiky pro lektory, kterou vydalo MPSV v roce 2021, musí lektor prokázat dosaženou odbornou kvalifikaci, která se přímo vztahuje k oblasti, kterou lektoruje. K tomu musí prokázat i to, že se průběžně vzdělává v daném oboru. Vhodné vzdělávání v oblasti prevence šikany a násilí je například kurz krizové intervence, sebezkušenostní výcvik, psychoterapeutický výcvik. Lektor musí znát své silné i slabé stránky, musí pracovat na seberozvoji a reflektovat svou práci například na supervizích. Pro lektorování specifického tématu, jakým je i program selektivní prevence, je nutné, aby měl lektor dostatečnou praxi s tímto konkrétním tématem a cílovou skupinou.

Pokud lektori lektorují v tandemu, je potřeba, aby na sebe byli naladěni a dokázali spolupracovat. Je vhodné, aby lektor prošel určitým vývojem. Například aby měl zkušenosti i s lektorováním programů všeobecné primární prevence a postupně se profiloval i na selektivní prevenci, kde by měl v lektorském tandemu zaujímat nejprve roli vedlejšího lektora a až po získání potřebných zkušeností se stal hlavním lektorem. Provázanost je důležitá nejen mezi lektorským tandemem, ale i mezi jinak spolupracujícími lektory. Například těmi, kteří na jeden program navazují s jiným. A zároveň je důležitá komunikace mezi lektory, školou a organizací, která programy zajišťuje.

Kromě podmínek na vlastní odbornost musí lektor disponovat i jistými osobnostními a charakterovými rysy, které mu umožní odvést kvalitní SPP. Lektor musí být empatický, musí dokázat reagovat na různé potřeby studentů i pedagogů. A se všemi dokázat navázat vztah a asertivně komunikovat. Musí být schopen efektivně a přesvědčivě předávat studentům hodnoty a normy, které vedou ke zlepšení situace ve skupině. Musí být schopen řešit krizové situace, ke kterým nezhřídka dochází v rámci programu.

Náročná situace v programu

V programech selektivní prevence se často setkáváme se situacemi, které se mohou rychle zkomplikovat a stát se velmi náročnými. Tyto problémy mohou mít mnoho příčin – od dynamiky ve třídě až po chyby v přístupu lektora. V takových chvílích je na lektorovi, aby zachoval klid, zvládl danou situaci a zvolil nejvhodnější způsob řešení. Klíčem je flexibilita a schopnost přizpůsobit přístup konkrétním okolnostem, což může zahrnovat jak změnu metodiky výuky, tak aktivní zapojení účastníků do řešení problému.

Manuál Ministerstva práce a sociálních věcí (MPSV) v tomto směru poskytuje pokyny a doporučení, jak se s těmito situacemi vyrovnat. Tato doporučení se zaměřují na prevenci eskalace problémového chování a na způsoby, jak efektivně zasáhnou, aby se situace nezhoršila. Pomáhají lektorovi v orientaci v krizových momentech, a to nejen po stránce teoretické, ale i v praktických aspektech, jak reagovat na různé projevy účastníků, a to jak všeobecně, tak v krizových okamžicích.

Příklady, jak řešit časté situace:

- Pokud je v třídě účastník, který neustále zpochybňuje výuku a negativně ovlivňuje ostatní, může s ním lektor zkoušet během přestávky promluvit a zjistit příčinu jeho nespokojenosti. Cílem je minimalizovat riziko negativního vlivu na ostatní účastníky.
- Pokud je v třídě účastník, který se chová, jako by věděl vše nejlépe, nebo se nudí, lektor může tento pocit využít k tomu, aby ho zapojil jako odborníka, který přinese vlastní zkušenosti z praxe. Tímto způsobem lze předejít nespokojenosti a frustraci, které mohou vést k rizikovému chování.
- Pokud se někdo výrazně ztrácí v porovnání s ostatními, například nestíhá tempo, nemá zájem se zapojovat,... může lektor požádat aktivnějšího účastníka nebo účastníky, aby mu pomohli a zapojili se do činnosti s ním. Tato spolupráce nejen

podporuje vzájemnou pomoc, ale také zmírňuje napětí a stres, který by mohl vést k negativním reakcím.

- Každá takováto situace by měla být součástí reflexe, ať už po jednotlivých aktivitách, nebo po programu. Po jeho skončení je důležité společně s kolegy nebo dalšími lektory projít složité situace a najít způsoby, jak je do budoucna lépe řešit, čímž se minimalizuje riziko vzniku podobných problémů.

Zážitková pedagogika

Je forma vzdělávání, která pracuje s poznatkem amerického pedagoga Edgara Dalea, který ve své pyramidě učení uvádí, jakým způsobem a v jakém poměru jsou si lidé schopni zapamatovávat informace. Kategorie dělí následovně:

- Z přečtených informací zhruba 10%
- Z informací přijatých sluchem zhruba 20%
- Z informací, které vidí zhruba 30 %
- Z informací, které vidí a slyší zhruba 50 %
- Z informací, které napíší a řeknou 70 %
- Z informací získaných prožitkem zhruba 90 %

Výhodou informací získaných prožitkem je navíc jejich dlouhodobost a vybavitelnost. V praxi jde tedy o informace, které jsou pro člověka nejpoužitelnější a nejefektivnější (Dale, 1946). V rámci preventivních programů je zážitková pedagogika nejefektivnější formou vzdělávání a změn v kolektivu. V rámci programů selektivní prevence se jako pozitivní praxe ukázaly aktivity zaměřené na spolupráci, vzájemný respekt, učení pravidel a norem, které metodou zážitků žáci podprahově trénují a následně zvědomují skrze sebereflexi, která by měla součástí každé aktivity. Nicméně je potřeba upozornit i na některé trendy, které ze zážitkové pedagogiky mohou udělat nebezpečnou metodu. Asi nejznámějším z preventivních programů soustředících se na rizikové chování je tzv. Revolution train. Projekt vlaku, ve kterém jsou vyobrazeny různé scény ze života uživatele drog. Návštěva tohoto vlaku je nepochybně silným zážitkem, ale nemá onen žádoucí preventivní dopad, protože využívá principy odstrašujícího přístupu, který se opakovaně potvrdil jako neúčinný, ba škodlivý. Proti podobným projektům se pravidelně vymezuje Odborná společnost pro prevenci rizikového chování. (OSPRCH, 2020)

Průběh preventivního programu

Součástí programu jsou také dvě setkání s pedagogy – úvodní a závěrečné. Úvodní setkání slouží k seznámení s cíli a metodami programu a k diskuzi o aktuálních problémech třídy, které je třeba řešit. Závěrečné setkání je určeno k zhodnocení celkového průběhu programu, analýze pokroku, identifikaci oblastí, které je třeba dále rozvíjet, a plánování možného pokračování programu nebo implementace dalších opatření. Po těchto setkáních následně probíhá evaluace, jejíž cílem je zhodnotit účinnost programu a zjistit, zda bylo dosaženo stanovených cílů. Na základě výsledků evaluace lze rozhodnout o případném pokračování programu nebo jeho modifikaci, aby lépe odpovídal potřebám třídy.

Program SPP obvykle vedou dva lektori – hlavní lektor a vedlejší lektor. Hlavní lektor je zodpovědný za vedení programu, provádění jednotlivých aktivit a vedení diskuzí, zatímco vedlejší lektor se soustředí na pozorování dynamiky třídy, zajištění plynulosti programu a podporu žáků při zapojení do aktivit. Tato dvojice lektorů spolupracuje tak, aby zajistila kvalitní a efektivní průběh celého programu.

V následujícím textu podrobněji rozeberu jednotlivé fáze programu a doplním o konkrétní zkušenosti z praxe, které ukazují, jak jednotlivé kroky programu fungují v reálném školním prostředí a jaký mají dopad na chování žáků a kolektivní dynamiku ve třídě.

- **Vzdálené mapování**

Rozhovory se zaměstnanci školy o situaci ve třídě (zpravidla s ředitelem nebo zástupcem ředitele, školním metodikem prevence, třídním učitelem, školním psychologem,...). Zjišťování vnější zakázky.

Příklad z praxe: Ředitel kontaktoval organizaci s podezřením na šikanu v osmé třídě, kde jsou dlouhodobě problémy mezi několika žáky, ale poslední dobou se zdá pedagogům situace vyhrocená. Třída je společně od šestého ročníku, měla už tři TU, současnou TU mají od září (aktuálně je březen). Dlouhodobě je třída označována jako problémová. Škola nemá metodika prevence a nevyužila ani pomoc od školního psychologa.

- **Vnější zakázka**

Problém, který popisuje škola a žádá jeho řešení. Vychází z informací, které během mapovacích rozhovorů sdělí pedagogové lektorům o konkrétní situaci ve třídě. Může být totožná s vnitřní zakázkou, ale také nemusí.

Příklad z praxe: Ředitel se domnívá, že ve třídě děti ostrakizují jednoho spolužáka kvůli nadváze. TU si situace všimla a uvádí, že je ve třídě dusno. Ředitel objednal čtyři vstupy selektivní prevence, kdy cílem je zanalyzovat vážnost situace ve třídě a nastavit nové normy kolektivu.

- **Mapovací vstup do třídy**

První kontakt se třídou má diagnostický charakter a stanovuje hranice. První věc, která se dělá po představení je určení základních pravidel, ve kterých budou sezení probíhat v bezpečné atmosféře. Ta jsou neměnná.

1. Nevynášení informací – co si řekneme během sezení, nebudeme nikde vyprávět.

2. Každý mluví sám za sebe – brání vzniku situací, kdy se budou někteří žáci schovávat za „my všichni“, což je manipulativní a zavádějící fráze.

3. Právo STOP – dává každému možnost zastavit aktivitu, nebo evaluaci kdykoli by mu bylo nepříjemně.

4. Mluví jenom jeden – neskáčeme si do řeči, projevujeme si respekt.

5. Nedělám ostatním nic, co bych nechtěl/a aby dělali oni mně.

Během sezení se pomocí pozorování a rozhovorů zjišťuje reálná situace ve třídě, rozsah a přesná charakteristika problému. Dětem se zadávají různé úkoly, během kterých se pozoruje úroveň kooperace a komunikace. Pokud je to vhodné, třída vyplňuje dotazníky na zjištění klimatu třídy. Používá se klasický sociometrický dotazník, nebo dotazník B3 (B4 pak pro mladší děti). Na základě prvního vstupu se stanovuje následný postup.

Příklad z praxe: Třída vyplnila sociometrický dotazník, který ukázal, že skupinka kolem jednoho žáka utváří jádro, ve kterém on zabírá pozici alfa. Ostrakizace u druhého žáka se také potvrdila. Zároveň jsme v rámci evaluace upozorovali, že ve třídě si studenti neumí dávat zpětnou vazbu, a to jak pozitivní, tak negativní.

- *Vnitřní zakázka*

Formuje se už během prvního vstupu, dále se ale upravuje podle dalších zjištěných informací. Pokud se už během prvního vstupu použijí diagnostické dotazníky, jsou v této fázi aktivity zvoleny tak, aby co nejlépe doplňovaly zjištěné informace.

Příklad z praxe: Na základě výsledků sociometrického dotazníku a našeho pozorování jsme jako vnitřní zakázku vyhodnotili potřebu zlepšení komunikace, naučení principů zpětné vazby a vytvoření přátelského pouta mezi

- **Další vstupy do třídy**

Těchto vstupů bývá mezi třemi až pěti. Každý trvá dvě hodiny a je sestaven na základě předchozích výsledků. Základem všech vstupů je zážitková pedagogika. Lektori vytvářejí program z aktivit, které jsou zaměřeny na konkrétní problémy třídy. Po každé aktivitě i po každém vstupu probíhá evaluace. Po posledním vstupu probíhá hodnocení celého programu pomocí rozhovoru, případně dotazníku.

I během těchto vstupů lektori komunikují podle potřeby s TU, ŠMP, ŠP a dalšími pedagogickými pracovníky.

Příklad z praxe: Do vstupu jsme zařadili několik aktivit na podporu komunikace a nácvik zpětné vazby. Protože úroveň žáků byla zcela nedostatečná, zvolili jsme nejsnazší aktivitu a to byly hrané scénky dobrých a špatných příkladů zpětné vazby, které pak měli žáci analyzovat a doplňovat. Během této aktivity jsme společně vytvořili osnovu zpětné vazby (Popis situace a chování, popis emocí, které ve mně situace vyvolává, návrh řešení, prostor pro vyjádření druhé strany), kterou jsme zapsali a připojili ji k pravidlům. Během druhého, což se potvrdilo sezením jsme získali podezření, že šikana je v pokročilejším stádiu, než jsme předpokládali a TU je v šikaně zapojena také, což se nám potvrdilo během třetího vstupu, kdy jsme zjistili, že ve třídě už vládne stav totality, na všem se podílí i TU, která si situaci vůbec nepřipouští. Tímto sezením byl program ukončen a pokračovalo se podle metodiky MŠMT.

- **Závěrečná evaluace s pedagogy**

Po ukončení každého programu dostává objedávající instituce zprávu, ve které je shrnuto, co se ve třídě zjistilo za problém, jaký byl průběh programu, jaký lektori zaznamenali pokrok a na co by bylo dobré se ještě zaměřit. Nechybí ani doporučení pro další práci s třídou, s dalšími institucemi (například s PPP), se zákonnými zástupci.

Příklad z praxe: Řediteli byla předána zpráva s podrobným popisem situace, doporučení na další okamžitá opatření i časový rámeček, v jakém by měla být realizována, kontakt na oblastního metodika prevence a koordinátorku prevence, centrum výchovné pomoci.

2. Praktická část

2.1 Metodologie a výzkumné otázky

Praktickou část jsem se rozhodla zrealizovat pomocí kvalitativního výzkumu prostřednictvím ohniskové skupiny neboli focus group. Pro tuto skupinu jsem zvolila čtyři participanty, kteří minimálně dva roky pracují, nebo pracovali jako lektori všeobecných i selektivních preventivních programů v různých organizacích. Prostřednictvím takto rozsáhlých zkušeností byli schopni efektivně srovnávat různá prostředí ve třídách a stavět je do kontextu s programem selektivní prevence, který má jiná specifika. Participanti také měli zkušenost s rolí hlavního i vedlejšího lektora, což bylo přínosné hlavně díky možnosti vidět situaci z více perspektiv.

Participantům jsem položila předem připravených dvanáct otázek a doplňující podotázky, na které mi postupně odpovídali. Jejich odpovědi přinesly zajímavá témata, která budu v následujícím textu analyzovat a vyhodnocovat. Cílem této focus group bylo získat hlubší vhled do efektivity programů selektivní prevence zaměřených na prevenci šikany a násilí ve školách, zejména těch, které se zaměřují na vybrané rizikové skupiny dětí. Diskuze se soustředila na silné a slabé stránky těchto programů, přičemž se bral v úvahu jak přístup lektorů, tak i dynamiku třídy a zapojení pedagogických pracovníků.

Výzkumné otázky jsem stanovila tak, abych obsáhla různá témata, která jsou z mého pohledu podstatná při programech selektivní prevence a zároveň je na nich možné dobře popsat dobré a špatné příklady. Nejprve jsem si, opřena o zjištění z teoretické části, stanovila nejdůležitější body, které se podílejí na programu a ovlivňují jeho průběh a výsledek – lektor, metody a nástroje pro práci se třídou, evaluace – na základě kterých jsem stavěla následující výzkumné otázky.

Hlavní výzkumná otázka:

Jaké metody, nástroje a aktivity považujete za nejúčinnější v rámci programů selektivní prevence? Můžete uvést příklady, jak tyto metody fungovaly v praxi?

Výzkumná otázka č.1

Máte zkušenosti s nějakými metodami nebo nástroji, které se v programu osvědčily, ale nebyly dostatečně využity? Co konkrétně by se mělo v budoucnu zlepšit nebo více zdůraznit?

Výzkumná otázka č.2

Co byste označili za největší výzvy při realizaci programů selektivní prevence? Setkali jste se s nějakými překážkami, které ovlivnily úspěch programu (např. odpor dětí, nedostatek času, nízká motivace)?

Výzkumná otázka č.3

Jaké chování nebo situace jste považovali za problematické při implementaci programů (špatná praxe)? Jaké konkrétní příklady špatné praxe jste zažili a co by se mělo zlepšit?

Výzkumná otázka č.4

Jakým způsobem se daří programům reagovat na měnící se potřeby cílové skupiny (např. přizpůsobení metod různým věkovým skupinám, specifickým problémům)? Co by se mělo změnit v přístupu k různým skupinám (např. děti z různých sociálních prostředí)?

Výzkumná otázka č.5

Jaká je vaše zkušenost s hodnocením efektivity programů? Jakým způsobem jste vyhodnocovali úspěšnost programu a co vám tato hodnocení ukázala? Jaká zlepšení byste doporučili?

Výzkumná otázka č.6

Jaké by podle vás měly být klíčové změny nebo vylepšení, které by vedly k efektivnějším programům selektivní prevence v budoucnosti? Co chybí nebo by mělo být zdůrazněno více?

Výzkumná otázka č.7

Co si myslíte o zapojení dalších odborníků (psychologů, sociálních pracovníků) do těchto programů? Jaké výhody či nevýhody to může přinést?

Výzkumná otázka č.8

Jak byste hodnotili reakce dětí a mladistvých na prevenci a intervence v rámci programu? Jaké jsou jejich nejčastější reakce? Jaké metody byly nejvíce přijímané a co nefungovalo?

Výzkumná otázka č.9

Jak se měnily metody programu během různých fází vývoje kolektivu? Jaké konkrétní metody nebo aktivity byly použity během jednotlivých fází (Formování, Bouření, Normalizace, Výkon) a co se ukázalo jako efektivní? Jak jste přizpůsobovali přístup k prevenci šikany podle toho, v jaké fázi se kolektiv nacházel? Byla nějaká fáze, kdy bylo potřeba více individuálního přístupu, nebo naopak skupinových aktivit?

Výzkumná otázka č.10

Jakým způsobem jste vyhodnocovali efektivitu programu v průběhu jeho různých fází? Jaké nástroje nebo metody pro hodnocení (např. zpětná vazba od dětí, pozorování) vám pomohly identifikovat silné a slabé stránky programu v každé fázi? Co podle vás ovlivnilo udržitelnost pozitivních změn v chování dětí po ukončení programu? Jakým způsobem byla udržena motivace účastníků v pozdějších fázích programu?

Výzkumná otázka č.11

Měli jste zkušenost s nějakými aktivitami, které se ukázaly jako neúčinné nebo dokonce kontraproduktivní při prevenci šikany a násilí? Co se v takových případech nedostatečně osvědčilo? Jaké metody nebo aktivity byly nejméně efektivní a proč? Jaké chyby nebo nedostatky se objevily při realizaci programu, které by měly být v budoucnu eliminovány? Jaký byl vliv zapojení širší komunity (např. školní poradci, psychologové) na efektivitu programu? Byly nějaké fáze, kdy bylo třeba větší zapojení odborníků, nebo naopak méně?

Výzkumná otázka č.12

Jakým způsobem byly individuální problémy (např. děti s vyšším rizikem agresivního chování nebo s problémy v rodině) řešeny? Jaká metoda se ukázala jako efektivní při práci s těmito dětmi? Kdy bylo nejvhodnější poskytovat individuální podporu a kdy kolektivní přístup? Jaké metody byly pro individuální práci nejúčinnější?

2.2 Výsledky

Význam lektora a jeho přístupu

Všichni participanti se shodli na tom, že klíčovým faktorem pro úspěšnou prevenci je přístup lektora k dětem a jeho schopnost přizpůsobit program konkrétním potřebám třídy. Lektor je rozhodující článek v úspěšnosti programu, musí být schopen správně určit aktivity, odhadnout třídu a její schopnosti.

„V samotném programu kvalitu určuje organizace a hlavně lektor. Ten je základem úspěchu celého programu, protože když dva stejné programy dělají různý lidi, může jeden být naprosto perfektní a druhý absolutní propadák. I kdyby to bylo ve stejný třídě.“

Na základě zkušeností z praxe bylo zdůrazněno, že efektivita programu se často liší podle toho, jak je lektor schopen rozpoznat atmosféru ve třídě a přizpůsobit se jí. Jedna participantka popsala i způsob, jakým zařazuje aktivity do programu a jak v rámci dobrého výsledku prevence lze pracovat s výsledky jednotlivých aktivit a přizpůsobit je potřebám třídy.

„Asi bych dodala, že obecně vzato, začínám s aktivitami jednoduchými, kde mohu ovlivnit výsledek tak, abych třídu namotivovala k další práci. Později zařazuji aktivity, kde třída už musí makat sama. Samozřejmě jako lektor určujete mnoho. Můžete pracovat s výsledkem, časem. Všechno je dovoleno, protože je v zájmu vyšší cíl... Jak se říká, lektor je Bůh.“

Podle participantů některé třídy reagují pozitivně na více přehledné a strukturované aktivity, zatímco jiné preferují otevřenější aktivity, kde budou mít více prostoru. Focus group poukázala také na to, že je nezbytná kvalitní sebereflexe ke zlepšování dovedností každého lektora.

„A zase je to o osobnosti toho lektora jo... pokud na nějakou vzniklou situaci lektor nezareaguje dobře, může třídu ztratit, protože oni po více neúspěších pak ztratí o program zájem. Takže reflektovat nejen třídu, ale i svoje lektorování. Lektor je ten, na kom program stojí i padá“

Důležitým faktorem je podle participantů také empatické jednání lektora, který musí dokázat navodit důvěrnou a respektující atmosféru. Toto zjištění odpovídá i mému tvrzení z teoretické části o osobnosti lektora a třídního učitele, které vychází z metodiky MPSV (2021).

Evaluace a zpětná vazba

Participantů se v rámci focus group zaměřili také na důležitost evaluace a zpětné vazby v kontextu programů prevence šikany a násilí. Šlo o nejčastěji zmiňované téma. Z jejich názoru vyplývá, že pravidelná zpětná vazba a evaluace jsou důležité pro efektivitu programů a pro zlepšení sociálních dovedností žáků. Podle participantů by měla evaluace probíhat jak během programu, tak i po jeho skončení, aby bylo možné posoudit jeho přínos a identifikovat oblasti pro zlepšení.

„Tak po každé aktivitě zařazujeme hodnocení a zpětnou vazbu. A po konci každého bloku hodnotíme celý blok. Což dobře odhaluje, jaké aktivity třídy sednou a jaké ne. Podle toho se dá přizpůsobit každý blok. Také se ptáme pedagogů i dětí na čas mezi jednotlivými setkáními. Větší děti, který už dokážou celkem jasně pojmenovat svůj problém, jsou schopny zhodnotit, jak jim ve třídě je a jak se situace vyvíjí. K tomu dodá svůj názor i pedagog.“

Hodnocení tedy probíhá po každé aktivitě, kdy se hodnotí dílčí úspěchy a neúspěchy. Jednotlivé postupy, krize, komplikace a způsoby řešení. Pak po každém programovém bloku, kdy se hodnotí celkový průběh všech aktivit, komplexnější pokroky třídy, dojmy a pocity z celého bloku, srovnává se aktuální blok s minulými a plánuje se i do budoucna. Například si třída může stanovit cíle do příštího programu. Závěrečné hodnocení po skončení celého programu obsahuje zpětnou vazbu ke všem blokům, k důležitým momentům ze setkání, srovnává pokrok třídy. Po skončení celého programu předává lektor závěrečnou zprávu vysílající organizaci a ta ji předává škole a škola po nějaké době hodnotí program zpětně. Tuto praxi může mít každá organizace jinak. K hodnocení přidala jedna participantka i důležitost pravidelných supervizí.

„Já vnímám jako důležitý pravidelný supervize, kde si sdílíme témata, která nás pálí. Tím reagujeme i na měnící se potřeby dětí. Bavíme se o tom, jak jsme problémy řešili a dáváme si zpětnou vazbu. To nás posouvá jako lektory, ale pomáhá to i organizacím. A celkově hodnocení, to je důležitý udělat poctivě po každé aktivitě, programu, prostě pořád. Zhodnotíte každou aktivitu, úseky, celý program, zhodnotíte to ve všech směrech. Děti k nám,

my k dětem, my ke škole, škola pak dává zpětnou vazbu nám třeba po měsíci, nebo víc. Nevím teda jak to je v jiných organizacích, ale hodnocení je prostě strašně důležité“

Všichni participanti se shodli na tom, že evaluace musí být součástí samotného procesu, a ne pouze uzávěrkou po ukončení programu. Někteří z nich uvedli, že pravidelná zpětná vazba od žáků, pedagogů a dalších účastníků může pomoci programu lépe se přizpůsobit aktuálním potřebám školy a žáků. Participanti souhlasili i s tvrzením, že díky supervizím a hodnocení se jim daří reagovat na měnící se dlouhodobé trendy v potřebách dětí. Což je velmi zajímavý ukazatel dobré praxe. Zajímavým zjištěním bylo také to, že participanti vnímali evaluaci jako způsob, jak posílit motivaci žáků, protože vidí, že jejich názory jsou brány v úvahu a mohou přispět k vylepšení programu.

„Pozitivní změny v chování reflektují lektori a snažíme se třídu hned zprostředkovat zpětnou vazbu, aby viděli, že když se chovají tak a tak, přichází taková reakce. A to jak v pozitivním, tak v negativním světle. Dáš jim prostor a je na nich, jak ho využijí, ale ono to funguje dobře. Najednou mají možnost se podílet na něčem důležitém v prostředí, kde jsou často v podřízených rolích“

Někteří participanti uvedli, že absence zpětné vazby nebo její nedostatečnost vedly k tomu, že aktivity ztratily na atraktivitě. Dále bylo zdůrazněno, že zpětná vazba by měla být konstruktivní a zaměřená na konkrétní oblasti, které lze vylepšit, aby bylo možné zajistit, že preventivní programy budou stále relevantní a efektivní.

„V konkrétních hodnoceních jde i to, jak jsou postaveny, Já si dávám pozor, aby bylo hodnocení konstruktivní a dávalo smysl. Když si dávají zpětnou vazbu žáci, je potřeba je korigovat, protože já mám zkušenost, že kolikrát to není ani tak hodnocení, jako spíš vybíjení emocí bez jakékoli struktury. To je na mě jako lektorovi abych ohlídala, že zpětná vazba bude bezpečná i když bude negativní.“

„Hodnocení může být těžké ustát emočně, protože občas se ve třídě děje tolik věcí, že musí ven a je to jako když se trhá přehrada. Lektor musí tu přehradu zvládnout upouštět aby ten tlak snížil a aby se neprotrhla a dala se ještě opravit. Musí se správně dodržovat pravidla, lektor nesmí být nepozorný a rizikové projevy okamžitě korigovat, aby děti neřekli něco, co nepůjde vzít zpět.“

Toto zohlednění bylo velmi důležité, protože vykresluje dobré a špatné přístupy v hodnocení. Mapuje nejen jeho důležitost jako takovou, ale i podstatu formy, jakou je

zpětná vazba dávána. Což jsem již zmiňovala v teoretické části, kde jsem se tomuto tématu věnovala.

Participantů popsal, jak má probíhat správná zpětná vazba a jak vypadá ta špatná. Tato zjištění také zcela korespondují s metodikou MPSV, která evaluaci považuje za hlavní ukazatel kvality programu a doporučuje její zařazování během programu i po jeho skončení.

„Co se týče zpětné vazby na programech, tam děti vždycky učím strukturu – popsat problém, popsat svoje emoce a navrhnout řešení. To se dá natrénovat různými způsoby, aktivit je na to nepřeberně. Já se snažím dát dětem formu i pro tu osnovu. Třeba zohlednit, že když řeknou něco ošklivého, nedá se to moc snadno vzít zpět, a i když je to podle pravidel osnovy, může to ublížit. Na to je super zmuchlanej papírek. Necháte je zmačkat kus papíru, bejt na něj hnusnej. A pak se omlouvají a snaží se ho narovnat, jenže ani tou omluvou ho úplně nenarovnají, tak jako byl před tím. To je moc hezká aktivita a pěkně funguje“

S tímto tvrzením se ztotožnili všichni participantů a focus group se shodla na tom, že pro správnou a efektivní zpětnou vazbu jsou podstatná pravidla. Participantka popsal následující strukturu zpětné vazby, kterou uvedu i s příklady:

Popsat problém – Nelíbí se mi, že mi kopeš do židle.

Popsat své emoce – Ruší mě to v práci a jsem kvůli tomu naštvaná.

Navrhnout řešení – Nedělej to prosím.

Participantů se shodli na tom, že takováto zdánlivě snadná struktura bývá problematická v mnoha třídách. Proto je potřeba ji doplnit i o vhodné aktivity, které dětem pomohou rozvinou i jemné dovednosti správné zpětné vazby. Například zmíněná aktivita s lístkem papíru, která je zaměřená na rozvoj empatie a sebereflexi a vhodně doplňuje pravidla zpětné vazby i zásady, které byly popsány výše.

Pozorování a sociometrie

Jako nejvíce využívanou diagnostickou metody popsal všichni participantů pozorování, ve kterém se střídají lektori, kdy jeden aktivitu vede a druhý se soustředí na sledování třídy a případně si dělá poznámky. Střídání se v pozorování a vedení činnosti pozitivně zhodnotili všichni participantů.

Dále uvedli tři participantů, že využívají sociometrické dotazníky. Upřesnili, že je nepoužívají vždy, ale jen ve třídách, kde to vyžaduje situace. Například když je už šikana

v pokročilé fázi. Jedna lektorka uvedla, že sociometrii používá nerada, protože je časově náročná pro děti i pro lektora.

„Já sociometrii nemám moc ráda, i když je leckdy přínosná. Ale přijde mi, že zabírá hodně prostoru v programu a výsledky nemusí odpovídat pozorování. Jsem hodně vztahová, takže raději vnímám, co se ve třídě děje. Věřím, že když mám třídu nacítěnou, ukáže to víc, než dotazník“

Další participanti souhlasili s tím, že je časově náročná, ale dodali, že tyto dotazníky přináší také důležitá data, která se pozorováním nemusí vždy odhalit. Jeden participant doplnil fakt, že data ze sociometrie spíše doplňují vnímané skutečnosti.

„Ano, ale zase je to další ukazatel atmosféry, zachytí ti i to, co nevypozoruješ. ... Výsledky spíš doplňují to, co ty jako lektor pozoruješ. Nemusí se shodovat, ale to jsou právě ty doplňující informace.“

Doporučili také sociometrii zařazovat až do druhého vstupu, aby žáci byli již motivovaní, a i potenciálně nezajímavou aktivitu dokázali zvládnout. Participantka, která sociometrii zařazovala nerada, s tímto výrokem souhlasila a sama uvedla, že sociometrie může být v některých případech přínosná, souhlasila i s tím, že je důležité zvážit, kdy ji zařadit.

Zároveň se participanti shodli na tom, že velmi usnadňující jsou vyhodnocovací programy, které nejen, že zkrátí dobu vyhodnocování, ale také sníží riziko chybovosti. Jeden participant doplnil i to, že by bylo příjemné mít takový program k dispozici zdarma k užití v práci.

V další otázce označili participanti jako málo využívanou metodu právě sociometrii. Jedna participantka uvedla, že ji využívá v jednom z osmi až deseti programů. Ostatní uvedli, že vždy záleží na konkrétní třídě, ale že ji využívají podobně často. Zhruba v jednom z osmi programů.

Focus group se tedy shodla na tom, že je použití sociometrie řadí mezi dobrou praxi, že pozitiva převažují nad negativy.

Kooperativní aktivity jako nástroj prevence

Jedním z nejvíce zmiňovaných témat bylo, jak důležité a funkční jsou v rámci preventivních programů kooperativní aktivity. Úkoly, které zahrnují práci s celou třídou, nebo v malých týmech, podporují vzájemnou interakci a posilují vztahy mezi žáky. V neposlední řadě se díky nim dá i dobře pozorovat chování třídy ve vypjatých situacích.

„Dynamiku dobře ukazují hry na rychlost, kde si třída potřebuje domluvit strategii, aby se ve výsledném čase zlepšovala. Já jako lektor mám dostatek času na pozorování, které je podle mě strašně důležité. „

„Ano, zadat nějakou aktivitu, která je rychlá, ale potřebuje určitou přípravu, aby děti musely nějak interagovat. To poskytne vhled do chování jednotlivců i skupiny. Zároveň to nezabírá moc času z programu a je prostor pro reflexe a další program. Já pozoruju, kdo se snaží ujmout vůdčí role a kdo se protlačí do čela, jak na to reagují ostatní, kdo se drží stranou, ale podporuje a kdo se vůbec nechce účastnit.“

Tyto aktivity bývají nabité emocemi, ale jejich prostřednictvím se pomáhá dětem vybudovat si vzájemný respekt a důvěru. Také jsou silným nástrojem pro rozvoj sociálních dovedností, které jsou důležité pro správné klima třídy, kde se rizikové chování nebude snadno rozvíjet.

„Byla to druhá třída, velmi nerespektující, překřikovali se a chovali se k sobě hrozně. Byly to malé děti, ale některé projevy měli jako pubertáci, zároveň některé děti propukaly v pláč, když nebylo po jejich. Po první hodině mi třeštila hlava a bolelo mě v krku, jak jsem je pořád musela tišit. I když jsem to původně neměla v plánu, zařadila jsem akustoidy (pozn. kooperativní hra zaměřená na spolupráci celé třídy) ve zlehčené formě. Nechala jsem třídu projít neúspěchem a dalším kolečkem negativních emocí, ale při následné reflexi zafungoval neúspěch velmi pozitivně a děti se ztišily a do konce programu fungovaly jako úplně jiná třída.“

Participantů souhlasili s tím, že je vhodné i zapojení pedagogů do těchto aktivit a to nejen v roli „lektorova pomocníka“, ale také v roli „člena třídy“. Zdůvodnili toto doporučení tím, že je vhodné, aby třída získávala i zážitky, kdy je na jedné straně s TU a společně uspějí v řešení nějakého problému. To podporuje kolektivního ducha a sebranost.

Základem všech kooperačních aktivit je podle participantů kvalitní a důkladná reflexe, skrze kterou se děti také učí. Pomocí těchto aktivit je také možné zapojit žáky, kteří v kolektivu stojí bokem. Dá se jimi i rozprout skupinová dynamika. Jako velmi funkční popsali participantů aktivity, které plní celá třída proti lektorovi. Naopak aktivity, kdy je třída rozdělena na týmy proti sobě je potřeba důkladně zvažovat.

Třídní dynamika a individuální přístup k rizikovým žákům

Ve Focus group jsme se ve dvou otázkách věnovali individuálnímu přístupu k žákům. Na toto téma participanti odpovídali vymezením jejich působení na školní prostředí. Na řešení individuálních témat a otázek není v programech mnoho času, ale je důležité se jim věnovat, protože problémy jednotlivců mohou ovlivňovat a ovlivňují klima celé třídy. Záleží také na tom, odkud problémy pramení, pokud jsou to problémy v rodině, nebo ve škole.

„Tak jakékoli individuální problémy se v rámci programů řeší dost těžko, pokud nějaké dítě přijde s problémem přímo za námi, určitě ho přijímáme, zvláště jde-li o problém s nějakým pedagogem a děti se necítí ve škole podpořené v řešení, což se stává docela často. Tak do toho potom můžeme zasáhnout, ale snažíme se držet jen v prostředí školy. Jestli mi rozumíš, jsme specialisti na školskou prevenci, takže nemáme kompetence, řešit jiné problémy, například problémy doma. Což je potřeba také sdělit a odkázat na odborníky, kteří kompetence mají. Ale vždycky se snažím dětem pomoci, protože to prohlubuje důvěru a buduje vztah.“

V tomto případě participanti doporučili věnovat se, pokud možno, dětem s individuálními problémy ten základně zmapovat a doporučit jim osobu nebo organizaci, kde mohou vyhledat odbornou pomoc, která bude přesně zacílená na jejich potřeby. Skrze individuální potřeby jednotlivců se participanti ve dvou otázkách zmínili o důležitosti propojení dalších pracovníků školy.

Dále participanti do tohoto tématu zahrnuli i rušivé děti a třídy. Popsali, že děti, které ruší tím většinou dávají najevo nějakou nespokojenost, nebo problém. Podle participantky je potřeba i takovéto děti respektovat, ale mít nastaveny hranice, které dají dítěti jistotu.

„Výrazné děti si vytipuju už během prvního setkání a většinou nás na ně upozorní i pedagogové. Nejlépe reagují na pevné hranice a respektující přístup. Z mojí zkušenosti si tyto děti často zažívají nějaké ponižování, časté peskování a potřebují dostat prostor pro sebevyjádření, ale v rámci jasných pravidel, která nesmí porušovat.“

S tímto tvrzením se ztotožnili i ostatní participanti, kteří doplnili i informaci o tom, že se jim osvědčilo rušivé děti posadit k sobě, nebo TU, aby se s nimi dalo případně rychle

promluvit i během programu. Všichni participanti se shodli na tom, že jakékolo rušivé chování je potřeba zaznamenat a pracovat s ním. Ideální je, když se lektorovi podaří zjistit příčina takového chování a zajistit alespoň rámcově její následné řešení.

„Já si děti s tendencí vyrušovat posazuji k učitelce a asistentce. Nebo klidně k učitelce a sobě. Záleží o jaké děti se jedná a co dělají. O problémech v rodině se většinou dozvíme od TU, ale to není předmětem programu, i když z těchto problémů může pramenit i chování, které narušuje třídu. To pak ale řeší školní psycholog, nebo další pedagogičtí pracovníci. My nemáme prostor zařazovat do programu řešení individuálních problémů, i když občas je to potřeba a já se snažím jít dětem naproti. V podstatě jde ale o nějaké drobné intervence ohledně aktuálního chování. Nepouštíme se do rozsáhlejší práce, ale je dobré pobídnout k tomu třídní, pokud ji to ještě nenapadlo, a právě tady je ideální prostor pro zapojení dalších odborníků, protože dobrá individuální práce s dítětem může dost ovlivnit i úspěšnost konkrétního programu.“

Zvláštní pozornost věnovala focus group práci s (potenciálním) agresorem. V takovém případě je postup práce jiný. Participanti jasně vymezili, že pokud je původcem takového chování agresivní žák, který má tendenci šikanovat ostatní děti, je žádoucí dát mu zpětnou vazbu před celou třídou.

„Přímo agresorovi dávám zpětnou vazbu ihned a před celou třídou a nastavuju mu okamžitě hranice nevhodnosti jeho chování. U větších dětí zařazuji přímé nácviky zpětné vazby.“

Podle participantů dává takový způsob zpětné vazby hranice agresivnímu žákovi, ale také třídě, která pochopí, že takové chování není v pořádku a je žádoucí se proti němu vymezit. Zvláště to platí v případech, kdy na prvotní zpětnou vazbu, která může proběhnout i individuálně, žák nezareaguje a dál se profiluje agresivně. V návaznosti na takové chování doporučili participanti zařadit nácviky zpětné vazby. Ideálně pak v počátečních setkáních, protože je možné na získaných dovednostech stavět další aktivity. Jako dobrou praxi uvedla jedna participantka konkrétní zpětnovazební aktivity pro větší a pro menší děti.

„Většinou scénky, které ukazují dobrý a špatný příklad. Děti je analyzují a pojmenovávají chyby a hledají správné postupy. Pak jsou i aktivity přímo na nácvik

zpětnovazební komunikace, které také ráda zařazují. Toto pochopí malé, i velké děti a většinou to má efekt i podle pedagogů. Takové aktivity zařazují v začátcích, protože se na nich pak dobře staví.“

Úloha dalších pedagogických pracovníků

Focus group ukázala, že spolupráce mezi lektory prevence a třídními učiteli je naprosto klíčová pro dlouhodobý úspěch programů. Učitelé mají nejlepší přehled o každodenním chování žáků a jsou schopni rychle zaznamenat změny v chování po absolvování preventivních programů. Proto je důležité, aby učitelé byli součástí přípravy a realizace programu, a to nejen na začátku, ale i během jeho průběhu. Učitelé také lektorům poskytují důležitou zpětnou vazbu z období mezi programy, poznávají svou třídu v jiných situacích, než je výuka a mají příležitost s žáky budovat vztah. Naopak Participanti shodně uvedli, že zapojení ostatních pedagogických pracovníků přímo do programu žádoucí není.

„... na samotném programu jsou lektori, což jsou odborníci, kteří by měli být sami dobře vyškolení. Je na instituci, aby si vybrala organizaci, která je certifikovaná a která poskytne dobrou kvalitu programu. Na tvorbě a rozvoji prevence se samozřejmě odborníci podílet musejí a nějaká multioborovost je žádoucí.“

Jedna participantka ho explicitně odmítla, ostatní ho označili za nepřínosné, protože podle jejich zkušeností program lépe probíhá jen s TU, případně asistenty. Zároveň ale uznali, že pokud se vedení školy chce účastnit, nelze jim v tom zabránit.

„Jednou se chtěla podívat ředitelka a ta třída reagovala najednou úplně jinak, než do té doby, takže za mne určitě jen třídní a třeba asistent.“

Přítomnost dalších osob označili participanti za rušivou a často nabořávající pozornost a chování dětí. Všichni participanti se ale shodli na tom, že jinak je spolupráce s dalšími pracovníky školy nezbytná. Zvláště v situacích, kdy je potřeba řešit nějaké individuální problémy jednotlivců, nebo menších skupinek dětí.

„No to je nezbytné. Ne teda přímo do programu, ale spolupráce mezi pracovníky v rámci instituce i systému je základ práce. ... Musíte výsledky programu komunikovat se školou a ideálně, když to řeknete více lidem, kteří pak mohou v práci se třídou navázat. Například školní psycholog...“

3. Diskuze

V následující části se budu zamýšlet nad svou prací a jejími výsledky. Nad tím, co přinesla a co zajímavého jsem poznala a jak jsem využila možnost posunout sebe sama, své vzdělání a uvažování o věcech a také o tom, čím by tato práce mohla být prospěšná dál.

Výzkum pomocí focus group pro mne byl zcela novou zkušeností, kterou jsem ráda získala. Realizace tohoto výzkumu šla dobře a myslím si, že já i participanti jsme byli tématem a diskuzí nad ním zaujati. Na otázky odpovídali zřejmě a jasně, ale nebáli se o nich diskutovat a oponovat si, což přineslo několik zajímavých okamžiků.

Z výsledků analýzy jednotlivých hypotéz vyplynulo, že některé prvky v programech selektivní prevence jsou napříč praxí vnímány jako jednoznačně efektivnější než jiné. Například preference zážitkové pedagogiky před frontálním výkladem či význam aktivní zpětné vazby ukazují na jasné tendence, které participanti opakovaně označovali jako znaky dobré praxe. Naopak prvky jako absence individuální podpory či rigidní, jednostranný přístup k evaluaci se objevovaly v popisech špatné praxe, která snižovala účinnost programu. Zajímavou výjimku tvoří hypotéza týkající se využití sociometrie – přestože většina participantů její přínos uznala, zazněl i kritický hlas upozorňující na praktické bariéry jejího zavádění. To poukazuje na to, že ani nástroje obecně považované za přínosné nemusejí být efektivní univerzálně a bez ohledu na kontext realizace. Diskuze tak otevírá prostor pro hlubší zkoumání podmínek, za kterých mohou být jednotlivé prvky prevence skutečně účinné.

Nejvíce mne překvapila právě zmíněná výměna názorů nad využitím výzkumné metody sociometrie, protože já osobně mám dotazníky mapující klima třídy velmi ráda a s chutí srovnávám jejich výsledky se svými dojmy a pozorováním. Považuji je za účinný nástroj jak pro třídu, tak i pro sebe, jakožto lektora, protože nabízí možnost zlepšit a zhodnotit to, jak vnímám určité věci já osobně a jak je vnímají žáci mezi sebou. O to více mne překvapilo, že jedna z participantek uvedla, že tyto dotazníky sama nevyužívá ráda kvůli časové náročnosti. Protože i když je vyhodnocování opravdu zdoluhavé, jak zmínil druhý participant a s čímž se ztotožňuji, existují už vyhodnocovací programy, které práci urychlí. I v tomto kontextu mi přišlo, že nevyužívat takovýto diagnostický nástroj může být na úkor kvality programu, zvláště je-li motivací lektora úspora vlastního času stráveného nad vyhodnocováním. Zajímavý podnět byl, že by lektori uvítali, kdyby tyto programy měli

možnost bezplatně využívat. Osobně se neztotožňuji s názorem participantky, že dění ve třídě si lze pouze „nacítit“. I když vnímání třídy a empatie lektora je velmi důležitý faktor, což potvrzuje jak literatura citovaná v teoretické části, tak participanti v praktické části, nelze se spoléhat jen na vlastní úsudek a pocity. To mne přivádí k zamyšlení nad osobností lektora.

Jak jsem již nastínila v teoretické části, lektor je určujícím faktorem celého programu selektivní prevence. Velmi mne zaujala věta jednoho z participantů o tom, že „*lektor je bůh*“ a ovlivňuje výsledek programu. I já sama mohu ze své praxe potvrdit, že s výsledky aktivit se pracuje různě v rámci pozitivní motivace a dosažení dobrého výsledku programu. V dobré praxi se samozřejmě bavíme například o lehkém upravení výsledného času nějaké aktivity, který bude mít díky tomu zlepšující se tendenci, což třídu namotivuje a ukáže na správnou spolupráci. V tomto kontextu bylo důležité zmínit i schopnost spolupráce lektora s pedagogickými pracovníky školy, kteří se na aktivitách obvykle podílejí také. Líbilo se mi, jak jedna participantka zreflektovala svou chybnou praxi, kdy se s jednou pedagožkou nedomluvila správně a ta potom aktivitu hodnotila příliš přísně a třída zažila neúspěch, který v ten moment nebyl žádoucí. I s touto překážkou si ale poradila a aktivitu zopakovala už s jasnými instrukcemi. Takový přístup považuji za zásadní, protože v programech selektivní prevence se snažíme žáky posouvat ke zlepšení, k příjemnější atmosféře a hezkým vztahům pomocí sebereflexe. Proto musí být velké sebereflexe schopen i lektor, který pak může žákům i pedagogům dát to nejlepší, a i z negativních situací vytěžit pozitivum.

Sebereflexe a hodnocení se tedy ukázaly jako další klíčový faktor úspěchu programu selektivní prevence. Hodnocení se v rámci focus group zmiňovalo úplně nejčastěji, proto jsem se na něj i více zaměřila. Tématu hodnocení jsem se věnovala už v teoretické části, i když z použité literatury jsem jeho roli nevnímala tak významně, jak se nakonec ukázalo v praktickém průzkumu. Hlavní poznatek byl, že hodnocení dává celému programu hloubku. Jak pojmenovala jedna participantka, bez hodnocení by i ty sebelepší aktivity ztrácely smysl, protože hodnocením se zvědomují sociální dovednosti a interakce, které se během aktivity vyskytnou. Až hodnocení předává hmatatelné informace tím, že je účastníci programu popíší, diskutují nad nimi a reflektují je, dávají jim tím konkrétní rámec a jsou lépe schopni tyto získané informace aplikovat na svoje chování. Zaujalo mne, že participanti popsali všechny evaluační způsoby a směry, které se v programu vyskytují a že si sami uvědomují, jak důležité hodnocení je a že se hodnotí opravdu všechno. Zároveň považuji za správné, že

rozebrali i to, jakým způsobem má hodnocení probíhat a že má svá pravidla pro to, aby bylo přínosné. Popsali dobré a špatné postupy v rámci hodnocení a zaměřili se hlavně na situace ve třídě, které považují za nejdůležitější. Samozřejmě jsem ale ráda, že došlo i k ohodnocení celého procesu evaluace, protože se díky tomu naskytla možnost nahlédnout na to, jak je rozsáhlý a kolik procesů se v rámci programu musí udělat.

V rámci tématu hodnocení jsme s participanty otevřeli i téma přítomnosti dalších osob během programu a jejich zapojení do procesu selektivní prevence. Zajímavé bylo zjištění, že přítomnost jiných pedagogických pracovníků, než je TU a asistentka, zhodnotili všichni lektoři jako rušivé. Zároveň ale uznali, že v případě selektivní prevence, je další spolupráce s pedagogy, případně dalšími odborníky velmi užitečná a žádoucí, protože se řeší situace, které už mají často přesah mimo prostředí třídy a je tedy potřebné rozšířit spolupráci lidí, kteří se na jejich řešení podílejí. Byla jsem ráda za toto zhodnocení, protože se domnívám, že je to informace užitečná například pro lektory, kteří by váhali, jak vyřešit podobnou situaci. Argumenty, které přednesli participanti byly logické a pochopitelné. Nicméně jsem ráda, že se všichni ztotožnili s tím, že je dobré přednést argumenty a zároveň hledat nějaký kompromis v případě, že si někdo z dalších zaměstnanců školy přeje být na programu přítomen. K tomuto tématu jsem se nedostala ani v teoretické části, ani jsem žádná konkrétní doporučení nenašla v odborné literatuře, proto jsem ráda, že se právě skrze focus group podařilo nastínit příklady dobré a špatné praxe.

Stejně tomu bylo i s dalším hojně zmiňovaným tématem, a to byly kooperační aktivity, kterým jsem se v teoretické části věnovala v rámci odstavce o zážitkové pedagogice. Participanti se rozhovořili o praktických situacích, kterým museli čelit v rámci různých programů a o tom, jakým způsobem je zvládli s pomocí těchto aktivit. Ukázalo se, že aktivity se dají zadávat celé třídě, která potom spolupracuje v poražení dospělých, což podporuje soudržnost celého kolektivu. Nebo lze s jejich pomocí napravovat vztahy v rámci menších skupinek, například rozdělením skupinky mezi další děti a snahou je zaintegrovat do dalších vztahů. Do těchto aktivit se mohou zapojit i TU a asistenti buď po boku lektora, nebo naopak po boku třídy. Já osobně jsem velmi ocenila, že jeden z lektorů zmínil i možnost zapojovat TU do aktivity spolu se třídou, protože se domnívám, že to není tak běžné a že učitelé většinou kooperují s lektory. Takovéto zapojení po boku třídy, popsané jako dobrou a fungující praxi beru jako skvělou zprávu, kterou určitě zohledním ve svých programech a pokusím se pedagogy více motivovat k práci se třídou na vhodných aktivitách.

Od výsledků práce a odpovědí participantů jsem původně očekávala, že budou jednoznačnější, více definující a celkové výsledky budou výrazněji vymezovat jednotlivé příklady dobré a špatné praxe. Ukázalo se však, že jejich interpretace vyžadovala hlubší práci s obsahem a důkladnější analýzu souvislostí. To sice představovalo výzvu, ale zároveň mi to umožnilo lépe rozvinout své analytické schopnosti. Tento proces mi přinesl cennou zkušenost, která mě posunula nejen v rámci práce samotné, ale i v osobním přístupu k analýze kvalitativních dat. A za to jsem v konečném důsledku velmi ráda.

Diskuze nad výsledky výzkumu mi potvrdila, že programy selektivní prevence proti šikaně a násilí představují komplexní proces, jehož kvalita je výrazně ovlivněna nejen použitými metodami a osobností lektora, ale také konkrétními přístupy v praxi. Zkoumání příkladů dobré a špatné praxe přineslo cenné poznatky o tom, co v rámci prevenčních programů skutečně funguje, a kde naopak dochází k pochybením či neefektivním postupům. Otevřenost participantů a jejich ochota sdílet konkrétní zkušenosti z praxe umožnila nahlédnout na celou problematiku z různých úhlů pohledu a vytvořit ucelenější obrázek o tom, jak jsou tyto programy realizovány v reálném prostředí škol.

Na základě kvalitativního výzkumu provedeného v této bakalářské práci jsem formulovala hypotézy, které vycházejí z klíčových zjištění, která se objevila v odpovědích participantů. Téma selektivní prevence se ukázalo jako zajímavé a dle mého názoru, by bylo možné i další výzkumné zkoumání a to v rámci navazujícího kvantitativního výzkumu. Z tohoto důvodu, jako autorka kvalitativního výzkumu, stanovuji možné hypotézy, které uvádím uvedené níže a které mohou sloužit jako východisko pro kvantitativní výzkum v budoucnu.

Hypotéza č. 1: *Frontální výklad v programech selektivní prevence vede k méně efektivním výsledkům než zážitková pedagogika, která podporuje větší zapojení účastníků a aktivní sociální učení.*

- **Výzkumná otázka:** Jaké metody, nástroje a aktivity považujete za nejúčinnější v rámci programů selektivní prevence?
- **Popis:** Tato hypotéza vychází z předpokladu, že mezi dobrou praxi v oblasti selektivní prevence patří zejména zážitkové metody, které podporují aktivní zapojení žáků. Naopak používání frontálního výkladu je často považováno za méně efektivní

či dokonce za prvek špatné praxe, protože nevede k hlubšímu porozumění ani změně chování.

Hypotéza č. 2: *Programy selektivní prevence, které zahrnují aktivní zpětnou vazbu od žáků jako součást evaluace, dosahují lepších výsledků než programy, kde evaluaci provádí pouze lektor či pedagog.*

Výzkumná otázka: Jaká je vaše zkušenost s hodnocením efektivity programů? Jakým způsobem jste vyhodnocovali úspěšnost programu a co vám tato hodnocení ukázala? Jaká zlepšení byste doporučili?

Popis: Zpětná vazba od účastníků je často součástí dobré praxe, protože umožňuje reflektovat skutečný dopad programu z pohledu cílové skupiny. Hypotéza zkoumá, zda absence této zpětné vazby, typická pro některé formy špatné praxe, vede ke snížení efektivity programu.

Hypotéza č. 3: *Za dobrou praxi v oblasti selektivní prevence bývají častěji označovány programy, které zahrnují také individuální podporu žákům než programy zaměřené výhradně na práci s celou třídou.*

Výzkumná otázka: Jaké chování nebo situace jste považovali za problematické při implementaci programů (špatná praxe)? Jaké konkrétní příklady špatné praxe jste zažili a co by se mělo zlepšit?

Popis: Tato hypotéza se zaměřuje na to, zda individuální podpora pro žáky přispívá k lepší efektivitě programů selektivní prevence. Srovnává ji s přístupem zaměřeným pouze na práci s celou třídou a zkoumá, jak to ovlivňuje kvalitu prováděné praxe.

Hypotéza č. 4: *Programy selektivní prevence, které implementují metodu sociometrie jako doplněk k pozorování a rozhovorům, jsou považovány za efektivnější než programy, které tuto metodu nevyužívají.*

Výzkumná otázka: Jaké metody, nástroje a aktivity považujete za nejúčinnější v rámci programů selektivní prevence? Můžete uvést příklady, jak tyto metody fungovaly v praxi?

- **Popis:** Hypotéza se zaměřuje na efektivitu metody sociometrie v porovnání s metodami, jako je pozorování a rozhovory. Testuje, zda její zařazení do programu zvyšuje jeho úspěšnost.

Za obzvlášť přínosné považuji to, že se v rámci diskuze podařilo pojmenovat nejen jednotlivé nástroje a jejich funkčnost, ale i širší souvislosti, které ovlivňují efektivitu programu, ať už šlo o evaluaci, spolupráci s pedagogy, nebo způsob zadávání konkrétních aktivit. Ukázalo se, že kvalitní prevence není jen o správně zvolených metodách, ale i o schopnosti lektora pracovat s chybami, reflektovat vlastní postupy a hledat cesty ke zlepšení. Právě zde se příklady dobré praxe ukázaly jako inspirativní a přenositelné, zatímco příklady praxe méně efektivní poskytly důležitý prostor pro kritické zamyšlení nad možnými riziky.

Celý proces analýzy těchto příkladů pro mě znamenal výrazné rozšíření obzorů a hlubší porozumění roli lektora i struktury samotného programu. Výzkum mě přirozeně vedl k rozvoji analytického myšlení, schopnosti porovnávat, hodnotit a formulovat závěry v kontextu praktických situací. Zároveň věřím, že výsledky této práce mohou být užitečné nejen pro můj vlastní profesní růst, ale konkrétní příklady z praxe mohou posloužit jako podklad pro zlepšení činnosti jiných lektorů preventivních programů.

Závěr

Tato bakalářská práce je rozdělena na dvě hlavní části – teoretickou a praktickou. V teoretické části jsem se zaměřila na klíčové informace týkající se prevence a preventivních programů, přičemž hlavní pozornost jsem věnovala selektivní prevenci, která se orientuje na cílové skupiny ohrožené konkrétním rizikovým chováním – v tomto případě na šikanu a násilí. Věnovala jsem se také dalším aspektům, které se na tvorbě a realizaci programů selektivní prevence podílejí, včetně vlivu rizikových faktorů, osobnosti lektora nebo způsobu vyhodnocování jednotlivých aktivit. Prevence jako taková se ukázala jako velmi široké a různorodé téma, které je možné uchopit mnoha způsoby, což kladlo důraz na nutnost jasného vymezení tématu a cílů práce.

Závěr teoretické části tvoří přehledný popis průběhu programu selektivní prevence doplněný o konkrétní příklady z praxe, který slouží jako přirozený most k části praktické. V praktické části jsem se zaměřila na kvalitativní výzkum příkladů dobré a špatné praxe, a to prostřednictvím metody focus group. Práce s touto metodou pro mě byla novou, ale přínosnou zkušeností. S pomocí čtyř participantů jsem se věnovala otázkám, které během psaní teoretické části přirozeně vyvstávaly jako důležité či problematické. Z nasbíraných dat se vyprofilovalo šest hlavních témat, kterým jsem se následně detailně věnovala v analytické části a rozebrala je rovněž v závěrečné diskuzi.

Zajímavým zjištěním bylo například to, že některá témata, kterým jsem v teoretické části nevěnovala tolik prostoru – jako je například evaluace a hodnocení – se v praktické části ukázala jako zásadní a často zmiňovaná. Právě díky výpovědím participantů se podařilo zachytit nejen konkrétní situace z praxe, ale i nuance toho, co dělá preventivní program efektivním či naopak problematickým. Přestože práce s kvalitativními daty přinesla i určité obtíže, zejména při interpretaci méně jednoznačných výpovědí, považuji celý výzkum za přínosný a podnětný.

Předpokládám, že výsledky této práce mohou nabídnout praktický přínos nejen pro další odborníky v oblasti prevence, ale také jako základ pro budoucí výzkum. Ráda bych na zjištění navázala i v rámci své diplomové práce a rozpracovala některá z témat do větší hloubky, zejména s důrazem na evaluaci, roli lektora a možnosti zkvalitnění spolupráce mezi lektory a školami.

Seznam použité literatury

- BENDL, Stanislav. *Prevence a řešení šikany ve škole*. Pedagogika. Praha: ISV, 2003. ISBN 80-86642-08-9.
- DEVITO, Joseph A. *Základy mezilidské komunikace*. Expert. Praha: Grada, 2001. ISBN 80-7169-988-8.
- ERB, H. *Násilí ve škole a jak mu čelit*. 1. vyd. Praha: Amulet, 2000. 126 s. ISBN 80-86299-22-8.
- FILOVÁ, Hana a kol. *Vybrané kapitoly z obecné didaktiky*. V Brně: Masarykova univerzita, 1996. ISBN 80-210-1308-7.
- HERZOG, R. *Násilí není řešení: Prevence násilí a management konfliktu ve školách*. 1. vyd. Plzeň: Nakladatelství Fraus, 2009. 120 s. ISBN 978-80-7238-850-9.
- KOLÁŘ, Michal. *Bolest šikanování*. Praha: Portál, 2001. 255 s. ISBN 80-7178-513-X. S. 28–30.
- KOLÁŘ, Michal. *Nová cesta k léčbě šikany*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-871-5.
- MAREŠ, Jiří a KEBZA, Vladimír (ed.). *Psychologie zdraví*. Praha: Grada Publishing, 2024. ISBN 978-80-247-4411-7.
- MAŘÍKOVÁ, Hana; PETÁUSEK, Miloslav a VODÁKOVÁ, Alena. *Velký sociologický slovník*. 1, A-O. Praha: Karolinum, 1996. ISBN 80-7184-164-1.
- MIOVSKÝ, Michal a kol. *Primární prevence rizikového chování ve školství*. Praha: Sdružení SCAN, 2010. ISBN 978-80-87258-47-7.
- MIOVSKÝ, M. *Historie a současné pojetí školské prevence rizikového chování v ČR. Část 1*. (str. 17-34) In: MIOVSKÝ, M. *Prevence rizikového chování ve školství I*. Praha: Univerzita Karlova v Praze & Togga. 2015. 328 s. ISBN 978-80-7422-392-1

MAREŠ, Jiří a JEŽEK, Stanislav. *Klima školní třídy: dotazník pro žáky*. Evaluační nástroje. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012. ISBN 978-80-87063-79-8

NAKONEČNÝ, Milan. *Sociální psychologie*. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Academia, 2009. ISBN 978-80-200-1679-9.

ŘEZÁČ, Jaroslav. *Sociální psychologie*. Edice pedagogické literatury. Brno: Paido, 1998. ISBN 80-85931-48-6.

ŘÍČAN, Pavel. *Agresivita a šikana mezi dětmi: jak dát dětem ve škole pocit bezpečí*. Praha: Portál, 1995, 95 s. ISBN 80-717-8049-9.

ŘÍČAN, Pavel a Pavlína JANOŠOVÁ. *Jak na šikanu*. Praha: Grada, 2010, 160 s. ISBN 978-80-247-2991-6.

ŠMÍDA, Jan a DANĚK, Jiří. *Metodika práce pro sociální pedagogy*. Univerzita Palackého v Olomouci, 2024. ISBN 978-80-244-6535-7.

VÁGNEROVÁ, Kateřina a kol. *Minimalizace šikany: praktické rady pro rodiče*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2011, 152 s. ISBN 978-80-7367-912-5.

ZVÍROTSKÝ, Michal. *Terminologický a výkladový slovník šikany*. Grada, 2023. ISBN 978-80-271-7032-6.

Elektronické zdroje

BRADSHAW, Catherine P., WAASDORP, Tracy E., LEAF Peter. J. (2015) *Adolescent bullying and the association with school climate and academic performance*. Journal of School Health, 85(5), 391-400.[online]. [cit.16-3-2025]

Dostupné z: <https://doi.org/10.1111/josh.12253>

DALE, Edgar. (1946) *Audio-visual methods in teaching*. New York: Dryden Press.

[online]. [cit.20-2-2025]. Dostupné z: https://ocw.metu.edu.tr/file.php/118/dale_audio-visual_20methods_20in_20teaching_1_.pdf

FIEDLOVÁ, Kač; JUOVÁ, Lía; LINDOVSKÁ, Lka; MAKOVÁ, Pta a URBANCOVÁ, Martina. *Práce s třídním kolektivem: metodika*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2012. ISBN 978-80-87652-70-1.

Dostupné z: https://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/metodika_6.pdf.

HROUZEK, Petr., Marková Z. a kolektiv (2012). *Bezpečné klima ve třídě*. Praha: MŠMT.

[online].[cit.19-3-2025]. Dostupné z:

https://www.pppuk.cz/soubory/primarni_prevence/bezpecne_klima_ve_tride.pdf

KOLÁŘ, Michal. (2020). *Rizikové chování ve školním prostředí – rámcový koncept*. Praha:

MŠMT, [online] [cit. 17-3-2025]. Dostupné z: <https://msmt.gov.cz/vzdelavani/socialni-programy/metodicke-dokumenty-doporuceni-a-pokyny>

MAREŠ, Jiří a JEŽEK, Stanislav. *Klima školní třídy: dotazník pro žáky*. Evaluační

nástroje. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012. ISBN 978-80-87063-79-8. [online]

[cit. 3-1-2025]. Dostupné z:

https://www.nuov.cz/uploads/AE/evaluacni_nastroje/15_klima_skolni_tridy.pdf

Metodický pokyn pro lektory, MPSV (2021).

Dostupné z: [https://www.mpsv.cz/cms/documents/29fa64c8-d85a-4fb9-a7e9-](https://www.mpsv.cz/cms/documents/29fa64c8-d85a-4fb9-a7e9-95b4cdba688d/Manu%C3%A1l+pro+lektory_2021.pdf)

[95b4cdba688d/Manu%C3%A1l+pro+lektory_2021.pdf](https://www.mpsv.cz/cms/documents/29fa64c8-d85a-4fb9-a7e9-95b4cdba688d/Manu%C3%A1l+pro+lektory_2021.pdf)

Metodický pokyn MŠMT pro řešení šikany (2016). [online] [cit. 3-1-2025]. Dostupné z: MŠMT aktualizovaný metodický pokyn k řešení šikany ve školách, MŠMT ČR (gov.cz)

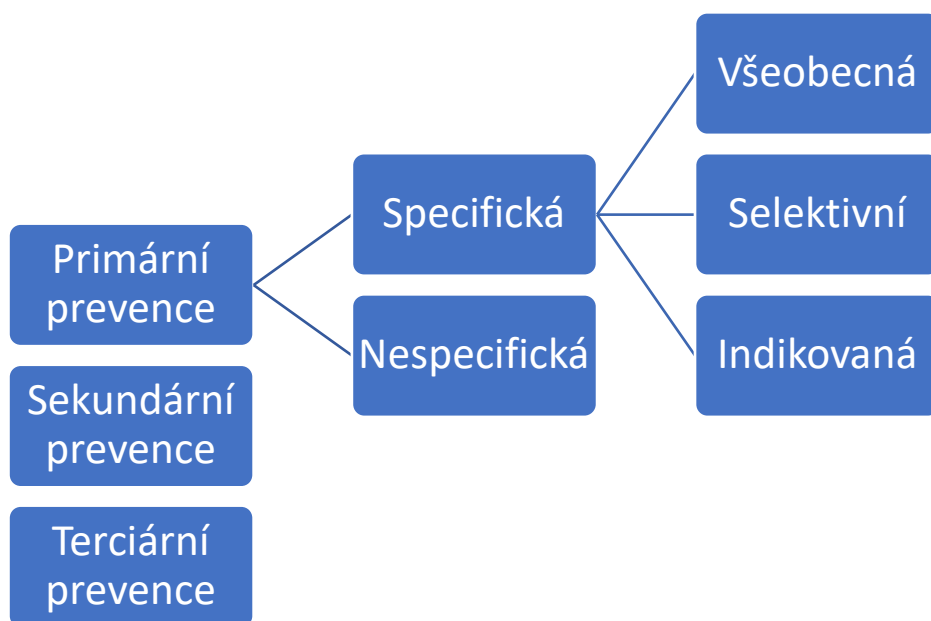
Společné stanovisko odborných společností k projektu Revolution train. [online] [cit.20.1.2025]. Dostupné z: https://www.osprch.cz/images/dokumenty/Train_stanovisko2020.pdf

Stránky projektu Revolution train [online] [cit. 19-1-2025].
Dostupné z: <https://www.revolutiontrain.cz>

TUCKMAN, Bruce, W. (1965). *Developmental sequence in small groups*. Psychological Bulletin, 63(6), 384–399. [online] [cit.11.12.2024].
Dostupné z: <https://psycnet.apa.org/record/1965-12187-001>

Přílohy

Příloha A - Graf jednotlivých úrovní preventivních programů



Příloha B – Sociometrický dotazník

ZÁZNAMOVÝ LIST

Sorad Sociometrická ratingová metoda

V. Hrabal

Jméno a příjmení:

Třída: Datum:

	Jméno a příjmení	V	S	zdůvodnění sympatií
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				
11				
12				
13				
14				
15				
16				
17				
18				
19				
20				
21				
22				
23				
24				

© Hogrefe – Testcentrum, Praha 2011

Zdroj: Vlastní zpracování materiálů

Příloha C - Dotazník B3

1. Mezi mé přátele v naší třídě patří:

1.3b.

2.2b.

3.1b

.

2. Jako přítele/přítelkyni bych si nevybral:

1. 3b.

2. 2b.

3. 1b

3. Sám sebe hodnotím jako:

a) Jsem vždy v centru dění ve třídě

b) Občas se účastním a jsem obvykle o akcích ve třídě informován

c) Párkrát jsem se účastnil, ale nebývám informován

d) Zdá se, že o mou účast třída příliš nestojí

e) O dění ve třídě nejevím zájem

4. Odpověz ano – ne:

Ve třídě je nejméně jeden žák, který je nešťastný

ano –ne

Ve třídě je někdo, komu ostatní občas ubližují

ano –ne

Stává se, že se do školy těším

ano–ne

Většinou se najde někdo, kdo mi pomůže s problémem

ano–ne

Společné problémy řešímětšinou v klidu

ano-ne

5. Zakroužkuj v každém řádku číslici, která nejlépe vyjadřuje míru tvých pocitů ve třídě:

Pocit bezpečí	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Pocit ohrožení
Pocit přátelství	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Pocit nepřátelství
Spolupráce	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Lhostejnosti
Pocit důvěry	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Pocit nedůvěry
Tolerance	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Netolerance

6. Najdi ve třídě někoho ze spolužáků, který je:

Spravedlivý

Protivný

Spolehlivý

Nespravedlivý

Zábavný

Nevděčný

Vždy v centru dění

Nespolehlivý

Se všemi zadobře

Osamocený

Příloha D - Dotazník B4

1. Mezi mé přátele v naší třídě patří:

1.3b.

2.2b.

3.1b

.

2. Jako přítele/přítelkyni bych si nevybral:

1. 3b.

2. 2b.

3. 1b

3. K uvedeným vlastnostem uveď jméno jednoho spolužáka, který je:

Spolehlivý

Protivný

Zábavný

Nespolehlivý

Se všemi kamarád

Osamocený

4. Odpověz:

Ve třídě jsem spokojen

ano–ne

Jsme spíš hádavá třída

ano –ne

Do školy se obvykle těším

ano–ne

Máme spolužáka, který nám ubližuje

ano –ne

Některému spolužákovi je ubližováno

ano –ne

Příloha E – dotazník nedokončených vět pro první stupeň

- Kdo je kamarádský?
- Kdo ubližuje slabším?
- Kdo zastrašuje spolužáky?
- Kdo se zastává slabších?
- Kdo umí nejlépe uklidnit hádku?
- Kdo zesměšňuje spolužáky?
- Kdo nejvíce ponižuje spolužáky?
- Kdo má dobré nápady?
- Kdo se stává terčem různých vtipů a legrací?
- Kdo má strach z nějakého spolužáka?
- S kým je největší legrace?
- Kterého spolužáka se bojíš ty?
- Koho ostatní přehlížejí?
- Kdo je spolehlivý?
- Kdo nejvíce žaluje?
- Kdo je fyzicky napadán?
- Koho mají učitelé rádi?
- Koho bys chtěl za předsedu třídy a proč?

Příloha F – dotazník nedokončených vět pro druhý stupeň

- Kdo je přátelský a kamarádský?
- Kdo se zastává slabších?
- Kdo ubližuje slabším?
- Kdo dává třídu dohromady?
- Kdo zastrašuje a ponižuje spolužáky?
- Kdo umí nejlépe uklidnit hádku?
- Kdo je spolehlivý a zodpovědný?
- Kdo zesměšňuje spolužáky?
- Kdo nejvíce pošťuchuje?
- Kdo je nejobětavější?
- Kdo se umí ze spolužáků nejlépe prát?
- Koho považuješ za nejchytřejšího?
- Kdo se nejvíce ve třídě pere?
- Komu to myslí a má dobré nápady?
- Kdo se stává terčem různých vtipů a legrací?
- Kdo je odvážný a nebojí se?
- Kdo má strach z nějakého spolužáka?
- S kým je největší legrace?
- Koho ostatní přehlížejí a odmítají?
- Kdo nejvíce žaluje?
- Kdo je fyzicky napadán a neumí se bránit?
- Koho mají učitelé rádi?
- Koho bys chtěl za předsedu třídy a proč?

Příloha G – Tabulka srovnávající škádlení a šikanování.

ŠKÁDLENÍ	ŠIKANOVÁNÍ
Definice: Škádlení patří k rovnocenným, kamarádkým nebo partnerským vztahům. Chápáno je jako projev přátelství. Za škádlení se považuje žertování (popichování, zlobení) za účelem dobré nálady a není v něm vítěz ani poražený.	Definice: Šikanování patří do násilných a závislostních vztahů. Za šikanování se považuje, když jeden nebo více žáků úmyslně a opakovaně ubližuje druhým. Znamená to, že dítěti někdo, komu se nemůže ubránit, dělá, co je mu nepříjemné, co ho ponižuje nebo to prostě bolí.
1. Záměr: Vzájemná legrace, radost a dobrá nálada.	Záměr: Ublížit, zranit a ponižít.
2. Motiv: Náklonnost, sblížení, seznamování, zájem o druhé. Rozpouštění napětí ve třídě a navozování uvolněné a pohodové atmosféry. Zodolňování, zmužnění.	Motiv: Základní tandem - moc a krutost. Další motivy překonávání samoty, zabíjení nudy, zvědavost ala Mengele, žárlivost, předcházení vlastního týrání, vykonání něčeho velkého...
3. Postoj: Respekt k druhému a sebeúcta.	Postoj: Devalvace, znevážení druhého
4. Citlivost: Vcítění se do druhých.	Citlivost: Tvrdost a nelítostnost.
5. Zranitelnost: Dítě není zvýšeně zranitelné a přecitlivělé.	Zranitelnost: Bezbrannost, oběť se neumí, nemůže či nechce bránit.
6. Hranice: Obě strany mají možnost obhájit své osobní teritorium. Vzájemné vnímání a respektování verbálních i neverbálních limitů. Při divočejším škádlení žádný nepoužije své plné síly nebo silnější mírní své akce.	Hranice: Prolamování hranic, „znásilňování“ druhého. Silnější strana nebere ohled na slabšího. Oběť dává najevo, že je jí to nepříjemné, útočníci pokračují dál. Někdy sadomasochistická interakce.
7. Právo a svoboda: Rovnoprávnost účastníků. Dítě se může bránit a škádlení opřevovat, případně ho může zastavit a vystoupit z něho.	Právo a svoboda: Bezprávi. Pokud se dítě brání nebo dokonce „legraci“ oplatí je tvrdě ztrestáno!
8. Důstojnost: Zachování důstojnosti. Dítě nemá pocit ponižení. Necítí se trapně a uboze.	Důstojnost: Ponižení lidské důstojnosti. Dítě je zesměšňováno a ponižováno.
9. Emoční stav: Radost, vzrušení ze hry, lehké naštvání. I nepříjemné! Ale ne bezmoc.	Emoční stav: Bezmoc! Strach, stud, bolest. Nepříjemné a bolestivé prožívání útoku.
10. Dopad: Podpora sebehodnoty, pozitivní nálada.	Dopad: Pochybnosti o sobě, nedostatek důvěry, úzkost, deprese. Dítě má strach ze školy.

Zdroj: Kolář 2011