

**UNIVERZITA KARLOVA**

**HUSITSKÁ TEOLOGICKÁ FAKULTA**

**Komunitní kruh a jeho přínos pro rozvíjení vztahů mezi  
žáky**

**The community circle and its contribution to the  
development of relationships between students**

Diplomová práce

Vedoucí práce:

Mgr. et Mgr. Anna Pospíšilová, Ph.D.

Autor:

Bc. Michaela Blažková

**Praha 2022**

## **Poděkování**

Ráda bych tímto způsobem poděkovala paní doktorce Pospíšilové za odborné vedení a přínosné podněty v průběhu celého psaní této diplomové práce. Také bych chtěla poděkovat všem respondentkám, které se i v době pandemie uvolily a našly si v distanční výuce čas na rozhovor. Především bych chtěla poděkovat své rodině, která mě velmi motivovala a byla mi velkou oporou.

### **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem předkládanou diplomovou práci 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 1. 8. 2022

Bc. Michaela Blažková

**ANOTACE:**

Tato diplomová práce se zabývá komunitním kruhem a jeho využitím pro rozvoj vztahů mezi žáky a také jeho přínosem pro žáky ohrožené vyčleněním. V teoretické části jsou objasněny základní pojmy týkající se komunitního kruhu a vyčleňování (šikany). Také je zde kapitola zaměřená na rozvíjení třídního klimatu. Praktická část popisuje konkrétní zkušenosti učitelek s komunitním kruhem a jeho přínos pro rozvoj vzájemných vztahů mezi žáky a podporu vyčleňovaných žáků. Cílem šetření je zjistit, jaký dopad má, podle učitelů, užívání komunitního kruhu do vztahů mezi žáky.

**ANNOTATION:**

This diploma thesis deals with the community circle and its use for the development of relationships between students, as well as its benefit for students at risk of social exclusion. In the theoretical part, the basic terms related to the community circle and social exclusion (bullying) are clarified. There is also a chapter focused on developing the classroom climate. The practical part describes the specific experiences of female teachers with the community circle and its contribution to the development of mutual relations between students and the support of excluded students. The aim of the investigation is to find out what impact, according to the teachers, the use of the community circle has on the relationships between students.

**KLÍČOVÁ SLOVA:**

komunitní kruh, vyčleňování, klima třídy, rozvoj vztahů, práce s kolektivem, rozvoj komunikace

**KEYWORDS:**

community circle, social exclusion, classroom climate, development of relationships, work with a team, development of communication

# Obsah

ÚVOD .....	7
TEORETICKÁ ČÁST .....	8
1 Vymezení pojmu komunitní kruh .....	8
1.1 Komunitní kruh, jeho definice, pravidla a užití .....	8
1.1.1 Komunita .....	8
1.1.2 Komunitní kruh .....	8
1.1.3 Základní pravidla kruhu .....	11
1.1.4 Účastníci komunitního kruhu .....	13
1.2 Komunikace .....	15
1.2.1 Komunikace ve školní třídě .....	16
1.2.2 Třídní pravidla .....	18
2 Vymezení pojmů agrese, šikana a klima školní třídy .....	19
2.1 Agresivita a agrese .....	19
2.1.1 Definice agrese .....	20
2.1.2 Formy a typy agrese .....	21
2.2 Šikana a vyčleňování .....	22
2.2.1 Definování pojmu šikana .....	22
2.2.2 Podoby a fáze šikany .....	23
2.2.3 Vyčleňování .....	25
2.2.4 Příčiny šikanování a exkluze .....	27
2.3 Klima školní třídy .....	29
2.3.1 Možné postupy rozvoje pozitivního klimatu třídy .....	31
PRAKTICKÁ ČÁST .....	34
3 Cíl šetření .....	34
4 Výzkumný vzorek .....	35
5 Design kvalitativního výzkumu .....	37
5.1 Metoda sběru dat .....	37
5.2 Metoda analýzy dat .....	38
6 Analýza dat a jejich interpretace .....	40
6.1 Popis komunitního kruhu, jeho pravidla a užití .....	40

6.1.1	Bezpečí a intimita jako základ práce v komunitním kruhu.....	40
6.1.2	Nastavená pravidla v kruhu i ve třídě pomáhají rozvoji sociálních a komunikačních dovedností žáků.....	43
6.1.3	Volba vhodného tématu či otázky.....	54
6.1.4	Volba materiálních pomůcek do komunitního kruhu.....	61
6.1.5	Časové rozvržení kruhu a jeho zapojení do vyučování.....	62
6.1.6	Učitel jako účastník kruhu.....	67
6.2	Pozice vyčleňovaného žáka v komunitním kruhu.....	71
6.2.1	Aktivita vyčleňovaného žáka v kruhu.....	73
6.2.2	Podpora vyčleňovaného žáka kolektivem.....	75
6.2.3	Podpora vyčleňovaného žáka učitelem.....	78
6.3	Narušitel (agresor) v komunitním kruhu.....	82
6.4	Komunitní kruh a jeho přispívání k rozvoji vztahů mezi žáky.....	85
6.4.1	Rozvoj komunikace mezi žáky.....	85
6.4.2	Rozvoj sociálních kompetencí.....	88
6.4.3	Otevřenost žáků při aktivitách i interakcích.....	93
6.4.4	Rozvoj tolerance k druhým lidem.....	97
6.4.5	Další vlivy užívání komunitního kruhu ve třídě.....	98
6.5	Nezařazené zajímavosti související s tématem komunitního kruhu.....	101
6.6	Návrh utvoření komunitního kruhu na základě získaných dat.....	103
7	Výsledky výzkumného šetření.....	106
7.1	Komunitní kruh a jeho dopad do vztahů všech žáků.....	106
7.2	Komunitní kruh a jeho dopad do vztahů vyčleňovaných žáků.....	109
8	Diskuze.....	111
8.1	Přínos komunitního kruhu pro rozvoj společných vztahů mezi žáky.....	111
8.2	Přínos komunitního kruhu pro začlenění žáků z okraje kolektivu třídy....	113
	ZÁVĚR.....	116
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	118
	SEZNAM PŘÍLOH.....	122
	ABSTRAKT.....	135

## ÚVOD

Cílem této diplomové práce je zjistit, jaký dopad má, podle učitelů, užívání komunitního kruhu do vztahů mezi žáky. Konkrétně se zabývám užitím komunitního kruhu pro rozvoj vztahů mezi žáky ve třídě. Můj zájem spočívá v popisu komunitního kruhu, jeho užitím ve školní třídě a následným dopadem do vztahů žáků v jejich třídě. Na základě výsledků šetření utvořím návrh komunitního kruhu, kde učitel může pracovat s rozvojem vztahů a zároveň kruh zapojí do daného předmětu.

Diplomová práce je dělena na teoretickou část a praktickou část. V teoretické části jsou objasněny pojmy, které souvisí s tématem komunitního kruhu, s pojmem vyčleňování a rozvojem vztahů mezi žáky (klíma školní třídy). Zásadní pro tuto práci je definování pojmu komunitní kruh, jeho pravidla a účastníci kruhu. V dalších kapitolách se zabývám agresí a agresivitou, které úzce souvisí se šikanou a konkrétně s vyčleňováním. Zajímá mě jeho projevení ve třídním kolektivu. Dalším důležitým pojmem je klíma třídy, jehož součástí je využívání komunitního kruhu učiteli.

Praktická část je zaměřená na využití komunitního kruhu učitelkami pro rozvoj vztahů mezi jejich žáky. Sběr dat probíhal polostrukturovanými rozhovory s předem danými tematickými okruhy otázek. Oslovené respondentky učí na základních školách – konkrétně na primárním stupni základní školy. Rozhovory byly respondentkami autorizovány a následně byla využita tematická analýza ke zpracování dat. Praktická část je dělená na kapitoly, které odpovídají tematickým okruhům rozhovoru: popis komunitního kruhu, vyčleňovaný žák a kruh, narušitel (agresor) v kruhu a dopad kruhu do vztahů mezi žáky. Poslední kapitolou je příprava jednoho komunitního kruhu, která vychází z výsledků mého šetření.

Teoretická část vychází z analýzy především tuzemských autorů. Důvodem je to, že zde máme určitý školský systém, do kterého se snažíme kruh importovat, proto jsem využila výsledky výzkumů a šetření především českých a slovenských autorů. Téma komunitního kruhu velmi podrobně zpracovává Kopřiva a to od definování pojmu, přes jeho pravidla a účastníky. Také Kargerová s Krejčovou, které se zabývají programem Začít spolu, ve kterém je komunitní kruh velmi hojně využíván. V kapitole zaměřené na agresi využívám odborné práce Říčana. Na téma šikany a vyčleňování jsem využila poznatky z výzkumů od Koláře, který se zabývá převážně šikanou. V tematice vyčleňování vycházím z prací Janošové – pozice žáka v kolektivu, účastníci šikany. V praktické části pro objasnění jednotlivých metod využívám znalostí Švaříčka a Šed'ové o zpracovávání kvalitativních výzkumů.

# TEORETICKÁ ČÁST

## 1 Vymezení pojmu komunitní kruh

### 1.1 Komunitní kruh, jeho definice, pravidla a užití

#### 1.1.1 Komunita

V této podkapitole definuji pojem komunita – společenství, ze kterého vychází pro nás důležitý pojem komunitní kruh (Kopřiva, 1999). Smékalová (2012) definuje komunitu jako společenství lidí (občanů), kteří mají společný cíl, zkušenosti a sdílením problémů se tato společnost utváří. Petrusek, Maříková a Vodáková (1996) doplňují, že uvnitř komunity jsou specifické sociální vazby mezi jejími členy. Podle Cichoňové (2004) je komunita také definována podobným místem pobytu či výskytu jejích členů.

Pro potřebu této práce nám z odborné literatury vyplývá důležitý pojem komunita – společenství. Třída ve smyslu společenství lidí, kteří se snaží těžit ze zkušeností a dovedností svých členů. Třída a její jednotlivé součásti mají také stejný cíl a tím je vzdělání všech svých členů. Dle mého názoru zde mohou nastávat problémy, a pokud není se třídou kvalitně pracováno (na klimatu kolektivu), může zde docházet k různým patologickým jevům (např. exkluze). Komunita třídy si v tomto případě může zvolit jiný cíl pobytu ve škole (např. šikana spolužáka) a tím se naruší její soudržnost a původní cíl.

#### 1.1.2 Komunitní kruh

V procesu výuky můžeme pozorovat tři různé druhy kruhů: výukový, diskuzní, komunitní kruh. Výukový kruh je využíván v hodinách jazyků či v občanské výchově a to především za účelem rozvoje komunikace a zapojení většího množství žáků do výuky. Dalším kruhem je diskuzní – o diskuzi bude psáno v následujících kapitolách. V diskuzi jde během výukového procesu především o třídění informací a přepracovávání znalostí a samozřejmě jako u každého kruhu jde i o rozvoj komunikačních a sociálních kompetencí jejích členů (Kantorková, 2009).

Poslední a pro náš účel nejdůležitější formou kruhu je komunitní kruh. Komunitní kruh je odvozen od pojmu komunita, neboli společenství (podobně Kantorová, 2009; podobně Kopřiva, 1999). Komunitní kruh je podle Kopřivy (1999) setkáním jednotlivců pocházejících z daného společenství či skupiny. Silverman a Mee (2019) popisují komunitní kruh jako místo, kde se setkávají učitelé a žáci, sedící v kruhu na židličkách či na kobereci.

Komunitní kruh je jednou ze základních metod k vytvoření bezpečného prostředí školní třídy, ale také vzájemného respektu a důvěry jejích členů (Kopřiva, 2000). Podle Mertina (2019; podobně i Kopřiva, 1999) je bezpečné prostředí dokonce nutností, kterou



musí škola zajistit. Pokud není žák v bezpečí a není splněna tato jeho základní potřeba, pak může být daný žák ohrožen školním neúspěchem. Komunitní kruh podle Kopřivy (1999) není žádnou nadstandardní aktivitou učitele, ale rozvíjí základní kompetence žáků a to především komunikativní, emocionální a sociální, a proto by mělo být i v zájmu učitele tuto aktivitu využívat. Není však výukou, přestože se zde mohou objevit její prvky (Kopřiva, 1999). S dětmi se můžeme v komunitním kruhu zabývat právě vhodným chováním ve třídě (ve škole) a připomínat jim tak základy slušného chování a formovat jejich osobnost (Mertin, 2019). Mertin (2019) také zdůrazňuje nutnost učit žáky klást otázky a vyslovovat nesouhlas. K tomu nám může pomoci komunitní kruh a jeho demokratický přístup k vlastnímu projevu ve školní třídě. Schopnost říci ne, by měla být podle mého názoru důležitou součástí osobnosti každého jedince v dnešní společnosti. Prosadit se bez této schopnosti je v dnešním světě velmi těžké.

Komunitní kruh podle Kopřivy (2000) dále také rozvíjí i vlastnosti, které by měl člověk 21. století mít a ovládat. Tím je respekt k ostatním spoluobčanům (spolužákům), schopnost vnímat potřeby a city druhých lidí a samozřejmě nebýt lhostejní proti patologickým jevům jako je šikana či vyčleňování osob ze společnosti.

Komunitní kruh velmi dobře rozvádějí Kargerová a Krejčová (2003) a to v souvislosti s programem Začít spolu a Step by step. Oba vzdělávací programy komunitní kruh vnímají jako důležitou součást každého dne ve školách. Lze se však z těchto programů inspirovat a využít jejich poznatky v klasických školách a komunitní kruh zařadit jako běžnou součást výuky ve škole. Aby komunitní kruh plnil své poslání, je potřeba, aby jej podpořily i další navazující skupinové, kooperativní a týmové metody práce s žáky – např. kooperativní učení pro rozvoj sociálních dovedností žáků a diskuze pro rozvoj respektu k ostatním lidem a samozřejmě i k rozvoji komunikačních dovedností žáků (Kopřiva, 1999).

Komunitní kruh můžeme dělat v jakýkoliv den, v kteroukoli hodinu. Kargerová a Krejčová (2003) hovoří o tzv. ranním kruhu, který trvá přibližně 20-30 minut. Tímto typem kruhu doporučují autorky začínat každý den ráno. Je to místo, kde se děti mohou zkoncentrovat, pohovořit si o zážitcích z předchozího dne (či víkendu), přičemž můžeme zařazovat také různé třídní aktivity (zpěv, improvizální a dramatické hry). Samozřejmě jej také můžeme z pozice učitele využít i didakticky a navodit zde téma dané hodiny či dne a zjistit tak, co o daném tématu žáci již vědí a co nikoli. Pro mou osobní zkušenost v pozici učitele to znamená možnost, jak na základě žákovského brainstormingu poupravit přípravy na hodinu tak, abychom zopakovali znalosti a informace, které děti již znají a seznámili je s těmi, které ještě neznají.

Další variantou kruhu je podle Kargerové a Krejčové (2003) hodnotící či závěrečný komunitní kruh. Ten slouží ke zhodnocení práce v daném dni. Nejprve samozřejmě práci hodnotí samy děti a mohou si s postupem času klást i vlastní cíle. Poté by se k hodnocení měl připojit i učitel. Hodnotící komunitní kruh můžeme mít také formou páteční reflexe, kde shrneme své pocity a zážitky z uplynulého týdne (Kantorková, 2009).

Kopřiva (2000) doporučuje využívat komunitní kruh alespoň 2x v týdnu a to po celý školní rok. Silverman a Mee (2019) se shodují s Kopřivou (2000) a doplňují tak různé možnosti časového užití kruhu během týdenní výuky: pondělní ranní kruh, páteční odpolední kruh, nebo jej lze využívat napříč jakýmkoli dnem (podobně i Kargerová a Krejčová, 2003). Kantorková (2009) doplňuje důležitou informaci, že kruh nemusí být na celou vyučovací hodinu, ale učitel si s žáky může domluvit gesto, jímž se danému člověku naznačí, že překročil únosný časový limit a dopoví tedy myšlenku a kamínek poputuje dál. Pokud se komunitní kruh tímto způsobem používá, může plnit svou funkci a do kolektivu přináší důvěru, partnerství (nejen mezi žáky, ale i mezi žáky a učitelem) a hlavně rozvíjí zkušenosti s demokratickým způsobem života v naší společnosti (Kopřiva, 2000).

Mezi **pozitivní důsledky** komunitního kruhu Kopřiva (2000) řadí pozitivní klima školní třídy, nižší konfliktnost mezi žáky a chuť ke spolupráci a budování pospolitosti ve třídě. Wachtel (2013; podle Silvermana a Mee, 2019) upozorňuje na důležitou funkci a zároveň pozitivní důsledek komunitního kruhu a tím je možnost promluvy pro méně průbojné žáky. Komunitní kruh podle Kantorkové (2009) rozvíjí také emoční inteligenci a schopnost aktivního naslouchání. Z odborné literatury tedy vyplývá, že jelikož jsou všichni žáci vázání dodržováním pravidel komunitního kruhu, tak průbojní a extrovertní žáci jsou nuceni naslouchat a introvertní žáci a např. i vyčleňovaní žáci mohou projevit své pocity a názory (podobně Kopřiva, 2008). Toto je pro děti ohrožené vyčleněním důležité. Mají totiž možnost se zapojit, vyjádřit a říci svůj názor.

Zásadní pro kvalitu a uchycení komunitního kruhu je určitě partnerský přístup učitele k žákům. Kopřiva (2000) zdůrazňuje, že v autoritářsky vedené třídě vládne strach a nedůvěra a zde by komunitní kruh mohl mít opačný účinek. Komunitní kruh je spíše preventivním postupem pro boj s konfliktními a agresivními situacemi ve třídě, neměl by se proto stát veřejným místem pro řešení třídních problémů. Učitel může kruh využít pro práci s patologickými jevy, ale vždy podle pravidel komunitního kruhu – klást obecné otázky (Kopřiva, 1999). Kantorková (2009) dodává a částečně oponuje Kopřivovi (1999), že pokud dodržíme všechna pravidla a postupy komunitního kruhu, tak v něm nelze řešit přímo třídní neshody a problémy. Kopřiva (2008) upřesňuje, že v komunitním kruhu můžeme s žáky

probírat problémy pouze na obecné úrovni (nejmenovat). Žádné dítě nesmí prožít pocit odsouzení v komunitním kruhu (Kopřiva, 2008).

Pro tuto práci shrnu podstatné informace, které vyplývají z načtené odborné literatury: komunitní kruh je tedy taková aktivita dané skupiny lidí (třídy), ve které dochází k vyjádření názoru jejích členů na daný problém či zadanou otázku. Zásadní pro jeho uskutečnění je pocit bezpečí všech členů. Jeho časové opakování není tak důležité, ale platí, že čím častěji se kruh opakuje, tím lépe plní své funkce (ideální je opakování 1-2x do týdne).

Komunitní kruh je dle všech zmíněných autorů důležitým, ba stěžejním způsobem vytváření pozitivního a bezpečného klimatu třídy a k rozvíjení její soudržnosti. Rozvíjí sociální a komunikační kompetence dětí a také podporuje demokratické principy školské výchovy a výuky.

### 1.1.3 Základní pravidla kruhu

Aby se v rámci komunitního kruhu rozvíjela sociální soudržnost členů třídy a žáci se rozvíjeli po osobnostní, sociální a komunikační stránce, tak musí fungovat několik základních pravidel komunitního kruhu (Kopřiva, 2008). Nejednou v této práci zazní, že je dobré, aby se děti na tvorbě (nebo alespoň pochopení) jednotlivých pravidel podílely samy. Jednak to zlepší jejich pochopení pravidel, ale také je dokáže lépe zvnitřnit a aktivně s nimi pracovat.

Všichni autoři se shodují na čtyřech pravidlech, které **musí dodržovat všichni** zúčastnění:

1. Právo mluvit
2. Právo zdržet se
3. Vzájemná úcta a respekt
4. Diskrétnost (např.: Kopřiva, 2008)

**Právo mluvit.** Pro toto pravidlo je zásadní předmět. Tímto předmětem může být jakákoliv věc, hračka či maskot třídy (Kopřiva, 2008). Je dobré, aby si předmět děti zvolily samy a měly k němu ideálně nějaký vztah. Ne však takový, který by odpoutával jejich pozornost. Toto pravidlo obsahuje pochopení informace, že mluví pouze ten, který ve své ruce drží zvolený předmět. Ostatní spolužáci (včetně učitele) mohou pouze naslouchat (Kopřiva, 2008). Tímto pravidlem se učíme nechat daného člověka mluvit a hlavně mu **naslouchat** (Kopřiva, 1999). Kantorková (2009) vnímá schopnost naslouchání jako výraz respektu a úcty k druhému jedinci, která je zásadní pro rozvíjení dobrých vztahů mezi žáky (lidmi). A autorka dokonce uvádí, že bez této dovednosti nelze komunitní kruh úspěšně

vykonávat. Když žák domluví, předá předmět dalšímu spolužákovi po směru kruhu (Silverman, Mee, 2019).

**Právo zdržet se.** Toto pravidlo je zásadní pro pocit bezpečí každého dítěte. Spočívá v tom, že pokud žák nemá zájem vyjádřit se k danému tématu, pak jednoduše nemusí a předá předmět dál po směru kruhu (Kopřiva, 2008). Toto předání předmětu dalšímu spolužákovi je již dostatečným a platným zapojením do komunitního kruhu. Vyjadřuje to sounáležitost daného žáka do skupiny, aktivity (Kantorková, 2009). Dle mého názoru má i svůj hlubší potenciál a to ten, že takto se žáci učí schopnosti říci ne (podobně i Kantorková, 2009). Kopřiva (2008) k tomu dodává, že tuto dovednost děti nemají možnost se učit. Většinou je doma vyžadován řád a ve škole také. Kantorková (2009) dodává, že tuto vlastnost neovládá velké množství dospělých lidí a proto shledává za důležité učit ji již od školní docházky. V komunitním kruhu mají žáci možnost se s ní seznámit, ale samozřejmě v míře, která neomezuje ostatní účastníky. Nemusí tak podléhat tlaku skupiny, nemusí dělat to, co dělají ostatní, pokud nechce (Kopřiva, 2008). Nikdy bychom neměli žádného žáka v rámci komunitního kruhu nutit mluvit (Kopřiva, 1999).

**Vzájemná úcta a respekt.** Zásadní je dbát na to, aby si žáci vážili názoru a pocitů druhých lidí – nevysmívali se, nekritizovali a nenapadali jejich názory a pocity (Kopřiva, 2008). Kantorková (2009) doplňuje, že kruh není o navazování na informace, co říkají jednotliví žáci, ale utváření řady podobných či rozdílných názorů na danou věc. Pro Kopřivu (1999) je zásadní, aby se děti v kruhu chovaly autenticky, svobodně projevovaly své názory a pocity, ale tak, aby nezranily druhé.

**Diskrétnost.** Nic z komunitního kruhu se nesmí dostat ven, a pokud přeci jen bude potřeba někomu něco sdělit, tak je nutnost využívat obecné pojmy a nejmenovat (Kopřiva, 2008).

Mezi další pravidla komunitního kruhu může patřit i smluvené gesto v případě, že někdo mluví moc dlouho (Kopřiva, 1999).

Ráda bych zde více rozvinula podpravidlo **naslouchání**. Podle Palenčárové a Šebesty (2006) je naslouchání činností mozku více, než činností ucha a záleží na kvalitní percepci jedince, znalosti daného jazyka a komunikační situaci. Hájková (2008) schopnost naslouchání řadí mezi první činnosti v rámci komunikace, kterou dítě zvládá již v prenatálním stádiu. Naslouchání je důležitou součástí komunikačního procesu (Palenčárová, Šebesta, 2006). Hájková (2008) dodává, že aby byl jedinec schopen naslouchat, musí mít dostatečně rozvinutou schopnost slyšení (slyšet zvuk). Zajímavé je, že spousta lidí potřebuje zvukovou clonu a naprosté ticho je pro ně nepříjemné. Autorka

zmiňuje také fakt, že na naslouchání má vliv také autoritativní výchova plná příkazů a zákazů – dítě sice poslouchá příkazy a zákazy, ale vykonává je automaticky a nenaslouchá jim (Hájková, 2008). Naslouchání je velmi důležitou součástí vyučovacího procesu a je dokonce nejužívanější dovedností během vyučování (Palenčárová, Šebesta, 2006). Podle Wiltové (1950; podle Devineho, 1978; podle Palenčárové a Šebesty, 2006) dříve trávil žák 60% vyučovacího času nasloucháním a Palenčárová a Šebesta (2006) výzkumem zjistili, že na našich školách žák tráví v průměru 43% vyučovacího času nasloucháním a 27% mluvením. Hájková (2008) uvádí, že pokud dítě nemá rozvinutou schopnost naslouchání, může být ohroženo školním neúspěchem. Důležité pro naslouchání v rámci vyučovacího procesu je aktivní momentální soustředění pozornosti (lze rozvíjet hrou kimovka) a také rozvoj paměti (memorování krátkých textů, často rýmovaných).

V této kapitole byla objasněna pravidla, která mohou žákům pomoci vyjádřit se během kruhu, a většina autorů se shoduje na čtyřech pravidlech komunitního kruhu: pravidlo „mluví jen jeden“, pravidlo „nemusím mluvit, pokud nechci“, respektuji své spolužáky a učitele a nevynáším informace z komunitního kruhu. Tato čtyři pravidla jsou stěžejní pro plnění funkce komunitního kruhu, pozitivního klimatu a soudržnosti třídy.

#### 1.1.4 Účastníci komunitního kruhu

Tato diplomová práce se zaměřuje na propojení komunitního kruhu a na práci se vztahy mezi žáky a konkrétně s žáky vyčleňovanými. Proto tuto kapitolu pojmu z pohledu vyčleňování a šikany – kdo jsou jednotlivci, kteří mohou být součástí komunitního kruhu a jaké jsou jejich případné pozice v tomto patologickém jevu.

Účastníci komunitního kruhu jsou stejní jako u pedagogické komunikace a ty vymezuje Mareš a Křivohlavý (1995): vychovávající (dospělí jedinci s pedagogickou kvalifikací) a vychovávaný (žák, třída, skupina jedinců). Je důležité zmínit, že v komunitním kruhu může docházet ke ztotožnění role vychovávaného a vychovávajícího (Mareš, Křivohlavý, 1995) a to hlavně při procesu naslouchání, kdy žák (ale také učitel) zpracovává informace či názory a tím obohacuje svou osobnost (Hájková, 2008).

První a velmi zásadní součástí komunitního kruhu je **učitel**. Jeho úkolem ba povinností pro správné fungování komunitního kruhu je jeho partnerský přístup ke svým žákům. Partnerský přístup spočívá v učitelově chování k žákům jako k dospělým jedincům (Kopřiva, 2008). Autor dodává, že nezná důvody, proč by se učitel měl k žákům chovat jiným způsobem. Právě partnerský přístup je založený na respektu a také jej zároveň učí. Kopřiva (1999) upozorňuje na to, že učitel by při své přípravě na komunitní kruh měl dbát na to, aby otázky kladené v kruhu byly formulovány obecně – v prvním pádě, množného

čísla či s použitím výrazu „děti“. Silverman a Mee (2019) dodávají, že učitel je většinou ten, který komunitní kruh položením otevřené otázky začíná a jejím zodpovězením jej ukončí, ale nemusí to být pravidlem. Autoři se také zabývají tím, že učitel by měl otázky stupňovat – začínat u jednoduchých, zajímavých otázek (Jaká je oblíbená venkovní aktivita žáků na prvním stupni?) a postupně jejich náročnost stupňovat (Jak se děti mohou stát lepšími přáteli?). Velmi zajímavou otázkou autorů je, jaký význam žáci přikládají participaci na komunitním kruhu v dané třídě. Dle mého názoru tato otázka může být nejen zpětnou vazbou učitele na jeho aktivní práci na tvorbě pozitivního klimatu a soudržnosti třídy, ale také mu může být dobrou motivací do budoucí práce s komunitním kruhem.

Je zajímavé a důležité zdůraznit autorské komentáře (např. Kopřiva 1997; Kantorková, 2009) zmiňující se o tom, že pravidla komunitního kruhu platí pro všechny účastníky a shodují se na tom, že pravidlo naslouchání, tedy mluví ten, kdo má předmět, je velmi náročné hlavně pro učitele. Porušování pravidel je proto důležité hlídat nejen u žáků, ale hlavně u sebe samého. K jejich nedodržení může dojít, pokud někdo ustavičně porušuje základní pravidla (Kantorková, 2009), nebo dojde-li k patologickým jevům, jako je např. šikana či vyčleňování (Kopřiva, 1997).

Dalším účastníkem komunikace je **žák**. Důležitým významem komunitního kruhu pro žáka je to, že může svobodně vyjádřit svůj názor na danou otázku či téma. Pokud kruh funguje podle všech nastavených pravidel, pak bude mít pocit sounáležitosti se skupinou a bude mu projeven respekt a úcta ve formě naslouchání jeho monologu (podobně Kopřiva, 1997, 1999; Kantorková, 2009; Silverman a Mee, 2019). Tito autoři zmiňují, vedle pocitu respektu a úcty a sounáležitosti se skupinou, také rozvíjení a zvnitřňování základních pravidel chování, rozvoj sociálních a komunikačních schopností. V rámci procesu šikany a vyčleňování máme hned několik aktérů: agresor, oběť, zastánce a přihlízející žáci (Janošová, 2016; podobně Kolář, 2011). Zde může nastávat problém, a to pokud se ve třídě vyskytuje vyčleňování či šikana, mohou vznikat nepříjemné situace pro exkludované žáky – neverbální posměšná gesta, případné verbální narušování kruhu agresory a jejich přívrženci (viz. níže – Janošová, 2016). Domnívám se, že v tomto případě by nemusela zafungovat práce zastánců a jejich pomoc oběti. Oběť se pak dostane do pozice veřejného lynčování (podobně Kopřiva, 2008) a to v žádném případě není v souladu s pravidly a posláním komunitního kruhu. Z nastudované literatury soudím, že se učiteli může stát to, že exkludovaný žák se nebude zapojovat do aktivity a to ani aktivním nasloucháním a tím pádem se může zhoršovat jeho školní prospěch a sociální a komunikační dovednosti (podobně Janošová, 2016; Kolář, 2011).

## 1.2 Komunikace

Komunikace není sice pojmem, ze kterého komunitní kruh vychází, ale znát základní principy komunikace je pro učitele zásadní. Domnívám se, že učitel může vytěžit informace nejen z verbální komunikace žáků a jejich slovních reakcí na svou otázku v komunitním kruhu, ale také z jejich neverbální komunikace a pohybů těla, které se vyskytují nejen během žákova monologu.

Komunikace je proces, během kterého se sdílejí či vyměňují informace a rozvíjejí se tak i sociální kompetence jejich účastníků. Během komunikace se utváří vztah mluvčí – adresát (Petrušek, Maříková, Vodáková, 1996). Podle Slančové (1996; podle Palenčárové a Šebesty, 2006) je komunikace něco, co formuje a utváří naši osobnost a obohacuje tak naše poznání, postoje a emoce. Cílem komunikace je dorozumět se s druhou osobou a to dvěma možnými způsoby verbálně, ale i neverbálně. Každá promluva člověka má svůj komunikační záměr, tedy potřebu někomu něco sdělit (Palenčárová, Šebesta, 2006). Komunikace má podle Palenčárové a Šebesty (2006) čtyři hlavní funkce: informovat, instruovat, přesvědčit a pobavit.

**Verbální komunikace** je určitým jazykovým kódem, který člověk využívá k dorozumění se s dalšími členy společnosti (Hájková, 2008). Autorka také doplňuje, že škola je jednou z institucí v životě dítěte, ve které je rozvoj komunikačních dovedností zásadní a určuje i místo žáka v kolektivu a zároveň ovlivňuje jeho školní úspěšnost. Je důležité zmínit, že dítě prochází během svého života hned několika komunikačními prostředími: rodina a další příbuzní a dospělé osoby, škola, vrstevnická skupina a další osoby z vnějšího světa dítěte. Zásadní je, že každé prostředí ovlivňuje tvorbu osobnosti dítěte jiným způsobem a jinak rozvíjí jeho schopnost komunikace. Rodina má zásadní podíl na rozvoji řeči u dítěte a to hlavně v raném věku (hovory s matkou, otce, sourozencem). Zpočátku života dítěte je verbální komunikace poněkud jednostranná. Dítě rozumí úsměvům, pohledům a dokáže na ně reagovat, případně je také využívat. Dítě často odpovídá pouze nejazykovými projevy a postupně si řeč od nejbližších osvojuje. U ostatních příbuzných, s kterými je dítě v kontaktu, je důležitá generační pestrost, která přináší další způsoby komunikace, které si dítě může osvojovat (Hájková, 2008).

**Neverbální komunikace** obsahuje mimiku (výrazy obličeje), mimovolní gesta, pohyb těla či doteky (Petrušek, Maříková, Vodáková, 1996; podobně Mareš, Křivohlavý, 1995). Někteří odborníci zařazují také osobní úpravu, ošacení či majetek. Zvláštní forma neverbální komunikace je tzv. výmluvné mlčení, které nastává ve chvíli, kdy je přerušena

verbální komunikace (Petrušek, Maříková, Vodáková, 1996). Podobně upozorňuje na neverbální komunikaci i Kreislová (2008), která upozorňuje, že pozitivním či chtěným projevem neverbální komunikace s dětmi je také úsměv, příjemný pohled či dotek. Autorka zdůrazňuje důležitou myšlenku, že bychom děti měli nechat více hovořit a méně hovořit my učitelé.

**Sociální komunikace** je podle Petruska, Maříkové a Vodákové (1996) takovou komunikací, ve které se vyměňují informace, ale zároveň se rozvíjejí sociální kompetence člověka (probíhá proces ovlivňování druhým člověkem). Máme několik možných typů sociální komunikace. Jedinec může vést komunikaci sám se sebou. Dále může komunikovat přímo s dalším účastníkem komunikace. Posledním typem je veřejná komunikace, která sděluje informace veřejnosti (masová komunikace - masmédiá) (Petrušek, Maříková, Vodáková, 1996).

Pro tuto práci bych tedy shrnula, že je důležitou součástí přípravy učitele i znalost pedagogické komunikace a její aktivní využití v celém procesu učení a vyučování. Verbální komunikací může učitel zjišťovat nejen znalosti, ale také emoční ladění, postoje a pocity žáka. Neverbální komunikace mu ukáže mnohem více z vnitřního života dítěte, ale to jen tehdy, když učitel zná její zásady.

### **1.2.1 Komunikace ve školní třídě**

Komunikace mezi žáky a učitelem, tedy třídní komunikace, má také svá základní pravidla. Podle Kopřivy (2005; podle Kreislové, 2008) existuje osm základních pravidel efektivní komunikace během výuky:

1. Žít aktuální situací, nevracet se do minulosti a nevyčítat žákům jejich chyby.
2. V případě vzniku problému jej aktivně řešit společně s žáky.
3. Smysluplně zadávat pokyny a být pro žáky informativní podporou.
4. Uznávat různé způsoby řešení problému, podpořit tvořivost a kreativitu žáků při zpracování úkolu.
5. Zadávat úkoly v pozitivním duchu, ocenit snahu žáků při zpracování.
6. Empaticky reagovat a v rámci výuky pracovat s porozuměním a emocemi, s klidem a rozvahou řešit nastalé problémy.
7. Jasně a stručně sdělit požadavky úkolu – neplýtvat slovy.
8. Dbát na správný tón hlasu.

Z výzkumu Šedřové, Švaříčka a Šalamounové (2012) je patrné, že během vyučovací hodiny z 80% probíhá verbální komunikace. Z těchto 80% hovoří učitel 75% a žák 25%



z celkového času vyučovací hodiny. Dle mého názoru z toho vyplývá, že žákům je dávana velmi malá část hodiny na projevení svých dovedností a znalostí, ale také na projevy vlastních emocí či pocitů. Z prostudované literatury vyplývá, že u komunitního kruhu je ale cíl, který učitel sleduje, jiný. Dle mé zkušenosti v hodinách učitel klade často kontrolní otázky a to spíše vědomostního, znalostního rázu a je očekávaná odpověď na tuto otázku. Z prostudované literatury vyplývá, že u komunitního kruhu je cíl kladení otázky z pohledu učitele poněkud jiný – zajímá se spíše o názor daného dítěte a jeho postoj či emoci, kterou může, ale nemusí s ostatními sdílet. Navíc se rozvíjí i jejich schopnosti naslouchat a vnímat druhé lidi. Také zdokonalují své sociální dovednosti a učí se včleňovat se do kolektivu a společnosti. Dle mého názoru by z tohoto důvodu mohl učitel využívat komunitní kruh, aby žáci měli pocit, že i učitel naslouchá jejich problémům, emocím a bralí ho ve výuce a hlavně v komunitním kruhu jako partnera (součást kruhu), nikoli nadřazenou moc.

Švaříček, Šedřová a Šalamounová (2012) rozebírají také strukturu výukové komunikace. Učitel je iniciátorem komunikace a to hlavně otázkami (v 73%). Poté následuje žákovská replika – odpověď žáka na otázku učitele. To samozřejmě odpovídá i celkovému vedení kruhu. Opět je učitel iniciátorem komunikace. Není to však pravidlem, protože i žáci mohou přicházet s návrhy témat do komunitního kruhu či je sami pokládat.

Jako poslední prvek je **zpětná vazba** učitele. Zpětnou vazbou je nejčastěji pozitivní zpětná vazba a to jednoduchou odpovědí (dobře, ano) a podle výzkumu jen 17% odpovědí označil učitel jako špatné či chybné. Zpětná vazba je důležitou reflexí školní práce či chování a jednání žáka (Mareš, Křívohlavý, 1995). Šedřová, Švaříček a Šalamounová (2012) podotýkají, že zpětná vazba má navazovat na žákův výkon a to v nejbližším možném čase. Na jejím základě pak žák koriguje své další kroky v chování, jednání a případně ve zvolení jiných strategií učení. Mareš a Křívohlavý (1995) upozorňují ale na fakt, že žák nemusí využít plný potenciál zpětné vazby učitele. Učitel musí žáky učit pracovat se zpětnou vazbou a hlavně naučit žáka těžit z ní to důležité. Zpětná vazba může být nejen pozitivní, ale také negativní (Švaříček, Šedřová a Šalamounová, 2012) a také přímá i nepřímá (Mareš, Křívohlavý, 1995).

Jednou z možností (vedle komunitního kruhu) jak se může žák projevit a zároveň rozvíjet zásadní kompetence k učení a komunikaci je **diskuze**. Bohužel podle Mertina (2019) však k systematickému zavádění kvalitního projevu a diskuze v českých školách zatím nedochází. Autor se však domnívá, že je záhodné, ba přímo nutné zavádět pravidla diskuze a využívat je od školních let. Je povinností učitele stanovit jasnou hranici v případném

navazujícím užití aktivity komunitního kruhu a diskuze – učitel by měl jasně stanovit, kdy skončil komunitní kruh a v který moment začíná diskuze (Kopřiva, 1999).

Jako variantu diskuze Mertin (2019) navrhuje alespoň **debatování**, které spočívá ve výměně názorů dvou týmů na zadané téma. Žáci se učí nejen formulovat vlastní názory, ale naslouchat názorům druhých lidí a učí se tvořit argumenty, což je dle mého názoru pro jejich budoucí profesní život důležité.

### 1.2.2 Třídní pravidla

Třídní pravidla jsou dle mého názoru, jedním z postupů, které pomáhají učitelům v tvorbě pozitivního a bezpečného klimatu. Správně nastavená a přijatá pravidla třídního kolektivu se žákům jednodušeji zvnitřňují a stávají se součástí jejich školního života. O pravidlech třídy pojednává tato kapitola.

Škola je pro dítě prostředím, ve kterém se učí a získává novou sociální roli žáka a ta je z větší části definována školním řádem, ale na její tvorbě se podílí i sám učitel. Žákům musí být již od nejranější části jejich studia vštěpováno, že za své chování a jednání nesou odpovědnost pouze oni sami, nikdo jiný. S tím učitel, ale i žákům mohou pomoci třídní pravidla, která si zvolí žáci, a učitel případně pomůže s formulací pravidel či s jejich vysvětlením. Pravidla jsou pro žáky jednou z podmínek k úspěchu ve škole a také vytváří bezpečné prostředí pro jejich práci (Kreisllová, 2008). Komunitní kruh se může stát jedním z míst, kde lze formulovat svá třídní pravidla či alespoň se zamýšlet (v případě stanovení pravidel učitelem) nad jejich obsahem.

Kargerová a Krejčová (2003) navrhují jeden z možných přístupů, jak ve třídě nastavit fungující pravidla soužití a respektování se navzájem. Během vytváření kruhu je zásadní, aby se na jejich tvorbě podíleli všichni žáci. Podobně o zapojení všech žáků (či těch dětí, kterých se pravidla týkají, např. malé skupiny dětí) hovoří také Kopřiva (2008). Dojde tak nejen k žádané kooperaci mezi dětmi, k rozvíjení jejich sociálních dovedností, ale i k rozvíjení jejich komunikačních dovedností. Hlavním důvodem je podle Kargerové a Krejčové (2003) zvnitřnění pravidel dětmi již během jejich tvorby a poté i jejich dodržování. Děti si podle Kreisllové (2008) touto formou budují prostředí, které pro ně a jejich budoucí práci bude bezpečné. Učitel by měl mít během tvorby pravidel ideálně roli průvodce, objasňovatele jednotlivých pravidel a jejich obsahu.

Při formulaci pravidel bychom podle Kargerové a Krejčové (2003) měli dát důraz na srozumitelnost a jeho znění. Pravidla by měla být srozumitelná především dětem, a proto je nechme pravidla formulovat jejich řečí, jejich slovy a nepřevádět je do řeči dospělého

člověka. Také bychom měli dbát na pozitivní formulaci pravidel – nejsou to zákazy, ale je to „návod“ na chování dětí. Toto chování či činnost se od dětí očekává.

Pokud se žáci shodnou na několika pravidlech. Platí pravidlo, že méně je někdy více a v menším počtu pravidel se dětem lépe orientuje (Kargerová, Krejčová, 2003). Tak se přikročí k dalšímu kroku a tím je podle Kargerové a Krejčové (2003) písemné zaznamenání těchto pravidel. Písemně zaznamenaná pravidla jsou jasně danými pravidly. Mohou si je všichni přečíst a dle mého názoru se děti takto učí respektovat zákony celé společnosti. Naše zákony jsou také zaznamenány a neznalost zákona neomlouvá. Proto by všichni děti měly mít přístup k pravidlům v písemné podobě.

Podle Kargerové a Krejčové (2003) je vhodné pracovat s pravidly po celý rok a nezapomínat na ně. V případě vyskytnutí problému je podle autorek možné využít pomoci pravidel k objasnění nevhodného chování a vyžadovat po daném dítěti možné návrhy řešení dalšího jeho chování a jednání. Kopřiva (2008) zdůrazňuje, že není potřeba stanovovat sankce za porušení pravidel, protože jejich dodržování je v zájmu všech, kteří se na jejich tvorbě podíleli. Zároveň doplňuje, že práce s pravidly a oceňování jejich dodržování není pouze v rukách učitele, ale všech lidí, kteří se na jejich tvorbě podíleli (hl. žáci, popř. další učitelé či asistenti).

## **2 Vymezení pojmů agrese, šikana a klima školní třídy**

### **2.1 Agresivita a agrese**

Agrese a agresivita jsou dva pojmy označující tutéž skutečnost. Agresivita je nadřazeným pojmem pojmu agrese a je to osobnostní vlastnost či nastavení člověka k agresivnímu chování a jednání. Agrese je samotným činem i jednáním (Emmerová, 2013).

Je důležité začít tím, kde se v nás agresivita bere. Zmíním fakt, který všichni dobře znají: jsme součástí dlouhé evoluce a velkou část našeho jednání a chování si přenášíme i ze zvířecí říše. Říčan (1995) zmiňuje, že lidé vnímají agresi jako něco negativního či nevhodného v našem životě. Je to možná i tím, že lidé mají potřebu dělit vše na dobré či zlé (princezna a macecha v pohádkách, či bůh a peklo v běžném životě i dospělého člověka). Avšak pokud se podíváme do zvířecí říše, tak agresivní jednání a chování je součástí určitých instinktů, které pomohou zvíře zachránit či alespoň se ubránit nepříteli.

Ze své zkušenosti a znalosti vodních živočichů mohu uvést příklad na sumci. Sumec se po vytření samice a naklazení vajec, stará o své budoucí potomstvo. Opravdu pečlivě stráží své „hnízd“ a pokud se někdo či něco pokusí přiblížit do blízkosti vajec, zaútočí.

Pokud zvážíme tuto vlastnost či instinkt, pak musíme uznat, že agrese je i pozitivní vlastností této ryby. Pokud by samec nezaútočil, pravděpodobně by nepřežila jeho genetická informace a tím pádem by vyhynul. Můžeme se také podívat pro srovnání do lidské říše. Maminka jedoucí s kočárkem po chodníku a z auta vyskočí neznámý muž, který se dítěte zmocní a dává jej do auta. Matka nelení, pachatele ochromí úderem kabelky a s dítětem utíká pryč. I to je přece agrese, která je důležitá pro přežití její genetické informace, kterou představuje dítě.

Agrese je tedy jednou z vrozených vlastností zvířat i člověka, která mu pomáhá přežít či ochránit svoji rodinu či skupinu (Jusko, 2002). Podle Říčana (1995) se agresivní jednání nejen získává naší genetickou výbavou, ale také se tyto vlastnosti během života utvářejí a to hlavně v prvních letech života člověka. Agrese může být naučenou - tzn., že se nám osvědčí některé strategie chování a jednání a my je tedy uplatňujeme, tedy jde o naše zkušenosti. Nejlépe je to vidět u malých dětí. Načrtnu situaci z vlastní zkušenosti, která dobře vysvětluje citovanou literaturu – dítě sedí v kočárku v nákupním domě a touží po lízátku, které mu maminka nechce koupit. Dítě křičí tak hlasitě a usilovně, vzteká se tak moc, až tím znepříjemňuje nákup ostatním zákazníkům včetně jeho matky. Ta mu raději lízátko koupí. Dítě tím dostane signál, že tato strategie se vyplácí a příště to zkusí znovu, opět mu to vyjde. Pokud tento zvyk matka dítě svým pevným postojem neodnaučí, může pak podobné strategie využívat i v průběhu dospívání či dospělosti. Říčan (1995) tuto mou myšlenku také potvrzuje a doplňuje tím, že dítě si své agresivní strategie postupem času vylepšuje tak, aby vedly k jeho úspěchu.

### **2.1.1 Definice agrese**

Definujme si tedy pojem Agrese. Jusko (2002) zdůrazňuje, že agrese není mířena pouze k člověku, ale je to útok na překážku, která je mezi ním a jeho cílem (potřebou, pudem). Přesto pro tuto práci je přínosnější definovat agresi co nejkonkrétněji člověku na míru. Lze ji chápat jako jednání s cílem fyzicky či psychicky ublížit jiné osobě či skupině osob (Coie, Dodge, 1998; podle Janošové, 2016). Průcha, Mareš a Walterová (2009) hovoří také o manipulaci agresora s jinými osobami. Podsouvá ostatním své názory či ovlivňuje jejich činnosti a rozhodování. Důležitou součástí definice agrese (ale také šikany) je její vědomí a záměrnost (Petrusek, Maříková a Vodáková, 1996). Janošová (2016), ale také Kolář (2011) dodávají, že součástí agrese (šikany) je také její opakovanost. Opakovanost ale nemusí být vždy podmínkou, někdy může být agrese čistě jednorázové jednání člověka (podobně Petrovičová, 2018).

V následujících řádcích shrnu pojem agresivity jako je osobnostní vlastnosti člověka, která je mu různou mírou vrozená a lze ji ovlivňovat během života (hl. v prvních fázích našeho života). Může být jednak založena na obraně člověka a je tedy pudovou záležitostí. Agrese je vědomé a záměrné jednání člověka (agresora), které má za cíl fyzicky, nebo psychicky či obojím způsobem napadnout druhou osobu (oběti). Agrese může být jedinečným, ale také opakovaným jevem, hl. ve školním prostředí v sociálním jevu zvaném vyčleňování či šikana.

### 2.1.2 Formy a typy agrese

Határ (2007; podle Emmerové, 2013) rozlišuje pět možných scénářů dětské agrese. Zaprvé agrese, která má podobu hry, ve které si agresor vyzkouší svou sílu na slabším jedinci a zažije tak pocit vítězství. Zadruhé může být agrese obranným mechanismem, kdy se oběť brání agresorovi. Zatřetí je agrese reakcí na frustraci jednotlivce (agresora). Začtvrté se může stát agrese nástrojem zvědavosti. Agresor takto zjišťuje, kde on sám má hranice a kde má hranice jeho oběť. Poslední možností je, že se agrese může vyskytnout jako nástroj pro získání lásky.

Kolář (2011) dělí agresi do několika skupin typů a forem. **Fyzická agrese a používání zbraní** – tento typ obsahuje fyzické, tělesné napadání oběti/obětí agresorem či agresory (fyzické násilí, škrcení, mučení). **Slovní agrese a zastrašování zbraněmi** – oběti je slovně vyhrožováno, je vydírána, urážena různými nadávkami a posměšky. **Krádeže, ničení a manipulace s věcmi** – agresor okrádá oběť o svačiny, peníze a další různé osobní věci, nebo je oběti zničí, roztrhá. **Násilné a manipulativní příkazy** – agresor různými příkazy nutí oběť dělat něco, co oběť sama nechce (domácí úkoly, mýt záchody).

Agresi můžeme podle Janošové (2016) dělit také na proaktivní a reaktivní. **Reaktivní agresí** jsou vznětlivé útoky, které jsou doprovázeny hněvem. Tito jedinci hůře ovládají své emoce, protože se často vyskytují ve frustrujících situacích. **Proaktivní agrese** je získávána v průběhu sociálně-kognitivního učení. Tito žáci nemají narušené emoce ani jejich vnímání a zvládnou rozklíčovat obsah sociálních situací. Pokud však něco chtějí získat, neřeší potřeby a zájmy ostatních – mají tedy potíže především v morální oblasti.

Podle nastudované literatury je agrese z části vrozené, ale také našimi zkušenostmi získané chování nebo jednání v různých situacích v našem životě. Je zřejmé, že učitel ve školním prostředí se s tímto chováním setkává a to napříč ročníky nejen základní školy. Dle mého názoru je tedy důležité nejen rozpoznat jednotlivé formy agrese, ale také vědět, jak se proti nim bránit a jak s nimi pracovat. Pro potřebu této diplomové práce je důležité

definování tohoto pojmu, protože agrese je nadřazeným a obecnějším pojmem pro šikanu a vyčleňování, kterým se zabývám v následující kapitole.

## 2.2 Šikana a vyčleňování

Šikana a vyčleňování není pouze záležitostí školního prostředí. K vyčleňování (exkluzi) může dojít prakticky v jakékoliv části našeho společenského života – ve škole, v práci (bossing či mobbing), v rodině (Emmerová, 2013). Pro tuto práci však není důležité definovat jiná místa výskytu šikany, ale je dobré zmínit, že toto není téma výlučně školního prostředí. Následující dvě podkapitoly se budou zabývat šikanou, jejím definováním, fázemi a případnými řešeními a také exkluzí (vyčleňováním) jako jednou z pěti fází šikany.

### 2.2.1 Definování pojmu šikana

Prvním, kdo se pokusil o postihnutí pojmu šikany, byl Olweus na počátku 70. let 20. století. Původním cizím názvem byl tento jev pojmenován jako Bullying či Mobbing (Schäfer, Korn, 2001). České znění „šikana“ pochází od pražského psychiatra Petra Příhody, který tak nazýval dění mezi vojáky na vojně (Říčan, 1995).

Šikana je jednou z podob agresivního jednání, které probíhá za určitých podmínek (Janošová, 2016). Průcha, Mareš a Walterová (2009) agresivní jednání rozvíjí o pojmy fyzické a psychické ponižování, týrání žáka spolužáky (popř. dospělými). Simplicio (2012) hovoří také o zastrasování oběti agresorem. V definicích autorů jako jsou Janošová (2016), Kolář (2011) či Říčan (1995) nacházíme shodná kritéria pro určování šikany. Prvním z nich je **záměrnost**. Agresor si záměrně a **cíleně** či **vědomě** vybere oběť k uspokojení svých potřeb. Uspokojením potřeb se míní fyzické či psychické **napadání a ubližování** oběti. Často si vybírá oběť, která je oproti agresorovi méně zdatná fyzicky, nebo také psychicky, sociálně či verbálně. Je tu tedy **nerovnováha sil** mezi obětí a agresorem a to ve prospěch agresora. Olweus (1993; podle Janošové, 2011) ještě toto ve své definici doplňuje o stejné formální postavení těchto dvou jedinců a o vztah agresora a jeho oběti.

Janošová (2016) pak rozebírá jednotlivá kritéria definování šikany. **Záměrnost** je podle autorky jedním z hlavních diagnostických vodítek pro odhalení šikany učitelem. Ti pak ještě dále hodnotí, zda s agresorem již mluvili a dostal důraznou zpětnou vazbu na své chování a zda ji pochopil či nikoliv. Pokud je toto jednání nezáměrné, často má pak daný žák problém s nekvalitně rozvinutými sociálními kompetencemi či špatně porozuměl dané sociální situaci, nebo také může mít nízkou úroveň sebeovládání. Záměrnost jako taková je spíše poruchou morálního vnímání dané situace žákem. V tomto případě učitel volí i různé

postupy při práci s agresorem a obětí a také samozřejmě s celou třídou. **Nerovnováhu** sil můžeme nahradit také pojmem dominance (Stephenson, Smith, 1991; podle Janošové, 2016). Nerovnováha sil je hlavním kritériem pro rozhodování starších žáků, zda daná situace je či není šikanou. **Opakovanost** je podle Janošové (2016) zmiňována více odborníky. Agresor svou oběť napadá často a šikana je jevem, který má delší trvání. Důležitou informací, kterou si každý pedagog musí uvědomit je, že pro oběti je doba, po kterou je šikanována mnohem delší, než pro agresora. Navíc je důležité zdůraznit, že objevením šikany ve třídě a případně její řešení (vyřešení) není pro oběť konec utrpení. Oběti se pocity ohrožení a ublížení mohou vracet i dlouho poté, co útoky ustaly.

Podle Petrovičové (2018) jsou i takové násilné činy, které policie definuje jako šikanu a přesto se neopakují. Domnívám se, že opakovanost šikany či délka jejího trvání nám pedagogům může dát zprávu o tom, jak se k celému případu postavit a jaká opatření k jejímu řešení zvolit. A opakovanost je jedním z podstatných a dobře pozorovatelných rysů šikany ve školní třídě. Přesto si dovolím namítnout, že opakovanost tohoto jevu není podmínkou (podobně Janošová, 2016).

### 2.2.2 Podoby a fáze šikany

Podle MŠMT (2016) definujeme tři podoby šikany: přímou šikanu, nepřímou šikanu a kyberšikanu. **Přímá šikana** je buď fyzická (např. bití, nevhodné a nechtěné doteky), nebo verbální (např. slovní urážky, posměšky), ale také neverbální (např. nevhodná gestika, zvuky). Slovním šikanováním podle Simplicia (2012) je postiženo asi 46,5% žáků a fyzickou šikanou je postiženo přibližně 3,5% žáků. Tato šikana i podle zmíněných příkladů může být dobrým a všímavým učitelem brzy odhalena, protože je dobře čitelná. **Nepřímá šikana** je cílena na emoce a psychickou pohodu oběti a má způsobit utrpení, bolest, pocit nebezpečí a smutku, podobně jako přímá šikana. Tato podoba šikany je poměrně složitější na odhalení učitelem, protože je vykonávána agresorem tak, aby to vypadalo, že se nic neděje, nebo že takovýto záměr agresor v žádném případě neměl (MŠMT, 2016). Touto formou šikany, která je pro učitele čitelná, je postiženo 18,5% žáků (pouze u šikan, které byly objeveny) (Siplicio, 2012). Domnívám se, že toto číslo by bylo vyšší, ale bohužel nepřímou formu šikany někdy učitel jednoduše není schopen odhalit.

Poslední podobou šikany je **kyberšikana**. Kyberšikana je elektronická či online forma šikany, která spočívá v prezentaci ponižujících fotografií a videí na internetu a sociálních sítích. (Facebook, Instagram, Youtube, Tik Tok), může mít také podobu nenávislných či vulgárních zpráv a statusů nejen na sociálních sítích oběti, ale i na její osobní telefonní číslo (MŠMT, 2016).

Podobným způsobem dělí šikanu i Kolář (2011) a to na přímé a nepřímé šikanování, fyzické a verbální šikanování a aktivní a pasivní šikanování. Kombinací těchto šesti forem šikany vzniká osm různých podob šikanování:

- a) Fyzická aktivní přímá šikana je fyzické napadání oběti (věšení oběti na různé předměty, kopání do ní.)
- b) Fyzická aktivní nepřímá šikana je vysílání pomocníků agresorem a jejich napadení oběti.
- c) Fyzicky pasivní přímé šikanování je zabraňování oběti v aktivitě agresorem během různých činností.
- d) Fyzicky pasivní nepřímé šikanování je zakazování oběti vykonávat různé činnosti.
- e) Verbální aktivní přímé šikanování je slovní napadání oběti agresorem (nadávání, urážení, zesměšňování).
- f) Verbální aktivní nepřímé je především pomlouvání a šíření pomluv agresorem o dané oběti.
- g) Verbální pasivní přímé šikanování je ignorování oběti z pohledu agresora (neodpovídání na otázky, dotazy).
- h) Verbální pasivní nepřímé šikanování znamená, že žáci kryjí agresora tím, že se nezastanou nevinné oběti a oběť je pak obviněna neprávem za nějaký čin.

Ráda bych upozornila ještě na jednu podobu šikany: dívčí šikana. Podle Koláře (2011) je u chlapců nejčastější formou šikany přímé a fyzické napadání oběti, zatímco u dívek převažuje šikana nepřímá a psychický nátlak na oběť. Dívky často svou oběť zraňují především slovem (Kolář, 2011) a různými pomluvami, které šíří napříč třídním kolektivem (popř. školou) (Janošová, 2011). Těmito nenápadnými postupy agresor/agresorky zničí kamarádské vztahy oběti a vyčlení ji na okraj kolektivu (Kolář, 2011). Jelikož je tento tlak ze strany agresorek velmi vysoký, pak oběť zůstává sama, protože odolat jejich nátlaku je postupem času skoro nemožné (Janošová, 2011).

Nejdůležitější částí této kapitoly jsou pak fáze šikanování. Je důležité zmínit, že šikanování není pouze o vztahu oběti a agresora, ale je to narušení vztahů celé třídy (Kolář, 2011; Schäfer, Korn, 2001). Je tedy potřeba nejen zajistit bezpečí oběti (což je jasný základ pedagogického zásahu), ale také zabezpečit agresora a aktivně pracovat s celou třídou, všemi žáky, kteří třídu navštěvují.

Nejdůkladněji propracované fáze šikanování nalezneme u Koláře (2011), kde je detailně popsáno všech pět fází šikany, které si stručně načrtne.



**První fáze – zrod ostrakismu.** První fází je již několikrát zmiňované vyčleňování, ostrakismus či exkluze (Kolář, 2011). Vyčleňování se věnuje následující podkapitola (2.2.3. Vyčleňování), proto jej zde nebudu rozvádět.

**Druhá fáze – přitvrzování manipulace a výskyt fyzické agrese.** Tato fáze nastává po vyčlenění okrajových žáků z kolektivu a třída si prochází určitou krizí. To je ale běžný postup skupinové dynamiky. Problém nastává tehdy, pokud učitel nezareaguje a se třídou nepracuje a nejčastěji žák na okraji třídy se dostane do pozice „obětního beránka“ jako vnitřního nepřítele třídy. Na jeho základě se následně upevňuje skupina a kolektiv. Pokud tedy vznikají problémy a napětí ve třídě, tak tento žák je tím, na kterém se problémy vyřeší a napětí se uvolní. Druhá fáze je částečně také rozhodující v tom, zda se žáci postaví proti tomuto šikanování a zastanou se oběti a dokáží proti agresorům vzdorovat, nebo zda budou pokusy o šikanování trpěny a nastane růst do dalších fází (Kolář, 2011).

**Třetí fáze – klíčový moment, utvoření jádra agresorů.** Nejčastěji se v této fázi utváří skupina agresorů, kteří společně spolupracují a systematicky šikanují vybrané oběti. To je rozdíl mezi druhou a třetí fází – z náhodné skupiny obětí, které slouží k odreagování zbytku třídy až ke skupině agresorů, kteří si záměrně vybírají svou oběť/oběti (Kolář, 2011).

**Čtvrtá fáze – přijímání norem skupiny agresorů.** Pokud zde není silná skupina proti šikaně zaměřených dětí (zastánci), pak celá třída přijímá normy agresorů a stávají se součástí třídního života. Navenek je to třída jako každá jiná, ale nejsou zde pozitivní třídou nastavená platná a všemi uznávaná pravidla, ale pravidla původní skupiny agresorů, kteří si zbytek spolužáků získali strachem či sympatiemi (Kolář, 2011).

**Pátá fáze – dokonalá šikana.** V politologii se této fázi říká totalita. Skupina agresorů nastolila pravidla a normy, které jsou všemi respektovány či přijaty a dochází k tzv. stadiu vykořisťování. Zvítězilo zde rozvržení na bázi páni (agresoři) a otroci (ostatní žáci). Na zastánce obětí je vyvíjen takový tlak, že mu podléhají a šikaně přihlíží či ji sami páchají a již nesoucí s obětí ani s jejím utrpením. Všem chybí pocity viny. S postupující fází jsou otroci ochotní udělat vlastně cokoli, co jim páni (agresoři) nařídí. Na školách se tato fáze vyskytuje především tehdy, když je hlavním agresorem sociometrická hvězda (má nejvyšší, nejvlivnější postavení ve třídě) (Kolář, 2011).

### 2.2.3 Vyčleňování

Sociální exkluzi Vyčlenění (exkluze) žáka z kolektivu je první fází šikany (Boková, 2018; Kolář, 2001). Exkluze je snahou o vyloučení žáka ze skupinových aktivit či z třídního dění (Malti, Killen, Gasser, 2012; podle Janošové et al. 2020) a také je dítě zbavováno svých práv a povinností, které má každý člen dané skupiny (Mareš, Sirovátka, 2008).

V této první fázi šikany se během tvorby třídního kolektivu oddělují ze skupiny žáci, kteří nemají ve třídě velký vliv a nejsou tolik oblíbení a nacházejí se na sociometrickém chvostu, a nejsou tedy v přímém dění. Pokud učitel nepracuje s touto skutečností, pak tito žáci zažívají převážně psychické formy ubližování. S tímto žákem pak jeho spolužáci nechtějí spolupracovat, je neoblíbený a neuznávaný, ostatní jej ignorují, nepovídají si s ním. Když už se s ním baví, tak formou jednostranné zábavy na jeho účet (Kolář, 2011; podobně Janošová et al. 2020).

Exkluzi podle Søndergaard (2012; podle Zábrodské, 2016) doprovází strach ze sociální smrti a možné nepovedené včlenění se do kolektivu je proto pro všechny členy skupiny velmi úzkostné a stresující. Tuto úzkost pocítují všichni žáci ve třídě a jednou z možností, jak uvolnit tlak této kolektivní úzkosti je tak, že se ostatní žáci podílejí na vyloučení žáků, kteří jsou exkluzí opravdu ohroženi (Zábrodská, 2016). Sociálně vyloučeným (exkludovaným) dítětem je takový jedinec, který je mimo třídní kolektiv, nemůže se zúčastňovat nejrůznějších aktivit a sám se z tohoto stavu nemůže vymanit. (Mareš, Sirovátka, 2008). Mertin (2019) hovoří o dětech, které jsou mimo skupinu vrstevníků a ve školní třídě nemají kamarády. Je zajímavé pozorovat, že někteří žáci tuto skutečnost vnímají jako prostou realitu a jsou v tomto statusu svým způsobem spokojeni (podobně i Janošová et al., 2020), ale pro drtivou většinu žáků je exkluze velmi nepříjemným stavem, až psychickým trápením (Mertin, 2019).

Vyčlenění žáka z kolektivu může být většinou následkem odlišnosti, která se stává jinakostí právě v daném kolektivu třídy. Dítě, které v jedné třídě je za svou jinakost vyčleňováno, v jiné třídě může být jeho odlišnost zcela běžná (Janošová, 2016). Odlišnost lze definovat různými způsoby ať už je to oblečení daného žáka či jeho aktivita, fyzická zdatnost a přitažlivost, nebo také materiální vlastnictví či prospěch v jednotlivých předmětech (Thornberg et al., 2013; podle Zábrodské, 2016). Podle Zábrodské (2016) mohou být odlišnostmi nejen vlastnosti a fyzický vzhled, ale také laxnost v dodržování třídních pravidel a norem. Toto dítě je pak vyčleňováno či šikanováno na základě toho, že není schopno dodržovat normy a pravidla tak, jak byla třídou nastavena.

Vyčleňování je přesto širším pojmem, než jen jednou z fází šikany. Každé dítě, které se dostane do skupiny vrstevníků, se snaží zapadnout a včlenit se do skupiny a být její právoplatnou součástí (inkluze). Také však často balancuje na hranici nezačlenění se do skupiny (exkluze) (Zábrodská, 2016). Janošová et al. (2020) ukazují, že vyčleňování je pojmem, který v sobě zahrnuje velké množství sociálních interakcí. Ty ale nemusí propuknout vždy v samotný akt šikany. Někdy se žákova exkludovaná pozice pouze

prohlubuje, ale nerozvíjí se u něj šikana. Jindy zase správný a šetrný zásah učitele pomůže žákovi vyvázat se ze sociometrického ohonu třídy (tamtéž).

Zjistila jsem z rozhovorů v bakalářské práci, že žáci v této pozici mohou být v kolektivu spokojeni. Kontakt se spolužáky je jim nepříjemný, někteří mohou mít kamarády i mimo třídu a školu a sociální kontakt se spolužáky nevyhledávají (Blažková, 2019).

#### 2.2.4 Příčiny šikanování a exkluze

Příčiny exkluze jsme si načrtli v předešlé kapitole a hlavní příčinou vyčleňování je tedy jinakost (např. Janošová, 2016, 2020; Zábrodská, 2016). Obecně lze říci, že jakákoliv vlastnost anebo chování či jednání žáka, které se neshoduje s většinovým míněním jeho spolužáků, pro něj může být ohrožující a vést k exkluzi či šikaně. Kolář (2011) však velmi dobře připomíná, že obětí se může stát prakticky kdokoliv, kdo nemá štěstí a do dané skupiny nezapadne.

Vedle odlišností (jinakostí) může být motivem k šikanování agresorova **touha po moci**. Nejen, že agresorovi moc umožňuje plnit si své přání a uspokojovat potřeby na úkor jiného člověka, ale také s ním může manipulovat a on pak dělá to, co si agresor přeje. (Říčan, 1997). S tímto motivem může souviset i **upoutání pozornosti** spolužáků. Tím, že šikanuje, na sebe strhává pozornost spolužáků a to jej velmi baví a naplňuje (Kolář, 2011).

Další příčinou šikany může být **zvědavost**. Agresor se stává mučitelem oběti a různými způsoby zkouší, co vydrží nejen fyzicky (bolest), ale také psychicky (ponížení, strach) (Říčan, 1997). Tento motiv můžeme u Koláře (2011) najít jako motiv Mengeleho.

Dalším motivem k šikaně může být i potřeba **zážitku**. Žák v pozici agresora se chce zabavit, vyzkoušet si něco nového a tak šikanuje pro zábavu a pocit vzrušení z ublížení a bolesti (Říčan, 1997). S tím také souvisí **pocity nudy**. Agresor se během pobytu ve škole nudí a svou pozornost přesune na oběť, jejímž trýzněním nachází tak hledaný podnět k životu (Kolář, 2011). Zajímavě se k problému nudy a šikany staví Janošová (2011), která ve svém textu píše, že dnešní děti jsou vychovávány konzumeristicky a rodiče jim vše splní. Proto očekávají i to samé od života, ale jelikož rodiče vše za děti dělají, děti nemají své povinnosti, jako to bylo dříve, tak pak následně vymýšlí jinou zábavu, provokace a legraci zaměřené proti oběti a jejímu napadení či ublížení. Jusko (2002) se přiklání k názoru, že smysluplnost volného času je důležitou součástí prevence tohoto patologického jevu.

Dalším motivem je bezpochyby **potřeba dokázat něco velkého**. To souvisí právě s tím, že případný školní neúspěch mohou nahrazovat úspěchem takovým, který je pro ně dosažitelný. Každý člověk potřebuje dosáhnout pocitu vítězství, úspěchu a pro agresory s tímto motivem je šikana jednou z možností ke splnění jejich cíle (Kolář, 2011).

Podle Janošové a Říčana (2010, podle Janošové 2011) lze tyto motivy k šikaně nalézt u většiny dětské populace, ale záleží na rozvinutosti jejich vlastního sebevědomí. Děti vnímají a chápou pocity bezpráví a bolesti, které oběť pociťuje (Gini, 2006; podle Janošové, 2011), ale jsou také velmi dobří v tom, že umí své chování a jednání ospravedlnit (provokace ze strany oběti, „pouhá“ sebeobrana, legrace – škádlení). Agresor podle Janošové (2011) dobře ví, co oběť prožívá, nebo alespoň její pocity vycítí. Pokud by si nebyl tohoto pocitu vědom, pak by to neuspokojovalo jeho potřeby.

Pokud se na příčiny šikany podíváme z pohledu aktérů šikany, pak můžeme zjistit další motivy, které přispívají k rozvoji šikany v třídním kolektivu. Tedy z následujících rolí: agresor, oběť, zastánce. Součástí aktérů šikany je samozřejmě i pedagog, který zde má významnou roli a stejně tak rodina (agresora, oběti).

Nejprve **agresor** (šikanující žák). Tento žák ke svému nátlaku vždy používá svou převahu ať už fyzickou či psychickou. Nejčastější je zneužití své fyzické či tělesné převahy a to hlavně u chlapců (Kolář, 2011). Psychickou převahu využívají především dívky. Psychická šikana je převážně verbální, slovní, ale také neverbální a vede k vyčlenění oběti z kolektivu (Janošová 2011). Mezi další motiv, který vychází z role agresora, patří i jeho povětšinou vlivné postavení, které mu zajišťuje vysoké postavení v hierarchii třídního žebříčku – většinou je to obdiv či strach z tohoto člověka, který je v manipulování s lidmi velmi dobrý. Někteří žáci jej obdivují za tuto schopnost a někteří se bojí, aby ji nepoužil proti nim (Janošová, 2011).

Dalším aktérem je **oběť**. Obětí šikany se může stát prakticky kdokoliv (Kolář, 2011; Jusko, 2002), ale jsou přeci jen některé motivy, které agresora mohou přitahovat a tito žáci pak mohou být potenciálními oběťmi. Již v předešlé kapitole jsem zdůrazňovala, že vyčleňovaní žáci jsou často ti, kteří mají nějakou odlišnou vlastnost, tělesnou vadu či indispozici, vzhled či jednoduše nejsou průbojní a verbálně zdatní (podobně Zábrodská, 2016). Podle Říčana a Janošové (2010, podle Janošové 2011) je nejdůležitější, aby se oběť s touto jinakostí smířila a přijmala ji za součást své osoby. Nejde pouze o jinakosti, ale i o určitou nevýhodu oběti ve prospěch agresora ať už to biologicky danou (fyzickou, tělesnou, intelektuální, temperamentovou nevýhodu, nebo také vyšší reakčnost či úzkostnost v různých situacích). Jusko (2002) dodává, že tito žáci jsou také velmi přecitlivělí, plačtiví a mají často nízké sebevědomí. Problém nastává také u dětí ze sociálně slabších rodin a tento motiv spočívá především v tom, že děti nemají nejmodernější oblečení, techniku ani finance, které má agresor (Janošová, 2011). Boková (2018) upozorňuje, že vyčleňovaní mohou být také děti, které pocházejí z bohatých rodin a mohou se nevhodně povyšovat nad ostatní

spolužáky a vychloubat se svým bohatstvím. Dále jsou ohroženi vyčleněním či šikanou děti sociálně nezralé, které nemají natolik rozvinuté společenské chování (nevhodné poznámky a reakce), aby stačily ostatním spolužákům. Ti se za ně někdy i stydí, nehlásí se k nim a tím pádem je vylučují z aktivit a dění ve třídě (Janošová, 2011).

Součástí procesu šikany a vyčleňování není jen dvojice oběť-agresor, ale je tu ještě třetí strana – **ostatní spolužáci**. Podle Řičana (1995; podle Juska, 2002) je zřejmé, že ostatní osoby, které přihlížejí šikanování, se většinou rozhodují tak, aby to bylo ku prospěchu i jim samotným. Jusko (2002) dále tuto třetí stranu aktérů rozvádí na pasivní přihlížitele (pocit strachu, bojí se), aktivní zachránce a pomocníky oběti a na žáky, kteří spolupracují, sympatizují s agresory (pomocníky agresorů). Podle Janošové (2011) je větší množství přihlížejících, kteří sympatizují s obětí, chápou její bolest, vnímají ji, ale nemají dostatek odvahy se za ni postavit. Nejen šikana nám ukazuje, že třída je nucena učitelem pracovat jako celá skupina, ale v rámci této skupiny jsou jednotlivé skupinky, které mají společný zájem. Utváří se tedy menší skupinky, které se během námi probíraného jevu chovají podobným způsobem (Kollerová, 2016). Pro potřebu této práce jsou velmi důležití zastánci, kteří v průběhu kruhu mohou poskytovat oporu, povzbuzení a pocit bezpečí vyčleňovanému žákovi. Kressa (2016) popsal, jakým způsobem mohou zastánci fungovat během procesu vyčleňování. První možností je přímá konfrontace zastánce s agresorem – nejprve jej napadne slovně, a pokud má dostatečnou tělesnou výbavu, tak později (pokud nátlak na oběť neustane) i fyzicky napadá agresora. Někdy se stává, že zastánci je natolik výřeční a chytrý, že agresori ustoupí, nebo on sám riskuje fyzické napadení, ale je to ochoten postoupit pro záchranu spolužáka. Další možností zachránce je být při oběti a utěšovat ji. Tito žáci nejsou natolik odvážní, aby vstoupili do přímé konfrontace s agresory, ale pomohou oběti tak, že ji vyslechnou a podpoří ji jako přátelé. Dělají svou činnost velmi nenápadně ba až skrytě, aby neupadli do stejné situace jako oběti. Další možností zastánce je stát se prostředníkem mezi znesvářenými stranami. Chce dosáhnout pochopení a nastolit kamarádkou atmosféru, nebo alespoň zamezit ubližování slabšímu jedinci. Poslední možností zastánce je zvolání pomoci. To je dítě, které se odváží a dojde pro pomoc k dospělé osobě (pedagog, zaměstnanec školy, rodič, později starší vrstevník). Někdy v dětském kolektivu toto chování může být popisováno jako „žalování“ a to převážně ze strany agresorů (Kressa, 2016).

### 2.3 Klima školní třídy

Klima školní třídy je pojem, který je podřazený pojmu školní klima. Školní klima je podle Grecmanové (1998) celkové vnímání školního prostředí dané školy. Průcha, Mareš a

Walterová (2003) dodávají, že toto školní prostředí je utvářeno vztahy a procesy mezi jednotlivými účastníky školního procesu. Grecmanová (1998) na školní prostředí nahlíží z několika dimenzí: ekologické (materiální zařízení budovy a okolí školy), společenské (jednotliví zaměstnanci školy: učitelé, žáci, asistenti,...), sociální (chování a jednání zaměstnanců a žáků školy), kulturní (spolupráce školy s ostatními institucemi a osobami). Podobně na klima školy nahlíží i Mareš (2003), který hovoří nejen o psychologickém prostředí, ale i o prostředí fyzikálním. Podle Pryce, Frederiksona (2013; podle Janošové, 2016) je pozitivní klima školy spojeno s negativními postoji k šikaně a v těchto školách se šikana vyskytuje velmi málo. Důvodem může být jejich práce na smýšlení žáků o šikaně, jako nepřijatelném chování. Školní klima je podle Mareše (2003) dlouhodobé nikoli však neměnné, naopak se podle autora klima školy mění.

Klima školní třídy je podstatným pojmem pro potřeby této práce. Cohen et al. (2009; podle Hultina et al., 2019) definuje klima jako kvalitu a charakter pobytu žáka ve školní třídě a to se projevuje v jednotlivých normách, hodnotách a vztazích mezi spolužáky. Průcha, Mareš a Walterová (2003; podobně i Janošová, 2016) doplňují, že třídní klima je dlouhodobější sociálně-emocionální vnímání vztahů a událostí, které se v daném kolektivu dějí. Třídní klima je pojem vázající se na daný kolektiv a trvá tak dlouho, dokud trvá kolektiv sám (Mareš, Ježek, 2012).

Třídní klima vzniká každé třídě na míru. Chang (2003; podle Janošové, 2016) zdůrazňuje důležitost klimatu třídy před klimatem školy. Klima třídy podle autora je důležitější především v tom, že skladba třídy a její smýšlení ovlivňuje žáka mnohem více, než klima celé školy. Žáci, kteří jsou součástí třídy s pozitivním klimatem, dokáží lépe a kvalitněji spolupracovat na zadaných úkolech, respektují se a nastalé problémy řeší s klidem (LaParo, Pianta, 2003; podle Janošové, 2016). To potvrzuje i práce Hultina et al. (2019), kde se vyjadřuje k tématu pozitivního klimatu a jeho důležitosti pro psychické zdraví žáků a pocitů úspěchu v třídním kolektivu. Klima třídy utváří všichni aktéři, kteří třídu navštěvují – učitelé, asistenti i žáci (Mareš, Ježek, 2012). Autoři dále zmiňují, že klima třídy neutváří jen žák jako jedinec, ale i jednotlivé skupinky žáků, sociometrická hvězda, ale také žáci na chvostu třídy a žáci exkludovaní.

Mareš a Ježek (2012) dodávají, že klima třídy ovlivňují všichni učitelé a učitelky, které v dané třídě vyučují. Také z jejich textu je patrné, že klima ovlivňuje to, zda třídu navštěvuje učitel-muž či učitelka-žena. Klima třídy je ovlivňováno také učitelem a jeho vyučovacími postupy a struktura jeho pedagogického výstupu v hodinách (Cohen et al., 2009; podle Hultina et al., 2019). Podobně hovoří o výstupu učitele i Janošová (2016), která

doplňuje, že třída vedená nedemokraticky, autoritářsky či třída nevedená vůbec je více náchylná k propuknutí jevů, jako je šikana. Podle Mareše a Křivohlavého (1995) je důležitou součástí výstupu učitele také schopnost rozdělit svou pozornost napříč celou třídou a vyvolávat žáky náhodně. Jennings a Greenberg (2009; podle Janošové, 2016) hovoří také o ovlivňování klimatu třídy učitelem, jeho přístupu k žákům a jejich vzdělávání.

### 2.3.1 Možné postupy rozvoje pozitivního klimatu třídy

Podle Krejčové a Kargerové (2003) je základním vodítkem pro pozitivní atmosféru ve třídě učitel. Hlavní je jeho přístup k výuce, k dětem. Zábrodská (2016) uvádí několik postupů či metod, které lze využít nejen jako prevenci proti šikaně a vyčleňování, ale také pro rozvoj pozitivního klimatu třídy.

**Přijímání odlišností a jejich oceňování.** Obecně vzato je jinakost vnímána společností negativně a následně se tento přístup projevuje také v dětském kolektivu. Je úkolem nejen učitele rozvíjet u dětí toleranci a respekt k odlišnostem (Zábrodská, 2016) a z toho dle mého názoru vyplývá myšlenka, nevnímat jinakost jako přítěž při plnění úkolů, ale jako výhodu, která může pomoci ke splnění cíle. Učitel by také měl dát dětem příležitost plnit úkoly podle svých možností a schopností (Krejčová, Kargerová, 2003). Autorky dodávají, že učitel má mít ke všem dětem stejný přístup a nastolit pocit, že každé dítě je ve třídě vítáno ba potřebováno.

Dle mého názoru tomu může pomoci **kooperativní učení**. Podle Kasíkové (2016) neexistuje jednoznačné vymezení pojmu kooperace, ale přesto se pokusím vytvořit dostatečnou definici, která by posloužila této práci. Kooperativnost je vlastnost žáka, která mu v určité míře pomáhá spolupracovat na zadaných úkolech. Johnson, Johnson (1989; podle Kasíkové, 2016) tento pojem chápou jako strukturu vyučování, ve které žáci vnímají zadaný úkol v širší souvislosti – cíle dosáhnou jen tehdy, když úkol splní i ostatní spolužáci se kterými spolupracují. Kasíková (2016) doplňuje, že kooperace je také chování žáků v jednotlivých školních situacích (pomoc, spolupráce při zadaných úkolech). Kooperativní výuka (či skupinová, týmová práce) by měla tvořit základ práce žáků ve vyučování a podporovat tak jeho pozitivní prožívání pocitů sounáležitosti, kamarádství či alespoň partnerství (Kasíková, 2016).

Kniha Kooperativní učení a kooperativní škola (Kasíková, 2016) nám nabízí hned několik her, při kterých musí děti spolupracovat a dosáhnout společnými silami cíle. Efektivní hrou na rozvoj vztahů mezi žáky ve třídě je hra Šimanovského (2002; podle Dubce, 2007), která spočívá v popsání sebe sama, jak mě vidí spolužáci na jeden papír. A následně si žáci druhý papír vzájemně připevní na záda a zde jim spolužáci (anonymně) píšou, jaký ten

daný spolužák je. Důležité je podotknout, že žáci píší kladné vlastnosti daného spolužáka. Nejzajímavější částí je následná reflexe celé aktivity, kterou může učitel provést právě pomocí komunitního kruhu, kde se žáci mohou vyjádřit k tomu, co sami napsali a porovnat to s tím, co si o nich myslí jejich spolužáci. Další hrou je opět má osobní zkušenost z předmětu Práce se skupinou (Procházková, 2017) a tou je společné malování, které spočívalo v (1) utvoření náhodných dvojic, (2) naprostém mlčení a (3) zpracování zadaného úkolu. Oba žáci drží tužku, pastelku a malují jeden obrázek. Nesmí se však verbálně domlouvat a nesmí pustit tužku. Musí malovat zároveň jeden obrázek, na který se předem nemohli verbálně domluvit. Je zajímavé sledovat, zda maluje pouze jeden žák či se v malování střídají. Není zakázáno se vzdušně domluvit a ukázat, co obrázku ještě chybí. Domnívám se, že pro třídnické hodiny a rozvíjení spolupráce mezi žáky je to velmi zajímavá aktivita a to především pro učitele, který (pokud je vnímavý) může odhalit spoustu informací o jeho žácích.

Dalším doporučením Zábrodské (2016) je **kritická reflexe norem a pravidel společnosti**. Je nutné s dětmi rozebírat a hlavně kriticky reflektovat společenská pravidla a normy. Vysvětlovat dětem nutnost jejich dodržování a případně je upozornit na následky, které by porušování přineslo. Nejlepší je, když k těmto závěrům s mírnou pomocí pedagoga dojdou sami žáci. Domnívám se, že u mladších žáků by bylo vhodné utvořit si pravidla třídy a tuto debatu provádět na jejich pravidlech a postupně se zabývat i pravidly naší společnosti. Kargerová a Krejčová (2003) navrhuje také vytvoření **třídních pravidel**. Na tvorbě pravidel by se měli podílet všichni žáci. Učitel by měl mít roli průvodce pravidly, pomoci žákům objasnit jejich obsah a správně je formulovat. Formulace by měla být jejich jazykem a to z toho důvodu, aby byla pro děti jasně srozumitelná a pozitivně laděná. Pravidla by se následně měla vyvěsit na viditelném místě, kde k nim budou mít všichni žáci volný přístup. Je vhodné se dohodnout i na sankcích, které budou následovat při porušení pravidel – domnívám se, že je dobré konfrontovat děti i s negativní stránkou pravidel a norem, protože i v jejich dospělém životě budou muset za své přestupky nést odpovědnost.

Mezi další doporučení patří podle Zábrodské (2016) navést žáky na jiné uspokojení jejich psychosociálních potřeb. Žáci si šikanou mohou zvyšovat moc v daném kolektivu a tím pádem zvyšovat šance na zavedení jimi uznávaných hodnot. Tím pádem se cítí více v bezpečí a začlení se tak do skupiny (Søndergaard, 2012; podle Zábrodské, 2016). Důležité je tedy ukázat dětem alternativní způsoby uspokojování svých potřeb (nejen psychosociálních). Zábrodská (2016) navrhuje ukázat dětem, že získání uznání od druhých lidí lze cestou získání nové zajímavé dovednosti (ve sportu, logice, atd.).



Posledním a neméně důležitým doporučením je podle Zábrodské (2016) rozvíjení komunikačních schopností žáků. Je důležité upozornit žáky na to, že svými slovy mohou zraňovat ostatní spolužáky. Učitel by měl žáky naučit vybírat slova, kterými popisují šikanu.

# PRAKTICKÁ ČÁST

## 3 Cíl šetření

V praktické části mé diplomové práce se zaměřuji na komunitní kruh praktikovaný učiteli ve školní třídě. Především mě zajímá užívání komunitního kruhu pro rozvoj vztahů mezi žáky. Smyslem této bakalářské práce není pouze popsat komunitní kruh jako aktivitu využívanou učitelem, ale také popsat jaký dopad do vztahů má jeho zařazování do vyučovacího procesu. Jde především o to objasnit, jak z pohledu učitelů komunitní kruh přispívá k tvorbě pozitivního klimatu třídy a jak působí na rozvoj sociálních a komunikačních kompetencí žáka.

Cílem diplomové práce je postihnout, jak může komunitní kruh pomoci k zapojení všech žáků do kolektivu třídy. Cílem šetření je zjistit, jaký dopad má, podle učitelů, užívání komunitního kruhu do vztahů mezi žáky. Cíl má tři dílčí cíle: (1) popis komunitního kruhu, (2) jeho užití ve školní třídě a (3) jeho dopad do vztahů žáků v jejich třídě. Na základě získaných výsledků šetření navrhnu přípravu jednoho komunitního kruhu, která může pomoci žákům rozvíjet vzájemné vztahy.

Hlavní výzkumné otázky:

1. Jak podle učitelů může komunitní kruh pomoci k rozvoji společných vztahů mezi žáky?
2. Jaké jsou podle učitelů důsledky užívání komunitního kruhu k začlenění žáků z okraje třídy?
3. Jaké metody či postupy zvolené v průběhu komunitního kruhu mohou podle učitelů pomoci k začlenění žáka do kolektivu?
4. Jaká je podle učitelů pozice vyčleňovaného žáka v komunitním kruhu?

## 4 Výzkumný vzorek

Základem úspěšného šetření bylo hledání výzkumného vzorku. Pro naplnění cíle výzkumu bylo potřeba najít učitele, kteří aktivně pracují s metodou komunitního kruhu a jsou ochotni se se mnou o tyto zkušenosti podělit. S žádostí o rozhovory jsem původně obeslala 6 cíleně vybraných základních škol a ozvaly se mi pouze 3 z nich. Sběr dat probíhal na 3 základních školách ve Středočeském kraji a v Praze. Dvě respondentky jsem kontaktovala na základě doporučení jejich ředitele školy. Jedna respondentka se k rozhovoru nabídla sama při osobním setkání. Další 2 respondentky jsem kontaktovala na email na doporučení jejich kolegyně a následně jsem dostala kontakt i na další jejich kolegyni (metoda sněhové koule – Švaříček, Šedřová, 2014).

Sběr dat probíhal od ledna do počátku března roku 2022. Výzkumný soubor zahrnuje 6 učitelek ze 3 základních škol a neobsahuje žádného učitele mužského pohlaví. Nejprve jsem tedy oslovila respondentky a domluvila jsem se s nimi na konkrétním termínu, který vyhovoval především jim. Všechny respondentky učí na prvním stupni základní školy. Jedna z respondentek je metodikem prevence a další respondentka se na tuto pozici soustavně připravuje. Jedna z učitelek má také aprobaci speciálního pedagoga a vyučuje ve třídě s žáky, které podporu speciálního pedagoga mohou potřebovat.

V rámci zachování anonymity respondentek, jsem si označila rozhovory s učitelkami písmeny a změnila pořadí sběru dat:

Respondentka A je učitelkou na maloměstské základní škole na prvním stupni. Aktuálně vyučuje ve čtvrtém ročníku.

Respondentka B je učitelkou na městské základní škole na prvním stupni. Aktuálně vyučuje ve čtvrtém ročníku. Je speciálním pedagogem.

Respondentka C je učitelkou na menší venkovské základní škole na prvním stupni. Aktuálně vyučuje v prvním ročníku. Je také současně školním metodikem prevence.

Respondentka D je učitelkou na maloměstské základní škole na prvním stupni. Aktuálně vyučuje ve třetím ročníku.

Respondentka E je učitelkou na menší venkovské škole na prvním stupni. Aktuálně vyučuje v pátém ročníku.

Respondentka F je učitelkou na maloměstské základní škole na prvním stupni. Aktuálně vyučuje ve třetím ročníku a zároveň se soustavně připravuje na pozici metodika prevence.

Je nutné podotknout, že učitelky, které se rozhodly podělit se o své zkušenosti s komunitním kruhem, s ním aktivně pracují, ale neabsolvovaly žádná speciální školení

týkající se komunitních kruhů. Respondentky se ke komunitnímu kruhu dostaly vlastním úsilím, studováním literatury a komunitní kruh je pro ně místem sdílení a setkání celé třídy.

## 5 Design kvalitativního výzkumu

### 5.1 Metoda sběru dat

Data jsem sbírala při osobním setkání metodou hloubkového rozhovoru. Rozhovor byl polostrukturovaný a jeho součástí byla připravená témata, která se odkazují k cílům diplomové práce (Švaříček, Šed'ová, 2014). Témata pak konkretizovaly otázky, které je rozvíjely a doplňovaly (viz. příloha č. 1). Rozhovor byl sestaven na základě okruhů, které byly v zájmu cíle této diplomové práce: popis kruhu, dopad do vztahů žáků a začlenění všech žáků do kolektivu.

Z každého rozhovoru byl pořízen záznam, který jsem doslovně přepsala. Doslovné přepisy byly zaslány respondentkám k dodatečnému schválení. Po autorizaci rozhovorů jsem přistoupila k jejich analýze. Nejdelší rozhovor trval přibližně 1 hodinu a 10 minut a nejkratší rozhovor trval přibližně 20 minut. Krátký rozhovor se konkrétně vyjadřoval k cíli diplomové práce a paní učitelka vyčerpala většinu témat ve svém povídání, a proto nebylo třeba dalších dodatečných písemných otázek.

Vždy jsem se snažila zajistit bezpečné prostředí, které bude přínosné pro sběr dat. Nechala jsem tedy respondentky zvolit si prostředí, ve kterém se se mnou chtějí sejit. Především jsem dbala na bezpečí, které mi zajišťovalo zajímavé informace a poznatky. Nejčastěji jsem dělala rozhovor ve třídách, ale také v setkávací místnosti či v prostorách, v tu dobu prázdné, školní družiny.

Před samotným rozhovorem jsem se představila a požádala jsem respondentku o písemný souhlas s nahráváním a zpracováním dat. Samotný písemný souhlas obsahoval základní informace o výzkumu (jméno výzkumnice, cíl) a také následný způsob zpracování a nakládání s nasbíranými daty. Před zapnutím diktafonu jsem opět požádala o souhlas s nahráváním rozhovoru a po zapnutí diktafonu jsem tuto skutečnost znovu zopakovala.

Poté následoval rozhovor, který se již řídil připravenými tématy a otázkami. V průběhu prvního rozhovoru jsem zjistila nesrovnalosti a opakovanost otázek a po rozhovoru byla jeho struktura upravena do logické návaznosti jednotlivých témat a otázek. Rozhovor se skládal ze tří částí (viz. příloha č. 1). Měl celkem 10 hlavních otázek, které doplňovaly podpůrné otázky, které rozvíjely dané téma do podrobností.

První část byla orientována na základní informace, které se týkají pojetí kruhu učitelem. Zda učitel má zkušenost s komunitním kruhem a jak probíhá komunitní kruh v jeho třídě. Otázky byly zahrnuty do šetření a to z důvodu zjištění prostředí a konkrétního způsobu, jak dochází k začleňování žáků do kolektivu.

Druhá část se týkala cíle této diplomové práce – jaký dopad do vztahů má užívání komunitního kruhu ve třídě daného učitele. Zaměřila jsem se také na to, jak komunitní kruh prospívá žákům z okraje kolektivu.

Poslední část a závěrečná část byla o náročnosti importace komunitního kruhu do vyučovacího procesu. Také o tom, jaké zázemí má učitel vytvořené pro aktivní práci na klimatu třídy od svých kolegů či nadřízených.

## 5.2 Metoda analýzy dat

Další částí mého šetření je analýza získaných dat. Nejprve jsem přeepsané rozhovory zaslala respondentkám ke kontrole a ony mohly doplnit své komentáře a případně zodpovědět doplňující otázky. Autorizovaný přepis jsem následně mohla podrobit analýze. Jak jsem již zmiňovala, každý rozhovor byl označen písmenem od A do F, aby bylo dosaženo anonymity, a zároveň jsem se lépe orientovala v jednotlivých výrocích.

Při analýze dat jsem využila tematickou analýzu a konkrétně metodu otevřeného kódování, která podle Švaříčka a Šed'ové (2014) spočívá v tom, že autorizovaný rozhovor je rozdělen na části a těm jsou poté přiřazovány kódy, tedy názvy jednotlivých částí. Nejprve jsem si jednotlivé řádky rozhovoru označila čísly a to z důvodu lepšího dohledávání kódů při tvorbě praktické části mého šetření. Následně jsem v jednotlivých řádcích hledala kódy, které jsem označila názvem, který odpovídal jeho významu. Některé kódy přesahovaly i do dalších řádků. Švaříček a Šed'ová (2014) tuto metodu analýzy dat nazývají metodou papír a tužka. Názvy kódů jsem vymýšlela ad hoc (podobně Švaříček a Šed'ová, 2014). Také jsem využila názvy z odborné literatury, která je obsažena v první části této práce a podobně jako ukazují Švaříček a Šed'ová (2014), jsem použila in vivo kódy, které pochází od respondentek a to z toho důvodu, že jejich výpověď nejlépe odpovídala obsahu dané jednotky.

Následně jsem přikročila k vytvoření seznamu jednotlivých kódů. Tím mi vznikla jednotlivá témata, o kterých hovoří respondentky a která korespondují s cíli diplomové práce. Z tematické analýzy vznikla 4 hlavní témata (viz. níže) a jedno téma, která obsahuje zajímavosti, které nelze zařadit do již vzniklých kategorií. Zde jsem využila své označení rozhovorů a očíslování řádků, abych je lépe dohledala. Kódy v seznamu vypadají např.: aktivní naslouchání RA 52-53 (RA je označení rozhovoru a 52-53 jsou řádky, na kterých se daný kód nachází). Během čtení rozhovorů jsem si vytvářela i tzv. mema. Podle Švaříčka a Šed'ové (2014) jsou to poznámky, které zaznamenají náš aktuální nápad k danému kódu. Poté jsem dále podle podobnosti kódy v daném tématu třídila a vznikly tak nové kategorie, které utváří strukturu daného tématu.

Zvolenou technikou interpretace dat je tzv. technika „vyložení karet“. Podle Švaříčka a Šed'ové (2014) je to nejjednodušší volba práce s daty po otevřeném kódování. Názvy témat, která vznikla při výzkumu, jsem využila do názvů kapitol praktické části a kategorie jednotlivých témat tvoří strukturu dané kapitoly. Technika vyložení karet se zde promítá v tom, že text je složen z jednotlivých kategorií, které tvoří strukturu převyprávění zanalyzovaných dat. Toto vyprávění je doplněno citacemi z autorizovaných rozhovorů.

## 6 Analýza dat a jejich interpretace

Tematická analýza zachytila pět hlavních témat, která budou v následujících podkapitolách detailně interpretována:

1. Popis komunitního kruhu, jeho pravidla a užití
2. Pozice vyčleňovaného žáka v komunitním kruhu
3. Narušitel (agresor) v komunitním kruhu
4. Komunitní kruh a jeho přispívání k rozvoji vztahů mezi žáky
5. Nezařazené zajímavosti související s tématem komunitního kruhu

### 6.1 Popis komunitního kruhu, jeho pravidla a užití

Tato kapitola interpretuje výsledky, které nám mohou pomoci lépe pochopit způsob, jak podle učitelů komunitní kruh rozvíjí vztahy mezi žáky. Zásadnost těchto výsledků shledávám v tom, že není důležitá pouze samotná práce s vyčleněným žákem, ale samozřejmě i pozadí, na kterém se žák začleňuje. Tedy záleží na zvolených metodách a způsobech práce s žáky – tzn. zapojení i komunitního kruhu do běžného života třídy.

Toto téma odhalilo 6 kategorií, které ovlivňují chod a fungování komunitního kruhu a splnění daných cílů:

1. Bezpečí a intimita
2. Nastavená pravidla v kruhu i ve třídě
  - a. Právo mluvit, volba „mluvícího“ předmětu
  - b. Právo nemluvit
  - c. Další pravidla
  - d. Aktivní naslouchání
3. Volba materiálních pomůcek do komunitního kruhu
4. Volba vhodného tématu či otázky
5. Časové rozvržení kruhu a jeho zapojení do vyučování
6. Učitel jako účastník kruhu

#### 6.1.1 Bezpečí a intimita jako základ práce v komunitním kruhu

Jedním z prvních důležitých předpokladů plnění cíle komunitního kruhu je pocit bezpečí a s tím související intimita a přirozenost daného okamžiku jak uvádí i respondentka B: „...*tam se snažíme zachovat nějakou míru intimity a bezpečí...*“ Pocit bezpečí je velmi důležitý pro jakýkoli rozvoj člověka. Pro učitele to znamená, že aby se žáci rozmluvili a byli



více sdílí, je potřeba zajistit jejich základní potřebu bezpečí: „...*všichni by tam měli mít pocit bezpečí, ale nějak se dotknout toho problému...*“ (respondentka C). Tato výpověď potvrzuje mou myšlenku sdílnosti žáků a pocitu bezpečí v komunitním kruhu. Témata či problémy v kruhu mohou být pestré, ale je nutné, aby žáci cítili vnitřní pohodu, a následně budou mít větší chuť sdílet zážitky či připomínky a názory na dané téma: „...*aby se cítili jakoby příjemně a ne svázaně jako, něco se děje.*“ (respondentka C). Toto vyjádření doplňuje respondentka C: „*Prostě máme svoje místo a stačí už říct, pojďme a uděláme kruh.*“ Bezpečně a stálé místo je dalším faktorem, které může ovlivnit chod a výsledky celého kruhu. Stálost komunitního kruhu lze popsat nejen časově (každé pondělí či pátek), ale také místem. Pokud žáci mají toto místo spojené s kladnými prožitky a zážitky, které kruh jistě může vyvolat, pak určitě splňuje i podmínku bezpečného prostředí.

Bezpečí není pouze o místě, kde se komunitní kruh koná, ale samozřejmě i o jeho účastnících, jejich vzájemném respektu a chování. „*Snažím se navodit pocit bezpečí, že mohou v tu danou chvíli vyjádřit a říct cokoliv, anebo nemusí.*“ (respondentka E). Bezpečí je tedy zajištěno mnoha faktory a z výpovědi lze usoudit, že je zapotřebí nejen respektování určitých pravidel (viz. níže), které v kruhu žáci musí dodržovat. Vhodnějším slovem je respektovat, protože celý komunitní kruh je dle mého názoru mimo jiné také o respektování člověka jako individuality, osoby, ale také o respektu k jeho myšlenkám a názorům. Respondentka E hovořila také o určité svobodě projevu, která je základem komfortu žáka v kruhu a respondentka A doplňuje: „*Netlačím na něho, hlavně ať je mu příjemně.*“ „*Aby tam nebyl žádný tlak.*“ (respondentka F). Zpočátku shledávám jako vhodné netlačit na žáky a na jejich odpovědi na dané otázky v kruhu. Je to nové prostředí, které se jen snažíme přiblížit a zprostředkovat tak přirozenou komunikaci mezi žáky. Je tedy úlohou učitele potlačit své chování a nenutit žáky k aktivitě.

Pro mě zajímavou informací je užití kruhu k zábavě, uvolnění a použití humoru nejen učitelem, ale i žáky. Humor je samozřejmě důležitou součástí uvolnění atmosféry v rámci kruhu: „*A myslím si, že je super a to jsem tam nějak nezdůrazňovala, ale je hrozně důležitý humor.*“ (respondentka F). Žáci a lidé napříč věkem si velmi rádi hrají a každá podobná aktivita děti odpoutá od řešení problému a může být zajímavým zpestřením mezi jednotlivými otázkami a tématy. Podle respondentky E může pomoci k bezpečnému pocitu žáků i právě humor a zábava pro celkové uvolnění atmosféry ve třídě: „*A můžeme se tomu všichni zasmát.*“ a respondentka C doplňuje: „*musíme zařadit dvě tři aktivity, aby se uvolnili a cítili se bezpečněji a aby se naladili na tu další práci.*“ Pokud se žáci uvolní, pak podle respondentky C aktivita probíhá mnohem přirozeněji a „*ta práce v tom kruhu by měla být*

*taková, aby... si jakoby moc neuvědomoval, že tam vůbec je, aby to pro něj bylo přirozené.*“ K uvolnění atmosféry a k přirozenosti celého procesu, opět přispívá dobrá nálada: „...*jakoby uvolním tu atmosféru a to se dělá víceméně vždycky, i když ten kruh je v dobrém, i když je ve zlém. Vždycky je potřeba udělat nějaké to uvolnění atmosféry.*“ (respondentka C). K uvolňujícím aktivitám a to nejen před komunitním kruhem, se učitelé schylují, ale také při ocenění správně odvedené společné práce v hodině, kterou zhodnotí v kruhu jako povedenou a žáky to motivuje k dalším budoucím pozitivním úspěchům: „...*využívám i to, když se nám něco povede, tak je svolám a dělám i kašpařiny. Že je svolám hezky do kruhu a řeknu: „Pojďte teďka rychle do kruhu...“*, než třeba odejdou a teď jim jako dělám, že jsem jim pustila hudbu a dělám s nimi: „*Jo to bylo, co jsme...*“ a do rytmu, no strašná zábava a on se někdo přidá. A teď už dělají taky ty nezbednosti se mnou.“ (respondentka D).

Žáky pak aktivita více baví, a pokud vnímají celý proces jako zábavu, pak se dokáží více otevřít novým otázkám a tématům: „...*ty děti samy říkají svoje názory nahlas, které by třeba ani v té třídě nezazněly, před těmi dětmi, které je třeba začlenit.*“ (respondentka B). O pohodové a přirozené atmosféře hovoří i respondentka F: „*Aby v to měli důvěru, protože pokud se budou nutit, tak to potom nebude dobrý.*“ Přirozenost aktivity je stěžejní pro tvorbu bezpečného prostředí a klimatu celé třídy. Pokud je pro žáky něco přirozené, pak dle výpovědi respondentek aktivitu vnímají jako součást svých životů či bytí ve škole a celé je to baví a naplňuje a lze pak kruh využívat různým způsobem k řešení různých témat a otázek: „...*ten komunitní kruh je takový osobní, že se v něm dá povídat o vážných tématech i o příjemných věcech a o všem.*“ (respondentka A).

Respekt je jak jsem již zmínila také důležitým faktorem. Žáci respektují nejen pravidla, ale podle respondentky B také své spolužáky: „...*učí se respektovat... Je tam pravidlo nějakého vzájemného respektu. To znamená, že se nekritizuje názor ostatních, že se k němu nevyjadřujeme.*“ Tolerance druhých je velkým tématem nejen ve školách. Z výpovědi respondentek usuzuji, že je důležité dětem vysvětlit, že se nemusí nutně kamarádit, ale musí se respektovat, přijmout daného člověka za parťáka při práci a nevyčleňovat ho ze společných aktivit. A to platí i v kruhu, kde respondentky hovoří o toleranci a respektu k druhému. Vytváří se tak bezpečné prostředí k přednesení vlastních názorů a myšlenek. Žákovi ohroženého vyčleněním tento základní respekt může podle oslovených učitelek dodat odvahy se vyjádřit a zapojovat se postupně i do jiných aktivit ve třídě. Tím si může získat i kamarády v daném kolektivu.

Respondentka A rozvíjí tuto myšlenku vzájemného respektu i mimo komunitní kruh: „*A já to od nich přijímám a oni se nebojí mi to říct. A tím jsem je naučila hrozně, aby se*

*nebáli upozornit na chybu, jak moji, tak svoji. A nepotřebujeme žádné kartičky, semaforey, nebo kelímky na stole, aby ukazovali, že potřebují poradit. My se tady chyby prostě nebojíme, takže já když jim něco opravím a oni tam najdou chybu, tak normálně přijdou... nebo na tabuli, nebo cokoliv. Oni se prostě nebojí toho... a samozřejmě vědí, že musí slušně... Nesmí vykřiknout.“* Zdůraznila bych, že práce s chybou je dětmi z této třídy vnímána pozitivně. Komunitní kruh podle respondentky učí žáky vyjasňovat si neshody mezi sebou a vykomunikovat si daný problém, naučit se argumentovat a to vše v klidu a s rozvahou.

Bezpečí zajišťuje i vědomí toho, že všichni zde sedí v jednom kruhu na zemi či koberci a hlavně, že jsou si rovni, ... *na stejné úrovni*“ (respondentka B). Stejná fyzická úroveň účastníků kruhu, včetně učitele, umocňuje pocity rovnosti všech účastníků kruhu: *„sedím na té jejich úrovni, tak mě trošku mrzí, že s nimi nemůžu sedět na podsedáku dole, ale sedím s nimi dole...“* (respondentka F). To, že si učitel fyzicky přisedne na úroveň žáků mu pomůže k tomu, aby se lépe projeví. On zapadne do kruhu, jako poslední kousek puzzle. Z výpovědí respondentek vyplývá, že i on sám je součástí třídy, součástí třídního kolektivu a spoluutváří i třídní klima. Je proto důležité myslet i na učitele, který nejen moderuje komunitní kruh, ale je jeho součástí tzn., že musí respektovat pravidla stejně jako žáci. A tím, že zapadne do kolektivu a je si roven s žáky, pak dokáže o dětech zjistit velké množství informací a pozorovat to, co v běžné výuce neuvidí a neuslyší.

Pro cíl této práce je zásadní to, že bezpečné prostředí je podle respondentek důležité k tomu, aby se aktivity zúčastnili všichni žáci, a dochází tak k přirozené komunikaci mezi dětmi nejen v kruhu, ale i ve vyučování či mimo něj. Intimita, kterou kruh zajišťuje je závislá na více podmínkách, které budou objasněny v dalších kapitolách. Zde jsem uvedla jednu z podmínek toho, aby se žáci dokázali vyjádřit a obecně aby měli zájem se účastnit komunitního kruhu, řešit problémy a sdílet zážitky, myšlenky a také emoce a pocity.

### **6.1.2 Nastavená pravidla v kruhu i ve třídě pomáhají rozvoji sociálních a komunikačních dovedností žáků**

Tato kapitola pojednává o pravidlech, které v komunitním kruhu je nutné nastavit a důsledně dodržovat. Pravidla jsou žákům nastavována, připomínána a upravována napříč školní docházkou. S určitými psanými (normami, zákony) a nepsanými (morálními zásadami) pravidly se žáci setkávají a budou setkávat celý svůj život. Respondentky hovořily obecně o pravidlech, které v kruhu mají významnou roli a pomáhají utvářet pocit bezpečí a důvěry mezi jednotlivými účastníky. Konkrétně jsem lokalizovala v rozhovorech následující pravidla: právo mluvit, nutnost aktivního naslouchání, právo nemluvit a další doplňující pravidla. Pravidla, která v následujícím textu představím, jsou důležitá pro fungování a

splnění cíle komunitního kruhu. Pokud žáci respektují nastavená pravidla a striktně je dodržují, lépe se zapojují do aktivity i žáci, kteří mají problémy s hovořením před kolektivem či jsou v pozici vyčleňovaného žáka.

Pravidla komunitního kruhu jsem představila v teoretické části této práce. Podle respondentek je velmi zásadní pro další práci v kruhu, zpočátku nastavit pravidla, kterými se děti musí řídit: „...zrovna ten komunitní kruh, tak tam se musí hned ze začátku nastavit pravidla a tam se nastavují mnohem lépe vlastně...“ (respondentka E). Pravidla v komunitním kruhu tvoří základ celého jeho úspěchu či neúspěchu. Podle respondentek je klíčem k úspěchu položená otázka či téma kruhu. Pokud žáci pravidla zvnitřní je práce v kruhu zajímavá, příjemná a přínosná nejen pro děti, ale i pro učitele. Respondentka C pravidla své třídy při komunitním kruhu shrnula následovně: „1. základní pravidlo – mluví jen ten, kdo má artefakt, ostatní naslouchají. 2. Nemluvíme o tom, kdo není přítomen. 3. Nevytahujeme, nenecháme se zatáhnout do témat, která nejsou nastolena. 4. Právo nevyjádřit se. 5. Nevynášíme z kruhu ven. 6. Mluvíme pravdu. 7. Mluvíme slušně.“

Důležité po nastavení pravidel je jejich upevňování a hlavně důslednost při jejich dodržování: „...nastavíme si nějaká pravidla a ta se snažíme důsledně dodržovat. Ta důslednost je velmi důležitá.“ (respondentka C). Důslednost je důležitá hlavně zpočátku od učitele, který na dodržování pravidel dohlíží. Důležitější však pro rozvoj žáků podle respondentek je, aby tuto učitelovu povinnost postupně přebírali i žáci a pravidla si spravovali sami. Respekt k pravidlům a jejich důsledné dodržování je důležité pro fungování celého komunitního kruhu: „...musí být naučeni to, že v momentě, když někdo promluví, tak já mlčím.“ (respondentka E). Pokud se pravidla nedodržují, pak může docházet k nežádoucímu zafixování pravidel, které učitel nechce v kruhu vidět a nebyl to jeho záměr „Když oni... já jsem to stopla. Já jsem to prvně nechala, tak on to řekne a ti další to neudělají. Ale když se mi nastavila ta pravidla, které já tam nechci, tak se to dělo a ty kruhy by takto vypadaly často. Tak já jsem to stopla. Myslela jsem si, že by mi to nevadilo, kdyby to tam řekli, ale ono ti to vadí. Oni musí opravdu počkat, až na ně přijde řada a ty řady tedy měnit.“ (respondentka D). Určitě je důležitá důslednost v dodržování nastavených pravidel dětmi a jejich kontrola a korigování z pozice učitele. Podobně je to pak v případě jakýchkoliv her, ať už v kruhu či nikoli. V případě kruhu a stmelovacích či dalších her „...vyžaduje již zkušenost s pravidly práce v kruhu (neskákat do řeči, nechat mluvit spolužáka, pokud již promluvil).“ (respondentka E). Tuto myšlenku doplňuje výrok respondentky A: „A ten, co by ho vyrušoval, tak byl by v tom komunitním kruhu ruch a mohlo by ho to rušit a třeba by

*tu myšlenku svoji nemusel vyjádřit tak, jak zrovna chtěl. Protože ji vyjádřil rychle, protože to chce mít za sebou.*“

Pravidla nejsou podle výpovědí učitelek stálá a neměnná. Stejně jako se jejich žáci vyvíjejí, tak i pravidla kruhu je podle respondentek potřeba poupravovat: *„Jak děti postupují do dalších ročníků, sdílení zážitků v komunitním kruhu každé pondělí zůstává, ale pravidla se přitvrzují.*“ (respondentka C). Jde především o to, že s postupujícím věkem učitelka dětem omezuje čas na vyjádření myšlenky a vyprávění zážitků, ztěžuje témata či omezuje právo nemluvit. Podle respondentky to může pomáhat k osobnímu rozvoji žáků, nejen po stránce komunikační, ale i po stránce jejich uvažování: *„Ve 2. třídě musí již zařadit svoje zhodnocení zážitku. Ve 3. třídě přidávám omezení časem či počtem vět. Ve 4. třídě musí do sdílení zážitků včlenit zadané téma a samozřejmě jej zhodnotit a v 5. třídě odebírám možnost práva o přeskočení, zařazuji metodu o vyzpovídání spolužáka a převyprávění jeho myšlenky ostatním.*“ (respondentka C). Respondentka vše dělá v souladu s jejich vývojem nejen mentálním, ale také komunikačním a s rozvojem vztahů ve třídě. Gradace pravidel může podle učitelky probíhat tehdy, pokud žáci dostatečně chápou pravidla aktuální, jinak by mohlo dojít k nepochopení pravidla nového a následně k jeho nevhodné fixaci. Změna pravidel je tedy běžnou součástí vývoje kruhu i u ostatních respondentek: *„...ona se mohou samozřejmě upravovat, že dám tu jednu větu, nebo že se všichni zapojují. Nebo tím, že sedíme v kruhu, tak každý něco řekne, ale může se to tím upravit, že když je to po Vánocích, tak mluví jen ten, kdo chce.*“ (respondentka F). Respondentka C zdůrazňuje, že změny je třeba včas žákům oznámit: *„Takže ta pravidla za mě jednoznačně jsou. A jestliže je chci změnit, tak to musím říct dopředu: „Dneska mi nebude vadit, když tady vykřiknete, nebo když si přeměníte místo, když budete chtít. Je tady jedna židle navíc a mně to nebude vadit.“ Jako dávat ta pravidla předem vědět a pak je můžu chtít dodržovat.*“

Pravidla jsou podle výpovědí respondentek částečně i součástí třídních pravidel a lze říci, že se vzájemně doplňují a ovlivňují: *„A samozřejmě jsou zařazena i do té třídy, takže jsou na to ty děti zvyklé. Není tam žádná novota...*“ (respondentka C). Některé z nich kopírují i pravidla, které si jednotlivé třídy vytváří. Ve většině třídních pravidel je zahrnut respekt k ostatním spolužákům, při skupinové práci si vzájemně naslouchají, nepřekřikují se a respondentky z disciplíny, kterou zajišťuje u žáků komunitní kruh, velice těží: *„Že pak to má učitel takový jednodušší.*“ (respondentka C). U respondentek tato myšlenka byla velmi častá – co se žáci naučí v komunitním kruhu, tak to přenáší i do běžné výuky. Komunitní kruh je pro učitelky ideální příležitostí, jak v dětech budovat nejen nějakou reflexi správného chování ve třídě. Také je prostorem, kde mohou žáci uvažovat o tom, jaké chování je

v různých modelových situacích opravdu žádoucím a jejich úvahy jsou vítány: „*Potom jsme na jednu lavici dali ty kartičky (Dixit) kladů a na druhou záporů a oni pak stáli kolem a diskutovali o těch kartičkách. A z těch kartiček pak vyvozovali to kladné a to záporné... A oni ti to takhle sami vyvodili a potom jsme to takhle sepsali (třídní pravidla).*“ (respondentka A).

Nejprve tedy konkrétně pravidlo komunitního kruhu: právo mluvit. Jedno z nejzákladnějších pravidel kruhu, ale i komunikace obecně. Mohu mluvit, pokud nemluví druhý člověk: „*...děti jsou za to rády, že máš právo povídat a vyjádřit svůj názor...*“ (respondentka B). Pokud jeho spolužák začne mluvit, musí umět mlčet: „*Oni musí opravdu počkat, až na ně přijde řada a ty řady teda měnit.*“ (respondentka D). Z výpovědi vyplývá, že je to základní chování, které musí učitelky žáky naučit, aby tato aktivita plnila svůj cíl, a podobně hovoří také respondentka E: „*...hovoří jen jeden, neskáče si do řeči. Kdo chce mluvit, dostane slovo...*“

Žáci by měli mít na svůj projev klid a dodržování pravidel je proto velmi důležité „*...dodržujeme a děti jsou za to hrozně rády, že máš právo povídat, vyjádřit svůj názor...*“ (respondentka B). A jak můžeme z výpovědi usoudit i žáci sami chtějí toto pravidlo dodržovat a nenarušovat tak chod celé aktivity. Děti mají zájem o to se vyjádřit, a proto je pro ně schůdnější respektovat pravidla a mít možnost se vyjádřit a být vyslechnut. Respondentka C ještě vyjádření žáka doplňuje: „*...využíváme také metodu kladného hodnocení...*“ Velmi se mi líbí myšlenka kladného hodnocení účastníků kruhu. Určitě je dobré vysvětlit dětem, že mohou říct, co chtějí, ale nesmí urazit jiného člověka účastnického se kruhu. A jistě není na škodu učit děti mluvit v pozitivním duchu. Myslím tím říkat v kruhu informace tak, aby měly celkově kladný význam. Opět to ale nelze použít na všechna témata.

Co se týká času, tak zpočátku respondentky nechávají žáky hovořit tak dlouho, jak potřebují: „*Může se s námi podělit o jakýkoli zážitek, může mluvit, jak dlouho chce.*“ (respondentka C). Časem se však jejich výpovědi zkracují či omezují: „*Někdy určíme délku příspěvku (jedna věta). Poslední slovo patří... když se řeší něco konkrétního, co se někoho týká, poslední slovo patří jemu.*“ (respondentka F). Omezování času je dle mého názoru časem nutností, protože opravdu učitelé musí děti vzdělávat nejen sociálně, ale také po znalostní stránce. Je proto vcelku logické přistoupit časem na nějaké omezení ať už to v rámci výpovědi (věta, dvě souvětí) či v rámci času: „*Ale taky občas používám, když potřebuji omezit tu odpověď, tak používám bombu. Že si posíláme tu bombu, někdo má víc času na odpověď a někdo má míň času, ale to už tak je a ty děti se musí naučit formulovat. Nebo to taky mám tak, že každý bude odpovídat jednu minutu a mám normálně stopky a fakt*

*jim to stopuji. Anebo mám tady ty přesýpací hodiny, kde je to odděleno... tohle je třeba 30s a já to držím a oni mluví. Mám tu 30s, 1min., 10 min. Takže podle toho, jak potřebuji, aby mluvili.*“ (respondentka A). Omezení času se také projeví i na otázkách, které učitel klade. Pokud respondentky volí složitější otázky, pak uvádí, že odpovídá méně dětí a pokud jsou lehčí, pak se zapojí většina žáků (viz. kapitola 6.1.3. Volba vhodného tématu či otázky).

Respondentka C hovoří také o tom, že je důležité zapojení všech žáků a učitelů, kteří se kruhu účastní a **nesmí** se nikdo vynechat: „...*musí se vystřídat všichni a nikoho nevynecháme...*“ Všichni musí dostat tu možnost mluvit a to je dle mého názoru velice důležité: „*Někdy si ho (předmět) předávají a snažím se, aby to slovo dostal každý... tak se snažím, aby každý mluvil: „A podej ještě někomu...“*“ (respondentka F). Podle respondentek alespoň pocit žáků, že dostane možnost sáhnout si na putující předmět, je součástí celé aktivity a odpověď je nástavbou na samotné členství v kruhu: „...*využiji předmět, že si předávají předmět. A to mi přijde za první, že mluví a za druhé, že je to takové odreagování, že si s ním začnou hrát a nestydí se tolik, nesoustředí a spíš to odvádí jejich pozornost.*“ (respondentka F). Odpověď může vypadat různě. Může to být nejen slovní odpověď, ale respondentkám často stačí předání předmětu či gestika a mimika: „...*že se na mě podívá a usměje, nebo se zamračí. Nebo taky může dát palec nahoru, palec dolů. Jako i mimikou to ukázat, když je mu nepříjemné říct...*“ (respondentka A). Pro některé žáky může být velmi stresující odpovědět před svými spolužáky a koukat se jim přitom do očí: „*A tak já dávám někdy to, aby se otočil zády k dětem a povídal.*“ (respondentka A). Respondentka A ale zdůrazňuje, že právo mluvit má sice každý, ale měl by si svou odpověď promyslet: „...*budeme odpovídat jeden po druhém, ale až si to rozmysleli a byli si dostatečně jistí, že o tom mohou mluvit...*“ Je asi důležité po položení otázky dát dostatečný prostor na promyšlení odpovědi a to především u těžkých témat, která potřebují dostatečné rozmyšlení. Z výpovědi vnímám jako důležité ponechat tichý čas na rozmyšlení. Myslím si, že pro žáky je tato byt jen minutka důležitá k utřídění myšlenek. Navíc by děti měly během odpovědi spolužáků aktivně naslouchat, a pokud promýšlí svou odpověď, pak toto nelze: „...*at' si rozmyslí odpověď a až budou vědět, tak at' nám řeknou, nebo se přihlásí a potom mluví.*“ (respondentka A). Promyšlení odpovědi je podle respondentek také důležitou součástí rozvoje žáka a jeho komunikačních schopností. Proto je možné i neposílat předmět po kruhu, ale dovolit předávat slovo tomu, kdo si odpověď dobře promyslel: „...*nemusí ten kruh za každou cenu jet po jednom, že?*“ Lze tedy právo mluvit předávat vzájemně nikoli po směru kruhu.

Putující předmět je zásadní především z počátku začlenění kruhu do života třídy. Podle výpovědi respondentky F je důležitý pro odreagování žáků a mohou se tedy i více uvolnit, podobně o tom hovoří i respondentka A: „...a kdo měl Rozárku tak ten třeba mluvil, nebo když někdo chtěl mluvit, tak si šel pro Rozárku a povídal to jako té Rozárce, protože ty děti se musely naučit pracovat v tom komunitním kruhu, aby se nepřekřikovaly, aby mluvil pouze jeden a ostatní naslouchaly.“ (respondentka A). Zároveň i názorně ukazuje, kdo má právo mluvit a kdo má mlčet a naslouchat mluvícímu. Respondentka C uvolnění žáků před hovorem odlehčuje i házením předmětu tomu, kdo chce mluvit: „...nedávám kolovat artefakt, ale kdo by chtěl říct, tak si ho můžeme třeba hodit...“ jedním dechem však dodala, že v případě špatného hodů a spadnutí předmětu na zem se může celá aktivita narušit. Tento způsob předávání předmětu mi přijde sice zábavným, ale poněkud neproduktivním v případě špatného hodů. Osobně bych zvolila spíše klasický způsob předávání předmětu, který nenaruší chod komunitního kruhu.

Předmět může být různého druhu. „Máme třídního maskota od první třídy, takže koluje maskot. Kdo má maskota, mluví.“ (respondentka E). Domnívám se, že obě varianty vybrání předmětu, které zde uvedu, jsou zajímavé. Jednou z nich je vybrání předmětu žáky na počátku zavedení komunitního kruhu. Podobně jako výše uváděla respondentka E, která má s dětmi maskota od první třídy, tak i respondentka B s dětmi našla předmět, který si samy spojily s komunitním kruhem: „Máme svůj předmět, který jsme si našli na zahradě a to je kaštanek a ten kaštanek si postupně přesouváme a buď děti chtějí odpovídat, anebo ne.“ Domnívám se, že žáci, kteří si předmět zvolili sami, mají k němu určitý vztah. Předmět pak utváří komunitní kruh mnohem více osobním a bezpečným. Také respondentka C uvádí, že i v jejich komunitním kruhu využívají maskota třídy: „Služba přinese našeho maskota, obrovského plyšového krta, a má právo všem první povědět, jak se měl o víkend.“ Maskot třídy je zajímavým předmětem, který je tedy nejen symbolikou dané třídy, ale funguje také jako stmelovací předmět. Skrze předmět se žáci učí komunikovat a utvářet si vzájemné vztahy. I respondentka E využívá třídního maskota: „Náš třídní maskot Kohout míru koluje a kdo ho drží, má slovo.“ či také: „...ted' máme řidiče a měli jsme tam želvu.“ (respondentka D). Zajímavým předmětem je maňásek, který je pojat jako účastník kruhu a introvertní děti mohou sdělit svou myšlenku právě tomuto maňáskovi a tak se postupně odhodlat hovořit i na své spolužáky: „...my jsme měli sovičku Rozárku. To byl takový maňásek a já jsem ho měla na ruce a oni si ho posílali a kdo měl Rozárku tak ten třeba mluvil, nebo když někdo chtěl mluvit, tak si šel pro Rozárku a povídal to jako té Rozárce, protože ty děti se to musely naučit, pracovat v tom komunitním kruhu...“ (respondentka A). Respondentka dále hovořila



o tom, že maskota sovičku nahradily jiné předměty. Sovička byla vhodná pro první třídu, pro útěchu dětí v novém prostředí, ale s věkem je vhodnější alternativou předmět, který je adekvátní k věku žáků.

Druhou možností je pak změna předmětu dle určitých kritérií. Respondentky uvádějí, že je dobré přinášet do komunitního kruhu určité změny a jednou z nich je i změna předmětu s vyvíjejícím se věkem žáků: „*V 1. třídě si posíláme v komunitním kruhu na koberci velkého maskota, ve 2. třídě každý den někdo přinese do kruhu plyšovou hračku a tu pak využíváme i při vyučování. Od 3. do 5. třídy využíváme věci, které nějak souvisí s naším učením, které jsme si vyrobili či nasbírali – např. kaštanek, kamínek, míček, panenku zakoupenou z UNICEF.*“ (respondentka C). Respondentka C pak ještě dodává, že je velmi důležité na konci kruhu poděkovat za půjčení předmětu: „*Využíváme osobních věcí žáků a pak na konci děkuji za zapůjčení (předmětu) k posílání od (daného žáka).*“ Je určitě dobré ocenit snahu za přinesení předmětu. I z propůjčené věci učitel může vyčíst, co žáky baví, jaké jsou jejich zájmy a co mají rádi. Proto shledávám jako dobrý nápad ve vyšších ročnících nechat předmět přinášet žáky a prezentovat takto jejich zájmy a osobnost. Podobně i respondentka F občas namísto maskota Kohouta míru změnil předmět podle potřeby vyučování: „*Knížky. Obrázky. Krabičky s překvapením a tipujeme, co je uvnitř. Míč či plachty papíru na zápis myšlenek.*“ Dle mého názoru je dobré propojovat komunitní kruh se samotným vyučováním a využívat jej k motivaci či reflexi daných aktivit. Myslím si, že tak může dojít k propojení této aktivity a pobytu ve škole a kruh není separovanou metodou v rámci školy. Podobně nad tím uvažuje i respondentka A: „*Používali jsme míček...*“ Opět je míček, užitím běžného předmětu, který rozproudí samotnou aktivitu a může odpoutat pozornost. Předmět může být také tematicky laděný a v rámci určitých okruhů ve vyučování můžeme používat předměty z daného tematického celku, nebo jak uvádí respondentka F při slavení svátků lze využívat předměty, které je symbolizují: „*...to bylo na Valentýna, tak jsme si povídali k Valentýnu a posílali jsme si dřevěné srdíčko tady z té hoblinkové dílny, co jsem dostala...*“ Respondentka dále zmiňuje, že daný předmět působí také jako odreagování (viz. výše), a proto je důležité i jak se v ruce drží a zda je příjemný či nikoli. I toto může být faktor, který ovlivňuje chuť sdílet se spolužáky své zážitky, podobně jako schopnost předmětu odvést pozornost a zmírnit stres: „*...bylo to takové dřevěné vajíčko a srdíčko, takové jako to bylo do té ruky příjemné...*“ (respondentka F).

Alternativou předmětu může být pouhé zvednutí ruky, které žákům pomáhá zvnitřnit běžné chování ve vyučování: „*Takže někdy (předmět) ani nedávám, kdo by třeba chtěl říct, tak zvedne ruku a já vyvolám a sedíme v tom kruhu.*“ (respondentka C). Respondentky také

hovořily o tom, že předmět není vždy zapotřebí. Někdy je prostě kruh na bázi dobrovolnosti a mluví ten, který si o slovo řekne. Domnívám se, že je možné kruh takto vést, aniž by docházelo k jeho narušování. Je ale samozřejmě zapotřebí, aby žáci základní pravidla kruhu měli zvnitřněné a respektovali právo mluvit a právo mlčet, naslouchali si a vzájemně se respektovali: „*Někdy ho (předmět) vůbec nepoužijeme a jdeme do kroužku a každý třeba řekne a někdy je to opravdu o tom, že se zapojí jen ten, kdo opravdu chce.*“ (respondentka F).

Shrnula bych to tedy, že předmět je zpočátku velmi důležitou součástí komunitního kruhu a to především k upevnování pravidla či práva hovořit. Je stěžejním fyzickým ukazatelem tohoto pravidla a žáci jasně vidí, kdo může hovořit a kdo musí mlčet a naslouchat: „*Někdy si předáváme (mluvící) předmět, který dává slovo. Jindy zase mluví postupně všichni, záleží na situaci.*“ (respondentka F). Mohu vyvozovat, že respondentky s předměty aktivně pracují, některé kolektivy mají stálý mluvící předmět, maskota. Jiné kolektivy a učitelé předmět pečlivě vybírají podle různých příležitostí či aktuálně probíraných témat ve vyučování.

Právo mluvit však často učitelé obměňují a někdy musí promluvit všichni, alespoň větou a při těžších tématech tato povinnost není. „*Právo vyjádřit i nevyjádřit svůj názor, povinnost mluvit...*“ (respondentka C). Podle oslovených učitelek je to určitě možností, jak zapojit všechny žáky a ukázat jim, že vyjádřit svůj názor není složité. Od toho komunitní kruhy jsou. Žáci se zde mohou svěřit, projevit se a povinnost mluvit je podle mého názoru někdy zapotřebí. Respondentka F tuto povinnost vyjádřit se zajímavě obhájuje: „*...z toho musí být trošku nervózní, ale zas na druhou stranu v životě si budou muset taky dojít vyřídit na úřad a tohleto je zase sociálně posiluje.*“ Určitě v případě lehkého tématu a zařazení kruhu do výuky je potřeba, aby se všichni vyjádřili. Pravidla kruhu však jasně hovoří o tom, že je dobrovolné se vyjádřit. Přesto respektuji potřebu respondentek motivovat dítě k hovoření. Tím, že jednou zkusí, že řekl svůj zážitek z víkendu, nebo názor na zajímavou knihu a všichni ho pečlivě poslouchali, může dojít k závěru, že kruh je zajímavým místem, kde se nejen já mohu dozvědět informace, ale i mohu předat vlastní zkušenost a názor a bude zde vyslechnut a případně někomu může pomoci. Z tohoto důvodu shledávám občasné zařazení povinnosti mluvit jako kladnou a prospěšnou pro žáky. Je však na bedlivém zhodnocení učitele na jakou otázku je vhodné žáky nutit odpovídat a kde je potřeba právo mluvit striktně dodržovat. Zajímavé je použití tzv. pířka u respondentky D: „*Měli jsme takové pířko, že to mohl kdokoliv, kdykoliv zastavit a že zastavil ten rozhovor. Aby měl tu možnost se k tomu vyjádřit a zastavit ho.*“ Domnívám se, že nápad je to dobrý, ale nejsem si

plně jista jeho praktickým užitím. Je možné, že by se nevhodným užitím mohla aktivita následně zvrtnout a žáci by pírko mohli zneužívat, podobně o tom hovoří i sama respondentka D: „...*kdybys jim to dala, tak by k tomu ti užvanění pořád chtěli něco říkat...*“ Lepší možnost nabídla respondentka B: „...*my jedeme ten kruh několikrát. A oni si pak vzpomenu, že tohle chtějí říct a tohle chtějí říct, a pak ten kaštánek doputuje ke mně a já se ptám, jestli ho chce někdo znova a oni se mi hlásí.*“ Tato možnost je lépe udržitelná. Všichni žáci mají možnost se vyjádřit a zároveň upovídanější jedinci či žáci s vzhledem do dané otázky mohou své odpovědi ještě zpětně obohatit. Podle oslovených učitelek ale musíme uhlídat, aby to bylo pouze doplnění svého názoru, nikoli reakce na odpověď spolužáka.

Dle mého názoru je určitě vhodné dbát i na kvalitu výpovědi u žáků. Je potřeba u žáků nejen rozvíjet znalosti pravidel, ale také kultivovanost jejich projevu: „*Nesmí mluvit, nesmí se překřikovat, musí to být věcná myšlenka, nesmí mluvit o ničem, ale aby nám to něco dalo.*“ (respondentka A).

Dalším podstatným pravidlem je: právo nemluvit. Vedle toho, že žák může svůj názor sdílet, tak zároveň to není jeho povinností, respektive by to povinnost být neměla. Jak už jsem naznačila, tak učitelé pracují s pravidly různými způsoby a právo nemluvit je také respondentkami omezováno. Toto pravidlo velmi dobře shrnuje respondentka B: „...*mluvit nemusíš, když nechceš, takže můžeš předat ten dotyčný předmět dál.*“ Určitá dobrovolnost je také protkána celým komunitním kruhem a zde se projevuje nejvíce. Žák má možnost slovně se neúčastnit, ale účastní se předáním předmětu. Respondentka E žáky k slovní aktivitě nenutí, ale dbá na to, aby se zapojili právě předáním předmětu ve směru kruhu: „*Nenutím nikoho, když nechce se vyjádřit... Ne nechceš, pošli kohouta míru dál...*“ Respondentka sama vnímala tuto aktivitu za dostatečnou a v případě složitých otázek, nenutí žáky odpovědět: „...*kdo mluvit nechce, respektujeme jeho přání a nenutíme ho (mluvit)...když je to nějaké nepříjemné téma, tak bych to ze všech netahala... i když si předávají předmět, tak: „Jo nechceš, tak předej dál. Jestli k tomu nemáš co říct, k tomuto tématu.“*“ (respondentka E). A respondentka F doplňuje: „*Pokud se řeší nějaké nepříjemné téma, respektujeme, že někdo o tom nechce třeba hovořit a předmět předá.*“ Ovšem při jednoduchých otázkách občas respondentky vyžadují slovní aktivitu všech účastníků. Podobně o tomto pravidlu hovoří i respondentka D: „...*nemusí mluvit, kdo nechce, tak nemluví a předá dál.*“

I učitel je součástí kruhu a je jedním z účastníků a proto i pro něj platí pravidla: „...*odpovídám na ni i já, ale není to pravidlem.*“ (respondentka D).

Dalším velkým tématem, které souviselo s pravidly komunitního kruhu, je aktivní naslouchání žáka během hovorení spolužáků. Je to podle respondentek důležitá součást komunitního kruhu, která pomáhá navazovat vztahy: „...*jak říkám, nebyly tam dobré vztahy a tohle mi hrozně pomáhá v tom, že vlastně, když se navzájem slyší a učí se navzájem poslouchat, učí se respektovat.* (respondentka B). Podle výpovědí respondentek nejen, že musí žák mlčet, když mluví ten, co svírá mluvící předmět, ale zároveň by měl poslouchat to, co daný spolužák říká: „*Ostatní jen naslouchají.*“ (respondentka C), nebo také: „*Tak určitě je to respektovat (mluvícího) spolužáka, poslouchat ho... Umíme se navzájem poslouchat... neskáčeme si do řeči.*“ (respondentka E). Z vlastní zkušenosti vím, že žáci mají s aktivním nasloucháním velký problém i ve výuce. Proto shledávám zásadním učit žáky aktivního naslouchání i mimo výuku a na tématech, která nejsou složitá. Toto můžeme nalézt v komunitním kruhu. Postupně se tak žáci naučí respektovat výpovědní čas druhého spolužáka a naučí se mlčet a tiše naslouchat. Tuto mou myšlenku podpořila i respondentka C: „*Tak jde o to si říkat, aby se uměli vyslechnout, a aby se poslouchali, takže naučit je poslouchat se. A to jde, to je v pohodě, to už zvládáme asi po dvou měsících...*“ Opět je důležitým faktorem nastavení pravidel a důsledné dodržování: „*Ze začátku jsme si řekli, že počkáme, až druhý domluví.*“ (respondentka E). Naslouchat si v komunitním kruhu je velmi důležité. Z výpovědí učitelek usuzuji, že se tak žáci dozvědí mnoho informací od spolužáků a mohou poznat i ty, kteří si s nimi běžně nepovídají a jsou na okraji kolektivu. Mohou zde zjistit, že tito žáci jsou jim třeba podobní, že mají podobné záliby a postupně si k nim budovat cestu. Aby k tomuto došlo, musí žáci vnímat druhého, naslouchat mu, poslouchat jeho myšlenky a vyprávění. Proto respondentky zmiňují, že je třeba uhlídat, aby žák, který mluví, měl plnou pozornost všech spolužáků: „...*chci, aby každý, kdo se chce, má to slovo, tak aby ho doopravdy měl a tu pozornost měl.*“ (respondentka E), podobně i respondentka A: „*aby se nepřekřikovali, aby mluvil pouze jeden a ostatní naslouchali.*“ (respondentka A).

Respondentky zmiňovaly, že s tímto pravidlem pracují i během kruhu a následně kladou žákům otázky, které je zaktivizují a žáci se takto naučí vnímat myšlenky svých spolužáků: „*Jako držet je těmi otázkami... Když je čas, dávám otázky k vyřčenému, abych zjistila, jak se děti o sebe zajímají a jak dávají pozor.*“ (respondentka C). Respondentka dále uvádí, že kázeň v rámci kruhu je možné udržet právě tímto mírným napětím, které může vyvolat svými otázkami k tématu: „*Aby ty děti byly stále drženy něčím, že budou v uvozovkách vyvolány, nebo osloveny.*“ Nemyslím si, že to je špatný přístup ke komunitnímu kruhu. Pokud má učitel ve třídě větší počet žáků, kteří jsou živější, pak určitě musí přistoupit k opatřením, aby kruh nebyl narušován a byl splněn zadaný cíl. Není to však

formou výslechu, ale může to probíhat zábavnou formou, kdy učitel náhodně klade otázky k vyřčeným příběhům: „*A potom jsem třeba kladla otázky: „Kdo byl třeba o víkendu u babičky, tak půjde doprostřed kruhu.“ ... a potom, když to uděláme, tak musí ti ostatní naslouchat a ptám se: „Jestlipak si pamatujete, kdo byl o víkendu u babičky, nebo kdo byl o prázdninách u moře.“* (respondentka A).

Zároveň se žáci musí učit sami regulovat svoje připomínky k jednotlivým výpovědím spolužáků a respektovat tak jejich právo mluvit a zároveň naslouchat jejich myšlenkám a podržet svou vlastní myšlenku do doby, než dostane slovo: „...*že nasloucháme, že necháme toho žáka domluvit, i když máme myšlenku na jazyku a chceme mu poradit, nebo ho doplnit, tak se učíme to, že musíme umět udržet myšlenku v sobě, počkat až ten jeden domluví a potom teprve povídat.*“ Respondentka F také dělí aktivitu žáků v komunitním kruhu na několik skupin: „...*polovina je aktivní, komunikuje a spolupracuje a pak je tam ta šedá 1/4, která ale nemá potřebu (povídat). Když se jich zeptám, tak mi řeknou (odpověď), to jsou ti introverti a nemají potřebu se nějak vyjadřovat, ale naslouchají a pak je tam pár dětí, kterým je to úplně jedno.*“ Komunitní kruh tedy přináší nepřeborné množství nejen informací a myšlenek, týkající se žáků samotných, ale také modely toho, jak se musíme chovat v životě. Naučí žáky počkat si na svůj čas a pak jej kvalitně využít.

Učitelky se zabývaly i jinými dalšími pravidly, které je třeba dodržovat, aby komunitní kruh plnil své cíle. Prvním z nich je, že „...*se (žáci) nemají opakovat...*“ (respondentka D). To navazuje na předešlé pravidlo aktivního naslouchání.

Podle respondentky A je důležitým pravidlem i ticho po celou dobu komunitního kruhu. Ticho a naslouchání pomáhá žákům k vyjádření se, protože je nikdo nevyrušuje a zároveň mají pocit, že je ostatní poslouchají: „*Oni vědí, že pravidlo číslo jedna je, že není žádný hluk, ale je ticho.*“ Toto pravidlo u respondentky platí i v běžné výuce a při různých aktivitách, kde je ticho vyžadováno: „*A když řeknu, platí pravidlo č. 1, tak oni už vědí, co to je.*“ (respondentka A).

Žáci se nesmí posmívat svým spolužákům. To souvisí se základní úctou k člověku, který hovoří a je to dle respondentek vyjádření respektu k druhému: „...*žádné posmívání, naslouchají si. Když někdo řekne něco, co nemá hlavu a patu, tak aby se neposmívali.*“ (respondentka A).

Dalším pravidlem je nevynášení informací ven. Utváří pocity bezpečí v kruhu a ujišťuje žáky, že co se v kruhu řekne a stane, to by tam také mělo zůstat. „...*nevynáší se to ven... to, co si tady (v kruhu) řekneme, tak platí jen pro nás a že nechci, aby to někde dál řešili.*“ (respondentka D). Opět je velmi důležité podle respondentky D při stanovování

tohoto pravidla žáky ujistit o tom, že i učitel je součástí kruhu a i on nebude o kruhu mluvit s třetími osobami: „*Že ani já to nevynechám, ale když to byla informace, kterou já dostanu... tak jsem řekla, že já to budu řešit. Že to bylo vážnější, takže to budu řešit.*“ Učitel však v některých případech pravidlo porušit musí a to pokud jde o bezpečný rozvoj žáků, tak je vhodné informovat další osoby. Oproti běžným pravidlům, která ve třídě běžně existují, je toto pro komunitní kruh pro děti podle respondentky C nový: „*...jediná novota asi co je, je, že nevynecháme z toho kruhu...*“

Pro cíl této práce nám daná kapitola přináší informace o důležitosti pravidel a jejich důsledného užívání a dodržování. Žáci se podle respondentek nejen respektují, ale dozví se velké množství informací o svých spolužácích a dokáží tak spolu lépe vycházet, spolupracovat, poznat se a třeba i přátelit se. Bez pravidel by dle výpovědí respondentek komunitní kruh nemohl fungovat. Jeho úspěch či neúspěch je založen na zvnitřnění pravidel všemi účastníky a na jejich důsledném dodržování. Na základě splnění tohoto předpokladu lze plnit i vyšší cíle jako je začleňování žáků, potlačení agresorů či obecně zlepšovat vztahy v celém kolektivu.

### **6.1.3 Volba vhodného tématu či otázky**

Respondentky často hovořily o tom, že je důležitá dokonce nejdůležitější v přípravě učitele na kruh otázka, kterou učitel klade. Je důležitá nejen jejím správným položením, ale v případě začlenění žáka je důležité klást otázku, která se přímo týká žáka na okraji třídního kolektivu – jeho zájmů a zálib. Dle mého názoru je to nejtěžší část celého vedení komunitního kruhu. Položit otázku tak, aby plnila cíl začlenění žáka či korekci nevhodného chování ve třídě, je velice těžké. Především proto, že učitel by neměl poučovat. Žáci by si správnou odpověď měli v kruhu hledat sami. Do toho musíme samozřejmě zakomponovat i fakt, že daný žák, kterého se kruh týká, by tuto informaci neměl znát a ani ji během kruhu zjistit.

První možností je, že téma či otázku komunitního kruhu pokládá učitel sám: „*...a já nadhodím nějaké téma...*“ (respondentka B). Učitel se zamyslí nad tím, co je potřeba probrat s žáky, co se týká chodu a klimatu celé třídy: „*Všechna, která jsou potřeba. Sdílení zážitků, ukázka knih, dárků, upomínkových předmětů. Témata k výuce.*“ (respondentka E). Nebo nemusí mít potřebu vázat otázky na celou třídu, ale spíše téma přizpůsobit žákům a jejich zálibám a zájmům. „*Pokud jde o něco lehčího, tak ze sebe něco vyplodit musí, ale o tom ten život prostě je, že se někdy potřebují vyjádřit. Ale zase někdy mají tu volnost toho, že když je to nepříjemné téma, tak prostě předat bez mluvení.*“ (respondentka F). Zde se pak objevuje i práce s pravidly a jejich případná korekce. Domnívám se, že práce s pravidly v kombinaci

s tématem je stěžejní: „...když vím, že by ta třída byla víc problémová, tak tam nedám libovolné slovo, ale dám podmínku hezké slovo.“ (respondentka C). Ráda bych ale připomněla svou myšlenku, že nejprve je důležité upevnit pravidla, která musí účastníci nekompromisně dodržovat a poté je lze případně upravovat. Téma vymyšlené učitelem může být podle respondentek lehké, které se týká především trávení volného času a víkendů: „*Témata pro kruh jsou: Já a můj víkend, Co se mi povedlo, z čeho mám radost, Co mě tento týden bavilo a proč, Kdo mě tento týden pobavil a čím, s kým jsem se nasmál, Co se mi na kamarádovi líbilo a proč., Co mohu danému žákovi ze sebe nabídnout, V čem se sledovaný žák zlepšil, Co bych popřál do nového roku/ k Velikonocům / ke Dni matek ..., Komu se něco pěkného povedlo, Co si myslím o..., co bych dělal, kdyby..., Co potřebuji, aby se mi ve třídě lépe dařilo, co bych si chtěl zopakovat...*“ (respondentka C), nebo také: „...co dělali odpoledne, jak jim šli úkoly a povídali jsme si a společně jsme si sdělovali, co měli za problém...“ (respondentka A), či: „... někdy to jsou jen taková běžná komunikační: Jak jste se měli o prázdninách, co jste dostali jako dárek?“ (respondentka F).

Těžší témata jsou pak taková, kdy je potřeba vyřešit nežádoucí chování žáků ve třídě či mimo ni, anebo právě začleňování exkludovaných žáků. Z výpovědí respondentek vyplynulo, že většinou toto téma plní cíl, který si zadal učitel a on sám má potřebu dané téma nastavit pro zlepšení atmosféry v rámci třídy či navození tématu týdne: „*Anebo se řeší, třeba teď jsem ho využila, když jsem měla novou žákyni a děti se chtěly představit a někdy je to taky trošku nepříjemné, že musíme něco probrat...*“ (respondentka F).

Další možností je, že téma či otázku komunitního kruhu si zvolí samy děti: „...nebo eventuálně nechám vybrat nějaké téma, že si děti dopředu promyslí, o čem by si chtěly v tom komunitním kruhu nějak povídat, nebo co by chtěly říct.“ (respondentka B). Takto si to učitel může částečně zlehčit a v komunitním kruhu využít otázky, které kladou děti v rámci výuky a není tam dostatek prostoru na jejich plnohodnotné zodpovězení. Mohou to být otázky typu: s kým bych rád(a) seděl(a) v lavici. Nebo také různé otázky, které se rodí v rámci výuky: jak bychom mohli pomoci seniorům v blízkém okolí? Tato otázka by mohla nastat při řešení Dne laskavce, který představila respondentka A: „*A také nám strašně pomohlo, když byl teďka Den laskavce a bavili jsme se o laskavosti. My jsme sem pozvali ty paní uklízečky. My jsme dělali laskavost paním uklízečkám a paním kuchařkám a měli jsme je tady a ty děti, to bylo úžasné a taky to vzniklo z toho komunitního kruhu, protože jsme přemýšleli, jakou laskavost udělat. No a kdy děláme tu laskavost a zase ty děti baví: „No já dělám laskavost takovou a takovou...“*“

Respondentky také často hovořily o tom, že žáci sami daná témata (i ta nepříjemná) otevírat chtějí: „...*paradoxně mě překvapuje, že když máme tu třídnickou hodinu a řešíme nějaký problém a oni si ho napíší na ten lísteček, tak oni to chtějí řešit.*“ (respondentka F). Domnívám se, že to může být způsobeno naší rychlou dobou. Žáci tráví (na prvním stupni) převážnou většinu dne ve škole, kde na jednu paní učitelku je přibližně 25 dětí. I když sami učitelé se snaží problémy všech dětí vyslechnout, z vlastní zkušenosti vím, že na to jednoduše není čas ani kapacita. Proto je určitě přínosné využívat komunitní kruhy a otázky žáků k tomu, aby dané problémy mohly být vyslechnuty, a případně tak mohli poradit spolužákům, kteří nějaké trápení prožívají. Komunitní kruh je na toto bezpečným prostředím a je ošetřen pravidly, které pomohou sdílet a vymýšlet řešení: „...*se mi tam objevily i věci, které jsem nechtěla slyšet, a oni jsou. Oni ti vyplavávají negace a možná i vlastně kladné, ale většinou oni to vědí a chtějí to řešit.*“ (respondentka D). Podobně také hovoří respondentka B: „...*a občas, když nastolíš nějaké téma, které je na hraně a vlastně tam jakoby někdo řekne něco nevhodného, co zastavíš, ale už to zaznělo, tak samozřejmě, i když děti vědí, že mohou říkat cokoliv, ale nesmí tím zranit a ublížit někomu dalšímu, tak když to děláš takhle často, tak se neubráníš tomu, že něco takového prostě zazní.*“

Témata mohu rozdělit nejen podle jejich tvůrců: učitele a žáka, ale také podle jeho cíle na počáteční téma, třídní téma a další nezařazená témata.

Počáteční téma začíná kruhy a to především ty v prvním ročníku ZŠ, nebo také při navození atmosféry celého týdne: „...*to bylo na začátku, když jsme se seznamovali, takže to jsou takové ty klasicky seznamovací. Takže řekneš jméno a vlastnost, která začíná na stejné písmeno, jako tvé jméno, nebo třeba tvůj koníček, co ráda děláš.*“ (respondentka A). Počáteční témata jsou důležitá pro rozvoj nejen respektu k pravidlům, ale obecně k respektování účastníků celého kruhu. Samozřejmě jsou to témata lehčí a tak se žáci lépe rozhovoří a pochopí, že mluvení v kruhu není složité a těžké, ale že to může být i zábava: „...*my jsme s tím začali minulý rok, tak to bylo spíš takové: na co se těšíte o víkend, nebo naopak, kde jste byli, máte zajímavé místo, které byste nám představili?*“ (respondentka B). Nebo také k motivaci na nadcházející vyučování. Komunitní kruh může sloužit také jako motivace k aktivitě, která bude následovat: „*Což byly ty začáteční kruhy, tak to ti řeklo pár lidí a my potom řekneme: „Tak jo, tak na co se těšíte, co myslíte, že budeme dělat teď?“ A hotovo. A v pátek řeknu: „A jak si myslíte, že se nám ta práce líbila?“ Když je to fakt super, tak já je zavolám a stoupneme si rychle a já je rychle zavolám i během nějaké krátké doby.*“ (respondentka D).



Na začátku roku jsou tato počáteční témata respondentkami využívána i k přivítání žáků do nového školního roku. Také je využívají při začleňování žáků: „*Když přijde na začátku roku, tak je to vždycky snazší, protože začínají, mají stejnou startovací čáru a je to jednodušší a už kvůli tomu se ty kruhy k začlenění dělat nemusí, nebo se udělá jeden, aby se přivítali, seznámili a je to spíše takový vítací, seznamovací kruh.*“ (respondentka C). Je zajímavé propojení komunitního kruhu a respondentkou popsaného kruhu seznamovacího a časového příchodu žáka do kolektivu. Je zde jasný signál k tomu, že v případě příchodu žáka na počátku školního roku, to podle respondentek není takový problém a žáci lépe spolužáka přijmou. V případě postupujícího školního roku to může být náročné jak pro spolužáky, tak pro daného žáka a kruh slouží respondentkám k prevenci proti exkluzi a úkolem učitele je pozitivně stimulovat žáky k přijetí daného spolužáka. K tomu lze využít právě správné kladení otázek: „*...musí ten učitel, který ho trochu podpoří. Nebo navodit tu otázku...*“ (respondentka C).

Dalšími otázkami komunitního kruhu mohou být ty, které se týkají dění ve třídě. Třídní témata jsou podle oslovených učitelek velmi pestrá a je jich prakticky nevyčerpatelné množství – od chování žáků, až po aktivity pořádané třídou a jejich případné vymýšlení a reflexe: „*Jaká třídní témata v kruhu otevíráš, co probíráte v kruhu. Teda kromě těch víkendů, prázdnin. Jestli ho využíváš i k něčemu jinému. – Klima třídy a chování. To určitě.*“ (respondentka A).

Jsou to témata, která se především orientují na žáky a na jejich aktuální potřeby: „*A teďka jsou to témata, která buď vidím, že je třeba trápit, nebo máme ve třídě krabičku, kam mohou házet, co je trápit. Ne tedy pomlouvání, to máme jasně definováno...*“ (respondentka B).

Kruh funguje také jako místo, kde si mohou respondentky a jejich žáci vyjasnit své cíle či aktivity, které je čekají během školního roku a způsob jejich splnění: „*Co potřebuji, aby se mi ve třídě lépe dařilo, co bych si chtěla zopakovat. Nebo také třídní výlet, jarmark, besídka, třídní peníze... Proč jsme se tu sešli a řešení velkých přestupků v rámci třídy.*“ (respondentka C). Respondentka se vyjadřuje také k řešení určitých sporných situacích v kolektivu. Je to samozřejmě na místě využít komunitní kruh k řešení nastalých problémových situací v rámci třídy: „*Když se tam rozebírá nějaké těžké téma. Když se tam třeba rozebírají těžší věci, jako jsou vztahy ve třídě, nebo nějaký prohřešek...*“ (respondentka C).

Z toho vyplývá, že kruh slouží také jako prevence patologického chování a správně položená otázka může vynahradit několikaminutový monolog učitele, protože žáci uslyší

dětskou řečí to, co se od nich očekává. Dle mého názoru, dospělý člověk svým způsobem vyjadřování plně neumí sdělit dítěti některé informace. Proto je podle učitelek dobré využít kolektivu a této jeho schopnosti: „*A teď máme víc témat, které se týkají toho, jak by se člověk měl chovat k druhému, co to znamená si navzájem naslouchat a jak se navzájem, jak si říkala před chvílkou, respektovat.*“ (respondentka B). Podobně je i práce s chybou (nejen výukovou): „*No a tak jak mluvíme o chybě, tak mluvíme i o těch jako nepříjemných věcech, o těch slabínách, nedostacích, které máme a mluvíme o tom dost otevřeně.*“ (respondentka F). Tím, že si žáci reflektují vlastní chování a konstruktivně kritizují to špatné (byť nejmenují), pak to podle respondentek slouží k rozvoji jejich osobnosti, ale také k rozvoji sociálních a komunikačních dovedností dětí: „*To vychází z toho, že o tom mluvíme, že mluvíme o těch nepříjemných věcech. Takže když pak ty pravidla stanovujeme tak, vlastně asi by bylo fajn vést ty děti k tomu, že toho druhého neurazíme, ale když vyslechneme nějakou kritiku, tak je mi to nepříjemné, ale je to zase pro mě posun, protože já se z toho poučím.*“ (respondentka F). Respondentky vedou žáky k tomu, aby na základě jejich promyšlených otázek, dokázali problém identifikovat a pokusit se ho vyřešit: „*A když tu byly nějaké (problémy), možná ze začátku. A my jsme to zase vyřešili tak, že jsme si povídali a diskutovali zase všichni.*“ (respondentka A).

Jak jsem již naznačila, komunitní kruh slouží také jako místo k řešení nastalých různorodých situací. Učitel by měl mít jasně nastavená pravidla při řešení různých situací v kruhu. Především by žáci podle respondentky D měli vědět, že nastalé problémy budou řešeny a ideálně okamžitě: „*...mám tam podmínku, že když se bude řešit něco většího, tak já do toho půjdu. Že aby oni věděli, že když se stane něco vážného, tak že já bych to řešila a že bych jim to řekla... A pak to dělám při jakýchkoliv problémech, které se mi zdají, že je chceme řešit. Něco nechci řešit, to mi přijde, že už jsme to řešili a že to nebylo a spíš přemýšlím jinak, než je zase dávat do toho kruhu.*“ (respondentka D). Kruh je respondentkami vnímán jako místo vzájemného pochopení, není místem veřejného lynčování: „*Tak tam to bylo, aby řekli něco dobrého, kladného, co někdy někdo udělal...*“ (respondentka F). V komunitním kruhu se respondentky snaží navodit pocity bezpečí a hlavně vzájemný respekt a úctu k druhému, kterou můžeme prokazovat dobře myšlenou radou: „*Takže to nemám tak, že jim to tady nakáží: musíte se chovat hezky a takhle, ale snažím se, aby to šlo z nich. Aby vymysleli, co je špatně... Jak mu poradíme, co mu poradíme, aby to takhle nedělal.*“ (respondentka A).

Učitel si často musí hledat inspiraci na témata a otázky do komunitního kruhu. Respondentka A využívá různé dlouhodobější programy, jako jsou např. Dobronauti či

Zipyho kamarádi: „...využívám karty z Dobronautů, to ti asi bude říkat TTT... No a oni tam mají takové karty. Já nevím, jestli tady nějakou mám, ne... Oni nám před Vánoce poslali takové karty, kde jsou různé otázky. Tak to jsem používala před Vánoce, jako: Proč se těšíš na Vánoce, co by sis přál, nebo co máš hrozně ráda a scházíte se celá rodina a takhle. Já jsem ty kartičky dala doprostřed a sedli jsme si a odpovídali jsme na jednu tu otázku. A třeba tam bylo: Který dárek by ti udělal nejvíc radost? A kdo chtěl a odpověděl. A ty děti se pak ptají: „A proč tohle, a jak tě napadlo přát si zrovna tohle od Ježíška.“ A už samy o tom povídaly, nebo pak když už jsem viděla, že chtějí něco jiného, nebo nemá nikdo žádnou odpověď, tak jsem otočila další kartičku... nebo také Zipyho kamarádi... to je takový program na stmelení kolektivu a na to, aby děti uměly zpracovávat životní informace a situace.“ (respondentka A).

Komunitní kruh je podle respondentek také dobrým místem k zhodnocení uplynulého časového období (např. čtvrtletí): „...komunitní kruh děláme často, když hodnotíme čtvrtletí. A já to dělám tak, že od první třídy se hodnotí sami, takže sebehodnocení. Ale já chci, aby i mě hodnotili, takže od první třídy sedíme tady v kruhu a tak já je hodnotím, tak i já chci, aby i oni hodnotili mě, co mám zlepšit, co se jim třeba nelíbilo, tak se jim nelíbilo, že jsem se zachovala tak a tak.“ (respondentka A). Učitelky komunitní kruh využívají také k motivaci žáků k dalším aktivitám: „Oni sedí v tom kruhu a dáš jim téma třeba dětské hřiště, což je strašně zajímavá a můžeš na tom otevřít spoustu otázek... třeba když ti někdo vezme bábovku, nebo když se ti stane něco, nebo jestli může naskákat 30 dětí na jeden kolotoč, nebo...“ (respondentka D). Učitelky v kruhu využívají určitou formou brainstormingu a mohou si zároveň informace třídit a upevňovat a budou následně schopni práci reflektovat: „... dobrý to dělat do pracovek, nebo nějakých výtvarných věcí. Když společně mají něco postavit hromadně, udělat nějakou jakoby práci a jak se dohodnou. A já jsem říkala i na poradě, jim dám koláč, jakým podílem jak oni pracovali. Kolik do toho kdo přispěl. A když tam dáš sociální téma, takové to, tak to je úplně supr. Protože oni ti řeknou: „Já jsem dělal to, to, to. Tenhle ten nevěděl, tenhle ten si nevěděl s tímhle rady.“ A dát to jenom dva pruhy tmavý a světlý a oni dají, co si myslí. Že vybírají, můžeš to dát do čtení, tam je to fakt, kdo co vymyslí. A pak v těch kruzích prostě to jen dojedeš na konci týdne a řekneš: „Chci reakci. Chtěla bych od vás slyšet...“, a dát jim tu otázku tady na to, co se dělo v té hodině. A oni ti to pak zreflektují v tom kruhu.“ (respondentka D). Témata jsou podle této kapitoly opravdu velmi pestrá. Mohou se týkat prakticky čehokoliv a návaznost na výuku je respondentkami přímo žádaná: „...shodou okolností to bylo na Valentýna, tak jsme si povídali k Valentýnu...“ (respondentka F).

Než se dostanu asi k nejdůležitější části této podkapitoly, tak ještě bych zmínila výpovědi respondentky D, která často hovořila o změnách v rámci komunitního kruhu: „*Někdy ten kruh, když už to tam zazní dvakrát, tak nechci, aby se o tom znovu bavili, a nechci jim to dělat stejné. Já myslím, že je dobře, že jsou jiné ty kruhy. Myslím jiné v tom, že ta pravidla zůstanou, ale že někdy uděláš otázku, někdy uděláš v těch dvojicích.*“ (respondentka D) Pестrost komunitního kruhu je dle mého názoru poněkud vratké téma. Na jednu stranu se žáci stálostí kruhu uzemňují a jsou schopni navazovat a postupně zlepšovat své dovednosti v rámci kruhu. Na druhou stranu k stereotypizaci může učitel sklouznout velmi rychle a občasně změny v komunitním kruhu, ať už to otázkami či aktivitami, rozsazením žáků jsou z pohledu respondentek jistě chtěné: „*Negativní možná je tam to, abys to neohrála. Aby v tom kruhu nebylo něco, podobné otázky, které by děti nebavily, aby v tom kruhu si je nadchla pro něco. A pozitivní, toho jsou spousty...*“ (respondentka D). Změny jsou životem, ale přesto bych s nimi zpočátku velmi šetřila, protože časté změny by mohly žáky mást a nemuselo by vždy být přehledné, zda je aktivita komunitním kruhem či nikoli a žáci by tak mohli být méně sdílní.

Stěžejním bodem všech komunitních kruhu je kvalitní a promyšlená otázka: „...*tak, že se snažím těm dětem (pomoci), formou vhodných otázek.*“ (respondentka B). Respondentka A také shledává důležitost v kladení otázky: „*Je hodně důležité vybrat to téma k tomu komunitnímu kruhu.*“ Zpočátku nemívají učitelky s kladením otázky problém: „...*dát takové téma, aby to bylo jednoduché. Třeba v první třídě: „Jak jste se měli o víkendu.“*“ (respondentka C). Později je podle respondentek velmi důležité volit správnou formulaci otázky. Nejde tedy pouze o téma, které s žáky budou probírat, ale také o jeho formulaci. Respondentky kladly důraz na otevřenost celé otázky: „*Že jsou obecné. Nejtěžší pro mě bylo přijít na to, na co se zeptat. A to jsou všechny ty otevřené otázky. A to je kritické myšlení. To je i v tom badatelství... nejvíc je otevřená otázka. Tak otevřená, aby oni (věděli, co se stalo)... a ne tak: ono se stalo... všichni věděli, že se to stalo...*“ (respondentka D). Obecné a otevřené otázky dávají velký prostor pro přemýšlení žáků a jejich fantazii. Kladení otevřených otázek je důležité i během vyučování a v komunitním kruhu je to přímo nutné: „...*řešíme, tak nejen všechny otevřené otázky, že já se jich ptám: „Jak jste trávili víkendy, (nebo) co se nám podařilo udělat dobrého?.*“ (respondentka D). Otevřenost otázky a hlavně její obecnost zajistí bezpečné prostředí a v případě konkrétní intervence neodhalí daného žáka: „...*když se stanou ty průšvihy, tak já jim dělám otázky zase tyhle otevřené, ale neptám se jich: „Co ty na to, že on tohle řekl...“*, ale spíš: „*Co bys udělal, (nebo) proč on se tak asi cítil?*“ *Abys jim nepodsouvala, co oni nechtějí říct.*“ (respondentka D). Respondentka dále

uvádí, že v případě odhalení intervence a jména žáka, by mohlo dojít k jeho veřejnému lynčování a to je proti zásadám komunitního kruhu: „...když by zjistili, že je to fakt na něj a viděli by, že tě to mrzí, tak by ještě přidali. Viš taková ti šprti. Když by se řeklo, že je to na KKK a to oni někdy vytyšili, že je to. Tak oni by ho úplně rozcupovali, proto ty jim nemůžeš říct co je, ale udržet se a neřvat a i ta atmosféra toho kruhu, nemůžeš to dělat náhodně. I když někdo je dobrý, že by to třeba ukočíroval. Ale já si myslím, že by ho tam umlátili úplně. Viš, když budou vědět, kam to směřuješ, tak tě všichni podpoří a on se tam zhroutí, protože všichni mu to řeknou jako... Tak fakt ta otázka, inteligentní.“ (respondentka D).

#### **6.1.4 Volba materiálních pomůcek do komunitního kruhu**

V rámci komunitního kruhu respondentky využívají velké množství pomůcek, které souvisí s místem konání komunitního kruhu, ale také s obměnou pravidel: „...klasika komunitního kruhu a to tak, že sedíme v kroužku na koberci.“ (respondentka E). Místo konání kruhu je zásadní pro dobrou atmosféru kruhu a splnění cíle. Důležitou součástí a takovým komunitním centrem celé třídy je dle respondentek koberec: „A my sedíme na koberci, u těch větších tam ve třídách koberec nebývá, to je složitý. To je taky docela problém, koberec nepotřebují, ale když pak chceme dělat komunitní kruh, tak to znamená půl hodiny přestavovat celou třídu...“ (respondentka C). Koberec má většina tříd na prvním stupni. Velice však záleží na velikosti celé školy a jednotlivých tříd: „My máme koberec a ten nás limituje v nějakou šíšku, než kruh“ (respondentka C). Samozřejmě dalším faktorem je množství žáků ve třídě. Učitelé ale v případě nedostatku prostoru volí různé alternativy, aby žáci měli při komunitním kruhu dostatečné pohodlí: „Ted'ka, když potřebujeme, tak si sedneme tady (před tabulí), máme takové koberečky.“ (respondentka A), nebo také: „Většinou máme podsedačky a sedneme si do kroužku na zem.“ (respondentka F) či: „...oni mají své polštářky, které si děti vezmou dopředu do většího prostoru před tabulí.“ (respondentka B). Z výpovědí respondentek soudím, že pocit pohodlí je dalším faktorem k lepšímu rozhovoru všech žáků.

Jsou třídy, které nemají dostatek prostoru ať už to na koberec či na improvizovaný kruh s podsedačky či dalšími podložkami. Proto pak respondentka F využívá prostory mimo třídu: „...v té třídě moc místa nemáme, tak chodíme, spíš mě to baví víc na chodbě, takže jdeme na chodbu.“ Určitě je to zajímavá alternativa, ale je dost pravděpodobné, že by zde kruh mohl někdo narušit a tím pádem se snižuje míra pocitu bezpečí a komfortu v komunitním kruhu. Nabízí se zde alternativa využít židle ve třídě, ale respondentka F tuto možnost využívá jen velmi zřídka: „Málo kdy využíváme židličky, protože to my přijde to

*stěhování takové komplikované, ale klidně využijeme i vestoje. Že si prostě stoupneme a jdeme do kroužku.*“ (respondentka F).

Respondentky vedle mluvících předmětů využívají i další věci, které jednak rozptýlí žáky a poté dokáží se lépe uvolnit. Pravděpodobně je to tím, že si s danou věcí mohou hrát, žmoulat ji či se za ní „schovat“. Tyto předměty podle výpovědí respondentek pomáhají nejen vyjadřovat aktuální pocity, myšlenky, ale také pomáhají učitelům v tom, že pokud žáci pracují s předměty, tak má dostatek prostoru sledovat jejich chování: „... i to peříčko, tak to taky využívám takové ty různé pocitovky. Takže oni měli smajlíka takového a takového a kdo se nechce vyjadřovat a dávám jim i do ruky věci. Myslím si, že to je dobrý, když dostanou. Pak taky různé kartičky, třeba Dixit kartičky...“ (respondentka D). Určitě využívání předmětů je zrychlením komunitního kruhu a lze s tím dále pracovat. Například tím způsobem, že ten, kdo se liší, může dostat slovo a svou jinakost oproti většině objasnit, ale také nemusí. Zajímavá je také práce se škálou: „A tak mi znovu uděláme kruh a já jim jenom řeknu, jak jsme se posunuli, ať ukáží na škále.“ (respondentka D). Opět je to zjednodušení aktivity a můžeme předat slovo tomu, kdo si myslí něco jiného, než většina a určitě je vhodné zahrnout i několik vyjádření většiny, aby si žáci mohli své názory případně doplnit či pozměnit.

Další pomůcky využívané respondentkami mohou sloužit k různým hrám a aktivitám v kruhu. Slouží jako motivace k učení, ale také k seznamovacím aktivitám: „...klasické hry s míčkem a představí se ten dotyčný, nebo já jsem dělala plachtu, měli jsme obkreslené předměty a ty předměty jsem měla v košíku a děti si tahaly z košíku předmět a přikládaly ho k správnému obrýsu.“ (respondentka E). Také se respondentky zmiňovaly o kartičkách Dixit, které jsou nejen velmi zábavnou deskovou hrou, ale také jejich obrázky se dají využít k vyjadřování pocitů či emocí, které souvisí se zadanou otázkou: „...jsme měli různé kartičky a to tedy často používám kartičky Dixit a oni si vyberou kartičku. To jim dám otázku: „Vyberte si kartičku, na které je nejlíp znázorněno, jak jste prožili prázdniny. Nebo Vánoce, nebo jaký máte pocit dneska ráno, když jste přišli po takové době.“ No takže takhle to používáme.“ (respondentka A). Respondentky mají dostatek prostoru na sledování výběru jednotlivých žáků a zdůrazňují, že na to lze navázat právě komunitním kruhem a hovořit o zadaném tématu a jeho souvislosti s vybranou kartou.

### **6.1.5 Časové rozvržení kruhu a jeho zapojení do vyučování**

Na plynulý chod kruhu má vliv i jeho časové zařazení do týdenní výuky, nejčastěji respondentky uvádí dva druhy kruhů – pondělní a páteční. Respondentka B zdůrazňuje potřebu zařazení komunitního kruhu a jeho aplikaci již od počátku školní výuky: „...tak já, když jsem s tím začala, tak jsem začala od první třídy s dětmi.“ (respondentka B).

Pondělní komunitní kruhy jsou první možností pravidelného setkání žáků a učitele: „Komunitní kruh děláme minimálně jednou týdně, vždycky v pondělí.“ (respondentka E), podobně i respondentka C: „Komunitní kruh pravidelně zařazuji v pondělí ráno...“ Pondělí začínající komunitním kruhem, je nastartováním školního týdne, kdy se žáci zklidní, a zpozorní po uplynulém víkendu: „...my se vlastně setkáváme jakoby v pondělí, kdy uděláme takový klasický, že si sedneme a povídáme si a v pátek.“ (respondentka D). Žáci se lépe zorientují v prostředí školy a překloupí svou pozornost z rodinného prostředí do třídního: „...u těch menších dětiček, tak v pondělí ráno, když přišly, tak wow to byl pro ně zážitek, tak ony se na to těšily a sovička Rozárka a všichni chtěli mluvit.“ (respondentka A), podobně i respondentka C: „...aktivujeme si mozek na tu školu. To je třeba pravidelným pondělním kruhem.“

Páteční komunitní kruhy jsou podle učitelek zase spíše reflexí uplynulého týdne a přípravou na volné dny: „Pak máme ještě takovou závěrečnou reflexi v pátek. Jde o takovou rychlou reflexi, který den jsem měl nejhezčí a proč.“ (respondentka E). Respondentka B komunitní kruhy využívá hlavně v pátku, protože může využít část výtvarné výchovy, kde žáci splní úkol z tematického plánu a poté zbytek času jako třídní učitelka využívá ke stmelení kolektivu: „...ho děláme zhruba plus minus jednou týdně. Já na to mám vyčleněný pátek, jednu hodinu ze dvouhodinovky výtvarné výchovy.“ (respondentka B).

Samozřejmě komunitní kruh respondentky využívají dle potřeby i jiné dny v týdnu: „Já ho mám o třídnických a v pondělí a v pátek.“ (respondentka D). Pokud zpozorují nějaký problém či otázku, kterou je potřeba zodpovědět, tak poté kruh svolají kdykoliv je potřeba.

Velkým problémem je pro učitele časová náročnost. Tato aktivita je velmi přínosná pro budování kolektivu, ale zároveň je na ni potřeba podstatné množství času, které respondentky často ukrajují z různých vyučovacích předmětů během týdne: „Jediný co, tak mě limituje ten čas, protože těch aktivit bych dělala hrozně moc a mě by bavily a myslím si, že smysl mají, protože škola nemá jenom naučit číst, psát a počítat a škola má naučit to sociálně a tyhle ty aktivity, ale ty musíš naučit i to čtení, psaní a počítání tak. Takže prostě ten čas je velmi důležitý.“ (respondentka F). Časová tíseň je pro respondentky velmi limitující a proto i volí respondentka A takové vyučovací hodiny, které bývají běžně málo produktivní: „Záleží taky na tom, kdy se ten komunitní kruh udělá, jestli ráno v pondělí, nebo v pátek odpoledne. Já ho vesměs dělám v pátek odpoledne, kdy už ty děti jsou unavené, ale když si sednou do toho komunitního kruhu, tak se jim chce o tom povídat.“ Nejen žáci, ale i učitelky těží z komunitního kruhu a to nejen v chování jejich žáků, ale také z informací, které mohou získat: „To bylo hrozný, ten začátek. Všichni chtěli ty informace sdělit a já jsem

*pořád musela přemýšlet, jak to omezit víc? Jako, aby se to naučili.*“ (respondentka A) a to doplňuje respondentka B: *„Tak trošku to bere čas. Ale ono se to pak vrací...“* Problém času není jen ze strany učitele, ale i ze strany žáků. Jak jsem již několikrát zmiňovala, komunitní kruh je podle respondentek aktivitou, která žáka velmi baví, ale součástí školy je právě i výuka a vzdělávání žáků, a proto je čas na komunitní kruh z tohoto pohledu také omezen: *„No hodina je málo. Takže čas. Já bych komunitní kruh dělala často, ale je to prostě čas. Mně je to hrozně líto to utnout, když vím, že by to ještě chtělo a pak: Ale já bych chtěl ještě něco říct, a tohle a tohle... A ty nemůžeš, takže určitě čas.“* (respondentka A). Postupem času se žáci naučí hovořit jasně, stručně či jejich výpovědi omezuje nastavenými pravidly učitel, anebo je limituje i položená otázka a tak i komunitní kruh je časem rychlejší aktivitou: *„Pozitivní určitě, že je to o hodně rychlejší aktivita, protože jak už jí umíme, tak to prostě jde.“* (respondentka F).

Respondentky se vyjadřovaly i k důležitosti časového rozplánování celé aktivity: *„...těch 20 minut to určitě dá a někdy i víc.“* (respondentka B). Pokud komunitní kruh trvá delší dobu, pak může docházet k tomu, že (převážně mladší žáci) ztrácí pozornost a komunitní kruh může ztrácet svůj smysl: *„Někdy už je to dlouhý, tak mají tendenci si různě lehat a pak tu pozornost jako takovou už nemají.“* (respondentka E) a respondentka B doplňuje: *„...někdy je to pro ně až nadlidský úkol, aby byli potichu. Něco jiného je, když to probíhá 10-15 minut, tak oni se udrží, ale když je to nějaká debata, která probíhá delší dobu, tak už tam samozřejmě dochází i k tomu, že někdo začne mluvit, že zapomene, že ještě nemá.“* Učitelkám by jistě pomohly nějaká opatření či volné hodiny, při kterých by mohly pracovat na kvalitním klimatu ve třídě a sociálních a komunikačních schopnostech jejich žáků: *„Já říkám, že bych potřebovala, abych měla dvouhodinovky, bez přestávky.“* (respondentka A). Nebo je z výpovědi respondentky jasné, že by bylo také nápomocné, kdyby měl učitel větší volnost v plánování celé výuky. Časovou tíseň, která svírá respondentky při práci s komunitním kruhem, bych určitě ukončila následující výpovědí respondentky C, která shrnuje mou myšlenku: *„Takže ta osvěta těch učitelů, že je to fakt dobrá věc, si myslím, že ještě ne. Pořád je to na úkor mého času.“* (respondentka C). Jednoduše řečeno, učitel může mít nastudováno velké množství literatury, ale pokud nemá dostatečný prostor znalosti uplatnit, přijde jeho studování nazmar.

S časovou tísní souvisí ale také nutnost opakovat komunitní kruh. Pokud není komunitní kruh praktikován často a ideálně pravidelně, pak může podle výpovědi respondentek docházet k vyhasínání naučených pravidel a celkově k častějšímu narušování komunitního kruhu: *„Myslím si, že ty děti musí být asi vycepovaný, zvyklý. Kdybych tam ten*



*kruh udělala jen jednorázově... trošičku by se to mohlo posunout jinam, než byl cíl.*“ (respondentka C). Opět lze respondentky rozdělit na dvě skupiny – ty, co kruhy dělají pravidelně a ty, co kruhy dělají na základě nějakého popudu. Pravidelnost je podle respondentek důležitá pro budování kolektivu: „...pokud se ten kruh dělá pravidelně v tom kolektivu, drží ho to pohromadě...“ (respondentka E). Z výpovědí respondentek usuzují, že pokud je kruh využíván pravidelně, pak je i pro ně práce jednodušší, protože žáci se postupně naučí respektovat pravidla a své spolužáky a nejen učitele, ale i děti tato práce více baví: „Je dobrý, když jsou zvyklý, jde to jednodušeji a ta práce je jednodušší a nemusím si vyčleňovat čas a počítat s tím, že budu někoho usměrňovat.“ (respondentka C).

Respondentky tedy kladou velký důraz na strukturovanost a pravidelnost komunitního kruhu. Jak jsem se již zmínila, zpočátku je dobré komunitní kruh zařazovat pravidelně a hlavně jeho strukturu a pravidla pečlivě a důsledně dodržovat a podobně o tom hovoří i respondentka C: „...ale když by byly zvyklé ty děti na větší pravidelnost a strukturu té třídnické hodiny ve formě toho komunitního kruhu, tak by je nepřekvapilo: tak sešli jsme se a budeme mluvit a pak by je to přešlo a přestaly by se předvádět. A když by dělaly ten kruh pravidelně v té třídnické, tak pak když by nebyl, tak je jasný, že se něco děje, to by byly zaražené určitě, protože normálně se všechno řeší v té třídnické hodině.“ Komunitní kruh pak není žáky vnímán jako neznámé a nebezpečné prostředí. Pravidelnost aktivity podle oslovených učitelek u žáků navodí pocity bezpečí a budou dle výpovědí více sdílní a komunikativní. Pravidelnost pomůže i žákům z okraje kolektivu a to především v tom, že čím častěji aktivitu zažijí, tím dříve pochopí, že jde o povídání si, o sdílení a zábavu, nikoli o zkoušení znalostí.

Druhá část respondentek hovoří také o tom, že není nutné komunitní kruhy opakovat. Komunitní kruhy tyto učitelky využívají v případě potřeby a nevyžívají je aktivně k tvorbě bezpečného a klidného klimatu třídy: „...my ho neděláme úplně nějak pravidelně, protože jsou určitě třídy, které začínají každé pondělí, tak to tam mají... děláme ho... když se nám to hodí při hodinách, třeba při čtení a někdy když je to prostě potřeba. Prostě zařadíme ho při aktuální situaci, že se třeba něco řeší a máme nějaký konflikt, ale nemáme ho pravidelně.“ (respondentka F). Respondentky pracují s kruhem, pokud se ve třídě vyskytne nějaký problém. Již jsem zde naznačila a respondentka C uváděla, že v případě jednorázových komunitních kruhů mohou být žáci zmatení – očekávají, že nastal nějaký problém a nemusí tedy mít svůj komfort a bezpečí, které je nutné k jejich sdílnosti: „...je mimořádná situace a to je to chování (žáků) taky jiné, to jsou většinou zaražení.“ (respondentka C). Pokud se

problém opakuje, pak je svolán další komunitní kruh, který problém řeší z jiného úhlu: „*Potom se třeba udělá další kruh.*“ (respondentka C).

Respondentka A přináší ještě jeden pohled na pořádání komunitních kruhů. Je jednou z učitelek, které se komunitním kruhům věnují pravidelně a od první třídy: „*...to jsme měli častěji, než teď. A jak to začalo, no každý den jsme začali tím komunitním kruhem.*“ (respondentka A). Přesto komunitní kruh postupem omezuje. Nemívá jej pak pravidelně a to z důvodu většího množství výukové látky, ale také z toho důvodu, že aktuální třída pravidla zvnitřnila velice rychle a kruhu pak není tolik zapotřebí. Její úsilí projevené v první a druhé třídě pravidelným komunitním kruhem je aktuálně plně navraceno tím, že spolu žáci dokáží komunikovat a spoustu věcí si vyřeší sami a nemá potřebu komunitní kruh tak často využívat: „*Teďka už jenom když mám takovou tu potřebu, nebo když to tak cítím, že bychom si měli popovídat, nebo jenom tak, protože to je vždycky taková uvolněná atmosféra... tak jako je to taková pohoda.*“ (respondentka A).

Další důležitou součástí časového naplánování komunitního kruhu jsou třídnické hodiny. Ty jsou na některých školách povinné a jindy jsou na samotné aktivitě učitelů. Ve svých rozhovorech jsem se setkala s oběma variantami. Komunitní kruh může být náplní třídnických hodin a ba naopak respondentky to shledávaly jako nutnost, zařazovat jej do těchto speciálních hodin: „*Nejlepší je, že já si prostě nejvíc cením, že máme ty možnosti třídnických hodin a že ty to tam máš prát a ty máš možnost do třídnických hodin dát tohle. Když to dáš v pondělí, ubyde ti 15 minut a v pátek něco, tak teď to uděláš, tak ti ta jedna hodina za týden vypadne a tady chtějí, abychom to udělali jednou za měsíc.*“ (respondentka D). Třídnická hodina však není samospásná, jak uvádí oslovená respondentka. Slouží převážně k vyřešení různých faktických a organizačních věcí v dané třídě a na stmelení kolektivu pak není tolik času: „*A proto si třeba myslím, že jsou důležité ty třídnické hodiny, které když děláme jednou za uherský rok, tak to není úplně ideální a na efekt toho komunitního kruhu tam pak nezbyvá čas...*“ (respondentka C). Učitelky třídnické hodiny ale přesto rády využívají: „*My na tom prvním stupni třídnické hodiny pravidelně nemáme, takže když je potřeba, tak je uděláme, když potřebujeme, tak komunitní kruh zařadím v těchto odlehčených hodinách.*“ (respondentka B). Komunitní kruh je však nutné zařazovat pravidelněji a z organizačních důvodů nelze mít třídnickou hodinu každý týden, proto učitelé využívají „odlehčující hodiny“ – tedy různé výchovy, které lze jednoduše propojit i s touto aktivitou komunitního kruhu.

### 6.1.6 Učitel jako účastník kruhu

Učitel je jedním z účastníků komunitního kruhu: „*No a pak bylo dobrý, na konci, protože když dojeli až ke mně, tak já jsem seděla vedle TTT a ona vzala to srdíčko, tak se na mě podívala, nadechla se a spustila: Tak teda vedle mě sedí paní učitelka. Tak já jí říkám: Máš to těžký, máš to blbý. “ A tak teda začala: Jste teda docela přísná... a pak ji ty děti bez vyzvání začaly doplňovat. Tak já jí zase říkám: Tak PPP, tak víš, co čeho jdeš, jako na co se můžeš těšit, nebo z čeho můžeš mít obavy. “ (respondentka F). V této výpovědi byla učitelka přímým účastníkem aktivity žáka a jeho odpovědi na zadané téma: Představení spolužáka sedícího vedle mě. Ale učitel může být i účastníkem skrytým: „*A ty je sleduješ... sedí v tom kruhu a ty dáš třeba téma dětské hřiště, což je strašně zajímavá a můžeš na tom otevřít spoustu otázek... třeba když ti někdo vezme bábovku, nebo když se ti stane něco, nebo jestli může naskákat 30 dětí na jeden kolotoč, nebo... “ (respondentka D) Učitel může podle této výpovědi pozorovat aktivitu žáků, vnímat jejich odpovědi a následně na tom rozvíjet témata, která jsou pro žáky aktuální a která z kruhu vyplývají. Může také pozorovat žáky a jejich chování a vyjadřování.**

Dalšími účastníky jsou žáci a případně další pedagogický pracovník (vychovatelka, asistentka pedagoga). Učitel má však v kruhu nezaměnitelnou roli, která je velmi důležitá pro chod celého kruhu: „*...jsem tam jako koordinátor. Ale pak je důležitý v tom ty děti podpořit a říct: A víte, že já jsem tady taky a je super, že jste si to vyříkali. A pořád jim říkat tyhle věci, aby si to uvědomovali. “ (respondentka F). Nejen, že je podle výpovědi učitelky iniciátorem setkání, ale také jej musí zpočátku řídit, důsledně korigovat účastníky a vytvářet témata, která se v kruhu probírají. Přesto je jedním z účastníků a platí pro něj pravidla, jako pro všechny ostatní a to je pro respondentku B velmi složité: „*Bylo to pro mě těžké docela. Já mám tendenci to nějak zastřešit, ale už se hlídám, že tohle nechávám být a o to větší radost z toho mají, že jim vlastně nedělám to ponaučení nakonec. “ Učitelka musí dodržovat pravidla, která si na počátku zavedení kruhu nastavila, zároveň má možnost vyjádření se stejně jako její žáci a další účastníci: „*...já se k tomu nevyjadřuju. Řeknu si k tomu svoje a nechávám je, ať to sami si kočírují. “ (respondentka B), podobný způsob jednání v kruhu praktikuje i respondentka A: „*To je jako s výtvarkou, jakmile jim dáš šablonu a namaluješ to prvně ty a nalepíš jim to tady na tabuli, tak to budou mít všichni stejný. Musím také vědět, kdy začnu a někdy taky třeba nezačnu. Když potřebují vědět jejich názor, když je to něco důležitého. “****

Podle výpovědi respondentky C je hlídání dodržování pravidel velmi důležitou rolí učitele v komunitním kruhu: „*...ta pravidla se tak jako dodržují a vlastně tím, že je dodržují*

*já, dohlížím na to, aby je dodržovali ti ostatní. Takže já nemám tolik práce s tím ta pravidla dodržovat, protože oni se tak jako hlídají navzájem, kočírují se navzájem.*“ Žáci napodobují chování učitele a později přejímají jeho roli a korigují své spolužáky sami: *„Takže já nemám takové práce s tím ta pravidla dodržovat, protože oni se tak jako hlídají navzájem, kočírují navzájem.*“ (respondentka C). Respondentka dále hovoří i o profesním rozvoji učitele během komunitního kruhu. Učitel musí být připraven reagovat v klidu, ukočírovat své emoce a jednat podle nastavených pravidel: *„Což je hodně těžké se udržet a kor, když je to po desáté, po dvacáté, tak je to hodně těžké nevyjet, nerozčilovat se, ale chce to teda ustát, chce se na to připravit.*“ (respondentka C). Podle respondentky C je důležité komunitní kruh předem připravit, ale nejde jen o přípravu aktivity jako takové, ale i učitele a jeho reakce v kruhu: *„Ale jestliže pak o něco jde, tak se to musí hodně připravit. Jakoby připravit se (na komunitní kruh).*“ (respondentka C). Učitel by soudě dle výpovědi respondentky měl v sobě potlačit potřebu opravovat žáky či je doplňovat, pokud to není nezbytně nutné a měl by respektovat všechna pravidla jako ostatní účastníci komunitního kruhu: *„...tak jim to taky říkám, že jsem ze sportu a že DDD taky sportuje a že to já chápu a umírnit ten tlak, protože oni by jí bývali odrovnali, protože věděli, že je to na spolupráci.*“ (respondentka D). Respondentka hovořila o problému, který se snažili v kruhu vyjasnit a bylo na místě zasáhnout a pomoci žákovi, který byl v nevýhodě a kolektiv jej pomalu odsuzoval.

V případě, že žák nerespektuje pravidla, musí učitel zasáhnout. Zásahy jsou zpočátku častější, ale po zvnitřnění pravidel to není tak časté jako zpočátku: *„...se to dá na tom prvním stupni ukočírovat dobře... protože neví, co od sebe navzájem čekat, takže není důvod, proč se do sebe navážet.*“ (respondentka C). Z výpovědí respondentek vyplynulo, že největší zásahy jsou nutné především z počátku zavedení kruhu: *„No určitě to bylo na začátku, kdy ty děti nebyly zvyklé, že si mají naslouchat a že mají počkat. A neuměly ještě tu myšlenku udržet, tak to jsem musela to celé zastavit a počkat.*“ (respondentka A). Je logické, že dokud žáci nezvnitřní pravidla, může docházet k jejich možná nechtěnému porušení a to podle respondentky C může trvat dlouho: *„Situace, kdy musím zasáhnout, může nastat kdykoliv, takže se to nedá úplně říct... jakmile dojde k nějakému narušení, co se nehodí k splnění cíle kruhu, tak okamžitě zastavit a udělat ten pořádek, abychom se zase vrátili na tu svou cestu.*“ (respondentka C).

Je několik možností, jak učitelé zasahují. V kruhu je však platné pravidlo, že ten, kdo mluví, drží předmět. Z výpovědí respondentek však vyplynulo, že toto pravidlo nedodržují. Zásah učitele je často spontánní a podle nich by předávání předmětu mohlo způsobit zmatky a snížit tak efektivitu kruhu: *„...je pravda, že kdyby se posílal ten předmět, tak já jako učitel*

*už si neberu ten artefakt k sobě, ale nějak jako zasáhnu: Drž si toho maskota, nebo ten kamínek... a pak je zmoralizují, nějak zasáhnu v situaci a snažím se to vyřešit. Snažím se co nejmíň, aby to nenarušilo tu práci a to fungování kruhu. Takže co nejmíň a nejefektivněji.*“ (respondentka C). Také se respondentky řídí vlastní intuicí a jejich zásah je velmi přirozený: *„... já si to vlastně ani neuvědomuji, jak to dělám. To musí člověk hodně přemýšlet. Asi to dělám ne úplně dobře, ale tak nějak intuitivně prostě v tu chvíli.*“ (respondentka E). Je pravdou, že respondentky toto pravidlo nedodržují, ale ve velkém počtu žáků by se z komunitního kruhu mohl brzy stát chaos a neřízená aktivita. Proto je důležité včas zasáhnout a pokud možno velmi rychle: *„Když oni... já jsem to stopla. Já jsem to prvně nechala, tak on to řekne a ti další to neudělají.*“ (respondentka D). Z dané výpovědi je jasné, že zásah učitele je nutností. Je nutné ujasnit hranice nejen v komunitním kruhu, ale i ve třídním kolektivu. Pokud hranice a pravidla nejsou jasná, žáci je nebudou dodržovat a nemusí docházet k plnění cíle, proto je důležité cíl kruhu žákům připomínat: *„Nebo zase odbočili úplně od tématu a tak jsem je zastavila a musela jsem je vrátit zpátky... asi jsem řekla stop a řekla jsem ano, super, ale musíme se vydat touto cestou, abychom se dostali k našemu cíli a zopakovala jsem, co teda děláme, co chceme v tom komunitním kruhu dokázat a kam chceme dojít.*“ (respondentka A).

Zásah učitele může vypadat různým způsobem. Podle výpovědi respondentky C někdy stačí pouze ztišit se a narušitelé si časem všimnou, že se čeká na jejich zpozornění: *„...někdy verbálně, stačí, třeba když sedíme a čekáme mlčky a ono jim to po nějaké době dojde, někomu. To je jedna z možností, která funguje, hlavně u těch menších dětí.*“ (respondentka C) Podobně mlčení využívá i respondentka F: *„...já většinou přestanu mluvit a ztichnu a ono jim to většinou taky dojde, a když nedojde, tak jim to někdo řekne.*“ Domnívám se, že je efektivní využívat ticho k tomu, aby se žáci ztišili a to z toho důvodu, že učitel šetří své hlasivky a hlavně využívá tak opět pomoci celého kolektivu, kdy se následně žáci začnou utišovat mezi sebou a řídí si své chování navzájem. Určitě ze zkušenosti vím, že tento způsob ztišení žáků je velmi účinný, ale jsou situace, kdy je nutné využít i další možnosti, které učitel má. Respondentky často využívají gesta a mimiku: *„Nebo pak musím zasahovat mimikou, že ukážu prstem „psst“, nebo že ukážu na dotyčného, že takhle ne. Takže stačí oční kontakt, nebo zdvižený prst.*“ (respondentka C) a podobně s gesty pracuje i respondentka F: *„Zasáhnu v tu chvíli. A jen tak, nebo jen naznačím, třeba jenom gestem... Ale většinou, když oni mluví, tak my děláme takový to, že děláme: lamy drží tlamy...“* Třídní gesta, která naznačují ztišení žáků, jsou také velmi efektní. Lze je používat

tedy i v kruhu a to aniž by učitel porušoval pravidla, jak mohu soudit z výpovědi respondentek.

Další a poslední variantou zásahu je slovní napomenutí učitelem: „...nebo uděláme raz, dva, tři. Já s tím hlasem nemám problém... Jo, člověk ten hlas umí využít, když je potřeba mluvit nahlas, tak mluvíš nahlas, je potřeba umět ten hlas využít a oni to pak moc dobře vědí.“ (respondentka F). Dle výpovědi respondentek je ale důležité zásah vysvětlit a volit vhodná slova napomenutí: „Když je potřeba ta důraznější akce, tak není dobré říkat: Hele nezlob!... Spíš tak nějak: Děkuji, že si nám to tady řekl, ale teď je potřeba dát slovo někomu jinému. Jakoby ho umravnit, ale spíš tím pozitivním přístupem.“ (respondentka C). Napomenutí podle respondentky E může být také skryté tím, že přerušíme mluvícího a zdůrazníme, že aby byl řádně vyslyšen, musí mít pozornost všech, tedy i těch, kteří kruh narušují: „Ale já jim to hodně připomínám: Počkej si, až budeš mít pozornost všech... Takže ony ty děti si pak uvědomí, že aha teď mám dávat pozor, protože mluví XXX.“ Respondentka C pak také dodává, že zásah je nutný i v případě, pokud žák odbočí od tématu či povídá delší dobu a jeho projev nedává smysl: „...že to bylo mimo téma a teď už ho chvíli nevyvolám, aby věděl, aby se srovnal. Za každou cenu zas ne. To zase ho nebudeme chválit za to, že se přihlásil a plácá blbosti.“ (respondentka C). Je určitě vhodné zasáhnout i v tomto případě. Žáka je nutné vést i ke smysluplnému výstupu, který přináší nejen podnětné informace do diskuze, ale také rozvíjí jeho vyjadřovací schopnosti: „...kdo by k tomu měl nějaký názor nebo připomínku a to pak už komentují, někdy se snažím víc, někdy míň to komentovat, aby to ti ostatní pochopili. Pakliže to byl názor třeba mimo mísu, tak já pak: Tys chtěl říct asi tohle..., nebo: Tohle by bylo spíš k jiné věci, nás spíš zajímá něco jiného.“ (respondentka C). Je to způsob, jak respondentky mohou v kruhu pracovat s rozvíjením žáka samotného a jeho komunikačních schopností. Na druhou stranu je podle učitelek zapotřebí žákům dopřát dostatek času a jejich zásah je nutný i v tomto případě. Z výpovědi respondentky C lze usoudit, že prostor daný na promyšlení je důležitý k pocitu bezpečí a sdílnosti žáků. V některých případech je ale nutné zasáhnout a žáky povzbudit k aktivitě: „A učitel musí říct: Nechvátáme, máme čas a každý má prostor se vyjádřit, ale bylo by už dobrý ty a ty, aby si už odpověděl. (nebo) Tak počkáme ti ještě chvíličku a mezi tím odpoví někdo jiný. Aby věděl, že ten čas není neomezený.“ (respondentka C).

Podle respondentky D je zásah učitele nutný také při korekci účastníků a jejich správné navedení k cíli komunitního kruhu: „...když já dám otázku, kterou chci, aby to šlo fakt dobře, tak ten kruh musím hodně korigovat.“ (respondentka D). Jako konkrétní zásah v tomto případě respondentka uvádí zopakování společného cíle daného setkání. Žákům se

tak připomene, co je důvod jejich sezení a zároveň se tak dle mého názoru i částečně kruh oživí a žáci na sebe nebudou v odpovědích navazovat: „*Je těžké držet se toho tématu, otázky, kterou ty řekneš, takže třeba po půlce znovu řeknu tu otázku. Protože se ti stává, že oni reagují na to, co on (ten vedle) řekl: Já si taky myslím to, co řekl... a já jim říkám: Ne ty odpovídáš jenom tady na to. A jestli nevíš, nebo to tady už zaznělo, klidně pošli dál. Protože oni mi odběhnou od toho tématu, protože někdo něco naznačí a: Ono mi včera něco. Nejhorší do toho kruhu je, aby oni to otevřeli, ale...*“ (respondentka D).

Podle respondentky C je zásadní zásah učitele ukončit určitou omluvou, která je mířena na žáka, který v ruce svírá mluvící předmět: „*A dělám to, že se omluvím: Promiň, že jsme tě zdrželi, ale museli jsme, abys na to měl klid. Jo a tím to vlastně to dítě bere líp.*“ (respondentka C). Omluva, po narušení promluvy žáka, je důležitá pro bezpečí a pocit důvěry, který je součástí kruhu.

## 6.2 Pozice vyčleňovaného žáka v komunitním kruhu

Vyčleňovaný žák, nebo žák potenciálně ohrožený exkluzí je podle výpovědí respondentek součástí kruhu, ale jeho pozice je však velmi zvláštní nejen v kolektivu při vyučování, ale i v komunitním kruhu: *Určitě se tedy liší od ostatních, že nemá tendenci si sedat k někomu konkrétnímu, že je mu to jedno, vedle koho sedí.*“ (respondentka E). Podle výpovědí respondentek se jinakost žáka projevu především v jeho chování při utváření kruhu: „*Stejná, jako u ostatních. Jen si nevybere místo na sezení při vytváření kruhu, většinou na něj zbyde. Ostatní si místa navzájem drží.*“ (respondentka C). Respondentka C hovořila o tom, že jeho pozice v kruhu je stejná jako ostatních spolužáků, ale přitom se následně vyjádřila k tomu, že na žáka místo zbyde a z toho lze tedy soudit, že nemá kamarády, kteří by mu místo drželi. Také můžeme odvodit z výpovědi to, že žák je na okraji třídy a tuto svou pozici i vnímá tím, že si sedá mezi posledními. Podobně jeho způsob zasednutí ke společnému setkání uvádí i respondentka E: „*A ze začátku vyhledával mě, chtěl sedět vedle mě. Ted' už teda ne a je mu to jedno, kam si sedne... že už se necítí vyčleněně.*“

Jeho práce v kruhu je podle respondentky C také nezaujatá, tedy alespoň na první pohled: „*Vyčleňovaný žák nemá tolik potřeby nebo nemá žádnou potřebu se prosazovat, vyjadřovat. Je lhostejný, pracuje dost nuceně.*“ Žáka aktivita v komunitním kruhu nenaplnuje, nemá zájem sdílet zážitky a myšlenky se spolužáky a z výpovědi také můžeme usoudit, že jeho lhostejnost nemusí být způsobena nezájmem, ale třeba nedostatkem pocitu bezpečí a důvěry ve své spolužáky či učitele. Respondentka E na situaci vyčleňovaného žáka dokázala však reagovat a aktivně jej začleňuje i během komunitního kruhu a to tak, že jej

posazuje k žákům, které mají ve třídě pozici zastánců: „...posadila jsem je k takovým dětem, které jsou komunikativnější, které dokáží poradit, pomohou, aby se nestyděli a v tom komunitním kruhu to šlo úplně samo. Nemyslím si, že bych tam dělala něco speciálního.“ (respondentka A). Je zajímavé, že učitelka tuto aktivitu vnímá jako přirozenou a podobně pocit bezpečí a komfortu se pokouší zařídit pro tyto žáky i respondentka A: „Mám tady chlapečka, který se hrozně stydí a začne se červenat. Na to já říkám, ať se nestydí, že je to hezké, já se taky odmalička červenám a ať zvedne bradu a podívá se. A když je v tom kruhu a já ho posadím vedle kluků, u kterých vím, že je mu tam příjemně a on tak jako roztaje...“

Možným způsobem jednání exkludovaného žáka je také narušování kruhu, které může mít za cíl upoutat na sebe pozornost a zaujmout tak své spolužáky: „...naopak se projevuje agresivní lhostejností, čímž strhává pozornost, narušuje plynulost práce v kruhu.“ (respondentka C). Respondentka B hovořila o zajímavé situaci, kdy se z narušitele kruhu a z agresora v rámci třídy stal v kruhu žák vyčleněný: „...změnila se jeho pozice... Z pozice, kde byl šéf, do pozice, kde je na okraji třídy.“ (respondentka B). Kolektiv si komunitní kruhy oblíbil a proto tento žák ztratil svou pozici. Často jejich aktivitu narušoval a to se spolužákům nelíbilo a začali jej vyčleňovat. Učitelka však o tomto vyčlenění hovoří v pozitivním smyslu, protože žák se zklidnil a je lépe zvladatelný. Respondentka na něj takto není sama, ale má podporu kolektivu.

Začlenění učitelé aktivně sledují napříč ročníky. Respondentka E danou třídu měla nejdelsí dobu a mohla tak její snahu velmi dobře reflektovat: „Já je mám od první třídy a jsme v pěťce, takže tam ten posun je ohromný. Ale stejně to není kluk, který by vyprávěl. Stejně se pořád musíme doptávat, teda někdy nemusíme, ale nikdy nevypráví tak, jako ty ostatní děti, které by si nejraději vzaly slovo a půl hodiny by mluvily jen o sobě.“ Žák se zpočátku nezařazoval do žádných aktivit třídy, ale postupem času a působením učitelky (nejen komunitním kruhem) se žák dokázal částečně začlenit do kolektivu: „Teď o přestávce stejně sedí stranou, moc je nevyhledává, ale přeci jen se to zlepšilo. Ale oni ho naprosto přijímají. Myslím si, že to tady funguje dobře.“ (respondentka E). Z výpovědí usuzují, že žák má rád svůj prostor, do kterého spolužáky nerad pouští. Aktivní práci učitelky a jejího doptávání a snahy zapojit žáka do komunitního kruhu však přinesla pozitivní výsledky, a to v podobě alespoň základní komunikace tohoto žáka se spolužáky: „A dokáže i mimo ten komunitní kruh (sice ne moc), ale komunikovat. S nimi jinak nemluvil vůbec.“ (respondentka E). Respondentka F má podobnou zkušenost. Žákyně nastoupila do třetího ročníku a spolužáci již touto dobou mají kolektiv utvořený. Přesto aktivní práci učitelky na klimatu třídy a přijímání spolužáků bez rozdílů se i novou žákyní podařilo začlenit do kolektivu:



*„...ta PPP není zvyklá na ty aktivity, tak ta opravdu šla jako úplně poslední a vrátila se (nedařilo se jí při hře jako ostatním) a už se nezapojovala do aktivity.“* (respondentka F). Spolužáci však na konci aktivity pomohli této žákyni úkol splnit.

### **6.2.1 Aktivita vyčleňovaného žáka v kruhu**

Podle výpovědí respondentek je zásadní práce s pravidlem nemluvení. Je důležité zajistit jim bezpečné prostředí a to lze právě respektováním tohoto pravidla: *„...že je nikdo nevyčleňuje a že je v pořádku, že tam takto sedí a třeba se k něčemu nevyjádří.“* (respondentka B), podobně i respondentka C: *„Kdo chce, nemusí nic říkat a přeskochíme ho.“* Domnívám se, že tento vstřícný krok může podpořit žáka v tom, že je součástí kolektivu a je respektován a to je velmi důležité pro jeho budoucí rozvoj. Respondentka B ještě doplňuje: *„...když vidím, že se k tomu nechce vyjadřovat, tak ho nenutím vůbec.“*

Žáci mohou mít z mluvení strach a tak raději mlčí, respondentky proto využívají doptávací otázky, kterými se žáky snaží rozmluvit: *„...a donutit ho, aby taky trošičku mluvil.“* (respondentka C). Zpočátku ctí pravidlo nemluvit, ale později mají potřebu žákům ukázat, že jejich myšlenky a názory jsou pro kolektiv přínosem. Pokud se však žák účastnit i tak nechce, tak jej nenutí: *„Bud' neřekne nic a jen pořád mlčí, a když mlčí pořád, tak nemá asi cenu z něj něco páčit. Tak už bych ho nechala a holt dneska asi nic neřekne.“* (respondentka C). Základním parametrem pro respondentku E je pohoda žáka v kruhu, jeho komfort a ten nesmí být narušen: *„Pokud jsem viděla, že je žák ve velké nepohodě, předala jsem slovo někomu dalšímu.“* (respondentka E).

Další je důležitá práce s pravidlem mluvení. Respondentka B vnímá toto pravidlo v souvislosti s vyčleňovaným žákem jako pozitivní, protože i on má možnost na dané téma hovořit: *„...když se k tomu on má prostor vyjádřit, tak není tolik vyčleňovaný z toho kolektivu a je snaha o to: pojd' zase s námi být ve třídě a fungovat tak, jak se má. Chybíš nám v tom kolektivu.“* (respondentka B). Podobně o tomto pravidle hovoří i respondentka A: *„...Ano má tu možnost, když chce. A co jsem si tady poznamenala je, že někdy je to příjemnější, někdy ne.“* Podle výpovědí respondentek můžeme usoudit, že žáka toto pravidlo udržuje v bezpečí, nemá povinnost mluvit, ale zároveň není vyřazován z aktivity a je plnohodnotným členem komunitního kruhu a to potvrzuje svým vyjádřením i respondentka C: *„...musí se vystřídat všichni, nikoho nevynecháme...“* Všichni musí dostat mluvící předmět do ruky, a jak jej využijí je na jejich usouzení, zda hovořit chtějí, nebo ne.

Pravidlo mluvení není nijak omezováno a respondentka B jej pojímá ještě z jiného pohledu. Je důležité, aby žáci sdíleli zážitky a myšlenky, ale sdílejí je podle svých možností a těmi jsou třeba i práce s hlasem či jazyková bariéra: *„Nebo mi to jen šeptají, protože tam i*

*je introvertní jedna holčička, strašně moc, ale jinak je problém hlavně ten jazykový (u cizinců).*“ (respondentka B). O hluku či klidu při mluvení žáka hovořila také respondentka A: „...protože se mu špatně mluví v tom klimatu (velký hluk), že se mu špatně mluví a nechtěl by to takto vyjádřit.“ (respondentka A). Podle respondentky je důležité, aby žák měl opravdu klid při tvorbě svých myšlenek a mluvil tak hlasitě, jak je pro něj přirozené.

Podle respondentky A lze využívat dobrovolnost vyjádření i tím způsobem, že pokud exkludovaný žák (ale i ostatní žáci) mluvící předmět nepředá okamžitě a váhá, tak se ho učitelka jednoduše zeptá, zda chce hovořit, nebo jestli nepotřebuje více času na promyšlení: „A speciálně u něj se ptám, chceš odpovídat, nebo ne. Aby mu to tak no... Anebo řeknu: až budeš chtít, tak jako řekni, nebo přijdi, nebo zvedni ruku.“ O rychlosti vyjadřování respondentky také často hovořily a to v souvislosti s tím, že někteří žáci mají potřebu svá slova detailněji promýšlet a jejich vyjádření je tak často rozsekané a neucelené, nebo jim trvá myšlenku vyjádřit: „No mám tady takové, co nemají rádi ty pomalejší, jako než se vyjádří. Jako se začátku, než si zvykly na to, že neumí to říct tak rychle jako oni a rychle povídají a jsou děti, co jim to tak nějak pomalinku...“ (respondentka A). Je tedy podle učitelky potřeba zajistit klid na samotné vyjádření a naučit děti vyčkat, až jejich spolužák myšlenku dokončí: „To si takhle nevzpomínám, ale určitě by mu to nebylo jako... nebo snažím se vždycky zabránit tomu, aby ten, kdo je pomalejší, stydlivý a nechci říct stydlivý, tak aby nebyl donucen těmi rychlejšími.“ (respondentka A).

Z výpovědí respondentek vyplývá, že aktivita v kruhu je u vyčleňovaných žáků menší, než u jejich spolužáků. Respondentka D však hovoří i o zlepšení situace vyčleňovaného žáka a jeho postupné zvyšování aktivity a využívání prostoru k mluvení: „No a KKK se toho nechtěl účastnit a teď klidně jako to říká, že ví, že má tu svou silnou stránku, že něco mu jde, něco mu nejde, že se nic neděje a že se tady všechno rozebere a ze začátku byl fakt. Brečel a nechtěl mluvit... „A u toho KKK nastalo, že byl nejvíc otevřený, v tom kruhu...“ (respondentka D). Také podle respondentky C je důležité, že žák má prostor vyjádřit svůj názor a to i v tématech, která se nepřímou týkají jeho: „...on to cítí, vnímá, vadí mu to určitým způsobem (že se o problémech týkajících se jeho hovoří), ale je strašně dobré, že to slyší a že se k tomu může vyjádřit. Ale určitě to není o tom, jako že by se styděl něco k tomu říct. To ne.“ (respondentka B).

Každé dítě reaguje na komunitní kruh jiným způsobem. O vyčleňovaném žákovi jsme se z výpovědí respondentek již dozvěděli, že jeho reakce jsou spíše neutrální a žák se v kruhu málokdy zapojuje: „...on byl ze začátku úplně stranou a nechtěl se vyjadřovat, a když mu řekli, on si zjistil, že to bylo na něj, tak se rozbrečel.“ (respondentka D). Respondentka

má ještě jednu zkušenost s tím, že žáci v kruhu své myšlenky z důvodu jazykové bariéry nevyjadřují: „... jsou děti, které se ještě pořádně nezapojují, ale tam je bariéra, ta jazyková (cizinci). Takže tam je ten důvod, ale mají ty komunitní kruhy rádi, ale poslouchají, zatím se nevyjadřují.“ (respondentka B). Z výpovědi můžeme dedukovat, že žáci z jiného jazykového prostředí v kruhu mohou naslouchat a rozvíjet si slovní zásobu z českého jazyka. Respondentka hovořila také o tom, že kdyby žáci mohli své myšlenky vyjádřit v jejich jazyce, velmi rádi to udělají. Tyto žáky respondentka podporuje tím, že když se chtějí vyjádřit, dá jim možnost a případně jim pomůže se správným slovosledem.

Podle oslovených respondentek je komunitní kruh místem rozvoje žáka a to nejen komunikačních schopností, ale i těch sociálních. Podle respondentky A je důležité žákům pomoci, aby měli možnost se zapojit: „Děti jsou tiše a čekáme, až se vyjádří. Když už to trvá, tak já mu pomůžu s tím naskočením.“ (respondentka A). Žákům tato zkušenost s nasloucháním jejich spolužáků pomáhá v komunikaci i ve výuce a o přestávkách: „A dokáže i mimo ten kruh (komunikovat se spolužáky), sice ne moc, ale komunikovat. S nimi jinak nemluví vůbec.“ (respondentka E).

### 6.2.2 Podpora vyčleňovaného žáka kolektivem

Učitel má podle výpovědí respondentek několik možností, jak podpořit žáky ohrožené vyčleněním. Jednou z těchto možností je využití kolektivu a jeho skupinové síly, která působí tak, jak učitel potřebuje: „V tom komunitním kruhu, já myslím, že mu nejvíc pomohou ty děti... A myslím si, že to fungovalo, myslím si, že měl pocit, že ty děti o něj zájem mají a tak se pomalu začal dětem otevírat... ten zájem o to dítě, které mluví, projeví ti ostatní. A to si myslím, že je takový pozitivní, že je to nastartuje, nebo alespoň mně se to takto osvědčilo.“ (respondentka E). Podobně o spolupráci žáků mezi sebou a vzájemné podpoře kolektivu mluví i respondentka A: „Takže to bylo to, že jsme to pořád opakovali, posadila jsem je tam, k takovým dětem, co jsou komunikativnější, co dokáží poradit, pomůžou, aby se nestyděly...“ Učitelka zde využívá pomoci zastánců, kteří ohroženého žáka podporují a vytváří tak malou skupinku bezpečí okolo daného dítěte. Vyčleňovaný žák se pak může cítit více v bezpečí a být sdílnější, protože má kolem sebe žáky, kteří jej podporují a chtějí slyšet jeho názor: „No a i tento kluk, co se zadržává, tak si nebyl jistý a teprve když zjistil, že ho posloucháme, že za ním stojíme...“ (respondentka A). Pro žáky na chvostu třídy, kde je většina třídy přehlíží, je složité najednou hovořit a mít pozornost všech spolužáků: „Někomu to dlouho trvá, někomu ne. Takže někdo chce mluvit o více věcech a někdo je zase uzavřenější, takže si otevírá tu svou cestičku do své duše, takže i proto to má cenu (dělat komunitní kruhy).“ (respondentka C). Učitelka zajímavým způsobem popisuje důvody

konání kruhů a potvrzuje tak mou myšlenku. Žák může být zpočátku zaskočen, ale je možné, že se časem rozmluví, jako se to podařilo u respondentky E. Důležité pro pocit bezpečí a klidu je podle respondentek pravidlo respektu druhého a jeho času na vyjádření se: „...*nekritizuje se názor ostatních, že se k němu nevyjadřujeme.*“ (respondentka B). A zásadní je vhodně položená otázka, která může ostatním žákům přiblížit jeho situaci ve třídě (byť skrytě, bez jmenování) a mohou tak lépe vnímat emoce a pocity svých spolužáků: „...*snažím se pomoci těm dětem formou vhodných otázek, navodit situaci, jak se asi takové dítě může cítit a aby se do něj zvládlo vžít a uvědomilo si ty strasti, co zrovna teď prožívá.*“ (respondentka B).

Respondentky vnímají jako pozitivní zapojení žáka do kruhu i to, že se jej otázkami či již odpovědím na otázku snaží aktivizovat: „...*když jsou to ty pozitivní (podpory), tak: Pojd' a třeba řekni... A nadiktují mu odpověď. Mají tendenci mu tu odpověď třeba i nadiktovat: Tak řekni, že si dneska třeba neměl rád češtinu, protože nesnášíš diktáty, řekni to.*“ (respondentka C). Díky tomuto může žák nejen zjistit, že o něm spolužáci něco vědí, ale také to, že když to po spolužákovi zopakují, tak to vlastně není složité se zapojovat do kruhu: „...*že kdy se někdo neumí vyjádřit, neumí to, tak ho doplní. Že jako v tu chvíli to neberu, že mu skáčou do řeči, ale že mu pomáhají.*“ (respondentka F). Navíc spolužáci chtějí slyšet cokoli od něj. Například i to, že „nemám rád diktáty“ a i ostatní žáci toto hodnotí jako velmi kladné: „...*Ale oni ho naprosto přijímají. Myslím si, že to tady funguje dobře... Evidentně měli radost, že se spolužák rozmluvil. Přijímali ho pozitivně.*“ (respondentka E).

Respondentka D hovoří také o tom, že vyčleňovaný žák se (nejen) díky komunitnímu kruhu dokázal začlenit do kolektivu tím, že sdílel své názory a myšlenky a že na základě výpovědí spolužáků byl schopen reflektovat své chování a částečně jej poupravit: „*No s KKK to trvalo skoro ¾ roku, než si uvědomil, že má své přednosti a to je právě, že i jiné věci, že ho v něčem obdivujeme a že ho spousta lidí má pro něco ráda. A i jsme do toho kruhu dávali, co se dobrého stalo, za co dobrého ho můžou pochválit. A to u KKK nastalo, že byl nejvíc otevřený v tom kruhu...*“ (respondentka D). Tento žák byl zpočátku ten, kdo komunitní kruh a další aktivity narušoval a nemohlo se ta dosáhnout společného cíle. Podobnou zkušenost má i respondentka B: „...*tak musí působit ta masa na toho daného jedince, aby k tomu došlo (ke změně). Takže oni působí i takhle v rámci toho komunitního kruhu a kde se v klidu, v obecné rovině snaží naznačit, že tohle už ne, že tohle se jim už nelíbí.*“ (respondentka B). Kolektiv je proto základem pomoci nejen pro žáky tišší a nečinné, ale i pro žáky na okraji třídy, kteří na sebe nevhodným způsobem upozorňují: „*A on když tohle slyší, zkouší, mluví o tom a říká to ze svého frajerského pohledu a slyší, že ty děti už*

*s ním nesouzní, tak opravdu se nám leckdy stává pomalinku, s ním to jde opravdu pomalinku, tak že i on připouští, že to chování je opravdu někde za tou hranou.*“ (respondentka B)  
Kolektiv tak pomáhá učiteli v utváření hranic danému žákovi.

Podle respondentky D však neleží celý problém jen na daném žákovi, je nutné i změnit smýšlení jeho spolužáků v případě, že se snaží a k drobným změnám v chování u vyčleňovaného žáka dochází: *„...takže pak to bylo dobrý, že on sám si musel uvědomit, že my ho bereme takového jaký on je, a že mu ještě řekneme, že tohle je dobrý, ale že tohle bychom ještě potřebovali a že on je fakt třeba poslední, který by to klima mohl změnit. Takže to si myslím, že se u toho KKK povedlo.*“ (respondentka D). Respondentka D však dodává, že žák má ve třídě spolužáky, kteří s ním tráví čas nejen ve třídě, ale jsou kamarádi v osobním životě a má proto ve třídě zastání: *„A oni ho ti kamarádi, co s ním kamarádí i omlouvají. Takže to tam zaznělo ty názory, a je to dobře, že tam zazněly, protože on by dostal hrozně nandáno.*“ (respondentka D).

Zajímavou informací z pohledu opačného, tedy od vyčleňovaného žáka směrem ke spolužákům podala respondentka F: *„Tak tam to bylo, aby řekli něco dobrého, kladného, co někdy někdo udělal a on si vzpomněl, třeba tohle bylo někdy v zimě a tohle to jsme dělali někdy na podzim. A on jak byl takový neohrabaný, tak běžel strašně pomalu a nikdo s ním do dvojice nechtěl. Ale vím, že ta jedna holčička že se potom vrátila: „Já jsem unavená, ale já poběžím podruhé, to nevádí.“ Tak jsem říkala, že to bylo moc hezké gesto. A on si na to vzpomněl a řekl a předávali jsme si taky něco a on řekl: „Předávám to JJJ, protože se mnou tenkrát běžela při té šedesátce.“ A ona mu říkala: „Kde jsem s tebou běžela?“ A ona to vypustila, protože to byl nějaký dobrý skutek, ale pro něj v tu chvíli to bylo jako jo ten zážitek, který v něm zůstal.“* Sdílení společných zážitků může opět působit na rozvoj vztahů. Vyčleňovaný žák si v tomto případě zapamatoval pozitivní zkušenost se spolužačkou, ale ona to vnímala jako samozřejmost. Je dobré, aby žák sdílel i tyto informace, podle respondentky to potěšilo danou žákyni, že byť ona si na to nevzpomíná, tak pro něj je to velmi zásadní. Dochází tu k upevnování prosociálního chování.

Na základě využívání komunitního kruhu se žáci mnohem více poznají a dokáží pak podle respondentek reflektovat situaci znevýhodněného žáka i ve výuce: *„...a když pak v češtině narazíme na něco, tak řeknu: „A pro koho tohle bude těžký?“ „No pro HHH, protože ona to nevnímá, protože v ukrajinštině to není.“ Takže hodně o tom i mluvit.“* (respondentka F).

Zajímavé je také to, že žáci si nejen naslouchají a vnímají informace a zážitky, ale také si na základě toho kruhu uvědomují fyzickou přítomnost spolužáků a mohou takto mizet

případné neshody mezi žáky: „*Můžou si i na chvíličku sednout, protože oni by si to takto nevybrali. Oni to tak akceptují, protože k tomu dala pokyn nějaká vyšší moc, učitel, ten organizátor toho kruhu.*“ (respondentka C). Respondentka C svou myšlenku rozvíjí tak, že se žáci pak v kruhu respektují nejen na základě nastavených pravidel, ale také vnímají svou fyzickou blízkost: „*No a pak můžou zjistit, že najednou se mohou dotknout, že vedle sebe mohou sedět a pak když je aktivita, kdy si mají třeba říct jen jedno slovo.*“

### **6.2.3 Podpora vyčleňovaného žáka učitelem**

Učitel je jedním z účastníků komunitního kruhu a je proto důležitý pro podporu vyčleňovaného žáka. Tento žák se podle předešlé kapitoly v kruhu odlišuje, byť nepatrně, ale jsou to odlišnosti, kterých si bystrý učitel určitě povšimne: „*Určitě se teda liší od ostatních...*“ (respondentka E). Respondentky žáky učí to, že jinakost ostatních je důležitá pro rozvoj všech. To, že se někdo liší, není na škodu, ba naopak je to vlastnost, ze které mohou ostatní těžit: „*...snažím se zaměřit na to začlenění a na práci, na to, aby si ty děti uvědomily, že má nějaký přínos pro tu třídu a snažíme se ten přínos najít.*“ (respondentka C). Podobně i respondentka F pracuje s pojmem jinakosti v rámci komunitního kruhu: „*Jako když se takhle o tom mluví a otevřeně a říkáme si, že každý jsme jiný a což já jim říkám pořád a neustále do kolečka a říkám jim to, když je nějaký konflikt a něco vznikne a tak jim říkám: „Na každého z vás můžu říct teďka něco hodně ošklivého, ale každého z vás můžu za něco pochválit. Proč neříkám ty ošklivé věci, protože to ostatním ubližuje a chválím vás hodně, protože to vás naopak že jo.*“

Respondentka C hovoří o tom, že aby byli žáci sdílnější, je třeba zařazovat takové aktivity, které u nich navodí pocity bezpečí a odbourají stres či strach z kruhu: „*...musíme zařadit dvě tři aktivity, aby se uvolnili a cítili se bezpečněji a aby se naladili na tu další práci... Protože už jsou uzavřenější a s tou nedůvěrou a uzavřeností přistupují i k té práci v kruhu.*“ (respondentka C). Také respondentka E hovořila o tom, že je důležité pro správné fungování všech účastníků kruhu odreagovat je a odstranit bariéry (fyzické, psychické), které by kruh mohly narušovat. Z výpovědí lze usoudit, že jednou z těchto odreagovacích technik je humor: „*Hlavně u nás ve třídě to funguje tak, že nic není špatně. Nikdy nemůžu říct nic špatně, a že se jeden druhému... nemůžu říct, nesmějeme, protože my se někdy jeden druhému smějeme, když je to legrace. Někdy si udělám srandu i sama ze sebe.*“ (respondentka E). Dále respondentka rozvádí svoji metodu založenou na vzájemných dotecích, která také podporuje odstranění bariér mezi spolužáky: „*Hrozně nám funguje to, vlastně si myslím, že to i ty děti, co jsou stranou, tak díky těm dotekům, vlastně když to překonají, tak se do toho kolektivu nacítí... takže my se třeba drbeme na zádech. Uděláme*

*vpravo v bok a drbeme se... A myslím, že pomáhá úplně nejvíc. Ze začátku se ty malé děti ostýchají, ale pak už to berou jako naprosto přirozenou věc a vůbec se nestydí.*“ (respondentka E). Respondentka tedy často využívá různé hry, které jsou založeny na vzájemném dotýkání všech účastníků. Z výpovědí vyplývá nejen to, že toto žáky vzájemně sbližuje, ale také doteky pomáhají žákům z okraje třídy cítit se součástí kolektivu: *„K rozvoji sociálních vztahů se mi osvědčily hry s doteky – děti odbourávají ostych, vzájemně se napojují na spolužáky... Osvědčilo se mi odbourat ostych a začlenit žáky z okraje třídního kolektivu právě prostřednictvím doteků.*“ (respondentka E). Na základě toho se žáci uvolní a jejich psychické ladění se mění a samozřejmě se lépe respektují i po fyzické stránce: *„...pak jim není ani hloupé, když sedí kluk vedle holky. Tak to mi přijde, že je výborné.*“ (respondentka E).

Další aktivitou k odstranění strachu a případných zábran je dle respondentky E hra: A to mi připomíná. Tato hra je velmi jednoduchá a ideální na zapojení všech žáků před řešením konkrétní otázky v kruhu: *„A hra – a to mi připomíná – je hra, kdy si první vezme slovo a řekne třeba: byl jsem o víkendu u babičky a někdo druhý řekne nějakou další asociaci: A to mi připomíná, že babička peče skvělé buchty. A na to někdo řekne: A to mi připomíná, že včera jsem měl šišky s mákem.*“ Podobné aktivity jako respondentka E využívá i respondentka A: *„Někdy třeba je, že ty děti jsou nervózní, ale třepe se jim hlas, tak vždycky říkám nádech a výdech, dáme si dechové cvičení. To děláme často i na začátku hodiny. Tak říkám nádech, výdech, zavřete oči, zklidníme se a potom jim to jde krásně. Prostě se musí umět hodit do klidu.*“ (respondentka A). Zde však jde o obecně platnou techniku v jejich kruzích, ale i hodinách. Tento způsob práce žáka s dechem, napomáhá k uvolnění a následně lepší aktivitě dítěte v kruhu.

Učitelky se shodly na tom, že pro pomoc žákovi z okraje třídy je zásadní volba otázky. Komunitní kruh je podle výpovědí respondentek možnost, jak pomoci žákovi projevit se. K tomu je však důležité znát žáka, jeho osobnost a zájmy a záliby: *„Je dobré, aby ten učitel, nebo ten, co vede kruh, byl na to připravený a zjistil si něco o tom žákovi u těch třídních učitelů, pakliže to není jeho vlastní třída.*“ (respondentka C). Podobnou zkušenost má i respondentka D, která si o svém žákovi zjistila zájmy a na jejich základě postavila komunitní kruh a také výuku: *„Já jsem tam toho KKK jakoby chtěla. Takže to bylo takový, co on má rád ta témata, takže nejdřív, on jak chodí na toho Průzkumníka, tak jsem se ho tam přes toho Průzkumníka snažila dostat, aby se necítil, jak se cítil.*“ (respondentka D). Žákovi tato aktivita učitelky velmi pomohla, na jejím základě začal v kruhu komunikovat a jeho přístup ve třídě se postupně mění: *„...na KKK je největší pokrok vidět v tom. Ale to*

*bylo veliké štěstí, že on se chytnul na něco. On kdyby nešel na průzkumníka, tak já fakt bych neměla asi. Jedině nějaké stavby, víš, s klukama staví a dělají, anebo pak na ty hry přes počítač, co oni hrají.*“ (respondentka D).

Další možností podle respondentek je volba otázky takovým způsobem, aby spolužákům pomohla pochopit situaci žáka na okraji kolektivu: „...mám na mysli teda děti cizince, kteří se tolik nevyjadřují a ta jazyková bariera způsobuje i to, že ta komunikace vážně i mezi dětmi v té třídě. A ty přátelské vztahy se navazují jinak a mnohem hůř. Takže když tam navodíme třeba takové to téma: představte si, že jste v roli dítěte, které se ocitne ve Francii ve třídě, a nikomu nerozumíte a jak byste se cítili? Tak to je přínos jak pro ty děti, které si tím samy prochází, tak to zároveň pomáhá i těm ostatním uvědomit si, jak to mají ti jejich spolužáci těžké, a myslím si, že třeba tady zrovna se mi povedlo navázat nějaká přátelství k holčičce, která jako se bála, styděla mluvit...“ (respondentka B). Učitelka tedy využívá obecnější otázku, která míří na konkrétní problém, ale většina žáků si tuto situaci může jen představit. Samozřejmě se zde nabízí otázka, jak na tuto otázku odpovídá žák, kterého se otázka týká. Domnívám se, že jsou dvě možnosti: 1) žák hovoří také v obecné rovině s tím, že se v otázce nenašel anebo 2) přidá svůj názor tak, jak se opravdu v kolektivu cítí (např. v případě cizince): „Na tom okraji se cítí, protože ví, že určitá témata zahrnujeme kvůli tomu, že se to děje.“ (respondentka B). Podobně jako respondentce E pomáhají doteky, tak respondentka B využívá otázky, které pomáhají žákům vcítit se do situace svých spolužáků: „Takže jakoby díky komunitnímu kruhu a zase tématům a otázkám, které my dáváme, typu právě: myslíte si, že je správné, když... a tak dále, nebo co byste dělali, kdyby se vám stalo to a to..., nebo pomohli byste někomu, když by se mu dělo to a to. A jsou to ty věci, které se toho chlapce týkají.“ (respondentka B).

Další možností otázek jsou ty, na které odpověď zná každý. Jsou to témata, která respondentky nazývaly jako jednoduché a startují kruh: „...tak bych dala nějaké téma třeba: Jaké máš rád jídlo. Protože to každý si vybere... pakliže by měl pořád nějakou psychózu nemluvit, tak bych mu řekla: Tak si to promysli a na konci kruhu tě vyvolám.“ (respondentka C). Učitelka zastává názor, že žáka je potřeba rozmluvit, aby pochopil, že výpověď je velmi jednoduchá a někdy opravdu stačí, aby dané dítě udělalo ten krok a promluvílo: „...už toho dneska má dost, anebo se mu uleví a tak radostněji zopakuje, že tohle řekl. A já řeknu: No a vidíš a je to pravda? (nebo) Souhlasíš s tím? A on to většinou odpoví: Jo. Ale musí s tím souznět... A kdyby to nebyl schopný říct, tak bych asi šla ve smyslu: Tak řekni, máš rád jahody? On by kývnul, tak bych řekla: Tak řekni – mám rád jahody. Pojd', opakuj po mě. Nevím, jestli je to úplně správně, ale měl by zjistit, že takhle jednoduché to je. Tedy to si



*aspoň myslím já.*“ (respondentka C). Podobně se o zapojení žáka lehkou otázkou snaží i respondentka B: *„...snažím se nadhodit nějakou třeba motivační otázku, na kterou by se mohl chytit, ale když jako vidím, že by chtěl, ale neví jak.“* Respondentka C pak dodává, že tyto otázky mohou pomoci rozproudit kruh a tím, že všichni odpovídají rychleji, tak se může v jednoduché a krátké odpovědi zapojit i vyčleňovaný žák: *„Hm. A kdybych viděla, že takhle neodpovídá, tak dám fakt něco lehkého: Jakou baru máš rád? Tak to odpoví snad už úplně každý. Jako aby se rozjel, a dám pak třeba tři takovéto primitivní otázky, nebo třeba: Dostal jsi někdy jedničku? Ano, ne? Každý musí něco říct, ale kdyby to samozřejmě byl pětkář, tak zase vhodně zvolit.“* (respondentka C).

Respondentky shledávají za důležité podpořit žáka z okraje kolektivu také při samotném vyjadřování myšlenky: *„Děti jsou tiše a čekáme, až se vyjádří. Když už to trvá, tak já mu pomůžu s tím naskočením.“* (respondentka A). Pomoci žákovi se začátkem jeho výpovědi v případě, že by chtěl hovořit, jen neví, jak začít souhlasí i respondentka B: *„Tak: No, myslel sis to tak, nebo jsi chtěl říct to a to. A on se pak chytne? – Ano, tak to se taky snažím. No občas. Nevím, jestli mi to jde, ale někdy se o to snažím.“* (respondentka B). Nebo pokud žák není schopen si svou myšlenku správně srovnat v hlavě a ve svém projevu je zmatený, pak podle výpovědí respondentek je také vhodné žákovi pomoci: *„Anebo že když se nemohou vyjádřit, tak řeknu tu myšlenku: A myslel si to SSS, jo... Jo, jo. On SSS má komunikační problémy hodně, ale on hrozně mluvit chce a oni ho tak navedou, abychom mu rozuměli, co on vlastně říct chce.“* (respondentka F).

Celá pomoc a aktivita učitelek směrem k žákovi, s vyjadřováním myšlenek a volbou vhodných otázek vede k tomu, že respondentky mají zájem o to, aby se žák aktivně v kruhu zapojoval i svým sdílením myšlenek a zážitků. Je to totiž jeden ze způsobů, jak žáka lépe poznají jeho spolužáci a jak se může lépe včlenit do kolektivu. Respondentka E i další respondentky se často žáků doptávají a snaží se tak rozmluvit je: *„Když je to tak, že nechce nikdy, tak se snažím doptávat. A to mi funguje, nějaká jednoslovná odpověď přijde a oni se pak naučí doptávat i ty děti... takže ten zájem o to dítě, které nemluví, projeví i ti ostatní. A to si myslím, že je takové pozitivní, že je to nastartuje, nebo alespoň mně se to takto osvědčilo.“* (respondentka E). Je pravdou, že se respondentce chlapce podařilo rozmluvit, ale stejně začlenění není úplné. Žák se však na základě práce v kruhu naučil i aktivně verbálně pracovat a zlepšila se i jeho spolupráce s ostatními spolužáky ve výuce: *„...stejně to není kluk, který by vyprávěl. Stejně se pořád musíme doptávat, teda někdy nemusíme, ale nikdy nevypráví tak, jako ty ostatní děti, které by si nejrady vzaly slovo a půl hodiny by mluvily jen o sobě.“* (respondentka E). Podobně se žáka snaží zapojit i respondentka A:

„...jako když třeba oni mu kladou nějakou otázku, a vím, že tu odpověď třeba ví, tak to odpovím za něho. Víš? Proč by měl třeba koukat a vidět ty pohledy na něho, tak řeknu: No on KKK chtěl říct třeba toto. Že KKK? A on jen kývne a myslím, že to mu třeba pomůže.“ (respondentka A). Z výpovědi můžeme usoudit, že tito žáci mají zájem se vyjádřit, ale nemusí se cítit komfortně a mohou mít z mluvení před spolužáky strach. Tato aktivita učitelek jim může pomoci a tímto způsobem se také v kruhu podílí na sdílení zážitků: „...z jiného kulturního prostředí, tak že představují tu jinou kulturu oni nám. Oni jsou na to pyšní a to si to připraví komplet. A když mi něco slavíme, tak oni si připraví zase svůj svátek.“ (respondentka B). Podobně nad touto pomocí přemýšlí i respondentka C: „...nabídnou mi nějakou alternativu, aby se z toho nějak vykroutil a zároveň něco řekl. Že se nějak zúčastnil, a snad ho příště dovede k tomu, že řekne svůj názor.“

### 6.3 Narušitel (agresor) v komunitním kruhu

Agresor je dalším účastníkem vyčleňování či šikany. Komunitní kruh je zajímavý v tom, že se nacházejí na jednom místě, ve stejný čas oba hlavní aktéři tohoto jevu. Proto logicky po otázkách na vyčleněného žáka a jeho začlenění, musela vyvstat otázka i na agresora. Předpokládala jsem, že agresor se v kruhu projeví, ale respondentky mě ujistily, že určití narušitelé kruhu zde existují, ale nejednají nátlakem vůči oběti: „...jsem nikdy neměla nikoho, kdo by neposlechl, nebo nepochopil, kdo by byl pořád nějaký problematický.“ (respondentka E). Žáci, jak jsem již zmiňovala, si kruhu váží a mají ho rádi, to může být důvodem, proč se zde agresor nemusí aktivně projevovat. Je to místo, které je baví a navíc je to také místo, kde jsou všichni vidět a jak z literatury víme, chytrý agresor se nebude chtít nechat odhalit.

K narušování kruhu dochází podle oslovených učitelek z různých důvodů: „Prostě pracují, ale jsou pomalejší a ti rychlejší s nimi nemají tu trpělivost. Jako takhle, ale fakt si to nějak nedokážu uvědomit.“ (respondentka A). Rychlejší žáci nemají zvnitřněné pravidlo naslouchání a pokud někomu trvá se vyjádřit, pak mají tendenci mu věty dopovědět, anebo ho popohánět: „No to víš, že jo, ze začátku. Tak oni chtěli zasahovat, ti co chtějí mluvit, tak chtějí zasahovat, když on to dořekne.“ (respondentka D), a to následovně: „V tom špatným: tak už něco řekni, to je v tom špatným, to je to negativní.“ (respondentka C). Právě zde je důležité, aby je učitel uměl ukáznit, aby vydrželi a respektovali, že každý má svůj mluvící čas. Podobně hovoří i respondentka B: „To znamená, že se nekritizuje názor ostatních, že se k němu nevyjadřujeme. To jsme se hodně učili a byla tendence se zasmát nějakému názoru a tak podobně.“ Respondentka dodává, že kdyby se přeci jen někdo projevil a narušil tak

chod celého kruhu je nutností zasáhnout a vysvětlit, jaké pravidlo porušil a ideálně zařadit i informaci, jak to příště mohu udělat lépe: „*No myslím si, že když samozřejmě by začal shazovat názor druhého, tak samozřejmě řeknu: Zapomněl si na naše pravidla? My máme v kruhu vyjadřovat se naprosto svobodně a každý názor je správný a my nezpochybňujeme, že ten tvůj názor by se nám nemusel líbit. Je to tvůj názor a my si ho vyslechneme, jako si vyslechneme i názor jiných. Takže nějak takhle v tomhle smyslu. Spíš poukazují na ta pravidla.*“ (respondentka B).

Většinou žáci vyrušují, když vedle nich sedí jejich kamarádi: „*Oni spíš zlobí mezi sebou, vedle sebe, když sedí ti kluci, tak si povídají, ale že by někdo útočil na názor toho druhého, tak to se málokdy stane.*“ (respondentka B). Podobnou zkušenost má i respondentka F: „*...nevýhodou je, že si k sobě stoupnou ti kámoši a pak to s tou kázní může být trošku problém, v tu chvíli.*“ Je zde na místě využít nějakou hru, kterou žáci změni fyzické pozice, a zasedací pořádek bude náhodný a nebude takový problém s kázní: „*To je taková ta chvíle, kdy ti kluci sedí vedle sebe. Asi bych to udělal jinak, když je to v rámci chvilky, ať si stoupnou, jak chtějí, ale kdybych dělala nějakou aktivitu, abych opravdu, tak bych je nějakou aktivitou přeházela, aby neseděli vedle sebe... záleží na tom, kam bych směřovala. Jak moc toho času a energie bych tomu chtěla věnovat. Když ne moc, tak to přejdu nějakým napomenutím.*“ (respondentka F).

Podle respondentek nedočekavé děti, které neudrží delší dobu pozornost, mohou mít problémy i v rámci kruhu. Při aktivitách potřebují pohyb, nebo jejich časté měnění a komunitní kruh je pro ně často velmi náročný na udržení jejich pozornosti: „*...ho nebere to, co se tam probírá, takže začne vyrušovat buď těmi polohami, nebo slovně rušit a říkat nějaké nesmysly a to se dá ukočírovat.*“ (respondentka C). Tyto aktivnější děti pak také podle respondentky mohou narušit chod kruhu při nečekané události: „*...může dojít k tomu, že nastanou nějaké dobré výkyvy ze strany těch zlobilů, těch agresivnějších dětí... u těch zlobilů to potom přehodíme ten kamínek, on spadne a je z toho sranda a to se zrovna na tu situaci nehodí.*“ (respondentka C).

Zásah učitele v kruhu je jednou z podmínek kvalitního fungování kruhu. O různém zapojení učitele v kruhu jsem již hovořila v předešlých kapitolách. Zde se tedy zaměřím na konkrétní práci s agresorem, pro tuto práci je lepším popisem, s narušitelem kruhu. Respondentka C hovoří o tom, že kruh je ideálním místem, jak přiblížit agresora s vyčleňovaným žákem a to nejen fyzicky, ale i názorem. Je zde ideální prostředí na to, aby je učila vzájemné, kladné konfrontaci: „*...a klidně zvolím i konfrontaci toho agresora*

*(nenápadnou), z mé strany skrytou konfrontaci těch zlobivějších dětí, které mají tendenci si ho podávat, nebo jako vyčleňovat.*“ (respondentka C).

Někdy zásah učitele není potřeba. Postupem času žáci pravidla korigují sami a jejich „nátlak“ na narušitele je takový, že se narušitel sám v danou chvíli cítí být ve velkém nepohodlí: *„když zjistí, že je centrem pozornosti, tak najednou jim to vadí a taky přestanou.*“ (respondentka C). Kolektiv je nejúčinnějším bojem proti agresi samotné. Pokud se žákům v kruhu pracuje dobře a mají ho rádi, tak chtějí častěji kruhy opakovat a účastnit se jich. Narušitelům pak dávají jasnou zprávu o tom, že jejich chování přestupuje míru únosnosti a tento tlak kolektivu je pro narušitele velmi nepříjemný: *„...ten, kdo by chtěl začít zlobit, nebo něco provádět, tak vidí, že většina lidí s tím nesouhlasí, že takhle se to nedělá a to si nesou takový model života.*“ (respondentka C).

Samozřejmě z pohledu učitele nastanou situace, kdy nemusí mít oporu v kolektivu a narušitel opravdu vyrušuje a vzdaluje celou aktivitu od svého cíle. Poté respondentka F musela využít asi tu nejhorší možnost a tou je vyloučení z kruhu: *„...trošku tu disciplínu v chování, takže už se mi stalo, že jsem někoho vyhodila a řekla jsem mu, ať si jde sednout do lavice. Už tam ti kluci otravovali tolik, že jsem mu řekla: Hele jdi si sednout do lavice. Tak když si s námi nechceš povídat, tak si jdi sednout.*“ (respondentka F). Tímto činem dala narušiteli jasně najevo, že kruh je pro nás důležité místo a mohou se ho účastnit pouze ti, kteří respektují pravidla a ostatní spolužáky, včetně učitele. Není to ideální způsob řešení problému, ale rozumím tomu, že někdy jednoduše není jiná možnost, než přikročit i k tomuto kroku.

Zajímavé v této kapitole je především to, že agresor, který má ve třídě velkou moc, v kruhu tuto výhodu ztrácí. U respondentky B se pomocí kruhu podařilo zapracovat na agresorově chování a donutit ho společně s kolektivem třídy alespoň k částečné nápravě jeho chování: *„Třeba toho agresora. Tak tohoto chlapce, kterého tam mám, tak ona se změnila jeho pozice, status ve třídě. Z pozice, kde byl šéf, do pozice, kde je na okraji třídy.*“ (respondentka B). Žáci v kruhu pochopili to, že když spolu hovoří a sdílí, je jim mnohem lépe a baví je to. Tento žák jim však aktivitu narušoval a to se jim nelíbilo, proto se částečně proti němu postavili: *„...tak jestli se musí něco změnit, tak musí působit ta masa na toho daného jedince, aby k tomu došlo. Takže oni působí i takhle v rámci toho komunitního kruhu a kde se v klidu, v obecné rovině snaží naznačit, že tohle už ne, že tohle se jim už nelíbí.*“ Respondentka ale dále uváděla, že žák má problémy s chováním již delší dobu a pracují s ním i v rámci PPP a rodinných terapií.

## 6.4 Komunitní kruh a jeho přispívání k rozvoji vztahů mezi žáky

### 6.4.1 Rozvoj komunikace mezi žáky

První oblastí působení komunitního kruhu na žáky je podle respondentek rozvoj jejich mezilidské komunikace ať už to verbální, ale také neverbální. Podle respondentek je komunitní kruh místem, kde se žáci mají možnost naučit komunikovat, projevit se a rozvíjet tak svůj způsob interakce s ostatními: „...oni se naučí mluvit. Naučí se mluvit před kolektivem...“ (respondentka C). Jejich vyjadřování je podle respondentky B naprosto přirozené a o to i jde: „...děti se vyjadřují vlastními slovy, nejsou to žádné řízené rozhovory a dialogy. Je to jejich vyjádření emocí, pocitů a názorů, takže... ..tak to nechávám opravdu jen na tom samostatném vyjádření dětí.“ Respondentky pak dokáží reflektovat změny, které nastávají na úrovni jedinců, ale i spolupráce a komunikace na úrovni celé třídy: „Takže to myslím, že je ten sociální posun a i ta komunikace, protože se musí vyjádřit.“ (respondentka F). Respondentka dále uvádí, že ten posun je nejvíce viděn na tom, že žáci se nebojí sdílet informace se spolužáky a naučí se hovořit před obecnstvem. Tato zkušenost jim pomáhá i do dalšího vzdělávacího období: „No já si myslím, že se hlavně přestanou bát a že si vidí do těch očí a že se nebojí mluvit... je tu také ta povinnost, že se k tomu musím vyjádřit, že na mě v tom kruhu také přijde... záleží na té situaci, pokud je to něco, k čemu já potřebuji slyšet ten názor, nebo jako chci, nebo to může být něco lehčího, a chci to (žákovu odpověď) proto, aby se naučili mluvit před kolektivem.“ (respondentka F). Respondentka dále uvádí, že čím více jsou žáci zapojováni do kruhu, tím více zkušeností mají a v budoucnu je jistě dobře využijí: „Tak když musí mluvit každý, tak tam ta komunikace je. Oni vědí i ti introverti, že na ně ta řada dojde, možná z toho musí být trošku nervózní, ale zas na druhou stranu v životě si budou muset taky dojit vyřídit na úřad a tohle je zase sociálně posiluje.“ (respondentka F). Podobně hovoří také respondentka C: „No dneska prostě řeknou všichni.“ Žáky je podle výpovědí respondentek nutné v případě jednoduché otázky zařadit, byť nuceně, do komunitního kruhu, protože se takto rozvíjejí jejich schopnosti a dovednosti důležité pro budoucí život.

Možnost vyjádřit se je důležitá nejen pro rozvoj komunikace a sebevědomého projevu u žáků, ale také pro pocit sounáležitosti k dané skupině lidí: „...děti mají pocit, že patří do toho kolektivu, takže i proto to děláme... je to učí argumentovat, učí se komunikovat, prosadit se a zároveň ještě vyslechnout ty kamarády a počkat, taky té trpělivosti, než se někdo vyžvýkne.“ (respondentka C).

Žáci se v kruhu také setkávají s různými názory a díky tomuto sdílení mohou své osobní postoje a názory upravovat: „...žák si vyslechně názory ostatních, může svůj

změnit či poopravit...“ (respondentka C). Nebo slabší žáci mohou své názory na základě spolupráce se spolužákem sedícím vedle vytvářet a upravit tak, aby dávaly smysl: „*Jak byste reagovali na něco. A oni: Tak si to řekněte. Někteří to ani nedají dohromady, tak to tlumočím, jako svůj názor. Že jim pomůže ten názor toho druhého.*“ (respondentka D). Učí se také argumentaci, obhájit si svůj výběr či názor a prosadit si takto nenásilně svůj názor: „*...uvědomění si důležitosti té věci a jdou to vrátit a vymění si, ale já si jich všimnu a pak se jich zeptám: Proč sis tuhleto vybral a nevybral tamtu, proč jsi ji odložil? A oni to dokáží formulovat tu svou, ten svůj výběr.*“ (respondentka A). Komunitní kruh je ideálním místem pro cvičení se v utváření vlastních názorů na daná témata a navíc je zde zajištěno bezpečí jak sociální (nikdo se nevysmívá), tak také vyřčené není vynášeno jmenovitě mimo kruh: „*...záleží na té situaci, pokud je to něco, k čemu já potřebuji slyšet ten názor, nebo jako chci, nebo to může být něco lehčího a chci to proto, aby se naučili mluvit před tím kolektivem... aby ti pípalové něco řekli, ale když je to nepříjemné, tak se to může podat dál.*“ (respondentka F).

Postupem času, jak jsou měněna pravidla či zpříšňována, tak i výpovědi v kruhu jsou omezovány. Podle respondentek je to jistě nutností: „*Takže prostě celou větou a máš jednu větu. Takže i to je ta hranice toho, té schopnosti komunikovat a vyjadřovat se.*“ (respondentka F). Nejen že žáci musí říct jednu větu, což pro méně výřečné žáky může být problém, ale zároveň musí říct jen jednu větu a to pro upovídanejší jedince je signál k reflexi důležitosti jejich sdělení. Komunitní kruh je tedy podle této výpovědi respondentky žákům nápomocný při třídění informací a sdílení věcných a důležitých částí těchto informací.

Jak jsem již v této práci zmiňovala, tak kruh učí také fyzické konfrontaci žáků navzájem: „*...komunikace, obsazení místa vedle nekamaráda.*“ (respondentka C). Fyzická přítomnost žáků je defacto také způsobem komunikace. Žáci jsou si v kruhu rovni a tak jim v tomto prostředí nevádí sedět i vedle spolužáků, se kterými by si běžně nesedli do jedné lavice. Navíc podle respondentky F je v kruhu také rozvíjející to, že žáci se vystavují pohledům spolužáků při prezentaci jejich názorů a učí se tak tomu čelit: „*Jiný způsob komunikace je třeba respektovat fyzickou blízkost sedících okolo... dívat se většinou do očí a zároveň přijmout to, že se ostatní dívají při mé řeči na mě, jsem tak středem pozornosti, což v lavicích odpadá.*“ (respondentka F). Respondentka E však zdůrazňuje, že na druhém stupni žáci nemají tolik možností sedat si do kruhu, a proto je v pátém ročníku učí také sdílet informace v rámci jejich místa – lavice: „*Tak at' si zvykají mluvit, sdílet a poslouchat ostatní i v lavici. Tak takhle to je za mě tak, jak to děláme. Jinak ho využívám také v rámci výuky.*“ (respondentka E).

Další oblastí působení komunitního kruhu je rozvoj sebevědomého projevu. Žák se učí podle respondentky C argumentovat a kultivovat svůj projev: „...*umění argumentovat a osvojování si kultury projevu, budování důvěry v ostatních i vlastního sebevědomí.*“ (respondentka C). To vše jde jen na základě toho, že žák musí mít pozornost svých spolužáků, jak uvádí respondentka E: „...*chci, aby každý, kdo chce, má to slovo, tak aby ho doopravdy měl a tu pozornost měl. Aby se to pravidlo drželo. Aby měl tu jistotu říct, co potřebuje, a aby mu do toho nikdo neskákal.*“ Respondentky také učí žáky vyčkat si na svůj čas, kdy je ostatní poslouchají a jejich názor či myšlenka nevyjde nazmar: „...*tak aby to řeklo (dítě), aby se prosadilo, abychom ho všichni poslouchali. Aby mělo šanci.*“ (respondentka C).

Tématem, které dokáže žáky rozmluvit a zároveň pro ně není nijak složité, je hovořit o sobě samém: „...*všichni mají šanci něco říct a oni se naučí mluvit. Naučí se mluvit před kolektivem... i před větším a takovéto ostýchání zmizí.*“ (respondentka C). Zde je čistě na žácích, co chtějí spolužákům sdělit a co nikoli. Učí se tedy na takto jednoduchém tématu třídit informace a dávat jim určitou hodnotu a zásadní je, že je to rozvíjí nejen po komunikační stránce – rozvoj sebevědomého projevu a sebe prezentace, ale také po sociální stránce – vytvořit obraz sebe sama na základě vlastního popisu. Respondentka E doplňuje tuto mou myšlenku: „...*tím, že o sobě hodně mluví, a tím, že třeba někdy nadhodím i téma, které se prostě hodí. Tak ty děti se dobře poznají a zároveň pak tam ty vztahy jsou pozitivní.*“ (respondentka E).

Žáci nejen, že o sobě mluví, ale musí se také naučit naslouchat svým spolužákům: „...*Respekt k druhému. Umění naslouchat...*“ (respondentka E). Respondentka E tento přínos komunitního kruhu do vztahů žáků nazvala nejvýstižněji – umění naslouchat. Z mé zkušenosti vím, že si žáci vzájemně velmi málo naslouchají, často se pak opakují a toto jim komunitní kruh přináší – učí je poslouchat své spolužáky: „*A děti mají trpělivost a ten komunitní kruh té trpělivosti naučí, protože oni tady sedí a musí se naučit naslouchat, že někdo třeba tu minutu povídá a potom zase další.*“ (respondentka A). Žák nejen, že vnímá, co mu spolužák říká, ale následně i s touto informací vnitřně pracuje a ovlivňuje ho to: „...*žák si vyslechne názory ostatních ...*“ (respondentka C). Nejde jen o jeho vyslechnutí, ale i následnou práci s tímto názorem – to je dle respondentek zásadní: „...*se naučí komunikovat. Oni poslouchají, naučí se poslouchat a jako učít se tu nápodobu od těch ostatních.*“ (respondentka C). Žák se tedy učí nejen poslouchat a vyslechnout si myšlenku druhého člověka, ale zároveň ho tímto gestem velmi podpoří ke sdílení informací v rámci kruhu: „...*je to učí argumentovat, učí se komunikovat, prosadit se a zároveň ještě*

vyslechnout ty kamarády a počkat, taky té trpělivosti, než se někdo vyžvýkne.“ (respondentka C).

Zajímavostí k tomuto tématu je využití komunitního kruhu k závěrečné pololetní reflexi. Respondentka D komunitní kruhy využívá velice často a jejich témata pravidelně mění a proto žákům nevádí sdílet i takové osobní informace, jako je jejich vlastní prospěch. Respondentka žáky vede k vlastní sebereflexi a společnému zhodnocení daného úseku jejich studia: „*A já to využívám hodně při vysvědčení, když oni si píší. Založili si malý notýsek a tam si psali, co mi škola přináší a pak jsem si řekla, že je to takové zvláštní, tak jsme to zalaminovali a oni si je odnesli za vysvědčení.*“ (respondentka D).

#### **6.4.2 Rozvoj sociálních kompetencí**

Prvním přínosem komunitního kruhu na úrovni rozvoje sociálních kompetencí u žáků je podle respondentek klidné řešení problémů: „*...když už umí komunikovat, tak se nemusí tolik hádat. Oni na sebe nemusí štěkat, ale když dojde k nějakému běžnému... jako každý má nějaký jiný názor, tak díky těm komunitním kruhům se naučí vykomunikovat si to a nemusí se tolik pohádat. Samozřejmě jsou to děti, takže když jsou v amoku, tak vždycky sklouznou níž, ale tím kruhem se to bude jen lepší a lepší.*“ (respondentka C). Žáci se v kruhu podle výpovědí respondentek učí kultivovanému projevu a klidnému řešení problémů, které v kolektivu dětí mohou nastat. Nejen, že se v kruhu učí řešit nastalé situace, ale přenášejí si tyto naučené modely chování i do svého života. Podobně tento přínos komunitního kruhu popisuje i respondentka A: „*...naučila jsem je diskutovat a povídat si v klidu a už ten kruh oni vědí ta pravidla.*“ Učitelé nacházejí v kolektivu velkou podporu pro udržení určité kázně a přirozené spolupráce dětí. Děti se na základě pravidel dodržovaných v kruhu podle respondentek dokáží lépe snášet a respektovat a jednodušeji řeší své problémy. A to nejdůležitější je podle respondentky A to, že si žáci své problémy dokáží z větší části vyřešit sami: „*... protože oni jako mluví za mě. Oni už umí diskutovat, se sebou mluvit, radit si a já tady to klima (musím zaklepat) mám opravdu dobré. Oni jsou na to zvyklí, jsou na sebe zvyklí, oni jsou hodně diskutabilní, pořád diskutují, pořád. Ale nekřičí...*“ (respondentka A). Nejideálnější situací je, když je učitel v kruhu pouze jako němý pozorovatel a žáci si v rámci kruhu své problémy vykomunikují sami: „*A dávala jsem je na stranu, tolik těch stížností na to dítě v uvozovkách je a oni pak začnou: Ale to už bylo loni, za to už jsem se ti omluvil. A oni pak začnou sami a začnou si to řešit mezi sebou a já to jen reguluji a to je vlastně ten nejlepší způsob, že ten učitel je tam jen na okraj a oni si to pak dokáží vykomunikovat mezi sebou.*“ (respondentka F). Podobně o tomto jevu vypráví i respondentka B: „*...že já se k tomu nevyjadřuji. Řeknu si k tomu svoje a nechávám je, ať si to sami kočírují.*“



(respondentka B), podobně hovoří i respondentka D: „...*neřekla bych jen díky kruhu, ale je to těmi setkáními a mluvením o problémech... a kdybys to řešila jen v těch lavicích, tak to nevyzní tak.*“ V její výpovědi je také potřeba upozornit na to, že kruh není jedinou metodou, kterou lze žáky orientovat na toto prosociální chování. Je však místem, kde lze slušné chování upevňovat.

Žáci podle respondentky B mohou zjistit, že téma, které je aktuálně diskutováno, je směřováno na jejich blízké či dávné chování: „*Oni tuší, že se mluví o věcech, které se ve třídě dějí, také. A že jsou to věci, které prostě je štve. Oni se dostali do fáze, kdy je to štve, že místo toho abychom např. dělali nějakou skupinovou práci, tak že budeme dělat zase jenom zápisky, protože to nejde.*“ (respondentka B). Komunitní kruh a jeho celkové klima a pozitivní pocity na něj vázané jsou velmi dobré nejen pro regulaci chování žáků, jak lze usuzovat z výpovědi respondentky B. Jelikož kruh žáky baví, chtějí se ho účastnit, tak podmínkou je jejich slušné chování v kruhu. Druhou variantou je, že žáci v případě mimořádného kruhu, který je utvořen na základě nějaké události (kladné či negativní), která se stala, tak jsou velmi nesví a z kruhu mohou mít strach: „*Když už tam jdu s nějakým problémem, já jim to ani nemusím říkat dopředu a uděláme ten kruh, tak oni si začnou uvědomovat, že je asi něco špatně, že jako školní metodik prevence tam nejsem jen tak.*“ (respondentka C). Z této výpovědi lze soudit, že při svolání kruhu ve výjimečných situacích dochází k sebereflexi již v jeho přípravě, tedy ještě dříve, než samotná aktivita započne.

Respondentka F dále uvádí, že žáci se učí slušnému chování tím, že jsou v kruhu nuceni volit taková slova, která jejich spolužáky neurazí: „...*vlastně by bylo fajn, vést ty děti k tomu, že toho druhého neurazíme, ale když vyslechneme nějakou kritiku, tak je mi to nepříjemné, ale je to zase pro mě posun, protože se z toho poučím.*“ (respondentka F). Zároveň je však podle respondentky důležité, aby si žáci uvědomovali to, že kritika je dokáže posunout a pokud mi někdo něco slušně vytkne, pak jsem schopen s touto informací dále pracovat: „...*ale moc se mi líbilo, že řekli nejen ty chvály, ale i: Nejde mu moc čtení, ale fakt moc se snaží. (nebo) Má trošku problémy s matematikou, ale my mu s tím pomáháme.*“ Podobně o tématu kritizování hovoří i respondentka C, která zdůrazňuje, že nejen, že to žáci slyší od spolužáků, ale má to jistě větší efekt, než když jim káže učitel sám: „*Je dobré v tom kruhu, že nekritizuje jen ten učitel a to ten žák nese líp, má to větší dopad, když mu to řeknou i ty děti. A pro učitele je to lepší, že si nenabouráme ty vztahy, tu cestu, když to slyší i od těch dětí.*“ (respondentka F). Zároveň se zde objevuje motiv, který je vidět u všech respondentek. Nejvýznamnější výsledky své práce respondentky vidí u žáků při jejich spolupráci, nebo alespoň chuti pomoci spolužákovi názorem, nebo aktivním zapojením se do jeho situace:

„Ony ty děti si to vyřeší samy, aniž bys jim ty něco říkala. A dostanou takových názorů a ještě jako ty děti, tou dětskou řečí.“ (respondentka D). V rámci výuky se pak snaha učitele o stmelení třídy projevuje především při skupinových pracích: „...mně se to třeba odráží pak i ve skupinovkách. Když pak děláme skupinovky, tak mnohem líp mi dokážou pracovat společně, než jak tomu bylo dřív v té skupině.“ (respondentka B).

Kruh je také místem, kde jsou si všichni rovni, mají zde naprosto stejné podmínky: „V kruhu jsou zapojeni všichni rovnocenně, dokáží se lépe soustředit a vnímat spolužáky. Lépe se vidí, slyší a respektují se. Kruh vytváří pocit intimity a soudržnosti kolektivu. Žáci se dozvídají o druhých i věci, které by se během výuky nedozvěděli, poznávají rodinné vztahy a podrobnosti z života spolužáků a tím budují pozitivní vztahy.“ (respondentka E). Také je to místo, kde jak můžeme usuzovat z výpovědi respondentky E, se mohou žáci lépe a blíže seznámit se svými spolužáky – poznají jejich zázemí, zájmy a záliby, názory a postoje: „...tak ty děti se o sobě dozvědí mnohem víc, než kdyby ten kruh nebyl, kdyby spolu byly jen o přestávce... tím, že o sobě hodně mluví a tím, že někdy nadhodím i téma, které se prostě hodí. Taky ty děti se dobře poznají a zároveň tam pak jsou ty vztahy pozitivní.“ (respondentka E). Buduje se mezi žáky vzájemný respekt: „...přesně to, že nevykřikují, dokáží se respektovat.“ (respondentka E) a také důvěra ve své spolužáky: „Aha vlastně, my když si pomůžeme, tak to dáme vlastně všichni.“ (respondentka D).

Také jsou zde nastavena pravidla, která žáci podle respondentek z různých důvodů dodržují a napomáhají tak začleňování žáků z okraje třídního kolektivu: „Oni vlastně mlčí, že nemají slovo, takže čekají, jestli se to dané dítě vyjádří, nebo se to předá dál.“ (respondentka B). Pravidla jsou podle respondentky základem celého fungování kruhu: „To jsou pravidla, která si hlídáme, a oni se pak okřikují, kdyby k něčemu takovému došlo, tak řeknou vždycky: Ne nemáš kaštanek. Ticho!“ (respondentka B). Ráda bych zde upozornila na to, že postupem času pravidla žáci zvnitřní a dokáží přejímat roli koordinátora či lépe hlídače pravidel. Podle výpovědí respondentek se děti vzájemně hlídají a porušování pravidel je pro ně nepřijatelné: „...dokážou už i samy jako si tohle hlídat. Někteří. Ale jsou tam skupiny, které jsou emočně vyvrálejší a sociálně vyvrálejší a ty potom dokážou trošku přebírat tu roli, že se ta pravidla trochu hlídají.“ (respondentka B).

Budování vzájemných vztahů je dalším významným přínosem komunitního kruhu. Pravidelné setkávání, sdílení zážitků, názorů a zájmů má podle výpovědí respondentek i dopad do vztahů žáků: „Děti se brzy naučily vzájemnému respektu. Poznaly se dobře navzájem. Posílilo to jejich vztahy. Pravidelným poznáváním se v kruhu utužil kolektiv.“ (respondentka E). Kruh je také místem, kde si žáci uvědomují, že jsou součástí určité skupiny

a jsou jejím podstatným článkem. Je nepodstatné, zda v kruhu jejich názor zazní či nikoli, ale i sebemenší aktivita (předání předmětu, uvažování nad odpovědí spolužáka) je žádanou: „*Aha, my když děláme všichni, každý jeden díleček, tak máme vlastně práci hromadnou. Ale musí si to vyvodit oni, nesmíš to říct ty. Takže každý díl, když nám někdo bude chybět... každý je prospěšný, každý má ve třídě své slovo: Kdyby si nepřinesl tenhle díleček, tak my ten obrázek nemáme. Víš, jako že to jsou ty velké věci.*“ (respondentka D). Kruh také podle respondentky B napomáhá k uvědomování si sounáležitosti ke skupině a zlepšuje klima třídy: „*Snad teda zlepšování klimatu ve třídě, zlepšování teda celkových vztahů mezi dětmi.*“ (respondentka B). Díky vzájemnému respektu se často u žáků dostaví i pocit sounáležitosti k danému kolektivu: „*...děti mají pocit, že patří do toho kolektivu, takže i proto to děláme...*“ (respondentka C). Kruh je místem, kde se žáci seznamují ještě jiným způsobem, než mimo školu či o přestávkách: „*...člověk i jinak pozná ty děti, z jiného hlediska a navzájem se poznají i ty děti a máme k sobě i blíže. I já k nim.*“ (respondentka B). Z výpovědi lze usoudit, že i učitel z kruhu může hodně těžit a to především z důvěry, kterou kruh u žáků směrem k učiteli navozuje. Je to místo, kde se probírají témata, která žáci v běžném životě nemusí otevírat: „*Navázat a budovat ty vztahy. A nikdo ho za to nekritizuje.*“ (respondentka B). Žáci si díky budování vzájemných vztahů více důvěřují, respektují se a jejich aktivity ve skupinách tak nabývají většího významu: „*Snad teda zlepšování klimatu ve třídě, zlepšování teda celkových vztahů mezi dětmi... Posílení důvěry vzájemné, větší poznání dětí, větší respekt k názorům těch dětí. Důsledek je pak ve spolupráci těch dětí, při společné práci těch dětí, při hodinách, při výuce.*“ (respondentka B).

Respondentka B upozorňuje na jednu velmi zajímavou myšlenku. Podle učitelky je důležité zpočátku věnovat čas hlavně budování vzájemných vztahů mezi žáky a až následně tematickým plánům a náplním školní docházky: „*Já si někdy říkám, že to učení stojí až na druhém místě a že ty sociální vazby jsou někdy důležitější.*“ (respondentka B). Poté se práce učitele poněkud zlehčuje, žáci se pak lépe znají a dokáží si pak vzájemně pomáhat a podporovat se: „*...oni na sobě hodně poznají, že jsou třeba smutní. Pak za mnou přijdou: Zdá se mi, že ta a ta je smutná, paní učitelko. Tak pak říkám: Tak jděte za ní, jděte se jí zeptat, jestli jí něco trápí. A oni už se tak jako všímají sami sebe.*“ (respondentka A).

Vzájemně propojené vztahy jsou velmi důležité i pro další vývoj třídního klimatu a proto je učitel musí aktivně rozvíjet. Respondentka A podporuje vnímání a naslouchání žáků tak, že se zpětně doptává: „*...když to uděláme, tak musí ti ostatní naslouchat a ptám se: Jestlipak si pamatujete, kdo byl o víkendu u babičky, nebo kdo byl u prázdninách u moře?*“ (respondentka A). Pokud se žáci lépe poznají, tak jsou pak schopni také podpořit spolužáky

a v případě jednodušších témat je motivují k verbální aktivitě: „...*tak když vědí, že je to takhle lehoučký, jak jsem říkala. Jaké jídlo ti nejvíc chutná? A on se nevyjádřil, tak ty děti ho podporují. Protože oni jsou si v tomto taky jistí a je to pro ně tak primitivní věc, že oni ho dokáží podpořit.*“ (respondentka C). Respondentka dodává, že v případě složitějších témat, která vyžadují větší přemýšlení a uvažování je vidět, že nastoupí podpora toho nejbližšího přítele vyčleňovaného žáka: „...*když je to něco těžšího, osobnějšího, tak ho podpoří (to je hlavně na tom druhém stupni) příznivá duše.*“ (respondentka C). Následně se podle respondentky F toto projevuje i při aktivitách, které na komunitní kruh navazují a žáci se pak dokáží podpořit a lépe spolupracovat: „*A oni pak: Tak PPP, prosím tě, stoupli si k tomu třetímu. Udělej raz, dva, tři. A ukazovali jí to. Jak říká UUU, u ní mlčeli, ale já pak viděla tu snahu třídy ji dostat k nim na tu jejich stranu.*“ (respondentka F).

Komunitní kruh nejen, že pomáhá utvářet si vlastní názory, říci je nahlas a obhájit si je, ale také je místem, kde se žákům může dostat velmi cenných rad. A především proto, že tyto rady jsou v dětské řeči: „*Ale ty děti, když ti to tam pak takhle pošlou, tak ty vůbec nemusíš říkat, na koho to je, on si to z toho vezme. Oni to berou od těch spolužáků nějak jinak, jako líp.*“ (respondentka D). Často učitelky přicházejí s obecnými otázkami na různé nevhodné chování žáků, ale nejmenují. Je zde zachována intimita a bezpečné prostředí, protože žáci obecně radí, jak by se měl člověk v této situaci zachovat: „*Jak mu poradíme, co mu poradíme, aby to takhle nedělal... někdo ze zadní lavice hodil něco dopředu a ono to bouchlo a vyrušilo. No, takže co byste mu poradili, když on měl tu kuličku, z alobalu to bylo, a hodil to. No, tak mu radili, že to měl nechat, nebo si to měl zamačkat, když potřebuje uklidnit a schovat to. Jako uvědomit si a přemýšlet, aby někoho neuhodil a nevyrušoval. Takže ty děti mu radí, ne já.*“ (respondentka A). To si myslím, že je velmi důležitou součástí komunitního kruhu. Z výpovědí usuzuji, že žáci na základě rad spolužáků si z vyprávění mohou převzít to, co je dokáže dále rozvíjet, čím mohou upravit své chování tak, aby to odpovídalo skupinovým normám. Podle respondentky B dochází k tomu, že žáci si vyslechnou možná řešení jejich situace a pak jsou schopni tu situaci opravdu řešit: „*A v tomto případě je dobré, že to mohou nějak rozebírat a řešit tak ty jejich problémy za ně.*“ (respondentka B). Podobně s kruhem pracuje i respondentka D, která opět na základě emočního výbuchu svého žáka kruh svolala a dala obecnou otázku týkající se práce s emocemi: „*No, takže jsme si sedli do kruhu a já jsem jim řekla, jestli se jim stalo něco podobného a jak pracují s emocemi. A vlastně oni sami si řekli a vyvodili si rady...*“ Daný žák měl tedy možnost své chování reflektovat a v dalším afektu se může zachovat podle rad

spolužáků: „*Oni poslouchají, naučí se poslouchat, jako učít se tou nápodobou od těch ostatních.*“ (respondentka C).

Velmi zajímavé je, že u těch respondentek, které jsou se svými žáky ve vyšších ročnících prvního stupně základní školy hovoří také o tom, že žáci do svých výpovědí často zařazují také konstruktivní kritiku, která pomáhá opět k sebereflexi žákům, kterých se daný problém týká: „...*že si uvědomíme, jestli to zvládneme všechno, nebo že se navzájem pohlídáme a upozorníme, co nám nejde.*“ (respondentka C). Abych objasnila tuto výpověď, tak respondentka C vytváří s dětmi tzv. fiktivní firmy, kde se žáci učí na základě imaginární situace pracovat na úspěchu jejich firmy. Musí si tedy zvolit ředitele a další důležité pracovníky (účetní), domluvit si téma jejich výrobků a následně i místo konání trhů. Vše je řízeno z pozadí učitelem, který má funkci koordinátora celé aktivity. Komunitní kruh respondentka využívá právě k tomu, aby žáci měli prostor si některé věci vyříkat a využívá prostředí a pravidel, který komunitní kruh nabízí: „*A to byla i ta XXX, že jsme měli zavedenou tu fiktivní firmu a v té firmě se pracovalo a to je taky ten rozvoj té osobnosti. Takže my jsme si v rámci toho kruhu vyřikali, co potřebujeme v té firmě, každý měl nějaký nápad a pak už pracovali mimo komunitní kruh, protože každý měl svůj úkol a pak jsme se sešli na zhodnocení. Takže my ten komunitní kruh můžeme použít i na zhodnocení té práce, co jsme všechno udělali a co je potřeba, ale zároveň se učíme tím nasloucháním srovnat si myšlenky a říct, hele, nezapomněli jsme na tohle... Ale je to takovýto pozitivní hlídání se. Díky tomu aktivnímu naslouchání v kruhu.*“ (respondentka C). Podobně využívá kruh i respondentka A, která v kruhu řešila např. postup při Dni laskavce, a žáci si domlouvali v kruhu, jak s daným dnem naloží.

Obě respondentky žáky tímto způsobem učí respektovat se navzájem, i když je někdo má vyšší funkci, tak v kruhu jsme si rovni a kruh je místem, kde se můžeme vyjádřit a sdílet své názory na nejrůznější témata: „*Řešit problém komunikací pomocí argumentů, ne hádek, poznání nových spolužáků, naučení se správnému modelu reakce.*“ (respondentka C)

Tuto kapitolu uzavřu výrokem respondentky D: „*Ale můžeš je ovlivnit fakt životně. Ty vztahy mezi sebou a pohled na svět.*“ Komunitní kruh je místem, kde žákům respondentky vštěpují nejen základní chování ve společnosti, ale také modely způsoby chování, které mohou využít v různých situacích svého budoucího života.

### **6.4.3 Otevřenost žáků při aktivitách i interakcích**

Aby se žáci plně otevřeli aktivitě, je nutné podle výpovědí respondentek zajistit bezpečné prostředí kolektivu. Důraz na bezpečné a příjemné prostředí byl vnímán napříč všemi rozhovory a je tedy důležité jej zmínit. Respondentky pracují s bezpečným prostředím

v rámci kruhu a následně se to promítá do celé aktivity: „*Děti v tom kruhu jsou mnohem více uvolněné.*“ (respondentka A). V kruhu je klidné prostředí a žáci se mohou vyjadřovat: „*Lépe se vidí, slyší, respektují se. Kruh vytváří pocit intimity a soudržnosti kolektivu.*“ (respondentka D). Podobně o kruhu hovoří i respondentka F: „*Sedíme tak, aby si všichni viděli do očí a nikdo nevybočoval... Všichni jsme tam zapojení, vidíme si do očí...*“ (respondentka F). Tím, že všichni sedí na koberci a jsou na stejné rovině - to podle respondentky F je velmi zásadní pro pocit bezpečí a sdílnosti jednotlivých účastníků. Z výpovědi můžeme usoudit, že kruh je místem, kde jsou si všichni rovni a mají stejné šance na projevení svého názoru a jeho vyslechnutí. Podobně nad uskupením žáků v kruhu přemýšlí i respondentka D: „*...ten kruh je... to je kruh, jako když postaví ty kameny, má to jinou sílu, když na sebe koukají, nebo když se baví ve čtyřech a tak. Ale to se ví, proto to tak nazvali, že je to uzavřený tvar a má to vliv na to, jak ty děti přemýšlí.*“ (respondentka D).

Překonání strachu a zajištění vlastního komfortu žáka je také tématem napříč kapitolami této práce. Je však důležité zdůraznit, že bezpečné prostředí podle respondentky F je zásadní nejen proto, že se žák může rozmluvit, ale v případě, že bude učitelka vyžadovat odpověď, tak žák bude schopen alespoň v minimální míře tuto odpověď vymyslet: „*No já si myslím, že se hlavně přestanou bát a že si vidí do těch očí a že se nebojí mluvit. A ta druhá věc je taky ta povinnost, že se k tomu musím vyjádřit, že na mě v tom kruhu taky přijde.*“ K tomu respondentka C dodává, že komunitní kruh, který má jasně stanovená pravidla, která se dodržují, napomáhá ke sdílnosti jeho účastníků: „*Takže ten kruh pomáhá otevírat ty děti? – Ano, ano, z té ulity.*“ (respondentka C).

Žáci, kteří jsou na komunitní kruh zvyklí, se podle respondentek jednodušeji otevírají novým tématům a celá aktivita pro ně má smysl: „*Aby si na to zvykli, mluvit a nestyděli se tak.*“ (respondentka B). To doplňuje respondentka C: „*...před větším kolektivem se naučí mluvit a takovéto ostýchání zmizí.*“ (respondentka C). Následně budou schopni hovořit i o tématech, která nejsou příjemná a budou schopni se v kruhu spolužákům svěřit a ti je s pochopením vyslechnou a případně nabídnou své rady, jako pomoc z jeho situace: „*Ty děti mají spousty negativních věcí v hlavě a něco se jim stalo a nevědí kam jít, protože ti rodiče se s nimi nebaví. Takže ono ti to tam vyplave...*“ (respondentka D).

Žáci se po určitém čase dokáží vyjadřovat i k těžším tématům, které mají i emocionální význam. Respondentky žáky v kruhu učí také tomu, aby dokázali pracovat se svými pocity a emocemi: „*...ty děti si musí vybrat tu kartičku, která je věcně... - Jako do které se dokáží vcítit? – Jo, ano.*“ (respondentka A). Podobně pracuje i respondentka D: „*No a na ty karty (Dixit), tak to dělám, že jaký pocit, jak se teď cítíš? A dělám to i na konci toho*

*kruhu, když se něco probere.*“ (respondentka D). Pro učitele je to zase zpětná vazba na aktivitu: „*A v tom kruhu si můžeme ověřit, že ty děti to tak cítí.*“ (respondentka C).

Zpočátku je podle výpovědí dobré zařazovat témata o pocitech a emocích na tématech, která jsou všednější, jako je tvorba pravidel třídy u respondentky A, anebo jako reflexe aktivit u respondentky D. Později respondentky zařazují emočně laděné kruhy na témata intimnější, která se týkají účastníků kruhu a celého chodu třídy: „*Komunitní kruh navíc zařazuji při významných či nepříjemných událostech, kdy sdílíme své emoce, názory, přání a jako třída děláme závěr.*“ (respondentka C). Kruhy jsou podle respondentky D místem, kde se žáci mohou svěřovat a sdílet tak své strasti s vrstevníky: „*Takže ten kruh těm dětem pomůže v tom, že mohou říct, co je trápí, aby to řekli nahlas a že je někdo vyslechne.*“ (respondentka D). Zásadní problém vidí učitelka v tom, že někteří rodiče nemají na své děti tolik času a děti jsou tedy rády, že je někdo vyslechne: „*Oni se jich na nic neptají. Rodiče, ta striktní výuka...*“ (respondentka D).

Výsledek působení a práce učitele s emocemi a pocity žáků je vidět v tom, že podle respondentky A lépe dokáží rozpoznat pocity ostatních: „*...oni to na sobě hodně poznají, že jsou smutní. Pak za mnou přijdou: Zdá se mi, že ta a ta je smutná, paní učitelko. Tak pak říkám: Tak jděte za ní, jděte se jí zeptat, jestli jí něco trápí.*“ A daného člověka případně uklidnit: „*...když se mě to dotkne a oni na mně poznají, že jsem smutná a já jim řeknu: No protože s kyberšikanou jsem se setkala u...*“ A oni mě začnou jako uklidňovat: *Paní učitelko, tak jako hlavně, že se nic nestalo. Oni to vnímají, rozumíš? Že oni vnímají i mě, že já můžu mít nějaký problém.*“ (respondentka A). Podobně výsledky své práce hodnotí i respondentka E: „*...je to hodina češtiny týdně, ale já si myslím, že se to vyplatí. Takže během výuky. Že se záměrně necháme...když vedou řeč jinam... že si myslím, že je to dobře, protože to taky potřebuji prostě.*“ Již několikrát jsem zmiňovala, že respondentky času, který věnují tomuto rozvoji žáků, nikdy nelitují. Každá debata je rozvíjí, vytváří a ovlivňuje jejich osobnosti.

Již několikrát jsem se zmiňovala o stejných šancích úspěchu, které žáci mají v komunitním kruhu. Je proto podle výpovědí respondentek důležité, aby každý žák měl své místo v kruhu: „*Není zde rozdílů místa, již tím dáváme najevo rovnocennost všech zúčastněných.*“ (respondentka C). Komunitní kruh je místem, kde jsou si všichni rovni a nejvíce je to na první pohled vidět na jeho fyzickém uspořádání: „*Ten kruh je takové spojení, všichni tu jsme na stejné úrovni... A když je ten kruh, tak tam musím sedět i já a sedne si tam i paní asistentka, abychom byli tak jako všichni spojení. Ty děti v tom kruhu jsou mnohem více uvolněné.*“ (respondentka A). Toto podle respondentky A žáci nejvíce vnímají. Vnímají to, že nikdo se zde nad nikým nepovyšuje a všichni mají stejnou výchozí pozici a žáci podle

respondentky A toto velmi vnitřně oceňují: „*A to jsme se taky naučili, že jsme tady seděli a já hlavně ty děti беру jako sobě rovné. Já se nad nimi nepovyšuji, já si tady sednu na podlahu a povídám si a oni fakt vědí, že mi mohou říct cokoliv. Až už je něco trápí, bolí, nebo cokoliv a mohou se mě na cokoliv zeptat a takhle já s nimi vystupuji.*“

Stejně šance však nejsou pouze ve fyzickém uspořádání kruhu, ale také v možnosti se vyjádřit k jednotlivým tématům a to zajišťují pravidla, která žáci dodržují. Podle respondentek je důležité, že kruh u dětí navozuje pocity sounáležitosti a že je spolužáci chtějí vyslechnout: „*...dokáží se lépe soustředit, vnímat spolužáky...*“ (respondentka E). Proto by měl každý žák mít možnost vyjádřit svůj názor: „*...aby slovo dostal každý... každý třeba řekne...*“ (respondentka F). Podobně hovoří i respondentka C: „*Aby mělo (dítě) šanci.*“ Avšak v případě odbočení od tématu kruhu je v moci učitele zasáhnout, ocenit jeho názor a následně jej nasměrovat na správnou cestu: „*Řekla bych: Tady tím se budeme zabývat jindy, to se nás teďka netýká, ale děkujeme ti za názor. Vidím, že pracuješ.*“ (respondentka C).

Žáci mají komunitní kruh podle výpovědí respondentek velice rádi. Radost z kruhu je dalším faktorem, který ovlivňuje sdílnost žáků a tedy i jejich celkové zapojení do kolektivu: „*...tak oni se na to těšili... a všichni chtěli mluvit.*“ (respondentka A). Respondentka svou myšlenku dále rozvíjí, že žáci velmi rádi tráví čas v tomto uskupení a cení si tohoto času, který pro ně učitelka takto přichystá a vyčlení z výuky: „*Ale já říkám i v tom komunitním kruhu, protože oni ten kruh mají velmi rádi, když máme třídnickou hodinu, tak si povídáme takhle v kruhu... A my v tom komunitním kruhu máme takovou pohodu. Nás vždycky štve, když zvoní. Většinou děti nechtějí končit. Oni z toho mají radost...*“ (respondentka A). Podobnou zkušenost má i respondentka B: „*...děcka ten komunitní kruh mají fakt rády, tak si tolik nedovolí a drží se.*“ Z jejích výpovědí lze usuzovat, že proto, aby žáci komunitní kruhy měli častěji, jsou ochotni respektovat pravidla nejen v kruhu, ale i jejich společenské výkony ve vyučování jsou vyšší. Komunitní kruh ve třídě respondentky B je takovou motivací pro vzdělávací oblast školy a kruh je brán žáky jako odměna za udělanou práci. Respondentka C také vnímá radost, kterou žáci prožívají při konání komunitních kruhů: „*...kdy o tom vědí dopředu a je to pozitivní a nic se jako nestalo dopředu, tak je to jako příjemné.*“ Práce v kolektivu, kde je komunitní kruh stálou aktivitou je nejen pro učitele, ale hlavně pro žáky velmi povznášející a velmi je to baví: „*...vědí ti žáci, že tam jdu a že nebudeme nic řešit, protože se nic nestalo, tak ta práce je v pohodě, povznášející, jako radostnější, ale i hlučnější a třeba možná, ne že bychom si skákali do řeči a mohou se tam ukázat ty extempore a snaží se předvádět, než je zdrávo...*“ (respondentka C).



#### 6.4.4 Rozvoj tolerance k druhým lidem

Žáci se v kruhu také učí respektovat druhou osobu, její názory a myšlenky. Je důležité žáky učit alespoň toleranci druhého člověka: „*Nechci sedět s tímhle, protože s ním nechci kamarádit. A já říkám: Jo, nemusíš s ním sedět, nemusíš se s ním kamarádit, ale musíme se respektovat.*“ (respondentka C). Z výpovědi usuzuji, že respondentka nevede žáky k tomu, aby se spolu všichni nutně museli povídat. Spíše je vede k vnímání daného člověka a žáci spolu musí vycházet a spolupracovat, i když osobnostně si nemusí rozumět. Podobně se k toleranci mezi žáky vyjadřuje i respondentka D: „*Tak aby oni se už takhle vnímali, že musí prostě nějak snášet, nějak spolu fungovat.*“ Postupem času se žáci naučí spolužáky v komunitním kruhu tolerovat a dokáží spolu lépe vycházet nejen v kruhu při řešení problémů, ale i mimo něj: „*Děti se brzy naučily vzájemnému respektu. Poznaly se dobře navzájem. Posílilo to jejich vztahy. Pravidelným poznáváním se v kruhu se utužil kolektiv.*“ (respondentka E).

Tolerance a respekt k druhému člověku respondentka B ukazuje na příkladu otázky, která je těžká a konkrétnější. Žáci se v kruhu naučí vybírat taková slova, která druhému neublíží, byť mohou být kritická: „*...když nastolíš nějaké téma, které je na hraně, tak samozřejmě, když děti vědí, že mohou říkat cokoliv, ale nesmí tím zranit a ublížit někomu dalšímu, tak když to děláš takhle často, tak se neubráníš, něco takového prostě zazní.*“ (respondentka B). Podobně o ohlížení se na druhé při vyjadřování žáků hovoří i respondentka A, která hovoří o tom, že se žáci musí vnímat a dopřát všem stejné podmínky a komfort: „*...chci, aby nás ten komunitní kruh spojil, a ne aby nás rozdělil. Každý máme jinak citlivé uši, každý ten zvuk vnímáme jinak a vím, že někdo, když takhle budu šeptat, tak mě nebude vůbec slyšet a když zvýším hlas, tak už je to zase velká frekvence. A musíme i ten komunitní kruh nastavit do takové vlny, aby se všichni cítili dobře.*“ (respondentka A).

Tolerance se projevuje i při aktivním naslouchání žáka svým spolužákům. Podle respondentek je to zásadní sdělení pro žáka, že jeho slova jsou vyslyšena, byť nemusí být zpracována v rámci sebereflexe spolužáka. Avšak jeho myšlenka zazní a není nikým narušena: „*Posílení důvěry, vzájemné a větší poznání dětí. Větší respekt k názorům těch dětí.*“ (respondentka B), podobně také respondentka C: „*...trpělivost při naslouchání, respektování ostatních, neskákání do řeči. Pocit respektu při vyjádření svého názoru, myšlenky, nápadu.*“ (respondentka C). Podle respondentky E je důležité to uvědomění si vlastní pozice. Pokud žák není tím, co drží mluvící předmět, pak by měl mlčet a soustředit se na výpověď spolužáka, nebo alespoň mlčet a nic neříkat: „*Tak určitě je to respektovat spolužáka a poslouchat ho... Takže ony ty děti si pak uvědomí, že aha, teď mám dávat pozor,*

*protože mluví XXX.*“ (respondentka E). Zásadní je také podle respondentky B, že výpověď žáci nejenže vyslechnou, nechají ji bez přerušení zaznít, ale zároveň jeho názor či myšlenku na dané téma nevyvrací a ideálně se v kruhu k jeho názoru vůbec nevyjadřují: *„Navázat a budovat ty vztahy. A nikdo ho za to nekritizuje.“* Na základě toho mohou žáci zaslechnout velké množství názorů a úhlů pohledu na danou věc: *„...že bylo hezké slyšet různé názory a že se na to každý dívá jinak a různě a tak...“* (respondentka B).

Toleranci v kruhu lze chápat podle výpovědi respondentky C také to, že žákům je jedno kam si sednou, že nesedí vedle kamaráda, ale sednou si vedle žáka z okraje kolektivu, protože vnímají, že teď jsou v komunitním kruhu, kde nezáleží na statusu ve třídě: *„Žák si sedne vedle jakéhokoliv žáka... Řeší problém komunikační pomocí argumentů ne hádek, poznání svých spolužáků, naučení se správnému modelu reakce.“* (respondentka C). Respondentka D své žáky vede k pochopení, že nemusíme společně všichni vycházet, ale pokud všichni spojí své síly a vzájemně si věří a respektují se, pak celá aktivita jde snáze a více žáky baví: *„Dosáhněte na sebe. Jak daleko jste? A já jsem do toho taky musela skončit, abychom vytvořili ten kruh z těch rukou... Aha vlastně, my když si pomůžeme, tak to dáme vlastně všichni.“* (respondentka D).

#### **6.4.5 Další vlivy užívání komunitního kruhu ve třídě**

Žáka komunitní kruh ovlivňuje nejen rozšířením jeho komunikační a sociální kompetence, ale podle respondentek význam kruhu sahá i mimo školní prostředí: *„...můžeš je ovlivnit fakt životně. Ty vztahy mezi sebou a pohled na svět.“* (respondentka D). Respondentka se domnívá, že tím, že se v kruhu řeší různá témata, která souvisí také se vztahy nejen ve škole, ale i v rodině, tak pomocí kruhu lze ovlivňovat i chování žáka v rodině: *„...to můžeš ovlivňovat pomalu tím rodinu, nějaké jejich zakódované věci, která ta rodina žene a ty to můžeš ovlivnit...“* (respondentka D).

Jak jsem již zmiňovala, tak v komunitním kruhu dochází k sebereflexi žáků a lze kruhy využívat i při závěrečném hodnocení výuky, kdy se žáci zamyslí nad svými klady a nedostatky: *„...komunitní kruh děláme i často, když hodnotíme čtvrtletí. A já to dělám tak, že od první třídy se hodnotí sami, takže sebehodnocení.“* (respondentka A). Žáci v kruhu hodnotí nejen sebe, ale i své spolužáky, a tak dochází i k rozvoji tvoření konstruktivní kritiky a u žáka, který ji přijímá, tak se utváří také schopnost tuto kritiku přijmout a zpracovat tak, aby z ní co nejvíce výtěžili: *„...že jsme měli zavedenou tu fiktivní firmu a v té firmě se pracovalo a to je taky ten rozvoj osobnosti... v rámci kruhu jsme si vyříkali, co potřebujeme... a pak pracovali už mimo kruh... pak jsme se sešli k zhodnocení... uvědomíme si, jestli to zvládáme všechno, nebo že se navzájem pohlídáme a upozorníme se, co nám*

nejde.“ (respondentka C). Podobně kruh využívá i respondentka D na reflexi nějaké aktivity, kde se každý žák vyjádří k tomu, jak se mu pracovalo a případně, co je potřeba zlepšit. „...že mají něco společně postavit, jako třída a každý do toho musí přinést svůj díleček a ty jim na tom, že to dodělají, uděláš ten kruh... že oni ti to sami zreflektují v tom kruhu...“ (respondentka D).

Zajímavou sebereflexi žáka mi přiblížila i respondentka F. Žák, který má dyslexii a ve výuce se těžko rovná svým spolužákům, je skvělým fotbalistou: „Smírím se s tím, protože jsem takový, jaký jsem, protože jsem dyslektik, ale zase jsem hrozně šikovný na ten fotbal a to si myslím, že je velmi důležité.“ (respondentka F). K této sebereflexi žák došel po tom, co mu spolužáci ukázali, že ve čtení není mezi nejlepšími ve třídě, ale že jej v tom podporují a pomohou mu, pokud bude mít zájem. A zároveň se ale vyjádřili k jeho velmi silné stránce a tím je pohyb a sport a konkrétně fotbal, ve kterém opravdu vyniká. Z výpovědi tedy mohu soudit, že komunitní kruh a vhodně volené otázky mohou žákům pomoci uvědomit si své přednosti a hlavně svou pozici v rámci kolektivu.

Komunitní kruh tedy pomáhá respondentkám při budování celého kolektivu a klimatu třídy: „Jsou takoví stmelení... Dalo mi hodně práce v první třídě vytvořit si takový kolektiv. Celou první třídu a dá se říct do prosince, nebo do prvního pololetí jsem nic jiného nedělala, jenom stmelovala ty děti a učila je nějakého řádu...“ (respondentka A). Jak jsem zde již zmínila, tak respondentky kladou veliký důraz na tvorbu třídního kolektivu. Jsou ochotné posunout si plnění vzdělávacích cílů na později: „...na tom prvním stupni je výhoda, že si to ten učitel může nějakým způsobem přizpůsobit... pak ošulíme třeba výtvarku, nebo nebudeme dělat sloh, protože jsme si to vyprávěli, tak to máme odškrtnuté. Anebo se mi prostě hodí do vlastivědy a sedíme v tom kruhu... a ona to není jen vlastivěda, že se do toho dá zařadit i ten sociální rozvoj.“ (respondentka E). Pokud žáci nerespektují pravidla a své spolužáky, pak je zde nevhodné prostředí pro klidné vzdělávání žáků a učitel má také spoustu práce s vytvářením kázně: „...ten kruh nám pomáhá vychovávat, formovat a hlavně držet ten kolektiv...“ (respondentka C) a respondentka A doplňuje: „...chci, aby nás ten komunitní kruh spojil a ne, aby nás rozdělil.“

Komunitní kruh je tedy podle respondentek místem, kde se díky respektování pravidel žáci stmelují a utváří se tak celý kolektiv: „...to bylo povídání spíš: co si dělal o víkendu. Nebyla tam nastolována ta jiná témata, ale ten kruh taky fungoval, na to stmelování kolektivu a na ty schopnosti se vyjádřit a tak, tak to funguje stejně.“ (respondentka B). Proto, aby se kolektiv stmeloval komunitním kruhem, je podle respondentky E nutnost opakovat kruh: „Pravidelným poznáváním se v kruhu utužil kolektiv.“ (respondentka E).

Zajímavý efekt práce na klimatu třídy (nejen komunitním kruhem) předložila respondentka A: „*A co se mi líbilo, a já jsem jim to i řekla, bylo to, že začali dva, tři a holky zavolaly všichni a všichni dělali tu tleskanou. Tady stáli a takhle to dělali a sami, aniž bych je nutila a prostě sami a pak se zase rozešli a šel každý ke svému.*“ Žáci se respektují a dokáží tak společně trávit volný čas, zahrát si hru a poté se rozejít a každý si může dělat opět to své. Je to výborný výsledek, který mimo jiné přináší podle respondentky komunitní kruh – žáci mezi sebou vychází a bez rozdílu si dokáží zahrát společně všichni zábavnou a zajímavou hru a přesto si poté opět každý jde sám pracovat na tom, co má rozdělané.

Již jsem zde nastínila další vliv komunitního kruhu na vztahy mezi žáky a tím je, že kruh má vliv na chování žáků: „*...promrhat celé září, nenaučit děti nic, ale naučit je chovat se a pak už sklízíme ovoce toho chování a už můžeme učit, ale nemůžeme učit dřív, než si je vychováme...*“ (respondentka C). Učitelka dále hovoří o tom, že kruh je také místem, kde se žáci na základě modelových situací učí reagovat na různé situace a vyřčené myšlenky a naučí se s nimi vyrovnávat: „*...také se naučí ty situace správně vyřešit, nebo že v tom kruhu si ukážeme, jak se ty situace mohou řešit. Anebo také jaké další řešení by mohlo následovat. Také oni vlastně, když ta situace nenastane, tak oni to znovu pokáží, ale uvědomí si: takto jsem to měl vyřešit. A když se to v tom kruhu bude stále probírat, tak si ten model osvojí.*“ (respondentka C). Rozvine se tak jeho schopnost klidného usuzování a jednání: „*...takže když jsou v amoku, tak vždycky sklouznou níž, ale tím kruhem se to bude jen lepší a lepší... Řešit problém komunikací pomocí argumentů nikoli hádkami.*“ (respondentka C). Také díky komunitnímu kruhu a sdílení názorů a myšlenek mohou žáci své chování upravovat v souladu s obecně platnými normami v dané skupině: „*... mohou zkonfrontovat to špatné jednání někoho jiného s tím svým, kdyby náhodou to chtěli dělat.*“ (respondentka C).

Žáci se díky kruhu učí také respektovat nejen pravidla kruhu, ale i všechna pravidla, která jim přijdou do cesty – třídní pravidla, pravidla školní družiny, ale také normy a zákony naší společnosti: „*...zrovna ten komunitní kruh, tak tam se musí hned ze začátku nastavit pravidla.*“ (respondentka E). Z výpovědi lze usoudit, že nastavení pravidel v brzkém věku je pro učitele poté velmi pozitivní, protože žáci pravidla brzy zvnitřní a jsou schopni podle nich jednat: „*...že mi pomáhá k tomu, že neurčují, kdo bude mluvit, ale i ty děti samy vybírají, kdo bude odpovídat na jejich otázku, nebo kdo bude teď na řadě.*“ (respondentka A), podobně také respondentka C: „*...oni se tak jako hlídají navzájem a kočírují si aktivitu navzájem.*“

Jedním z posledních vlivů komunitního kruhu na žáky a jejich vztahy se spolužáky je určitě naučení se trpělivosti a umět vyčkat na svou příležitost: „*A děti mají trpělivost a ten komunitní kruh té trpělivosti naučí, protože oni tady sedí a musí se naučit naslouchat, že někdo třeba tu minutu povídá a potom zase další.*“ (respondentka A). Respondentky tak žáky učí něco, co potřebují i ve výuce – počkat si až na ně přijde řada. Domnívám se, že následně se respondentkám ve třídě mnohem lépe pracuje, protože žáci nechají učitele v klidu dopovídat instrukce, naslouchají mu a poté mohou přijít dotazy. Komunitní kruh je tedy místem, který je učí i tuto schopnost: „*...děti, které jsou netrpělivé a chtějí (mluvit), tak musí překonat to, že teď mlčím a soustředím se na to, co říká ten spolužák a v tom se naučí respektu a donutí se poslouchat a myslím, že to funguje.*“ (respondentka E). A samozřejmě je to také učí respektovat a vyčkat na výpovědi i těch spolužáků, kteří mohou mít nějaký hendikep či strach při verbální komunikaci: „*...trpělivost při naslouchání... vyslechnout ty kamarády a počkat, taky té trpělivosti, než se někdo vyžvýkne.*“ (respondentka C).

## **6.5 Nezařazené zajímavosti související s tématem komunitního kruhu**

Jednou ze zajímavostí byla i negativní zkušenost respondentky s rodiči a jejím komunitním kruhem. Respondentka F využívá komunitní kruh mimo jiné také k řešení nastalých problémových situací, a i v tomto případě jej využila: „*Negativní měla jsem velmi špatnou reakci, když jsme měli konflikt ve třídě a což teda je jedna z taktik, promluvit si odděleně s možným agresorem a obětí, a tak jsem to tak udělala a využila jsem toho, že ten kluk nebyl ve škole, tak jsme si o tom popovídali a druhý den on přišel a tak jsme právě udělali komunitní kruh a závěr bylo, že si o tom doma budeme moci popovídat s rodiči a budeme o tom mluvit a napíšeme na lísteček, jaké řešení, jak by šlo ten konflikt vyřešit. A reakce tatínka toho kluka byla velmi bouřlivá, že jsem ho postavila na paškál do kruhu. A já říkám, že komunitní kruh je normální způsob komunikace s dětmi a naopak je to lepší, než kdybych ho postavila před tabuli a tím, že si vidíme do očí a všichni mají možnost se vyjádřit, včetně jeho, tak je to lepší taktika, nežli nějaké povídání si na chodbě, nebo v kabinetě s nimi, protože tohle je konflikt náš a řešíme to tady a teď.*“ (respondentka F). Z výpovědi mohu usoudit, že otcí žáka se pravděpodobně nelíbilo, že v kruhu se řešilo konkrétní chování jeho syna. Možná z pohledu rodiče došlo k nepochopení této metody, ale souhlasím s respondentkou, která dala žákovi možnost se k danému tématu také vyjádřit a představit tak svůj úhel pohledu. Přesto také chápu rodiče a otázka do kruhu měla být položena obecněji, aby se žák necítil v ohrožení.

Respondentka C nastiňuje zajímavou myšlenku o využití komunitního kruhu k prevenci proti rozvoji šikany: „... i jako prevence to (kruh) slouží... Pak když už je to větší šikana, tak přesně je to nějaká konkrétní, cíleně zaměřená šikana, tak tam už se musí pracovat trošičku jinak a ty aktivity zařazovat tak trošku jinak. Tomu se říká taková ta prevence, že už je to přesně napasované.“ Z výpovědi lze usoudit, že pro ni jako metodika prevence je komunitní kruh jednou z hlavních metod při práci s kolektivem. Ale i komunitní kruh má své limity. Jedním z nich je pro respondentku C vznikající šikana – tedy konkrétně její druhá fáze, která následuje po vyčlenění. S vyčleňovaným jedincem se v kruhu dá pracovat vcelku aktivně a komunitní kruh učitelkám takto pomáhá. V případě rozvinuté šikany by podle respondentky mohl nastat problém a kruh by ztratil svůj smysl, je nutné v tomto případě volit jiné metody.

Důvodem využívání kruhu respondentky uvádí nejen přivítání žáků ve třídě, ale také souhrnné nastavení žáků na výuku. Komunitní kruh lze tedy využít nejen k budování kolektivu, ale k jejich motivaci k výuce v následujících hodinách: „...že navozuje atmosféru třídy, kruh nás jakoby vítá, to je ta atmosféra. Je to takové oproštění se od rodiny, od té domácnosti, od toho svého a nastolení takovéto, že si aktivujeme ten mozek na tu školu.“ (respondentka C).

Tvar kruhu je další zajímavou informací, na kterou respondentky často upozorňovaly. Kruh je podle výpovědí respondentek ideálním tvarem pro tuto aktivitu – všichni si vidí do očí a navíc všichni sedí stejně, nikdo není mimo kruh: „Ten kruh je takové spojení, všichni tu jsme na stejné úrovni.“ (respondentka A), podobně i respondentka D: „Že jsme se prostě setkávali a ten prostor, do toho kruhu, to vytváří.“ Respondentka F přirovnává jejich komunitní kruh ke kulatému stolu v Kamelotu, kde zasedal král Artuš a jeho rytíři k různým jednáním: „Vždyť i ten kulatý stůl v Kamelotu, nebyl tam žádný šéf i ten král byl součástí toho kruhu.“ Z výpovědí tedy vyplývá, že tvar kruhu je ideální ke sdílení nejen ve škole, ale i v dalších oblastech života: „...ten kruh je více osobní. Jako ten tvar. Jako mandala, to je vlastně to spojení. A mně ten kruh přijde, když sedí v lavicích tak to není takové spojení a proto je to v tom kruhu.“ (respondentka A). Přirovnání komunitního kruhu k mandale, jako motivu plnosti a harmonie je asi nejlepším popsáním důvodu pořádání této aktivity v geometrickém tvaru kruhu. Respondentka D ještě doplňuje další motiv kruhu: „...ten kruh je... to je kruh, jako když postaví ty kameny, má to jinou sílu, když na sebe koukají, nebo když se baví ve čtyřech a tak. Ale to se ví, proto to tak nazvali, že je to uzavřený tvar a má to vliv na to, jak ty děti přemýšlí.“ Z výpovědi můžeme odvodit, že kruh je ideální uzavřené místo, kde sdílí všichni jeho účastníci jen tím, že jejich fyzická blízkost určuje

samotný tvar. Sdílejí tedy i tím, že tam sedí, že s danou aktivitou souhlasí a jejich místo je tím stavebním kamenem, který dohromady tento tvar vytváří.

Komunitní kruh má i své budoucí důsledky pro žáky. Žáci se pak mezi sebou naučí komunikovat a přenáší si tuto zkušenost i do dalšího studia: „...že si uvědomí, že jim tohle pomáhá a můžou to pak využívat v dospělosti. Když dávám pozor a poslouchám, co mi kdo říká, že mi je to ku prospěchu.“ (respondentka E). Podle učitelky je však důležité pokračovat ve sdílení i v dalších ročnících na druhém stupni, proto své žáky připravuje i na přestup na druhý stupeň, kde není tolik možností sedět v kruhu. Proto je učí sdílet dvě zážitky i v lavicích a hlavně i když v kruhu nejsou, tak si musí žáci vzájemně naslouchat: „Zpočátku jsme reflexi týdne dělali také v komunitním kruhu, teď ji děláme častěji v lavici. Děti půjdou na druhý stupeň, kde se komunitní kruh již využívat nebude. Tak ať si zvykají mluvit, sdílet a poslouchat ostatní i v lavici. Tak takhle to je za mě tak, jak to děláme. Jinak ho využívám také v rámci výuky.“ (respondentka E). Přesto hned několik respondentek (většinou mimo záznam) projeví zájem o to, aby v komunitních kruzích žáci pokračovali i na druhém stupni, protože takto dobře nastartovaný kolektiv je třeba i nadále udržovat: „Zajímalo by mě, jak by vypadaly komunitní kruhy na druhém stupni a u nás si to vůbec nedokážu představit... hodně záleží na tom, jaké téma nastolíš... Takže takové odosobněné téma, které jde mimo ty vlastní pocity, tak to bude snazší. A ono z toho leccos rozpoznáš i tak. I když je to téma, které není přímo na tělo.“ (respondentka B).

Komunitní kruh je podle respondentek velmi užitečnou metodou, která pomáhá v budování klimatu třídního kolektivu. Jejich čas věnovaný této metodě je podle učitelek k nezaplacení, protože se jim to následně vrací a žáci spolu dokáží komunikovat i během výuky a nedochází tak často k narušování výuky: „A myslím si, že ten čas, který tomu dáš. Někdo si řekne, že je to dvacet minut něčeho, jak ukrojit, tak mi to ani neuděláme na dvacet minut.“ (respondentka D), podobně i respondentka E. „...že se to fakt vyplatí, že to za to stojí, tomu tu hodinu dát.“ Také učitelé pomůže ihned z počátku týdne identifikovat případné problémy či smutek jeho žáků a má možnost s tím dále pracovat: „Pak můžeme i poznat, jak se ty děti měly tím, že si pošleme ty kamínky a hned můžu vědět, že se něco stalo, nebo nestalo a reagovat na tu situaci.“ (respondentka C).

## **6.6 Návrh vytvoření komunitního kruhu na základě získaných dat**

Na základě získaných dat se mohou pokusit navrhnout možný postup pro zapojení všech žáků do kolektivu. Čerpám z prostředí, které dobře znám, tedy svůj kruh budu navrhovat na první stupeň základní školy.

Podle výpovědí respondentek je velmi důležité položení otázky. Abych byla schopna položit žákům otázku, musím znát téma svolaného komunitního kruhu. Budu se držet asi nejčastějšího tématu, které respondentky uváděly: návrat po víkendu. Cílem aktivity bude, aby se žáci mohli podělit o své zážitky z víkendu a zároveň měli takto možnost přivítat se se spolužáky. Jelikož respondentky vypovídaly o časové náročnosti, pokusím se otázku tedy omezit tak, aby měli všichni možnost odpovědět, zároveň však kruh netrval celých 45 minut a samozřejmě, aby se i žáci naučili selektovat své vlastní myšlenky a zlepšili si tak schopnosti stručného vyjadřování.

Nejprve tedy žáky uvítám v komunitním kruhu: „Dobré ráno, scházíme se dnes v pondělí takto v komunitním kruhu, abychom si popovídali na téma uplynulého víkendu. Než ale položíím dnešní otázku, zopakujeme si pravidla, která zde v kruhu musíme dodržovat.“ Nechám děti povídat pravidla a v případě jejich porušení během tohoto jejich brainstormingu, je upozorním na případné porušování daných pravidel. Je možné, že se budou překřikovat, nebo opakovat – nenaslouchat si.

Následně po zopakování pravidel nadhodím téma: „Dnešní otázka našeho kruhu je: Jaký jeden nejzajímavější zážitek se mi stal o tomto víkendu?“ V ruce svírám mluvící předmět (dle dané třídy – u nás je to kostka ze stavebnice Sevy) a položíím jej doprostřed kruhu. Kdo bude mít rozmyšleno, může si předmět vzít a hovořit. Po dohovoření pošle předmět vlevo či vpravo. A takto projede kostka celým kruhem. Jedna z respondentek uváděla možnost doplnění informací dítětem na konci kruhu. Proto kostku vrátíme doprostřed kruhu, a kdo by potřeboval něco doplnit, má tu možnost.

Tato otázka je startovací otázkou pro následující týden. V různých obměnách jsem ji slyšela i v rozhovorech s respondentkami. Domnívám se však, že v sobě skrývá více než jen sdílení zážitků. Pomáhá žákovi se vyjádřit o v celku bezpečném tématu. Naučí se, že ostatní mají zájem si vyslechnout něco zajímavého, že je zajímá on sám. Také si rozvine své vyjadřovací schopnosti. Není jednoduché z většinou většího množství zážitků vybrat ten nejzajímavější. Naučí se třídít informace, přisoudit jim hodnotu a důležitost. A může i sám u spolužáků najít inspiraci pro svůj další víkend. Opravdu tato otázka je pro žáky velmi přínosná.

Není ale přínosná jen pro žáky. Učitel z těchto odpovědí může vyčíst spoustu informací – aktuální fyzické i psychické rozpoložení dítěte, jeho přípravu na vyučování, trávení volného času, fungování rodiny či zájmy. Učitel sám může žákům sdělit svůj zážitek a tak se opět přibližuje více žákům, jde jim vzorem, může jim také přinášet nápady na trávení volného času s rodinou či ukázat využití volného času pro svůj osobnostní rozvoj.



Tato otázka může přinést spoustu informací jak žákům, tak učitelí. Záleží na tom, jak si dokáží vzájemně naslouchat, respektovat se a nebát se sdílet v rámci komunitního kruhu.

Následně bych zvolila další otázku dle aktuálního dne či předmětu a hlavně podle času, který učitele tíží. Můžeme toto uskupení využít v otázce, která nám navodí téma aktuální hodiny:

- český jazyk: „Čteme společně Ferdu mravence. Představte si, že jste Ferdou a odejdete sami z mraveniště. Měli byste se něčeho mimo mraveniště obávat?“ Touto otázkou nejen navodíme téma hodiny čtení, ale také se děti nepřímo zamyslí nad tím, co je samotné může ohrozit, když by odešly samy z domova.
- přírodověda: „Dnes je děti Den Země, budeme si povídat o tom, jak můžeme naši planetě vrátit to, že zde můžeme žít. Představte si, že jste naší planetou. Máte to? Jsme krásná modrozelená planeta a plná lidí. Co bych si tedy jako planeta mohla přát od lidí, aby mi na můj svátek udělali radost?“ Děti se zamyslí nad tím, co naši planetu dokáže zlepšit, nebo naopak co jí přihoršuje – ekologie na naší planetě.

Nebo také můžeme komunitní kruh využít na další rozvoj vztahů mezi žáky, na jejich chování či jednání v různých situacích: „Představte si, že bychom se teď zvedli a šli bychom k prvňáčkům a měli bychom za úkol vysvětlit jim, jak se chováme ve školní jídelně.“ Jak by se prvňáčci měli chovat ve školní jídelně? Děti velmi baví radit ostatním. Respondentky také několikrát uváděly, že děti si v kruhu často radí, přináší si své vlastní rady, kterým lépe porozumí, než kdyby jim pravidla vysvětloval dospělý člověk. Děti si tak zopakují pravidla chování se ve školní jídelně a to na základě „rad pro prvňáčky“.

Závěrem bych komunitní kruh rozpustila s poděkováním: „Tak dnešní kruh ukončuji. Všem vám děkuji za zúčastnění a za skvělé nápady. Půjdeme se tedy věnovat našemu předmětu.“ A děti se přemístí na svá pracovní místa.

## 7 Výsledky výzkumného šetření

V následujícím textu shrnu výsledky mého šetření. Celkově mohu shrnout, že osloveným respondentkám metoda komunitního kruhu velice pomáhá. Podle oslovených učitelek je pomocníkem při budování klimatu třídy, ale i k budování vzájemných vztahů mezi žáky, nebo alespoň základního respektu k jinakostem a zvláštnostem každého spolužáka. Cílem šetření bylo zjistit, jaký dopad má, podle učitelů, užívání komunitního kruhu do vztahů mezi žáky. Dílčí cíle jsem definovala tři: (1) popis komunitního kruhu, (2) jeho užití pro rozvoj vztahů mezi žáky a (3) jeho dopad do vztahů v jejich třídě. Zodpovím zde i výzkumné otázky:

1. Jak podle učitelů může komunitní kruh pomoci k rozvoji společných vztahů mezi žáky?
2. Jaké jsou podle učitelů důsledky užívání komunitního kruhu k začlenění žáků z okraje třídy?
3. Jaké metody či postupy zvolené v průběhu komunitního kruhu mohou podle učitelů pomoci k začlenění žáka do kolektivu?
4. Jaká je podle učitelů pozice vyčleňovaného žáka v komunitním kruhu?

### 7.1 Komunitní kruh a jeho dopad do vztahů všech žáků

Respondentky využívají komunitní kruh pravidelně v pondělí či v pátek, nebo v hodinách, které nazývají odlehčenými – VV, PČ, TV. Pravidelnost začleňování komunitního kruhu do života třídy je podle respondentek velmi důležitá, protože žáci si na kruh zvyknou a jsou i více sdílnější. Nejčastěji se respondentky s dětmi setkávají na koberci či podsedácích, ale nebrání se i improvizovaným komunitním kruhům vestoje či v kruhu na židličkách. Koberec je dle respondentek důležitou součástí třídního dění a děti zde mají své pohodlí. Zásadní je pro všechny učitelky nastolení pravidel, které všichni účastníci musí dodržovat. V případě jejich nedodržování je pak složité dosáhnout stanoveného cíle. Základem pro každého účastníka je jeho pocit bezpečí a komfortu. Podle respondentek je lze dosáhnout vzájemným respektem ke spolužákům a kladení důrazu na respekt k jinakostem pomáhá k začlenění žáků z okraje třídy. Podle výpovědí respondentek je zásadní stanovit pravidla kruhu a důsledně je dodržovat. Tyto 3 hlavní pravidla: právo mluvit, právo mlčet a umět naslouchat jsou zásadní a nemění se. Poté ale učitelky připouští možnou další práci s pravidly a přibírají i další: hovořit k tématu, nevynášet informace z kruhu.

Právo mluvit učí podle respondentek žáky hovořit, když mají zájem, ale také zdržet se mluvení, když nemám zájem či se na to necítím. Toto pravidlo nastoluje a ukončuje předávaný předmět. Nejčastěji respondentky uváděly maskota třídy (kohout, sovička), ale také různé tematické předměty související s výukou či se zájmy žáků. Předmět učí žáky respektovat mluvícího spolužáka a všichni mají možnost předat, dotknout se předmětu a tak se aktivně zařazují do kruhu. Na toto pravidlo je dán respondentkami velký důraz nejen jeho častým výskytem ve výpovědích, ale také jeho uváděním na prvním místě výčtu pravidel. Respondentky uváděly, že pomáhá žákům ke zlepšování jejich vyjadřovacích schopností a děti se pak nebojí komunikovat i mimo komunitní kruh.

Právo mlčet je dalším pravidlem, které je podle oslovených učitelek velmi důležité. Toto pravidlo umožňuje žákovi nezodpovídat nadhozenou otázku, ale zároveň je součástí kruhu tím, že předá předmět dál. Stává se tak platným a chtěným článkem kruhu, ale není nucen odpovědět. Respondentky však toto pravidlo časem upravují a při jednodušších tématech jej ruší a žáci musí odpovědět. Učitelky k tomuto přistupují proto, aby žáci rozvíjeli své komunikační schopnosti a učili se vyjádřit vlastní názor. To respondentky vnímají jako velmi důležité. S tímto pravidlem úzce souvisí schopnost aktivního naslouchání spolužákovi, který mluví. Oslovené učitelky uvádí, že pokud žáci naslouchají spolužákům, pak se mnohem lépe poznají, protože naslouchají všem bez rozdílu a mohou tak navazovat vzájemné vztahy na základě sdílených informací a zájmů a to i s žáky z okraje třídy. Budují si tak i základní úctu k názoru druhých lidí.

Zásadní je pro respondentky volba otázky. Učitelky hovoří o tom, že zvolení vhodné otázky je důležité pro zachování bezpečí pro všechny žáky a pro motivování dětí k mluvení. Pokud je otázka či téma lehké (z života blízkého dětem), tak se podle respondentek vyjádří skoro všichni žáci. Pokud je otázka těžká (zaměřená na klima třídy či vztahy), pak se nemusí zapojit všichni. Důležité je vždy ocenit názor každého žáka. Otázka či téma je tedy také důležité pro otevření žáka k vyjadřování se před kolektivem a tedy i k jeho zapojení do třídy.

Komunitní kruh podle respondentek zásadně přispívá k rozvoji komunikace mezi žáky. Podle respondentek je důležité to, že se žáci naučí komunikovat se spolužáky, nebojí se mluvit a sdílet informace. Kultivují tak svůj projev před obecnstvem. Kruh je podle učitelek také velkým pomocníkem nejen v prezentování vlastních názorů, ale také je místem, kde může docházet k tvorbě či úpravě názoru žáka.

Zásadním výsledkem komunitního kruhu a jeho dopadu do vztahů je podle respondentek schopnost klidného řešení sporů mezi žáky. Žáci se zde učí klidných reakcí a vyrovnávání se s pozitivními, ale i negativními informacemi nejen o jejich osobě. Musí

dodržovat pravidla a to vše napomáhá tomu, že se žáci naučí klidně řešit nastalé problémy a hlavně k řešení situací bez velkých zásahů učitele. V kruhu mají žáci možnost si své problémy vykomunikovat a učitel by měl dětem dát možnost a prostor si problémy vyříkat klidnou formou, kterou může být podle respondentek kruh. Vhodným výběrem otázky také může stimulovat žákovo budoucí chování. Na základě příkladů, způsobů chování spolužáků tak může zreflektovat své chování a příště se zachovat správně. Byť nepřímá mířená rada spolužáků jsou velkým zdrojem informací pro sebereflexi a úpravu vlastního chování.

Komunitní kruh je místem, kde podle respondentek dochází k pochopení sounáležitosti se skupinou a dochází k zlepšování klimatu třídy. Žáci se takto lépe poznají, protože si naslouchají a respektují se navzájem. Podle respondentek je toto poznání jiné, než se děje o přestávkách či mimo školu.

Jako pozitivní důsledek komunitního kruhu respondentky uvádí, že to, co se žáci v kruhu naučí o respektu k druhé osobě a o aktivním naslouchání, tak to jsou pak schopni aplikovat i při běžné výuce. Podpora spolužáka pak podle učitelek přichází i mimo komunitní kruh a zde se učí, jak tato podpora může vypadat.

Podle respondentek je také důležité zajistit všem bezpečné prostředí a klid na vyjádření a především pak žákům ohroženým vyčleněním. Bezpečné prostředí učitelky utvářejí různým způsobem, nejzajímavější aktivitou byla práce s dotyky. Dotyky podle respondentky rozvíjejí nejen vzájemnou důvěru, ale upevňují rovnost v kruhu. Podle respondentek je velmi důležitá otevřenost žáků během aktivity. Tu zajišťují různými způsoby – odreagování pomocí her (dotyky, „a to mi připomíná“), žáci sedí na stejné rovině a s nimi i učitel, dodržování pravidel či opakováním komunitního kruhu.

Cílem kruhu je pro respondentky nejen vytvoření spolupracujícího kolektivu, ale fungování všech jeho účastníků. Je důležité v kruhu volit témata tak, aby byl žák rozvíjen nejen po sociální a komunikační rovině, ale také působit na jeho emoce. Pokud u žáka bude převládat více pozitivních pocitů během aktivity pak, jak vyplývá z výpovědí respondentek, si kruh oblíbí a budou více sdílní a jejich aktivita se zvýší. Také se v kruhu učí empatii a následně lépe dokáží rozpoznávat základní emoce svých spolužáků, avšak zdůrazňují, že vše jde ruku v ruce s jejich biologicko-psychologicko-sociálním vývojem.

Vyjádření svého názoru a jeho přijetí spolužáky je pro respondentky důležitým krokem k zažití úspěchu všemi žáky. Zažít pocity úspěchu a radosti z něj zvyšují pravděpodobnost rozhovoření žáka. Radost z kruhu je pro respondentky také zásadním bodem, kdy u žáka dochází k otevírání k aktivitě a ke sdílnosti zážitků, informací a názorů.

Zásadním přínosem kruhu je pro respondentky myšlenka, že žáci nemusí být s každým spolužákem kamarádi, ale musí se vzájemně respektovat a tolerovat své jinakosti a individuální vzláštlosti. Je však podle respondentek velmi časově náročné, aby se u žáků tyto schopnosti projevovali nejen v kruhu, ale i ve výuce a o přestávkách. Pod tolerancí a respektem respondentky shrnují to, co vystihuje komunitní kruh: (1) žák umí zvolit slova, kterými kritizuje nějakou skutečnost, aniž by ublížil druhému, (2) aktivně naslouchá spolužákům a vyslechnuté názory a informace podrobuje reflexi a dokáže je využít i ve svém životě, (3) v kruhu se neváží na kamarády, je to příjemná aktivita, během které mohou fyzicky sedět vedle kohokoliv z účastníků (tzn. rovnost všech během aktivity).

Kruh neovlivňuje jen žakovu aktivitu v rámci školy, ale podle respondentek ovlivňuje i jeho život. Nejen, že se naučí naslouchat a pracovat se zaslechnutými informacemi, ale tuto schopnost využijí i mimo školu a zjistí, že dobře poslouchat se jim vyplácí. Pomáhá jim to lépe pracovat na zadaném úkolu, ale také na utváření sebe sama. Učitelkám kruh pomáhá budovat kolektiv, který se respektuje a každý člen dokáže spolupracovat a vyvinout dostatečnou aktivitu na splnění cíle. Pravidla v kruhu jsou podle respondentek důležitou součástí nejen této aktivity, ale promítají se do výukových a skupinových aktivit a mají tak přesahující dopad (nejsou dána jen pro komunitní kruh).

V neposlední řadě je důležitou vlastností, kterou si žáci v kruhu osvojují, trpělivost. Podle respondentek to je schopnost dítěte počkat si na svůj čas a hovořit, a když nemám v ruce předmět, pak mlčím. Také to napomáhá aktivnější žáky umírnit a dává se prostor i žákům, kteří jsou introvertnější, mají strach se vyjadřovat před kolektivem či právě žákům vyčleňovaným.

## **7.2 Komunitní kruh a jeho dopad do vztahů vyčleňovaných žáků**

Pro tuto práci je zásadní odpovědět na otázky, které se týkají začleňování žáka z okraje třídního kolektivu. Žák má podle respondentek odlišnou pozici v rámci komunitního kruhu, než ostatní spolužáci. Jeho fyzická pozice v kruhu je proměnlivá – posadí se tam, kde na něj v daný den zbyde volné místo. Je často velmi odevzdaný a sedá si do kruhu mezi posledními. A jeho práce je také velmi málo aktivní. Oslovené učitelky jejich aktivitě napomáhají tím, že tohoto žáka posadí tam, kde sedí žáci, se kterými si rozumí, nebo mají ve třídě roli zastánců. Podle respondentek se exkludovaný žák podstatně méně zapojuje do aktivity kruhu a nesdílí tak často své názory, nápady a zážitky. Jedním z důvodů zdrženlivého chování může být podle respondentky i jazyková bariéra ze strany vyčleňovaného žáka.

Druhou možností, jak se žák chová v kruhu je agresivní postoj vůči aktivitě. Žák se tímto svým chováním podle respondentky snažil strhnout pozornost na sebe, ale v rozhovorech se objevila jedna velmi zajímavá skutečnost. Učitelky často hovořily o pozitivním nátlaku skupiny na tohoto jedince. Žáci si kruh oblíbili, přijali pravidla za vlastní a potom už narušitele kruhu umravňovali sami. Učitelky, které měly možnost delší dobu sledovat pozici žáka v kruhu, zjistily, že jeho pozice se postupně velmi málo změnila. Pozitivní reakcí na kruh je přijetí tohoto žáka spolužáky a jeho respektování. Samozřejmě se to mění i z pozice vyčleňovaného žáka, který lépe dokáže komunikovat se spolužáky. Ale jak několikrát respondentky zmínily: komunitní kruh je důležitou metodou, která však není samospásná.

Jako zásadní podporu pro vyčleňovaného žáka shledávají respondentky v práci s pravidlem mluvení, tedy spíše mlčením. Žák má tedy možnost volby a učitelka jeho volbu respektuje. Přesto se však respondentky snaží těmto žákům ukázat, že odpovědi nejsou vyžadovány, ale jsou žádanou a respektovanou součástí celé aktivity. Respondentky často zmiňovaly, že je důležité těmto dětem ukázat, že jejich aktivita je chtěnou a v kruhu není mezi účastníky rozdíl. Proto v případě dlouhodobějšího nevyjadřování jejich žáků se snaží formou otázek rozmluvit tyto žáky a ukázat jim, jak jednoduché je sdílet své zážitky, nápady a názory. Učitelky takto pomáhají žákům k rozvíjení jejich sebevědomí při komunikaci s ostatními lidmi. Žákům ohroženým vyčleněním také respondentky pomáhají tak, že nastolují témata či otázky, které jsou jim blízké a týkají se jejich zájmů. Žáci pak mohou hovořit o něčem, co je jim blízké, v čem si jsou jisti a mohou se tak učit prezentovat sami sebe.

Důležitá je nejen podpora učitelů, ale respondentky uvádí, že zásadní je podpora kolektivu směrem k vyčleňovanému žákovi. Oslovené učitelky kladly důraz na to, že tento žák může mít potíže s hovořením před kolektivem spolužáků, a proto může učitel využít síly skupiny a žáka takto podpořit. Z rozhovorů jsem také pochopila, že je rozdíl mezi podporou učitele a spolužáků. Podpora učitele je důležitou součástí pomoci vyčleňovanému žákovi, ale větší důraz kladou respondentky na podporu spolužáků, vrstevníků. Jejich podpora podle učitelek pro žáka jednoduše znamená víc. Tato podpora může být podle výpovědí respondentek různá. Někdy žákovi pomohou s nastartováním odpovědi, jindy ho podpoří v jeho zájmech a ukáží tak zájem o jeho osobu. Respondentky často uváděly, že ostatní žáci chtějí slyšet názory svého spolužáka.

## 8 Diskuze

Tato diplomová práce se zabývala problematikou komunitního kruhu a jeho využitím respondentkami ve školní třídě k rozvoji vztahů mezi žáky. Analýzou dat vznikla celkem 4 hlavní témata: (1) popis komunitního kruhu, jeho pravidla a užití v kolektivu, (2) pozice vyčleňovaného žáka v komunitním kruhu, (3) narušitel (agresor) v komunitním kruhu, (4) komunitní kruh a jeho přispívání k rozvoji vztahů mezi žáky. V následujícím textu porovnám výsledky své práce s prostudovanou literaturou.

### 8.1 Přínos komunitního kruhu pro rozvoj společných vztahů mezi žáky

Komunitní kruh je pro respondentky bezesporu velkou pomocí. Pomáhá jim budovat pozitivně laděný kolektiv a napomáhá k respektu a toleranci mezi dětmi. Žáci se v kruhu poznávají a sdílené názory, zkušenosti, zájmy a informace pomáhají nejen utvářet jejich osobnost, ale také navazovat nové vztahy a přátelství. Podobně přínos komunitního kruhu shrnuje i Kopřiva (2000), který respekt k ostatním a toleranci k jinakostem vidí jako základní vlastnost člověka 21. století.

Prvním tématem byl popis komunitního kruhu a jeho pravidla a užití v kolektivu. Respondentky podobně jako Krejčová s Kargerovou (2003) vnímají komunitní kruh jako součást výuky a jeho zapojení do týdenního plánu je učitelkami vnímán jako přirozený prostor pro sdílení žáků. Na rozdíl od autorek respondentky komunitní kruh nezařazují do denní výuky, ale většinou jej zařazují jednou týdně (v pondělí či v pátek), nebo podle potřeby. Je to z důvodu časové tísně, kterou přináší vzdělávací plány a termíny, během kterých musí s dětmi probrat stanovené učivo. Přesto respondentky vnímají komunitní kruh jako něco velmi důležitého pro rozvoj sociálních vztahů mezi žáky.

Podobně jako Kopřiva (2008) či Kantorková (2009) hovoří i respondentky o důležitosti pravidel a jejich důsledném dodržování. Zmiňovaní autoři definují celkem 4 základní pravidla: právo mluvit, právo zdržet se, vzájemná úcta, respekt a diskrétnost. První pravidlo – právo mluvit a s ním související pravidlo naslouchání - je podle respondentek i Kantorkové (2009) zásadní a na jeho dodržování stojí i padá celá aktivita komunitního kruhu. O těchto pravidlech hovoří i oslovené učitelky a z těchto pravidel také vycházejí. Je důležité podotknout, že respondentky oproti odborné literatuře, tato pravidla berou jako závazná, nikoliv však neměnná. Většina respondentek s postupujícím věkem žáků pravidla obměňuje a upravuje. Pravidlo mluvení je často zkracováno a je zde dáván limit. To je dle mého názoru také podstatné pro rozvoj žáků po komunikační stránce. Omezení času nutí

žáky hledat podstatné informace, které chce sdělit a oddělit je od informací s menší důležitostí, které může vynechat. Velký důraz respondentky dávaly na aktivní naslouchání během kruhu. Aktivní naslouchání je podle mého názoru zásadní pro budování vztahů v komunitních kruzích. Žáci mohou na základě shodných názorů či zájmů najít kamarády i mezi těmi spolužáky, se kterými by se běžně nekamarádili. Komunitní kruh je tedy pro mě místem, kde se žáci mnohem lépe poznají i z jiného úhlu a to je ale založeno na jejich naslouchání výpovědím druhých lidí.

Dalším tématem, které analýzou dat vzniklo, bylo užití komunitního kruhu pro rozvoj vztahů mezi žáky. Komunitní kruh je místem, kde si žák rozvíjí své komunikační schopnosti – verbální i neverbální (podobně Hájková, 2008). Respondentky často uváděly, že komunitní kruh napomáhá ke kultivovanosti projevu žáků, výběru vhodných slov, aby neublížili druhému. Dle mého názoru však komunitní kruh pracuje i s neverbální komunikací. Jelikož se žáci nemají vyjadřovat k názorům druhých, pak musí potlačit nejen chuť vyjádřit se slovně, ale také svou mimiku a gestiku, kterou zahrnuje neverbální komunikace.

S rozvíjením komunikačních a sociálních schopností také vzrůstá schopnost klidného řešení sporů mezi žáky. Respondentky reflektovaly, že s častým a dlouhodobějším užíváním komunitního kruhu se zlepšuje i schopnost dětí respektovat se a vycházet spolu a případné neshody a hádky řeší klidně. Respondentky kruh využívají tedy i k reflexi určitých situací, které nastávají v průběhu výuky či přestávek a společně s dětmi hledají možná řešení těchto konfliktů. Podobně jako Kopřiva (2008) řeší problémy na obecné úrovni, respondentky také nikdy nejmenují. I když přiznávají, že v některých případech je zjevné, proč byl kruh uspořádán, přesto se snaží zachovat bezpečné prostředí a situaci řešit s dětmi na základě obecně položené otázky.

Během komunitního kruhu dochází ke sblížení žáků a ke zlepšování celkového klimatu třídního kolektivu a proto i žáci podle respondentek vnímají pocity sounáležitosti k této skupině. Podobně se o tom vyjadřují i Kopřiva (1997, 1999) či Kantorková (2009), nebo Silverman a Mee (2019). Dle mého názoru je sounáležitost se skupinou tím nejvyšším bodem práce na klimatu třídy. Pokud se děti cítí být členy kolektivu, domnívám se, že mají zájem na jeho správném fungování a také se na tom aktivně podílejí tím, že komunikují se svými spolužáky a spory se snaží vyřešit v klidu a mezi sebou a nepotřebují k tomu učitele. Respondentky se také často zmiňovaly o tom, že kruh je pro ně místem, kde se žáci cítí v bezpečí a mohou se vyjádřit k čemukoliv (v rámci slušného chování) a zároveň je to místo, kde využívají bezpečí a klidu k řešení různých problémů, které mohou třídu sužovat.



Dalším bodem, o kterém bych se ráda zmínila je kruh jako místo plné názorů. Tyto názory pochází podle respondentek od žáků samotných a v kombinaci s aktivním nasloucháním dochází i k tvorbě nových názorů či přetváření a upravování názorů ostatních spolužáků. Narážím především na to, když se řeší otázka chování v rámci kolektivu, pak děti od spolužáků slyší, jak by se v dané modelové situaci zachovaly a mohou své chování a názory na dané situace měnit a upravovat. To je dle mého názoru opravdu fascinující způsob, jak může učitel působit na své žáky, aniž by cokoliv řekl. Samozřejmě je zásadní utvoření kvalitní otázky, která podpoří myšlenkové operace žáků, a to je v rukou učitele.

## **8.2 Přínos komunitního kruhu pro začlenění žáků z okraje kolektivu třídy**

Pokud se na komunitní kruh podíváme z úhlu šikany a vyčleňování, pak podle respondentek je zásadní tyto dva pojmy odlišit. Komunitní kruh respondentky využívají k začleňování žáků z okraje třídy či žáků viditelně exkludovaných. V případě šikany, tedy Kolářova (2011) 2. - 5. fáze šikany, by byl podle oslovených učitelek potřeba zvolit jiný postup, protože komunitní kruh by neplnil v tuto chvíli svůj cíl a naopak by mohl ještě více uškodit. Z toho vyplývá, že komunitní kruh vnímají respondentky jako pomocnou metodu pro budování bezpečného prostředí a prevenci patologických jevů jakou je i šikana. O komunitním kruhu jako pomocné metodě při zlepšování klimatu třídy a navozování bezpečného prostředí hovoří i Kopřiva (1999) či Kargerová a Krejčová (2003).

Dalším tematickým okruhem je pozice narušitele (agresora) v komunitním kruhu. Respondentky často hovořily o tom, že komunitní kruh přispívá k eliminaci projevů agresora. Dávaly důraz na sílu skupiny a ovlivňování nevhodného chování samotnými spolužáky. Komunitní kruh je pro děti radostí a podle mého názoru nechtějí připustit, aby jim tato radost byla učitelem odepřena. Je zde tedy důraz na skupinovou sílu a radost z kruhu pomáhá žákům vzdorovat narušitelům (agresorům). Janošová (2011) uvádí, že agresor má vlivnou pozici ve skupině a je těžké pro jeho spolužáky vzdorovat mu. Z mého šetření vyplývá, že pro respondentky je komunitní kruh místem, kde je agresorova (narušitelova) pozice oslabována. Ve výpovědích respondentek se objevovaly spíše zmínky o narušitelích kruhu, než o agresorech. Narušitelem bylo dítě, které překračovalo pravidla, nerespektovalo je. Zajímavým výsledkem šetření je, že respondentky agresora v kruhu nepotkávají. Podle mého názoru je to tím, že žáci mají kruh velmi rádi a raději se podřídí poněkud přísnějším pravidlům kruhu, než o samotný prostor pro vyjádření přijít. Druhým mým poznatkem může být také informace, že učitelky kruh využívají k prevenci vyčleňování a šikany. To, že

agresora v kruhu nenalézají, může tedy znamenat, že se ve třídě nemusí aktuálně vyskytovat a jejich práce na klimatu třídy můžeme hodnotit jako správnou.

Posledním tematickým celkem analýzy dat je pozice vyčleňovaného žáka v komunitním kruhu. V kruhu jsou si všichni rovni a to především stejnými podmínkami a pravidly, které všichni účastníci musí respektovat (podobně Kopřiva, 2008, 1999). V tomto tvrzení se literatura s respondentkami mírně rozchází. Podle respondentek je zde jasně poznat žák, který je vyčleněný z kolektivu. Je pravdou, že má stejná pravidla a podmínky, ale přesto je zde podle respondentek viditelný rozdíl: sedá si do kruhu jako poslední, je velmi málo aktivní a často je aktivitou nezaujatý. Z výsledků šetření však vyplývá, že respondentky mají několik metod, kterými jej mohou aktivizovat a on se i přes svůj nezájem zapojí. Respondentkám se osvědčují různé slovní hry, které aktivizují k činnosti i tyto žáky (a to mi připomíná) či vzájemné doteky (malování na zádech). Dle mého názoru jsou doteky výborným způsobem, jak žáky odreagovat od následujícího tématu a navodit pocity pohody a radosti. Také jsem vnímala, že tento způsob práce v kruhu žáky více sblížuje a oni následně respektují i fyzickou přítomnost žáka z okraje kolektivu. Protože je to forma hry, zábava a ta nadchne většinu dětí a rády se této aktivitu zúčastní.

Podpora exkludovaného žáka přichází od učitele i kladením otázky. Respondentky často hovořily o důležitosti promyšlení otázky. Kvalitně položená otázka, která bude mířena na zájmy vyčleňovaného žáka, podle oslovených učitelek pomáhá tomuto žákovi prosadit se a otevírá tak jeho vnitřní svět i ostatním spolužákům. Z výpovědí mi vyplývá, že pokud učitel klade otázky, které jsou blízké tomuto žákovi, pak on sám chce využít právo mluvit a sdílet názory a zážitky se spolužáky. Podobně se k otázkám vyjadřují i Silverman a Mee (2019), kteří zdůrazňují, že učitel je tím, kdo se nad otázkami zamýšlí a formuluje je na základě potřeb skupiny. Zároveň je respondentkami kladen důraz na to, aby každý z žáků (i vyčleňovaný žák) dostal možnost se vyjádřit. Podobně o kruhu hovoří i Kopřiva (2008), který hovoří o potlačení extrovertnějších dětí a poskytnutí prostoru pro mluvení i dětem introvertnějším. Domnívám se, že je zásadní zaměřit se na žáky introvertnější a z okraje třídy. Tito žáci mívají většinou větší problém navazovat vztahy a přátelství, proto má komunitní kruh velký vliv na jejich vztahy se spolužáky a to především, když dostanou prostor prosadit se.

Zásadní je i podpora při mluvení. Podle respondentek je důležité žákovi pomoci nejen správně položenou otázkou, ale v případě různých indispozic (jazykových, vyjadřovacích) mu pomoci s utvořením myšlenky. Také je podle učitelek správné podpořit žáka nejen tím, že bude respektováno právo zdržet se mluvení, ale také podpořit je v případě jednodušších

otázek k tomu, aby svůj názor projevili. Zde se praktické využití kruhu respondentkami v jejich výuce neshoduje s použitou literaturou. Kopřiva (2008) či Kantorková (2009) zdůrazňují, že je zapotřebí, aby i učitel a všichni účastníci kruhu dodržovali nastavená pravidla a nevstupovali do výpovědí svých žáků či jejich rozhodnutí neodpovídat na otázku. Jedna z respondentek tímto způsobem pracuje a striktně se řídí pravidly komunitního kruhu, ale u ostatních respondentek jsem vnímala, že za svým zásahem směrem k žákům introvertním a vyčleňovaným, mají snahu ukázat těmto žákům, jak jednoduché je sdílet své názory a zážitky, a že ostatní spolužáci i učitelka sama mají zájem je slyšet. Kopřiva (2008) a Kantorková (2009) kladou tedy důraz na pravidla a jejich dodržování s cílem zachovat bezpečné prostředí pro žáky, kteří se k tématu vyjadřovat nechtějí. Oproti tomu respondentky porušením tohoto pravidla pomáhají žákům, kteří mají zájem hovořit, ale mají potíže s vyjádřením svého názoru či myšlenky. Proto je zajímavým zjištěním, že porušení pravidel učiteli (popř. žáky) nemusí být vnímáno negativně, ale naopak jako prosociální a podporující chování směrem od učitele k žákovi či od žáků k jejich spolužákovi.

Je důležité na závěr zdůraznit, že jejich snažení je odměněno a i tito žáci se po úsilí učitelek zapojují aktivně do komunitních kruhů. Je na místě vystihnout podporu učitelek směrem k žákům, protože výsledkem není jen podpora žáků na okraji skupiny, ale učitel se sám dává za příklad podpory spolužáka a to je následně také odměněno podporou exkludovaných žáků jejich spolužáky a to nejen v komunitním kruhu. Podpora při mluvení je dle mého názoru velmi stěžejní, protože to není jen podpora pro exkludované a introvertní žáky, ale je to také příklad pozitivní podpory pro jejich spolužáky a ukázka toho, jak mohou svým spolužákům pomoci projevovat své názory, myšlenky a že nemusí mít strach.

## ZÁVĚR

Za vznikem této práce byl především můj zájem o využití komunitního kruhu pro rozvoj vztahů mezi žáky. Především pak popis komunitního kruhu, jeho užití ve školní třídě a jeho dopad do vztahů v kolektivu žáků. Šetření bylo zaměřeno také na žáky z okraje kolektivu, žáky vyčleňované a jak jim pomáhá komunitní kruh navazovat vztahy se spolužáky.

V teoretické části bylo cílem objasnit pojmy komunitní kruh a jeho pravidla, komunikaci a klima třídy. Všechny tyto pojmy velmi úzce souvisí s cílem práce. Následně bylo důležité definovat i pojmy agrese, šikana a konkrétně vyčleňování a jejich aktéry, k nimž směřovaly dílčí cíle této práce.

Praktická část počíná sběrem dat od respondentek metodou hloubkového rozhovoru o jejich zkušenostem s užíváním komunitního kruhu během vyučování a konkrétně k zlepšování vztahů mezi žáky. Metoda rozhovoru byla zvolena vhodně, protože během povídání bylo možné sledovat neverbální reakce a případně se doptávat na informace, které byly pro šetření důležité.

Analýzou nasbíraných dat se mi podařilo postihnout, jakým způsobem komunitní kruh pomáhá k budování vzájemných vztahů mezi žáky, k jejich respektu a k utváření celého kolektivu. Byla využita tematická analýza a metoda otevřeného kódování, která pomohla vytvořit základní tematické okruhy praktické části této práce. Výsledky částečně korespondují s odbornou literaturou a částečně přináší i nové poznatky z praxe. Respondentky respektují postupy komunitního kruhu, ale individuálně je přizpůsobují kolektivu a žákům, které jej utváří. Komunitní kruh by měl být základem práce učitele na bezpečném a klidném klimatu třídy. Je zajisté jedním z možných způsobů prevence patologických jevů. Bylo by dobré tuto metodu z pohledu prevence dále prozkoumat a více objasnit její přínos pro rozvoj vztahů mezi žáky. Výzkumné šetření této práce mě motivuje pro uskutečňování komunitních kruhů i v mé osobní praxi. Respondentky mi daly velké množství nápadů a know how jak s žáky pracovat a jistě jejich zkušenosti využiji ve svém pedagogickém působení.

Limitem představeného šetření bylo shánění respondentek. Doba pandemie podstatně zhoršovala možnosti osobního setkání a proto je výzkumný vzorek menší, než jsem očekávala. Přesto jsem sesbírala velké množství dat a jedno téma, které obsahovalo různé aktivity a hry pro zlepšování klimatu třídy bylo nezbytné vyřadit. I přes jeho zajímavost a přínos pro rozvoj bezpečného prostředí pro žáky neodpovídalo cíli šetření.

Cílem této práce a šetření bylo zjistit, jaký dopad má, podle učitelů, užívání komunitního kruhu do vztahů mezi žáky. V rámci této diplomové práce se podařilo daného cíle dosáhnout.

## SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

BLAŽKOVÁ, Michaela. *Vyčleňování a šikana z pohledu učitelů*. 2019. Bakalářská práce. Univerzita Karlova, Husitská teologická fakulta, HTF - Katedra učitelství. Vedoucí práce Janošová, Pavlína.

BOKOVÁ, Ludmila. Prevence vyčleňování dítěte z kolektivu - role učitele. *Školní poradenství v praxi: nový odborný časopis pro poradenské pracovníky*. Praha: Wolters Kluwer, 2018, **5**(1), 27-29. ISSN 2336-3436.

CICHOŇOVÁ, Iva. Komunitní vzdělávání. *Učitelské listy: nezávislý měsíčník*. Praha: Agentura Strom, 2004, **11**(5), 18-19. ISSN 1210-7786.

DUBEC, Michal. *Třídnické hodiny: metodika práce třídního učitele s tématy osobnostní a sociální výchovy*. Praha: Projekt Odyssea, 2007. ISBN 978-80-87145-20-3.

EMMEROVÁ, Ingrid. Agresivita a šikanovanie u žiakov základných a stredných škôl. *Vychovávateľ*. Bratislava: Educatio, 2013, **61**(7-8), 2-7. ISSN 0139-6919.

GRECMANOVÁ, Helena. Pojetí školního klimatu ve vědecké literatuře. *Pedagogická orientace: vědecký časopis České pedagogické společnosti*. Brno: Česká pedagogická společnost, 1998, 27-35. ISSN 1211-4669.

HÁJKOVÁ, Eva. *Komunikační činnosti a jejich cíle: (z hlediska vyučování mateřskému jazyku na 1. stupni základních škol)*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2008. ISBN 978-80-7290-364-1.

HULTIN, H., K. EICHAS, L. FERRER-WREDER, R. DIMITROVA, M. KARLBERG a M.R GALANTI. Pedagogical and Social School Climate: Psychometric Evaluation and Validation of the Student Edition of PESOC. *Scandinavian journal of educational research*. [Abingdon, Oxfordshire]: Routledge, 2019, **63**(4), 534-550. ISSN 0031-3831.

JANOŠOVÁ, Pavlína, Lenka KOLLEROVÁ, Kateřina ZÁBRODSKÁ, Jiří KRESSA a Mária DĚDOVÁ. *Psychologie školní šikany*. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-2472-992-3.

JANOŠOVÁ, Pavlína, Vladimír CHRZ, Lenka KOLLEROVÁ a Michaela BLAŽKOVÁ. Vyčleňování ve školní třídě: pohled učitelů. *Československá psychologie: časopis pro psychologickou teorii a praxi*. Praha: Československá akademie věd, 2020, **64**(5), 506-520. ISSN 0009-062X.

- JANOŠOVÁ, Pavlína. *Šikana a vyčleňování žáků na základní škole*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, Centrum dalšího vzdělávání, 2011. ISBN 978-80-7372-780-2.
- JUSKO, Peter. Agresivita a šikanovanie - sociálno-patologické javy v školskom prostredí. *Mládež a spoločnosť: slovenský časopis pre štátnu politiku a výskum mládeže*. Bratislava: Ústav informácií a prognóz školstva, 2002, 8(3), 23-39. ISSN 1335-1109.
- KANTOROVÁ, Jana. Komunitní kruh. *Řízení školy: odborný měsíčník pro ředitele škol*. Praha: ASPI Publishing, 2009, 6(5), 10-12. ISSN 1214-8679.
- KASÍKOVÁ, Hana. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. 3. vyd., Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0983-6.
- KOLÁŘ, Michal. *Nová cesta k léčbě šikany*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-871-5.
- KOLLEROVÁ, Lenka. Skupina a šikana. In: *Janošová a kol. Psychologie školní šikany*. Praha: Grada, 2016, s. 295-306. ISBN 978-80-7372-780-2.
- KOPŘIVA, Pavel. Komunitní kruh a škola – 1. část. *Ratolest: časopis na podporu zdraví v našich základních a mateřských školách*. Kroměříž: Spirála - iniciativa na podporu zdraví a rozvoje osobnosti, 1999, 14-15. ISSN 1210-6216.
- KOPŘIVA, Pavel. Komunitní kruh a škola – 2. část. *Ratolest: časopis na podporu zdraví v našich základních a mateřských školách*. Kroměříž: Spirála - iniciativa na podporu zdraví a rozvoje osobnosti, 1999, 14-15. ISSN 1210-6216.
- KOPŘIVA, Pavel. Komunitní kruh a škola – 3. část. *Ratolest: časopis na podporu zdraví v našich základních a mateřských školách*. Kroměříž: Spirála - iniciativa na podporu zdraví a rozvoje osobnosti, 2000, 14-15. ISSN 1210-6216.
- KOPŘIVA, Pavel. *Respektovat a být respektován*. 3. vyd. Bystřice pod Hostýnem: Spirála, 2008. ISBN 978-80-904030-0-0.
- KREISLOVÁ, Zdenka. *Krok za krokem I. třídou: školní zralost, spolupráce s rodiči, učíme se číst a psát, nápady pro celý rok*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2038-8.
- KREJČOVÁ, Věra a Jana POCHE KARGEROVÁ. *Vzdělávací program Začít spolu: metodický průvodce pro I. stupeň základní školy*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-695-0.
- KRESSA, Jiří. Zastánce jako klíčový hráč v dramatu šikany. In: *Janošová a kol. Psychologie školní šikany*. Praha: Grada, 2016, 250-264. ISBN 978-80-7372-780-2.

- MAREŠ, Jiří. Zamyšlení nad pojmem klima školy. In: JEŽEK, Stanislav, ed. *Psychosociální klima školy*. Brno: MSD, 2003, 87-98. ISBN 80-86633-13-6.
- MAREŠ, Jiří. Diagnostika sociálního klimatu školy. In: JEŽEK, Stanislav, ed. *Psychosociální klima školy*. Brno: MSD, 2003, 32-74. ISBN 80-86633-13-6.
- MAREŠ, Jiří a Stanislav JEŽEK. *Klima školní třídy: dotazník pro žáky*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012. Evaluační nástroje. ISBN 978-80-87063-79-8.
- MAREŠ, Jiří a Jaro KŘIVOHLAVÝ. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-1070-3.
- MAREŠ, Petr a Tomáš SIROVÁTKA. Sociální vyloučení (exkluze) a sociální začleňování (inkluzie) - koncepty, diskurz, agenda. *Sociologický časopis* [online]. 2008, 44(2), 271-294 [cit. 2021-12-01]. ISSN 2336-128X. Dostupné z: <https://sreview.soc.cas.cz/pdfs/csr/2008/02/03.pdf>
- MERTIN, Václav. *Škola pro děti: (z pohledu dětského psychologa)*. Praha: Wolters Kluwer, 2019. Řízení školy (Wolters Kluwer). ISBN 978-80-7598-500-2.
- Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí a mládeže (Dokument MŠMT č. j.: 21291/2010-28): Příloha č. 6 - Školní šikana. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. 2016 [cit. 2021-11-30]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/metodicke-dokumenty-doporuceni-a-pokyny>
- PALENČÁROVÁ, Jana a Karel ŠEBESTA. *Aktivní naslouchání při vyučování: rozvíjení komunikačních dovedností na 1. stupni ZŠ*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-101-8.
- PETROVIČOVÁ, Martina. Seminář o šikaně: Prevence a trestně-právní problematika šikany. [přednáška] Praha: HTF UK, 13. 12. 2018.
- PETRUSEK, Miloslav, Hana MAŘÍKOVÁ a Alena VODÁKOVÁ. *Velký sociologický slovník*. Praha: Karolinum, 1996. ISBN 80-7184-311-3.
- PROCHÁZKOVÁ, Jana. *Práce se skupinou*. [přednáška] Praha: HTF UK, 2017.
- PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 4. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 6. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.



- ŘÍČAN, Pavel. *Agresivita a šikana mezi dětmi: jak dát dětem ve škole pocit bezpečí*. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-049-9.
- ŘÍČAN, Pavel. Agresivita a šikanovanie medzi deťmi. 2.časť. *Vychovávateľ*. Bratislava: Educatio, 1997, **41**(7), 12-13. ISSN 0139-6919.
- SCHÄFER, Mechthild a Stefan KORN. Bullying - eine Definition. *Psychologie in Erziehung und Unterricht: Zeitschrift für Forschung und Praxis*. München: Ernst Reinhardt Verlag, 2001, **48**(3), 236-237. ISSN 0342-183X.
- SMĚKALOVÁ, Lucie. Fenomén komunitní vzdělávání. *Andragogika: čtvrtletník pro vzdělávání dospělých*. Praha: DAHA, 2012, **16**(4), 11-12. ISSN 1211-6378.
- SIMPLICIO, Joseph. Suck it up, walk it off, be a man: a controversial look at bullying in today's schools. *Education: a monthly magazine devoted to the science, art, philosophy and literature of education*. Boston: New England Pub. Co., **133**(3), 345-349. ISSN 0013-1172.
- SILVERMAN, Jamie a Molly MEE. Community circles: Mitigating the impact od trauma on the middle school student. *Middle School Journal*. 2019, **50**(4), 34-41. ISSN 0094-0771.
- ŠEĎOVÁ, Klára, Roman ŠVAŘÍČEK a Zuzana ŠALAMOUNOVÁ. *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0085-7.
- ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0644-6.
- ZÁBRODSKÁ, Kateřina. Sociokulturní přístup ke školní šikaně. In: *Janošová a kol. Psychologie školní šikany*. Praha: Grada, 2016, s. 41-58. ISBN 978-80-7372-780-2.

## **SEZNAM PŘÍLOH**

**Příloha č. 1 - Tematické okruhy rozhovoru str. 123**

**Příloha č. 2 – Ukázka rozhovoru str. 125**

## Příloha č. 1 – Tematické okruhy rozhovoru

### I. KOMUNITNÍ KRUH – TEORETICKÉ INFORMACE

1. Byl(a) jste jako pedagog někdy součástí komunitního kruhu?
  - a. Vedla jste tento komunitní kruh? Nebo jaká byla Vaše pozice v tomto kruhu?
2. Mohl(a) byste mi popsat, jak vypadá Váš komunitní kruh?
  - a. Jaké materiální pomůcky využíváte během kruhu?
  - b. Jaké pedagogické metody během kruhu využíváte?
  - c. Jaká třídní témata v kruhu otevíráte?
  - d. Z jakého důvodu kruh využíváte?
  - e. Jak využíváte kruh pro rozvoj sociálních vztahů mezi všemi žáky?

### II. KOMUNITNÍ KRUH A JEHO VYUŽITÍ PRO ROZVOJ SPOLEČNÝCH VZTAHŮ VE TŘÍDĚ

1. Pracujete během komunitního kruhu také se začleňováním žáků z okraje třídního kolektivu (vyčleňovanými žáky)?
  - a. Jakým způsobem je začleňujete do společné aktivity?  
(*Zkuste popsat, jakým způsobem podporujete vyjádření vyčleňovaného žáka.*)
2. Existují podle Vás nějaké zásady či pravidla, která se mají během komunitního kruhu dodržovat?
  - a. Jaká pravidla užíváte v komunitním kruhu Vy?
  - b. Jak podle Vás mohou pravidla, která si společně stanovíte v komunitním kruhu pomoci žákům zapojit se do kolektivu třídy?  
(*či jak pomáhají budovat pozitivní klima třídy, pozitivní vztahy mezi žáky*)
  - c. Jak mohou podle Vás pomoci stanovená pravidla k vyjadřování myšlenek i žákům, kteří jsou na okraji třídního kolektivu?
3. Mohla byste mi popsat konkrétní situaci, kdy jste komunitní kruh využívala právě k začlenění žáků do kolektivu?  
(*narativní vyprávění celé situace – vyčleňovaný žák a jeho situace, fungování žáka ve třídě, aktivita žáka v kruhu*)
  - a. Jakou pozici měl Vámi myšlený vyčleňovaný žák v rámci komunitního kruhu?
    - i. Jak se během komunitního kruhu choval?
    - ii. Podporovala jste ho k aktivitě v kruhu? Jakým způsobem?
  - b. Byl někdo, kdo jeho povídání rušil?

- i. Jak tato situace vypadala?
      - 1. Jak na to reagoval vyčleňovaný žák?
      - 2. Pokud jste zasáhla, jakým způsobem Váš zásah probíhal?
    - ii. Co vás vedlo k tomu zasáhnout/nezasáhnout?
  - c. Podporovali tohoto žáka ostatní spolužáci k tomu, aby se vyjádřil?
    - i. Jak to probíhalo?
    - ii. Měl podle Váš žák větší chuť odpovídat na stanové téma?
  - d. Co se Vám při začleňování žáka v rámci komunitního kruhu podařilo, co bylo spouštěčem pozitivního, aktivního jednání vyčleňovaného žáka?
    - i. Jak vypadala jeho reakce? Měl zájem se vyjádřit k danému tématu?
    - ii. Jak vypadala reakce ostatních dětí zapojených do komunitního kruhu?  
*nebo*
    - iii. Nastala tedy situace, kdy jste musela celou situaci korigovat? V které fázi kruhu?
- 4. Co se Vám v kruhu osvědčuje využívat při začleňování žáků do třídního kolektivu?
  - a. Máte nějaké konkrétní známé metody, nebo se Vám něco osvědčilo pouze v tomto kolektivu?
- 5. Můžete nějak zpětně posoudit, jaké důsledky pozitivní či negativní má/mělo užívání komunitního kruhu ve Vaší třídě?
  - a. Zdařilo se Vám žáka/žáky z okraje třídy začlenit?
    - i. Jakým způsobem?  
*nebo*
    - Z jakého důvodu se Vaše snažení nezdařilo?
    - ii. Dokážete najít nějaké důvody či překážky?
  - b. Jaký dopad do vztahů mezi spolužáky mělo užívání komunitního kruhu?

## I. KOMUNITNÍ KRUH - UČITEL

- 6. Pracujete i s jinými aktivitami, které podporují rozvoj třídního kolektivu?
  - a. Jaké to jsou?
- 7. Jak moc je pro Vás náročné importovat komunitní kruh do vyučovacího procesu?
- 8. Podporuje Vás vedení školy k užívání komunitních kruhů?  
  
Jakým způsobem?

## **Příloha č. 2 – Ukázka rozhovoru**

**Dobrý den, ráda bych se Vám představila, mé jméno je Michaela Blažková a studuji navazující mgr. obor Učitelství náboženství a základů společenských věd na Husitské teologické fakultě Univerzity Karlovy. Chtěla bych Vás tímto poprosit o rozhovor na téma komunitní kruh a jeho přínos pro rozvíjení vztahů mezi žáky. Zaměřuji se především na přínos komunitního kruhu pro začlenění žáků z okraje třídního kolektivu. Také bych Vás požádala o souhlas s nahráváním tohoto rozhovoru a jeho následné zpracování v mé diplomové práci. Přepis rozhovoru Vám bude zaslán a vy si jej budete moci přečíst.**

Ano. (Souhlas byl udělen i písemně – u výzkumnice.)

**Tak. Já už jsem se Vám představila, ale mohu Vás znovu požádat o souhlas s nahráváním?**

Ano.

**Já se Vás tedy rovnou zeptám. Byla jste někdy součástí komunitního kruhu?**

Ano. Ano, byla. V rámci svého studia i dalších seminářů a taky komunitní kruh využívám

**A využíváte ho tedy i ve škole.**

Ano, využívám ho ve škole a často.

**A mohla byste mi popsat, jak Váš kruh vypadá? Jak to prostě vypadá, když děláte kruh.**

Tak jako nečastější je taková klasika komunitního kruhu a to tak, že sedíme v kroužku na koberci. Komunitní kruh děláme minimálně jednou týdně, vždycky v pondělí. A děláme ho od první třídy. Vždycky v pondělí první hodinu vědí, že se scházíme v kroužku na koberci a sdílíme zážitky z víkendu. Máme třídního maskota od první třídy, takže koluje maskot. Kdo má maskota, mluví. A takhle to vypadá vždycky tu první hodinu v pondělí. Pak máme ještě

takovou závěrečnou reflexi v pátek a teďka jak jsme v pětce, protože na druhém stupni ... Takže ještě jsme měli v pátek takovou rychlou reflexi, který den jsem měl nejhezčí a proč. To jsme také seděli v kruhu, ale teďka to děláme už spíš v lavici. Tak takhle to je za mě tak, jak to děláme. Jinak ho využívám také v rámci výuky.

### **Jako nějaké navození činnosti?**

Hm, hm. Jako motivace je to super. Vždycky na začátek, když čteme společnou knížku, tak vezmu knížku, nebo dělám nějakou aktivitu motivační před tou četbou, taky dělám v tom kruhu. Nebo nějaký brainstorming v kruhu. I děti sdílejí zážitky, ukazují mi dárky a to také sedíme v kruhu.

### **Takže ten kruh je pro Vás taková nejlepší možnost jak se sejít?**

Určitě.

### **Jaké pedagogické metody během kruhu využíváte?**

Tak je to vyprávění, diskuze, různé manipulační metody, brainstorming... A co teda se mi osvědčilo a možná to vyzní tak trošku zvláště, tak doteky. Hrozně nám funguje to, vlastně si myslím, že to i ty děti, co jsou stranou, tak díky těm dotekům, vlastně když to překonají, tak se do toho kolektivu nacítí.

### **Jak jako, jakým způsobem doteky?**

My si třeba, je to legrace, takže my si třeba drbeme na zádech. Uděláme vpravo v bok a drbeme se. Nebo si píšeme: „Milá babičko. Tečka. Posílám ti křečka.“ A vlastně, nebo píšeme čísla a hádáme. A to myslím, že pomáhá úplně nejvíc. Ze začátku se ty malé děti ostýchají, ale pak už to berou jako naprosto přirozenou věc a vůbec se nestydí. Pak jim není ani hloupý, když sedí kluk vedle holky. Tak to mi přijde, že je jako výborné.

### **Jaká témata otevíráte v rámci kruhu? Ať už to třídní či zvenčí?**

Hm... Témata...

**Vy už jste mluvila o tom „co jste dělali o víkendu“, že to používáte jako motivaci. Tak nějaká konkrétní témata kromě toho víkendu...**

Třeba k vlastivědě, tak já hodně zapojuji prvky dramatické výchovy. Takže k nějaké společné motivaci na začátku výuky, k brainstormingu, že vezmeme plachtu papíru a sesedneme si do kruhu a píšeme si i nějaký myšlenky, co nás napadají.

....

Nebo taky třeba chodím do školky. Budu mít prvňáky příští rok, takže chodím za předškoláky. Tak tam jsme taky byli v komunitním kruhu. Tak já jim připravuji různé hry, které jsou pro ten kruh úplně neoptimálnější.

**A jaké hry třeba?**

Tak se dělají takové ty klasické hry, že se hází míčkem a představí se ten dotyčný, nebo já jsem udělala plachtu, měli jsme obkreslené předměty a ty předměty jsem měla v košíku a děti si tahaly z košíku předmět a přikládaly ho k tomu obrysu. To jsme dělali teďka ve školce. Anebo také děti hrají, a to se mi taky osvědčilo, že to vtáhne také ty introverty je hra „a to mi připomíná“.

**Já znám akorát molekuly, ale to asi nebude stejná hra.**

Molekuly jsou také super hra, ale je potřeba, aby ten kolektiv už uměl v tom kruhu pracovat, že si neskáče do řeči a tak to prostě funguje. A „a to mi připomíná“ je hra: první si vezme slovo a řekne, byl jsem o víkendu u babičky a někdo druhý řekne nějakou asociaci: „A to mi připomíná, že babička skvěle peče buchty.“ A na to někdo řekne: „A to mi připomíná, že včera jsem měl šišky s mákem.“ Ale to už musí být naučení to, že v momentě, kdy někdo promluví, tak já mlčím. A to už se pak dělá se staršími dětmi a většinou i ti, co se nechtějí zapojit, tak potom jim stejně něco naskočí, tak pak stejně chtějí.

**Hm. A jak Vy využíváte tento kruh pro rozvoj vztahů mezi žáky? Jak se pomocí toho kruhu rozvíjejí ty vztahy žáků teď, ale i do budoucna? Čím je jim přínosný ten kruh?**

No, já myslím, že pokud se ten kruh dělá pravidelně v tom kolektivu, který je pořád jako pohromadě, tak ty děti se o sobě dozvedí mnohem víc, než kdyby ten kruh nebyl, kdyby spolu byly jen o přestávce. Takže tím, že o sobě hodně mluví, a tím, že třeba někdy nadhodím i téma, které se prostě hodí. Tak ty děti se dobře poznají a zároveň pak tam ty vztahy jsou pozitivní. Ale nemyslím si, že ten kruh je samospasný, myslím si, že to musí jít od začátku a ten učitel to musí budovat nejen v tom komunitním kruhu.

**A jaké další tedy metody mohou pomoci k podpoře toho kruhu, toho jeho poslání? Co Vám třeba pomáhá? K podpoře toho kruhu a rozvoje těch vztahů?**

No já myslím ... (delší přemýšlení)

**Máte třeba pravidla ve třídě?**

Určitě. Tak zrovna ten komunitní kruh, tak tam se musí hnedka ze začátku nastavit pravidla a tam se nastavují mnohem líp vlastně... To, co se naučí v tom komunitním kruhu, tak zužitkují normálně během výuky, když sedí v lavicích při frontální výuce. To znamená, že vědí, že si nemohou skákat do řeči, že čekají, až na ně přijde slovo a co je hodně podstatný a důležitý je, že ten spolužák, který mluví, má mojí stoprocentní pozornost. Protože děti, které jsou netrpělivé a chtějí, tak musí překonat to, že teďka mlčím a soustředím se na to, co říká ten spolužák a v tom se naučí takového respektu a donutí se jakoby poslouchat a myslím, že to funguje. A pak to funguje i normálně, když má někdo slovo...

**Jako že i v hodině?**

Hm, hm. Jakože i v hodině. Ale já jim to hodně připomínám: „Počkej si, až budeš mít pozornost všech...“. Takže ony ty děti si pak uvědomí, že aha, teď mám dávat pozor, protože mluví XXX.

**Hm, hm. Pracujete také během komunitního kruhu se začleňováním žáků? To už jsme tu trošku nakousli, takže to u Vás jde ruku v ruce s tím používáním kruhu.**

No...



**A jakým způsobem je třeba začleňujete v tom kruhu? Mluvíme o tom tedy, že máme ve třídě dítě potenciálně možně vyčleněné, tak jak s tím pracujete?**

Tak já třeba tady ve třídě nemůžu říct, že bych tu měla dítě přímo vyčleněné. Ale mám dítě, které je vyloženě introvertní a nechťelo mluvit vůbec. A v tom komunitním kruhu, já myslím, že mu nejvíc pomůžou ty děti. Jednak já jdu příkladem, že ukážu na začátku, nenutím nikoho, když nechce se vyjádřit, tak prostě nemusí, aby tak jako měly nějaký pocit bezpečí, aby je to nestresovalo „Heh, teď po mně bude chtít, abych něco říkal.“ Ne, nechceš, pošli kohouta míru dál a nebudu. Když je to tak, že nechce nikdy, tak se snažím doptávat. A to mi funguje, nějaká jednoslovná odpověď přijde a oni se pak naučí doptávat i ty děti. Takže ten zájem o to dítě, které nemluví, projeví i ti ostatní. A to si myslím, že je takový pozitivní, že je to nastartuje, nebo alespoň mně se to takto osvědčilo. Třeba jednou řekl, že byl u strejdy a pak bylo to doptávání: „Byl jsi doma?“ „Ne.“ „Nebo někde na návštěvě?“ „Hm.“ „A u koho?“ „U strejdy.“ Takže a potom už se ty děti samy ptaly: „A co? Byli jste zase u strejdy?“ „Hm.“ A on jako... myslím si, že to fungovalo, myslím, že měl pocit, že ty děti o něj zájem mají a tak se trochu... Není upovídaný, ale myslím si, že ty děti samy...

**To se dá říct, že je důsledek toho aktivního naslouchání dětí mezi sebou, že potom vědí, kdo má jaký zájem, koho co baví. Asi to bude částečně dáno i tím, kde jsme. Je to tu menší škola, míň žáků, mají větší šanci se mezi sebou poznat.**

Přesně tak.

**Existují podle Vás nějaká pravidla či zásady, které v rámci kruhu využíváte a které se děti naučí na začátku a snažíte se je dodržovat?**

Tak určitě je to respektovat spolužáka, poslouchat ho. Někdy už je to dlouhý, tak mají tendenci si různě lehat a tak pak tu pozornost jako takovou už nemají.

**A ještě se zeptám, ta pravidla jste stanovovala Vy? Nebo jste s dětmi hovořily na to téma, co by bylo příjemné, aby se dělo, nebo nedělo.**

Ono, když to takhle říkáte, tak by na to měly děti přijít asi samy, ale myslím, že jsem to stanovila já.

**Jak podle Vás pomáhají ty pravidla k tomu, aby se mohly vyjádřit ty děti na okraji třídy? Už jsme tady o tom trošku mluvili, že to, že si vzájemně naslouchají... Jak to pravidlo, třeba toho naslouchání může pomoci tomu dítěti, které je na okraji a třeba se bojí říct svůj názor v běžné třídě, tak jak v tom kruhu tím, že dodržujeme nějaká pravidla, že tam koluje ten předmět... Jak to tomu dítěti může pomoci?**

Já myslím, že má pocit bezpečí.

**Jako, že teď tady má tu svou chvíli?**

Jo, jo. Hlavně u nás ve třídě to funguje tak, že nic není špatně. Jakože nikdy nemůžu říct nic špatně a že se jeden druhému... nemůžu říct, nesmějeme, protože my se někdy jeden druhému smějeme, když je to legrace. Myslím si, že pocit bezpečí, že mohou v tu danou chvíli vyjádřit, anebo nemusí.

**Mohla byste popsat... jo, vy jste vlastně říkala, že aktuálně vyčleněného žáka nemáte, ale máte tam toho introvertního aspoň tedy, tak využijeme toho. Jakou pozici má v tom kruhu? Je si v tu chvíli se všemi roven, myslíte, že z toho má tento pocit?**

Myslím si, že jo. Určitě se teda liší od ostatních, že nemá tendenci si sedat k někomu konkrétnímu, že je mu jedno, vedle koho sedí. A ze začátku vyhledával, že teda chtěl sedět vedle mě. Teď už teda ne a je mu jedno, kam si sedne. A myslím si, že to nevnímá nějak...

**Takže i to, že se vlastně odpojil od Vás, tak to může být to, že se cítí být víc v bezpečí?**

Hm, hm. Myslím si, že jo.

**Že ten kruh je pro něj takovou tou dobrou zkušeností, že tam může říct, co chce.**

Hm. Hm.

**A vy jste říkala, že ho podporujete tím způsobem, že se ho doptáváte. Vidíte nějaký posun, že se rozhovořil, nerozhovořil.**

Tak samozřejmě. Já je mám od první třídy a jsme v pětce, takže tam ten posun je ohromný. Ale stejně to není kluk, který by vyprávěl. Stejně se pořád musíme doptávat, teda někdy nemusíme, ale nikdy nevypráví tak, jako ty ostatní děti, které by si nejraději vzaly slovo a půl hodiny by mluvily jen o sobě. Tak to u něj není, ale i tak je teďka prima a super. A dokáže i mimo ten komunitní kruh (sice ne moc), ale komunikovat. S nimi jinak nemluvil vůbec.

**Až tak jo?**

Až tak, takhle. Teďka o přestávce stejně sedí stranou, moc je nevyhledává, ale přece jen se to zlepšilo. Ale oni ho naprosto přijímají. Myslím si, že to tady funguje jako dobře.

**Byl někdo (klidně i z předešlých tříd), kdo vyrušoval? Jako to dítě, které by mohlo být vyčleňované, že by se mu v tom kruhu posmíval, nebo něco takového?**

No určitě ze začátku, ale já jsem měla štěstí na děti, že jsem nikdy neměla nikoho, kdo by neposlechl, nebo nepochopil, kdo by byl jako pořád nějaký problematický. Ze začátku jsme si řekli, že počkáme, až druhý domluví, jako jasně, že jsem musela občas napomenout, ale nikdy to nebylo jako extrém, který by nějak dlouhodobě narušoval, vždycky se to ty děti naučily.

**A když někoho napomínáte, berete si ten předmět, nebo ho necháváte dítěti a zastavíte tu situaci a vyřešíte to. Nebo jak ta celá situace vypadá, ten váš zásah do toho kruhu.**

Hm. No myslím, že s předmětem to nemá nic společného, vy myslíte ten, co koluje?

**No jako, že... To pravidlo je, že když chci mluvit, musím držet předmět. Tak, jestli si ho berete k sobě?**

Ne. Zasáhnu v tu chvíli. A jen tak, nebo jen naznačím, třeba jenom gestem. Nikdy to nebylo žádné drama, že bychom museli...

**Jsem hodně rejpavá že?**

No, já si to vlastně ani neuvědomuju, jak to dělám. To musí člověk hodně přemýšlet. Asi to dělám ne úplně dobře, ale tak nějak intuitivně prostě v tu chvíli.

**Jak podle Vás, když jste tedy nějak zasáhla. Tak jak podle Vás reagovalo to dítě, které zrovna mělo v tu chvíli mluvit? A někdo ho vyrušil.**

Já nevím.

**Nevadí. Pojedeme dál. Co Vás vlastně vede k tomu, když něco takového nastane, co Vás vede k tomu zasáhnout?**

No tak... No chci, aby každý, kdo chce, má to slovo, tak aby ho doopravdy měl a tu pozornost měl. Aby se to pravidlo dodrželo. Aby měl tu jistotu říct, co potřebuje a aby mu do toho nikdo neskákal.

**Už jsme o této otázce trochu mluvili, že ostatní spolužáci ho tím, že ho Vy podporujete v tom, aby mluvil, tak ho ostatní spolužáci podporovali taky. Tak to jsme říkali. Co se Vám tak nějak v tom začleňování žáka v komunitním kruhu podařilo, co bylo spouštěčem pravděpodobně toho, že se rozhovořil, že začal fungovat.**

No já si myslím, že ti spolužáci. To projevení toho zájmu nejen ode mě, ale i těch spolužáků.

**Už jsme mluvili také o tom, co využíváte v kruhu, nějaký ten brainstorming atd. A využíváte i něco dalšího. Paní učitelka hovořila také o různých hrách, kdy si různě vyměňují místa, nějakou tu zábavu, jestli využíváte. (viz. výše odpovědi)**

Málo. Ale jako jo, taky, ale většinou je to spojeno s výukou, nebo s tou třídnickou hodinou, takovéto navození té naší atmosféry na začátku toho týdne, nebo na konci týdne. Spíš ale jako k výuce. Ale jo, také jsme hráli různé hry, jak si vyměňují místo, to: „Po pravé straně si posadím XXX, protože má hezké náušnice.“ Jo, taky jsme zkoušeli takové věci, ale nedělám to pravidelně. Ale na to hlavně musíme mít čas.

**Můžete tedy zpětně posoudit, jakoby, co ten kruh přinesl těm dětem? Do budoucího studia, života?**

No já si myslím to, co už tu pořád omíláme. Respekt k druhému. Umění naslouchat. Do krátké budoucnosti, co se týče tady naší základky, že mají k sobě ty děti blízko, protože se dobře znají. Tak možná i to, že si uvědomí, že jim tohle pomáhá a můžou to pak využívat v dospělosti. Když dávám pozor a poslouchám, co mi kdo říká, že mi je to ku prospěchu.

**Takže určitě můžeme říct, že ten komunitní kruh nám pomůže k tomu začlenit všechny ty žáky do toho kolektivu, aby dokázali společně pracovat, na různých projektech, ve skupinových pracích, že pak těm dětem nevadí, že je různě nakombinujete, že se dokáží respektovat všichni mezi sebou. Není to takové to „ale já s ním být nechci“.**

Ano.

**A ještě se zeptám. Pracujete ještě s jinými aktivitami, které podporují rozvoj třídního kolektivu? Tím myslím nejen komunitní kruh, ale i třeba ty skupinové práce, kooperativní výuku atd.**

Jo... No, snažím se zapojovat prvky dramatické výchovy. Takže hrajeme různé modelové situace, různé krátké etudy, nebo vyjadřujeme pocity gesty a mimikou, nebo pohybem. To myslím, že pak taky pomáhá tomu... Jinak pak různě, hýbeme lavicemi, dáváme je do hnízd, a takže pracují společně. A vlastně většinou pracují s někým, málokdy pracují samostatně. Anebo když pracují samostatně, tak si potom kontrolují se spolužáky, jdou na koberec a tam si porovnávají a řeší proč, kdo, kde udělal chybu. Takže to tak hodně nechávám na nich, jsem taková lenivá, takže to hodně nechávám na nich. A taky hrajeme hodně deskovky. A je fakt, že některé hodně rozvíjejí, takže místo geometrie hrajeme blokus, protože to je taková hra s 3D kostičkami, takže to je docela fajn. A i se tam hezky naučí obvody a obsahy.

**Jak je podle Vás z pohledu učitele náročné importovat ten kruh do běžné výuky?**

Na prvním stupni si myslím, že to není problém. Na druhém stupni si to nedovedu představit. A na tom prvním stupni... Já ho dělám, vlastně každé pondělí tomu věnuji hodinu a myslím, že se to fakt vyplatí, že to za to stojí, tomu tu hodinu dát. Protože ty děti jsou bezva. A nevím,

jestli je to tedy komunitním kruhem, ale když byste se zeptala, která třída je prostě prima, tak mí pátáci jsou super. Každý to říká, že jsou hodné, jsou prostě... přesně to, že nevykřikují, dokážou se respektovat a myslím si, že je to hodně tím, že fakt ten čas tomu věnují. Možná by někdo řekl, že je to hodina češtiny týdně, ale já si myslím, že se to vyplatí. Takže takhle společně každou tu pondělní hodinu trávíme a spolu si povídáme hodně i během výuky. Že se záměrně necháme... když zavedou řeč jinam... že si myslím, že je to dobře, protože to taky potřebují prostě.

**Takže si myslíte, že ten komunitní kruh je důležitý pro rozvoj sociálních a komunikačních dovedností dětí?**

Určitě. Jak po té sociální, tak té komunikační stránce. Určitě.

**Podporuje Vás vedení školy, speciálními hodinami, kdy ty kruhy můžete využívat?**

Tak já jsem si o speciální hodiny ani neříkala. Já jsem si prostě ukrojila pondělní ranní hodinu a myslím si, že to paní ředitelka ví a že proti tomu nic nemá. Já zase si myslím, že na tom prvním stupni je výhoda, že si to ten učitel může nějakým způsobem přizpůsobit. Tak pak ošulíme třeba výtvarku, nebo nebudeme dělat sloh, protože jsme si hodně vyprávěli, tak to máme odškrtnutý. Anebo se mi prostě hodí do vlastivědy a sedíme v tom kruhu... a ona to není jen vlastivěda, že se do toho dá zařadit i ten sociální rozvoj. A taky máme velkou úžasnou třídu a mohli jsme si pořídit koberec. Takže v tomhle tom smyslu mi vychází vstříc. Můžu si to tu uspořádat, jak chci.

**Tak Vám děkuji za rozhovor.**

## **ABSTRAKT**

Komunitní kruh je metodou, kterou mohou učitelé využívat nejen pro osobní rozvoj svých žáků, ale také pro budování jejich vzájemných vztahů i celého kolektivu. Tato diplomová práce s názvem „Komunitní kruh a jeho přínos pro rozvíjení vztahů mezi žáky“, pojednává o využívání komunitního kruhu učiteli a to právě z pohledu jeho přínosu pro vztahy mezi žáky. Teoretická část vymezuje základní pojmy, jako jsou např. komunitní kruh a vyčleňování či klima školní třídy. Praktická část se zabývá interpretací získaných dat na dvou úrovních: dopad této metody do vztahů všech žáků a zároveň dopad do vztahů vyčleňovaných žáků. Výzkumné šetření přináší informace nejen o pozitivním působení této metody na utváření kultivovaného projevu, názorů či komunikačních a sociálních kompetencích každého účastníka. Také přináší informaci o tom, že komunitní kruh je prospěšný pro prosazení vyčleňovaného žáka a jeho pocitů sounáležitosti ke skupině.

## **ABSTRACT**

The community circle is a method that teachers use not only for the personal development of their students, but also for building their mutual relationships and the relationships inside of the entire team. This diploma thesis, entitled "The community circle and its contribution to the development of relationships between students", discusses the use of the community circle by teachers, precisely from the point of view of its contribution to relations between students. The theoretical part defines basic concepts, such as community circle and social exclusion or the climate of the school classroom. The practical part deals with the interpretation of the obtained data on two levels: the impact of this method on the relationships of all students and at the same time the impact on the relationships of excluded students. The research investigation brings information not only about the positive effect of this method on the formation of cultured expression, opinions or communication and social competences of each participant. It also provides information about the fact that the community circle is beneficial for promoting the excluded student and his feelings of belonging to the group.