

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

Pedagogická fakulta

Katedra preprimární a primární pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Třídní klima na 1. stupni ZŠ

Classroom climate at a primary school

Dagmar Lexová

Vedoucí diplomové práce: PhDr. Helena Hejlová, PhD.

Studijní program: Učitelství pro základní školy

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

Praha 2022

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Třídní klima na 1. stupni ZŠ vypracovala samostatně pod vedením PhDr. Heleny Hejlové, PhD., s vyznačením všech použitých pramenů a spoluautorství. Souhlasím se zveřejněním diplomové práce podle zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách ve znění pozdějších předpisů. Byla jsem seznámena s tím, že se na moji práci vztahují autorská práva a povinnosti vyplývající ze zákona 121/2000 Sb., autorský zákon, ve znění pozdějších předpisů.

Autor: Dagmar Lexová

V Praze 11. července 2022

Podpis:

Poděkování

Děkuji vedoucí mé diplomové práce, PhDr. Heleně Hejlové, PhD., za odborné a trpělivé vedení, podnětné nápady, které přispěly k jejímu dokončení.

Dále děkuji Mgr. Petru Šolcovi za odborné konzultace, rady a pomoc při vedení mých třídnických hodin.

Děkuji také rodině a přátelům za morální a psychickou podporu během celého studia.

Abstrakt

Diplomová práce je věnována třídnímu klimatu ve 4. třídě ZŠ. Tématem je přetvoření negativního třídního klimatu v pozitivní. Cílem bylo nalezení metod a forem práce se třídou, které povedou ke zlepšení klimatu ve třídě.

V teoretické části se zabýváme tématy školní třída, klima školy a školní třídy, nekázeň ve třídě, péče učitele o třídní klima, které souvisí s řešeným problémem v dané třídě.

Praktická část je akčním učitelským výzkumem. Záměrem akčního učitelského výzkumu bylo posouzení specifík 4. ročníku z hlediska péče o klima třídy, zvláště v situaci, kdy se ve třídě vyskytuje negativní klima. Pomocí akčního učitelského výzkumu, jehož součástí bylo pozorování učitelem, konzultace s odborníky a diagnostika třídy pomocí dotazníku „Naše třída“ se podařilo problém v dané třídě vyřešit a cíl diplomové práce byl naplněn.

Konkrétní metody vedoucí ke zlepšení situace ve třídě jsou popsány v praktické části. Domnívám se, že jsou obecně platné a využitelné v praxi dalších, nejen začínajících, učitelů.

Klíčová slova

třídní klima, pozitivní a negativní klima třídy, učitel, žák, vztahy mezi dětmi, vztah mezi učitelem a žáky, skupinová dynamika, skupinové normy, role, spolupráce, vzájemná pomoc, pravidla třídy, výchovné vedení třídy

Abstract

The thesis deals with the class atmosphere in the 4th year of primary school. The topic is the transformation of a negative class atmosphere into a positive one. The aim was to find methods and forms of working with the class to improve the atmosphere in the class.

In the theoretical part of the thesis we deal with the topics of a school class, the atmosphere in the school and in the class, indiscipline in the class, and the teacher's care for the atmosphere in the class, which is related to the addressed problem in the class.

The practical part of the thesis is action teaching research. The aim of the action teaching research was to assess the specifics of the 4th year in terms of nurturing the classroom atmosphere, particularly when a negative class atmosphere arises. Through active teaching research, which included observations by the teacher, consultations with experts, and diagnostics of the class using a questionnaire titled "Our Class", the problem in the specific class was resolved and the objective of the thesis was fulfilled.

Specific methods leading to an improvement of the situation in the class are described in the practical part. I believe that these methods are generally applicable and can be used in practice by other teachers, and not only those who are starting their career.

Key words

class atmosphere, positive and negative class atmosphere, teacher, student, relationships between children, relationship between the teacher and pupils, group dynamics, group standards, roles, cooperation, mutual assistance, class rules, class training

OBSAH

ÚVOD.....	8
1 Školní třída.....	9
1.1 Vývojová stádia školní třídy	10
1.2 Činitelé podílející se na utváření třídy	14
1.3 Sociální vztahy ve třídě.....	15
1.3.1 Hierarchie třídy a rozdělení pozic.....	16
1.4 Nekázeň ve třídě.....	17
1.4.1 Příčiny nekázně ve třídě.....	19
2 Klima školy a školní třídy.....	24
2.1 Typy školního klimatu	25
2.2 Vymezení pojmu sociální klima školní třídy	26
2.3 Typologie klimatu školní třídy.....	27
2.4 Faktory ovlivňující klima školy a třídy	29
2.5 Péče učitele o třídní klima.....	31
2.5.1 Formy práce se třídou	33
3 Heterogenní třída z hlediska různých vzdělávacích potřeb dětí	35
4 Přístupy ke zkoumání klimatu třídy.....	38
4.1 Metody výzkumu klimatu třídy.....	39
5 Akční výzkum třídního učitele	41
5.1 Formulace a zdůvodnění výzkumného problému	41
5.2 Problém pro akční výzkum	42
5.3 První etapa akčního výzkumu v letech 2013 -2014.....	46
5.3.1 Analýza výsledků dotazníku „Naše třída“	47
5.3.2 Porovnání výsledků šetření s celostátním průzkumem.....	53

5.3.3	Interpretace a shrnutí výsledků výzkumného šetření.....	55
5.3.4	Zavedení zvolených strategií v praxi.....	56
5.3.5	Shrnutí výsledků po 1. etapě akčního výzkumu	66
5.4	Druhá etapa akčního výzkumu v letech 2015 - 2016.....	67
5.5	Třetí etapa akčního výzkumu v letech 2017 - 2018.....	69
5.6	Čtvrtá etapa akčního výzkumu v letech 2019 - 2022.....	71
5.7	Interpretace a shrnutí výsledků akčního výzkumu třídního učitele	74
ZÁVĚR.....		75
6	SEZNAM POUŽITÝCH INFORMAČNÍCH ZDROJŮ	78
6.1	Odborné publikace	78
6.2	Internetové zdroje.....	81
7	SEZNAM PŘÍLOH	83
7.1	Seznam tabulek	83
7.2	Seznam grafů.....	83
7.3	Seznam dotazníků a formulářů.....	84

ÚVOD

V roce 2013 jsem nastoupila na základní školu ve Stráži nad Nisou. Do té doby jsem pracovala na střední škole ve Frýdlantu v Čechách. Zkušenosti s výukou menších dětí jsem do té doby neměla. Byla studentkou 3. ročníku PF UK v Praze a na 1. stupni ZŠ jsem absolvovala jen několik hodin praxe. Sužovaly mě pocity velké zodpovědnosti za třídu, ve které jsem byla třídní učitelkou. Ve třídě se navíc objevovaly výchovné problémy žáků (jednalo se převážně o vyrušování v hodinách, dělání naschválů o přestávce, vysmívání se spolužákům, obtěžování spolužáků vnučováním se, ale začínalo se objevovat i agresivní chování) a já začínala mít pocit bezradnosti, selhávání. Metody, které jsem využívala, nefungovaly, nesetkávaly se s pozitivním výsledkem. Studovala jsem odbornou literaturu, četla odborné články a diskuse na internetu, účastnila se seminářů s tématem „Třídní klima“, „Třídnické hodiny“, navštívila i Festival dobrých nápadů, každoročně pořádaný na ZŠ Lesní v Liberci.

Nastoupila jsem i ke studiu pro výchovné poradce na PF TUL, jehož součástí výuky bylo právě vedení třídy a práce se třídou. Během tohoto studia jsem se setkala s řadou odborníků, od kterých jsem čerpala náměty, rady a doporučení pro práci třídního učitele. Problémy se třídou jsem pravidelně konzultovala s jedním z vyučujících, s Mgr. Petrem Šolcem, který jako etoped pracuje s třídními kolektivy na základě tzv. „zakázek“. Nakonec ho naše problémy zajímaly natolik, že se k nám do třídy přišel podívat a pomohl mi problémy se třídou vyřešit. Jak uvádí autor Šolc (2011) ne vždy se nám, učitelům, daří výchovné problémy řešit a kompetentně vyřešit, a to nemusí jít ani o učitele začátečníka. Tyto problémy pak mohou výrazně ovlivnit výchovně vzdělávací proces. Tak tomu bylo právě v naší 4. třídě. Rušivé chování žáků negativně ovlivňovalo průběh vyučování, žáci se nemohli dostatečně soustředit na výuku. Proto jsem se rozhodla pro akční učitelský výzkum, abych zjistila, jakým oblastem a činnostem se mám více věnovat, abych následně dětem zajistila vhodné prostředí pro výuku. Snahou bylo posoudit specifika 4. ročníku z hlediska péče o klima, zvláště v situacích, kdy se ve třídě vyskytuje negativní klima. Součástí výzkumného šetření byly rozhovory s odborníky a diagnostika třídy pomocí diagnostických metod pozorování a dotazníku.

Cílem diplomové práce je zmapování aktuální situace ve třídě a hledání cest k přetvoření negativního třídního klimatu v pozitivní.

TEORETICKÁ ČÁST

Cílem teoretické části je analýza klimatu školní třídy a analýza sociálního vývoje žáků 4. ročníku jako předpoklad k tomu, abych mohla v praxi, kde není dobré třídní klima, provést změny vedoucí k pozitivnímu klimatu ve třídě. Objasníme si pojmy, které jsou pro diplomovou práci stěžejní a promítají se nám pak i do praktické části. Nejprve si vysvětlíme termín školní třída.

1 Školní třída

Dle autora Řezáče (1998, s. 166) je školní třída nejvýznamnější částí sociálního prostředí. V tomto prostředí dochází k rozmanitým sociálním kontaktům. Jak uvádí autor, od individuálních rytmů a stereotypů se dostáváme až ke společenským rituálům, pravidlům, normám a dítě je posuzováno podle toho, jak je schopné se přizpůsobit kolektivu a spolupracovat s ostatními. Na školní třídu jako na základní sociální a organizační jednotku školního vzdělávání, kterou tvoří skupina žáků přibližně stejného věku, nahlíží autor Spousta (1994, s. 26). Školní třídu vnímá také jako prostorovou jednotku, v níž probíhá vyučování.

Pro srovnání názorů na školní třídu si uvedeme ještě další autory.

Dle autora Mertina (2013, s. 123) je školní třída skupinou dětí, adolescentů, se kterou se jako pedagogové setkáváme každý den. Uvádí, že jakákoliv z našich tříd, do které vstupujeme, má svá specifika. Ta souvisí s různorodým složením, ale i s určitými, svébytnými odlišnostmi v atmosféře konkrétní třídy, která vyvolává negativní nebo pozitivní pocity u vyučujících, ale i u jednotlivých žáků. Podotýká, že při vyučování musíme brát v potaz individualitu žáka, jeho speciálně vzdělávací potřeby, např. pracovní tempo žáka apod. Ve třídách se čím dál více setkáváme s dětmi se speciálně vzdělávacími potřebami, vzdělávaných podle individuálně vzdělávacích plánů za pomoci podpůrných opatření a reedukačních pomůcek. Autor dále upozorňuje na to, že nepracujeme pouze s různými vzájemně nezávislými jedinci, ale se skupinou, která má svou určitou vnitřní strukturu, vlastní dynamiku a hierarchii. Vedle toho autorka Ženatová (2018, s. 17)

doplňuje, že každý jedinec se ve skupině chová jinak, než když je sám. Jednání a chování jedince dokáže skupina hodně ovlivnit. Žák se může chovat takovým způsobem, o kterém se domnívá, že může zapadnout do norem dané třídy, na základě něhož bude spolužáky akceptován, uznáván. A to se stává často i mně, když jedním se žákem o samotě, bez účasti jiných spolužáků, jeho chování je jiné, než když s ním mluvím před celou třídou.

Vzhledem k tomu, že se s dětmi pravidelně setkávám v komunitním kruhu a žáci jsou zvyklí pracovat ve skupinách, kde se právě učí jeden od druhého a vzájemně se obohacují, je mi blízký úhel pohledu autorky Vágnerové. Podle Vágnerové (2005, s. 284) je školní třída, z hlediska socializačního, místem sdílení různých životních zkušeností. Autorka dále podotýká, že třída ovlivňuje chování žáků a poskytuje jim nové zkušenosti, podněty pro jejich rozvoj a jejich identitu. Ve třídě se žáci učí porozumět chování vrstevníků, sociální interakci, solidaritě, sebeovládání, navazování kontaktů a komunikaci. Rovněž uvádí, že žáci si postupně získávají své postavení a pozice, které pak žák zaujímají, což může mít větší význam pro jejich sebehodnocení, než názory dospělých.

Z uvedených definic školní třídy vyplývá, že pro vývoj osobnosti žáka je velmi důležité jeho přijetí do kolektivu, a to platí jak pro žáka nově přicházejícího do třídy, tak pro žáka stávajícího. Uvědomuji si, že i v tomto okamžiku je podstatné, jaké postavení zaujme třídní učitel. Ze své dosavadní praxe vím, že někteří učitelé ve svých třídnických hodinách zkontrolují jen omluvenky, vyřeší organizační záležitosti, ale se třídou již dále nepracují. Domnívám se, že je to především tím, že nevědí o možnostech práce se třídou, které se nám nabízejí. Stejně tak tomu bylo i u mě. Až když se vyskytl problém v naší třídě, začala jsem se o tuto problematiku více zajímat. Z tohoto důvodu jsem ráda, že se na naší škole již pořádají i školení právě s tématy a aktivitami pro třídní učitele.

1.1 Vývojová stádia školní třídy

Následující podkapitola je věnována vývojovým stádiím ve školní třídě, která nelze opomenout a jsou pro práci učitele se třídou, obzvlášť třídního učitele, důležitá.

Podívejme se společně, jak na vývojová stádia pohlíží Spousta (1996, s. 19). Autor nachází čtyři základní vývojové fáze kolektivu. Jako velmi pozitivní vnímá zdůraznění role pedagoga v procesu utváření a strukturace. *V první fázi ještě nejde o kolektiv.*

Pedagog vznáší určité požadavky, které musí být v souladu s celkovou strategií školy, musí být opodstatněné, splnitelné. Zatím požadavky nezdůvodňuje a nevyžaduje jejich plnění. *U druhé fáze* autor uvádí, že *pedagog získává na svou stranu nejaktivnější žáky třídy*, ze kterých se následně utváří jádro budoucího kolektivu, které může vzniknout jen tehdy, jestliže sami členové usilují o dosažení společných cílů prostřednictvím svobodné a uvědomělé aktivizace vlastních osobností. *Ve třetí fázi požadavky jádra přebírá větší část kolektivu*. V tomto případě se kolektiv stává autoritou a subjektem výchovy. Požadavky pedagoga přijímá kolektiv za své a funkce pedagoga se mění. Dosavadní direktivní řízení je nahrazeno nepřímým, které se navenek projevuje jako nenásilné usměrňování kolektivu. Dochází k vlastnímu integračnímu procesu, jímž se postupně upevňují všechny základní vazby kolektivu. *Závěrečná čtvrtá fáze je dle autora kulminací vývoje kolektivu a dovršením kvalitativních proměn*. Každý člen kolektivu považuje požadavky kolektivu za své vlastní, dochází ke ztotožnění výchovného subjektu a objektu, každý jedinec se stává morálně samostatným, tzn., ví, jak se má chovat, jak má jednat a proč. Souhlasím s autorem, který zdůrazňuje důležitou úlohu pedagoga v procesu utváření a strukturace kolektivu ve třídě. Sama si uvědomuji, jak je důležité se třídou, s dětmi opravdu „žít“, nejen s nimi „být“. Jak je potřebné všimnout si jakýchkoliv změn, a to nejen během vyučovacího procesu, ale i mimo něj, během přestávek, školních akcí.

Trochu odlišné dělení najdeme u autora Brauna (2014, s. 79 - 80), který rozlišuje 3 fáze vývoje třídního kolektivu. První fáze, tzv. *rané, prekohezní období*, které zahrnuje 1. – 3. ročník ZŠ, učitel je zde středobodem, centrem a určuje se zde status podle učitele, důležité je mít dobré vztahy s rodiči. Druhá fáze, tzv. *prvotní koheze*, zahrnující 4. – 6. ročník ZŠ, vyskytují se zde první kritické tlaky, žáci se vymezují mezi sebou, pro prvotní kohezi jsou smysluplné výjezdy v 6. ročníku. Je to poslední fáze, kdy můžeme s dynamikou a strukturou třídy něco udělat. Třetí, tzv. *kohezní fáze*, můžeme ji pozorovat v 7. – 9. třídě. Hierarchie je stabilizována. V této fázi se ukazuje, jak proběhly předcházející fáze. Jak uvádí autor, buď můžeme sklízet plody předcházejícího vývoje, případně, pokud je stav ve třídě mezi žáky neudržitelný, nechat žáky, třídu prostě jen „dožít“. U autora Brauna nacházíme vysvětlení, proč zrovna v mé 4. třídě se objevují problémy mezi dětmi. Autor hovoří o prvotní kohezi, kdy se žáci vymezují mezi sebou, budují své postavení, pozici ve třídě, tvoří se hierarchie ve třídě, a tak dochází k třenicím mezi žáky.

Vágnerová (2005, s. 301- 302) k vývoji třídy dále uvádí, že s vytvářením kolektivu třídy souvisí i proces vytváření jejích norem, které rozděluje na *normy sociální* (třída si dokáže vytvářet vlastní normy, nepřijímá nekriticky ty standardně dané, žáci jsou schopni vysvětlovat si je svým způsobem), na *požadavek rovnosti a spravedlnosti a na očekávání stejného chování od všech členů skupiny* (zde vznikají tendence vyloučit jedince s odlišným chováním, nebo se od něho distancovat). Vágnerovou svými názory doplňuje i Kratochvíl (2005, s. 16), podle kterého normy představují soubor nepsaných pravidel, co je správné a nesprávné, žádoucí a nežádoucí. Ovlivňují postoje a chování členů ve skupině a zčásti i mimo skupinu. Jsou určitým systémem pravidel, který zajišťuje co možná nejplynulejší průběh společných činností ve skupině a zároveň nekonfliktní fungování mezilidských vztahů. Vycházejí ze skupinových cílů a hodnot. Odvíjejí se z potřeb skupinové aktivity, tedy činností, jež realizují cíle. Čím je kladen větší důraz na skupinové cíle, tím silněji se konstituují skupinové normy. Rovněž Nakonečný (1999, s. 219) chápe skupinové normy jako systém požadavků kladených na členy skupin, které vyjadřují, co se od nich očekává v určitých situacích. Vedle toho určují také práva a povinnosti jednotlivců, tím výrazně ovlivňují postoje a chování členů skupiny. Dochází k tzv. zvnitřnění skupinových norem a zároveň se zvyšuje skupinový tlak na jejich dodržování. Ten pak může mít podobu odměn a trestů.

Šolc (2011, s. 19) v souvislosti s vývojem třídy mluví o tzv. „*historii třídy*“. Uvádí, že „*velký vliv na klima třídy a vzájemné vztahy mezi žáky má např. spojení dvou tříd v jednu, příchod nového žáka do třídy, ať už například z důvodu přestěhování nebo propadnutí žáka, nebo naopak odchod žáka ze třídy, střídání třídních učitelů, spolupráce odborníků se třídou (etoped, psycholog, výchovný poradce, metodik prevence), žáci, kteří jsou v péči jiných odborníků (pedagogicko-psychologická poradna, psychiatrické oddělení, středisko výchovné péče).*“

Autor zároveň upozorňuje i na to, jak je důležité všimnout si současného života ve třídě. Jaké je dělení třídy na skupinky, jaké panují vztahy mezi žáky, mezi chlapci a děvčaty, kdo je ve třídě výraznou a vůdčí osobností ve třídě, jaké jsou negativní projevy v chování třídy, skupiny, jednotlivce. Nesmíme opomenout ani to, čeho se žákům podařilo společně dosáhnout, v čem je třída úspěšná. Stejně tak si máme dle autora všimnout vztahů mezi žáky a učiteli, jaké problémy se v poslední době ve třídě řešily, jak o sobě třída smýšlí, mluví, jak sami žáci třídu hodnotí. K tomuto bych ráda dodala, že už i na naší škole učitelé

úzce spolupracují, a to zejména tam, kde dochází k předávání třídy od jednoho třídního učitele k druhému. Předávají si důležité informace o vývoji třídy a její historii, o důležitých řešených problémech ve třídě, co se osvědčilo nebo neosvědčilo v práci se třídou, v čem je dobré pokračovat a jakým způsobem.

Rovněž Mertin (2021, s. 13) podotýká, že v dnešní době není výjimkou, že jsou do tříd zařazováni noví žáci, ať už z důvodu stěhování nebo z důvodu změny zaměstnání či rozvodu rodičů. Dobře víme, že pro nově příchozího žáka bývá tato situace stresující, zátěžová, žák má obavy, jak ho třída přijme. Jak uvádí autor, žák přichází do třídy, v níž se žáci už znají několik let a ve třídě panují určité skupinové normy. Podotýká však, že existují i případy, kdy nově příchozí žák „zapadne“ do třídy bez jakýchkoliv problémů. Domnívám se, že do třídy, kde vládou dobré vztahy mezi dětmi, mezi dětmi i učitelem bývá zařazení nového žáka snadnější, méně problémové. I zde se projeví, jak třídní učitel pracuje se třídou. Mohu to potvrdit i ze své zkušenosti. V letošním školním roce k nám do třídy přišel nový žák. Během velice krátké doby se s naší třídou „szil“ a opravdu do třídy „zapadl“ bez jakýchkoliv těžkostí. Přijal pravidla naší třídy, velmi ocenil práci v komunitním kruhu a velice rychle pochopil, jak důležitá je důvěra mezi námi. I třída nového žáka velice hezky mezi sebe přijala. Jsem si vědoma toho, že tenkrát před lety by k takovéto situaci nemuselo dojít. Jako začínající učitelka na 1. stupni jsem měla velice malé zkušenosti jako třídní učitelka a neměla jsem ani takové znalosti a dovednosti, ke kterým jsem došla až léty praxe a vlastním úsilím.

Nyní si uvedeme, co může přijetí nebo nepřijetí nového žáka do kolektivu dle autora Mertina (2021, s. 14) ovlivňovat. V první řadě to jsou skupinové faktory. K nim patří *normy, hodnoty a struktura třídy*. Dále je to *chování jedinců* ve třídě k novému žákovi, zejména pak těch vlivných. A v neposlední řadě je to samotná *osobnost dítěte*, jeho sociální kompetence, charakterové vlastnosti a temperament. Nepřijetí žáků do kolektivu může být ovlivněno také určitým znevýhodněním žáka, ať už jde např. o specifické vzdělávací potřeby nebo odlišný vzhled, zjevné postižení nebo příslušnost k minoritě, nízké sociokulturní postavení rodiny atp. V posledních letech už nebylo žádnou výjimkou, že do školy či třídy nastoupil žák s odlišnou kulturní příslušností a s přihlédnutím k současné situaci ve světě k tomu bude docházet ještě ve větší míře. Je tedy velice důležité mít stále na paměti, že každý jsme jiný, že můžeme mít jiné zájmy, jiné názory, jiné přesvědčení, ale musíme umět komunikovat, chtít se domluvit,

naslouchat, respektovat druhé, ovládat se, zvládat sebekontrolu, sebekázeň. Velkým uměním je také uznat chybu, omluvit se. Je na nás učitelích tyhle schopnosti a dovednosti v žácích probouzet, dovést je k tomu, ať už v rámci vyučovacího procesu různými formami a metodami práce v hodinách, na třídnických hodinách nebo při mimoškolních akcích. V neposlední řadě jim v tomto dáváme návod také při řešení různých situací, které ve třídě mohou nastat. K tomu nám také napomáhají pravidla třídy nebo třídní smlouvy, o kterých hovoří Šolc (2011, s. 59). Samotný proces vytváření pravidel s žáky a reflektování a dodržování určitých pravidel patří ke zdravým mechanismům vytváření skupiny.

1.2 Činitelé podílející se na utváření třídy

Autor Šolc (2011, s. 18) dělí činitele podílející se na utváření třídy na dvě skupiny. Na skupinu *činitelů ovlivňující stav třídy od vzniku a po jejím vzniku* a na *činitele ovlivňující stav třídy po jejím vzniku*. K činitelům, ovlivňující stav třídy od vzniku a po jejím vzniku uvádí vývojové hledisko, pohlavní rozdíly, vyrovnanost dívčí a chlapecké populace ve třídě, vytváření subkultur, dále pak velikost a složení třídy, rovněž pak rodinné prostředí, ve kterém žáci žijí, vzdělání rodičů, úroveň třídy z hlediska rozvoje rozumových schopností žáků. Do druhé skupiny činitelů ovlivňující stav třídy po jejím vzniku řadí organizaci pedagogického procesu – např. zasedací pořádek, metody a formy vyučování, činnost třídy mimo vyučování, dále uvádí motivaci k učení, která v průběhu školního roku kolísá, rovněž sem řadí charakter podskupin, který výrazně ovlivňuje kohezi a integraci třídy a v neposlední řadě také třídního učitele a s ním související strategie vedení třídy.

V této souvislosti s činiteli ovlivňujícími utváření třídy si znovu uvědomuji důležitost třídního učitele, který svým postojem a vedením třídy má možnost posunout vývoj třídy tím správným směrem. K vytvoření příznivější atmosféry ve třídě, ke zlepšení vztahů mezi učitelem a žáky, mezi žáky navzájem a zároveň také k lepšímu zapamatování probíraného učiva nám může posloužit i humor, jak uvádí autorka Šed'ová (2013, s. 45 - 46). I podle mého názoru je vhodný humor ve třídě velice důležitý a občas také potřebný k odlehčení některých situací, které ve třídě nastanou. K tomu je však zapotřebí, aby vztahy mezi učitelem a žáky byly přátelské a vládla mezi nimi důvěra a tolerance.

V žádném případě by však učitel neměl humor využívat k zesměšnění žáků. Autoři Kalhous a Obst (2002, s. 382) nám uvádějí rozdíl mezi humorem, jízlivostí a sarkasmem. Samotný humor považují za něco, co lze považovat ve vztazích mezi lidmi za pozitivní a žádoucí. Naopak jízlivost, sarkasmus, ironie jsou dle autorů projevem agresivního chování, které nejsou žádoucí ve vztazích mezi lidmi. Jak autoři uvádějí, příznivou atmosféru a situaci k žákovu učení může učitel navodit už tím, že do třídy vchází s úsměvem, přátelsky a vstřícně naladěm. I to je umění učitele. Každý z nás si uvědomujeme, že i učitel je jen člověk, a to nejen se svými radostmi, ale i svými starostmi, trápeními. I přesto by měl umět vykouzlit úsměv, žáky správně naladit a namotivovat k výuce, nepřenášet emoce na žáky, a tím prokázat svoji profesionalitu.

1.3 Sociální vztahy ve třídě

Nyní se podívejme na to, jak je to se sociálními vztahy ve třídě, které patří k nejčastějším řešeným problémům, se kterými jsem se ve své praxi setkala. Vztahy mezi žáky ve třídě jsou zpočátku formálního charakteru, postupně se vytvářejí i neformální. Vznikají spontánně a dobrovolně, a to na základě společné práce, společných zájmů a sympatií nebo antipatií mezi jednotlivými členy. Vztahy, vznikající mezi jednotlivými členy kolektivu rozděluje Spousta (1996, s. 43) podle původu na vztahy *osobně výběrové* a *funkční*. Při vzniku kolektivu převažují vztahy osobně výběrové. Je na třídním učiteli, aby usměrňoval a vytvářel takové podmínky, které by odstranily živelnosti při utváření třídy. Je potřeba vytvořit podmínky pro tvorbu funkčních vztahů, aby při vyučování byli žáci schopni spolupracovat, komunikovat, např. při skupinové práci, při párovém vyučování, při práci na společných projektech apod. Tím jsou žáci připravováni i pro svůj budoucí život, kde ve svém zaměstnání budou muset umět komunikovat, domluvit se, argumentovat, ale i udržet své emoce, sebeovládat se, respektovat druhé. Souhlasím tedy s názorem autora, že dobrá znalost kolektivu třídy, kdy zná vlastnosti a schopnosti svých žáků, umožňuje třídnímu učiteli vybírat jednotlivé žáky do různých rolí, funkcí. Tím je učí zodpovědnosti, rozhodování, vzájemnému podřizování a úctě k tomu, kdo přejal odpovědnost za skupinu. Já osobně mívám velkou radost, když ve třídě dojdeme do stádia, kdy si rozdělíme skupinky, a pak si žáci sami určují jednotlivé role, např. kdo bude zapisovat, kdo bude prezentovat splnění úkolu, kdo bude hodnotit práci ve skupině atd.

Vedle toho autoři Hartl, Hartlová (2000) nám objasňují tzv. skupinovou dynamiku, prostřednictvím které poznáváme povahy skupin, zákonitosti vývoje a interakční procesy. Autor Nakonečný (1999 in Šolc 2011, s. 44) uvádí, že „*skupinová dynamika probíhá v každé sociální skupině a označuje vše, co se ve skupině mezi jednotlivci děje, procesy, vztahy, změny. Hrají tu zde svou roli i skupinové normy, které jsou systémem požadavků kladených na člena skupiny a zajišťují plynulý průběh společného fungování ve skupině.*“ Seznamují nás také s tím, že kromě norem a cílů, odměn a trestů je pro vývoj skupiny důležité dosažení rovnováhy mezi kohezí (soudržností) a tenzí (napětím). Tato rovnováha se pak přímo odráží v atmosféře dané třídy, skupiny.

A nyní přejdeme k hierarchii třídy a rozdělení pozic žáků ve třídě, které rovněž souvisí s řešením problémů v naší třídě, tedy i s praktickou částí diplomové práce. S jednotlivými pozicemi je potřeba se blíže seznámit, abychom porozuměli provázanosti vztahů mezi dětmi, jak to v naší 4. třídě fungovalo. Objednaný vztahový program pro děti, připravený tzv. „na míru“, rozkryl vztahy mezi žáky a s jeho výsledky se pak podrobněji seznámíme v praktické části diplomové práce.

1.3.1 Hierarchie třídy a rozdělení pozic

Jak uvádí autor Řezáč (1998, s. 161) pozicí označujeme místo, jaké jedinec zaujímá ve skupině. Určuje jeho postavení ve vztahu k ostatním členům skupiny ve smyslu přiřazenosti, nadřazenosti a podřazenosti. Zajímavá a pro naši práci důležitá, je rozpracovaná hierarchie třídy do čtyř základních pozic od autora Brauna a kol. (2014, s. 81). V této souvislosti však uvádí, že to neznámá, že každý člen skupiny musí být v nějaké z těchto pozic. S tímto určením pozic se pak setkáme i v praktické části diplomové práce, konkrétně při práci etopeda se třídou. Toto rozdělení pozic žáků ve třídě nám hodně pomáhá v orientaci ve třídě a na základě zkušeností s jednotlivými pozicemi v kontextu třídy a interakcí s učitelem rozvíjí i způsoby, možnosti práce se třídou.

Podívejme se, jak jednotlivé pozice charakterizuje Braun (2014, s. 81 - 82), pomůže nám to potom v praktické části diplomové práce, lépe porozumíme reflexi etopeda po návštěvě v naší třídě, v níž využívá právě rozdělení žáků do pozic. Z tohoto důvodu se na charakteristiky jednotlivých pozic zaměřujeme podrobněji. *Alfa pozice* – jedná se zpravidla o dva až tři žáky ve třídě, sociálně zdatné žáky (třída si je chrání, nesmí se však

jednat o žáka s dobrým prospěchem), je dobré si k nim najít cestu. *Beta pozice* – jsou to tzv. třídní vědátoři, je potřeba hlídat, aby na ně ostatní neútočili, nepřetěžovat je. *Gama pozice* – skupina dětí, snadno ovlivnitelná alfou, vystupuje zde proti sobě žárlivost a obdiv, tyto žáky potřebujeme dostat na svou stranu (někdy mohou mít nechuť ke změnám), někdy se snaží předvádět a mohou být zaměňováni za alfu. *Omega pozice* – žáci nemají ambice dostat se výš, jsou členem, ale do počtu, musíme dávat pozor na přehnanou snahu je zachránit. Jak sám autor uvádí, je dobré znát, kdo z dětí je v alfa pozici, být s nimi tzv. „zadobře“, pak je jednodušší ovlivňovat situaci v dané třídě. Mě samotnou toto dělení pozic žáků ve třídě velice zaujalo a inspirovalo k dalšímu hlubšímu poznávání žáků ve své třídě. Na základě toho jsem mohla nastavit další kroky na cestě ke zlepšení třídního klimatu.

Autor Šolc (2011, s. 40) ve své publikaci zdůrazňuje důležitost převzetí „moci“ učitelem, kdy autorita učitele je velice potřebná pro harmonické fungování třídy. V opačném případě pak přebírají vůdcovství hierarchické struktury třídy. Dále uvádí, že dobrý pedagog dokáže pracovat se skrytým světem třídy a prostřednictvím vztahů, otevřené komunikace nebo třídnických hodin odkrývá tzv. „druhý život třídy“. Již zde nacházíme jednu z odpovědí na mou často kladenou otázku, jak mohu přispět ke zlepšení třídního klimatu. Jedním z mých úkolů bylo právě „převzetí moci“, aby mě třída postupně „nepřeválcovala“. Jak autor uvádí, třída pro své harmonické fungování potřebuje autoritu učitele, který je přijímaný a respektovaný, stanovuje a dohlíží na dodržování pravidel a hlavně si dokáže vzít „moc“.

Nyní přejdeme k objasnění nekázně ve třídě, která, bohužel, trápila i nás ve 4. třídě, a to se zvyšující se tendencí.

1.4 Nekázeň ve třídě

Nekázeň je jedním z faktorů, který může narušovat výchovně vzdělávací proces, atmosféru ve třídě, vztahy mezi žáky a mezi žáky a učitelem. Bendl (2004 in Šolc, 2011) uvádí, že formy nekázně žáků ve školách se mění s dobou. Rozlišuje dvě kategorie nekázně žáků, a to *nekázeň vůči učitelům nebo škole a nekázeň vůči spolužákům a ostatním žákům školy*. Ze zkušeností už víme, že projevem nekázně může být např.

vyrušování v hodinách, používání mobilu při vyučování, honění se po třídě, nepozornost, zapomínání pomůcek, drzost, vulgárnost, poškozování školních věcí atp. Dle autora Kyriacou (2004, s. 96) učitelé uvádějí jako nejčastější projevy nevhodného chování žáků přílišné povídání nebo mluvení bez vyvolání, hlučnost, nevěnování pozornosti učiteli, neplnění zadaných úkolů, bezdůvodné opuštění svého místa, rušení ostatních žáků, pozdní příchody do hodin. Vedle toho autor Čapek (2008, s. 63 - 89) uvádí jako způsoby narušení kázně napovídání, krádeže ve třídě, agresivitu žáků, šikanu, žakovský humor a žertíky, záškoláctví, moderní technologie, třídní vzporu, alkohol a rušivé chování. Pro srovnání si ještě uvedeme, co vidí jako rušivé chování autor Cangelosi (2009, s. 257 - 270). Podle autora jde zpravidla o povídání, skákání do řeči, předvádění se, všeobecnou nezdvořilost, neuklizení si po sobě, vandalismus, násilné jednání a chování vůči spolužákům, násilné chování vůči učitelům. Cangelosi dále uvádí, že lze obecně říci, že chování žáka je rušivé tehdy, pokud jiným žákům brání v jejich snaze věnovat se žádoucí činnosti, nebo je k nespolupracujícímu chování povzbuzuje. Toto vysvětlení autora je mi velmi blízké, protože přesně takhle to probíhalo v mé 4. třídě. Nejen, že někteří žáci narušovali průběh vyučování, ale stahovali k sobě ještě další žáky, až bylo téměř nemožné ve třídě vyučovat.

Naopak kázeň dle Kyriacou (2004, s. 95) „*představuje řád (pořádek), který je nezbytný, aby se žáci mohli efektivně učit.*“ Podle Obsta (2002, s. 387) spočívá kázeň ve škole v tom, „*jak žáci dovedou zachovávat společenská a školní pravidla, zda při výuce spolupracují s učitelem, aby bylo dosaženo a naplněno stanovených cílů výuky a zda se podílejí na vytváření příznivého sociálního prostředí*“. Sem můžeme zařadit postoj žáků k pořádku ve školních věcech, šetrné zacházení s knihami, učebními pomůckami, pravidelnosti příchodu do školy i ze školy, chování žáků o přestávkách, vypracovávání domácích úkolů, přípravu na výuku. I zde platí to, co u vnitřní a vnější motivace žáků k učení. Je potřeba, aby převažovalo uvědomělé dodržování kázně, tzn., aby žáci dodržovali stanovená pravidla proto, že jsou o jejich prospěšnosti a důležitosti přesvědčeni. Je dobré, když dáme žákům prostor podílet se na stanovení požadavků a pravidel, nejsou pro ně pak jen formálním plněním požadavků a příkazů. Zároveň tím u žáků rozvíjíme aktivitu a iniciativu. Kázeň ve škole by měla zajistit především bezpečí jak pro žáky, tak i pro učitele a rodič by se neměl bát poslat své dítě do školy. Stejně tak má být kázeň nápomocna k vytváření prostředí vhodného k učení (klid, možnost se dostatečně soustředit).

K této problematice bych ještě ráda uvedla autora Brauna (2014, s. 94 - 96), který v souvislosti s nekázní a řešením problémů ve školní třídě hovoří o *čtyřech základních patologiích*. Jedná se o *narušení vztahů* (jde o narušení třídní rovnováhy, s využitím různých druhů programů a intervencí „narovnatelné“). Pak je to *ztráta koheze* (soudržnosti). O ztrátě soudržnosti referují sami žáci, přicházejí negativně prožívané emoce, vyžaduje to více času na provedení změny. Dále je to *posun hodnot*. V tomto případě je práce se třídou velmi obtížná, vzhledem k tomu, že hodnotový systém je u dětí již zvnitřněn, formován rodinou, a tím je těžko ovlivnitelný. Poslední patologií je dle autora tzv. *rebelství*. Referují o něm sami učitelé, kteří se setkávají s odporem, negací. Celkově je třída nastavená proti škole. Podle tohoto členění, alespoň podle mého názoru, se lépe orientujeme ve školní třídě, ve vztazích mezi dětmi. Pomůže nám odhadnout, zda na urovnání vztahů ve třídě stačíme sami, my učitelé, nebo je potřebná intervence výchovného poradce, metodika prevence, případně odborníka zvenčí (etopeda, psychologa apod.).

Nyní se ještě podíváme na příčiny nekázně ve třídě, které nás povedou k zamyšlení, jak může učitel přičinám nekázně předejít. Pro mě velice inspirativní podkapitola, která je zároveň návodem, jak zlepšit přípravu do hodin tak, aby se žáci nenudili, neměli příležitost k vyrušování apod.

1.4.1 Příčiny nekázně ve třídě

Jak uvádí Kyriacou (2004, s. 97), „*žáci se budou chovat nevhodně tehdy, pokud pro to budou mít nějaký konkrétní důvod.*“ Podívejme se, jaké hlavní příčiny nevhodného chování žáků nám autor překládá. V první řadě uvádí *nudu*. Pokud je učební proces organizován tak, že neumožní získat a trvale udržet zájem žáků nebo jestliže nějaká činnost, výklad trvá příliš dlouho a není nijak podnětná, nebo je pro žáky příliš snadná nebo naopak, začnou se žáci nudit. Dále je to *dlouhotrvající duševní námaha*. Na žáky jsou kladeny značné nároky, je to pro ně příliš obtížné, nepříjemné, nezvládají se dostatečně soustředit. Začnou vyrušovat, věnují se raději něčemu jinému. Pak je to *neschopnost splnit zadaný úkol*. Ať už z důvodu, že úkol je příliš obtížný, nebo že jim není jasné zadání. Je potřeba mít také na paměti, že máme ve třídách i děti integrované, s různými podpůrnými opatřeními (zadání bychom měli dávat např. zkrácená, případně

dáváme více času na vypracovávání úloh apod.). Dále jsou to *projevy sociálního chování*. Některé situace (konflikty, rozhovor), které vzniknou o přestávkách, mohou vstupovat i do vyučovací hodiny. Rovněž *nízká sebedůvěra žáka vzhledem ke školní práci*. Někteří žáci nemají dostatek sebedůvěry, selhávají ve školní práci, ze strachu se neradi zapojují do nových úkolů. Je proto důležité tyto žáky povzbuzovat, chválit i za dílčí úspěchy. Pokud nebudou dostatečně motivováni, chváleni, vedeni ke zvýšení sebevědomí, může to také vést k nekázní, k vyrušování v hodinách. Rovněž to mohou být *problémy v emoční oblasti*. Některé děti se hůře přizpůsobují školnímu životu, plnění požadavků, učebním nárokům. Příčinou může být šikana ve třídě, zanedbávání dětí v rodině apod. Ale i *špatné postoje* mohou být příčinou nekázně v hodinách. Pro některé žáky nemusejí dobré výkony ve škole představovat pozitivní hodnotu, někteří žáci se mohou vyhýbat školní práci pozdními příchody do hodin, někteří žáci ze sebe dobrovolně dělají hlupáky jednoduše proto, aby vyvolali ve třídě trochu vzrušení. Autor dále mluví o *nepřítomnosti negativních důsledků*. Jakmile se žák začne chovat nevhodným způsobem, je potřeba ihned zasáhnout, jednat, aby se žák znovu co nejrychleji zapojil do práce. Autor podotýká, že reakce učitele by měla navíc žáka odrazovat od dalšího jeho nežádoucího chování. Pokud na nevhodné chování žáka učitel rychle nezareaguje, žák své nevhodné chování bude opakovat.

Pokud se zamyslíme nad jednotlivými příčinami nevhodného chování žáků, zjistíme, že způsob řešení přestupků žáků může být odlišný. Součástí dovedností učitele je tedy i citlivost k rozdílným příčinám nežádoucího chování žáků, obzvlášť když je příčinou např. žákovo nízké sebevědomí, strach a úzkost z toho, že zadaný úkol nezvládnou. Zastavila bych se ještě u sociálního chování, především u zmíněných konfliktů a rozhovorů, které vzniknou o přestávkách. Autor mluví o přetrvávání problémů z přestávek, které se pak následně řeší v hodinách. My jsme často na začátku hodiny řešili problémy, které vyvstaly mezi žáky během přestávek.

Autor Kyriacou (2004, s. 99) dále uvádí, že klíčem k zavedení dobré kázně je přijetí autority učitele žáky. Autorita učitele umožňuje ovládat, řídit a usměrňovat veškeré dění ve třídě. Záleží však na vyjadřování statusu učitele, kompetentním vyučováním, výkonu manažerského řízení třídy a účinném přístupu k nežádoucímu chování. Samozřejmě je lepší nežádoucímu chování žáků předcházet, než ho řešit. Stojí nás to nejen čas, ale hlavně to pak narušuje výchovně vzdělávací proces, žáci se dostatečně nesoustředí, výklad musíme přerušovat apod. Podívejme se na to, jaké strategie, kterými můžeme

nežádoucím chování žáků předejít, nám autor Kyriacou (2004, s. 103) předkládá. Sama jsem se nad jednotlivými strategiemi zamýšlela a dovolila jsem si k nim udělat své drobné poznámky. Pro lepší přehlednost jsem zvolila uspořádání strategií výčtem do jednotlivých bodů.

1. Sledujeme všechny žáky ve třídě

V pravidelných intervalech se máme dívat po celé třídě, zjišťujeme, zda někdo z žáků nepotřebuje naši pomoc.

Zde můžeme využít i spolupráce asistentky pedagoga, pokud ve třídě pracuje. Tato spolupráce se mi osvědčila.

2. Procházíme celou třídou

Především chodíme k žákům se speciálně vzdělávacími potřebami, kteří potřebují naši dopomoc, častější kontrolu.

Zde mi rovněž pomáhá asistentka pedagoga, která je přidělena ke dvěma žákům se speciálně vzdělávacími potřebami.

3. Užíváme oční kontakt

Periodicky navazujeme kontakt očima s jednotlivými žáky, i očním kontaktem můžeme dát najevo žákovi, že jeho chování není žádoucí, že by se měl znovu zapojit do vyučování, aniž bychom museli přerušit svůj výklad

Tato strategie se mi rovněž osvědčila. V současné době už nemusím vždy přerušit výklad během vyučovací hodiny, někdy postačí pohled na rušivého žáka.

4. Zaměřujeme své otázky

Kladením otázek aktivně zapojíme žáky do vyučování, posílíme tím i soustředěnost žáků.

I to, že žáky aktivně zapojíme do výuky, stává se pro ně hodina zajímavější, zábavnější a žáci bývají pozornější.

5. Využíváme proxemiku (fyzickou blízkost)

Tím, že se přiblížíme k dvěma žákům, kteří si povídají, dáme jim najevo, že víme o jejich nevhodném chování a nemusíme ani přerušovat průběh hodiny. Nebo naopak můžeme svým přiblížením podpořit žáky v jejich soustředění, sebedůvěře.

Tato strategie se mi rovněž osvědčila. Svým přiblížením dám žákům najevo, aby se zklidnili, přestali si povídat a začali dávat pozor. Žákům se speciálně vzdělávacími potřebami, podpurnými opatřeními naopak dodám více sebedůvěry a jsou klidnější.

6. Pomáhejme žákům s prací

Jde například o dopomoc s prvním krokem při řešení úloh, o ujištění žáků, že pracují správně.

Povzbuzení žáků a ujištění, že pracují správně, je pro některé žáky velice důležité, žáci toto povzbuzení hodnotí kladně, stejně tak i pedagogicko-psychologické poradny tuto pomoc doporučují.

7. Změňme činnost nebo tempo práce

Když budeme sledovat práci žáků, můžeme činnost nebo tempo práce přizpůsobit žákům, jejich tempu, případně můžeme některým žákům práci zkrátit.

Zkrácená cvičení, doplňovací cvičení pro žáky s pomalejším tempem práce jsou velice vhodná, odstraní se napětí, stres a strach z toho, že svou práci nedokončí.

8. Všímáme si nežádoucího chování žáků

Je důležité dát najevo žákům, že o jejich nevhodném chování víme. Někdy postačí oční kontakt, někdy přísný výraz tváře nebo přestávka ve výkladu.

Rovněž se mi osvědčilo. Aniž bych musela přerušit výklad, často postačí očním kontaktem a mimikou ve tváři vyslat žákům varovný signál.

9. Všímáme si projevů neúcty

Všímáme si, jak sedí žáci v lavicích, aby k nám neseseděli bokem, či zády apod.

Otáčení se zády, bokem, jsou časté jevy, především na začátku školního roku, než si žáci zase zvyknou, že jsou ve škole a je potřeba dodržovat určitá pravidla.

10. Žáky přesazujeme

V případě, že se žák nebo žáci nevhodně chovají, rozsadíme je, posadíme žáka do přední lavice.

Zpočátku jsem žáky nepřesazovala, avšak tím, že jsem občas někoho přesadila z důvodu povídání si při hodinách a rušení celé třídy, další žáci si už dali pozor a snažili se nevyrušovat.

Projevy nekázně u žáků mohou být vyvolány odlišnými příčinami, a proto vyžadují i odlišnou reakci učitele. Na nežádoucím chování, jak uvádí Bendl (2004 in Šolc 2011), se mohou podílet *biologické faktory* (např. odchylky stavby a funkce nervové soustavy žáka), *sociální faktory* (např. vliv výchovného prostředí rodiny, dynamika třídy) a *situační faktory* (např. událost v předchozí hodině). Ne všechny faktory, které se na neukázněném chování žáka podílejí, má učitel ve své moci, může je odstraňovat. Autor Obst (2002, s. 389) si klade otázku, které „příčiny“ nekázně může učitel ovlivnit. *Na některé „příčiny“ nekázně má učitel velký vliv* (např. nudný výklad v hodině), *na jiné menší* (např. způsob výchovy v rodině), *na další prakticky žádné* (např. vrozené odchylky stavby a funkce nervové soustavy žáka). Objasněním této problematiky mi dal autor odpověď na mou často kladenou otázku, proč je ve třídě neklid, i když výuku připravím zajímavěji, zábavněji, dám příležitost uspět všem žákům během vyučování, zaměstnám žáky dle individuálního tempa jejich práce atd. Na některé příčiny nekázně nemá učitel prakticky žádný vliv nebo jen v malé míře. Autor dále uvádí, že z tohoto důvodu by si měl být každý učitel vědom „příčin“ neukázněného chování svých žáků – provést jakousi „inventuru“ příčin nekázně, ve které rozliší faktory, jež má ve své moci zcela, částečně nebo vůbec. A teprve na základě takového přehledu pak zvolí postup, jak nekázní předcházet, jak ji napravovat.

Pro srovnání se ještě seznámíme s tím, jaké nejběžnější příčiny stálých kázeňských problémů vidí Petty (2013, s. 117) a které právě učitel může ve velké míře ovlivnit. K nejběžnějším příčinám nekázně v hodinách řadí *nevhodnou práci* (učitel nedostatečně zaměstnává žáka, práce je příliš jednoduchá nebo naopak příliš složitá, úkoly jsou nejasné, příliš dlouhé a žáci se začínají nudit). Dále uvádí, že *žáci zkouší učitele* (experimentují a snaží se zjistit, co si mohou k učiteli dovolit). Další příčinu vidí *ve snaze upoutávat pozornost* (některé žáky těší pozornost učitele a třídy i tehdy, když je negativní). A rovněž také v tom, že *učitel užívá své formální autority neúčinně* (pokud

učitel v situaci, kdy ho žáci „zkoušejí“, nereaguje vhodně nebo dostatečně přísně, může se potýkat s nerespektováním autority, s drzostmi a dokonce otevřenými provokacemi).

V kapitole školní třída jsme se seznámili s vývojovými stádii školní třídy, činiteli podílejících se na utváření třídy, objasnili jsme si vztahy mezi žáky ve třídě, rozebrali jsme si dělení žáků do pozic a vysvětlili jsme si, které příčiny kázně může učitel ovlivnit, případně jakým způsobem je může eliminovat, a které ovlivnit příliš nemůže.

2 Klima školy a školní třídy

V této kapitole se budeme věnovat klimatu školy a školní třídy, které jsou pro diplomovou práci stěžejní. Objasníme si, jaké typy školního klimatu rozeznáváme, které faktory klima školy a třídy ovlivňují. Podrobněji pak nahlédneme do forem práce se třídou a na to, jak může učitel pečovat o klima ve třídě.

Pojem klima už sám o sobě předurčuje, že se jedná o dlouhodobý stav něčeho. Slovní spojení školní klima nám tedy napovídá, že půjde o dlouhodobý stav ve škole. Jak blíže charakterizují dlouhodobý stav ve školním prostředí někteří autoři, si můžeme ověřit níže v několika následujících definicích.

Kolář (2012) ve svém Výkladovém slovníku z pedagogiky definuje klima školy jako vyjádření kvality sociálních a interpersonálních vztahů a prožitků těchto vztahů učitelů, žáků i ostatními zaměstnanci školy. Toto klima je dle autora tvořeno vztahy v učitelském sboru i např. hledáním nových možností výchovně vzdělávací práce, vztahy v kolektivech tříd i vztahy těchto kolektivů k učitelům (obecně i k jednotlivým učitelům). Významovým faktorem tvorby klimatu je kvalita vyučovacího procesu. Na stejných základech funguje i klima třídy. Mertin a Krejčová (2009, s. 138) charakterizují klima školy resp. klima třídy jako dvě vzájemně velmi úzce propojené psychosociální charakteristiky vzdělávacího procesu, které vyjadřují způsob, jímž učitelé, žáci i další účastníci edukačního procesu vnímají a prožívají různorodé charakteristiky školního prostředí a atmosféry ve škole. Autorka Sobotková (2014) uvádí, že klimatem třídy se myslí dlouhodobé rozpoložení typické pro třídu, ustálené postupy vnímání a prožívání a reagování všech zúčastněných. Autorka podotýká, že je důležité subjektivní vnímání klimatu, tedy jak ho vnímají zúčastnění, ne jak třída působí navenek. Klima školy dle

autorky označuje jevy dlouhodobé, podobně jako klima třídy, typické pro danou školu. Klima školy utváří vedení školy, učitelé, žáci, jednotlivé třídy, ostatní zaměstnanci školy i prostředí školy.

Když porovnáme výklady jednotlivých autorů, zjistíme, že nejsou naprosto totožné. Autor Kolář přistupuje více k neutrálnímu pojetí, autoři Mertin a Krejčová kladou důraz na propojení těchto dvou psychosociálních charakteristik a autorka Sobotková se více zaobírá i subjektivitou vnímání. Pro širší veřejnost by mohl být dobře uchopitelný výklad Čápa a Mareše (2007, s. 582), kteří mluví o termínu střední úrovně obecnosti, který označuje jevy dlouhodobé, typické právě pro danou školu. „*Sociální klima školy vytváří vedení školy, učitelský sbor, učitelé jako jednotlivci, žáci jednotlivých ročníků, konkrétní školní třídy, další zaměstnanci školy. Do sociálního klimatu školy vstupují rovněž jeho další složky, k nimž patří klima učitelského sboru a klima jednotlivých školních tříd.*“

2.1 Typy školního klimatu

Vzhledem k tomu, že každá škola je jiná, má různé vybavení, jiné umístění, jiné složení učitelského sboru, jiné složení žáků, existuje také více typů školního klimatu. Pro představu, s jakými typy školního klimatu se můžeme v praxi setkat, jsem vybrala dělení podle autorky Grecmanové (2004). Autorka rozlišuje a popisuje následující typy školního klimatu. *Funkčně orientovaný klimatický typ*, ve kterém jsou špatné vztahy mezi učiteli a žáky, žáci se nemohou příliš zapojit do diskuse, je zde tlak na výkon, není zde dobré třídní společenství, panuje malá tolerance mezi žáky, vyskytuje se vysoký konkurenční boj, malá koheze ve třídě, větší strach ze školy. Jde spíše o negativní klima školy. Dále autorka uvádí *distanční klimatický typ*, který se projevuje negativními vztahy mezi učiteli a žáky, velkými požadavky na výkon a malou podporou žáků učiteli. Vztahy mezi žáky jsou na dobré úrovni. Avšak panuje nízká motivace k učení, nechť ke škole. Rodiče a učitelé hodnotí toto klima výslovně negativně. Dalším je *osobnostně orientovaný klimatický typ*, který je velmi příznivý. Autorka uvádí, že se zde projevuje tolerance k žákům, podpora a pomoc žákům. Stresové situace se vyskytují jen minimálně. Pozitivně se hodnotí vztahy žáků k učitelům, ale i vzájemné vztahy mezi učiteli a učiteli a ředitelem. Jak uvádí autorka, učitelé i rodiče považují toto klima za pozitivní.

U jednotlivých typů školního klimatu můžeme určit jeho kvality, tzn., zda se jedná o žádoucí pozitivní školní klima nebo o školní klima negativní. Můžeme rozlišit, který typ školního klimatu děti a učitele sblíží a vytváří podmínky pro úspěšné plnění školních úkolů a povinností nebo naopak, které nepříznivě ovlivňuje dění ve škole a v konečných důsledcích může vést až ke ztrátě motivace, ke špatným školním výsledkům. Vytvořit pozitivní školní klima jistě lze. Je však jevem závislým na objektivních a subjektivních faktorech prostředí (Grecmanová, 2004).

A nyní přejdeme k vymezení pojmu sociální klima školní třídy, který nás provází nejen teoretickou, ale pak i praktickou částí diplomové práce.

2.2 Vymezení pojmu sociální klima školní třídy

Pro vymezení pojmu sociální klima školní třídy si uvedeme několik autorů, abychom měli též srovnání z různých úhlů pohledu.

V Pedagogickém slovníku (Průcha, Walterová, Mareš, 1998, s. 107) je klima třídy vymezeno jako „*sociálněpsychologická proměnná, představující dlouhodobější sociálně emocionální naladění, zobecněné postoje a vztahy, emocionální odpovědi žáků dané třídy na události ve třídě (včetně pedagogického působení učitelů)*“. Autoři Čáp, Mareš (2007, s. 565) uvádějí, že učení a chování žáků neprobíhá samostatně, není izolováno od prostředí, naopak je ovlivňováno mikrosociálním prostředím, ve kterém se žáci pohybují. Jedná se zejména o prostředí dané třídy ve škole s danou skupinou žáků přibližně stejného věku, s nimiž se žák kamarádí (nebo také nekamarádí), jejich mínění je pro něj důležité. Klima společně vytvářejí všichni žáci, kteří docházejí do konkrétní školní třídy, ale také skupiny žáků, na které se třída většinou rozděluje a žáci stojící mimo tyto skupiny, jednotliví žáci a samozřejmě také učitelé vyučující v konkrétní třídě. Dále podotýkají, že termín klima třídy zahrnuje *obsahově* – ustálený způsob vnímání, hodnocení a reagování všech výše zmíněných aktérů na to, co se ve třídě děje, nebo co se dříve stalo, či co se očekává, že se odehraje, důležité je, jak klima vnímají ti, kteří se ho přímo zúčastňují, ne jaké klima objektivně je a *časově* – jsou to jevy dlouhodobé, jsou typické pro konkrétní školní třídu a její učitele, mohou trvat i několik měsíců až let. Autoři Mareš a Křivohlavý (1995, s. 147) ještě dodávají: „*Klima označuje jevy dlouhodobé, typické pro danou třídu*

a daného učitele po několik měsíců či let. Jejich tvůrci jsou žáci celé třídy, skupinky žáků v dané třídě, jednotliví žáci, dále všichni učitelé vyučující v dané třídě a konečně učitelé jako jednotlivci.“

My, učitelé, bychom měli mít tedy na paměti, že jsme spolutvůrci školního třídního klimatu a záleží na nás, jak k tomu pozitivně, či negativně přispějeme svým postojem, chováním, metodami a způsoby práce ve třídě.

2.3 Typologie klimatu školní třídy

Dostáváme se k typologii klimatu školní třídy. Vzhledem k tomu, že na třídu jako takovou a na vztahy mezi dětmi ve třídě, je zacílená celá diplomová práce, věnujeme ji nyní větší pozornost.

Sociální klima třídy můžeme rozdělit z několika hledisek. Prokop (1996, s. 37-38) stanovil dvě základní hlediska členění klimatu, a to *podle pocíťované atmosféry*, kde jde o interakci mezi učitelem a žáky (rozdlišuje *klima vřelé, příznivé a klima studené, chladné*). Každý učitel už jistě zažil příjemné i nepříjemné chvíle v hodinách a určitě se všichni shodneme na tom, že trávit s dětmi příjemné chvíle, je mnohem lepší, a to nejen pro učitele, ale i žáky samotné. Záleží na přístupu učitele, s jakým naladěním už do třídy vstupuje. A druhé hledisko vidí autor v *rozdělení moci ve třídě*. Zde rozlišuje *autoritativní klima*, kde jsou důležitá rozhodnutí přijímaná učitelem a *klima demokratické*, kde důležitá jsou rozhodnutí přijímaná celým kolektivem. Demokratické klima založené na určitých pravidlech, která se dodržují, jistě vede k příjemné atmosféře ve třídě. Žáci s učitelem rádi spolupracují, vědí, že se na něj mohou obrátit s problémem, požádat ho o pomoc.

Typy klimatu třídy shrnuje pak autor Prokop (1996, s. 38) do třech druhů klimatu. *Klima neosobní profesionality* (klima, které vytváří učitel, je přesvědčen o standardech výchovy, na základě tohoto přesvědčení požaduje od žáků snahu a odříkání, učitel vystupuje v roli reprezentanta jistých hodnot – systematickosti, objektivitu, nevypočítavosti apod.), *klima interpersonální shody* (tvůrce klimatu se cítí odpovědný za sebevědomí a sebedůvěru žáků, učitel raději doporučuje, než žádá, spíše vyvolává diskuzi, než strukturuje nějaké aktivity, hlavním výchovným cílem vyučujícího je vytvořit příjemnou atmosféru, naučit žáky spořádanému životu ve skupině) a *klima institucionálního pořádku* (v centru

učitelovy pozornosti není žák, ale instituce, kde podstatou je pořádek, učitel učí co je v programu a směrnicích, nemusí své požadavky odůvodňovat, používá předepsané a ověřené metody, učitel se nemusí příliš osobně angažovat a to samé chce i po žácích, ti nemusí učivu rozumět, stačí, když budou umět odpovědět na otázky, nemusí se mít mezi sebou rádi, stačí, když budou přítomni ve škole, ve vyučování, každé provinění proti pořádku považuje učitel jako útok na instituci, kterou zastupuje).

Nyní se ještě podívejme, jak typy klimatu třídy shrnul Mareš (1998 in Šolc 2011). Jeho členění je podrobnější. Klima třídy dělí *dle stupně školy* (klima třídy v mateřské škole, na 1. stupni ZŠ, na 2. stupni ZŠ, na střední škole, na vysoké škole), *dle typu školy* (klima třídy na základní škole, střední škole, na gymnáziu, na střední odborné škole, na středním odborném učilišti), *dle vlastnictví školy* (klima třídy na státní škole, na nestátní škole), *dle koncepce výuky* (klima třídy v tzv. tradiční škole, v alternativní škole), *dle specifik a zvláštností žáků* (klima třídy s neproblémovými žáky, s problémovými žáky), *dle specifik učitelů* (klima třídy, kde vyučuje učitel začátečník, zkušený učitel, vynikající učitel, zdravý učitel, kde vyučují učitelé s rozdílnými vyučovacími styly), *dle vyučovacích předmětů* (klima třídy při naukových předmětech, při výchovách, v rámci dalších vyučovacích předmětů), *dle prostředí* (klima třídy v tradiční učebně, v odborných učebnách) a *dle komunikace* (klima při přímé mezilidské komunikaci, při učení pomocí počítače, klima ve společenství žáků, které je zprostředkované moderní komunikační technikou).

Typy školního klimatu třídy dělené podle Mareše jsem nevybrala jen tak náhodně. Některá jeho členění mě zaujala a přiměla k hlubšímu zamyšlení, a to především dělení dle specifik učitelů. Toto dělení pak úzce souvisí i s praktickou částí diplomové práce, která je spojena právě s mou začínající učitelskou praxí na 1. stupni ZŠ. Zároveň si uvědomuji, že když se člověk necítí zrovna dobře, natož učitel dlouhodobě nemocný, může to být důvodem pro méně příznivé klima ve třídě. Stejně tak jako u začínajícího učitele, kdy teprve získává zkušenosti s výukou a vedením třídy, překonává prvotní obavy a strach, bude klima ve třídě jiné, než když přijde do třídy učitel, který má letitou praxi. Dále co souvisí s akčním učitelským výzkumem, který je součástí praktické části diplomové práce, je soudržnost třídy. Pro učitele je jistě příjemnější vyučovat ve třídě, kde je klid a pohoda, vládnu pozitivní vztahy ve třídě, než když se mezi žáky objevují třenice, žáci nespolupracují, nejsou dostatečně motivováni k práci apod. Všichni si

uvědomujeme, jak je důležité vybudování pozitivního školního klimatu. Odráží se do klimatu školní třídy a má vliv na učitele i žáky. Rovněž nelze opomenout dělení třídního klimatu dle komunikace. Vyučující, kteří prošli online výukou, mi jistě dají za pravdu, že přímá mezilidská komunikace je nenahraditelná, jednak není narušena technickými problémy a především důvěra mezi žáky a učiteli se buduje mnohem lépe.

Ještě si objasníme faktory, které klima školy a třídy ovlivňují.

2.4 Faktory ovlivňující klima školy a třídy

Na klima školy působí velké množství faktorů, které ho ovlivňují. Můžeme sem zařadit např. umístění školy a její vybavení, prostředí škol, finanční prostředky, školní systém, organizační struktura školy, vztahy mezi učiteli a rodiči, učiteli a žáky, učiteli navzájem.

Grecmanová (2008, s. 51) uvádí, že umístění školy v určitém regionu má velký vliv na klima školy. Předpokládá, že poloha školy souvisí se sociálním složením obyvatelstva a promítá se sem i okolní dění a život společnosti, a to jak pozitivní, tak i negativní. Domnívám se, že na vesnických školách převládá spíše „rodinné prostředí. Učitelé více komunikují s rodiči, žáky. Děti a rodiče se mezi sebou dobře znají, navštěvují se. Naopak do městských škol chodí více žáků, převládá tam větší anonymita žáků, děti se tolik neznají. V městských školách se pak může objevovat i více výchovných problémů, problémů mezi dětmi, při výuce, někdy může chybět právě úzká spolupráce rodičů s učiteli. Rovněž architektura, velikost školy a její okolí značně působí na klima školy a ovlivňuje celkovou atmosféru ve škole. Autoři Čáp a Mareš (2007, s. 582) zahrnují do prostředí školy *aspekty architektonické* (řadí sem např. umístění školy a okolí školy, rozmístění tříd, vybavení školy), *aspekty hygienické* (např. akustika, osvětlení, bezpečnost, dodržování psychohygieny), *aspekty ergonomické* (podoba a velikost školního nábytku, uspořádání lavic), *aspekty organizační* (např. počty žáků a učitelů vzhledem ke kapacitě a dispozic školy). „*Vybavení třídy, barva stěn a celková estetická úprava prostředí školy je jeden z faktorů, který poskytuje příležitost pro tvorbu určitého chování jak učitelů, tak žáků a napomáhá tak k vytváření vzájemných vztahů. Krásné, příjemné prostředí vyvolává v žácích pocit spokojenosti a lze je považovat do jisté míry i za výchovný prostředek, ve kterém žák tráví dosti dlouhý čas*“ (Grecmanová, 2008).

Následující uvedené faktory, mě opět vedly k zamyšlení, co já, jako třídní učitelka, mohu ovlivnit ve své třídě. K faktorům jsem doplnila své cesty, kterými se snažím přispívat k vytvoření pozitivního klimatu ve třídě, k tomu, aby žáci do školy chodili rádi, výuka pro ně byla zajímavá a aby každý žák mohl zažít úspěch a cítil se potřebný, důležitý. Pro lepší přehlednost a orientaci jsem zvolila uspořádání faktorů výčtem do jednotlivých bodů.

Autorka Kosová (1998/1999 in Friedlová a kol. autorů, 2012) nám přibližuje základní faktory, na kterých dobré klima ve třídě závisí. Jedná se o:

1. Kladné emocionální bezpečí třídy, ve kterém se dítě pohybuje, může zde prožívat pozitivně orientované a dobré mezilidské vztahy ve třídě.

(Postupně jsem se během své učitelské praxe naučila vést komunitní kruhy, zařazuji aktivity na posílení pozitivních vztahů mezi dětmi, do výuky pak párové a skupinové vyučování, skládkové učení, kde žáci musí komunikovat, spolupracovat, pořádáme i mimoškolní akce – přenocování ve škole, víkendové výlety, odpolední sportování rodičů s dětmi, velikonoční a vánoční dílničky atp.)

2. Efektivní vyučování, při kterém má každé dítě z výuky nějaký zisk a žádný žák není diskriminován kvůli svým individuálním zvláštěm.

(Výuku individualizuji, připravuji žákům gradované úlohy nebo naopak zkrácená, doplňovací cvičení, úlohy, mohou tak uspět nejen žáci nadaní, ale i žáci s výukovými problémy např. v českém jazyce nebo matematice, dále nabízím dobrovolnou účast v široké nabídce celoročních třídních projektů, které si žák vybere dle svých zájmů apod.)

3. Disciplína ve třídě jako důležitý prostředek pro učební činnost, kdy učitel dokáže řešit rušivé chování žáků.

(Ano, opět mohu jen souhlasit. Od té doby, co jsme si nastavili jasná a srozumitelná pravidla ve třídě a vyžadovala jsem jejich plnění, je v současné době rušivé chování dětí ve třídě v mnohem menší míře, v tom spatřuji asi největší úspěch od doby, kdy jsem na 1. stupni začínala.)

4. Organizovaná a plánovaná práce žáků, kdy má každé dítě možnost se rozvíjet a formovat podle zavedených pravidel a řídit svoji práci.

(Máme zavedená pravidla, když má žák svou práci hotovou, hodí si kostkou a podle čísla, které mu padne, si podle vyvěšeného seznamu činností na nástěnce, pokračuje v další práci – např. procvičuje násobilku, namaluje si obrázek k probíranému učivu z prvouky, vezme si knihu z knihovničky a čte si atd., ve výuce využíváme i žákovské portfolio, žáci sledují své úspěchy a neúspěchy a na konci školního roku ho využívají v rámci sebehodnocení.)

I zde se znovu potvrzuje, že budování dobrého klimatu ve třídě je ve velké míře v rukou třídního učitele, který udává směr a cíl. Je na každém z nás, zda budeme jen přihlížet k tomu, jak to ve třídě „plyne“ nebo se budeme snažit, aby se všem ve třídě „dobře žilo“, měli jsme radost ze společné práce a těšili se na další společně strávený den.

2.5 Péče učitele o třídní klima

Přecházíme k péči učitele o třídní klima, tj. ke konkrétním příkladům, které je možné v péči o třídní klima využít. Nejprve si však ještě odůvodníme význam a důležitost komunikace učitele s žáky.

Ztotožňuji se s názorem autorky Šedřové (2012, s. 20), která hovoří o tom, že základem všech pedagogických procesů je komunikace. Bez ní by bylo školní vyučování nemyslitelné. A stejně tak nelze ani pečovat o třídní klima bez dobré komunikace. Autoři Mareš a Křivohlavý (1995, s. 25) k pedagogické interakci doplňují, že není jen vzájemným působením učitele a žáka, učitele a žáků či žáků mezi sebou, ale že je také klíčem, který otevírá cestu k hlubšímu poznání jejich vzájemných vztahů, společné činnosti, způsobu komunikování i společným výsledkům. Jak už jsme si uvedli výše, žáci se budou raději učit v prostředí, kde bude panovat přátelská atmosféra, založená na důvěře, úctě a respektování jeden druhého.

Autoři Čáp a Mareš (2007, s. 578) nám předkládají deset základních etap, které vedou ke změně klimatu ve třídě a kterými se můžeme inspirovat a v péči o třídní klima pak využívat:

1. *Autoři doporučují zjistit přání žáků (případně přání učitelů) týkající se sociálního klimatu dané třídy.*
2. *S nejméně týdenním odstupem zjistit aktuální stav klimatu, a to z pohledu žáků, případně učitelů.*
3. *Zjistit, ve kterých proměnných se nejvíce liší přání žáků od jejich aktuálního vnímání skutečnosti.* Pokud byli dotazováni učitelé, porovnat jejich přání s jejich pohledem na aktuální stav klimatu.
4. *Jsou-li k dispozici údaje od žáků i od učitelů působících v této třídě, vyplatí se porovnat rozdíly v přání učitelů a žáků, i rozdíly ve vnímání aktuálního stavu učitelů a žáků.* Může to vypovídat o nedorozuměních mezi učiteli a žáky, která začínají různým viděním, vnímání těchto jevů ve třídě.
5. *Rozhodnout o oblastech, v nichž by bylo třeba klima třídy rozhodně změnit k lepšímu, a vytipovat oblasti, kde je třeba alespoň udržet dosavadní stav.*
6. *Promyslet pedagogické postupy, které by dovolily zlepšit klima výuky.* Každá proměnná vyžaduje poněkud odlišný postup.

K pedagogickým postupům si ještě uvedeme několik konkrétních námětů, které nám autoři Čáp a Mareš (2007, s. 578) nabízejí. Jako učitelé bychom se měli snažit o soudržnost třídy, pořádat i mimoškolní akce mimo třídu, školu, aby se žáci a učitelé více poznali. Do výuky je vhodné zařazovat spíše úkoly, které vyžadují spolupráci žáků, než úkoly, při kterých jen soutěží. Kromě hromadných forem výuky je dobré zařazovat i párové a skupinové vyučování, vést žáky ke komunikaci. Vybírat úkoly a úlohy, které ukazují i praktickou užitečnost učiva. Vhodné jsou také projekty, které vyžadují žákovu samostatnost a navázání kontaktů s dalšími lidmi, např. specialisty v oboru, rodiči žáků apod.

7. *Provádět cílené zásahy do klimatu třídy, a to tak, že se současně intervenuje ve třídě i v učitelském sboru.* Je třeba pozorovat reakce učitelů i žáků, průběžně vyhodnocovat účinnost zásahů a zásahy případně modifikovat.

8. *Intervence musí být adresné, citlivé, systematické a dlouhodobé. Nelze očekávat změny ihned k lepšímu, spíše v rádech měsíců.*
9. *Vyhodnotit účinnost zásahů pomocí některého dotazníku a současně pomocí rozhovorů se žáky a učiteli.*
10. *Zjišťovat, nakolik jsou dosažené změny zafixované, a podporovat snahu udržet dlouhodobý charakter změn k lepšímu.*

Na základě svých dosavadních zkušeností mohu konstatovat, že klima ve třídě se přetvořit dá. Někdy to není lehká cesta a chce to jistě hodně úsilí a vytrvalosti. Důležitá je však i spolupráce žáků. Bez jejich spolupráce by učitel sám negativní třídní klima v pozitivní nepřetvořil. Je potřeba dát žákům najevo, že i jejich názor je důležitý.

2.5.1 Formy práce se třídou

Tato podkapitola nám nabídne přehled nástrojů a forem práce se třídou, které nám předkládá autor Šolc (2011). Najdeme u něj návod, jakým způsobem, kdy a pomocí čeho se třídou pracovat, případně na koho se můžeme obrátit, koho požádat o pomoc při řešení nastalých situací ve třídě, v případě, kdy si se situací nevíme rady nebo si nejsme jisti správným postupem při řešení problémů ve třídě.

Dle Šolce (2011, s. 53 - 55) máme následující nástroje školního systému pro práci se třídou: monitoring, diagnostiku, intervenci, evaluaci, analytické metody, individuální výchovný plán, výchovný plán pro skupinu, individuální vedení dítěte, práci s rodinou, výchovné komise, třídnické hodiny (např. formou komunitního kruhu), volné sezení, prožitkové sebezkušenostní sezení, intervenční a podpůrné skupiny, výjezdy, debřifink, supervizi. Zastavila bych se u třídnické hodiny, kterou je rovněž dobré si naplánovat, promyslet, jaký bude její cíl. K třídnickým hodinám autor (Šolc, 2011, s. 59 - 62) ještě dodává tzv. „stavební kameny“, ze kterých může být třídnická hodina postavena. Jsou jimi *rituál* (může mít podobu např. předávání talismanu, zpívání písně, zvonění na zvoneček), *monitoring nálady* (zjišťujeme u dětí problémy s empatií a sdílením emocí), *reflexe minulé hodiny* (udržení kontinuity a systematičnosti, co si žáci pamatují z minulé třídnické hodiny, pochvaly za splněné úkoly), *ocenění za mezidobí* (významné události, které se ve třídě staly, poděkování za pomoc apod.), *hra rozehrávačka, ledolamka,*

ventilačka (úkolem je dostat děti do tzv. „provozní teploty“, aby se naladily, uvolnily), *tématika* (důležitá témata k řešení přiblížit žákům v prožitcích, myšlení, postojích i hodnotách), *nácvik* (navazuje na tematiku, učíme děti něco, co neumějí, např. komunikační cvičení, asertivní dovednost apod.), *prožitek* (nejčastěji realizován prostřednictvím her), *organizační okénko* (předávání informací, diskuse, rozdělení rolí aj.), *zpětnovazebná technika* (vhodná k zakončení třídnické hodiny, předávání poselství, omluvy, výzvy, přání), *reflexní kolečko* (může uzavírat hru, tematiku, ale i celé setkání, prostor by měl dostat každý, kdo chce promluvit).

Jak autor dále uvádí, na práci se třídou se podílí nejen třídní učitel, ale i další odborníci a odborná pracoviště. Můžeme se na ně obrátit, když potřebujeme radu, pomoc. Je to například školní poradenské pracoviště, sociální management školy, vedení školy, výchovný poradce, školní metodik prevence, vyučující předmětu základy společenských věd, občanské výchovy, externí odborníci (etoped, psycholog). Autor Braun (2014 in Šolc, 2011, s. 55) uvádí ještě konkrétnější možnosti práce se třídou, které nám mohou být nápomocné při řešení problémových situací ve třídě. Jde především o *vedení třídy* (práce třídního učitele, kde záleží na přirozenosti a nastavení pedagoga). *Prožitková hodina*, kterou může učitel realizovat prostřednictvím her. *Tématika*, sloužící k uchopení témat z různých úhlů pohledu. Různé *nácviky*, žáci nacvičují různé dovednosti, např. posilování asertivní chování, komunikační cvičení. Autor dále hovoří o *intervenci*, o odborném vstupu do třídy s cílem dosáhnout změny chování žáků ve třídě. Další možností je *krizová intervence*, pokud rovnováha dítěte nebo třídy je narušena kritickou životní událostí, jedná se o okamžitou pomoc. *Supervize*, která je formou podpory profesionálního růstu, příležitostí k reflexi možností. Rovněž nabízí, již zmiňovaný *debrífink*, tzv. skupinový rozbor mimořádně důležité události, která ve třídě nastala.

V této kapitole jsme se seznámili se školním a třídním klimatem, s faktory, které klima školy a třídy ovlivňují a dále pak s možnostmi, jak můžeme pracovat se třídou, jak o třídu pečovat. Pokud učitel chce zlepšit klima ve své třídě, možnosti a způsoby práce se mu zde nabízejí. Důležitá a nutná je zároveň již zmíněná spolupráce žáků.

3 Heterogenní třída z hlediska různých vzdělávacích potřeb dětí

Jak jsme uvedli již výše v kapitole 1.1 Vývojová stádia třídy, není dnes výjimkou, že se v jedné třídě vzdělávají žáci nejen věkově rozdílné, ale také děti se speciálně vzdělávacími potřebami, děti nadané a děti s odlišným mateřským jazykem. Tito žáci se vzdělávají podle individuálního vzdělávacího plánu, pracují na základě nastavených podpůrných opatření. Některým žákům může být přidělen i asistent pedagoga. V heterogenních třídách se mohou objevovat různé rozdíly v učebních výkonech a sociální zralosti.

Vágnerová (2000, str. 196-197) o žácích 4. ročníků, hovoří jako o žácích středního školního věku. Autorka uvádí: „*Děti středního školního věku hodnotí svoje vrstevníky podle zjevných projevů, ve vztahů k očekávání, ale i podle toho, zda jsou jim jejich projevy příjemné, či nikoliv*“. Dovídáme se, že děti dávají přednost těm vrstevníkům, kteří splňují určitý kulturní stereotyp. Jde o děti dobře laděné, mající smysl pro humor, jsou přátelské, dovedou pomoci a nejsou sobecké. Tyto děti tedy imponují svými schopnostmi a bez problémů stačí v běžných skupinových aktivitách. „*Nepopulárními se stávají děti, jsou ostatním nějak nepříjemné, ruší je a nestačí požadavkům vrstevnické skupiny*.“ Důvodů, proč selhávají, může být dle autorky více, to však mohou potvrdit pouze dospělí (např. odlišný mentální vývoj, citové problémy, zvýšená úzkost, strach apod.). Bohužel se vrstevnická skupina k těmto dětem chová odtažitě a vinu dává jim samotným. Tyto děti se pak do skupiny vrstevníků snaží dostat jakýmkoliv způsobem (např. vnučováním, šaškováním, uplácením atd.). S těmito projevy jsem se jako třídní učitelka setkávala často, a to nejen ve svých 4. ročnících. Ve středním školním věku rovněž žáci vyžadují rovnost v požadavcích, které na ně učitelé kladou a stejně tak i v hodnocení jejich práce. Oceňují spravedlnost. „*Děti středního věku už nejsou tak egocentrické jako malí školáci a čím dál více si uvědomují, že je třeba respektovat i zájmy jiných lidí, respektive různých skupin. V tomto období začínají klást důraz na rovnost požadavků i hodnocení, cení si férovosti a poctivosti*.“ (Vágnerová, 2005, s. 303).

Autorku ještě doplňují Ptáček a Kuželová (2013, s. 42) a k tomuto vývojovému období dodávají, že střední školní věk ohraničujeme roky 10 – 12. Dále uvádějí, že žáci mají potřebu sociálního kontaktu, být někým akceptováni. Výrazným znakem je také potřeba identifikace se skupinou dětí stejného pohlaví. Zde přestává být učitel autoritou a stává se zdrojem informací. Nejdůležitější jsou pro dítě v tomto období jeho vrstevníci.

Autorky Hájková a Strnadová (2010, s. 42) uvádějí, že *„heterogenita žáků je jednou z nezměnitelných podmínek školy. Žáci jsou rozdílní, co se týče pohlaví, temperamentu, mateřského jazyka, náboženství, národnosti, výkonu, věku a mnoha dalších faktorů. Rozdílnost můžeme vnímat jako samozřejmost či dokonce přínos, ale může se z ní stát i problém (např. problematická existence rozličných náboženských a etnických skupin, ústící ve společenský konflikt).“*

Dle Heluse (2007, s. 218) *„o inkluzivní škole hovoříme tehdy, kdy škola nejenom zahrnuje širokou paletu rozmanitých individualit žáků co do schopností, zájmů, výchozích rodinných a kulturních prostředí, handicapů apod. Inkluzivní škola nadto organizuje výuku a soužití žáků ve třídě tak, aby nejen všechny děti co nejlépe prospívaly, ale také aby se každý svou jedinečností podílel na pozitivním klimatu sounáležitosti.“* O využívání podpůrných opatření při výuce hovoří autor Feuser (1991, s. 137 in Hájková a Strnadová, 2010, s. 106): *„V inkluzivní škole jde o společné vzdělávání v heterogenních třídách, tedy ve třídách, jejichž žákovská heterogenita je dána různým stupněm potřeby podpůrných opatření jednotlivých žáků, různou aktuální úrovní jejich vývoje a jejich různou výchozí situací v procesu učení, je dána i jejich rozdílnou řečí, náboženstvím, národností, kulturou a dispozicemi.“* Samozřejmě je pro učitele příprava na výuku v takovéto třídě náročná, musí brát zřetel na všechny děti ve třídě, na jejich speciální vzdělávací potřeby, na doporučení z pedagogicko-psychologické poradny, speciálně pedagogického centra atd. Autor podotýká, že i přesto, že se učitelé snaží vést žáky ke vzájemné toleranci, respektování jeden druhého, ke vzájemné pomoci a ohleduplnosti, mohou se ve třídě vyskytnout problémy s nevhodným chováním dětí. Nejen, že se mohou najít žáci, kteří se z nějakého důvodu posmívají žákům, kteří mají např. výukové problémy nebo kteří se něčím odlišují od ostatních, ale např. i žák s odlišným mateřským jazykem, který je integrován do běžné třídy, má problémy se začleněním do třídy. Hůře navazuje kontakty se spolužáky, chybí mu dostatečná slovní zásoba potřebná ke komunikaci. Velmi často se ve třídách setkáváme i se sociálně znevýhodněnými dětmi.

Jako vyučující musíme brát v úvahu, že zařazení odlišného a nějak znevýhodněného žáka do běžné třídy představuje zátěž i pro dítě samotné. Je nutné získat co nejvíce informací o daném znevýhodnění a pokud je to možné, spolupracovat s rodiči. Žáci se specifickými poruchami učení jsou značně znevýhodněni a je potřeba jim poskytnout veškerá podpůrná opatření. Jejich znevýhodnění se však netýká pouze školního neúspěchu, ale může mít i závažnější následky. Žáci, kteří nestačí tempu svých spolužáků, se za to stydí, cítí se méněcenní, jsou ve stresu. Je nutné, aby všichni vyučující byli seznámeni s tím, kteří žáci a s kterými podpůrnými opatřeními třídu navštěvují (např. součástí individuálního vzdělávacího plánu žáka je podpis všech vyučujících, kteří v dané třídě vyučují, ale je v kompetenci třídního učitele nebo učitele daného předmětu, ve kterém má žák výukový problém, nastavení podpůrných opatření i bez doporučení poradenského zařízení). Stejně tak využívané metody a formy práce, kompenzace a v neposlední řadě i hodnocení těchto žáků je dle doporučení poradenského zařízení. Hodnocení těchto žáků je odlišné a měli by o tom být informováni, stejně tak i jeho spolužáci, rodiče spolužáků. Už tím můžeme předejít právě případným posměškům.

Tato kapitola nám přiblížila práci v heterogenních třídách, kde je obzvlášť důležitá práce třídního učitele. Je potřeba, aby zajistil všem dětem bezpečné prostředí a podmínky pro výuku. Například v rámci třídnických hodin, komunitního kruhu, je možné vybudovat dětem rovnocenné postavení ve třídě. Důraz by měl být kladen na to, že každý ve třídě je důležitý, pro třídu prospěšný. Každý umíme něco, máme různé zkušenosti, učíme se jeden od druhého. Dle Pelikána (2002, s. 20-21 in Kolář a Šikulová, 2007, s. 12) plní učitel roli *„citlivého průvodce realitou, do které se žák narodil a ve kterém žije, učí ho poznávat svět, získávat zkušenosti, poznatky, ale i prožitky. Úlohou pedagoga je pomáhat mladému člověku být sám sebou, stát se integrovanou, autentickou a přitom socializovanou osobností, která si postupně vytváří obraz světa ve vlastním vědomí a nachází v tomto světě své místo.“*

4 Přístupy ke zkoumání klimatu třídy

Ke zkoumání klimatu třídy přistupují autoři a odborníci z různých úhlů pohledu. Pro naše potřeby a následné využití i v praktické části diplomové práce si uvedeme pohled autorů Mareše a Křivohlavého (1995, s. 144 - 146). Autoři uvádějí několik přístupů ke zkoumání klimatu třídy a my se s nimi nyní seznámíme podrobněji.

Je to *přístup sociálně-psychologický a environmentalistický*, dle názoru autorů se jedná o nejrozšířenější přístup realizovaný v dnešní době, objektem studia je školní třída chápána jako prostředí k učení, žáci dané třídy a vyučující, kteří v této třídě působí, k diagnostice se používají posuzovací škály, které vyplňují sami aktéři. Dále je to *přístup sociometrický*, v tomto přístupu se objektem stává školní třída jako sociální skupina, badatele zajímá strukturování a restrukturování třídy, vývoj sociálních vztahů a jejich vliv na rozvoj dispozic žáků, diagnostickou metodou je například sociometricko-ratingovaný dotazník (SORAD). Jako další uvádějí přístup *organizačně-sociologický* – objektem studia je školní třída jako organizační jednotka a učitel jako řídicí pracovník, badatele zajímá rozvoj týmové práce v hodině a redukování nejistoty žáků při plnění zadaných úkolů, diagnostickou metodu používanou při tomto přístupu autoři uvádějí standardizované pozorování průběhu pedagogické interakce. V *interakčním přístupu* je objektem studia školní třída a učitel, badatele v tomto přístupu zajímá interakce mezi učitelem a žáky v průběhu vyučovací jednotky, diagnostickou metodou je standardizované pozorování, metody interakční analýzy typu tužka-papír, počítačové metody, audiovizuální nahrávky interakce, jejich popis a následný rozbor. V *pedagogicko-psychologickém přístupu* tvoří objekt studia školní třída a učitel, badatele zajímá spolupráce žáků ve třídě a kooperativní učení v malých skupinkách, diagnostickou metodou může být posuzovací škála Classroom Life Instrument (CLI). Další přístup je *školně-etnografický*, u kterého je objektem školní třída, učitelé i celý přirozený život školy, badatele zajímá, jak škola funguje, zajímá ho sociokulturní konstruování klimatu a diagnostickou metodou je zúčastněné pozorování, kdy badatel pobývá ve škole řadu měsíců i let, přičemž vede rozhovory s jednotlivými učiteli a žáky. Posledním přístupem je *přístup vývojově psychologický*, jehož objektem je žák jako osobnost a školní třída jako sociální prostředí, v němž se má osobnost rozvíjet, badatel se zajímá o ontogenezi žáků v období prepuberty a puberty a používá soubor různorodých diagnostických metod.

Po seznámení s jednotlivými přístupy ke zkoumání klimatu třídy přistoupíme ke konkrétním metodám výzkumu klimatu třídy, které byly využity při akčním učitelském výzkumu v praktické části diplomové práce.

4.1 Metody výzkumu klimatu třídy

Než si představíme konkrétní metody výzkumu klimatu třídy, podíváme se na to, jak diagnostiku klimatu třídy charakterizuje Grecmanová (2008, s. 103). Autorka uvádí, že diagnostika klimatu třídy je obtížná záležitost a nese s sebou i svá úskalí. Badatelé si mohou vybrat ze dvou typů výzkumných šetření. *Kvalitativní* nebo *kvantitativní*. Kvalitativní výzkumná šetření jsou prezentována především zúčastněným a nezúčastněným pozorováním, rozhovorem, diskuzí, analýzou výrobků či analýzou dětských kreseb. Přestože má tento typ šetření řadu pozitiv, odborníky není tolik vyhledáván. Hlavními důvody jsou problémy s reliabilitou a validitou, velká časová zátěž a větší náročnost na vyhodnocení. Hlavním pozitivem je pak umožnění hlubšího vhledu do problematiky.

A nyní již k samotným metodám výzkumu klimatu třídy. Představíme si metodu *pozorování, rozhovor, dotazník MCI – Naše třída a akční výzkum*.

Dle autora Hlad'a (2011, 39) lze *pozorování* definovat jako cílevědomé a plánovité sledování jevu nebo procesu v přirozených podmínkách. Umožňuje poznat prostředí, popsat co se v něm děje, kdo se pozorování účastní, v jakém časovém úseku. V pedagogickém výzkumu je pozorování nejčastěji zaměřeno na pozorování žáků a učitelů ve školní třídě, na vyučovací proces a prostředí. Další metodou je *rozhovor*, jeho výhodou je, že lze využít i u dětí mladšího školního věku, které by samostatně ještě nezvládly dotazník vyplnit. Ale i zde se můžeme setkat s riziky, a to například s nedostatečnou verbální úrovní, což může být příčinou zkreslení, jak uvádí Grecmanová (2008). My jsme rozhovor použili při spolupráci s odborníky (etoped, výchovná poradkyně, metodik prevence). *Dotazník MCI (My Class Inventory) – Naše třída* se používá v praxi nejvíce. Vznikl v roce 1986 v Austrálii a jeho autory jsou Fraser a Fisher. Pro využití u nás jej přeložil a upravil v roce 1988 Jan Lašek (2001, s. 53). Dotazník je určen pro žáky 3. – 6. ročníků základních škol. Původní, nezkrácená verze obsahuje 45

položek, zkrácená verze, která je využívána častěji, obsahuje jen 25 položek. Dotazník existuje ve 2 formách. *A forma zjišťuje současný stav klimatu třídy*, tedy takové, jaké opravdu je. *P forma odráží žákovské přání*, jak by podle nich klima třídy mělo ideálně vypadat. Ideální je, když zadáme nejdříve P formu dotazníku a po 14 dnech zadáme A formu dotazníku. Doba vyplnění dotazníku záleží na konkrétním věku respondentů, v průměru však jeho vyplnění trvá asi 20 minut. Vyhodnocení dotazníku je jednoduché. Odpovídá se ano/ne. U většiny položek s odpovědí ANO se přiřazují 3 body, u odpovědi NE se přiřazuje 1 bod, chybějící nebo nejasné odpovědi body 2. Pouze u pěti položek (6, 9, 10, 16, 24) je hodnocení opačné. Po přiřazení číselných hodnot již pouze sečteme jednotlivé hodnoty a uděláme aritmetický průměr (Lašek, 2001, s. 54). *Akční výzkum* je dle autora Janíka (2003, s. 9) založen na výzkumu (reflexi) určité situace a na reakci (jednání) v rámci této situace. Akce a výzkum se opakují v graduujícím cyklu, přičemž akce se má neustále zlepšovat ve smyslu dosahování vyšší kvality. Akční výzkum je tedy nejen cestou k porozumění nějaké pedagogické situaci, jak říká autor, nýbrž i nástrojem, kterým lze tuto situaci dále rozvinout. K našemu výzkumnému šetření v rámci akčního učitelského výzkumu, který je součástí praktické části diplomové práce, byla využita metoda pozorování, rozhovor a dotazník MCI (Naše třída) ve zkrácené verzi A. Autoři Mertler a Charles (2005 in Richterová a kol. 2020, s. 34) rozdělují akční výzkum na 4 fáze, a to na *fázi plánování* (identifikování a popis limitů tématu, vytvoření přehledu relevantní literatury, rozvoj výzkumného plánu), *na fázi akce* (sběr dat a informací, analýza dat a informací), *fázi rozvoje* (rozvoj plánu akce), a *fázi reflexe* (sdílení a komunikace výsledků, celková reflexe procesu).

V teoretické části diplomové práce jsme si vymezili a objasnili základní pojmy související se školní třídou a jejím klimatem. Už víme, kteří činitelé se podílejí na utváření klimatu školy i třídy, známe faktory, které ovlivňují klima školy a třídy. Našli jsme podněty a doporučení pro práci se třídou a péči o její klima. Zároveň jsme se nad danou problematikou, klimatem školní třídy, zamýšleli v širších souvislostech. V závěru teoretické části jsme se blíže seznámili s výzkumnými metodami, akčním výzkumem, pozorováním, rozhovorem a dotazníkovým šetřením, které jsou rovněž součástí praktické části diplomové práce.

PRAKTICKÁ ČÁST

Předmětem praktické části diplomové práce je učitelovo ovlivňování klimatu třídy, a to ve 4. ročníku, kde není dobré třídní klima. Na základě akčního učitelského výzkumu byla snaha přeměnit negativní třídní klima v pozitivní.

5 Akční výzkum třídního učitele

Akční výzkum má několik etap péče třídního učitele o třídní klima. První etapou je 4. ročník v letech 2013 – 2014, druhou etapou je 4. ročník v letech 2015 – 2016, třetí etapou je 4. ročník v letech 2017 – 2018, čtvrtou etapou je současnost neboli prevence negativního klimatu budoucího 4. ročníku, a to ve druhém pololetí 3. ročníku v roce 2021 – 2022. Ve druhé, třetí a čtvrté etapě zároveň sledujeme využívání získaných zkušeností, které mi pomáhaly a budou pomáhat v dalších 4. ročnících. Pro účely diplomové práce a výzkumné šetření vystupují žáci pod jednotlivými písmennými kódy, aby byla zachována jejich anonymita. Při realizaci akčního učitelského výzkumu jsem se inspirovala dělením výzkumu do čtyř fází dle autorů Mertlera a Charlese (2005 in Richterová a kol. 2020, s. 34).

5.1 Formulace a zdůvodnění výzkumného problému

Jak jsem zmínila již v úvodu mé diplomové práce, v roce 2013 jsem nastoupila na základní školu ve Stráži nad Nisou jako učitelka 1. stupně. Stala jsem se třídní učitelkou žáků 4. třídy. Při přebírání třídy jsem byla upozorněna na žáky problémové, na nepěkné vztahy mezi dětmi, na vyrušování v hodinách. Výchovné problémy žáků se stupňovaly a já začínala mít pocit bezradnosti, selhávání, že metody, které jsem využívala, selhávají, nesetkávají se s pozitivním výsledkem. Proto jsem se rozhodla pro akční učitelský výzkum, jehož *cílem bylo posouzení specifík 4. ročníku z hlediska péče o třídní klima, zvláště v situaci, kdy se ve třídě vyskytuje negativní klima, zjistit aktuální stav ve třídě a následně zvolit vhodné strategie pro práci se třídou, vedoucí ke zlepšení klimatu ve třídě.*

5.2 Problém pro akční výzkum

Vzhledem k problémům, které vyvstaly během prvních měsíců (září, říjen) mého působení na 1. stupni základní školy - nekázeň žáků ve třídě, vykřikování, nesoustředěnost žáků při výuce, nesamostatnost při řešení úkolů, nenaslouchání jeden druhému, dělání šaškáren během vyučování, vysmívání se spolužákům a agresivní chování žáků, bylo potřeba hledat možnosti řešení těchto nastalých situací.

Hladký průběh výuky za spolupráce žáků, aktivního zapojení do výuky se čím dál více stávalo vzácnějším jevem. Trápilo mě to. I přesto, že jsem měla hodiny pečlivě podrobně připravené i s přihlédnutím veškerých doporučení z pedagogicko-psychologické poradny a speciálně pedagogického centra, nemívala jsem na konci dne dobrý pocit. Rozhodla jsem se proto zmapovat aktuální situaci ve třídě. Chtěla jsem vědět, jak situaci ve třídě vnímají samotní žáci. K tomu jsem využila diagnostické nástroje pozorování a dotazník „Naše třída“. Využívala jsem zápisů do pedagogického deníku, kam jsem si zaznamenávala čas, místo, vlastní pokusy o usměrnění žákova chování, popis reakce žáka, moje pocity. Zároveň jsem si stanovila následující výzkumné otázky a hypotézy.

Šlo mi především o to, abych zjistila:

Jsou žáci spokojeni v naší třídě?

Co konkrétně žáky trápí?

Proč dochází k nepříjemným situacím ve třídě, rozepřím mezi dětmi, k napadání spolužáků?

Je moje domněnka správná, že se žáci nemohou dostatečně soustředit na výuku kvůli rušivým žákům?

Pokud ano, co mohu udělat pro nápravu věci?

Jakým způsobem mohu zlepšit péči o klima třídy, aby se žáci cítili bezpečně a spokojeně?

Potom na základě vyhodnocení výsledků šetření jsem hledala způsoby, možnosti, které povedou k nápravě, k přetvoření negativního třídního klimatu v pozitivní. Aby se nám ve třídě společně lépe žilo, žáci se mohli ve výuce soustředit na učivo, vzájemně si pomáhali a naslouchali lépe jeden druhému, posilovali zdravé sebevědomí a sebedůvěru. Velkou oporou a pomocí mi byly konzultace s výchovnou poradkyní, metodikem prevence

a etopedem. Vedla jsem si pedagogický deník, kam jsem si zaznamenávala problémové situace ze třídy, jak jsem je řešila, jak na to reagovali žáci, zda použité metody a formy práce s dětmi byly účinné či nikoliv a případně z jakého důvodu. Připojovala jsem i doporučení a rady od odborníků (výchovné poradkyně, metodičky prevence, etopeda a kolegyň z vedlejších tříd) a zpětnou vazbu, případně kopie záznamů z hospitací ředitelky školy, zástupkyně ředitelky školy a inspekce.

Výzkumné šetření aktuální situace ve 4. třídě proběhlo vedle pozorování také pomocí již zmíněného dotazníku MCI Naše třída, a to ve zkrácené verzi. Vzhledem k tomu, že dotazník je určen pro žáky ve věku 8-12 let, byl pro naše výzkumné šetření vhodný. Dotazník Naše třída (Lašek, 2007, s. 53) zjišťuje pět následujících parametrů:

- spokojenost ve třídě
- třenice mezi žáky
- soutěživost
- obtížnost učení
- soudržnost třídy

Dotazník obsahuje celkem 25 tvrzení, pro každou proměnnou po pěti otázkách. Žáci mohou odpovědět „ANO“ v případě, že s tvrzením souhlasí, nebo „NE“, pokud s tvrzením nesouhlasí. Někdy se stane, že se žák nemůže rozhodnout, zda odpoví ano nebo ne, pak neoznačí ani jednu z odpovědí. Pro každý parametr je uvedeno pět tvrzení, která jsou zpřeházená, aby žáci nepoznali záměr zadavatele.

První parametr – spokojenost ve třídě – otázky 1, 6, 11, 16 a 21. Zjišťuje se, jaký je vztah žáků k vlastní třídě, míra spokojenosti a pohody.

Druhý parametr – třenice ve třídě – otázky 2, 7, 12, 17, 22. Parametr zjišťuje míru napětí a sporů ve skupině.

Třetí parametr – soutěživost ve třídě – otázky 3, 8, 13, 18, 23. Proměnná odhaluje konkurenční vztahy mezi žáky, míru snah po vyniknutí.

Čtvrtý parametr – obtížnost učení – otázky 4, 9, 14, 19, 24. Zjišťuje, jak žáci prožívají namáhavost učebních kroků na ně kladených.

Pátý parametr – soudržnost třídy – otázky 5, 10, 15, 20, 25. Parametr ukazuje, jaká je ve třídě pospolitost a přátelství. Dotazník tedy sleduje dimenzi vzájemných vztahů (spokojenost, soudržnost, třenice) a dimenzi rozvoje jedince (obtížnost úkolů a soutěživost).

Bodování dle autora P. Dittricha (1993, s. 57) je následující:

Odpověď ANO je hodnocena třemi body, odpověď NE jedním bodem. V dotazníku se pod čísly 6, 9, 10, 16 a 24 nacházejí otázky označené písmenem „R“. Tato značka znamená obrácené bodování, tj. odpověď ANO je hodnocena jedním bodem a odpověď NE třemi body. V případě, že žák označí odpověď ANO i NE nebo naopak neoznačí žádnou variantu, je otázka hodnocena dvěma body. Přepokládejme, že každý parametr může být ohodnocen minimálně pěti a maximálně patnácti body.

Než přejdeme k samotnému akčnímu výzkumu, nejprve si představíme školu, na které výzkumné šetření probíhalo. Domnívám se, že nám podrobná charakteristika dotvoří představu o klimatu školy, o jejím zázemí, vybavení, prostředí, rozmístění tříd, o žácích atd. V teoretické části jsme se mimo jiné také dozvěděli, jak může mít i prostředí školy vliv na klima školy a třídy.

Výzkum aktuálního školního klimatu tříd byl proveden v malé obci ve Stráži nad Nisou. V obci žije 2 377 obyvatel. Kolem školy jsou travnaté plochy a vysázené stromy, které dotvářejí příjemné klima školy (*dostupné z <<https://1url.cz/9rLEh>>*).

V hlavní budově sídlí vedení školy, jsou zde dvě třídy prvního stupně a čtyři kmenové třídy druhého stupně, počítačová učebna, kabinet výchovného poradce, jazyková učebna a sborovna učitelů. V suterénu je keramická dílna, která se využívá v rámci zájmových kroužků, ale i k tvoření v rámci hodin pracovních činností. Částečně je suterén využíván i jako malá chemická laboratoř v rámci hodin chemie, ale i pro zájmový kroužek „Veselá věda“. Malé zázemí s dílničkou tu má i pan školník, který je mezi dětmi velmi oblíbený pro svou veselou, optimistickou náladu. V podkroví jsou vybudované dvě učebny, kuchyňka, sklad učebnic, sekretariát a ředitelna. Druhá budova je zázemím mateřské školy, školní družiny, jídelny, 5 kmenových tříd prvního stupně, jazykové učebny, klubíku a kanceláře vedoucí školního stravování. Třetí budova je sídlem třetího oddělení mateřské školy s vlastní zahradou s průlezkami a houpačkami. Ve všech budovách je

možné využívat připojení k internetu, didaktickou techniku a různé didaktické pomůcky, tablety, notebooky. Pomůcky sloužily také k zapůjčení dětem v době „covidové“ pro online výuku. Ve čtvrté budově se nachází tělocvična, která se využívá k hodinám tělesné výchovy, ale i k dalším zájmovým kroužkům, např. street dance, kroužek míčových her atd. K budově přiléhá hřiště a travnatá plocha, která slouží rovněž ke sportovním aktivitám. Stejně tak jako mateřská škola, má i školní družina zahradu s hracími prvky a hřištěm s umělým povrchem. Zahrada se využívá i k relaxaci během přestávek a výuce venku. K environmentální výuce a pracovním činnostem se využívá upravený pozemek nad železniční tratí v blízkosti školy. Žákům je nabídnuto velké množství zájmových kroužků, např. keramický, výtvarný, logopedický, kroužek angličtiny, karate, street dance, náboženství, holčičiny, florbal, sebeobrana aj. V současné době navštěvuje školu 257 žáků. Jsou rozdělení do 11 tříd. Máme dvě první a dvě čtvrté třídy. Je zde zaměstnáno 15 pedagogů, a to včetně ředitelky a její zástupkyně, 10 asistentek pedagoga a 4 vychovatelky. Na této škole se žáci vzájemně dobře znají, a to už od mateřské školy. Nejen, že spolu tráví čas i odpoledne po vyučování, ale společně se účastní školních akcí, sportovních, výtvarných, literárních, tanečních apod. (*dostupné z <https://1url.cz/RrLEZ>*).

Jak jsem již uvedla výše, první až čtvrtá třída se nachází v jiné budově než pátá, jedna čtvrtá a druhý stupeň. Po ukončení čtvrté třídy odcházejí žáci na druhou budovu. Domnívám se, že i tento faktor, kdy žáci mění nejen budovu, třídu, ale i třídní učitelku, se může promítat i do celkového hodnocení klimatu třídy. V letošním školním roce máme dva čtvrté a dva první ročníky. Zpravidla míváme vždy jen jednu třídu od každého ročníku. Pozitivně hodnotím zázemí žáků, prostředí kolem školy, vybavení tříd moderní technikou (interaktivní tabule, olínky, tablety), didaktickými a reedukačními pomůckami, výukovými nástěnnými obrazy, pestrou nabídku zájmových kroužků, kde se žáci společně setkávají a navazují vzájemné vztahy, ale také školní dvory s hracími prvky, kam žáci chodí během přestávek, kde se mohou proběhnout, protáhnout, relaxovat. Pobyt na čerstvém vzduchu dětem prospívá. Mají možnost si popovídat s kamarády, a to nejen ze své třídy. Do hodin se vrací svěží, odpočinutí. Vzhledem k tomu, že k základní škole je připojena i mateřská škola, děti se většinou dobře znají již před vstupem do 1. třídy (bydlí v místě školy, rodiny se navštěvují, jezdí na společné víkendové akce, společně pořádají narozeninové oslavy atp.). A tak si s sebou přinášejí nejen pěkné zážitky ze společně z mateřské školy i mimo ni, ale někdy právě i problémy, které se pak nesou i základní školou, což se promítá do klimatu třídy.

5.3 První etapa akčního výzkumu v letech 2013 -2014

Působení třídního učitele ve 4. ročníku

Charakteristika sledované 4. třídy (co dosud o své třídě vím)

(1. fáze – plánování – popis a charakteristika, odborné literatury, rozvoj výzkumného plánu)

Do třídy chodilo 28 žáků, z toho 13 dívek a 15 chlapců. Jedna dívka přišla z jiné školy, a to ve 3. ročníku. Svou pozornost ve třídě si u spolužáků vynucovala např. lezením po zemi jako pes (dělala žákům poslušného pejska) vymyšlením si příběhů, čímž chtěla být pro spolužáky zajímavější. Žáci to však postupem času poznali, žákyni nedůvěřovali a moc se s ní kamarádit nechtěli. Nepřibírali si ji do svých skupin, o přestávkách sedávala sama v lavici, nikdo si jí příliš nešímal. Dvě dívky X. a Y. ze třídy pocházely ze slabšího sociálního prostředí, spolužáci se s nimi příliš nekamarádili. Chlapec W. byl hyperaktivní (výsledek vyšetření v PPP), proto byl medikovaný, aby se zklidnil a lépe se soustředil při vyučování. I přesto byl výbušné, prudké povahy, i maličkost ho dokázala rozhodit. Byl na děti neurvalý, vulgární, docházelo i ke rvačkám během přestávek. Chlapec U. chtěl mít vždy pravdu, dostával se často do konfliktu s žákem C., přestože to bývali velcí kamarádi. U. chtěl být za každou cenu lepší, rychlejší, než jeho kamarád C. Při řešení konfliktů mu nedělalo problém svalovat vinu na druhé, jen aby on vyšel bez pokárání, bez poznámky. Přitom to byl jinak moc milý, slušný, bystrý kluk, ochotný pomoci druhým. Děvčata P. a R. patřily k bystřejším, nadanějším žákyním a neustálé řešení nepříjemných situací je už doslova „otravovalo a zdržovalo“ od výuky. Byly z toho otrávené, těšily se na nové poznatky a zkušenosti, a to jim spolužáci neustále narušovali svým nevhodným chováním, porušováním školního řádu a následným řešením jejich prohřešků. Co se týče vyučujících jednotlivých předmětů v této třídě, český jazyk, matematiku, výtvarnou výchovu a pracovní činnosti jsem vyučovala já, třídní učitelka, na hodiny anglického jazyka, přírodovědy a tělesné výchovy, docházeli jiní vyučující. Rozhodla jsem se pro studium výchovného poradenství, účasti na seminářích a školeních na téma třídní učitel, práce se třídou a pro výzkumné šetření formou dotazníku.

(2. fáze – akce – implementace plánu a sběr dat, dotazník, analýza dat)

5.3.1 Analýza výsledků dotazníku „Naše třída“

Výzkum probíhal ve 4. ročníku ve školním roce 2013/2014, a to v průběhu měsíce listopadu. Do třídy chodilo celkem 28 žáků, 13 dívek a 15 chlapců. Třídu navštěvoval jeden žák, který v minulosti opakoval ročník. Všichni žáci byli ve věku 9 - 11 let. Výzkumu se zúčastnilo všech 28 žáků.

Tab. č. 1 Počet žáků ve 4. třídě ve školním 2013/2014

Školní rok	Celkem žáků	Dívky	Chlapci
2013/2014	28	13	15

V dotazníku Naše třída porovnávané nejen výsledky žáků, ale také rozdíly v názorech třídní učitelky a žáků. Výsledky šetření jsou zaznamenány v následujících tabulkách a grafech. Výsledky průzkumu jsou také konfrontovány s výsledky a názory odborníků jako jsou Lašek, Mareš a Grecmanová, kteří se otázkou klimatu ve školní třídě také zabývají. Zjištěné hodnoty porovnávané jednak vzhledem k maximálnímu a minimálnímu možnému počtu bodů pro každou proměnnou a jednak vzhledem k počtu bodů, který je pro jednotlivé parametry nejpříznivější. Zjištěné hodnoty budeme nazývat průměrné, podprůměrné a nadprůměrné. Každá proměnná může být hodnocena, jak jsme již zmínili výše, minimálně pěti a maximálně patnácti body. Pro proměnnou soudržnost třídy a spokojenost ve třídě platí, čím vyšší bodové hodnocení, tím lépe. U parametru třenice, soutěživost a obtížnost učení je lepší získání nejnižšího počtu bodů (Dittrich, 1993).

Při hodnocení sociálního klimatu třídy různými pohledy (třídní učitelka v porovnání se žáky, dívky v porovnání s chlapci) vznikaly bodové rozdíly. Domnívám se, že bodový rozdíl menší než 1,00 můžeme považovat za zanedbatelný.

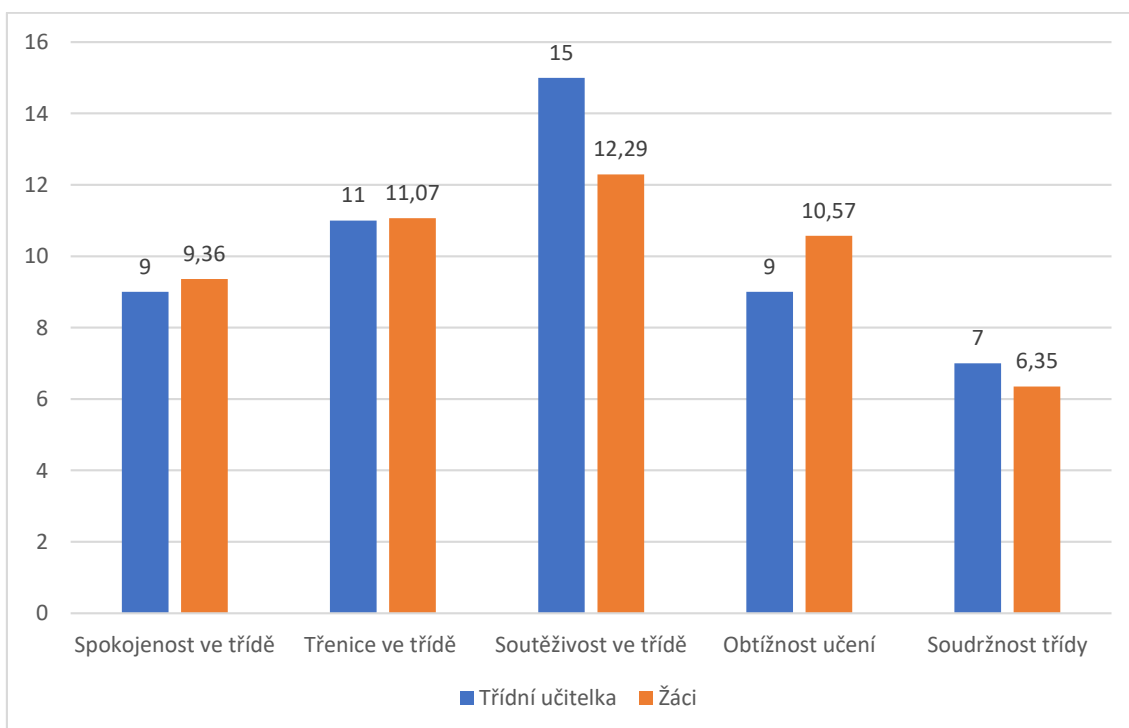
V tabulce č. 2 u jednotlivých proměnných prezentuji počet bodů, které jednotlivým parametrům přidělila třídní učitelka vedle průměrného skupinového skóre třídy.

Tab. č. 2 *Aktuální klima ve třídě pohledem třídní učitelky a žáků ve školním roce 2013/2014*

Proměnná	Třídní učitelka	Žáci
Spokojenost ve třídě	9	9,36
Třenice ve třídě	11	11,07
Soutěživost ve třídě	15	12,29
Obtížnost učení	9	10,57
Soudržnost třídy	7	6,35

Porovnání proměnných mezi třídní učitelkou a žáky nám přibližuje následující graf č. 1.

Graf. č.1 *Porovnání proměnných mezi třídní učitelkou a žáky ve školním roce 2013/2014*



Spokojenost ve třídě hodnotili žáci i třídní učitelka průměrně, učitelka je ve třídě spokojena dokonce o něco méně než žáci. Soutěživost pak žáci hodnotili nadprůměrně, učitelka dokonce vidí míru soutěživosti ve třídě o něco vyšší než samotní žáci. Proměnnou třenice ve třídě vnímala třídní učitelka obdobně jako žáci, a to jako mírně nadprůměrnou. Z grafu můžeme usuzovat, že ve třídě až tak dobré vztahy mezi dětmi nejsou, příliš nedrží při sobě, probíhají hádky atd. Obtížnost učení žáci vnímají jako vyšší oproti třídní učitelce. Můžeme se domnívat, že obtížnost učení, pochopení probírané látky doprovázejí také právě negativní vztahy mezi dětmi, nekázeň v hodinách. Nejmenší bodové hodnocení ze všech proměnných získala právě proměnná soudržnost třídy, a to jak od třídní učitelky, tak i od žáků. Vypovídá to o tom, že žáci nevystupují jako kolektiv, nepomáhají si.

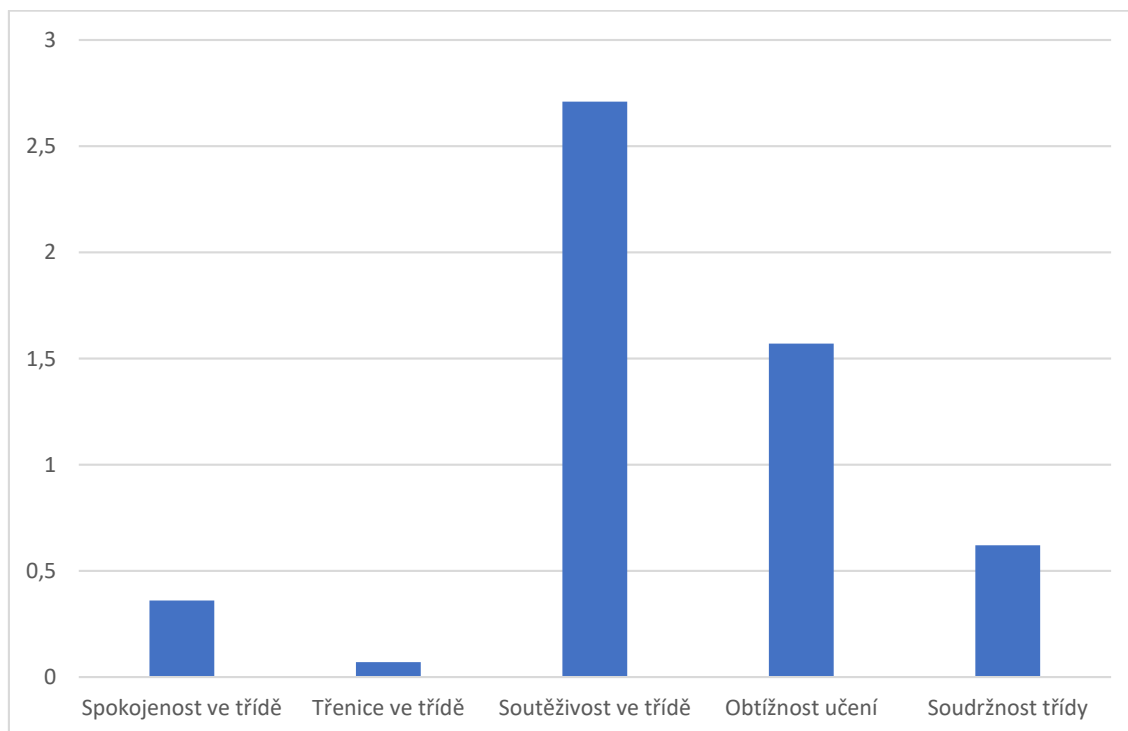
Pokud jsme porovnali pohled třídní učitelky s hodnocením žáků, zjistili jsme, že nejmenší rozdíly byly v parametrech spokojenost ve třídě a třenice ve třídě. Naopak největšího bodového rozdílu získala proměnná soutěživost ve třídě. Třídní učitelka viděla větší soutěživost ve své třídě než žáci. Přehled o bodových rozdílech u jednotlivých proměnných nám přibližuje tabulka č. 3 a porovnání bodových rozdílů pak můžeme vyčíst z grafu č. 2.

Tab. č. 3 *Bodový rozdíl v hodnocení jednotlivých proměnných třídní učitelkou a žáky ve školním roce 2013/2014*

Proměnná	Bodový rozdíl
Spokojenost ve třídě	0,36
Třenice ve třídě	0,07
Soutěživost ve třídě	2,71
Obtížnost učení	1,57
Soudržnost třídy	0,62

Porovnání bodových rozdílů v jednotlivých proměnných mezi třídní učitelkou a žáky nám přibližuje následující graf č. 2.

Graf. č. 2 Porovnání bodových rozdílů v jednotlivých proměnných mezi třídní učitelkou a žáky ve školním roce 2013/2014



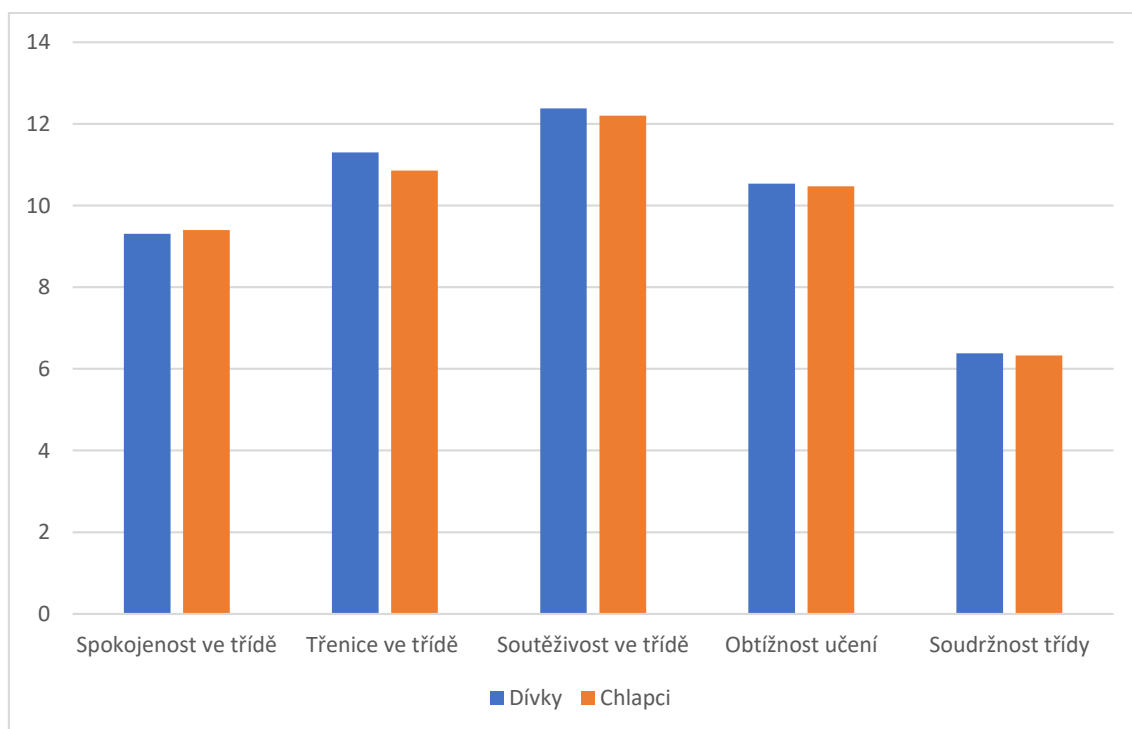
Jak nahlíží dívky a chlapci na aktuální klima ve třídě, můžeme vyčíst z následující tabulky č. 4.

Tab. č. 4 Aktuální klima ve třídě pohledem dívek a chlapců ve školním roce 2013/2014

Proměnná	Dívky	Chlapci
Spokojenost ve třídě	9,31	9,4
Třenice ve třídě	11,30	10,86
Soutěživost ve třídě	12,38	12,2
Obtížnost učení	9,69	9,4
Soudržnost třídy	6,38	6,33

Porovnání proměnných mezi dívkami a chlapci nám přibližuje graf č. 3.

Graf č. 3 Porovnání proměnných mezi dívkami a chlapci ve školním roce 2013/2014



Z grafu můžeme vyčíst, že první proměnná spokojenost ve třídě je téměř vyrovnaná mezi dívkami a chlapci. Bodové skóre můžeme hodnotit jako průměrné. Chlapci vnímali třenice ve třídě o něco méně, než dívky. Hodnocení této proměnné se u dívek i chlapců pohybovalo nad pásmem průměru. Další proměnnou, kterou jsme sledovali, byla soutěživost ve třídě. Můžeme konstatovat, že celkové hodnocení této proměnné je nadprůměrné. Míru soutěživosti vnímají děvčata téměř shodně jako chlapci. Proměnná obtížnost učení je lehce nad pásmem průměru. Jak chlapci, tak i dívky vnímají obtížnost učení téměř shodně. Domnívám se, že vyšší obtížnost učení může být ovlivněna právě nekázní v hodinách, častým vyrušováním, nedáváním pozor, nesoustředěností. V neklidném prostředí dochází k obtížnému upevnění a zapamatování učiva. Z těchto důvodů se může žákům jevit učení obtížné. Domácí příprava na vyučování musí být o to větší, žáci musí vynaložit velké úsilí k osvojení učiva. Soudržnost třídy vnímaly dívky rovněž téměř shodně s chlapci, bodové skóre je na spodní hranici průměru.

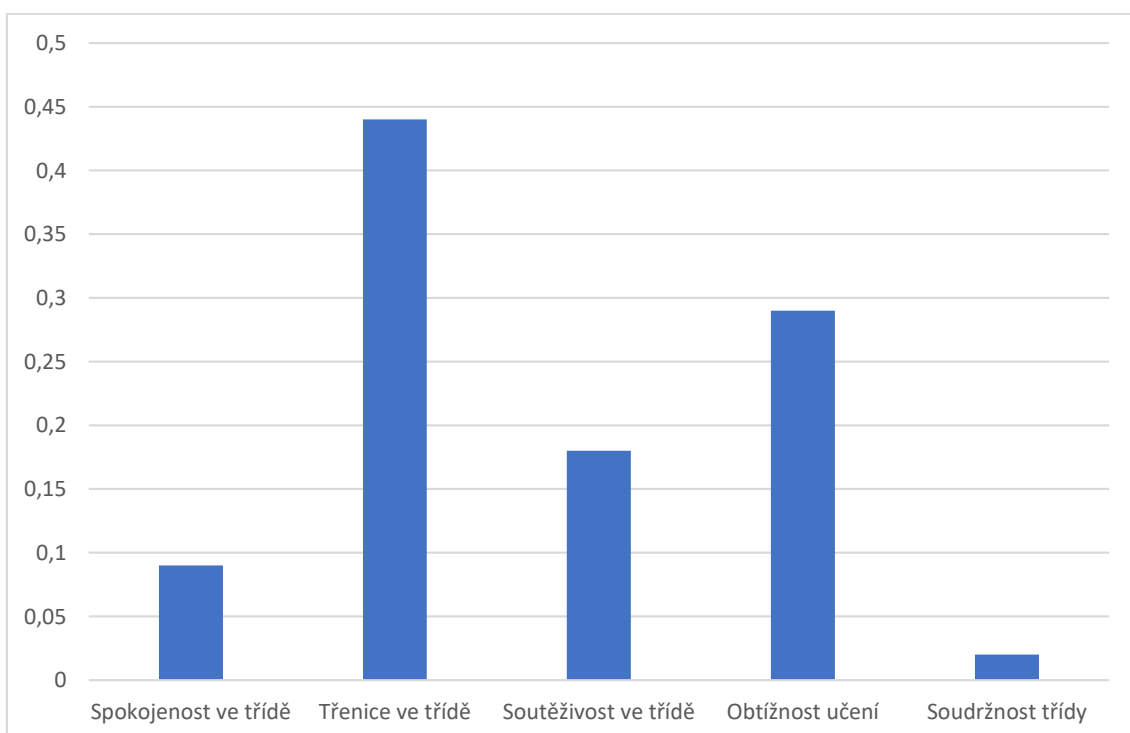
Přesnější údaje o bodovém rozdílu u jednotlivých proměnných mezi dívkami a chlapci nám nabízí následující tabulka č. 5.

Tabulka č. 5 *Bodový rozdíl hodnocení jednotlivých proměnných mezi dívkami a chlapci ve školním roce 2013/2014*

Proměnná	Bodový rozdíl
Spokojenost ve třídě	0,09
Třenice ve třídě	0,44
Soutěživost ve třídě	0,18
Obtížnost učení	0,29
Soudržnost třídy	0,05

Porovnání bodových rozdílů najdeme v následujícím grafu č. 4.

Graf č. 4 *Bodový rozdíl v hodnocení jednotlivých proměnných dívkami a chlapci ve školním roce 2013/2014*



Pokud zhodnotíme bodové rozdíly ve vnímání sociálního klimatu dívkami a chlapci, můžeme konstatovat, že největšího bodového rozdílu, jak vyčteme z grafu, je u proměnné třenice ve třídě, dále pak u obtížnosti učení. Naproti tomu nejmenší bodový rozdíl můžeme sledovat u proměnné soudržnost třídy. U této proměnné se dívky a chlapci téměř shodují. Další proměnná, u které je menší bodový rozdíl, je proměnná spokojenost ve třídě. Z toho můžeme usuzovat, že žáci tyto dvě proměnné vnímají stejně a vyplývá z toho, že nejsou ve třídě příliš spokojeni, žáci nedrží při sobě, nepomáhají si.

5.3.2 Porovnání výsledků šetření s celostátním průzkumem

Výsledky našeho šetření jsme porovnali s výsledky J. Laška (2001, s. 56). Jeho šetření se zúčastnilo 863 žáků z 24 tříd českých škol. Vzorek zahrnoval školy venkovské, v malých a velkých městech. Lašek uvádí, že ve zkoumaných třídách byla zjištěna průměrná míra obtížnosti učení, vysoká soutěživost a spokojenost žáků a průměrná míra soudržnosti a třenic ve třídě. Jak uvádí Průcha (2002, s. 55) výsledky výzkumů J. Laška ukazují, že klima ve standardních školách je žáky pocíťováno jako vyhovující.

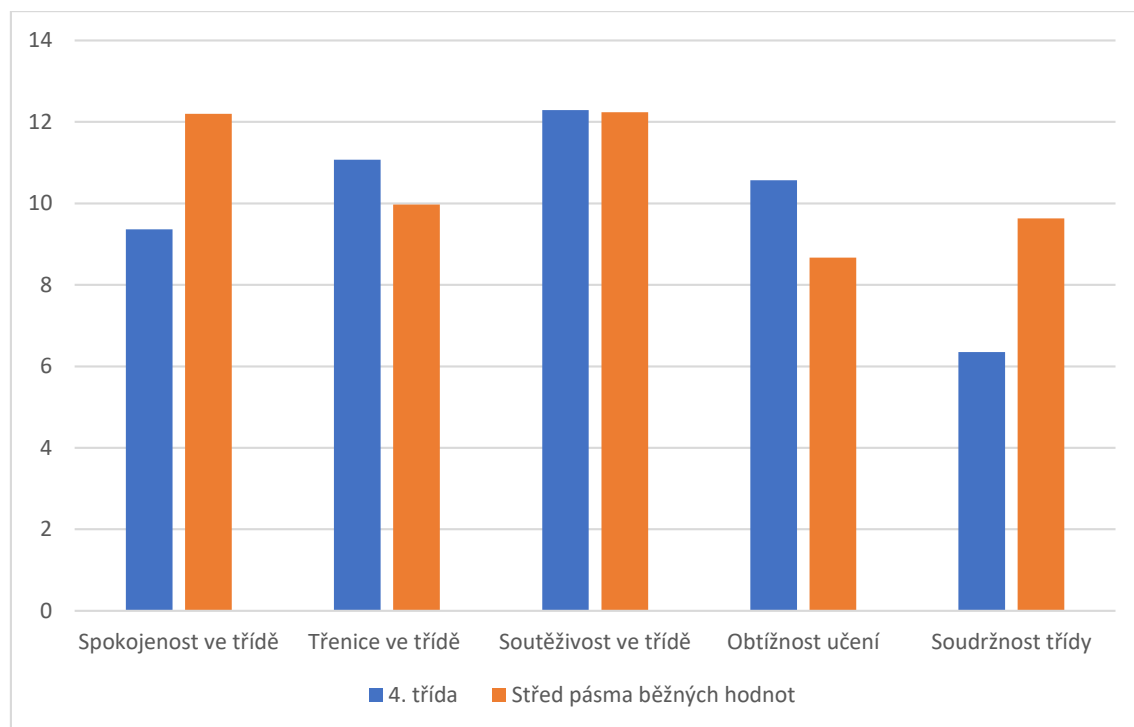
S výsledky šetření a celostátního průzkumu si můžeme prohlédnout v následující tabulce č. 6.

Tab. č. 6 *Tabulka výsledků našeho šetření a výsledků celostátního průzkumu*

Proměnná	4. třída	Střed pásma běžných hodnot	Pásma běžných hodnot
Spokojenost ve třídě	9,36	12,20	10,0 - 14,4
Třenice ve třídě	11,07	9,97	6,9 - 13,1
Soutěživost ve třídě	12,29	12,24	9,7 - 14,8
Obtížnost učení	10,57	8,67	6,2 - 11,1
Soudržnost třídy	6,35	9,63	6,4 - 12,9

Porovnání výsledků šetření jednotlivých proměnných s celostátním průzkumem nám přibližuje následující graf č. 5.

Graf č. 5 Porovnání výsledků našeho šetření jednotlivých proměnných v letech 2013/2014 s celostátním průzkumem



Z tabulky i grafu můžeme vyčíst, že spokojenost ve 4. třídě je o dost nižší, než uvádí výzkum J. Laška (2001, s. 57). Třenice ve třídě naopak zase o něco vyšší, než uvádí J. Lašek ve svém celostátním výzkumu. Co se týče soutěživosti, ve 4. třídě je téměř shodný s celostátním výzkumem. Parametr obtížnost učení se ve 4. třídě ukazuje jako vyšší, oproti celostátnímu výzkumu. Naopak soudržnost třídy ve 4. třídě je o dost nižší než celostátní výzkum.

Můžeme tedy konstatovat, že zjištěné výsledky výzkumu ve 4. třídě odpovídají výsledkům výzkumu J. Laška jen částečně. U parametrů spokojenost ve třídě, soudržnost třídy a obtížnost učení se rozcházejí. Můžeme se domnívat, že tyto parametry jsou ovlivněny právě nekázní při vyučování, kdy je pro žáky obtížné soustředit se na učivo. S tím pak souvisí i soudržnost třídy a spokojenost žáků ve třídě. Z důvodu vyrušování v hodinách jsou na sebe žáci naštvaní, protože nemají klid k učení a o to více času pak musí věnovat domácí přípravě. Ve třídě se tvoří skupinky, skupinky „zlobivců“

a „pozorných žáků“. Pak i při skupinové práci žáci nespolečně pracují tak, jak by měli, protože jsou rozhádaní, celkově ve třídě panuje neklid, nervozita, následně pak strach ze špatných známek v důsledku nedostatečného pochopení, osvojení učiva.

Celkově se výsledky našeho šetření ve 4. třídě pohybují v pásmu běžných hodnot, s výjimkou dvou parametrů, spokojenost ve třídě a soudržnost třídy, jejichž hodnoty se pohybují pod pásmem běžných hodnot.

5.3.3 Interpretace a shrnutí výsledků výzkumného šetření

Na základě pozorování a dotazníkového šetření jsme zjistili, že i žáci ve třídě vnímají třídní klima negativně (nejsou spokojeni v naší třídě), stejně tak, jako třídní učitelka.

(dostala jsem odpověď na výzkumnou otázku, zda jsou žáci v naší třídě spokojeni, tedy nejsou)

Dále žáky trápí obtížnost výuky. Nemohou se v hodinách soustředit na výklad nové látky, ani na vypracovávání zadaných úloh, nejsou schopni samostatně zvládnout zadané úkoly.

(dostala jsem odpověď na výzkumnou otázku, co konkrétně žáky trápí a zároveň se mi potvrdila moje domněnka, že se žáci nemohou dostatečně soustředit na výuku kvůli rušivým žákům)

Žáky rovněž trápí konflikty, ke kterým ve třídě dochází. Žáci vidí třídu jako nesoudržnou, nespolečně pracují, nepomáhají si. Ba naopak, často si dělají naschvály, posmívají se jeden druhému při neúspěchu apod.

(dostala jsem odpověď na svou otázku, proč dochází k nepříjemným situacím ve třídě, rozepřím mezi dětmi, k napadání spolužáků)

Výsledky výzkumného šetření, které mi rozkryly oblasti, kde je potřeba něco změnit, zlepšit, mě vedlo k nastavení plánu a zvolení strategií, kterými bude dosaženo cíle, tj. zlepšení situace ve třídě.

Na základě výsledků výzkumného šetření bylo potřeba udělat následující změny:

- 1) Zajistit všem dětem klidné prostředí pro výuku
- 2) Snažit se dát třídu dohromady, udělat z nich partu
 - vést žáky k naslouchání jeden druhému
 - vést žáky ke komunikaci a vzájemné spolupráci
 - vést žáky k toleranci a respektování jeden druhého
 - vést žáky k sebehodnocení
- 3) Připravit pro děti vztahový program – spolupráce s etopedem
(k posílení pozitivních vztahů mezi žáky)
- 4) Problémy třídy konzultovat s odborníky
- 5) Účastnit se seminářů, školení s tématem třídní klima, práce s třídním kolektivem

Předpokládala jsem, že na základě těchto nastavených kroků dojde ke zlepšení situace ve třídě.

(3. fáze – rozvoj plánu akce)

5.3.4 Zavedení zvolených strategií v praxi

Zamýšlela jsem se nad otázkou, jakým způsobem třídu zaujmout, jak dát třídu „dohromady“, aby se žáci pořád jen nedohadovali, nedělali si naschvály a naučili se spolu komunikovat a vycházet.

O skupinové práci jsem slyšela už dříve, ale blíže a více jsem se o ní dozvěděla na přednáškách z pedagogiky na PF UK. Skupinové práce jsem začala do svých hodin zařazovat pravidelně. Nejdříve jsme si ujasnili pravidla, podmínky, za jakých budou žáci ve skupinách pracovat. Důležité bylo upozornit žáky na to, že je to společná práce, nikoliv práce jednotlivce, který udělá vše za ostatní, že se plnění úkolu musí účastnit všichni ze skupiny. Zpočátku byl během výuky příliš velký hluk. Byla jsem z toho značně nervózní. Žáci se nedokázali dohodnout, jak si práci zorganizují, hádali se, kdo a co bude dělat, přeli se o to, kdo má pravdu, kdo došel ke správnému řešení. V této fázi bylo nutné žáky upozornit na to, aby svá tvrzení o správnosti řešení ostatním žákům nějakým způsobem podložili, aby argumentovali a přesvědčili tak ostatní ve skupině, o své pravdě, správnosti řešení úlohy a jen se nedohadovali. Žáci se při skupinové práci učili nejen sebekázní a

toleranci, ale také k respektování jeden druhého, k vzájemnému naslouchání a klidnější komunikaci, hlavně bez hádek. Rovněž také k logickému uvažování pro zdůvodňování své pravdy. Postupně zjistili, že dohadování je jen zdržuje a pak zadané úkoly nestihnou splnit.

Po skončení skupinové práce nastala vždy prezentace výsledků a hodnocení práce žáků ve skupině. Snažila jsem se o to, aby žáci nejen přečetli své výsledky vyřešených příkladů či přečetli text, který vytvořili, ale aby dokázali zhodnotit, co jim šlo lépe, co hůře, co by příště udělali jinak, jak by si případně práci příště rozdělili jinak, kdo spolupracoval, kdo se nezapojil a proč, jak využili schopností a dovedností jednotlivých žáků ve skupině. Tato fáze se žákům postupně líbila víc a víc, učili se sebehodnocení, reflektování své práce a sebekázně. Vedením k sebehodnocení, ke kterému jsme také využívali i hodnotící formuláře, dotazníky a tabulky vztahující se k sebehodnocení žáků (viz příloha č. 3 - *Sebehodnocení moje a mé skupiny*, viz příloha č. 4 - *Žákovo sebehodnocení – Jak jsme pracovali v projektu*, viz příloha č. 2 - *Sebehodnocení mého tichého čtení*), se žákům zvyšovalo sebevědomí a z odvedené práce měli větší radost. S tím pak právě souviselo i celkové klima ve třídě. Žáci najednou viděli, že ke společné práci potřebují jeden druhého, aby zadané úkoly splnili včas a správně. Postupně také zjišťovali, že co nevědí sami, ví třeba někdo jiný ze skupiny. Začali se respektovat navzájem, vážit si jeden druhého.

Zde si dovoluji uvést autory Koláře a Šikulovou (2005, s. 122) s jejichž názorem se ztotožňuji. Říkají, že žákům je potřeba dát pomocnou ruku, aby zjistili, v čem jsou úspěšní, aby poznali, kde a jak se mohou napříště zlepšit. Autoři zdůrazňují důležitou roli učitele, který se významně podílí na sebehodnotících dovednostech žáka. Dále uvádějí: *„Jednou ze základních schopností, kterou by měl být člověk vybaven, je schopnost kvalitně hodnotit svět kolem sebe i sebe sama. S touto dovedností se však dítě nerodí, ty se utvářejí u dítěte postupně tak, jak se vyvíjejí jeho poznávací schopnosti a jak se utváří pod vlivem vnitřních a vnějších faktorů jeho vlastní já. A právě učitel a jeho hodnocení je jedním z důležitých faktorů, které mohou různou měrou ovlivňovat utváření hodnotících a sebehodnotících dovedností u žáků.“*

Bylo moc milé vidět a slyšet žáky o přestávce, kdy společně probírali postupy řešení úloh ze skupinové práce. Přestávky tak byly zároveň klidnější a již tolik nedocházelo ke rvačkám a vzájemnému slovnímu napadání. Začala jsem pociťovat první malé úspěchy. Měla jsem velkou radost, že se mi podařilo žáky zaujmout natolik, že o látce, učivu diskutovali i o přestávkách.

Dalším krokem byla příprava několika třídních projektů. Náměty jsem čerpala jednak z přednášek na vysoké škole, jednak z odborných publikací, internetových zdrojů, seminářů či účasti na Festivalu dobrých nápadů, každoročně pořádaného na ZŠ Lesní v Liberci. Měla jsem potřebu vytvořit takové projekty, ve kterých by měl možnost zažít úspěch každý žák ze třídy. Když už se mu tolik nedaří v matematice či českém jazyce, vybere si projekt podle svých zájmů, koníčků a bude se do školy více těšit. Z třídních projektů mohu jmenovat „Ten umí to a ten zas tohle“. Žáci měli možnost předvést svou zručnost, dovednost, nadání, např. ve sportu, zpěvu, hře na hudební nástroj, baletu, pletení, lepení modelů letadel apod. Dále pak projekt „Čtenářský strom“. Žáci si mohli vybrat jakoukoliv knihu. Ponechání výběru knihy dávalo možnost k zapojení i těch žáků, kteří neradi četli. Realizace projektu spočívala v prezentaci knihy, která byla inspirací k přečtení knihy i ostatními žáky. Další projekt, který jsem žákům nabídla, byla „Vědomostní soutěž“. Na základě stanovené otázky měli žáci za úkol vyhledat informace z různých oblastí. V tomto projektu mohli uspět žáci, kteří se o danou problematiku zajímali v rámci svých zájmových kroužků, např. věda a technika, vynálezy a objevy, svět zvířat apod. „Finanční gramotnost aneb naučme se hospodařit“, další projekt připravený pro mé žáky ve 4. třídě. Cílem projektu nejsou „velké finance“, ale jde o to naučit děti - budoucí dospělé, vycházet s penězi v rámci svého rodinného rozpočtu a vyhnout se různým nástrahám (*dostupné z <https://1url.cz/urLEf>*).

Díky projektům a jejich prezentacím se žáci měli možnost zase více poznat. Do té doby někteří ani netušili, jak jsou jejich spolužáci dobří třeba ve zpěvu, hře na hudební nástroj apod. Nejen, že si jeden druhého začali víc vážit, ale nacházeli společné zájmy, témata k popovídání nejen po prezentaci, ale i o přestávkách. Na přestávky jsem dětem rovněž donesla lego kostky a vytvořila jim malý čtenářský koutek s knihami, časopisy a kobercem k odpočinku, relaxaci.

Těmito zvolenými metodami a formami práce se třídou jsem splnila svůj úkol č. 1 a 2, které jsem si po zjištění celé situace ve třídě – na základě dotazníku - stanovila.

Začátkem školního roku jsem také nastoupila ke studiu pro výchovné poradce (součástí výuky byly přednášky s tématy školní třída, její vedení a diagnostika), od kterého jsem očekávala návod a rady, jak problémy ve třídě řešit. Současně jsem sledovala odborné články a diskuse na internetových stránkách, četla odbornou literaturu, která se tématem „kázeňské problémy žáků“ zabývala.

Splnila jsem tímto svůj stanovený úkol č. 5.

Přesto všechno jsem stále cítila, že je potřeba průběh hodin, kázeň během vyučování ještě zlepšit. Zajímalo mě, jaké vztahy děti ve třídě mají. Z tohoto důvodu jsem se rozhodla pro intervenci zvenčí a pozvala jsem do třídy odborníka, etopeda, který si pro děti připravil vztahový program, součástí kterého byla i diagnostika třídy. Snažila jsem se najít další možnosti, cestu, vedoucí ke zlepšení situace ve třídě, zlepšení vztahů mezi žáky a zklidnění během vyučovacích hodin.

Splnila jsem svůj stanovený úkol č. 3.

Konzultace a spolupráce s odborníky

Již od počátku mého nástupu na 1. stupeň ZŠ jsem úzce spolupracovala s výchovnou poradkyní, a to převážně v souvislosti se specifickými vzdělávacími potřebami některých mých žáků ve třídě. Pro žáky jsem vyhotovovala individuální vzdělávací plány dle doporučení pedagogicko-psychologické porady nebo speciálně pedagogického centra a s výchovnou poradkyní jsme pro žáky následně objednávaly reedukační pomůcky. Postupně jsem s výchovnou poradkyní, později i s metodičkou prevence řešila kázeňské problémy ve své třídě. Objednaly jsme preventivní programy na posílení pozitivních vztahů mezi dětmi, pozitivního klimatu ve třídě, na stmelení kolektivu. Uspořádaly jsme spolu i přenocování ve škole, kde si žáci sami museli ve skupinkách udělat večeri a vymyslet jednu hru. Akce se vydařila, počasí nám přálo, tak jsme si všichni mohli některé aktivity užít i venku, včetně opékání vuřtů.

Splnila jsem svůj stanovený úkol č. 4.

Pravidelné konzultace s etopedem Mgr. Petrem Šolcem probíhaly již od počátku mého studia pro výchovné poradce, jak jsem se zmínila již výše. Podrobně jsme rozebírali nastalé situace a společně hledali cesty k nápravě a řešení problémů. Nakonec jsme se dohodli i na společném setkání ve třídě s dětmi. Napsala jsem si tzv. „zakázku“ a poslala panu Šolcovi, který nás pak navštívil a připravil si pro děti program a pro mě doporučení, jak dál se třídou pracovat. Moje zakázka byla následující:

„Vyučovací hodiny neplynou klidu, v hodinách nás provází neustálý šum, vyrušování. Děti si stěžují, že se nemohou dostatečně soustředit, protože každou chvíli někdo vyrušuje a my neustále řešíme problémy mezi dětmi (hádky, posmívání se jeden druhému atp.), často rozebíráme i problémy z přestávek a to nám také ubírá čas, který máme věnovat samotné výuce. Bodovací systém (mínusové body za vyrušování v hodinách atd.), který je na naší škole již několikátým rokem zaveden na žáky neplatí, stejně tak jako poznámky do žákovské knížky. Přestávky jsou také stále náročnější pro učitele, kteří mají o přestávce dozor, žáci se slovně napadají, urážejí, někdy dochází i k fyzickým útokům. Přestože jsem do třídnických hodin (které nejsou v rozvrhu hodin a kterým na 1. stupni vyčleňujeme některou z hodin v běžném rozvrhu, případně se scházíme před nebo po vyučování) zařazovala hry (čerpala jsem z přednášek na PF UK v Praze, PF TUL, školení, seminářů, metodických materiálů pro práci s třídním kolektivem) na stmelení kolektivu, posílení pozitivních sociálních vazeb mezi žáky, k poznávání a porozumění jeden druhému, snažila jsem se o dobré vztahy mezi dětmi, vedla děti ke spolupráci, převážně skupinovými pracemi, projekty, účastnila jsem se různých seminářů na téma „Třídnické hodiny“, stále je potřeba situaci ve třídě ještě vylepšit. Proto jsem se rozhodla o pomoc a intervenci zvenku a oslovila Vás“.

Pan etoped mou „zakázku“ přijal. Připravil si pro děti zajímavý, zábavný program, aniž by žáci věděli, že sleduje vztahy mezi žáky, chování jednoho k druhému atd. V každé hře měl možnost žáky blíže poznat, kdo s kým kamarádí více či méně, kdo v jaké pozici ve třídě je. Během některých her došlo také k zopakování již nastavených pravidel ve třídě, případně jejich doplnění. Pan etoped žáky přiměl, aby samostatně pravidla formulovali a stanovili si je (např. starejme se o své ticho, žádné strkání, a to ani z legrace).

Pro žáka, který se k dětem choval hrubě, agresivně, vytvořili společně tzv. „vstupenku do třídy“, kde mimo jiné bylo psáno, že svůj vztek a hněv nechá za dveřmi třídy. U tohoto bodu jsme se zastavili, zapřemýšleli a shodli se na tom, že tohle platí vlastně pro každého z nás. Žáci si během programu dokonce vyrobili i erb třídy, kam si každý žák nakreslil svou značku, něco jako svůj podpis, kterým stvrdil, že stanovená pravidla bude dodržovat. Z erbu měli všichni ohromnou radost, každý z žáků cítil svou důležitost ve třídě.

(4. fáze - reflexe - sdílení a komunikace výsledků, celková reflexe procesu)

Po společném prvním i druhém setkání jsem poslala panu Šolcovi zpětnou vazbu od dětí, o kterou mě požádal. Chtěl mít zpětnou vazbu o tom, jak společně prožité dvě hodiny vztahového programu žáci vnímali, jaké měli pocity, jak ho hodnotili, zda se nad jednotlivými činnostmi zamýšleli. Písemné odpovědi jsem shrnula, roztřídila a nejčastější odpovědi zaznamenala do následujících tabulek č. 7 a 8. Jsou rozdělené do dvou skupin, na odezvu pozitivní a negativní. Z tabulek můžeme vyčíst, že po prvním setkání se objevovaly jak pozitivní, tak i negativní ohlasy, kdežto po druhém setkání pak především odezva pozitivní, negativní jen ojediněle.

Tabulka č. 7 Přehled o zpětné vazbě po 1. setkání s etopedem

Pozitivní reakce	Negativní reakce
<i>„Líbilo se mi, že můžeme říct, co máme na srdci.“</i>	<i>„Cítla jsem se ve stresu, jak to všechno bude, kdo přijde.“</i>
<i>„Během aktivit jsem se cítil fajn.“</i>	<i>„Škoda, že to W. kazil a pan Šolc pak na něho musel zvýšit hlas.“</i>
<i>„Jsem rád, že jsme se trochu víc skamarádili s holkama.“</i>	<i>„Bála jsem se toho, že W. a Z .budou zase říkat, že to bylo trapný, ale naštěstí nic takového neříkali.“</i>

<i>„Ted' se cítím dobře, protože se W. docela uklidnil.“</i>	<i>Nelíbilo se mi, že pan Šolc musel na kluky zvýšit hlas, kluci totiž zlobili, dělali nám ostudu.“</i>
<i>„Ted' budeme lépe vycházet s klukama, konečně si s námi zahráli ping-pong.“</i>	<i>„Bála jsem se, že se mi kluci budou zase smát.“</i>
<i>„Ted' se cítím ve třídě mnohem lépe.“</i>	
<i>„Myslím, že bychom mohli být docela prima parta.“</i>	

Tabulka č. 8 Přehled o zpětné vazbě po 2. setkání s etopedem

Pozitivní reakce	Negativní reakce
<i>„Překvapilo mě, že jsme si vyrobili erb, doufám, že tam dlouho vydrží.“</i>	<i>„Nelíbí se mi, že se ke mně někteří kluci chovají pořád stejně ošklivě.“</i>
<i>„Líbila se mi hra s plyšáky, že jsme si dokázali zapamatovat, komu jsme házeli.“</i>	<i>„Nelíbí se mi, že se kluci k M. chovají tak špatně a ona pak chtěla roztrhat erb.“</i>
<i>„Cítil jsem se dobře.“</i>	
<i>„Potěšilo mě, že jsme se za 14 dní zlepšili.“</i>	

<i>„Jsem rád, že jsme se s M. usmířili.“</i>	
<i>„Cítil jsem se dobře, líbila se mi hra dostihy.“</i>	
<i>„Líbilo se mi, že se M. odhodlala jít pro ten erb a dala nám ještě poslední šanci.“</i>	
<i>„Překvapilo mě, že M. šla ke mně a pochválila mě.“</i>	
<i>„Bylo mi příjemně, když jsme si děkovali.“</i>	
<i>„Ještě bych chtěla, abychom se vyvarovali vulgárních slov, jinak si myslím, že jsme dobrá třída.“</i>	
<i>„Líbila se mi hra slepá bába, byla to sranda, a pak hra s těmi plyšáky.“</i>	

Po našem společném setkání jsem i já dostala zpětnou vazbu o své třídě, o tom, jak dál se třídou pracovat, čeho se vyvarovat, jaké aktivity do práce se třídou zařadit.

Zpráva od pana etopeda:

„Třída velmi dobře sycená a opečována třídní učitelkou. Děti mají v paní učitelce zázemí a váží si její investice. Rytmus třídy výrazně narušuje skupina chlapců, mající zvýšenou tendenci posouvat hranice svého chování. W. a Z. primárně atakují hranice a následně se k nim přidávají i další rušiví chlapci. Problémem je, že tato dvojka má moc a velký vliv na některé zbývající žáky - například na U. a Ž. V alfa pozici této skupiny je Z., chlapec již navyklý na pozici borce a někdy vystupující jako šedá eminence. Nezdravost této dyády podmiňuje i W. svou patologickou fixací na Z. Ve smyslu: „sám jsem sociálně bezradný,

Z. mi dává jistotu a sílu. Jedná se dle mého názoru o závislostní vztah, který nebude tak jednoduché přetřhnout. W. je oproti jiným dětem velmi obtížně ovlivnitelný, nepřijímá rady, napomenutí po něm stékají, žije v okamžité přítomnosti a má tendenci být v neustále interakci se Z. Přestože je žák E. s W. letitý kamarád, realizuje se jen W. se Z. Skupina expandujících válčuje většinu třídy. Dívky již v úvodu konstatovaly, že se jim s W. žije velmi těžko. Na to chlapec reagoval úplným vytěsněním a bezprostředním verbálním útokem na dívky. Skupina rušivců již posunala své hranice, vystavěla kult Z. velkého borce a drží jej i v konfliktu s autoritou. Dobrý potenciál na pozitivní jádro třídy - v alfa pozici Č. (dívka) i C. (chlapec). Zatím se ale nedokážou vymezit Z. Rizikem C. zatím je, že má tendenci svou jistotu odvíjet od vztahu se Z. Doufejme, že sociometrie v prostoru dala chlapci jasnou zprávu o preferencích a očekávání žáků třídy. Je důležité posilovat pozitivní skupinu chlapců a postupně je nabalovat na vstřícné a prosociální dívky - Ň., Ď..... Kluci jako P, E., L., K. mají zájem s holkami vycházet a předpokládám, že v tomto společenství by si rád odpočinul i U. nebo Ž. Pro narovnání pravidel je důležité, aby si učitel vzal moc.“

Například:

„Pravidla s rušením dodržují všichni pedagogové působící v této třídě. Jediná výjimka zničí snahu ostatních. 1. napomenutí, 2. napomenutí ŽK na stůl, 3. napomenutí zápis do ŽK a odchod dítěte mimo třídu, nejlépe do vedlejší třídy (napomenutí v ŽK by mělo mít vážný charakter, třeba tř. důtka). To by směřovalo i k diferenciaci mezi chlapci a předání osobní zodpovědnosti za své zlobení. Zklidnění W. povede přes Z. a aktuálně je vhodná situace pro navázání Z. na třídní paní učitelku. Chlapec bude potřebovat krátké individuální reflexe. Moc s ním neřešit, ale jen dát zprávu - jsem spokojená s tím a s tím. Zlepšil ses v tom a tom.“

„Aktuálně je důležité ošetřit tento a následující den. Zda děti neodchází v napětí domů, zda se něco konkrétního změnilo k lepšímu (pak hned jen fixovat oceněním), zda neměl S. tendenci kompenzovat své napětí na holky.“

Na základě oboustranných reflexí a následných osobních konzultací mohu konstatovat, že návštěva etopeda ve třídě měla velice kladný ohlas. Nejen, že děti byly spokojené a užily si zábavné hry, ale i já byla vděčná za rady a pomoc se třídou, ve které dlouhodobě probíhaly hádky, pošťuchování, vysmívání se jeden druhému apod. Spolupráci

s etopedem ocenili i rodiče na následných třídních schůzkách. Na doporučení pana etopeda se mi velmi osvědčila práce s dětmi v komunitním kruhu. Do té doby jsem o této formě třídnických hodin nic neslyšela, následně až pak během přednášek během studia výchovného poradenství. Komunitní kruh má svá pravidla, která musí každý zúčastněný dodržovat. Děti si na tento rituál zvykly, těšily se na něj. Probírali jsme problémy, které se mezi dětmi vyskytly, mluvili jsme o tom, co děti trápí a naopak, co děti těší, z čeho mají radost. Byl tu prostor také k tomu, abychom se jeden druhému omluvili nebo naopak někomu poděkovali, pochválili ho. K tomuto jsme využívali i různé hry, při kterých se děti vzájemně lépe poznávaly, učily se naslouchat jeden druhému, vzájemně si porozumět, učily se být empatictí, nacházely společné zájmy, posilovaly si zdravé sebevědomí a sebedůvěru. Zároveň jsme zavedli, na doporučení výchovné poradkyně, individuální smlouvy se žáky, ve kterých se žák zaváže k nějakému úkolu, který musí splnit, dodržet. S individuálními smlouvami byli seznámeni i rodiče žáků při individuálním pohovoru. Formulář pro individuální smlouvu se žákem, tzv. „*Individuální výchovný program*“, najdeme v příloze č. 7. Rovněž se osvědčil „*Záznam z jednání se zákonnými zástupci*“, viz příloha č. 6, ve kterém jsou zákonní zástupci informováni o problému žáka, zaznamenají se nápravná opatření, co musí žák zlepšit a rodiče mají za úkol na to dohlédnout. Po určitém období se rodiče, žák i učitel znovu sejdou, vyhodnotí situaci, zda došlo ke zlepšení nebo ne a nastaví se případně další opatření, na kterých se všichni zúčastnění domluví a podpisem potvrdí jejich dodržení. Navrhují se i odměny za zlepšení, aby byl žák kladně motivován. V „*Záznamu jednání se žákem*“, viz příloha č. 5, žák rovněž stvrzuje svým podpisem, že selepší, jakým způsobem a jak pak bude hodnocen, případně odměněn. Také vyrobený a vyvěšený erb třídy, do kterého si každý žák nakreslil svou „značku, podpis“, byl velmi účinným prostředkem k získání kázně žáků, k sebekontrolě. V případě porušení pravidel třídy by šel erb dolů. Žáci se snažili, aby erb zůstal co nejdéle vyvěšen. Vzájemné vztahy mezi žáky se postupně zlepšovaly.

Mým úkolem od pana etopeda bylo převzetí moci ve třídě. Dát pokynům vážný jasný důraz a být důsledná v dodržování nastavených pravidel. Uvědomovala jsem si, že je to pro správné vedení třídy velice důležité a cíleně jsem na sobě pracovala. Účinné bylo i předání osobní zodpovědnosti na žáky (1. napomenutí, 2. napomenutí ŽK na stůl, 3. napomenutí zápis do ŽK). Dohodla jsem se i s ostatními vyučujícími, kteří v mé třídě učili a rovněž měli problémy s kázní ve třídě, aby důsledně toto naše nastavené pravidlo dodržovali. Byla nastavena jasná pravidla, pevný řád, a to žáci potřebovali. Dále jsem na

doporučení pana etopeda stanovila pravidelné krátké individuální reflexe s J. Dávala jsem mu zpětnou vazbu, co bylo dobré, s čím jsem spokojená či naopak. Někdy si totiž J. ani neuvědomil, že se zachoval špatně, že může slovem tomu druhému ublížit, že jeho projev během hodiny (např. vykřikování během samostatné práce žáků) může žáky rušit apod. J. tyto reflexe nakonec i sám ocenil. Když byl pochválen, měl velkou radost. Zpětnou vazbu jsem měla i na základě hospitací od vedení školy. Ředitelka školy i její zástupkyně se shodly na tom, že při výuce žáci pracují dle mých pokynů, a to více samostatně než dříve a vyrušování v hodinách je rovněž v mnohem menší míře.

5.3.5 Shrnutí výsledků po 1. etapě akčního výzkumu

Na základě výše uvedeného mohu konstatovat, že cíle v mém plánu se postupně začaly naplňovat a skutečně docházelo ke zlepšování situace ve třídě, k přetváření negativního klimatu v pozitivní. Nejen já jsem postupně měla větší radost ze společné práce v hodinách, ale i samotní žáci. Byli klidnější, už tolik nevyrušovali. Žáci byli schopni sami vytvořit skupinky, již se tolik nedohadovali a především, nikoho už nenechávali stranou. Všechny změny, ke kterým postupně ve 4. třídě docházelo, jsem zaznamenávala do svého pedagogického deníku, abych i nadále nejen sledovala změny v této 4. třídě, ale abych nabyté zkušenosti (vyzkoušené a ověřené fungující metody) pak dále využívala při své pedagogické praxi.

První etapa akčního výzkumu byla hledáním pedagogických prostředků a možností spolupráce s dalšími odborníky (etopedem, speciálním pedagogem, výchovným poradcem, metodikem prevence atd.), které jsem využívala v dalších letech.

5.4 Druhá etapa akčního výzkumu v letech 2015 - 2016

Působení třídního učitele v dalším 4. ročníku a využívání získaných zkušeností

(1. fáze – plánování – popis a charakteristika, rozvoj výzkumného plánu)

V tomto školním roce jsem byla třídní učitelkou ve 4. třídě, kterou navštěvovalo 26 dětí. Z toho bylo 12 chlapců a 14 dívek. Celkově se dá říci, že to byla třída šikovných dětí, více jak polovina dětí prospívala s vyznamenáním. Tato třída byla oproti minulému čtvrtému ročníku, kde jsem byla třídní učitelkou, o dost klidnější. Chlapci spíše soupeřili v tom, kdo bude lepší ve znalostech a dovednostech, nedocházelo tolik ke slovním potyčkám, ani k fyzickým útokům. Mezi děvčaty ale přetrvávaly problémy z mateřské školy. Docházelo k hádkám, vyčleňování dívek „z party“ apod. Chlapci se s děvčaty také moc nekamarádili. Dívky z této třídy si přenášely, již zmiňované, právě nevyřešené problémy z mateřské školy, které jsme často znovu a znovu rozebírali a řešili.

(2. fáze – akce – implementace plánu a sběr dat, analýza dat)

Vzhledem k tomu, že tato 4. třída byla klidnější oproti té předchozí, byla práce se třídou o něco jednodušší. Už jsem neměla takové obavy ze svého selhávání a navíc jsem měla možnost využít získané zkušenosti s předchozí třídou. Velice dobře nám hned od prvopočátku fungoval komunitní kruh, na který se žáci každý týden moc těšili. Hned na počátku školního roku si žáci sami stanovili třídní pravidla. Důsledně jsem pak sledovala jejich dodržování. Žáci ocenili, že i jejich názor je důležitý a převzali tak i lépe zodpovědnost za plnění pravidel. V této třídě bylo potřeba, aby se děvčata přestala „hádat“ kvůli každé maličkosti a naučila se komunikovat a spolupracovat i s chlapci. Bylo potřeba připravit takové aktivity, kde by se rozvíjela spolupráce mezi děvčaty a chlapci. Z předchozích zkušeností jsem už věděla, že musím připravit hodiny zajímavě, že je potřeba v hodinách střídat metody a formy práce, abych žáky zaujala a nenudili se. O to méně prostoru pak mají žáci pro rušení a povídání se sousedem. Vše jsem si pečlivě zapisovala do pedagogického deníku, připisovala, jaké strategie u této třídy fungují, co je potřeba pozměnit apod. Vzhledem k tomu, že jsem postupně zjistila, že mám ve třídě dva nadané žáky v matematice, bylo nutné pro žáky připravit gradované úlohy, aby se právě tito žáci nenudili a nevyrušovali. Žákům s podpůrnými opatřeními bylo nutné připravit např. zkrácená cvičení, doplňovací, včetně reedukačních pomůcek, které mohli při výuce

využívat a které jim při řešení zadaných úloh pomáhaly. Tím jsem mohla zabránit dalším rušivým situacím, kdy žák nestíhá a ptá se souseda, jak dál apod. Navíc by se zbytečně dostával do stresových situací, ze strachu, že úlohu nedokončí. Tyto aspekty bylo potřeba brát v úvahu pro plánování dalších vyučovacích hodin. Rovněž byla nutná a potřebná spolupráce s ostatními vyučujícími, především s vyučující anglického jazyka. Žáci vzdělávání podle individuálně vzdělávacího plánu potřebovali podpurná opatření i v ostatních předmětech.

(3. fáze – rozvoj plánu akce)

Ke zlepšení spolupráce a komunikace mezi děvčaty a chlapci nám velice pomohly práce skupinové, skládkové učení a práce na různých společných projektech (již vyzkoušené, ověřené a dobře fungující v předchozích letech). Po určité době se dokonce stávalo, že se někteří žáci sami společně domluvili a připravili si pro ostatní ve třídě zajímavou prezentaci k učivu, které jsme aktuálně probírali (např. o zvířatech v naší ZOO, o vodě, o přírodě, o planetách sluneční soustavy). To jsem velice oceňovala, že se žáci sami dokázali domluvit a sejít i ve svém volném čase. I samotná výuka v této třídě byla postupně příjemnější. V rámci komunitního kruhu pak docházelo k velmi pozitivní reflexi k práci v hodinách. Žáci si děkovali za spolupráci, vzájemnou pomoc, ale třeba také za ohleduplnost, když byl žák ve skupině pomalejší a nešla mu práce tak rychle jako ostatním. Do třídnických hodin jsem rovněž zařadila hry na posílení pozitivních vztahů a posílení sebevědomí žáků.

(4. fáze - reflexe - sdílení a komunikace výsledků, celková reflexe procesu)

V rámci třídních schůzek, nově formou tripartit, jsme provedli zhodnocení průběhu vyučování, přestávek, chování žáků ve třídě. Mohu konstatovat, že žáci i rodiče vnímali pozitivní změnu, a to především ve vzájemných vztazích mezi žáky. Nejen, že se jim ve škole lépe spolupracovalo při hodinách, ale začali se více kamarádit a navštěvovat i mimo vyučování, ve svém volném čase. Z třídnických hodin postupně mizelo i řešení hádek mezi děvčaty. Chování žáků jsem konzultovala i s ostatními vyučujícími, kteří si na třídu stěžovali, převážně během přestávek, kdy měli dozor na chodbách. I přestávky u nás ve třídě probíhaly již mnohem klidněji. Vzhledem k připraveným zajímavým projektům, prezentacím, často i dobrovolných od dětí, byla i samotná výuka efektivnější. Co bylo potřeba ošetřit ještě dál, jak se v průběhu hodin ukázalo, byla vysoká míra soutěživosti

mezi některými žáky, která by mohla třídní klima ovlivnit, a to negativním směrem. Na to jsem pak přípravu vyučovacích hodin zaměřila, stejně tak náplň třídnických hodin.

5.5 Třetí etapa akčního výzkumu v letech 2017 - 2018

Působení třídního učitele v dalším čtvrtém ročníku a využívání získaných zkušeností

(1. fáze – plánování – popis a charakteristika, rozvoj výzkumného plánu)

V letech 2017 – 2018 jsem byla znovu třídní učitelkou čtvrté třídy. I v tomto školním roce navštěvovalo třídu 26 dětí. Z toho 14 chlapců a 12 děvčat. Jedna dívka se vzdělávala v Německu, k nám do školy jezdila jen na přezkoušení a na konzultace. S dětmi ze třídy se téměř neznala. Do třídy chodila žákyně Ž., dívka s odlišným mateřským jazykem a byla jí přidělena asistentka pedagoga. Velké problémy měla s českým jazykem, proto měla pedagogicko-psychologickou poradnou doporučenou navýšenou, tzv. reedukační, hodinu. Výborných výsledků dosahovala v anglickém jazyce a moc se jí dařilo ve výtvarné výchově a při pracovních činnostech. V tomto školním roce pro mě byla nová spolupráce s paní asistentkou pedagoga. Dosud jsem tuto zkušenost neměla. Proto jsem si nové poznatky z průběhu hodin zaznamenávala do svého pedagogického deníku, kam jsem připisovala i další postřehy ze svého pozorování práce a chování žáků ve třídě. Asistentka pedagoga pomáhala nejen žákyni s odlišným mateřským jazykem, ale i s dalšími sedmi žáky, kteří se vzdělávali na základě podpůrných opatření nebo podle individuálního vzdělávacího plánu. Jeden chlapec X. byl na základě požadavku rodičů medikován z důvodu hyperaktivity. Jiný chlapec Y. byl výbušné povahy, jeho chování bylo nepředvídatelné a někdy až nebezpečné. Dívka Ž. měla problémy s přijetím do kolektivu. Většinou se s ní nikdo nekamarádil, ve škole se jí příliš nedařilo, patřila mezi žáky se speciálně vzdělávacími potřebami, navštěvovala navýšené reedukační hodiny, které měla rovněž doporučené pedagogicko-psychologickou poradnou.

(2. fáze – akce – implementace plánu a sběr dat, analýza dat)

S asistentkou pedagoga se mi moc dobře pracovalo. Velice rychle si osvojila můj styl a metody vedení vyučovacích hodin, a tak jsme se navzájem velice pěkně doplňovaly. Někdy se však stávalo, že došlo k rušivým momentům ve třídě během výuky, a to z důvodu pomoci žákům se speciálně vzdělávacími potřebami (např. když asistentka pedagoga žákovi vysvětlovala, co si má připravit za pomůcky, že si má zapsat domácí úkol apod.). Ostatní žáky to často odvádělo od pozornosti právě probírané látky, obzvlášť pak u žáků, kteří měli problémy se soustředěností a potřebovali k výuce klid. Vše jsem pečlivě zapisovala do pedagogického deníku a následně pak plánovala a konzultovala společnou práci s paní asistentkou. Dále bylo nutné posílit pozitivní vztahy mezi žáky.

(3. fáze – rozvoj plánu akce)

Asistentka pedagoga měla za úkol před hodinou zkontrolovat, zda mají žáci připravené potřebné pomůcky k výuce. Domácí úkoly jsme zadávali výhradně až na konci hodiny. Tyto změny v organizaci vyučovací hodiny přivítali i samotní žáci. Jinak ve třídě vládla většinou pohoda a klid. Žáky se mi dařilo aktivně zapojovat do výuky. I humor jsem mohla zařadit do svých hodin. Přece jen získanými zkušenostmi z praxe si je člověk jistější, více si věří. Aspoň tak tomu bylo u mě. Do třídnických hodin jsem zařadila hry na stmelení kolektivu, posílení pozitivních vztahů mezi žáky, aby i dívenka Ž. ráda chodila do školy a s dětmi se více skamarádila. Rovněž hry a aktivity k posílení sebevědomí a sebedůvěry napomohly k lepším vztahům mezi žáky, stejně tak jako výjezd do školy v přírodě.

(4. fáze - reflexe - sdílení a komunikace výsledků, celková reflexe procesu)

Mohu říct, že u této třídy se mi asi nejvíce podařilo dát třídu dohromady (jak sami žáci, rodiče, ale i učitelé později kladně hodnotili při přechodu na 2. stupeň). Dokonce na to vzpomněli, když se se mnou loučili na konci páté třídy, a to za účasti rodičů, kterým jsme připravili večerní program s pohádkou, kterou zahrály samy děti. Žáci, ale i rodiče mi děkovali za to, že jsem ze spolužáků udělala partu, naučila je komunikovat, spolupracovat, respektovat názor druhého. Byl to pro mě nádherný pocit, velká odměna, a to vše díky zkušenostem a vyzkoušeným strategiím u předchozích dvou ročníků, díky radám odborníků z praxe a vyučujícím na vysoké škole. Samozřejmě беру v úvahu, že ne

v každé třídě fungují používané strategie stejně, např. humor jsem ve svých hodinách u předchozích dvou tříd tolik používat nemohla, třída pak byla „příliš rozjetá“ a dost dlouho trvalo, než se zase přešlo k samotné výuce. Na sebekázní žáků u dvou předchozích tříd jsme museli intenzivně a dlouze pracovat.

5.6 Čtvrtá etapa akčního výzkumu v letech 2019 - 2022

Současnost, prevence negativního klimatu v budoucím 4. ročníku ve druhé polovině 3. ročníku

(1. fáze – plánování – popis a charakteristika, odborná literatura, rozvoj výzkumného plánu)

V předcházejících etapách jsem sbírala zkušenosti, jak pracovat se 4. ročníkem při péči o třídní klima. V tomto školním roce jsem třídní učitelkou ve 3. ročníku. Třídu navštěvuje 30 žáků, z toho 17 chlapců a 13 dívek. V prvním a druhém ročníku nás nemile zastihla doba „covidová“, a tak jsme neměli možnost vzájemně se více poznat ani prožít společné chvíle ve třídě. Byli jsme v kontaktu pouze prostřednictvím online výuky. Domnívám se, že nejen na výuku samotnou to mělo negativní dopad, ale i na vztahy mezi žáky, vztahy mezi učiteli a žáky. Museli jsme se znovu a znovu učit společně pracovat, jeden druhému naslouchat, komunikovat, respektovat se. Z tohoto důvodu jsem pro žáky naplánovala preventivní program (již vyzkoušený a fungující z předchozích let) na upevnění pozitivních vztahů ve třídě. Zvláště pak z důvodu problematického žáka ve třídě (dělání naschválů druhým, nerespektování pravidel třídy), abych předešla případným větším problémům, které by časem mohly vyskytnout. V druhém ročníku jedna žákyně odešla na jinou školu a jeden žák s další žákyní naopak do třídy přišli. Z tohoto důvodu bylo potřeba zařadit představovací hry pro přijetí nových žáků do třídy a hry a aktivity na stmelení kolektivu. Oba noví žáci se velice rychle a hezky „sžili“ se třídou a i třída je velmi hezky přijala mezi sebe. Hry jsem čerpala např. z metodiky Práce s třídním kolektivem (Friedlová, a kol. autorů, 2012) nebo od autora Šolce (2011), ze školeních a seminářů. Od první třídy dětem rovněž nabízím dobrovolnou účast v několika projektech, které se mi rovněž osvědčily v předcházejících letech (některé jsem pro první a druhou

třídu zjednodušila), aby všichni žáci mohli zažít úspěch, mohli prezentovat svoji práci, ukázat nám co umí, čemu se rádi věnují.

(2. fáze – akce – implementace plánu a sběr dat, analýza dat)

V této třídě budu dál pokračovat jako třídní učitelka i v příštím školním roce, tzn. ve 4. ročníku. Již od prvního ročníku se snažím o třídní klima pečovat a zúčtovat veškeré zkušenosti z předchozích let. Inspirovala jsem se nejen autory odborných publikací, přednáškami na téma třídní klima, třídní učitel, ale také odborníky z praxe. Své hodiny se snažím připravovat zajímavě, střídám různé metody a formy práce. Žáci mají možnost pracovat samostatně, ve dvojicích a skupinkách. Uvítala jsem nabídnutou spolupráci s rodiči, kteří pro děti připravili zábavný odpolední program. Uvědomila jsem si, jak je spolupráce s rodiči důležitá, prospěšná, a to jak pro žáky, tak i pro mě. Nejen, že tím stmelujeme kolektiv, ale děti se učí respektovat a vážit si práce druhých lidí, v tomto případě rodičů svých spolužáků. Už se tolik nesetkávám s posměšky na adresu maminek nebo tatínek, ať už z jakéhokoliv důvodu. Na základě rozhovorů s žáky, rodiči, ale i pozorování v hodinách, o přestávkách a na akcích pořádané mimo školu si dělám poznámky do pedagogického deníku o „dění“ ve své třídě, mezi dětmi, abych mohla připravit a naplánovat takové aktivity, které žáci a celá třída potřebují k tomu, aby i nadále ve třídě přetrvávalo pozitivní klima.

(3. fáze – rozvoj plánu akce)

Abych předešla kázeňským problémům a vyrušování v hodinách v následujícím roce, ve 4. ročníku a aby nám dobré třídní klima přetrvalo i nadále, využívám zkušenosti z předchozích tří etap akčního učitelského výzkumu, kdy jsem také byla třídní učitelkou 4. ročníku. Již od poloviny třetí třídy se ještě více zaměřuji na aktivity podporující spolupráci mezi žáky, na jejich motivaci k samostatnému řešení konfliktů, které vyvstanou např. při společném řešení úkolů, během přestávek apod. Osvědčují se mi tematické hry, které do svých hodin zařazuji. Žáci si více váží jeden druhého, když vidí, co se od sebe navzájem mohou naučit, jak jeden druhému může pomoci s tím, co třeba sám neumí, neví, nezná. Dále to jsou hry na posílení zdravého sebevědomí, které některým dětem chybí. Stejně tak jako hry na posílení pozitivních vztahů mezi žáky, které jsou základem pro dobré třídní klima. I preventivní program s etopedem Mgr. Šolcem měl opět dobrý ohlas u dětí. Souhlasím s názorem odborníků, že i samotná přítomnost

„muže“, autority, byla pro žáky a třídu velmi přínosná (vzhledem k tomu, že na naší škole vyučují pouze ženy). Autoři Trapková a Chvála (2004, s. 130 in Šolc, 2011, s. 12) konstatují, že „*přítomnost dospělého muže, který se angažuje svou autoritou, zklidňuje agresivní mladíky*“. Na přestávky jsem žákům zajistila stavebnice, knihy, časopisy a hry, kterými se zabavili a předešli jsme tak problémům z přestávek (např. děti se nehonily po třídě). Naopak žáci dostali možnost společně komunikovat a spolupracovat při stavění z kostek, při popovídání nad knihou, zajímavým časopisem apod.

(4. fáze - reflexe - sdílení a komunikace výsledků, celková reflexe procesu)

Na konci školního roku jsem dostala zpětnou vazbu od rodičů, písemnou, telefonickou, v některých případech i osobní. Jsem moc ráda, že rodiče oceňují můj individuální přístup k dětem, často i nad rámec mých pracovních povinností, jak mám uvedeno mimo jiné i v hodnocení od vedení školy. Z rozhovorů vyplývá, že děti chodí do školy rády, líbí se jim v zájmových kroužcích, které na naší škole vedu (angličtina hrou, logopedické hry, cvičení na karimatkách, výtvarný kroužek), stejně tak i na reedukačních hodinách a na doučování, kde se společně věnujeme tomu, co dělá žákům potíže, co je trápí. Rodiče přivítali spolupráci se školou a nabídli se do následujícího školního roku s dalšími programy pro děti. Rovněž velmi kladně hodnotili vztahový program, který jsem pro žáky objednala. Vzhledem k tomu, že v příštím roce k nám do třídy přijde nová žákyně, celkem bude 31 žáků ve třídě, zařadíme na začátku školního roku hry představovací. Kromě her a aktivit, které už znám, ráda vyzkouším nové, proto se těším na nová školení a semináře s touto tematikou. Stejně tak na prostudování publikace *Třída v pohodě* (Šmejkalová, R. a Schmidová, K., 1995), kterou jsem při psaní diplomové práce objevila na internetových stránkách. Určitě mi hodně pomohla i diagnostika třídy, při které zjišťuji pozice a hierarchii žáků ve třídě. Co se u téhle třídy neosvědčilo u některých žáků, je použití očního kontaktu. I přes navázání očního kontaktu někteří žáci pokračují i nadále v hovoru se sousedem. Proto bude potřeba v příštím školním roce vyzkoušet jiné strategie, např. přesazení žáka, větší zapojení, zaměstnání rušivého žáka do výuky.

5.7 Interpretace a shrnutí výsledků akčního výzkumu třídního učitele

Díky akčnímu učitelskému výzkumu jsem se učila přemýšlet nad problémy a situacemi ve třídě v širších souvislostech, propojovat teorii s praxí a hodnotit svou práci (co příště udělat jinak a proč). Jako důležité vidím převzetí moci učitelem, nastavení jasných pravidel, která se musí dodržovat a důsledný musí být i sám učitel. Je dobré, když se na tvorbě pravidel podílejí sami žáci. Mně osobně se velmi osvědčila pravidelná setkávání, ať už v komunitním kruhu nebo při třídnických hodinách s aktivitami pro posílení pozitivních sociálních vazeb mezi žáky. Tato setkávání dávají žákům prostor ke komunikaci, naslouchání jeden druhému, respektování druhých, jejich vzájemné spolupráci. Myslím, že právě pro začínající učitele je komunitní kruh právě jeden z dobrých způsobů péče třídního učitele o třídní klima, ve kterém budou převažovat pozitivní vztahy mezi žáky nad negativními. Důležité je dát žákům možnost zažít úspěch, mít radost ze školní práce, správně je motivovat. Zaměstnat je, nabídnout jim práci v projektech, tak, aby neměli možnost se nudit a vyrušovat. Jak jsme se dozvěděli již v teoretické části, nuda je právě jedním ze spouštěčů nekázně v hodinách. Pro nás učitele z toho vyplývá, že je potřebná pečlivá a důkladná příprava na vyučování. Rovněž se mi potvrdilo, jak je dobré poznat žáky i mimo vyučování, v čem jsou dobří, v čem se jim daří. Můžeme tak lépe naplánovat průběh hodiny, rozdělení žáků do skupinek, rozdělení úkolů jednotlivým žákům, aby dokázali pracovat jako tým, ve kterém by rozvíjeli své schopnosti, dovednosti. Předjdeme tím případným dohadům, ať už na začátku hodiny nebo v jejím průběhu, kdy potřebujeme žáky rozdělit do dvojic či skupin.

Na čem bych chtěla ještě do budoucna zapracovat, jsou mimoškolní akce, které rovněž pomáhají ke stmelování kolektivu, hlubšímu poznání žáků a vztahů mezi žáky navzájem, získání důvěry žáků, jak se ukázalo např. při přenocování ve škole, ve škole v přírodě. Stejně tak se budu snažit o to, abych žáky ještě více zaujala ve svých hodinách (metodami a formami práce) a více je motivovala k učení, aby neměli příležitost k vyrušování v hodinách.

ZÁVĚR

Hlavním smyslem diplomové práce bylo objasnění problematiky třídního klimatu v širších souvislostech. V teoretické části jsme si vysvětlili pojmy školní třída, třídní klima, sociální vztahy ve třídě, objasnili jsme si faktory, které třídní klima ovlivňují, stejně tak i činitele, jenž se na utváření třídy podílejí. Rovněž jsme se seznámili s tím, jak může třídní učitel o klima ve třídě pečovat. Pojmy, na které jsme se zaměřili v teoretické části, byly pak stěžejní pro praktickou část práce.

Sama jsem se učila prostřednictvím této diplomové práce myslet v dané problematice více konkrétně a zaměřit se na ty aspekty, které mi pak v praxi pomohou přetvořit negativní třídní klima v pozitivní. V odborné literatuře a internetových zdrojích jsem hledala cesty, způsoby, jak se třídou pracovat, tak, aby se nám ve třídě tzv. „dobře žilo“. Aby v klidné atmosféře ve třídě docházelo k naplnění výchovně vzdělávacího cíle, a to na základě vzájemné úcty, důvěry, respektování jeden druhého, sebekázně, sebekontroly, sebehodnocení, ale i humoru, který má ve výchovně vzdělávacím procesu také své místo.

Praktická část byla věnována akčnímu učitelskému výzkumu. Jeho cílem bylo zmapování aktuální situace ve třídě pomocí pozorování a dotazníkového šetření. Na základě vyhodnocení výsledků šetření pak nalézt způsoby, možnosti, které povedou k nápravě, k přetvoření negativního třídního klimatu v pozitivní. Byl vytvořen plán a byly zvolené strategie, které vedly ke zlepšení klimatu ve 4. třídě. Domnívám se, že výzkum splnil svou úlohu. Mým hlavním cílem bylo zjistit, jak se sami žáci cítí ve třídě, zda cítí situaci stejně jako já, v čem spatřují úskalí a proč, a na základě výsledků šetření nalézt cestu ke zlepšení a přetvoření negativního třídního klimatu v pozitivní, a to se podařilo. Uvědomuji si, že vzorek použitý pro můj průzkum je jen nepatrný, přesto však má svou výpovědní hodnotu, která mi pomohla posunout se v práci se třídou dál. Vedla mě k zamyšlení, k hledání řešení nastalých situací ve třídě a k nalezení forem a metod práce se třídou pro další dny, měsíce, školní roky, kdy a v jakých situacích konkrétní strategie fungují a kdy ne. Přínos této práce vidím v okamžité využitelnosti v mé praxi, ale mohou tu najít inspiraci i další, nejen začínající třídní učitelé, kteří rovněž usilují o to, aby svou práci dělali lépe. Akční učitelský výzkum má své opodstatnění pro profesní růst učitele. Jako začínající učitelka na 1. stupni jsem se třídou nepracovala tak, jako se stávající třídou, kde jsem třídní učitelkou již třetím rokem. Nejen léty vyzkoušenými metodami a

způsoby práce se třídou, účastí na seminářích a dalším studiem, ale i zároveň díky větší sebedůvěře, kterou jsem postupně získala, dovedu se třídou pracovat lépe. Postupně se mi dařilo být tou přirozenou autoritou, na kterou se žáci mohou spolehnout, „opřít se o ni.“

Jak jsme se dozvěděli z teoretické, ale i praktické části diplomové práce, neexistuje „univerzální návod“ ke zlepšení třídního klimatu, který by fungoval ve všech třídách stejně. Co funguje v jedné třídě, nemusí fungovat v druhé. Záleží na složení třídy a na tom jaké vztahy ve třídě panují, jaký vztah si učitel se žáky vytvoří. I já sama mohu potvrdit, že je to někdy trnitá a dlouhá cesta, než se dobrý vztah učitele se žáky vybuduje, stejně tak jako mezi žáky navzájem.

Obecně však lze říci, že žáci ve 4. ročnících procházejí prvotní kohezí, ve které se žáci začínají postupně vymezovat mezi sebou, získávají si svou pozici ve třídě a to s sebou přináší třenice mezi žáky. Nejdůležitější jsou pro žáka v tomto období jeho vrstevníci. Zároveň také pomalu končí jedno vzdělávací období, před přechodem na 2. stupeň základní školy, začíná se projevovat puberta, a to u každého z žáků jinak. Žáci mají různé předpoklady k učení, projevují se rozdíly v učebních výkonech žáků a jejich sociální zralosti. Někteří žáci zapadají do vrstevnické skupiny více, někteří méně. Žáci si uvědomují, že je potřeba respektovat druhé, ale také vyžadují spravedlnost, a to nejen při zadávání úkolů, ale také při jejich hodnocení, oceňují férovost v jednání.

Z uvedených důvodů by právě 4. ročník mohl být rizikový a učitel by měl být na tyto skutečnosti připraven. Jak se v praxi potvrdilo, mezi často řešené problémy ve 4. ročnících patřily právě hádky mezi děvčaty a chlapci, vysmívání se jeden druhému, když se někomu v něčem nedaří, nerespektování jeden druhého, což vedlo k narušování vyučování, protože bylo nutné vzniklé problémy, situace řešit. Formy práce se třídou by měly vycházet z potřeby žáků, třídy, školy. Osvědčenou, dobře fungující metodou se ukázala třídnická hodina formou komunitního kruhu, která má svá pravidla a skládá se z konkrétních prvků jako je rituál, monitorovací techniky, reflexe, hra, tematika, nácvik, prožitek, zpětnovazebná technika, organizační okénko a reflexní kolečko. Pro třídnickou hodinu je důležitý jasný cíl, kterého chceme se svými žáky dosáhnout. Rovněž vztahové a preventivní programy, programy intervenčního charakteru nebo cílené intervence etopedického rázu mají své opodstatnění a vedou k pozitivním změnám v třídním

kolektivu. Měla jsem možnost si vyzkoušet, že třídní učitel může tyto problémy, za spolupráce žáků, vhodnými strategiemi a formami práce se třídou, postupně odstranit. Stejně tak se ukázalo a potvrdilo, že třídní učitel může svou péčí o třídní klima, negativní třídní klima změnit v pozitivní.

Svou práci bych ráda zakončila citací Johna Elliotta (1981 in Janík, 2003), jde o to „*aby učitelé nejen monitorovali své vlastní problémy a vytvářely praktické hypotézy o tom, jak problémy vznikají a jak je řešit, ale také o to, aby objevovali míru, v níž mohou být tyto problémy a hypotézy zobecňovány ve třídách jiných učitelů.*“

Jsem si vědoma toho, že právě zobecňování je pro mě obtížné a musím na tom i nadále pracovat.

6 SEZNAM POUŽITÝCH INFORMAČNÍCH ZDROJŮ

6.1 Odborné publikace

- 1) Bendl, S. *Neukázněný žák*. 1. vyd. Praha: ISV, 2004. 102 s. ISBN 80-86642-36-4.
- 2) Braun, R., Marková, D., Nováčková, J. *Praktikum školní psychologie*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0176-2.
- 3) Cangelosi, J. S. *Strategie řízení třídy*. Praha: Portál, 2009. 289 s. ISBN 978-80-7367-650-6.
- 4) Čáp, J. - Mareš, J. *Psychologie pro učitele*. 2. vydání. Praha: Portál, 2007. 656 s. ISBN 978-80-7367-273-7.
- 5) Čapek, R. *Odměny a tresty ve školní praxi*. Praha: Grada Publishing, 2008. 160 s. ISBN 978-80-247-1718-0.
- 6) Čapek, R. *Třídní klima a školní klima*. 1. vydání. Praha: Grada Publishing, 2010. 328 s. ISBN 978-80-247-2742-4.
- 7) Dittrich, P. *Pedagogicko-psychologická diagnostika*. Praha: H&H Jinočany, 1993. 121 s. ISBN 80-85467-06-2.
- 8) Elliott, J. *Action-research: A Framework for self-evaluation in schools. TIQL-Working Paper No.1*. Cambridge: Institute of Education, 1981.
- 9) Feuser, G. *Integrative Pädagogik und Didaktik – Kooperation statt Integration? Behindertenpädagogik*. Jahr. 30, Nr. 2. 1991. 155 s. ISSN 1630-4580.
- 10) Friedlová, K. a spol. *Práce s třídním kolektivem. Metodika*. Centrum podpory inkluzivního vzdělávání. Praha: NÚOV, 2012. 82 s. ISBN 978-80-87652-70-1.
- 11) Grecmanová, H. *Klima školy*. 1. vydání. Olomouc: Hanex, 2008. 209 s. ISBN 978-80-7409-010-3.
- 12) Hájková, V. a Strnadová, I. *Inkluzivní vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Grada, 2010. 224 s. ISBN 978-80-247-3070-7.
- 13) Hartl, P., Hartlová, H. *Psychologický slovník*. 1: vyd. Praha: Portál, 2000. 774 s. ISBN 80-7178-303-X.
- 14) Helus, Z. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada, 2007, 1. vyd. 288 s. ISBN 978-80-247-1168-3.
- 15) Kalhous, Z. a Obst, O. *Školní didaktika*. 1. vyd. Praha: Portál, 2002. 447 s. ISBN 80-7178-253-X.

- 16) Kolář, Z. *Výkladový slovník z pedagogiky*. 1. vyd. Praha: Grada, 2012. 192 s.
ISBN 978-80-247-3710-2.
- 17) Kolář, Z. a Šikulová, R. *Hodnocení žáků*. 1. vydání. Praha: Grada, 2005. 157 s.
ISBN 80-247-0885-X.
- 18) Kolář, Z. a Šikulová, R. *Vyučování jako dialog*. 1. vydání. Praha: Grada, 2007.
132 s. ISBN 978-80-247-1541-4.
- 19) Kožnar, J. *Skupinová dynamika: teorie a výzkum*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1992.
219 s. ISBN 80-7066-632-3.
- 20) Kratochvíl, S. *Skupinová psychoterapie v praxi*. 3. dopl. vyd. Praha: Galen, 2005.
297 s. ISBN 80-7262-347-8.-
- 21) Kyriacou, Ch. *Klíčové dovednosti učitele*. Praha: Portál, 2004. 155 s.
ISBN 80-7178-965-8.
- 22) Lašek, J. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. 2. vyd. Hradec
Králové: Gaudemus, 2001. 161 s. ISBN 978-80-7041-699-2.
- 23) Mareš, J. *Sociální klima školní třídy*. Přehledová studie. Praha: IPPP ČR, 1998.
15 s. ISBN 80-86856-27-5.
- 24) Mareš, J. a Křivohlavý, J. *Komunikace ve škole*. Masarykova univerzita: 1995.
210 s. ISBN 80-101070-3.
- 25) Mareš, J., Grecmanová, H. a kol. *Klima školy. Soubor dotazníků pro učitele, žáky
a rodiče*. Praha: NÚV, 2012. 48 s. ISBN 978-80-87652-89-3.
- 26) Mertin, V. *Výchovné maličkosti: průvodce výchovou dítěte do 12 let*. Praha: Portál,
2011. 212 s. ISBN 978-80-7367-857-9.
- 27) Mertin, V. a Krejčová, L. *Problémy s chováním ve škole - jak na ně: individuální
výchovný plán*. 1. vyd. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2013. 200 s.
ISBN 978-80-7478-026-4.
- 28) Mertin, V. a Krejčová, L. *Výchovné poradenství. 2., přeprac. vyd.* Praha: Wolters
Kluwer Česká republika, 2013. 363 s. ISBN 978-80-7478-356-2.
- 29) Mertin, V. a Krejčová, L. a kol. *Výchovné poradenství*. Praha: Wolters Kluwer
Česká republika, 2009. 247 s. ISBN 978-80-7357-498-5.
- 30) Mertler, C. A., & Charles, C. M. *Introduction to educational research (5th ed)*.
Boston: Allyn & Bacon. 2005.
- 31) Nakonečný, M. *Sociální psychologie*. 1. vyd. Praha: Academia, 1999. 287 s.
ISBN 80-200-0690-7.

- 32) Pelikán, J. *Pomáhat být. Otevřené otázky teorie provázející výchovy*. Praha: Karolinum, 2002. 159 s. ISBN 80-246-0345-4.
- 33) Petty, G. *Moderní vyučování*. Praha: Portál, 2013. 568 s. ISBN 978-80-262-0367-4.
- 34) Prokop, J. *Škola jako sociální útvar*. Praha: Univerzita Karlova, 1996. Učební texty z didaktiky. 44 s. ISBN 80-86039-01-3.
- 35) Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J. *Pedagogický slovník*. 2., rozš. přepr. vydání. Praha: Portál, 1998. 336 s. ISBN 80-7178-252-1.
- 36) Ptáček, R. a Kuželová, H. *Vývojová psychologie pro sociální práci*. Praha: MPSV ČR, 2013. 64 s. ISBN-978-80-7421-060-0.
- 37) Richterová, B. a kol. *Akční výzkum v teorii a praxi*. Ostravská univerzita: Pedagogická fakulta, 2020. 1. vyd. 200 s. ISBN 978-807599-176-8.
- 38) Řezáč, J. *Sociální psychologie*. 1. vyd. Brno: Paido, 1998. 268 s. ISBN 80-85931-48-6.
- 39) Sobotková, V. *Rizikové a antisociální chování v adolescenci*. 1. vyd. Praha: Grada, 2014. 147 s. ISBN 978-80-247-4042-3.
- 40) Spousta, V. *Základní výchovné činnosti třídního učitele*. 3. dotisk 1. vyd. Brno: MU, 1996. 80 s. ISBN 80-210-0552-1.
- 41) Šedřová, K., Švaříček, R. a Šalamounová, Z. *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Portál, 2012. 293 s. ISBN 978-80-262-0085-7.
- 42) Šedřová, K. a kol. *Výuková komunikace*. Brno: Masarykova univerzita, 2019. 175 s. ISBN 978-80-210-9529-8.
- 43) Šedřová, K. *Humor ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 2013. 189 s. ISBN 978-80-210-6205-4.
- 44) Šolc, P. *Skupinová dynamika a práce se školní třídou*. Liberec: TU Liberec, 2011. 83 s. ISBN 9780-80-7372-...-.
- 45) Trapková, L., Chvála, V. *Rodinná terapie psychosomatických poruch*. Praha: Portál, 2004. ISBN 978-80-7367-561-5.
- 46) Vágnerová, M. *Vývojová psychologie*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2005. 467 s. ISBN 80-246-0956-8.
- 47) Vágnerová, M. *Vývojová psychologie – dětství, dospívání, stáří*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. 522 s. ISBN 80-7178-308-0.
- 48) Ženatová, Z. *Management třídy*. Praha: nakl. Dr. J. Raabe s. r. o., 2018. 1. vyd. 109 s. ISBN 978-80-7496-391-9.

6.2 Internetové zdroje

Dotazník – Sebehodnocení mého tichého čtení. [online].
[cit. 2022-01-08]. Dostupné z <<https://1url.cz/QrLEa>>

Dotazník - Jak jsme pracovali ve skupině. [online].
[cit. 2022-02-08]. Dostupné z <<https://1url.cz/grLE>>

Dotazník – Sebehodnocení moje i mé skupiny. [online].
[cit. 2022-02-08]. Dostupné z <<https://1url.cz/UrLEk>>

Dotazník MCI – Naše třída. [online].
[cit. 2022-02-08]. Dostupné z <<https://1url.cz/DrLET>>

Formulář - Individuální výchovný plán. [online]. [2013].
[cit. 2022-02-27]. Dostupné z <<https://www.msmt.cz/file/32878/>>

Formulář - Záznam o jednání se zákonným zástupcem. [online]. [2013]
[cit. 2022-02-27]. Dostupné z <<https://www.msmt.cz/file/32877/>>

Formulář - Záznam o jednání se žákem. [online]. [2013]
[cit. 2022-02-27]. Dostupné z <<https://www.msmt.cz/file/32876/>>

Grecmanová, H. *Vliv prostředí školy na její klima.* [online]. [2004].
[cit. 2022-11-21]. Dostupné z <<https://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/124/>>

Hlad'o, P. *Příručka pro teorii a praxi. Úvod do pedagogického výzkumu.* [online]. [2011]
[cit. 2022-02-12]. Dostupné z <<https://1url.cz/grLER>>

Janík, T. *Akční výzkum pro učitele. Příručka pro teorii a praxi.* [online]. [2003]
[cit. 2022-01-21]. Dostupné z <<https://1url.cz/orLBc>>

Janík, T. *Akční výzkum jako cesta ke zvkaliťňování pedagogické praxe.* [online].
[cit. 2022-03-10]. Dostupné z <<https://adoc.pub/akni-vyzkum-jako-cesta.html>>

Mertin, V. *Management třídy. Příručka Učitel'ského měsíčníku 2/2021.* [online]. [2021]
[cit.2022-03-10].Dostupné z <<https://1url.cz/Sribn>>

Obec Stráž nad Nisou. [online].
[cit. 2022-02-12]. Dostupné z <<https://1url.cz/9rLEh>>

Průcha, J. *Sociální klima ve třídách českých škol.* [online].
[cit. 2022-01-08]. Dostupné z <<https://1url.cz/1rLEl>>

Richterová, B. a kol. *Akční výzkum v teorii a praxi.* [online].
[cit. 2022-02-12]. Dostupné z <https://skolicky.pregradual.osu.cz/wp-content/uploads/ka12/AV_publicace_doi.pdf>

Šmejkalová, R. a Schmidová, K. *Třída v pohodě*. [online]. [1995]. [cit.2022-05-20]. Dostupné z <<https://1url.cz/EribO>>

ZŠ a MŠ Stráž nad Nisou. [online]. [cit. 2022-02-12]. Dostupné z <<https://1url.cz/RrLEZ>>

ZŠ a MŠ Stráž nad Nisou. *Projekty*. [online]. [cit. 2022-02-12]. Dostupné z <<https://1url.cz/urLEf>>

7 SEZNAM PŘÍLOH

7.1 Seznam tabulek

- Tabulka č. 1 Počet žáků ve 4. třídě ve školním 2013/2014
- Tabulka č. 2 Aktuální klima ve třídě pohledem třídní učitelky a žáků ve školním roce 2013/2014
- Tabulka č. 3 Bodový rozdíl v hodnocení jednotlivých proměnných mezi třídní učitelkou a žáky ve školním roce 2013/2014
- Tabulka č. 4 Aktuální klima ve třídě pohledem dívek a chlapců ve školním roce 2013/2014
- Tabulka č. 5 Bodový rozdíl hodnocení jednotlivých proměnných mezi dívkami a chlapci ve školním roce 2013/2014
- Tabulka č. 6 Tabulka výsledků šetření a výsledků celostátního průzkumu

7.2 Seznam grafů

- Graf č. 1 Porovnání proměnných mezi třídní učitelkou a žáky ve školním roce 2013/2014
- Graf č. 2 Porovnání bodových rozdílů v jednotlivých proměnných mezi třídní učitelkou a žáky ve školním roce 2013/2014
- Graf č. 3 Porovnání proměnných mezi dívkami a chlapci ve školním roce 2013/2014
- Graf č. 4 Bodový rozdíl v hodnocení jednotlivých proměnných mezi dívkami a chlapci ve školním roce 2013/2014
- Graf č. 5 Porovnání výsledků našeho šetření jednotlivých proměnných v letech 2013/2014 s celostátním průzkumem

7.3 Seznam dotazníků a formulářů

Příloha č. 1 - Dotazník MCI - Naše třída

Příloha č. 2 - Dotazník - Sebehodnocení mého tichého čtení

Příloha č. 3 - Dotazník - Sebehodnocení moje a mé skupiny

Příloha č. 4 - Dotazník - Sebehodnocení - Jak jsme pracovali ve skupině

Příloha č. 5 - Záznam jednání se žákem

Příloha č. 6 - Záznam jednání se zákonným zástupcem

Příloha č. 7 - Individuální výchovný plán

Příloha č. 2 - Dotazník - Sebehodnocení mého tichého čtení

jméno: _____

MÉ SEBEHODNOCENÍ PŘI TICHÉM ČTENÍ

DATUM	MÁM PŘIPRAVENOU KNIHU PŘED ZAČÁTKEM HODINY	NEODCHÁZÍM Z HODINY	NIKOHO NERUŠÍM MLUVENÍM	NIKOHO NERUŠÍM POHYBEM	ČTU CELOU DOBU	ČETL(-A) JSEM KNIHU V OBDOBÍ MEZI POSLEDNÍ A DNEŠNÍ DÍLNOU?

(Dostupné z <<https://1url.cz/qrLEa>>)

Příloha č. 3 - Dotazník - Sebehodnocení moje a mé skupiny

Moje jméno	já	skupina
spolupráce ve skupině	<ul style="list-style-type: none"> - zapojoval jsem se po celou dobu - zapojil jsem se jen někdy - nezapojil jsem se 	<ul style="list-style-type: none"> - spolupracovali jsme - v některých okamžicích se nám nedařilo se domluvit, ale vyřešili jsme to - spolupráce se nedařila
komunikace	<ul style="list-style-type: none"> - neskákal jsem nikomu do řeči - mluvil jsem a nechal jsem mluvit i ostatní - mlčel jsem celou dobu - zakřičel jsem, aby mi věnovali pozornost - pohádal jsem se s někým 	<ul style="list-style-type: none"> - nikdo nikomu neskákal do řeči - někdy jsme se až překřikovali - mluvil stále jen jeden, ani jsme se ostatní nedostali ke slovu - jiné
splněný časový limit		<ul style="list-style-type: none"> - stihli jsme - nestihli jsme
vyřešení zadaného úkolu	<ul style="list-style-type: none"> - rozuměl jsem celému zadání hned - musel jsem se poradit se spolužáky 	<ul style="list-style-type: none"> - vyřešili jsme vše nejspíš správně - vyřešili jsme úkol jen částečně - nevyřešili jsme
Spolužáci, se kterými jsem spolupracoval:		

(Dostupné z <<https://lurl.cz/UrLEk>>)

Jak jsme pracovali ve skupině			
Mluvili jsme tichým hlasem?			
Poslouchali jsme se navzájem?			
Střídali se při práci všichni?			
Pomáhali jsme si navzájem?			
Půjčovali jsme si materiál a pomůcky?			
Plnili jsme zadaný úkol?			
Stihli jsme vše, co jste měli v plánu?			
Věci, které se nám dařili:			
Věci, na kterých budeme muset ještě zapracovat:			

(Dostupné z <<https://1url.cz/grLE>>)

Škola:

Záznam o jednání s žákyní/žákem

Jméno žákyně/žáka:

Nar.:

Třída: **Datum:**

S žákyní/žákem byl veden pohovor ohledně jejího/jeho rizikového chování, které svou závažností narušuje proces vzdělávání dané žákyně/daného žáka, případně dalších žáků.

Oblasti nápravy:

Žákyně/žák bude usilovat o nápravu níže uvedeného rizikového chování (dané oblasti zaškrtněte, případně doplňte)

Rizikové chování žáka	
nenošení pomůcek	agresivní chování
neplnění domácích úkolů	šikana
podvodné jednání	krádež/e
narušování výuky	ničení majetku školy
odmítání práce při vyučování	ničení majetku jiných osob v rámci školy
nerespektování pokynů učitele	užívání návykových látek ve škole a její blízkosti
nevhodné chování ke spolužákům	poskytování návykových látek ostatním
nevhodné chování k pracovníkům školy	nošení nevhodných předmětů do školy
pozdní příchody	jiné:
záškoláctví	jiné:
skryté záškoláctví	jiné:
vulgární chování	jiné:

Specifikace problému (dle potřeby):

Popis výsledku jednání, další postup:

Termín kontrolního setkání:

Podpisy zúčastněných:

Pozice	Jméno	Podpis
žákyně/ žák		
za školu:		

Kontrolní setkání konané dne:

Zhodnocení dosavadního vývoje:

--

Popis výsledku jednání, další postup:

--

Termín kontrolního setkání:

--

Podpisy zúčastněných:

Pozice	Jméno	Podpis
žákyně/ žák		
za školu:		

Kontrolní setkání konané dne:

Zhodnocení dosavadního vývoje:

--

Popis výsledku jednání, další postup:

--

Termín kontrolního setkání:

--

Podpisy zúčastněných:

Pozice	Jméno	Podpis
žákyně/ žák		
za školu:		

(Dostupné z <https://www.msmt.cz/file/32876/>)

Škola:



Záznam o jednání s žákyní/žákem a zákonným zástupcem žákyně/žáka

Jméno žákyně/žáka:

Nar.:

Třída: Datum:

Jednání s žákyní/žákem a jejím/jeho zákonným zástupcem bylo zaměřeno na rizikové chování žákyně/žáka, které svou závažností narušuje proces vzdělávání dané žákyně/daného žáka, případně dalších žáků.

Oblasti nápravy

Žákyně/žák bude usilovat o nápravu níže uvedeného rizikového chování (dané oblasti zaškrtněte, případně doplňte):

Rizikové chování žáka		
nenosení pomůcek	<input type="checkbox"/>	agresivní chování
neplnění domácích úkolů	<input type="checkbox"/>	šikana
podvodné jednání	<input type="checkbox"/>	krádež/e
narušování výuky	<input type="checkbox"/>	ničení majetku školy
odmítání práce při vyučování	<input type="checkbox"/>	ničení majetku jiných osob v rámci školy
nerespektování pokynů učitele	<input type="checkbox"/>	užívání návykových látek ve škole a její blízkosti
nevhodné chování ke spolužákům	<input type="checkbox"/>	poskytování návykových látek ostatním
nevhodné chování k pracovníkům školy	<input type="checkbox"/>	nošení nevhodných předmětů do školy
pozdní příchody	<input type="checkbox"/>	jiné:
záškoláctví	<input type="checkbox"/>	jiné:
skryté záškoláctví	<input type="checkbox"/>	jiné:
vulgární chování	<input type="checkbox"/>	jiné:

Náprava bude uskutečněna za podpory ze strany školy a zákonných zástupců (dané zaškrtněte, případně doplňte):

Podpora ze strany zákonných zástupců	Podpora ze strany školy
kontrola školních výsledků dítěte	komunikace se žákem
dohled nad přípravou do školy	komunikace s rodiči
dohled nad docházkou dítěte do školy	nácvik potřebných dovedností žáka
dohled nad hygienou	respektování individuálních potřeb žáka
zajištění potřebných pomůcek do školy	vyhledávání pozitivních výkonů žáka
komunikace se školou	jiné:
jiné:	jiné:

Specifikace problému (dle potřeby):

Popis výsledku jednání, dohodnutá opatření:

Termín kontrolního setkání:

Podpisy zúčastněných:

Pozice	Jméno	Podpis
žákyně/ žák		
zákonný zástupce žákyně/žáka		
za školu:		

Kontrolní setkání konané dne:**Zhodnocení dosavadního vývoje:****Popis výsledku jednání, další postup:****Termín kontrolního setkání:**

Podpisy zúčastněných:

Pozice	Jméno	Podpis
žákyně/ žák		
zákonný zástupce žákyně/žáka		
za školu:		

Kontrolní setkání konané dne:**Zhodnocení dosavadního vývoje:****Popis výsledku jednání, další postup:****Termín kontrolního setkání:**

Podpisy zúčastněných:

Pozice	Jméno	Podpis
žákyně/ žák		
zákonný zástupce žákyně/žáka		
za školu:		

(Dostupné z <<https://www.msmt.cz/file/32877/>>)

Škola:



INDIVIDUÁLNÍ VÝCHOVNÝ PROGRAM

Jméno žákyně/žáka:

Nar.:

Třída: **Datum:**

Rizikové chování žákyně/žáka svou závažností narušuje proces vzdělávání dané žákyně/daného žáka, případně dalších žáků.

Vymezení problému:

Za účelem odstranění výše uvedeného rizikového chování se jednotlivé strany domluvily na plnění následujících úkolů a poskytování uvedené podpory.

žákyně/žák	
zákonný zástupce	
škola	

--	--

V případě nezlepšení situace bude uplatněno níže uvedené opatření:

--

**Termín/y setkání průběžného přezkoumání
plnění úkolů:**

--

**Závěr o plnění Individuálního výchovného
programu bude proveden dne:**

--

Důležité informace (např. telefonní kontakty, konzultační hodiny,...)

--

Podpisem se vyslovuje souhlas se stanoveným programem:

Pozice	Jméno	Podpis
žákyně/ žák		
zákonný zástupce žákyně/žáka		
za školu:		

Průběžné přezkoumání plnění Individuálního výchovného programu

Datum:

žákyně/ žák	
zákonný zástupce	

škola	
--------------	--

Podpisy zúčastněných:

Pozice	Jméno	Podpis
žákyně/ žák		
zákonný zástupce žákyně/žáka		
za školu:		

Průběžné přezkoumání plnění Individuálního výchovného programu

Datum:

žákyně/ žák	
zákonný zástupce	
škola	

Podpisy zúčastněných:

Pozice	Jméno	Podpis
žákyně/ žák		
zákonný zástupce žákyně/žáka		
za školu:		

Závěr o plnění Individuálního výchovného programu

Datum:

Závěr o plnění Individuálního výchovného programu byl učiněn

- ve stanoveném termínu
- před stanoveným termínem z důvodu.....
- po stanoveném termínu z důvodu.....

¶

¶

K odstranění rizikového chování žákyně/žáka došlo

- ve všech bodech
- z části
- beze změny
-

¶

¶

Navrhovaná opatření

- budou uplatněna
- nebudou uplatněna

Prostor pro případnou specifikaci situace a další doplnění:

Podpisy zúčastněných:

Pozice	Jméno	Podpis
žákyně/ žák		
zákonný zástupce žákyně/žáka		
za školu:		

(Dostupné z <<https://www.msmt.cz/file/32878/>>)