

UNIVERZITA KARLOVA

Pedagogická fakulta

Katedra speciální pedagogiky

Bakalářská práce

TŘÍDNÍ UČITEL A KLIMA TŘÍDY

CLASS TEACHER AND CLASS CLIMATE

Vedoucí bakalářské práce:

PhDr. Richard Braun

Vypracovala:

Zdeňka Nyklíčková

Praha 2011

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu literatury.

Zdeňka Nyklíčková

Poděkování

Ráda bych touto cestou poděkovala PhDr. Richardu Braunovi za neustálou inspiraci, za praktické a využitelné rady při práci s třídním kolektivem, za věcné a cenné připomínky k mé práci a v neposlední řadě za čas věnovaný vedení mé bakalářské práce.

Zároveň chci poděkovat mé milé kolegyni Tereze z Pedagogicko-psychologické poradny v Kadani za dlouholetou podporu.

OBSAH

ÚVOD	5
I TEORETICKÁ ČÁST	7
1 TŘÍDA JAKO SOCIÁLNÍ SKUPINA	8
1. 1. Normy chování	8
1. 1. 1. Mladší školní věk	9
1. 1. 2. Střední školní věk	9
1. 1. 3. Starší školní věk	10
1. 1. 4. Adolescence	11
1. 2. Vývoj skupiny	11
1. 2. 1. První kontakt a orientace, příchod.....	12
1. 2. 2. Boj o moc a kontrola.....	12
1. 2. 3. Důvěrnost, intimita, vyjasnění.....	13
1. 2. 4. Diferenciace, jednání.....	14
1. 2. 5. Ukončení činnosti, odchod	14
1. 2. 6. Vývoj třídního kolektivu dle Brauna.....	15
2 TŘÍDNÍ KLIMA	17
3 UČITEL	20
3. 1. Základní pedagogické dovednosti	20
3. 2. Styly výchovy	22
4 TŘÍDNÍ UČITEL	24
5 DIAGNOSTIKA	25
5. 1. Nestandardizované metody	25
5. 1. 1. Vstupní informace	25
5. 1. 2. Pozorování.....	26
5. 1. 3. Rozhovor	26
5. 1. 4. Analýza produktů.....	26
5. 1. 5. Dotazníky.....	27
5. 1. 6. Volné formy.....	27
5. 2. Standardizované metody	27

5. 2. 1.	SORAD	27
5. 2. 2.	B-4	28
5. 2. 3.	B-3	28
5. 2. 4.	KLIT	29
5. 2. 5.	MCI	29
5. 3.	Nejčastější chyby při diagnostice	29
6	PRÁCE SE SKUPINOU	31
6. 1.	Třídnická hodina	31
6. 1. 1.	Vedení třídnických hodin.....	31
6. 2.	Zásady intervenční práce se třídou	32
6. 3.	Adaptační, stmelovací výjezdy	34
6. 4.	Podpora vztahů s rodiči	35
6. 4. 1.	Třídní schůzky.....	36
6. 4. 2.	Konzultační hodiny.....	36
6. 4. 3.	Webové stránky.....	36
II	PRAKTICKÁ ČÁST	37
	Třet'áci	37
	Osmáci	52
7	ZÁVĚR	62
	SHRNUTÍ	64
	SUMMARY	64
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	65

ÚVOD

Na dobrého třídního učitele vzpomínáme zpravidla celý život. Při setkávání spolužáků se vždy vypráví historky, které dokazují, proč zrovna tento pedagog zůstal ve vzpomínkách svých žáků.

Třídní učitelé hrají v životech žáků výraznou roli. Paní učitelka na počátku školní docházky nastartuje dítěti jeho budoucí vztah ke škole, k učení, k domácí přípravě či jak se bude chovat ke spolužákům a v třídním kolektivu. Probíhá-li vše tak, jak by si každý rodič prvňáčka přál, chodí dítě do školy rádo, na vyučování se snaží připravovat co nejlépe, aby měla paní učitelka radost a vůbec – cokoli paní učitelka řekne je zákon, přes který nejede vlak. Děti ve škole získávají spoustu nových kamarádů, někdy se dokonce položí základní kámen pro přátelství na celý život. Velká část vyučování probíhá na základě sociální interakce mezi žákem a učitelem a mezi žáky a jejich skupinkami.

Jsou žáci, kteří se ale postupně začnou od ideální docházky a přípravy do školy odklánět a do školy chodí neradi, protože se například mezi svými spolužáky necítí z jakéhokoliv důvodu dobře. A opět nastává práce pro třídního učitele, který by měl takové děti podchytit, zjistit, co se děje, v čem spočívají jejich obtíže, měl by jim pomoci vrátit se zpět do třídního kolektivu a zlepšit třídní atmosféru.

Třídní kolektiv je parta žáků, se kterou se dítě bude muset setkávat po celou dobu školní docházky. Proto je důležité, aby si každé dítě našlo ve třídě své pevné místo, svou pozici, která mu bude vyhovovat, ve které se bude cítit dobře, ale která zároveň nebude v rozporu s cíli třídy, učitelů či školy.

Třídní učitel má na svých bedrech spoustu povinností. Nejen že musí zajišťovat formální náležitosti třídy, jednat s rodiči a vedením školy, být informátorem a koordinátorem, ale je také spoluodpovědný za své žáky, za to, jak mezi sebou vycházejí, jak umí táhnout za jeden provaz a jaká je ve třídě celková atmosféra. Třídní učitel má možnost ovlivnit, jak bude jeho třída pracovat, s jakým pocitem budou do třídy vstupovat i jiní učitelé, jakou bude mít třída ve škole pověst.

Ve své bakalářské práci se budu zabývat školní třídou a třídním klimatem, osobou učitele, diagnostikou a tím, jak může třídní učitel se svou třídou pracovat, jaké jsou některé z jeho možností ovlivnění třídního klimatu. Vzhledem k rozsahu bakalářské práce není možné rozebrat jednotlivé problémy podrobněji, proto se budu zabývat pouze základními pojmy a jevy.

V praktické části bakalářské práce uvedu dva kazuistické příběhy tříd, které jsem díky své práci v pedagogicko-psychologické poradně měla možnost sledovat a pracovat s nimi. Jedná se o třídy, u kterých třídní klima a budoucí vývoj výrazným způsobem ovlivnila práce a osobnost třídního učitele.

I TEORETICKÁ ČÁST

1 TŘÍDA JAKO SOCIÁLNÍ SKUPINA

Školní třída je sociální skupina, která je ve vývoji každého jedince velmi důležitá. Jedná se často o první skupinu složenou z vrstevníků, kteří se spolu pravidelně setkávají několik dnů v týdnu a ve které dítě musí nějakým způsobem fungovat. Je místem, kde dítě tráví velkou část svého života a kde se dostává do složitých sociálních vztahů a situací.

Třída je malou formální skupinou, která významně ovlivňuje socializační vývoj dítěte a přispívá k rozvoji specifických sociálních kompetencí. Jedná se o určitý přechod mezi původní rodinou a budoucími pracovními či občanskými vztahy. Dítě si ve školní třídě může vyzkoušet a osvojit řešení mnoha důležitých sociálních situací, postupně se tak dostává na nějakou sociální pozici, která je určitým ukazatelem jeho sociální zdatnosti.

„Z hlediska sociální psychologie bývá školní třída chápána jako sociální skupina, kde vztahy a činnosti jsou převážně orientovány úkolově, tj. jsou podřízeny postupnému osvojování učiva a dalším úkolům. Rozhodující roli má učitel, který prezentuje výchovně vzdělávací cíle, který žáky kontroluje a hodnotí a který orientuje a motivuje nejbližší zónu vývoje žáků. Dochází v ní k vytváření struktury interpersonálních vztahů, ke vzniku a utváření podskupin, kde se více či méně rozvíjí spolupráce a soutěživost.“ (Dvořáková, 1995, str. 123)

Většina třídních učitelů se od počátku školní docházky snaží budovat ve třídě příznivou atmosféru, snaží se vzbudit v žácích zájem o učení, získávání nových informací a o kladný postoj ke škole. Snaží se podílet na rozvoji pozitivních vztahů mezi žáky a podporují jejich smysl pro společnou práci.

1. 1. Normy chování

Každá věková kategorie s sebou přináší jiné problémy a hodnoty, jiné prožívání obtížných situací. Pro každý věk jsou charakteristické jiné poznávací procesy a jiné sociální vztahy. Také pozice třídního učitele se v jednotlivých

věkových obdobích žáků mění. S některými jevy je tedy nutno počítat, je třeba být na ně připraven a nenechat se zaskočit. Co dobře funguje ve čtvrté třídě, pravděpodobně nebude fungovat u sedmáků.

1. 1. 1. Mladší školní věk

V mladším školním věku (6 – 8 let) můžeme mluvit o prekohezním stádiu vývoje třídního kolektivu. Vztahy mezi žáky a skupinové normy závisí intenzivně na třídní učitelce/třídním učiteli. Vazba na učitelku posiluje pocit bezpečí a jistoty, kterou žáčec vstupem do školy částečně ztratí. Děti v první třídě přijímají veškerá sdělení učitelky bezvýhradně a nekriticky. Její názor má pro ně větší význam než názory spolužáků a v některých případech i než názor rodičů.

Názor učitelky na jednotlivé spolužáky je velice důležitý. Děti ho bezvýhradně akceptují, ke spolužákům zaujímají stejný postoj, jaký si myslí, že má jejich paní učitelka. Závislost na učitelce se tedy nevztahuje jen k sebehodnocení, ale ovlivňuje rovněž vztahy k ostatním dětem ve třídě.

1. 1. 2. Střední školní věk

Ve středním školním věku, tzn. mezi 3. až 5. třídou se mění vztah ke škole, role žáka získává postupně jiný význam. Děti se na školu již adaptovaly, už vědí, co se od nich očekává.

Vrstevníci se postupně stávají stále důležitějšími. Žáci si budují své místo v sociální hierarchii, objevuje se postupná spolupráce a první koheze třídy. Hodnocení ve skupině je stejně významné jako hodnocení dospělých. Žáci v tomto věku vytvářejí větší či menší skupinky, obvykle ještě ale nejde o nějaké stálější přátelství. Kamarádské skupiny nebývají uzavřené, v zásadě je přijat kdokoli, kdo splňuje základní podmínky.

Děti kladou důraz na společně sdílené aktivity, ale i na schopnost vzájemné solidarity (už tolik nežalují, kdo to zkusí, je považován za zrádce). Dětská skupina si vytváří vlastní normy chování. Ve skupině se očekává od všech dětí stejné chování. Kdo dělá něco jiného, bývá často ostatními odmítán. V této době se také poprvé objevuje šikanování.

Postoj žáka k učiteli se mění. Dítě už nepotřebuje podporu emocionální vazby na učitele. Jejich vztah je dán rolemi učitel – žák. Dítě respektuje určité normy, jejichž součástí je i autorita učitele. Učitel již nemusí mít (a ve starším věku už také zpravidla nemívá) pro žáka osobní význam. Některé děti začínají učitele a jeho styl práce kritizovat, což může ovlivňovat názory i ostatních spolužáků, zvláště kritizuje-li učitele dominantní jedinec ve třídě. V tomto období se přesto tvoří velký prostor pro učitele k vytváření třídní koheze.

1. 1. 3. Starší školní věk

Na druhém stupni základní školy můžeme mluvit o třídě v období puberty. V tomto období (12 – 15 let) se zvyšuje význam a vliv vrstevnické skupiny. Role, kterou žák ve vrstevnické skupině získá, má pro jeho identitu velký význam. Potřebuje být dobře přijímán a je pro to schopen udělat mnohé. Každý žák se v tomto období snaží, aby své vrstevníky něčím zaujal. Jestliže se mu to nedaří, má tendenci hledat náhradní způsoby chování, které by k dosažení žádoucího efektu vedly.

Příslušnost k vrstevnické skupině se projevuje konformitou k jejím normám. Jinak to ani nejde, protože skupina by odlišného člena nepřijala. Sami žáci si tuto tendenci uvědomují a někdy jim i vadí (někdo si něco začne, ostatní se k němu přidají a celá třída raději pak táhne za jeden provaz). S touto konformitou souvisí i úpravy zevnějšku a preferovaný styl života.

Žáci lpí na rigidním dodržování pravidel, často kladou důraz na absolutní spravedlnost a rovnoprávnost. K dospělým a autoritám jsou zásadně netolerantní, což se projevuje také ve vztahu k učiteli. Žáci neakceptují názory a rozhodnutí učitele zcela bezvýhradně. Starší žák přijímá jen to, co mu imponuje a čeho si váží (umí ocenit autentické projevy učitele při vyučování nebo když někdo něco skutečně dobře ovládá).

Nadřazená autorita už se nebere tak vážně, objevují se vtipy na učitele, přezdívky kantorů, apod. Žáci odmítají stoprocentně se podříditi formální autoritě. Jestliže učitel příliš uplatňuje svou autoritu a moc, obvykle vyvolá u žáků negativismus. Žáci oceňují učitele, který svou nadřazenost nezdůrazňuje.

1. 1. 4. Adolescence

Na střední škole musí žák znovu potvrdit vlastní sociální kompetence, které koriguje novými zkušenostmi. Musí si znovu dobýt přijatelnou pozici a získat oblibu. Začíná sice znovu, ale už je vybaven určitými zkušenostmi, které budou ovlivňovat jeho chování v nové skupině.

Vztahy s vrstevníky mají velmi velký význam. Vzhledem k postupnému a cílenému odpoutávání se od rodiny, kdy jedinec ztrácí do určité míry i citové základy, hledá žák oporu u vrstevníků. Emoční jistotu mu obvykle nabídne stabilní kamarád. Pokud zde ale jedinec neupěje, hledá náhradní řešení. Buď si vynucuje nějaký vztah, který neexistuje (pak nastupuje strategie uplácení, role otroka nebo šaška za cenu nepatrné odměny) nebo přijetí kohokoliv, kdo je ochoten přijmout jeho. Zde je velké riziko, že jedinec skončí v nějaké podivné partě. Potřeba akceptace je v tomto období tak silná, že se jedinec výměnou za její uspokojení může vzdát dosavadních hodnot i rolí.

Důležitou součástí v tomto období je i tělesný vzhled. Zevnějšek je prostředkem k dosažení sociálního uznání a prestiže. Atraktivita je předpokladem k dosažení dobré sociální pozice.

Žáci preferují jednoznačná, rychlá a zásadní řešení. Kompromis je v tomto období chápán jako méně kvalitní a nepřilíš žádoucí řešení. Také velmi často přijímají pouze svobodu, ale o zodpovědnost až tak nestojí.

Jedinec je čím dál víc brán jako dospělý, proto se od něho zároveň očekává odpovídající chování. Středoškoláci jsou ochotni akceptovat, že jsou tu normy, které regulují chování lidí a fungování společnosti, ale nechtějí je přijímat jen proto, že jsou daná. O pravidlech přemýšlejí a sami si vybírají hodnoty, které chtějí respektovat. Těmto hodnotám, které považují za významné a které si sami zvolili, dovedou být věrní.

1. 2. Vývoj skupiny

Fungování třídy si můžeme představit jako spleť vztahů mezi jednotlivými žáky, třída proto nereaguje vždy podle očekávání pedagogů. Každou školní třídu (skupinu) čekají v průběhu jejího fungování změny a proměny díky

zákonitému vývoji. Skupina prochází během svého vývoje nejméně čtyřmi fázemi. U každé skupiny je délka i intenzita průběhu fází jiná, záleží na věku dětí, na jejich předchozích zkušenostech. Jiná intenzita bude u žáků 1. stupně základních škol, jiná bude na víceletém gymnáziu a jiná na chlapeckém učilišti.

Podívejme se na Tuckmannův model vývoje skupiny (1966, sec. in Belz, 2001).

1. 2. 1. První kontakt a orientace, příchod

Skupina se začíná tvořit, začínají vznikat první vztahy, vazby. Pomalu se rozvíjejí základní prvky skupinové dynamiky. Členové skupiny jsou nejistí, zdrženliví, navzájem se poznávají, oťukávají, navazují vztahy. Mohou se chovat podle navyklých způsobů chování. Často se také stylizují, hrají určité role. Každý člen se nejprve snaží zjistit, jaká fungují ve skupině pravidla, jak se chovají ostatní, co se čeká konkrétně od něj, snaží se nějak zapadnout, přizpůsobit se. Někteří členové mohou mít nerealistické představy a očekávání. Skupina se spíše orientuje na cíle než na procesy a pravidla či způsoby dosahování cílů. Velmi výraznou roli zde má třídní učitel/ka. Pravidla členové skupiny většinou respektují.

V této fázi je důležité, aby třídní učitel vyjasnil očekávání své i členů skupiny, aby odboural obavy tak, aby se členové cítili ve skupině bezpečně a byli pozitivně naladěni, aby nastavil určitá pravidla a aby dokázal navázat spojení mezi jednotlivými členy a umožnil jim vzájemné poznání.

1. 2. 2. Boj o moc a kontrola

Z první fáze skupina přechází do tzv. kvašení a boj o moc. Problémy, neřešené otázky, které byly v první fázi přehlíženy, se nyní objevují znovu a s větší razancí. Jednotliví členové se vůči sobě vymezují. Členové skupiny se již více znají, více zkouší, snaží se vydobýt si pro sebe co nejvýhodnější pozici. V této fázi se může utvořit neformální struktura skupiny, skupina objevuje vůdce, ostatní členové přijímají další role. Nastavení jednotlivých členů skupiny vůči sobě je hodně konkurenční. Společná skupinová a tématicky zaměřená práce se stává bojem o své vlastní teritorium, o moc a o to sám se předvést. Často se

utvářejí různé podskupiny, které jsou různě velké a často proměnlivé. Jsou v opozici vůči jiným skupinkám nebo i vůči jednotlivcům. Objevují se diskuze o chování třídního učitele. Nejistota skupiny se často obrací dovnitř skupiny – skupina se potřebuje potvrdit a spojit přes vnějšího nepřítele (ukážeme, že jsme lepší než áčko). Problémy se v této fázi neřeší racionálně, často vyhrává ten, kdo má schopnost déle trvat na svých názorech a postojích, kdo umí víc křičet nebo je fyzicky silnější. Fáze kvašení je pro všechny jednotlivce ve skupině hodně zatěžující a vyčerpávající, proto zde také často dochází k odchodům některých žáků do jiných tříd. Fáze kvašení je ale velice důležitá, neboť zde se pokládají základy budoucí společné práce. Jestliže se skupina nenaučí překonávat překážky a vyrovnávat se s různými rolemi, budou se tyto problémy vynořovat stále znovu a k jejich zvládnutí a vyřešení bude v budoucnu potřeba více práce a času. Utajená rivalita stěžuje další efektivní spolupráci.

Ve fázi kvašení by měl třídní učitel připustit určité soupeření o obsazení sociálních rolí a pozic, měl by znovu vyjasnit pravidla vzájemného kontaktu mezi členy skupiny a měl by umožnit např. pomocí soutěživých her řízené uvolnění agresivity. Také by měl u každého člena najít a vyzdvihnout jeho silné stránky a cvičit členy ve slušné a efektivní komunikaci.

1. 2. 3. Důvěrnost, intimita, vyjasnění

Fáze přijímání norem, ve které platí pravidlo - do jaké míry se vyčistil vzduch a vztahy ve fázi kvašení, do té míry se podaří přijmout stabilní a trvalé normy. Skupina přijímá normy a pravidla, upevňuje se formální i neformální struktura. Její členové si již ověřili, co mohou od sebe navzájem očekávat. Ustupuje přehnaně konkurenční chování, skupina zjistila, že konfliktní chování nevede k úspěchu, že je mnohem výhodnější spolu vycházet. Začíná více spolupracovat při společných aktivitách. Skupina se pro její členy stává atraktivní. Posilují se vzájemné vztahy mezi členy skupiny, ujasňují se potřeby, vytváří se pocit sounáležitosti. V této fázi skupina těžce přijímá nové členy (nově přichozí žák, spojování paralelních tříd), ve kterých vidí nepřátele, se kterými je nutno se znovu utkat o svou pozici.

Je vhodné, když třídní učitel dá v této fázi prostor skupině pro volný rozvoj, přenáší odpovědnost na jednotlivce, podporuje vzájemnou komunikaci a kooperaci ve třídě. Sám může přicházet s vlastními nápady, myšlenkami a dovednostmi, za které bude skupinou oceňován a respektován. Také by se mohl zasazovat u vedení školy o to, aby se v této fázi eliminovaly možnosti spojení tříd nebo přijetí nového žáka.

1. 2. 4. Diferenciace, jednání

Tato fáze je zaměřená na podávání efektivních a optimálních výkonů a na dosahování cílů. Skupina dokáže naplno pracovat, akceptovat odlišnosti svých členů. Umí se vyrovnat s vedoucím skupiny (třídní učitel/ka), umí přijímat jednotlivé členy a jejich role. Názorová rozdílnost není využívána k boji, ale k řešení problémů. Vzájemně se podporují, jako skupina jsou si jistí svou pozicí, a proto mohou dobře navazovat kontakty s jinými skupinami či lépe přijímat nové členy. Skupina se dokáže sama efektivně řídit.

Třídní učitel může přenést vedení ve větší míře na skupinu, dávat jednotlivcům i skupině zpětnou vazbu, měl by umožňovat nové emocionální prožitky a zkušenosti a organizovat společné akce.

1. 2. 5. Ukončení činnosti, odchod

U skupin, které jsou formálně zřízeny, vždy dříve či později nastane konec jejich činnosti. Rozpuštění skupiny je tím těžší, čím déle spolu skupina fungovala a čím pevnější a osobnější byly vztahy mezi jednotlivými členy. V této fázi ještě dochází k zachovávání kontaktů, k neformálnímu scházení se, ale dynamika skupiny postupně odeznívá a jednotlivci vyhledávají jiné skupiny.

Třídní učitel by měl připustit neshodnost rozchodu, ukázat žákům možnost přenesení nabytých zkušeností do dalšího života, měl by jim umožnit důstojný rozchod a pozitivní vzpomínky na skupinu.

Ne všem skupinám se podaří projít bez problémů výše naznačenými fázemi. Nevyřešené dluhy pak mohou mít vliv na výkon skupiny. Pokud je však

skupina zvládne, je velká pravděpodobnost, že bude pracovat efektivně a že si vybuduje otevřenou atmosféru spolupráce.

V případě změny ve struktuře skupiny (někdo nový přijde, někdo odejde) může opět krátce proběhnout celý cyklus. Skupina si potřebuje zvyknout. Potřebuje, aby se vytvořila nová struktura a aby se potvrdilo či změnilo rozdělení rolí a norem.

V současné době, kdy se školy potýkají s čím dál menším počtem žáků se třídní kolektivy proměňují výrazně častěji než tomu bylo v minulých letech. Stačí, aby se na malé škole v každé z paralelních tříd odstěhovali dva žáci a vedení školy již musí reálně uvažovat o tom, že třídy spojí. Ta samá situace nastává v případech, kdy nadaní žáci odchází v šestých třídách na víceletá gymnázia. I v těchto případech se často uvažuje o sloučení tříd. Skupina potom musí znovu projít určitými fázemi vývoje.

1. 2. 6. Vývoj třídního kolektivu dle Brauna

Braun (2007) rozděluje vývoj třídního kolektivu dle koheze třídy na základní škole na tři navazující cykly:

- Prekohezní stádium - začíná první třídou a končí ve třetí. Objevují se rozdíly mezi dětmi. Setkávají se zde děti, které chodily do MŠ i ty, které byly s rodiči doma, děti s odkladem školní docházky i děti předčasně zaškolené. Na základě přístupu učitele, který je pro děti určující, tak vzniká ke konci prvního ročníku patrná prvotní diferenciací třídy.
- Stádium prvotní koheze – nastává ve čtvrté třídě a končí v šestém ročníku. Vzniká první spolupráce, pocit soudržnosti, žáci si budují své místo ve třídě bez ohledu na názor učitele. Dobře socializovaní a dominantní žáci ovlivňují dění a dynamiku třídy. Objevuje se první kritika učitele. Učitel začíná být ve složitější situaci zvláště v případech, kdy ho kritizuje právě onen dominantní žák ve třídě.

- Kohezní stádium – mluvíme o něm mezi sedmou a devátou třídou. Hierarchie třídy je vytvořena na základě předchozího vývoje, učitel již nemá šanci výrazněji zasáhnout. Nepracoval-li se třídou soustavně již dříve, v tomto stádiu je již velmi těžké začínat.

U středních škol, kam již vstupují studenti se zkušenostmi z předešlých kolektivů, s vlastními názory a hodnotami, rozdělil Braun cykly dle koheze třídy následovně:

- Rané, nekohezní stadium – trvá 3/4 roku, pokud proběhl adaptační kurz, je období kratší. Žáci se seznamují s ostatními spolužáky, s novým prostředím i jiným stylem práce. Není to ještě soudržný kolektiv, můžeme spíše mluvit o společenství individualit. Proto bývá problém domluvit nějakou společnou akci, studenti se často nedokáží shodnout např. na školním výletě.
- Fáze prvotní koheze – trvá do konce druhého ročníku. Začíná se krystalizovat hierarchie třídy, sociálně zdatní a aktivní žáci začínají tvořit dynamiku třídy. Žáci zatím nejsou k pedagogům ani ke spolužákům příliš kritičtí.
- Kohezní fáze - můžeme o ní mluvit ve třetím a čtvrtém ročníku. Třída má svou dynamiku, diferenciaci kolektivu probíhá intenzivně. Můžou vznikat konflikty mezi samotnými studenty, ale i s pedagogy, kteří bývají více kritizováni. V této fázi se velmi špatně provádí diagnostika.

Pro pedagoga je důležité vědět, ve kterém období vývoje třídního kolektivu se jeho třída nachází. Podle toho volí strategie, jakým způsobem je vhodné se třídou pracovat.

2 TŘÍDNÍ KLIMA

Každá třída se ve škole chová jinak. V jedné třídě je pro učitele radost učit, kázeň ve třídě je přiměřená, spolužáci mezi sebou dobře vycházejí, do třídy mezi „své“ se těší, loučení pro ně na konci roku bývá těžké. Jiné třídy jsou pro učitele očistec. Žáci nemají o výuku zájem, do školy chodí neradi, někteří žáci dokonce bývají nešťastní, musejí-li každý den vstoupit do třídy, protože se ve třídě z jakéhokoli důvodu necítí dobře. Žáci na kázeňská opatření nereagují. Třída se nedokáže na ničem shodnout, učitelé odmítají s touto třídou chodit na výlety či exkurze.

V Pedagogickém slovníku (Průcha, Walterová, Mareš, 1995, s. 98) je klima třídy popsáno jako „*sociálně psychologická proměnná, představující dlouhodobější emocionální naladění, zobecněné postoje a vztahy, emocionální odpovědi žáků dané třídy na události ve třídě (včetně pedagogického působení učitelů)*“.

Klima třídy tvoří žáci, třídní učitel a učitelé, kteří ve třídě vyučují. Dle Čápa a Mareše (2001) termín klima třídy zahrnuje:

- obsahově – stálé způsoby vnímání, prožívání, reagování a zhodnocení toho, co se stalo, co se děje a co se má v budoucnu stát samotnými aktéry. Důležitý je subjektivní názor všech zúčastněných, jak oni sami klima vnímají a ne jaké je klima objektivně.
- časově – dlouhodobé trvání, typické pro danou třídu, které může trvat několik měsíců až let.

Musím také zmínit rozdíl mezi třídním klimatem a atmosférou ve třídě. Jak jsem uvedla, třídní klima je dlouhodobé nastavení třídy, na kterém se podílí žáci i učitelé. Atmosféra je jev krátkodobý, který se často mění podle určité situace (atmosféra ve třídě před písemnou prací, atmosféra po velké přestávce, atd.).

Švec (1997, s. 71) rozděluje faktory, které tvoří klima školní třídy, do několika skupin:

- faktory související s jednotlivcem (žákem, učitelem), např. jeho spokojenost, nezávislost, spontánnost, podřízenost apod.
- sociálně – psychologické faktory třídy, např. možnost uplatnění všech žáků ve třídě, soutěživost, soudržnost třídy (jestli drží pohromadě i v náročných situacích), diferencovanost třídy atd.
- pedagogicko – psychologické faktory, kam patří např. variabilita učebních činností žáků, organizovanost třídy, učitelova snaha pomoci žákům, zaměřenost výuky a její obtížnost, orientovanost výuky, učitelovo řízení aj.

Třídní klima není jen záležitost samotných žáků. Učení a chování ovlivňuje i mikrosociální prostředí, ve kterém se žáci pohybují. Třídní klima nevzniká samo o sobě. Při zkoumání třídního klimatu musíme brát v úvahu různá hlediska. Podle Čápa a Mareše (2001) je můžeme rozdělit podle:

- stupně školy – klima třídy v MŠ, na prvním a na druhém stupni ZŠ, SŠ atd.
- typu školy – klima třídy na gymnáziu, na střední odborné škole, na středním odborném učilišti, příp. na státní nebo nestátní škole
- koncepce výuky – klima třídy v tradiční škole a klima třídy ve škole alternativní
- zvláštnosti žáků – klima třídy s neproblémovými žáky, klima třídy, kde se vyskytují „problémoví žáci“, klima třídy podle převládající orientace žáků (např. třída, kde jsou žáci orientovaní na výkon, plnění úkolů atd.)
- zvláštnosti vyučovacích předmětů – klima třídy při naukových předmětech, klima při výchovách
- zvláštnosti prostředí, ve kterém se výuka odehrává – klima v tradiční učebně, klima při výuce v laboratořích aj.

- zvláštnosti učitelů – klima třídy, kde vyučuje učitel začátečník, klima třídy, v níž vyučuje zkušený učitel, klima třídy, ve které učitel učí různými vyučovacími styly nebo klima třídy, kde učí učitel s nižší emoční inteligencí
- zvláštností komunikace, zprostředkovávající sociální kontakt – klima při přímé mezilidské komunikaci, klima při učení pomocí počítače

Na třídním klimatu se podílí spousta faktorů. Klima třídy se ve většině případů dá ovlivnit. Na jeho zlepšování se musí podílet nejen žáci, ale i učitelé. Jedná se o záležitost dlouhodobou a ne jednoduchou. Pro pedagogy je důležité vědět, že bez poznání klimatu ve třídě nelze mnohé problémy dobře dešifrovat a následně s nimi pracovat. Bez správného odhalení příčin problémů se následná práce se třídou většinou míjí účinkem.

3 UČITEL

Na kvalitního pedagoga jsou v současné době kladeny velké nároky. Začínající učitelé často zažívají rozčarování z pracovní reality. Pedagogické fakulty absolventy dobře připraví na výuku jednotlivých předmětů z hlediska odbornosti, ale jak vyplývá např. z Šimoníkova výzkumu (1994, sec. in Průcha, 1997), nepřipraví je na reálné školní situace. Za nejobtížnější činnosti tedy začínající pedagogové považují dle Šimoníka práci s neprospívajícími žáky, udržení kázně při vyučování, udržení pozornosti žáků, diagnostiku osobnosti žáka, motivaci žáků, individuální jednání s rodiči, vedení schůzek s rodiči, adekvátní reakce na neočekávaný vývoj vyučování, řešení kázeňských přestupků a aktivizaci žáků.

Pedagogický slovník uvádí (Průcha, Walterová, Mareš, 1995, s. 242): „Učitel je jedním ze základních činitelů vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluzodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu. (...) Současné projetí učitele, vycházející z rozšířeného profesionálního modelu, zdůrazňuje jeho subjektivě-objektové role v interakci se žáky a prostředím. Učitel má spoluutvářet edukační prostředí, organizovat a koordinovat činnosti žáků, monitorovat proces učení. Stoupá význam sociálních rolí učitele v interakci se žáky, v týmu učitelů, ve spolupráci s rodiči a místní komunitou.“

Definice dobrého učitele ale neexistuje. Učitel vstupuje do interakce nejen s žáky a třídními kolektivy, ale i se svými kolegy a rodiči žáků. Každý učitel je člověk, který má své vlastní osobnostní rysy, vlastnosti, názory, životní i profesní zkušenosti, má určité schopnosti a předpoklady k výchovně – vzdělávací činnosti.

3. 1. Základní pedagogické dovednosti

Kyriacou (1996) třídí základní pedagogické dovednosti učitele do určitých okruhů:

- Plánování a příprava: učitel by měl zvládnout stanovit si výukové cíle konkrétní vyučovací hodiny a umět zvolit nejlepší prostředky pro dosažení těchto cílů.
- Realizace vyučovací hodiny: učitel by měl mít dovednosti potřebné k úspěšnému zapojení žáků do učební činnosti.
- Řízení vyučovací hodiny: učitel by měl řídit hodinu tak, aby udržel pozornost žáků a jejich zájem o vyučovaný předmět a aby se sami aktivně podíleli na výuce.
- Klima třídy: učitel by měl ovládat dovednosti potřebné pro vytváření a udržení kladných postojů žáků vůči vyučování a měl by umět žáky podporovat k aktivní účasti na probíhajících činnostech.
- Kázeň: učitel by měl umět udržovat ve třídě pořádek a měl by umět pracovat s projevy nežádoucího chování žáků.
- Hodnocení prospěchu žáků: učitel by měl mít dovednosti potřebné k hodnocení výsledků žáků.
- Reflexe vlastní práce a evaluace: učitel by měl být schopen určité sebereflexe, měl by umět zhodnotit svou vlastní pedagogickou práci s cílem zlepšit svou budoucí práci.

Pro třídní klima je hodně důležité, jaké vztahy učitel s žáky naváže. Zejména jeho první hodiny ve třídě jsou zásadní pro další pokračování úspěšného vyučovacího procesu. Učitel by měl mít určité znalosti o fungování třídy, měl by mít povědomost o tom, co třídní klima ovlivňuje, jak udržet pozitivní naladění žáků a naopak, jak změnit jejich negativní nastavení. Učitel by měl vědět, jak žáky motivovat k učení, jak s nimi pracovat, aby výchovně-vzdělávací proces probíhal k všestranné spokojenosti. Měl by umět efektivně zhodnotit nejen práci svých žáků, ale i práci svou. Také by měl ovládat základní dovednosti spojené s regulací projevů nežádoucího chování.

3. 2. Styly výchovy

Každý učitel má své způsoby, kterými se snaží převést do praxe výše uvedené pedagogické dovednosti. Záleží na učiteli, na jeho osobnosti a profesních zkušenostech, jaká ve třídě nastaví pravidla a jakým způsobem bude jednat s žáky. Typologii vychovatelů podle stylů výchovy sestavil již v roce 1939 K. Lewin (1939, sec. in Čap, Mareš, 2001):

- autokratický styl, kdy je učitel v dominantním postavení, stále rozkazuje a něco zakazuje, sám hodně mluví, druhé nepustí ke slovu, vyčítá, vyhrožuje, varuje, často trestá, vyvolává napětí a strach, zajímá se jen o výkony a kázeň, málo přihlíží k přáním a potřebám dětí, děti nezná a ani se nesnaží je poznat, omezuje jejich samostatnost a iniciativu.
- liberální styl, kdy je učitel spíše pasivní, má nízké požadavky na výkon žáků a kázeň, tyto požadavky pak ani nekontroluje a důsledně nevyžaduje jejich dodržování. Chování učitele působí dojmem lhostejnosti - k tomu, co se kolem něho děje, lhostejnosti k žákům, k jejich výkonům a chování. V některých případech se učitel chová nejistě, popřípadě si před žáky stěžuje na své problémy.
- demokratický styl, kdy učitel nechává žákům možnost výběru, méně přikazuje, klade přiměřené, postupně se zvyšující požadavky a kontroluje jejich plnění bez urážení a ponižování žáků. Podporuje samostatnost a iniciativu žáků. Snaží se působit spíše příkladem než by uděloval množství příkazů a zákazů. Výchovným prostředkem jsou návrhy, které skupina může, ale nemusí přijmout. Učitel se chová klidně, bez agresivních výbuchů, ale také bez úzkosti a nervozity. Snaží se žákům porozumět a pomoci. Je ochoten mluvit se žáky i o věcech, které se netýkají přímo školy. Projevuje k žákům důvěru, věří, že splní jeho požadavky.

Nejlepší pro žáky bude pravděpodobně demokratický přístup. Ve své praxi jsem se mnohokrát setkala s požadavky žáků na učitele – „měl by s námi více

mluvit“, „měl by nám umět naslouchat“, „měl by si umět udržet kázeň“, „neměl by nás ponižovat“, „měl by umět naučit“. Největší problémy dle mého názoru přináší autokratický způsob vedení. Žáci vydrží hodinu s přísným a ne příliš laskavým pedagogem, v jeho hodině nevyrušují a dávají pozor, ale jejich zvýšené napětí potom často vede o přestávce ke vzrůstající agresivitě vůči ostatním členům třídního kolektivu nebo vůči majetku školy. Často toto napětí také „odskáče“ kolega, který učí následující hodinu.

4 TŘÍDNÍ UČITEL

Třídní učitel je bezpochyby hybatelem třídního dění. O kterém z kantorů ale můžeme říci, že je dobrý třídní učitel? Je to ten, kdo má vždy v pořádku všechny dokumenty, kdo má vzorně vedenou třídní knihu? Nebo to je ten, jehož žáci se pravidelně zúčastňují všech možných olympiád a ve srovnávacích testech dopadnou vždy nejlépe? Nebo je to ten, kdo dobře zná své žáky, ví o jejich koníčcích i momentálních trápeních a pozná jejich rodiče na ulici?

Jako třídního učitele označujeme pedagogického pracovníka, který je pověřen k výkonu funkce ředitelem školy a zajišťuje specifické úkoly vyplývající z tohoto pověření. Přesná vymezení povinností třídního učitele nejsou obsažena v žádném školském zákoně.

Dle Pedagogického slovníku (Průcha, Walterová, Mareš, 1995, str. 235) třídní učitel „*organizačně řídí a výchovně vede kolektiv žáků ve třídě. Koordinuje výchovně-vzdělávací činnost učitelů vyučujících ve třídě a spolupráci s rodiči. Vede pedagogickou dokumentaci a provádí administrativní činnosti ve své třídě.*“

Třídní učitel by neměl být ale jen přiděleným administrativním pracovníkem, který řádně vede dokumentaci třídy, kontroluje ŽK a docházku svých žáků.

Do základní výbavy třídního učitele by kromě didaktických schopností měly patřit i určité manažerské dovednosti (někdy se o třídním učiteli mluví přímo jako o sociálním manažerovi třídy) jako je vedení skupiny, motivování, plánování, pověřování a kontrola. Dále by měl být vybaven organizačními schopnostmi, měl by být flexibilní, měl by mít jistou emoční inteligenci a měl by mít schopnost náhledu na vlastní práci.

Mezi základní povinnosti každého třídního učitele je dle mého názoru mít rád své žáky. Měl by být jakousi mámou a tátou své třídy, měl by vést třídu tak, aby se stejně jako v rodině členové skupiny respektovali, snášeli a navzájem nevyčleňovali. A i když nastane období, že se někteří žáci „nemusí“, měli by se alespoň tolerovat.

5 DIAGNOSTIKA

Aby mohl třídní učitel se svou třídou úspěšně pracovat, měl by mít určité znalosti o sociálně-psychologických jevech, které ve třídě probíhají. Měl by alespoň částečně umět diagnostikovat třídní klima a na základě diagnostiky by měl dokázat navrhnout opatření.

Poznat, jaké vztahy panují v konkrétní třídě a jaká je ve třídě atmosféra lze různými způsoby. V následujícím výčtu diagnostických nástrojů neuvádím všechny dostupné metody. Vypisuji pouze ty, které ve své práci aktivně využívám a se kterými mám zkušenost.

5.1. Nestandardizované metody

Jako nestandardizované metody označujeme takové postupy, které nemají žádné standardizované vyhodnocení, tzn. že záleží jen na nás, jak jednotlivé metody budeme posuzovat a vyhodnocovat. Tyto metody přinášejí učitelům cenné informace a se standardizovanými diagnostickými nástroji doplňují celkový obrázek o žácích a třídě.

5.1.1. Vstupní informace

Před zahájením samotné práce s třídním kolektivem bychom si měli zjistit co nejvíce informací o třídním kolektivu. Mělo by nás zajímat, jaké je složení třídy a jak se od počátku vzniku měnilo (žáci, kteří odešli, noví žáci), jaká je její historie, kolik třídních učitelů třída již měla, jaké byly jejich zkušenosti, jak je na tom třída prospěchově, jaké jsou klady a zápory třídy z pohledu učitelů atd.

Také bychom se měli zaměřit na to, zda jsou narušeny vztahy mezi členy skupiny, jaká je koheze (o tom referují sami žáci, ve třídě se necítí dobře, prožívají negativní emoce), jak se ve třídě učí ostatním učitelům, jaká panuje v současné době ve třídě atmosféra.

Také je nutné si uvědomit, v jaké fázi se třída nachází (viz výše).

5. 1. 2. Pozorování

Při pozorování je důležité zaměřit se na pozorovatelné chování žáků, na jejich chování při hodinách i o přestávkách, na to, jak reagují na určité podněty a na ostatní učitele. Všimáme si neverbálních signálů, pozorujeme vztahy mezi jednotlivými žáky, jejich reakce na spolužáky i na neočekávané situace. Snažíme se být objektivní, nezatahovat do pozorování naše minulé zkušenosti s žákem/žáky. Dobré je, když své pozorování porovnáme s názorem jiného pozorovatele.

5. 1. 3. Rozhovor

Přestože rozhovory vedou učitelé několikrát denně, jedná se často o rozhovory neplánované, dopředu nepřipravené. Pro cíle diagnostiky je dle Brauna (2007) ale třeba mít rozhovor částečně připravený. Můžeme vést rozhovor s celou třídou nebo s jednotlivci. Počítejme s tím, že rozhovor může být (a zpravidla bývá) časově náročnější záležitost. Samotný rozhovor by měl mít určitá pravidla. Měl by probíhat v klidném prostředí, tazatel by měl umět aktivně naslouchat, neklást příliš otázek, na které lze odpovědět ano – ne, nenabízet naše vlastní interpretace problému, spíše parafrázovat to, co nám žák sděluje.

V praxi se mi osvědčila Braunova „metoda záměrné přiblíženosti“. Spočívá v tom, že ač máme určité povědomí o nějakém problému, děláme, že nic nevíme, že snad jen tušíme a co nejvíc se vyptáváme. Při rozhovoru je velmi důležité sugestivně nezabarvovat naše otázky a nehodnotit odpovědi žáků.

5. 1. 4. Analýza produktů

Tato doplňková metoda nám slouží jako cenný zdroj informací o daném dítěti. Sledujeme obsah jeho kresby (třeba i náhodné čmáranice v sešitech), slohové práce, popř. vlastní produkci (poezie, písňové texty, hudba). Produkty by měly vycházet přirozeně od dítěte, měly by být spontánní. Z pohledu diagnostiky je ale dobré, když učitel zadá nějaké téma, které by měl rád zpracované – např. Já a moje třída, Můj život ve 20 letech, Co rád dělám atd.

5. 1. 5. Dotazníky

Dotazníků je v současné době velké množství. Dotazníky jsou určeny pro hromadné získávání údajů. Dotazníky jsou písemné a jejich problémem může být věrohodnost sebraných dat. Dotazník bývá strukturovaný (uzavřené otázky), nestrukturovaný (otevřené otázky) nebo kombinovaný. Ve své praxi využívám vytvořené dotazníky např. na výskyt sociálně-patologických jevů, na oblíbenost třídního učitele, Moje postoje, Osobní dotazník, Předvídání následků.

5. 1. 6. Volné formy

Do této kategorie bych zařadila metody tužka – papír (Nedokončené věty, Vzkazy pro třídu, Obláčky, Erb, Tričko ...) a pohybové hry (Dotkni se toho, kdo.. Místa si vymění ...).

5. 2. Standardizované metody

U standardizovaných metod zadáváme úkoly, které jsou přesně určené. Určený je i postup a způsob předkládání těchto úkolů. Jsou dané instrukce, vysvětlení, další pomoc, je určen způsob zpracování výstupů a hodnocení výsledků. Tyto výsledky se dají srovnat s výsledky ostatních osob.

Tyto metody jsou určeny odborníkům, popř. učitelům po určité metodické přípravě a po zácvičku.

5. 2. 1. SORAD

Jedná se o sociometricko – ratingový test vztahů ve třídě Vladimíra Hrabala. Výhodou je, že oproti většině sociometrických testů, se jedná právě o dotazník standardizovaný. Nevýhodou pro učitele je, že s tímto testem mohou pracovat pouze po absolvování výcviku a obdržení osvědčení. Nevýhodou z mého pohledu je i to, že SORAD (PC verze) operuje v sociogramech pouze s nejlepším a nejhorším hodnocením (žáci volení pouze jedničkami nebo pětkami).

Tento nástroj pro diagnostiku vztahů a interakcí v malých sociálních skupinách je sociometrickým testem, který využívá škálování. Každý jedinec hodnotí ostatní jedince ve skupině z hlediska jejich vlivu a oblíbenosti. Číselná

hodnocení sympatií pak každý člen skupiny doplňuje ještě volnými slovními charakteristikami ostatních členů.

Výsledky SORADu poskytují informace o vlivu každého jedince na ostatní členy skupiny, o jeho oblíbě u ostatních a celkové pozici ve zkoumané skupině. Také referují o vztahu tohoto jedince k ostatním členům skupiny, tj. do určité míry i o tom, jak se tento jedinec ve skupině cítí, jak je spokojen se svou pozicí. Další zpracování umožňuje interpretovat celkovou soudržnost a stav emocionální atmosféry ve skupině.

5. 2. 2. B-4

Braunův dotazník je určen pro 2. - 3. třídy a pro nižší třídy zvláštních škol. Staví proti sobě kladné a záporné body z preferencí ve třídě a zároveň zjišťuje spokojenost žáka se svou třídou. Vyhodnocuje se kvalitativně i kvantitativně, což umožňuje srovnání tříd v jedné škole.

5. 2. 3. B-3

Braunův dotazník je určen žákům od 4. tříd po maturitní ročníky a pro vyšší ročníky zvláštních škol. Mají podobnou konstrukci jako B-4 a navíc sledují sebevnímání dítěte v kontextu třídy a jeho pocity zaznamenané formou škály.

V obou dotaznících mezi sebou porovnáváme „kladné a záporné“ zisky dítěte. Při sečtení navíc získáváme atraktivitu – neatraktivitu dítěte (jak často se o dítěti hovoří, jak moc je „populární“).

B-3 i B-4 ve své praxi hodně využívám, ráda s nimi pracuji. Jsou jednoduché a velmi efektivní. Vyhodnocení je po určitém natrénování rychlé a přehledné a umožňuje mi průběžně si zaznamenávat vše neobvyklé. Nevýhodou je, že si musím sama kreslit sociogramy, což mi zabere poměrně dost času a když je sociální síť ve třídě hustá, jsou někdy nepřehledné.

5. 2. 4. KLIT

Je standardizovaný test, jehož autorem je Jan Lašek. Jednoduchý test je určen žákům od 6. tříd ZŠ až po 4. ročníky SŠ. Obsahuje 27 tvrzení, jež mají žáci možnost označit jako tvrzení, se kterým naprosto souhlasí, převážně souhlasí, spíše nesouhlasí nebo naprosto nesouhlasí.

Test sleduje tři oblasti - suportivní klima (kooperace, soudržnost skupiny, podpora), motivaci k negativnímu školnímu výkonu a míru sebeprosazení.

KLIT je pro žáky dobře srozumitelný a při vyhodnocování mi dovoluje zaměřit se na žáky, kteří odpovídají pouze „černobíle“ (naprosto ano, naprosto ne).

5. 2. 5. MCI

Australský test Naše třída Fräsera a Fishera je určen optimálně žákům od 3. do 6. tříd. Zjišťuje pohled dětí na svou třídu, jejich osobní spokojenost ve třídě, třenic ve třídě, soutěživost, obtížnost učení a kohezi třídy. Neoznačuje preference dětí ve třídě. Výhodou je pro mě rychlá administrace a vyhodnocení. Nevýhodu spatřuji v některých větných formulacích („americká“ věta typu „Všechny děti v naší třídě jsou mými důvěrnými přáteli“) nebo výroky, ve kterých děti mohou plést odpovědi ano - ne (např. „Některé děti z naší třídy nejsou mými kamarády“).

5. 3. Nejčastější chyby při diagnostice:

Učitel by si při diagnostice tříd měl dát pozor na určité skutečnosti, které mohou ovlivnit výsledek jeho práce a zkreslit zjišťované informace. Uvedu pár příkladů, se kterými se setkávám a které vychází částečně z doporučení Brauna (*Projekt ŠPP* [online]. 2007 [cit. 2011-06-01]. Krizová intervence na škole. Dostupné z WWW: <<http://spp.ipp.cz/sites/studijni-materialy/pdf/Krizova-intervence.pdf>>) a částečně z poznatků Čápa a Mareše (2001).

- Nedostatek znalostí, dovedností a nedostatečné kompetence – např. některé metody může používat pouze odborník nebo pedagog, který je proškolený a po zácviku

- Bagatelizace problémů – „to nic není, to je běžné, že se kluci občas poperou“.
- Užívání nevhodných metod – např. použití SORADu při hodně rozjeté šikaně, kdy má třída již posunutě normy chování.
- Povrchní interpretace – vysvětlování projevu jedinou příčinou („za to může sloučení tříd“).
- Haló – efekt – posuzujeme dítě podle prvního dojmu. Udělalo-li na nás dítě dobrý dojem, přisuzujeme mu spíše kladné vlastnosti a naopak - dítě, které nám hned nesedlo, vidíme v černějších barvách.
- Vlastní projekce – promítání vlastních názorů, myšlenek a vlastností do druhého člověka („podle sebe soudím tebe“).
- Vytvoření stabilního obrazu o dítěti – nepřipuštění si, že osobnost se vyvíjí, že se dítě postupem času může měnit.
- Rychlé stanovení diagnózy – („kouknu a vidím“).
- Nedostatečná dokumentace

Diagnostika by vždy měla být jedním z mnoha kroků. Učitel by měl vytipovat hlavní problémy ve třídě, zvážit, komu, jakým způsobem a zda vůbec sdělit výsledky diagnostiky a měl by naplánovat další kroky, které budou následovat.

6 PRÁCE SE SKUPINOU

V této části práce chci naznačit některé z možností, které má třídní učitel k dispozici, zjistí-li, že ve třídě není pozitivní klima pro školní práci.

6. 1. Třídnická hodina

Třídnické hodiny poskytují jedinečnou možnost pravidelného setkávání nad problémy třídy. Ne na každé škole jsou třídnické hodiny zavedeny do pevného rozvrhu třídy, což je škoda. Cílem třídnických hodin by mělo být vytvoření prostoru pro žáky.

Při třídnických hodinách se dají řešit aktuální problémy. Když mají žáci možnost pravidelně se vyjádřit, co se jim líbí a co jim nevyhovuje, lépe se ve třídě pracuje na posilování třídního klimatu.

Třídnické hodiny by měly být interaktivní, tzn. že nejen žáci, ale i učitel by měli být aktivně zapojeni do činností. Vhodné je, když učitel sám projde nějakým sebezkušenostním nebo sociálně-psychologickým výcvikem, aby techniky sám prožil a uměl se tak vcítit do pocitů svých žáků.

Při třídnických hodinách můžeme zpočátku řešit seznamování a stmelení kolektivu (v nově vzniklém kolektivu; po sloučení paralelních tříd; s novým žákem), práci s pravidly (základní pravidla ve třídě; porušování pravidel), práci se vztahy ve třídě (osamocení žák; cizinec), rozvoj různých specifických dovedností (tolerance, odpovědnost, spolupráce).

6. 1. 1. Vedení třídnických hodin

Výhodou vedení třídnických hodin je práce s prožitkem. Třídnickou hodinu by měl mít učitel dobře připravenou, měl by si zvolit cíl, metody práce a dobře vybrat techniky, jakými chce cílů dosáhnout. Uvedu příklady, jak navrhuje vedení třídnických hodin Braun (*Projekt ŠPP* [online]. 2007 [cit. 2011-06-01]. Práce se třídou. Dostupné z WWW: <<http://spp.ippp.cz/download/studijni-materialy/prace-se-tridou.pdf>>.).

Prvním krokem by měla být rozechřivací nebo aktivizační hra, která děti uvolní, odreaguje od školního prostředí a naladí na práci či téma. Druhým krokem je samotná práce a samostatná činnost dětí (prožitky, tematika, nácvik, intervence). Třetím krokem by vždy mělo být vytěžení z prožitku, získání zpětné vazby a zarámování činnosti

- Při práci s prožitkem je pro děti důležité to, co právě prožívají a prožily. Učitel by jim do toho neměl zasahovat, neměl by nabízet svá řešení a postoje, ale na konec by se měl, za pomoci vydatného vyptávání, pokusit o co největší vytěžení z techniky. Při těchto hodinách vedeme děti hlavně k sebepoznání a sebeuvědomění.
- Při tématice řešíme nějaké téma, které můžeme uchopit z různých úhlů. Jde nám o to, porovnat pohled jedince na věc s pohledem ostatních. Tématická práce probíhá často za pomoci různých technik (arteterapie, dramaterapie, muzikoterapie). Zde není nutné pracovat dle systému prvního až třetího kroku.
- Při nácviku učíme děti něco, co neovládají. Jsou to různé sociální dovednosti, komunikační techniky, asertivní dovednosti. Zaměřujeme se hlavně na situace, které dětem dělají problém – zvládání konfliktu, naslouchání, umět se omluvit.

6. 2. Zásady intervenční práce se třídou

Intervence, tj. plánovaný a systematický zásah, který má za cíl řešení určitého problému je odborná činnost, na kterou by měl být třídní učitel velmi dobře připraven. Intervence ve třídě by měla zajistit (nebo by se o to měla pokusit) změny v chování dětí, zlepšení třídního klimatu, naučit děti řešit problémy a zabránit, aby ve třídě vznikly patologické jevy.

Intervenční práce se třídou by dle Brauna (2007) měla nastat pouze v případě, že třída vnímá problém a chce ho řešit. Může se stát, že ač pedagog přijde na určitý problém, třída nemá o řešení zájem a v tom případě by byl zásah třídního učitele zbytečný. Nepomáhejme za každou cenu.

Učitel by neměl přebírat odpovědnost za problémy třídy jen na sebe, měl by vést své žáky k samostatnému aktivnímu řešení. Měl by ale při řešení navodit pocit bezpečí a důvěry.

Důležité je nepoučovat, neudělovat rady a nesdělovat zásadní pravdy, co je správné a co ne, co by se mělo a co se nesmí. To žáci ve většině případů moc dobře vědí.

Dobré je, když je učitel čitelný a přímý, nebojí se sdělit své názory a postoje. Neměl by se vyjadřovat v obecné rovině, ale rovnou sdělit, co si myslí („rozumím tomu, proč kouříš, ale neschvaluji to“). Také by měl umět přiznat, že ne vždy zná správnou odpověď a ví, co je správné.

Nejtěžší pro učitele bývá neradit. Žáci by si měli na řešení přijít sami. Učitel by měl umět pomoci problém pojmenovat, rozkrýt příčiny, měl by ukázat, jaké by mohly být důsledky, měl by zhodnotit klady a zápory. Učitel nikdy nezná celou situaci třídy do nejmenších podrobností a nemůže vědět, zda to, co navrhne, bude fungovat. Pak ho budou žáci zbytečně kritizovat („stejně to bylo k ničemu“). Lepší je, když nabízí svůj pohled jako jednu z možností („já bych se asi pokusil“).

Co se osvědčilo a co je ale pro pedagogy velmi těžké, je práce s tichem a s tajemstvím („v dotaznících jsme napsali, že..“). Nabídnout téma a nechat třídu, ať si utřídí myšlenky, ať přemýšlí a víc do toho nevstupovat. Vždy se najdou jedinci, kteří to „tíživé“ ticho nevydrží a promluví. To, že my mlčíme, je pro třídu určitý nátlak. Žáci tuší, že my něco tušíme. Práce s tichem se nedá používat příliš často, neboť žáci si brzy zvyknou a naše záměrné ticho vyplní svou vlastní „zajímavější“ činností.

Mezi další zásady je neslibovat něco, co není možné nebo co nemůžeme splnit. Někdy se opravdu můžeme dozvědět něco, co musíme ohlásit. Kdybychom před tím slíbili dítěti, že nikomu nic neřekneme, ztratili bychom jeho důvěru navždy.

Učitel by si také měl dát pozor na hierarchii třídy. Může mít oblíbené žáky, kterým věří a na které se může spolehnout. Může se jimi obklopot a pověřovat je různými úkoly, ale třída zrovna tyto žáky nemusí vůbec brát. K takovým žákům je učitel zpravidla shovívavější, jejich názor je pro něj důležitý. K ostatním dětem

se tak nechová, je k nim více kritický. V tom případě je učitelova práce na zlepšení třídního klimatu zbytečná.

Občas se stane, že učitel vůbec netuší, že se ve třídě něco děje. Když se cosi dozví, jsou to většinou zkreslené informace. Pak vstupuje do třídy jako nový čtenář do rozečtené knihy. Netuší, jaký je děj, proč se vyvíjí právě takhle, proč se hlavní hrdinové chovají, jak se chovají a jaký byl začátek příběhu. V tom okamžiku nemůže začít věc okamžitě řešit. Musí se nejprve dostat na začátek knihy.

Každý pedagog by si měl sám pro sebe udělat seznam věcí či situací, které mu osobně činí problém a na které ví, že si musí dávat pozor. Já např. vím, že jsem v některých činnostech hodně rychlá a dynamická, a to pro úzkostnější a pomalejší děti může být problém. Tak se snažím si na to dávat pozor a přizpůsobit své tempo i těm nejpomalejším žákům.

6. 3. Adaptační, stmelovací výjezdy

Adaptační soustředění poskytují podle Dubce (2007) jedinečnou možnost hlouběji se poznat a stmelit v rámci třídy. Procesy vzájemného poznávání a sblížení, které by ve škole trvaly měsíce, lze nastartovat a urychlit během několika dní.

Je ale jasné, že takový výjezd klade velké nároky na třídního učitele. Na realizaci výjezdu by se proto měli podílet alespoň dva lidé (nejlépe třídní učitel a školní metodik prevence nebo odborník z PPP). Vést celý víkend sám se prakticky nedá zvládnout. Také je opět dobré, když si připravené aktivity člověk sám už předem prožil. Získá tak lepší představu o fungování aktivity a umí si lépe představit, co prožívají žáci. Učitel by měl mít pouze provázející roli, neměl by nabízet svá řešení. Žáci si pak na jeho pomoc zvyknou a už se nebudou v budoucnu sami moc angažovat.

Stmelovací výjezd má několik výhod:

- Pobyt mimo školu – jako základní prvek vnímáme změnu prostředí. Samotným vytržením žáků mimo školu a rodinu je možné často dosáhnout jejich odlišného prožívání a chování.

- Urychlení koheze – žáci se rychleji seznámí a poznají.
- Společné prožitky – metodami vedoucími k cílům adaptačního výjezdu, jsou metody zážitkové pedagogiky. Jde o to, aby žáci prošli řadou aktivit, ve kterých sami něco dělají. Tyto aktivity v nich vyvolají řadu prožitků.
- Spolupráce – osvědčeným způsobem stmelení kolektivu jsou aktivity, ve kterých žáci řeší dané úkoly intenzivní spoluprací.
- Čas pro sebe – tímto časem rozumíme dobu, ve které se žáci mohou bavit, jak sami chtějí. Možnost popovídat si se spolužáky nebo si zahrát nějakým neřízenou hru, patří mezi plnohodnotné cíle výjezdu.

6. 4. Podpora vztahů s rodiči

Pro dobré klima třídy je pro třídního učitele důležité umět pracovat i s rodiči svých žáků. Rodiče jsou pro školu důležití partneři. Škola i rodiče mají ve většině případů společný cíl. Vychovávat a vzdělávat dítě tak, aby mohlo co nejvíce rozvinout svůj potenciál, aby získávalo nové vědomosti a nové dovednosti, aby mělo zajištěno všechna svá práva a potřeby a aby bylo spokojené.

Na jednání s rodiči nebývají učitelé vůbec připravováni. Často slýchám od učitelek na prvním stupni, že práce s dětmi je moc fajn, ale že z rodičů mají strach a při třídních schůzkách jsou nejisté, červené a koktají.

Ve vyšších ročnících navíc trápí učitele malý zájem rodičů o školní práci svého dítěte. Na třídní schůzky již moc nechodí a při výchovných problémech často reagují až na přímou výzvu v žákovské knížce.

Na počátku školní docházky je hodně důležité, aby třídní učitel i rodiče byli v souladu. Děti mají svou paní učitelku většinou rády a není jim příjemné, když se o ní a o jejím stylu práce rodiče vyjadřují nelichotivě. Na druhém stupni, kdy často problémy eskalují, je obzvlášť důležité získat rodiče na svou stranu. Různé výchovně-vzdělávací postupy se pak budou škole lépe prosazovat.

6. 4. 1. Třídní schůzky

Je vhodné, když třídní schůzky probíhají netradičním způsobem. Tzn. rozmístit školní lavice tak, aby rodiče neseděli jako malí žáčci, kterým paní učitelka před tabulí něco vysvětluje. Dobré je připravit něco k pití či malé občerstvení. Třídní učitel by si měl naplánovat, co chce rodičům sdělit, v jakou dobu a jakým způsobem.

Ty nejdůležitější informace není vhodné říkat hned na začátku schůzky. Může se stát, že někteří rodiče dorazí později a tyto informace by neslyšeli.

Zažila jsem třídní schůzku, kdy paní učitelka iniciativně připravila každému rodiči na lavici portfolio jeho dítěte. Rodiče si vše prohlíželi, a to, co paní učitelka právě říkala, moc neposlouchali.

Je vhodné začínat pozitivními zprávami, o tom, co se třídě povedlo, co se daří, co se děti naučily, co zvládly. Ke zvážení je, jak sdělovat nepříjemné informace či neúspěchy třídy. Často učitel spílá „nesprávným rodičům“ - tedy těm, kteří na třídní schůzky pravidelně chodí a o školní výsledky dětí se zajímají.

Při sdělování negativního hodnocení by měl učitel myslet na to, že rodičům musí být nepříjemné, že ho slyší před ostatními rodiči. Bylo by asi vhodnější, aby si učitel vzal k individuálnímu hodnocení každého rodiče zvlášť.

Třídní schůzka by měla být otevřenou diskuzí. Učitel by se neměl bát o problémech třídy otevřeně hovořit, ptát se rodičů na jejich názor a nápady.

6. 4. 2. Konzultační hodiny

Někteří učitelé mají vyhrazené pravidelné konzultační hodiny. Ty jsou výhodné hlavně kvůli možnosti individuálního přístupu. Rodiče mohou přijít, když mají nějaké nejasnosti nebo otázky. Nemusejí čekat až na třídní schůzku, vědí, že učitel tam pro ně bude. Pro učitele to má výhodu, že za ním rodiče nebudou chodit v době, kdy má např. výuku nebo vede odpolední kroužek.

6. 4. 3. Webové stránky

V dnešní době má již téměř každá škola své webové stránky. Má-li navíc každá třída své vlastní stránky, je to jen ku prospěchu věci. Učitel může

prostřednictvím těchto stránek informovat rodiče o dění ve třídě, o akcích, kterých se žáci zúčastnili, může zde umisťovat i zadání domácích úkolů.

II PRAKTICKÁ ČÁST

V praktické části jsem zpracovala dvě kazuistiky tříd, ve kterých se odráží vliv působení a osobnost třídního učitele na klima třídy. S oběma třídami jsem pracovala v rámci svého povolání (metodik prevence v pedagogicko-psychologické poradně) a měla tak možnost sledovat jejich vývoj.

Případová studie je „výzkumná metoda v empirickém pedagogickém výzkumu, při níž je zkoumání podroben jednotlivý případ (např. žák, malá skupina žáků, učitelů, jednotlivá třída, škola, apod.). Ten je detailně popsán a vysvětlován, takže se dochází k takovému typu objasnění, jehož při zkoumání týchž objektů v hromadném souboru nelze dosáhnout. Výhodou metody je možnost hlubokého poznání podstaty případu, nevýhodou omezenost zobecnitelnosti výsledků“. (Průcha, Walterová, Mareš, 1995, s.177)

Třet'áci

Na pedagogicko-psychologickou poradnu se v lednu 2010 obrátila zástupkyně pro první stupeň z městské základní školy. Škola obdržela od rodičů několik stížností na třídní učitelku ze třetí třídy pro její neadekvátní chování k žákům a kvůli stylu, jakým jedná s rodiči. Rodiče si stěžovali hlavně na to, že paní učitelka něco jiného říká dětem a něco jiného rodičům, z čehož vznikají různá nedorozumění, které pak paní učitelka nevhodně komentuje. Na tuto paní učitelku jsou stížnosti již několik let. Škola má zájem o objektivní zmapování situace jak mezi rodiči, tak i mezi žáky.

S vedením školy jsme se nejprve domluvili na celodenním náslechu při vyučování, abychom viděli, jak paní učitelka s dětmi pracuje a jaká je ve třídě mezi dětmi atmosféra.

Průběh náslechu:

Třída není moc početná, navštěvuje ji 17 žáků. Třída je uspořádaná k frontální výuce, koberec na hraní je v zadní části třídy. Žáci sedí v lavicích za sebou po dvojicích. Žák Martin sedí stranou v poslední lavici u dveří, před ním jsou dvě lavice úplně prázdné. Třída je vyzdobená výkresy dětí. TU je před námi zpočátku ve velkém napětí, selhává ji hlas, třesou se jí ruce. Často mluví velmi potichu. Žáci jsou ukáznění, vůbec nevyrušují, nevykřikují. Hodina matematiky probíhá v klidu, žáci nedělají nic na výrazně omezený čas, nesoutěží, kdo rychleji spočítá příklad. Následuje matematická hra, kterou paní učitelka zařadila jen kvůli nám. Žáci neví, jak mají spolu pracovat, evidentně je to poprvé, co se učí tímto způsobem. Objevuje se první sporný moment. Vzhledem k lichému počtu dětí zůstal při řazení do dvojic jeden chlapec sám. Chtěl jít ke kamarádovi, ale ten si k sobě přizval někoho jiného. TU chlapce sice podpořila v tom, že úkol zvládne sám, zároveň mu ale velice neobratně nabídla možnost přiřadit se k jiné skupině („můžeš jít k nim, když chceš, ale budeš jim akorát překážet“). Chlapec raději zůstal sám, úkol mu pak trval dlouho a nestihl další práci. Následuje hodina plavání, kterou vedly instruktorky, paní učitelka pouze dohlížela. Na hodinu anglického jazyka měli žáci jinou učitelku. Vidíme jiný styl výuky, paní učitelka má přirozený projev, v hodině využívá humor, přechodové časy jsou minimální. Děti chválí za snahu, podporuje i slabší žáky, snaží se o zapojení všech. Na hodinu výtvarné výchovy mají žáci opět svou třídní učitelku. Hodina začíná příběhem o snech, bohužel je vidět, že takto hodina běžně neprobíhá, paní učitelka dávala často zmatené nebo nejednoznačné instrukce. Žáci pak nevěděli, co mají přesně dělat. Samotné kreslení již probíhalo v klidu.

Ostatní postřehy z náslechu:

TU o sobě mluví jako o paní učitelce. Neřekne „neboj, já tě vidím“, ale „neboj, paní učitelka se dívá“. O velké přestávce si jdou děti automaticky samy

umýt ruce, svačí, povídají si mezi sebou. Nekřičí, nehoní se po třídě, hrají si spolu na koberci. Objevují se občasné vulgarismy. V polovině přestávky přijde do třídy paní učitelka, nastává výrazné zklidnění dětí. Jsou vyzvány, aby se posadily do lavic. O přestávce před Vv se stal incident – Martin (nový žák, který sedí sám) hodil něco malého po Mírovi, který se tomu snažil vyhnout. Přitom narazil hlavou o lavici. Odřel si lehce tvář a měl zarudlé oko. Martin se lekl, šel za Mírou, omluvil se mu a pohladil ho. Dozorující učitel zkontroloval zranění. Míra nepřiměřeně reagoval, protahoval „své utrpení“, neustále si místo zakrýval kapesníkem. Spolužáci začali Martinovi nadávat za to, co udělal, křičeli na něj. Martin se snažil chodit za zraněným spolužákem, chtěl ho utěšit, chtěl se s ním znovu kamarádit. Děti ho k němu ale nepustily. Dokonce do něj 2x kopy - „to máš za Míru“. Míra se připravoval na odchod domů. Děti začaly situaci drammatizovat – „ta rána, prej je to na šití; přijede si pro něj máma a prej ho vezme k doktorovi.“. Učitelka Míru odvedla z hodiny k sekretářce. Situaci s dětmi vůbec neprobrala, nekomentovala, co se stalo, ani „neošetřila“ Martina. Začala s dětmi hrát hru. Když si pro Míru přišla matka, šla jsem náhodou telefonovat na chodbu. Když jsem se vrátila, TU se s velkými obavami zeptala, zda jsem s maminkou mluvila a zda jsem jí něco řekla. Na mou zápornou odpověď zareagovala slovy „já to nestíhám“ a oznámila mi, že se s maminkou pak telefonicky spojí, což udělala v průběhu vyučovací hodiny.

Rozhovor s třídní učitelkou:

Žáky má od první třídy. Dobře je zná, ví, jaký má každý koníček, co ho baví, co rád dělá. Martina, který sedí sám v lavici má ve třídě teprve půl roku. Na otázku, proč sedí tak ostrčený vzadu, paní učitelka odpovídá, že si to místo sám na začátku roku vybral. To, že Martin nemá kamarády ví, ale nemůže s tím nic dělat. Maminka je ale prý ráda, že Martin chodí právě do její třídy, protože před tím to bylo ještě horší. Ptala jsem se na incident kluků o přestávce, proč na tu situaci v hodině nereagovala (např. ve chvíli, kdy Míra dramaticky odcházel domů a děti to viděly). Řekla, že to, co se stalo nebyla její vina. Že neměla dozor a že to měl s dětmi probrat dozor, že za vzniklou situaci nebyla zodpovědná. V hodině nechtěla reagovat, protože u toho, co se stalo, nebyla. Když jsem jí řekla o

Martinově snaze omluvit se Mírovi, opět zopakovala, že to byla práce dozorujícího učitele tu situaci nějak vyřešit, že ona vůbec neměla dozor. A že Míra má pořád něco a často odchází domů. Na mou připomínku, že ona je stále ještě ta, kdo ovlivňuje dění a atmosféru ve třídě, mi odpověděla, že to bych se divila, jak někteří žáci už začínají ovládat třídu.

Hodnocení po náslechu:

Při celodenní návštěvě jsme mohli pozorovat, že ve třídě je velká kázeň, děti musí být pořád ve střehu. Přestávku nemohou trávit dle svých představ, nemají možnost hrát si na koberci, paní učitelka má raději, když děti o přestávce sedí v lavicích a povídají si. Paní učitelka určité situace špatně vyhodnocuje (*Martin chce sedět vzadu úplně sám, protože si to přece sám vybral; pro to, aby měl kamarády nemohu nic udělat; incidenty ve své třídě o přestávce nemusím řešit, protože ten den nemám dozor...*). Některé poznámky směrem k dětem jsou nevhodné a pro děti mohou být zraňující (*možná jsi se snažila, ale udělala jsi to špatně; děti, co byste řekly Nicolasovi, kdyby vám odevzdal takovýhle sešit?*).

Následující postup:

S kolegyní z PPP jsme se domluvily, že ve třídě uděláme sociometrii, abychom zjistily jednotlivé pozice dětí ve třídě (pohybové hry + metoda tužka – papír), pokusíme se ověřit pozici třídní učitelky a zařadíme kresbu jako jednu z projektivních technik k rozboru produktu.

Pro rodiče jsme vytvořily samostatný dotazník, který měl zmapovat postoje rodičů k paní učitelce, jejich spokojenost či nespokojenost, co na její práci rodiče oceňují, s čím naopak nejsou spokojeni a jestli si myslí, že jejich dítě má paní učitelku rádo. Dotazník byl zaslán všem rodičům společně se zpáteční ofrankovanou obálkou.

Průběh šetření:

Začátek hodiny byl rozpačitý. Byla jsem ujištěna zástupkyní školy, která měla celou záležitost se třetí třídou na starosti, že paní učitelka o mé dnešní návštěvě a práci se třídou ví. Zahájila jsem hodinu, snažila se žáky naladit na

spolupráci a připravit je na jiný režim dne, když jsem si všimla, že TU stojí za dveřmi a čeká. Po chvíli vstoupila dovnitř, byla „překvapená“, že tam jsem, donutila žáky opět vstát a hromadně pozdravit „dobrý den, paní učitelko“. Začala se divit a dotazovat se, jak dlouho tam dnes budu a ukazovat mi, co má dnes připraveno na první hodinu matematiky.

Třída byla naladěná na spolupráci, po celou dobu nebylo nutné žádné usměrňování. Třída byla velmi disciplinovaná, žáci plnili zadané instrukce, snažili se vyhovět. Zpočátku chyběla spontaneita, i při pohybových hrách déle trvalo než se třída uvolnila.

Začala jsem krátkým seznámením se s každým žákem. Děti říkaly, jak se jmenují, co rády dělají ve volném čase a jakou mají dnes náladu. Martin (nový spolužák) mi rovnou sdělil, že ve třídě nemá vůbec žádné kamarády.

Následovala rozehrávka Magnety, kterou jsem zvolila záměrně. Chtěla jsem děti naladit na jiný styl práce a zároveň jsem chtěla vidět, s kým se nejčastěji budou spojovat a naopak, kdo nejčastěji zůstává osamocen. Zpočátku se žáci nechtěli spojovat s Martinem, když nebyla jiná možnost, tak ho mezi sebe neochotně přibrali. Když se po chvíli žáci rozdováděli, brali k sobě Martina už poměrně dobře.

K diagnostice třídy jsem použila Braunův dotazník B-4, který staví proti sobě kladné a záporné body z preferencí ve třídě a zároveň sonduje spokojenost žáka se svou třídou. Dále jsem zařadila sociometrii pohybem Dotkni se toho ...(s kým je ve třídě největší legrace, kdo se umí nejlépe prát, koho považuješ ve třídě za nejchytřejšího, koho má ráda paní učitelka, koho ve vaší třídě spolužáci nejvíce poslouchají, kdo je odvážný a nebojí se, kdo je nejslušnější, kdo se zastává slabších, kdo nejvíce žaluje, kdo je nejvíce kamarádský). Otázky jsem pokládala rychle za sebou, aby děti hned označovaly toho, kdo je napadne jako první. Nejvíce se děti dotýkaly Nicolase. „Zvítězil“ hned v několika otázkách – kdo se umí nejlépe prát, kdo je odvážný a nebojí se, kdo se zastává slabších, s kým je největší legrace. Často se objevovala Anička. Děti ji označily za nejslušnější ve třídě, že ji nejvíce poslouchají a že ji má ráda paní učitelka. Nakonec měli ti žáci, kteří mají ve třídě alespoň jednoho kamaráda udělat tři dřepy. Dřepy udělali všichni žáci, Martin se přidal.

Při kresbě dostali žáci zadání nakreslit něco, co mají ve škole nebo na své třídě rádi. Ani jeden žák se nezmínil, že by nevěděl, co má kreslit, neobjevil se nikdo, kdo by tvrdil, že na škole nemá rád vůbec nic.

Následovala opět hra na uvolnění Štronzo. Při této hře na sebe děti často žalovaly – „on se pohnul; paní učitelko, koukejte, ona se hejbá“.

Ke zjištění názorů na třídní učitelku jsem si s dětmi zahrála na Parlament. Pomocí tajného hlasování každý sám za sebe odpovídal na otázky. Odpovědi házely děti do „hlasovací urny“. Otázky jsem se snažila sestavit konkrétně pro tuto třídu. Na závěr jsem zařadila hru na uvolnění a pro zábavu Kompot.

Můj osobní pocit: se třídou se mi dobře pracovalo, žáci jsou prima, jsem nabitá energií na celý den.

Vyhodnocení B4:

Z kvantitativního rozboru můžeme zjistit, že kvalita kolektivu je celkově poměrně dobrá. Děti jsou ve třídě spokojené a neuvádí, že by se mezi sebou hádaly. V kladné polovině třídy se ocitla většina žáků.

Toto hodnocení vyznívá pro třídu a tudíž pro práci třídní učitelky dobře. Při podrobnějším zkoumání jsem zjistila, že žáci, kteří jsou dětmi méně oblíbení, jsou žáci, kteří mají většinou nějaký výukový problém. Nepatří mezi jedničkáře, při výuce potřebují individuální pomoc. Často nestíhají tempu ostatních dětí a potom občas vyrušují. Tito žáci vykazují mnohem menší spokojenost ve třídě, uvádějí, že se do školy netěší, často uvádějí mezi tři přátele pouze jednoho kamaráda.

Dle mého názoru nejsou žáci v záporné polovině třídy u paní učitelky příliš oblíbení. Paní učitelka totiž velmi dbá na výborné známky a výsledky třídy, podle čehož poměřuje kvalitu své práce (na vyučování bývá vždy dobře připravená). Ve třídě se snaží udržovat perfektní kázeň, nemá ráda neočekávané situace, se kterými neumí pracovat. Žáci její nastavení cítí, což se odráží i ve výsledcích třídy.

Ze sociogramu kladných voleb lze vyčíst, že tři žáci nebyli ani jednou označeni za kamaráda a pět žáků dostalo jeden hlas. Tito žáci často za svého kamaráda označovali velmi oblíbené děti ve třídě.

Kresba:

Paní učitelka se na obrázcích vyskytla pouze dvakrát. Jednou společně se mnou (!), podruhé před tabulí, jak drží výsledky testu. Ne testu jsou dvě jedničky a dvě pětky.

Na kresbách se nejvíce objevuje plavecký bazén, který má škola k dispozici, a děti v něm nebo děti před tabulí.

Výsledky tajného hlasování:

Cítíš se ve škole bezpečně?

ANO	10	NE	4
-----	----	----	---

Chtěl(a) bys chodit na jinou školu?

ANO	0	NE	14
-----	---	----	----

Zajímá se paní učitelka o problémy třídy?

ANO	9	NE	5
-----	---	----	---

Jsi ve třídě spokojený?

ANO	13	NE	1
-----	----	----	---

Věříš ti paní učitelka?

ANO	12	NE	2
-----	----	----	---

Myslíš si, že paní učitelka někomu nadržuje?

ANO	8	NE	6
-----	---	----	---

Myslím si, že ano uváděli méně úspěšní žáci – viz následující odpověď.

Myslíš si, že se učíte těžké věci?

ANO	8	NE	6
-----	---	----	---

Je na tebe paní učitelka hodná?

ANO	13	NE	1
-----	----	----	---

Myslíš si, že má paní učitelka vaši třídu ráda?

ANO 12 NE 2

Kdybys měl(a) nějaký problém, svěřil(a) by ses s ním paní učitelce?

ANO 13 NE 1

Tajné hlasování ukazuje, že děti jsou ve třídě spokojené, na jinou školu by chodit nechtěly. Opět se ukazuje, že žáci nejsou jednotní v otázkách spojených s prospěchem a učením. Některým se zdá, že se paní učitelka nezajímá o jejich problémy.

Dotazníky rodičů:

Dotazníky byly anonymní. Rodiče byly ujištěni, že vyhodnocování bude zajišťovat PPP, třídní učitelce nebudou dotazníky ukázány, souhrnné výsledky budou předány vedení školy. Bylo vyplněno 13 dotazníků ze 17.

Ohodnoťte, prosím, svou celkovou spokojenost s třídní učitelkou Vašeho dítěte na škále od 1 do 10 (1 = nízká spokojenost, 10 = vysoká spokojenost)

5 – 5 – 10 – 8 – 3 – 8 – 3 – 5 – 8 – 2 – 10 – 10 – 1

Co se Vám na paní učitelce, jejím stylu výuky, způsobu jednání s dětmi a rodiči líbí, s čím jste spokojeni?

- líbí se mi, že je paní učitelka na děti náročná a snaží se z nich dostat to nejlepší
- práce s projekty
- je velice hodná, příjemná, sympatická, jednání s dětmi má pěkné
- jsme spokojeni s výukou
- snaží se zvládat moderní výuku
- na začátku roku vybere od rodičů peníze na uč. pomůcky. Dětem koupí vše, co potřebují a my rodiče se nemusíme o nic starat. Když syn něco zapomene (lepidlo, pastelky), paní uč. mu to půjčí
- chápe finanční situaci rodičů. Chápe děti, když nenapíší úkol a

rodiče ho omluví a on to může napsat druhý den.

- bez komentáře
- myslím si, že p. uč. vyučuje normálně, nemáme větší problémy
- jsem spokojená se stylem výuky
- dcera si nestěžuje i já jsem se vždy v pohodě domluvila
- za 1) naše dítě se evidentně vzdělává, což je vidět na čtení, psaní, počtech, znalostech; 2) vidíme snahu o utužování kolektivu; za 3) motivace dětí k tomu, aby se samy vzdělávaly (aby samy chtěly); 4) zájem a snaha zařazování dětí do soutěží, kroužků a jiných mimoškolních aktivit; 5) rychlé řešení problematických situací; 6) p. uč. se připravuje na výuku i ve svém volném čase
- nejsem spokojena s ničím

Co se Vám na paní učitelce, jejím stylu výuky, způsobu jednání s dětmi a rodiči nelíbí, s čím nejste spokojeni?

- dává dětem příliš mnoho domácích úkolů, vyžaduje od dětí chválu na sebe a říká jim, že je nejlepší učitelka na ZŠ
- nelíbí se mi, jak se s dětmi baví. Dcera je z toho vždycky dost rozhozená. Nelíbí se mi, že dává mnoho úkolů, i když nyní polevila. Při TV dává dětem velký záprah, při jedné hodině týdně pak skoro celý týden nemůžou chodit, jak mají namožené nohy
- moc úkolů, kolikrát nezbývá čas na koníčky atd.
- s rodiči jedná velmi mile až sladce, s dětmi často jedná nervózně, na některé křičí. Přehlíží výtržnosti některých žáků, nebo je nechce řešit..?
- ne
- nelíbí se mi, že na ně zvyšuje dost hlas. Též se mi nelíbí, že si oblíbí určité děti a ty má nejradši. Taky se mi nelíbí, že mi neřekla, že jedou do ŠvP a též si vybrala děti, které chce.
- drobné prohřešky trestá celkem tvrdě a snad i neadekvátně, situace, které řeší s dětmi a které děti komentují doma před rodiči,

vysvětluje jinak. Př. velké množství úkolů o přestávce – nestihl sníst svačinu – nebyl včas na místě – poznámka do ŽK

- nelíbí se mi časté přesazování, od začátku šk. r. sedí syn asi na 10.-15. místě.
- jsem absolutně nespokojená se způsobem jednání jak s dětmi, tak s rodiči. Nelíbí se mi jednání p. uč. Je nervově labilní, na děti křičí, sráží je před ostatními dětmi, někdy si vymýšlí. Lže i před rodiči.
- nemám žádný důvod
- nemáme výhrady
- nejsem spokojena s chováním p. uč. k dětem, neustále na děti křičí, dcera je z ní vystresovaná a kvůli tomu nechtěla chodit do školy. Dává velký počet úkolů.

Myslíte, že Vaše dítě má paní učitelku rádo, že si ji oblíbilo?

- dcera bere p. uč. jako učitelku, nedokáže říct, že ji má ráda nebo nerada
- ne, nemyslím
- má ji moc ráda a oblíbila si paní učitelku
- ano
- respektuje ji
- ano
- nemá ji rádo. S celou třídou říkají, že chtějí jinou p. uč. To už je co říci, že ji nemají rádi a chtějí změnu.
- počáteční euforii ze školičky předškoláčků vystřídalo trochu zklamání z chování a přístupu k dětem během další výuky.
- ano, má ji rád, mluví o ní pěkně. Občas se mu něco nelíbí, ale syn také není žádný svatoušek.
- děti říkají p. uč. od první třídy pavián, protože na ně křičí. Moje dítě má z p. uč. spíš strach, což se projevuje bolením břicha a hlavy.
- ano, nikdy si nestěžovala
- ano

- ne

Uvažovali jste již někdy o přestupu dítěte do jiné třídy či na jinou školu?

ANO 6 NE 7

Pokud ANO, kvůli čemu?

- protože chodila domů stresovaná kvůli stylu bavení se p. uč. s dětmi
- dělá velké rozdíly mezi dětmi. Více preferuje dívky, stejné chyby u každého hodnotí jinak, záleží na tom, co je to za žáka
- když byly děti v ŠvP, kluk chodil k p. uč. K., líbilo se mu to, je prý hodnější a lepší.
- vzhledem k tech. závadě (utržená gumička na cvičkách) nemělo dítě vhodnou obuv na Tv. P. uč. ho nechala v tělocvičně celou hodinu běhat naboso! Následek – nastydnutí, horečky, 14 denní zameškání výuky. Při tel. stížnosti p. uč. ani neodpověděla na sms.
- právě kvůli p. uč.
- kvůli chování p. uč. – je zlá

Zažili jste někdy situaci, že jste byli s paní učitelkou velmi spokojeni? Pokud ano, situaci krátce popište.

- nevybavuji si
- byla jsem velmi spokojena s p. uč. kvůli přípravě na dokončení vysvědčení
- v 1. třídě
- když byly děti v ŠvP, tak p. uč. k večeru prozváněla mobil rodičů, abychom mohli mluvit s dětmi. To se nám líbilo. Děti dostaly jako dárek DVD z pobytu.
- v předškoláčkovi byla perfektní, dětem se líbila
- ŠvP – přes drobné výtky se svého úkolu zhostila celkem dobře, děti byly s pobytem spokojené.
- průběh ŠvP natočila a vypálila na DVD, všem dětem ho dala jako dárek

- velmi spokojena ne, ale jsem spokojena s pracovním nasazením, co se výuky týče, myslím, že naše dítě má dobré znalosti a pracovní nasazení také díky p. uč.
- jsem s p. uč. spokojena
- za 1) přivezla dítě ze ŠvP šťastné a zdravé; 2) poslala nám DVD natočené ze ŠvP; 3) při úrazu dítěte nás včas informovala a řešila situaci; 4) konzultace jsou užitečné
- nikdy

Zažili jste někdy situaci, že jste byli s paní učitelkou velmi nespokojeni? Pokud ano, situaci krátce popište.

- dcera dostala vši, což jsme řešili radikálně oholením hlavy a paní učitelka se jí spolu se spolužáky posmívala. Bylo to v první třídě.
- kvůli přístupu k dětem, baví se s nimi jako kdyby jim bylo 14, 15 let, a to je podle mě špatně, protože děti ve 3. třídě to těžko chápou
- ne!
- prý ve škole na děti moc řve. Na vysvědčení dala dcera p. uč. kytku a učitelka jí řekla, že taková kytka patří do kostela. Takové věci by si měla p. uč. rozmyslet, než něco takového vypustí z úst.
- p. uč. říká, že nemá čas kontrolovat žákovi, jestli má zapsané úkoly v úkolníčku. Prý si to musí žák pamatovat.
- nelíbí se mi přístup k dětem. Děti o přestávce nesmí na chodbu se projít. Jen si když tak dojdou koupit svačinu, pak musí sedět v lavici. Podle dětí na ně moc křičí.
- nesouhlasili jsme s koupí hud. nástroje (nezájem dítěte, nevyužití, cena), p. uč. nevhodně komentovala celou situaci jako by se urazila
- jednou nás „naštvala“ pětka za nakreslení koně: měl jednu nohu silnější a chyběl mu ocas! Syn opravdu moc malovat neumí, ale 3 by odpovídala. Byl hodně smutný, zklamaný. Jednou také opsal z tabule do ŽK špatně zápis (něco mělo být tiskací a něco psací – syn to popletl), p. uč. to řekla a ukázala celé třídě s posměchem.

Synovi se to nelíbilo, cítil se ponížený, neboť se mu děti smály. Stačilo ho na to upozornit. Jinak „velké“ potíže s p. uč. nemáme.

- v poslední době jsme nespokojeni čím dál tím víc. Nastane-li problém mezi naším dítětem a p. uč., žádala jsem ji několikrát o vysvětlení. Pokaždé je její reakce stejná! Začne sladkými slovy přehánět, že to tak není a že to dítě muselo špatně pochopit.
- nezažila
- nezažili
- ano, velmi často. P. uč. by neměla pracovat s dětmi.

Je něco, co by podle Vás mohla paní učitelka směrem k rodičům dělat jinak, lépe?

- mohla by se přestat přetvařovat a jednat s námi na rovinu
- při kontaktu s p. uč. mám pocit, že je hodná, ale z vyprávění dětí tomu tak není
- nic
- víc informací o prospěchu a chování žáka
- být upřímnější k rodičům
- nic mě nenapadá. Když potřebujeme s p. uč. něco probrat, můžeme jí zavolat a domluvit si schůzku.
- víc jim naslouchat a ne jim říkat, že to s dítětem udělá nebo mu to ukáže, čemu nerozumí a buď to pošle formou tabulky nebo řekne spolužákovi, aby mu to vysvětlil.
- příjemnější a upřímnější jednání s rodiči při řešení různých situací či sporů, nesnaží se za každou cenu být dokonalá a tuto teorii přenášet i na děti.
- těžko říct. P. uč. má některé názory „staromódní“, a to se změnit nedá. Je to potom problém při komunikaci s rodiči.
- být upřímná, myslím si, že směrem k rodičům je vztah p. uč. důležitý. Důležitější je však vztah k dětem, p. uč. má být pro děti autorita a ne jakýsi stresující faktor.

- myslím, že ne
- my jsme spokojeni
- ani ne tak k rodičům, jako k dětem.

Výsledky dotazníků byly v některých případech alarmující. Z dotazníků vyplývá, že rodiče jsou rozděleni na dva tábory. Jedni, kteří jsou s prací paní učitelky téměř nebo zcela spokojeni. To jsou pravděpodobně rodiče, s jejichž dítětem ve škole nikdy nebyl žádný problém, děti si doma na paní učitelku nestěžují a ani rodiče s ní nikdy nemuseli nic závažnějšího řešit. Druhý tábor je zcela opačného názoru. Polovina rodičů přemýšlela o tom, že by dítě dala kvůli paní učitelce do jiné třídy, což je dle mého dost vysoké číslo. Rodičům nejvíc vadí nepřiměřené chování paní učitelky, to, že na ně hodně křičí, má necitlivé poznámky vůči dětem a že jim dává hodně úkolů. Dále jim vadí určitá neupřímnost, kterou z jejího chování vůči sobě cítí.

Obě poloviny rodičů uznávají, že paní učitelka má ve třídě kázeň a hodně naučí, zároveň však jediná věc, za kterou by ji mohli rodiče hodně pochválit, bylo vypálené DVD ze školy v přírodě.

Závěr:

Zajímavé je srovnání názorů samotných dětí s názory rodičů. Polovina rodičů sděluje, že jejich dítě nemá paní učitelku rádo. Z názorů samotných dětí to ovšem nevyplývá. Děti uváděly, že jsou ve třídě spokojené, kdyby měly nějaký problém, tak by se paní učitelce svěřily. Myslí si, že je na ně paní učitelka hodná a že má jejich třídu ráda. Je pravděpodobně, že v měsíci, kdy šetření probíhalo, bylo chování paní učitelky opravdu trochu jiné. Rodiče ale sledují vývoj třídy od prvního ročníku, pamatují si určité věci, které se jejich děti dotkly, znají situace, kdy jejich dítě přišlo kvůli paní učitelce domů smutné či zklamané.

Dále lze z B4 vysledovat, že určité děti stojí stranou třídy a společně s pozorováním ve třídě můžeme říci, že paní učitelka dělá velmi málo pro to, aby se jejich pozice ve třídě zlepšila. Paní učitelka často řekne vůči dětem zraňující poznámku nebo v dětech pěstuje pocit, že má ráda jen děti, které se dobře učí.

Paní učitelka je při výuce náročná. Vyžaduje od svých žáků dobré výsledky. Děti, které jsou bystré, velmi pěkně vede. Na výuku je připravená a pro děti se snaží vypracovat spoustu zajímavých materiálů. Děti, které jsou ale méně úspěšné ve výuce, neumí podpořit a motivovat pro školní práci, na jejich neúspěšnost navíc upozorňuje před celou třídou.

Chtějí-li rodiče s paní učitelkou některé věci probrat, nemají z jejího chování dobrý pocit. Oceňovali by především přímé a upřímné jednání.

Nemyslím si, že by děti neměly paní učitelku rády, ale ukazuje se, že má vliv na jejich vnímání třídní atmosféry.

Následující vývoj třídy:

Vedení školy jsme předaly vyhodnocené dotazníky od rodičů i dětí a sdělily jim své postřehy. Rozhodnutí o dalším postupu jsme však nechaly na škole.

Vedení školy rozhodlo, že vzhledem k opakovaným stížnostem paní učitelku nechají ve třídě do konce školního roku, poté s ní rozvážou pracovní poměr.

Následující vývoj nebyl pro třídu nejlepší. Ze třídy nakonec některé děti skutečně odešly, čímž klesl počet dětí ve třídě pod povolený limit. Škola se rozhodla rozpustit jednu z paralelních tříd. Mezi děti, které byly zvyklé na velkou kázeň, byly zařazeny děti ze třídy, ve které panovala zcela opačná atmosféra. Žáci byli navyklí na úplně jiný, volný styl výuky. Vhodné bylo, že nově vytvořený třídní kolektiv dostal také novou paní učitelku.

V tomto případě jsem se snažila poukázat na to, že u třídního učitele nestačí pouze dobře učit a mít kázeň ve třídě, ale záleží také na tom, jakým způsobem jedná nejen s dětmi, ale i s jejich rodiči.

Osmáci

Na PPP se obrátila základní škola, kvůli problémům v osmé třídě. Škola měla zájem o sociometrické šetření a návrhy, jak se třídou dále pracovat. Jako důvod šetření bylo uvedeno, že ve třídě byla zjištěna šikana, nedostatečná motivace k práci, absence zdravého jádra třídy, šikovní žáci nemají vliv na celý kolektiv třídy, nemají šanci se prosadit. Většina žáků má nízké sebevědomí.

Rozhovor s vedením školy:

Třída byla v sedmém ročníku spojena se třídou pro děti se specifickými poruchami učení. Zároveň dostala nového třídního učitele. Zpočátku velké problémy, nekázeň, předvádění se, poté problémy ustaly. Třída nyní nechce moc pracovat, je nemotivovaná ke školní práci, žáci se k sobě špatně chovají, mají na víc. Učitelé si na třídu kvůli nekázi a vyrušování velmi stěžují.

Na šikanu upozornili žáci školní metodičku prevence. Viděla žáka, kterému tekla krev z nosu, kluci ho na záchodě zbili. Děje se tak prý každý týden. Třída o tom ví, do jednání agresorů ovšem nezasahuje.

Dva žáci jsou řešeni PČR (Milan kvůli distribuci marihuany, Petr pro pokus o vykradení obchodu). Žák Miloš je ve třídě nový, přešel z jiné školy, kde měl výchovné problémy.

Nyní do třídy dochází výchovný poradce, který se třídou pracuje (cvičení na rozvoj sociálních dovedností).

Rozhovor s třídním učitelem

Třídním učitelem této třídy se stal v sedmé třídě při spojení s paralelní třídou. Třídu si vzal dobrovolně. Dlouho mu trvalo než třídu zklidnil. Vyjel s nimi na víkend stanovat, atmosféra se poté výrazně zlepšila. Sám se třídou v současné době vychází dobře, nemá tam problémy. Ve třídě učí tělesnou výchovu a dějepis. Nyní ale cítí, že se třída zhoršila, proto se rozhodl, že na jaře s žáky opět někam vyjede.

Rozhovor s učiteli, kteří ve třídě vyučují:

Z rozhovorů s učiteli, kteří ten den žáky učili, vyplynulo, že ve třídě se neučí příliš dobře, žáci nemají snahu mít dobré výsledky. Někteří si myslí, že nebylo správné v sedmé třídě spojit dvě naprosto rozdílné třídy. Kvůli převaze slabších žáků nebo žáků s SPU, jedou učitelé pomalejším tempem, bystřejší žáci si zvykli na volnější tempo a neučí se, stačí jim, že nepropadají nebo že nejsou nejhorší.

Postřehy z průběhu náslechu:

Ve třídě je celkově větší nekázeň, žáci se snaží za každou cenu s učiteli diskutovat a tím pádem oddalovat zadanou práci.

O přestávkách výrazné vulgarismy, snaha o předvádění. Výrazný žák Milan, který velmi často diskutuje s učiteli, zkouší, co si může dovolit. O přestávkách za ním chodí Petr a Miloš, různě ho provokují, chtějí, aby si jich Milan všímal.

Děvčata jsou v klidu, výrazněji se projevuje Dana, která je velice atraktivní, ale jde vidět, že ostatní holky ji neberou.

Následný postup:

Rozhodla jsem se, že použiji sociometrické metody SORAD a B3 ke zjištění pozic žáků (SORAD kvůli rozlišení vliv - sympatie a zdůvodnění sympatií; B3 kvůli sociogramům kladných a záporných voleb), dotazník KLIT a doplňující pohybové metody ke zjištění spolupráce mezi žáky.

Kvůli dříve řešené šikaně jsem se navíc rozhodla použít systém dotazníku dle PhDr. Jana Svobody, který je vhodný pro učitele. Ti si podle něj mohou sami zmapovat situaci, kteří žáci šikanu podporují a kteří k ní mají negativní vztah.

Průběh šetření:

Třída je celkově hlučnější. Kluci, kterých jsem si všimla již při náslechu mají tendenci se předvádět. Milan (nejvýraznější žák, má snahu o machrování, neplní zadané instrukce do konce, splní jen podstatnou část, má tendenci diskutovat, dělat vše naopak, nesnadné je ho usměrňovat), Petr (předvádí se před Milanem, diskutuje o nesmyslech, lze ale dobře ovlivnit, když ho přesadím blíž k sobě, začne dobře pracovat, téměř nevyrušuje, *vypadá, že si oddechl, že jsem ho*

napomenula a přesadila), Miloš (předvádí se před Milanem a Petrem, jde ale nejlépe usměrnit, *přijde mi spíše ustrašený a nejistý a agresivním stylem chování se snaží o dokázání si vlastní důležitosti*).

Při psaní svých jmen na „lepíky“ se třída snaží být za každou cenu originální, dávají si vymyšlené přezdívky (Jolančičička, BigPig, zkouší to na mě, když je ale jimi pak důsledně oslovuji, není jim to příjemné), lepí si je na zadek. Umí velmi dobře zdržovat práci. Zbytečná časová prodleva.

Gordický uzel – bez problémů, plní zadané instrukce, nemají problém se držet za ruce.

SORAD – nutné rozsazení, nutné několikrát zopakovat instrukce, stále něco není jasné, zpočátku se často domlouvají mezi sebou (? *ohrožení, zdržování* ?). Milan odmítá vyplnit slovní hodnocení – „nejsem tak chytrý, abych to zvládnul“ – koalice s Milošem, nevěnují se práci, ruší ostatní, předvádějí se (Miloš se lépe usměrňuje), nutné velice časté napomínání a vracení se k práci.

Kondenzace (řazení na noviny), pohybová aktivita na efektivní spolupráci ve skupinách – velice dlouho trvá než vůbec pochopí, co mají dělat. Snaží se vymyslet řešení, moc to ale nejde. Různě se nosí, drží. Jedna skupina přijde na princip, bohužel ho řeknou před tou druhou a než se vzpamatují, druhá skupina vítězí. Strhne se hádka.

KLIT i B3 probíhá bez větších problémů. Snaží se mě přesvědčit, že kamarádi všichni se všemi. Opět koalice Milana (ten dělá vše jakoby mimochodem, bez nasazení) a Petra.

Nakonec jsem na uvolnění zařadila Místa si vymění. Hrála jsem se třídou, žáci se vyměňovali s velkým nasazením. Milan často zadával věty směřované přímo na mě, reagovala jsem pravdivě, což oceňoval (*poprvé jsem měla pocit, že jsem u něj získala nějaký respekt*).

Miloš nestihl ve stanoveném čase vyplnit B3 – sám bez řeči pracoval i po dobu, co jsme hráli Místa si vymění, nepřipojil se, snažil se v klidu dotazník vyplnit – nikdo ho nerušil tím, že by mu koukal do papírů nebo se mu vysmíval pro to, co napíše.

Holky pracovaly ve všem poměrně dobře, na kluky po celou dobu nijak nereagovaly.

Můj osobní pocit: ze třídy odcházím velmi vyčerpaná.

Vyhodnocení dotazníku KLIT:

V tomto dotazníku, který postihuje tři prvky klimatu školní třídy, byly žákům předkládány výroky, které charakterizují zvláštnosti jednotlivých školních tříd i žáků samotných. V této třídě se nevyskytly žádné zvláštnosti ani výrazné výkyvy v odpovědích jednotlivých žáků. Vše v normě.

Podpurné, kooperativní klima, kde žáci popisují vztahy ke třídě a mezi spolužáky, míru kooperace a soudržnosti bylo v normě. *Žáci ale pravděpodobně nemají žádné srovnání, jak může kvalitní a efektivní spolupráce vypadat. Při řešení praktických úkolů (řazení do řad podle klíče nebo řazení na noviny) bylo vidět, že neumějí správně spolupracovat, nemají vůbec žádný systém, jak úkol co nejlépe a nejrychleji vyřešit (mluví jeden přes druhého, někteří se vůbec nezapojují, nemají např. jednoho hlavního koordinátora).*

Motivace k negativním školním výkonům je také v normě. Žáci nemají tendence k bojkotování učení, k nezájmu o školu, k tendenci nevynikat a vyhýbat se neúspěchům. *Tato třída je jako celek pravděpodobně na hraně svých učebních možností a schopností. Vzhledem k tomu, že nedosahují dobrých výsledků, žáci pak často raději uvádějí, že jim na známkách a dobrých výsledcích nezáleží. Žáci mají potřebu uznání a když tato není z různých důvodů uspokojena, snaží se uznání získat jakýmkoliv způsobem, nejsnadněji způsobem nežádoucím (špatné známky, vyrušování v hodinách atd.).*

Prvek sebeprosazení, který představuje tendenci k určité individualizaci výkonu, ale i spoléhání na sebe, může také ukazovat na nižší míru spolupráce a touhu vyniknout, je v této třídě také v normě.

Některé zajímavé výroky třídy:

Nejlepší ve škole je na sebe příliš neupozorňovat, být spíše v průměru.

- s tímto výrokem souhlasí 70% žáků

Při zkoušení chci především projít, na známce mi zas tolik nezáleží.

- s tímto výrokem nesouhlasí 65% žáků

Vynikající prospěch není obvykle člověku v dalším životě mnoho platný.

- s tímto výrokem souhlasí 45% žáků

Mívám strach z možných překážek, váhám; neúspěchu se chci raději vyhnout.

- s tímto výrokem souhlasí 75% žáků

Když vím, že něco umím, nebojím se to ukázat.

- s tímto výrokem souhlasí 80% žáků

V naší třídě se dovede většina žáků radovat ze školního úspěchu jednoho z nás.

- s tímto výrokem nesouhlasí 75% žáků

Často mívám pocit, že umím méně než ostatní.

- s tímto výrokem souhlasí 65% žáků

Úkoly zadané celé třídě umíme dohromady řešit, máme na to dobrý systém.

- s tímto výrokem souhlasí 25% žáků

V naší třídě se cítím spokojen, vím, že mě třída bere.

- s tímto výrokem souhlasí 90% žáků

Výsledky B3

Žáci jako celek zažívají ve třídě spíše kladné pocity. Nejvíce si žáci chválí přátelství mezi spolužáky, že mají ve třídě pocit bezpečí. Atmosféra spolupráce je podprůměrná.

70% žáků si myslí, že ve třídě je nejméně jeden žák, který je nešťastný a 90% žáků je přesvědčeno, že je ve třídě někdo, komu je ubližováno. 80% žáků uvedlo, že když je třeba, tak se ve třídě vždy najde někdo, kdo jim pomůže s problémem. 55% žáků si myslí, že jako třída nedokáže problémy řešit v klidu.

Většina žáků uvádí, že se občas účastní dění a jsou obvykle o akcích ve třídě informováni. 6 žáků si myslí, že jsou vždy v centru dění a 2 žáci, kteří se párkrát akcí ve třídě účastnili, ale nebývají o nich informováni. Objevuje se ale jeden žák, který si myslí, že o jeho účast třída příliš nestojí.

Opět se ukazuje, že žáci prožívají ve třídě spíše kladné pocity. Až na 4 žáky se všichni ocitli v horní polovině, tzn. že většina z nich uvádí, že ve třídě cítí spíše pocit bezpečí, přátelství, atmosféru spolupráce, pocit důvěry a tolerance.

V grafu třídy dle B3 se ocitlo pouze (?) 60% žáků v kladné polovině třídy, tzn. že vyšli s kladným ziskem – převažovaly u nich kladné body nad zápornými.

Jako nejvíce osamocenou označují žáci B. (v den šetření chyběla, neznám její názory na svou pozici ve třídě a ani pocity, které ve třídě zažívá).

Nejméně oblíbený skončil Miloš. Za kamaráda by si ho nevybralo 12 žáků. On sám uvedl, že se ve třídě cítí bezpečně, má pocit důvěry, účastní se třídních akcí i o nich bývá informován. Zároveň ale dodává, že se do školy netěší a že se většinou nenajde nikdo, kdo by mu pomohl s problémem.

Výsledek Svobodova dotazníku Schopnost šikanovat:

Každý učitel má alespoň přibližnou možnost zjistit, zda v konkrétní třídě šikana existuje, případně jestli se vyskytují pouze běžné prvky chování a jednání, odpovídající normě věku žáků a současnému trendu mezilidských vztahů.

K tomuto odhadu byl použit systém dotazníku dle PhDr. Jana Svobody. Byl předložen 4 učitelům působícím v této třídě (TU, ŠMP, zástupce ředitele, učitel ČJ).

Kriterium pro vyplnění dotazníku bylo „schopnost šikanovat, příp. podporovat slovní nebo fyzickou šikanu“. Učitelům byl předložen seznam žáků a oni měli podle sebe odhadnout, který z žáků má pozitivní vztah k zadanému kritériu (+), učitel má na to důkaz – byl u toho, viděl to; který z žáků nemá k zadanému kritériu výrazně pozitivní vztah, ale nechá se ostatními strhnout (+ -); který z žáků má k tomuto spíše negativní vztah (- +) a který z žáků má k zadanému kritériu výrazně negativní vztah, neschvaluje ho a nikdy by se ho neúčastnil (-).

Učitelé označili:
pro šikanu 16% žáků nerozhodnutí 52% žáků proti šikaně 28% žáků

Základní statistické rozložení by mělo dle Svobody být:
pro šikanu 10% nerozhodnutí 30% proti šikaně 60%

Z tohoto přehledu lze vidět, že pravděpodobnost výskytu šikany je v této třídě poměrně velká, vzhledem k mírně zvýšenému procentu žáků, kteří mají výrazně pozitivní vztah k nežádoucímu chování a k velmi nízkému procentu žáků, kteří mají jednoznačně negativní vztah k takovému jednání. Důležité je posílit žáky, kteří se šikanou nesouhlasí a snažit se směřovat nerozhodnuté žáky mezi žáky, kteří mají k šikaně negativní vztah.

Výsledky SORADu:

Vzhledem k tomu, že SORAD ukazuje na oblibu a vliv jednotlivých žáků třídy, omezím se pouze na některé výsledky, které mě zaujaly a které mi k dokreslení třídy přijdou důležité.

V sympatiích hodnotili žáci své spolužáky poměrně tvrdě. Nejsympatičtější žákyně dostala v hodnocení 2,000. Dívky hodnotí zcela jinak (dívka, která u nich skončila na 1. místě, u kluků skončila až na 16. místě; Petr u holek skončil na 4. místě, u kluků na 20. místě). Percentil průměrných sympatií byl 70.

Ve vlivu hodnotí na prvních místech děvčata i kluci stejné spolužáky. Kluci za nejvlivnějšího označují Milana. Žáci, kteří skončili ve vlivu na předních místech, mají index náklonnosti i ovlivnitelnosti poměrně vysoký (hodnotili své spolužáky vyššími známkami). Sociogram „záporného“ vlivu je velice hustý.

Prezentace výsledků žákům:

Prezentaci je přítomen i třídní učitel. Žáci jsou mnohem uvolněnější, daleko více klidnější než při sociometrii. Evidentně je to způsobeno osobou třídního učitele, ze kterého mají žáci respekt. Zároveň se ale před ním nebojí mluvit a vyjadřovat své názory. Učitel žáky dobře vede, zcela otevřeně s nimi hovoří, umí odlehčit situace. Nebojí se třídě „šlápnout na kuří oko“. Umí pochválit.

Dívky jsou aktivnější než kluci. Se třídou je pěkná spolupráce.

Dobrá zpráva – žáci až na výjimky nejsou schopni říci, co je minulý měsíc potěšilo, co se jim povedlo. *Nepřišlo mi, že by se chtěli odpovědět „nic“ vyhnout práci, ale že si skutečně mysleli, že se jim nic pěkného za tu dobu nestalo.*

Silné a slabé stránky třídy – třída nebyla schopna najít jakoukoli silnou stránku třídy. Ozývaly se hlasy, že jsou dobří ve sportu, ale vyplynulo z toho, že se jedná pouze o jednotlivce a že třída úspěch jednotlivce jako úspěch celé třídy vlastně nebere. Ten, kdo se dobře učí, toho mají za někoho, kdo vybočuje. Spory s vedlejšími třídami („všichni nám předhazují učební úspěchy Áčka a chování žáků v Běčku“).

SORAD – hlavně dívky (+ Milan) byly schopné říci, proč volili spolužáky na prvních místech. Diskuze poměrně otevřená, holky se chválí, ale umí říci i negativní věci.

Diskuze o kouření (zde opět třídní učitel velmi aktivní, dokáže říct svůj názor na kouření, který ale nevnucuje, nesnaží se žáky agresivně přesvědčit, že jeho názor je správný), žalování, šikanování, škádlení ! – žáci neznají rozdíl mezi škádlením a šikanou (uváděli, že škádlení je, když se bouchají málo, šikana je, když se praští hodně).

Zpětné vazby:

Ke konci prezentace výsledků jsem žáky požádala o vyplnění určité zpětné vazby k mé práci a k tomu, co je při naší společné práci překvapilo či zklamalo. Žáci často uváděli, že je překvapilo, že třída dokázala spolu alespoň na chvíli spolupracovat a že se nebáli mezi sebou otevřeně hovořit.

Doporučení pro školu:

Na základě všech výsledků jsem se s třídním učitelem domluvila na určitých doporučeních, která by mohla fungovat, pro něj i ostatní vyučující.

- Žáci osmých tříd chtějí, co cítí, ale neví co. Je důležité, aby učitel u žáků v tomto věku kladl důraz spíše na obsah sděleného než na formu, která je ovšem pro dospělé často na hraně sociální únosnosti. Uniformita (v módě, chování, vyjadřování) dává žákům pocit bezpečí, dojem, že někam patří (v

některých případech se formou nelze nezabývat, ale nemělo by to být to primární). Zbytečné sankce vedou u žáků k nepochopení, k bojkotu celého předmětu. Mnohý projev osmáka je pouze snahou ubránit se tlaku vlastních emocí. Velký význam má sdělovat jim, že jimi používaná forma je pouhou obranou, že je chápeme, rozumíme jim a držíme jim palce, aby ji nemuseli tolik používat.

- Nepodporujte třídu v přesvědčení, že jsou nejhorší třída na škole (i kdyby to byla pravda). Na jedné straně může toto nálepkování způsobit, že se tak skutečně budou chovat, na straně druhé v nich toto přesvědčení způsobí pocit výjimečnosti. Nevěnujte příliš pozornosti jejich špatným návykům. To je jen povzbudí v nich pokračovat.
- Učte žáky spolupráci, budou se s ní setkávat celý život.
- Nedejte se nachytat na provokace. Žáci často něco říkají jen proto, aby vás rozčílili, snaží se o vítězství nad vámi (nebojujte s nimi, žák se nemůže sám shodit před spolužáky, tím pádem vy nemáte šanci vyhrát). Neodpovídejte na bezvýznamné otázky nebo otázky, kterými žáci schválně zdržují od práce.
- Nechtějte, aby žáci pořád vysvětlovali své chování. Někdy opravdu sami neví, proč to či ono udělali.
- Nechte žáky zažít úspěch. Mnoho projevů nekázně je způsobeno rezignací slabších žáků na svůj vlastní úspěch. Outsideri v učení se často snaží na sebe upozornit nežádoucím způsobem – šaškují, strhávají na sebe pozornost, snaží se kolem sebe vytvořit pocit, že učení naschvál bojkotují a že je vlastně nezajímá. Do třídy vnášejí atmosféru, že se učí jen poslušní blbečci, kdežto správní tvrdíáci se neučí a bojují proti učitelům. U každého můžeme najít něco, co lze pochválit a ocenit (např. dneska je to mnohem lepší čtyřka než minule, vidím u tebe snahu a zlepšení).
- Kladné hodnocení uspokojuje potřebu sociálního uznání a zlepšuje vztah žáků k učiteli. I když se vám může zdát, že v tomto období pro žáky nic neznamenáte, vaše podpora a dobré mínění jsou pro ně velmi důležité

(navíc jste často jediní, kdo se o dítě zajímá). Pochvala zároveň posiluje zájem žáků o plnění úkolů a motivuje je ke snaze podat lepší výkon.

- Pracujte s konformitou třídy. Potřeba být přijímán a patřit do skupiny je v tomto věku velmi silná. Skupina si často vytvoří svůj styl chování, který musí žáci dodržovat, chtějí-li do skupiny patřit. Každá třída má své normy a z nich vycházející rituály a stereotypy. Jsou velmi důležité a učitel by je měl znát. Vytvářejí totiž základ pro atmosféru třídy. Každý žák má k těmto normám svůj osobní vztah. Jestliže dodržuje základ, bývá zpravidla kolektivem přijímán, má v něm své místo. Pokud ho nespĺňuje, kolektiv tím ohrožuje a ten se snaží na žáka tlačit, manipulovat s ním. Skupinový tlak je tak silný, že mu žáci dovolí měnit své chování i v oblastech, kde jejich osobní přesvědčení může být v rozporu se smýšlením skupiny. Žáci by se měli naučit, kdy je konformita na místě a kdy nikoli. Konformita vede vždy jen k průměrnosti. Není žádoucí vychovat žáky jako příliš přizpůsobivé, neschopné samostatně myslet, podřizovat se výhradně skupině, ale ani druhý opak, tzn. žáky, kteří chtějí za každou cenu vyčnívat, odmítající jakýkoli náznak přizpůsobení se skupině.
- Zaveďte pravidelné třídnické hodiny minimálně jednou za čtrnáct dní. Náplní těchto hodin by měla být cílená práce se skupinou zaměřená na respekt, toleranci, zlepšení komunikativních dovedností (naslouchání, schopnost řešit konfliktní situace a problémy) a výchovu k odpovědnosti a spolurozhodování o třídních záležitostech. Čím je hlubší vzájemné poznání žáků mezi sebou, tím se stává klima třídy bezpečnější a ubývá negativních jevů.

Následující vývoj třídy:

Třídní učitel se žáky vyjel na pár dní mimo školu. S panem učitelem jsme domluvili některé podrobnosti, jak postupovat při řešení případných kázeňských přestupků. Na výjezd nejeli všichni žáci, nejproblémovější žáky učitel nevezal.

Po akci se atmosféra i celková kázeň ve třídě mírně zlepšila. Nové jádro třídy dle třídního učitele drží více pohromadě, dokáže dát najevo, jaké chování je ve třídě akceptovatelné a jaké již nebude tolerováno.

Žáci na svém učiteli oceňují, že jim věří, že byl jediný, kdo jim dal šanci a pokusil se pro ně něco udělat. Jako velký klad vidí jeho upřímnost a jasné čitelné chování („víme, co od něj máme čekat“, „chová se ke všem vždycky stejně“, „neřeší kraviny“). Dále oceňují, že je bere vážně a ne jako malé děti a že je pořád nepoučuje.

V devátém ročníku se třída zklidnila. Třídě pomohlo i to, že dva problémoví žáci propadli. Učitelé si již na kázeň stěžují méně a také se nemusí tolik řešit porušování školního řádu.

7. ZÁVĚR

Systematická práce se třídou se u leckterých pedagogů stále neseťkává s pochopením. Vede je k tomu pravděpodobně určitá skepse vůči moderním (jiným) metodám, nechť měnit zažitá postupy či obava z nesplnění předepsaného učiva. Důvodem může být i to, že učitelé jedou v zajetých kolejích a bojí se začít jinak. Argumentují tím, že ve škole se má dítě hlavně učit a získávat nové vědomosti.

Strategie žáků ve škole je ale ve většině případů jiná. Žáci chápou, že do školy se chodit musí, protože školní docházka je v ČR povinná. Co ale nemusí a co není povinné, je - učit se. Žáci chtějí ve škole přežít, získat co největší výhody za co nejméně práce.

Školní klima závisí také na předchozí zkušenosti, kterou žáci s učitelem mají. Proto se nezmění přes noc. Tím, že se třídní učitelé budou ve spolupráci s ostatními vyučujícími snažit pracovat na dobrém třídním klimatu a budou ho postupně se svými žáky budovat, věřím, že se nastavení tříd časem změní. Nemyslím si, že všichni žáci budou milovat školu, své spolužáky a učení. Ale doufám, že se u některých probudí či nastartuje smysl pro školní práci, pro zodpovědnost za své výsledky, pro spolupráci a týmovou hru. Učitelé mohou podnítit v žácích aktivitu, postoj k předmětu a spoluodpovědnost za chod své třídy.

Problematika školství se dotýká každého z nás. Každý z nás chodil do školy, každý má nějaké své zkušenosti, které by přál nebo i nepřál svým dětem. Pro klima třídy je proto také důležité klima celé školy. Škola by měla být co nejvíce otevřená a přátelská nejen k dětem, ale i k rodičům. Ti by se měli stát pro školu důležitými partnery.

V praktické části jsem se na konkrétních případech, které vycházejí z mých zkušeností při práci v pedagogicko-psychologické poradně snažila ukázat, jak třídní učitel, jeho styl práce a osobnost ovlivňuje klima ve třídě.

Myslím si, že čas, který třídní učitel věnuje své třídě, se mu vrátí v podobě správné party dětí, větší kázně při hodinách a tím pádem i efektivnější výuce.

SHRNUTÍ

Tématem bakalářské práce je třídní klima, možnost a způsob jeho ovlivnění třídním učitelem. Práce se zabývá školní třídou jakožto malou sociální skupinou, jejím vývojem a normami, ale i osobností třídního učitele, který může svou prací třídní klima pozitivně či negativně ovlivnit. Práce zmiňuje diagnostiku třídních kolektivů a možnosti, jak pracovat se třídou a jakým způsobem lze na třídním klimatu pracovat. V praktické části jsem popsala dva konkrétní případy tříd, ve kterých sehrála velmi důležitou roli osobnost třídního učitele a jeho styl práce.

SUMMARY

The theme of the thesis is the class climate, and the way how can be climate influenced by the class teacher. The work is concerned with the class as a small social group, its progress and standards, but also with the personality of class teacher. His work can positively or negatively influence class climate. The work mentions how to diagnose the class's collectives and possibilities how to work with the classes and how to work with the class climate. In the practical part, I described two specific cases of classes in which played a very important role teacher's personality and his style of work.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

BELZ, Horst. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení : Východiska, metody, cvičení a hry*. Vydání 1. Praha : Portál, 2001. 376 s. ISBN 80-7178-479-6.

BRAUN, Richard. *Školní třída, její vedení a diagnostika : (pracovní verze publikace)*. Praha : AUDENDO, 2007. 68 s.

ČÁP, Jan; MAREŠ, Jiří. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 1. Praha : Portál, 2001. 656 s. ISBN 80-7178-463-X.

DUBEC, Michal . *Adaptační (stmelovací) soustředění : Kurz osobnostní a sociální výchovy pro žáky 6. ročníku ZŠ a primy gymnázia*. Vydání 1. Praha : Projekt Odyssea, 2007. 49 s. ISBN 978-80-87145-22-7.

DUBEC, Michal . *Třídnické hodiny : Metodika práce třídního učitele s tématy osobnostní a sociální výchovy*. Praha : Projekt Odyssea, 2007. 82 s. ISBN 978-80-87145-20-3.

DVOŘÁKOVÁ, Miloslava. *Pedagogicko - psychologická diagnostika I.*. České Budějovice : Jihočeská univerzita, 1995. ISBN 80-7040-282-2.

FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi*. Vyd. 2. Praha : Portál, 2003. 384 s. ISBN 80-7178-626-8.

HERMOCHOVÁ, Soňa. *Skupinová dynamika ve školní třídě*. Vydání 1. Kladno : AISIS, 2005. 169 s. ISBN 80-239-5612-4.

KRÁTKÁ, Jana. *Činnosti třídního učitele v současných podmínkách českého školství*. Brno, 2007. 185 s. Dizertační práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky.

KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele : Cesty k lepšímu vyučování*. Vyd. 1. Praha : Portál, 1996. 155 s. ISBN 80-7178-022-7.

PEŠOVÁ, Ilona; ŠAMALÍK, Miroslav. *Poradenská psychologie pro děti a mládež*. Vydání 1. Praha : Grada Publishing, 2006. 152 s. ISBN 80-247-1216-4.

PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. Vyd. 1. Praha : Portál, 1997. 496 s. ISBN 80-7178-170-3.

PRŮCHA, Jan; WALTEROVÁ, Eliška ; MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. Vydání 1. Praha : Portál, 1995. 292 s. ISBN 80-7178-029-4.

SLAVÍKOVÁ, Ivana; HOMOLOVÁ, Karolína; DOLEŽEL, Pavel. *Sociometricko-ratingový dotazník Vl. Hrabala, st.*. Vydání 1. Praha : IPPP, 2005. 76 s. ISBN 80-86856-09-7.

ŠVEC, Vlastimil. Klima školní třídy jako důležitý faktor efektivnosti výuky. In *Vybrané kapitoly z obecné didaktiky*. 1. vyd. Brno : Pedagogická fakulta, 1996. ISBN 80-210-1308-7, s. 70-74.

<http://spp.ippp.cz/sites/studijni-materialy.html>