

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Katedra primární pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Osobnostní a sociální výchova a její vliv na klima třídy

Personality and Social Education and its influence on the classe climate

Miluše Trnková

Vedoucí práce: PhDr. Tereza Krčmářová, Ph.D.

Studijní program: Učitelství pro základní školy

Studijní obor: I. stupeň

2015

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Osobnostní a sociální výchova a její vliv na klima třídy vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

26. 6. 2015 v Praze

.....

podpis

Velmi děkuji PhDr. Tereze Krčmářové, Ph.D., za její vstřícnost a trpělivost při odborném vedení mé diplomové práce.

Dále bych ráda poděkovala mým žákům, jejich rodičům a vedení školy za umožnění provést praktickou část práce ve své třídě.

Na závěr bych chtěla poděkovat své rodině a blízkým za podporu a pomoc.

Abstrakt

Tématem mé diplomové práce je Osobnostní výchova a její vliv na klima třídy na prvním stupni základní školy.

V teoretické části nejprve charakterizují klima třídy, jeho aktéry, typy, přístupy a metody jeho zkoumání. Dále se zabývám tím, jak třídní klima optimalizovat. V druhé části popisují Osobnostní a sociální výchovu. Analyzuji přínosy tohoto průřezového tématu, rozděluji jeho obsah na tematické okruhy a na závěr rozebírám didaktické principy a schéma práce s aktivitou OSV.

V praktické části provádím prvotní diagnostiku klimatu v mé třídě. Na ni navazuje dlouhodobá intervence realizovaná aktivitami OSV, která je zakončena závěrečnou diagnostikou. Srovnání obou diagnostik, kde se ukázal velmi pozitivní posun, dokládá vliv Osobnostní a sociální výchovy na třídní klima.

Klíčová slova

Primární škola, klima třídy, diagnostika, osobnostní a sociální výchova, metoda, akční učitelský výzkum

Abstract

The topic of my Diplome Thesis is Personal Education and its influence on the class climate at Primary School.

In the theoretical part i describe the class climate, its participants, types, approaches and methods of its research. Thereafter, I explore how to optimize class climate.

In the second part I describe the Personal and Social Edusation. I analyse the benefits of this croos- curricular topic, I split its contents on the topics and in conclusion, I analyse methodology principles and scheme of work with the aktivty of the Personal and Social Education.

In the practical part I do the initial diagnosis of the climate in my class. It builds long-term interventions implemented activities of the Personal and Social Education, which is topped off with the final diagnosis. The comparison of both of the diagnostics, where it is showed a very positive shift, it illustrates the influence of Personal and Social Education in the class climate.

Key words

Primary school, class climate, diagnostics, Personal and Social Education, method, teacher action research

1	Úvod	8
2	Školní třída.....	9
2.1	Klima třídy	9
2.1.1	Aktéři třídního klimatu	11
2.1.2	Typy třídního klimatu	14
2.1.3	Přístupy ke zkoumání třídního klimatu.....	16
2.1.4	Metody zkoumání třídního klimatu	19
2.1.5	Jak ovlivnit klima třídy.....	30
3	Osobnostní a sociální výchova	32
3.1	Přínosy OSV	32
3.2	Tematické okruhy OSV	33
3.3	Didaktické principy OSV.....	34
3.4	Didaktické schéma práce s aktivitou OSV.....	35
4	Shrnutí teoretické části	38
5	Charakteristika výzkumu	39
5.1	Cíl a výzkumná otázka	39
5.2	Popis užitých metod	39
5.3	Charakteristika výzkumného vzorku	40
6	Realizace výzkumného šetření	41
6.1	Vstupní diagnostika třídního klimatu.....	41
6.1.1	Pozorování	41
6.1.2	MCI.....	43
6.1.3	Technika volby	50
7	Intervence spojená s průběžnou reflexí	51

8	Závěrečná diagnostika třídního klimatu	82
8.1	Pozorování	82
8.2	Dotazník MCI	83
8.3	Technika volby.....	89
9	Shrnutí výsledků výzkumu a jejich interpretace.....	91
10	Závěr	95
11	Seznam použitých informačních zdrojů	97
12	Seznam tabulek a grafů.....	100
13	Seznam příloh	101

1 Úvod

Profese učitele, hlavně třídního, není jen pouhé zaměstnání, ale určité poslání. Nekončí zvoněním a odchodem ze školy domů, ale zasahuje ve značné míře i do osobního života pedagogů. Nejedna z nás totiž místo odpoledního odpočinku, práce v domácnosti a péče o rodinu přemýšlí nad „svými“ dětmi ve třídě. Vymýšlíme aktivity do výuky, kterými bychom žákům učivo nejlépe přiblížili a zároveň je jimi zaujali; přemýšlíme o problémech, které žáky trápí ve škole a často i mimo ni, a způsobu, jak jim pomoci. Uvažujeme také o tom, jak ve třídě vytvářet a udržet pozitivní klima, které žákům umožňuje optimální rozvoj.

Tato poslední otázka mne osobně trápila nejvíce, protože jsem se já ani děti v mé třídě necítili příliš dobře. Neustále jsme řešili šarvátky, urážky, nadávky, zničené věci. Velkým problémem byla také práce ve dvojicích či skupinách, které žáci nebyli schopni bez hádek a postrkování. Nejprve se jednalo o drobnosti, později však tyto „drobnosti“ vzrůstaly, až se z nich stala šikana vůči několika žákům ze třídy. V té chvíli jsem již věděla, že domluvy a poznámky naši situaci nezlepší a musím zakročit důsledněji. Rozhodla jsem se pro pravidelné zařazování aktivit Osobnostní a sociální výchovy do výuky. Tento způsob jsem zvolila hlavně proto, že žáci většinou neberou tyto aktivity jako vzdělávací a výchovný prostředek, ale jsou pro ně zábavnou hrou, na které se rádi podílí.

Problém třídního klimatu a vlivu Osobnostní a sociální výchovy na něj jsem si poté zvolila i jako téma mé diplomové práce. Cílem teoretické části je shrnutí třídního klimatu, jeho zkoumání a ovlivňování prostřednictvím OSV. Cílem praktické části je si tyto poznatky ověřit na vlastní třídě.

2 Školní třída

Pojem školní třída můžeme chápat z několika hledisek. Prvním může být hledisko materiální, tedy místnost, ve které probíhá vzdělávací proces. Mnohem častěji však bývá na školní třídu nahlíženo z hlediska socializačního.

Základní definice, kterou můžeme nalézt v Pedagogickém slovníku, zní takto: „Třída je skupina žáků stejného věku, kteří jsou společně vyučováni ve škole, základní sociální a organizační jednotka školního vzdělávání (Průcha, Walterová, Mareš, 1998, str. 263).

Podle Vágnerové (2001) je školní třída z hlediska socializačního místem sdílení různých životních zkušeností, ovlivňuje chování žáků, poskytuje nové zkušenosti a podněty pro rozvoj jedince a jeho identity. Jedinec se učí porozumět chování vrstevníků, sociální interakci, solidaritě, sebeovládání, navazování kontaktů, komunikaci. Postupně si získává určité postavení, které je součástí jeho identity.

Školní třídu lze tedy chápat jako malou sociální skupinu, kterou tvoří určitý počet jedinců, kteří společně vykonávají činnosti vedoucí ke společným cílům, jsou v dlouhodobé interakci a uvědomují si vzájemnou pospolitost (Gillernová, 2012, str. 24-25). Tato sociální skupina vzniká formálně, což s sebou nese určitá rizika. Ve třídě se totiž setkávají žáci s odlišným rodinným zázemím, naučenými pravidly chování, hodnotami i zájmy. Z toho důvodu je na začátku školní docházky jedním z hlavních cílů vytvořit ve třídě příznivé klima, které umožní, aby se ze skupiny formální stala skupina neformální, referenční.

2.1 Klima třídy

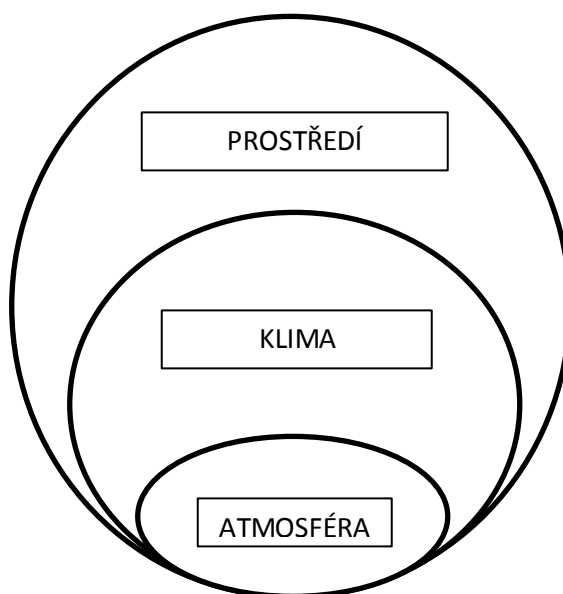
Definice pojmu klima třídy je celkem obtížná. V Pedagogickém slovníku můžeme nalézt, že „klima třídy je sociálně-psychologická proměnná, představující dlouhodobější sociální emocionální naladění, zobecněné postoje a vztahy, emocionální výpovědi žáků

dané třídy o událostech ve třídě – včetně pedagogického působení učitelů školy“ (Průcha, Walterová, Mareš, 1998, s. 107).

Čapek (2010, str.13) uvádí, že třídní klima je souhrn subjektivních hodnocení a sebehodnocení vnímání, prožitků, emocí a vzájemného působení všech účastníků, které v nich jako ve spolutvůrcích a konzumentech vyvolávají edukační i jiné činnosti v daném prostředí (Čapek, 2010, str. 13).

Tématikou sociálního klimatu se zabývá i Gillernová...“ Klima ve školní třídě vzniká jako výsledek vzájemného působení učitelů a žáků v prostředí určité školy, vyjadřuje sociální procesy a vztahy zde probíhající. Je trvalejší sociální a emoční charakteristikou školní třídy.“ (Gillernová, 2012, str. 29)

Občas bývá pojem třídní klima zaměňován za pojem prostředí či atmosféra. Lašek uvádí, že prostředí je pojem nejširší, který zahrnuje například umístění třídy ve škole, osvětlení, nábytek. Atmosféra a klima řeší spíše psychologicko- sociální aspekt, tedy sociální a emocionální naladění žáků ve třídě. Třídní klima je však dlouhodobý jev, atmosféra jev krátkodobý, který můžeme sledovat nejčastěji v emočně vypjatějších situacích (test, vysvědčení, besídka, výlet,...). Všechny tři pojmy spolu samozřejmě souvisí (Lašek, str. 40,41):



Graf číslo 1- Vztah mezi pojmy prostředí, klima a atmosféra.

Dále je nutné si vyjasnit vztah mezi pojmy třídní klima, klima výuky a komunikační klima. Vyučovací metody, které tvoří klima výuky, a právě komunikace jsou významné

faktory působící na třídní klima, tudíž můžeme klima výuky a komunikační klima zařadit jako součást třídního klimatu. I Petlák uvádí, že klima třídy a vyučovací klima není možné od sebe oddělovat, protože klima třídy ovlivňuje klima výuky a naopak. (Petlák, 2006, str. 29).

2.1.1 Aktéři třídního klimatu

Již z definic uvedených výše vyplývá, že mezi hlavní aktéry školního klimatu patří žáci a učitel. Zejména právě pro učitele (především třídního) by mělo být vytváření pozitivního třídního klimatu prioritou. Existuje mnoho možností, jak toho dosáhnout.

Učitel, zejména na prvním stupni, je pro své žáky vzorem, ke kterému vzhlíží a napodobují ho. Díky tomu učitel působí na žáky i svými osobnostními vlastnostmi, postoji a hodnotami. Třídní klima také velmi ovlivňuje pojetí a metody výuky a způsob hodnocení prací žáků. Další cestou je komunikace pedagoga s celou třídou i s jednotlivcem. Zde rozeznáváme dva druhy komunikačního klimatu (Gibb, str. 141-148). Prvním je klima suportivní, které respektuje verbální i neverbální projevy. Komunikace je v tomto případě věcná, otevřená, bez skrytých motivů. Sdílené informace jsou jasné a jednoznačné. Toto klima dává prostor pro vzájemné naslouchání, spolupráci, vyjádření vlastního názoru. Druhým typem komunikačního klimatu je klima defenzivní. To nedává prostor pro vlastní názor, vyjádření vlastních myšlenek. Aktéry komunikace se snaží ovlivňovat, je lhostejná k jejich potřebám a touhám. Vznikají zde situace, kdy spolu účastníci soupeří, aniž by si naslouchali.

Dalším faktorem výrazně ovlivňujícím třídní klima je přístup zejména třídního učitele k nastolení a udržení kázně ve třídě. Kázeň je dle Průchy vědomé a přesné plnění zadané sociální role, stanovených úkolů, určených činností, spojené s respektováním autority (Průcha, Walterová, Mareš, 1998, str. 105). Základní pravidla chování a jednání ve škole stanovuje školní řád. Mimo to jsou zde pravidla nepsaná, která vychází z morálních lidských vlastností. S jejich chápáním a dodržováním však mohou mít žáci prvního stupně občas problémy. Někdy si totiž neuvědomují, co svým chováním působí druhému člověku a také jim často nedochází, že to, co nevdá jim, může být nepříjemné

ostatním. Z těchto důvodů je výhodné si sestavit i třídní řád či pravidla třídy. Při jejich sestavování bychom měli dle Procházky dodržovat několik zásad:

- Množství pravidel má být přiměřené a na jejich tvorbě se má podílet učitel i žáci. Spoluúčast dětí na sestavování a formulování pravidel vede k posílení momentu nezbytného pro to, aby je přijaly a řídily se jimi.
- Pravidla mají být platná pro žáky i učitele, protože děti negativně vnímají dvojitý výklad, jeden pro děti a jeden pro dospělé.
- Jednorázové seznámení s pravidly na začátku školního roku není dostačující ani účelné. Je třeba, aby děti pravidla prožívaly, žily s nimi a uvědomovaly si, že se dodržování pravidel vyplatí. Je vhodné mít pravidla sepsaná a vyvěšená na přístupném a dobře viditelném místě. Při nežádoucím chování je totiž důležité, aby se k nim učitel s celou třídou vracel a ukazoval, jak konkrétně byla porušena, a komunikoval s dětmi i o tom, jak jejich narušení napravit.
- Formulace pravidel má být pozitivní, tedy formulovat chování žádoucí, kladné a vyhnout se tak příkazům a zákazům (Procházka, 2012, str. 175-176).

Dalším aktérem třídního klimatu je samozřejmě žák. Jedná se zde o žáka jako jednotlivce i jako součást skupiny. Jako jednatel ovlivňuje žák klima třídy díky věku, pohlaví a osobnostním vlastnostem (temperament, volní vlastnosti, vztah k práci...). Pokud se podíváme na jednotlivce jako součást skupiny, jsou zde nejdůležitější vztahy mezi žáky. Průcha je definuje jako mezilidské vztahy, které ovlivňují žákovo učení a chování ve škole, žákovu spokojenost ve třídě, sociální roli ve třídě. Je determinován pohlavím, věkem, osobnostními zvláštnostmi, příslušností k určité sociální či zájmové skupině. Vztah žák-žák souvisí též se sociálními potřebami žáků (potřeba nápodob, identifikace, moci, pozitivních vztahů) (Průcha, Walterová, Mareš, 1998, str. 312).

S tím souvisí i různá postavení a pozice žáků ve třídě. V literatuře můžeme nalézt dělení na pět skupin (Řezáč, 1998, str. 165):

- alfa- neboli neformální vůdce skupiny, obvykle nejaktivnější člen, imponující a akceptovaný většinou členů skupiny
- beta- tzv. expert, mající specifické předpoklady k navrhování, či alespoň tvořivému rozvíjení variant řešení prezentovaných vůdcem

- gama- většina žáků skupiny, spíše pasivní a přizpůsobiví, podléhající nebo se identifikující s vůdcem
- omega- outsider skupiny, okrajová pozice, ve skupině spíše (tj. většinou) neoblíben
- P- „obětní beránek“, obvykle symbolický představitel nepřátelské (rivalitní) skupiny

Žáci získávají své pozice díky osobní atraktivitě, výkonům v učení či komunikaci se spolužáky. Postavení ve třídě však není stabilní a mění se v závislosti na různých okolnostech. Těmi mohou být například zdravotní stav, rodinné zázemí, fyzický vzhled nebo studijní úspěšnost.

Učitel a žák patří společně s klimatem školy a učitelského sboru mezi vnitřní činitele ovlivňující třídní klima. Mezi nejvýraznější vnější činitele patří rodiče. I když se nedají považovat za přímé tvůrce klimatu ve třídě, obvykle do něj velmi zasahují. Jako „spolupříjemci“ školního vzdělávání svého dítěte v ideálním případě školu pozorují a dozorují, vnáší své poznatky a připomínky (Čapek, 2010, str. 24). Každému pedagogovi by však mělo být jasné, že se nezavdělčí všem rodičům a jeho pedagogické působení nebude vždy přijato všemi rodiči kladně, protože každý má jiné požadavky. Přesto se Petlák domnívá, že se dají dané požadavky shrnout do sedmi hlavních bodů (Petlák, 2006, str. 68):

- spravedlivé zacházení se žákem (rodiče mají zájem na tom, aby jejich děti neměly pocit krivdy, pocit, že je učitel žák nesympatický a podobně)
- chtějí, aby učitel podporoval jejich dítě v učení
- v návaznosti na to očekávají pomoc učitele při řešení otázek týkajících se učení a chování žáka
- zodpovědný a individuální přístup k jejich dítěti
- očekávají, že učitel velmi odpovědně a objektivně hodnotí žáka a je ochotný vysvětlit jim důvody svého přístupu k žákovi, případně své zaměření intervenčních zásahů
- vysoká kvalifikovanost a využívání nejen didaktických, ale také ostatních kompetencí učitele
- oceňují a také se častěji zajímají nejen o didaktické aspekty vyučování, ale i o jeho emocionální stránku

I přes veškerou snahu pedagoga správně plnit výše uvedené body, může rodič na klima ve třídě působit negativně. Zejména pokud před dětmi špatně mluví o učiteli, jeho způsobu výuky či hodnocení. Dále velmi často na děti přenáší své obavy například ze změny učitele, přestupu na jinou školu, nového předmětu a podobně. Velkým problémem je také přenášení rodinných problémů či problémů, které vznikají přímo mezi rodiči jednotlivých žáků. Zde totiž vznikají různé příkazy a zákazy s kým se děti mají či nemají kamarádit, které žákům vztahy ve třídě ještě více komplikují. Nevědomě však mohou rodiče ovlivňovat klima třídy i jiným způsobem- výběrem oblečení a školních pomůcek pro děti. Již v první třídě si této věci děti všímají, hodnotí ji a na základě toho přisoudí dítěti určitou sociální roli.

Aby k tomuto negativnímu ovlivňování nedocházelo, je třeba brát rodiče jako partnery, kteří znají své dítě z jiného úhlu, než který jsme schopni vidět ve škole my jako pedagogové. Stejný názor má i Čapek: „Není správné pohlížet na rodiče jako na nevídané hosty v našem výsadním území. Důležitá je ona symbolika spolupráce pedagogů s rodiči, poznávání se, spřízněnost cílů, která je takto vyjadřována. Někdy učitelé hloupě a zbytečně považují za nepřítele toho, kdo z logiky věci musí být náš nejbližší spojenec- rodiče „našich“ dětí ve třídách.“ (Čapek, 2010, str. 28)

2.1.2 Typy třídního klimatu

Průcha (1998, str. 107) rozděluje třídní klima pouze na dvě kategorie- aktuální a preferované. Z tohoto dělení vychází například i sociometrický dotazník MCI.

Na mnohem více kategorií dělí klima Mareš. Hlediska rozdělení, týkající se prvního stupně základní školy jsou tato (Mareš, 1988, str. 6) :

- dle koncepce výuky:
 - klima třídy v klasické třídě
 - klima třídy v alternativní třídě

- dle zvláštností žáků:
 - klima třídy, v níž dominují běžní, neproblémoví žáci

- klima třídy, kde učitel musí pracovat s „problémovými“ žáky

• dle zvláštností učitele:

- klima třídy, v níž vyučuje začátečník, nováček

- klima třídy, v níž vyučuje zkušený učitel

- klima třídy, v níž vyučuje vynikající učitel

- klima třídy, v níž vyučuje zdravý učitel

- klima třídy, v níž vyučuje učitel s patologickými rysy

- klima třídy, v níž vyučují učitelé s rozdílnými vyučovacími styly

• dle zvláštností vyučovacích předmětů:

- klima při naukových předmětech

- klima při výchovách

• dle komunikace, která zprostředkovává sociální kontakt:

- klima při přímé mezilidské komunikaci

- klima při učení pomocí počítače

Grecmanová uvádí i dělení klimatu podle Fridricha Oswalda. Ten se zabýval klimatem školy, ale domnívám se, že jeho dělení je použitelné i pro třídu. Podle klasických výchovných stylů vymezil tyto typy klimatu (Grecmanová, 2012, str. 6,7):

• autoritativní (funkčně orientované)- mezi jeho typické rysy patří špatné vztahy mezi učiteli a žáky (malá blízkost, nízká tolerance a důvěra). Žáci si stěžují na omezenou možnost diskutovat, tvrdou disciplínu a tlak na výkon. Mezi žáky panuje opozice, soutěživost, konkurenční boj.

• demokratické (sociálně-integrativní)- vyznačuje se tolerancí učitelů, jejich pomocí a respektováním individuálních potřeb žáků a vzájemnou důvěrou. Na žáky je také kladen velký tlak na výkon, ale je dobře vysvětlen a žáci jsou dostatečně motivováni. Vztahy mezi žáky jsou na velmi dobré úrovni.

- liberální- projevuje se negativními vztahy mezi učitelem a žáky, ale dobrými vztahy mezi spolužáky. Učitelé se neangažují, nevyžadují disciplínu, nemotivují žáky, kteří nepodávají téměř žádné výkony a do třídy chodí s nechutí.

Toto dělení se mi zdá mnohem funkčnější a v praxi lépe použitelné. Již z prvního přečtení je jasné, jaké klima je pro rozvoj žáků nejvíce vhodné a měl by o něj usilovat každý pedagog.

2.1.3 Přístupy ke zkoumání třídního klimatu

„ Diagnostika školní třídy směřuje k optimalizaci působení konkrétní, jedinečné třídy jejím poznáváním a objektivním hodnocením jako jednoho z významných činitelů ovlivňujících výsledky vzdělávání a výchovy.“ (Hrabal, 1989, str. 126). Klima třídy tedy velmi ovlivňuje život žáků i učitele a do určité míry na něm závisí i výsledky vzdělávacího procesu. Mnohem lépe se pracuje učiteli ve vlídném prostředí, kde nemusí řešit šarvátky mezi žáky a jejich nevhodné chování ve skupině. Díky tomu má také více času a větší chuť pro žáky vymýšlet zajímavé metody práce a způsoby výuky. Zároveň se i žáci více těší do třídy, kde mají kamarády, nikdo jim zde neublíží a kde na ně čeká přívětivý učitel. Společně poté prožívají dny plné pohody a nezapomenutelných zážitků. Takto vlídné klima ve třídě však nevzniká samo od sebe a je potřeba na něm průběžně pracovat. Abychom ale mohli třídní klima zlepšovat, je vhodné nejprve zjistit, na jaké úrovni se klima nachází. Zkoumání klimatu nám odhalí, na jaké problémy bychom se měli nejvíce a nejdříve zaměřit. Před zkoumáním je potřebné si ujasnit několik věcí (Petlák, 2006, str. 73-74):

1. Cíl zkoumání. Na klima třídy působí mnoha aspektů, proto je důležité si uvědomit, co má být předmětem zkoumání. Může to být například vliv učitele na třídu, úroveň komunikace mezi žáky, vliv hodnocení žáků či vztahy mezi žáky.
2. Období, ve kterém se výzkum uskuteční. Toto velmi úzce souvisí s cílem zkoumání, protože jedním z cílů může být zkoumání klimatu během jednoho

školního roku. Naproti tomu však může být zkoumání zaměřené na klima třídy před závěrem školního roku nebo po změně vyučujícího.

3. Výběr metod zkoumání. Pedagogika a psychologie nabízí učiteli mnohé metody zkoumání. Od nenáročného pozorování až ke složitějšímu experimentu. K objektivnímu posouzení je vhodné zkombinovat více metod.
4. Techniky zkoumání, sběr údajů. Učitel by se hned na začátku zkoumání měl rozhodnout, zda ho bude provádět sám, či si vezme nějaké spolupracovníky. Samozřejmě je také možné požádat o spolupráci pedagogicko - psychologickou poradnu, která provede diagnostiku třídního klimatu a navrhne postup řešení. Také je důležité se rozhodnout, zda učitel výzkumník použije nějakou techniku (například videokameru či fotoaparát). Žáky by s tím měl totiž předem seznámit, aby to neovlivnilo jejich chování a průběh zkoumání.
5. Zpracování údajů a jejich vyhodnocení. V této etapě jde o analýzu získaných údajů, jejich třídění a hledání korelací.
6. Vyvození závěrů. Po vyhodnocení výsledků výzkumu je možné formulovat určité závěry. Ty by měly poskytovat reálný obraz o úrovni klima třídy a na jejich základě poté můžeme zvolit metody a formy práce na podporu klimatu.

Po vyjasnění těchto šesti bodů, můžeme přistoupit k diagnostice klimatu školní třídy. Vybrat si můžeme hned z několika přístupů. Například Mareš uvádí šest různých přístupů (Mareš, 1998, str. 8-11):

- Sociometrický přístup. Objektem studia je školní třída jako sociální skupina, nikoli učitel. Badatele zajímá strukturování a restrukturování třídy, vývoj sociálních vztahů a jejich vliv na rozvoj dispozic žáků. Diagnostickou metodou je například sociometricko-ratingový dotazník (zkráceně SORAD). Nezávisle proměnnou bývá integrovanost třídy, sympatie mezi žáky ve třídě a vliv žáků ve třídě. Závisle proměnnou bývá školní

úspěšnost žáků, školní výkonnost jednotlivců i třídy jako celku, chování žáků i chování celé třídy. Zástupcem tohoto přístupu je například Vladimír Hrabal.

- Organizačně-sociologický přístup. Objektem studia je školní třída jako organizační jednotka a učitel jako řídicí pracovník. Výzkumníka zajímá rozvoj týmové práce v hodině, redukování nejistoty žáků při plnění úkolů. Diagnostickou metodou je standardizované pozorování průběhu pedagogické interakce. Nezávisle proměnnou bývají používané technologické postupy, míra autority pedagoga, prostor pro komunikaci mezi žáky navzájem. Závisle proměnnou bývá výkonnost třídy jako celku, přírůstek žakovských výkonů v konkrétních vyučovacích předmětech.

- Interakční přístup. Objektem studia je školní třída a učitel. Badatele zajímá interakce mezi učitelem a žáky v průběhu vyučovací hodiny. Diagnostickou metodou je standardizované pozorování, audiovizuální nahrávky interakce, jejich popis a rozbor. Nezávisle proměnnou bývá přímé a nepřímé působení učitele. Závisle proměnnou bývá výkonnost třídy i jednotlivých žáků, postoje žáků a efektivita učitelovy práce.

- Pedagogicko- psychologický přístup. Objektem studia je školní třída a učitel. Badatele zajímá spolupráce ve třídě, kooperativní učení. Diagnostickou metodou je například posuzovací škála Classroom Life of Instrument (zkráceně CLI). Nezávisle proměnnou je vzájemná sociální závislost žáků, sociální podpora žáků, žakovské sebepojetí. Závisle proměnnou bývají výkonnost celé třídy a jednotlivých žáků, postoje žáků k učivu, žakovské připisování příčin v případě úspěchu i neúspěchu.

- Školně-etnografický přístup. Objektem studia je školní třída, učitelé a celý přirozený život školy. Badatele zajímá, jak jej vnímají, hodnotí a svými slovy popisují jeho aktéři. Diagnostickou metodou je zúčastněné pozorování, kdy badatel pobývá ve škole řadu měsíců či roků. Vede rozhovory s učiteli a žáky, nahrává si jejich formulace, přepisuje do protokolů a analyzuje je.

- Vývojově psychologický přístup. Objektem studia je žák jako osobnost a školní třída jako sociální prostředí, v němž se má osobnost rozvíjet. Badatel se zajímá ontogenezi žáků v období prepuberty a puberty, zejména v údobí 5. -8. ročníku školní docházky. Používá řadu různorodých diagnostických metod. Nezávisle proměnnou bývá učitelovo řízení vyučovací hodiny, postupy ukázkující žáky, individuální přístup k žákům, učitelův způsob hodnocení žáků, vzájemné vztahy učitel- žák, prostor pro žakovskou autoregulaci, žakova autonomie a seberozvíjení, morální autorita dospělých. Závisle

proměnnou bývá školní neúspěšnost, nezájem žáků o školu, negativní vnitřní motivace pro učení, žákovo snížené sebepojetí, naučená bezmoc, zhoršené mentální zdraví.

- Sociálně- psychologický a environmentální přístup. Objektem studia je školní třída chápaná jako prostředí pro učení, žáci dané třídy a vyučující, kteří v této třídě působí. Badatelé se zajímají o kvalitu klimatu, jeho strukturní složky, aktuální i preferovanou podobu klimatu. Diagnostickou metodou jsou posuzovací škály, které vyplňují sami aktéři. Zachycují v nich své vidění klimatu, své postoje, subjektivně zbarvené názory, svá očekávání.

Ze všech těchto přístupů si poté učitel může vybrat ty, které nejvíce vyhovují šesti bodům Petláka, na které si již předtím pedagog odpověděl.

2.1.4 Metody zkoumání třídního klimatu

- Pozorování. Jedná se o kvalitativní výzkumnou metodu, která nám dokáže odhalit vzájemné vztahy mezi žáky, vztah žáků k učiteli i ke školní práci. Pro učitele je pozorování prostředí a kolektivu třídy nesmírně cenné také s ohledem na jejich chování a postoje vůči třídě. Pokud ví, co se ve třídě odehrává, může na to adekvátně reagovat a přispívat tak k rozvoji vhodných vzorců chování žáků ve skupině. Pozorování přitom neznamená pouhé sledování chování žáků. Je třeba si na začátku jasně definovat, co nás konkrétně zajímá a neustále zvažovat celý kontext života ve třídě (Gillernová, 2012, str. 129). Někteří odborníci uvádí, že pozorování není vhodná metody pro pedagogy, protože jsou jedním z aktérů třídního klimatu a tudíž mohou určité jevy chápat zkresleně. Osobně se domnívám, že pokud chceme jako učitelé zjistit klima v naší třídě a dále na něm pracovat, je pro nás pozorování velmi důležité.

Vybrat si můžeme ze dvou typů pozorování- strukturované a nestrukturované. Při nestrukturovaném pozorování pozorujeme činnosti a dění ve třídě bez dopředu rozmyšlených záměrů. Pozorování má globální charakter. Z pozorovaných a zjištěných skutečností se vyvozují závěry. Je však potřeba upozornit, že pohled výzkumníka může být do značné míry subjektivní. Subjektivnost omezíme díky strukturovanému pozorování. Při něm se výzkumník dopředu důkladně připraví, prostuduje příslušnou literaturu, vytyčí si záměr a konkrétní cíl zkoumání (Petlák, 2006, str. 76). Oba tyto typy

pozorování můžeme samozřejmě kombinovat. Vhodné je nejprve provést nestrukturované pozorování, zaznamenat všechny zvláštní či opakované jevy a poté se na tyto jevy zaměřit v pozorování strukturovaném.

Průběh pozorování můžeme zaznamenávat například do předem připravených záznamových archů s kategoriemi typů chování a jejich projevů, které se mohou objevit. Pokud nesledujeme pouze frekvenci určitých projevů, ale naším úkolem je sledovat míru projevu určitých předem stanovených charakteristik, potřebujeme k tomu navíc příslušné škály s podrobnou instrukcí (Lukášová, 2010, str. 146).

• **Rozhovor.** Jedná se o přímou ústní komunikaci, při které zjišťujeme pomocí dotazů, potřebné informace o klimatu třídy a vzájemných vztazích mezi žáky. Zvláštním typem rozhovoru je rozhovor skupinový. Při něm můžeme vidět míru souhlasu s některým tvrzením, diskuzi, emoce, postoje (Čapek, 2010, str. 105). Potíže však může způsobit stud, strach vyjádřit vlastní názor či přizpůsobení svého názoru většině. Rozhovor je vhodné používat hlavně v nižších třídách, kdy děti nemusí správně chápat dotazníky a jiné písemné formy zkoumání. „Omezená verbální vyjadřovací schopnost složitějších pocitů je vyvažována otázkami, na které je možné odpovídat i nonverbálně (např. „jdi“, „ukaz“, eventuálně „nakresli“) (Čapek, 2010, str. 105) Dále zde autor uvádí několik otázek, které jsou vhodné právě pro první či druhou třídu:

1. Kdyby se tě někdo zeptal, jaká je tvoje třída, co bys řekl?
2. Představ si, že je tvoje třída živá. Jakou má asi náladu (dobrou, špatnou), jak bys to řekl jinak? Co tvá třída chce? Co tvá třída nechce?
3. Představ si, že máš zavázané oči (zavři je) a někdo tě dovedl do třídy, kde ale nikdo nebyl. Tam ti oči rozvázal (otevři) a ty jsi hned poznal, že jsi ve své třídě. Podle čeho bys to poznal?
4. Co bys ve třídě určitě chtěl ukázat mamince, kdyby sem přišla?
5. Ukaž, na jaké věci ve třídě se nejraději díváš?
6. Jdi na místo, kde se ti ve třídě nejvíce líbí.
7. Ukaž na místo, které se ti nelíbí, nerad se tam díváš a nechceš tam být.
8. Představ si, že máš kouzelnou hůlku a můžeš ve třídě něco změnit:
 - a) jen skutečné věci
 - b) i pohádkové, čarovné věci

- Sociometrie. Sociometrie je soubor sociologických a psychologických metod a technik aplikovaných při měření mezilidských vztahů v malých skupinách (Průcha, 1998, str. 231). „V praxi se výzkum struktury vzájemných vztahů v malých sociálních skupinách provádí formou zkoumání výběrů, uskutečňovaných členy skupiny. Nejčastěji se používá dotazníková forma (test), která obsahuje otázky sociometrického charakteru.“ (Janoušek, 1986, str. 189). Sociometrické dotazníky si můžeme vymýšlet sami nebo využít již sestavené testy. Při použití standardizovaných dotazníků na měření klimatu ve třídě je dle vyhlášky 104/2014 Sb. nutný souhlas rodičů (viz Příloha 1), který si musíme opatřit před zadáváním dotazníků. Velmi vhodné je také informovat a zajistit si souhlas vedení školy.

Mezi nejznámější a nejpoužívanější testy patří:

~ SORAD (viz Příloha 2) - Tento sociometrický test se stavil Vladimír Hrabal a poprvé byl publikován již v roce 1979. „Získávají se jím vzájemné údaje o interindividuálních vztazích mezi žáky ve třídě nebo jiné výchovné skupině a zároveň vzájemné osobnostní charakteristiky, které souvisejí s interindividuálními vztahy. Výsledky je možno analyzovat z hlediska třídy, jejích charakteristik a její struktury, ale také z hlediska pozice a role jednotlivých žáků ve skupině.“ (Hrabal, 1989, str. 99). Tento test je určen pro žáky druhého stupně a střední školy. Každý student vyplňuje u svých spolužáků tři kolonky. V prvním sloupci hodnotí vliv, ve druhém sympatie a ve třetím tyto sympatie zdůvodňuje. K hodnocení vlivu a sympatií je využívána stupnice od jedné do pěti, přičemž jednička je „nejlepší“. Jména spolužáků jsou seřazena dle abecedy, nejprve chlapci, poté dívky. Žádného svého spolužáka nesmí vynechat. Součástí testu jsou také instrukce, které vysvětlují například, co znamená sympatický, vlivný a co dělat, pokud si u nějakého spolužáka není jistý.

~ Dotazník B-3 a B-4 (viz Příloha 3, 4). Dotazníky vytvořil Richard Braun. Oba dva testy jsou poměrně nové (1997,2000), přesto jsou hojně využívány. Dotazník B-4 je určen žákům 2. -3. tříd, dotazník B-3 je pro žáky od 4. třídy až po maturitní ročníky. Po zvážení se však může dotazník B-4 rozšířit o určité otázky z dotazníku B-3 a naopak (Čapek, 2010, str. 109). Oba tyto dotazníky jsou pro děti dobře srozumitelné a jejich

vypracování jim netrvá dlouho. Zpracování výsledků také není složité a poskytne nám základní vhled do vztahů ve třídě.

Dalšími dotazníky, které můžeme použít, jsou:

~ Naše třída. Tento dotazník si původně pro svou potřebu vytvořila Základní škola praktická ve Zlíně. Je určen pro 1. -5. třídu a zkoumá celkový vztah žáka ke třídě. Test pro 1. a 2. třídu se skládá ze dvou částí. První část obsahuje šestnáct otázek, na které děti odpovídají pomocí vybarvení veselého nebo smutného „smajlíka“. Zde vidím menší problém v tom, že „smajlíci“ jsou uspořádáni do dvou sloupců (ANO, NE). Jejich uspořádání však není pravidelné, tudíž ve sloupečku ANO nalezneme usměvavé i zamračené „smajlíky“. Domnívám se, že to může být pro většinu dětí matoucí. Ve druhé části je deset doplňujících otázek, na něž žáci odpovídají zakroužkováním příslušného obrázku. Zde je velmi nutné před vypracováním testu dětem vysvětlit významy jednotlivých obrázků, protože každý je může pochopit trochu jinak. Dotazník pro 3. - 5. třídu je velmi podobný první části dotazníku pro nižší třídy, pouze obsahuje devatenáct otázek.

~ MCI = My class inventory. Metoda, vyvinutá Australany B. J. Fraserem a D. L. Fisherem v roce 1986, umožňuje rychle a poměrně snadno proniknout do různých oblastí života ve třídě. Dotazník má dvě formy – preferovanou (viz Příloha 5,6) – zkoumá klima, které by si děti ve třídě přály mít a aktuální (viz Příloha 7,8)- zjišťuje aktuální, současné klima ve třídě. Autoři tohoto testu doporučují nejprve zadat formu preferovanou a zhruba čtrnáct dní poté zadat formu aktuální.

Tato dotazníková metoda je určena pro žáky základních škol od 8 do 12 let. Obě dvě formy mají 25 položek, jež zjišťují pět proměnných třídního klimatu:

1. Spokojenost ve třídě- otázky číslo 1,6,11,16,21 zjišťují vztah žáků ke spolužákům, jeho spokojenost mezi ostatními.
2. Třenice ve třídě- otázky číslo 2,7,12,17,22 zjišťují frekvenci a míru pří, hádek a strkanic ve třídě.
3. Soutěživost ve třídě- otázky číslo 3,8,13,18,23 zjišťují míru konkurence mezi žáky, přílišnou snahu někoho vyniknout nad ostatní či naopak malou snahu o úspěch.
4. Obtížnost učení- otázky číslo 4,9,14,19,24 zjišťují, zda žáci považují momentální učivo za obtížné.

5. Soudržnost třídy- otázky číslo 5,10,15,20,25 zjišťují kohezi daného kolektivu (Lašek, 2001, str. 53-54).

Žáci odpovídají na všechny otázky výběrem z ANO- NE, tudíž jim vypracování testu netrvá příliš dlouho. Problém však shledávám v tom, že otázky v testu operují se slovy *některé děti*, *mnoho dětí*, *několik dětí*, *většina*. Tyto pojmy jsou poměrně zavádějící, protože každý si pod nimi představí jiný počet. Díky tomu také test ztrácí určitou platnost při posuzování více testů zadávaných různými pedagogy. U preferované formy je formulace vět také velmi složitá a především mladší děti budou při vyplňování potřebovat pomoc pedagoga.

Vyhodnocení testu je jednoduché a nezabere mnoho času. Odpověď ANO se boduje třemi body, odpověď NE bodem jedním. Pouze u pěti otázek (6, 9, 10, 16, 24) se bodování otáčí. Pokud žák nějakou otázku vynechá či není jednoznačně označena, skóruje se dvěma body. Z vypočítaných hodnot se vypočítá průměr, který můžeme porovnat s pásmem běžných hodnot (Lašek, 2001, str. 56). Samozřejmostí je srovnání formy aktuální a preferované. To nám může odhalit, že i když hodnota neodpovídá pásmu běžných hodnot, mohou s ní být žáci spokojeni. U vyhodnocování bychom se neměli zaměřit pouze na průměr celé třídy, ale brát zřetel i na hodnoty jednotlivců.

~ CES (Classroom Environment Scale)- V současnosti patří mezi nejpoužívanější dotazníky, určené od 7. třídy až po maturitní ročníky, zjišťující klima třídy. Původní verzi vytvořili v 70. letech v USA Trickett a Moos. Tato verze obsahovala 242 otázek zaměřených na 13 sfér třídního klimatu. V průběhu let prošel dotazník mnohými úpravami. Současnou verzi vytvořili v roce 1986 Fraser a Fisher, kteří dotazník rozdělili opět na dvě formy- aktuální a preferovanou. Zredukovali test na 24 otázek zkoumajících šest proměnných (Lašek, 2001, str. 72-74):

1. Angažovanost žáka, jeho zaujetí pro školní práci (otázky číslo 1,7,13,19)
2. Vzájemné vztahy mezi žáky (otázky číslo 2, 8, 14, 20)
3. Pomoc a podpora pedagoga (otázky číslo 3, 9, 15, 21)
4. Orientace žáků na úkoly (otázky číslo 4, 0, 16, 22)
5. Pořádek a organizovanost (otázky číslo 5, 11, 17, 23)

6. Jasnost pravidel (otázky číslo 6, 12, 18, 24)

Tento test je unikátní tím, že se zaměřuje přímo i na práci pedagoga. Díky tomu ho můžeme využít jako dobrý evaluační nástroj pedagogické práce. S tím souvisí i anonymita pisatele, která může i nemusí být naplněna. Pokud test nebude anonymní, můžeme pracovat s výsledky na úrovni individuálního přístupu k žákům, pokud dotazník bude anonymní, je pravděpodobnější, že žáci budou otevřenější a upřímnější (Čapek, 2010, str. 118).

Dotazník je zadáván pro každý předmět zvlášť, což je dáno věkovým rozhraním, pro které je dotazník určen. Vyhodnocování je naprosto stejné jako u dotazníku MCI, tedy za odpověď ANO 3 body, za odpověď NE bod 1. I zde ale existují otázky, které mají bodování opačné. Po obodování všech otázek se opět vypočítá průměr, který se porovnává v rámci formy aktuální a preferované či s pásmem běžných hodnot, které můžeme naléznout například v publikaci Sociálně psychologické klima školních tříd a školy od Jana Laška (Lašek, 2001, str. 75-78).

~ CCQ- Dotazník vytvořil v roce 1983 Američan Lawrence B. Rosenfeld. Sestavil 17 tvrzení, které zkoumají komunikační klima ve třídě. Při tvoření vycházel z výzkumů J. Gibba, který komunikační klima rozdělil na dva druhy- suportivní a defenzivní (Lašek, 2001, str. 100). Bližší klasifikaci těchto dvou druhů uvádím v podkapitole Aktéři třídního klimatu.

Tato dotazníková metoda zjištění třídního klimatu je určena primárně pro studenty středních a vysokých škol, ale domnívám se, že by se dala použít i pro vyšší ročníky škol základních.

„Respondent reaguje na tvrzení odpovědi na pětipoložkové škále Lickertovského typu od *silně souhlasím* (5) až po *silně nesouhlasím* (1). Dosažená skóre se pak sčítají a z výsledků je možno určit, zda zkoumaný učitel vytváří spíše suportivní, resp. defenzivní klima ve třídě, která jej hodnotí.“ (Lašek, 2001, str. 101)

Vzhledem k tomu, že zde žáci hodnotí svého kantora, by měl být dotazník určitě anonymní.

~ SCCQ (Student Classroom Climate Questionnaire)- Blank a Kershaw vytvořili tento dotazník pro vyšší ročníky základních škol a pro žáky škol středních v roce 1998 (Čapek, 2010 str. 126). Respondenti zde hodnotí tři oblasti- atmosféru ve třídě, domácí

a školní úkoly a svého vyučujícího. Své odpovědi zaznamenávají pomocí čtyřbodové škály- zcela souhlasím, souhlasím, nesouhlasím, zcela nesouhlasím. Dále zde mají volnou část dotazníku na komentáře a doporučení. Musím však souhlasit s Čapkem, který tvrdí: „ Otázky jsou sice mírně sugestivní a evokují spíše kladné hodnoty, ale rčení „nikdo není dokonalý“ platí i o nástrojích. Objektivnější by jistě bylo popsat škálu z obou konců.“ (Čapek, 2010, str. 126) Tvrzení v dotazníku jsou totiž vždy kladně formulovaná, což považuji, stejně jako Čapek, za sugestivní.

~ KLIT- Jedná se o český dotazník, který vytvořil PhDr. Jan Lašek CSc. Otázky jsou zde rozděleny do tří sekcí, z nichž každá obsahuje jejich jiný počet. První část zkoumá suportivní klima třídy (SUPKT) pomocí 12 otázek. Respondent v ní hodnotí vztah sebe a třídy a třídu jako celek. Nevypovídá konkrétně o žádných svých spolužácích. Druhá část obsahuje 10 otázek o motivaci k negativnímu školnímu výkonu (MONŠV), kde se žák zamýšlí nad svými „nedostatký“ ve školní práci. Posledních 6 otázek se týká sebeprosazení (SEPROS). V nich žák hodnotí, jak se dokáže prosadit v rámci třídy, jak umí spolupracovat a pomoci spolužákům. Všechny otázky ohodnotí číslicí 1-4 (1- silně nesouhlasím, 2- mírně nesouhlasím, 3- mírně souhlasím, 4- silně souhlasím). Autor dotazníku záměrně vynechal střední hodnotu, aby se respondenti museli přiklonit k pozitivnímu či negativnímu hodnocení. Po sečtení jednotlivých částí je můžeme porovnat s legendou výsledků, která stanovuje určitou normu. Hodnoty v tabulce jsou vytvořeny pro jednoho žáka, tudíž můžeme vyhodnocovat jak individuálně, tak i celou třídu. Nicméně Čapek se domnívá, že dotazník by se měl vyhodnocovat hlavně individuálně, protože části *motivace k negativnímu školnímu výsledku* a *sebeprosazení* jsou osobní složky, jejichž průměrování pro celou třídu nemá smysl. Význam to má pouze u části *suportivní klima*, ale i zde by se Čapek přikláněl k individuální interpretaci, protože během svých průzkumů zjistil obrovský rozptyl hodnot mezi jednotlivými žáky z jedné třídy (Čapek, 2010, str. 126).

~ LEI- Tento dotazník je jedním z nejdelších testů na zkoumání klimatu ve třídě. Obsahuje 105 tvrzení, na něž žáci vyjadřují svůj souhlas či nesouhlas opět pomocí čtyřbodové stupnice. Obsahy otázek lze rozdělit do 15 oblastí:

- Soudržnost třídy. Zkoumá vzájemné vztahy mezi dětmi i to, jak dobře se žáci navzájem znají.

- Různorodost zájmů. Různorodost zájmů žáků lze zajímavě využít pro rozmanité způsoby výuky, mnohdy však může tato různorodost být překážkou při stanovení společného způsobu a cíle výuky.
- Formálnost a pravidla. Tato část zkoumá respektování pravidel žáky a celkovou svázanost třídy pravidly a formálností.
- Rychlost plnění úkolů. Složka reflektuje opravdovou rychlost zvládnání úkolů a způsob, jak třída pracuje pod časovým tlakem. Její hodnota odhalí i studijní složky jednotlivce.
- Materiální prostředí. Materiálním prostředím se nerozumí počítače, interaktivní tabule a podobně, ale dostatek místa, dostupnost pomůcek ve třídě či výstavu žakovských prací.
- Neshody ve třídě. Zde se zkoumá míra a četnost hádek mezi spolužáky.
- Společné cíle. Sleduje vymezení cílů a jejich přijetí skupinou.
- Preferování žáků. Jedná se o preferování žáků učitelem.
- Obtížnost učení. Stanovuje, jak obtížnou vidí žák práci ve třídě a zadávané úkoly.
- Lhostejnost ke společnému zájmu. Blíže souvisí se složkou soudržnost třídy. Zkoumá, jestli jednotlivci cítí ve třídě nedostatečné ztotožnění se se zájmem třídy.
- Demokracie ve třídě. Ukazuje participaci žáků na stanovování a dodržování pravidel pro celou skupinu, na jejím chodu a způsobu rozhodování.
- Zájmové skupiny. Sleduje vznik a existenci menších skupin v kolektivu. Tyto skupiny totiž mohou mít neblahý vliv na celou třídu, protože si v rámci ní žáci stanovují svá vlastní pravidla, přisuzují sobě i dětem mimo skupinu určité role. Zároveň díky skupině získávají děti jakousi ochranu, která může být pro slabší jedince dobrá, ale také může vést k nežádoucímu chování.
- Spokojenost ve třídě. Zachycuje, zda má respondent svou třídu rád či nikoliv.
- Neorganizovanost. Měří, do jaké míry žáci považují aktivity ve škole za chaotické a špatně organizované.
- Soupeřivost ve třídě. Udržovat soupeřivost ve třídě je dobré, protože vede žáky k lepším výkonům. Její vysoký stupeň je však kontraproduktivní a ničí pozitivní třídní klima (Čapek, 2010, str. 127-129)

Dotazník je i díky své rozsáhlosti určen pro nejvyšší ročníky základních škol a pro školy střední.

Vyhodnocení je podobné ostatním dotazníkům. Jediná změna je u vynechané nebo nekorektně označené odpovědi, která se hodnotí 2,5 bodu. Vypočítané hodnoty poté můžeme opět srovnat s tabulkou normativních dat, kterou nalezneme v různých publikacích.

Petlák uvádí i další metody zkoumání, které jsou také jistou formou dotazníku. První z nich je sémantický diferenciál. Zjišťují se jím postoje žáků ke klimatu třídy, které vyjadřují pomocí škály od 1 do 5. Další metodou je terč. V něm jsou oblasti zkoumání rozděleny do čtyř hlavních oblastí. Každá z těchto oblastí se dělí ještě na dvě podoblasti- škola (je místo, kde vím, jak na tom jsem; je místo, kde se cítím dobře), učitel/ka (váží si žáček a žáků; zajímavě organizuje sociální rozvoj), vyučování (podporuje osobnostní a sociální rozvoj; poznatky jsou podávány srozumitelně), žáci (udržují mezi sebou dobré vztahy; identifikují se se školou). Respondent zhodnotí každou podoblast a zanese bod do příslušné kružnice v terči. Každá kružnice nese jinou bodovou hodnotu od 1 do 5, přičemž 5 je *úplně souhlasím* (Petlák, 2006, str. 81-82). Přestože vzorový terč obsahuje tyto oblasti zkoumání, domnívám se, že si každý pedagog může sestavit terč podle svých potřeb.

Dotazníky většinou mívají formu psanou. Valenta však upozorňuje i na nepsané formy dotazování (Valenta, 2013, str. 162). Příkladem je například aktivita „Koho se to týká?“ či „Místa si vymění ti, kteří...“. Při těchto aktivitách nepíše děti, ale je určité účelné, aby si zapisoval poznámky pedagog.

- Projektivní techniky. Zkoumají osobnost žáka a jeho vztahy k ostatním pomocí neuvědomělých procesů. Jejich výsledky se poté promítají do konkrétních žakových výtvorů. Projektivní techniky jsou vhodné především při diagnostikování žáků základních škol, protože jsou jim velmi blízké (například dramatizace, kresba, hra). Díky těmto metodám může pedagog získat mnoho informací. Nevýhodou je však obtížné vyhodnocení a interpretace výsledků (Friedlová aj., 2012, str. 19-20).

Základní technikou je diagnostika dětské kresby. Výhodné je její použití v nejnižších ročnících základních škol, kdy děti ještě nemusí rozumět dotazníkům a

jejich vyjadřovací schopnosti pro rozhovor ještě nejsou plně rozvinuty. Přesto mohou graficky vypovídat o své osobě, vztazích ke spolužákům i o klimatu celé třídy. Žáky můžeme nechat kreslit volnou kresbu nebo jim zadat přesné téma, například Jak se rozdělujeme na skupinovou práci, Jak trávíme přestávku... Na kresbě můžeme zkoumat několik aspektů- postavy (jejich výběr, rozmístění na ploše, vzájemné postavení, velikost, barvu, výraz, interakci s ostatními), prostředí (uspořádání, barva), celkovou barevnost, uspořádání, harmonii či disharmonii. Stejně tak můžeme nechat děti pracovat s hmotou či jiným materiálem (Valenta, 2013, str. 164). Žák opracovává daný materiál a tím do něj vkládá své představy o sobě, spolužácích, vztazích ve třídě. Výhodou je, že práce s hmotou umožní dětem jiný úhel pohledu, který je v závěru často překvapivý i pro ně.

Další hojně využívanou technikou jsou nedokončené věty. Ty si můžeme vytvořit buď sami podle svých potřeb, nebo použít již vytvořené věty někoho jiného. Jejich ukázkou můžeme najít například v metodice inkluzivní školy Práce s třídním kolektivem (Friedlová aj., 2012, str. 20):

- Děti z naší třídy
- Na dětech z naší třídy se mi líbí (nelíbí)
- Děti z naší třídy si o mně myslí
- Mezi spolužáky jsem
- V naší třídě jsou mými kamarády
- Můj nejlepší kamarád z naší třídy je,
protože
- Na mém kamarádovi se mi líbí
- Dobry kamarád by měl být
- Kamarád by nikdy neměl
- Pro kamaráda bych vždycky

Z rozsahu témat vět je patrné, kolik cenných informací se díky této jednoduché metodě dozvíme. Mnohem složitější je však sumarizace výsledků, která je zapříčiněná širokou škálou možných odpovědí.

Velmi podobné jsou techniky volby, kdy se respondentům zadá otázka a oni odpoví pomocí výběru ze svých spolužáků. Takové otázky mohou například být:

S kým bys chtěl sedět v lavici?

Koho bys pozval na svou narozeninovou oslavu?

S jakým spolužákem bys jel rád o víkendu na výlet?

Jakého spolužáky bys nikdy nepozval k sobě domů?

Jednou z technik volby je i volba časová. V ní je úkolem respondenta vymezit frekvenci, v jaké by se chtěl vídat s daným spolužákem. K dispozici má stupnici s pojmy *vždycky, často, někdy, zřídka, nikdy* (Friedlová aj., 2012, str. 21)

Hojně používanou projektivní metodou je strom duchů či jednoduše strom s postavami. „Využívá se v tolika oblastech a při různorodých příležitostech, až zaniklo autorství této metody. Na listu papíru je znázorněn strom, na kterém ve skupinách, ve dvojicích či o samotě sedí bezpohlavní postavičky podobné vzhledem duchům nebo strašidlům. Někteří tito duchové se snaží na strom teprve dostat a šplhají po něm, nebo stojí u kmene a natahují ruce vzhůru. Nejčastěji jsou žáci instruováni, aby postavičky na obrázku pojmenovali jmény svých spolužáků ve třídě. Někdy pokyn obsahuje instrukci, že mají zahrnout i sebe, někdy naopak sebe mají vynechat.“ (Gillernová, 2012, str.131)

Pro nejmladší děti je vhodná metoda obláčky. Žáci dostanou list papíru, na kterém je předtištěno slunce a mráčky (nebo si je mohou nakreslit). Slunce jsou oni, do mráčků dopíší jména svých spolužáků, se kterými by se jim dobře plulo po obloze. Žádný obláček nesmí vynechat. Když všichni vyplní své nebe, postupně říkají, koho si na svou oblohu zvou. Rizikem této aktivity je, že nějakého žáka ostatní spolužáci ani jednou nezmíní. Pokud tento jev očekáváme, můžeme mu zabránit například tím, že budeme hrát také a očekávaného „outsidera“ pozveme na své nebe (Friedlová aj., 2012, str.6-7). U této varianty bych se však obávala, že si „mou“ volbu vezmou žáci osobně a vznikne u nich určitá představa mého preferování jiných spolužáků. Podle mne je lepším způsobem neříkat své volby nahlas a nechat je pouze pro pedagoga.

Zřejmě nejoblíbenější technikou hlavně u extrovertních žáků je dramatizace. Žáci při ní tvoří, hrají a modelují fiktivní a převážně problémové situace. Uplatňují se zde

mnohé metody dramatické výchovy- hra v roli, pantomima, živé obrazy, hra s loutkami, simulace. Jak jsem již uvedla výše, tato technika je spíše vhodná pro extrovertní osobnosti, ale ani introverti nemusí zůstat stranou. Mohou být v roli diváků a pomoci vzniklou situaci rozebrat a zhodnotit (Valenta, 2013, str. 162).

2.1.5 Jak ovlivnit klima třídy

V předchozích kapitolách jsem definovala klima třídy, jeho aktéry, přístupy a metody jeho zkoumání. Nic z toho by však nemělo smysl, pokud bychom se zjištěnými informacemi o třídním klimatu dále nepracovali.

Práce na zkvalitnění klimatu ve třídě je dlouhodobá a určitě není jednoduchá. Vyžaduje, aby měl učitel alespoň základní poznatky o vedení školního kolektivu, dětské psychologii a sociologii. Existuje totiž mnoho aktivit, kterými lze třídní klima pozitivně ovlivnit, ale ne vždy jsou všechny vhodné. Za jejich selekci je odpovědný právě pedagog.

Při práci na třídním klimatu je důležité si uvědomit, že je to práce kolektivní. Měl by se do ní tedy aktivně zapojit nejen učitel, ale i žáci. Ti si alespoň uvědomí svou důležitost pro kolektiv a vzájemnou zodpovědnost.

Ovlivňování třídního klimatu se dle Mareše a Čápa (2001, str. 578) děje v deseti krocích:

1. Zjistit přání žáků i učitele ohledně třídního klimatu (takzvanou preferovanou formu).
2. Zjistit aktuální stav třídního klimatu (s alespoň týdenním odstupem od prvního kroku).
3. Zjistit rozdíly mezi preferovanou a aktuální formou žáků.
4. Zjistit rozdíly mezi preferovanou a aktuální formou žáků a učitele/ učitelů.
5. Rozhodnout se v jakých oblastech je nejnnutnější náprava a jaké stačí udržet alespoň na té úrovni, na které se momentálně nacházejí.
6. Vybrat pedagogické postupy, které povedou ke zlepšení klimatu.
7. Účelně zasahovat do třídního klimatu. Zásahy reflektovat a na základě reflexí volit další zásahy.

8. Intervence by měly být cílené, citlivé a dlouhodobé. Velmi důležitá je také jejich systematická.
9. Vyhodnocovat úspěšnost zásahů a změny v klimatu třídy.
10. Zjišťovat, jak jsou změny v klimatu trvalé a zajišťovat jejich upevnování.

Zásahy do třídního klimatu by měl primárně řídit učitel. Může si vybrat z mnoha způsobů, jak klima třídy pozitivně ovlivnit. Pokud začneme od základních nástrojů, může pedagog ovlivňovat klima třídy díky komunikačnímu klimatu, které ve třídě navodí, díky jeho systému hodnocení práce jednotlivců i celé skupiny, díky tvorbě zasedacího pořádku, sestavení a dodržování třídních pravidel chování o hodinách i přestávkách. Velký vliv má i jeho koncepce výuky. Různé formy skupinové práce či projektové vyučování, jsou dnes již pravidelně zařazovány do výuky. Dalším výborným nástrojem je zařazení průřezového tématu Osobnostní a sociální výchova, které disponuje velkým množstvím aktivit vhodných právě ke zlepšení třídního klimatu.

3 Osobnostní a sociální výchova

„Osobnostní a sociální výchova je praktická disciplína zabývající se rozvojem klíčových životních - konkrétněji řečeno: „osobnostních a sociálních“ - dovedností pro každý den. Či jinak řečeno: disciplína, zabývající se rozvojem životních kompetencí v oblasti osobního života se sebou samou/samým a života v mezilidských vztazích.“

(Valenta, 2006, str. 13)

Osobnostní a sociální výchova reflektuje osobnost žáka, jeho individuální zvláštnosti a učí ho praktickým dovednostem pro běžný každodenní život. Jejím specifikem je, že se žák stává předmětem učení. Jejím smyslem je pomáhat každému žáku k životní spokojenosti se sebou samým i ostatními.

Od roku 2013 je začleněna do Rámcového vzdělávacího plánu jako jedno z průřezových témat společně s Výchovou demokratického občana, Výchovou k myšlení v evropských a globálních souvislostech, Multikulturní, Environmentální a Mediální výchovou (RVP, 2013, str. 107,108).

Do výuky ji můžeme zařadit jako samostatný předmět, projekt nebo jako součást jiných předmětů.

3.1 Přínosy OSV

Přínosy OSV jsou stanoveny v Rámcově vzdělávacím plánu a jsou členěny na dvě oblasti- oblast vědomí, dovedností, schopností a oblast postojů a hodnot.

V oblasti vědomostí, dovedností a schopností průřezové téma:

- vede k porozumění sobě samému a druhým
- napomáhá k zvládnutí vlastního chování
- přispívá k utváření dobrých mezilidských vztahů ve třídě i mimo ni
- rozvíjí základní dovednosti dobré komunikace a k tomu příslušné vědomosti
- utváří a rozvíjí základní dovednosti pro spolupráci

- umožňuje získat základní sociální dovednosti pro řešení složitých situací (např. konfliktů)
- formuje studijní dovednosti
- podporuje dovednosti a přináší vědomosti týkající se duševní hygieny

V oblasti postojů a hodnot průřezové téma:

- pomáhá k utváření pozitivního (nezraňujícího) postoje k sobě samému a k druhým
- vede k uvědomování si hodnoty spolupráce a pomoci
- vede k uvědomování si hodnoty různosti lidí, názorů, přístupů k řešení problémů
- přispívá k uvědomování mravních rozměrů různých způsobů lidského chování
- napomáhá primární prevenci sociálně patologických jevů a škodlivých způsobů chování (RVP, 2010, str. 108)

Již z těchto přínosů Osobnostní a sociální výchovy je patrné, jak vhodné je její využití při navozování a upevňování pozitivního klimatu třídy.

3.2 Tematické okruhy OSV

Vzhledem k přínosům, které má toto průřezové téma přinést, je učivo členěno do tří celků:

- osobnostní rozvoj:
 - rozvoj schopností poznávání- cvičení smyslového vnímání, pozornosti, soustředění, zapamatování
 - sebepoznání a sebepojetí- moje osobnost (temperament, postoje, hodnoty), já jako zdroj informací o sobě, můj vztah k sobě samému
 - seberegulace a sebeorganizace- cvičení sebekontroly a sebeovládání, plánování času, stanovování si cílů a kroků k jejich dosažení

- psychohygienu- ochrana před stresem, zvládnutí stresových situací, vyhledávání pomoci při problémech
 - kreativita- cvičení na rozvoj originality, citlivosti
- sociální rozvoj:
 - poznávání lidí- rozvoj poznávání lidí a lidských vlastností, hledání výhod v odlišnostech
 - mezilidské vztahy- péče o dobré vztahy, lidská práva, empatie, respekt, podpora, pomoc
 - komunikace- verbální a neverbální komunikace, naslouchání, dialog, efektivní komunikace v různých životních situacích
 - kooperace a kompetice- individuální rozvoj dovedností pro kooperaci a pro etické zvládnutí konkurence
 - morální rozvoj:
 - řešení problémů a rozhodovací schopnosti- rozvoj dovedností řešení problémových situací, problémy v mezilidských vztazích
 - hodnoty, postoje, praktická etika- rozbor vlastních i cizích postojů a hodnot, eticky problémové situace (RVP, 2010, str. 109, 110)

3.3 Didaktické principy OSV

Osobnostní a sociální výchova má tři didaktické zásady, které je nutné dodržovat, aby šlo opravdu o Osobnostní a sociální výchovu.

První zásada je zásada praktičnosti. Žáci se s výše uvedenými tématy setkávají v praktických situacích, v nich sami jednájí, myslí, prožívají. Využívají při tom především kognitivně-verbální, behaviorální, sensoricko-motorické, situačních, zkušenostní postupy. Praktičnost má zároveň i diagnostický potenciál- ukáže, co žák umí a co mu dělá problémy.

Druhá zásada je zosobnění. Každý žák má mít šanci nabývat daných životních dovedností. Zároveň má být tato dovednost zhodnocena a vztahována k jeho vlastnímu

životu a zkušenostem. Důležitá je také reflexe žákovy osobní zkušenosti získané v aktivitě.

Poslední zásadou je, že OSV má být provázející a respektující. Učitel vytváří podmínky pro nabývání efektivního chování, pozitivních osobnostních rysů, morálně hodnotných postojů. Zároveň však respektuje osobnostní zvláštnosti žáků, jejich zájmy a motivace. Učitel také vytváří podmínky pro žákovo samostatné učení, nabízí mu možnosti zvládání životních situací, doprovází žáka při hledání jeho osobní cesty k optimálnímu prožívání a chování (Valenta, 2013, str. 74, 75).

3.4 Didaktické schéma práce s aktivitou OSV

Než začneme s jakoukoliv aktivitou, musíme si stanovit cíl, jakého chceme dosáhnout. Průcha udává, že cíl lze charakterizovat v kvalitách předpokládaných výsledků, kterých má žák dosáhnout. Zahrnují hodnoty a postoje, produktivní činnosti a praktické dovednosti, poznatky a porozumění (Průcha, Walterová, Mareš, 1998, str. 34). V Osobnostní a sociální výchově je základním cílem „chování, respektive praktická, ideálně dokonce vtělená znalost“ (Valenta, 2013, str. 131).

Při formulaci cíle můžeme vycházet z přínosů nebo z tematických okruhů OSV, které nalezneme v Rámcově vzdělávacím plánu. Můžeme však také čerpat ze zjištěných potřeb žáků nebo z aktuální situace, která nastane ve škole. Využít se dají ale i situace, které se dějí mimo školu buď přímo žákům, nebo se odehrávají například v obci či státě (Valenta, 2013, str. 133).

Formulace cíle by měla být co nejkonkrétnější, abychom daného cíle dosáhli co nejlépe. Přesto se může stát, že nás daná aktivita k očekávanému cíli nedovede, nebo se během aktivity od předpokládaného cíle odkloníme. Zde je nutná flexibilita učitele, který by se měl snažit i této nastalé situace využít například tím, že přeformuluje cíl či stanoví nový. Na závěr by si měl umět zdůvodnit, proč aktivita „nevyšla“ jak předpokládal, zda tomu mohl zabránit a vyvodit z toho ponaučení pro příště.

Po stanovení cíle vybereme vhodnou metodu, kterou lze daného cíle dosáhnout. Základní dělení metod OSV zahrnuje dvě hlediska- čas a místo. Z hlediska času je lze rozdělit na metody jednorázové, které použijeme s danou skupinou pouze jednou a

metody působící delší dobu. Ty můžeme použít vždy ve stejné formě nebo je částečně pozměnit. Z hlediska místa rozdělujeme metody na ty, které se odehrávají pouze ve třídě a na ty, které působí i mimo třídu.

Další dělení metod je dle principů činností, které můžeme v Osobnostní a sociální výchově využít:

- brainstorming
- činnosti zaměřené na pohyb
- dialog, diskuse, rozhovor
- dotazníky- princip otázka-odpověď
- hraní rolí, dramatizace, simulace
- kompetitivní aktivity
- kresebný princip
- monolog
- neverbální techniky
- princip vnímání a koncentrace
- „podivné“ reálné situace
- práce s hmotou nebo materiálem
- práce s prostorem
- techniky psaní
- relaxační a uvolňovací techniky
- reálné situace
- situační a textový rozbor
- kooperativní činnosti (Valenta, 2013, str. 158-167)

Samotný průběh aktivity se dělí na části, jejichž počet a názvy se v různých publikacích liší. Valenta dělí průběh aktivity na tři části podle modelu I-A-R -instrukce, akce a reflexe (Valenta, 2013, str. 171, 172).

- Instrukce je popis úkolu, který musí být formulován tak, aby aktivita mohla proběhnout očekávaným způsobem. Musí obsahovat podstatu úkolu („Vymyslete ...“, „Znázorněte...“, Udělejte...“) a podmínky splnění úkolu („ V trojicích...“, „Bez mluvení...“, „ Za dvě minuty...“). Dále může instrukce obsahovat nějakou legendu, motivační prvek, cíl aktivity, co mají

děti dělat po splnění úkolu (Valenta, 2013, str. 172-177). Instrukce je vhodné si předem sepsat, několikrát přečíst a přemýšlet nad jejich slabinami. Po přednesení instrukcí dětem je potřeba dát prostor pro jejich otázky a na jejich základě instrukce upřesnit.

- Akce probíhá bezprostředně po počátečních instrukcích. Akci můžeme nechat volně plynout a vůbec do ní nezasahovat nebo ji řídit během jejího průběhu. Řízením můžeme myslet podávání dalších instrukcí během činnosti, které korigují její další vývoj, nebo průběžnou zpětnou vazbu. Během aktivity můžeme také upravovat počáteční instrukce, komentovat průběh činnosti nebo povzbuzovat účastníky (Valenta, 2013, str. 177- 179).
- Reflexe je zpracování toho, co se právě odehrálo. Může se odehrát během aktivity, ale mnohem častější je ji provádět až po skončení činnosti. Reflexe má čtyři hlavní úkoly (Valenta, 2013, str. 184- 188):

1. Zkonkrétnění zážitků. Při reflexi a zpětném popisu aktivity je důležité být co nejvíce konkrétní. I své zážitky, pocity a nálady je potřeba co nejpřesněji popisovat.
2. Zosobnění zážitku. Jedná se o vztáhnutí aktivity na sebe, které je nezbytné. Žák osobně vyjádří své názory, postřehy, pocity.
3. Zvěcnění obsahu zážitku. Jde o ujasnění a definici pojmů či jevů, které se objevily během aktivity, reflexe nebo je známe ze své zkušenosti.
4. Zobecnění. Na základě prožité aktivity a reflexe společně se žáky definujeme obecnější pravidla, která by měla platit i v budoucnosti.

Reflexi provádíme převážně verbálně, můžeme však použít i kresbu, volné psaní, dramatizaci.

4 Shrnutí teoretické části

První kapitola teoretické části se zabývá školní třídou a třídním klimatem. Nejprve je vymezuje jako pojmy, uvádí rozdíly mezi klimatem, prostředím a atmosférou. Poté vyjmenovává aktéry, kteří klima třídy ovlivňují. Mezi nejdůležitější řadí učitele a žáky. Avšak i rodičům přikládá důležitou roli.

Dále se věnuje členění třídního klimatu dle různých hledisek a přístupům k jeho zkoumání. Zvolit si vhodný přístup a správně diagnostikovat třídní klima, je základ pro optimalizaci vztahů ve třídě a tvorbu pozitivního klimatu. Pro diagnostiku můžeme využít mnoho metod- rozhovor, pozorování, sociometrii, dotazníková šetření či projektivní metody. Ne všechny jsou samozřejmě vždy vhodné. Při jejich volbě se do značné míry prokáže citlivost pedagoga a jeho orientovanost v oboru.

Po provedení diagnostiky třídního klimatu by měla následovat intervence. Diagnostikovat klima bez pozdějšího zásahu by totiž ztrácelo smysl. Pro vytváření pozitivního klimatu existuje opět mnoho nástrojů, které nám jsou k dispozici. Jedním z nich je zařazení Osobnostní a sociální výchovy do výuky. Tomuto průřezovému tématu je věnována druhá kapitola teoretické části. OSV nabízí řadu aktivit, které jsou vhodné ke zlepšování vzájemných vztahů ve třídě. U těchto aktivit bychom měli dodržovat tři hlavní didaktické principy a didaktické schéma práce s aktivitou Osobnostní a sociální výchovy. Dodržování těchto principů a schématu je velmi důležité proto, abychom správně využili celý potenciál aktivity a nestala se z ní pouze „zábavná hra do hodiny“.

5 Charakteristika výzkumu

V této kapitole blíže charakterizují výzkum- stanovím cíl a hlavní výzkumnou otázku, popíši užití metody výzkumu a charakterizují výzkumný vzorek.

5.1 Cíl a výzkumná otázka

Třídní klima ve značné míře ovlivňuje život žáků i pedagoga- jejich úspěšnost ve výchovném a vzdělávacím procesu, přístup ke škole a vzdělávání, ale i jejich život mimo školu. Jeho důležitou roli pocítují samy děti již od útlého věku. Způsobů, jak docílit pozitivního klima ve třídě je několik. Tato diplomová práce se zabývá právě vlivem Osobnostní a sociální výchovy na klima třídy na prvním stupni základní školy. Teoretická část shrnuje poznatky o třídě, třídním klimatu a OSV, poukazuje na jejich vzájemnou provázanost. Cílem empirické části bude tuto provázanost a závislost ověřit v praxi.

Hlavní výzkumná otázka je: Jaký vliv má realizace aktivit Osobnostní a sociální výchovy třídním učitelem na klima třídy na první stupni ZŠ?

5.2 Popis užitých metod

Vzhledem k charakteru diplomové práce jsem zvolila kvalitativní výzkum realizovaný formou akčního učitelského výzkumu. Při diagnostice třídního klimatu však využiji i kvantitativní výzkum v podobě dotazníkových šetření a projektivních technik.

Akční učitelský výzkum bude probíhat ve čtyřech fázích:

1. Vstupní diagnostika třídního klimatu.
2. Intervence spojená s průběžnou reflexí.
3. Závěrečná diagnostika třídního klimatu.
4. Reflexe celého výzkumu.

5.3 Charakteristika výzkumného vzorku

Výzkum byl realizován na základní škole v období od února 2014 do února 2015.

Tato základní škola se nachází v obci na řece Sáze v okrese Benešov, která má zhruba 2700 obyvatel. Disponuje sedmnácti třídami a působí na ní celkem dvacet šest pedagogů na plný či částečný úvazek. Dále jsou zde zaměstnány tři asistentky pedagoga a třináct provozních pracovníků.

Škola se řídí školním vzdělávacím plánem „Naše budoucnost“. Dále je zapojena do projektu Rodiče vítáni.

Pro svůj výzkum jsem si vybrala jednu třídu z druhého ročníku, ve které působím jako třídní učitelka. Třidu navštěvuje dvacet dva žáků- dvanáct děvčat a deset chlapců. Z toho jedna žákyně má individuální vzdělávací plán pro oboustrannou nedoslýchavost a při práci s ní je nutné využívat FM systém.

Třídní učitelkou této třídy jsem od května 2013, kdy děti byly na konci první třídy. V pořadí jsem byla již třetí třídní učitelka těchto prvňáčků. V mezičase zde působilo mnoho suplujících kantorů a situace zde nebyla vůbec optimální. Žáci nebyli zvyklí na pevná pravidla a řád. Přestože se jednalo o „chytrou třídu“, plnou bystrých žáků, v učivu byli zhruba měsíc pozadu a ani probranou látku neměli dostatečně upevněnou. Vztahy mezi nimi byly spíše negativní. Neuměli pracovat ve dvojicích, natož ve větších skupinách. Přestávky byly naplněny hádkami, strkanicemi, posmíváním a pomluvami. Tento stav byl pro mne obzvláště složitý, protože jsem do školství nastoupila nově a kromě krátkých praxí jsem neměla žádné zkušenosti.

Jako první jsem se zaměřila na dohnání a upevnění učiva podle tematického plánu a na dodržování alespoň základních pravidel chování. Teprve až ve druhém ročníku jsme společně začali pracovat na vzájemných vztazích a tím i ovlivňovat klima ve třídě.

6 Realizace výzkumného šetření

Výzkum jsem zahájila v únoru roku 2014 prvotní diagnostikou třídního klimatu. Při takovéto diagnostice nastává vždy několik etických otázek ohledně citlivého zacházení se zjištěnými informacemi a následné intervence. Většinu diagnostických metod totiž nemá smysl provádět anonymně, protože poté je nemožné je správně vyhodnotit a interpretovat výsledky. Z toho důvodu je nutné si před zahájením diagnostiky třídního klimatu obstarat souhlas rodičů. Já jsem k tomu využila dotazník, který mi poskytla Pedagogicko- psychologická poradna v Benešově. Pouze jsem si ho drobně upravila pro své potřeby. Souhlas mi poskytli rodiče všech žáků.

6.1 Vstupní diagnostika třídního klimatu

Pro prvotní diagnostiku třídního klimatu jsem použila nestrukturované a strukturované pozorování. Dále jsem tuto kvalitativní metodu doplnila o dvě metody kvantitativní- My class inventory a projektivní technikou volby. Všechny tyto diagnostické metody již blíže popisuji v podkapitole Metody zkoumání třídního klimatu.

6.1.1 Pozorování

Jako první jsem zvolila pozorování nestrukturované, bez přesného záměru. Při tomto celkovém mapování situace ve třídě se ukázalo, že většina žáků má pouze jednoho či dva kamarády a s nikým jiným si nepovídá, nehraje si, nechce pracovat. Celé přestávky tráví pouze s oním kamarádem. Pokud náhodou narazí na někoho jiného, buď se mu beze slova vyhne, nebo vznikají šarvátky. Neustále jsme řešili spolužákem zničené pomůcky, modřiny ze strkanic, urážky a posmívání. Dohady byly i o hodinách. Nejvíce mezi spolusedícími žáky, kteří se nemohli společně „srovnat“ v jedné lavici. Někdo se příliš roztahoval, jiný nechtěl půjčit spolužákovi pomůcky.

Problémy však nastávaly i mimo třídu- vzájemně se zavírali na toaletě, postrkovali ve frontě na oběd, hádali se, kdo si s kým sedne ve školní jídelně, schovávali si věci z šatny, tudíž nebylo výjimkou, když dítě odcházelo domů bez

mikiny nebo v bačkůrkách. Jeden žák dokonce vzal jahodový jogurt, který dostal na obědě, a úmyslně ho rozlil spolužačce na tašku a do bot. Vzhledem k tomu, že tato žákyně měla na jahody vážnou alergii, byla situace opravdu vážná.

Při strukturovaném pozorování jsme se zaměřila na pozice žáků ve třídě a příčiny vzniku nesvárů.

Z pozic žáků ve třídě jsem identifikovala téměř všechny typy:

alfa- žákyně, která ostatní převyšovala svou bystrotou, sportovním nadáním, vzhledem i finančními prostředky rodiny. Během výuky k ní žáci téměř vzhlíželi. Zdálo se, že je ani nenapadá, že by i oni mohli být stejně dobří. O přestávkách se přátelila spíše s dominantními chlapci. Dívky buď ignorovala, nebo jim slovně i fyzicky ubližovala, čímž posilovala svou pozici.

beta- k této pozici inklinovali dva dominantní žáci, kteří se nejvíce přátelili s žákyní alfa. Jednalo se o největší „zlobivce“, kteří sice nepatřili mezi nejbystřejší, za to si své místo upevňovali silou. U těchto žáků byl problém i s rodiči, kteří si nechtěli přiznat, že jejich synové neustále vyrušují, ničí věci a ubližují svým spolužákům. Naopak se je snažili stavět do pozice obětivého beránka. Tento jejich postoj situaci velice ztěžoval.

gamma- do toho typu spadala většina třídy. Tito žáci byli velmi pasivní, přizpůsobovali se „vůdčím osobnostem“. Často si také od nich nechali ubližovat. Pokud se jim někdo odhodlal postavit, byl sám bez podpory svých spolužáků, což značilo nízkou soudržnost třídy.

omega- této charakteristice odpovídala jedna žákyně, která se třídy stranila, přestávky trávila sama, během výuky nechtěla s nikým spolupracovat. Její samota se ukázala i před Vánoci v roce 2014, kdy jsme se s dětmi domluvili, že si ve škole dají dárečky. Dohodnout se, kdo s kým si je daruje, jsem nechala na dětech. Několik dní před naším „Ježíškem“ jsem se ujišťovala, že jsou všichni dohodnuti. Potvrdili, že ano. Nakonec tato jediná žákyně nedostala od nikoho dárek. Důvodem, po kterém jsem následně pátrala, bylo, že se šla s několika dětmi domluvit, ty jí odmítly a ona se již nikoho dalšího raději neptala. Obdarovávání následně oplakala.

Příčiny nesvárů byly různé- půjčování nebo prohlížení cizích věcí bez dovolení, předbíhání ve frontě, posmívání kvůli prospěchu, oblečení, sportovnímu nadání. Někdy stačilo i potkat se v uličce, kdy se poté pohádali, kdo projde a kdo musí uvolnit cestu druhému. Neustále si také stěžovali, že někdo sedí o přestávce na jejich místě nebo stojí

u jejich lavice a je to obtěžuje. Až se zdálo, že si tyto konfliktní situace žáci vytváří záměrně. Velké problémy nastávaly také při skupinových pracích. Ze začátku se žáci nemohli dohodnout, kdo s kým bude ve skupině. Po této zkušenosti jsem začala skupiny tvořit já. Žáci však než aby pracovali s někým, koho nemají rádi, nepracovali vůbec. Nebo se celý čas vyhrazený této aktivitě dokázali hádat, kdo co bude dělat.

6.1.2 MCI

Dotazník My class inventory je určen pro žáky 3. -6. tříd základních škol, přesto jsem se nebála ho použít již v polovině druhého ročníku. Aby všechny děti porozuměly otázkám, četla jsem je nahlas. Poté měli žáci čas si svou odpověď rozmyslet a označit. Pokud někdo otázce nerozuměl či si nebyl úplně jistý, zda ji chápe, pokusila jsem se ji formulovat jiným způsobem nebo vysvětlit problémové slovo. Před zadáváním dotazníku jsme si však museli vyjasnit, že se nejedná o test a žádná odpověď není špatná nebo dobrá a jedná se o jejich osobní názor. Dále bylo nutné si objasnit pojmy mnoho dětí, některé děti, určité děti a většina, které se v dotazníku vyskytují, a dohodnout se kolik dětí si pod těmito slovy máme představit.

Vypracování ani vyhodnocení testu netrvalo příliš dlouho a žáci je nepovažovali za obtížné.

Dotazník MCI má dvě formy- aktuální a preferovanou. Jako první se má respondentům předložit forma preferovaná a zhruba po čtrnácti dnech forma aktuální. Podle těchto instrukcí jsem samozřejmě postupovala i já.

Výsledky preferované formy byly následující:

	Spokojenost	Třenice	Soutěživost	Obtížnost	Soudržnost
Žák 1	15	5	7	5	13
Žák 2	15	6	5	5	11
Žák 3	15	5	9	6	15

Žák 4	15	7	11	5	7
Žák 5	15	5	9	5	12
Žák 6	15	6	13	7	13
Žák 7	15	5	10	5	14
Žák 8	15	5	12	5	14
Žák 9	15	5	10	5	15
Žák 10	15	6	9	5	15
Žákyně 1	15	8	7	6	15
Žákyně 2	15	5	9	5	12
Žákyně 3	15	5	8	5	10
Žákyně 4	15	5	10	5	13
Žákyně 5	15	7	10	6	14
Žákyně 6	15	5	9	6	14
Žákyně 7	15	6	11	6	15
Žákyně 8	15	5	13	5	15
Žákyně 9	15	5	12	5	15
Žákyně 10	15	5	9	5	13
Žákyně 11	15	5	10	5	14
Žákyně 12	15	5	10	5	14

Tabulka číslo 1- Vstupní výsledky MCI preferovaná forma.

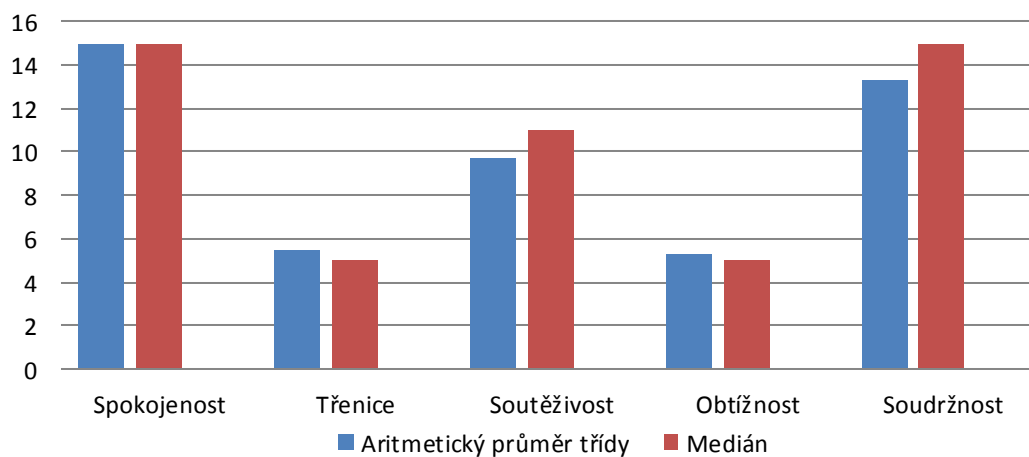
U proměnné spokojenost by si všichni žáci přáli maximální výši. Nikdo nevybočil, což se dalo očekávat. Překvapivá hodnota ale vyšla u žákyně 1 v proměnné třenice. Nejspíše to bylo způsobeno tím, že se jedná o dívku velmi drobného vzrůstu, kterou spolužáci většinou přehlíželi, tudíž se jí netýkaly třenice osobně. Možná je to také zapříčiněno tím, že má mladšího sourozence a hádky jsou údajně na denním pořádku. Díky tomu jí možná nevadí jejich zvýšená míra ani ve škole. V soutěživosti se pohyboval nejvíce mimo pásmo běžných hodnot žák 2, což je velmi tichý a nenápadný hoch. Patří sice mezi nejbystřejší žáky, ale nerad se prezentuje nebo něčím vyniká. U obtížnosti se téměř celá třída shodla, že chce učivo, co nejjednodušší, což je přirozené a očekávala jsem to. V soudržnosti se vychýlil hodnotou sedm jeden z beta žáků, který dle pozorování mnoho roztržek sám vyvolává, tudíž pro něj nejspíše není soudržnost celého kolektivu důležitá.

Z výsledků jednotlivců jsem poté vypočítala aritmetický průměr třídy, který jsem zapsala do tabulky společně s pásmem běžných hodnot a mediánem dle Laška (2001, str. 57).

	Aritmetický průměr třídy	Pásmo běžných hodnot	Medián
Spokojenost	15	10,8 - 15	15
Třenice	5,5	5 – 7,21	5
Soutěživost	9,68	8,23 – 13,25	11
Obtížnost	5,32	5 – 7,88	5
Soudržnost	13,32	11,0 – 14,97	15

Tabulka číslo 2 - Srovnání vstupní preferované formy MCI s mediánem.

Následující graf nám názorně dokládá, že kromě oblasti spokojenost se aritmetický průměr jen velice mírně odklání od mediánu, což znamená, že dětská přání a představy o třídním klimatu jsou reálné.



Graf číslo 2- Srovnání vstupní preferované formy MCI s mediánem.

Vyplnění aktuální formy dotazníku se zúčastnilo všech dvacet dva žáků.

	Spokojenost	Třenice	Soutěživost	Obtížnost	Soudržnost
Žák 1	7	13	11	11	9
Žák 2	9	9	13	5	7
Žák 3	9	13	11	9	5
Žák 4	11	7	9	9	15
Žák 5	9	15	15	11	11
Žák 6	9	15	11	9	5
Žák 7	11	11	9	9	9
Žák 8	13	13	11	5	11
Žák 9	7	11	13	13	5
Žák 10	11	9	11	7	7

Žákyně 1	5	15	13	5	9
Žákyně 2	11	13	11	11	7
Žákyně 3	11	15	15	7	5
Žákyně 4	9	13	11	7	7
Žákyně 5	11	7	7	9	5
Žákyně 6	9	11	11	5	7
Žákyně 7	13	15	13	7	5
Žákyně 8	11	11	9	9	5
Žákyně 9	9	13	13	11	5
Žákyně 10	9	13	9	9	5
Žákyně 11	7	15	13	11	5
Žákyně 12	9	13	11	11	11

Tabulka číslo 3- Vstupní výsledky MCI aktuální forma.

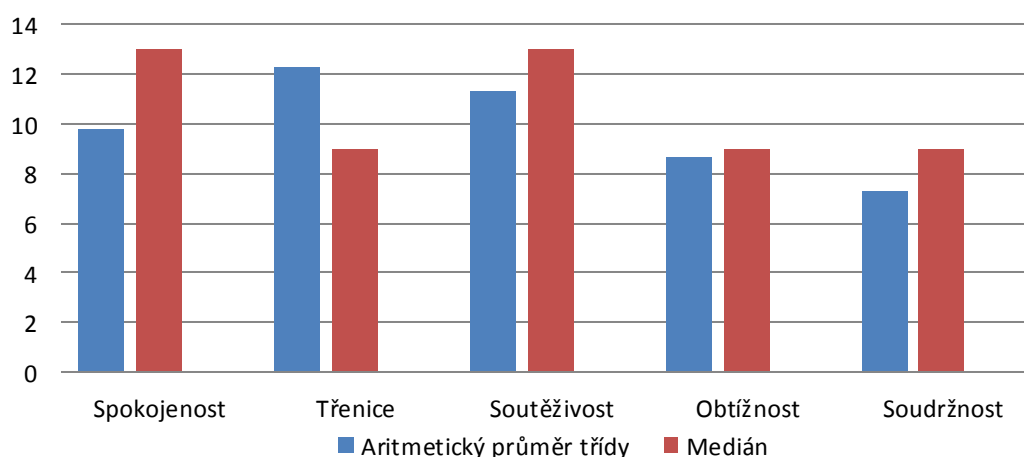
Z výsledků jednotlivců jsem opět vypočítala aritmetický průměr třídy.

	Aritmetický průměr třídy	Pásmo běžných hodnot	Medián
Spokojenost	9,82	10 – 14,4	13
Třenice	12,27	6,9 – 13,1	9
Soutěživost	11,36	9,7 – 14,8	13

Obtížnost	8,63	6,2– 11,1	9
Soudržnost	7,27	6,4 – 12,9	9

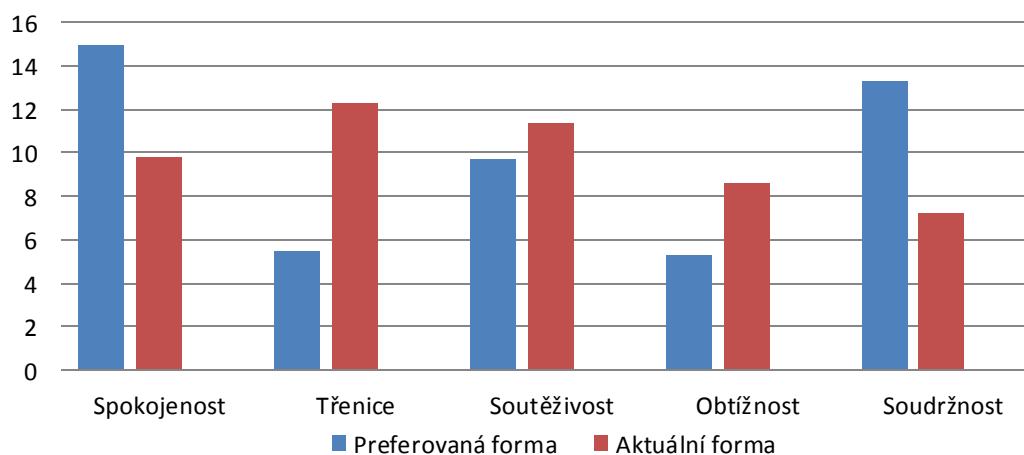
Tabulka číslo 4- Srovnání vstupní aktuální formy MCI s mediánem.

V aktuální formě se již více lišil aritmetický průměr třídy od mediánu. Proměnná spokojenost se dokonce nevešla ani do pásma běžných hodnot, což značí, že žáci ve třídě opravdu nejsou spokojeni. Jedna žákyně dokonce označila spokojenost nejnižší možnou hodnotou, což jsem vůbec neočekávala. Žádný z žáků se naopak nepohyboval okolo hodnoty nejvyšší. Hodnoty žáků u třenic potvrdily má zjištění při pozorování. Na nejvyšší hodnotě se vyskytly šestkrát, což je z počtu dvaceti žáků opravdu mnohokrát. Nejnižší hodnotu zde nepoužil nikdo, což se také dalo očekávat. Soutěživost označovali téměř všichni žáci průměrně. Pouze žákyně 6 ji dala sedmičku, které nespadá ani do pásma běžných hodnot. Toto bych čekala u dítěte, které má soutěže rádo, vyhovují mu, potřebuje je k výkonu a je v nich nejspíše i úspěšné. Žákyně 6 je ale naopak tichý typ, který pod tlakem nepodává příliš dobré výsledky, tudíž ani v soutěžích není často úspěšná. V obtížnosti byly velké rozdíly, které závisí na školní úspěšnosti jednotlivých žáků. V soudržnosti třídy pouze čtyři žáci uvedli číslo vyšší než deset. Byli v nich i žačka s alfa pozicí a žák s pozicí beta, který v proměnné soudržnost vybočil i v preferované formě dotazníku. Oproti tomu deset jich udalo hodnotu nejnižší. Již tento velký rozptyl značí nesoudržnost třídy.



Graf číslo 3- Srovnání vstupní aktuální formy MCI s mediánem.

Dále mne zajímal rozdíl mezi formou aktuální a preferovanou, protože ten nejlépe ukáže rozdíl mezi realitou a tím, co děti chtějí.



Graf číslo 4- Porovnání aktuální a preferované formy.

Zde byly rozdíly markantnější. V proměnné spokojenost se rozdíly mezi aktuální a preferovanou formou lišily zhruba o čtyři až pět bodů. U dvou žákyní byl však rozdíl nejvyšší možný- deset bodů. Celkově preferovaná forma výrazně převýšila aktuální, což jsem předpokládala již na základě pozorování. V oblasti třenic byly rozdíly větší- okolo osmi až devíti bodů. U třech dětí byl rozestup opět maximální. Zajímavé však je, že u jednoho žáka a jedné žákyně se shodovala forma preferovaná s aktuální. V rámci třídy se v této proměnné jednalo o největší rozdíl mezi oběma formami dotazníku. V soutěživosti nastal jiný zajímavý jev, kdy by si žáci ve třech případech přáli její vyšší míru, než v současnosti je. Toto mne velmi překvapilo, protože se nejedná o žáky, kteří by sami od sebe s ostatními soutěžili nebo byli nadšení z každé hry. Na základě pozorování bych naopak řekla, že se raději schovají v rámci skupiny. V obtížnosti učiva se u dvou žáků shodly hodnoty v obou formách, u jednoho byl naopak rozdíl roven osmi a pouze jedna žákyně by si přála učivo obtížnější. U této žákyně je to pochopitelné, protože je velmi bystrá a učení ji nedělá vůbec žádné problémy. Očekávala jsem, že si obtížnější učivo bude přát více žáků, kteří mají velice dobrý prospěch. Nestalo se tak. Velké rozdíly v aktuální a preferované formě se ukázaly také

v poslední proměnné- soudržnosti. U pěti žáků dokonce dosáhly maximálního rozsahu. Čtyři z těchto pěti žáků, měli již velkou odchylku v proměnné spokojenost nebo třenice. Zajímavé je, že dva chlapci by si přáli menší soudržnost své třídy, než jaká je. Jeden z nich, žák 4, se odlišoval v této oblasti i v obou jednotlivých formách. V preferované uvedl hodnotu sedm, která byla nejnižší ze třídy, a aktuální přiřadil patnáct.

6.1.3 Technika volby

Jako další diagnostickou metodu jsem zvolila jednu z projektivních technik- techniku volby. Žáci odpovídali na dvě otázky:

1. S kým bys chtěl sedět v lavici?
2. Na oslavu narozenin si můžeš pozvat nejvýše čtyři spolužáky či spolužačky. Které si zvolíš?

U první otázky se vyskytli čtyři žáci a čtyři žákyně, které nikdo nejmenoval. Nejvíce hlasů, tři, obdržela jedna žákyně.

U druhé otázky byli jmenováni všichni. Pouze jedinou žákyni by pozval jenom jeden spolužák. Tuto žákyni nejmenoval nikdo ani v otázce předešlé. Jedná se o žákyni, která již z pozorování vyšla jako osamocená. Toto vše potvrdil i test MCI. Žákyně by si v něm přála, aby spokojenost byla na úrovni 15. V aktuální formě ji však označila sedmičkou. To je rozdíl osmi bodů, což je výrazné. Ještě větší rozdíl měla v proměnné třenice, kde v preferované formě dotazníků uvedla číslo patnáct a ve formě aktuální hodnotu nejnižší.

Ostatní žáci by byli ve druhé otázce pozvaní vícekrát. Většinou se vzájemně volili žáci, kteří se spolu kamarádí ve skupince. Jen velmi zřídka si vybrali někoho mimo ni.

7 Intervence spojená s průběžnou reflexí

Na základě informací zjištěných prvotní diagnostikou jsem nejprve stanovila hlavní úkoly intervence:

- Žáci více poznají sami sebe, posoudí svou představu sama sebe s představou ostatních.
- Žáci blíže poznají své spolužáky, naučí se zformulovat jim kompliment.
- Žáci se naučí vyjádřit svůj názor, dohodnout se a spolupracovat ve skupině.

Naplnění těchto hlavních úkolů jsem chtěla dosáhnout díky aktivitám Osobnostní a sociální výchovy. Tomuto průřezovému tématu jsme věnovali jednu vyučovací hodinu za čtrnáct dní od března 2014 do ledna 2015. Celkem takto proběhlo osmáct hodin. V každé jsme většinou stihli jednu či dvě aktivity.

Jako první jsem si vytvořila schéma aktivit podle diagnostikou zjištěných problémů a stanovených hlavních úkolů intervence. Na začátek jsem zvolila aktivity se zaměřením na poznávání sama sebe i druhých. Dále jsem kombinovala aktivity na stmelení kolektivu, spolupráci a společné řešení problémů, které spolu úzce souvisí. Mezi ně jsem také zařadila aktivity, při kterých žáci chválí či vyjadřují své poděkování někomu ze svých spolužáků.

Jakmile jsem toto měla vytvořené a ujasněné, zorganizovala jsem výjimečnou třídní schůzku, na které jsem rodiče seznámila s výsledky diagnostiky a plánem intervence. Žádnému z nich nevadilo, že na aktivity OSV vyčlením jednu hodinu místo čtení. Naopak. Sami si uvědomovali, že ve třídě nějaký problém je a byli rádi, že ho chci řešit právě tímto způsobem. Také jsme se domluvili, že dětem výsledky diagnostiky ani plán intervence sdělovat nebudeme, aby to neovlivnilo jejich chování a prožitek.

Průběh intervence:

1. hodina

Dopravní značky (Lisá aj., 2010, str. 92)

Zaměření aktivity: Žáci zformulují největší problémy v chování v jejich kolektivu a poté stanoví pravidla, díky kterým by se měly tyto problémy eliminovat.

Doba trvání: 40 minut

Pomůcky: papír, výtvarné potřeby

Postup: Nejprve s žáky diskutujeme o dopravních značkách, jejich významu, důležitosti dodržování. Poté na tabuli nakreslíme tři základní typy svislých dopravních značek, popíšeme je a uvedeme příklady:

Výstražné:

- trojúhelník s červeným lemem
- upozorňují na možné nebezpečí
- Pozor, děti! Pozor, práce na silnici!

Zákazové:

- kruh s červeným lemem
- vyjadřují zákaz
- Zákaz vjezdu! Zákaz zastavení!

Příkazové:

- modrý kruh
- příkazují, jak se mají účastníci silničního provozu chovat
- Příkázaný směr jízdy vpravo! Stezka pro cyklisty!

Poté na arch papíru nakreslíme velké obrázky tří základních svislých značek. Dále se žáky vymýšlíme pravidla, která by se ve třídě měla dodržovat a píšeme je na tabuli. Z těchto pravidel vybereme ty nejdůležitější a vepíšeme je do značek na archu papíru. Někdy je nutné pozměnit formulaci pravidla, aby se ke značce hodila (viz Příloha 9).

Reflexe:

1. S dodržováním jakého pravidla bude mít třída asi největší problém?
2. Je pro vás těžké se dohodnout jako celá třída?
3. Vadí někomu, že neprosadil právě to svoje pravidlo?

Komentář: Třída neměla problém se společně dohodnout na pravidlech chování. Nebyl nikdo, kdo by si chtěl prosadit pouze svůj názor. Nejčastěji žáci vymýšleli značky zákazové a občas pro ně byl problém změnit jejich formulaci tak, aby se hodily k jinému typu značky. Jako nejproblematičtější označili zákaz mluvení o hodině. Značky jsme nakonec vystřihli a vyvěsili na spodní část tabule, aby žáci měli pravidla stále na očích, a v případě potřeby jsme se k nim mohli vrátit (viz příloha 11). Původně jsem se domnívala, že tato forma sestavování pravidel třídního kolektivu bude pro žáky více motivující než pouhé sepsání na papír. Bohužel jsem se mylila a naopak dětem situaci ztížila. Bylo pro ně příliš obtížné formulovat pravidla tak, aby pasovaly k určitému druhu značky, což jak se ukázalo, nebylo snadné ani pro mě a v mnohých případech jsem jim nedokázala poradit, jak pravidlo vhodně přeformulovat. Nejproblematičtější byla značka příkazová. Pokud aktivitu zhodnotím podle čtyř bodů Procházky, které uvádím již v podkapitole Aktéři třídního klimatu, splnila jsme pouze tři- množství pravidel je přiměřené, platí pro žáky i pro mne a jsou vyvěšeny na viditelném místě. Poslední bod, pozitivní formulaci pravidel, se mi splnit nepodařilo. Bylo to dáno právě specifickou formou. Vzhledem k tomu, že považuji tuto zásadu za zásadní, zvolila bych příště jinou aktivitu.

2. hodina

„Mista si vymění ti, kdo...“ (Gillernová, 2012, str. 147)

Zaměření aktivity: Žáci naleznou společný znak (vlastnost, zájem) se svými spolužáky.

Doba trvání: libovolná

Pomůcky: židle či polštářky

Postup: Třída sedí v kruhu, techniku zahajuje žák či učitel, který nemá židli a stojí uprostřed kruhu. Podává instrukci, aby si vyměnily místo osoby podle určitého znaku (barva vlasů, očí, záliba, vlastnost ...). Sám se také posadí. Vzhledem k tomu, že je židli o jednu méně než aktérů, zůstane uprostřed kruhu stát jiný žák, který opět podává instrukce.

Reflexe:

1. Byla pro vás tato aktivita příjemná?
2. Dělal vám něco potíže? Proč ano? Proč ne?
3. Jak těžké bylo vymýšlet instrukce?
4. Všimli jste si něčeho, co vás překvapilo?
5. Věděli jste, že máte tolik věcí společných s jinými spolužáky?

Komentář: Tato aktivita napomáhá sebereprezentaci a poznání ostatních velmi jemnou a nenásilnou formou. Žáci nejprve kladly povrchní otázky, poté je směřovaly na více osobní informace. Dětem byla přesto tato aktivita příjemná a nedělalo jim problémy se prezentovat a k určitým věcem přiznat. Při reflexi se shodly, že to bylo tím, že ani u jedné instrukce se nezvedl pouze jeden žák, ale větší skupina, která jim poskytla určitou ochranu. Trochu jsem se obávala, že se z aktivity stane soutěž, protože nikdo nebude chtít zůstat stát uprostřed a vymýšlet kritérium. Ačkoliv k tomu žáci ze začátku inklinovali, podařilo se mi je udržet v klidu a aktivita proběhla tak, jak měla.

Co máme společného (Gillernová, 2012, str. 158)

Zaměření aktivity: Žáci pojmenují své vlastnosti a zájmy, porovnají je se spolužáky.

Doba trvání: 20-30 minut

Pomůcky: papír, psací potřeby

Postup: Žáky rozdělíme do skupin podle určitého kritéria. Je dobré však zajistit, aby každá skupina měla stejný počet aktérů. Ti pak přemýšlí, co mají ve skupině všichni společného. Na papír sepisují seznam (viz Příloha 10), který následně prezentují třídě.

Reflexe:

1. Bylo pro někoho nepříjemné se svěřit v rámci skupiny?
2. Vadila někomu spíše prezentace společného seznamu před celou třídou?
3. Byl pro nějakou skupinu opravdu problém najít něco společného? Bylo to naopak pro nějakou velmi snadné?
4. Myslíte si, že byste se více hodili do jiné skupiny?
5. Byl ve skupině někdo, s kým bylo opravdu těžké se dohodnout?

Komentář: Tuto aktivitu jsme museli provádět dvakrát, protože poprvé se z toho stal výčet majetku, kdy děti uváděly jako společné znaky převážně materiální věci, kterými jejich rodiny disponují. Tento způsob si zvolily nejspíše proto, že ho považovaly za nejjednodušší a vyhnuly se tím jakýmkoliv osobnějším informacím. Podruhé jsme se na začátku domluvili, že se zkusí zaměřit na společné zájmy, vlastnosti, co mají či nemají rádi a podobně (viz příloha 12). Nejprve se obávaly, že nic nenajdou, ale nakonec se každé skupině povedlo najít několik znaků. Také jsem při druhé realizaci změnila způsob tvoření skupin. Nevyužila jsem k tomu společný znak, ale rozdělila jsem je tak, aby v jedné skupině byli žáci, kteří se spolu příliš nebaví, a na první pohled vypadá, že nemají nic společného.

V hodnocení žáci uvedli, že pro ně bylo velmi obtížné se svěřovat v rámci skupiny. Prezentace seznamu pro ně již nebyla tolik těžká, protože prezentovali skupinu, ne sami sebe. Jedna skupina z pěti se přihlásila, že pro ně bylo velmi složité se

dohodnout. Pro dvě skupiny to bylo naopak snadné. Na závěr jsem žákům položila ještě otázku, zda si myslí, že se v této aktivitě dozvěděli nové informace nebo již většinu věděli. Celá třída se shodla, že tato aktivita jim poskytla mnoho nových informací o svých spolužácích.

3. hodina

Tematické molekuly (Gillernová, 2012, str. 148)

Zaměření aktivity: Žáci pojmenují své vlastnosti, porovnají je s ostatními.

Doba trvání: libovolná

Pomůcky: žádné

Postup: Žáci jsou atomy, které se volně pohybují po prostoru. Učitel řekne kritérium, podle kterého se atomy začnou seskupovat do molekul. Molekuly můžeme pojmenovat, seskupené atomy si mohou vysvětlit, proč jsou spolu.

Reflexe:

1. Co nového jste se o svých spolužácích dozvěděli?
2. Našli jste něco společného i se spolužákem, se kterým se ve třídě příliš nekamarádíte?
3. Jak těžké bylo tvořit molekuly?

Komentář: Žáci byli při této aktivitě nezvykle hluční a zdálo se, že ji neberou příliš vážně a je to pro ně spíše šance k proběhnutí. Z toho důvodu jsem pravidla hry trochu pozměnila a vyzvala žáky k tomu, aby se snažili zapamatovat co nejvíce informací, protože si na závěr dáme malý kvíz. V ten moment se jejich přístup změnil a začali být mnohem pozornější k tomu, co se děje okolo nich. Závěrečný kvíz proběhl formou tří otázek, které mapovaly, zda si děti pamatují, s kým se nacházely v molekule při

konkrétní otázce. Znovu bych však tuto aktivitu nezařadila, protože její efektivita neodpovídala času, který zabrala.

Daruj ti květinu (Lisá aj., 2010, str. 45)

Zaměření aktivity: Žáci posoudí, zda mohou někomu za něco poděkovat, použijí slovo „děkuji“.

Doba trvání: 20 minut

Pomůcky: papír, nůžky, psací potřeby

Postup: Vyzveme žáky, aby se zamysleli, zda jim v nedávné době nějaký spolužák pomohl či pro ně udělal něco, za co by mu mohli poděkovat. Poté každý namaluje kytičku, kterou může vystříhnout, ale nemusí. Do květiny dopíše své poděkování, které musí obsahovat oslovení, slovo děkuji, za co dané osobě děkuje a podpis (viz Příloha 11). Až každý dokončí svou květinu, necháme jednotlivé žáky přečíst své poděkování a předat dotyčné osobě.

Reflexe:

1. Bylo pro vás obtížné najít něco, za co byste mohli poděkovat?
2. Měl někdo problém, že mu pomohlo více lidí a on se nemohl rozhodnout, komu z nich květinu daruje?
3. Překvapilo vás nějaké obdarování či jeho důvod?
4. Vadí někomu, že žádnou květinu nedostal?
5. Jste zvyklí často děkovat?
6. Proč je to důležité?

Komentář: Na začátku jsem děti vyzvala, aby se zamyslely, komu by za daný týden mohly poděkovat. Zatím jsem to nevztahovala na třídu, tudíž žáci jmenovali nejčastěji rodiče, prodavačky, řidiče autobusu, kuchařky... Poté jsem je nasměrovala na třídu. Nejprve nevěděli, za co mohou někomu ze spolužáků poděkovat. Když jsme si ujasnili,

že to nemusí být „velké věci“, ale stačí maličkosti, každý nějaký důvod k poděkování našel (viz příloha. Tato aktivita děti postavila do nové situace, kdy mohly veřejně někomu poděkovat nebo naopak někdo mohl poděkovat jim. Všechny ji přivítaly, proto jsem se rozhodla zařadit další aktivity tohoto typu. Na závěr však bylo nutné si vyjasnit, že pokud někdo květinu nedostal, neznamená to, že by ho ostatní neměli rádi nebo jim obvykle nepomáhal. Pouze k tomu třeba zrovna tento týden neměl příležitost nebo někdo pomohl danému spolužákovi více a on si vybral k poděkování jeho. Zdálo se mi, že všichni žáci toto mé zdůvodnění přijali a nevadí jim, že nebyli obdarováni.

4. hodina

Shody (Zelínová, 2007, str. 38)

Zaměření aktivity: Žáci pojmenují své zájmy a porovnají je se spolužáky.

Doba trvání: 45 minut

Pomůcky: papír, pastelky

Postup: Každý žák si na papír nakreslí pět jakýchkoliv věcí, které má rád. Poté ve třídě hledá spolužáka, který nakreslil stejnou věc. Jakmile se dozví, proč je pro spolužáka věc významná, napíše ke svému obrázku jeho jméno a hledá dále.

Reflexe:

1. Jak jste se při této aktivitě cítili?
2. Měli jste problém prezentovat své oblíbené věci ostatním?
3. Co vás nejvíce překvapilo?
4. Co vás naopak zklamalo?

Komentář: Aktivita Shody žáky moc bavila. Zhruba čtvrtka třídy se přihlásila, že měla problém své oblíbené věci sdělovat a ukazovat ostatním. Zeptala jsem se, jestli to pro ně ale bylo lehčí než u předešlé aktivity zaměřené na poznávání ostatních Co máme společného. Odpověděli, že ano, protože nyní nebylo nutné se s ostatními shodnout při výběru věcí, tudíž svou volbu nemuseli tolik obhajovat. Z toho důvodu si myslím, že

jsem ji měla zařadit před aktivitu Co máme společného. Bohužel mne však při promyšlení sledu těchto dvou aktivit nenapadl tento argument a seřadila jsem je podle časové náročnosti, což se neukázalo jako správné.

Mezi oblíbenými věcmi se nejčastěji objevovalo jídlo (špagety, pizza, sladkosti) a zvířata. Nezaostávala ani elektronika. Objevily se i věci, které nikdo jiný neměl. Jednalo se však o výjimky. Tuto aktivitu považuji za vhodně zvolenou, protože každý zjistil, že má něco společného s mnoha spolužáky. Za důležité také pokládám, že to žáci viděli napsané na papíře, což umocnilo jejich prožitek.

5. hodina

Tanec s míčem

Zaměření aktivity: Žáci se pokusí naleznout optimální variantu spolupráce na řešení problému ve dvojicích.

Doba trvání: libovolná

Pomůcky: Středně velký míč pro každou dvojici.

Postup: Pedagog rozdělí žáky do dvojic. Ty si mezi čela vloží míč. Pedagog pustí rychlejší hudbu a úkolem žáků je společně tancovat tak, aby mezi sebou co nejdéle udrželi míč. Nezáleží, zda míč drží stále mezi čely nebo jim sklouzne a přidržují ho jinou částí těla, pouze se ho nesmí dotknout pažemi.

Reflexe:

1. Jak obtížný byl pro vás tento úkol?
2. Komunikovali jste spolu během jeho plnění?
3. Vadilo vám, že nejste ve dvojici se svým nejlepším kamarádem?
4. Domníváte se, že by to s ním bylo snadnější?

Komentář: Žáky jsem rozdělila do dvojic tak, aby spolu byli ti, kteří se spolu příliš nekamarádí. Abych je více motivovala, pojali jsme tuto aktivitu jako soutěž. Pustila jsem hudbu a oni začali tančit. Po chvíli jsem však musela aktivitu přerušit, protože žáci příliš netančili, spíše velmi opatrně přešlapovali. Proto jsem si vzala jakési právo veta,

díky kterému jsem mohla „netančící“ dvojici vyřadit. Aktivitu jsme prováděli několikrát, aby si děti zkusily spolupracovat s více partnery. Tanec s míčem jsem zařadila před Hlavičky, protože jsem se domnívala, že je pro žáky snazší na provedení a nepotřebuje domlouvání složité taktiky. Zároveň zde nedochází k příliš blízkému fyzickému kontaktu, který by mohl být dětem nepříjemný.

Sponzorský dar (Valenta, 2005, str. 132)

Zaměření aktivity: Žáci zmapují své postoje k určitému problému a zkusí je zdůvodnit a obhájit. Vyslechne argumenty ostatních.

Doba trvání: 30 minut

Pomůcky: text:

„ Vaše třída obdržela od anonymního sponzora 130 000 Kč. Vaším úkolem je rozhodnout se, jak peníze utratíte. Vyberte si jedno z řešení, která jsou uvedena dole. Každé rozhodnutí je v ceně celých 130 000 Kč. Můžete tedy zvolit jen jedno z nich. Pokud se třída nebude moci rozhodnout, jak peníze utratit, celá částka bude vrácena sponzorovi.

Možnosti:

- ~ Třída pojedje na týden lyžovat do Alp.
- ~ Věnujete peníze školní organizaci, pomáhající studentům, kteří mají problémy s drogami a alkoholem.
- ~ Každý student obdrží týdně 50 Kč až do doby, kdy budou peníze vyčerpány (asi jeden rok).
- ~ Nakoupí barevnou televizi, videorekordér, videokameru a videokazety pro třídní knihovnu.
- ~ Zaplatíte vaší nejoblíbenější hudební skupině a uspořádáte ve škole její koncert.
- ~ Budete sponzorovat nemocnici, která se zabývá léčením rakoviny.

Postup: Žákům předložíme daný text. Oni se následně musí v menších skupinách rozhodnout jedno řešení.

Reflexe:

1. Jak těžké pro vás bylo najít shodu v různě velkých skupinách?
2. Byl někdo, kdo se nechtěl s ostatními dohodnout a stále si trval na svém?
3. Nachází se zde někdo, kdo by si nevybral ani jednu z možností?

Komentář: Na počátku jsem váhala, jestli tento úkol není pro žáky ještě moc těžký. Přesto jsem se rozhodla ho zařadit. Spoléhal jsem na to, že když je text o dětech základní školy, bude žákům blízký. Potvrdilo se mi to, protože dohodnout se na řešení nebylo pro žáky žádný problém. Dvacet žáků se rozhodlo věnovat peníze nemocnici na léčbu rakoviny. Pouze dva měli jiné řešení, od kterého pod tíhou argumentů ostatních ustoupili. Poté, co se všichni dohodli, jsem jim nabídla různé pohledy na všechna řešení. Dávala jsem si však pozor, abych žákům nic nepodsouvala a neměli pocit, že zvolili špatné řešení. Na závěr jsem jim položila otázku, zda by jejich rozhodování bylo tak snadné, kdyby peníze opravdu obdrželi. Velmi váhavě přikyvovali, že ano. Vzhledem k tomu, že tato aktivita byla pro žáky nakonec dost snadná, rozhodla jsem se jako další aktivitu zaměřenou na společné řešení problému zařadit Neobydlený ostrov, u kterého předpokládám, že žáci nedojdou tak lehce k jednoznačné odpovědi.

6. hodina

Společný strom (Gillernová, 2012, str. 159)

Zaměření aktivity: Žáci zmapují své zájmy a vlastnosti, které mají společné se spolužáky.

Doba trvání: 40 minut

Pomůcky: arch papíru s nakreslenou siluetou listnatého stromu, barevné papíry, nůžky, lepidlo, psací potřeby

Postup: Na přístupné místo se položí či pověsí arch papíru se siluetou stromu. Děti se setkávají ve dvojici a hledají něco, co mají společného. Až něco najdou, společně vystříhnou cokoliv, co se hodí do koruny stromu, napíší na to svá jména a společnou věc. Výtvar přilepí na strom. Takto by se měli potkat všichni žáci.

Reflexe: Nejprve přečteme všechny výtvary na stromě. Můžeme též ocenit originalitu výtvaru i textu.

1. Hledala se vám společná věc se všemi spolužáky dobře? Pokud ne, čím to bylo?
2. Jakou věcí většinou začínaly vaše rozhovory?
3. Shodli jste se vždy, jak bude vypadat váš výtvar na strom?

Komentář: Aktivita Společný strom nám zabrala celkem jeden a půl vyučovací hodiny oproti plánovaným čtyřiceti minutám. Považovala jsem však obzvláště důležité tuto aktivitu dokončit. Společné vlastnosti a zájmy se svými spolužáky hledali žáci zhruba čtyřicet pět minut, zbytek času vyplnilo zhodnocení a diskuse. Tento časový posun způsobila pečlivost a snaha o originalitu při vytváření výtvarů na strom (veverka, pavouk, jablko s červem...). Přes dlouhé trvání aktivita děti bavila. Při zhodnocení se přihlásilo pouze pět žáků, kteří měli problém s nějakým spolužákem najít něco společného, přesto vždy něco našli. Zvláště se poté přihlásila žačka, která z počáteční diagnostiky vyšla jako opuštěná. Přiznala, že měla problém najít společnou věc s většinou spolužáků. Její přiznání mne celkem zaskočilo a nevěděla jsem, jak přesně bych měla zareagovat. Přišlo mi totiž, že tato žákyně ani nic společného s ostatními najít nechce. Zdálo se mi, že i ostatní žáci na ni koukají spíše tak, že se cítí zbytečně výjimečná a tím se nad ně povyšuje. Nevěděla jsem, zda tomu tak opravdu bylo nebo to od ní byl spíše obranný postoj. V tu chvíli jsem přede všemi nastalou situaci neřešila. Rozhodla jsem se nejprve si vše rozmyslet a promluvit si s žákyní druhý den. V rozhovoru jsem se dozvěděla, že se chtěla zviditelnit a být na chvíli výjimečná, aby připoutala pozornost spolužáků, kteří se s ní jinak příliš nekamarádí.

. Tuto aktivitu jsem považovala za výborné zakončení aktivit zaměřených na poznávání sama sebe a ostatních. Nejen díky tomu, že je nezvyklá a podle mne i zábavná, ale i díky tomu, že z ní vznikne velký výrazný artefakt, který máme dodnes pověšený ve třídě (viz Příloha 12).

7. hodina

Hlavičky (Vopel, 2009, str. 65)

Zaměření aktivity: Žáci použijí společnou spolupráci k řešení problému.

Doba trvání: 15-20 minut

Pomůcky: Pro každou dvojici jeden středně velký míč.

Postup: Třída se rozdělí do dvojic. Je vhodné, aby žáci v této dvojici byli podobné výšky. Poté si lehnou na břicho hlavami těsně k sobě. Mezi jejich hlavy položíme míč. Jejich úkolem je míč zvednout ze země a při tom vstát. Míč však smí přidržovat pouze hlavami. Pokud úkol úspěšně splní, mohou zkusit spolupracovat tři i více dětí.

Reflexe:

1. Byl pro vás tento úkol obtížný?
2. Co bylo nejdůležitější, abyste ho splnili?
3. Domlouvali jste si nějakou taktiku předem?

Komentář: Tuto aktivitu jsem zařadila až jako druhou tohoto typu po Tanci s míčem. Domnívala jsem se, že je zde bližší fyzický kontakt a je nutné vymyslet důmyslnější taktiku, což by dětem mohlo dělat větší potíže než tancování. K provedení této aktivity jsem použila gymnastické míčky overbally. Jsou měkčí než klasický míč, tudíž je lze lépe mezi hlavami zmáčkнуть. To také vedlo k vysoké úspěšnosti plnění tohoto úkolu, který nejprve začali žáci řešit ve dvojicích. Každé z nich se povedlo uspět ve velmi krátkém časovém úseku. Proto jsem jim podmínky ztížila a spolupracovaly ve trojicích, zde již byla úspěšnost menší. Někteří žáci se nakonec pokoušeli zvednout míč i ve čtveřicích, ale to se povedlo pouze jediné skupince. Jako nejdůležitější faktory úspěšnosti označili podobnou výšku spoluhráčů, stejně intenzivní sílu a obratnost.

Pozitivní zpětná vazba (Zelinová, 2007, str. 44)

Zaměření aktivity: Žáci složí kompliment nejprve sobě a poté spolužákům.

Doba trvání: 25 minut

Pomůcky: papír, tužky

Postup: Žáci sedí v kruhu. Každý řekne jednu pozitivní informaci o sobě v této formulaci: „Nechci se chválit, ale ...“. Poté na papír obkreslí svou ruku a do jednoho z prstů vepíše jednu svou dobrou vlastnost. Papír si podepíše. Ostatní postupně připisují další dobré vlastnosti do „jeho ruky“.

Reflexe:

1. Je pro vás těžké pochválit sami sebe?
2. Je to těžší než pochválit někoho jiného?
3. Jak často se chválíte?
4. Myslíte, že je to důležité umět pochválit sám sebe? Proč?

Komentář: První část, tedy pochválit sám sebe, pro některé žáky byla velmi obtížná. Považovali to za vychloubaní. Z toho důvodu jsem zařadila otázky připravené na závěrečné zhodnocení již do průběhu aktivity. Společně jsme si díky tomu ujasnili, proč je důležité umět zhodnotit sám sebe a že na tom není nic špatného. Před druhou částí jsme se dohodli, že nemusí psát dobrou vlastnost všem spolužákům, ale mohou si jich vybrat pouze pět (aktivitu se zúčastnilo dvacet žáků). Díky tomu pro ně nebyla tolik těžká. Podmínkou také bylo, že musí psát pouze do „volného prstu“. Zapomněla jsem je však instruovat, že by se vlastnosti neměli u jednoho hráče opakovat. Uvědomila jsem si to až v průběhu hry. Ihned jsem je upozornila, aby se odted' snažili vymýšlet jiné vlastnosti, než které jsou již na ruce napsané. Dodrželi to. Bylo ale již pozdě, tudíž někdo měl na ruce pouze tři originální vlastnosti místo očekávaných pěti. Svou chybu považuji za zásadní, protože se mi sice povedlo dosáhnout cíle, ale ne v takové míře, jakou jsem očekávala.

8. hodina

Doprovod poslepu

Zaměření aktivity: Žáci si vyzkouší důvěřovat svému spolužákovi při překonávání složité situace a zároveň si uvědomí svou zodpovědnost za druhé.

Doba trvání: 45 minut

Pomůcky: šátky na zavázání očí, překážky

Postup: Žáci utvoří dvojice. Jeden z nich si šátkem zaváže oči. Druhý ho slovně navádí po překážkové dráze. Po dokončení si role vymění.

Reflexe:

1. Jak jste se cítili v roli „slepého“? Měli jste strach?
2. Pokud jste naváděli svého spolužáka, cítili jste za něj zodpovědnost?
3. Jaká role pro vás byla těžší?

Komentář: Tuto aktivitu jsem výjimečně zařadila do tělesné výchovy. Tělocvičnu jsem totiž považovala za vhodnější prostor. Překážky jsem volila jednoduché- slalom, přejít lavičku, přeskočit a podlézt laťku, aby se žákům nic vážného nemohlo přihodit. Všechny překážky byly použity několikrát. Celkově byla dráha dlouhá zhruba 250 metrů. Žáky její překonávání velmi bavilo. Chtěli ji zkoušet stále dokola, proto jsme dvojice změnili a zkoušeli si dráhu projít znovu. Při této aktivitě jsem si také vyzkoušela poctivost žáků. Nepodařilo se mi totiž zajistit dostatek šátků, proto jsem je nepoužila vůbec. Děti jsem instruovala, že musí mít celou dobu zavřené oči a pokud to poruší, budou podvádět samy sebe. Myslím, že to všichni dodrželi.

9. hodina

Barvy na čele (Gillernová, 2012, str. 176)

Zaměření aktivity: Žáci díky nonverbální komunikaci naleznou řešení problému.

Doba trvání: 15-30 minut

Pomůcky: Různobarevné obrazce, které lze nalepovat.

Postup: Aktivita začíná tím, že žáci zavřou oči a učitel jim na čelo nalepí barevný obrazec. Podle nich by se žáci měli rozdělit na menší skupiny podle barvy a tvaru obrazce. V průběhu celé aktivity však nesmí nikdo promluvit. Je vhodné několika jedincům dát nálepku, kterou nikdo jiný mít nebude. Až se dětem podaří úkol úspěšně splnit, můžeme nálepky rozdat jinak, aby se v roli těch, co nikam nepatří, vystřídalo více hráčů.

Reflexe: V hodnocení a se zabýváme nejprve spoluprací celé třídy:

1. Bylo těžké pracovat jako celá třída?
2. Jak vás ovlivnilo to, že jste nesměli mluvit?
3. Myslíte, že existuje lepší taktika, kterou jste mohli využít?

Poté se zaměříme na jedince, kteří zůstali stát sami, protože nepatřili do žádné skupiny:

1. Jaký pro vás byl pocit nikam nepatřit a nevědět proč?
2. Snažili se vám ostatní pomoci?
3. Domníváte se, že takto osamocení jedinci jsou i v naší třídě? Proč?
4. Mohli byste jim nějak pomoci?

Komentář: : Aktivita byla již od začátku ovlivněna mou chybou. Různobarevné obrazce jsem totiž namalovala na žluté samolepící papírky. Bohužel jsem si neuvědomila, že papírky jsou moc dlouhé, tudíž zasahují žákům do očí a zároveň jsou proti světlu průhledné. Díky této kombinaci viděli, co na svém papírku mají. Proto jsem papírky vybrala zpět a nalepila je žákům na záda. Zde byl jiný problém- na určitých druzích látek papírky nechtěly držet. Tuto chybu jsme napravili izolepou. Přesto se aktivita ve finále zdařila a žáci velmi rychle našli způsob, kterým se správně seskupili do žádaných skupin. Nejprve dle tvaru, poté dle barvy. Papírky jsem připravila tak, aby v každé variantě zůstal osamocení někdo jiný. Poté jsme aktivitu velmi podrobně rozebrali a reflektovali. Žáci sami přiznali, že ví o osamocené spolužačce, s kterou se moc

nekamarádí. Nedošli však k lepšímu řešení než: „Budeme si s ní více povídat.“ Lepší řešení jsem po nich v té chvíli nechtěla, protože jsem ocenila, že si všichni uvědomili, jak je osamocenosť smutná a není nikomu příjemná. Ani oné spolužačce. Zpětně vidím, že se s touto situací dalo více pracovat a dávat dohromady konkrétní situace začlenění do kolektivu.

Místo vedle mě je volné (Kříž, 2005, str. 44, 45)

Zaměření aktivity: Žáci zformulují kompliment svým spolužákům.

Doba trvání: 10-20 minut

Pomůcky: žádné, případně židle

Postup: Žáci se společně s učitelem posadí do kruhu tak, že židle po pravé ruce pedagoga zůstane volná. Aktivitu zahajuje učitel, který vysloví větu: „Místo vedle mě je volné pro Karla, protože se na všechny stále usmívá.“ Karel se poté posadí na volné místo vedle pedagoga. Karlova židle zůstává volná. Žák, který ji má po pravé ruce, pokračuje opět větou: „Místo vedle mě je volné pro...“ Vyslovit mohou však jen pozitivní informace.

Reflexe:

1. Co vás nejvíce překvapilo?
2. Kdo byl překvapen nějakým pozváním, které se týkalo právě jeho?
3. Jak se toto pozvání liší od vaší představy o sobě?

Komentář: Tato aktivita se mi příliš nepovedla správně vybrat nebo udržet a využít. Hned na počátku chyběla jedna prvotní informace ode mne- snažit se nejmenovat spolužáky, kteří si již někde přisedli. Proto se nejprve přemísťovaly nejvíce děti, které mají ve třídě mnoho kamarádů. Instrukci jsem podala až v průběhu a tím trochu narušila její volný spád. Nakonec se stejně všechny děti nepřemísťovaly, protože díky zdržení na

počátku a dlouhému rozmýšlení dětí, nám nezbyl čas na její úplné dokončení. Proto jsem považovala za vhodnější ukončit aktivitu a provést alespoň krátkou reflexi než aktivitu dokončit a reflexi neprovést vůbec. Do této aktivity jsem se zapojila i já a podle ohlasů to žáci velmi přivítali. Bylo pro ně nezvyklé, že jako učitelka jsem náhle ve stejné roli jako oni.

10. hodina

Bonbon v láhvi (Vopel, 2009, str. 73)

Zaměření aktivity: Žáci si vyzkouší svou schopnost spolupráce při řešení problému.

Doba trvání: 30-40 minut

Pomůcky: plastová láhev, zhruba 2,5 metru vlněné příze, balený bonbon (pro jednu skupinu tří žáků)

Postup: Vlněnou přízi rozstříháme na tři kusy dlouhé padesát centimetrů a jeden metrový kus. Kusy na koncích svážeme a na volný konec nejdelší příze přivážeme bonbon. Žáci utvoří trojice. Každý z nich uchopí jeden konec krátké příze. Jejich úkolem je dostat bonbon do lahve. Nesmí se ho při tom dotknout rukama.

Reflexe:

1. Jak pro vás byl tento úkol obtížný?
2. Naučili jste se při něm něco nového?
3. Myslíte, že byste ho zvládli i ve více žácích?

Komentář: Pro tuto aktivitu jsem připravila bonbon připevněný na čtyři provázky a litrovou PET lahev. Zvažovala jsem, zda nemám raději použít lahev skleněnou, která by se lehce nepřeklopila. Poté jsem se rozhodla, že ji nepoužiji, čímž udělám úkol obtížnější. Nakonec se však ukázalo, že pro žáky příliš těžký nebyl a v pár minutách se ho všem skupinám podařilo splnit. Proto jsem rychle vymýšlela další variace- dva

zavřou oči, další dva navádí a na závěr zavřou oči tři a jeden navádí. I tyto varianty se všem podařilo splnit. Myslím, že jsem vybrala velmi vhodnou aktivitu na spolupráci kolektivu, protože zajišťovala, že nikdo nemohl stát mimo a všichni nesli stejnou zodpovědnost za úspěch či neúspěch.

11. hodina

Vzkazy na záda (Gillernová, 2012, str. 184)

Zaměření aktivity: Žáci zformulují kompliment svým spolužákům, zároveň je přijmou od ostatních.

Doba trvání: 20 - 30 minut

Pomůcky: papíry A4, kolíčky na prádlo, psací potřeby

Postup: Žáci si navzájem připnou kolíčkem na prádlo list papíru na záda. Poté je učitel vyzve, aby každý napsal svým spolužákům na jejich papír nějakou pozitivní informaci. Nikoho nesmí vynechat. Samy děti si na začátku zvolí, zda se pod vzkazy chtějí podepisovat nebo psát anonymně.

Reflexe: Poté, co každý napíše všem svůj vzkaz, necháme děti sejmout si papír a v klidu přečíst informace, které mu spolužáci napsali. Na závěr se mohou k přečtenému vyjádřit a okomentovat, jak se při psaní i při čtení cítili, co jim bylo nepříjemné a naopak.

Komentář: Pro tuto aktivitu jsem si připravila kolíčky na prádlo a papíry A4 (viz Příloha 13). Nyní již vím, že by byly lepší čtvrtky či kartony. Obyčejný papír se totiž lehce perem protrhl nebo propil. Na začátku jsme se dohodli na anonymních pozitivních vzkazech a řekli si, že nikoho žáci nesmí vynechat. Děti mne poprosily, zda bych se také nezapojila. Nejprve jsem velmi váhala, ale poté jsem svolila a připojila se k nim s tím, že také každému napíšu vzkaz. Dbala jsem na to, aby všechny vzkazy byly originální ale zároveň rovnocenné.

12. hodina

Neobydlený ostrov (Zelinová, 2007, str. 73)

Zaměření aktivity: Žáci zaujmou, vyjádří a zkusí obhájit svůj názor.

Doba trvání: 20 minut

Pomůcky: seznam dobrovolníků: 1. dělník z továrny, 2. devatenáctiletý prodavač, 3. lékař, 4. babička s nemocným srdcem, 5. bývalý ministr, 6. horník, 7. modelka, 8. voják z povolání, 9. ochránce přírody, 10. číšník, 11. kuchař, 12. učitelka, 13. nezaměstnaný mladý Rom, 14. diplomat, 15. truhlář- důchodce, 16. zdravotní sestra, 17. profesor fyziky, 18. bankovní úředník, 19. rolník, 20. známý zpěvák

Postup: Na neobydleném, neznámém ostrově se má vybudovat nová společnost. Z dvaceti dobrovolníků však může jet pouze dvanáct. Žáci se mají nejprve individuálně, potom v menších skupinách rozmyslet, koho z dobrovolníků vyberou. Svůj výběr by měli také odůvodnit.

Reflexe:

1. Podle čeho jste dobrovolníky vybírali?
2. Pomohlo by vám, kdybyste tyto lidi znali osobně?
3. Uměli jste svou volbu obhájit ve skupině?

Komentář: Téma textu k této aktivitě je pro žáky třetího ročníku dost vážné a mnoho dětí tohoto věku by slova o budování nové společnosti vystrašila. Zvolila sem ji ale proto, že se sami žáci v hodinách prvouky neustále zajímají o vznik i zánik lidstva a světa a neustále vymýšlí, co by se stalo, kdyby vyhaslo Slunce, došla pitná voda a podobně. Díky tomu jsem věděla, že je tímto úkolem nijak psychicky nezatížím.

Volba pro ně byla velmi obtížná. Někteří volili v zájmu lidstva, jiní k úkolu přistoupili spíše s osobním zaujetím a volili dle sympatií a ztotožnění dobrovolníků s lidmi z jejich reálného života. Nejprve si volili samostatně a poté se zkusili dohodnout ve dvojicích. Do větších skupin jsem je již nenutila, protože i pro dva bylo těžké se shodnout. Poté jsme hlasovali jako celá třída. Děti se samovolně pustily do diskuze a obhajoby svých názorů, což bylo cílem této aktivity. Při každé možnosti jsem jim nabídla i jiné úhly pohledu a diskutovala s nimi. Nic jsem jim však nepodsouvala. Dost mne překvapilo, že i určité nápady a názory, které jsem do diskuze přinesla já, dokázali žáci rozumně vyvrátit. A naopak mne někdy dokázali argumenty přesvědčit pro svůj náhled, který mne ani nenapadl.

Chůze v triu (Vopel, 2009, str. 68)

Zaměření aktivity: Žáci budou spolupracovat v blízkém fyzickém kontaktu.

Doba trvání: 20 minut

Pomůcky: Krabice od bot.

Postup: Žáci se rozdělí do trojic. Prostřední dítě si stoupne levou nohou do jedné krabice a pravou nohou do druhé. Další dva žáci k němu přistoupí ze stran a dají svou vnitřní nohu do krabice k noze spolužáka. Poté zkusí ujít několik metrů. Nesmí se však krabic dotknout ničím jiným než nohou.

Reflexe:

1. Jak se vám pracovalo v této skupině?
2. Jaké myslíte, že byly příčiny vaše úspěchu či neúspěchu?
3. Pracovalo by se vám lépe v jiné skupině?
4. Přebíral někdo roli vůdce?
5. Co bylo nejtěžší?

Komentář: Téměř ihned na začátku plnění této aktivity nás zradily technické pomůcky, kdy se nám všechny tři krabice od bot roztrhaly, přestože jsem vybírala ty nejpevnější.

Pokusila jsem se je rychle zalepit, ale bohužel to nepomohlo. Přesto jsem aktivitu nechtěla vzdát. Napadlo mne žákům nohy k sobě svázat. Připadalo mi ale, že v této variantě by si dostatečně neprocvičili složitější spolupráci. Také jsem je touto aktivitou chtěla přimět k bližšímu fyzickému kontaktu, což by ve verzi se svázanýma nohama bylo trochu násilné. Proto jsem místo krabic použila PET láhve, které žáci museli přidržovat mezi sebou v úrovni kolen. Tato varianta byla pro žáky mnohem těžší. Nejprve jsem je tedy rozdělila do dvojic, aby si úkol vyzkoušeli, teprve poté zkoušeli spolupracovat ve trojicích. Přes počáteční technické problémy, bych aktivitu označila jako zdařilou, protože jsme díky ní dosáhli očekávaného cíle, navíc žáky velmi bavila. Příště bych však rovnou volila variantu s láhvemi.

13. hodina

Divadlo (Valenta, 2003, str. 74)

Zaměření aktivity: Žáci vyjádří svou variantu řešení problému.

Doba trvání: 45 minut

Pomůcky: kartičky se slovy

Postup: Třída se rozdělí na skupinky. Každá z nich dostane za úkol ztvárnit divadelní úlohu, kterou obdrží od pedagoga. Tyto úlohy mohou dostat například za pomoci tří slov (zahrada- pes- zloděj) nebo jako první a poslední větu z příběhu (Když jsem šla ráno do školy... » ...byla jsem ráda, že jsem už dorazila do třídy.) Žáci musí domyslet příběh, vymyslet okolnosti, mohou si vyrobit i rekvizity. Na závěr scénku předvedou.

Reflexe:

1. Jak se vám pracovalo ve skupině?
2. Rozdělili jste si role nebo jste pracovali celou dobu společně?
3. Měl někdo hlavní slovo?
4. Co bylo největší problém?

Komentář: Zadání divadelní úlohy jsem v této aktivitě dala za pomoci tří slov. Snažila jsem se vymyslet zvláštní kombinace, které již samy o sobě předpovídali vtipnou scénku. Nyní však myslím, že jsem tuto aktivitu mohla pojmout jinak. Zaměřila jsem se totiž pouze na spolupráci. Kdybych ale dala slova svázaná se školním prostředím a nějakým konfliktem, mohla jsem z této aktivity vytěžit více, naplnit více cílů a tím i naučit děti více věcem. I přesto však považuji aktivitu za užitečnou. Žáci si zkusili spolupracovat, pobavili se a uvolnila se atmosféra. Já si díky ní všimla rozdílu mezi tím, když žáci spolupracují na nějakém vážnějším úkolu a tím, když pracují na úkolu k pobavení.

14. hodina

Překvapivé obrázky (Vopel, 2009, str. 64)

Zaměření aktivity: Žáci si vyzkouší práci jednotlivce na společném úkolu bez předem domluvené taktiky.

Doba trvání: 30 minut

Pomůcky: papír, psací potřeby

Postup: Žáci se posadí do kruhu. Každý si vezme papír a na zadní stranu se podepíše. Poté začne malovat libovolný obrázek. Na tlesknutí pedagoga přestane malovat a pošle svůj papír žákovi po levé ruce. Pokračuje beze slova v malování obrázku, který mu poslalo dítě po jeho pravici. Pokud máme mnoho žáků, je lepší je rozdělit na menší skupiny zhruba po osmi žácích nebo posílat obrázek vždy o dvě místa doleva. Aktivita končí v momentě, kdy se obrázek dostane ke svému původnímu majiteli.

Reflexe: Nejprve si prohlédneme všechny obrázky.

1. Komu se jeho obrázek líbí? Komu vůbec ne?
2. Čí obrázek vypadá podobně jeho plánům?
3. Komu vadilo, že mu do jeho obrázku bude kreslit někdo cizí?
4. Pokračovali jste rádi v kreslení cizích obrázků? Komu to nebylo příjemné?

Komentář: Při této aktivitě jsem nejprve vyzvala žáky, aby se rozdělili do tří skupin, protože pracovat s celou třídou se mi zdálo příliš zdlouhavé. Domnívám se, že ani výsledný efekt tím nebyl nijak narušen. Žáci plnili zadaný úkol s nadšením a překvapivým elánem (viz příloha 16). Při zhodnocení však zhruba třetina z nich uvedla, že jim nebylo příjemné zasahovat do cizích obrázků. O něco méně dětem vadilo, že naopak někdo zasahuje jim do vlastního obrázku. U třech žáků spolužáci odhadli, co chtějí malovat a výsledný obrázek byl velmi podobný jejich plánu. Osobně by mne nikdy nenapadlo, že dětem na jejich obrázku malovaném pouze pastelkami a narychlo tolik záleží. O to užitečnější jsem tuto aktivitu nakonec shledala a žáky ocenila, že již nechtějí sahat na cizí věci, což byl jeden z prvotní diagnostikou zjištěných důvodů hádek.

15. hodina

Sladký problém (Vopel, 2009, str. 114)

Zaměření aktivity: Žáci obdarují sebe nebo svého spolužáka.

Doba trvání: 20 minut

Pomůcky: Sušenka pro každé dítě.

Postup: Žáci vytvoří dvojice a posadí se proti sobě do lavice. Mezi každou z nich položí pedagoga sušenku. Sušenku si mohou vzít pouze tehdy, když mu ji partner věnuje. Poté rozdává učitel znovu po jedné sušenku a řeší ten samý problém.

Reflexe:

1. Jak jste situaci vyřešili?
2. Dohodli jste se společně nebo to rozhodl jeden z vás?
3. Má někdo pocit, že byl „ošizený“?
4. Jste spokojeni s tím, jak jste problém vyřešili?

Komentář: Řešení tohoto problému ve třídě vyvolalo velké nadšení. Nejčastěji ji jeden věnoval druhému, který se o ni však stejně s tím prvním rozdělil. Jen ve třech případech ji snědl pouze jeden žák. Jedna dvojice dokonce odmítla sušenku sníst, že by to vůči tomu druhému nebylo spravedlivé. Teprve až dostali sušenku druhou, vzájemně si je věnovali a snědli obě dvě. Čtyři žáci se při zhodnocení přihlásili, že byli ochuzeni, ale podotkli, že jim to nevadí, tudíž všechny dvojice byly spokojeny s řešením, které zvolily. Očekávala jsem, že se žáci takto lehce nedohodnou. Především kvůli sladké odměně, kterou ode mne nikdy předtím jen tak nedostali. Velice mne však překvapili. Myslím, že již to svědčí o větší laskavosti a soudržnosti.

Hra s loutkami (Vopel, 2008, str. 114)

Zaměření aktivity: Žáci přivykají doteku svých spolužáků.

Doba trvání: 15-20 minut

Pomůcky: žádné

Postup: Žáci pracují ve dvojicích- jeden je loutka, druhý loutkoherec. Loutka si sedne zcela uvolněně a čeká, až ji začne loutkoherec tvarovat. Pedagog si zavolá loutkoherce a prozradí jim, co jejich loutka má ztvárňovat. Smí při tom pracovat s celým tělem, hlavně s výrazem tváře. Musí však dbát na to, aby daná poloha nebyla pro loutku příliš namáhavá. Jakmile je loutkoherec hotov, odstoupí a řekne: „Jsem hotov, můžeš mi říct, co ztvárňuješ?. Žáci se v rolích střídají.

Reflexe:

1. Jak ses cítil jako loutka? Jak jako loutkoherec?
2. Která z rolí ti byla nejpříjemnější?
3. Zacházel s vámi loutkoherce dobře a ohleduplně?
4. Bylo vám nepříjemné, když se vás někdo dotýkal?
5. Bylo vám nepříjemné, když jste se vy dotýkali spolužáků?

Komentář: Aktivitu jsem si oproti originálu pozměnila. Žáci nepracovali ve dvojicích, ale ve skupinách. Ve skupině si zvolili jednoho žáka, který půjde za dveře a jednoho loutkoherce. Ostatní se stali loutkami. Jakmile vyvolení žáci odešli za dveře, pošeptala jsem zadání loutkohercům. Zadáním byla buď emoce, vlastnost či děj. Loutkoherci nesměli zadání prozradit ani loutkám, které měli nastavit tak, aby žák za dveřmi uhádl, co loutky představují. Směl pracovat s celým tělem, hlavně s výrazem tváře, musel však dbát, aby pozice nebyla pro loutku příliš namáhavá a dokázala v ní vydržet několik minut. V rolích se žáci střídali, aby si každý vyzkoušel všechny tři. Tato varianta byla oproti originálu dynamičtější. U této aktivity jsem trochu podcenila přípravu, protože jsem si dopředu příliš nerozmyslela zadání úkolů. Myslela jsem si, že to není nic složitého. Vymyslet ale takové vlastnosti nebo emoce, které jsou dobře ztvárnitelné a poznatelné není nic snadného.

16. hodina

Dárky (Kříž, 2005, str. 58)

Zaměření aktivity: Žáci písemně poděkují nebo pochválí svého spolužáka za jeho čin.

Doba trvání: 30- 40 minut

Pomůcky: papír, pastelky

Postup: Žáci mají poděkovat nebo pochválit nějakého ze svých spolužáků. Provedou to prostřednictvím imaginárních dáreků, které nakreslí. Mohou věnovat cokoliv- dům, zvíře, hračku, květinu... Na závěr každý ukáže svůj dárek a prozradí, komu ho dává a čím si ho daný spolužák zasloužil.

Reflexe:

1. Bylo pro vás obtížnější vymyslet, komu můžete za něco poděkovat nebo ho pochválit než vymyslet dárek, z kterého by měl daný spolužák radost?

2. Udělal všem obdarovaným dárek radost? Je tu někdo, komu se ten jeho nelíbí?
3. Dostali jste už v životě dárek, z kterého jste neměli příliš radost? Jak jste se zachovali?
4. Souhlasíte všichni s tím, za co jste dárek obdrželi?

Komentář: Aktivitu jsem vztáhla k jednomu týdnu. Předpokládala jsem, že za kratší časový úsek se dětem bude lépe hledat nějaký dobrý skutek. Má otázka tedy zněla: „Udělal pro vás v tomto týdnu nějaký spolužák něco, za co byste mu mohli poděkovat a dát dárek?“ Najít nějaký „dobrý skutek“ pro žáky nebyl již takový problém, jako při předchozích aktivitách tohoto typu. Mnohem horší pro ně bylo vymyslet dárek, kterým by kamaráda potěšil. Někdo věděl přesně, co by si ten druhý přál, někdo daroval univerzální věc (květinu, čokoládu,...) a někdo tápal (viz Příloha 14). Ne všichni obdarovaní tudíž měli z dárku radost. Toho jsem využila a diskutovali jsme, jak se v případě „nechtěného dárku“ chovat. Myslím, že i to bylo pro žáky velmi cenné, protože se jistě několikrát v životě do takové situace dostanou. Díky tomu se také domnívám, že se mi podařilo plně využít celý potenciál aktivity.

17. hodina

Létající koberec (Gillernová, 2012, str. 164)

Zaměření aktivity: Žáci si vyzkouší hledat řešení problému v blízkém fyzickém kontaktu.

Doba trvání: 15-20 minut

Pomůcky: koberec (případně prostěradlo, deka...)

Postup: Žáci se postaví na koberec. Početnost skupiny určujeme podle velikosti koberce. Aktivitu uvedeme příběhem o létajícím koberci, na kterém právě děti cestují. Nyní jim však začalo docházet palivo. Mohou se zachránit jedině tím, že otočí koberec rubem nahoru. Při tom však nikdo nesmí z koberce vyšlápnout, protože by spadl a nemohl již dál cestovat.

Reflexe:

1. Vadí vám takto blízký fyzický kontakt s jinými lidmi? Proč?
2. Bylo vám to nepříjemné i u této aktivity?
3. Proč se koberec povedl otočit jen některým skupinám?
4. Bylo obtížné se dohodnout v situaci, kdy jste si všichni neviděli do očí?
5. Stal se z někoho vůdce skupiny nebo jste se na řešení podíleli opravdu všichni?
6. Je důležité umět spolupracovat? Proč?

Komentář: Tuto aktivitu jsem zvolila, protože jsem si ji osobně vyzkoušela a nadchla mne. I žáky tato aktivita velmi bavila. Přestože po jejím skončení přiznali, že jim tak blízký kontakt s ostatními lidmi není příjemný, zvládli ji všichni, i když jsem zdůraznila, že je dobrovolná. Vzhledem k velikosti koberce jsem žáky rozdělila na tři skupiny po sedmi žácích (jeden žák chyběl). Aktivitu jsme zkoušeli několikrát a vždy jsme namíchali jiné skupiny, aby si žáci vyzkoušeli spolupráci s co nejvíce svými spolužáky. Ve většině těchto skupin vznikly mohutné dohady, jak úkol splnit. Také se v každé našel jeden či dva vůdci, kteří ostatní vedli. Ti však na konci prohlásili, že jim to nevadilo a vedení potřebovali, aby se jim podařilo úkol splnit. V průběhu aktivity zpětně vidím jeden menší problém. Koberce jsem totiž položila zhruba metr od sebe, abych stihla všechny kontrolovat, zda nevyšlápeli na zem. Jakmile se ale jedné skupině podařilo úkol splnit, další dvě jejich taktiku opakovaly. Myslím však, že tomu se nedá zabránit.

Poznej, kdo to je (Kříž, 2005, str. 108)

Zaměření aktivity: Žáci budou tolerovat doteky spolužáků v oblasti hlavy a ramen.

Doba trvání: libovolná

Pomůcky: šátky

Postup: Skupině žáků (podle počtu šátků) zavážeme oči. Oni poté mají za úkol poznat, kterého spolužáka mají před sebou, pouze podle hmatu. Smí sahat pouze na hlavu a obličej a ramena. Na zkoumání by měl mít nejvíce půl minuty.

Reflexe:

1. Bylo pro vás těžké poznat spolužáky po hmatu?
2. U jaké části obličeje jste začínali své spolužáky zkoumat?
3. Jak jste se cítili v roli zkoumajícího žáka? Jak v roli zkoumaného?

Komentář: Při této aktivitě jsem očekávala problémy. Domnívala jsem se, že žákům bude dělat příliš velké potíže se někoho dotýkat nebo se nechat prozkoumávat v obličejové části. Předpokládala jsem to hlavně u žáků opačného pohlaví. Proto jsem nejprve vybrala žáky stejného pohlaví. Po několika kolech jsem již přistoupila i k volbě pohlaví opačného. Zvolila jsem ale nejprve žáky, u kterých jsem očekávala odpor nejmenší, aby ostatním demonstrovali, že v tom není žádný problém a nemusí se stydět. Nakonec se v obou rolích aktivity vystřídali všichni žáci. Zkoumání začínali nejčastěji od vlasů, teprve poté zaměřili do oblasti obličeje. Při zhodnocení se osm žáků přihlásilo, že jim nebylo příjemné někoho poslepu osahávat, pouze tři se však necítili dobře v roli zkoumaného. Žáci se zkusili zamyslet, proč se tyto čísla liší. Nakonec se shodli, že je to tím, že v roli zkoumaného viděli a věděli, koho mají před sebou. Myslím, že touto aktivitou jsem velmi riskovala, protože i mnohým dospělým lidem by dělala problémy a mnoho by ji odmítlo absolvovat. O to více si cením, že ji žáci přijali a společně jsme dosáhli cíle.

18. hodina

Ostrov (Gillernová, 2012, str. 63)

Zaměření aktivity: Žáci si vyzkouší řešit problém díky velmi blízkému fyzickému kontaktu.

Doba trvání: 15 minut

Pomůcky: ostrov (židle, koberec, vytyčený prostor ...)

Postup: Ostrov je v moři plném žraloků. Jediným způsobem, jak se zachránit je stát na ostrově. Ten je však malý. Přesto by se na něj měli vejít všichni žáci a nikdo z něj nesmí spadnout do moře. Vzhledem k tomu, že u této aktivity dochází k intenzivnímu fyzickému kontaktu, nemusí být každému dítěti příjemná. Pokud tato situace nastane, žáka do aktivity nenutíme. Může zůstat v roli pozorovatele.

Reflexe:

1. Byla vám tato aktivita příjemná?
2. Vadil někomu takto blízký kontakt s ostatními?
3. Měli jste vymyšlenou taktiku nebo jste si stoupali na židli náhodně?
4. Dohodli jste se na postupu všichni nebo vás někdo vedl?

Komentář: Ostrov nám představovala židle. Ze začátku jsem se obávala možného zranění. Poté jsem se rozhodla věřit v šikovnost žáků. Židle jsem samozřejmě postavila do volného prostoru tak, aby byly okolo každé zhruba dva metry prázdné plochy. Na „židlový“ ostrov se měla vejít osmičlenná skupina. Všechny to zvládly. Některým dětem sice byl takto blízký kontakt se spolužáky nepříjemný. V rámci „hry“ to však překonali a nikdo nezůstal pouze v roli pozorovatele. Toto už značí, že jsou žáci schopni překonat osobní překážku, aby se zapojili a mohli spolupracovat s celou třídou. Tuto aktivitu jsem zařadila až na poslední hodinu, protože při ní dochází k maximálnímu fyzickému kontaktu. Domnívám se, že kdybych ji začlenila dříve, nebude úspěšná, protože děti musely do tohoto stádia postupně dospět.

Klubko (Zelinová, 2007, str. 58)

Zaměření aktivity: Žáci si uvědomí soudržnost kolektivu a důležitost každého člena v něm.

Doba trvání: 15-20 minut

Pomůcky: Klubko vlny, seznam pozitivních vlastností.

Postup: Před zahájením aktivity si žáci společně s pedagogem přečtou seznam pozitivních vlastností. Poté se postaví do kruhu, učitel si vezme klubko vlny a začíná aktivitu větou: „Toto klubko házím Petře, protože se snaží všem ve třídě pomáhat.“ Následně hodí klubko Petře s tím, že si nechá začátek klubka v ruce. Petra pokračuje. Hodí klubko jinému spolužákovi a uvede některou jeho pozitivní vlastnost. Opět si nechá nit v ruce. Tímto způsobem se vystřídají všichni žáci, až z vlny vznikne hustá pavučina, která znázorňuje třídu jako celek- její sílu a soudržnost.

Reflexe:

1. Co myslíte, že znázorňuje pavučina, kterou jsme společně utkali?
2. Je tato pavučina silná? V čem se skrývá její síla?
3. Dokázali byste podobnou pavučinu vytvořit sami nebo ve dvojicích?
4. Domníváte se, že můžeme udělat něco pro to, aby byla ještě silnější?

Komentář: Tuto aktivitu jsem zařadila na úplný konec. Domnívala jsem se, že si díky ní žáci uvědomí soudržnost třídy, její pevnost, ale zároveň křehkost, důležitou roli každého člena. To byl cíl této aktivity. Bohužel se nám ho nepodařilo příliš naplnit. Žáci i přese všechnu mou snahu aktivitu zlehčovali a nadávali jí váhu, kterou jsem v ní viděla já. Možná by ji brali jinak, kdybych jim na začátku řekla, co vznikne a co to má představovat. To jsem však zjistila až na konci.

8 Závěrečná diagnostika třídního klimatu

Závěrečnou diagnostiku jsem prováděla v únoru 2015. Použila jsem pro ni stejné metody jako pro diagnostiku prvotní. Znovu jsme je využila ne proto, že bych si myslela, že jsou nejlepší, ale chtěla jsem dostat výsledky, které budu moci přesně srovnat s těmi prvotními.

8.1 Pozorování

Během pozorování jsem zjistila, že třenice a hádky ve třídě téměř neprobíhají. Jsou zde občas sice malé rozepře, ale spíše jde o vzájemné škádlení, kdy například kluci děvčatům rozcuchají účes, vzájemně se pošťuchují nebo si schovávají svačinu do lavice. Nikdy ale tyto legrácky nepřejdou v nic vážnějšího a nejsou na denním pořádku. Pokud se výjimečně objeví složitější problém, neřeší ho již pouze jednotlivci, ale přispěchají mu na pomoc i jiní spolužáci. To již značí o větší soudržnosti třídy. S tím souvisí i obrat chování o přestávkách. Mnoho žáků totiž našlo díky aktivitám OSV společný zájem-jojo, a tráví s ním převážnou část pauzy. Velmi zajímavé je, že tato záliba spojila žáky, kteří se spolu jinak příliš nekamarádí. Díky němu se i naučili půjčovat si věci a naopak i půjčené věci v pořádku vrátit. Velká změna přišla také v řešení skupinových prací. Nemohu říci, že by žáci rádi pracovali v jakékoliv skupině, ale již umí svou „nechuť“ překonat, aby mohli splnit zadaný úkol. Musím přiznat, že mi to velice zlehčilo mou práci.

Také struktura třídy se změnila. Žáci se sice ještě nejvíce přátelí ve skupinách. Ty jsou však větší a nejsou tak silně odloučeny od ostatních. Díky tomu si žáci neváhají popovídat i s dětmi mimo jejich skupinku. Ve třídě se již podle mého pozorování nevyskytuje žádný žák s pozicí alfa. K žákyni, která toto označení na začátku nesla, již žáci nevzhlíží a ani ona se již nesnaží za každou cenu vyniknout. Domnívám se, že je to způsobeno tím, že již nemá absolutně nejlepší studijní výsledky a mnoho dětí ji začalo v tomto směru konkurovat. Také se jí přestalo dařit prosazovat výhradně svůj názor, protože se proti ní na obranu spojilo více žáků. Bohužel jsem ale identifikovala opět žákyni omega, která stále stojí mimo třídní kolektiv. Stále se mi zdá, že o začlenění ani

příliš nestojí. Možná je to dáno tím, že bydlí pouze s maminkou v malé osadě, kde nejsou žádné děti a on je zvyklá si vystačit sama. Navíc nedisponují takovým majetkem jako zbytek třídy a žákyně je mnohem skromnější než ostatní. Tím, že žije pouze s matkou, musí být také mnohem samostatnější a vyspělejší. Z těchto důvodů se jí možná obtížně navazují přátelství s vrstevníky. Třída si však začala její osamělost uvědomovat a snaží se ji alespoň občas zapojit.

8.2 Dotazník MCI

Dotazník My class inventory jsem použila opět jako druhou diagnostickou metodu. Tentokrát jsem si však vyplnila dotazník i já podle toho, jak jsem očekávala, že ho žáci vyplní. Mé výsledky jsem samozřejmě nezapočítávala do průměru třídy. Nyní mohu také říci, že je škoda, že jsem ho nepoužila již v diagnostice prvotní.

Vyplnění preferované formy testu se zúčastnila celá třída. Výsledky byly následující:

	Spokojenost	Třenice	Soutěživost	Obtížnost	Soudržnost
Žák 1	13	5	7	5	13
Žák 2	15	5	7	5	15
Žák 3	13	5	11	5	15
Žák 4	15	5	11	7	13
Žák 5	13	7	7	9	13
Žák 6	13	5	5	5	11
Žák 7	15	5	5	6	13
Žák 8	13	5	11	7	15
Žák 9	13	5	7	7	11

Žák 10	13	5	13	5	15
Žákyně 1	13	5	7	9	11
Žákyně 2	13	5	5	7	9
Žákyně 3	11	5	9	5	15
Žákyně 4	15	5	5	7	15
Žákyně 5	13	7	7	7	13
Žákyně 6	11	5	5	9	11
Žákyně 7	15	5	7	7	11
Žákyně 8	15	5	5	7	11
Žákyně 9	15	5	11	5	11
Žákyně 10	11	5	5	5	9
Žákyně 11	13	5	11	9	13
Žákyně 12	11	5	5	11	15
Já	11	5	7	5	9

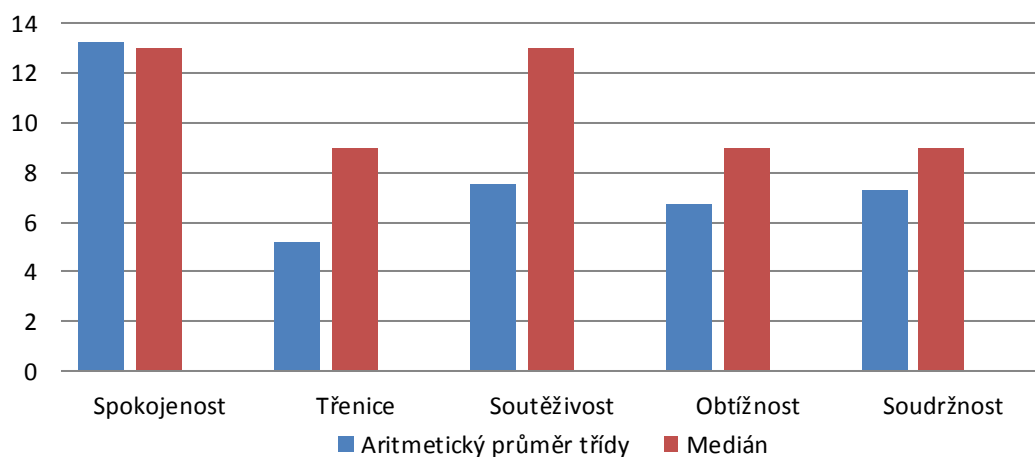
Tabulka číslo 5- Závěrečné výsledky MCI preferovaná forma.

Z výsledků jednotlivců jsem vypočítala průměr třídy, porovнала s mediánem a zpracovala do grafu:

	Aritmetický průměr třídy	Pásmo běžných hodnot	Medián
Spokojenost	13,27	10,8 - 15	15

Třenice	5,18	5 – 7,21	5
Soutěživost	7,54	8,23 – 13,25	11
Obtížnost	6,77	5 – 7,88	5
Soudržnost	12,55	11,0 – 14,97	15

Tabulka číslo 6- Srovnání závěrečné preferované formy MCI s mediánem.



Graf číslo 5- Srovnání závěrečné preferované formy MCI s mediánem.

V první proměnné žáci nejčastěji uváděli číslo třináct. Některým by stačila spokojenost na úrovni jedenáct, kterou jsem předpokládala i já. V proměnné, třenice, nenastalo žádné překvapení. Dvacet žáků ji chce na nejnižším možném stupni. Pouze dva na sedmě- žák 5 a žákyně 5. Této žákyni nevadila vyšší míra třenic ani v preferované formě prvotní diagnostiky. V soutěživosti již výsledky jednotlivců nebyly tak jednotné. V podstatě lze říci, že žáci, kteří sami rádi vyhledávají a vymýšlí různé soutěže, napsali vyšší číslo. Udivilo mne, že mezi nimi nebyla žákyně 12, která sice dle pozorování ztratila alfa pozici, ale stále se snažila být nejlepší a s dětmi soutěžit. V obtížnosti jsem očekávala, že žáci opět zvolí nejnižší hodnotu. Překvapili mne, protože průměr třídy byl 6,77. Devět dětí ze třídy si totiž myslí, že většina dětí ze třídy by měla dělat svou práci bez cizí pomoci. V soudržnosti byla odchylka mého odhadu a

průměru třídy největší. Domnívala jsem se, že si žáci nebudou přát, aby byl každý ve třídě jejich kamarádem, protože to někdy není možné ani v životě mimo školu.

Šestnáct dní po zadání preferované formy jsem zadala formu aktuální. Výsledky z ní byly následující:

	Spokojenost	Třenice	Soutěživost	Obtížnost	Soudržnost
Žák 1	15	5	9	9	15
Žák 2	15	9	11	5	9
Žák 3	11	11	13	9	11
Žák 4	15	5	5	7	15
Žák 5	11	7	7	5	9
Žák 6	15	5	5	9	9
Žák 7	15	5	7	9	13
Žák 8	13	7	5	9	11
Žák 9	15	5	5	7	13
Žák 10	13	7	15	7	9
Žákyně 1	13	5	9	7	7
Žákyně 2	13	5	5	5	13
Žákyně 3	13	5	9	5	13
Žákyně 4	15	11	11	7	11
Žákyně 5	15	7	7	7	15
Žákyně 6	15	5	5	5	13

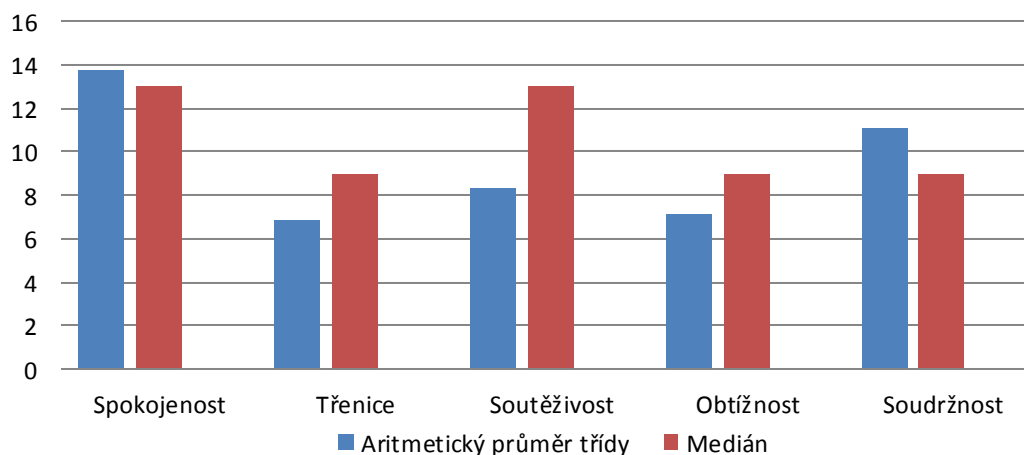
Žákyně 7	15	9	13	11	9
Žákyně 8	15	5	7	5	13
Žákyně 9	13	5	5	11	11
Žákyně 10	15	9	9	5	5
Žákyně 11	7	13	13	9	5
Žákyně 12	15	5	9	5	15
Já	15	7	13	7	9

Tabulka číslo 7- Závěrečné výsledky MCI aktuální forma.

Z výsledků jednotlivých žáků jsem opět vypočítala průměr celé třídy, který jsem následně porovnála s mediánem pomocí grafu:

	Aritmetický průměr třídy	Pásmo běžných hodnot	Medián
Spokojenost	13,73	10 – 14,4	13
Třenice	6,82	6,9 – 13,1	9
Soutěživost	8,36	9,7 – 14,8	13
Obtížnost	7,18	6,2– 11,1	9
Soudržnost	11,09	6,4 – 12,9	9

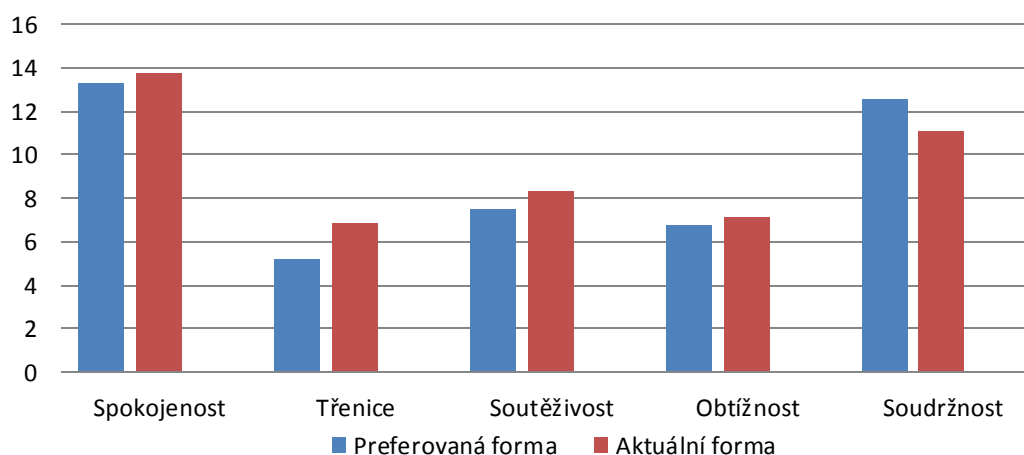
Tabulka číslo 8- Srovnání závěrečné aktuální formy MCI s mediánem.



Graf číslo 6- Srovnání závěrečné aktuální formy MCI s mediánem.

V proměnné spokojenost mne z výsledků jednotlivců nejvíce překvapily hodnoty u otázky číslo jedenáct- Děti z naší třídy mají svou třídu rády a u otázky číslo dvacet jedna- V naší třídě je legrace. Dvacet jedna žáků s těmito větami souhlasilo. Pouze žákyně 11, která je dle pozorování ve třídě stále osamocena, nesouhlasila. Této žákyni také vyšel nejnižší součet v této proměnné z celé třídy. Z toho by vyplývalo, že mé domněnky z pozorování, že žákyně ani o začlenění do kolektivu nestojí a její samota ji příliš netíží, jsou mylné. Žákyně 11 se pohybovala v hraničních hodnotách ve všech proměnných dotazníku. Velmi mne také překvapily její odpovědi v poslední proměnné- soudržnosti. Zde ji součet vyšel nejmenší možný. Ten však vyšel ještě jedné žákyni. U ní mi tento jev přijde velmi zvláštní, protože například třenice označila devítkou a spokojenost ve třídě dokonce patnáctkou. Z toho vyplývá nejspíše to, že ke spokojenosti nepotřebuje, aby třída držela pospolu. Dle pozorování bych to zrovna u této žákyně neočekávala, neboť ona je k věcem dějícím se ve třídě velmi citlivá, řeší každou malou nespravedlnost vůči někomu a je až úzkostně přecitlivělá ke všemu negativnímu. V proměnné třenice mne překvapilo, že ji dvanáct dětí označilo pětkou. Čekala jsem, že jich nebude tolik. Neočekávala jsem ani, že soutěživost označí někdo hodnotou nejvyšší. Přesto se tak stalo u žáka číslo 10. Tento hoch je sám od sebe velmi soutěživý a mnoho soutěží také sám vymýšlí- kdo napíše nejrychleji stránku v písance, kdo vypočítá nejvíce příkladů v matematice, kdo má nejvíce jedniček z českého jazyka a podobně. Z toho důvodu si myslím, že soutěživost označil takto vysokou hodnotou, což dokládá i jeho výsledek ve formě preferované.

Výsledky preferované formy jsem znovu porovnála s formou aktuální:



Graf číslo 7- Porovnání aktuální a preferované formy závěrečné diagnostiky.

Z grafu je na první pohled zřejmé, že hodnoty obou forem se výrazně neliší. V soudržnosti se dokonce u deseti žáků hodnoty v obou formách rovnají. U dalších pěti je forma aktuální vyšší než preferovaná, což jistě není běžné. Díky tomu i v celkovém průměru vychází tato forma vyšší. Ještě vícekrát se formy shodly v proměnné třenice-čtrnáctkrát. Zde se ale také vyskytl jeden z největších rozdílů v celém dotazníku. Žákyně 11 by totiž preferovala třenice na hodnotě pět, ale aktuálně je označila třináctkou. Dalším velkým překvapením pro mne byla proměnná soudržnost. V té sedmkrát převýšila forma aktuální formu preferovanou. Toto bych nikdy neočekávala. Vzhledem však k tomu, že toto převýšení nebylo nijak razantní, ve výsledném porovnání celé třídy se formy obrátily.

8.3 Technika volby

I pro techniku volby jsem použila dvě stejné otázky jako v prvotní diagnostice:

1. S kým bys chtěl sedět v lavici?
2. Na oslavu narozenin si můžeš pozvat spolužáky či spolužačky. Které si zvolíš?

V první otázce se vzájemně shodlo dvanáct dětí, že spolu chtějí sedět v lavici. S dalšími osmi by nikdo sedět nechtěl.

Výsledky druhé otázky dokládají dobré výsledky proměnné soudržnosti v dotazníku MCI. Šest žáků by totiž pozvalo na oslavu všechny spolužáky, jedna žačka všechny děvčata. Každý žák poté dostal ještě alespoň jeden hlas od dalšího spolužáka. Toto popírá jakoukoliv vyčleněnost nějakého žáka z třídního kolektivu, která vyšla z předešlých metod diagnostiky.

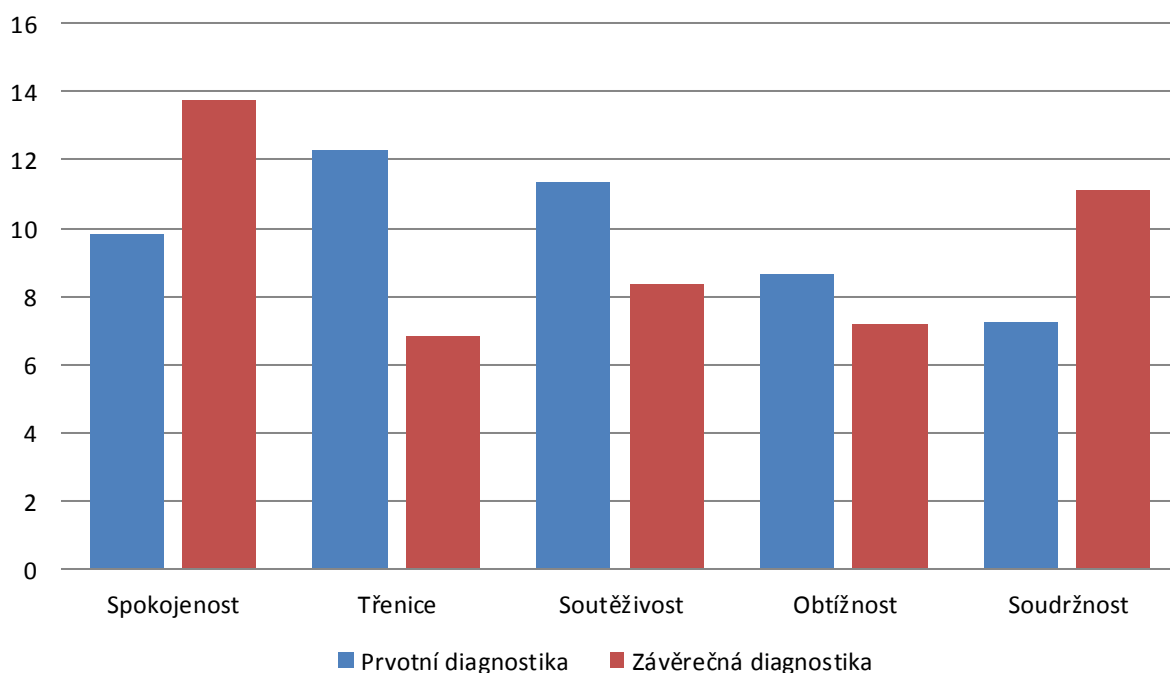
9 Shrnutí výsledků výzkumu a jejich interpretace

Výzkum byl realizován po dobu třinácti měsíců od února roku 2014 do konce února 2015, přičemž první a poslední měsíc byl věnován diagnostice třídního klimatu formou tří diagnostických metod. Zbytek času jsem pro žáky připravovala aktivity OSV. Hlavní výzkumná otázka zněla: Jaký vliv má realizace aktivit Osobnostní a sociální výchovy třídním učitelem na klima třídy na první stupni ZŠ?

Domnívám se, že odpověď na výzkumnou otázku nám nejlépe poskytne srovnání prvotní a závěrečné diagnostiky třídního klimatu, které by nám mělo ukázat, zda došlo k nějakým změnám v třídním klimatu.

Jako první metodu v obou diagnostikách jsem použila pozorování. Zde jsem zjistila velkou změnu ve struktuře třídy. V průběhu výzkumu byla jedné žákyni odebrána vůdčí pozice alfa. Žáci ji totiž přestali bezmezně obdivovat a začali dokazovat jí i sobě, že mohou být stejně dobří. Také si díky aktivitám zaměřeným na poznávání vlastností a zájmů uvědomili, že s ní mají mnoho společného a tím ztratila svou přehnanou výjimečnost. I dva hoši s pozicí beta ztratili svou moc. Stalo se tak díky tomu, že pokud si začali dovolovat na někoho ze třídy, ihned se tam objevili jiní spolužáci, kteří se proti nim společně postavili. To značí o větší soudržnosti třídy, se kterou je spjata i méně hádek a strkanic. Nemohu prohlásit, že se nevyskytují vůbec, ale jejich četnost je nižší a jejich charakter není tak závažný. Spíše se jedná o vzájemné škádlení, které je pro tento věk typické. Nižší počet třenic je také způsoben tím, že si žáci sami stanovili pravidlo, že o přestávkách nebudou dlouho setrávat u cizí lavice. Pokud si chtějí popovídat, jdou někam, kde nikoho neobtěžují. Zároveň si přestali bez dovolení prohlížet a půjčovat cizí věci. Pokud něco chtějí nebo potřebují, požádají majitele. Také plnění skupinových prací jim jde mnohem lépe. Zdá se, že si uvědomili sílu, ochranu a možnosti, které jim skupina nabízí.

Změny v třídním klimatu postihnuté dotazníkem MCI nejlépe ukáže následující graf, který porovnává výsledky aktuálních forem dotazníků:



Graf číslo 8- Srovnání vstupní a závěrečné diagnostiky.

Zde jsou změny mezi diagnostikami jasně zřetelné. Velký obrat se týká spokojenosti dětí ve třídě. Mezi prvotní a závěrečnou hodnotou je rozdíl průměrů celé třídy čtyři stupně, což mne jako třídní učitelku nesmírně těší. Například žákyně 1, která poprvé označila spokojenost číslem pět, ji v závěru dala číslo třináct. Stejný rozdíl osmi bodů mají žák 1 a žák 9. Pouze žák 8 nezaznamenal posun žádný. Se změnou ve spokojenosti jsou samozřejmě spjaty i posuny v ostatních proměnných. Těžko by žáci totiž byli spokojeni ve třídě plné hádek, kde je učivo tak obtížné, že ho nezvládají.

Ve druhé proměnné, třenice, je odchylka největší, což bylo jasné již z pozorování. Činí necelých šest bodů. Tento rozdíl odpovídá i nejčastějšímu rozdílu v hodnotách jednotlivců. Tři žáci však zaznamenali posun o deset stupňů, který jsem vůbec neočekávala. Pouze dva nepocítili rozdíl žádný.

Soutěživost klesla v rámci třídy o tři stupně. Zapříčinila to zejména otázka číslo osm, kdy si žáci přestali myslet, že mnoho dětí ze třídy si přeje, aby jejich práce byla lepší, než práce spolužáků. Celkem pět žáků označilo tuto proměnnou stejnou hodnotou v obou dotaznících.

Obtížnost učiva mne velmi překvapila, protože mírně poklesla. Předpokládala jsem opak, protože žáci jsou již ve vyšším ročníku, kde je obsah učiva rozsáhlejší a

náročnější. Pokles je nejspíše dán tím, že žáci již našli způsob, jakým se mají učit, což dokládají i výsledky prospěchu.

V poslední proměnné, soutěživosti, nastal zajímavý jev, který se ve výsledcích jinde neobjevil. Žák 5 a žákyně 1 dali vyšší hodnotu v diagnostice prvotní než v závěrečné. To znamená, že nyní cítí menší soudržnost třídy než před rokem. Jedná se o žáky, u kterých si tento sestup nedokážu vůbec vysvětlit. Neztratili ve třídě žádnou zvláštní pozici, aby cítili jakousi zradu od spolužáků. Na základě pozorování bych ani neřekla, že se nějak změnil vztah ostatních žáků k nim. Čtyři další žáci nepocítili rozdíl žádný. Naopak žákyně pět pocítuje rozdíl nejvyšší možný.

Poslední metoda, technika volby, potvrdila změnu a nárůst soudržnosti třídy. Možná více než měla, protože v závěrečné diagnostice v ní nevyšel nikdo, kdo by byl ve třídě osamocený. Na základě pozorování a dotazníku MCI tomu ale tak není. Ty naopak ukázaly, že jedna žákyně stojí mimo kolektiv. Díky tomu jsem si dokázala, jak nutné je při diagnostice kombinovat více výzkumných metod, jak píšou již v teoretické části diplomové práce. Každá nejen že postihne jiná hlediska výzkumu, ale také nám může ukázat jiné výsledky než ostatní.

Z tohoto shrnutí je patrné, že Osobnostní a sociální výchova měla na mou třídu velmi dobrý vliv a její aktivity pomohly výrazně zlepšit třídní klima. Nebylo to pro mne však lehká úloha. Nejprve jsem zjistila, jak těžké je dopředu si naplánovat, tak dlouhou intervenci. Z toho důvodu jsem si na začátku stanovila pouze schéma aktivit dle všeobecného zaměření. Velký problém pro mne bylo stanovení co nejkonkrétnějšího cíle aktivit. Mnohdy se mi stalo, že jsem si přesný cíl stanovila pouze v hlavě, ale dělalo mi potíže ho srozumitelně formulovat na papír. Také jsem si nikdy nebyla úplně jistá, zda je správně a nemohl by být ještě konkrétnější. V průběhu výzkumu se také ukázala důležitost přesné a velmi promyšlené přípravy. Tu jsem sama několikrát podcenila a vždy se to projevilo. Někdy to ovlivnilo průběh a výsledek aktivity více, někdy méně. Vždy mne to ale velmi znervózňelo, což se nemá stávat. Díky nervozitě pedagog může reagovat neadekvátně a dětem spíše ublížit než prospět.

Celkově vhodně reagovat na všechny nastalé situace během OSV je mnohem složitější než během „klasického vyučování“. I když jsem se snažila pokaždé seznámit s psychologickým podtextem, byla jsem nejednou zaskočena. Vždy jsem ale usilovala o to nereagovat impulsivně ale naopak s určitým odstupem a rozvahou.

Všechny tyto problémy a nesnáze jsou převáženy velkým zlepšením třídního klimatu, díky kterému chodíme žáci i já každý den do třídy s úsměvem.

10 Závěr

Cílem mé diplomové práce bylo prozkoumat vliv Osobnostní a sociální výchovy na klima třídy na prvním stupni základní školy.

V teoretické části zpracovávám odbornou literaturu k tématům klima třídy a Osobnostní a sociální výchova. Nejprve popisují aktéry třídního klimatu, jeho typy, přístupy a metody jeho zkoumání. Poté rozebírám způsoby, jakými lze vylepšit. Jedním z nich je zařazení aktivit OSV do výuky. Než ale toto průřezové téma začleníme, měli bychom se nejprve seznámit s jeho základní charakteristikou- přínosy, tematickými okruhy, didaktickými principy a schématem práce s ním. Odborné literatury k tomu existuje dostatek. Mnoho publikací také nabízí zásobníky aktivit OSV. Z nich jsem čerpala pro praktickou část mé práce. V té jsem nejprve diagnostikovala stav třídního klimatu v mé třídě. Na základě zjištěných výsledků jsem stanovila nejdůležitější úkoly intervence a vybrala aktivity nejlépe sloužící k jejich naplnění. Po jejich realizaci jsem opět provedla diagnostiku a její výsledky porovnála s těmi předchozími, abych viděla, zda došlo k posunu. Toto srovnání ukázalo nesporný vliv zařazení aktivit Osobnostní a sociální výchovy na vytváření pozitivního třídní klimatu. Mezi největší změny patří to, že byly žákům odebrány určité pozice, které v kolektivu získali a které do jisté míry určovaly jejich život i život ostatních ve třídě. S touto změnou souvisí i změny v dalších oblastech. Díky odebrání alfa a beta pozic bylo například odbouráno mnoho třenic. Pokud se nějaké šarvátky nyní vyskytnou, nezůstávají v nich pouze samotní aktéři, ale zapojí se i zbytek třídy, který se snaží situaci vyřešit. To značí o lepší soudržnosti kolektivu, který již dokáže společně plnit úkoly a řešit problémy. Děti si již také dokážou společně hrát a mít z této hry radost. Věří jeden druhému a ví, že se na sebe mohou vzájemně obrátit s prosbou o pomoc. Protože jsem se do nějakých aktivit zapojila i já, zlepšily se i vztahy mezi nimi a mnou. Já poznala více své žáky a oni poznali lépe svou paní učitelku, která před nimi stojí každý den. Bohužel se mi však přes veškerou snahu nepodařilo do kolektivu začlenit žákyni, která z prvotní diagnostiky vyšla jako osamělá. Domnívám se, že je to tím, že o to žačka sama neměla příliš zájem a vždy se naopak snažila ze třídy vyčnívat. Nedomnívám se, že by to dělala například z rozmaru. Pouze je vychovávána matkou a babičkou na malé vesnici, kde

nemá žádné vrstevníky, tudíž vyrůstá mezi dospělými a dětské kamarády „nepotřebuje“ a neumí se jim přiblížit.

Vylepšení třídního klimatu nepocítuji pouze já, ale i děti, které to považují za svůj obrovský úspěch. Bohužel s touto třídou již nebudu příští školní rok pokračovat, ale věřím, že nyní již žáci vědí, jak se mají chovat, aby se ve své třídě všichni cítili dobře, a jakou moc v tomto směru má každý z nich.

Pro mne byl celý tento výzkum obrovská zkušenost a zároveň výzva ho zopakovat s mou budoucí novou třídou- prvňáčky.

11 Seznam použitých informačních zdrojů

ČAPEK, Robert; *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada, 2010. 328 s. ISBN 978-80-247-2742-4.

ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001, 655 s. ISBN 80-7178-463-x.

GILLERNOVÁ, Ilona, 1955-. *Sociální dovednosti ve škole. Ilona Gillernová, Lenka Okrejčová a kolektiv*. Vyd. 1. Praha : Grada, 2012. 247 s. (Pedagogika). ISBN 978-80-247-3472-9.

GRECMANOVÁ, Helena et al. *Klíma školy: soubor dotazníků pro učitele, žáky a rodiče*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012. 27, 13 s. Evaluační nástroje; 14. ISBN 978-80-87063-80-4.

HRABAL, Vladimír. *Pedagogicko-psychologická diagnostika žáka. Vladimír Hrabal*. 1. vyd. Praha : Stát. pedagog. nakl., 1989. 198 s., obr., tb., gr. (Knižnice psychologické literatury). ISBN 80-04-22149-1.

JANOUSEK, Jaromír. *Metody sociální psychologie. Jaromír Janoušek*. 1. vyd. Praha : Stát. pedagog. nakl., 1986. 256 s., tb., obr., rejstř. (Učebnice pro vysoké školy).

KŘÍŽ, Petr. *Kdo jsem, jaký jsem: aktivity pro osobnostní a sociální výchovu k podpoře sebepoznání a sebepojetí*. 1. vyd. Kladno: AISIS, 2005, 132 s. ISBN 80-239-4669-2.

LAŠEK, Jan. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2001. 161 s. ISBN 80-7041-088-4.

LISÁ, Elena. *Hry k rozvoji sociálních kompetencí žáků 1. stupně ZŠ. Elena Lisá a kol ; [Převod ze slovenštiny Kateřina Slavíková]*. Vyd. 1. Praha : Portál, 2010. 124 s. ISBN 978-80-7367-746-6.

LUKÁŠOVÁ, Růžena, 1958-. *Organizační kultura a její změna. Růžena Lukášová*. 1. vyd. Praha : Grada, 2010. 238 s. (Expert). Terminologický slovník. ISBN 978-80-247-2951-0.

MAREŠ, Jiří. *Sociální klima školní třídy: přehledová studie*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství České republiky, 1998, 39 s.

PETLÁK, Erich. *Klíma školy a klíma triedy*. Bratislava: Iris, ©2006. 119 s. ISBN 80-89018-97-1.

- PROCHÁZKA, Miroslav, 1955-. *Sociální pedagogika. Miroslav Procházka*. Vyd. 1. Praha : Grada, 2012. 203 s. (Pedagogika). ISBN 978-80-247-3470-5.
- PRŮCHA, Jan, Walterová, Eliška, 1943-, Mareš, Jiří, 1942-. *Pedagogický slovník. Jan Průcha, Eliška Walterová, Jiří Mareš*. 2. rozšíř. a přeprac. vyd. Praha : Portál, 1998. 328 s. ISBN 80-7178-252-1.
- ŘEZÁČ, Jaroslav. *Sociální psychologie. Jaroslav Řezáč*. Brno: PAIDO, 1998. 268 s. (Edice pedagogické literatury). ISBN 80-85931-48-6.
- VALENTA, Josef. *Didaktika osobnostní a sociální výchovy*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2013, 232 s. ISBN 978-80-247-4473-5.
- VALENTA, Josef. *Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi*. 1. vyd. Kladno: AISIS, c2006, 226 s. ISBN 80-239-4908-x.
- VALENTA, Josef. *Učit se být: témata a praktické metody pro osobnostní a sociální výchovu na ZŠ a SŠ*. Vyd. 2. Praha: Strom & Asisis, 2003, 95 s. ISBN 80-86106-10-1.
- VALENTA, Josef. *Učíme (se) komunikovat: metodika komunikace v rámci osobnostní a sociální výchovy*. 2., (dopl.) vyd. Kladno: AISIS, 2010, 215 s. ISBN 978-80-904071-5-2.
- VOPEL, Klaus W. *Skupinové hry pro život 3: naslouchání, fantazie, důvěra, soucit, práce s emocemi : pro děti od 6 do 12 let*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2008, 139 s. ISBN 978-80-7367-398-7.
- VOPEL, Klaus W. *Skupinové hry pro život 4: pryč s agresí, úspěch pro každého, umění spolupráce, sebeúcta, řešení problémů*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2009, 133 s. ISBN 978-80-7367-519-6.
- ZELINOVÁ, Milota. *Hry pro rozvoj emocí a komunikace: koncepce a model tvořivé humanistické výchovy*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007, 139 s. ISBN 978-80-7367-197-6.

Elektronické zdroje:

FRIEDLOVÁ, Karin, Jurová, Lucia, Lindovská, Lenka, Macková, Petra, Urbancová, Martina. *Práce s třídním kolektivem* [online]. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení, a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2012, [cit. 5.2.2015] ISBN 978-80-87652-70-1. Dostupné z: <http://www.inkluzivniskola.cz/content/prace-s-tridnim-kolektivem-metodika>

GIBB, J.R., DEFENSIVE COMMUNICATION, Journal of Communication [online], 1961, řada 11, číslo 3, [cit. 3. 3. 2015] Dostupné na

<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1460-2466.1961.tb00344.x/abstract>

GRECMANOVÁ, Helena et al. *Klima školy: soubor dotazníků pro učitele, žáky a rodiče*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012. 27, 13 s. Evaluační nástroje; 14, [cit. 5. 3. 2015]. ISBN 978-80-87063-80-4. Dostupné na

http://www.nuov.cz/uploads/AE/evaluacni_nastroje/14_Klima_skoly.pdf

OSWALD, Friedrich Theorie der Erziehung - Lehrer als Erzieher; Interaktion, Schulklima : Vorlesung im Sommersemester 1989. In Grečmanová, Helena et al. *Klima školy: soubor dotazníků pro učitele, žáky a rodiče*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012. 27, 13 s. Evaluační nástroje; 14, [cit. 10. 3. 2015]. ISBN 978-80-87063-80-4. Dostupné na

http://www.nuov.cz/uploads/AE/evaluacni_nastroje/14_Klima_skoly.pdf

Rámcový vzdělávací program základního vzdělávání (online), Praha, MŠMT, 2013, [cit. 19. 3. 2015]. Dostupné na: <http://www.nuv.cz/cinnosti/kurikulum-vseobecne-a-odborne-vzdelavani-a-evaluace/ramcove-vzdelavaci-programy/upraveny-rvp-zv>

12 Seznam tabulek a grafů

Tabulky:

Tabulka číslo 1- Vstupní výsledky MCI preferovaná forma.

Tabulka číslo 2- Srovnání vstupní preferované formy MCI s mediánem.

Tabulka číslo 3- Vstupní výsledky MCI aktuální forma.

Tabulka číslo 4- Srovnání vstupní aktuální formy MCI s mediánem.

Tabulka číslo 5- Závěrečné výsledky MCI preferovaná forma.

Tabulka číslo 6- Srovnání závěrečné preferované formy MCI s mediánem.

Tabulka číslo 7- Závěrečné výsledky MCI aktuální forma.

Grafy:

Graf číslo 1- Vztah mezi pojmy prostředí, klima a atmosféra.

Graf číslo 2- Srovnání vstupní preferované formy MCI s mediánem.

Graf číslo 3- Srovnání vstupní aktuální formy MCI s mediánem.

Graf číslo 4- Porovnání aktuální a preferované formy.

Graf číslo 5- Srovnání závěrečné preferované formy MCI s mediánem.

Graf číslo 6- Srovnání závěrečné aktuální formy MCI s mediánem.

Graf číslo 7- Porovnání aktuální a preferované formy závěrečné diagnostiky.

Graf číslo 8- Srovnání vstupní a závěrečné diagnostiky.

13 Seznam příloh

Příloha 1- Informovaný souhlas rodičů s diagnostikou

Příloha 2- Dotazník SORAD

Příloha 3- Dotazník B3

Příloha 4- Dotazník B4

Příloha 5- Dotazník MCI preferovaná forma

Příloha 6- Vyplněný dotazník MCI preferovaná forma

Příloha 7- Dotazník MCI aktuální forma

Příloha 8- Vyplněný dotazník MCI aktuální forma

Příloha 9- Aktivita Dopravní značky

Příloha 10- Aktivita Co máme společného

Příloha 11- Aktivita Daruji ti květinu

Příloha 12- Aktivita Společný strom

Příloha 13- Aktivita Vzkazy na záda

Příloha 14- Aktivita Dárky

Informovaný souhlas

(Souhlas je vyžadován na základě vyhlášky 73/2005Sb., v úplném znění)

Vážení rodiče,

v rámci své diplomové práce Vliv osobnostní a sociální výchovy na klima třídy na 1. stupni ZŠ, bych ráda v naší třídě zadala sociometrické dotazníky. Jedná se o standardizované průzkumy vztahů mezi žáky ve třídě. Na základě jejich výsledků bych poté sestavila další postup práce se třídou pro zkvalitnění vztahů v kolektivu. Pro použitelné výsledky sociometrie je důležitá účast všech žáků ve třídě.

Všechny údaje budou samozřejmě anonymní a budou použity pouze pro účely mé diplomové práce.

Vyplňte prosím níže uvedené údaje.

Jméno zákonného zástupce:

.....

Souhlasím /nesouhlasím, aby se můj syn/moje dcera

..... výše uvedené sociometrie.

Podpis zákonného

zástupce.....

Děkuji Vám za spolupráci.

S pozdravem a přáním pěkného dne Miluše Trnková

SO-RA-D

Tento dotazník zjišťuje, jaké vztahy jsou ve vaší třídě a jak se navzájem znáte. Budete postupně odpovídat na tři dotazy, začneme dotazem A.

A. Ke každému jménu spolužáka (kromě vlastního) napište ve vašem záznamovém listu jednu z číslic 1-5, a to do sloupce, který je zcela na levém okraji záznamového listu a má nahoře označení **VLIV**.

Čísllice budou znamenat toto:

1	velmi sympatický
2	sympatický
3	ani sympatický, ani nesympatický
4	spíše nesympatický
5	nesympatický

Vlivný je ten, jehož názory a chování se řídí ostatní, jak se říká: ostatní „na něj dají“. V tomto dotazu záleží jen na tom, je-li žák vlivný, nezáleží na tom, je-li jeho vliv „dobrý“ nebo „špatný“. Při hodnocení se rozhodujte sami, nedívejte se k sousedovi. Jednak byste jej tím ovlivňovali, jednak byste se mohli sami dát ovlivnit, a tím by se znehodnotil výsledek. Každého spolužáka si představte, jak jedná. Nejste-li si u někoho jisti, porovnejte jej s jinými žáky, které znáte lépe a dejte mu takové hodnocení, jako tomu známému, který je mu svým vlivem nejvíc podobný. Pracujte bez zbytečného váhání, první názor bývá nejlepší; ovšem ne mechanicky, bez rozmýšlení; takové hodnocení je bezcenné.

Nikoho (kromě sebe) nevynechávejte!

S hodnocením budete hotovi asi za 5 minut.

B. Nyní budete hodnotit sympatičnost spolužáků podobným způsobem, jako jste hodnotili vliv. Sloupec pro záznam číslic označujících sympatičnost je na pravém okraji záznamového listu a je nadepsán **SYMP**.

Číslice budou znamenat toto:

Sympatický je ten, kdo je příjemný, s kým se rádi stýkáme. Každý člověk má rád trochu jiné lidi, vzájemné domlouvání se spolužáky nemá proto žádný smysl.

Pracujte podobně jako při hodnocení vlivu. **Dávejte pozor, aby číslice byla na téže řádce jako jméno hodnoceného!**

Nikoho (kromě sebe) nevynechávejte!

C. Nakonec se zamyslete nad tím, proč je vám který spolužák sympatický nebo nesympatický. Vysvětlení napište na volné místo do sloupce nadepsaného **ZDŮVODNĚNÍ**. Děvčata píší nejprve o děvčatech a pak teprve o chlapcích a chlapci nejprve o chlapcích a pak o děvčatech.

Máte příležitost ukázat, jak dovedete přemýšlet o lidech a o svých vztazích k nim.

Škola

Třída



JMÉNO:



	JMÉNO	VLIV	SYMPATIE	VYSVĚTLENÍ SYMPATÍ
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				
11				
12				
13				
14				
15				
16				
17				
18				
19				
20				
21				
22				
23				
24				
25				

DOTAZNÍK B-3

TRÍDA JMÉNO..... DATUM..... TRÍDA..... DATUM

1. Mezi mé přátele v naší třídě patří : 1.....
 2.....
 3.....

2. Jako přítele (přítelkyni) bych si nevybral : 1.....
 2.....
 3.....

3. Sám sebe hodnotím :

a) jsem vždy c centru dění ve třídě
 b) občas se účastním a jsem obvykle o akcích ve třídě informován
 c) párkrát jsem se akcí ve třídě účastnil, ale nebývám informován
 d) zdá se, že o mou účast třída příliš nestojí
 e) o dění ve třídě nejvím zájem

4. Odpověz na následující otázky ano či ne :

Ve třídě je nejméně jeden žák, který je nešťastný	ano	ne
Ve třídě je někdo, komu ostatní občas ubližují	ano	ne
Stává se, že se do školy těším	ano	ne
Většinou se najde někdo, kdo mi pomůže s problémem	ano	ne
Společné problémy řešíme většinou v klidu	ano	ne

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

Pocit bezpečí	1	2	3	4	5	6	7	pocit ohrožení
Pocit přátelství	1	2	3	4	5	6	7	pocit nepřátelství
Atmosféra spolupráce	1	2	3	4	5	6	7	atmosféra lhostejnosti
Pocit důvěry	1	2	3	4	5	6	7	pocit nedůvěry
Tolerance	1	2	3	4	5	6	7	netolerance

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

spravedlivý	protivný
spolehlivý	nespravedlivý
zábavný	nevděčný
vždy v centru dění	nespolehlivý
se všemi zadobře	osamocený

Děkuji Ti za spolupráci ☺

Dotazník B-4

Jméno:

1. Kterého ze spolužáků (či spolužaček) máš nejraději?

Můžeš zvolit až tři z nich: 1.
2.
3.

2. Který ze spolužáků (či spolužaček) Ti není sympatický?

Opět mohou být tři: 1.
2.
3.

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

spolehlivý-

protivný-

zábavný-

nespolehlivý-

se všemi kamarád-

osamocený-

4. Odpověz na tyto otázky:

Ve třídě jsem spokojen

ano - ne

Jsme spíš hádavá třída

ano - ne

Do školy se obvykle těším

ano - ne

Máme spolužáka, který nám ubližuje

ano - ne

Některému spolužákovi je ubližováno

ano - ne

Příloha 5- Dotazník MCI preferovaná forma

Dotazník MCI – Preferovaná forma

1. V naší třídě by měla děti víc bavit práce ve škole Ano – Ne
2. V naší třídě by mělo být mezi dětmi víc pranic Ano – Ne
3. V naší třídě by děti měly mezi sebou pořád soutěžit, aby se dozvěděly, kdo je nejlepší Ano – Ne
4. V naší třídě by mělo být těšší učení, mělo by být víc práce Ano – Ne
5. V naší třídě by každý měl být mým kamarádem Ano – Ne
6. V naší třídě jsou děti, které by měly být kvůli škole nešťastné Ano – Ne
7. Některé děti v naší třídě by měly být víc lakomé Ano – Ne
8. Mnoho dětí z naší třídy by si mělo přát,
aby jejich práce byla lepší, než práce spolužáků Ano – Ne
9. Většina dětí z naší třídy by měla udělat
svou školní práci bez cizí pomoci Ano – Ne
10. Některé děti v naší třídě by neměly být mými kamarády Ano – Ne
11. Děti z naší třídy by měly mít svou třídu raději, než teď mají Ano – Ne
12. Děti z naší třídy by měly dělat ostatním spolužákům více naschválů Ano – Ne
13. Některým dětem v naší třídě by mělo víc vadit, že nemají tak dobré výsledky jako druzí žáci Ano – Ne
14. V naší třídě by měly umět pracovat jen bystré děti Ano – Ne
15. Všechny děti v naší třídě by měly být mými důvěrnými přáteli Ano – Ne
16. V naší třídě by měly být i děti, kterým se ve třídě nelíbí Ano – Ne
17. Určité děti z naší třídy by měly mít právo, aby bylo po jejich,
aby se jim ostatní děti přizpůsobily Ano – Ne
18. Některé děti z naší třídy by se měly vždycky snažit udělat svou práci lépe, než ostatní Ano – Ne
19. Práce ve škole by měla být namáhavější, než je Ano – Ne
20. Všechny děti v naší třídě by se měly mezi sebou
dobře snášet Ano – Ne
21. V naší třídě by měla být větší legrace Ano – Ne
22. Děti z naší třídy by se měly mezi sebou více hádat Ano – Ne
23. Několik dětí v naší třídě by mělo být pořád nejlepší Ano – Ne
24. Většina dětí v naší třídě by měla už vědět, jak má dělat
svou práci, jak se učit Ano – Ne
25. Děti z naší třídy by se měly mít mezi sebou rády, být jako přátelé Ano – Ne

Příloha 6- Vyplněný dotazník MCI preferovaná forma

Dotazník MCI – Preferovaná forma

1. V naší třídě by měla děti víc bavit práce ve škole ~~Ano~~ - ~~Ne~~
2. V naší třídě by mělo být mezi dětmi víc pranic ~~Ano~~ - ~~Ne~~ 1
3. V naší třídě by děti měly mezi sebou pořád soutěžit, aby se dozvěděly, kdo je nejlepší ~~Ano~~ - ~~Ne~~ 1
4. V naší třídě by mělo být tější učení, mělo by být víc práce ~~Ano~~ - ~~Ne~~ 3
ANO
5. V naší třídě by každý měl být mým kamarádem ~~Ano~~ - ~~Ne~~ 3
ANO
6. V naší třídě jsou děti, které by měly být kvůli škole nešťastné ~~Ano~~ - ~~Ne~~ 3
7. Některé děti v naší třídě by měly být víc lakomé ~~Ano~~ - ~~Ne~~ 1
8. Mnoho dětí z naší třídy by si mělo přát,
aby jejich práce byla lepší, než práce spolužáků ~~Ano~~ - ~~Ne~~ 3
9. Většina dětí z naší třídy by měla udělat
svou školní práci bez cizí pomoci ~~Ano~~ - ~~Ne~~ 1
10. Některé děti v naší třídě by neměly být mými kamarády ~~Ano~~ - ~~Ne~~ 1
11. Děti z naší třídy by měly mít svou třídu raději, než teď mají ~~Ano~~ - ~~Ne~~ 3
12. Děti z naší třídy by měly dělat ostatním spolužákům více naschválně ~~Ano~~ - ~~Ne~~ 1
13. Některým dětem v naší třídě by mělo víc vadit, že nemají tak dobré výsledky jako druzí žáci ~~Ano~~ - ~~Ne~~ 3
14. V naší třídě by měly umět pracovat jen bystré děti ~~Ano~~ - ~~Ne~~ 1
15. Všechny děti v naší třídě by měly být mými důvěrnými přáteli ~~Ano~~ - ~~Ne~~ 3
NE
16. V naší třídě by měly být i děti, kterým se ve třídě nelíbí ~~Ano~~ - ~~Ne~~ 3
17. Určité děti z naší třídy by měly mít právo, aby bylo po jejich,
aby se jim ostatní děti přizpůsobily ~~Ano~~ - ~~Ne~~ 1
18. Některé děti z naší třídy by se měly vždycky snažit udělat svou práci lépe, než ostatní ~~Ano~~ - ~~Ne~~ 3
19. Práce ve škole by měla být namáhavější, než je ~~Ano~~ - ~~Ne~~ 3
20. Všechny děti v naší třídě by se měly mezi sebou
dobře snášet ~~Ano~~ - ~~Ne~~ 3
21. V naší třídě by měla být větší legrace ~~Ano~~ - ~~Ne~~ 1
22. Děti z naší třídy by se měly mezi sebou více hádat ~~Ano~~ - ~~Ne~~ 1
23. Několik dětí v naší třídě by mělo být pořád nejlepší ~~Ano~~ - ~~Ne~~ 1
24. Většina dětí v naší třídě by měla už vědět, jak má dělat
svou práci, jak se učit ~~Ano~~ - ~~Ne~~ 1
ANO
25. Děti z naší třídy by se měly mít mezi sebou rády, být jako přátelé ~~Ano~~ - ~~Ne~~ 3

Příloha 7- Dotazník MCI aktuální forma

Dotazník MCI (My Class Inventory)

Nejedná se o žádnou zkoušku, nejsou zde nějaké dobré nebo špatné odpovědi. Máte napsat, jaká je teď vaše třída, vaši spolužáci. Každou větu v dotazníku si pořádně přečtěte. Odpovídá se na ni buď ano nebo ne. Pokud souhlasíte s tím, co je tam napsáno, uděláte kroužek kolem slova Ano, pokud nesouhlasíte, uděláte kroužek kolem slova Ne. Když se spletete, nebo si odpověď rozmyslíte a chcete ji změnit, přeškrtněte křížkem tu odpověď, kterou chcete opravit a zakroužkujte to, co platí. Nic nepřeskakujte, odpovězte na každou otázku. Nezapomeňte nahore vyplnit své jméno a třídu.

Jméno:		Třída:	
1.	V naší třídě baví děti práce ve škole.	ano	ne
2.	V naší třídě se děti mezi sebou pořád perou.	ano	ne
3.	V naší třídě děti mezi sebou často soutěží, aby se dozvěděly, kdo je nejlepší.	ano	ne
4.	V naší třídě je těžké učení, máme moc práce.	ano	ne
5.	V naší třídě je každý mým kamarádem.	ano	ne
6.	Některé děti nejsou v naší třídě šťastné.	ano	ne
7.	Některé děti v naší třídě jsou lakomé.	ano	ne
8.	Mnoho dětí z naší třídy si přeje, aby jejich práce byla lepší, než práce spolužáků.	ano	ne
9.	Mnoho dětí z naší třídy dokáže dělat svoji práci bez cizí pomoci.	ano	ne
10.	Některé děti v naší třídě nejsou mými kamarády.	ano	ne
11.	Děti z naší třídy mají svou třídu rády.	ano	ne
12.	Mnoho dětí z naší třídy dělá spolužákům naschvály.	ano	ne
13.	Některým dětem v naší třídě je nepříjemné, když nemají tak dobré výsledky jako druzí žáci.	ano	ne
14.	V naší třídě umí dobře pracovat jen bystré děti.	ano	ne
15.	Všechny děti z naší třídy jsou mí důvěrní přátelé.	ano	ne
16.	Některým dětem se v naší třídě nelíbí.	ano	ne
17.	Uřčité děti z naší třídy vždycky chtějí, aby bylo po jejich, aby se jim ostatní děti přizpůsobily.	ano	ne
18.	Některé děti z naší třídy se vždycky snaží udělat svou práci lépe než ostatní.	ano	ne
19.	Práce ve škole je namáhavá.	ano	ne
20.	Všechny děti se v naší třídě mezi sebou dobře snášejí.	ano	ne
21.	V naší třídě je legrace.	ano	ne
22.	Děti v naší třídě se mezi sebou hodně hádají.	ano	ne
23.	Několik dětí v naší třídě chce být pořád nejlepší.	ano	ne
24.	Většina dětí v naší třídě ví, jak má dělat svou práci, umí se učit.	ano	ne
25.	Děti z naší třídy se mají mezi sebou rády jako přátelé.	ano	ne

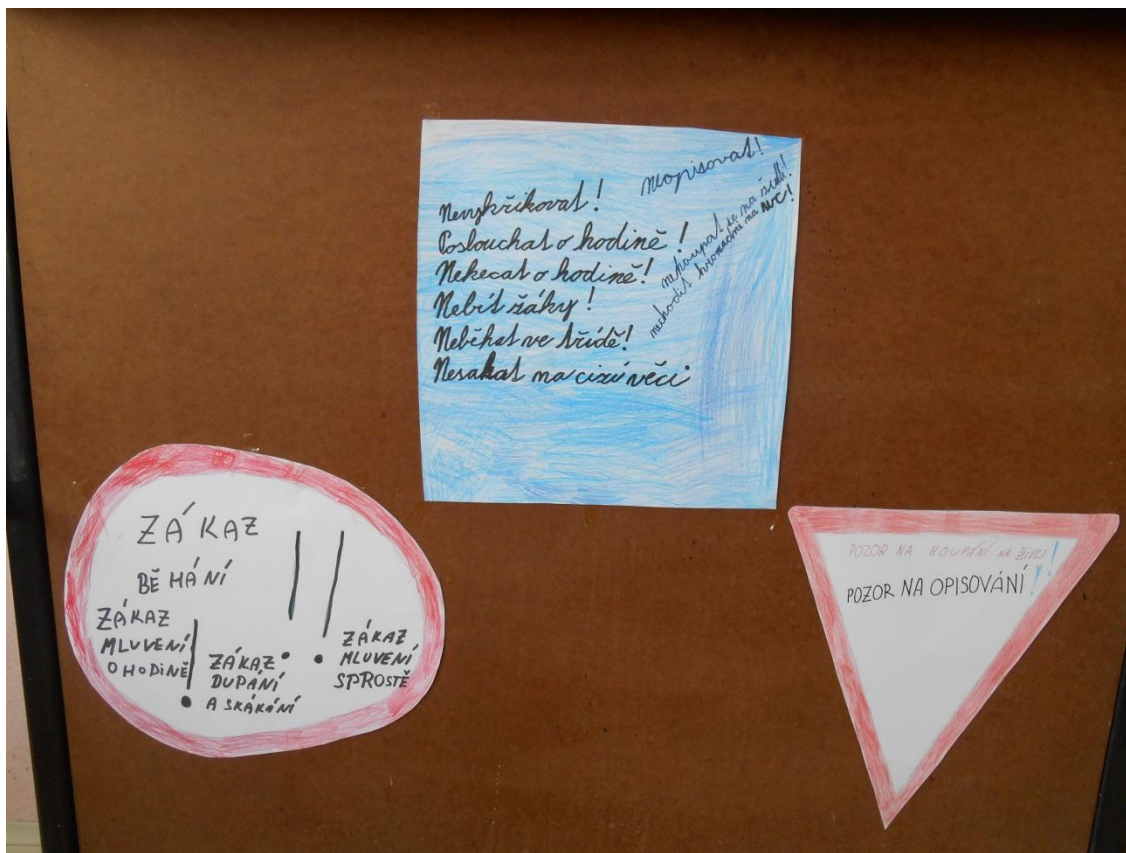
Příloha 8- Vyplněný dotazník MCI aktuální forma

Dotazník MCI (My Class Inventory)

Nejedná se o žádnou zkoušku, nejsou zde nějaké dobré nebo špatné odpovědi. Máte napsat, jaká je teď vaše třída, vaši spolužáci. Každou větu v dotazníku si pořádně přečtete. Odpovídá se na ni buď ano nebo ne. Pokud souhlasíte s tím, co je tam napsáno, uděláte kroužek kolem slova Ano, pokud nesouhlasíte, uděláte kroužek kolem slova Ne. Když se spletete, nebo si odpověď rozmyslíte a chcete ji změnit, přeškrtněte křížkem tu odpověď, kterou chcete opravit a zakroužkujte to, co platí. Nic nepřeskakujte, odpovězte na každou otázku. Nezapomeňte nahoře vyplnit své jméno a třídu.

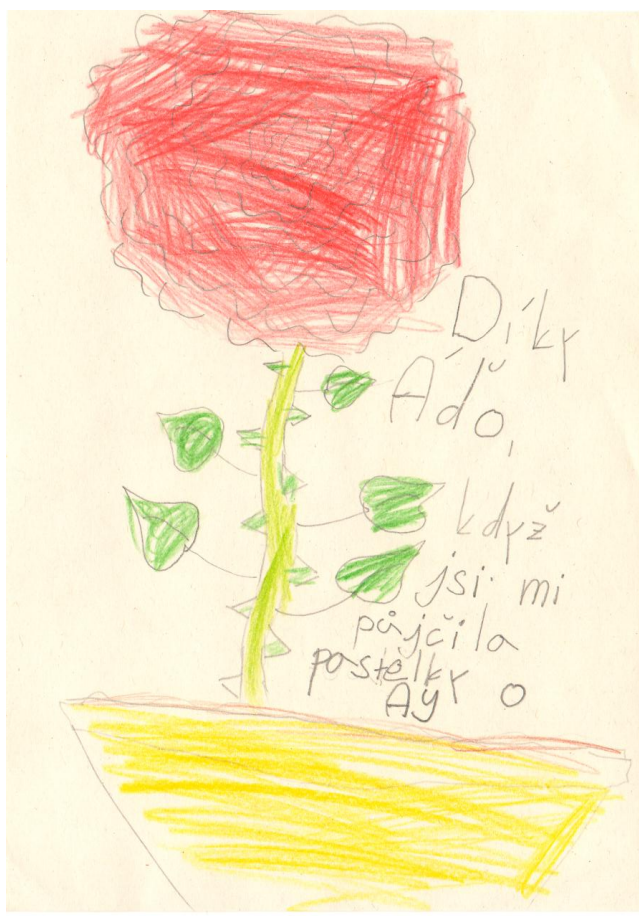
Jméno:		Třída:	
1.	V naší třídě bavi děti práce ve škole.	<input checked="" type="radio"/> ano	<input type="radio"/> ne
2.	V naší třídě se děti mezi sebou pořád perou.	<input checked="" type="radio"/> ano	<input checked="" type="radio"/> ne
3.	V naší třídě děti mezi sebou často soutěží, aby se dozvěděly, kdo je nejlepší.	<input checked="" type="radio"/> ano	<input type="radio"/> ne
4.	V naší třídě je těžké učení, máme moc práce.	<input checked="" type="radio"/> ano	<input type="radio"/> ne
5.	V naší třídě je každý mým kamarádem.	<input checked="" type="radio"/> ano	<input type="radio"/> ne
6.	Některé děti nejsou v naší třídě šťastné.	<input type="radio"/> ano	<input checked="" type="radio"/> ne
7.	Některé děti v naší třídě jsou lakomé.	<input type="radio"/> ano	<input checked="" type="radio"/> ne
8.	Mnoho dětí z naší třídy si přeje, aby jejich práce byla lepší, než práce spolužáků.	<input type="radio"/> ano	<input checked="" type="radio"/> ne
9.	Mnoho dětí z naší třídy dokáže dělat svoji práci bez cizí pomoci.	<input checked="" type="radio"/> ano	<input type="radio"/> ne
10.	Některé děti v naší třídě nejsou mými kamarády.	<input type="radio"/> ano	<input checked="" type="radio"/> ne
11.	Děti z naší třídy mají svou třídu rády.	<input checked="" type="radio"/> ano	<input type="radio"/> ne
12.	Mnoho dětí z naší třídy dělá spolužákům naschvály.	<input checked="" type="radio"/> ano	<input checked="" type="radio"/> ne
13.	Některým dětem v naší třídě je nepříjemné, když nemají tak dobré výsledky jako druzí žáci.	<input checked="" type="radio"/> ano	<input type="radio"/> ne
14.	V naší třídě umí dobře pracovat jen bystré děti.	<input type="radio"/> ano	<input checked="" type="radio"/> ne
15.	Všechny děti z naší třídy jsou mi důvěrní přátelé.	<input checked="" type="radio"/> ano	<input type="radio"/> ne
16.	Některým dětem se v naší třídě nelíbí.	<input type="radio"/> ano	<input checked="" type="radio"/> ne
17.	Určité děti z naší třídy vždycky chtějí, aby bylo po jejich, aby se jim ostatní děti přizpůsobily.	<input type="radio"/> ano	<input checked="" type="radio"/> ne
18.	Některé děti z naší třídy se vždycky snaží udělat svou práci lépe než ostatní.	<input type="radio"/> ano	<input checked="" type="radio"/> ne
19.	Práce ve škole je namáhavá.	<input checked="" type="radio"/> ano	<input type="radio"/> ne
20.	Všechny děti se v naší třídě mezi sebou dobře snažejí.	<input checked="" type="radio"/> ano	<input type="radio"/> ne
21.	V naší třídě je legrace.	<input checked="" type="radio"/> ano	<input type="radio"/> ne
22.	Děti v naší třídě se mezi sebou hodně hádají.	<input type="radio"/> ano	<input checked="" type="radio"/> ne
23.	Několik dětí v naší třídě chce být pořád nejlepší.	<input checked="" type="radio"/> ano	<input checked="" type="radio"/> ne
24.	Většina dětí v naší třídě ví, jak má dělat svou práci, umí se učit.	<input checked="" type="radio"/> ano	<input type="radio"/> ne
25.	Děti z naší třídy se mají mezi sebou rády jako přátelé.	<input checked="" type="radio"/> ano	<input type="radio"/> ne

Příloha 9- Aktivita Dopravní značky



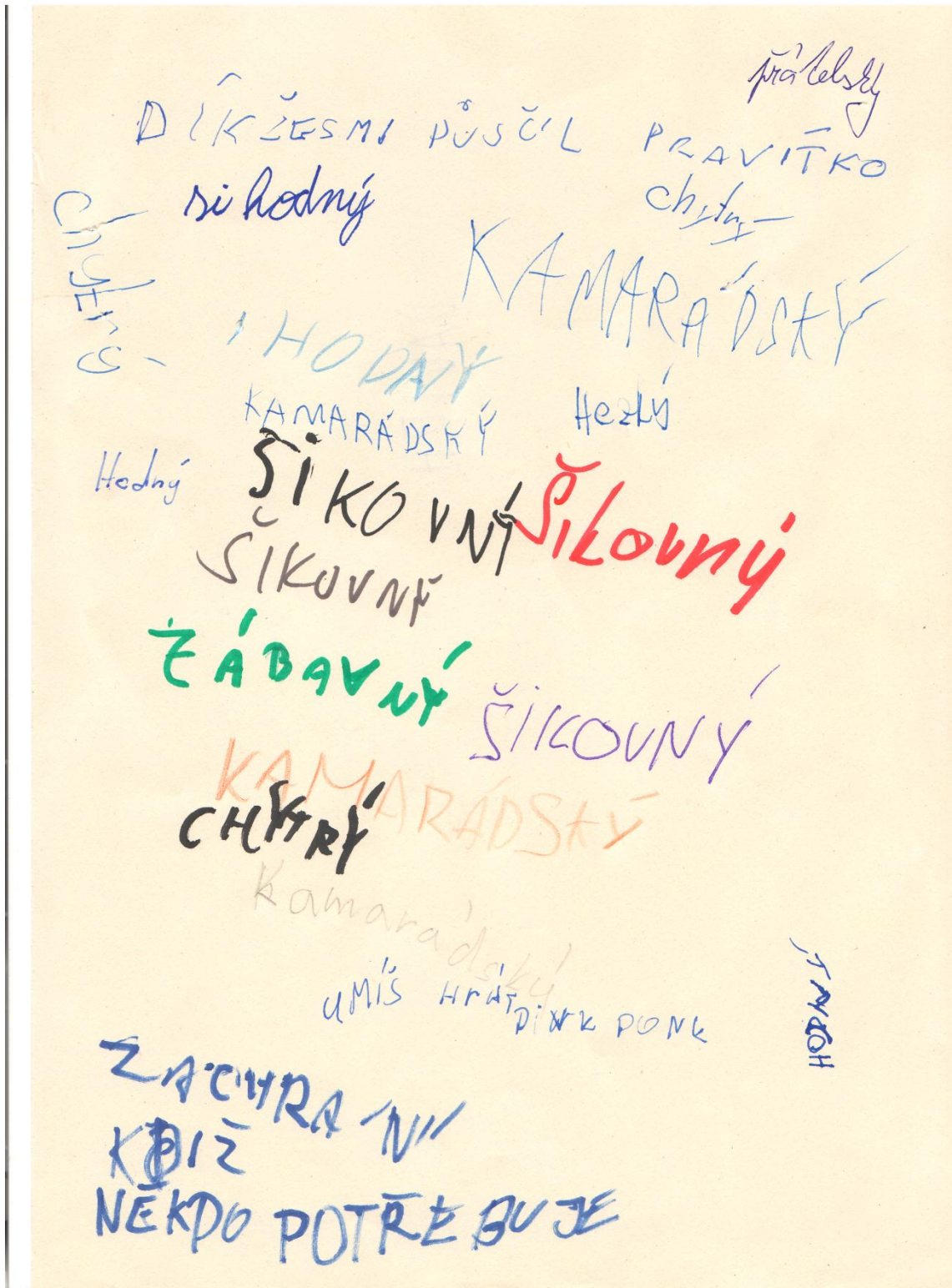
Všichni nemají rádi školu.
Máme rádi špagety.
Všichni chodíme na sportovní kroužky.
Máme sourozence.
Chodíme do stejné třídy.
Máme rádi tělocvik.
Nemáme rovnátka.
Máme rádi psi.
Nemáme rádi ČJ.

Příloha 11- Aktivita Daruji ti květinu



Příloha 12- Aktivita Společný strom





roztomilá K. F

CHYTRÁ

milá

HODNÁ

VÍPNA
HODNÁ

legální

ROZTOMILÁ

ŠIKOVNÁ

Hodná !!!

MILÁ A MALÁ

ŠIKOVNÁ

KAMARÁDKA

ROZTOMILÁ

ŠIKOVNÁ

PYIPNÁ

CHYTRÁ

JEKATRAČKA

HODNÁ

Příloha 14- Aktivita Dárky

