

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE
Pedagogická fakulta

DIPLOMOVÁ PRÁCE

2010

Michaela Ťažká

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
KATEDRA PSYCHOLOGIE

FORMOVÁNÍ TŘÍDY JAKO SOCIÁLNÍ SKUPINY

MANAGEMENT OF SCHOOL CLASS
AS A SOCIAL COMMUNITY

Vedoucí diplomové práce:	PhDr. Lidmila Valentová, CSc.
Autor diplomové práce:	Michaela Ťažká
Studijní obor:	učitelství pro 1. stupeň ZŠ
Forma studia:	prezenční
Diplomová práce dokončena:	březen, 2010

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma „Formování třídy jako sociální skupiny“ vypracovala samostatně s použitím literatury, kterou uvádím v seznamu.

V Praze dne 12.3. 2010

Podpis:

Poděkování

Ráda bych na tomto místě poděkovala paní PhDr. Lidmile Valentové, CSc. za její cenné rady, trpělivost, inspiraci a osobitý přístup při vedení této diplomové práce. Dále bych chtěla poděkovat své rodině za poskytnuté zázemí, lásku a podporu.

Anotace:

Cílem diplomové práce je vytvořit program třídních setkání, která mají preventivně působit na prohloubení kamarádských vztahů ve třídě a na navození pocitu sounáležitosti s třídnickou skupinou. Projekt je vystavěn na podporu procesu formování třídy jako sociální skupiny a na posílení pozitivních sociálních vztahů ve třídní skupině žáků na prvním stupni základní školy. Dle výsledků jeho realizace a reflexivních zápisů z každého setkání je vyhodnocen přínos pro třídní skupinu žáků. Dále projekt slouží formou lektorovi sebereflexe k označení problematických oblastí při tvorbě podobných projektů a může dopomoci mladým začínajícím učitelům uvědomit si citlivá místa při vlastní práci se sociální skupinou školní třídy.

Annotation:

The object of following graduation theses is to create a syllabus of class meetings. These meetings should increase the level of familiar relationship between pupils and induce the fellow feeling of the class group. The project is focused on support of classroom forming as a social group and on improvement of positive social relationship of pupils attending primary school. Based on the result of realising project and reflective notes from all meetings is made the analysis of positive contribution for the class. The project helps as well to define problematic areas of similar projects through the teachers reflection and to understand sensitive sites of the work with class group for young teachers.

Obsah

1.	Úvod	4
2.	Teoretická část	5
2.1	Škola z pohledu dítěte	5
2.2	Školní věk a jeho specifika	7
2.2.1	Socializace školáků	8
2.2.2	Problémy mladšího a středního školního věku	9
2.2.3	Sebepojetí školáka	11
2.3	Vrstevnická skupina na půdě školy	12
2.3.1	Pozice ve třídě	16
2.3.2	Problémy vyplývající ze vztahů ve skupině	19
2.4	Školní třída	20
2.4.1	Diagnostika školní třídy	22
2.4.2	Skupinová dynamika školní třídy	23
2.5	Hraní ve škole	24
2.6	Pedagog v roli třídního učitele	25
2.7	Třídnická setkání	25
3.	Metodická část	27
3.1	Cíle projektu	27
3.1.1	Dílčí cíle projektu	27
3.2.1	Obsah projektu	27
3.2.2	Struktura jednotlivých setkání se třídou	28
3.3	Témata setkání	28
3.4	Zásady při vedení školní třídy	29
3.5	Organizace projektu	30
3.6	Metody a techniky použité v projektu	31
3.7	Konkretizace témat programu setkávání se třídou	33
3.7.1	Vztahy ve třídě	35
3.7.2	Přátelské vztahy	36
3.7.3	Navození pocitu skupinové sounáležitosti	38

3.7.4	Schopnost spolupráce a naslouchání	41
3.7.5	Důvěra a empatie k druhým	43
3.7.6	Pochopení lidské odlišnosti a handicapu	47
3.7.7	Pomoc a podpora	48
3.7.8	Naše smečka	51
4.	Praktická část	54
4.1.1	Záznam z prvního setkání	56
4.1.2	Záznam z druhého setkání	60
4.1.3	Záznam ze třetího setkání	65
4.1.4	Záznam ze čtvrtého setkání	70
4.1.5	Záznam z pátého a šestého setkání	75
4.2	Detailní rozbor jednoho setkání	83
4.3	Zhodnocení výsledků setkání za pomoci dotazníku	89
4.4	Rozbor jednotlivých technik	89
5.	Diskuze	91
6.	Závěr	95
7.	Seznam použité literatury	96
8.	Přílohy	97
8.1	Dopis rodičům	97
8.2	Dotazník listopad 2009	98
8.3	Dotazník leden 2010	99
8.4	Prezentace jedné skupiny	100
8.5	Poslech Malého prince	100
8.6	Příprava scénky	101
8.7	Předání slova plyšovou hračkou	101
8.8	Společná kresba obrázku	102
8.9	Teploměr – kresba obličeje	102

1. Úvod

Již v počátcích svého studia jsem se zajímala o problematiku soužití v třídnických skupinách. V průběhu svých studijních let jsem měla možnost navštívit mnoho tříd. Každá třída je něčím specifická, ale při každé návštěvě na mě dělalo první dojem prostředí třídy. Zprvu jsem si myslela, že jde o barevnost třídy, nápaditost výzdoby či uspořádání nástěnky. Časem jsem ale přicházela na to, že na mě působí i chování žáků. Do třídy jsem přicházela v době přestávek, kdy nejsou žáci příliš omezeni ve svém projevu. Vždy jsem měla možnost sledovat chování třídy jako skupiny v jejím volném čase. V některých třídách se žáci bavili po menších skupinách různými hrami, jinde spolu komunikovala celá třída specifickým způsobem. Často jsem ale narážela na třídy, ve kterých sedí o přestávkách opuštění žáci či opuštěné dvojice žáků. Nebyli zařazeni do běžného dění ve třídě a svým způsobem se vymykali. Tento jev se pak převáděl i do běžné výuky, kdy byli tito žáci odmítáni pro spolupráci ve skupině, jejich názory byly ironizovány a jejich osobnost byla pomíjena. Jako učitel prvního stupně jsem se rozhodla prohloubit své vědomosti v oblasti socializace žáků do třídnické skupiny. Postupně jsem přicházela na složitost a citlivost problému. Proto jsem se rozhodla psát diplomovou práci na zmíněné téma „Formování třídy jako sociální skupiny“. Ne jako výchovný poradce či lektor, ale jako učitel, který bude ve školství mnoho let působit a bude se třídou v denním kontaktu, jsem cítila potřebu věnovat se této problematice. Diplomová práce je postavena na osmi vypracovaných třídnických setkáních. Každé z jednotlivých setkání, má své specifické cíle a svůj význam pro prohloubení žákova zapojení do kolektivu třídy. Dílčí výstupy posléze splňují hlavní cíle, které byly vytyčeny pro projekt setkávání. Hlavním cílem diplomové práce je vést žáky k prohloubení kamarádských vztahů ve třídě, k navození pocitu sounáležitosti s třídnickou skupinou a k omezení nevhodných projevů chování mezi dívkami a chlapci. Dle metodické části se pokusím vést třídnická setkání a formou reflexe zaznamenat reakce žáků a přínosy, ale i neúspěchy v průběhu třídnických setkání. Diplomová práce by dále mohla pomoci dalším začínajícím učitelům, kteří mají problémy s komunikací se žáky a se skupinovým soužitím ve své třídě. Formou reflexivního zápisu z každého setkání bych ráda vyhodnotila smysl setkávání, vhodnou náplň a vhodný způsob organizace podobného projektu.

2. Teoretická část

2.1 Škola z pohledu dítěte

Škola je pro dítě institucí, která se mu jeví jako velmi mocná. Takový náhled na školu dítě získává i díky autoritě, kterou vůči škole pociťují jeho rodiče. Dítě vidí, že se rodiče plně podrobují všem požadavkům školy a podřizují se tak jejímu režimu. Od rodičů dítě slyší, že je škola pro něj nezbytná povinnost. Rodiče dohlížejí na plnění úkolů, které jim pedagog zadává a na pravidelnou a poctivou docházku dítěte. Rodiče často ráno dítě do školy odvádějí a odpoledne ho vyzvedávají, přičemž má dítě možnost vidět vztah rodiče a učitele, kdy se rodič s učitelem navzájem respektuje. Dítě při vstupu do školy získává hned několik nových sociálních rolí. Jde o roli školáka, žáka či spolužáka. Role školáka je nejdůležitější. Díky ní dítě získává nové sociální postavení, které mu bude patřit mnoho dalších let a stane se jeho sociálním statutem. Další důležitou rolí je role žáka a spolužáka. V roli žáka se dítě zařazuje do určité školy a konkrétní třídy. Jako spolužák se žák učí vymezovat vztahy s dětmi, které chodí do stejné třídy. Dle Matějčka (2004) má škola významný vliv na rozvíjení sociálních kompetencí, přestože současná společnost význam socializace často podceňuje a hodnotu výkonu přeceňuje.

Nástup do školy je výjimečnou událostí, která je v rodině dítěte, budoucího žáka, brána velmi vážně. Dítě je na vstup do školy připravováno již v průběhu předchozích let. Rodina dítě začíná materiálně zajišťovat, mění se prostředí dětského pokoje, které je vhodně upravováno pro práci na školní přípravě. Okolí budoucímu školákovi pravidelně připomíná brzký nástup do školy, připravuje jej na jeho novou roli popisem svých zkušeností. Dítě pod intenzivním působením svého okolí přizpůsobuje školním situacím i svou hru, kdy si s vrstevníky, sourozenci či s rodiči hraje „na školu“, při níž si zkouší nanečisto nové situace, ve kterých se brzy ocitne. Důležitým momentem je pro dítě obdarování školní aktovkou, který rodiče často vážou k šestým narozeninám. Významný je zápis do první třídy, na který rodiče své děti aktivně připravují. Dítě se poprvé setkává s prostředím školy a s osobou učitele, přičemž si je vědomé situace, vyžadující ukázkou jisté úrovně svých znalostí. Zápis je také momentem, kdy si dítě

uvědomuje brzký nástup do nového prostředí. Seznamuje se s jinými dětmi, které se stanou jeho spolužáky. Prohlíží si nové prostředí, které je často autoritativní svým vzhledem, setkává se s tělocvičnou, odbornými učebnicemi a staršími žáky. Tím se škola pro žáka stává ještě zajímavější a předmětem těšení. Samotný nástup do školy, den prvního vstupu na půdu školy pod statutem školáka, je pro dítě i pro celou rodinu dnem velice významným. Rodiče spolu s dítětem vstupují do prostředí třídy, celý den je pro rodinu obřadný. Dítě vchází do třídy, která je pro budoucích několik let v prostředí školy jeho útočištěm. Setkává se s novými kamarády, spolužáky. Dostává své první školní pomůcky a učebnice. Je usazeno na své místo, které mu ve třídě náleží. Spolu s rodiči vyslechne projev paní učitelky, který je slavnostní a podtrhuje význam celého dne. Nakonec dítě s rodiči a širší rodinou vstup do školy oslaví. Tím se zpečetí roční, či delší období očekávání nástupu do školy. V brzké době však dítě čeká několik zážitků, které zcela změní jeho představy o škole. Setkává se s novými situacemi, na které nebylo připravené. Může být zklamané. Nároky na něj mohou být příliš vysoké, v jiných případech příliš nízké a pro dítě nudné. Dítě musí plnit své povinnosti a dodržovat pravidelný režim. Časem se ale dítě s nastalou situací smíří a na denní režim školáka si zvykne. Školu pojímá jako nezbytnou součást jeho každodenního života, stává se samozřejmostí a dítě se začíná soustřeďovat na budování své pozice ve skupině spolužáků.

Dítě je na počátku školní docházky interesované osobností učitele, kterou bere jako nejvyšší autoritu a plně uznává veškerá jeho sdělení. Dle Trpišovské (1998) žák učitele respektuje, obdivuje a uznává jej jako ztělesnění moci a moudrosti. Snaží se učiteli zalíbit. Potřebuje být od učitele kladně hodnoceno a očekává jeho pozornost. Na přízni učitele záleží více než na přízni spolužáků. Postupem času, ve vyšších ročnících, se osobnost učitele stává kritičtěji hodnocenou, pouze dobří učitelé si udrží pozici uznávané autority. Od osobnosti učitele se žáci začínají více soustředit na své spolužáky, se kterými pravidelně sdílí zážitky ze školního prostředí. Rozvíjejí se a následně diferencují vztahy mezi vrstevníky, kteří byli náhodně či cíleně spojeni do jedné třídy. Jejich potřeba sounáležitosti se skupinou spolužáků začíná vzrůstat a začínají se tvořit vztahy mezi jednotlivými spolužáky. Žáci mají potřebu prosazení v novém prostředí, ve kterém si potřebují vytvořit svou jistou a stálou pozici.

2.2 Školní věk a jeho specifika

Nástup do školy je jedním z důležitých sociálních mezníků v životě každého dítěte. „Školní věk lze chápat jako období oficiálního vstupu do společnosti, kterou představuje obecně ceněná instituce školy“ (Vágnerová, 2005, s. 237). Nejen pro žáka, ale i pro jeho rodiče nastává období nových nároků. Rodiče získávají nové povinnosti spjaté se školní docházkou jejich dítěte, dostávají roli doprovodu a poradce. Dítě má za úkol potvrdit vlastní kvality v různých sociálních skupinách a to ve vztahu jak k dospělým, tak k vrstevníkům. „Školní věk lze posuzovat i jako fázi vytvoření horizontálního společenství, to znamená vrstevnické skupiny, která má svou vlastní hierarchii a řídí se vlastními pravidly. Dítě potřebuje uspět v obou těchto oblastech, být za své výkony pozitivně hodnoceno a ostatními akceptováno“ (Vágnerová, 2005, s. 265).

V předškolním období dochází k výrazným fyzickým i psychickým změnám ve vývoji dítěte. Je nutné, aby žáci byli schopni splnit předpoklady pro vstup do školy, tedy předpoklady poukazující na jejich školní zralost a připravenost. Tyto předpoklady se zjišťují při zápisu do první třídy, který probíhá v rozmezí měsíců ledna a února před předpokládaným nástupem dítěte do školy, tedy po dovršení šestého roku života. Diagnostika školní připravenosti se může realizovat již v mateřské škole ve spolupráci s pedagogicko-psychologickou poradnou.

Pro žáky prvního stupně jsou předpokládány vývojové charakteristiky dětí mladšího a středního školního věku. U dětí 6 – 11letých se objevuje řada vývojových změn, které se však musí brát individuálně a s přihlédnutím na poměr zrání a schopnosti učení. Dle Vágnerové (2005) se zrání dětského organismu, především CNS, projevuje změnou celkové reaktivity, zvýšením emoční stability a odolnosti vůči zátěži. Děti mladšího a středního školního věku mají sklony převážně kladně hodnotit veškeré okolní dění. Neměli by mít tedy výraznější problémy v socializaci do nového prostředí, avšak i zde hraje roli výchova v rodině a předchozí zkušenosti dítěte z mateřské školy a dalších dětských skupin.

Kamarádské vztahy, které děti v daném období navazují, nejsou vztahy stálé, jde spíše o momentální zálibení či o podobnost společných zájmů. V počátečním období je

častá nekritická identifikace s učitelem, kdy žák pevně věří veškerým informacím, které mu učitel poskytne a vnímá ho jako svůj vzor. Chování žáka je ovlivněno emočním laděním, kdy chce dítě udělat radost učitelce, rodičům či kamarádovi. Často nejsou jeho aktivity motivovány osobní potřebou. V pojetí dítěte je kladen důraz na názor ostatních. Valentová (2005) ve své publikaci uvádí, že škola je důležitým místem socializace dítěte, které ovlivňuje sebeuvědomění a reflexi vlastního chování, přičemž sebehodnocení dítěte ovlivňuje právě jeho okolí.

Dle Vágnerové (2005), můžeme dělit školní věk do těchto fází:

Mladší školní věk, trvající od nástupu do školy, tedy mezi 6-7 rokem života dítěte až do 8-9 roku. Charakteristická je v tomto období změna sociálního postavení a různé vývojové změny, které se projevují hlavně ve vztahu vůči škole.

Střední školní věk trvá od 8-9 do 11-12 let. Mezníkem je nástup na druhý stupeň základní školy a počátek dospívání.

Starší školní věk je vymezen jako období, kdy žák navštěvuje 2.stupeň základní školy. Konečným mezníkem je ukončení povinné školní docházky ve věku 15ti let.

2.2.1 Socializace školáků

Při vstupu do školy je dítě pravidelně vystavené odloučení od vlivu rodiny. Tím nastává přísun prezentace norem a hodnot od nové instituce. Často se však normy a hodnoty rodiny a školy liší. Podle Vágnerové (2005) škola žáky rozvíjí specifickým způsobem, který se však nemusí shodovat se stylem výchovy v rodině. Škola má na dítě významný vliv, jelikož ho připravuje na jeho budoucí profesi i na budoucí život. Společenské postavení i budoucí uplatnění v životě každého člověka je předurčené i úspěšným uplatněním ve škole.

Kromě rodiny existují pro dítě další sociální skupiny, kupříkladu vrstevnická skupina. Ta umožňuje rozvoj vlastností a dovedností užitečných pro život v lidském společenství. Dítě se s vrstevníky ztotožňuje a rozvíjejí se tak vzájemné vztahy. Vrstevníci představují model chování, který dítě přejímá postupně za své. S vrstevnickou skupinou se dítě může setkat hned v několika teritoriích, nejčastěji se

však žáci setkávají s vrstevníky v prostředí školy a školní třídy. Prostředí školy se stává pravidelným zdrojem zážitků a zkušeností z vrstevnické skupiny spolužáků. „Škola přispívá k socializaci dítěte jiným způsobem než rodina, dítě zde získává nové a mnohdy rozdílné zkušenosti, než jaké získalo v rodině. Stimuluje vznik nových potřeb a přijetí nových hodnot“ (Vágnerová, 2005, str. 284).

Pro úspěšnou socializaci je důležitá komunikace. Na počátku školní docházky se žáci učí komunikovat se svým okolím. Doposud komunikovali v prostředí rodinném, popřípadě v prostředí mateřské školy. Komunikace na půdě školy je ale jiná. Vyžaduje určitá pravidla dle toho, s kým dítě komunikuje. Velice brzy se dítě učí komunikovat s dospělým, jako s autoritou, která vyžaduje specifický způsob komunikace. Dítě se naučí přecházet z neformálního rozhovoru do formálního, užívá jiný jazyk při rozhovoru se spolužáky i při rozhovoru s učiteli a jinými dospělými na půdě školy. „Rozlišení komunikačního stylu je posilováno tlakem dětské skupiny i reakcemi dospělých, kteří vyžadují určitý komunikační standart jako je zdvořilost, přesné vyjadřování, užívání celých vět atd.“(Vágnerová, 2005, s. 304). Dovednost správné komunikace je při socializaci dítěte do prostředí školy jedním z nejdůležitějších faktorů.

2.2.2 Problémy mladšího a středního školního věku

Mladší a střední školní věk lze při porovnání s předchozím obdobím pojmut jako poměrně klidnou etapu dětství zahrnující časové rozmezí od šestého do jedenáctého roku života dítěte. Mladší školní věk můžeme ohraničit nástupem do školy, jde o období trvající první dva až tři roky školní docházky. Starší školní věk na předchozí období úzce navazuje, je ohraničen ukončením pátého ročníku a nástupem na druhý stupeň základní školy. S ukončením etapy středního školního věku souvisí i nástup puberty.

V období mladšího školního věku se žáci postupně vyrovnávají s četnými změnami v jejich denním režimu. Dle Valentové (2005) mohou být rané životní zkušenosti a celá dosavadní osobní historie dítěte v „jeho rodině“ příčinou obtíží při vstupu do dalšího vývojového období, tedy i do mladšího a středního školního věku. Při nástupu do první

třídy si žáci pomalu odvykají na předchozí způsob života a zvykají si na četné změny, kterými jsou pravidelný režim, kdy poprvé v životě opravdu něco musí a jsou vázáni svými prvními povinnostmi. Důležitou změnou v jejich životě je také ohraničený časový úsek vyučovací hodiny, ve kterém se musí soustředit a spolupracovat s pedagogem a spolužáky. Pro mnohé žáky znamená nástup do školy vstup do zcela nového a cizího prostředí. S tím je spjata i nutnost navázání nových kontaktů se svým okolím. Dítě se učí komunikovat s učitelem, jako vyšší autoritou. Dále se seznamuje s novými vrstevníky a zažívá vznik nových přátelských vztahů. Kromě spolužáků a učitelů dítě poznává ve svém okolí mnoho nových lidí, kteří mají ve škole své postavení.

Pokud vše probíhá přirozeně a za normálních okolností, neměly by mezi spolužáky vznikat konfliktní vztahy na vyšší úrovni, než v rámci dětského „popichování“. Postupně se žáci v mladším školním věku učí novým sociálním rolím, přičemž jednou z důležitějších je role spolužáka. V období, kdy žáci navštěvují druhý a třetí ročník základní školy se upevňuje postavení ve třídní skupině. Žákům roste jejich sebeuvědomění a důsledkem toho se v třídním kolektivu diferencují vztahy mezi spolužáky. Je přirozené, že se každý žák snaží upevnit svou pozici v sociální skupině školní třídy. Ve starším školním věku dochází postupně k mírným rozdílům ve vyspělosti žáků a to jak k rozdílům psychickým, tak fyzickým. Kolem pátého ročníku, kdy jsou žáci v konečné fázi období, jsou rozdíly mezi jednotlivci nejvýraznější. Výrazné jsou také rozdíly mezi dívkami a chlapci, v toto období spolužáci opačného pohlaví často nenachází společné záliby ani témata. Uvnitř sociální komunity jsou tyto rozdíly znatelné. Třída se dělí na jednotlivé skupiny, které mají společné zájmy. Za normálních okolností nacházejí všichni žáci ve třídě určitou míru sebeuplatnění. Avšak ne každý pedagog se zabývá děním ve své třídě mimo výuku, a proto se můžeme setkat s nevhodnými vzorci chování uvnitř sociální skupiny spolužáků a s odmítáním některých dětí do třídního kolektivu.

Dle Valentové (2005) mohou problémy dětí nejvíce souviset se školou. Nejčastěji se objevují v oblasti školního výkonu, v přijetí žáka a v emočním hodnocení školního prostředí žákem. Problémy mívají také žáci z jiných etnických skupin, u kterých souvisejí problémy s komunikační bariérou a s neznalostí norem chování v dané

skupině, které se mohou výrazně lišit od norem chování pěstovaných v rodině žáka z odlišné etnické skupiny. Tito žáci mohou také pociťovat nedůvěru vůči ostatním spolužákům, ale i učiteli, čerpanou z předchozích zkušeností z jiných sociálních skupin, kterými za svůj osobní vývoj prošlo.

2.2.3 Sebepojetí školáka

Sebepojetí je v literatuře často zaměňováno s pojmem sebepoznání. V některých případech jsou tyto pojmy brány jako synonyma. Sebepoznání závisí na schopnosti reflexe a hodnocení sebe samého, přičemž sebepojetí je utvářeno právě na základě sebepoznání. Jde o přijímání nových informací o své osobě a jejich následné začleňování do sebepojetí. „Sebepojetí je způsob, jak vidíme sami sebe“ (Kříž, Kdo jsem, jaký jsem, str. 11). U sebepojetí dítěte je důležité, kým se dítě cítí být a za koho se považuje. Jde o subjektivní postoj ke své osobnosti. Často vyplývá ze zkušeností se sebou samým. Sebepojetí bývá ovlivněno hodnocením a postoji jiných lidí. Dítě je ovlivněno názory od ostatních, které do určité míry přijímá. Školák čerpá hodnocení nejčastěji v prostředí rodiny a v prostředí školy. V prostředí rodiny je dítě hodnoceno rodiči, sourozenci či širší rodinou. Zmíněné hodnocení bývá často kladnější, zkrácené citovou vazbou. Ve škole bývá dítě hodnoceno od učitelů a od svých vrstevníků. Toto hodnocení je pro dítě hodnotnější a více vypovídající, než hodnocení rodiny. V teorii E.Eriksona je školní období fází pílě a snaživosti, v níž se dítě prosazuje především svým výkonem. Děti mají potřebu podat určitý výkon, který by potvrdil jejich pozitivní hodnotu. Snaží se učit novému, potřebují svou píli ocenit od svého okolí. Dítě potřebuje autoritu, kterou jsou pro něj učitelé a rodiče. Potřebuje také vrstevníky, kteří jsou jeho partnery. Ti uspokojují potřebu soutěživosti a následného uznání. Dítě má potřebu srovnávat svůj výkon s ostatními. Roste motivace k výkonům. Pro formování osobnosti dítěte je velmi důležitý rozvoj sebeúcty. K úspěšnému rozvoji sebeúcty je potřeba, aby se dítě vyrovnalo výkony svým vrstevníkům ve všech zmíněných ohledech. Díky sníženému sebepojetí dítě nevyužívá svých možností. Vyhýbá se složité konverzaci a situacím, při kterých může být měřeno s ostatními, či se může obávat navazovat nová přátelství. I při přehnaném, nerealistickém sebepojetí mohou mít žáci

obtíže. Jde o případy žáků, kteří jsou vždy aktivní, snaží se zastínit ostatní žáky, mají potřebu dosahovat nejlepších výkonů a snaží se zdůrazňovat svou důležitost.

Sebeúcta je jedním z prostředků tvoření osobnosti žáka. Jde o víru v sebe sama. Týká se jak psychické, tak fyzické stránky jedince. Jedinec potřebuje přesvědčení, že dobře zvládá své úkoly, svou roli a ostatními je kladně vnímán. Zaměřuje se i na hodnocení svého tělesného vzhledu, který bývá prvním, nejvýraznějším, měřítkem hodnocení. Žák, který mívá dostatečnou sebeúctu, nemá potřebu neustálého prosazování. Je si svým postavením jist. V případě nižší či nízké sebeúcty se žák projevuje buď výrazným projevem, silovým přístupem vůči druhým, agresí nebo se naopak stahuje do ústraní, neprosazuje své zájmy, nechce ve strachu z posměchu zbytečně vynikat.

Sebehodnotící emoce se ve školním věku rozvíjejí a tvoří také jednu ze složek sebepojetí. Dítě ve školním věku dochází k vnitřní diferenciaci a k lepšímu porozumění sebehodnotících emocí, jako jsou pocity viny, hrdosti či zahanbení. To vše je důležité pro dosažení pocitu osobní přijatelnosti či nedostatečnosti. Dítě se ve škole učí různým způsobům sebehodnocení, které dále přenáší do běžného života. Je žádoucí, aby bylo schopné reálného hodnocení jak své osobnosti, tak svých výkonů. Je častým problémem, že se dítě hodnotí nerealisticky. Žáci jsou vůči sobě příliš sebekritičtí či dochází naopak k absenci sebekritiky. Oba zmíněné aspekty výrazně ovlivňují míru začlenění do skupiny. Dosáhnout reálného sebehodnocení je pro dítě důležité z hlediska socializace i z hlediska školní úspěšnosti.

2.3 Vrstevnická skupina na půdě školy

Skupinu můžeme chápat jako spojující článek mezi zájmy jedinců a zájmy celé společnosti. Dobré vzájemné vztahy ve skupině přispívají k vyšším výkonům. Obzvláště v případě skupiny školní třídy je žádoucí podporovat vzájemné vztahy, které mohou motivovat žáky k dobrým výsledkům. Význam pocitu sounáležitosti s danou skupinou je pro jedince velmi důležitý. Skupina ovlivňuje názory i způsob života jedince, vede ho určitým směrem splňujícím dané cíle celé skupiny. Vrstevnická skupina je pro žáky mladšího a středního školního věku jednou z nejdůležitějších

sociálních skupin. „Potřeba kontaktu s vrstevníky je považována za jednu z nejvýznamnějších potřeb školního věku“ (Vágnerová, 2005, s. 292). Dítě patřící do vrstevnické skupiny se učí neinstitucionalizovaným způsobem přijímat pravidla a normy dané skupiny. Učí se adekvátní komunikaci a novým rolím, které mohou být pro dítě jak příjemné, tak velmi nepříjemné až stresující. V případě role vedoucího je dítě sebejisté a spokojené se svým postavením. Může se ale stát, že se dítě stane odmítaným, což může způsobovat až odpor vůči dané skupině a instituci, která skupinu sdružuje. Dítě se učí komunikovat a vycházet s členy skupiny. Uvnitř skupiny vrstevníci řeší své každodenní problémy, učí se navzájem naslouchat a přijímají životní zkušenosti ostatních. Dítě přijímá své sociální postavení, přijímá pravidla skupiny a řídí se podle stanovených norem.

Předmětem našeho zájmu je vrstevnická skupina, kterou dítě potká v rámci prostředí školy a školní třídy. V případě spolužáků je předem daný úzký okruh dětí - žáků, u kterého se naskytuje možnost vybrat si svého kamaráda. Děti si volí kamaráda podle podobnosti zájmů, podle společných zážitků, podle blízkosti bydliště či může jít o děti z rodin, které se přátelí. Žáci mají předem určen okruh vrstevníků, se kterým musí určitým způsobem vycházet, v ideálním případě vzniká kamarádství. Žáci mladšího školního věku vnímají kamarádství jinak, než žáci staršího školního věku. Vztah ke kamarádství se vyvíjí, ve starším školním věku mívá trvalejší charakter. Ve starším školním věku začíná být výrazná potřeba stát se členem skupiny, být ostatními přijíman, být oblíbený a úspěšný. Přijetí do vrstevnické skupiny plní částečně žákovu potřebu sebeuplatnění. Problémem spolužáků bývá fakt, že dítě nemusí mít některé spolužáky rádo, ale nemůže se jim vyhnout. Takovou situaci žáci řeší různě. Nejpříjemnějším způsobem je, že se děti vzájemně respektují a nevyhledávají konfliktní situace. Někdy ale nastává situace, kdy se spolužáci začnou postupně slovně napadat, urážet a očerňovat se před ostatními. Třída se rozděluje do skupin, které spolu nevycházejí a odmítají spolu komunikovat i pracovat. V takovém případě by měl učitel pohotově jednat a situaci začít adekvátně řešit. „Problémové chování je výslednicí faktorů zakotvených v osobnosti i v konkrétní, především rodinné a školní situaci, ale často i v přirozené energii dětí kumulované v direktivním edukačním prostředí“ (Valentová, 2005, s. 57).

Řešení konfliktních situací mezi spolužáky je častou a komplikovanou otázkou většiny pedagogů i rodičů. Nejčastějšími projevy problémového chování mezi dětmi jsou hrubé výrazy, rvačky a agrese v chování. Některé děti mladšího a staršího školního věku neumí řešit své konflikty jinak než užitím hrubé síly vůči protivníkovi. Převážně ve volnějších chvílích, jako jsou přestávky mezi vyučováním, se vyskytují nejrůznější projevy agrese, kdy se děti provokují, nadávají si, pošťuchují se a tropí si různé naschvály. V těchto chvílích nejsou žáci pod neustálým dohledem pedagoga, proto je možné, že učitel přehlédne projevy nepřiměřeného chování. Díky tomu se může nevhodné chování prohlubovat a způsobovat nepříjemnosti ve třídním kolektivu.

„Nepopulární se stávají děti, které jsou ostatním nepříjemné a nestačí jejich požadavkům“ (Vágnerová, 2005, s. 297). Učitel by měl být schopný rozpoznat projevy antipatie vůči určitým žákům školní třídy. Pokud žák není pro ostatní zajímavý, liší se barvou pleti či náboženským vyznáním, měl by učitel zpozornět a zaměřit se na projevy chování vůči danému dítěti. Zážitek ze svého neprosazení ve třídní skupině si dítě může nést po dlouhou dobu a může mu způsobovat problémy v začlenění do sociálních skupin i v dalších letech. „Pro dítě je těžké, když jej vrstevníci neakceptují, pro 11letého chlapce je nejhorší vzpomínkou, „že ve třídě nemá kamarády“ (Vágnerová 2005, s. 297). Takové dítě má tendence se svým spolužákům vnucovat, šaškovat či dokonce je podplácet. Dítě si však tímto chováním získá pouze roli podřadného člena třídy. Jeho sociální postavení ve skupině se ještě více prohloubí, a to v negativním směru.

Míra vlivu, kterou dítě ve skupině získá, závisí na míře zvládnutí různých kompetencí, které mají kladný vliv na ocenění žáka. Děti středního školního věku jsou často soutěživé. Je pro ně zajímavý ten, který něco umí. Dovednost, kterou děti hodnotí, však může být obecně sociálně bezvýznamná či nežádoucí. Velmi kladně bývá hodnocena odvaha, sebedůvěra, fyzická síla, sportovní dovednosti, ale také výřečnost a pohotovost reakce. Žáci disponující těmito dovednostmi a vlastnostmi, mající navíc ve třídě již svého kamaráda, mají zajištěnou jistou pozici ve třídní skupině. Naopak žáci, kteří jsou tišší, uzavřenější a ve třídě nemají své zastoupení v kamarádovi, se často stávají onou obětí přehlížení a ignorace od ostatních žáků.

„Dítě ve středním školním věku získává ve vrstevnické skupině určité postavení,

keré se stává součástí jeho identity. Pozice, kterou zde zaujímá, má pro jeho sebehodnocení jiný význam, než mají názory dospělých“ (Vágnerová, 2005, s. 298). Pro žáky je hodnocení od spolužáků velmi důležité, kupříkladu z hlediska toho, že žák tráví ve školním prostředí kolem 5 – 6 hodin denně. Pozitivní vztahy s ostatními pomáhají žákovi přestat chvíle školního neúspěchu. Zároveň si žák uvědomuje, že rodiče mají sklon k přehnaně kladnému hodnocení vůči jeho osobě a stojí o reálný názor od ostatních. Proto jsou negativní reakce na osobu zavrhaného žáka velmi bolestivé a způsobují dlouhodobé problémy při další socializaci. Dítě se stává více uzavřené, ignoruje své okolí, nevyhledává kontakty, stává se úzkostlivým a může se objevit nechuť docházet do školy.

L.Valentová (2005) uvádí ve své publikaci jako typické projevy problémového chování slovní útoky, fyzické útoky a ubližování, negativismus, vzdorovité chování, nízké sebezpojetí a sebehodnocení, podvádění, lhaní, záškoláctví a odmítání školy. Zmíněné projevy jsou jedny z nejčastějších. V případě slovních útoků jde o urážení, nadávky a nezdvořilost, žáci tím však často zakrývají vlastní pocity méněcennosti či přejímají chování dospělých v jejich okolí jako svůj vzor. Fyzické útoky a ubližování se mohou objevovat jako forma kompenzace vlastního nízkého sebevědomí. Žáci čerpají tuto formu chování i ze svého okolí. Projevy negativismu a vzdorovitého chování si některé děti zažily již v dětství. Záchvat vzteku může být dobrým manipulativním prostředkem s okolím dítěte. Pokud si dítě již v raném věku zažilo úspěch při projevech vzteku, může využívat tuto formu prosazení i v mladším a středním školním věku. U podvádění a lhaní by se měl pedagog zamyslet nad jeho původem. Děti mohou lhát i z důvodů nerozlišení pravdy od fantazie. To se vztahuje spíše k mladším dětem. Žáci středního školního věku by měli být schopni rozlišit realitu od fantazie a pokud se vyskytuje záměrné lhaní, jde již o vážný projev problémového chování. „Navyklé, časté lhaní může být následkem pocitů méněcennosti, nejistoty ve vztahu k rodičům a dalším dospělým, hrajícím důležitou roli v životě dítěte.“(Valentová, 2005). Záškoláctví či odmítání školy může souviset s tím, že je škola pro dítě prostředím nepříjemným. Dalším důvodem mohou být neshody v rodině, pocit neúspěchu či strach z odloučení od rodiny. Ať už jde o jakýkoliv projev problémového chování, učitel by měl být první, kdo se začne zajímat

o důvody jejich vzniku a jako první by měl zahájit intervenci.

Učitel při své práci působí na skupinu, nikoliv na jednotlivce vzájemně na sobě nezávislé. Skupina, do které učitel přichází může fungovat v dané podobě již několik let, což se týká 2.-5. ročníku základní školy. V 1. ročníku se žáci vzájemně poznávají, utvrzují své postavení a učí se v nové skupině fungovat. Od 2. do 5. ročníku bývá skupina žáků již vytvořena, může však dojít v průběhu let k různým změnám, při kterých žáci do třídy mohou přibývat z důvodů změny bydliště, propadnutí či jiných osobních důvodů. Žáci mohou skupinu ze zmíněných důvodů také opouštět, přičemž se dostanou právě do pozice, kdy budou nově zařazeni do jiné skupiny. Pro některé žáky může být stresující fakt, že opouštějí své kamarády ze třídy a musejí hledat v novém, neznámém prostředí nové přátele. Existují však i případy, kdy žáci odcházejí z bývalé třídní skupiny záměrně a doufají, že je nová skupina přijme lépe. Pro každého žáka je důležité získat přiměřené postavení, žáci mají potřebu mít ve třídě alespoň jednoho kamaráda. Učitel by si měl všimnout projevů jednotlivých žáků. Měl by znát vztahy mezi jednotlivými spolužáky. U výraznějších problémů, jako je ignorování jednotlivců, by měl učitel přiměřeně reagovat. Schopnost učitele citlivě zasáhnout může předejít vyhrocení situace.

2.3.1 Pozice ve třídě

Marie Vágnerová, ve své publikaci Školní pedagogická psychologie pro pedagogy, uvádí dva faktory, které ovlivňují postavení dítěte ve třídě. Faktory odvozuje od autora Hrabal (1989), dle kterého je důležitá míra sympatie a oblíbenosti, pozitivní hodnocení a míra prestiže. První faktor, míra sympatie a oblíbenosti, závisí na schopnostech žáka v oblasti otevřenosti, přátelskosti, vyjádření empatie a solidarity a sdílení příjemných zážitků s ostatními. Tyto schopnosti ostatním imponují a žák se stává ve třídě oblíbený. Žáci využívají své oblíbenosti ve třídě různými způsoby. Někteří jsou rádi členy kolektivu a spokojí se svým postavením, jiní svého postavení zneužívají k manipulování s ostatními a snaží se svou pozici posunout na pozici vůdce či nejdůležitějšího člena skupiny. Pro dívky je typické využívat své popularity proti konkurenci, kamarádství chápou jako výlučné a odmítají projevy kamarádství k jiným

dívčím. Druhý faktor, pozitivní hodnocení s mírou prestiže závisí na různých kompetencích, které zvyšují žákovu popularitu. Může jít o schopnosti a dovednosti, které jsou žádané a oblíbené. Žák může vynikat ve sportovních disciplínách, může být premiáns třídy „jedničkář“ a zároveň mít umělecké sklony. Již od nižších ročníků je kladně hodnocena vizáž každého jedince. Svou roli hraje i výška, barva vlasů a očí či proporce postavy. Hodnocené je také vlastnictví žáků. Ostatním imponuje oblečení, hračky, zajímavá taška do školy. V dnešní době výrazně zvyšují hodnocení žáka mobilní telefony a různé digitální hry, o které mohou ostatní žáci stát a od jedince si je půjčují. Tím se velmi rychle zvyšuje popularita vlastníka jednotlivých zajímavých věcí.

Dle míry sympatií lze ve skupině rozeznávat různé pozice. Vágnerová (2005) uvádí pozice neformálního vůdce, hvězdy, dobrého kamaráda a přijatelného spolužáka, uvádí ale i pozice nepřijímaných žáků, kteří jsou neoblíbení, odmítaní a izolovaní. Postavení neformálního vůdce získá ve třídní skupině vysoce hodnocený žák, který má na ostatní velký vliv. Tito jedinci ovlivňují chod třídy, určují pravidla, normy a hodnoty, které se však nemusejí slučovat se školním řádem. Vůdce třídy může rozvinout jak vhodné, tak negativní způsoby chování. Ostatním záleží na jeho hodnocení více než na hodnocení od kohokoliv jiného z dané třídy, proto se chová dle způsobů, které neformální vůdce vyžaduje. Postavení hvězdy získá žák, který je nejen oblíbeným, ale disponuje něčím imponujícím. Žáci snadno přejímají jeho způsoby chování, napodobují ho, snaží se být v jeho blízkosti, nejlépe se stát jeho kamarádem, čímž si žáci zvýší svou vlastní popularitu. Dobrý kamarád je většinou spolužáků sympatický, nemá ale žádný významný vliv. Není na něm nic výrazně zajímavého, ostatní se na něj ale mohou obrátit s prosbou o pomoc. Tento žák prosazuje svůj vlastní pocit pohody, nepotřebuje být středem pozornosti, stačí mu uspokojivé ohodnocení od ostatních a pocit sounáležitosti se skupinou. Nemívá touhu po přehnaném prosazování, což se může někdy obrátit i proti němu, v případě, kdy ostatní začnou zneužívat jeho pohodlnost. Přijatelný spolužák je typický svým průměrným vlivem i oblíbeností. Žáci nejsou izolováni, ani odmítáni, žijí v jisté harmonii, která jim vyhovuje. Nemají přehnané cíle a se svým postavením jsou spokojeni. Ve třídě mají vždy alespoň jednoho kamaráda či svou malou skupinu příznivců. Tito žáci bývají průměrní i ve školním prospěchu. Žáci nepřijímaní, ocitající se mimo skupinu třídy a u ostatních neoblíbení, nemají

požadované vlastnosti a kompetence. Jejich chování, zevnějšek i sociální postavení je odlišené. Odlišnost je ve třídní skupině velmi přísně sledována a následně odsuzována. Důvod neoblíbenosti může pocházet z fyzické stránky, kupříkladu ze vzhledu. Pokud jsou žáci jiné barvy pleti, odlišných tělesných proporcí, jiné národnosti či hovoří cizím jazykem, jsou pro ostatní spolužáky terčem posměchu, v některých případech i odporu. Spolužáci mohou posměch i odpor vůči spolužákovi otevřeně vyjadřovat a tím spolužáka uvádět do nepříjemných, pro něj bolestných situací. Pokud žák v kombinaci s tělesnými proporcemi ještě trpí další anomálií, kupříkladu zadržává, ráčkuje nebo špatně slyší, je jeho pozice ve třídě ještě více ohrožena. Pokud si na svou stranu nezíská kamaráda, odsuzuje ho postupně celá třída. Odmítaný žák se může potom snažit prosadit šaškováním, podplácením či jiným způsobem podlézání ostatním. „Do kategorie odmítaných dětí patří jedinci, kteří jsou výbušní, dráždiví, agresivní a hostinní, k ostatním bezohlední, nebo naopak, děti nápadně odtazité, nesmělé a bázlivé“ (Vágnerová, M., 2005, s. 183). Výrazný problém v získání přijatelné pozice mívají sociální outsideri, jejichž sociální postavení, respektive sociální postavení jejich rodiny je nízké a ostatním neimponuje. Děti a žáci ze sociálně slabších rodin mají se zařazením do kolektivu často problémy. Ve třídě se snaží kamarádit spolu, jelikož je spojují podobné zážitky nebo zájmy, které jsou z hlediska nedostatečné finanční situace omezené. V případě, kdy se ve třídě octne pouze jeden žák ze sociálně slabšího prostředí, bývá většinou všemi odmítán, a to i v případě, že vyniká v jiných dovednostech, kupříkladu sportovních či dosahuje dobrých školních výsledků. Žáci mají tendenci jedince hodnotit negativně a jevy, které jsou obecně hodnoceny jako pozitivní, jsou v tomto případě pojímány také negativně. Žáci ze sociálně slabšího prostředí jsou často odmítáni kvůli zevnějšku. Většinou nedosahují požadovaného způsobu oblékání, může však docházet i k odmítání z důvodu špinavého či páchnoucího oděvu. Takoví žáci nejsou přijímáni do dílčích skupin. Kupříkladu v hodinách tělesné výchovy, při osobnostní a sociální výchově či jiných hodinách vyžadujících spolupráci v menších skupinách zůstávají tito žáci sami. Na skupinu zbudou, či jsou do skupiny zařazeni učitelem. Ani zařazení žáka do skupiny učitelem nezaručuje jeho přijetí mezi ostatní členy skupiny. Žák je za svůj zevnějšek nadále odmítán, žáci jej mohou označit i jako jedince, kterého se štítí, a proto s ním

spolupracovat nebudou. Na psychiku odmítaného žáka působí všechny tyto projevy velmi negativně. Může se stát úzkostlivým a postupně školu odmítat. Zmíněný důsledek může mít i odmítání žáka z jakéhokoliv jiného důvodu. Záškoláctví v nižších ročnících prvního stupně základní školy mívá právě zmíněné důvody, kdy se dítě chce vyhnout nepříjemným zážitkům a nepochopení ze strany ostatních, často i ze strany učitele. Žák může mít rodinné problémy, o kterých nemusí mít kantor, ani spolužáci ponětí, i z tohoto důvodu může žák brát některé projevy chování úzkostlivěji.

2.3.2 Problémy vyplývající ze vztahů ve skupině

Z nepřijetí do skupiny školní třídy mívá žák často úzkostlivé pocity. Pouze ve výjimečných případech se žák dokáže se svým nepřijetím vyrovnat. Žák může být nepřijímán od celé třídy, od některé menší skupiny ve třídě či od jednotlivců majících ve skupině významné postavení. Nejhorší možností je nepřijetí žáka od celé třídy. Pokud má žák ve třídě alespoň jednoho kamaráda, je schopný v rámci kolektivu fungovat. Žák bez přátel se ve třídě může projevovat, ve své snaze zaujmout alespoň některého spolužáka a stát se jeho kamarádem, velmi výrazně. Jiným možným projevem je pasivita a stažení do ústraní.

Z hlediska práce se třídou jsou špatné vztahy ve skupině výrazně narušujícím vlivem při tvorbě klimatu školní třídy. Každá třída má svou specifickou atmosféru, kterou se učitel snaží pozitivně ovlivňovat. Nemůže však ovlivnit kamarádské vztahy mezi jednotlivci. I přes veškerou svou snahu nemůže nikterak výrazně ovlivnit vznik přátelství mezi jednotlivými spolužáky. Jedinou možností je citlivé působení na kolektiv jako celek či rozhovor s jednotlivými žáky, způsobujícími konflikty ve skupině.

Agresivní projev ve formě impulzivních rvaček, bývá řešením momentálního problému. U žáků prvního stupně nemusí jít o řešení dlouhodobých konfliktů, rvačky mohou řešit aktuální spor a mohou se odvíjet i mezi kamarády. Učitel by měl dokázat rozpoznat důvod agresivního řešení konfliktu a situaci řešit. Projevem významněji a trvaleji narušených vztahů bývá šikana. „Šikanu lze definovat jako opakovaně a delší dobu přetrvávající násilně ponižující a ubližující chování jednotlivce nebo skupiny vůči

slabšímu jedinci, který je nikterak neprovokoval, nemůže ze situace uniknout a není schopen se účinně bránit“ (Vágnerová, 2005, s. 191) Je ale důležité si uvědomit, že mnohé, z pohledu dospělého, drsnější projevy chování nemusejí být vždy projevem šikany. Nátlak může být vyvíjen i z důvodu snahy o změnění postoje či chování některého ze členů skupiny školní třídy. V dnešní době se stává šikana moderním pojmem a mnoho žáků, učitelů a rodičů má tendenci projevy chování hodnotit právě jako známky šikany. Pro učitele je těžké odhalit ve skupině žáků šikanu. Šikanovaný agresor bývá silnější jedinec, který si vybírá svou oběť právě mezi slabšími a osamocenými spolužáky a je schopný zaktivovat projevy šikany i od ostatních spolužáků vůči zmíněnému jednotlivci či menší skupině. Učitel by proto měl jakékoliv výjimečné chování ve své třídě zaznamenat, řešit a následně podporovat rozvoj harmonických vztahů v rámci skupiny.

Řešení narušených vztahů ve skupině není jednoduché. Učitel by měl v prvním případě dbát na prevenci. U zmíněné šikany je důležitá informovanost a práce se skupinou. Neřešený problém uvnitř skupiny zvyšuje pravděpodobnost dalšího opakování situace.

2.4 Školní třída

Školní třída splňuje požadavky pro malou sociální skupinu. Jako celek tvoří zázemí pro soužití žáků a učitele. Jde o náhodně či cíleně vybranou skupinu žáků v přibližně stejném věku, která je vedena a hodnocena učitelem. „Prostředí třídy dává dětem možnost získat zkušenosti v navazování interindividuálních vztahů a v řešení dětských konfliktů, prožitky s vedením, podřízeností, spoluprací, tolerancí a odpovědností“ (Valentová, 2004, s.71). Žáci se schází ve stejném čase, zpravidla pětkrát v týdnu. Ve školní třídě se žáci s učitelem pravidelně setkávají, její prostředí by mělo o společném soužití vypovídat. Činnost žáků je do jisté míry ovlivněna školou a učitelem, třída má podpůrnou, či naopak brzdicí funkci. Vliv třídy na žáka závisí určitou mírou na jejím prostředí. Prostředí třídy má být pro žáky příjemné a má je motivovat pro společné soužití. Intenzita motivace je ovlivněna také stanovenými společenskými normami, které si třída sama individuálně vytváří. Třída ovlivňuje chování všech jednotlivců.

Osobnost žáka se různě uplatňuje při vytváření třídy jako skupiny. Ideální třída, jako skupina, směřuje ke splnění společných cílů a úkolů. Ty by se měly shodovat s úkoly a cíli stanovenými učitelem.

Dle Mareše (1998) můžeme třídu posuzovat z hlediska prostředí, atmosféry a sociálního klimatu. Prostředí školní třídy závisí na aspektech architektonických, do kterých spadají prostory učebny, vybavení i prostorové rozmístění nábytku. Dále jsou zde aspekty hygienické, kterými je kupříkladu osvětlení, ergonomické, zaručující vhodnost nábytku a uspořádání místa, a nakonec akustické. Atmosféra má úzký rozsah, je proměnlivá a má krátké trvání. Mění se během dne či během vyučovací hodiny. Jev atmosféry třídy trvá v rádech minut, maximálně hodin. Atmosféra je přizpůsobena dění ve třídě či časovému období. Ovlivňuje ji písemná práce, dlouhá přestávka, páteční poslední hodina či výlet, beseda a volnější hodiny. Termín sociální klima označuje jev dlouhodobý a pro danou třídu typický. Tvůrci klimatu jsou žáci celé třídy a učitel. Klima třídy může být ale ovlivněno i širšími jevy, jako je klima školy a sociální klima učitelského sboru. Širší vlivy nemusí na každou třídu dané školy působit stejným způsobem. Mnohem výraznější vliv mají vnitřní činitelé, což jsou žáci a učitel. Důležité jsou vztahy a to jak vztahy žáků mezi sebou, tak vztah žáků a učitele.

Třída má pro žáka velký význam, dává dítěti roli spolužáka, který je v souřadném postavení s ostatními. Příslušnost k určité třídě se stává součástí identity dítěte. Ve třídě se dítě setkává s vrstevníky, od kterých lze očekávat stejné kompetence a podobné chování. Zajišťuje dětem pravidelný styk, tím poskytuje možnost srovnání. V tomto věku žáci nestojí jen o hodnocení od učitele, ale potřebují být ohodnoceni i od svých spolužáků. Ve třídě se žák učí navazování nových kontaktů, učí se komunikaci a řešení nastalých situací. Upevňují se normy v chování. Role spolužáka, je jednou z důležitých rolí středního školního věku. Žák získává nové zkušenosti s kamarádkými vztahy, které mu dávají předpoklad pro rozvoj hlubších a intimnějších vztahů v dalších obdobích jeho života. Společensví, které vzniká ve třídě, ovlivňuje žáka i do budoucna. Žáci si často přenášejí zážitky se spolužáky do dalších let a ovlivňuje jejich chování i jednání.

2.4.1 Diagnostika školní třídy

Diagnostika školní třídy je důležitá v situacích, kdy má učitel podezření, že v soužití třídy nastávají problémy. Lze díky ní také zkoumat sociální postavení jednotlivých žáků. Má-li učitel podezření na nevhodné projevy chování mezi žáky ve třídní skupině, měl by se nejdříve pokusit diagnostikovat jejich příčinu. Učitel může pozorovat projevy chování mezi jednotlivými žáky v průběhu vyučování, o přestávkách, při skupinové práci a při mimoškolních aktivitách. Díky pozorování může učitel získat cenné informace, které mohou poukázat na problém v socializaci některých žáků. Učitel však nemůže vypořádat důvody odmítání či odsuzování. Pro lepší poznání sociální skupiny lze použít techniky, ve kterých měříme sociální postavení jedinců. Jde například o sociometrii. Jejím cílem je postihnout sociální vztahy uvnitř skupiny. Pro učitele je sociometrie výbornou diagnostickou metodou, při které zjistí postavení všech žáků ve skupině školní třídy. Využívají se při ní otázky mířené pouze na skupinu školní třídy, přičemž žáci doplňují jména spolužáků, kteří jsou pro ně příjemní či naopak nepříjemní. Využívá se otázek stylu „s kým by chtěl žák oslavit své narozeniny, kdo nemá ve třídě přátele, kdo ochotně vypomůže“ a podobně. Dle odpovědí si může učitel jednoduše vyhodnotit jednotlivé vazby mezi spolužáky a zaměřit se na jejich nápravu či utužení. Dle Hadj Moussové (2002) existuje u starších žáků (2. stupně ZŠ, SŠ) metoda, vyvinutá Hrabalem (1979), přímo pro školní třídu. Jedná se o sociometricko-ratingový dotazník (SO-RA-D). Technika může být použita i učiteli, nejedná se tedy o psychologický test. Přesto se doporučuje konzultaci využití SO-RA-Du s odborníky. Technika zjišťuje dvě základní dimenze, dimenzi oblíbenosti a dimenzi vlivu. Žáci se vyslovují ke všem spolužákům. Na 1. stupni ZŠ se učitel často dozvídá to, co už ví, což je dáno jistou srozumitelností v kolektivu mladších žáků i osobností učitele, která má na žáky ještě podstatný vliv.

Zmíněné dvě metody může učitel užít k osobní informovanosti o stavu vzájemných vztahů mezi žáky jeho třídy. Pokud má učitel podezření na výskyt nevhodných projevů chování mezi spolužáky, měl by se pokusit o včasnou diagnostiku a následnou nápravu.

2.4.2 Skupinová dynamika školní třídy

Skupinová dynamika může být pojímána jako souhrnný název pro procesy, které mají vliv na skupinové dění. Je složena z mnoha částí, které se navzájem prolínají a ovlivňují. „Poznatky z oblasti skupinové dynamiky a sociální dovednosti nutné pro úspěšnou (či uspokojující) účast jedince ve skupině získáváme v průběhu svého dětství a dospívání v procesu sociálního učení.“ (Hermonchová, 2005, str. 14) V přirozených podmínkách, zprvu v rodině, probíhá postupné posilování pozitivního chování. Je hodnoceno podle pravidel a norem skupiny, ve které dítě žije. Při vymykajících se, až negativních projevech chování, které daná skupina odmítá, je jedinec hodnocen záporně. Již v této době se dle hodnocení u každého jedince upevňují různé vzorce chování, které následně užívá i v jiných skupinách. Vždy je však přizpůsobuje aktuálním požadavkům. V soužití jednotlivých skupin bývají výrazné rozdíly. V prostředí školy často učitelé hovoří o “výborných třídách“, do kterých se rádi vracejí. Stejně tak existuje i pojem tříd nazývaných jako “postrach školy“. Čím je způsobena odlišnost v projevech jednotlivých skupin je předmětem dlouhodobého zkoumání. Skupinová dynamika řeší nejen otázky příčin projevů chování jednotlivých skupin, ale i možnosti nápravy aplikovatelné do života jednotlivých skupin.

Dle Hermonchové (2005) můžeme skupinovou dynamiku vnímat dvojím způsobem. Lze ji vnímat jako oblast vědeckého zkoumání, ale i jako nástroj intervence, kterým ovlivňujeme vztahy ve skupině a působíme na city jednotlivců i celé skupiny. Skupinová dynamika se stává nástrojem učitelů, kterým mohou určitým způsobem formovat třídu jako sociální skupinu. Při využívání skupinové dynamiky začalo postupně vznikat množství efektivních technik, které zajišťují zkušební prožití určitých situací a následné hledání nejvhodnějších reakcí. Jde o různé hry, modelující situace, které mohou v reálném životě dané skupiny nastat. V případě skupiny školní třídy mají žáci možnost měnit v průběhu modelových situací pohled sami na sebe, ale i zaznamenat změny v chování celé skupiny. Žáci upevňují či mění své postavení v dané skupině, učí se prosadit, ale i nechat možnost vyjádření ostatním. Důležitá je zpětná vazba, kterou si žáci vzájemně podávají a u které využívají efektivní komunikace. „Vychází se přitom z předpokladu, že poznatky a zkušenosti z vlastního

chování a reakcí ostatních jsou přenosné z výcvikové situace do reálného životního prostředí každého účastníka.“ (Hermonchová, 2005, str. 18) Má-li jedinec ve skupině uspět, musí umět komunikovat, kooperovat, znát důsledky svého jednání, respektovat své spolužáky ve třídě a své chování přizpůsobit stanoveným normám svého okolí.

2.5 Hraní ve škole

Didaktické, strategické či manažerské hry, neverbální techniky a techniky zaměřené na sebepoznání a percepci druhých, tyto všechny aktivity můžeme zařadit jako efektivní možnosti pro nácvik a zažití vzorců chování. U her je většinou upoutána pozornost každého jedince. Žáci si v rámci hry uvědomují své vlastní pocity a následně, v nejbližší době, o nich hovoří s ostatními. Dostávají okamžité reakce na své chování, jsou hodnoceni za své úspěchy či neúspěchy a hodnocení od ostatních lépe přijímají. Díky atmosféře hry si žáci často neuvědomují proces učení, který v průběhu aktivit nastává. Svě nově nabyté vědomosti a zkušenosti však přenášejí dále do svého života, kde je aplikují. Skupina řešící společně jeden problém, může snadněji pomoci jedincům překlenout mezery v socializaci či lépe zjednat nápravu u nevhodně zažitých vzorců chování, které si žáci přinášejí z jiného prostředí. Stydlivým žákům umožňuje možnost dočasné neaktivity, sledování a rozborům situace. Tito žáci mohou vystoupit až po nabytí pocitu důvěry či po opadnutí studu. Jelikož ale působí v rámci skupiny, jsou chráněni a svým způsobem schováni za ostatní členy. I tak jsou hodnoceni za určitý výsledek, který nemuseli podat přímo oni, ale zasloužili se o něj příslušností k dané skupině. „Hravý charakter cvičení má hned dvojitý účinek: jednak umožňuje vystoupit z vážnosti situace a zároveň dochází k intenzivní identifikaci s problémy rolí, ke kterým v reálných situacích nelze dospět“ (Hermonchová, 2005, s. 24). Možnost vystoupení z vážné či nepříjemné situace může být pro žáky důležitá. Může být brána jako jakási záchrana v nastalé bezvýchodné situaci, která je však stále pouze hrou. Poskytuje žákům možnost upevnění norem chování, adekvátních reakcí, ale i možnost ztráty nervozity z určitých situacích, které mohou být subjektivně nepříjemné. Protože hra je přirozeným projevem dětí, je její využití vhodné pro aplikaci do třídnických skupin. Žáci hru nepojímají jako součást výuky, ale přijímají ji

jako něco zábavného.

2.6 Pedagog v roli třídního učitele

Učitel by se měl ve svých profesionálních dovednostech neustále zdokonalovat, což je základní podmínkou intervence při práci se školní třídou. V rámci dalšího vzdělávání by se učitelé měli trénovat v rámci aktivit, posilujících sociální dovednosti, které pedagogům dopomohou ovlivňovat projevy vlastního chování. Učitel by měl dokázat naslouchat jak žákům, tak svým kolegům. V žácích by měl vzbudit pocit důvěry a empatie. Žák by měl cítit, že se učitel zajímá o dění ve třídě. Učitelé se mohou vzdělávat formou hospitací, kdy je učitel sledován jiným učitelem. Kvalitní zpětná vazba následně dopomáhá učiteli k uvědomění chyb, kterých se při svém působení dopustil, a kterých by se do budoucna měl vyvarovat. Dále se učitelé mohou scházet ve skupinách, ve kterých se zabývají diskuzí o problémech s žáky. Jedná se o takzvané „Balintovské skupiny“, které zajišťují odbornou pomoc. Učitel zde může nadnést svůj problém, ostatní účastníci pomáhají s jeho řešením a vznášejí možnosti řešení, které jim přijdou vhodné. Učitelé se také mohou spoléhat na odbornou radu, v poskytnutou v poradenských pracovištích a pedagogických centrech, které nabízejí různé výukové skupinové programy. Je tedy na uvážení učitele, jakým způsobem se rozhodnou zvyšovat svou odbornost.

2.7 Třídnická setkání

Dle Valentové (2004) předpokládá pedagogické vedení tříd či skupin žáků znalost a pochopení pedagogicko-psychologických charakteristik školní třídy. Třídní učitel může na svou třídu působit v preventivním ohledu, pokud se ale jedná o problémovou třídu, měl by být realizátorem školní psycholog či výchovný poradce.

Třídnická setkání jsou klasickou náplní školního vyučování. Většina učitelů je však pojímá pouze jako organizační formu práce se školní třídou, kdy učitel řeší převážně administrativní záležitosti. Využití třídnických setkání, jako příležitosti promyšleně

práce se školní třídou, je vynikající možností ke kvalitnímu a pravidelnému působení na žáky. Třídnická setkání vedená učitelem mají spíše preventivní charakter. Nápravu problémů v kolektivu třídy by neměl řešit učitel nýbrž školní psycholog či poradce. Je tedy vhodné vystavět třídnická setkání ve formě preventivního charakteru, který bude ovlivňovat chování žáků směrem k toleranci, odpovědnosti, bude posilovat jejich sociální a morální vývoj. Třídnická setkání by měla probíhat v průběhu celého roku a na jejich tvorbě by se měl podílet jak učitel, tak žáci celé třídy. Učitel dle aktuálního vývoje zjišťuje, na které projevy chování by měl nejintenzivněji působit. Program setkání by však měl být sestaven spolu s žáky již v počátcích setkání. Učitel má ale možnost variability. Dle zkušeností byly zaznamenány komunikační principy při práci se školní třídou. Valentová (2004) uvádí jako hlavní komunikační principy aktivní podíl žáků na dění třídy, otevřenou komunikaci na všech úrovních, zvýšení rovnoprávnosti v rozhodování a využití forem zážitkového učení, kdy mají žáci prostor k vyjádření vlastních emocí. Učitel může při vedení třídnického setkání využívat různých efektivních metod, vedoucích k určenému cíli. V moderní literatuře je uváděn nespočet děl zabývajících se hledáním skupinových her rozvíjejících jednotlivé sociální dovednosti. Školní třída připravuje jedince na budoucí život, proto je velice důležité využití různých prostředků k zlepšení socializace odmítaných jedinců. Zážitky ze prostředí školní třídy se žáci nesou do dalších let a mohou je provázet po zbytek života.

3. Metodická část

3.1 Cíle projektu

Cílem mé diplomové práce je vytvoření projektu práce se školní třídou na 1. stupni základní školy. Formou realizace části projektu by mělo dojít k prohloubení kamarádských vztahů ve třídě, k navození pocitu sounáležitosti s třídnickou skupinou a k omezení nevhodných projevů chování mezi dívkami a chlapci. Hlavními cíli jsou podpora procesu formování třídy jako sociální skupiny a posílení pozitivních sociálních vztahů ve třídní skupině žáků na prvním stupni základní školy.

3.1.1 Dílčí cíle projektu

- vytvářet atmosféru spolupráce a tolerance
- napomoci žákům zařadit se do kolektivu
- předcházet agresivním projevům chování v třídní skupině
- rozvíjet u žáků empatii, soucit, důvěru a schopnost práce s emocemi
- rozvíjet schopnost vyjádřit své názory a pocity

3.2.1 Obsah projektu

Projekt je zaměřen na prevenci a nápravu nevhodných projevů chování v prostředí školní třídy. Má žákům dopomoci k úspěšnějšímu zařazení do skupiny spolužáků. Při výběru témat bylo přihlédnuto k nejčastějším projevům nepatřičného chování u žáků prvního stupně základní školy, které jsem měla během své praxe a studijních exkurzí možnost vidět. Projekt je vystaven na vedoucí osobnosti učitele s přihlédnutím na to, že v mladším školním věku závisí vztahy mezi žáky a struktura skupiny intenzivně na učiteli jako na autoritativním a spontánně přijímaném dospělém. Během realizace projektu se zaměřím na evokaci tvoření základních prvků skupinové struktury, kterými jsou normy chování a pravidla společného soužití. Hlavními hesly projektu jsou vztahy,

přátelství, skupinová sounáležitost, naslouchání, důvěra, empatie a sebevědomí. Pod těmito tématy se budu specializovat na rozvoj jedince i celé třídní skupiny a dále na zamezení projevů nepatřičného chování v dané oblasti. Při setkáních budou mít žáci možnost zamyslet se nad jednotlivými hesly, projevit svůj postoj a prezentovat své názory. Projekt je veden nedirektivním a nenuceným způsobem, přičemž žák, který se k daným tématům nechce vyjadřovat, má možnost schovat se ve skupině či předat slovo dalším členům setkání. Očekávanou výslednicí projektu a praktikovaných setkání je stmelení třídního kolektivu, který naplňuje potřeby žáka. Školní třída je sociální skupina se svými vztahy, hierarchií, postavením, statutem, dynamikou dění, historií a způsoby řešení konfliktů. Na všechny zmíněné prvky se projekt ve větší či menší míře zaměřuje. Třídní kolektiv by měl po absolvování setkání splňovat určité předpoklady pro harmonické fungování a relativní rovnováhu v každodenním životě v prostředí školní třídy.

3.2.2 Struktura jednotlivých setkání se třídou

- A. Úvodní část: seznámení, rituál, který zahájí a ukončí každé třídnické setkání, seznámení s tématem a průběhem hodiny, teploměr
- B. Hlavní část: vychází z konkrétního tématu a cílů setkání
- C. Prezentace prací: sezení splňující vytyčené cíle dané hodiny
- D. Společné vyhodnocení aktivit formou rozhovoru: diskuze o procesu tvorby prací žáků, vedení žáků k reflexi vlastních aktivit
- E. Závěr: práce se zpětnou vazbou, společné zhodnocení hodiny, závěrečný rituál

3.3 Témata setkání

- Vztahy ve třídě – Jak se známe?
- Přátelské vztahy - Jací jsme kamarádi?
- Navození pocitu skupinové sounáležitosti - Jsme dobrá třída?
- Schopnost spolupráce a naslouchání - Umíme se dohodnout?
- Důvěra a empatie k druhým - Umíme spolu žít?

- Pochopení lidské odlišnosti a handicapu - Jsme různí, vadí to?
- Pomoc a podpora - Umíme si pomáhat?
- Naše smečka – Jaká jsme nyní třída?

3.4 Zásady při vedení školní třídy

Při vedení skupiny školní třídy je důležitá vzájemná důvěra. Důvěru si učitel buduje velmi dlouhým a složitým způsobem a je velmi snadné důvěru u žáků ztratit. Učitel by měl být pro žáky vzorem. Ze strany učitele se očekává sdělování pravdivých údajů, s vlastním náhledem na situaci a s nabídkou optimálního a objektivně reálného řešení. Učitel by měl mít dostatečné znalosti a měl by stále obnovovat své poznatky v oblastech, ve kterých třídnická sezení vede. Měl by se věnovat celoživotnímu vzdělávání a pěstovat svou cílevědomost. Důležitá je snaha o dobré navázání kontaktu, ze kterého vychází úspěšná spolupráce. Při splnění daných kritérií vzniká dobrý pocit všech zúčastněných.

Učitel by neměl žáky do aktivit nutit, v měl by třídnická setkání postavit na úroveň „odpočinkových“ hodin, ze kterých nemají žáci nepříjemné pocity. Žáky, kteří se nechtějí účastnit, učitel pomalu a nenásilně zapojuje formou vedlejších rolí a aktivit, kdy na žáka není upřena pozornost všech zúčastněných.

Hodnocení žáků a jejich pokroků musí být realistické, není v zájmu žáků přehnaně kladné hodnocení jejich činností, je zde potřebná kvalitní zpětná vazba. U třídnických sezení je důležité vždy hodnotit proběhlou aktivitu. Učitel nemusí každou skupinu zvlášť chválit, ale měl by zajistit, aby žáci dostali zpětnou vazbu, a to i od svých spolužáků. Zpětná vazba nemusí být vždy podána formou hodnocení práce skupiny. Je žádoucí, aby žáci uměli vyslechnout názor svých spolužáků, aby dokázali přijmout výtky a připomínky k aktivitě. Celkově by se během setkání měli žáci naučit reagovat na pochvalu, výtku i kritiku. Žáci by si měli uvědomit, že nejsou kritizováni, ale že každý jejich spolužák má právo na svůj názor a má právo projevit ho. Proto se v sezení často objeví diskuze, kdy bude mít každý žák možnost projevit názor, porovnat a obhájit ho a nakonec najít výslednici.

Učitel by měl být připraven na neadekvátní reakce žáků a měl by dokázat situace

předpokládat, vzhledem k tématu sezení a povaze žáků. Měl by být schopen si předem připravit seznam situací, které mohou nastat a předem by měl mít promyšlenou svou reakci, která sezení podpoří a neobrádí jeho směr. Toto vyžaduje praxi a neustálé získávání vědomostí a zkušeností, obzvláště v oblasti mezilidské komunikace.

Zásady ve vztahu k jedinci a třídě:

- sledovat prospěch žáka a třídy
- pracovat s názorem žáka a celé třídy
- ujistit se, že třída rozumí smyslu sděleného
- vnímat aktuální potřeby žáků a třídy
- problém třídy nepodceňovat

Zásady ve vztahu k informacím:

- zachovávat důvěrnost informací
- informovat pouze o nezbytných věcech

Zásady ve vztahu k tématu:

- neužívat témat, které se mohou úzce dotýkat člena třídy
- témata vybírat úměrně k věku žáka
- citlivá témata rozebírat v menších skupinách
- neotvírat témata která nejsou v kompetencích učitele

3.5 Organizace projektu

Projekt bude realizován ve středně velké sociální skupině, tedy ve školní třídě. Školní třída ovlivňuje život žáka po mnoha stránkách. V sociální skupině školní třídy se u žáků vytvářejí předpoklady pro individuální kontakt, pro intenzivnější interakci jak mezi učitelem a žáky, tak mezi žáky navzájem.

Pro realizaci projektu jsem si zvolila vyšší třídu prvního stupně základní školy se sídlem v Chomutově. Měla jsem k tomu hned několik důvodů. Chomutov je větší město s padesáti tisíci obyvateli. Oproti Praze je však podstatně menší a tím i jinak

typické. Je zde devět základních škol. Chomutov spadá pod Ústecký kraj a v tomto kraji pocházejí učitelé převážně z PedF UJEP. Styl výuky na chomutovských školách je jiný než v Praze a učitelé jsou v některých oblastech jinak vzděláváni. Přišlo mi přínosné projekt uskutečnit na škole, která doposud s třídnickým setkáváním nemá přílišné zkušenosti.

Projekt bude realizován na ZŠ Březenecká, na škole se školním vzdělávacím programem Harmonie. Bylo mi nabídnuto realizovat projekt ve IV. třídě. Paní ředitelka uvedla, že má k tomuto kroku své důvody, třída je do jisté míry problematická. Ke svým důvodům se dále nechtěla vyjadřovat. Dle třídní paní učitelky jsou ve třídě děti, které jsou vyčleněné z kolektivu. Jeden žák tento rok propadl a je ve třídě nový. Jedna dívka se straní společnosti ostatních. Ve třídě je také několik úzkostlivých dětí. Třída nefunguje jako celek, je dělena na několik skupin, které spolu navzájem nevycházejí. Žáci z jednotlivých skupin spolu odmítají spolupracovat. Znatelné je zde také dělení na kolektiv chlapců a kolektiv dívek. Mezi žáky je několik výrazných osobností, které ovlivňují názory ostatních spolužáků. Mimo kolektiv jsou vyčleněni dva žáci, kteří nejsou pravidelně zařazeni do žádné skupiny. Paní učitelka v této třídě působí od září, po roční pauze. V předešlém roce se mezi žáky vypěstovaly odlišné vztahy a paní učitelka se navrátila do zcela nových podmínek. Dle jejího názoru začala v minulém roce vznikat nová přátelství, ale i konflikty mezi děvčaty, která spadají pod různé dva taneční kluby v Chomutově. Kluby si konkurují v tanečních soutěžích a rivalita se přenáší i do třídy. Paní učitelka se v situaci zatím nestačila plně zorientovat.

3.6 Metody a techniky použité v projektu

- Sociálně psychologické hry a interakční hry

Hry užití pro zapojení všech členů třídy do aktivit. Hry mají splňovat nároky na rozvoj iniciativy, týmové spolupráce, posílit komunikaci a zlepšit kvalitu výměny informací uvnitř skupiny.

- Motivační technika - „teploměr“

Aktivita zařazená do úvodní části setkávání. Nápad jsem přejala z programu

Čtením a psaním ke kritickému myšlení - Reading&Writing for Critical Thinking. Zde se využívá na začátku hodiny k navození pozornosti žáků, k uvolnění a k rozhovoření. V programu využívám teploměr pro osobní informovanost o náladě žáka i celé třídy, o chuti spolupráce na daném setkání a o schopnostech žáka i třídy vyjadřovat se.

- Výtvarné techniky

Žáci užívají výtvarných technik, při kterých pomocí barev, čar a obrázků popisují svou aktuální náladu a svůj postoj. Dále užívají výtvarných technik při společné tvorbě, kdy dvojice či skupiny tvoří obraz a jeho zhotovení poukazuje na schopnost spolupráce a domluvy.

- Hudební techniky

Technika je použita u každého počátku sezení, kdy učitel pustí hudební záznam, při kterém žáci uvádějí třídu do podoby, která jim bude příjemná při průběhu sezení. Hudba by měla být volena podle zájmu dětí, měla by evokovat klid a pohodu.

- Uvolňovací cvičení

Cvičení užitá jako relaxační po složitějších aktivitách, které jsou náročnější na pozornost žáků.

- Práce s tělem

Žáci používají pohybu a postojů, které mají vyjádřit jejich náladu, stav a názor. V projektu je použita metoda kupříkladu při tvorbě soch dle nálady a chuti spolupráce.

- Techniky práce se zpětnou vazbou

Rozhovory a diskuze - v průběhu setkání při ukončení společné aktivity a v závěru setkání. Žáci pokaždé rozeberou, jak se jim dnes pracovalo, zda se aktivně zúčastnili, zda by chtěli téma ještě dále rozvíjet. Učitel moderuje rozhovory, připraví otázky k částečně řízenému rozhovoru. Ve třídě se vymezí prostor pro vznik nové nástěnky, na ní přijde „zápis“ z každého setkání, každý žák na papír napíše svůj pocit z dané hodiny. Obnovou může být tvorba mozaiky z vět, které žáci vytvoří na malé kartičky a každý

přilepí svůj příspěvek na určený samostatný papír. Díky kartičkám mají žáci více času a soukromí na písemné zpracování svých myšlenek.

- zpětná vazba – zpětná vazba zefektivňuje proces učení, obohacuje prožitky a zkušenosti a dopomáhá k jejich správnému pochopení, poukazuje na souvislosti mezi jednotlivými činnostmi a jejich výslednicemi. Celkově má v projektu zpětná vazba dopomoci dítěti učit se z nabytých zkušeností. V každé zpětné vazbě, která se bude vztahovat k závěru hodiny, by se měly vyskytnout tyto otázky: „Co se dělo?“ „Jaké to ve vás vyvolalo pocity?“ „Co to pro tebe znamená?“

- Rituál - Jako podpora společného soužití třídy

Žáci se s tímto rituálem seznámí během prvního setkání, rituál by neměl být složitý, měl by být lehce zapamatovatelný i pro slabší žáky. Program je vystavěn pro věkovou skupinu žáků 10 – 12letých, proto by měl být rituál přizpůsoben jejich věkové skupině. U žáků mladších by byla forma rituálu volena jinak, kupříkladu rituál s plyšovou hračkou, která by měla formu kouzelné bytosti a dle tématu setkání by měnila svůj charakter. U žáků starších by měl mít rituál už promyšlenější ráz a měl by splňovat kritéria pro odlišení běžné hodiny a třídnického setkání, zároveň by měl mít dvě části. V úvodní části by se žáci měli přivítat v netradiční hodině a navodit atmosféru klidu a důvěry, v závěrečné části by žáci měli zhodnotit dění ve skupině a měli by se rozloučit.

- Konkretizace rituálu:

Při puštění písničky ze zvukového disku si žáci přestaví třídu tak, aby jim v ní bylo co nejpříjemněji. K dispozici mají barevné polštářky a oblíbené předměty, které si přinesli z domova. Zůstane zachované pravidlo, že židle či polštáře musí být natočené do kruhu tak, aby na sebe všichni viděli.

Po doznění písničky budou všichni žáci sedět v kruhu. Po závěru setkání se opět pustí zvukový disk a žáci uvedou svou třídu do původního stavu. Tím společné sezení končí.

Návrh písničky – úvodní znělka k filmu Bylo nás pět.

3.7 Konkretizace témat programu setkávání se třídou

3.7.1

VZTAHY VE TŘÍDĚ

JAK SE ZNÁME?

CÍL:

- seznámení s programem třídních setkání
- formování pozitivních vztahů ve třídě
- naučit se vnímat osobnost spolužáka
- schopnost vnímat celistvě osobnost člověka

Úvodní část:

Seznámení s žáky, rozhovor o smyslu a náplni našich setkávání, představení rituálu, seznámení s tématem a průběhem první hodiny.

Dotazník : 3 otázky (viz. Příloha 8.1)

Teploměr: Žáci zavřou oči, z krabice plné kamenů různých tvarů a velikostí vyberou kámen, který nejlépe odpovídá jejich náladě. Když má každý žák svůj kámen, posadí se zpět do kruhu. Se spolužákem sedícím po pravici si žák vymění informace o tom, proč si vybral tento kámen. Následně si všichni v kruhu sdělí, proč si daný kámen vybral spolužák, se kterým konverzovali. Začíná učitel a pokračuje žák po jeho levici. Při popisu používají žáci jména svých spolužáků, nikoliv příjmení.

Hlavní část:

Jak si představujeme dobrou třídu

Tvoříme svou třídu: Žáci se formou výběru barevného papírku z neprůhledného sáčku rozdělí do 4 skupin. Dvě skupiny dostanou vždy jeden stejný úkol, na kterém budou všichni členové skupiny pracovat.

1) První a druhá skupina má vypracovat model třídy – jde o třídu ze zvířecího světa (každé zvíře má svou typickou povahu). Jaká zvířata by ve třídě měla být, aby se v všem (jak žákům, tak učiteli) spokojeně dařilo? Žáci vytvoří seznam zvířat na velký

papír formátu A3, mohou zvířata i nakreslit. Ke každému zvířeti napíše jeho povahu a jeho přínos do třídní skupiny.

2) Třetí a čtvrtá skupina dostane dvě postavy nakreslené na papíře – dívku a chlapce, jde o spolužačku a spolužáka. Žáci napíše do těchto postav povahové vlastnosti, jaké by měli správní spolužáci mít a dále rozvinou, jak by se k sobě měli chovat.

Rozbor aktivit: Každá skupina vystoupí a předvede svůj úkol, ostatní je ohodnotí. Ke každému úkolu by měla vzniknout diskuze kdy skupina předvádějících odpovídá na otázky ostatních skupin a ostatní skupiny dále dávají připomínky co se jim líbilo či nelíbilo

Společné vyhodnocení aktivity formou rozhovoru:

Učitel zhodnotí práci žáků. Dotazuje se na jejich pocity ze spolupráce, na schopnost domluvy a na spokojenost z výsledku. Žáci mají za úkol v kruhu vyjádřit své pocity vztahující se k dnešnímu setkání, nejintenzivnější pocity či to, co si budou nejlépe pamatovat, zapíše na papír většího formátu.

Závěr: Zhodnocení hodiny formou zpětné vazby.

Otázky ke zpětné vazbě:

O čem jsme si dnes povídali a co jsme dělali?

Co se nám v dnešní hodině opravdu povedlo?

Co se nám dařilo méně?

Na čem budeme pracovat do příště?

Co nám z dnešního setkání vplynulo, co jsme si uvědomili?

Rituál navracející žáky zpět do běžného průběhu vyučování.

3.7.2

PŘÁTELSKÉ VZTAHY UMÍME BÝT KAMARÁDI?

CÍL:

- naučit žáky vnímat význam přátelství
- schopnost projevu emocí
- prohloubení vztahů mezi spolužáky

Úvodní část:

Úvodní rituál, seznámení s tématem a průběhem hodiny.

Teploměr: Z barevných papírků si každý žák vytáhne barvu, která odpovídá jeho momentální náladě a jeho chuti účastnit se setkání. Každý žák obhájí důvod, proč si danou barvu vybral a pokusí se ji přiřadit k nějaké emoci, kterou ten den zažil nebo momentálně prožívá.

„Beru si modrou barvu, protože je to barva chladná a smutná, jsem smutný, protože mi táta zakázal televizi.“ „Beru si červenou barvu, protože se dnes cítím plná energie.“

hlavní část:

Je důležité mít přátele?

Hra na asociace: Co se ti vybaví, když se řekne kamarádství? V kruhu každý řekne slovo, vybavující se mu při slově či slovním spojení, které před ním řekne soused (přátelství, kamarádi, hra, venku, prší, atd.). Následně učitel rozebere průběh aktivity a její shrne její výsledek. Shrne, co se nejčastěji žákům vybavilo a proč to tak může být.

Diskuze : Potřebuje člověk kamarádství a proč?

Učitel: Potřebuje člověk kamaráda ve svém okolí?
 Kdo se stává kamarádem?
 Co splňuje kamarád v našem životě?

Motivace k poslechu: Seznámení s Malým princem a jeho příběhem. Představení knihy, obrázků v knize a shrnutí příběhů Malého prince.

Relaxace: Úryvek z knihy Malý princ, Antonie de Saint – Exupéry (Malý princ a liška) – CD – Vypráví Jiřina Bohdalová – 12:55 min.

Žáci si najdou pohodlnou polohu, ve které se jim bude příběh dobře poslouchat. Můžou si zavřít oči. Pravidlem je, že nikdo nebude mluvit. Všichni budou tiše naslouchat a vnímat příběh Malého prince. Žáci dostanou před poslechem dvě otázky, na které by se měli pokusit odpovědět. Měli by nalézt v příběhu odpověď.

Otázky k zamyšlení: Jak bys pojmenoval/a příběh dvěma slovy.

Koho Malý princ v příběhu potkal?

Rozhovor o příběhu Malého prince

- V jaké podobě je v příběhu vyobrazené přátelství?
- Jak se Malý princ a liška spřátelili?
- Jak příběh dopadl? - Má smutný či veselý konec?

Co pro nás znamená kamarádství: Žáci se rozdělí do 4-5 skupin. Diskutují o tom, co pro ně znamená kamarádství. Kde mohou svého kamaráda potkat. Jak se skamarádí. Zkusí vymyslet pět pravidel přátelství a následně je budou prezentovat před ostatními.

Dnes jsi mě potěšil – Plyšová hračka, příjemná na dotek. Žáci sdělují kladné city vůči osobě spolužáka. Cílem je pokusit se otevřeně promluvit o svých citech a uvědomění si, že každý má své kladné vlastnosti. Žáci si posílají v kruhu plyšovou hračku a každý, kdo hračku dostane, řekne co ho potěšilo na spolužákovi sedícím po jeho pravici.

„Dnes jsi mě potěšil, protože jsi na mě počkal před školou.“

Společné vyhodnocení aktivity formou rozhovoru:

Žáci se zamyslí nad dnešním setkáním a pokusí jej popsat třemi hesly. Jde o tři podstatná jména, která zachycují aktivity a průběh setkání. Dále popíší, při čem se jim dobře pracovalo, při čem se cítili příjemně či naopak nepříjemně. Každý žák v kruhu zhodnotí, jak dnes pracoval. V kruhu následně vyjádří své pocity vztahující se k celému setkání, nejintenzivnější pocity či to, co si budou nejlépe pamatovat, zapíší na

papír většího formátu.

Závěr:

Zhodnocení hodiny formou zpětné vazby.

Otázky ke zpětné vazbě:

Co bylo tématem dnešního dne?

Co jsme rozvíjeli v jednotlivých aktivitách?

Co vás dnes zaujalo?

Jak se vám dnes pracovalo?

Pochválili byste dnes někoho za jeho práci?

Co se nám dařilo méně?

Na čem bychom měli zapracovat do příště?

Došli jsme během dnešního setkání k novému zjištění?

Rituál navracející žáky zpět do běžného průběhu vyučování

3.7.3 NAVOZENÍ POCITU SKUPINOVÉ SOUNÁLEŽITOSTI *JSME DOBRÁ TŘÍDA?*

CÍL:

- pomoc žákům k lepšímu zařazení do skupiny
- uvědomění individuality jako jevu pozitivního
- rozvoj sebeuvědomění

Úvodní část:

Úvodní rituál, seznámení s tématem a průběhem hodiny.

Teploměr: Žáci za zvuku hudby vytvoří sochy zobrazující pocity z dnešního dne. Po zastavení zvuku žáci zůstanou v pozici, která nejlépe zosobňuje jejich náladu a chuť k práci. Žák, kterému učitel poklepe na rameno, řekne, co představuje za sochu a proč si tuto podobu zvolil.

Hlavní část:

Umíme spolu pracovat?

Co je na tobě fajn: Žáci napíší své jméno na malé papírky, ty přeloží a položí doprostřed kruhu. Následně si každý vylosuje jedno jméno a k němu na barevný papírek napíše, čeho si na daném spolužákovi váží, proč ho má rád a co by na něm ohodnotil. V kruhu proběhne prezentace, kdy žák uvede jméno kamaráda a to, co na něm hodnotí. Na velkou čtvrtku se posléze nalepí všechny barevné papírky s kladným hodnocením celé třídy.

Scénka: Hra scénky, postavené přesně na počet žáků. Každý žák by měl mít stejnou důležitost role. Žáci se rozdělí na dvě skupiny a každá skupina dostane do ruky scénář hry a seznam rolí, do kterých se musí obsadit. Obě hry musí být podobné a žádná role by neměla být pro žáky podřadná. Žáci nebudou mít k dispozici přesný příběh, pouze hlavní body, které by se měly ve scénce objevit. Dále budou znát vlastnosti postav.

Příklad dvou her:

Táboroví vedoucí: Počet žáků 10 – 15. Příběh se odehrává v dnešní době. Brzy nastane další sezóna táborů a vedoucí se již scházejí a chystají nové téma a novou náplň letního tábora. Žáci sehrají záznam z jedné porady, na které se rozhodne – kam se na tábor pojede, jaké bude téma, jak by měla vypadat vlajka, jaká táborová hra se bude hrát.

Doba ledová: Počet žáků 10 – 15. Příběh se odehrává v době ledové. Na začátku doby ledové se musel kmen semknout. Náhle se zcela změnilo počasí a lidé nerozuměli změnám, které se děly. Brzy začala docházet potrava a kmen pomalu neměl co jíst. Musel se poradit, jak začít potravu shánět. Každý účastník porady řekl svůj názor. Po společné poradě byl vybrán ten nejlepší nápad. Žáci vymyslí scénku před poradou, průběh porady, kdy každý řekne nápad na řešení situace, zdůrazní nápad, který vyhrál a následně jej uskuteční.

Hra dvou scének by měla zabrat přibližně 20 minut. Žáci budou mít na přípravu 15-20 minut. Na každou scénku by měl být připravený scénář. Následně se scénky ohodnotí a rozeberou. Po prezentaci obou scének se žáci posadí zpět do kruhu a

učitel vede rozhovor o průběhu scének, o jejich přípravě, o pocitech aktérů, o rolích a pocitech žáků, o spolupráci.

Dnes jsi dobře, hezky... – Plyšová hračka, příjemná na dotek. Žáci sdělují kladné city vůči druhé osobě. Cílem je nabýt schopnost otevřít se a otevřeně promluvit o svých citech. Žáci si posílají v kruhu plyšovou hračku a každý, kdo hračku dostane, řekne co ho potěšilo na spolužákovi sedícím po jeho pravici. Žáci směřují tuto aktivitu ke scénkám, které zahráli. „*Líbilo se mi, jak jsi dnes sehrál pravěkého vůdce kmenu*“.

Společné vyhodnocení aktivity formou rozhovoru:

Žáci ve skupinách mají možnost vyjádřit se ke hře scénky, kterou si připravili. Mají ohodnotit, jak se dokázali dohodnout, kdo měl dobré nápady, co se jim dobře povedlo, na čem by mohli příště více zapracovat. Každá skupina zhodnotí nejdříve svou práci a následně má možnost ohodnotit druhou skupinu. Opět by měli hodnotit, co se povedlo, co se mohlo povést lépe, co se jim líbilo. Učitel posléze shrne obě scénky, individuálně ohodnotí každou skupinu. Rozvine diskuzi o smyslu aktivity. V kruhu se žáci po jednom vyjádří k první a poslední aktivitě. Zhodnotí, zda dokážou objektivně ohodnotit svého spolužáka a zda dokážou pracovat se svými pocity. Učitel nakonec poskytne prostor pro žáky, kteří se chtějí komplexně k dnešním aktivitám vyjádřit.

Všichni se vyjádří písemně na papír velkého formátu a popíší své pocity z dnešního dne.

Závěr:

Zhodnocení hodiny formou zpětné vazby

Otázky ke zpětné vazbě:

Co jsme dnes dělali za aktivity?

Které aktivity se nám povedly?

Naučili jsme se v nich něco nového?

Jak jste spolupracovali a tvořili?

Kdo měl ze své práce dnes dobrý pocit?

Co nám z dnešního setkání vplynulo, co jsme si uvědomili?

Rituál navracející žáky zpět do běžného průběhu vyučování

3.7.4 SCHOPNOST SPOLUPRÁCE A NASLOUCHÁNÍ

UMÍME SE DOHODNOUT?

CÍL:

- naučit žáky naslouchat druhým
- rozvinout schopnost spolupráce
- zvýšit žákovo sebehodnocení vůči skupině

Úvodní část:

Rituál, seznámení s tématem a průběhem hodiny.

Teploměr: Žáci si sesednou do kruhu a popíší všem, jak se dnes cítí. K popisu svých pocitů použijí přirovnání k vodě. Může jít o potok, řeku, veletok, rybník, jezero, moře, oceán či jinou vodní plochu, jde pouze o fantazii žáka. Každý vždy popíše, proč své pocity přirovnal k danému vodnímu živlu.

„Dnes se cítím jako veletok, protože se mi povedla dobře písemná práce.“ *„Dnes se cítím jako klidný rybník, protože jsem unavený.“*

Hlavní část:

Spolu.

Můj obrázek: Žáci vytvoří dvojice. Jeden má prázdný papír a tužku, druhý dostane jednoduchý obrázek. Dvojice si sesednou zády k sobě, žák s obrázkem popisuje co vidí, aniž by řekl, co má obrázek představovat. Druhý kreslí dle návodu. Postupně žák popíše obrázek a naposledy se zeptá, co spolužák nakreslil, zda se to dá pojmenovat.

„Vidím obdélník, ve kterém jsou pod sebou tři různobarevné kruhy.“ (Semafor).

Nakonec si porovnají obrázky a vymění své role. Může jít o obrázek stolu, postavy, ovoce, zeleniny, atd. Krátké vyhodnocení. Rozbor aktivity nejdříve žáky, potom učitelem. Povedlo se přiblížit kresbu předloze? Bylo těžké popsat obrázek tak, aby druhý porozuměl? Co vše se muselo na obrázku popsat, aby druhý mohl obrázek nakreslit? Atd.

Naše kresba: Dvojice kreslí obrázek. Oba dva drží zároveň tužku a plní pokyny učitele. Žáci mají nakreslit dům, na něm komín, dům má střechu s taškami, má tři

okna, vedle domu je strom, pod stromem leží pes, atd. Důležitá je neverbální dohoda. Žáci by se neměli o tužku prát. Měli by jemným tahem naznačit, kdo chce vést a jakým směrem. Je třeba se dle vlastního uvážení jeden druhému střídatě podrobit. Výsledkem úspěšné práce je obrázek, který má pravidelné linie a určenou podobu. V kruhu každá dvojice popíše svůj obrázek a vyjádří se k procesu tvorby, kterým prošly. Povedou je otázky – Kdo se jak v kresbě prosadil? Co kdo nakreslil pěkně? Kdo byl vůdčí? Kdo častěji rozhodoval? atd.

Živé sochy – Žáci vytvoří skupiny po šesti. Dostanou za úkol vytvořit sousoší. Úkol bude ztížen o to, že žáci nesmí mluvit, musí se dohodnout o vytvoření sochy neverbálně. Sochu dostane každá skupina zadanou zvlášť.

Sochy:

Udělej pohyblivou sochu, která má šest nohou stojících na zemi, má 8 rukou, dvě křídla a kráká.

Udělej pohyblivou sochu, která má 5 nohou, 6 rukou, má vidět jen dvě hlavy a bručí.

Udělej sochu, která má nohy, ale nepoužívá je, nepřemísťuje se, má 4 křídla a umí kokrhát.

Udělej sochu, která má 6 nohou, ale nemusí se pohybovat, nemá vidět ruce, má 2 křídla a umí pískat.

Vyhodnocení aktivit formou rozhovoru:

V kruhu žáci dostanou minutu na rozmyšlení názvu dnešního setkání. Název by měl zahrnovat dění při setkání, náladu všech zúčastněných či výrazné momenty. Kdo bude chtít, může se o název podělit s ostatními. Aktivita je dobrovolná.

Učitel se vrátí k předchozím aktivitám. Nechá žáky ve dvojicích vyhodnotit první dvě aktivity. Žáci se pokusí popsat pocity, které při nich měly a vyhodnotit svou spolupráci. K poslední aktivitě se vyjadřuje celá skupina. Hodnotí komunikaci, spolupráci, nápady a celkový výsledek. Učitel shrne všechny aktivity a zhodnotí je.

Žáci vyjádří své nejintenzivnější pocity vztahující se setkání písemně na papír velkého formátu.

Závěr:

Zhodnocení hodiny formou zpětné vazby.

Otázky ke zpětné vazbě:

Co jsme dnes dělali?

Jak jste spolupracovali a tvořili?

Kdo byl vůdčí a kdo se radši podmanil?

Kdo měl ze společné práce dobrý pocit?

Na čem budeme pracovat do příště?

Co nám z dnešního setkání vyplynulo, co jsme si uvědomili?

Rituál navracející žáky zpět do běžného průběhu vyučování

**3.7.5 DŮVĚRA A EMPATIE K DRUHÝM
UMÍME SPOLU ŽÍT?**

CÍL:

- naučit žáky přiměřeně důvěřovat ostatním
- vcítit se do pocitů spolužáků
- lépe a hlouběji spolužáky poznat

Úvodní část:

Rituál, seznámení s tématem a průběhem hodiny

Teploměr: Žáci si pošlou v kruhu papírový teploměr, každý žák popíše, na jakém stupni nálady se nachází a určí alespoň dva důvody. „*Kdybych si nyní měřil stupeň nálady, byla by na pátém stupni, protože je pátek a po škole jedem na chatu.*“

Hlavní část:

Vcítím se do druhých?

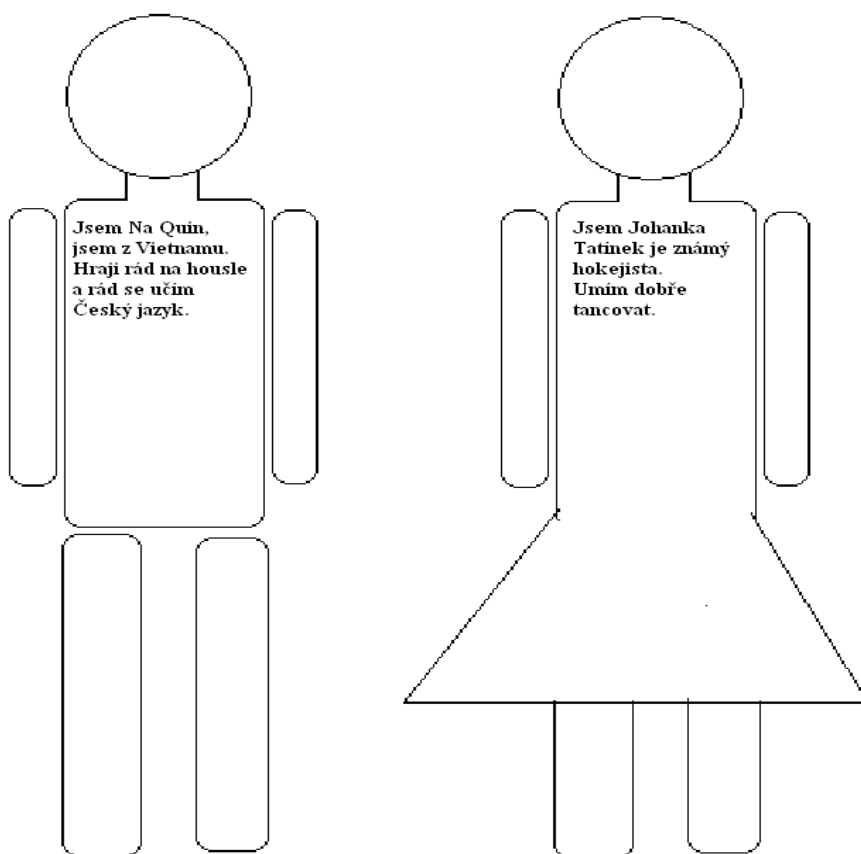
Vystrašený jezeček: Žáci se rozdělí do dvojic, jeden je malý vystrašený jezeček, na kterého se rozštěkal pes. Druhý je jeho zachránce. Odehnal psa a malého rozklepaného jezečka uklidňuje. Jezeček se rozbalí teprve až bude věřit, že je zcela v bezpečí. Následuje výměna rolí.

Nový spolužák: Žáci se rozdělí do skupin po čtyřech. Každá skupina dostane dva nové členy třídy, které bude představovat papírová šablona. Každá postava bude mít ve zkratce napsané své charakteristické znaky, jako by se žáci sami představovali.

Každá skupina dostane stejné dva spolužáky, aby byla možnost porovnání v hodnocení každé skupiny.

Žáci budou podle informací o spolužákovi odpovídat na otázky:

1. Jaký asi bude nový spolužák? Jeho vlastnostmi popiš jeho končetiny (ruce a nohy)
2. Jak zapadne spolužák do vaší třídy? Zapiš do jeho hlavy.
3. Na co se chceš nového spolužáka zeptat, co by tě o jeho životě zajímalo? Zapiš do jeho trupu.



Všichni se vrátí do kruhu. Každá skupina představí oba své nové spolužáky a obhájí postoje, které vůči nim zaujaly.

Diskuze: Proč jsi spolužáka takto hodnotil?

Předcházela tomu nějaká tvá zkušenost?

Měl jsi dost informací k tomu, abys mohl spolužáka poznat?

Které vlastnosti tě podnítily k tomuto názoru?

Učitel přečte životopis nových spolužáků a dá žákům prostor znovu se zamyslet a odpovědět na ty samé otázky. Žáci budou odpovídat pouze na otázky, u kterých by změnili odpověď na základě seznámení s životopisem.

JOHANKA:

Dobrý den, jmenuji se Johanka. Nechci být oslofována Johano. Jsem prostě Johanka. Z minulé třídy jsem přešla, protože všichni byli divní a nebavili mě. Ráda si vybírám zajímavé kamarády. Můj kamarád musí ve třídě něco znamenat a musí něco hodně dobře umět, tak jako já umím tančit. Rodiče mého kamaráda by měli mít dobré zaměstnání. Jinak se ráda oblékám, ráda jezdím nakupovat a nejraději se koupu v našem bazénu, co máme doma. Doma mám ještě spoustu jiných zajímavých věcí. Třeba teď jsem dostala nejnovější počítač. Tak už se těším, až si mezi vámi vyberu svého nového kamaráda.

NA QUIN:

Dobrý den, já jsem Na Quin. Pocházím z Vietnamu. S rodiči jsme se do Prahy nastěhovali před třemi lety. Nejdříve jsem se naučil anglicky a německy. Nyní se učím česky. Za poslední tři roky, co bydlím v Praze, jsem se stal členem fotbalového klubu a jezdím na různé soutěže. Jinak velice rád dělám jakýkoliv sport. Moc rád se s vámi seznámím a budu rád, pokud mě přijmete mezi sebe. Z minulé třídy jsem odešel, protože se ostatní smáli mému původu. Mám dva sourozence. Sestra studuje na lékařské fakultě UK a je o dost starší. Malý bráška je doma s maminkou. Tatínek dělá manažera obchodního oddělení ve firmě Siemens. Rád se za ním chodím koukat do práce. Jinak mě baví ještě hry na počítačích.

Diskuze: Žáci porovnají, zda podle hlubšího poznání změnili na spolužáka svůj názor, či zůstali u původních předpokladů. Dále se diskuze povede na téma hodnocení

člověka. Žáci rozeberou, podle čeho člověka hodnotí, co na něm sledují, co je ovlivňuje, zda se mohou zprvu mýlit atd. Kdo bude chtít, může uvést svůj vlastní zážitek z hodnocení kamaráda či osoby, která ho následně svými činy kladně, či záporně překvapila. Diskuze bude podpořena otázkami od učitele. Podle čeho člověka hodnotíme? Odhadneme vždy člověka dle prvního setkání? Je pro nás důležitý názor ostatních?

Diskuze se uzavře shrnutím poznatků o hodnocení druhého člověka.

Společné vyhodnocení aktivity formou rozhovoru:

Žáci se pokusí sami popsat, co jim přinesly proběhlé aktivity. Mají možnost dobrovolně se vyjádřit k průběhu setkání. Každý žák popíše jedním přídavným jménem průběh setkání. Nakonec si žáci rozmyslí nevýraznější zážitek ze setkání a ten zapíše na papír velkého formátu.

Závěr:

Zhodnocení hodiny formou zpětné vazby.

Otázky ke zpětné vazbě:

Jaké téma mělo naše setkání?

Bylo pro vás těžké hodnotit nového spolužáka?

Uvědomil si někdo něco nového?

Co bylo na našem setkání překvapivé či zajímavé?

Kdo měl ze své práce dnes dobrý pocit?

Rituál navracející žáky zpět do běžného průběhu vyučování.

3.7.6 POCHOPENÍ LIDSKÉ ODLIŠNOSTI A HANDICAPU

JSME RŮZNÍ, VADÍ TO?

CÍL:

- naučit se vnímat lidskou odlišnost jako jev pozitivní

- zamezit tvorbě předsudků z neznámého
- lepší pochopení života s odlišností

Úvodní část:

Rituál, seznámení s tématem a průběhem hodiny.

Teploměr: Žáci se v kruhu otočí k sousedovi po své pravici a chytí se společně za ruce. Zavřou na půl minuty oči a přemýšlí o tom, co nyní cítí souseď. Pozorují, zda je neklidný, uvolněný, rozpačitý či dává najevo jiné indicie. Následně každý z dvojice popíše, jak se cítí jeho partner.

Hlavní část:

Každý je zajímavý a něčím zvláštní.

Co je jinak: Žáci se rozdělí do skupin po šesti. Očekávány jsou cca 4 skupiny. Do skupiny dostanou dva obrázky či fotografie různých dětí a mladistvých. Obrázky mohou být z různých časopisů, novin, atd. Žáci mají za úkol na papír sepsat v čem se od sebe děti liší a čím si jsou naopak podobné. Pokud to z obrázku zcela nevyplyne (což je žádoucí), žáci zapojí svou fantazii. Porovnávat budou kupříkladu chlapce z Keni hrajícího fotbal s chlapcem z Číny držícím v ruce fotbalový míč. Dále desetiletého chlapce vyfoceného s jeho psem s fotkou chlapce na invalidním křesle s jeho vodícím psem. Dle fantazie žáků by měla vzniknout velká nabídka věcí, které mají tyto děti společné.

Každá skupina prezentuje svůj projekt, po prezentaci položí fotografie do středu kruhu.

Na co bych se zeptal/a: Učitel využije fotografií, které žáci vrátí zpět do kruhu a postupně vybírá a zvedá jednotlivé snímky. Vždy se zeptá ostatních, na co by se rádi daného chlapce či dívky zeptali. Ostatní jim zkusí odpovědět, pokud nikdo nebude znát odpověď na otázku, může se společně hádat, či vyhledat odpověď v encyklopedii či na internetu.

Společné vyhodnocení aktivity formou rozhovoru:

Otázky:

Každý je jiný?

Vadí to, nebo to je příjemné?

Žáci diskutují na dané téma, učitel žáky vede i k oblastem, kde se vyskytuje u lidí handicap a zda mohou být tito lidé něčím výjimeční. (Učitel si připraví několik fotografií s krátkým článkem o lidech s handicapem – př. sportovci, hudebníci atd.)

Následně mají žáci za úkol v kruhu vyjádřit své pocity vztahující se k dnešnímu setkání, nejintenzivnější pocity či to, co si budou nejlépe pamatovat, zapíší na papír většího formátu, který si potom vystaví.

Závěr:

Učitel vyhodnotí průběh setkání, vyzve žáky k zpětné vazbě. Následně podá i své hodnocení hodiny.

Otázky ke zpětné vazbě:

Co jsme dnes dělali?

Napadá vás ještě něco zajímavého k tomuto tématu?

Dokázali jste vnímat pocity druhých?

Vnímáme handicapované a odlišné lidi správně?

Co nám z dnešního setkání vyplynulo, co jsme si uvědomili?

Rituál navracející žáky zpět do běžného průběhu vyučování

3.7.7

POMOC A PODPORA

UMÍME SI POMÁHAT?

CÍL:

- rozvinout schopnost žáka vyjádřit účast při situacích vyžadujících pochopení a podporu
- schopnost soucítit s ostatními a adekvátně jim pomoci

Úvodní část: rituál, seznámení s tématem a průběhem hodiny

Teploměr: Žáci nakreslí na papír formátu A4 výraz obličeje, který by dnes celý den

chtěli ukazovat všem ostatním. Výraz odůvodní. „*Nakreslil jsem, že se směji, protože o víkendu si jedeme pro štěně a já se už moc těším.*“

Hlavní část:

Co a kdo je pro nás důležitý

Kdo, kdy, proč: Každý žák si vezme papír a sedne si na místo, kde má své soukromí. Na papír napíše, zda někoho někdy podpořil a jak, popřípadě kdy někomu pomohl. Každý pak anonymně vhodí papír do předem připravené nádoby. Učitel každý papír rozbálí a přečte zkušenost, která je na něm napsaná. Žáci si o každém zajímavém sdělení pohovoří.

Diskuze: Potřebuje člověk v životě podporu ze strany jiného člověka? Je důležité, kdo podporu člověku vyjádří? Dostal se někdo do situace, kdy potřeboval pomoc nebo podporu ze strany kamaráda? V čem mu to pomohlo?

V čem: Žáci se rozdělí do čtyřech až šesti skupin. Každá skupina dostane za úkol zpracovat na papír seznam věcí, ve kterých může pomoci dítě rodiči, spolužák spolužákově, sourozenec sourozenci, kamarád kamarádovi, tatínek mamince, maminka babičce, tatínek dědovi, kamarád handicapovanému kamarádovi atd. Každá skupina přečte svůj návrh, ostatní jej ohodnotí a přidají své návrhy. Pokud budou zajímavé, můžou je členové prezentované skupiny zapsat. Papír s nápady si žáci vyvěsí na nástěnku, která je určená pro třídnická sezení.

Není pomoc jako pomoc: Žáci zůstanou rozdělení ve skupinách a každá skupina dostane jedno až dvě přísloví, o kterém se společně pobaví a následně všem sdělí, o čem se v daném přísloví hovoří a uvedou příklad, který se jim stal nebo by se stát mohl.

Komu není rady, tomu není pomoci. *(České přísloví)*

Kde jsou přátelé, tam je i pomoc. *(České přísloví)*

Dobré slovo i železná vrata otvírá. *(České přísloví)*

Příteli pomoci třeba o půlnoci. *(České přísloví)*

V nouzi poznáš přítele. *(České přísloví)*

Když nemůže jeden druhému důvěřovat, nemůžou si navzájem pomoci. *(Josef Čapek)*

Kdo nedělá nic pro druhé, nedělá nic pro sebe. *(Johan Wolfgang von Goethe)*

Nenávidím pomoc přátel, kteří váhají. *(Euripidés)*

Nejdůležitější ze všech umění je umění být užitečný. *(Benjamin Franklin)*

Dobré slovo hubu nespálí. *(České přísloví)*

Slova se nepočítají, ale váží. *(České přísloví)*

Diskuze: Může člověk očekávat pomoc od ostatních? Diskuze by měla vycházet z učitelova ponaučení z historie, kdy si lidé běžně pomáhali se vším. Učitel uvede příklad, že lidé neměli dnešní prostředky, pomáhali si se stavěním domů, s výměnou potravin a podobně. Bez lidské pomoci bylo dříve těžké žít. Jak je to dnes? Pocity žáků, čerpané z dnešní doby, ve které vyrůstají.

Společné vyhodnocení aktivity formou rozhovoru:

Žáci vyhodnotí setkání dle známek. Škála je od jedné do pěti. Jednička značí nejlepší pocit, trojka střed a pětka znamená špatné pocity z průběhu setkání. Nad každou známkou se učitel zastaví a podnítl žáky k udání důvodu, proč zmíněné hodnocení volili. Ke konci žáci zapíší své nejvýraznější pocity ze setkání na papír velkého formátu.

Závěr:

Vyhodnocení průběhu setkání za pomoci zpětné vazby. Ukončeno shrnutím učitele.

Otázky ke zpětné vazbě:

Jaké bylo naše téma?

Povedla se spolupráce v různých aktivitách?

Uvědomil si někdo, jakou formou může někomu pomoci? Komu?

Je pomoc a podpora od blízkých lidí důležitá? V čem?

Co nám z dnešního setkání vplynulo, co jsme si uvědomili?

Rituál navracející žáky zpět do běžného průběhu vyučování

3.7.8

NAŠE SMEČKA *JAKÁ JSME TŘÍDA?*

CÍL:

- zhodnocení posunů v třídním kolektivu
- stanovení charakteristik třídy
- určení pravidel
- závěr setkání

Úvodní část:

Rituál, seznámení s tématem a průběhem hodiny

Teploměr: Žáci sedí v kruhu. Uprostřed kruhu mají k dispozici kolečka s třemi barvami, červenou, oranžovou a zelenou. Všichni si vyberou barvu, která symbolizuje jejich dnešní chuť k práci a dnešní náladu. Červená barva znamená stop, dnes nemám náladu. Oranžová barva znamená hm, zajímá mě dnešní hodina, ale ještě se musím rozkoukat. Zelená znamená hurá, dneska se na hodinu těším. Rozhovor o pocitech.

Hlavní část:

Za co se pochválím: Každý žák v kruhu se pochválí za něco, co dobře umí nebo co dnes dobře udělal. Začíná učitel a pokračuje žák po jeho pravici. „*Chválím se za to, že jsem dnes brzo vstala a udělala celé rodině snídani.*”

Za co nás pochválím: Každý žák v kruhu pochválí svou třídu za něco, v čem vyniká nad ostatními. Řekne v čem je jeho třída jedinečná a proč jí má rád. Začíná učitel a pokračuje žák po jeho pravici. „*Chválím tuhle třídu za to, že se její žáci k sobě hezky chovají, že kluci jsou gentlemani a holky jsou slušně vychované dámy. Dále je mi v této třídě dobře, protože když sem vejdu dýchne na mě pohoda a přátelská atmosféra.*“

Volby: Třída jako společenství je jedinečná, proto by se neměla jmenovat jen podle čísla a písmena (př. IV.B), ale měla by charakterizovat její členy. Žáci navrhnou jména,

podle kterých by se jejich třída mohla jmenovat. Př. Země dětí, Království přátelství, Země nekonečných dobrodružství, atd. Ze všech jmen vybere učitel spolu s žáky (hlasováním) tři nejlepší. Z těchto tří nejlepších se opět podle hlasů vybere jedno nejlepší jméno. To se zapíše na papír velkého formátu.

Vlajka: Doprostřed velkého plakátu formátu A1 učitel napíše nové jméno třídy. Všichni žáci, si mohou vzít pastelky, fixy, křídly atd.. Papír s názvem třídy se rozdělí na čtyři části, žáci se rozdělí na 4 skupiny a každá skupina ilustruje jednu část. Důležitá je vzájemná dohoda mezi všemi skupinami.

Desatero pro třídu: Když už má třída svůj nový název a svou vlajku, mohou si vymyslet pravidla, která oni sami chtějí ve třídě dodržovat. Učitel by v tuto chvíli měl zavést pravidlo č. 1. Ostatní navrhuje další pravidla. O jejich umístění do seznamu pravidel rozhoduje celá skupina volbami.

Dotazník: (*viz příloha 8.2.*)

Společné vyhodnocení aktivity formou rozhovoru:

Učitel vede rozhovor na téma: Co se u nás změnilo? Na čem ještě budeme pracovat? Učitel shrne své poznatky z průběhu sezení, chválí žáky za pokroky, upozorní, v čem jsou ještě mezery. Dále předá slovo žákům.

Každý v kruhu uvede, jak se ve třídě cítí. Může zmínit, co mu chybí, aby se cítil lépe. K setkávání by se měli vyjádřit všichni žáci.

Ke konci setkání žáci uvedou na papír velkého formátu, co jim přineslo naše pravidelné setkávání.

Otázky ke zpětné vazbě:

Kdo má pocit, že mu naše setkávání něco kladného přineslo?

Co se u vás ve třídě změnilo?

Změnil někdo pohled na svého spolužáka?

Jaký máte nyní pohled na svou třídu?

Učitel se s žáky rozloučí a do třídy věnuje dárek, který dopomůže podpořit vztahy ve třídě. Dárkem může být společná fotografie, pořízená během setkání, měla by být pořízena ve chvíli, na kterou budou mít žáci hezké vzpomínky.

Závěr:

Žáci sami popíší, co jim přinesly aktivity, které během celého setkání dělali. Učitel shrne průběh setkávání. Ohodnotí pokroky a upozorní na jevy, na kterých by měli žáci ještě pracovat..

Rituál navracející žáky zpět do běžného průběhu vyučování

4. Praktická část

4.1.1 Záznam z prvního setkání Jak se známe?

Při prvním setkání jsem se s žáky viděla poprvé. Do třídy jsem přišla již předešlou hodinu, abych měla možnost sledovat chování žáků a zvyky ve třídě.

Úvodní část:

Setkání bylo zahájeno úvodním proslovem ke třídě, ve kterém jsem žákům popsala předpokládaný průběh našich setkání. Seznámila jsem žáky se smyslem setkání a s hlavními cíli, které se spolu pokusíme naplnit. Následovalo vyplnění dotazníku. Dotazník měl tři otázky. Z jejich vyhodnocení vyplynulo, že z 24 dotazovaných žáků se 9 cítí být zapojeno do dění ve třídě, 14 žáků se necítí být zapojeno do dění ve třídě a jeden žák uvedl, že neví. U další otázky, zda mají žáci ve třídě kamaráda či kamarádku, odpověděli všichni žáci kladně. Celých 21 žáků uvedlo, že mají ve třídě více kamarádů, 3 žáci uvedli, že mají ve třídě jednoho kamaráda. U poslední otázky, zjišťující, zda jsou žáci v této třídě rádi, odpovědělo 19 žáků kladně a 5 žáků odpovědělo, že jim to je jedno.

Následovala motivační metoda teploměr, při kterém si žáci z krabice plné kamenů různých tvarů a velikostí vybírali kámen odpovídající jejich momentální náladě a celkovému naladění na tento den. Žáci ve většině dokázali vybrat kámen odpovídající jejich pocitům. „Vybrala jsem si kulatý kámen, protože se dneska cítím v pohodě a jsou v něm nějaké hrboly, tak to mi připomíná, že musím dělat úkoly.“ „Vybrala jsem si tenhle kámen, protože jsou na něm žíly a to mi připomíná život.“ „Vybral jsem si tenhle kámen, protože má ostrou hranu a já se dnes necítím dobře.“ „Vzal jsem si tenhle kámen, protože je malý a může se schovat, já bych se dneska také někam schoval.“ „Vybral jsem si kulatý kámen s žilkami, protože mi připomíná vlny a já mám rád vodu a jsem v ní rád“. V závěru aktivity jsme zhodnotili, co nám způsobuje dobrou náladu a co nám může náladu zkazit. Žáci navrhovali, jak se dá špatná nálada vylepšit.

Hlavní část:

Hlavní část setkání jsme začali rozhovorem o pohádkách, ve kterých vystupují zvířátka. Sama jsem uvedla dvě pohádky, ve kterých vystupují zvířátka s typickou povahou. Žáci si potom měli sami vybavit pohádku, ve které vystupuje jedno či více zvířátek, mající svou typickou vlastnost a povahu. Zmiňovali Lišku Bystroušku a uvedli, že je bystrá, chytrá, lakomá a vychytralá. Další pohádka byla o Červené Karkulce, ve které vystupoval vlk. Toho žáci uvedli jako zlého a zlomyslného, nepřejícího nic dobrého. Dále jsem jen jmenovala zvířátka a žáci uváděli, jak je vnímají. Lev je král zvířat, je moudrý a důstojný. Včelka je pilná. Morče je nedůvěryhodné. Osel je hloupý. Následovalo rozdělení do čtyřech skupin. Žákům jsem do kruhu poslala čtyři druhy obrázků po šesti kopiích. Každý žák si vzal jeden obrázek. Úkolem bylo v tichosti se najít a zaujmout pozici vhodnou k práci. Dvě skupiny dostaly za úkol vypracovat třídu, ve které se učí zvířátka, která mají své typické vlastnosti. Třída by měla být harmonická, žáci jsou v ní spokojeni a navštěvují ji rádi. Další dvě skupiny dostaly šablony chlapce a dívky. Do nich měly vpisovat, jaké vlastnosti by měli tito spolužáci mít a jak by se měli k sobě chovat. Na práci bylo vyhrazeno zhruba dvacet minut. Po té každá skupina prezentovala svou práci. Ostatní se mohli k práci vyjádřit.

Prezentace prací:

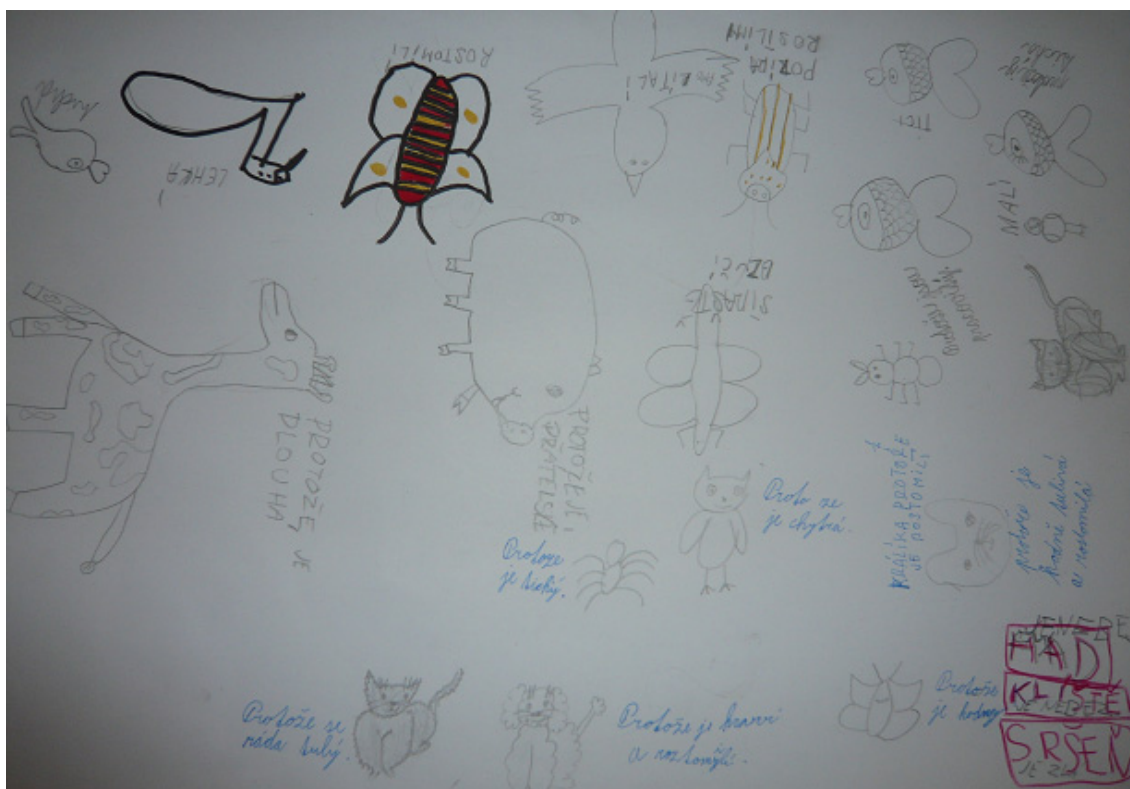
Obhajoba prací probíhala po skupinách. U první skupiny, vypracovávající třídu zvířátek, bylo zajímavé řešení skupinové práce originálním způsobem. Splnili zadání, ale netvořili pouze jednu verzi třídy. Zadala jsem požadavek, aby na třídě pracovali všichni, aby se dohodli, kdo se bude na práci jak podílet a aby bylo na práci zobrazeno dílo každého z nich. Žáci si tedy rozdělili čtvrtku na 6 dílů a každý ze skupiny si kreslil svou vlastní třídu. Na papíře se objevilo hned několik jevů, navzájem se vylučujících. Jeden žák chtěl třídu želv, protože potom nebude nejpomalejší. Druhý žák si vytvořil třídu pod vodou v podobě akvária, protože tam je ticho, ryby mají dobrý sluch, umí plavat, mají hezké prostředí a je u nich klid. Ostatní čtyři žáci zobrazili aktivní zvířátka – tygra, leoparda, šplhající opici, myš, soutěživého koníka a mazlivou kočičku. Ve třídě prý nechtějí slabochy, chtějí závodit a být nejrychlejší. Chtějí srandu a pohodu. V této skupině se ukázal zajímavý jev, kdy autoři akvária a želv v prostředku papíru výrazně

orámovali, že si nepřejí leoparda a kočku. Tím znegovali práci jiných členů skupiny. Celkově se tedy skupina nedohodla na spolupráci, dokázali se však dohodnout na vzájemné toleranci, kterou ale na závěr narušili negací některých obrázků na papíře. Při vybidnutí ke zpětné vazbě se žáci k tvorbě nechtěli příliš vyjadřovat. Dle jejich názoru se nakonec shodli na všem, tedy na tom, že každý si bude dělat co chce.



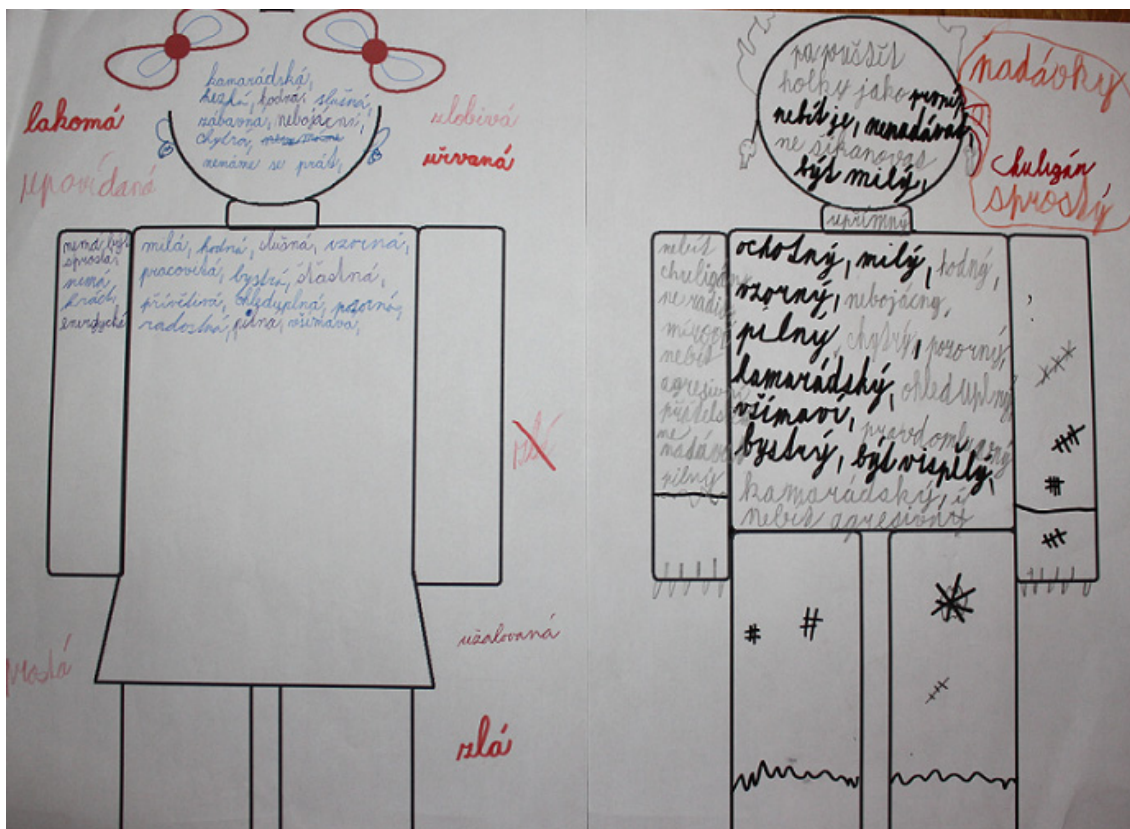
(Obrázek rozdělený na šest částí, uprostřed červeně zobrazena odmítaná zvířata ve třídě – „ne leopard, nechci kočku“)

U druhé skupiny se všichni žáci shodli a vypracovali třídu, ve které jsou různá zvířátka. Převažovala veselá a hravá zvířátka, tulivá a roztomilá kočička, hravý pejsek, hodný motýl, pracovití mravenci, tiché ryby, tiší pavouci, přátelské prasátko, pracovití brouci. Vyskytlo se zde i několik kreseb, u kterých nebyly vlastnosti - žirafa s dlouhým krkem, létající pták. Skupina svou práci obhajovala velmi dobře. Žáci si předávali slovo, hovořili o svých pocitech, obhajovali si svá zvířata. Někteří žáci se snažili zironizovat jejich zvířátka, kupříkladu popsali prase jako špinavé a smrdící. Skupina si však obhájila svou teorii, že toto prasátko je čisté a je přátelské.



(Červeně orámovaná zvířata, která žáci ve třídě nechtějí – had, kličtě, sršeň)

Skupiny obhajující druhou část, tedy chování a povahu spolužáků a spolužaček se shodly na podobných vlastnostech i na podobném chování. Každá skupina připojila i verzi toho, jak by se žáci k sobě chovat neměli. Spolužák by měl pouštět dívky jako první, nebit je, nenadávat, nešikanovat, být milý, upřímný, ochotný, hodný, vzorný, nebojácný, pilný, chytrý, pozorný, kamarádský, ohleduplný, všímavý, pravdomluvný, bystrý, vospělý. Neměl by ostatní bit, neměl by být chuligán, neměl by nadávat a být sprostý. Spolužačka by měla být kamarádská, hezká, hodná, slušná, zábavná, nebojácná, chytrá, vzorná, šťastná, přívětivá, ohleduplná, všímavá. Neměla by být sprostá, zlobivá, uřvaná, lakomá, upovídána, neměla by se prát. Zajímavé bylo, že se v obou případech vyskytly vysoké nároky na vizáž a vybrané chování dívky. U chlapců se na vizáž nenarazilo, zdůrazňovaly se dobré vlastnosti. „Spolužačka by měla být upravená, měla by být učesaná a neměla by smrdět.“ „Měla by být hezká a příjemná a také se hezky oblékat.“ „Spolužák by neměl být protivný na holky a brát jim z lavice věci.“ „Měl by být kamarádský, neměl by být agresivní a sprostý a měl by být i chytrý, protože by mi mohl pomoci s něčím ve škole.“



(Červeně jsou napsané vlastnosti, které od spolužáků nechtějí.)

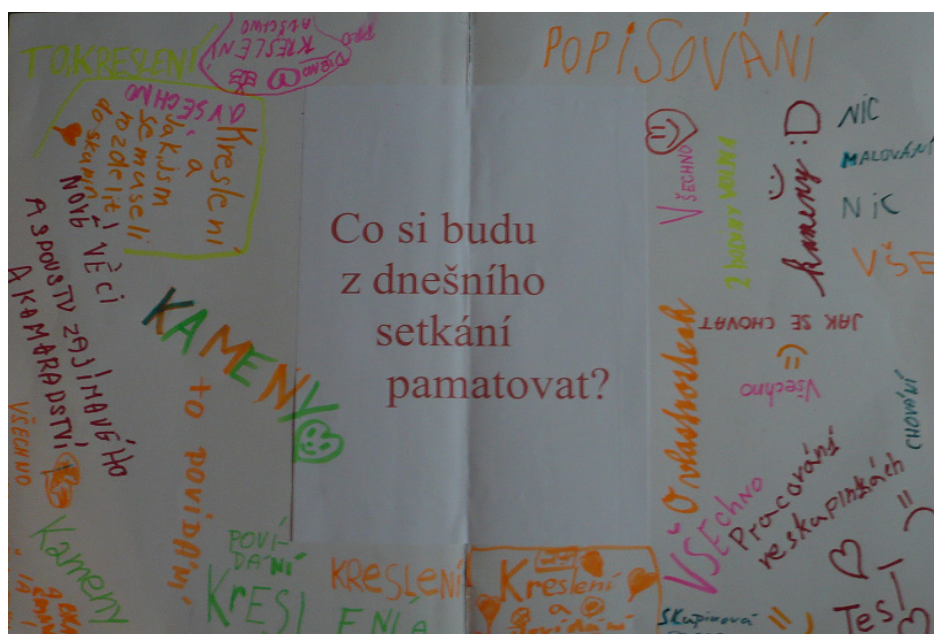
Rozbor aktivit, jejich průběhu a výsledků:

Po každé prezentaci vznikla spontánní diskuze, kdy žáci kladli otázky členům dané skupiny. Když žáci vyčerpali své otázky, aktivitu jsem shrnula já. Od členů skupiny jsem si vyžádala zpětnou vazbu. Kladla jsem otevřené otázky zaměřené na kvalitu jejich spolupráce, na jejich pocity ze společné práce, na věci, které pro ně byly komplikované a naopak lehké, nakonec jsem žáky vyzvala k tomu, aby určili, co by se příště mohlo zlepšit. Následně jsem sama ohodnotila jejich práci. Nejrozšířenější diskuze vznikla na téma šikana, kdy každý žák chtěl sdílet s ostatními svůj zážitek. V kruhu jsem tedy dala příležitost každému, aby se s ostatními podělil. „Šikana je, když bych třeba šel ze školy a starší kluci mě nutí kouřit, nebo by mě zbili.“ „Třeba šikanuje ten, kdo mě zavře na záchodě a nutí mě tam být celou přestávku.“ „Když po mě chce osmák bezdůvodně mé peníze na našem výletě.“ „Třeba když mě donutí holka, co je větší, vylézt po žebříku na strom a pak mi ten žebřík vezme a já musím skočit dolů a zlomím si ruku.“ K šikaně jsme se ještě vrátili. Žáci odpovídali na mé otázky. Kdo šikanuje? Starší a větší a zlý kluk nebo holka. Proč šikanuje? Protože je zlý

a baví ho to. Může mít ten, kdo šikanuje sám svůj problém a šikanou ho projevovat? Ne, je jen zlý a chce ubližovat. Ten problémy nemá. Díky tématu šikany jsme se začali vzdalovat od hlavního tématu našeho setkání, proto jsem šikanu uzavřela shrnutím poznatků žáků a svým vlastním zhodnocením situace. Uvedla jsem, že je to problém dlouhodobý, který v této krátké chvíli spolu nedokážeme zcela vyhodnotit.

Závěr:

V závěru setkání měli žáci za úkol vypsát na papír velkého formátu své nejhlubší prožitky ze setkání a to, co si budou pamatovat. Objevily se pojmy kreslení, popisování, malování, kameny, vše, volno, nic, jak se chovat, skupinová práce, test, povídání, nové věci, spoustu zajímavého o kamarádství.



Poznatky pro lektora:

Pro příště volit podobnější nebo stejné aktivity. Aktivita spočívající v kreslení a popisování zvířátek byla pro žáky atraktivnější než aktivita s vypisováním vlastností spolužáků.

V průběhu prvního setkání vznikl problém s paní učitelkou, která je po dohodě přítomna setkání.

Má tendenci do průběhu setkání zasahovat. Během setkání několikrát vstoupila do rozhovoru s žáky a jednou dokonce přerušila prezentaci skupiny, pro vlastní potřebu zadání úkolu ze setkání. Paní učitelce se zalíbila kresba zvířátek, a proto dala žákům za

domácí úkol vypracovat třídu samostatně. Následně byli žáci ze zadání domácího úkolu otráveni a chvíli trvalo, než jsme mohli znovu navázat na předchozí dění. Skupina, která předtím prezentovala, již nedokázala přesně navázat na svůj projev. Zjistila jsem, že paní učitelka zasáhla již jednou, aniž bych si toho všimla. Žákům, kteří začali kreslit třídu v kleci a paní učitelku jako krotitelku, vzala papír, dala jim nový a nechala je práci předělat. Z tohoto chování odhaduji, že má ze mě, jako z nové osoby ve třídě obavy, aby díky setkáním nebyla nikterak omezena autorita či oblíbenost její osoby. Situaci jsem řešila rozhovorem s paní učitelkou, kdy jsem vyjedнала další podmínky její účasti.

Ve třídě jsou žáci různých povah a temperamentů. Někteří se neradi vyjadřují a jiní se neustále hlásí o slovo a zastíňují tak méně aktivní žáky. V průběhu setkání jsem pozorovala dvě děvčata a dva chlapce, kteří se neustále snaží brát slovo. Když mluví spolužák, skočí mu do řeči a zvýší hlas, aby byli slyšet oni. Tento jev by měl být pro příště eliminován. Situaci lze řešit plyšovou hračkou, která bude symbolizovat předání slova.

4.1.2 Záznam z druhého setkání

Umíme být kamarádi?

Úvodní část:

Druhé setkání jsme zahájili v kruhu rozhovorem o plánovaném průběhu setkání. Následovala motivační technika teploměr. Žáci měli za úkol vybrat z barevných papírků barvu, která nejlépe odpovídá jejich dnešní náladě s chutí spolupráce. Nejdříve jsme definovali některé barvy a popsali jsme, jaké pocity nám mohou navozovat. Žlutá barva je barva slunce a je veselá. Černá barva je temná a bývá smutná. Modrá barva je studená. Červená barva je teplá a plná energie. Žáci si vybrali barvu a měli chvíli na zamyšlení, co nám prozradí o své náladě. Začínala jsem já a pokračovala žákyně po mé pravici. Objevily se celkem zajímavé důvody výběru. „Vzala jsem si oranžovou barvu, protože jsem byla nemocná, ale už je mi lépe, tak to není úplně červená, ale už se tam blížím.“ „Vzala jsem si růžovou barvu, protože se těším na pečení cukroví a těšila jsem se na dnešní den a taky se mi dobře vstávalo.“ „Vzal jsem si šedivou barvu, protože mám strašný den a venku leje.“ Zhodnotili jsme,

jak se kdo cítí, zda má někdo podobnou náladu. Určili jsme, že převažuje veselá nálada a pokusíme se ji přenést na všechny zúčastněné.

Hlavní část:

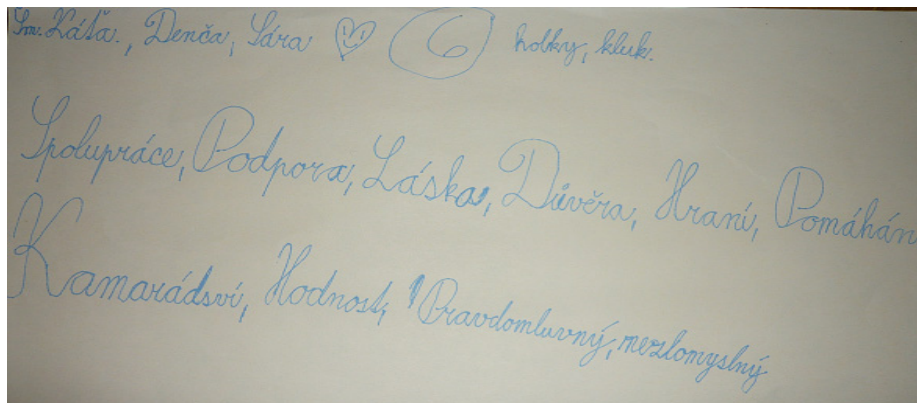
Při další aktivitě jsme hráli hru „Na asociace“. Vysvětlila jsem dětem, co to asociace jsou a jaké pravidla hra má. Zkusili jsme si nejdříve nanečisto jedno kolo se slovem rybník. „*Rybník, ryba, šupina, vánoce, kapr, dárky, mašle, strom, les ...*“ Následně jsme hráli hru načisto. „*Já říkám kamarádství.*“ Žáci pokračovali: „*Láska, kamarád, rád, návštěva, hádka, rozchod, svatba, nenávisť, šikana, násilí, zlom, usmíření, být hodný, hyperaktivita, minulost, vzpomínka, přítomnost, budoucnost, práce.*“ Překvapilo mě, že se opětovně vyskytlo slovo šikana, jako již při prvním setkání. Žáci v této třídě rádi používají toto slovo, snaží se jej prosadit při většině aktivit a prezentovat své názory k šikaně. Žáci dělali danou aktivitu poprvé a nikdo si nepamatoval, že by hrál něco podobného. S přihlédnutím na toto zjištění se aktivita povedla. Překvapila mě slova typu nenávisť, rozchod, násilí. Žáci mají při setkání často potřebu používat podobná slova. Chtějí hovořit i o kamarádství a o jevech, které by se v něm vyskytovat neměly. O problému kamarádství se rozhovořila jedna dívka a dále se o sovo hlásili i další žáci. Nechala jsem projevit několik názorů. Žáci vyprávěli příhody o rozepřích se svými kamarády. Ostatní zmiňovali nápady, jak by oni situaci řešili. „*Mám u babičky kamarádku a ona se najednou se mnou nechtěla bavit, protože se jí narodil brácha a ona prý musela doma pomáhat. Pak zase za mnou přišla, ale já už se s ní nebavila, protože předtím byla namyšlená.*“ Rady spolužáků: „*Já bych se už s ní taky nebavila.*“ „*Třeba opravdu neměla čas, já bych se s ní ještě zkusila bavit.*“ „*Podle mě se chtěla před tebou vytahovat.*“ „*Ale je jí to teď třeba líto.*“

Tato diskuze vznikla spontánně, ale žákům jsem pro ni dala prostor. Slučovala se s hlavními cíli našeho setkání a přišlo mi přínosné, aby žáci slyšeli názory ostatních.

Další aktivita spočívala v kombinaci relaxace a přemýšlení o přátelství. Vybrala jsem sice krásnou ale náročnější knihu – Malý princ a z ní pasáž, kdy princ potkává lišku a ochočí si ji. Žáci si měli donést polštářky a s jejich pomocí si našli příjemnou polohu pro poslech příběhu. Poslech trval 12 minut (*příloha 8.5.*). Již v půlce jsem zaznamenala u některých žáků neklid. Příběh byl moc dlouhý a pro některé žáky příliš složitý na to, aby dokázali udržet pozornost. Po poslechu jsme se vrátili zpět do kruhu

a povídali si o příběhu, který jsme slyšeli. Žáky nejvíce zaujalo ochočení lišky. To jsme připodobnili k pomalu vznikajícímu přátelství. Několik dětí chtělo ostatním sdělit, jak ochočili své zvířátko a nyní je tedy jejich kamarád. Tato spontánní diskuze byla cenná, jelikož žáci sami postupně přicházeli na význam příběhu.

Následovala aktivita, kdy měli žáci ve skupinách vymyslet pět pravidel přátelství a zapsat je na papír. Jelikož minule byl u jedné skupiny problém se spoluprací, nechala jsem žáky tentokrát vytvořit čtyři skupiny samostatně. Chtěla jsem jim dát možnost pracovat ve skupině svých kamarádů. Pokus ale nedopadl dle mých předpokladů. Vytvořily se tři fungující skupiny, ale zůstaly dvě skupiny po třech, které spolu nechtěly pracovat. Řešení se mi zdálo jednoduché. Rozdělila jsem je do dalších dvou skupin. Tudíž pracovali v pěti skupinách. Chodila jsem mezi nimi a zjišťovala, jak spolupráce probíhá. Jedna trojice nedokázala spolupracovat vůbec, byli to žáci, kteří na sebe zbyli. Jednalo se o tři dívky. Dvě spolu kamarádily a přijaly by mezi sebe i tu třetí. Ta se ale k nim ale přidat nechtěla, odmítala s nimi spolupracovat. Odmítala vlastně spolupracovat se všemi. Dle jejich slov chce psát i vymýšlet a nebude se s ostatními hádat, co napíše. Nakonec obě dívky ustoupily této jedné, nechaly jí text napsat a dál spor neřešily.



Prezentace prací:

Všechny skupiny svou práci úspěšně obhájily. Objevily se pojmy spolupráce, podpora, láska, důvěra, hraní, pomáhání, kamarádství, pravdomluvný, nezlomyslný, milý, ohleduplný, hodný, důvěrný, nelhat si, rovnost. Opět se u jedné skupiny objevilo heslo ne šikana. Hovořili jsme o tom, jak se jim pracovalo, kdo měl jaký nápad a kdo měl jakou roli. Když jsme došli k trojici děvčat, které měly při tvorbě spor, vznikl spor další. Dívka, která zapisovala, se chtěla stát i mluvčí. To ale zbylé dvě dívky už

nechtěly přejít a začaly se přede všemi hlasitě hádat. Každou z nich jsem nechala vysvětlit jejich verzi problému a nakonec vyplynulo, že spolu nechtěly spolupracovat kvůli dřívějším neshodám. Z toho důvodu si dělaly věci naschvál. Nakonec jsem je vybídla k vyřešení staršího sporu za dveřmi třídy a dívky došly k relativnímu udobření.

Rozbor aktivit, jejich průběhu a výsledků:

Spor narušil průběh celého setkání, všichni žáci ho byli účastni. Z toho důvodu jsme začali diskutovat na téma, jak hledat kompromis a jak se naučit tolerovat jeden druhého. Diskuze trvala pár minut a byla dobrovolná. Několik žáků přispělo svými názory. V této diskuzi se otevřel další problém. Mezi větším množstvím žáků této třídy vznikají pravidelné spory, které nejsou řešeny a dále se stupňují. Diskuze začali žáci využívat k nenápadnému napadání jeden druhého. Proto jsem ji rychle ukončila. Každý v kruhu řekl jeden nápad, jak lze spor s kamarádem řešit a vrátili jsme se zpět k hodnocení setkání. Vybídla jsem žáky ke zpětné vazbě k celému setkání. Ptala jsem se je formou otevřených otázek na to, co je zaujalo, zda jim něco utkvělo v paměti, co jim bylo příjemné či nepříjemné a zda by se při jejich společném trávení času ve třídě mohlo něco vylepšit. Vrátili jsme se k jednotlivým aktivitám a k pocitům, které žáci při nich měli. Nejsložitější byl pro žáky poslech CD, při kterém měli 12 minut dávat pozor. Kromě délky příběhu byl složitý i obsah. Domnívala jsem se, že žáci dovedou vnímat podstatu příběhu. Většinou se ale nedokázali dostatečně soustředit a z příběhu si pamatovali pouze postavy a stručný děj. K pointě příběhu jsem je musela posléze navádět. Někteří zmínili, že příběhu vůbec nerozuměli a že se v jeho ději po chvíli ztratili. Neměl pro ně pointu a chyběl jim závěr. Jiní se odkazovali na ostatní, že si hráli s plyšovými hračkami a rušili je, proto se nedokázali plně soustředit na příběh.

Závěr:

V závěru setkání měli žáci zaznamenat to, co je dnes překvapilo a co si z dnešního setkání odnesou. Očekávala jsem, že budou žáci hodnotit setkání jako obtížné a aktivity jako složité. Žáci ale spíše než aktivity hodnotili náplň setkání. Pravděpodobně je zaujalo téma, o kterém v průběhu setkání opravdu otevřeně hovořili. V hodnocení se objevily se pojmy kamarádství, jak řešit hádání, jak se chovat ke kamarádkám, přátelství, že si máme pomáhat, kazeta, vše dobré.



Poznatky pro lektora:

Příběh trval 12 minut, to byla na žáky zbytečně dlouhá doba. Zaznamenala jsem, že přibližně jedna polovina byla schopna vnímat do konce. I tak ale měli problém zorientovat se v ději příběhu. Převážně hoši měli s koncentrací problém, nedokázali ležet a relaxovat. Jelikož měli k dispozici plyšové hračky, vzniklo během poslechu několik bitev mezi hračkami jednotlivých chlapců. Tyto jevy jsem řešila individuálně, ale i tak významně rušily průběh aktivity. Příběh Malého prince byl pro většinu žáků ještě náročný. Byl by vhodný kratší úsek či vyhledat alternativní text o přátelství z dětské literatury, kupříkladu pasáže z knihy *Bylo nás pět*.

Paní učitelka, ve snaze pomoci mi, nechala všechny žáky donést do školy oblíbené plyšáky. Což bylo vhodné při relaxaci, ale ve zbytku setkání působili rušivým dojmem. Situaci jsem měla řešit tím, že bychom plyšáky během setkání odložili. Paní učitelka ale dětem slíbila, že je budou provázet celé setkání. Proto jsem nemohla situaci změnit. Jedinou možností bylo žáky od plyšových hraček odpoutat. Stanovili jsme pravidlo, že plyšáka bude držet v ruce pouze jeden žák a to ten, který bude mít slovo. Toto pravidlo bylo složité, vyžadovalo, abych určila, který žák má slovo, jelikož by si jej brali všichni. Jednodušší bylo toto pravidlo vést v kruhu, kde se slovo předávalo postupně.

4.1.3

Záznam ze třetího setkání

JSME DOBRÁ TŘÍDA?

Úvodní část:

Setkání jsme zahájili motivační technikou teploměr.. Žáci za úvodní znělky písničky k seriálu Bylo nás pět měli uvolněně poskakovat, hýbat se, pobíhat a gestikulovat. Při vypnutí znělky se měli žáci zastavit v pozici sochy, která zosobňuje jejich náladu. Žáci po poklepání na rameno popsali, jakou sochu představují a jakou zobrazuje náladu. Setkání probíhalo dva dny před začátkem Vánočních prázdnin, tudíž se odpovědi převážně vztahovaly k Vánocům a prázdninám. Žáci tedy vyjadřovali náladu vesměs pozitivní. Pár žáků uvedlo, že jsou unavení, ospalí, museli brzy vstávat, mají moc úkolů, ale jinak se na setkání těší. *„Dneska jsem se na setkání těšila, ale nechtělo se mi vstávat, ale mám dobrou náladu, protože budou Vánoce a přijede babička.“* *„Dneska se mi vůbec nechtělo vstávat, ale teď už to jde, protože budeme hrát hry a taky se těším na volno.“*

Hlavní část:

První aktivita byla zvolena v návaznosti na předchozí setkání, na žádost paní učitelky. Usadili jsme se v kruhu a žáci měli za úkol zapsat své jméno na malé papírky. Ty důkladně přeložili a položili doprostřed našeho kruhu. Zamíchaly se a každý žák si vylosoval jméno svého spolužáka. Ke jménu měl spolužák na barevný papírek popsat jeho kladné vlastnosti, to, co je na něm zajímavé a proč si ho váží. Každý nalepil papír na velkou čtvrtku. Očekávala jsem, že půjde o krátkou aktivitu. Aktivita se ale rozvinula a žáci dokázali velmi pěkně a otevřeně hovořit o svých pocitech vůči spolužákům. Pojali aktivitu širším způsobem a chtěli ohodnotit i ostatní spolužáky. Obávala jsem se, aby nezůstal některý žák vyčleněn, ale i tak jsem žáky nechala projevit. Ukázalo se, že všichni žáci mají ve třídě kamaráda a ohodnocen byl každý. *„Diana je kamarádka, chodí se mnou ven, je málo vtipná, ale je to prostě kámoška.“* *„Terka je malinko vtipná, je občas hodná, ráda se dělí a je pravdomluvná.“* *„Lukáš je legrační, pracovitý, pomáhavý, kamarádský.“* *„Nikola je srandovní, někdy milá“.* *„Se Simčou se dá spolupracovat.“* *„Ahoj Domčo, jsi velmi milá.“* *„Já si na Kátě vážím, že je hodná, milá a spravedlivá.“* *„Denča je milá, hezká, srandovní, kamarádská, šikovná a přátelská.“* *„Honza je kamarádskej a chytrej, hraje hokej.“*



Nejčastěji na sobě žáci hodnotili smysl pro humor, kamarádství, pracovitost, ale i školní výsledky a dovednost ve sportu či jiné aktivitě.

Následovala hra divadelních scének. Snažila jsem se najít dva příběhy, které by byly pro žáky podobně přitažlivé. První scénka se jmenovala Táboroví vedoucí. Tématem byla schůze táborových vedoucích, na které měli vedoucí vymýšlet hry, aktivity, vlajku a symboly tábora. Žáci měli sehrát záznam z jedné porady, na které se rozhodne, kam se na tábor pojede, jaké bude téma a co se na táboře bude dít. Druhá scénka se jmenovala Doba ledová. Tématem byly změny, které nastaly pro lid při příchodu doby ledové. Začala docházet potrava a kmen pomalu neměl co jíst. Musel se poradit, jak začnou potravu shánět. Žáci měli sehrát poradu, měli navrhnout několik možných řešení a nakonec vybrat to nejefektivnější. Obě dvě skupiny měly na přípravu cca 20 minut.

Jedna skupina měla scénku připravenou rychleji. Bylo to dáno tím, že jejím členem byla Denisa. Vůdčí osobnost této třídy. Při přípravě zorganizovala všechny žáky, začala jim diktovat, co mají dělat a samostatně začala připravovat i kulisy. Ostatní to chvíli respektovali a dělali vše dle pokynů Denisy. Přibližně po pěti minutách se ale začali

bránit, nechtěli dál nechat Denisu řídit celou scénku. Očekávala jsem, že vznikne konflikt, to se ale nestalo. Denisa na výtku reagovala klidně a vyslechla nápady ostatních. Své nápady spojili a následně ve skupině pracovali všichni. U druhé skupiny nastal větší problém. Mezi členy nebyla žádná vůdčí osobnost. Skupina strávila cca 10 minut hledáním námětu, pak se rozhodla psát scénář. Stále však neměla dohodnutou základní osnovu příběhu, který budou hrát. Byly zde dvě výrazné osobnosti, dvě dívky, které odmítaly s ostatními pracovat. Každá měla svou verzi příběhu a nechtěla ustoupit té druhé. Celá skupina sledovala vzniklý spor mezi dívkami a snažila se jej udobřit. Byli motivováni scénku vytvořit, protože měla následovat prezentace před ostatními a viděli, že druhá skupina postupuje rychleji. Se skupinou jsem si promluvila o problémech, které s přípravou mají. Navrhla jsem pár příkladů, jak by se dal příběh pojmout a dále jsem je nechala samostatně pracovat na scénce. První skupina měla příběh hotový včas, druhá skupina ještě potřebovala pracovat. Prodloužila jsem jim čas nejdříve o pět, potom o deset minut. I tak se jejich scénka nechýlila ke konci. První skupinu jsem mezitím zabavila psaním scénáře. Aktivita se již ale příliš protáhla, proto jsem ji ukončila a vyzvala skupiny k prezentaci.

Prezentace prací:

Nejprve prezentovala scénku první skupina. Měla zadané téma Doba ledová. Scénka se velmi povedla. Trvala cca 3 minuty. Denisa vyřešila svou potřebu vést scénku tím, že se stala vypravěčem a ostatní hráli postavy, které si vymysleli. Jejich příběh byl nápaditý, poměrně složitý na přípravu a byla na něm znatelná spolupráce všech. Žáci se odklonili od zadání. Scénku pojali jako příběh o tom, jak lidé přišli na to, že je doba ledová a jak byli zmateni. Vystupovaly zde postavy sběračů plodů, vůdce kmene, matek, malých dětí a velkých mužů. Sběrači hledali pomoc u „Velké matky“, která svolala poradu u ohně. Hovořilo se o možných příčinách změn a o možnostech řešení. Argumenty byly jednoduché, ale nápadité. Žáci příběh ukončili s tím, že jde o první díl a divák si musí počkat na díl druhý, aby se dozvěděl, jak kmen nakonec vyřešil svůj problém. Na scénce byla jasně vidět schopnost dohody a spolupráce. Žáci scénku prožívali kladně, měli z ní radost.

Druhá skupina prezentovala scénku na téma Táboroví vedoucí. Scénka byla zmatená. Dělal mi problém se v ní zorientovat. Nejprve byli žáci na zemi a vařili

v kotli jídlo pro celý tábor, pak se všichni zvedli a chodili různě po třídě, což mělo znázorňovat výlet. Někteří padali na zem, jako že jsou zranění. Pak jsme se dozvěděli od improvizovaného vypravěče, že jsou v lese a volají sanitku. Sanitka přijela a naložila zraněné. Scénku jsem nakonec sama po pěti minutách ukončila, jelikož žáci neustále vymýšleli nové a nové situace. Improvizace skupině šla, scénka však již postrádala smysl. Několikrát se jí pokusil některý člen skupiny ukončit, další ale načal nový příběh a ostatní se připojili.

I když se žáci nedokázali předtím dohodnout, dokázali spolupracovat při improvizaci scénky. Chtěli scénku zahrát, protože předchozí skupině se povedla, a proto se nakonec dokázali spojit a příběh vést určitým směrem. Pro tuto skupinu je práce jednodušší v situacích, kdy nemají žáci čas na upevňování svého postavení ve skupině. Zaměřují se pouze na výkon a až posléze rozebírají, co kdo jak udělal dobře či špatně. V těchto situacích mají lepší výsledky. To se potvrdilo i při prezentaci jiných prací.

Rozbor aktivit, jejich průběhu a výsledků:

Po prezentaci jsme si sesedli do kruhu a každá skupina dostala slovo, aby se vyjádřila ke svému příběhu. Nejprve šlo o spontánní projev, který jsem nevedla. U první skupiny jsem se dozvěděla, že se jim pracovalo dobře a aktivita se jim líbila. Dále jsem žáky podněcovala otázkami na spolupráci. Zapojoval se každý člen skupiny? Měl někdo hlavní slovo? Měli jste svého zvoleného choreografa? Zde se žáci vrátili k problému, který měli s Denisou. Popsali, jak konflikt řešili. Byl řešen poměrně klidně, jelikož Denisa neměla problém s iniciativou ostatních členů skupiny a po výtce se přizpůsobila. Každý se potom vyjádřil ke své roli.

U druhé skupiny jsem žáky nemusela podněcovat otázkami. Všichni chtěli vyjádřit, že se jim sice hra scénky líbila, ale nakonec jim nevyšla, jak chtěli. Několik z nich se obhajovalo, že měli dobré nápady, ale ostatní je nechtěli přijmout. Dalším vadilo, že si nemohli napsat přesný scénář, protože bez něj hrát scénky nejdou. Nakonec ale uznali, že jejich příběh měl určitou pointu a že se jim vlastně společně scénku podařilo zahrát. Žáci odpovídali i na mé otázky. Proč jste se nemohli na příběhu dohodnout? V čem vidíte největší problém? Jak by se dalo situaci řešit. Řešení situace hledali žáci v ústupcích. Každý by se měl prosadit jen kousek a dát prostor i ostatním. Následně si hodnotily skupiny scénky mezi sebou. Žáci si dávali rady, co by se mohlo

zlepšit. Vytkli, co se jim líbilo. První skupina byla chválena. Žáci popisovali nápady, které se jim líbili. Hodnotili postavy a kulisy. Druhá skupina byla hodnocena také kladně. Spolužáci popsali, které části scénky se jim líbili a až potom radili, co by vylepšili. Celkově byla diskuze příjemná a uvolněná. Fungoval zde oboustranný respekt. Rozbor jsem ukončila já, kdy jsem sama zhodnotila, co se mi na obou scénkách líbilo a každé skupině jsem poradila, na čem se dá ještě pracovat.

Závěr:

V závěru žáci opět zaznamenali na papír své pocity z daného setkání. Měli se zaměřit na pocity které zažívali při první i druhé aktivitě. Objevily se pojmy – divadlo, vše, super, nejlepší na světě, improvizace, líbilo se mi to, zase ok a tábor.



Poznatky pro lektora:

Ve třídě je několik vůdčích osobností. Pokud nejsou tyto žáci zařazeni do odlišných skupin, často vzniká konflikt o hlavní slovo. Tuto situaci bych mohla ve třídě řešit větším počtem skupin a opatrným výběrem členů skupiny. Jelikož žáky neznám dostatečně dobře, nedokážu nyní přesně u všech žáků určit, jak na sebe budou reagovat. Při každém setkání nalézám nové spory mezi jednotlivými spolužáky. Pravidelně alespoň jedna skupina řeší konflikt. V první skupině byla Denisa zařazena sama a mohla se zde plně projevit, ostatní jí sice trochu omezili, ale vzájemně respektovali. U druhé skupiny byla zařazena Nikol. Nikol žije sama s maminkou a dle paní učitelky je velmi samostatná. Nerada se podřizuje vůli ostatních a chce

rozhodovat. Ve škole se projevuje tak, že s většinou spolužáků nesouhlasí. Vše musí být podle jejího názoru a velmi často se hádá s děvčaty. V průběhu přípravy scénky se urazila a odmítala spolupracovat, dokud nebude po jejím. Ve skupině ale svým postojem nic nevymohla. Nakonec se Nikol do práce zapojila. Bylo to však až ke konci vyhrazeného času, proto při scéně plně improvizovala.

Největším problémem této třídy se mi jeví povahová odlišnost žáků. Třída se dělí do malých spřátelených skupinek a je velmi těžké tyto skupinky od sebe odloučit a zapojit do práce s ostatními. Práci usnadňuje několik žáků, kteří jsou postaveni neutrálně.

4.1.4 Záznam ze čtvrtého setkání

UMÍME SE DOHODNOUT?

Úvodní část:

První hodinu v novém roce jsme započali rozhovorem v kruhu – jak nám bylo o Vánocích. Odpovědi dětí mě překvapily. Očekávala jsem, že děti budou mluvit o pohádkách, o cukroví, o stromečku a jiných symbolech Vánoc. Žáci si ale Vánoce spojili s návštěvami příbuzných, s povídáním si s rodiči a setkáním s přáteli, které dlouho neviděli. Jedna dívka ohodnotila svátky jako smutné, protože očekávala něco, co se nestalo. Po této aktivitě následovala motivační technika. Žáci přirovnávali své pocity k vodním tokům či jiným podobám vody. Nejdříve jsme si zkusili popsat, jakou náladu může vyjadřovat řeka, potok, potůček, rybník, moře či oceán. Žáci tuto aktivitu zvládli, ale byla pro ně těžší. Nedokázali si dostatečně konkrétně vybavit, jak lze spojit svou náladu s velikostí a silou vodního toku. Když jsme posléze řešili, jaký je rozdíl mezi rybníkem a mořem, žáci v nich neviděli žádný rozdíl. Tato motivační technika byla pro žáky velmi složitá. Nedokázali si spojit vlastnosti toků s vlastní náladou.

Hlavní část:

V hlavní části setkání jsme plnili tři aktivity. Při první aktivitě seděli dva žáci zády k sobě. Jeden sděloval, co vidí na obrázku před sebou a druhý kreslil obrázek dle jeho slovního návodu. Aktivita byla pro žáky poměrně složitá. Žáci tohoto věku se ještě nedokázali ubránit tomu, aby nenahlíželi k sousedovi, či si rovnou neprozradili, co mají kreslit. Přibližně čtyři dvojice úkol plnily dle zadání a obrázek si neprozradily. Aktivita by byla vhodnější pro menší počet žáků ve třídě. Pro toto setkání jsem zvolila obrázek

jablka s listem a velkého jednoduchého listu. Příště bych zvolila ještě lehčí obrázek. Druhá aktivita byla pro žáky velmi zábavná. Spočívala ve společné kresbě obrázku. Ve dvojicích žáci uchopili jednu tužku a položili ji na papír, dle mých pokynů kreslili dům, komín, strom, plody stromu, sluníčko, blížící se mrak a nakonec psa (příloha 8.8.).



(Vlevo dole – dva chlapci se zcela dohodli na vedení tužky, zadání nakonec splnili.)



(Žáci se na kresbě shodli, střídali role, kdy jeden vedl a druhý to toleroval)

Před zahájením aktivity jsme odpočítali úplné uzamknutí mluvení. Po napočítání do tří žáci opravdu dodrželi absolutní klid a při aktivitě se domlouvali pouze skrze tužku na papíře. Po pátém pokynu již bylo na žácích znát, že je příliš dlouho na to, aby nemohli mluvit a sdělovat si pocity z dané aktivity. Vesměs všem žákům se povedlo nakreslit obrázek, který byl bez čaranic, neforemných tvarů a trhlin. Jedna dvojice chlapců a jedna dvojice dívky a chlapce měla s kresbou problémy. Chlapci se nedokázali dohodnout a do papíru udělali několik děr. Dívka s chlapcem měli problémy s dohodou o umístění obrázku, samotná kresba již potom nebyla problém.

Třetí aktivita byla skupinová. Žáci udělali čtyři skupiny. Dvě skupiny byly po pěti a dvě po šesti žácích. Na papírku měla každá skupina napsané zadání, podle kterého měla vytvořit sochu. Zadáno bylo : a) udělej pohyblivou sochu, která má šest nohou stojících na zemi, má osm rukou, dvě křídla a kráká, b) udělej pohyblivou sochu, která má pět nohou, šest rukou, má vidět jen dvě hlavy a bručí, c) udělej sochu, která má nohy, ale nepoužívá je, nepřemísťuje se, má čtyři křídla a umí kokrhát, d) udělej sochu, která má šest nohou, ale nemusí se pohybovat, nemá vidět ruce, má dvě křídla a umí pískat. Podmínkou bylo, že se musejí zapojit všichni. Žáci byli touto aktivitou nadšeni. Na přípravu měli cca deset minut. Poté každá předvedla svou sochu.



Rozbor aktivit, jejich průběhu a výsledků:

Po každé aktivitě jsme si sesedli zpět do kruhu a zhodnotili, zda se aktivita povedla. První aktivitu žáci hodnotili odlišně. Pro polovinu třídy byla aktivita zábavná a zajímavá, pro druhou polovinu nudná a moc lehká. Žáci si stěžovali, že jim spolužák obrázek popisoval jinak, než jak by ho popisovali sami. U obrázku listu popisovala dvojice chlapec a dívka, že jeden by list popsal jako tiskací S, které je uprostřed dvou oblých čar, dívka by list popsala jako srdíčko, které má uprostřed čáru. Při tomto rozhovoru bylo zajímavé, že žáci postupně začali popisovat, jak vnímají různé věci jinak, než jejich kamarádi, rodiče či učitelé. Bavili jsme se o tom, že naše vnímání ovlivňuje věk, naše zkušenosti a spousta dalších okolností. Při druhé aktivitě vznikla diskuze, která nebyla již tak obsáhlá. Žáci vesměs úspěšně splnili zadaný úkol. Bylo to dáno tím, že si mohli vybrat dvojici jakou chtěli, proto neměli přílišné problémy s komunikací. V diskusi jsme probírali jakým způsobem řešili komunikaci, zda se o tužku prali, či se spíše uvolnili. Zda si předávali role, či byl jeden vůdčí a druhý se nechal vést. Žáky jsem v rozhovoru podněcovala otázkami, které je vedly k zamyšlení nad jejich spoluprací. Dvojice uváděly drobné neshody, které se ale daly jednoduše řešit. Postupně přicházely na to, že se mohou ve vedení tužky střídat. Poslední aktivitu hodnotily všechny skupiny jako publikum potleskem. Ve všech případech vznikly sochy, které odpovídaly zadání. Následně jsme v každé skupině hledali vůdčího člena. Hledali jsme vtipálka, který dal soše nápad, hledali jsme organizátora a choreografa a vymýšleli jsme, jaké další role by v přípravě scénky mohly existovat. Shrnuli jsme celý průběh setkání. V kruhu jsem poslala plyšovou hračku a každý žák popsal, jak se mu dnes pracovalo, zda splnil své očekávání a zda má ze své práce dobrý pocit.

Závěr:

V závěru žáci zaznamenali na papír své pocity z daného setkání. Měli se zaměřit na pocity, které zažívali při všech aktivitách a třeba vytknout kladné i záporné pocity z jednotlivých aktivit. Objevily se pojmy „dnes mě bavilo vše a bylo to náročný, vše a byla to sranda, bylo to bolestivé, pecka, vše, super, fajn, hezký hlavně sochy, když jsme dělali sochy, kreslení ve dvojicích, nemáme se hádat, ponaučení, hustý, kecání, nic moc, dobrý, špatně spolupracuje, hrůza a děs, pohoda.“ Zaujalo mě, když jeden žák napsal, že bylo setkání bolestivé a vztáhla jsem zjištění na jeho pocity. Zeptala

jsem se, co bylo bolestivé. Prý při tvoření soch upadl ze židle a to ho bolelo.



Poznatky pro lektora:

Dle rozvrhu mi paní učitelka vyčlenila hodiny v různé dny i různý čas. Toto setkání bylo realizováno nultou a první hodinu. Žáci se museli do školy dostavit na základě oznámení do žákovské knížky. To bylo pro naše setkání velmi nepřínosné. Někteří žáci byli nevyspalí a byli naštvaní, že museli takto brzy vstávat. Naše setkání bylo značně narušeno špatnou náladou některých žáků. Situaci jsem řešila rozhovorem s paní učitelkou a prosbou o zařazení dalších hodin opět v dopoledním čase.

Motivační metoda, kdy žáci přirovnávali svou náladu k vodě, byla ještě velmi náročná. Žáci si nedokázali představit hladinu vody, která by měla odpovídat jejich pocitům. Příště bych volila spíše něco konkrétnějšího, jako byl třeba kámen. Žáci si mohly kámen ohmatat a bylo pro ně snadnější přirovnat k němu své pocity.

První aktivita byla volena nevhodně. V takto velkém počtu žáků bylo nemožné, aby byl klid na práci a vzájemnou domluvu. Žáci měli k dispozici menší prostor, na kterém se nemohli rozptýlit, proto se vzájemně rušili.

Podle závěrečné zpětné vazby, kterou žáci podávají písemnou formou na papír mohu zhodnotit, že se jim toto setkání líbilo nejméně. Tento jev se mohl objevit v závislosti na povinnosti účasti na setkání v ranních hodinách, a to nultou a první hodinu. Dále byly špatně voleny dvě složité aktivity, které po sobě následovaly. Příště by měly složité aktivity střídát aktivity odpočinkové.

4.1.5 Záznam z pátého a šestého setkání

JSME RŮZNÍ, VADÍ TO? + NAŠE SMEČKA!

Z důvodů časové tísně ze strany paní učitelky musela být poslední dvě setkání spojena v jeden čtyřhodinový blok.

Úvodní část:

Hodinu jsme zahájili motivační technikou teploměr. Žáci dostali papír formátu A5. Na něj měli nakreslit obličej, který by nejraději celý den ukazovali svému okolí (příloha 8.9.). Svě obrázky žáci posléze v kruhu prezentovali. Objevily se až na tři výjimky samé úsměvy. Žáci u obrázku argumentovali, jak vystihuje jejich náladu. „Dnes budeme s družinou bobovat, tak se těším.“ „Venku napadl sníh a já v něm rád chodím.“ „Těším se domu na strejdu, který nás navštíví.“ „Mám prostě radost.“ „Dneska je zase pohoda hodina.“ „Jsem veselý, protože to je dneska legrace.“ „Dnes jsem smutný, protože bude rodičovská schůzka.“ „Bojím se rodičáku, ale těším se na naši hodinu“

Hlavní část:

a) Začínali jsme rozhovorem o lidské odlišnosti a zvláštnosti. Vyzvala jsem žáky k zamyšlení nad lidskou individualitou. Následně jsem kladla otázky přímo na druh odlišnosti. Mohou se lidé lišit ve své víře? Mohou se lidé lišit v barvě pleti? V čem se lidé ještě mohou lišit? Dále jsem měla připravené obrázky dvou mužů. Obrázky pocházely z novin. Na jednom obrázku byl papež a na druhém byl mladý pohledný muž pózující pro reklamu na pánský oblek. Nechala jsem žáky obrázky porovnat, zda mají tito dva lidé něco společného. První odpovědí bylo, že ne. Dále jsem trvala na svém, že musí existovat alespoň jedna věc, která může tyto dva lidi spojovat. Další odpovědí bylo, že jsou oba dva oblečení. Potom, že jsou to oba dva muži. U této odpovědi jsme se zastavili, protože jsem na ni čekala. Začali jsme diskutovat o tom, že pohlaví jedna z hlavních odlišností mezi lidmi. Hledali jsme jasné rozdíly mezi oběma pohlavími. Hledali jsme i další podobné znaky. Vyzvala jsem žáky k rozvinutí fantazie, kdy můžeme věci pouze hádat, ale pravdu se nedozvíme. Žáci začali polemizovat o tom, že nemůžou mít tito dva muži stejné žádné zájmy. Pak padl důležitý názor, že jde o muže, tak mohou mít oba dva rádi fotbal. Žáci mezi sebou diskutovali, zda je

možné, aby papež koukal na fotbal a všichni se shodli, že vlastně není důvod, proč by ve svém volnu na něj nekoukal. Zde jsem do diskuze vstoupila já a zeptala jsem se, co znamená, když řeknu, že měli k osobě papeže předsudek. Žáci situaci ohodnotili tak, že si o něm mysleli, že nežije normálně, ale on třeba normálně žije, ale to nikdo neví, protože ho neznáme. Z toho jsme společně usoudili, že si občas tvoříme mylné představy o lidech, které neznáme. Leckdy nám stačí jen pohled na ně a zařadíme si je do určité skupiny či k určitým zájmům a stylu života.

Žáci se poté rozdělili do čtyř skupin a každá skupina dostala jeden plakát, na kterém byly nalepené dva obrázky. Na plakátech byly dvě dívky hrající na flétnu, které měly odlišnou barvu pleti, dvě malé děti odlišné barvy pleti, děti jdoucí do školy a africké děti v řece, dívka z Keni a dívka s bílou pletí ve cvičebním úboru. Každá skupina se měla zamyslet nad danými obrázky a odpovědět na tři otázky. Co mají společné? V čem jsou rozdílní? Co je na nich zajímavého? Na vypracování měli žáci přibližně dvacet minut.



Rozbor aktivity, jejich průběhu a výsledků:

Každá skupina prezentovala svůj plakát. První skupina měla obrázek dívky z Keni a dívky ve cvičebním úboru. Dle této skupiny mají dívky společné jedině to, že to jsou dívky. Rozdílné jsou v tom, že jedna baletí a druhá ne, jedna je z Afriky a druhá je Češka, ta z Afriky nemá vodu, jedna je venku a druhá je doma, jedna nemá boty. Zajímavé jsou na nich vlasy, pleť, náušnice a prostředí. U této skupiny jsme se déle zdrželi. Již v průběhu vypracovávání plakátu jsem si všimla jednoho jevu. Žáci se vysmívali dívce z Keni, což popíralo naši předchozí diskuzi i smysl setkání. Ve skupině bylo pět děvčat. Dvě si dělaly legraci z oblečení a celkového vzhledu dívky a zbylé tři se kvůli tomu s nimi hádaly. Do rozporu jsem vstoupila a popsala, odkud tato dívka pochází, s vírou, že se dívky přestanou obrázku posmívat. Odkázala jsem se na předchozí diskuzi o odsuzování lidí. Dívky se dále nehádaly a do plakátu napsaly, že jedna dívka pochází z Keni, nemá matku a je znásilněná. Tuto informaci si dívky vzaly z mého popisu, že obrázek pochází z adoptivního centra, kde si lidé z různých států mohou adoptovat dívky a chlapce, mající složité podmínky pro život. Dodala jsem, že tyto děti nemusí mít rodiče, žijí za velmi odlišných podmínek a dívky často nemají žádná práva. Prezentace skupiny a užití slova znásilněná vyvolalo ve třídě velkou odezvu. Všichni žáci se ptali na toto slovo, proč ho tam zařadili a co to přesně znamená. V tuto chvíli jsem nechala podat dívky jejich vysvětlení, ale do prezentace jsem také zasáhla. Podala jsem vysvětlení pro ostatní členy setkání, jak dívky došly k tomuto názoru. Abychom odbočili od zajímavého slova. Zeptala jsem se žáků, zda někdy slyšeli o adopci na dálku. Odpověď jsem předem znala, jelikož na dveřích třídy visí fotka chlapce z Afriky, kterého si adoptovali žáci chodící do družiny. Nad tímto tématem žáci zvažovali a pár minut mi popisovali, co pro chlapce dělají a jaké jim píše dopisy. V tuto chvíli jsem již mohla téma v klidu uzavřít.

Další skupiny již neměly prezentaci tak výraznou. Skupina, jež obhajovala plakát s dívkami, hrajícími na flétnu, uvedla, že jsou dívky rozdílné v barvě pleti, v barvě vlasů a zemi původu. Mají společný zájem ve hře na flétnu, jsou to holky, jsou stejně staré a mají stejně dlouhé vlasy. Je na nich zajímavé oblečení a jejich obydlí. Zeptala jsem se na rozdílnost obydlí. Skupina popsala, že jsou dívky jiné národnosti, a proto mají jiný vkus. Z tohoto důvodu mají jinak vybavený svůj domov, třeba je barevnější.

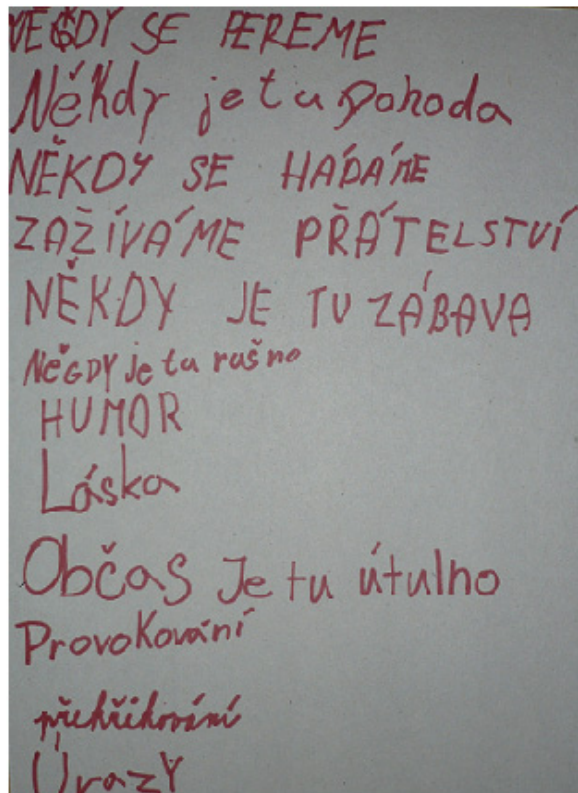
Skupina, jež měla batolata, uvedla, že mají společné pohlaví, stáří a jsou oblečená. Rozdílné jsou v barvě pleti, v délce vlasů, v barvě očí. Poslední skupina chlapců obhajovala plakát s dětmi jdoucími do školy a s dětmi koupajícími se v řece. Společně mají vlasy, oči, jsou stejně vysokí, jsou to lidé a jsou barevní. Rozdílní jsou v oblečení, ve velikosti a ve věku. Zajímaví jsou dle skupiny všichni, nejvíce kůží, pletí a vlasy. Po společné prezentaci jsme se ještě k plakátům vrátili. Byly položeny uprostřed kruhu a žáci se měli ještě jednou zamyslet a zkusit popsat povahy. V čem jsou stejné či jiné povahy lidí na obrázku. Vše záleželo na fantazii žáků. Hovořit o povaze a citech dělalo žákům problémy. Nedokázali k obrázku nahodile zařadit vlastnost či charakter.

b) Využila jsem předchozího rozhovoru o adopci na dálku, který se otevřel při rozhovoru o dívce z Keni, a dostala se k tématu pomoc a podpora, který jsem chtěla pro druhou část hodiny otevřít. Vyzvala jsem žáky k zamyšlení, kde se na celém světě objevuje pomoc či podpora. Žáci zmiňovali nadace modelek, adopce, pomoc při povodních. Okruh jsme začali zužovat na Českou republiku, na město, ve kterém žijí a nakonec na jejich školu a třídu. Ve vztahu ke třídě žáci zmiňovali pomoc nemocnému spolužákovi s učením, pomoc dívkám od chlapců, vzájemné doučování. „*Nosím kamarádce úkoly, když je nemocná.*“ *Když měl Vojta zlomenou nohu, tak jsem mu pomáhal do schodů.*“ *Když třeba něčemu nerozumím a soused v lavici tomu rozumí, tak mi to může vysvětlit.*“ *Půjčujeme si třeba věci, které si zapomeneme doma.*“

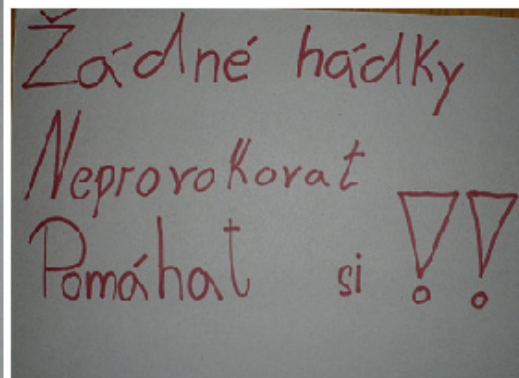
Od pomoci a podpory jsme přešli ke třídě všeobecně. Jaká je, jak by ji žáci charakterizovali. Názory žáků si často odporovaly. „*Třída je fajn, ale někdy tu nejsem rád.*“ „*Někdy se máme rádi, ale někdy se pereme a děláme si úrazy.*“ „*Někoho mám rád, ale někdo mě pořád provokuje.*“ Vyzvala jsem žáky, zda by věci, které pojmenovali, dokázali dát do jednoho hesla, které by pojmenovalo celou třídu. Žáci pojmenovali třídu jako třída pohody, občas přátelská třída, hustá třída, přeháňková třída, divoká třída. Název si žáci odhlasovali ve třídních volbách, kdy většina hlasů rozhodla o názvu třídy. Z dvaadvaceti žáků hlasovalo dvacet pro název Přeháňková třída. Nebyla jsem si jistá, zda se tak neděje kvůli popularitě chlapce, který název vymyslel. Tento chlapce je ale nenápadný a skromný, leckdy se straní. Usoudila jsem, že spíše než o popularitu žáka jde opravdu o výstižný název. Název třídy jsem napsala na formát papíru A2. Papír jsem následně rozstříhla na čtyři díly a po kusech rozdělila

do skupin. Žáci měli za úkol namalovat vlajku třídy, která by symbolizovala jejich individualitu. Skupiny měly mezi sebou komunikovat, radit se o podobě vlajky. Dívky spolu spolupracovaly, ale skupina chlapců měla jasný záměr a nehodlala se nikterak přizpůsobovat. Na práci měli žáci přibližně deset minut a poté se vrátili zpět do kruhu. Vlajku jsme uprostřed kruhu opět složili k sobě. Každá skupina obhájila, co na své části vlajky vyobrazila. Chlapci nakreslili lebku, do které uhodilo několik blesků. Třídě to charakterizuje tím, že si často navzájem ubližují a provokují se. Dívky nakreslily veselejší obrázky. Jedna skupina nakreslila, v čem jejich střída ve škole vyniká, za což považují matematiku, čtení a tělesnou výchovu. Další skupina kreslila srdíčka a různé smajlíky, protože jim je ve třídě dobře a mají zde kamarády. Poslední skupina kreslila mraky, sluníčko a déšť, což mělo zobrazit změny nálad ve třídě.

Dalším úkolem bylo specifikovat, proč jsme třídu nazvali přeháňková. Žáci opět volili pojmy a věty, které vystihují jejich soužití. „*Někdy se pereme. Někdy je tu pohoda. Někdy se hádáme. Zažíváme přátelství. Někdy je zábava. Někdy je tu rušno. Humor. Láska. Občas je tu útulno. Provokování. Překřikování. Úrazy*“.



(Proč se jmenujeme Přeháňková třída)



(Naše hlavní pravidla třídy)

Z pojmů a vět, které žáci vypsali, měli vymyslet tři nejdůležitější pravidla, která chtějí dodržovat. Žáci se poradili nejdříve ve dvojicích, potom ve skupinách a následně jako celá třída. Vznikly tři návrhy, u kterých jsme následně odhlasovali jejich důležitost. Vznikla pravidla v tomto pořadí: „*Žádné hádky. Neprovokovat se. Pomáhat si.*“

Rozbor aktivity, jejich průběhu a výsledků:

Rozhovor, který měl uzavřít poslední činnost i celé setkávání. Nejdříve jsem žáky vyzvala, aby ohodnotili, jak jsou spokojeni s názvem třídy a s volbou pravidel. Žáky jsem vedla otázkami. Jak jste spokojeni s výběrem názvu třídy? Bylo těžké vaši třídu popsat v jednom názvu? Odpovídá vaše vlajka povaze vaší třídy? Jsou vaše pravidla pro vás opravdu nejdůležitější? Dokážete se v různých situacích zamyslet, zda neporušujete vámi stanovené pravidlo. Žáci byli po čtyřhodinovém projektu již unaveni, na otázky odpovídali stručně. Spíše potvrzovali předchozí sdělení. S názvem třídy jsou spokojeni, protože se tam nemají ani dobře ani špatně. Občas se hádají a ubližují si, ale někdy jsou na sebe hodní a pomáhají si. Vlajku by chtěli trochu jinou, protože kluci nakreslili lebku a ta jejich třídu nevystihuje. Ale když vysvětlili, že blesky znamenají občasné problémy, tak ostatní svolili, že lebka na vlajku patří. S pravidly třídy jsou žáci spokojeni, pokusí se je společně dodržovat.

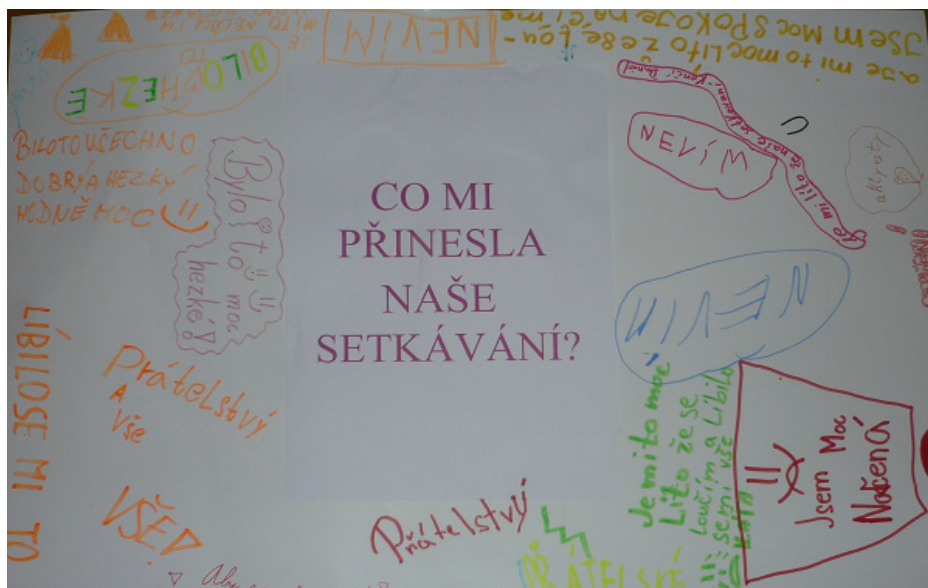
Závěr:

Setkání jsem shrnula a ukončila rekapitulací aktivit a jejich výsledků. Ohodnotila jsem práci žáků. Žáci měli možnost anonymně ohodnotit setkávání na papír formátu A2. Odpovědi na otázku, co ti přinesla naše setkávání. „Přátelství. Abychom si pomáhali. Vše. Je mi to moc líto, že se loučíme a líbilo se mi tu vše. Jsem moc nadšená. Nevím. Aktivita. Neučení. Je mi líto, že naše setkávání končí. Je mi líto, že se loučíme, jsem moc spokojená. Je mi to líto, nechci tu Bošana. Bylo to hezké. Bylo to všechno dobré a hezké, hodně moc.“

V úplném závěru žáci vyplnili dotazník, který obsahoval 4 otázky. První dvě byly stejné, jako u dotazníku ze začátku setkávání. Další dvě byly mířeny na průběh setkávání. Dotazník vyplnilo o dva žáky méně. Dvanáct žáků se i nadále cítí být nezapojeno do dění ve třídě, deset žáků se cítí být zapojeno. Osmnáct žáků má svou třídu rádo, čtyřem žákům je to jedno. Osmnáct žáků by si přálo, aby setkávání

pokračovalo, čtyřem žákům to je jedno. Jedenáct žáků si myslí, že se více poznali, tři žáci se více zapojili do dění ve třídě, pět žáků neví a tři žáci doplnili odpověď, že se naučili mít rádi, že se nemuseli učit, že si zlepšili svůj prospěch.

Odpovědi se slučovaly s pocity, které žáci zapisovali na papír. V dotazníku byla vyhrazena kolonka pro samostatnému vyjádření k setkávání, kam žáci také vyjadřovali podobným způsobem. Myslím, že takto došlo ke kvalitní zpětné vazbě.



Poznatky pro lektora:

V průběhu rozhovoru o typických vlastnostech třídy zmínili čtyři žáci šikanu. Paní učitelka, která byla přítomna, žáky přesvědčovala, že se určitě o šikanu nejedná a že si v soukromí promluví s každým, kdo se cítí být šikanován. Zapsat šikanu do charakteristiky třídy odmítla. Žáci proto přišli s dalším pojmem úraz, který si prosadili a do souhrnu vlastností třídy zapsali. Paní učitelce se výsledky aktivity nezdály odpovídající a žáky upozornila, že si s nimi o problému ještě promluví. Následně hned začala přesvědčovat žáky a patrně i mě, že ve třídě k žádným úrazům nedochází. Ozvali se čtyři žáci, kteří měli z přestávek či z pobytu ve družině zranění, které je trápilo i několik dní. Rozhovor paní učitelce nebyl příjemný a omítala řešit situace nastalé v minulých letech. Z rozhovoru jsem pochopila, že se tento problém již dříve několikrát řešil. Paní učitelka mi o třídě neposkytla zcela úplné informace, s čímž jsem bojovala po celou dobu setkávání.

Ne zcela adekvátně jsem řešila problém posmívání se holčičce z Keni. Skupině jsem

vysvětlila, že fotka pochází z webových stránek charity, která zprostředkovává adopci dětí bez rodičů či dětí, jejichž rodina nemá na vzdělání. Upozornila jsem dívky na bezprávnost žen v tomto státě. Dívky si následně složily mé informace do věty: „*Dívka nemá matku a je znásilněná*“. To dle jejich očekávání vzbudilo ve třídě vlnu zájmu o toto téma. Příště bych měla situaci řešit jiným způsobem. Kupříkladu bych měla nechat řešení až na rozborovou část, kdy budou účastni všichni žáci a nebude přeformulované mé sdělení. Měla jsem se držet mnou stanovené zásady, že budu poskytovat pouze nejnnutnější informace.

4.2 Detailní rozbor jednoho setkání

Čtvrté setkání - *UMÍME SE DOHODNOUT?*

Čtvrté setkání jsem si vybrala z důvodu několika jevů, které jak pozitivně, tak negativně ovlivnily průběh setkání.

Hodina začínala v netradiční dobu. Žáci pro účast na setkání museli dojít do školy na nultou vyučovací hodinu. Nultá vyučovací hodina je mezi žáky velmi neoblíbená a dala by se hodnotit jako nutné zlo. Žáci dostali od paní učitelky zápis do žákovské knížky, že účast na nulté vyučovací hodině je povinná a žákova absence musí být řádně omluvena. Vždy při mém příchodu do třídy, byli žáci vstřícní, šli za mnou a chtěli si povídat. Na začátku tohoto setkání byli žáci otráveni. Neverbálně dávali najevo, že jsou nevyspalí. Sundali židle ve třídě, sedli si na ně a hlavu si položili na lavici.

Zahájení setkání bylo velmi pomalé a aktivita žáků přicházela pozvolně. Chtěla jsem žáky motivovat hezkými zážitky, se kterými se mohou podělit s ostatními. Hodina probíhala druhý den pro začátku školy v novém roce a žáci neměli doposud dostatek času sdělit si, jak probíhaly vánoční svátky. Proto jsme za pomoci plyšové hračky postupně předali slovo každému v kruhu, aby nám mohl sdělit, jak prožíval své prázdniny. Žáci měli vesměs všichni kladné zážitky až na jednu dívku, která dle svých slov nenaplnila o svátcích své očekávání. Aktivita žáky lehce motivovala k práci. Byli již výřečnější.

Pro takto brzkou ranní hodinu jsem zvolila příliš složitou formu motivační techniky teploměr, při které měli žáci své pocity přirovnávat k vodním plochám či jiným

podobám vody. Žáci se dokázali zaměřit pouze na fyzickou podobu, nikoliv na fyzické vlastnosti vodních ploch. Proto pro ně bylo přirovnání složité. Aktivita neměla tedy motivační charakter pro žáky ani informující charakter pro učitele.

Následovala aktivita, při které žáci pracovali ve dvojicích. Dvojice byly zvoleny náhodným výběrem. Poslala jsem do kruhu dvojice dvanácti obrázků. Dle stejných obrázků se žáci našli a sedli si v řadě zády k sobě. Jeden z dvojice dostal obrázek listu, druhý z dvojice obrázek neviděl. Dostal tužku a papír a dle slovního návodu svého spolužáka měl daný obrázek nakreslit. Následně se role vyměnily a aktivita se opakovala s obrázkem jablka. Žáci páté třídy ještě nedokázali dodržet pravidlo, že se obrázek nesmí prozradit, respektive, že se nesmí prozradit nejdříve název obrázku (jablko) a potom teprve popisovat, jak vypadá. Aktivita byla uskutečněna v ne zcela vyhovujících podmínkách. Žáků bylo ve třídě 24 a prostor pro rozmístění žáků byl nedostačující. Žáci seděli blízko sebe a navzájem se rušili. Již v průběhu aktivity jsem zaznamenala, že žáci na sebe navzájem viděli a některé prvky z obrázku obkreslovali. Při prezentaci žáci uváděli, že byla aktivita moc lehká, což zapříčinila právě možnost obkreslování a malé rozestupy mezi žáky. Celkově se aktivita nepovedla přesně dle mých představ, ale žáci na ni nereagovali záporně. Aktivita i přes všechny nedostatky naplňovala některé stanovené cíle. Žáci se navzájem respektovali, poslouchali a vnímali jeden druhého. Bez jakéhokoliv konfliktu spolupracovali.

Další dvě aktivity byly vydařené. Atmosféra ve třídě se díky nim uvolnila. Žáci při nich zažívali úspěch, viděli výsledek společné práce, který mohli ohodnotit i ostatní. Aktivita se společným kreslením obrázků byla pro žáky zábavná. Všichni se uvolnili, po dobu trvání aktivity panovala dobrá nálada. Žáci byli kresbou obrázku nadšeni. Proces kresby provázel smích. Vesměs všechny dvojice dokázaly spolupracovat. Před dvojicí ležel papír formátu A4 a žáci na něj společně kreslili dům, na něm komín, dům má okna a dveře, vedle domu je strom, na něm jsou plody, svítí slunce, blíží se mračna, u domku sedí pes. Žáci se mohli v kresbě střídat či mohli kreslit společně a napovídat si jemným tahem. Výsledný vzhled obrázku nebyl nejdůležitější. Žáci byli upozorněni na to, že nejde o čistotu linií a krásu obrázku, ale o proces tvoření, při kterém se musí dohodnout, aby mohl vzniknout obrázek, který bude vypovídat o práci obou členů dvojice. Žáci této třídy rádi kreslí, jsou zvyklí svá díla vystavovat, proto jsem dala toto

zadání. Obávala jsem se, že by strach o výsledný vzhled kresby mohl ovlivnit proces tvorby obrázku. Kdy by jeden žák zcela ustoupil druhému, aby jejich dílo vypadalo, co nejlépe. Proto jsem žákům popsala, že každá čára vypovídá o spolupráci a souhře obou spolužáků. Prezentace prací probíhala opět skupinově. Každá dvojice odpověděla na tři otázky. Dokázali jste se domluvit pouze skrze držení tužky? Byl někdo hlavní vůdce, či jste se ve vedení střídali? Jaké jste měli při kresbě pocity? Aktivita splnila dané cíle. Žáci spolupracovali ve dvojici, ve které neverbálně komunikovali. Museli se lépe soustředit na jeden druhého a své projevy. Zároveň spolužáci hodnotili svou spolupráci, ale i díl práce každého z nich. Zpětnou vazbu dostali i od spolužáků.

Třetí aktivita spočívala ve skupinové práci. Skupiny po šesti žácích byly vytvořeny na základě podobnosti obrázků. Každá skupina dostala návod vytvoření sochy (viz záznam ze čtvrtého setkání). Při procesu tvorby žáci velmi dobře spolupracovali. Zkoušeli několik nápadů. Nezaznamenala jsem žádný významný spor. Nejdříve měli žáci problém představit si sochu, která má kupříkladu 6 rukou a jen jednu hlavu. Žákům jsem poradila, že co je schované, není vidět a tudíž to socha nemá. Po této radě již žáci pracovali opravdu samostatně. Ve skupině se smáli, povídali si, proces přípravy sochy byl v každé skupině uvolněný. I následná prezentace probíhala velmi příjemně. Žáci se navzájem respektovali. Když jedna skupina předváděla sochu, ostatní fungovali jako klidné publikum, které řádně snahu ohodnotilo. Při prezentaci žáci nedošli k žádnému sporu, naopak se navzájem chválili. Hodnotili své nápady a způsob provedení. Poslední dvě aktivity uvolnily napětí čtvrtého setkání. Splnily cíl stanovený již v názvu setkání. Žáci se měli dohodnout na provedení scénky. Měli společně vymyslet její podobu a každý žák se musel sochy účastnit. Tím, že byla předem určená pravidla účasti všech, bylo předejito možným odmítáním jednotlivých členů skupiny, jakých jsem byla svědkem při jiných setkáních.

Při závěrečném hodnocení psali žáci své pocity, zážitky či to, co si ze setkání zapamatují. V tomto hodnocení se poprvé objevily záporné pojmy. Bylo to bolestivé a hrůza a děs. Zeptala jsem se žáků na pojem bylo to bolestivé. Dle vysvětlení došlo k pádu při tvorbě soch, z toho důvodu prý bolestivé. Proč se někomu zdálo setkání děsné a hrozné jsem se již nedozvěděla. Proto mohu pouze polemizovat o tom, že se v průběhu některé z aktivit necítil dobře, mohlo dojít ke konfliktu, který jsem

nezaznamenala či nemusel žákovi vyhovovat brzký začátek setkání. Z hlediska cílů bylo setkání naplněno. I přes některé nedostatky v provedení aktivit mělo setkání svůj význam. Žáci spolupracovali, komunikovali ve dvojici, ve skupině i v kolektivu celé třídy. Žáci dostávali zpětnou vazbu od svých spolužáků a to hned v několika podáních. Byli hodnoceni za rozdílné aktivity, ve kterých mohli převážně prožívat úspěch.

4.3 Zhodnocení výsledků setkání za pomoci dotazníku

Zhodnocení vyplývá z porovnání dotazníků vyplněných v průběhu listopadu a ledna.

1. otázka	ANO	NE	NEVÍM
<i>Cítíš se být zapojený do všeho dění ve tvé třídě?</i>	9	14	1
2. otázka	Jeden kamarád	Více kamarádů	Nemá kamarády
<i>Máš ve třídě dobrého kamaráda či více kamarádů?</i>	3	21	0
3. otázka	Ano, mám svou třídu rád.	Ne, lépe by mi bylo v jiné třídě.	Je mi to jedno.
<i>Jsi rád žákem své třídy?</i>	19	0	5

Tabulka č.1 (Dotazník listopad 2009)

1. otázka	ANO	NE	NEVÍM
<i>Cítíš se být zapojený do všeho dění ve tvé třídě?</i>	10	11	0
2. otázka	Ano, mám svou třídu rád.	Ne, lépe by mi bylo v jiné třídě.	Je mi to jedno.
<i>Jsi rád žákem své třídy?</i>	17	0	4

Tabulka č.2 (Dotazník leden 2010)

1. otázka	Přála bych si aby pokračovala.		Je mi to jedno.	
<i>O našich setkáních.</i>	18		3	
2. otázka	Aby se více poznali.	Aby se více zapojili do dění ve třídě.	Aby ...	Nevím
<i>Setkání pomohla všem žákům třídy:</i>	10	3	1) volné hodiny 2) zlepšit prospěch 3) mít se rádi	5

Tabulka č.3 (Dotazník leden 2010)

V den závěrečného setkání chyběli ve třídě tři žáci. Dotazník nelze tedy zcela přesně porovnat a vyhodnotit. I tak jsou znatelné rozdíly v hodnocení žáků, které se vyvíjely po dobu třech měsíců. Dle výše uvedených tabulek, ve kterých mezi sebou porovnávám šedivá pole, můžeme zjistit mírný pozitivní posun v hodnocení svého zapojení do dění ve třídě. V listopadu se cítilo zapojeno pouhých devět žáků. Celých čtrnáct žáků se cítilo být nezapojeno. Jeden žák se nevyjádřil. O tři měsíce později se do dění ve třídě cítilo být zapojeno o jednoho žáka více, tedy deset žáků. Jedenáct žáků se i nadále cítilo být nezapojeno. V porovnání počtu 21 žáků lze již třídu rozdělit na poloviny. Jedna polovina se cítí být nezapojena, druhá polovina se cítí být zapojena. V listopadu, při celkovém počtu 24 žáků, byla třída rozdělena výraznějším způsobem. Žáků, cítících se zapojení do kolektivu, bylo o šest méně, než žáků cítících se nezapojeno. Bez zodpovězeného dotazníku od chybějících žáků ale nejde přesně posun porovnat. Mírným úspěchem, objeveným při zhodnocení setkávání, byl fakt, že alespoň jeden žák hodnotí své zapojení do kolektivu lépe.

U druhé otázky, zda jsou žáci rádi ve své třídě, neshledávám výrazný posun. V listopadu bylo devatenáct žáků rádo ve své třídě a pěti žákům to bylo jedno. V lednu, kdy bylo účastno o tři žáky méně, bylo sedmnáct žáků spokojeno ve své třídě a čtyřem žákům to bylo jedno. Je tedy možné, že se situace nezměnila.

Vzhledem k délce setkávání, která probíhala po dobu dvanácti hodin, rozdělených do šesti úseků, nebyla intenzita setkání dostačující pro výraznější změny ve třídním kolektivu. V průběhu každého měsíce se udála pouze dvě setkání, která leckdy neprobíhala ve zcela ideálních podmínkách. I přesto byl mírný posun v socializaci žáků do třídní skupiny zaznamenán.

O výsledcích setkávání dále vypovídají i následující dvě otázky v lednovém dotazníku. Byly mířeny na naše setkávání a měli žáky podnítit k zamyšlení nad přínosem setkání pro celou třídu i pro jedince. V první otázce se žáci vyjadřovali k setkání a možnosti pokračování. Osmnáct žáků uvedlo, že by rádi v setkávání pokračovali, tři žáci uvedli, že jim to je jedno. Zájem o pokračování v setkávání přisuzují zájmu o aktivity, spolupráci, možnost vyjádřit se, ale i vidině několika volnějších hodin bez výuky. Žáci se v tomto smyslu občas vyjadřovali a uvědomují si, že byla třídnická setkání pojímána jako volnější hodina. Paní učitelka mě do hodin několikrát uváděla se slovy, že nyní nastávají dvě volnější hodiny. Dle druhé otázky lze ale usoudit zájem i z důvodů úspěšnosti naplnění jednotlivých cílů setkání. Pět žáků uvedlo, že neví, v čem naše setkávání pomohla jejich třídě. Deset žáků uvedlo, že se díky setkání lépe poznali. V této třídě vzájemné poznání považují za úspěch. Třída je dělena na několik nekomunikujících skupin, které byly díky skupinovým aktivitám narušeny. Díky tomu spolu museli komunikovat i žáci, kteří se sobě navzájem vyhýbají. Další tři žáci uvedli, že se při setkávání více zapojili do dění ve třídě. Zajímavé je, že tři žáci uvedli snadnější zapojení do kolektivu, přičemž pocit zapojení do třídnické skupiny stoupl pouze o jednoho žáka. Další tři žáci doplnili otázku dle svého. Jeden uvedl, že se mu zlepšil prospěch. Druhý označil setkání za volné hodiny bez učení a třetí žák uvedl, že se žáci naučili mít se rádi. Dle vyhodnocení dotazníku cítila převážná většina žáků v třídnickém setkávání jistý smysl, většina žáků by v něm ráda pokračovala. V závěru dotazníku byl prostor pro samostatné vyjádření žáků k setkávání. Aktivita byla dobrovolná. Odpovědělo pouze pár žáků.

„Moc se mi ty setkání líbí.“ „Moc se mi to líbilo.“ „Bylo hezké.“ „Zuzana V. mě vždycky provokuje a potom bulí.“ „Bylo to zajímavé.“ „Líbí se mi a pomáhá to v aktivitě.“ „Chci tu být, ale nechci tu Balšána, Honzu, Jenče a Pavla.“ „Byla hezká.“ „Strašně se mi to líbilo.“ „Bylo to hezké a zábavné.“

Žáci se vyjadřovali, jak na ně setkání působilo.. Dva žáci uvedli svůj osobní problém, který je třídě pravděpodobně trápí.

Dotazník dopomohl k lektorovu zhodnocení výsledků setkání. Byl zadán anonymně, proto nelze sledovat přesný posun v myšlení jednotlivých žáků. Lze hodnotit pouze posun anonymních jednotlivců v rámci celé skupiny. Na základě vyhodnocení vyplývá, že došlo ke splnění dvou z dílčích cílů setkání, a to k dopomoci žákům zařadit se do kolektivu a k rozvinutí empatii a schopnosti práce s emocemi. Úspěšné či neúspěšné plnění zbylých dílčích cílů vychází z průběhu setkání a jednotlivých výstupů.

4.4 Rozbor jednotlivých technik

- Sociálně psychologické hry a interakční hry

Techniky byly použity průřezově při více setkáních. Dopomáhaly k zapojení všech žáků do dění ve třídě. Při těchto hrách žáci společně hledali řešení zadaných úkolů. Technika měla poskytnout pocit sebeuplatnění, pocit sounáležitosti či ohodnocení od vrstevníků. Společným cílem žáků se stával produkt, na kterém všichni spolupracovali a jež je spojoval v tým. Žáky v tu chvíli spojovalo více věcí, než když jsou pouhými sousedy v lavicích.

- Motivační technika - „teploměr“

Technika byla použita v úvodní části každého setkání. Setkala se s kladnou odezvou od žáků a zároveň splnila očekávání lektora. Díky určení nálady má lektor možnost dopředu předvídat některé reakce žáků. Dozvídá se, zda je žák veselý, zda je smutný, zda se v jeho životě událo něco důležitého a nakonec i jeho chuť k práci na daném tématu. Žáci mají možnost naladit se na dvouhodinové setkání, které se liší od běžné vyučovací hodiny.

- Výtvarné techniky , hudební techniky

Techniky použité při jednotlivých setkáních. Žáci používali výtvarného a pohybového projevu k určení svých postojů. Výtvarné techniky byly použity v průběhu několika setkání jako dopomoc k vyjádření určité nálady či jako prostředek k zobrazení jednotlivých prvků třídy. Hudební techniky byly spojeny s prací s tělem.

Obě techniky plnily stanovené cíle a pro žáky byl tento způsob projevu přijatelný a blízký.

- Techniky práce se zpětnou vazbou

Zpětná vazba zaujímala výraznou část v časovém prostoru vyhrazeném pro setkání. Zpětnou vazbu si podávali žáci mezi sebou, podával ji učitel žákům, ale i žáci lektorovi. K prvnímu setkání se zpětnou vazbou docházelo již v průběhu různých aktivit, kdy žáci komunikovali mezi sebou a občas došlo ke spontánní výměně názorů či ohodnocení jednotlivých nápadů. Další zpětná vazba byla podávána při prezentaci prací. Probíhala interně ve skupině, kdy si žáci ještě utříd'ovali své postoje. Probíhala při odezvě ostatních spolužáků na práci dané skupiny a probíhala i při hodnocení lektorem. Žáci měli možnost ohodnocení od vrstevníků i od dospělého, kterého považují za autoritu. Nejdůležitější zpětná vazba se vztahovala k rozboru celého setkání, kde se žáci vraceli ke svým schopnostem spolupráce, naslouchání, komunikace a interakce. Hodnotili svůj projev i úspěšnost své práce. Zpětná vazba byla nakonec podána i lektorovi při písemném zhodnocení celého setkání. Je nejcennějším bodem každého setkání.

- Rituál

Rituál měl žákům dopomoci k naladění na jiný typ vyučovací hodiny. Díky měnícím se podmínkám ve školní třídě nebylo lehké tento rituál dodržet. Omezil se pouze na puštění úvodní znělky ze seriálu Bylo nás pět, za které se žáci usadili do kruhu na koberec. Průběh techniky nebyl zcela dodržen, i tak žáci po třech setkáních začali znělku vnímat jako úvod do našich třídnických setkání a zaujímali určenou polohu.

5. Diskuze

Diplomová práce je zaměřena na podporu rozvoje vztahů ve třídní skupině žáků prvního stupně. Mým cílem bylo podporovat formou pravidelného setkávání rozvoj kladných vztahů ve třídní skupině žáků čtvrtého ročníku základní školy. Z vypracovaných osmi tématických celků mi bylo umožněno praktikovat šest setkání, jejichž hlavními cíli bylo podpořit rozvoj kamarádských vztahů, hlubší zapojení žáků do třídnického kolektivu a vytváření atmosféry spolupráce a vzájemné tolerance. Dále jsem se snažila předcházet agresivním projevům chování v třídní skupině a rozvíjet u žáků empatii, soucit, důvěru a schopnost práce s emocemi. Důležité bylo rozvinout schopnost vyjádření svých názorů a pocitů, což bylo přínosné jak pro podporu rozvoje vztahů mezi žáky, tak pro dosažení kvalitní zpětné vazby v průběhu setkání.

K zhodnocení průběhu a výsledků setkávání dopomáhá dotazník, který žáci vyplňovali v odstupu třech měsíců. Výsledky udávají subjektivní pohled jednotlivců, nemohou však zcela přesně popsat posun ve fungování třídnické skupiny jako stmelěného kolektivu. Dle Hermochové (2005) je nesmírně obtížné dokázat, že využití daných metod a postupů při práci s třídní skupinou přineslo očekávaný efekt, což se ukázalo být pravdivé i při mém osobním výzkumu hledajícím pokroky, úspěchy, ale i nedostatky v třídnických setkáváních. Je těžké určit, zda žáci dle stanovených cílů této diplomové práce opravdu prohloubili svá přátelství v rámci třídní skupiny, dosáhli lepšího zapojení do kolektivu a míra jejich schopnosti spolupráce stoupla.

Dle dotazníku jednotlivci uváděli, že se ve třídě u některých žáků zvýšilo zapojení do kolektivu, či se navzájem více poznali. Žáci ale nemusejí ve výpovědi mluvit o své osobě, mohou popisovat svého spolužáka, o kterém si myslí, že dosáhl pokroku. Není zaručeno, že výpověď žáka je shodná s pocity dotyčného a tím je ukazatelem úspěchů dosažených v průběhu třídnického setkávání. Z výše uvedených důvodů hodnotím setkání spíše dle jeho průběhu a k výsledkům dotazníku přihlížím jako k potvrzujícímu bodu.

Z hlediska splněných cílů bylo setkávání úspěšné pouze částečně. Již bylo zmíněno, že se zvýšil počet žáků cítících své zapojení do skupiny, žáci uváděli pokroky v socializaci, které si sami uvědomují a kladně hodnotili společné chvíle strávené

v době třídnického setkání. V závěrečném hodnocení ale nebyl posun v pocitech žáků tak výrazný. O důvodech nevýrazného posunu v pojetí žáků lze spekulovat. Přihlédnu však pouze k faktům, která v průběhu působení vyplynula. Třidu v tomto školním roce vede nově paní učitelka, která byla na mateřské dovolené. Žáky poznává a zjišťuje vzájemné vztahy. Z tohoto důvodu jsem neměla plné informace o třídě a až v průběhu setkávání se začaly vyskytovat četné problémy ve fungování skupiny a časté hádky mezi spolužáky. Na třídu nebylo v předchozí době nikdy účelně působeno. Byla v oblasti socializace ponechána vlastnímu vývoji. Díky konkurenci v tanečních klubech se rozdělily dvě skupiny dívek, které spolu nekomunikují, či si vzájemně škodí formou pomluv. Chlapci jsou tomto směru stmelnější, funguje zde ale také jisté rozdělení na skupiny, které k sobě inklinují dle zájmů. Třída tedy funguje v rozdělení do čtyř až pěti skupin, které se vzájemně nevyhledávají. V průběhu třídnických setkávání žáci museli spolupracovat ve skupinách, na které nebyli zvyklí. To dělalo některým skupinám velké problémy. S tímto problémem se třída potýkala v průběhu každého setkání. Mírné zlepšení nastalo páté a šesté setkání, kdy žáci v rámci aktivit zapomínali na antipatie a soustřeďovali se na výkon a výsledek celé skupiny. Tři setkání byly poznamenány spory v jednotlivých skupinách. Bez znalosti skrytých důvodů antipatií mezi žáky bylo velmi těžké spory řešit. V tomto ohledu se setkávání setkalo s částečným úspěchem i neúspěchem. Po třech měsících bylo schopno spolupracovat více žáků než dříve, ve třídě však stále zůstávají žáci, kteří spolu nevycházejí a do budoucna ke kladnějším vztahům nejsou motivováni.

Díky motivační technice teploměr, častým diskuzím, podávání zpětné vazby a zapisování pocitů měli žáci mnoho příležitostí k vyjádření svých názorů, emocí i postojů. Aktivita byla dobrovolná a žáci ji plně využívali. V rámci setkávání řešili i jiné problémy, které vztahovali do diskuzí. Tím byl plněn cíl podporovat u žáků empatii, schopnost práce s emocemi a schopnost vyjádření svých názorů a pocitů. Schopnost vyjádřit se a motivace k účasti při diskuzích, byla jednou z nejdůležitějších součástí setkání, jelikož se díky ní hodnotila každá aktivita, hodnotil se pokrok při setkávání, ale hodnotili se i žáci navzájem mezi sebou, což prohlubovalo vzájemné vztahy a umožňovalo hlubší poznání. Komunikace při setkávání byla na dobré úrovni a umožňovala plnit další vytyčené cíle.

Snaha o vytváření atmosféry spolupráce a tolerance byla často rušena nesplněním cíle předcházet konfliktním situacím a tím i agresivním projevům chování ve třídní skupině. Díky neznalosti vztahů mezi žáky nebylo jednoduché při setkávání fungovat v pohodové atmosféře. Ta byla často rušena hádkou, zpravidla mezi dívkami nebo byla alespoň dívkou vyvolána. Konflikty zasahovaly do průběhu celého setkání, kdy skupina nestíhala stanovený úkol, v jiném případě se hádala před ostatními. Proběhlo několik pokusů o řešení situace, často se však setkávaly s neúspěchem. Přínosné by bylo vysledovat dívky, které mají mezi sebou největší konflikty, což se za krátkou dobu působení ve třídě dostatečně nepovedlo. Konzultace s paní učitelkou odhalily pouze nejvýraznější konflikty, mezi děvčaty jsou ale i hlubší spory, které paní učitelka nezaznamenala. Variantou řešení by mohlo být ponechání přátelských skupin k společné práci a zvolit jiné aktivity, které by mohly pomoci k stmelení celého kolektivu v rámci hromadných činností. Tato cesta by byla náročnější na čas. Setkávání by musela být intenzivnější, lépe organizovaná a podmínky by se musely pozměnit. Žáky by bylo potřeba lépe znát a využít zdravé jádro skupiny k nápravě vztahů v celém kolektivu. V rámci dohody s vedením školy a paní učitelkou, jsem měla omezené jak časové, tak organizační podmínky, což dle očekávání setkání také poznamenalo.

Od vedení školy mi byla nabídnuta třída, která je brána jako problémová. Prostory pro setkávání byly vymezeny v rámci třídy, která slouží i jako školní družina. To znamená, že jedna polovina slouží k výuce a druhá polovina ke hrám v rámci odpoledních aktivit. Výzdobu prostor zajišťuje družina, proto nebylo možné vystavit práce žáků, které vznikaly v průběhu setkávání. Po dohodě s vedením bylo možné umístit nástěnku k setkávání na chodbu před třídou, což porušovalo jistou intimitu třídní skupiny a umožňovalo ostatním třídám nahlédnout do soukromí žáků. Časování jednotlivých setkání se odvíjelo od rozvrhu třídy a od možností paní učitelky. Z toho důvodu vznikla v setkávání jistá nepravidelnost. Zachováno zůstalo alespoň pravidlo dvou setkání měsíčně. Denní doba, určená k setkání, nebyla vždy zcela ideální. V případě jednoho setkání, které začínalo sedmou hodinou ranní, byla výrazná nechuť k práci ze strany žáků a tuto překážku bylo velmi složité překonat. Vhodnější by bylo vymezit pro setkávání pravidelné místo v rozvrhu, což ale nebyla škola za stávajících podmínek pro externího pracovníka schopna zajistit. V neposlední řadě výrazně

zasahovala do průběhu setkání přítomnost paní učitelky. Problém nespočíval ve strachu žáků vyjádřit svůj názor před učitelem, čehož jsem se zprvu obávala. Problematický byl přístup paní učitelky. V dobré víře chtěla setkávání podporovat silou své osobnosti, čímž několikrát zcela obrátila průběh setkání. Shledala za potřebné, aby mé instrukce žákům ještě jednou, podrobněji tlumočila a často dodávala informace, které žáky naváděly k řešení. Tím několik aktivit nemohlo plně vypovídat o pocitech žáků, ale byly plněny za podrobných instrukcích od paní učitelky. Jasný příklad proběhl hned při prvním setkání, kdy žáci chtěli kreslit zvířátka, která by si přáli ve třídě. Paní učitelka každou skupinu upozornila, že má jít o hodná, klidná a milá zvířátka, což ale nebylo záměrem aktivity. U posledního setkání paní učitelka zasahovala do tvoření názvu třídy, vlajky a popisu třídy. Měla tendenci žákům vysvětlovat, že situaci vidí jinak, než opravdu je. Přítomnost paní učitelky tedy výrazně ovlivňovala průběh celého projektu. Po dohodě s vedením školy bylo nutné, aby paní učitelka byla setkávání přítomna. Situaci jsem se pokusila řešit rozhovorem s paní učitelkou o cílech setkání a o důležitosti samostatnosti žáků při vypracovávání jednotlivých aktivit. Pro příští setkání by bylo vhodné zajistit intimnější prostředí pro zázemí setkání, osobnost učitele v průběhu setkání bych omezila či jej postavila na pozici nestranného pozorovatele. Setkání by měla být zařazena v pravidelném režimu, na který si žáci zvyknou a budou očekávat uvolněnější styl výuky, než na který jsou z běžných hodin zvyklí.

K nápravě narušených vztahů v této třídě by bylo vhodnější spolupracovat s poradcem či psychologem. Má diplomová práce byla pod odborným vedením, mé osobní kvality však nyní nejsou na dostatečné úrovni, abych byla schopna intenzivněji a hlavně účelněji na narušené vztahy mezi žáky působit. Utvrdila jsem se, že vliv třídního učitele na žáky je významný. Třídní učitel však bez pravidelného zvyšování své odbornosti není schopný problémy třídy sám řešit. Projekt, který jsem připravila, se zaměřoval spíše na prevenci. V nápravě již letitých sporů mezi spolužáky a konkurenčního boje mezi dívkami, jsem ze své pozice studenta a počínajícího pedagoga nebyla schopna uspět. Přičemž se potvrdila slova PhDr. Petra Kříže, který napsal, že i učitel s dobrým všestranným vzděláním a letitou praxí je pro práci s intimními tématy polovičním laikem,.

6. Závěr

Cílem diplomové práce bylo vytvoření projektu práce se školní třídou na 1. stupni základní školy. Formou záměrného působení na třídní skupinu žáků čtvrté třídy mělo dojít k prohloubení kamarádských vztahů ve třídě, k navození pocitu sounáležitosti s třídnickou skupinou a k omezení nevhodných projevů chování mezi dívkami a chlapci. Hlavními cíli bylo podpořit proces formování třídy jako sociální skupiny a posílit pozitivní sociální vztahy ve třídní skupině žáků. Stanoveny byly i dílčí cíle, které za pomoci jednotlivých setkání postupně upevňovaly dílčí sociální zdatnosti jednotlivých žáků a tím podporovaly splnění hlavního cíle diplomové práce.

Diplomová práce je za pomoci teorie a metodické podpory zaměřena na tvorbu projektu práce se školní třídou, který je následně praktikován. Nejcennější částí celé diplomové práce je reflexivní zápis z jednotlivých setkání, který popisuje nastalé situace, dílčí úspěchy i neúspěchy a navrhuje možná řešení nastalých situací. Zaznamenává pocity lektora, vedoucího jednotlivá setkání. Je obrazem očekávání a následného setkání se realitou v průběhu každého setkání.

Úspěšnost projektu lze hodnotit dotazníkem i průběžným reflexivním zápisem ze setkání. Lze vyhodnotit, že žáci udělali za dobu působení na třídu jako sociální skupinu pokrok. Někteří žáci se cítí více zapojeni do dění ve třídě, jiní hodnotí možnost lepšího vzájemného poznání, která se jim v průběhu setkání naskytla. Vesměs všichni žáci hodnotí setkání kladně a rádi by v něm pokračovali. Z hlediska cílů došlo k částečnému splnění všech vytyčených cílů, přičemž delší působení na třídu by znamenalo výraznější pokrok. Z důvodů nevhodného výběru třídy pro preventivní působení není pokrok tak výrazný. Třída se jeví jako problémová a program, který byl vystavěn jako preventivní, není schopný plně vylepšit nevhodné, až špatné projevy v chování a jednání mezi žáky.

S třídou by se mělo dále pracovat. Je třeba pomoci odborníka, kterým může být výchovný poradce či psycholog. Třídní učitel by dále neměl přehlížet výrazně nevhodné projevy chování a situaci by měl řešit i svým dalším odborným vzděláváním.

7. Seznam použité literatury

- Dvořáková, H. : Pohybem a hrou rozvíjíme osobnost dítěte, Portál, 2002,
ISBN 80-7178-693-4
- Hadj Moussová, Z. a kol.: Pedagogicko psychologické poradenství I, Vybrané
problémy, Praha, 2005, ISBN 80-7290-215-6
- Hadj Moussová, Z., Duplický, J. a kol.: Pedagogicko-psychologické poradenství II.,
Diagnostika, Praha, 2002, ISBN 80-7290-101-X
- Hadj Moussová, Z. a kol.: Pedagogicko psychologické poradenství III., Intervence,
Praha, 2004, ISBN 80-7290-146-X
- Hermochová, S.: Skupinová dynamika ve školní třídě, AISIS, 2005,
ISBN 80-239-5612-4
- Krejčová, V., Kargerová, J.: Vzdělávací program Začít spolu, Metodický průvodce pro
1. stupeň základní školy, Portál, 2003, ISBN 80-7178-695-0
- Kříž, P. : Kdo jsem, jaký jsem, AISIS, 2005, ISBN 80-239-4669-2
- Mareš, J. : Sociální klima školní třídy, Přehledová studie, Asociace školní psychologie
ČR a SR, 1998
- Trpišovská, D.: Vývojová psychologie, Praha, 1998, ISBN 80-7044-207-7
- Vágnerová, M. , Valentová, V. : Psychický vývoj dítěte a jeho variabilita, Praha, 1994,
ISBN 80-7066-384-7
- Vágnerová, M.: Vývojová psychologie I., Dětství a dospívání, Karolinum, 2005,
ISBN 80-246-0956-8
- Vágnerová, M.: Školní poradenská psychologie pro pedagogy, Karolinum, 2005,
ISBN 80-246-1074-4
- Valenta, J.: Osobnostní a sociální výchova, AISIS, 2006, ISBN 80-239-4908-X
- Smith, Ch. A: Třída plná pohody, Portál, 1994, ISBN 80-85282-82-2
- Wagnerová, K. : Školní třída jako společenství, Pedf UK, Praha, 1995
- Wopel, W. K.: Skupinové hry pro život I., Portál, 2007, ISBN 978-80-7367-286-7
- Wopel, W. K.: Skupinové hry pro život II., Portál, 2008, ISBN 978-80-7367-352-9
- Wopel, W. K.: Skupinové hry pro život III., Portál, 2008, ISBN 978-80-7367-398-7
- Wopel, W. K.: Skupinové hry pro život IV., Portál, 2009, ISBN 978-80-7367-519-6
- Bílá kniha : Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, Praha - Tauris, 2001,
ISBN 80-211-0372-8

8. Přílohy

8.1

Úvodní dopis rodičům

Vážení rodiče,

ráda bych vás touto cestou informovala o připravovaném projektu třídnických setkání ve třídě IV.B.

Setkání jsou zaměřena na posílení pozitivních sociálních vztahů ve třídní skupině žáků navštěvujících vyšší ročníky prvního stupně základní školy a jeho výslednicí by měl být pokrok v sociální interakci všech žáků do třídnické skupiny.

Žákům by projekt měl dopomoci k prohloubení kamarádských vztahů v třídním kolektivu, zlepšit schopnost komunikace a zamezit tak projevům napětí mezi dívkami a chlapci, které jsou pro tento věk typické.

Projekt je součástí praktické části mé diplomové práce, která nese název Formování třídy jako sociální skupiny. Práci připravuji v rámci ukončení svého magisterského studia na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze.

Během setkání budou užity tyto metody:

- sociálně-psychologické hry (posílení pocitů sounáležitosti, schopnosti komunikace a týmové spolupráce)
- výtvarné techniky (kresba a malba, vyjádření pocitů pomocí barev a čar)
- hudební techniky (užití hudby k relaxaci a uvolnění)
- uvolňovací techniky (relaxace, poslech četby)
- práce s tělem (projevy pocitů a nálad pomocí hry s tělem – postoje, sochy)
- interakční hry (techniky dramatické výchovy, spolupráce na společném úkolu)
- rozhovory a diskuze (rozhovory o jednotlivých aktivitách, zpětná vazba)

Prosím vás tímto o svolení ke spolupráci s vaším synem/dcerou.

*hodící se zakroužkujte

*SOUHLASÍM / NESOUHLASÍM, aby se můj syn/dcera setkání zúčastnil.

Jméno a příjmení žáka:.....

Podpis rodiče:

Děkuji za vaši důvěru a těším se na spolupráci.

Michaela Ťažká

1) Cítíš se být zapojený/zapojená do všeho, co se děje ve tvé třídě?

Ano x Ne

2) Máš ve třídě dobrého kamaráda/kamarádku či víc dobrých kamarádů/kamarádek?

- a) Mám ve třídě jednoho dobrého kamaráda/kamarádku.
- b) Mám ve třídě více dobrých kamarádů/kamarádek.
- c) V této třídě kamarády/kamarádky nemám, jde pouze o spolužáky.

3) Jsi rád žákem své třídy?

- a) Ano, svou třídu mám rád.
- b) Ne, cítil bych se lépe v jiné třídě.
- c) Je mi to jedno.



Děkuji za vyplnění.

1) Cítíš se být zapojený/zapojená do všeho, co se děje ve tvé třídě?

Ano x Ne

2) Jsi rád žákem své třídy?

- a) Ano, svou třídu mám rád
- b) Cítil bych se lépe v jiné třídě
- c) Je mi to jedno

3) O našich přátelských setkáních:

- a) přál/a bych si, aby pokračovala
- b) je mi to jedno

4) Setkání třídy pomohla všem žákům ve třídě

- a) aby se více poznali
- b) aby se více zapojili do dění ve třídě
- c) aby.....(doplň)
- d) nevím



Chtěl bys o našem setkávání ještě něco napsat?

.....

Děkuji za vyplnění.

8.4 Prezentace práce jedné skupiny



8.5 Poslech Malého prince



8.6 Příprava scény



8.7 Předání slova plyšovou hračkou



8.8 Společná kresba obrázku



8.9 Teploměr – kresba obličejů

