

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta

DIPLOMOVÁ PRÁCE

2016

Renata Ulvrová

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

Pedagogická fakulta

katedra primární pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Osobnostní a sociální výchova a její vliv na klima třídy

Personality and social education and its influence on the classroom climate

Renata Ulvrová

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

Studijní program: Učitelství pro základní školy

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

2016

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

V Praze dne 11. 4. 2016

.....

podpis

Poděkování

Ráda bych tímto poděkovala vedoucí mé diplomové práce PhDr. Tereze Krčmářové, Ph.D. za její čas, podporu, citlivý přístup a věcné připomínky, které mi vždy pomohly posunout se dál.

Děkuji také své rodině za pomoc a trpělivost.

ABSTRAKT:

Práce se zaměřuje na téma klimatu školní třídy a jeho zlepšování pomocí metod osobnostní a sociální výchovy v konkrétní třídě, kde autorka působí jako třídní učitelka. Teoretická část se zabývá třídním klimatem a jeho charakteristikou. Popisuje, co ovlivňuje, jakými metodami se dá zkoumat a čím je ovlivňováno. V praktické části autorka využívá metody akčního učitelského výzkumu ke zkoumání klimatu ve své třídě a věnuje se také vlastní sebereflexi z pohledu začínajícího učitele. V průběhu jednoho školního roku průběžně monitoruje klima ve třídě primární školy a stanovuje nejefektivnější cesty k jeho zlepšení. Výsledky výzkumu ukazují, že metody osobnostní a sociální výchovy mají na klima třídy větší vliv, pokud jsou realizovány nenucenou a přirozenou formou.

KLÍČOVÁ SLOVA:

Klima třídy, akční učitelský výzkum, začínající učitel, sociální dovednosti, sebereflexe, Začít spolu, osobnostní a sociální výchova, spolupráce, vztahy, prepuberta, problémový žák, metoda.

ABSTRACT:

This work is focused on the topic of school class climate and its enhancement by the methods of personality and social education in a concrete class where the author is working as a teacher. The theoretical part is dedicated to the class climate and its characteristics. It describes what influences, by which methods it can be investigated and what can it be influenced by. In the practical part the author uses the methods of the teacher's active research to investigate the climate in her own class and also self-reflexively examines herself from the view of the beginning teacher. During the time period of one school year continually monitors the climate in her class and states the most effective ways towards improvement. The results of the research show that the methods of personality and social education have an influence to the class climate if they are used in a natural and casual manner.

KEY WORDS:

Class climate, teacher's active research, beginning teacher, social skills, self – reflection, begin together, personality and social education, cooperation, relations, pre – puberty, problematic pupil, method.

Obsah

Úvod.....	1
-----------	---

Teoretická část

1	Klima třídy.....	3
2	Činitelé ovlivňující klima ve třídě.....	5
2.1	Učitel.....	7
2.1.1	Začínající učitel.....	11
2.2	Začínající učitel a problémový žák.....	13
2.3	Výchovné styly.....	14
2.4	Věk žáků.....	15
2.5	Školní třída.....	17
2.6	Problémové situace a vztahy ve třídě	19
3	Program a organizace školy.....	21
3.1	Začít spolu.....	21
4	Metody zkoumání klimatu ve třídě	23
4.1	Kvalitativní metody měření klimatu	23
4.2	Kvantitativní metody měření klimatu	24
5	Metody ovlivňování klimatu ve třídě	25
5.1	Osobností a sociální výchova.....	25
5.1.1	Metody a techniky OSV.....	27
6	Shrnutí teoretické části	32

Praktická část

7	Cíle a metody výzkumu	33
7.1	Pohled třídní učitelky – profesní životopis, vlastní charakteristika.....	34
8	Charakteristika třídy	36

8.1	Charakteristika Alice.....	36
9	Metody zkoumání.....	39
10	Průběh jednotlivých fází výzkumu.....	41
10.1	Výchozí situace	41
10.2	Realizace 1. etapy výzkumu (září, říjen, listopad).....	42
10.3	Zhodnocení pozorování 1. Etapy výzkumu (září, říjen, listopad).....	67
10.4	Realizace 2. etapy výzkumu (prosinec, leden, únor, březen).....	68
10.5	Zhodnocení pozorování 2. etapy výzkumu (prosinec, leden, únor, březen).....	78
10.6	Realizace 3. etapy výzkumu (duben, květen, červen)	79
10.7	Celkové shrnutí pozorování	87
11	Závěr	88
	Seznam použité literatury	90
	Seznam příloh	93

Úvod

Dne 1. září 2014 jsem nastoupila jako **začínající učitelka** do čtvrté třídy na základní škole s programem **Začít spolu**. Přidělenou třídu jsem několikrát navštívila i v předchozích letech během své učitelské praxe. Už v druhé třídě bylo na kolektivu okamžitě znát, že něco není v pořádku. Děti ve třídě se neměly rády. Nedokázaly spolupracovat. Během vyučování i mimo něj mezi dětmi vznikaly neustálé konflikty. Nutno zmínit, že hlavně mezi dívkami. Ve chvíli, kdy jsem třídu navštívila, se zrovna jedna žákyně rozhodovala, koho pozve na oslavu svých narozenin, ze seznamu hned velmi ostře vyčlenila jednu dívku, která její odmítnutí těžce nesla. Situace se nezlepšila ani ve třetí třídě, kdy jsem se na děti přišla podívat znovu. Když děti pracovaly samostatně, bylo vše relativně v pořádku. Pokud měly pracovat ve skupinách, nastaly mezi jednotlivci konflikty a střety, které nejednou vyvrcholily i fyzickým napadením. Od třídní učitelky, která třídu vedla celé tři roky, jsem získala informace o jednotlivých žácích a zejména jsem byla upozorněna na jednu dívku, která se z pohledu spolužáků i této učitelky jeví jako nejvíce problematická, co se klimatu třídy týče. Učitelka mi sdělila, že třída byla naprosto nekonfliktní a bezproblémová až do chvíle, než přišla tato žákyně, což bylo v polovině první třídy. Učitelka tvrdila, že od té doby nastaly ve třídě problémy, neboť zmíněná dívka nebyla schopna se do kolektivu začlenit díky svému problémovému chování vůči spolužákům.

Nyní jsem jako **začínající učitel** bez zkušeností postavena před nelehký úkol stmelit rozháraný kolektiv a **zlepšit klima v této třídě**, kde se mnoho dětí necítí dobře ani bezpečně. Třídu přebírám s obavami, ale také s nadšením. Svůj nelehký úkol beru jako výzvu. Věřím, že např. s pomocí **metod osobnostní a sociální výchovy** se mi podaří zlepšit klima ve třídě a vytvořit zde příjemné a bezpečné prostředí s přátelským kolektivem. Nejdříve je ale nutné shromáždit všechny potřebné informace, abych získala přehled o tom, co se mezi dětmi událo, rozkryla jádro problému a vymyslela způsob nápravy.

Uvědomuji si, že to pro mě, coby začínajícího učitele bez zkušeností, nebude snadný úkol a otázkou také zůstává, zda je vůbec možné, aby se situace v této třídě zlepšila. Výzkumná otázka, kterou jsem si tedy pro svou diplomovou práci položila, zní: **„Jak ovlivní použití metod OSV klima ve třídě?“**

V **teoretické části** práce se budu opírat o odbornou literaturu a podrobněji zabývat **třídním klimatem na 1. stupni základní školy**. Konkrétně pak tím, co ho ovlivňuje, co sleduje a jakými metodami se dá měřit a kterými metodami se dá ovlivňovat. Zaměřím se především na **metody a techniky sociální a osobnostní výchovy** související velmi úzce s tímto tématem. Dále na osobnost a **roli učitele**, která ovlivňuje klima ve třídě značnou měrou. Věnovat se budu také **začínajícímu učiteli**, který má zcela specifické postavení, požadavky, očekávání, a na kterého jsou kladeny v podstatě stejně vysoké nároky jako na zkušeného učitele. Jelikož se moji žáci nachází v období **prepuberty** - prochází četnými vývojovými změnami jak fyzickými, tak psychickými, které ovlivňují jejich myšlení a chování, považuji za nutné se tomuto období ve své práci také věnovat. Stručně představím i inovativní **program Začít spolu**, jímž se naše škola řídí. Tento program má určitá specifika, standardy, které klima třídy i školy přímo ovlivňují.

Praktickou část zaujme **akční učitelský výzkum**, který bude realizován v mé třídě. Součástí výzkumu bude i **vlastní sebereflexe z pohledu začínajícího učitele**. Výzkum se zaměří na třídní kolektiv a jeho klima a bude zkoumat, zda a jakým způsobem se toto klima dá ovlivnit. Ke zlepšení klimatu v mé třídě hodlám použít např. **metody osobnostní a sociální výchovy**, ale může se ukázat, že bude zapotřebí využít i jiných metod a postupů. Vzhledem k tomu, že práce se týká jedné třídy, považuji za účelné zpracovat také **charakteristiku vybrané žákyně**, která, dle získaných informací, klima třídy nejvíce ovlivňuje a zaměřit se na zlepšení vztahů spolužáků s touto „problémovou žákyní“. Metodou **pozorování** se pokusím zjistit, jakým způsobem na sebe děti ve třídě působí, jaké jsou příčiny jejich nevhodného chování vůči sobě navzájem a ve vztahu k této žákyni a co mohu jako učitel udělat pro zlepšení těchto vztahů. Uvedu také svou **vlastní charakteristiku**, neboť si na základě prostudované literatury uvědomuji, že i já se stanu činitelem, který bude klima této třídy ovlivňovat svým přístupem i osobností.

Teoretická část

1 Klima třídy

Přestože klima působí na všechny zúčastněné - v našem případě všechny ve škole a všichni ho také zřetelně vnímají, je to něco neuchopitelného a konkrétněji téměř nepopsatelného, neboť jedním z rysů klimatu je, že je velmi obtížně zjištělný a měřitelný, jak uvádí Čapek (2010) a dále mluví o třídním klimatu jako o *"souhrnu subjektivních hodnocení a sebehodnocení vnímání, prožitků, emocí a vzájemného působení všech účastníků, které v nich jako ve spoluvůrcích a konzumentech vyvolávají edukační i jiné činnosti v daném prostředí."* (Čapek, 2010, s. 13)

Grecmanová (2003) uvádí, že **klima třídy** nesouvisí jen s kvalitou výuky, ani to není pouze souhrn nebo bilance různých typů vyučujících klimat. Vytváří se jak ve vyučování, tak i o přestávkách, na výletech i při různých společenských akcích třídy. Krejčová (2011) ještě dodává, že klima ve školní třídě je výsledkem vzájemného působení učitelů a žáků ve školním prostředí, které se odráží v sociálním chování a vzájemných vztazích všech zúčastněných. Jedná se tedy o trvalejší sociální a emoční charakteristiku třídy. Kyriacou (2012) považuje za optimální takové klima třídy, které je možno charakterizovat jako cílevědomé, uvolněné, vřelé, podporující žáky a se smyslem pro pořádek.

Bezpečné klima školních tříd je důležitým prvkem efektivního vyučovacího procesu a optimálního rozvoje vzdělávacího potenciálu žáků.

Změna klimatu je podle Čápa a Mareše (2007) dlouhodobým procesem, který může mít řadu etap.

Ze všeho nejdříve musí učitel zmapovat situaci ve třídě prostřednictvím zjištění přání žáků, které se týká sociálních vztahů ve třídě. Učitel musí dále porovnat rozdíl v přání jeho jako pedagoga a jeho žáků. Promyšleně a velmi citlivě rozhodne o oblastech, v nichž je potřeba udělat změny, které je žádoucí posilovat, ve kterých je příznivé udržet alespoň dosavadní stav.

Důležitou etapou při procesu budování pozitivní změny třídního klimatu je podle autorů hledání optimálních pedagogických postupů, které vedou ke zlepšení klimatu výuky (Čáp, Mareš, 2007).

2 Činitelé ovlivňující klima ve třídě

Je již zřejmé, že bez příznivého klimatu nelze očekávat zvyšování školní efektivity. Školní klima má mimo jiné vliv na sociální chování žáků, ale také na jejich motivaci k výkonu, na průběh učení i na učební výsledky. Se školním klimatem souvisí výkonnostní status třídy. To znamená, jaký je počet úspěšných žáků ve srovnání s neúspěšnými. Dobré školní klima však prospívá nejen žákům, ale působí rovněž na psychické rozpoložení učitelů a vedení školy, na jejich pracovní spokojenost. (Grecmanová, 2004)

Podle Kosové (1998/1999) závisí dobré klima ve třídě na těchto základních faktorech:

- kladné emocionální bezpečí třídy, dítě ho prožívá jako pozitivně orientované a jako podporující dobré mezilidské vztahy ve třídě
- vyučování je efektivní, každé dítě má z výuky nějaký zisk a žádný žák není diskriminován kvůli svým individuálním zvláštnostem
- ve třídě je disciplína jako nutný prostředek pro učební činnost a učitel dokáže řešit rušivé chování žáků
- práce žáků je organizovaná a plánovaná, každé dítě se může rozvíjet a formovat a podle zavedených pravidel řídit svoji vlastní práci

Klima školní třídy se projevuje například v soudržnosti třídy, ve vzájemné toleranci a snášenlivosti žáků, v přizpůsobivosti třídy zátěži nebo novým podmínkám, ve vztahu k učitelům i k učení, k motivaci i školní úspěšnosti.

Je proto zřejmé, že o klimatu ve třídě mohou nejlépe vypovídat jeho účastníci - tedy žáci a učitel dané třídy, přičemž názory na to, kdo z nich je důležitější a tedy má na klima třídy největší vliv, se u odborníků různí. Ať už je ale ústřední postavou žák nebo učitel, nesporný je fakt, že ve třídě nemůže být dobré klima bez součinnosti všech jeho spolutvůrců a tedy žáků i učitele, přičemž role učitele je obzvláště významná.

Právě **učitel** je ten, který může vše zlepšit nebo naopak ještě zhoršit, neboť je to právě on, kdo drží v rukou ty nejúčinnější zbraně a otěže celé třídy. Učitel je tu zde kompetentní,

informovanou, vzdělanou osobou, která umí diagnostikovat a pružně reagovat volbou vhodných metod a činností v závislosti na aktuálním stavu. Jeho úkolem je neustále usilovat o zlepšení a nepřestávat se snažit hledat nejvhodnější způsob řešení, aby ve své třídě napomohl vytvoření suportivního klimatu. (Čapek, 2010)

Podle Čapka **suportivní klima** představují: „*dobré vzájemné vztahy, rovnou komunikaci, spolupráci, nestresující prostředí, nedeklasující způsob hodnocení, převahu pozitivního odměňování a modifikace chování, vhodné a pestré způsoby výuky.*“ (Čapek, 2010, s. 14)

Čapek dále doporučuje, aby se učitelova činnost zaměřovala především na tyto aspekty utvářející klima třídy:

- vyučovací metody a edukační aktivity
- komunikace ve třídě
- hodnocení ve třídě
- kázeňské vedení třídy
- vztahy mezi žáky ve třídě
- participace žáků
- prostředí třídy

Podle Gillernové a Hoskovcové klima třídy determinuje:

- charakteristika školy - typ školy a její zařízení, vzdělávací program, způsob vedení, vybavení školy, její velikost a umístění
- postupy a metody vyučování
- charakteristiky učitelů a jejich stylů výuky - způsobu komunikace se žáky, jejich profesní kompetence i dílčí profesní dovednosti
- specifika školních tříd - věkové a genderové odlišnosti, počty žáků ve školní třídě, vztahy mezi žáky

- osobnostní charakteristiky žáků - temperamentové i charakterové vlastnosti, zejména motivačně-volní zvláštnosti, studijní styl žáků, sociální zralost aj.

Všichni autoři se tedy bez výjimky shodují na nejdůležitějších faktorech, které klima třídy ovlivňují a souhlasí také s tím, že **role učitele** je jedním z nich.

2.1 Učitel

Každý učitel musí disponovat určitými znalostmi a dovednostmi pro úspěšné vykonávání své profese. Tyto znalosti a dovednosti spadají do čtyř základních skupin:

1. Sociální dovednosti.
2. Oborové dovednosti.
3. Didaktické dovednosti.
4. Diagnostické dovednosti.

Co se týče oborových a didaktických dovedností, těm je věnována během přípravy učitele na jeho profesi velká pozornost a je na ně zaměřeno i jeho hodnocení během studia. V důsledku toho učitelé většinou dobře zvládají přípravu na vyučovací hodinu po stránce obsahové a didaktické. (Gillernová, 2001)

Větší problémy nastávají ve sféře sociální a diagnostické, na které učitelé nejsou dostatečně dobře připravováni a tedy ani vybaveni potřebnými dovednostmi pro jejich úspěšné řešení. Neumí řešit vzniklé problémy ve třídě a často je ani rozpoznat. Neumí situace správně vyhodnotit a zvolit účinné formy jejich nápravy. Tyto situace se nejčastěji týkají klimatu třídy, šikany mezi žáky, agresivního chování žáků atd. Jsou to tedy právě **sociální dovednosti** a diagnostické dovednosti, které učitelům chybí nejvíce. (Gillernová, 2001)

Práce na klimatu třídy se vztahuje na všechny učitele, ale především **třídní učitel** musí své funkci ve třídě věnovat zvláštní pozornost a být sociálními dovednostmi vybaven. Základem

všeho se pro něj stává úkol poznat své žáky, vědět, co na ně platí a jak s nimi jednat, jak rozvíjet jejich schopnosti, kdy je rozvíjet a kdy brzdit. (Čapek, 2010)

Kyriacou (2012) doporučuje přístup učitele k žákům, který bude plný vřelosti, ujištění, laskavosti a taktu. Použila proto termín "starostlivá jemnost", kterou učitel dává najevo svůj zájem o každého žáka, očekávání úspěchu v podobě důvěry a přesvědčení, že s patřičnou dávkou úsilí žák s podporou učitele uspěje. Dobrý učitel dokáže své žáky motivovat, vyslechnout a chápat jejich názor. Dokáže na žáky působit důvěryhodně, navázat s nimi kontakt, projevuje pochopení, zájem a dovedně využívá odměny a tresty. Je schopen dobře poznat a respektovat individualitu žáka, všímá si a vhodně reaguje na jeho projevy chování a jednání v třídním kolektivu. Zaujímá k žákovi nestranný a nekritický postoj - posuzuje pouze jeho chování a jednání, nikoliv žáka samotného.

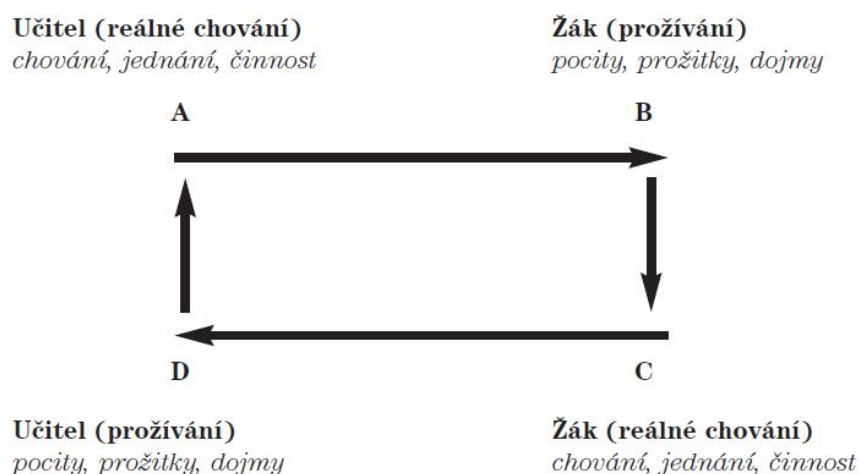
Gillernová a Šírová (2012) dále upozorňují, že klíčové vlastnosti a **sociální dovednosti** učitele předpokládají humánní vztah k dětem, empatii, porozumění, snahu pomoci, kladný emoční vztah a přijetí v komunikaci se žáky, čímž se v podstatě shodují i s ostatními autory.

Důležité je mít na zřeteli, že kladný postoj si žák k učiteli buduje pomalu a postupně, kdežto záporný může vzniknout mnohem rychleji. Učitel se podílí na kvantitě i kvalitě celého výchovně vzdělávacího procesu a nemalou měrou spoluurčuje jeho výsledky. Kohoutek (1996) navíc zmiňuje, že žák si utváří kladné postoje k učiteli také podle toho, zda u něho nachází vlastnosti, které kladně hodnotí, tzn. takové, které mu vyhovují.

Právě v účinné a účelné komunikaci se žáky se projevuje rozsah učitelových sociálních dovedností. **Sociální dovednosti** učitele mají vztah k efektivitě jeho výchovně-vzdělávací činnosti a k práci s dětmi vůbec, pomáhají k životní a profesní spokojenosti učitele. Sociální dovednosti jsou důležitou proměnnou jeho vyučovacího stylu. (Gillernová, Šírová, 2012).

Dobře viditelné je to také podle následujícího grafu, který ukazuje vztah mezi učitelem a žákem. Díky vzájemnému působení je jasně patrné jak úzce se tyto dva navzájem ovlivňují.

Obrázek č. 1



Zdroj: (Gillernová, 2005, s. 13)

Je třeba si uvědomit, že vztah učitele k žákům není přes všechna doporučení nikdy neutrální. Je vždy ovlivněn jeho představami, očekáváními i předchozími zkušenostmi a přáními, která jsou často nevědomá. Učitel ve své interakci se žáky čelí několika úskalím, jako je např. Pygmalion efekt, kdy bylo na základě pokusů zcela jasně prokázáno, že očekávání učitele, ať už jsou jakákoliv, se vždy promítnou do výsledků jeho žáků. Jednoduše řečeno ti, které učitel „přeceňuje“ dosáhnou lepších výsledků než ti, které „podceňuje“. Učitel by se měl vyhnout také tzv. „nálepkování“, kdy může od žáka očekávat potvrzení svých předpokladů a pak hrozí, že mu nevědomě uzavře možnost vyvíjet se jinak, než jak mu sám určil. (Auger, Boucharlat, 2005). Jsou to znovu právě sociální dovednosti učitele, díky kterým může těmto rizikům zkreslování skutečnosti předcházet.

Sociální dovednosti nejsou žádné získané vlohy, které učitel buď má, anebo nemá. Na zkvalitňování svých sociálních dovedností může naopak pracovat a v tomto smyslu se dále vzdělávat - osvojovat a rozvíjet nové dovednosti potřebné pro svou práci a tím zdokonalovat i svůj vlastní **vyučovací styl**.

Efektivní cestou k získání potřebných dovedností jsou vedle odborné literatury také výcvikové kurzy, hospitace a výměna zkušeností jak mezi kolegy, tak učiteli z jiných škol. Záměrný rozvoj sociálních dovedností přitom předpokládá učitelův otevřený přístup a

sebereflexi. „Sebereflexí rozumíme uvědomování si, popis, analýzu a hodnocení vlastních zkušeností z řešených edukačních situací, v nichž se dovednosti uplatňují“ (Gillernová, Šírová, 2012, s. 63)

Sebereflexe, kdy se jedinec – učitel *“zamýšlí nad sebou samým, nad zvláštnostmi své osobnosti, ohlíží se zpět za svými myšlenkami, činy, postoji, city. Cílem je zhodnotit sebe sama, rozhodnout, co a jak změnit, zvolit strategii pro budoucnost,”* Průcha, Walterová, Mareš (2009, str. 259). **Sebereflexe** je v učitelství praxi velmi důležitá. Učitel může velmi pomoci v diagnostice vlastních chyb a nedostatků, kterými často nevědomě přispívá k negativnímu klimatu ve třídě.

Společnost klade na roli učitele neobyčejně vysoké nároky – vyžaduje od něj, dle všech zmíněných autorů, jak profesionalitu, kvalifikovanost, odbornost, diagnostické a manažerské dovednosti, oddanost profesi, nadšení, organizační schopnosti, kreativitu a flexibilitu, tak zároveň „lidskost“ a volní vlastnosti podporující jeho profesi - jako je odpovědnost, vytrvalost, rozvážnost, spolehlivost, spravedlnost, sebeovládání, svědomitost, sebehodnocení, sebeřízení, sebekázeň, sebekritičnost, cílevědomost, samostatnost, iniciativnost. Výčet také zahrnuje již zmiňované **sociální dovednosti** učitele, jako je akceptování osobnosti žáků, rodičů i kolegů, autenticita projevů učitelova chování vůči školnímu prostředí, empatie, schopnost naslouchat, diferencovat a rozumět neverbálním projevům. Učitel by měl samozřejmě umět také pochválit, tolerovat a respektovat své žáky, dokázat je vést ke spolupráci a v neposlední řadě také zvládat konfliktní situace. Kvalita učitele, souhrnně vzato, spočívá v jeho znalostech, pedagogických a didaktických dovednostech, postojích, hodnotách a osobnostních vlastnostech. (Tomková, Spilková a kol., 2012)

„Od učitelů veřejnost očekává seriózní výkon jako od dobrého umělce či řemeslníka, ale málokdy počítá s výrazným veřejným uznáním, se slávou nebo s bohatstvím.“ (Vališová, Kasíková, 2011, str. 26)

2.1.1 Začínající učitel

Začínající učitel vstupuje do role své profese s pochopitelnými obavami, ale i nadějemi. Má samozřejmě také určité představy o tom, co ho čeká a jaké to bude. Hledá svou profesní identitu, což je dlouhodobý proces, který je formován a utvářen až vlastní učitelskou praxí, nikoliv absolvováním studia učitelství. (Podlahová, 2004)

Dytrtová a Krhutová (2009, str. 14) píší o staří H. Hutly (2008) z jehož výzkumu vyplynulo, že **začínající učitel** by měl být dobře připraven k odpovědnosti za plánování a organizaci dění ve třídě. Měl by mít dobrý profesní znalostní a dovednostní základ, měl by využívat metody kontroly a vhodné strategie vedení žáků v procesu učení. Dále by měl umět vytvořit tvořivou sociální atmosféru a být schopen efektivní komunikace i s partnery školy. Měl by být připraven udržovat si profesionální image, tedy jít svým žákům příkladem v chování a jednání. V neposlední řadě by pak měl být schopen sebeuvědomění a sebehodnocení.

Toto však nejsou jediné požadavky kladené na začínajícího učitele. **Kompetentní učitel** je ten, který vykazuje psychickou odolnost, má vhled do povahy a podstaty problémových situací, je kreativní a má operativní myšlení. Je schopen řešit situaci alternativně, dokáže se dobře se adaptovat na daný problém a je psychicky flexibilní. Samozřejmostí je, že je schopen osvojovat si nové poznatky a stále se učit novým věcem. Měl by být rovněž sociálně empatický a komunikativní. (Dytrtová, Krhutová, 2009).

Kompetentní učitel, kterým se počítá i učitel **začátečník**, by měl disponovat kompetencemi pedagogickými, diagnostickými, didaktickými, psychosociálními, komunikačními a informačními, manažerskými a normativními. (Průcha a kol., 2009)

Učitel je jinými slovy profesionálem ve svém oboru – odborníkem ve výchově, který je odpovědný za lidství budoucího člověka. Tyto nároky jsou na něj kladeny již na začátku učitelské praxe. Kde ale vzít potřebné zkušenosti? Je zřejmé, že **začínající učitel** musí zvládat několik praktických dovedností najednou, které však dosud znal spíše jen teoreticky a často ani to ne. Přechíst si o psychické odolnosti není totéž, jako být psychicky odolný. U začínajícího učitele se dá předpokládat několik faktorů, které jeho vstup do profese budou na počátku ovlivňovat. Začínající učitel vstupuje do zaměstnání s velkým zápalem a očekáváním. Je vysoce motivován k tomu, aby překonal všechny překážky, které si zatím představuje jen

teoreticky a prokázal svou kompetentnost tím, že nejen, že žáky naučí vše, co mají umět, ale na základě svých znalostí se vypořádá i se všemi ostatními problémy, které mohou během jeho učitelské praxe nastat. Učitel je pro začátek vybaven teoretickými znalostmi, což samozřejmě nestačí. Proto zvolí další způsob pomoci a tou je identifikace s jinou osobou. Nechá si jednoduše radit od starších a zkušenějších, kteří mu např. poradí, že na začátku musí být přísný a nesmí si od žáků nechat nic líbit. Nasadí tedy „profesionální masku“, za kterou se ale skrývá strach a nervozita, kterou žáci snadno vycítí, ačkoliv se učitel chová autoritativně. (Auger, Boucharlat, 2005)

Učitelé si obecně, a začínajících učitelů nevyjímaje, odmítají připustit pocity úzkosti a bezmocnosti, které na ně doléhají v náročných situacích, kdy mají např. problém udržet si ve třídě kázeň. Proti těmto pocitům se učitel podle Augera a Boucharlata (2005) brání např. popřením problému, přenášením zodpovědnosti na žáky anebo bezvýhodnou situaci řeší útekem, kdy si přeje změnit zaměstnání nebo ztrácí zájem a angažovanost. Málokdo z učitelů je schopen přiznat svůj problém ostatním a požádat o pomoc v situaci, kdy si sám neví rady. Pro začínajícího učitele toto přiznání často doprovází velké zklamání, pocit selhání a neúspěchu, zjištění, že není schopen si s určitými situacemi poradit tak, jak očekával.

Přichází fáze tzv. Burn-out syndromu, tedy syndromu vyhoření, která může u začínajících učitelů nastat již po několika měsících od vstupu do zaměstnání. Syndrom vyhoření je důsledkem opakovaného stresu a vyskytuje se hlavně u **učitelů-idealistů**, kterými začínající učitelé velmi často jsou, neboť se ve své práci hodně angažují. (Auger, Boucharlat, 2005)

Pro pocit vyhoření je typická ztráta iluzí, pocit rozčarování a představa, že učitel nedosáhl profesního ideálu, který si vytvořil během let studia. Pro většinu učitelů je však tento syndrom stále tabuizovaný, i když ho několikrát během své kariéry zažívá údajně více jak 40% dotázaných. (Výzkum byl prováděn ve Švédsku M. Hubermanem a píše o něm Auger a Boucharlat, str. 43, 2005)

Nejčastěji se s ním dle výzkumu potýkají učitelé na školách, kde neexistuje žádná vzájemná pomoc. Nechtějí být před svými kolegy negativně hodnoceni a ztratit dobré jméno. Mnoho z nich tedy nevyhledává a ani nenachází žádnou pomoc a často propadá ještě větší skepsi a beznaději, která se projevuje pochybnostmi o sobě, pocity viny, selhání a neúspěchu. Dalšími

doprovodnými znaky jsou únava, stres a psychické i fyzické vyčerpání, apatický postoj k práci, neurózy, deprese a trvalá úzkost, která může vyústit až ve skutečné duševní poruchy.

Důvody syndromu vyhoření jsou různé, pro začínajícího učitele je to ale především rozpor mezi idealizovanou představou vzdělávání a realitou z praxe. (Podlahová, 2004)

Jednou z příčin učitelova počátečního neúspěchu vedoucího až k syndromu vyhoření, může být setkání s tzv. „**problémovým žákem**“, přičemž těchto žáků může mít ve třídě hned několik. Tito žáci mají velký podíl na kvalitě třídního klimatu.

2.2 Začínající učitel a problémový žák

Problémového žáka řada zkušených učitelů definuje jako toho, který se špatně učí a má potíže s učením, výrazně narušuje kázeň ve třídě, je sám se sebou nespokojený, má osobní nebo psychické problémy, je značně citově zmatený a zároveň tyto city odmítá, protože z nich má strach. Obecně lze říci, že se jedná o žáky, kteří mají problém s vlastním sebepřijetím – všechno negují, neuznávají autoritu učitele, jsou agresivní a mají tendenci druhé napadat. Často mezi takové žáky řadíme i žáky s poruchami chování, např. ADHD. Protože za nejvíce problémové považují začínající učitelé především buď žáky, kteří vyrušují při hodině, nebo žáky, kteří odmítají pracovat. Žáci s ADHD často spadají do obou těchto kategorií. (Auger, Boucharlat, 2005)

Obvyklé je, že si začínající učitel nežádoucí chování „problémového žáka“ bere příliš osobně. Vnímá žákovo chování jako provokaci, jako snahu o shození jeho vlastní autority, jako o pokus znevážit jeho roli nebo ho dokonce ponížit před ostatními spolužáky. Vztah takového žáka a začínajícího učitele se tak snadno přenesse z profesionální do osobní roviny. (Auger, Boucharlat, 2005)

Učitel, a zvláště ten začínající, by měl být proto v těchto definicích opatrný, protože jak zmiňuje např. Vágnerová (1997) přisouzení role problémového dítěte může fungovat jako sociální stigmatizace, která může negativně ovlivnit jeho úspěšnost v roli školáka – jeho vztah ke škole i k učiteli. Učitel od takového dítěte většinou už automaticky očekává potíže, jeho anticipace bývá negativně zabarvena, aniž by si to sám uvědomoval.

2.3 Výchovné styly

Každý učitel musí na začátku své učitelské praxe učinit několik rozhodnutí. Jedním z nich např. je jakým způsobem chce učit a přistupovat k žákům zejména, co se týče kázně.

Výchovný styl, který učitel zvolí, ovlivňuje klima třídy velmi významně. Např. Grecmanová (1998) rozlišuje následující styly:

Autoritativní: učitel má moc a právo na určování učebních aktivit. Předpokládá závislost žáků, jejich nesamostatnost a bezvýhradnou poslušnost. Neoceňuje jejich iniciativu. On je tím, kdo zadává úkoly a rozhoduje o učebních aktivitách. Kázeň v jeho hodinách je samozřejmostí.

Patriarchální: učitel se cítí odpovědný za žáky. Opatruje je a chrání. Je přesvědčen o své svrchované moudrosti a zkušenostech, které přehlíží fakt, že i mladí mohou něco vědět.

Byrokratický: drží se předpisů, osnov, regulí a pravidel. Vyžaduje jejich plnění. Jeho autorita je spíše úřední, je proto spíše neosobní a neempatický. Potírá žákovu samostatnost a iniciativu.

Demokratický: nevyžaduje podřízenost a závislost na své osobě. Uvědomuje si své výchovné kompetence a odpovědnost. Preferuje samostatnost, iniciativu, vlastní úsudek a dobrovolnou spolupráci. Radí se s žáky. Nechce autoritu vládnoucí, ale sloužící. Vítá diskuzi a kritiku. Je poradcem, který chce žáky dovést k samostatnosti. Pravidla s žáky vytváří společně. Svou autoritu nepopírá ani nezdůrazňuje.

Liberální: zasahuje pouze tehdy, když je to nezbytně nutné. Nechává věci plynout. Nemá žádný jasně výchovný styl. Nemá vlastní iniciativu ani nároky na žáky. Ti si musí své cíle klást sami.

Antiautoritativní: nechce být vychovatelem. Výchovné zásahy dokonce chápe jako násilí na dítěti. Přestupky chápe jako projev síly žákovy osobnosti. Domnívá se, že pokud dá žákům naprostou volnost, ti ji využijí k rozvoji vlastní individuality. V krizových situacích se uchyluje k autoritativnímu přístupu, který žáci nechápou, protože na něj nejsou zvyklí.

Začínající učitel kriticky zhodnotí, že nejlepší je zvolit demokratický přístup. Není pro něj mnohdy ovšem snadné tento přístup nastolit a udržet, aniž by nesklouzl k liberálnímu nebo antiautoritativnímu stylu. V kritické situaci pak většinou zvolí přístup autoritativní, který popírá jeho počáteční cíle a představy. U jeho žáků tato nejistota většinou vyvolá zmatek a nevoli. (Grecmanová, 1998)

2.4 Věk žáků

Klima třídy výrazně ovlivňuje také **mentální věk žáků** a jejich psychosociální vývoj v daném období. Je zřejmé, že jinak reagují na učitele žáci mladšího školního věku, kteří přijímají jeho autoritu absolutně a nekriticky. Žáci v tomto věku procházejí zároveň obdobím "střízlivého realismu", kdy přijímají věci tak, jak jsou. A jinak se chovají žáci středního školního věku v období od 9 - 12 let, kteří se nacházejí v období **prepuberty**, ze které někteří už vstupují i do pubertálního období provázejícího nejen psychické, ale především u dívek i fyzické změny. V tomto období procházejí žáci velkými výkyvy nálad i chování. Bývají hluční, předvádí se, vytahují. Jindy jsou nejistí, stydí se, nekomunikují. Matějček (2011) tuto dobu popisuje jako období maximální extroverze, pohybových soutěživých her, sběratelství a fanouškovství. Škola v životě dítěte stále dominuje. "Střízlivý realismus", ale postupně vytěsňuje období "kritického realismu", kdy se vytváří rámec rozvoje sociálních dovedností, zejména v kontextu s tím, že chuť školáka být aktivní nepolevuje - chce věci i vztahy kolem sebe prozkoumat, zabývat se jimi "přijít jim na kloub". (Gillnerová, Krejčová, Hoskovcová, 2012)

Typické pro žáky v tomto věku je vyměňování si psaníček, ale přátelské vztahy se spíše neprojevují. Žáci více přemýšlí o sobě, uvědomují si sami sebe, pozorují se. Kladou větší důraz na svůj zevnějšek. Utvářejí si svůj vlastní názor a přestávají souhlasit s dospělými. Prosazují „své já“ a špatně snáší kritiku, ponížení a tresty.

Naopak typické projevy mladšího školního věku jako je neklid, nesoustředěnost, impulzivnost a malá vytrvalost pozornosti se postupně vyrovnaly spolu s dozráním nervového systému dítěte. Tyto projevy ovšem přetrvávají u dětí s diagnostikovanou poruchou LMD (lehká mozková dysfunkce) - do těchto poruch spadají i specifické poruchy učení (dyslexie, dyskalkulie, dysortografie atd.) i chování - ADHD. (Matějček, 2011)

Zvláštní pozornost bychom v tomto období, kdy stoupá atraktivita kolektivu, měli věnovat neschopnosti dítěte do kolektivu se zařadit. Právě kolektiv, ve kterém začíná být kladen důraz na konformitu, získává v tomto období čím dál větší význam a důležitost.

Čapek (2010) charakterizuje toto období z hlediska situace ve třídě tak, že s prepubertálním a pubertálním rozvojem osobnosti dítěte dochází k výrazným změnám ve vývoji třídní skupiny. Vrstevníci nabývají na významu. Sílí potřeba rovnocenného partnerství, zachování pravidel. Mezi tím vzrůstá potřeba respektu ze strany dospělých i odpoutání se od nich. Nedodržování vzájemného respektu mezi dospělým a dospívajícím vede k obranné kritice, k odporu až k agresi, k narušení vzájemných vztahů. Spolu s tím se zároveň zvyšuje citlivost žáků na vzájemné srovnávání. Je to období hledání "školní spravedlnosti" a zaujímání kritických postojů vůči učiteli. Čapek zároveň zdůrazňuje, že v tomto období je žák již schopen upozornit na reálná či domnělá příkoří a nespravedlnost a hájit svůj názor i proti mínění učitele, kterého v prvních letech školní docházky bezvýhradně akceptoval a jehož názor by dosud nikdy nezpochybnil.

Z toho vyplývá, že učitel v tomto období přestává být pro své žáky vzorem, ten naopak hledají ve svých vrstevnících, ve vrstevnických skupinách, v televizních idolech atd. Konformita nabývá na důležitosti. Děti v tomto období chtějí někam patřit. Být součástí skupiny.

Gillnerová a Hoskovcová (2012) říkají, že ve školním prostředí je konformita vysvětlována jako podrobení se normám chování. Což ve vztahu ke skupině znamená, že žák může dělat to, co dělají jiní, jen proto, aby mezi ně zapadl a neztratil přízeň skupiny - nebyl odmítnut. Z toho plyne také typický rys adolescence "neodlišování se". Jedinec chce ke své skupině patřit, proto přijímá její pravidla a normy, které se mohou týkat chování, oblékání, vyznáváního stylu hudby, používání vlastního jazyka skupiny - slangových výrazů. Konformita může být pro jedince nebezpečná ve chvíli, kdy je spojena s rizikovým chováním jako užívání alkoholu a drog.

Podle zjištěných studií si učitelé i rodiče v tomto období u některých jedinců stěžují na nechut, či dokonce odpor dítěte k učení, nezám, apatie, lenost, nadměrná hravost, neodpovědnost, nedostatek ctižádosti atd., které mohou být spojeny s lehce sníženou

intelektovou výkonností dítěte, a je tedy třeba v takových případech také doporučit rodičům návštěvu pedagogicko-psychologické poradny. (Matějček, 2011)

2.5 Školní třída

Dle Gillernové a Hoskovcové (2012) škola přispívá k tomu, že se jedinec postupně učí soužití s jinými jedinci, má se naučit ovládat projevy svých emocí, vystupovat před skupinou, spolupracovat ve skupině, podřídit se skupinovým cílům, nést důsledky za porušení pravidel soužití ve skupině, vyrovnávat se s názorem skupiny na vlastní chování, prožít pocit sounáležitosti ke skupině, přijímat hodnocení svých výkonů i chování a srovnávání s jinými jedinci apod. Dítě vstupuje do komunity, ve které bude a zaujímá své místo a sociální postavení vytvářením vztahu se svými vrstevníky i dospělými osobami. Není proto pochyb, že jsou na něj kladeny v tomto směru vysoké nároky, protože začlenění nemusí být pro každého snadné a např. specifické poruchy chování jako je ADHD, některým jedincům situaci ještě ztěžují.

Dle Gillnerové a Hoskovcové (2012) mají dále vztahy ve školní třídě např. tyto funkce:

- prohlubují a strukturují sociální zkušenost, s jejich pomocí se rozvíjejí mezilidské interakce a vztahy
- formují a rozvíjejí dovednosti, návyky, postoje, hodnoty, které se projevují v reálném životě jedince, vrstevnické vztahy představují cvičné pole pro způsoby chování žáka
- rozvíjejí sociální stránky osobnosti (empatii, komunikaci, kooperaci atd.)

Učitel musí brát zřetel především na to, že žáci ve třídě jsou formální skupinou, která vznikla uměle - jeden druhého si nevybrali. Do vzájemného vztahu se tak dostávají děti z rozličných sociálních poměrů, s různým rodinným zázemím s odlišnými hodnotami, postoji a návyky a to není jediná překážka, která je často může dostat do vzájemné konfrontace. Jedinci mohou být příslušníky různých kultur i národností, etnických menšin, mohou se u nich projevovat různé specifické poruchy učení a chování. To vše hraje významnou roli, která může zásadním způsobem ovlivnit úspěšné začlenění se do kolektivu.

"Téměř pro každého žáka je důležité cítit se dobře ve školní třídě, ne každý to však může skutečně zažít" (Gillnerová, Hoskovcová, 2012, s. 27)

Je třeba vzít v úvahu, že každý člověk je individualita a svébytná osobnost, děti nevyjímaje. Záleží proto především na učiteli, aby pro svou třídu našel optimální společnou normu a s pomocí žáků vytvořil pravidla, která budou všichni respektovat. Jen tak se formální skupina může stát skupinou neformální s pozitivními a přátelskými vztahy mezi žáky navzájem a mezi žáky a učitelem, kde je příznivé psychosociální klima.

Mezi individuální potřeby žáka patří potřeba úspěchu, výkonu, uznání, potřeba sociálních interakcí, vzájemného porozumění, potřeba jistoty, bezpečí a seberealizace.

Každý žák bez výjimky má právo na realizaci těchto individuálních potřeb ve své třídě. Úkolem učitele je realizaci těchto potřeb žákovi umožnit a zprostředkovat. Učitel by měl dát svým žákům jednoznačně najevo, že je naprosto v pořádku, že jsme každý jiný. Ovšem i v naší jinakosti můžeme najít společnou shodu, na které můžeme stavět, pokud tomu přizpůsobíme své chování a jednání jeden vůči druhému.

To, čemu se žádná skupina nevyhne, jsou stádia **formování** - kdy se skupina žáků nově sejde ve školní třídě a děti se vzájemně seznamují a okoukávají. Taková situace sebou nese pochopitelné obavy, úzkost a nejistotu zúčastněných. Dále nastává tzv. fáze **bouření**, která může mít problematický průběh především tam, kde se setkají jedinci s výrazně různorodým zázemím a ostatními již výše zmíněnými faktory. Tato fáze je proto často doprovázena konflikty a rozjitřenými emocemi. Následuje tzv. fáze **normování**, kdy se skupina snaží konflikty překonat, dohadují a ustalují se pravidla skupinového chování, společně sdílené postoje, hodnoty, rolová očekávání a způsoby jednání. Pak už je skupina připravena na optimální výkon. Když se vše podaří, má každý ve skupině své místo a jasno ve své roli. Problémy se dají řešit, protože skupina spolupracuje. Většinu skupin po určité době ale čeká závěrečná fáze rozchodu. (Gillnerová, Hoskovcová, 2012)

Je evidentní, že fáze bouření a normování je vůbec nejproblematictější. Zde hraje velkou roli také učitel a jeho schopnost pomoci skupině pohnout se z místa pomocí vhodně zvolených metod rozvíjejících sociální dovednosti žáků.

2.6 Problémové situace a vztahy ve třídě

“Konflikt je přirozený fenomén, který do školy patří a není sám o sobě negativním projevem sociálních vztahů. Vzniká jako důsledek rozdílně vnímané situace.” (Gillernová, Hoskovcová, 2012, s. 28)

Konflikt může být pro skupinu přínosem ve chvíli, kdy zabraňuje stagnaci vztahů, podněcuje věcné řešení problému a uvolňuje napětí. Není proto naším cílem konflikty ze školního prostředí úplně odstranit, ale naopak najít způsob, jak je využít v náš prospěch a pro naše potřeby. (Gillernová, Hoskovcová, 2012)

Do konfliktních situací se žáci dostanou v životě mnohokrát, měli by se tedy naučit jak účinně konflikty zvládat a řešit. Školní třída je relativně bezpečným prostředím, kde si žáci mohou vyzkoušet řešení těchto situací "nanečisto". Proto je třeba rozvoji **sociálních dovedností** pro zvládnutí konfliktů ve škole věnovat pečlivou pozornost.

Učitel musí brát také v úvahu vývojové stádium dětí, o kterém se již zmiňuji výše. Především pak to, že přechod z jednoho stádia do druhého probíhá u každého žáka individuálně, a to jak z časového, tak obsahového hlediska. Zatímco někteří žáci jsou ještě v období mladšího školního věku a neuvědomují si své místo ve skupině, což se projevuje např. žalováním, kdy daný žák nebere zřetel na to, co si o něm ostatní budou myslet. Ostatní žáci, kteří jsou již v období středního školního věku, už mohou toto jednání tvrdě odsuzovat, protože jim přijde dětinské a "podrazácké". (Vykopalová, 1992)

Učitel by měl vědět, že není neobvyklé, když jsou spolužáci velmi tvrdí, nemilosrdní a bezohlední k dětem, které jsou jiné. Jiné jsou takové děti, které vybočují z normy svým vzhledem, oblékáním, vadou řeči, poruchou chování, společenským postavením nebo jinou mentalitou, kulturou atd.

Je chybou předpokládat, že se k sobě spolužáci budou automaticky chovat "hezky", protože jsou ve škole a protože se to od nich očekává. Vždyť to často nedokážou ani dospělí. Je třeba mít na zřeteli, že děti své reakce a vzorce chování přejímají právě od nich - tedy od svých rodičů, ale také od učitele. (Matějček, 2007)

Zde je tedy opět na učiteli, aby využil svých kompetencí, dispozic, znalostí a zkušeností k tomu, aby žáky zformoval adekvátním způsobem - vedl je k citlivému vnímání spolužáků, ke kooperaci, toleranci, ohleduplnosti, k sociálnímu vnímání. K pochopení, že je naprosto v pořádku, že jsme každý jiný. I v tom spočívá jeho výchovně-vzdělávací role a není to tedy v žádném případě práce zbytečná.

V dalších letech se mu jeho investice do budování zdravých sociálních vztahů ve třídě může bohatě vrátit. V následujícím období, kdy žáci vstupují do **puberty**, role učitele jako absolutního nosiče pravdy pomalu ustupuje do pozadí spolu s tím, jak roste nezávislost jeho žáků, které ovlivňuje především skupina a jejich role v ní. Kohoutek také píše o tom, že spolužáci a vrstevníci mají často pro jedince větší subjektivní význam než jeho rodiče a učitelé. Neznamená to ovšem, že by jedinec autoritu učitele zcela popíral nebo již nepotřeboval, jeho nároky na něj jsou naopak vyšší. Žák chce ke své autoritě vzhlížet a pak ji bude také následovat. Učitel tedy musí nejdříve získat žákův obdiv, respekt a uznání, což nevzniká zcela automaticky a na učitele jsou tak kladeny ještě větší nároky než v předešlém období. (Kohoutek, 1996)

3 Program a organizace školy

Ze všeho, co bylo již řečeno, je zřejmé, že na učitele jsou kladeny v mnoha směrech nároky opravdu vysoké. Učitel musí zvolit nejen vhodné metody výuky, ale také celkový přístup k žákům. V dnešní době existuje již celá řada alternativních a inovativních programů, které mu mohou nabídnout správný směr a ucelený způsob, jak se veškerým možným problémům úspěšně vyhnout. Odpovědí na předešlou problematiku v komplexním slova smyslu by mohl být **inovativní program Začít spolu**, který zmiňuji hlavně proto, že v něm sama učím, tj. tvoří také širší kontext, ve kterém je realizován akční učitelský výzkum.

3.1 Začít spolu

„Step by step (Začít spolu) představuje pedagogický přístup, který v sobě spojuje moderní poznatky pedagogické a psychologické vědy s osvědčenými vzdělávacími postupy, k nimž se zejména evropská pedagogika dopracovala v průběhu svého vývoje (učení Komenského, Montessoriové, myšlenky a praktické zkušenosti reformní pedagogiky, poznatky o fungování mozku a procesech učení obsažené v dílech Piageta, Vygotského, Eriksona, Gardnera...) Jedná se o program, který představuje pedagogický přístup orientovaný na dítě.“ (Krejčová, Kargerová, 2011 Str 12 – 13.)

Mezi hlavní principy programu patří **orientace na dítě** – dětem jsou poskytovány rozmanité zdroje učení a zajištěno podnětné prostředí. Důležitá je pozitivní atmosféra a „pohodové“ učení. Práce v tzv. centrech aktivit od raného věku podporuje vlastní aktivity dětí. Základní formou hodnocení se stává sebehodnocení. Dalším je individuální přístup k dítěti – děti pracují svým vlastním tempem na úkolech přiměřených jejich schopnostem. Je podporována inkluze dětí se speciálními potřebami. Program se osvědčuje u dětí z různých etnických menšin. Jsou respektovány potřeby nadprůměrně nadaných dětí. **Demokratické principy** ve výchově a vzdělávání – program podporuje zdravý a přirozený vývoj dětí. Cílem vzdělávání je smysluplně se učit a samostatně myslet. Děti se učí řídit vlastní učení a přebírat zodpovědnost za svoji práci. Proces učení je stejně důležitý jako jeho výsledek. Děti jsou vedeny k respektu k ostatním, učí se oceňovat druhé za jejich práci. Učí se spolupracovat. (Krejčová, Kargerová, 2011)

Jedním z pilířů programu Začít spolu je také **úzká spolupráce s rodiči**, na kterou je kladen velký důraz. Rodiče a učitel mají být partnery, jejichž společným záměrem je prospěch a zdravý emocionální a inteligenční růst dítěte. Rodiče si tento vztah mnohdy vysvětlují absolutně. Jsou přesvědčeni, že jelikož to program umožňuje, mají právo se nejen na všem podílet, ale také do všeho zasahovat a rozhodovat i o věcech, které nejsou v jejich kompetenci. Tento problém se samozřejmě netýká všech rodičů a je více méně na učiteli jak vzájemný vztah vymezí, někdy to ovšem, vzhledem ke standardům tohoto programu, může být složitější.

Dle mé dosavadní zkušenosti rodiče školu s tímto programem vyhledávají zejména ve chvíli, kdy mají obavy z toho, že jejich děti by „normální“ školu nezvládly. Děti si zde podle nich více hrají, nesedí v lavicích, ale na koberci a mohou se volně pohybovat po třídě. Ve třídě je menší počet žáků a dle mínění rodičů na ně nejsou kladeny tak vysoké nároky jako ve škole s běžným programem. Učitelova práce v této třídě je tedy komplikovanější proto, že se zde kulminuje více intelektově slabších žáků, žáků se specifickými poruchami učení a chování, žáků cizinců a žáků z etnických menšin. Naplňování cílů tohoto programu jako např. kooperace a práce ve skupinách, může být tedy paradoxně obtížnější.

4 Metody zkoumání klimatu ve třídě

Metodu chápeme jako „cestu za něčím“, jako záměrné a systematické způsoby, postupy a prostředky, které směřují k určitému cíli. (Průcha a kol., 2009)

Pro měření klimatu lze zvolit jak **kvalitativní metody**, jejichž cílem je získat detailní a komplexní informace o zkoumaném jevu. Např. Čapek (2010), Průcha a kol. (2009) a další, tak **metody kvantitativní**.

Učitel může využít obě metody pro měření klimatu ve třídě, neboť se vzájemně nevylučují, ale naopak doplňují, a provádět tzv. „smíšený výzkum“. (Průcha a kol., 2009)

4.1 Kvalitativní metody měření klimatu

Pozorování (standardizované, nestandardizované)

Sledování smyslově vnímatelných jevů, např. chování osob, interakce mezi žáky, průběh skupinové práce, konfliktu atd. **Pozorování** učiteli slouží jako nástroj pro pedagogickou diagnostiku. (Průcha a kol., 2009). Má-li být pozorování reliabilní, neboli spolehlivé a přesné, musí být maximálně objektivní. Subjektivita pozorovatele je hlavní slabinou této metody. Je ovlivněna řadou jevů – předsudky, Haló efektem, tradicí, stereotypizací a analogií, shovívavostí pozorovatele a jeho aktuální psychický stav. (Chráska, 2011) Jedinou výjimkou je dle odborníků zúčastněné pozorování, které provádí sám učitel ve své třídě systematicky a dlouhodobě.

Rozhovor

Je výzkumná metoda, která zachycuje fakta a proniká hlouběji do postojů a motivů respondenta. Jde o kontakt zejména „tváří v tvář“, kde mezi výzkumníkem a respondentem dochází k interpersonálnímu kontaktu. Během této metody můžeme sledovat kromě zkoumaných jevů také vnější reakce respondenta a přizpůsobit nebo upravit podle nich kladení otázek. Do rozhovoru řadíme také skupinový rozhovor, kde můžeme vidět např. míru souhlasu s některými tvrzeními, rozvíjet diskuzi, která přináší nové poznatky atd. (Hendl, 2008)

Mezi další kvalitativní techniky řadíme dále např. **narativní metody** – příběhy o třídě, deník. **Projektivní metody** – nedokončené věty, kresby a komentář k nim. (Čapek, 2010)

4.2 Kvantitativní metody měření klimatu

Zdrojem poznání je pouze objektivní a co možná nejpřesnější zkoumání edukační reality v přesných číslech. Má odstup od zkoumaného. Slouží především k ověřování hypotéz.

Dotazník

Výzkumný a diagnostický prostředek sloužící ke shromažďování informací pomocí souboru otázek nebo výroků. Má písemnou podobu. Jeho validita je závislá na konstrukci dotazníku, formulaci otázek a způsobu zadávání. (Průcha, 2009)

Standardizovaných dotazníků určených pro měření klimatu ve třídě existuje celá řada. Mezi nejosvědčenější a nejběžněji používané patří např. dotazník – **Naše třída, MCI, B3** a B4. (Čapek, 2010)

5 Metody ovlivňování klimatu ve třídě

Třídní klima lze ovlivňovat několika způsoby, např. **metodami osobnostní a sociální výchovy**. Učitel s jejich využitím může působit na samotného žáka tak, aby byl odpovědný za vlastní chování a způsob života v míře přiměřené jeho věku, učit ho sociálně psychologickým dovednostem, schopnosti samostatně se rozhodovat, řešit problémy, být pozitivně nastavený k sociálním vztahům, mít negativní vztah k návykovým látkám, posilovat ho v odolnosti vůči stresu a negativním vlivům, přivykat ho zdravému životnímu stylu.

5.1 Osobností a sociální výchova

Osobnostní a sociální výchova (dále jen OSV) je od září 2007 povinným obsahem vzdělávání na všech základních školách a osmiletých gymnáziích v České republice. Jedná se o tzv. Průřezové téma, které má prostupovat celou školní výukou od 1. do 9. třídy napříč předměty, semináři, prožitkovými kurzy, třídnickými hodinami atd. (Srb a kol., 2007, str. 7)

OSV má 11 tematických okruhů: 1, Rozvoj schopnosti poznávání. 2, Sebepoznání a sebepojetí. 3, Seberegulace a sebeorganizace. 4, Psychohygiena. 5, Kreativita. 6, Poznávání lidí. 7, Mezilidské vztahy. 8, Komunikace. 9, Kooperace a kompetice. 10, Řešení problémů a rozhodovací dovednosti. 11, Hodnoty, postoje, praktická etika. (RVP, 2016)

Výstupy z jednotlivých okruhů se vzájemně propojují a prolínají napříč všemi předměty a činnostmi, které se ve školním prostředí odehrávají. Můžeme říci, že osobnostní a sociální výchova ve škole probíhá neustále, ať už uvědomělá, či neuvědomělá.

Cíle osobnostní a sociální výchovy spočívají v komplexním rozvoji osobnosti každého jedince do kultivované podoby, kterou si lze představit jako zdravě sebevědomou, uvědomělou, etickou a empatickou. Cílem OSV je, aby se dítě naučilo vhodně komunikovat, umělo řešit konflikty a problémy, spolupracovat, pomáhat druhému a dokázalo si uvědomit vlastní sebehodnotu. OSV lze vnímat také jako jakýsi ucelený balíček **sociálních dovedností**, které jedinec potřebuje k tomu, aby navazoval kontakty s okolím, udržoval zdravé vztahy, poznal a měl rád sám sebe. (Valenta, 2013)

Aby OSV naplňovala své osobnostně-sociální principy, musí podle Valenty být praktická, zosobněná a provázející. Tyto tři principy znamenají, že OSV je ve svém pojetí zaměřena prakticky – a tedy pro život. Jelikož je zacílena konkrétně na žáka – je také osobní. Jejím úkolem je spíše provázet, pomáhat žákovi najít jeho vlastní cestu, ne mu něco direktivně přikazovat. (Valenta, 2013)

Osobnostní a sociální výchova je v dnešní škole důležitá a je na ni kladen větší důraz než kdy před tím. Je to patrně díky vývoji celé společnosti a změnám jejího chování.

Není to ještě tak dávno, kdy společnost znala pojem: „děti s klíči na krku“. Rodiče chodili do práce dříve jako dnes, většina dětí už na prvním stupni ale běžně chodila ze školy domů sama a odpoledne byly ulice a parky plné hloučků dětí různého věku, které se po škole sešly a běhaly venku až do večere, nebo dokud rodiče nepřišli domů z práce.

Ulice jsou dnes plné aut, a přispěla k tomu také média a jejich děsivé zprávy o únosech, pedofilech, násilí a drogách, které napomohly k všeobecnému přesvědčení, že rodič, který v dnešní době nechá své dítě běhat venku bez dozoru, je nezodpovědný a nezpůsobilý. Rodiče vodí své děti do školy i ze školy, a to mnohdy ještě i na druhém stupni. Volný, neřízený pohyb dnes dítěti nahrazuje virtuální svět sociálních sítí, jejichž prostřednictvím dnes dítě komunikuje se svými kamarády v „bezpečí“ domova. Jedná se o zcela jiný druh komunikace, než kterou dítěti nabízela ona „ulice“. Tam dítě prožívalo přirozenou socializaci. Stávalo se součástí hierarchie, kde si muselo vydobýt určitou pozici a naopak respektovat pozici ostatních – jak o tom také mluví pedagožka Eva Opravilová (2015)

Opravilová dále hovoří o tom, že děti se učily strategii sociálního chování tvrdším, ale přirozeným způsobem bez koordinace a zásahů dospělých. Dítěti většinou dalo velkou práci, než si vytvořilo své postavení a našlo své místo ve skupině. Učilo se, že vytvářet vztahy, o které stojí, je těžké. Učilo se samostatnosti, zodpovědnosti jednat samo za sebe a přirozenému respektu k autoritám. Neočekávalo, že přijde dospělý a problém vyřeší. Vědělo, že si musí poradit samo.

Dnešní děti téměř neznají neorganizovanou zábavu, volnou spontánní hru, nestrukturovaný čas, nevolí si samy ani své kamarády. Veškeré vrstevnické skupiny, ve kterých se dnes dítě

pohybuje, jsou uměle vytvořené – školní třída, družina, kroužky. Zde všude se dítě setkává s vrstevníky, které si samo nevybralo. V prostředí, které je vždy organizované dospělým.

Metody a techniky OSV mají za úkol co nejpřirozenějším způsobem – a tedy reagujícím na určitou konkrétní situaci, v podstatě nahradit to, co dříve vznikalo spontánně a bez zásahů dospělé osoby. Ta právě proto nemá být v těchto situacích vůdčí autoritou, která direktivním způsobem nařizuje a řídí, ale spíše jen provázejícím článkem, pozorovatelem a hodnotitelem efektivity jednotlivých metod ve vztahu k cílům, které si stanoví.

5.1.1 Metody a techniky OSV

Metoda je podle Valenty (2013, str. 158.) *“obecně postup, jímž dosahujeme edukačního cíle. Jedná se tedy v konečném důsledku o činnost žáka, kterou obvykle iniciuje učitel, přičemž tato činnost vyvolává (pokud funguje) v žákově “organismu” procesy učení.”*

Mezi metody OSV Dubec (2009) řadí např.:

Zcitlivění na téma a cíl

Jedná se o úvodní motivaci, kterou navnadíme žáky do další činnosti. Je to v podstatě fáze Evokace, kdy si žáci nejdříve uvědomí, co o daném tématu již vědí, kde se s ním mohou setkat, zda se s ním někdy setkali a co by je případně mohlo zajímat. Uvedení do tématu lze několika technikami např. i formou dramatické scénky.

Reflexe

Urychluje a prohlubuje sociální učení. Je to základní metoda OSV. Žáci si z ní odnáší prožitou zkušenost uplatnitelnou v dalším učení a životě. Učitel má během reflexe roli průvodce, klade otázky, ale nehodnotí. Žáci by měli na závěr reflexe sami dojít k tomu, co si z prožité lekce odnesou jako zkušenost do dalšího života.

Techniky reflexe

Mluvená reflexe – lze realizovat různými způsoby. Odpovídají jednotlivci nebo skupiny. Žáci si sdělují reflexi mezi sebou, jedním slovem, větou. Skupina může vybrat jeden klíčový okamžik, ke kterému se vyjádří atd.

Psaná reflexe – žáci odpovídají písemně formou např. Volného psaní, Nedokončených vět, krátkého dotazníku, psaním post-itu, který někam přilepí. Dalšími technikami jsou Burza otázek, kdy žáci mají za úkol sami vymyslet reflektující otázku a Interview – žáci chodí s papírem po třídě, kde je napsána reflektující otázka a zpovídají ostatní.

Škály – jedná se o metodu, kdy můžeme pomocí stupnice vytvořit míru nějakého jevu, např. Našeho názoru, postoje, pocitu, míru spokojenosti. Jako metoda reflexe je velmi účinná v tom, že do ní lze zapojit všechny žáky najednou a je časově nenáročná.

Škály můžeme vyjádřit pomocí výše zvednuté ruky, počtu zvednutých prstů na ruce, pomocí těla – dřep, stoj na špičkách atd., pomocí zaujmutí místa ve třídě, smajlíků, ke kterým si stoupneme. Dá se také provádět pomocí bodovací škály např. Od 1 do 5 atd.

Doporučuje se, aby žáci, pokud je to možné, prováděli škálování se zavřenýma očima a nebyli tak ovlivněni názorem druhých. Vhodné jsou také doplňující otázky, na základě kterých mohou žáci objasnit, proč hodnotili právě takto.

Reflexi můžeme také provádět pomocí živých obrazů, malování obrázků atd.

Hraní rolí

Díky této metodě si mohou žáci vyzkoušet a zažít různé druhy jednání v řadě fiktivních situací, které mohou být přínosem pro jejich jednání v reálných podmínkách. Žáci si prostřednictvím rolí mohou cvičit určité dovednosti, které jim např. pomohou bránit se proti manipulaci, vcítit se do kůže někoho jiného, prožít si situaci, která je pro ně nepříjemná, řešit problémy a konflikty v bezpečném prostředí a v bezpečí role.

Učitel v roli – Tato metoda je založena na řízení akce “zevnitř”. Učitel jako přímý účastník ovlivňuje průběh, posunuje děj, vnáší do vzniklé situace nové momenty nebo usměrňuje dění

k dosažení cíle. (Machková, 2007). Tato metoda učitelů slouží jako způsob modelování určitých situací. Uvedení do problému, nalezení skupiny na určité téma, kterým se chceme zabývat. Učitel v roli také může hrát žákům partnera, „obléci se“ do postavy spolužáka atd. Jeho cílem je dovést žáky k určitému prožitku, poznání, zkušenosti, kterou dopředu naplánoval.

Žák v roli - žáci si mohou „nanečisto“ vyzkoušet způsoby jednání v různých situacích. Realizované jsou nejčastěji krátké scénky ve dvojicích či trojicích a hraní scének ve skupinách. Žáci se zde rychle zbaví ostychu, když vidí, že veškerá pozornost není jenom na nich. Někdy jsou žáci naopak v rolích pozorovatele, který scénku později reflektuje.

Velmi osvědčenou technikou jsou tzv. Sochy, které mají mnoho modifikací. Žáci většinou pomocí svého těla, mimiky ztvární určitou emoci, kterou pak představí. Sochy mohou být také kolektivní – může vzniknout sousoší na určité téma atd.

Simulační hry – jsou velmi důležitou kategorií rolových her, ve kterých žáci jednají sami za sebe ve fiktivní situaci, která ale většinou simuluje situaci reálnou. Žáci musí reagovat, rozhodovat se, jednat, zaujmout stanovisko, určit si priority atd.

Divadlo fórum – tato metoda se zaměřuje se na nácvik efektivních způsobů chování v situacích, do kterých se žáci reálně dostávají. Slouží jako vhodný prostředek nácviku řešení problémů, do kterých spadají např. i konfliktní situace ve třídě.

Úkolové situace

Jedná se o učební situace, ve kterých jsou žáci postaveni před řešení nějakého problému. Záměrně se v nich sleduje cílené použití vybraných dovedností jako např. spolupráce, umění naslouchat, prosadit svůj názor, sebeovládání atd. Cíle v úkolových situacích by měly být velmi konkrétní. Jedná se většinou o práci ve skupinách, kde si žáci mohou nejvíce osvojit potřebné dovednosti, které jim učitel předem vybere a naplánuje cestu k jejich osvojení. Závěrem je vždy reflexe.

Kooperativní úkoly – jsou založeny výhradně na spolupráci. Každý žák zde má přesně stanovenou roli a díl práce. Aby skupina mohla uspět, je třeba spolupráce všech jejích členů.

Úkoly s překážkou – jde o úkoly, které mohou být buď individuální, nebo skupinové. Jejich cílem je opět rozvoj určitých dovedností, které chce učitel ve svých žácích rozvíjet. Příkladem takových problémů jsou třeba zavázané oči, zákaz mluvení, časový limit, omezené zdroje informací. Na závěr by měla opět proběhnout reflexe, na základě které si žáci uvědomí propojení uměle vytvořeného problému se skutečnými problémy reálného světa.

Myšlenková mapa

Žáci v této aktivitě zapisují všechny své myšlenky, které se vztahují k nějakému tématu. Mohou sloužit jak pro fázi evokace, aby žáci zjistili, co o dané tématu již vědí, tak pro závěrečnou reflexi, kde si žáci uvědomí, co všechno se o daném tématu dozvěděli. Tato metoda nutí žáky uvažovat v logických souvislostech, podporuje obrazovou paměť a vede k efektivnímu zapamatování.

Brainstorming

Jedná se o kreativní techniku určenou k řešení nějakého problému. Žáci sdělují své nápady na řešení nějakého problému. Každý nápad se počítá. Své nápady žáci navzájem rozvíjí a nakonec vybírají ty, které se jim zdají nejefektivnější a ten zrealizují.

Dalšími metodami jsou např. Řeka, Burza vzájemné pomoci, jejímž cílem je, aby se žáci naučili zformulovat, v čem by ocenili pomoc. Dále metoda Volného psaní, která byla převzata z Kritického myšlení. Zde žáci píšou vše, co je napadá k určitému tématu. Musí psát nepřetržitě po určitou dobu cokoliv, co je napadne a nesmí přestat, dokud neuplyne stanovený čas.

Další metodou OSV je **Myslím si, že ano, myslím si, že ne**. Zde opět žáci formulují své myšlenky a názory k určitému tématu a diskutují o nich se svými spolužáky. Cílem této metody je, aby se žáci naučili adekvátně, tedy nekonfliktně reagovat na názory, se kterými nesouhlasí. (Dubec, 2009)

OSV jsou v podstatě praktické životní dovednosti a především praktický nácvik těchto dovedností, které jsou nutnou výbavou každého jedince v jeho připravenosti pro život ve společnosti. Efektivita metod OSV spočívá zejména v jejich vhodné volbě a použití. Učitel by neměl brát tyto metody jen jako povinnou součást kurikula. Metody mají sloužit učiteli především jako pomůcka při řešení konkrétních situací a problémů, které ve své třídě nebo u konkrétních žáků pozoruje. Učitel by si měl také uvědomovat, že teoretická vědomost není cílem OSV. Cílem je chování. Chování je zároveň metodou i prostředkem, proto musí být veškeré metody a techniky OSV pojaty ryze prakticky. Naším cílem je tedy změna určitého (nehodného) chování v chování vhodné při dané konkrétní situaci. Je tedy zřejmé, že OSV se opírá spíše o behaviorální pojetí edukace. (Valenta, 2013)

Všichni autoři se shodují, že pro veškeré metody a techniky OSV a ověření jejich efektivnosti je velmi důležitá reflexe a evaluace, na které by učitel neměl nikdy zapomínat. Slouží mu jako zpětná vazba a informace, na jejímž základě může vyhodnotit, zda zvolená metoda byla účinná, a tedy naplnila cíle, které si stanovil, nebo zda bude muset zvolit metodu jinou. Cíle, které učitel volí, by měly být velmi konkrétní a přímo souviset s tím, co očekává, že se žák zvolenou metodou naučí. Cíl podle Valenty by měl mít vždy pozitivní formující potenciál. (Valenta, 2013)

6 Shrnutí teoretické části

Diplomová práce se zabývá problematikou klimatu školní třídy primární školy a hledáním cest pro jeho zlepšení pomocí **metod OSV**. Cílem teoretické části byl výběr a shrnutí poznatků z odborné literatury o tomto tématu a jejich využití pro praktickou část práce.

Hlavní tématem teoretické části je **klima třídy**. „*Klima je sociálněpsychologická proměnná, kterou tvoří ustálené postupy vnímání, prožívání, hodnocení a reagování všech aktérů na to, co se ve třídě odehrálo, právě odehrává nebo má v budoucnu odehrát.*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009) Těmito aktéry jsou jak žáci, tak učitel, tak celá třída jako celek. Žáci ve třídě jsou uměle vzniklou sociální skupinou, která se v průběhu času neustále formuje a mění v závislosti na věku a dalších proměnných. Věk žáků a zejména jejich přechod do **prepuberty** a později do puberty, může činit značné potíže a neobejít se bez konfliktů a problémů jak se spolužáky, tak s učitelem, jehož autorita ztrácí na významu. Důležitou roli v klimatu třídy proto hraje sám učitel a jeho přístup k žákům i k vyučování. Učitel musí disponovat řadou didaktických, oborových, diagnostických a sociálních dovedností, které mu pomohou být pro žáky vzorem. K tomuto účelu musí učinit několik rozhodnutí, jedním z nich např. je, jaký výchovný styl zvolí. Nejneefektivnějším se jeví demokratický výchovný styl, udržet ho ale nemusí být snadné, zvláště pro **začínajícího učitele**, na kterého se práce dále zaměřuje. Největším problémem pro začínajícího učitele se jeví nedostatek praktických zkušeností pro řešení zejména krizových situací a vysoké nároky, které jsou na něj kladeny již na začátku jeho profesní dráhy. Řadě začínajícím učitelům tedy hrozí syndrom vyhoření již po prvním roce jejich učitelské praxe. Na klima třídy má vliv také vnější prostředí – škola, ostatní učitelé, vedení školy, školní řád a v neposlední řadě také výukový program, který si škola zvolila, proto zde byly stručně popsány také standardy programu **Začít spolu**, které svým obsahem napomáhají k pozitivnímu klimatu jak třídy, tak celé školy. Z metod, kterými se dá klima třídy ovlivňovat, byly vybrány a detailněji popsány **metody osobnostní a sociální výchovy**, které budou sloužit jako východisko pro **akční učitelský výzkum** a praktickou část diplomové práce.

Praktická část

7 Cíle a metody výzkumu

Hlavním cílem mého akčního učitelského výzkumu je **zlepšení klimatu ve třídě pomocí metod OSV** během jednoho školního roku – tedy v období 4. třídy. K tomuto účelu jsem si stanovila několik dílčích cílů, které vedou k odhalení příčin i následků a pomáhají mi najít cestu ke zlepšení. Akční učitelský výzkum se zaměří na vztahy ve třídě. Pozornost bude věnována zejména konkrétní žákyni a jejím vztahům se spolužáky. U této dívky předpokládám, na základě charakteristiky a shromážděných informací od bývalé učitelky, že svým problémovým chováním nejvíce ovlivňuje klima v této třídě. Tento předpoklad musím nejprve ověřit na základě pozorování a sociometrie. Pokud se ukáže jako opodstatněný, je mým dílčím cílem dále se pokusit zlepšit chování žáků k této žákyni a její chování k nim i vztahy v celé třídě. K tomuto účelu hodlám využít různé strategie a přístupy. Pracovat budu hlavně **metodami osobnostní a sociální výchovy**. Průběžně budu pozorovat účinnost a efektivitu těchto metod a sledovat, zda a jakým způsobem klima třídy ovlivňují. Průběžně zhodnotím jejich přínos, klady a zápory a stanovím další průběh a metody výzkumu. Součástí práce je také má **sebereflexe z pohledu začínajícího učitele**, jejímž cílem je zhodnotit jakým způsobem klima třídy ovlivňuji já jako začínající učitel, co jsou mé silné stránky a v čem mám své slabiny. Praktická část práce je především popisem cesty začínajícího učitele za nalezením efektivního způsobu, jakým se dá klima v této třídě pozitivně ovlivňovat. K tomuto účelu jsem si položila několik **výzkumných otázek**:

1. **Jaké diagnostické metody zvolím pro zmapování situace ve třídě?**
2. **Co a kdo konkrétně nejvíce ovlivňuje současné klima ve třídě a jakým způsobem?**
3. **Jaké konkrétní metody OSV a další strategie použiji ke zlepšení klimatu ve třídě?**

Akční učitelství výzkum

„Akční výzkum nám umožňuje dostat se k informacím, ke kterým se jinými způsoby nedostaneme. Nabízí způsob, jak detailně poznat prostředí a subjektivní zkušenosti účastníků. Je účinný při zavádění změn, umožňuje pozitivně ovlivňovat situaci, především v krátkodobém horizontu. Nabízí také možnosti k osobnímu a profesnímu rozvoji účastníků. Prostřednictvím akčního výzkumu nehledáme nezpochybnitelné a univerzální pravdy, ale řešíme konkrétní problémy v komunitě. „ (Pavelková, 2012. str. 61)

Akční učitelství výzkum slouží učitelům jako účinný a efektivní nástroj, kterým může měřit a ovlivňovat klima ve své třídě.

7.1 Pohled třídní učitelky – profesní životopis, vlastní charakteristika

Domnívám se, že vzhledem k tomu, že součástí práce je i má sebereflexe, považuji za nutné zmínit také svůj profesní životopis.

Profesní životopis (Renata, 30 let)

Již deset let pracuji v neziskové organizaci Mimo domov, o.s., která se zaměřuje na děti z dětských domovů a především jejich integraci do normálního života ve chvíli, kdy dětský domov opustí. Práce s dětmi z dětských domovů je poměrně specifická a mě osobně velmi naplňuje. Můžu na ně působit ale jen krátkodobě, což není zdaleka tak efektivní jako permanentní činnost. Stát se vychovatelkou v dětském domově pro sebe považuji za nevhodné vzhledem k mé citlivé povaze. Každý pobyt s dětmi z dětských domovů na mě velmi silně zapůsobí, protože práce s nimi je velmi emocionálně náročná. Úzká spolupráce s dětmi mě přivedla až k myšlence stát se učitelkou. Proto jsem před čtyřmi roky začala dálkově studovat pedagogickou fakultu univerzity Karlovy obor 1. stupeň ZŠ. Studium mě velmi baví a náplň jednotlivých předmětů se mi zdá smysluplná. To, co mi chybí, je zkušenost. Během dálkového studia jsem absolvovala povinnou praxi, která mi nabídla určitý vhled, ale zkušeností málo. Na tuto náročnou práci jsem tedy připravena spíše teoreticky a mám tím pádem určité obavy z toho, jak se s tímto nelehkým úkolem vypořádám.

Na škole, kde učím, jsem byla několikrát na praxi a program Začít spolu mě přímo nadchl. Nabídku zde pracovat jsem proto přijala s nadšením. Na naší škole nefunguje žádný provázející učitel, který by mi řekl co a jak. Navíc tu skoro nikoho neznám. Na všechno se musím doptávat svých kolegyň a více méně jsem nucena si se vším poradit sama. Pochopila jsem, že zdejší pravidlo zní: *„Hodíme tě do vody a plav. Tím, že si dokážeš poradit, ukážeš svoje kvality.“* Příležitost, která mi byla dána, беру jako výzvu a jsem odhodlaná udělat vše pro to, abych v této zkoušce uspěla. K tomuto účelu jsem také v rámci sebereflexe vypracovala dva dotazníky (viz příloha 1), které mi slouží k bližšímu poznání sebe jako učitele, svých slabých a silných stránek. Mezi mé silné stránky řadím empatii, sociální citění, umění naslouchat, zápal a nadšení pro věc, zodpovědnost, vysokou angažovanost, nekonfliktnost, cílevědomost, smysl pro spravedlnost, komunikativnost, flexibilitu a přizpůsobivost. Za slabé stránky považuji neschopnost řešit problémy, strach z neúspěchu, nízké sebevědomí plynoucí z nedostatku zkušeností, naivitu, chaotičnost, zbrkllost, neschopnost stát si za svým názorem, podceňování svých schopností, nedůslednost, nízkou sebedůvěru v profesní oblasti.

8 Charakteristika třídy

Čtvrtou třídu navštěvuje 17 žáků, z toho 8 dívek a 9 chlapců. Šest dětí prošlo vyšetřením v pedagogicko-psychologické poradně. U čtyř dětí byly zjištěny specifické poruchy učení - jako je dysgrafie, dyslexie a dyskalkulie. Dvě děti mají ADHD. Jeden žák je nadprůměrně nadaný, jedna žákyně naopak s podprůměrným intelektem. Vzhledem k poměrně malému počtu žáků ve třídě mi nebyl přidělen asistent.

Celkově se jedná o výkonnostně velmi nesourodou třídu, kde jsou značně „rozevřené nůžky“.

Ve třídě vyučuji všechny předměty, kromě výtvarné výchovy, hudební výchovy, angličtiny a přírodovědy.

8.1 Charakteristika Alice

Charakteristiku jsem vypracovala na základě zpráv z PPP, informací získaných od předchozí učitelky, která Alici učila od poloviny první, až do třetí třídy a výchovné poradkyně, která přišla s Alicí několikrát do styku.

Alice (10let)

Rodinná anamnéza

Alice je dítě z rozvedené rodiny. S otcem se téměř nestýká. Matka je zubní laborantka – má vlastní laboratoř. Alice je v péči matky, která se jí velmi věnuje. S otcem jsou v nepřátelském vztahu. Alice má ještě starší sestru, která v minulosti trpěla anorexií.

Školní anamnéza

Alice je v péči psychologů již od školky, kdy byla z několika školek vyloučena pro nepřizpůsobivost. Fyzicky napadala děti a byla velmi agresivní. Alice je vyšetřena v pedagogicko-psychologické poradně a bylo jí zjištěno ADHD. *„Syndrom ADHD se projevuje jak poruchou pozornosti, tak hyperaktivitou a impulzivitou. Hlavním problémem je*

nedostatečná schopnost tlumit a regulovat vlastní reakce a potíže s udržení pozornosti“.
(Vágnerová, 2005. str. 98)

Alice nastoupila do naší školy ve druhém pololetí první třídy. Navštěvovala zde také družinu, ze které jí matka odhlásila ze stejného důvodu jako v předchozí škole – Alice fyzicky napadala děti a nerespektovala autoritu vychovatelek. Konflikty a problémy měla i se spolužáky ve třídě, kterým způsobila několik zranění. Za zlomení palce své spolužačky dostala ve druhé třídě třídní důtku. Několikrát byla trestána i za nadávky a vulgarismy.

Alice je výrazně hyperaktivní, je vysoce konfliktní, v afektu nezvládá své emoce. Trpí výkyvy nálad – jednou je lítostivá a plačtivá, v další chvíli mrzutá a agresivní, vzápětí radostná a hluchá. Má velké problémy se soustředěním.

Má problém uznat svou vinu, nedokáže se omluvit, k ostatním se chová neempaticky. Má problém s uznáváním autorit. Trpí záchvaty sebelítosti a úzkostmi. Celkově má o sobě velmi nízké mínění.

Spolupráce je pro ni velmi obtížná, protože nemá dostatek trpělivosti, neumí se nikomu podřídit, nesnese někoho poslouchat. Všechno musí řídit a organizovat, ale rychle ztratí zájem a koncentraci. Není schopna se přizpůsobit, takže při práci ve skupině často dochází mezi dětmi k ostrým konfliktům, jelikož Alice jde hned do útoku a děti začne fyzicky a slovně napadat.

Alice je velmi inteligentní. Jelikož dlouho neudrží pozornost, pracuje rychle a efektivně – v testu je hotova mezi prvními a většinou bez chyby. Úkol a čas na něj potřebuje jasně vymežit. Není schopna splnit úkol, o němž dopředu neví, jak dlouho bude trvat a jaký přesně bude jeho cíl. Doma se s matkou intenzivně učí a připravuje na vyučování, jelikož ve třídě téměř není schopna se soustředit. Práci ve škole často odbývá nebo nedokončí. Jediné, v čem zaostává, je písemný projev – písmo má až dysgrafický charakter, což je pro poruchu ADHD typické.

Spolupráce rodiny

Matka spolupracuje. Pravidelně s Alicí dochází nejen do poradny, ale navštěvují také různé skupiny a semináře, jezdí na speciální tábory pro děti se specifickými poruchami chování atd. Matka odmítá medikaci, dcera v současné době žádné léky neužívá.

9 Metody zkoumání

Do **akčního výzkumu** je zahrnuta celá třída, přičemž Alici je věnována intenzivní pozornost, neboť právě ona je podle všech indicií nejvíce problémová. Zaměřila jsem se tedy konkrétněji na vztahy se spolužáky u této dívky, její pozici ve třídě a její začlenění do kolektivu třídy a konkrétní projevy jejího chování. Cílem diagnostiky této žákyně je odhalení příčin jejího chování ke spolužákům a jejich chování k ní. Zajištění možné nápravy a prevence nežádoucího chování zvolením vhodných metod. Cílem diagnostiky u všech žáků je změna jejich postojů, hodnot, chování a jednání v dané třídě, a to zejména v interakci s Alicí.

Pozorování

Třídu a především Alici jsem dlouhodobě pozorovala formou nestrukturalizovaného pozorování. Zaměřila jsem se zejména na sledování chování, jednání a postojů žáků a Alice v konfliktních situacích. Prostudovala jsem veškerou dokumentaci žáků a zprávy z PPP, pokud nějaké měli. U zmíněné dívky jsem provedla strukturalizované pozorování a projevy jejího chování a jednání si pravidelně zaznamenávala jak do **pedagogického deníku** (viz příloha 2), tak do **pozorovacího archu**. (viz příloha 3) V pedagogickém deníku jsem pravidelně zaznamenávala skutečnosti, které se týkaly situace ve třídě, chování žáků k sobě navzájem, chování Alice, chování žáků ke mně a také **vlastní sebereflexi**.

Pozorovací arch jsem vytvořila za účelem co nejobektivnějšího a nejpresnějšího pozorování zmíněné žákyně. Stanovila jsem si tyto kategorie:

1. Aktivita ve vyučování
2. Spolupráce
3. Kázeň
4. Projevy dítěte v rámci kolektivu třídy
5. Reakce v problémových situacích
6. Přístup ke školním činnostem

Tento formulář jsem vyplňovala průběžně každý měsíc.

Rozhovor

S vybranými žáky jsem také vedla rozhovory v průběhu celého výzkumu tak, jak to situace vyžadovala. Jedná se o přepisy nestrukturovaných rozhovorů tak, jak jsem je zaznamenala. Rozhovory probíhaly spontánně, byly skupinové i individuální. Pokud šlo o individuální rozhovory, ty probíhaly v soukromí a žáci byli vždy obeznámeni s důvěrností rozhovoru a s tím, že nebude nikde ve škole zveřejněn a jeho výsledky nebudou prezentovány rodičům, učitelům ani spolužákům.

Sociometrie – dotazníky

V rámci výzkumu jsem využila také dotazník na bázi nedokončených vět **Moje třída** a sociometrický dotazník **MCI**. Na závěr je ještě připojen dotazník **B-3**, který vypracoval metodik prevence.

Těmito metodami jsem průběžně monitorovala aktuální klima ve třídě. Výzkum jsem rozfázovala na **tři etapy**. Pozorování jsem prováděla každý měsíc.

(Jména všech dětí byla změněna v souvislosti s ochranou dat.)

Sebereflexe

Na základě získaných poznatků ze sebereflexe pružně reagovat na situaci, zkvalitnit svou práci, popř. změnit stávající přístup i metody, pokud se ukážou jako neefektivní nebo nevhodné.

Otázky k průběhu výzkumu týkající se mé vlastní práce

Zvolila jsem vhodný přístup k žákům? Jsou mnou zvolené metody účinné? Co bych mohla udělat jinak a lépe? Jaký přínos to má pro mě? Jaké ponaučení z toho pro mě plyne pro mou učitelskou praxi?

10 Průběh jednotlivých fází výzkumu

10.1 Výchozí situace

Každému dítěti z mé třídy jsem už o prázdninách poslala korespondenční lístek s pozváním do čtvrté třídy a ujištěním, že se na něj velmi těším. Přivítání v září se třídou bylo pro všechny vzrušující a plné očekávání jak z mé strany, tak ze strany mých žáků.

Překvapilo mě, že jsou děti velmi komunikativní, ve vyprávění z prázdnin se téměř nedaly zastavit, každý chtěl mluvit, každý chtěl něco říct. Zde jsme narazili na první problém - děti si vzájemně skákaly do řeči, nenaslouchaly jeden druhému, byly na sebe zlé a hádaly se o slovo, které si vybojovávaly křikem.

Přepis konverzace mezi dětmi

Alice se neustále hlásí, mává mi rukou před očima a dožaduje se pozornosti, přitom dokola opakuje „paní učitelko, paní učitelko, já chci mluvit, já chci mluvit, pani učitelko, teď chci mluvit já“. Snažím se jí utišit. „Aličko, teď mluví Robert, budeme ho poslouchat a pak dostaneš slovo“ Alice: „Ale já ho nechci poslouchat! Já to nevydržím! Tak dělej, stejně to nikoho nezajímá, mluviš moc dlouho!“ Ostatní děti, včetně Roberta se začnou s Alicí hádat. „Přestaň Alice, my zase nechceme poslouchat tebe! Pani učitelko, a takhle je to s ní pořád, vždycky musí bejt první, jako kdyby byla nejdůležitější na světě! A přitom nemůže chvílku počkat!“ brání se Robert. „Alice nikdy nikoho neposlouchá a ubližuje dětem, ve druhý třídě mi málem zlomila malíček a Darině zlomila palec!“ křičí Sabina. „Bud' zticha! To není pravda! Pani učitelko, vona hrozně lže, pořád si vymejší a já jsem od ní ve třetí třídě chytla vši!“ brání se Alice a křičí přes celou třídu. „Nene“ reaguje Sabina. „Jojo, mělas vši!“ řve Alice. „Pani učitelko, je to pravda“ přidá se Darina „máma mi říkala, ať si vedle tebe nesesám, protože jinak je dostanu taky a já se vši strašně štítím, pani učitelko, je to taková hnusná malá potvůrka, co vám všude vlezle a skočí na vás a štípe a kouše...“ Darina napodobuje veš a kroutí se na zemi. Do toho se všichni začínají smát, jen Robert se podívá mým směrem a ukáže na ostatní „No, pani učitelko a takhle se chovaj pořád i ve třetí a nikdo nikoho neposlouchá a já jsem se snažil něco říct, ale nikdo mě stejně poslouchat nebude, takže je to k ničemu.“

Reakce: Omluvila jsem se Robertovi a vyprávění přerušila, abych vzniklou situaci využila jinak. „Zastavila jsem naše povídání... Proč jsem to udělala? Co se tu stalo?“ „Protože Darina se předvádí a to sem nepatří, měl jsem mluvit já, ale nikdo mě neposlouchal“ opáčil Robert. „Co byste měli udělat, abychom mohli ve vyprávění pokračovat?“ „Měli bysme bejt zticha Alice a Darino!“ odpoví Karel a ukáže na dívky prstem. „Ale oni nikdy zticha nebudou, pani učitelko, takhle je to vždycky“ shodne se většina třídy. „Co tedy navrhuje, abychom do příště změnili?“ „Měla byste Alici vyhodit ze školy, ona nám všechno jenom kazí, kvůli ní máme pořád jenom

problémy, když tu nebyla, tak to bylo mnohem lepší, nikdo se s nikým nehádal, ale ona nám všem ničí život!“ rozkřikne se Karla a některé děti se k ní spontánně přidají. „Jak si asi myslíš, že se teď Alice cítí po tom, co jsi právě řekla?“ „Nevím a je mi to jedno, jenom chci, aby prostě vodošla“ zašeptala Klára. „Jak by ses cítila ty, kdyby tohle o tobě někdo řekl?“ Karla jen pokrčí rameny a dívá se do země. „Má ještě někdo jiný návrh, jak to příště udělat jinak a co by nám k tomu mohlo pomoci?“ „Kdyby se všichni přestali hádat a poslouchali se a neskákali si do řeči a pořád si nenadávali“ přihlásí se Sabina. „Co teď Sabina vlastně řekla, že bychom měli dělat?“ „Měli bychom dodržovat nějaká pravidla“ odpoví Artur. „Navrhněte tedy, jaká pravidla by bylo dobré dodržovat, abychom se ve třídě cítili lépe...“

Sebereflexe: *První den pro mě byl hotový očištěc, vůbec nevím, jak zvládnou všechny další. Některé děti jsou neukázněné, drzé, neustále si skáčou do řeči, ve třídě není nikdy klid ani ticho. Neustále se hádají, předvádí a útočí jeden na druhého.*

10.2 Realizace 1. etapy výzkumu (září, říjen, listopad)

Vymezila jsem si **první čtvrtletí**, ve kterém se hodlám stmelení třídního kolektivu intenzivně věnovat. Využívat budu různé metody dramatické, osobnostní a sociální výchovy. Mým cílem je vytvořit ve třídě příjemnou, spolupracující atmosféru, kde se každý bude cítit dobře a bezpečně, neboť z výchozí situace je jasné, že to tak není.

Pro první čtvrtletí jsem si stanovila tyto cíle:

- 1. Budování sociálních dovedností pomocí metod OSV a dramatické výchovy zaměřených především na pravidla třídy, komunikaci, spolupráci mezi žáky.**
- 2. Zmapování výchozí situace pomocí sociometrického dotazníku a metody pozorování**

Realizace cíle č. 1 – metody OSV

Pravidla třídy

Průřezové téma: Osobností a sociální výchova, výchova demokratického občana

Operacionalizovaný cíl (Valenta, 2013)

- Žák se zdokonalí v dovednosti pracovat ve skupině (vymyslet a formulovat návrh, přijmout návrh někoho jiného, diskutovat, dojít ke kompromisu, realizovat návrh).
- Žák se zdokonalí v dovednosti jednat sám za sebe a samostatně se rozhodovat – přijmout a akceptovat návrh většiny.

Popis aktivity: Dětem jsem zadala úkol, aby se rozdělily do skupinek po čtyřech, pěti dětech. Určily si zapisovatele a časoměřiče a během deseti minut vymyslely tři pravidla, na kterých se všichni shodnou, zapsaly je na papír a pak je předvedly ostatním pantomimou. Ostatní budou hádat, o jaké pravidlo se jedná. Předvedená pravidla jsem zapisovala na velký arch papíru (ta, která se opakovala, pouze jednou.) Z konečného seznamu pak děti pomocí hlasovacích lepítek vybraly pět pravidel, která jim připadají nejdůležitější. Každá skupina pak dostala přidělené jedno pravidlo, (nikdo nevěděl, kdo má jaké) a vymyslela dvě krátké scénky. Jedna představovala to, jak to vypadat nemá (skákání do řeči, překřikování se a nenaslouchání si, hluk ve třídě při skupinové práci, nepořádek v lavici a z něho plynoucí chaos a stres pro žáka, zapomínání úkolů, běhání po třídě s následkem vážného úrazu, nevhodné chování k sobě navzájem – nadávky, urážky, pomlouvání, posmívání se). Druhá naopak příklad, jak toto pravidlo má vypadat v praxi. Scénky měly pravidla – musejí hrát všichni a mohou u toho mluvit. S realizací scének jsem dětem pomáhala radou, inspirací, vhodným námětem k realizaci a návrhem realizace. Některé skupiny potřebovaly pomoci více, jiné vůbec.

Reakce: Předvádění scének děti nejen zaměstnalo, ale také velice bavilo, i když to organizačně nebylo snadné. Žáci neměli dosud žádné zkušenosti s dramatickou výchovou a někteří to pojali jako příležitost k předvádění a přehánění. V takovém případě jsem byla nucena scénku zastavit a upozornit žáky, aby ji sehráli ještě jednou, tentokrát však tak, aby z toho neměli radost a potěšení jen oni, ale aby to především něco dalo i divákům – jejich spolužákům. Vysvětlili jsme si, že jsou nyní herci, stejně jako na divadle, kteří hrají své role pro diváky, ne pro sebe. Po každé odehrané scénce následovala společná reflexe, kde jsme okamžitě zhodnotili jak obsah scénky, tak její provedení.

Reflexe: Tázala jsem se pak samotných hráčů: „Jak si se cítil, když jsi chtěl něco říct a někdo tě neustále přerušoval tím, že ti skákal do řeči?“ „Co jsi prožíval, když jsi nemohl najít své

věci, které jsi nutně potřeboval na test a ještě k tomu jsi zapomněl doma i důležitý úkol, bez kterého jsi ve škole nemohl pracovat?“ „Jak si se cítila, když tě spolužačky pomlouvaly a posmívaly se ti?“ „Jak vám bylo, když jste se Radce posmívaly? Jak jste se u toho cítily?“ atd. Děti sdělovaly své pocity velmi upřímně a otevřeně.

Pozorování Alice

Alice se hned na začátku nepřipojila k žádné skupině a zůstala stranou, dala se okamžitě do usedavého pláče a přišla za mnou s tím, že jí děti nechtějí, ať jim něco řeknu. Ujistila jsem Alici, že problém určitě nějak vyřešíme a požádala jsem skupinku děvčat, o kterých jsem věděla, že jsou klidná a nekonfliktní, zda by Alice mohla pracovat s nimi, neochotně ji přijaly. Zaměřila jsem se na tuto skupinku a pozorovala jsem chování Alice, která okamžitě převzala iniciativu a začala všechny řídit a říkat jim, co mají dělat. Děvčata si to nenechala líbit a snažila se s Alicí vyjednat kompromis, což se nepodařilo. Alice se urazila, rozplakala, přestala pracovat a opustila skupinu. Několikrát jsem jí navrhla, aby se ke skupince vrátila a pokusila se s dívkami dohodnout na tom, co kdo bude předvádět, ale s pláčem mi oznámila, že „to stejně nemá cenu, je to furt stejný, pokaždý to takhle dopadne, že mě nikdo nechce!!“ Snažila jsem se jí vysvětlit, že s nimi musí spolupracovat, dohodnout se, ne jim diktovat, co mají dělat. Řekla jsem jí, že to by se nelíbilo ani jí samotné, ale nedala se přesvědčit.

Pravidla nakonec vymysleli všichni a s mou pomocí jsme je správně zformulovali tak, aby byla jednoduchá, srozumitelná a pozitivní.

Pravidla zní takto:

1. Hlásíme se: když jeden mluví, ostatní poslouchají.
2. Jsme zodpovědní za své učení i chování.
3. Chováme se k sobě hezky a slušně - jsme kamarádi.
4. Po třídě i po chodbách se pohybujeme pomalu.
5. Při práci mluvíme tiše, abychom nerušili ostatní.

Pravidla jsme zapsali na velký arch papíru a nalepili je na dveře třídy tak, aby je děti měly stále na očích.

Pozorování Alice

Alice se s námi na tvorbě pravidel bohužel nepodílela. Když jsme ale vybírali správce, kteří budou dohlížet na dodržování jednotlivých pravidel, začala se Alice najednou vehementně hlásit a hlasitě vykřikovat „Já chci, pani učitelko, vyberte mě!!“ Svěřila jsem jí tedy pravidlo č. 3. Alice úlohu správce tohoto pravidla s nadšením přijala, ostatní to hlasitě a negativně komentovali, že právě tohle pravidlo ona nejvíc porušuje. Vyzvala jsem děti, abychom jí zkusili dát důvěru v tom, že když se teď stala správcem tohoto pravidla, tak ho sama porušovat nebude. Alice navíc souhlasila, že pokud by toto pravidlo sama porušovala, je ochotná vzdát se jeho správcovství.

Strom přátelství

Průřezové téma: Osobnostní a sociální výchova

Operacionalizovaný cíl

- žák kreativně vyjadřuje svou osobitost
- žák zažívá pocit sounáležitosti se skupinou

Popis aktivity: Každý žák si obkreslil ruku i s paží na bílou čtvrtku A4, vystříhl ji a vymaloval pastelkami tak, aby jeho ruka co nej přesněji vyjadřovala to, jaký je – jeho charakter a vlastnosti – zda je optimista/pesimista, jaké má rád barvy a proč, jestli je spíše klidný nebo divoký, bojácný nebo odvážný atd.)

„Vymalujte a vyzdobte svou ruku tak, aby vás nejvíce vystihovala“

Každý svou ruku maloval samostatně tak, aby to nikdo jiný neviděl. Podepsal se zezadu.

Všechny ruce jsme pak smíchali dohromady a rozprostřeli na podlaze, děti hádali, čí která ruka je a proč... Pokud se trefily, dotyčný pak ještě dovysvětlil, proč svou ruku namaloval právě takto a co tím chtěl o sobě prozradit. Všechny ruce jsem pak nalepila na kartonovou desku s černým podkladem, aby vypadaly jako koruna stromu, k nim jsem nakreslila ještě bílý kmen a vznikl tak strom přátelství, který jsme vystavili ve třídě.

Třídní smlouva

Jako začínající učitel jsem byla upozorněna na to, abych si zjedнала ve třídě řád a pořádek už od samého začátku. Po té, co jsem svou třídu viděla první hodinu, mi bylo jasné, že tento problém nesmím podcenit. Připravila jsem proto také závaznou smlouvu, která byla dohodou o pravidlech pro obě strany. Byla zde jasně stanovena pravidla a vymezen postih v případě jejich porušení. (viz příloha 4)

Popis: V případě porušení třídních pravidel bude dítě napomenuto, pokud to udělá znovu, bude opět napomenuto a jeho jméno zapsáno na tabuli, třetí upozornění bude představovat úkol navíc, který musí žák samostatně vypracovat a odevzdat následující den. Čtvrté napomenutí už bude znamenat 20 minut v pátek po škole, kdy si s žákem popovídám o jeho chování a především o tom, jak ho změnit – k tomuto účelu žák vypracuje tzv. **plán změny** – popíše pravidlo, které porušil, odůvodní jeho porušení a navrhne, co udělá, aby své chování zlepšil. V případě, že ani toto opatření nebude dostačující, kontaktuji rodiče a pozvu je do školy. Smlouvu museli podepsat jak děti, tak jejich rodiče.

Smlouva byla oboustranná, já jsem se také zavázala, že budu děti respektovat a spolupracovat s nimi na řešení jejich problémů, všechny jejich práce opravím v nejkratším možném čase a podám zpětnou vazbu, že žákům budu důvěřovat a podporovat je, nabídnu jim extra pomoc a umožním jim dosáhnout jejich osobního maxima.

Kladné chování dětí jsem oceňovala průběžně body za aktivitu v hodině, za pět bodů získaly jedničku do žákovské knížky – to se ovšem týkalo spíše aktivity v jednotlivých předmětech.

Sebereflexe: *Děti jsou pro další práci dobře motivované – bylo zřejmé, že pravidla chtějí a potřebují a já mám dobrý pocit, že mám situaci pod kontrolou.*

Pravidla pro komunitní kruh

Průřezové téma: Osobnostní a sociální výchova, výchova demokratického občana

Operacionalizovaný cíl

- žák se dokáže vcítit do pocitů někoho jiného
- žák vymýšlí a formuluje pravidla a uvědomuje si jejich důležitost
- žák zná svá práva a povinnosti

Popis aktivity: Jasná pravidla jsme si vymezili také pro setkávání v komunitním kruhu, která jsme vyvodili tak, že jsem děti seznámila s fiktivní postavou Simony, která kruh nezná a má z něj velký strach, nedůvěřuje mu a bojí se, že by musela mluvit, i když nechce, že by jí ostatní mohli nadávat, posmívat se jí nebo jí pořád za něco kritizovat, má strach, že když bude mluvit, tak jí stejně nikdo nebude poslouchat... „Jak bychom mohli Simoně pomoci, aby se kruhu nebála? „Jaká pravidla bychom mohli vymyslet, aby se v kruhu nejen ona, ale i my všichni cítili bezpečně? Co znamená cítit se někde v bezpečí? Co je k tomu potřeba?“

Děti pak samy přicházely na nejdůležitější a nejnápomocnější pravidla.

1. Mluví jen ten, kdo má v ruce talisman – ostatní naslouchají
2. Mluví jen ten, kdo chce
3. Nikoho nekritizujeme, nevysmíváme se, mluvíme slušně
4. To, co si povíme, zůstane mezi námi

Děti si vybraly talisman – kámen, který jsme si v kruhu předávali.

Společný rituál

Průřezové téma: Osobnostní a sociální výchova, multikulturní výchova, výchova v evropských a globálních souvislostech

Operacionalizovaný cíl

- žák získá společný emotivní prožitek se svými spolužáky a dokáže se napojit na skupinu
- žák prožije stav vcítění se do společné situace, kterou citlivě ovlivňuje a proměňuje v závislosti na společném dosažení úspěch
- žák vnímá rytmus a přizpůsobuje se mu

Popis aktivity: Každý den jsme začínali africkou písní s tancem, jejíž součástí byl i prales, kde děti pomocí Orffových nástrojů a hry na tělo ztvárnilly déšť – od miniaturních kapek, až po silný liják, do kterého postupně přidávaly zvuky pralesa a jednotlivých zvířat. Bylo potřeba si naslouchat, reagovat na skupinovou dynamiku, zaplňovat hluchá místa, ale zároveň nebýt příliš dominantní. Bylo nutné potlačit svou snahu vyniknout a překřičet ostatní. Žáci na sebe museli být velmi napojeni, aby dokázali postupně přejít z piana do forte - až fortissima a poté opět plynule přejít do piana, kdy se bohatý život v pralesě opět uklidňuje a déšť postupně ustává.

Pozorování Alice

Alice se nebyla schopna zapojit, aniž by nedělala schválnosti - při tanci do dětí strkala, při zpěvu zpívala jen refrén, který řvala neustále dokola, čímž rušila celou píseň a děti to velmi popuzovalo. V pralesě se nedokázala napojit na ostatní, i když bylo vidět, že jí činnost velmi baví. Děti si na ní neustále stěžovaly a obracely se na mě s tím, že její chování všechny jen ruší a tímhle způsobem vždycky všechno zničí. Po několika upozorněních mi nezbylo nic jiného, než jí posadit stranou, což velmi špatně nesla – rozplakala se, utekla ze třídy a práskla za sebou dveřmi.

Dodržování stanovených pravidel, na kterých jsme se všichni dohodli, také díky ní nebylo možné. Nebyla vůbec schopna pravidla respektovat. V hodině neustále vykřikovala, odcházela z místa, křičela na spolužáky a nadávala jim sprostě, když ji upozornili, že porušuje pravidla. Nejednou se pokusila je i fyzicky napadnout. Neustále skákala mě i všem ostatním do řeči a dělala úplně něco jiného, než měla. Děti mě velmi úzkostlivě a v podstatě neustále upozorňovaly na to, že Alice pravidla porušuje a měla by dostat trest. Vyžadovaly spravedlnost. Zdálo se, že její chování nejen, že nechápou a tvrdě odsuzují, ale také nejsou vůbec ochotny tolerovat to, že za něj v podstatě nemůže.

Sebereflexe: *Uvědomila jsem si, že pokud bych měla být skutečně důsledná a na dodržování pravidel dbát podle smlouvy, Alice by každý den psala úkoly navíc a každý týden zůstávala po škole, což by ji hned na začátku naší společné cesty demotivovalo a frustrovalo, protože by byla neustále trestaná, navíc bez velké naděje na změnu. Snažím se ji proto chválit v podstatě za cokoliv, co neudělala špatně, i když v očích ostatních jsou moje pochvaly nepochopitelné. To, že jsem navíc některé porušování pravidel ze strany Alice přehlížela nebo nepotrestala, ostatní berou jako nadržování a nespravedlnost. Situace ve třídě se tedy ještě zhoršila. Nejen, že nesnáší Alici ještě víc za to, že si z nepochopitelných důvodů „může dělat, co chce“, ale*

nedůvěřivý postoj zaujali také vůči mně, která jí to toleruje. V hodinách děti velmi ostře reagují na Alicino jakékoliv narušování hodiny, i když to jsou jen maličkosti. Ve chvíli, kdy na ně promluví, Karla nebo Darina okamžitě zařvou „Zmlkni!“, což jim Alice ihned vrátí „Ty zmlkni!“ Kvůli těmto hádkám, které okamžitě vyruší celou třídu a naruší chod celé hodiny, musím několikrát přerušit výuku.

Je proto nutné vymyslet způsob, jak toto nežádoucí chování okamžitě odstranit.

Dílčí cíle pro žáky vyvozené na základě pozorování

1. Když se žákovi nelíbí chování spolužáka, nepoužije agresivní výrazy, ale popisnou sociální zpětnou vazbu.
2. Žák pozná, kdy někdo ve skupině porušuje dohodnutá pravidla chování a upozorní na to neagresivním způsobem.

Pomocí dramatizace jsme s žáky ve dvojicích řešili problém těchto situací a snažili se přijít na způsob, jak to vyřešit jinak. Žáci sami došli k popisnému způsobu řešení situace: „Alice, tvoje hlasité mluvení mě ruší... Díky tomu, že hrabeš v tašce, neslyším, co paní učitelka říká. Nemůžu se soustředit na práci, když si hraješ s věcmi na lavici...“

Reflexe: Dohodli jsme se tedy s žáky na tom, že při řešení problému budou vždy popisovat konkrétní problém a jeho důvod popisným neagresivním a neponižujícím způsobem.

Reakce: Darina a Karla zavedly místo: „Zmlkni“ slovo „Rušíš mě!“, které se velmi ujalo a začaly ho používat i ostatní žáci nejen proti Alici, ale i proti Darině a Karle. Slova křičeli a opakovali pořád dokola při sebemenší příležitosti, čímž Alici spolehlivě doháněli k zuřivosti.

Sebereflexe: Reakci zejména Karly a Dariny na toto cvičení si беру osobně a vnímám ho jako provokaci namířenou nejen proti Alici, ale také proti mně. Jejich cílené provokování Alice se

stalo oblíbeným sportem zabaleným do mnou navrženého řešení, které si zjednodušily tímto způsobem.

Řešení: Promluvila jsem si s každou z dívek o samotě ve svém kabinetu. Obě dívky se shodly na tom, že to dělají proto, že Alici nadržují, že si může dělat, co chce a to se jim nelíbí. Obě mi také přiznaly, že to dělají mimo jiné i proto, že je to zábava. Dohodly jsme se na tom, že se pokusí si Alice nevšímat, protože tento způsob evidentně situaci jenom zhoršuje a jako zábava je rozhodně nevhodný. Nejen, že ubližuje Alici, ale ruší i ostatní žáky ve třídě, což vůči nim není spravedlivé. Snažila jsem se jim vysvětlit, že jim chci pomoci a situaci konstruktivně řešit, a že pokud opravdu chtějí, aby se situace ve třídě zlepšila, musí mi v tom pomoci a ne mi házet klacky pod nohy. Karla vyjádřila názor, že se stejně nic nezmění a že to nemá cenu, protože tahle třída nikdy soudržná nebude, protože už je taková od začátku a nikdy se to nezmění. Darině šlo evidentně jen o to, aby na sebe upoutala pozornost a tvrdila, že jediným řešením je, abych Alici vyloučila ze třídy, pak že bude konečně klid. Když jsem jí vysvětlila, že to udělat nemůžu a ani nechci, protože takhle se problémy řešit nedají, zklamaně souhlasila, že se tedy pokusí si jí nevšímat.

Průběžné výsledky pozorování

Během našich ranních i hodnotících kruhů, které byly svou povahou spíše diskusní, jsme přesto vždy skončili u stejného problému, který děti neustále zmiňovaly a připomínaly – a to byla Alice a její chování vůči nim. Ať jsme začali odkudkoliv, vždycky jsme se dostali sem. Cítila jsem, že děti mají silnou potřebu se vypovídat a jako nové učitelce mi sdělit vše, co jim Alice za celé ty roky udělala. Byla jsem pro ně novou nadějí, že někdo jejich trápení konečně vyslechne, učiní konec jejich příkoří a nastolí spravedlnost, po které v jejich věku tolik prahnou. Spravedlnost si vykládali různě, většina z nich však měla na mysli vyloučení Alice ze školy za agresivní chování a nepřízpůsobivost.

Realizace cíle č. 2 Sociometrický dotazník

Bylo třeba zmapovat aktuální situaci ve třídě z pohledu všech žáků, k tomuto účelu jsem zvolila sociometrický dotazník **Naše třída (MCI)** autor. J. Lašek. (viz příloha 5)

Spokojenost ve třídě: 11,2 z 15 (5 dětí je ve třídě maximálně spokojeno – 15 bodů, Darina není spokojena vůbec – 5 bodů. Alice i Karla mají 9 bodů. Ostatní žáci mají 11, 12 a 13 bodů).

Spokojenost ve třídě hodnotím celkem kladně, což je překvapivé zjištění. Např. Všechny děti – až na Darinu uvedly, že je ve třídě legrace, což je pozitivní. Nespokojenost Dariny si vysvětluji spíše jako „naschvál“ a vnímám ho jako varování.

Třenice ve třídě: 13 z 15 (7 dětí uvedlo maximální hodnotu – 15 bodů, včetně Alice a Karly. Darina měla 13 bodů. Nejmenší počet bodů byl 9 a to pouze u dvou žáků.)

Třenice ve třídě mají alarmující hodnotu. Míra napětí, sporů, rvaček a nevhodného sociálního chování je zde velmi vysoká, proto je třeba s tím co nejrychleji začít pracovat.

Soutěživost ve třídě: 13,1 z 15 (7 dětí opět uvedlo maximální hodnotu – 15 bodů. Pouze jeden žák má hodnotu 5 (nadaný žák) a dva žáci hodnotu 11, ostatní mají 12,13,14.)

Tyto výsledky mě překvapily zejména proto, že soutěživost ve třídě nepodporuji, právě naopak – snažím se o spolupráci a kooperaci. Nehrajeme žádné hry na vítěze, na to, kdo je nejrychlejší atd. Výsledky ani známky nikdy nečtu nahlas před třídou, ani nevyzdvihuji úspěšné žáky před neúspěšnými. Nezkouším před tabulí. Přesto je míra snahy po vyniknutí mezi dětmi velmi vysoká a vzájemně vedou konkurenční boj, který dobrému klimatu také příliš neprospívá. Pravdou je, že ve třídě jsou velmi rozevřené nůžky, jsou tu děti nadané i velmi slabé. Zapracovat proto musím zejména na týmové práci a spolupráci mezi slabšími a zdatnějšími. Děti by si měly více vzájemně pomáhat a potlačit soutěživost, které jsem si v takové míře vůbec nevšimla.

Obtížnost učení: 8,6 z 15 (pro 4 žáky učení vůbec není obtížné, mají jen 5 bodů. 2 žáci mají nejvyšší hodnotu 13. Karla i Darina mají 11, ačkoliv Darina má výborný prospěch, zatímco Karla je spíše v průměru až podprůměru. Alice má 9 bodů. Většina slabších žáků uvádí spíše vyšší hodnotu 9 až 11.

Někteří žáci těmito údaji dávají najevo svou nespokojenost s příliš náročným učivem a s mými vysokými nároky. Jako začínající učitel bez zkušeností, a tedy nemožností srovnávat, jsem zřejmě nastavila laťku pro některé až příliš vysoko, což by mohlo působit spíše demotivačně. Obtížnost učiva a úkolů budu muset více individualizovat tak, aby každý mohl

zažít úspěch. Domnívám se totiž, že tento výsledek souvisí s výsledkem soutěživosti ve třídě, který byl velmi vysoký. Je to tedy nejspíše způsobeno mými vysokými nároky, které budu muset alespoň pro některé žáky snížit, i když, už takhle jim dovoluji používat při testech pomůcky, které si samy napíší/vyrobí a neomezují je ani v čase, který mají na napsání testu.

Soudržnost třídy: 7,6 z 15 (6 žáků uvedlo nejnižší hodnotu – byla mezi nimi také Alice a Darina. Karla měla naopak 10 bodů. Nejvíce bylo 12 bodů pouze u jednoho žáka.)

Je zjevné, že kvalita vzájemných vztahů v této třídě je velmi nízká, což má samozřejmě vliv také na kvalitu týmové práce, spolupráce a soudržnost celé třídy. Žáci mezi sebou nenavazují žádné hlubší přátelské vztahy a ani jedno dítě nevedlo, že by se kamarádilo se všemi dětmi ve třídě, každý tu má nějakého svého „nepřítele“. Na základě pozorování se domnívám, že tím dotyčným je pro většinu dětí právě Alice.

Reflexe: Dětem jsem v ranním kruhu sdělila výsledky sociometrického dotazníku a mluvily jsme o tom, jak by to chtěly ony. Řekla jsem jim, že se pokusím zmírnit soutěživost ve třídě i obtížnost učiva, kterou přizpůsobím pro všechny žáky tak, aby každý mohl zažít úspěch, pokud vynaloží snahu. Vztahy, které mezi sebou mají a se kterými nejsou spokojeny, mohou ale ovlivnit především ony samy a já jim v tom nabízím svou pomoc.

Reakce: Promluvila jsem s bývalou učitelkou téhle třídy a ta mi sdělila, že děti neinformovala o tom, že Alice má ADHD. Setkala jsem se tedy s Alicí i její matkou a domluvily jsme se na tom, že o tom jejím spolužákům řekneme. Považovala jsem to za nezbytný první krok k tomu, aby děti začaly brát Alici jinak a pochopily její jednání a chování. Alice byla bezesporu článkem, díky kterému se jakákoliv snaha o stmelení třídy rozpadala. Zaměřila jsem proto své další pozorování výhradně na ni.

Alice

Komunikace s matkou

Spolupráce s matkou Alice pro mě byla nezbytná. Svě dítě dokonale zná a společně tedy můžeme přijít na uspokojivé řešení této složité situace.

Matka Alice byla velmi sdílná, ochotná a spolupracující. Ještě před začátkem školy se se mnou setkala, aby mi s obavami sdělila, že Alice je velmi problematická a spolupráce s ní pro mě nebude snadná. Nejhorší je to však prý s kolektivem třídy, který se k ní staví nepřátelsky, ve třídě nemá žádné kamarády, děti jsou na ní zlé, v podstatě jí šikanují, dělají jí naschvály a Alice tím velmi trpí. Neustále mi zdůrazňovala, že Alice za své chování v podstatě nemůže, ale že ona jako matka nicméně dělá všechno pro to, aby se to zlepšilo. Vyjádřila jsem upřímnou naději, že to jistě zvládneme a všechno se dá do pořádku. Matce Alice se evidentně ulevilo a můj pozitivní přístup jí uklidnil, i když stále zůstávala skeptická.

Pro začátek jsme se domluvily na pravidelné mailové komunikaci.

Faktory ovlivňující Alicino chování, které jsem vyvodila z pozorování

Program Začít spolu – forma vyučování, zasedací pořádek, uskupení třídy

Do naší školy Alici matka přihlásila záměrně s tím, že v „normální“ škole by měla mnohem větší problémy, ale zde je ve třídě méně dětí a program Začít spolu umožňuje také to, že dítě nemusí sedět celou dobu v lavici, více je zde dbáno na individualizaci a je podporována inkluze.

Negativním rysem programu Začít spolu pro děti s ADHD dle prostudované literatury může být to, že děti sedí v hnízdech, pracují ve skupinách, skupiny se často mění, centra se *střídají*, takže dítě může sedět pokaždé jinde. Rozvržení hodin nemá jasný řád, nezvoní tu, jednotlivé předměty se prolínají, nemají jasný začátek a konec. Je tedy kontraproduktivní, aby Alice seděla sama v lavici, protože to automaticky znamená, že nemůže spolupracovat s ostatními.

Alice seděla v lavici sama, nepovažovala jsem to za problém už z toho důvodu, že to měla doporučeno od předchozí učitelky a také odborná literatura zabývající se dětmi s ADHD to doporučuje, i když s doporučením, že nejideálnější jsou samostatné lavice pro všechny žáky. (Wolfdieter, 2013), (Goetz, Uhlíková, 2009).

Dle doporučení jsem ji tedy usadila do samostatné lavice dál od okna v první řadě tak, abych jí byla co nejvíc nablízku a měla ji neustále pod kontrolou. Ona to ale brala jako trest. Trest od spolužáků, že jí nechtějí přijmout mezi sebe, protože jí nikdo nemá rád a trest ode mě, že

jí k nim neposadím, protože zlobí. „Proč musím vždycky sedět sama? Už od první třídy musím sedět sama! Víte, jaký to je, když všichni ostatní můžou sedět spolu a já musím sedět sama?! Já nechci sedět pořád jenom sama!“

V centrech aktivit pracovala Alice ve skupině, ale skupiny nesměly být voleny náhodně. V nevhodných uskupeních vznikaly obrovské konflikty, které znemožňovaly práci jak dané skupině, tak všem ostatním. Děti si neustále chodily stěžovat, že jim Alice narušuje nebo ničí práci, že nechce spolupracovat, odmítá dělat svou práci a kazí práci celé skupině. Alice dětem sprostě nadávala a pak je začala mlátit, když se jí něco nelíbilo nebo ji nechtěly poslouchat. Většinou vše skončilo mým zásahem, kdy Alice neuměla problém řešit jinak, než že utekla s pláčem na chodbu, schovala se za dveře a odmítala se vrátit do třídy někdy až do konce vyučování. Tyto incidenty jsem pravidelně řešila s matkou Alice.

Dílčí cíle vzniklé na základě pozorování Alice

1. Citlivým způsobem seznámit spolužáky Alice s její poruchou a vysvětlit dětem, co ADHD znamená.
2. Přesadit Alici k nekonfliktním dětem, vedle někoho tichého a klidného, kdo svým dobrým příkladem potlačí její nutkání vyrušovat.
3. Pečlivě vybírat, ve které skupině bude Alice pracovat. Volit pro ni vždy ty nejméně konfliktní děti. Postupně ji učit spolupráci a jejím výhodám. Ukázat jí, že může být pro skupinu přínosem, který děti ocení a tím zvýšit i svou vlastní sebehodnotu.
4. Vymyslet pro Alici individuální motivační program, který bude schopna dodržovat. Průběh a výsledky pravidelně konzultovat s Alicí a její matkou, jejíž spolupráce je nezbytná.
5. Vytvořit pro Alici klidové místo, kde se může v případě potřeby lépe soustředit na práci a mít zde „oddechový čas“ tak, aby se nemusela schovávat na chodbě. (Goetz, Uhlíková, 2009)

Realizace dílčího cíle č. 1 – Seznámit spolužáky Alice s ADHD

Příběh

Průřezové téma: Osobnostní a sociální výchova

Rozvoj čtenářské gramotnosti

Operacionalizovaný cíl

- žák prožije stav vcítění se do pocitu dítěte s poruchou ADHD
- žák navrhne způsob řešení problémových situací, které mohou vzniknout v interakci s dítětem trpícím poruchou ADHD
- žák vhodně argumentuje, je schopen zaujmout postoj a vyjádřit kultivovaně svůj názor

Popis aktivity: Do ranního kruhu jsem si přinesla křeslo a navrhla dětem, že bych jim dnes ráda něco přečetla. Děti můj návrh přijaly s nadšením a po celou dobu skutečně poslouchaly, včetně Alice, která klidně a soustředěně seděla mezi nimi.

Představila jsem jim knihu: Povím vám o ADHD (Yarney, 2014)

Kniha je o chlapci ve věku dětí, který trpí ADHD a chtěl by o své poruše říct něco ostatním - co to vlastně znamená ADHD, jak se projevuje, proč se člověk takto chová, co přitom cítí atd. Kniha byla poměrně stručná, proto děti neztratily koncentraci a navíc byla psána dětským jazykem a velmi srozumitelně. Žáci v průběhu čtení samovolně ukazovali na Alici, protože v chování chlapce z knihy a jejím samy rozpoznávaly společné znaky. Alice se sama několikrát přihlásila, aby dala najevo, že problémy, se kterými se potýká hlavní postava, se přímo týkají i jí. Při čtení často souhlasně přikyvovala, ale nevykřikovala.

Reflexe: Obsah knihy na děti velmi zapůsobil, což bylo patrné také z toho, že jsem nemusela pokládat skoro žádné doplňující otázky, děti reagovaly spontánně. „Proč si myslíte, že jsem tuto knihu dnes přinesla?“ „Protože je to o Alici“ shodla se většina. „Jo, je to o mě, protože já mám taky ADHD“ souhlasila Alice skoro hrdě. „Paní učitelko, to musí být hrozný, když za to člověk nemůže a všichni mu jenom nadávají, to není spravedlivý, ten kluk za to nemůže, že se takhle chová!“ rozhořčil se Karel. „Jo a já za to taky nemůžu!“ přidala se Alice.

Přepis rozhovorů z reflexe: Já: „Právě jste se dozvěděli, že kromě specifických poruch učení – jako je dyslexie, dysgrafie a dyskalkulie, které někteří z vás mají, existuje také porucha chování, která se nazývá zkratkou ADHD. Za svou poruchu nikdo nemůže, prostě se s ní tak narodí. Vy, kteří máte třeba dysgrafii víte, že v určitých věcech potřebujete pomoci, že vás ve všem nemůžu hodnotit stejně jako ostatní. Stejně je to i s poruchou chování, kterou trpí Tomáš, Alice a mnoho jiných dětí. Když má někdo zlomenou nohu je jasné, že po něm nebudeme chtít, aby s námi běžel maraton. Když někdo nosí brýle, je jasné, že bez nich nevidí stejně dobře jako my, kteří je nepotřebujeme. Děti s ADHD vypadají na první pohled stejně jako vy všichni, jejich porucha není vidět, jsou vidět jen její projevy, které jsou nepříjemné nejen pro jejich okolí, ale i pro ně. Kdo špatně vidí, potřebuje brýle, kdo má zlomenou nohu, potřebuje berle... Co myslíte, že potřebuje dítě, které má ADHD?“ Jdeme po kruhu a předáváme si talisman, mluví jen ten, kdo chce. „Já myslím, že Alice potřebuje naši pomoc v tom, že jí budeme chápat a respektovat“ říká Robert. „Já myslím, že Alice potřebuje kamarády, který jí ukážou, že i když je nemocná, tak není tak špatná, protože za to nemůže“ říká Sabina. „Já myslím, že Alice by měla chodit do speciální školy pro tyhle děti, protože tam jsou všichni jako ona a nebude si pak připadat blbě“ navrhuje Darina. „Já myslím, že by měla zůstat tady a my bysme se k ní měli chovat líp a neprovokovat jí, protože je pravda, že jí některý děti provokují schválně, protože vědí, že bude zuřit a to je baví, třeba jako Darina a Karla. Možná, že Alice se k nám nechová hezky, ale někdy se nechováme hezky ani my k ní“ dodá Hanka. „Já myslím, že to není spravedlivý, já mám taky ADHD a musel jsem se naučit zvládat svůj vztek, chodil jsem na různé cvičení a tam nás to učili a teď už to skoro umím, někdy se třeba naštvu, ale vím, že nesmím nikomu ublížit a naučil jsem se to, i když mám ADHD tak musím dodržovat pravidla a Alice by je taky měla dodržovat“ říká Pavel. „Ale ty na to nemáš papír, takže to neplatí, Alice na to má papír, že jo pani učitelko?“ reaguje Karla. „Každý má svou poruchu různě silnou, u každého se projevuje trochu jinak, nemůžeme proto srovnávat Pavla s Alicí, stejně jako nemůžeme srovnávat nikoho z vás s kýmkoliv jiným, protože každý jsme jiný“ odpověděla jsem.

Závěr: Reflexi jsem ukončila poděkováním za upřímné reakce dětí a jejich návrhy. Shodli jsme se na tom, že Alicino chování je třeba chápat s ohledem na její poruchu, není však žádoucí ani nutné ho ve všem tolerovat a nechat si od ní nadávat a ubližovat. Že jsou zkrátka věci a pravidla, která musí dodržovat stejně jako všichni ostatní. Alice s touto úmluvou souhlasila a sama navrhla, že nebude nikoho mlátit ani mu sprostě nadávat a že než se rozčílí, nejdříve zkusí napočítat do deseti.

Shrnutí pozorování třídy - září

Na začátku září situace ve třídě vypadala tak, jak jsem ji již výše popsala. Všechny děti byly spojené proti Alici, nikdo s ní nekamarádil, někteří jí provokovali a vytvářeli spory, zbrojili proti ní, jiní se jí snažili ignorovat a přehlížet, aby s ní, pokud možno, vůbec nemuseli přijít do styku. Ovšem, ani bez rušivého elementu, jakým Alice beze sporu byla, nebyla třída soudržná a rozhodně se nedalo říci, že by zde všichni byli kamarádi. Byly tu spíše jednotlivé skupinky dětí, které se spolu bavily, mezi sebou však příliš nekomunikovaly.

Pozorování třídy – říjen

Nyní se třída rozdělila na tři části – jedna část dětí zaujala vůči Alici ochranný postoj a snažila se ji bránit před druhou skupinou, která proti Alici neustále zbrojila. Třetí skupina dětí zůstala nestranná a nezáúčastněná a nechtěla s celou věcí mít nic společného – to se týkalo asi poloviny dětí ze třídy. Druhá skupina pod vedením Karly a Dariny byla poměrně radikální, kdokoliv se bavil s Alicí nebo se jí jen zastal, stal se jejich nepřitelem. Nejen, že se s ním okamžitě přestaly bavit, ale poštvaly proti němu také ostatní děti, pomlouvaly, posmívaly se mu a vyčlenily ho z kolektivu. Vše probíhalo důmyslně a tajně. Dotyčnému pak nezbylo nic jiného, než se přidat do skupiny číslo jedna, která čítala asi tři děti. Alice své příznivce úzkostlivě bránila před Karlou a Darinou a vznikaly tak neustálé hádky a často i rvačky. Bylo zřejmé, že děti si mezi sebou prostřednictvím Alice vyřizují účty a jen využívají situace, ale opravdové kamarády Alice ve třídě stále nemá.

Reakce

Třídnické hodiny (Dubec, 2007)

„Jsou prostředkem k pravidelnému posilování soudržnosti třídy i rozvoje sociálních dovedností žáků. Efektivně využitě a pravidelně konané třídnické hodiny představují jednu z nejvýznamnějších forem prevence výskytu negativních vztahů ve třídě i dalších podob rizikového chování“ (Gillernová, Krejčová, 2012, s. 134)

Každé úterý jsem zavedla třídnickou hodinu, kde budeme prostřednictvím diskuzí, rozhovorů a metod OSV řešit a reflektovat situaci ve třídě. Nevýhodou bylo, že tyto hodiny probíhaly po vyučování a byly tedy dobrovolné. Nikdy se proto neúčastnili všichni žáci a to i v případě, že jsem třídnické hodiny zařadila do týdenního plánu a informovala rodiče o jejich důležitosti. Děti, které přišly, chtěly hlavně řešit problémy, které se dějí ve třídě a týkají se Alice. Opět jsme tedy mluvili a vysvětlovali.

Horké křeslo (Valenta, 2003)

Průřezové téma: Osobnostní a sociální výchova, výchova demokratického občana

Operacionalizovaný cíl

- žák pozitivně formuluje své názory, postoje a myšlenky
- žák pojmenovává a oceňuje kladné vlastnosti a pozitivní chování svých spolužáků
- žák dovede přijmout kompliment a umí za něj poděkovat
- žák se zdokonalí v dovednosti podívat se druhým lidem do očí, když mu skládají kompliment
- žák se zdokonalí v dovednosti soustředěně naslouchat

Uvědomila jsem si, že děti se v interakci zaměřují pouze na negativní vlastnosti a chování. Měly sklony k tomu si neustále něco vyčítat, vzájemně se obviňovat a kritizovat jeden druhého bez sebemenší naděje na změnu.

Popis aktivity: Každý den jsme proto vždy náhodně vybrali jednoho žáka, který se posadil do „horkého křesla“ a ostatní mu na papírky psali věty typu: „Milá/ý... mám tě rád/a, protože...“, „Líbí se mi na tobě...“ „Oceňuji na tobě...“ „Vážím si tě za...“ Žák si mohl vybrat libovolné děti, aby mu svůj vzkaz přečetly nahlas, pokud chtějí. Dopředu jsme si ujasnili pravidla – chválíme vlastnosti a chování, nikoliv oblečení atd. Snažíme se

být co nejkonkrétnější. Sdělení musí být vždy pozitivní. Každý musí něco napsat. Ten, kdo je v horkém křesle udržuje oční kontakt s tím, koho vyvolá a za sdělení vždy poděkuje, aniž by to dál jakkoliv komentoval.

Jako prvního jsem „náhodně“ vybrala žáka, o němž jsem věděla, že je mezi dětmi celkově oblíbený, takže pro ně nebude těžké vymyslet něco pozitivního. Dokázala to dokonce i Alice.

Reflexe: Dotazovala jsem se dětí, zda bylo těžké vymyslet něco pozitivního a jak se u toho cítily, když to měly číst nahlas. Ptala jsem se také Martiny, která byla v horkém křesle, jak se cítila, když jí ostatní četli své vzkazy. Jestli jí bylo příjemné udržovat oční kontakt a zda to dokázala po celou dobu, s kým jí to činilo problém, s kým jí to šlo naopak snadno.

Účastník horkého křesla si pak papírky od dětí vybral a uschoval na památku.

Sebereflexe: *Na tento rituál se všichni každý den těší. Mám z něj opravdu dobrý pocit. Atmosféra ve třídě je v těchto chvílích vždy příjemná a pozitivní a je vidět, že z ní všichni mají radost.*

Počítání (Vopel, 2007)

Průřezové téma: Osobnostní a sociální výchova

Operacionalizovaný cíl

- žák rozpozná podstatu sociální situace a vhodně na ni reaguje
- žák prožije okamžik napojení se na skupinu
- žák získá zážitek společného úspěchu
- žák citlivě naslouchá a pozná vhodný okamžik, kdy se má prosadit
- žák se dokáže maximálně soustředit a koncentrovat na daný úkol

Toto cvičení jsem zařazovala většinou uprostřed dne nebo ve chvílích, kdy děti byly nesoustředěné.

Popis aktivity: Aktivita probíhá v kruhu, všichni musí být zticha a maximálně se soustředit jeden na druhého. Postupně se říkají čísla, dokud se nevystřídají všechny děti. Každý může říct pouze jedno číslo, pouze jednou a pouze ve chvíli, kdy ostatní mlčí. Čísla musí jít po sobě a nejsou předem určena. Děti tedy musí citlivě reagovat a říct další číslo v pořadí tak, aby ho nikdo jiný neřekl ve stejný okamžik. Pokud se tak stane, začíná se od začátku.

Cvičení jsme zkoušeli několikrát každý den. Ze začátku jsme ho nikdy nedokončili, protože jsem stanovila pouze tři pokusy. Pro děti bylo ze začátku velmi obtížné se na sebe vyladit, ale čím víc jsme to zkoušeli, tím víc se jim to dařilo.

Výhodou toho cvičení byla rychlost a nenáročnost, ale především to, že u něj museli být aktivní všichni žáci. Bylo třeba nejenom si umět naslouchat, ale také se umět ve správný okamžik prosadit. Každý musel říct své číslo, takže se nikdo nemohl jen „vézt“.

Pozorování Alice

Alice u tohoto cvičení vždy efektivně spolupracovala, ale také se velmi rozčilovala ve chvíli, kdy ho někdo pokazil.

Reflexe

Přepis rozhovoru: Ptám se dětí: „Proč se vám cvičení nedařilo?“ „Protože jsme se neposlouchali a některý nedávali pozor, jako třeba Artur a Sabina, který nám to zkazili“ konstatuje Karla. „Co bylo na tom cvičení nejtěžší?“ ptám se dál a přitom rukou ukážu na Sabinu, která se chce proti výroku Kláry bránit. „Nejtěžší bylo říct to číslo ve správnou chvíli tak, aby ho nikdo jinej neřek“ odpoví Katka. „A co je potřeba k tomu, aby se to podařilo?“ „Mě se osvědčilo nespíchat, pořádně se soustředit a dobře se dívat na všechny ostatní“ říká Pavel. „Jo, všichni to chtějí říct rychle, ale někdo prostě musí počkat“ dodá Robert. „Jo, ale když si pak začnete nadávat, tak přestanete dávat pozor a v příštím kole už se nesoustředíte a vůbec se to nepovede! Myslím, že nám to kazí Alice, kdybyste jí, pani učitelko, vyloučila, tak by se nám to určitě povedlo a nemuseli bysme to

zkoušet pořád znova jak u blbejch!“ ozve se Darina. „Sklapni!“ zařve Alice. „Ty sklapni!“ odvěti jí Darina a začnou se mezi sebou hádat. Alice se dokonce snaží Darinu praštit a ta začne ječet.

Okamžitě jsem ukončila reflexi. Třídě jsem zadala práci a obě dívky pozvala do kabinetu, kde jsme měly rozmluvu o příčinách a důsledcích jejich chování, dívky mají samy navrhnout možnost nápravy a přijít s ní za mnou.

(Dívky se nějakou chvíli hádaly v kabinetu, kde jsem je zanechala, ale přitom na ně měla ze třídy dobrý výhled. Za chvíli přišly s řešením, že si zkusí jedna druhé nevšímat, což jim vydrželo přesně 12 minut.)

Sebereflexe: *Situace mezi dětmi se i přes veškeré mé pokusy o změnu nelepší. Rozhovory mezi čtyřma očima nezabírají, veškerá cvičení, která jsme do té doby dělali, působila jen v ten daný okamžik. Rituály, debaty v kruhu, úmluvy, sliby, třídnické hodiny, každodenní rozmluvy mezi mnou a jednotlivými dětmi, to vše má pouze krátkodobý efekt. Kamkoliv dospějeme, druhý den je vše zase při starém.*

Pozorování - listopad

Stačilo jen, abych o přestávce odešla na záchod a mezi dětmi okamžitě vypukla rvačka. Alice, Darina a Karla v ní vždy dominovaly. Karla přitom zůstávala stranou, takže mi trvalo poměrně dlouho, než jsem přišla na to, že je to často ona, kdo hádku a z toho vzešlou rvačku iniciuje. Nebylo však možné jí to dokázat, protože to, co jedno dítě dosvědčilo, druhé vyvrátilo a naopak. Do sporů se vždy přidal i Pavel, který vystupoval poměrně agresivně proti Alici s tím, že se jen snaží zmírnit spor, a vzít spravedlnost do svých rukou mu přišlo zcela v pořádku.

Alicino chování se ještě zhoršilo, díky svým příznivcům získala potřebnou sebedůvěru a díky tomu, že je bránila, také opodstatnění svého agresivního chování. Darina získala spojenectvím s Karlou ve třídě silné postavení, často se vměšovala i do sporů, které se jí netýkaly, neustále na Alici žalovala, napomínala ji v hodině, kritizovala její chování, za mými zády jí provokovala a vysmívala se jí jen, aby získala Alicinu kýženou reakci a mohla s ní jít do sporu, který skončil agresí ze strany Alice a hysterickým záchvatem ze strany Dariny.

V té době psaly obě dívky skoro každý den úkoly navíc a skoro každý týden zůstávaly po škole, kde psaly smlouvy o změně chování (viz příloha 6), které jsem s nimi následně rozebírala. Na čemkoliv jsme se dohodly, druhý den neplatilo.

Sebereflexe: *Úkoly navíc nemají žádný efekt. Obě dívky jsou dostatečně inteligentní na to, aby pro ně splnění úkolu nebylo překážkou. Tento typ trestu navíc nemá žádnou spojitost s tím, proč ho dívky dostaly. Mám pocit, že tímto trestem je vlastně netrestám, jen tím dokazuji svoji bezmocnost.* (Cangelosi, 2006)

Reakce: Rozhodla jsem se, že pokud kdokoliv poruší pravidla tím, že se bude chovat rušivě a neukázněně, bude muset napsat esej. Esej musí být velikosti A4 a mít nejméně 3 odstavce. (viz příloha 7) V eseji žák popíše, jak se choval, proč se tak choval a co udělá, aby se jeho chování neopakovalo. Sledovala jsem tím dva cíle:

- žák se zdokonalí ve formulaci svých myšlenek, postojů a názorů
- žák přemýšlí sám nad sebou a pokouší se najít způsob řešení

Reflexe: Toto opatření se ukázalo být vysoce efektivní, žáci ho přijímali ze začátku velmi nelibě – zabralo jim totiž hodně času, byli nuceni nad sebou přemýšlet, formulovat své myšlenky, zamyslet se nad svým chováním, jeho důvody a důsledky – a to nebylo snadné. Zvláště Alici to činilo velký problém.

Snažila jsem se udržet si pozitivní přístup. I nadále jsme pravidelně organizovali třídnické hodiny, kterých se účastnily většinou pouze děti, které měly nějaké problémy, ostatní se distancovaly. Pokračovali jsme také v horkém křesle, počítání i naší písni, kterou jsme zpívali nejméně jednou týdně. Alice si na píseň přinesla pomůcku – africký hudební nástroj, díky kterému se stala plnohodnotným členem „sboru“.

V té době horské křeslo vyšlo na Alici, a i když pro děti byl ze začátku velký problém vůbec něco napsat a chodily za mnou s tím, že to nedokážou a jestli to nemusí dělat, nakonec všichni něco pozitivního vůči Alici dali dohromady. Většina dětí psala, že se jim na Alici líbí, že je s ní legrace a dělá bláznivé věci, že se dokáže bránit a

chránit slabší, že je kamarádká. Karla napsala: „Mám na tobě ráda, že když se spolu pereme, tak mě nedorazíš“ Tomuto heslu se všichni, včetně Alice a Karly, opravdu zasmáli, což jsem shledala jako pozitivní.

Dále jsem přidala několik relaxačních cvičení na zklidnění, která děti velmi uvítaly. (Vopel, 2007) Alice se však při nich nedokázala koncentrovat – nebyla schopna si lehnout v klidu na zem, zavřít oči a poslouchat.

Sebereflexe: *Začínám si uvědomovat, že tato cvičení děti baví spíše proto, že je to zkrátka lepší než učení. Není těžké je zapojit, obtížné je zkoncentrovat je a zabránit rušivému a nevhodnému chování, kdy si z toho buď dělají legraci, a to včetně Alice, nebo vymyslí způsob, jak můj úkol sice splnit, ale s nějakým naschválem – viz Karla. Při relaxačních cvičeních se např. nenápadně šťouchají, takže jsem je musela několikrát přerušit. Při sezení v kruhu je to stejné. Zdá se, že na jejich chování a vzájemné vztahy to zatím žádný efekt nemá. A zatímco mě stojí všechny tyto aktivity hodně času i úsilí, pro děti je to „jen“ zábava, při které se nemusí učit.*

Realizace dílčího cíle č. 2 Přesazení Alice

Září/říjen

Udělal jsem nový zasedací pořádek pro všechny žáky, který jsem pečlivě promyslela tak, aby Alice mohla sedět co nejbližší u mě, směrem k tabuli a zády ke zbytku třídy, zároveň ale ve skupince tří spolužaček, které byly velmi tiché, mírné a nekonfliktní, přitom ale co nejdál od dětí, se kterými měla největší problémy. Uzavřely jsme s Alicí dohodu, že se pokusí své sousedy v hodině nevyrušovat, v opačném případě ji budu muset přesadit zpět do samostatné lavice. Alice s nadšením souhlasila.

Listopad

Zdá se, že Alici tento zasedací pořádek prospívá. Snažila se se svými spolužačkami navázat přátelský kontakt, byla na ně milá a ony si na ní ani jednou nestěžovaly. Když jsem se jich

ptala, zda jim Alicina přítomnost nevadí, řekli, že s ní chtějí dál sedět. Zdálo se, že jim její přítomnost nejen, že nevadí, ale že ji začínají mít opravdu rády.

Realizace dílčího cíle č. 3 Centra aktivit

Září/říjen

Skupinky do center jsem vybírala obezřetně tak, aby v každé skupince byla vždy přítomna alespoň jedna z dívek, se kterými Alice normálně sedí a k nim připojit další děti, které byly nekonfliktní, což se osvědčilo. Při práci nedocházelo už tak často ke konfliktům, i když se spoluprací měla Alice stále problém. Většinou svou práci se skupinou nedokončila.

Listopad

Při výběru skupin jsem se stále vyhýbala dětem, se kterými měla Alice problémy, vždy jsem k ní přidala jednu z jejích kamarádek + nekonfliktní dítě, občas jsem ale záměrně vybrala někoho, o kom jsem věděla, že má Alici rád, i když s ní často přichází do konfliktu. Tento experiment byl občas účinný, jindy zcela selhal.

Realizace dílčího cíle č. 4 Individuální motivační plán

Ve spolupráci s matkou Alice jsem vymyslela motivační plán.

Popis: Alice si pořídila sešit, do kterého si měla nadepsat datum, den a všechny předměty, které v daném dni má. Hodnotila se každá jednotlivá hodina – zda zvládla dodržet stanovená pravidla. Následovaly dva sloupce, v jednom se měla sama za každou hodinu ohodnotit smajlíkem, ve druhém jsem ji hodnotila já nebo učitel, kterého na daný předmět měla – opět smajlíkem (3 druhy). Pokud za celý týden nasbírala určitý počet pozitivních smajlíků, čekala ji odměna, kterou pro ni vybrala matka (kino, zmrzlina, návštěva oblíbené restaurace, divadla atd.), pokud naopak posbírala smajlíků příliš málo, zůstala v pátek po škole, aby vypracovala Plán změny a musela si také dodělat všechny práce, které ve škole nevypracovala.

Matka i Alice s mým návrhem souhlasily a pustily jsme se do toho.

Září/říjen

Alice je opravdu motivovaná, protože když posbírám všechny pozitivní smajlíky, které má, půjde v pátek po škole na muzikál (matka už koupila lístky). Alice se opravdu snažila, a i když její chování a dodržování pravidel v daném týdnu nebylo 100%, dala jsem jí nakonec všechny smajlíky, abych jí hned na začátku neodradila. Byla přímo nadšená a velkou radost měla i její matka. Spolužáci toto individuální hodnocení také přijali s nadšením, získali ve mně opět důvěru v tom, že Alicino chování neberu na lehkou váhu a nehodlám ho přehlížet.

Listopad

Alice si doma často zapomíná notýsek a především si ho nepředepisuje. V případě, že jsem nucena jí udělit negativního smajlíka, protože neustále narušuje hodinu, propuká v záchvaty pláče a tvrdí, že jsem si na ní zasedla, protože trestám vždycky jenom jí a ona může za všechno. Bere to jako obrovskou křivdu v tom, že teď kvůli mně dostane doma trest a máma na ní bude křičet. Ostatní učitelé, kteří učí v této třídě, se od individuálního hodnocení Alice distancují. Tvrdí, že je to zbytečná práce navíc, která je k ničemu.

Realizace dílčího cíle č. 5 Klidové místo, oddechový čas

Září/říjen

Jelikož Alice v krizových situacích utíkala *na chodbu*, kde za dveřmi strávila i několik desítek minut, při kterých byla odříznuta nejen od výuky, ale i od mého dohledu a odmítala se vrátit zpět do třídy, použila jsem k tomuto účelu svůj kabinet, který byl uzavřenou prosklenou místností v zadní části třídy.

Tady Alice mohla nerušeně pracovat kdykoliv chtěla. Mohla zde trávit tzv. oddechový čas, kdy se sama od konfliktu raději vzdálila, aby se nedostala do afektu, kdy ztrácela sebekontrolu. Poslala jsem jí sem také ve chvíli, kdy začala rušit své spolužačky a ty se nemohly soustředit na práci. Moje doporučení nebrala jako trest, ale jako pomoc, aby nemusela dostat negativního smajlíka.

Listopad

Alice dál využívá můj kabinet v případě potřeby. Stěžuje si ale, že ostatní děti se na ní neustále koukají přes sklo a jí to ruší při práci. Spolužáci berou moje opatření jako další privilegium pro Alici a opět se dožadují spravedlnosti. Snažím se jim vysvětlit, že jsem toto opatření udělala pro ně, aby mohli při hodině v klidu a nerušeně pracovat, což se také začíná dařit.

Sebereflexe - zhodnocení

Četná opatření, která jsem učinila ohledně Alice, zatím očekávané výsledky nenesou, ale jsem přesvědčena, že pouze vyžadují více času. Pravidelný (téměř dennodenní kontakt) s matkou Alice je pro mě přínosný i náročný, protože si uvědomuji, že její postoj je silně subjektivní, kdežto já musím být nestranná. Velmi mi pomohl také rozhovor s Alicinou psycholožkou, kdy jsme o celé situaci dlouze diskutovaly. Paní psycholožka vyjádřila podporu a pochopení, má Alici v péči už několik let a ví, že to s ní vůbec není jednoduché. Sama jednoznačně doporučuje medikaci, kterou matka stále odmítá. Paní psycholožka také pozitivně hodnotila můj návrh s kabinetem, který Alici poskytne důležité útočiště ve vypjatých situacích.

Konzultace s rodiči

Matka Alice si opakovaně stěžuje na Darinu a Karlu, které se Alici neustále posmívají a snaží se ji vyprovokovat, což se jim také daří, protože vědí, že když je Alice fyzicky napadne, největší problém bude mít ona. Alice je prý velmi nešťastná a doma neustále pláče, je apatická a introvertní. „Osobně musím říct, že dost často se Alici nedivím, že na řeči spolužaček reaguje, jak reaguje“ sdělila mi její matka.

Rodiče Dariny jsou ale také rozhořčeni, na konzultaci přišli oba dva, otec vystupoval velmi tvrdě a řekl mi, že jestli o tom nevím, tak mám ve třídě šikanu. Alice šikanuje Darinu a všechny ostatní děti, a jestli chci čekat na to, až někomu třeba vypíchne oko kružítkem a jít kvůli tomu do vězení, tak oni na nic takového čekat nebudou. „To dítě tady nemá co dělat, to všichni víme! Patří do speciální školy a ne mezi normální děti! Je nebezpečná a

nekontrolovatelná, ve druhý třídě naší dceři málem zlomila prst tak, že ho musela mít v sádře, tak na co ještě čekáte, až někoho zabije?!„ Ujistila jsem rodiče Dariny, která byla celému rozhovoru přítomna, že s matkou Alice jsem v kontaktu a na situaci neustále pracuji. Také jsem rodiče upozornila na to, že je zde i opačný názor a tedy, že jednotlivec, kterým je Alice, je šikanován organizovanou skupinou dětí v naší třídě... „A vy se divíte, pani učitelko? Já bych se vůbec nedivil, kdyby to dopadlo tak, že si na ní jednou po vyučování všichni někde počkaj a tam jí daj co proto! Nic jinýho se s tím totiž dělat nedá, a jestli nezačne brát nějaký ty tlumící prášky, který jí stejně nevyléče, jenom jí oblbnou, aby nebyla tak agresivní do konce prosince, tak se postarám o to, aby z týhle školy odešla, protože tady nemá co dělat!“

Ostatní rodiče mi většinou vyjádřili podporu a pochopení, včetně matky Karly, která ale dodala, že Karla je kvůli Alici nešťastná, nemůže se soustředit na učení a má kvůli ní špatné výsledky, ale že chápe, že se s tím stejně nedá nic dělat, protože Alici nemůžu ze třídy vyhodit.

Sebereflexe: *Výsledky se nedostávají tak rychle, jak jsem předpokládala. Situace je vyhrocená, ale věřím, že když vytrvám ve své snaze, třída se dá nakonec do pořádku. Mám pocit, že se děti mé snaze o stmelení kolektivu spíše brání, než aby mu napomohly. Konzultace s rodiči mě úplně zdrtily. Je jasné, že pokud se něco nezmění, budu mít velký problém. Rodiče vědí, že nemám žádné zkušenosti a každý se po mě rád „sveze“. Mám pocit, že si teď všichni zúčastnění myslí, že je to moje vina. Začínám si myslet, že mají pravdu.*

10.3 Zhodnocení pozorování 1. Etapy výzkumu (září, říjen, listopad)

První čtvrtletí ukázalo problém v celé jeho šíři a zdálo se, že čím víc jsme o něm mluvili, tím byl problém větší. Děti tyto mocenské boje za pravdu a spravedlnost vlastně bavily, rády kritizovaly a diskutovaly o tom, co kdo udělal špatně a v interakci se zaměřily pouze na to negativní. Přesto považuji za důležité, že jsme rozkryli problém a mluvili o něm velmi konkrétně. Domnívám se, že tyto cílené rozhovory, diskuze ve třídě a povídání mezi čtyřma očima nebyly zbytečnou ztrátou času. Děti měly nutkavou potřebu se vypovídat a zároveň touhu situaci řešit přímo a otevřeně. Bylo však nutné proměnit cíl těchto debat.

10.4 Realizace 2. etapy výzkumu (prosinec, leden, únor, březen)

Stanovila jsem si proto nový výzkumný cíl pro druhé čtvrtletí:

1. Eliminovat Alicino rušivé chování nerušivou činností. Dát jí možnost být prospěšná a užitečná.
2. Zvolit strukturované drama jako metodu řešení problému „šikany“ ve třídě.
3. Zapojit více společných neformálních činností a aktivit, organizovat společné akce a výlety.

Pozorování - prosinec

První týden byla situace ve třídě stále vyhrocená, spory se týkaly např. toho, že Alice prošla kolem Darininy lavice anebo naopak. Stačilo jen, aby se v hodině Alice otočila Dariníným nebo Karliným směrem nebo cokoliv z toho, co řekly jakkoliv okomentovala a hned byla hádka na světě. Darina hystericky křičela přes celou třídu, aby dali Alici do ústavu, že sem nepatří, je nemocná a sama to říká - a se slzami v očích napodobovala svého otce: *„Pani učitelko, ona je nebezpečná, to chcete čekat na to, až někomu jednou zlomí třeba ruku?! Já na to teda čekat nechci, já chci, aby odešla z naší třídy!! A určitě nejsem jediná, takže, kdo chce, aby Alice odešla z týchle školy, ať zvedne ruku“* Přihlásila se asi polovina třídy. Věřím, že Darina tyto scény dělala hlavně proto, aby získala publikum a s ním i další příznivce, možná si opravdu myslela, že tímhle chováním dosáhne svého a Alice ze školy odejde. Ta zatím utekla s pláčem na chodbu.

Reakce: Přerušila jsem výuku a svolala třídu do kruhu. Děti se začaly ptát po Alici a chtěly, abych ji zavolala a aby se k nám připojila. Alice odmítala přijít zpět a vypadala opravdu nešťastně. Slíbila jsem jí, že udělám všechno proto, aby se takové věci už neopakovaly. Některé děti se samy nabídly, že ji přivedou, byly mezi nimi nejen její nové kamarádky, ale také děti, u kterých bych to nečekala. Řekla jsem jim, že pro ni mohou dojít později a že když bude sama chtít, tak mezi nás přijde. Chtěla jsem využít situace, kdy mezi námi není a také toho, že incident děti očividně zasáhl.

Popis aktivity: „Jak si asi myslíte, že se teď Alice cítí?“ odpověď jsem chtěla slyšet od všech, takže jsem nechala poslat talisman po kruhu. Děti většinou odpovídaly, že smutně, nešťastně, ublíženě, osaměle, opuštěně, naštvane, nechtěně. Darina odpověděla „*Smutně, jenže já se cejtím taky smutně z toho, co mi pořád dělá a to vůbec nikoho nezajímá!*“ Zastavila jsem ji a zopakovala otázku, aby bylo zřejmé, na co jsem se ptala. Karla řekla, že neví, jak se asi Alice cítí, protože není Alice. Robert odpověděl: „Nechce mezi nás přijít a já se jí ani nedivím, být na jejím místě, taky bych sem nepřišel po tom, co jí Darina řekla. Já jsem sice taky chvíli chtěl, aby odešla, ale teď si myslím, že to není jenom její vina, a když odejde, tak se nic nevyřeší“.

„Popřemýšlejte o tom, kde se s tím, co se tu teď vzájemně učíme, můžete ve svém životě setkat? Můžete ve svém budoucím životě potkat někoho, s kým bude obtížné vyjít? Někoho, s kým se nesnesete?“ Děti chvíli přemýšlí a pak se přihlásí Karla „Třeba můj táta nesnáší svého šéfa, protože mu nedává výplatu a pořád se s nim hádá, ale z práce neodejde, protože by žádnou neměl a neměli bysme vůbec žádný peníze“. David se přihlásí „Můj táta je hrozně chytrý, má vysokou školu, ale nemá práci, protože vždycky nastoupí někam do práce a tam je šéf, kterej je prostě hrozně a táta si s ním vůbec nerozumí, tak radši odejde.“ „No, na někoho takového můžeme narazit asi všude, třeba i v další škole nebo v práci. Je pravda, že Alice asi nebude jediná na světě s kým se nedá vyjít“ zhodnotí to Pavel. „Jak tu situaci budete řešit, pokud v budoucnu narazíte na dalšího pro vás problematického člověka?“ nikdo se nepřihlásí. „Přináší vám to, co se tu teď děje s Alicí nějakou zkušenost do života?“ „Jo, že hrozný lidi sou všude“ nadnese Tereza ve vtipu a pár dětí se pousměje. „No, asi to, že když potkáme příště někoho jako je Alice, tak ho asi nebudeme moct odněkud vyhodit a třeba, když to bude náš šéf, tak se ho nebudeme moct zbavit. Jenom když odejdeme z práce, ale to pak zase nebudeme mít peníze a práci, to nám asi moc nepomůže“ dodá opět Pavel.

Reakce: Po skončení kruhu se některé děti samy zvedly a šli Alici přesvědčit do kabinetu, aby se vrátila zpět do třídy.

Realizace cíle č. 1 – Eliminovat Alicino rušivé chování nerušivou činností

Ukázalo se, že Alice moc ráda kreslí. Nejradyji kreslí poníky, které si nosí i do školy, aby si s nimi mohla o přestávce hrát. Kreslení ji dokáže zaměstnat na velmi dlouho a v těch chvílích je naprosto koncentrovaná. Abych ji motivovala v plnění zadaných úkolů, domluvily jsme se, že pokud bude mít svou práci hotovou a vše, co má zadáno, splněno, může si ve zbylém čase kreslit. Alice to přijala s nadšením, horší je to u jejích spolužáků, kteří to opět vidí jako nadržování a nespravedlnost. Najednou si chtějí kreslit všichni. Alice jim neustále vysvětluje, že má ADHD, takže to je něco jiného, a že je to stejné, jako někteří mohou používat pomůcky

i při testech, tak ona si může malovat. Spolužáci si stěžují dál a apelují na mě, ať jí to zakážu, protože to není spravedlivé.

Pozorování - leden

Alice dál sedí ve své skupině, což se velmi osvědčilo. Dvě dívky, se kterými sedí, mají dysgrafii a dyslexii a Alice jim velice ochotně pomáhá kdykoliv je potřeba. Jedna holčička je trochu pomalejší, takže jí Alice radí a vysvětluje, co má dělat, kde jsme atd. Spolužačky se jí naopak snaží usměrňovat ve všem ostatním. Když není schopna se soustředit a má tendence vyrušovat, odejde pracovat do kabinetu, aby nerušila ostatní. Dříve to bylo denně, teď párkrát týdně. Posílám jí tam většinou na testy, aby se mohla lépe soustředit a nic ji nerozptylovalo.

Darina si, po rozhovoru se mnou a nejspíš také s rodiči, Alice nevšímá a snaží se ji ignorovat. Alice se snaží o totéž, ale tvrdí, že to nejde, protože má ADHD.

Motivační deník se příliš neosvědčil, matka ho přestala kontrolovat a podepisovat, Alice nosit do školy a zapisovat zpětně už nemělo smysl. Myslím, že forma odměn a trestů nebyla příliš důsledná vzhledem k ledabyly vedenému deníku.

Mailová komunikace s matkou byla stále intenzivní. Trvala na tom, abych jí podrobně hlásila vše, co se ve škole událo a pak mi vždy znovu a znovu vysvětlovala, že za to Alice nemůže a doma to rozhodně nedělá. Matka se mi také přiznala, že Alice brala od srpna, po dobu tří měsíců, homeopatika na ADHD, která se projevují tak, že všechny symptomy nejprve maximálně vybudí a pak, po několika měsících, se stav teprve zlepšuje. Matka mi to prý neřekla, protože neměla pocit, že by to mohlo nějak souviset, léky už Alice ale prý vysadila.

Pozorování - únor

Alice má ve třídě několik kamarádek, se kterými tráví nejen přestávky, ale schází se s nimi také mimo vyučování. Některé děti si z ní občas dělají legraci, že si hraje s poníky, takže se to neobejde bez výměny názorů, ale jde spíše o legraci, kdy si jeden utahuje z druhého.

Tím, jak roste její sebevědomí, začíná být vůči ostatním drzejší a víc si dovolovat i na své kamarádky, kterým bez okolků řekne, co si myslí. Je také rozjívenější, běhá po chodbách, hlasitě se projevuje – neustále vyluzuje nějaké skřeky, předvádí řehtání koně kdykoliv ji napadne a když jí napomenou, obrací oči v sloup nebo to opět svede na ADHD, což je čím dál tím oblíbenější výmluva, kterou používá prakticky na cokoliv. Některé děti na to už začínají být alergické. Často mě objímá, každé ráno, když mě vidí na chodbě, rozběhne se za mnou, div mě neporazí.

Spolupráce se začíná pomalu zlepšovat, někdy je schopna ve skupině soustředěně pracovat i dvě hodiny. Musí jí to však bavit a musí mít skupinu, se kterou si rozumí, tzn. takovou, která jí raději vyhoví, než by se s ní hádala.

Domluvila jsem se s Alicí i dětmi, že pokud Alici vyvolám a ona nebude vědět, kde jsme, protože nedávala pozor, nesmí si už při hodině malovat až do konce vyučování. Stále platí podmínka, že musí svou práci nejdříve dokončit, často se ale stává, že jí odbude jen, aby si už mohla malovat.

Pozorování - březen

Nastal velký zlom, Karla se pohádala s Darinou a nejlepší kamarádky se rozdělily. Darininou nejlepší kamarádkou se přes noc stala Alice. Dívky se spojily proti Karle. Někteří chlapci se také připojili ke Karle proti Darině a Alici. Pohled ostatních je nestranný, spíše se ale přiklánějí na stranu Alice a Dariny.

Karla je v hodinách stále lhostejná, nezúčastněná, až apatická a když jí něco nejde, tak se rozpláče. Alice a Darina se jí za to posmívají, což vyvolává další konflikty. Hlavně o přestávce dochází k třenicím jak slovním, tak fyzickým. Pavel agresivně brání Karlu, která situaci vyprovokuje a pak nechá jeho, ať za ni bojuje ve fyzických potyčkách. Alice bojuje, Darina z toho má legraci a pak je hysterická. Obě dívky se dokonce přihlásily na společný projekt z vlastivědy, který vyžadoval, aby spolupracovaly také mimo vyučování.

Realizace výzkumného cíle č. 2 – Strukturované drama

Všimla jsem si, že děti velmi často v jakékoliv souvislosti používají slovo „šikana“. Ať došlo k sebebanálnějšímu konfliktu, skoro vždy tam toto slovo padlo. Rodiče Dariny byli přesvědčeni o tom, že Alice šikanuje sama celou třídu, zatímco matka Alice obviňovala Darinu a Karlu, že šikanují pro změnu Alici.

Spolu se svou kolegyní Denisou Nedvědilovou, jsme tedy vymyslely strukturované drama na téma: Šikana (viz příloha 8), jehož cílem především bylo, aby žáci pochopili, co je šikana, jakým způsobem se projevuje a na základě svých vlastních životních zkušeností a prožitých emocí z absolvované lekce se dokázali vcítit jak do role agresora, tak oběti a pochopili tak celou problematiku na základě vlastního prožitku.

Konkrétně šlo o tyto cíle:

Dramatická rovina

Rozvíjení řečových a pohybových dovedností. Hra v roli, společná improvizace. Vytváření citu pro skupinu. Přijímání pravidel hry. Reflexe prožitku z práce.

Pedagogická rovina

Sociální: Rozvíjení empatie žáků. Vedení ke spolupráci.

Osobností: Vytváření mravních hodnot. Vcítění do problému jiných. Vytváření potřeby pomoci druhým. Porozumění spoluodpovědnosti.

Strukturované drama *„Drama ve vyučování je způsob učení. Aktivní identifikace s pomyslnými rolemi a situacemi žákům umožňuje učit se v dramatu zkoumat sporné otázky, události a vztahy.“* (O’Niellová, Lambert, 1994, str. 11) (Machková, 2007)

Základní linii tvořil „skutečný příběh“ - výpověď oběti, která popisuje svoje trápení.

Žáci tak celou situaci prožívají skrze postavu šikanované Romany. Mají prostor na to, aby se vcítili do všeho, co dotyčná v daných chvílích prožívala, mohou situace rozebrat pomocí metod dramatické výchovy v bezpečném prostředí třídy a samozřejmě za předpokladu, že sami chtějí.

S tím jsme ale neměli žádný problém. Všichni žáci se velmi horlivě zapojili a předloženou situaci skutečně prožívali, jako kdyby byla skutečná. Mnoho z nich si v čase reflexe vzpomnělo na své vlastní zkušenosti s šikanou a chtěli o tom vyprávět ostatním, což pro mě bylo velmi překvapivé zjištění, protože zmíněné příběhy se vůbec netýkaly naší třídy. Nutno však říci, že ve většině případů o šikanu vlastně nešlo, což jsme si s dětmi také vysvětlili.

Reflexe: Děti dané téma velmi zaujalo a do všech aktivit se skutečně ponořily tak, že přestaly vnímat veškeré problémy, které se v naší třídě za normálních okolností odehrávají. Spolupráce byla naprosto samozřejmá. Žáci navíc brali toto téma velmi vážně, takže nedocházelo k tomu, že by se někdo někomu smál nebo jakoukoliv aktivitu narušoval nevhodných chováním. Alice se také zapojila a velmi mě překvapilo, že se dokázala vcítit jak do role oběti, tak do role agresora.

Při soudním líčení, kdy jsem jako „učitel v roli“ hrála role agresorů a ostatní žáci byli soudci, jsem úmyslně používala gesta, grimasy, slova i způsob vyjadřování některých žáků se záměrem, aby se v mém, pro ně naprosto nepochopitelném, chování poznali. Zejména jsem tedy napodobovala Karlu a Darinu, které v rolích soudců byly naprosto nekompromisní a mé chování a jednání tvrdě odsuzovaly, aniž by si uvědomily, že jim nastavuji zrcadlo. Mé chování je natolik popuzovalo, že nebyly schopny dostát roli soudců a jednaly samy za sebe.

Největším překvapením bylo právě téma spoluviny, kdy jsme řešili, zda i ti, kdo oběti nic nedělají, ale jen přihlíží tomu, co jí dělají jiní, aniž by jakkoliv zasáhli, nesou vinu na tom, co se oběti děje. Většina dětí se nezávisle na sobě shodla na tom, že přihlížení není spoluodpovědnost. Byla jsem velmi ráda, že tato situace vyšla najevo, neboť vypovídá hodně také o situaci v naší třídě, kdy při konfliktních situacích většina žáků jen nezúčastněně přihlíží, aniž by jakkoliv zasáhli a také vůči konfliktům nezastává žádný názor, neboť si myslí, že se jich to netýká.

Při dalších rozhovorech se mnou a těmito žáky vyšlo najevo, že se situací ve třídě nechtějí mít nic společného, necítí se být součástí problému, vědí, že se nic nezmění a s tím, že jsou

ve třídě neustálé konflikty mezi určitými žáky se už za ty roky nějak szili a zvykli si na to, že to jinak nebude. To, co se ve třídě děje, vlastně považují za normální, i když se jim to nelíbí.

Vysvětlila jsem jim, že právě oni mají velkou moc věci ve třídě změnit, protože jsou většina a tedy v početní převaze. Jelikož jsou plnohodnotnou součástí třídy, jsou také spoluodpovědní za to, co se ve třídě děje, protože to svým postojem a chováním mohou do jisté míry ovlivnit. Pro žáky to bylo velmi překvapivé zjištění a pro mě vlastně také.

Realizace cíle č. 3 – mimoškolní aktivity

Jakékoliv mimotřídní akce, které jsme s dětmi zatím absolvovala, většinou skončily fiaskem. Královská cesta centrem Prahy, návštěva hvězdárny a hudebního představení, to vše pro ně byla jen záminka k naschválům a neposlušnosti, přičemž mi dávali najevo svou znuďenost a otrávenost z programu, který jsem vymyslela. Samozřejmě ne všichni, ale i pár jedinců mi stačilo k tomu, aby mi celou akci dokonale otrávil. S Alicí to bylo ještě náročnější. Tvrdila, že se jí spolužáci posmívají v metru a odmítla s námi pokračovat dál, takže se zastavila na perónu a doslova s ní nešlo hnout. Pak stejným způsobem odmítala nastoupit do autobusu, když už celá třída byla v něm. Stačila chvilka nepozornosti a Alice se spolužáky začala prát přímo na ulici. Alice se v afektu zapasovala za auto, které díky ní nemohlo vyjet, a já jsem nebyla schopná jí odtamtud dostat. Když jsem s ní její chování řešila po cestě zpět do školy, odpověděla mi, že spolužačky napadla proto, že poslouchaly písničky na telefonu, což se přece nesmí, protože jsem to zakázala a Alice mě vlastně jenom bránila.

Incident jsem řešila i s matkou Alice, která svou dceru hájila s tím, že mě Alice vlastně jen brání a že dívky nejdříve upozornila, že se to dělat nesmí a když ji neposlechly, tak do nich strčila, což je samozřejmě špatně, ale v případě Alice se taková reakce dá očekávat, protože má ADHD a nemůže se tedy v takové chvíli kontrolovat.

Reakce: Na další výlet jsem ji s sebou nevzala. Její chování bylo nevyzpytatelné a nebezpečné jak pro ni, tak pro ostatní spolužáky. Bylo třeba jí i její matce dát najevo, že takové chování je ve školním prostředí nepřijatelné, ať už je jeho důvod jakýkoliv.

Sebereflexe: *To, že jsem musela Alici vyloučit z následující akce, mě velmi mrzí, protože si uvědomuji, že ji tím zároveň vylučuji i z kolektivu a dávám tím tak najevo, že mezi nás opravdu nepatří. Tím nepřímo potvrzuji něco, s čím vlastně nesouhlasím. Navíc vím, že předchozí třídní učitelka Alici na akce nebrala, a když, tak jen s doprovodem matky, což dle mého názoru také negativně ovlivnilo Alicino postavení ve třídě. Na druhou stranu si uvědomuji, že Alicino chování v určitých situacích překračuje všechny meze a že jako zodpovědná osoba za celou skupinu musím myslet především na bezpečnost - a city tedy musí jít stranou. Ve třídě už vyhocené situace Alice celkem zvládá díky oddechovému místu a já si s ní vím už také rady. Ale na veřejnosti mě absolutně neposlechne, v kritické situaci se zablokuje a já jsem úplně bezradná.*

Na základě záznamů z **pozorování** jsem zjistila, že se veškeré incidenty odehrály vždy při zpáteční cestě. Znamenalo to tedy, že dokud Alice měla důvod, dokázala se ovládat. Po skončení akce už ale neměla potřebnou motivaci k tomu, aby své chování udržela v přijatelných mezích.

Reakce: Na další výlet vlakem na Karlštejn jsem ale Alici už opět vzala. Výlet jsem pro ni pojala jako motivaci, která skutečně zafungovala. Alice byla nadšená. Vědomě se snažila vyhýbat jakýmkoliv problémovým situacím a vše také dopadlo naprosto bez problému. Věděla už dobře, že pokud by to tak nebylo, příště by s námi jet opět nemohla.

Závěr z pozorování Alice při mimoškolních akcích

Bylo tedy evidentní, že když Alici o něco jde a něco opravdu chce, dokáže se chovat naprosto přiměřeně. Samozřejmě, že je stále živější a živelnější, ale nedělá jí problém poslechnout, není agresivní, nedělá si, co chce, dokáže se bez problémů ovládat a dodržovat dohodnutá pravidla, protože ví, že kdyby tomu tak nebylo, nemohla bych ji s sebou příště vzít. Všimla jsem si toho už, když jsme v listopadu začali chodit bruslit. Bruslení jí velice bavilo, mohla zde vybit energii a také komunikace s ostatními pro ni byla mnohem přirozenější. Zde téměř nikdy k žádným sporům nebo problémům nedocházelo.

Mé aktivity pro děti

Chtěla jsem pro své žáky na Vánoce přichystat překvapení. Udělat pro ně něco, čím bych jim dala najevo, že je mám ráda a že mi na nich záleží. O velké přestávce jsem jim někdy pouštěla písničky na přání, aby mohly tančit a vybit tak nahromaděnou energii. Věděla jsem tedy, co poslouchají a jaké mají hudební vzory. O vánoční besídce vstoupil z ničeho nic do třídy jejich oblíbený interpret Xindl X a přímo ve třídě jim zahrál zhruba hodinový koncert. Děti byly nadšené, když první píseň zahrál jenom jim. Na zbytek koncertu jsem přizvala ještě jednu třídu, což děti nesly s velkou nevolí. Po koncertě se s Xindlem vyfotily a bylo na nich znát dojetí. Alice s Darinou a Karlou si opakovaně stěžovaly na to, že to byl jen jejich koncert a neměla jsem tedy zvat další třídu a že příště už Xindl bude hrát jenom jim a nikomu jinému!

Reakce: Řekla jsem těmto dívkám, že jestli příště nějaký koncert uspořádám, ony se ho účastnit nebudou. Zdálo se, že vůbec nechápou, co tím myslím a proč to říkám a neustále znova opakovaly, že jsem neměla zvat tu další třídu, protože tím jsem jim dárek zkazila. Karla prohlásila, že jí to vůbec nevadí, protože Xindla vlastně ráda nemá. Darina a Alice začaly vymýšlet, koho bych mohla pozvat příště... Do toho se přidaly i ostatní děti a začaly si diktovat, koho by chtěly vidět a koho dalšího bych mohla přivést do třídy.

Sebereflexe: *Uvědomuji si, že tudy cesta opravdu nevede. Nechápu, jak mohou děti přijímat vše s tak naprostou samozřejmostí. Došlo mi, že k jejich rozmazlenosti přispívají nejenom rodiče, ale také já tím, že se snažím pro ně udělat první poslední, kdežto ony se necítí nijak povinovány udělat cokoli pro mě nebo pro kohokoliv jiného. Čím víc se snažím se jim zavděčit, tím je to horší. Chtěla jsem pro ně být partnerem, ale dosáhla jsem zatím jenom toho, že to ony mi diktují, co a jak mám dělat. Cokoli pak není podle jejich představ, ostře zkritizují a jsou přesvědčeni, že je moje vina.*

Reakce: Řekla jsem dětem, že mě jejich chování velmi mrzí a že nemám žádnou motivaci ani chuť pro ně cokoli dalšího plánovat. Na výletech se neumí chovat, dávají mi najevo, že je to nebaví a nezajímá a zatímco já se snažím udělat jim radost, ony se chovají sobecky a

nevděčně. Vysvětlila jsem jim, že takhle to nefunguje, že nemohou stále jenom dostávat a brát všechno jako samozřejmost, protože já pro ně žádné výlety a akce ve skutečnosti dělat nemusím, a také nebudu. Že takové akce mají být odměnou pro žáky a ne trestem pro učitele.

Sebereflexe: *Uvědomuji si, že mým cílem bylo především to, aby se moji žáci měli navzájem rádi a aby měli rádi také mě. Snažila jsem se vymýšlet jim zajímavé učební aktivity, které by je bavily. Organizovala jsem pro ně výlety a akce, od kterých jsem očekávala stmelení kolektivu, radost a vzájemné sblížení. Myslela jsem, že když uvidí, co všechno pro ně dělám, jak nad nimi přemýšlím a jaký mám o ně zájem, tak mou snahu ocení, budou si toho vážit a možná se k sobě začnou chovat líp. Veškerou mou snahu a úsilí ale přijímali spíše pasivně, bez zájmu a s lhostejnou samozřejmostí. Při hodnocení v kruhu mi neváhali dát najevo, co je nebavilo, co se jim nelíbilo, co je nudilo a že se jim úkol nepovedl, protože byl moc těžký, nudný a složitý. Samozřejmostí bylo hodnocení práce typu: „Práci jsem nedokončil/a, protože byla moc těžká.“ „Úkol jsem nedokončil/a, protože to byla nuda a vůbec mě to nebavilo a nešlo mi to.“ „Dneska mě bavil ateliér, ale jinak nic.“ „Dneska mě nebavilo nic.“ Tyto reakce navíc přicházely stále od stejných dětí a já jsem je necítila jako objektivní hodnocení, ale jako možnost dát mi najevo svůj vzdor, protože můžou. Přitom bylo však zřejmé, že děti hodnocení a sebehodnocení chápou spíše jako hodnocení mojí práce - výběru úkolu a jeho přípravy, než samy sebe. Při svém pozorování jsem několikrát viděla, že je práce baví a že na úkolu pracují se zaujetím, ale jejich závěrečné hodnocení bylo i přesto negativní. Jako začínající učitel bez zkušeností se nedokážu oprostít od toho, že jakákoliv kritika je přímým útokem na mě. Negativní hodnocení dětí si беру velmi osobně a vykládám si ho jako: „Dneska mě to nebavilo, protože jsi vymyslela nudný úkol.“ „Dneska se ti nepovedlo mě zaujmout, takže jsem práci nedokončil. To, že mě práce nebavila, je tvoje vina.“ Uvědomuji si, že moje role a pohled na věc se musí nutně změnit. Snaha přichází totiž pouze z mé strany. Ze strany mých žáků přichází pak pouze kritické zhodnocení mých snah, které si беру až příliš osobně.*

Pozorování vlastní práce a práce žáků v hodinách

Věnovala přípravě na své hodiny mnoho času. Vybírala jsem dětem různorodé metody práce, neučila jsem frontálně. Snažila jsem se práci připravit tak, aby děti bavila, byla pro ně zajímavá a mohly v ní zažít úspěch samostatnou, aktivní činností. Některé metody byly pro žáky zcela nové a přistupovali k nim už dopředu s nechtím. Měli rádi to, co už znali a co pro ně bylo snadné. Nejproblémovější byly úkoly, při kterých měli žáci samostatně přemýšlet, řešit problémy nebo vyhledávat podstatné informace v textu. Pochopila jsem, že děti nechtěly být v hodině aktivní. Mnohem raději by měly frontální výuku, kde by mohly úplně vypnout. Byly by raději, kdybych jim výpisky psala sama na tabuli a ony si je jen pasivně opisovaly do sešitu, aniž by nad tím musely jakkoliv přemýšlet. Snažila jsem se pružně reagovat na jejich potřeby, co se náročnosti výukových metod týče a slevovala jsem ze svých požadavků. Odmítala jsem však přistoupit na to, aby žáci byli v mých hodinách pasivní.

10.5 Zhodnocení pozorování 2. etapy výzkumu (prosinec, leden, únor, březen)

Rozhodla jsem se, že přestanu být iniciátorem a organizátorem a moji žáci pouze pasivními příjemci. Pochopila jsem, že tím, že dětem vše předkládám automaticky a bez jakékoliv jejich účasti nebo zásluhy, buduji v nich právě tu nevděčnost a samozřejmost, která mi tolik vadí.

Vztahy ve třídě se proměnily, z nepřátel se stali přátelé a naopak, ale na zlepšení klimatu třídy a vzájemných vztahů to žádný vliv nemělo. Konflikty a spory přetrvávaly i nadále, jejich účastníci zůstali stále stejní, pouze si vyměnili strany. Bylo zřejmé, že metody OSV, které jsem se snažila aplikovat na tuto třídu, zatím nemají žádný větší efekt. Děti je berou jen jako hry, díky kterým se chvíli nemusí učit. Uvědomila jsem si, že těmto aktivitám věnuji v hodinách spoustu času, který je vlastně zbytečně ztracený a rozhodla jsem se je ve vyučování výrazně omezit a přesunout jinam.

10.6 Realizace 3. etapy výzkumu (duben, květen, červen)

Na další etapu jsem si stanovila tyto cíle:

1. Zmapovat aktuální situaci ve třídě pomocí projektivní techniky nedokončených vět „Moje třída“ a zhodnotit její výsledky.
2. Zaměřit pozornost žáků mimo třídu aktivitami a činnostmi, kterou budou organizovat a realizovat sami a pro jiné.
3. Uzavřít pozorování sociometrickým dotazníkem B-3, který zhodnotí výsledky výzkumu.

Výsledky pozorování – duben

Vztahy ve třídě už nejsou tak konstantní jako dříve, naopak se neustále mění a téměř každý den je to jinak. Nepřátelství a konflikty mezi dětmi ale stále přetrvávají. Spolupráce Dariny a Alice se ukázala jako nereálná, nebyly se schopny dohodnout a rozhodly se pracovat samostatně. Vše doprovázely mohutné hádky a konflikty, na něž si opět stěžovali také rodiče obou dívek a celá třída. Alice má ve třídě i jiné kamarádky, se kterými sedí ve skupině.

Alice získala novou „nejlepší kamarádku“ – Karlu. Karla Alici vehementně brání, neustále za mnou chodí a stěžuje si, že Alici spolužáci šikanují.

Realizace výzkumného cíle č. 1 – Sociometrický dotazník

Dala jsem dětem dotazník Moje třída. Jedná se o projektivní metodu s otevřenými otázkami.

Interpretace výsledků

Většina dětí doplnila do věty: **Na dětech z naší třídy se mi líbí (nelíbí)** – „že Alice využívá ADHD, že je ukřižovaná, že se hádá s Karlou, že se děti z naší třídy hádají kvůli každé blbosti, že jsou blbí a nedokážou se dohodnout, nelíbí se mi nic, že Alice je zlá a ostatní fajn, že jsou některý zlý a šikanují, že řvou a perou se, že se dost často hádají...“

Nikdo z žáků nezvolil možnost pozitivní odpovědi.

Reakce Alice: (viz příloha 9), „*jsou hrozná... a jsou na mě hnusná*“. Děti si o ní podle jejího mínění myslí, „*že je blbá*“. Mezi spolužáky je „*nervózní*“. Dobrý kamarád by se jí „*měl zastat*“, neměl „*by jí bouchat*“ a pro kamaráda by vždycky - „*chtěla bych s ním sedět v lavici*“ Jako nejlepší kamarádku uvedla Lenku, jednu z nekonfliktních dívek, ke které jsem ji posadila, a se kterou poměrně vycházela. Na žádost Lenky jsem ale Alici přesadila naproti a ne vedle ní, protože Lenka se vedle Alice nemohla soustředit.

Většina dětí také uvedla, že dobrý kamarád by neměl být „*zlý, mstít se a odstrčit svého kamaráda, lhát, zradit, mlátit a ubližovat*.“

Naproti tomu si většina dětí svého dobrého kamaráda představuje tak, že by měl být „*hodný, kamarádký*“, „*měl by se mě zastat*“ (Alice), „*spolehlivý, spravedlivý, chápavý*.“

Pozitivní zpráva je, že každý má ve třídě nějakého kamaráda – a to nejen jednoho. Jen Darina nikoho konkrétně nevedla, protože v tenhle moment se s ní spolužáci moc nebaví. Rozhodla jsem se do situace nijak nezasahovat a na nic se jí neptat. Darina o sobě napsala, že je mezi spolužáky „*ta, která vyrušuje (otravná)*“. Zároveň ale napsala, že jejími kamarády jsou ve třídě všichni, kromě Alice.

Výsledky dotazníku mě celkově nepřekvapily, odpovědi tohoto typu se daly předpokládat. Překvapila mě snad jen reakce Dariny, která uvedla do kolonky – kamarád by nikdy neměl..., „*že každý se může změnit*.“

Je zajímavé, že děti své postavení ve třídě velmi dobře znají. Jsou si vědomy toho, co si o nich druzí myslí a jak je vnímají. Dokážou se velmi upřímně hodnotit.

Výsledky pozorování – květen

Potyčky ve třídě neustávaly, ale ani se nezhoršovaly. Alice se neustále hádala a prala s některými dětmi, teď hlavně s Darinou. Karla teď bojovala i proti Pavlovi, který jí dříve před Alicí bránil, a obviňovala ho z toho, že Alici bije a šikanuje a schválně provokuje. Ostatní děti byly spíše na straně Alice a chtěly, aby jí všichni nechali na pokoji, protože když ji vyprovokují, tak se pak nedokáže ovládat, za což nemůže, protože má ADHD. Ti, kteří byli proti Alici si zase opakovaně stěžovali na to, že se na ADHD jen vymlouvá a své diagnózy

zneužívá, což jim připadalo nespravedlivé. Děti na obou stranách se v každé situaci a s každým problémem obracely na mě a chtěly, abych ho řešila.

Přepis rozhovoru mezi mnou a Karlou

„Pani učitelko, to není spravedlivý, jako, já se Alici nedivím, že se takhle chová, protože oni se jí posmívají za zády tak, abyste to neviděla.“ říká Karla.

„A jak to víš?“

„Protože je vidím paní učitelko! Už jí to takhle dělají dlouho!“

„Tomu nerozumím. Dřív jsi tvrdila, že to není pravda, že si to Alice všechno vymýšlí a že jí nikdo nic nedělá.“

Karla se na mě usměje a jakoby se zastydí: „No jo, ale to jsem se s ní nebavila..“

„Takže, jestli tomu rozumím dobře, tak jsi jí dělala totéž, co ti teď vadí, že jí dělají ostatní?“

Karla se usměje a začervená.

„Takže chápu správně, že když jsi jí to dělala ty, tak to bylo v pořádku. Ale když jí to samé dělá někdo jiný, tak je to špatně a jdeš si za mnou stěžovat na nespravedlnost?“

„My jsme se ale jenom tak poštuchovaly ze srandy...To byla jenom legrace“ brání se Karla.

„Aha, takže to mám chápat tak, že když jsi to dělala ty, tak to byla jenom legrace, ale když jí to dělají ostatní, tak je to šikana?“

Karla sklopí oči, zašklebí se a už neodpoví.

Sebereflexe: *Rozhovor s Karlou mi pomohl pochopit, že nemohu změnit situaci ve třídě tím, že se budu pokoušet změnit jednotlivé děti. Pochopila jsem, že musím změnit sebe a svůj přístup k řešení tohoto nekonečného problému. Uvědomila jsem si, že jsem se ocitla v bludném kruhu, který nevede k žádnému řešení.*

Reflexe: Při svém dalším pozorování jsem dospěla k názoru, že dětem spory a konflikty ve třídě vlastně nevadí. Alespoň ne těm, kteří na ně neustále upozorňují a jsou jejich stálými účastníky. Naopak, kdykoliv jsem s dětmi problém rozebírala, vyšlo najevo, že to vnímají jako zábavu, která se jim občas vymkne z rukou, a v té chvíli se dožadují mojí pomoci. Zdálo se, že jediný, kdo celou situaci skutečně trpí, jsem já. Na mě se obracela veškerá pozornost jak ze

strany dětí, tak jejich rodičů. Mě byla připisována odpovědnost za všechno, co se mezi dětmi děje. Já jsem byla ta, která měla problém vyřešit a na mě spočívala vina, pokud se tak nestalo. Největším problémem bylo, že jsem si vše brala příliš osobně a každý konflikt mezi dětmi vnímala jakou svou vlastní prohru.

Byla jsem zachráncem – zachraňovala jsem své žáky před jejich zodpovědnostmi. Přebírala jsem odpovědnost za jejich pocity, problémy, myšlenky, názory a rozhodnutí. Z toho plynuly moje pocity křivdy, nevděku a nespravedlnosti vůči mojí osobě ze strany mých žáků a jejich rodičů, čímž jsem se dostávala do role obětí. Tím, že moji žáci nereagovali na má doporučení, nedbali mých rad a ignorovali mé snahy, jsem postupně propadala sebelítosti a beznaději a skutečně si připadala jako oběť. Byla jsem ale zároveň i viníkem. Jelikož jsem přijala odpovědnost za celou situaci, byla také moje vina, že se nedostavovaly takové výsledky, jaké jsem očekávala. Vinu mi dávaly děti, jejich rodiče i já sama. V odborné literatuře je tento jev popsán jako **Karpmanův dramatický trojúhelník**, kde je někdy viník pojmenován také jako pronásledovatel. Na tomto schématu jsem si uvědomila, že jsem se neustále pohybovala mezi dobrými předsevzetími (role Zachránce), ztrátou energie (pozice Oběti) a výčitkami svědomí (role Pronásledovatele). (Henning, Pelz, 2008)

Tyto role se mezi sebou neustále prolínají, jsou na sobě vzájemně závislé - jedna je reakcí na druhou a plodí samé negativní emoce jako lítost a sebelítost, zlost, vztek, agresi, úzkost, deprese.

Při dalším incidentu se děti o přestávce poštuchovaly a nadávaly si a opět mě přivolaly, abych situaci vyřešila. Jeden řval přes druhého, všichni se obviňovali navzájem a každý říkal něco jiného. Alice se opět schovávala za dveřmi a hlasitě vzlykala. Hystericky na mě křičela, že jí děti provokují a já je nepotrestám, že to není spravedlivé, že jsem si na ni zasedla a všechno je vždycky její vina, i když za nic nemůže atd. Ostatní tvrdili, že Alice usoudila, že na ni Pavel udělal posměšný obličej (on samozřejmě tvrdil, že ne) a okamžitě do něj strčila. Pavel si to nenechal líbit a strčil do ní taky. Ostatní děti se snažily je od sebe odtrhnout...

Reakce: Svolala jsem děti na koberec a sdělila jim, že zodpovědnost za jejich chování a jednání je od teď na nich a pokud chtějí spravedlnost a měřit stejným metrem, pak s tím

jedině souhlasím. Takže až přijdu znovu do třídy a zjistím, že jakýmkoliv způsobem porušují školní řád, tak budou potrestáni všichni aktéři bez výjimky stejně – a to napomenutím třídního učitele. Řekla jsem žákům, že už nebudu nic vyšetřovat, s nikým diskutovat a rozebírat stejné situace stále dokola. Vysvětlila jsem jim, že se musí naučit řešit si své problémy sami a s tím jim ráda pomohu, ale řešit za ně už nic nebudu. Pavlovi a Alici jsem dala napsat esej (viz příloha 10)

Děti byly mým nynějším jednáním trochu zaskočené, ale když viděly, že jsem o svých slovech 100% přesvědčená, nediskutovaly se mnou. Znovu jsem dětem nabídla třídnické hodiny, kde se budu ráda zabývat jakýmkoliv tématem, které je zajímá nebo trápí a kde budeme mít dost času na **metody OSV**, ve kterých můžeme dál pokračovat, ale ve vyučování už nic takového řešit nebudu.

Realizace cíle č. 2 – přesunutí pozornosti mimo třídu

Květen

Rozhodla jsem se další mimoškolní i školní akce směřovat na rozvoj sociálního cítění a mezilidských vztahů a na pomoc druhým. Spojila jsem se s učitelkou, která měla první třídu, a uskutečnily jsme společně několik akcí, kde se moji žáci starali o prvňáky a pomáhali jim – chodili jim číst, učili je bruslit, obouvali je a pomáhali jim s oblékáním atd. Zorganizovali jsme také několik společných vycházek. Uspořádali jsme několik akcí pro předškoláky – děti pro ně vymýšlely úkoly, provázely je po škole a pomáhaly jim s jejich plněním. Většina těchto akcí byla dobrovolná, takže Karla a Darina se jich nikdy neúčastnily. Alice ale ano a ukázalo se, že s malými dětmi je naprosto bezproblémová. Dokázala se jim ohleduplně a trpělivě věnovat a měla pocit důležitosti a užitečnosti, což jí dělalo radost.

Přemýšlela jsem o tom, jak děti motivovat. Třídnické hodiny neměly valný úspěch, vždy přišla jen část dětí a z aktivit, které jsem pro ně připravila, si dělaly spíš legraci. Žádné problémy už řešit nechtěly. Dalo mi problém je zkoncentrovat, protože to braly jen jako mimoškolní zábavu, takže jsem často hodiny předčasně ukončila.

Potřebovala jsem přijít na něco, čeho by se mohly účastnit všechny děti ze třídy. Jednou za čtrnáct dní ve čtvrtek jsme ukončili vyučování o hodinu dřív a vyrazili na dvě hodiny do Prokopského údolí, které máme hned pod školou. Děti tyhle výlety velmi bavily, byly z nich přímo nadšené. Veškerou organizaci jsem nechala na nich a byla připravená na to, že pokud nebudou schopny se dohodnout, nikam nepůjdeme. Dohodly se vždycky bez problému. V těchto chvílích se nikdy nehádaly, žádné konflikty mezi nimi nevznikaly a prožívali jsme společně moc hezké chvíle plné pohody a uvolnění.

Dál jsem navrhla dětem, že pokud chtějí jet na výlet, musí si ho zorganizovat samy – a to od A do Z. Já s nimi pojedu jen jako doprovod, všechno ostatní musí zařídit samy. Karla začala proti mému návrhu protestovat, tvrdila, že se děti nikdy nedohodnou, takže stejně nikam nepojedeme. Řekla jsem, že v tom případě má asi pravdu, takže jestli se děti mezi sebou nedohodnou, tak opravdu nikam nepojedou. Děti se shodly na tom, že chtějí jet na výlet do Liberce - do IQlandie. Každý z nich vypracoval podrobný návrh výletu, včetně časů a místa odjezdu a ceny jízdenek, vstupného atd. Návrhy mi děti poslaly na mail – dokázaly to včetně grafické úpravy. Návrhy dětí jsem vytiskla a vyvěsila na nástěnku ve třídě. Pro děti to byla obrovská motivace a ze své snahy měly opravdu radost. Výlet jsme si všichni užili, nikdo si na nic nestěžoval, nikdo nebyl otrávený, všichni byli nadšení! S Alicí nebyl vůbec žádný problém.

Červen

Škola v přírodě

Největší motivací byla pro děti škola v přírodě, kam ale už nejeli všichni – Karla a Pavel se tradičně neúčastnili. Ostatní to měli za odměnu. Školu v přírodě koncipujeme podobně jako tábor, tedy tematicky. Letošním tématem byl western.

Děti jsou tu namíchány napříč celým prvním stupněm a rozděleny do družstev, kde mají i své vedoucí – žáky devátých ročníků, kteří pro děti fungují jako vzory. Děti jsou celý den ve svém týmu, kde plní nejrůznější úkoly. Učitel úkoly pouze zadává, je v roli pozorovatele, může se věnovat jednotlivcům a být s dětmi ve větším kontaktu.

Pozorování Alice

Součástí programu byla i vyjížďka na koních, což byla pro Alici obrovská motivace. Její účast na ŠVP se neobešla bez problémů. Neustále jsem poslouchala nějaké stížnosti na její chování, a to i od mladších dětí, kterým sprostě nadávala, křičela na ně a prala se s nimi.

Reakce: Nechala jsem Alici zavolat matce a říct jí sama do telefonu, co dětem říká za slova a dělá za věci. Pro Alici to bylo velmi nepříjemné, ale nakonec to podstoupila. Matka tvrdila, že za to Alice v podstatě nemůže, protože má tyto výrazy od otce, který je běžně používá. Řekla jsem, že pokud se to bude opakovat, pošlu Alici domů. Matka souhlasila a Alice také. Zřejmě ale nevěřila, že na má slova skutečně dojde, protože ani po této domluvě si nedala říct a dětem nadávala sprostě dál, jednoho žáka z druhé třídy dokonce i fyzicky napadla. Nechala jsem ji sbalit všechny věci a na závěr promluvit s výchovnou poradkyní, která jí řekla, že se všichni učitelé shodli na tom, aby jela domů. Jen já jsem byla proti, protože v ní stále věřím a zaručím se za to, že už se bude chovat podle pravidel. Alice velmi plakala a svalovala vinu na sebe, říkala, že si moji důvěru nezaslouží, že patří do ústavu a nikdy nebude normální. Výchovná poradkyně ji ujistila, že dostala další šanci a že věří, že mou důvěru nezklame. Ubezpečila ji, že pokud bude chtít, jistě to dokáže a bude tu moci zůstat s námi. Druhý den jsme šli na koně. Alice byla štěstím bez sebe! Do konce pobytu jsem už na ní neslyšela jedinou stížnost. Všichni učitelé, včetně mě, si dávali velmi záležet na tom, aby ji za každou pozitivní věc pochválili. Alice byla spokojená a veselá, bylo vidět, že má ze sebe obrovskou radost. Aktivně se zapojovala do všech činností a pomáhala menším dětem. Na konci pobytu mi napsala děkovný dopis.

Realizace výzkumného cíle č. 4 – Sociometrický dotazník B -3.

Tento dotazník na závěr roku vypracoval metodik prevence 22. června 2015

Vyhodnocení dotazníku – Alice

Alice napsala na druhou stranu svého dotazníku, kde mohla svou třídu libovolně popsat a nakreslit obrázek, že „*naše třída je divná a problémová.*“

Jako své přátele označila všechny tři dívky, se kterými i nadále seděla ve skupině, byla v pokoji na škole v přírodě, a které se skutečně staly jejími kamarádkami. Jako přitele, kterého by si nevybrala, neoznačila ani Karlu, ani Darinu, ani žádného svého potenciálního „nepřítele“. Tyto děti neuvedla ani v závěrečném seznamu vlastností, ke kterým měla přiřadit jména spolužáků. Sama sebe zhodnotila jako toho, kdo se občas účastní a je obvykle o akcích ve třídě informován. Dále odpověděla, že ve třídě je nejméně jeden žák, který je nešťastný, že ve třídě není nikdo, komu ostatní občas ubližují. Dále, že se do školy těší a že se většinou najde někdo, kdo jí pomůže s problémem. Na otázku, zda společné problémy řeší třída v klidu, odpověděla – ne. Alice dále zakroužkovala na škále od 1 do 7 nejvyšší číslo, které udává, že ve třídě cítí pocit ohrožení. Pocit přátelství označila číslicí 3, což jasně značí, že přátele ve třídě má. Atmosféru spolupráce dokonce číslicí 2. Pocit důvěry 6. Tolerance 4. (viz příloha 11)

Shrnutí dotazníku Alice z pohledu třídní učitelky

Alice má ve třídě své místo i přátele, kteří ji pomohou, a kterým na ní záleží. Nemyslí si, že jí ostatní ubližují, přesto se ve třídě necítí bezpečně díky přetrvávajícím sporům. Svým spolužákům spíše nedůvěřuje. Ve třídě se necítí ani tolerována, ale ani netolerována.

Výsledky šetření dotazníku z pohledu metodika prevence

„Ve třídě funguje větší množství více, či méně spolupracujících skupinek. Z dotazníku vyplívá, že žáci vnímají třídu velmi kladně, co se týká pocitů bezpečí, přátelství, atmosféry důvěry a tolerance i kvality kolektivu. V průměru je pak hodnocena atmosféra spolupráce mezi žáky. Třída je z tohoto pohledu v normě. Kolektiv je též velmi empatický. Většina dětí se do školy těší a všichni se vyjádřili, že jim vždy někdo pomůže s problémy. Na druhé straně ale téměř všichni uvedli, že je ve třídě žák, kterému je ubližováno. Největšími problémy v kolektivu se jeví neschopnost řešit problémy v klidu, velká hlučnost třídy a fyzická napadání mezi žáky. Za problematické žáky s nejmenší oblibou třída uvedla Alici V. Třída je z pohledu

sociometrického šetření v oblasti vzájemných vztahů ve třídě v normě s převažujícími kladnými pocity v kolektivu.“ (Křištofová, 2015). (viz příloha 12)

10.7 Celkové shrnutí pozorování

Na základě mého pozorování vyšlo najevo, že se situace ve třídě proměnila. I přesto, že jsem to považovala za neuspokojivý výsledek, se nakonec ukázalo, že zatímco na začátku roku Alice neměla ve třídě jediného kamaráda, byla naprosto vyčleněna z kolektivu a nikdo se s ní nebavil, v průběhu roku si začala kamarády získávat. A to aniž by se její chování nějakým zásadním způsobem změnilo. Už nebyla sama. Vždycky už tu byl někdo, kdo jí v krizových situacích pomohl, bránil, obhajoval. To pro ni bylo velmi důležité. Nakonec si našla ve třídě své místo. Získala sebedůvěru. Konfliktních situací už nebylo tolik, i když zcela nevymizely. Celkové **klima třídy** se, dle mého názoru i výsledků výzkumu, zlepšilo. Žáci spolu komunikovali, i když ne vždy žádoucím způsobem. Domnívám se, že v tomto věku to ale není nic neobvyklého. Všichni bojovali o své místo ve skupině, chtěli získat pozornost moji i ostatních. Domoci se „spravedlnosti“, o které jsme vedli zajímavé debaty. Jsem přesvědčena o tom, že i když rozhovory, besedy, rozmluvy a debaty ze začátku nikam nevedly, měly své opodstatnění a významným způsobem proměnily celou situaci ve třídě. Žáci se ze svých problémů zkrátka vymluvili. A když už mluvili dost, problém opustili. Už nebyl důležitý. Už se chtěli posunout dál, věnovat se něčemu jinému. A na tom jsme mohli začít stavět. Od metod OSV, které jsme realizovali ve třídě, jsme se přesunuli mimo třídu. Nevěnovali jsme už pozornost problémům, ale pozitivním věcem. Trávili jsme společně čas, povídali si o jiných věcech, zažívali společně okamžiky, které nás sblížili přirozenou cestou a stmelovali kolektiv nenásilným způsobem, což se nakonec ukázalo jako nejefektivnější. Od metod osobností a sociální výchovy jsem neupustila, ale více je zařazovala do běžné výuky v jiných předmětech právě jako to průřezové téma, kterým má být.

11 Závěr

Hlavním cílem této diplomové práce bylo **Zlepšení klimatu ve třídě pomocí metod OSV** v období jednoho školního roku. Po načerpání teoretických znalostí z odborné literatury, které jsou zachyceny v teoretické části práce, jsem pro praktickou část jako metodu zvolila akční učitelství, který mi pomohl průběžně mapovat situaci ve třídě týkající se kvality vzájemných vztahů mezi žáky. Na základě metody pozorování a pomocí sociometrického dotazníku jsem si ověřila původní domněnku, že nejdůležitějším článkem, který nejvíce narušuje zdravé klima třídy je jedna žákyně s poruchou ADHD, která byla svými spolužáky i ostatními učiteli považována za problémového žáka. Pomocí metody pozorování, sociometrických dotazníků a rozhovorů s žáky i rodiči jsem klima třídy průběžně monitorovala a dle zjištěných výsledků hledala cesty k jeho zlepšení především pomocí metod OSV. Oporu jsem opět nacházela v odborné literatuře, díky níž jsem získala řadu cenných poznatků a informací.

Cílem této diplomové práce bylo odpovědět na otázku: **Jak ovlivní použití metod OSV klima ve třídě?**

Jsem přesvědčena, že metody OSV pozitivně ovlivňují klima třídy. O to víc, pokud jsou začleňovány přirozeným a nenásilným způsobem, pokud nejsou předávány uměle. Pokud jejich prostřednictvím nevnučujeme dětem vhodné modely chování, se kterými se samy v dané chvíli neztotožňují, a které nejsou připraveny přijmout. Ani metody OSV ovšem nejsou samospasitelné, učitel nemůže očekávat jasné výsledky, které se při používání těchto metod musí nutně dostavit v každé třídě a za všech okolností. Na složení třídy velmi záleží. I přítomnost jednoho problémového žáka může klima ve třídě velmi narušit a ovlivní také účinnost a efektivitu těchto metod.

Nejúčinnější se nakonec ukázalo následné přesunutí pozornosti mimo třídu a od ohniska problému – od zmíněné žákyně, jejíž problémové chování se během sledovaného období podařilo částečně usměrnit, ale spíše díky jasně stanoveným mantinelům a mé větší důslednosti než díky metodám OSV, které na ni neměly takový efekt, jak jsem očekávala. Dokázaly však působit na empatii některých spolužáků, díky nimž se tuto žákyni podařilo do kolektivu zapojit. Ve třídě získala kamarády i své místo. Domnívám se, že i díky metodám

OSV ji děti nakonec přijaly takovou, jaká je, i když ne zcela bez výhrad, což je ale vzhledem k jejímu problémovému chování pochopitelné.

Pro mě, jako **začínajícího učitele**, byl tento rok cennou zkušeností i tvrdou zkouškou. Ve třídě jsem se soustředila hlavně na okamžité přežití. Nedovedla jsem adekvátně, efektivně a dostatečně rychle řešit a vyhodnocovat problémové situace, které zde vznikaly možná i díky tomu častěji. Žáci ze mě v těchto situacích cítili zájem a empatii, zároveň však bezradnost a nejistotu. Nebyla jsem dostatečně důsledná a vše jsem si brala příliš osobně. Můj strach ze selhání byl provázen nerozhodností, která se promítla i na chování mých žáků a celkovém klimatu třídy. Moji žáci potřebovali citlivé, ale pevné vedení. Ve mně však nenašli potřebnou oporu, protože ani já jsem se neměla o koho opřít. Neměla jsem zkušenosti a potřebný nadhled. Chyběla mi podpora a pomoc provázejícího učitele nebo zkušenějších kolegů, kteří by mi poskytli svoje „know how“.

Dnes už vím, že není správný cíl být u žáků oblíben, ale respektován. Snahou zalíbit se si získáte jedny a znepřátelíte druhé. Získat si respekt však vyžaduje určitou nezávislost na mínění druhých. Mít jasný cíl a vědět, jak ho dosáhnout. Být vždy o krok napřed. Mít nadhled. Kontrolu nad každou situací. To vše vyžaduje zkušenost, a tedy čas. Učit se pozorováním, čerpat ze zkušeností jiných, studovat odbornou literaturu a zažít si vše na vlastní kůži. Nakonec je třeba smířit se i s tím, že ani nejzkušenější učitel nemůže všechny bitvy vyhrát. Je však třeba se o to maximálně pokusit.

Díky vlastní zkušenosti a psaní této diplomové práce jsem si uvědomila, jak důležitá a nepostradatelná je role **provázejícího učitele** jako zkušeného mentora, který může svou radou a pomocí přispět k tomu, aby přechod začínajícího učitele z teorie do praxe nebyl jen hozením do vody bez záchranného lana, ale mostem, který pomůže začínajícímu učiteli bezpečněji přejít z jednoho břehu na druhý. Hodlám na sobě dál pracovat, načerpat dostatek znalostí a zkušeností, abych se v budoucnu mohla provázejícím učitelem stát a pomáhat začínajícím učitelům na naší škole.

Seznam použité literatury

- AUGER, M., BOUCHARLAT, Ch. *Učitel a problémový žák: strategie pro řešení problémů s kázní a učením*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-907-0.
- CANGELOSI, J. S. *Strategie řízení třídy. Jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce*. Portál 2008. ISBN80-7178-083-9
- ČÁP, J. MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X.
- ČAPEK, R. *Odměny a tresty ve školní praxi*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1718-0.
- ČÍŽKOVÁ, J. a kol. *Přehled vývojové psychologie* dotisk 1.vyd. UP Olomouc: 2001. 175 s. ISBN 80-7067-953-0.
- DUBEC, M. *Třídnické hodiny*. Praha: Projekt Odyssea, 2007. 82s. ISBN 978-80-87145-20-3
- DUBEC, M. *Zásobník metod používaných v OSV*. Praha: Projekt Odyssea, 2007. 51s. ISBN 978-80-87145-02-9
- DYTRTOVÁ, R.; KRHUTOVÁ, M. *Učitel – příprava na profesi*. 1.vyd. Praha: Grada, a. s., 2009. 128 s. ISBN 978-80-247-2863-6.
- GILLERNOVÁ, I. KREJČOVÁ, L. A kolektiv. *Sociální dovednosti ve škole*. 1. vyd. Grada, a. s., Praha: 2012. 248s. ISBN 978-80-247-3472-9
- GILLERNOVÁ, I. MERTIN, V. CIPROVÁ, J. a BUDINSKÁ, M. *Pedagogická a psychologická diagnostika pro učitele na ZŠ*. Praha: Josef Raabe, 2005, ISSN 1801-8416.
- GRECMANOVÁ, H. A KOL. *Obecná pedagogika I*. Olomouc: Hanex, 1998. ISBN 80-85783-20-7
- HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 9788073674854.
- HENNING G., PELZ G., *Transakční analýza*. Praha: Grada a.s., 2009. 320s. ISBN - 978-80-247-1363-2
- CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 4. vyd. Grada a. s., Praha 2011. 272s. ISBN 978-80-247-1369-4

- JUCOVIČOVÁ, D.; ŽÁČKOVÁ, H. *Máte neklidné, nesoustředěné dítě? : metody práce s dětmi s LMD (ADHD, ADD) především pro učitele a vychovatele*. Praha: 2007.
- KARGEROVÁ, J., KREJČOVÁ, V. *Začít spolu*. Praha, Portál 2011. ISBN 978-80-
- KELNAROVÁ, J., MATĚJKOVÁ, E. *Psychologie 1.díl*. 1.vyd. Grada. a. s. Praha: 2010 162 s. ISBN 978-80-247-3270-1.
- KOHOUTEK, R. *Základy pedagogické psychologie*. Brno: CERM, 1996. ISBN 80-85867-94-X.
- KYRIACOU, CH. *Klíčové dovednosti učitele*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-022-7.
- LANGER, S. *Problémový žák na prvním stupni základní školy*. Hradec Králové 1999. ISBN 80-900254-5-5
- LANGMEIER, J. LANGMEIER, M. KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie* 1.vyd. H&H Praha:1998.132 s. ISBN 80- 86180-03-4.
- MACHKOVÁ E., *Jak se učí dramatická výchova*. Praha: AMU, 2007, 2. vyd. 223s. ISBN 978-80-7331-098-9
- MACHKOVÁ E., *Úvod do studia dramatické výchovy*. Praha: NIPOS, 2007, 2. vyd. 199s. ISBN 978-80-7068-207-4
- MATĚJČEK, Z. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. 4. vyd. Praha: Portál. 2007. 143s. ISBN 978-80-7367-325-3.
- MATĚJČEK, Z. *Praxe dětského psychologického poradenství*. 2. vyd. Portál Praha: 2011. 344 s. ISBN 80-247-0990-2.
- OPRAVILOVÁ, E. Týden.cz. <http://www.tyden.cz>. [online]. 8. 10. 2015 [cit. 2016-02-16]. Dostupné z: http://www.tyden.cz/rubriky/domaci/skolstvi/pedagozka-detem-chybi-ulice_358360.html
- PAVELKOVÁ A., *Akční výzkum v pedagogickém prostředí*. Brno. 2012. Masarykova univerzita. Filozofická fakulta. Ústav pedagogických věd.
- PODLAHOVÁ, L. *První kroky učitele*. Triton, s. r. o., Praha: 2004. 223s. ISBN 80-7254-474-8

PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6

PRŮCHA, J. *Sociální klima ve třídách českých škol: porovnání nálezů z empirických šetření*. In: Sborník prací FF BU 2002

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. <http://www.nuv.cz/>. [online]. leden 2016 [cit. 2016-02-16]. Dostupné z:http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2016.pdf

SRB, V. *Očekávané výstupy osobnostní a sociální výchovy*. Vyd. 1. Praha: Projekt Odyssea, 2007, 6 l. ISBN 978-80-87145-04-3.

ŠIMANOVSKÝ Z., MERTIN V., *Hry pomáhají s problémy*. Praha: Portál, s. r. o., 1996, 1. vydání. ISBN 80-85282-93-3

TOMKOVÁ A., SPILKOVÁ V., A KOLEKTIV. *Rámeček profesních kvalit učitele*. Národní ústav pro vzdělávání. Praha: 2012. ISBN 978-80-87063-64-4

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie – dětství a dospívání*. Karolinum, Praha: 2005. 530s. ISBN 80-246-0956-8.

VALENTA, J. *Didaktika osobnostní a sociální výchovy*. Grada, a. s. 2013. 232s. ISBN 978-80-247-4473-5

VALENTA, J. *Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi*. AISIS, o. s., 2006. ISBN 80-239-4908-X.

VALENTA, J. *Učit se být*. AISIS, o. s. 2003. 96s. ISBN 80-86106-10-1.

VALIŠOVÁ A., KASÍKOVÁ H., *Pedagogika pro učitele*. 2 vyd. Praha: Grada, a. s. 2011. ISBN 978-80-247-3357-9

VOPEL W. K.: *Skupinové hry pro život (1,4)*. Praha: Portál, s. r. o., 2007, 1. Vydání. ISBN 978-80-7367-286-7

VYKOPALOVÁ, H. *Sociální klima třídy a možnosti jeho ovlivňování*. Olomouc: UP 1992. 58s. ISBN 978-80-706-7161-0.

YARNEY, S. *Povím vám o ADHD: průvodce pro rodinu a přátele*. 1. vyd. Brno: Edika, 2014. ISBN 978-80-266-0565-2.

Seznam příloh

Příloha 1 – Sebereflexe učitelky, silné a slabé stránky

Příloha 2 – Pedagogický deník (ukázka)

Příloha 3 – Pozorovací arch – Alice

Příloha 4 – Smlouva

Příloha 5 – Dotazník MCI – Alice

Příloha 6 – Smlouva o změně chování

Příloha 7 – Esej

Příloha 8 – Strukturované drama – Šikana

Příloha 9 – Dotazník moje třída – Alice

Příloha 10 – Esej

a) Alice

b) Pavel

Příloha 11 – Dotazník B-3 (Alice)

Příloha 12 – Zpráva metodika prevence

Příloha 13 – Fotodokumentace

Příloha 1 – Sebereflexe učitelky, silné a slabé stránky

Moje silné stránky

- v interakci se žáky jsou empatie, umění naslouchat. Snaha každému porozumět a vcítit se do něj.
- v kontaktu s rodiči jsou empatie, umění naslouchat. Snaha porozumět a pochopit je. Nekonfliktnost.
- ve spolupráci s kolegy jsou nekonfliktost, komunikativnost, umění naslouchat a nechat si poradit. Pokora a respekt.

Mé slabiny

- v interakci se žáky jsou neschopnost vyřešit vzniklou situaci rychle a efektivně. Zamrzlost – někdy nevím, co odpovědět. Jak zareagovat. Jak postupovat. Nedůslednost – neschopnost stát za svým rozhodnutím.
- v kontaktu s rodiči jsou neprůbojnost, strach z toho říci jim něco negativního, něco, co vím, že nechtějí slyšet. Trvat na svém. Něco jim vytknout, něco od nich požadovat.
- ve spolupráci s kolegy jsou neprůbojnost. Neschopnost trvat na svém. Hájit svůj názor. Říct, když se mi něco nelíbí.

Je pro mne obtížné naslouchat nebo rozmlouvat:

se žákem, když - mě nechce poslouchat, když pro něj nejsem autorita, když ho nezajímá, co mu říkám, když se mnou nesouhlasí, když mě kritizuje.

s rodičem, když - na mě zvýší hlas, když je arogantní, agresivní, autoritativní, když neuznává moji autoritu nebo ji zpochybňuje.

s kolegou (nadřízeným) když - na mě zvýší hlas, když je arogantní, příliš autoritativní, direktivní.

Nejsnáze mohu žákovi naslouchat nebo rozmlouvat s ním, když - vím, že mi důvěřuje a respektuje mě.

Nejsnáze mohu hovořit s rodiči, když - vím, že mi důvěřují a respektují mě.

Nejsnáze rozmlouvám s kolegy, když - vím, že mi důvěřují a respektují mě.

(Gillernová, 2005, s. 10)

CHOVÁNÍ ŽÁKA A JEHO MOJE PROŽITKY MOJE CHOVÁNÍ PROJEVY A REAGOVÁNÍ

Většinou, když žák

prožívám a

reaguji následovně

RADOST

prožívá radost, kterou jsem mu zprostředkovala... Cítím se jako dobrý učitel.

VZTEK

nepřestává dělat věci, které ví, že dělat nemá, a o kterých jsme už několikrát mluvili. Řeknu mu naštvaně, že tomu nerozumím a nevím, proč to pořád dělá?!

SYMPATIE

se zachová správně/udělá něco hezkého sám od sebe.... Cítím velkou radost a ocením ho poděkováním a uznáním.

NETRPĚLIVOST

Když žák nereaguje na mé opakované povzbuzení, mlčí, tváří se nepřítomně, dívá se na mě, jakoby mě neslyšel a nerozuměl mi. Zopakuji otázku, ujistím se, jestli mi rozumí...

NADĚJI

Když žák konečně zareaguje/udělá něco alespoň nepatrně tak, jak měl. Udělá v něčem posun, pokrok. Mám velkou radost a ocením ho pochvalou.

OBAVU

Když žák stále nedělá/nechápe to, co jsem se mu snažila vysvětlit/naučit. Snažím se přijít na jiný způsob, jak by to mohl pochopit.

STRACH

Když žák dá nějakým způsobem najevo, že mě nemá rád, že mi nedůvěřuje, že jsem ho zklamala. Mám strach, že jsem špatná učitelka a propadám pocitům beznaděje. Snažím se s dotyčným promluvit.

JISTOTU

Když žák dělá automaticky určité věci/návyky, které jsem ho naučila. Cítím spokojenost. Ocením ho pochvalou.

NADŘAZENOST

necítím.

(Gillnerová, 2005, s. 15)

Příloha 2 – Pedagogický deník (ukázka)

Pátek 17. 10. 2014

Co se povedlo:

Český jazyk – žáci aktivní a spolupracující – ne všichni

Matematika – učivo zvládnuto rychleji, než se čekalo. Experti pomáhají ostatním vysvětlovat převody jednotek – činnost žáky zaujala

4. hodina Dílna čtení – žáci zvládli dopis Hlavnímu hrdinovi lépe, než jsem předpokládala, práce se jim velmi povedla a bavila je.

Co se nepovedlo: Čj – někteří žáci se nezapojují, vyrušují, baví se, nedávají pozor, nedělají to, co mají za úkol – neopisují z tabule do sešitu.

M – někteří žáci pasivní, nezúčastnění, práci hlavně rychle odbýt a mít klid

Dílina čtení – velký ruch ve třídě, neukázněnost, žáci se nekoncentrují, vyrušují, povídají si, přerušují práci, vysvětlují šestkrát stejnou věc, skoro nikdo neposlouchá, pak se většina zapojí do práce a práci odvede nad očekávání dobře, ale předchází tomu dlouhé mluvení, vysvětlování, překřikování, napomínání atd. Žáci nejsou schopni se ztišit a vydržet v tiché práci.

Neukázněnost na chodbě při odchodu domů.

S. nepřinesla vypracovaný úkol za trest.

Lhala, že byla u automatu.

K. nespolupracuje, negativní, pasivní, otrávená, znuděná.

A. – poslední hodinu neudržitelná, práci odvedla, v Čj nespolupracuje, neplní to, co má. P. ji škrábnul knihou – šrám na krku. Velké konflikty nebyly. Třída celkem bez hádek.

Nezapojila jsem žádné aktivity na stmelení třídy v dnešním dni z časových důvodů. Nebyl ani závěrečný kruh – nestihli jsme.

Pondělí 20.10.

Centra Aktivit celý den.

Centra dnes byla velmi hlučná. Děti pracovaly poměrně dobře, ale neukázněně, porušovaly pravidla, ve třídě byl nepříjemný hluk skoro celý den. Snažila jsem se situaci usměrňovat, ale to se mi příliš nedařilo.

V hodnotícím kruhu se práce i činnosti zhodnotily – děti se hodnotily spíše nadprůměrně – rozhodně co se týče chování – (z pěti možných bodů si daly čtyři). Hodnocení v kruhu je moc nebavilo a zdržovalo je od toho, co chtěly dělat.

Hráli jsme křeslo – v kruhu byl velký hluk, děti byly nesoustředěné a roztěkané, přesto se k němu vyjadřovaly hezky a věcně.

Počítání v kruhu – zkoušeli jsme několikrát, někoho bavilo moc, jiní byli otráveni, že je to nuda.

Dnes jsem měla několikrát pořádný vztek a uvědomuji si, že jsem situaci nezvládla tak, jak bych chtěla. Nedaří se mi děti usměrnit a ztišit na delší dobu.

D. byla dnes drzá a zdá se být nezvladatelná, provokuje svou upřímností, aby si získala pozornost ostatních a ti se smáli. Rozčilovalo mě to, že ji nedokážu vykázat do patřičných mezí, aby si tohle nedovolovala, protože vlastně nedělala nic špatného, na druhou stranu je jí asi jasné, že takhle by s jiným učitelem mluvit nemohla, stále nevím, co je vlastně správně.

K. je stále téměř bez zájmu, často říká, že jí něco nudí, že jí to nebaví. Když se zapojí, snaží se a pracuje velmi dobře. Málo co jí však opravdu uchvátí.

Dnešní den se příliš nezdařil, i když odvedená práce se nám povedla a děti toho hodně stihly v krátkém čase (měli jsme hodně času na kruh, což se dřív ještě nikdy nepovedlo)

V kruhu začali všichni kritizovat a nadávat na A., chtějí, aby odešla na jinou školu. Proběhla rozsáhlá debata na toto téma, která se přehoupla k tomu, jak je to na jiné škole hrozné a děti se pak bavily už jen o škole, nikoliv o A.

Snažila jsem se jim znovu vysvětlit, že takové věci se jim budou dít všude, i v životě atd., ale celkem marně... Někdo pochopil, někdo se stále urputně brání a zbrojí proti A.

A. jsem dnes jednou poslala za dveře, bylo jí to velmi nepříjemné a vydržela tam jen chvíli, pak začala dveře otevírat. Po dohodě jsem ji pustila dovnitř na kruh. Děti chtěly, abych ji poslala na chodbu znovu, ale neudělala jsem to, protože nebyla jediná, kdo i nadále rušil ticho a klid v kruhu – bavili se i ostatní.

Ve frontě v jídelně mě A. objala – stiskla mě hodně pevně a řekla, že potřebuje obejmout....

Čtvrtek 23.10.

A. (ADHD) několikrát neuposlechla pokynů, soustavně vyrušuje a narušuje tak chod i atmosféru ve třídě. Byla vykázána za dveře. Ačkoliv jsem jí po chvíli dovolila se vrátit, sama chtěla na chodbě zůstat, dokud se „nevybrečí“, když se vrátila, byla chvíli klidná a spolupracující. Po chvíli rušivé chování nastalo znovu, poslala jsem ji dodělat práci ke mně do kabinetu (částečně prosklená místnost za třídou). Když jsem ji přišla po pár minutách zkontrolovat, choulila se pod stolem, protože nechtěla, aby na ní ostatní žáci koukali. Práci neudělala – nechala jsem jí tedy práci dodělat doma.

Nicméně po té, co byla A. vykázána ze třídy se většina žáků snažila, aby se mohla vrátit zpět a měli dokonce snahu za ní jít a mluvit s ní, když se vrátit nechtěla, protože se bála, že se jí třída bude posmívat – což se nestalo.

Celkově bych tento den hodnotila pozitivně, jelikož spolužákům najednou vadilo, že s nimi Aneta ve třídě není, i když se jí před tím snažili vyloučit a chtěli, aby odešla.

Na tělocviku se nezúčastnila kooperativních her (OSV) – houpala se na provazech a nechtěla se zapojit, i když jí ostatní žáci chtěli do týmu. Při Vybíjené se zapojila dobrovolně a byla právoplatným členem týmu.

Co se mi podařilo:

Našla jsem způsob, jak se A. může zklidnit, aniž by se tím narušil průběh vyučování. Nechci, aby vyloučení ze třídy brala jako trest, ale jako způsob, jak se uklidnit, aby se mohla znovu zapojit. Pro ostatní žáky to ale trest představuje, takže mají pocit spravedlnosti, protože její chování bylo potrestáno.

Co se mi nepodařilo:

V momentě, kdy je A. pryč, tak nepracuje, takže neplní zadaný úkol. Když se vrátí zpět do kolektivu, trvá jen chvíli, než začne znovu porušovat veškerá pravidla.

Pátek 24.10

U tabule nastal konflikt – strkanice a hádky mezi Anetou a ostatními žáky. Začala jim příklady mazat a rvala se o místo u tabule, ačkoliv pracovní list zůstal netknutý. Nereagovala na mé opakované důrazné napomenutí, aby se posadila zpátky na místo. Musela jsem zvýšit hlas a vyhrožovat jí návštěvou ředitele, pokud mě neuposlechne. Nakonec sama odešla na chodbu.

Další hodina byla provázána hádkami a spory mezi dívkami a A. Hystericky na ní řvou „Zmlkni!“ a ona je provokuje ještě víc, protože si nenechá nic líbit. Do konfliktu se zapojili i kluci, kteří chtěli situaci vyřešit, samozřejmě neúspěšně. Zbytek hodiny A. pracovala ve skupince dvou dalších dívek poměrně v klidu.

Když jsem odešla ze třídy a po několika minutách se vrátila, ve třídě byl křik, A. jméno několikrát na tabuli – napsali ji tam ostatní žáci, protože prý neustále vyrušovala a dělala nepořádek ve třídě, když všichni měli pracovat na zadaném úkolu. D. si stěžovala, že jí A. bouchla pěstí do rtu, když se snažila smazat své jméno z tabule, kam ji D. napsala. Ostatní dívky začaly hystericky řvát, ať A. odejde na jinou školu, že tu s ní být nechtějí. D. křičela, že odejde jinam, protože s Anetou ve třídě být nemůže, že to odmítá, že nechce být s takovým člověkem v jedné třídě! Snažila jsem se situaci uklidnit.

Měla jsem promluvu k rozlíčeným žákům, že takhle se spory řešit nedají, že nemůžeme někoho prostě vyhodit ze třídy a ze školy jen proto, že je to s ním těžké. Řekla jsem jim, že je chápu, že je to pro ně těžké, že je to těžké i pro mě, a přesto nejdu učit jinam, že je to těžké i pro A., protože slyší, že jí tam nechtějí a že ji vyhazují a jak by se cítili oni v její situaci.

Když se žáci vrátili z hodiny angličtiny zpět do třídy, problém nastal znovu. Konflikt se vyhrotil až tak, že A. opět odešla ze třídy na chodbu – dobrovolně a nechtěla se vrátit zpět. Měla jsem promluvu i s ní za dveřmi. Snažila jsem se jí vysvětlit, že tímhle chováním dosáhne jen toho, že jí spolužáci budou nenávidět, že se nemůže bránit agresí a spolužáky fyzicky napadat, protože pak ji budou provokovat ještě víc a agrese na obou stranách se bude stupňovat. Když se vrátila do třídy na Dílnu čtení, zapojila se znovu mezi ostatní a zbytek hodiny proběhl bez konfliktů.

Učitelka angličtiny si mi stěžovala, že A. o přestávce tančila na lavici... Ze si jí žáci stěžovali, že jsem nespravedlivá, že A. nikdy nepotrestám, kdežto je ano. Shodla se i s dalšími učetli u stolu (u oběda), že na ní musím být přísná, že ADHD znamená jen to, že je holka rozmazlená a nevychovaná a že doma málo používali rákosku, když byla malá.

Co se mi povedlo: Povedlo se mi, i přes počáteční nezájem a nechuť, rozpoutat zajímavou debatu o rasismu, který jsme zrovna probírali v rámci Dílny čtení a OSV. Většina žáků se do debaty horlivě zapojila.

Co se mi nepovedlo: Do dotazníku o rasismu většina žáků na otázku: Kdo je Rasista? Napsali A. jméno, protože při hodině vykřikovala, že ona je rasista. Tento výrok samozřejmě většina z nich přísně odsoudila, ačkoliv jsem jim řekla, že A. to tak doopravdy nemyslí, že se jen snaží upoutat jejich pozornost a být „vtipná“.

Dnešní den hodnotím velmi špatně. V několika situacích jsem si skutečně nevěděla rady. Pokud bych měla k A. a dodržování pravidel přistupovat stejně, jako u ostatních, musela bych ji trestat pořád. Neustále by dostávala úkoly „za trest“, zůstávala by věčně po škole a každý den bych musela mluvit s maminkou. Na druhou stranu si uvědomuji, že pro její spolužáky to jako nespravedlivý přístup skutečně tak vypadá a jejich agrese vůči ní je možná způsobena právě tím, že vědí, že musí „spravedlnost“ vzít do vlastních rukou, protože učitelka to neudělá. Ostatní učitelé si na A. neustále stěžují a z jejího chování viní především její neschopnost a nedůslednost s tím něco udělat.

Pondělí 3.11. – o týden později (Podzimní prázdniny)

I dnes odešla A s pláčem za dveře a nechtěla se do třídy vrátit, protože se jí spolužačky posmívaly za něco, co udělala ve druhé třídě. Jelikož jsem u situace byla přítomna, velice

různě jsem zasáhla a dotyčné dívky, která úmyslně pomlouvala A. před ostatními s cílem jí ještě více shodit a zvýšit tak svůj sociální status před třídou, jsem důrazně domluvila. Ta se pak šla, na moje doporučení, A omluvit. A její omluvu nepřijala a řekla jí: „S, promiň, ale já se s tebou prostě kamarádit nebudu, protože lžeš a kradeš“ (dívka ukradla ve třetí třídě boty dívky z vedlejší třídy – případ se řešil a S tím před třídou velice klesla, děti její chování odsoudily. I proto se teď snaží za každou cenu jim znovu přiblížit těmito nekorektními cestami.)

A. zbytek vyučování (cca 1 vyučovací hodinu) strávila u mě v kabinetu a Hodnotícího kruhu se neúčastnila. Tento den však i přesto hodnotím kladně, protože situace ve třídě byla lepší a klidnější – i díky A mírnějšímu chování, i když se neobešla bez konfliktů.

V pondělí máme celý den Centra, takže je ve třídě větší míra hluku než obvykle, ale děti spolupracovaly a snažily se (mimořádně také proto, že jsem jim práce začala známkovat – známka nemá stejnou váhu jako třeba test, ale děti to i tak berou o dost víc vážně než předtím) V závěrečném hodnocení se však vyjádřily, že je dnešní práce bavila a celkově se jim pracovalo dobře, takže hodnotím známkování spíše jako prostředek k tomu, aby se na práci více soustředily, braly ji vážně a tím se do ní i více vložily – díky tomu je samozřejmě také více baví.

4.11. Úterý

Konflikty dnes byly, ale nebyly už tak vyhrcoané. Snažila jsem se je usměrnit hned v začátku. Většinou se jedná o to, že A děti lehce provokuje např. tím, že se ochomýtlá kolem jejich lavice, schválně jim sahá na věci, bere si je bez dovolení, pak někomu omylem něco vyleje, takže vznikne „davová hysterie“ co ta A zase udělala a že takhle to už dál nejde!!! Jednomu chlapci chtěla obarvit čokoládu fixou – nejspíš to jen naznačovala (fix opravdu měla v ruce), chlapec zareagoval agresivně (má také ADHD – nejspíš ale v lehčí formě, protože o tom v jeho spisech nic zásadního nemám a jeho chování se dá celkem dobře zvládat), začal A surově strkat a křičel na ní ať vypadne! Ta se s ním samozřejmě hned začala přetahovat a nenechala si nic líbit.

Situaci jsem zarazila, oddělila ty dva od sebe a oběma vynadala – jemu za to, že se pere s holkou a jí za to, že ho vyprovokovala, což samozřejmě popřela (jako vždy).

Jinak dnes A spolupracovala poměrně dobře a dala se zvládnout. Den celkově probíhal klidněji (až na tyto dvě krátké aféry). Všichni pracovali soustředěně. Tělocvik proběhl výborně – soutěží vždy kluci proti holkám v tom, kdo bude rychleji oblečený a kdo se bude lépe chovat na chodbě. Děti si tuto hru zvolily samy a velmi je baví, takže přesuny do tělocvičny a zpět jsou rychlejší, klidnější a naprosto bez problémů.

17.1. Středa

Situace ve třídě se i přes viditelné zlepšení přes Vánoce vrátila opět do kritického stavu. Na denním pořádku jsou znovu konflikty a hádky mezi jednotlivými dětmi. Většina se bouří proti A, která situaci velmi těžce nese, protože se v ní cítí sama. Osobně jsem z celé situace velmi zklamaná a vyčerpaná, mám pocit, že jsem už vyzkoušela téměř vše, co bylo možné.

Situace se zlepšila na základě invence rodičů obou dívek, kteří dívkám domluvili. Ty si přestaly jedna druhé všímat, ostatní neměli potřebu se do situace vměšovat a nastal konečně relativní klid. Děvčata se dokonce spolu zapsala na vlastivědný projekt, spolupráce ale samozřejmě ztroskotala, takže jsem byla nucena je znovu rozdělit a nyní pracují samostatně.

Příloha 3 – Pozorovací arch – Alice

Pozorovací arch - září

1. Aktivita ve vyučování

Alice je aktivní jen, když chce. Pokud má o něco zájem, není schopna počkat, až na ni dojde řada. Neustále vykřikuje, mává mi rukou před očima a opakuje: „pani učitelko, pani učitelko.“ Když ji nevyvolám, odpověď i přesto vykřikne nahlas. Když ji nevyvolám, tak je velmi zklamaná a uzavře se.

2. Spolupráce

Není schopna spolupracovat s nikým ze třídy, takže pracuje pouze samostatně. Při pokusu o spolupráci, byť je ve dvojicích, vznikají velké konflikty doprovázené křikem a hádkami.

3. Kázeň

V hodinách často vykřikuje, skáče druhým do řeči, odchází z lavice, neustále si s něčím hraje a má něco v puse. Nereaguje na domluvy a upozornění, za chvíli to udělá znovu.

4. Projevy dítěte v rámci kolektivu třídy

Nemá zde žádné kamarády, děti se jí bojí, protože jim ubližuje a nadává. Nikdo s ní nechce nic mít.

Ve frontě musí být vždy první – pere se a nadává ostatním dětem, které jí nechtějí pustit. Je velmi výbušná, snadno se rozčílí. Nadává spolužákům sprostě. V rozčilení je i fyzicky napadne.

5. Reakce v problémových situacích

V krizové situaci je agresivní, napadá děti v „sebeobraně“ a často jim i ublíží. Křičí po nich a sprostě jim nadává, pak se rozpláče a uteče. Cítí lítost, nespravedlnost a křivdu. Má pocit, že jí všichni ubližují a dělají to schválně.

6. Přístup ke školním činnostem

Pracuje rychle, ale ledabyle. Práci často odbyje nebo nedokončí nebo udělá jen to absolutně nejnutnější. Např. nakreslí obrázek, ale už ho nevybarví atd.

Pozorovací arch - duben

1. Aktivita ve vyučování

Je buď velmi aktivní, stále se hlásí a chce být vyvolána okamžitě a není schopna počkat, až na ni dojde řada, takže odpověď vykřikne často nahlas. Nebo je absolutně pasivní, neví, kde jsme, co děláme, neposlouchá, je bez zájmu. S něčím si hraje nebo dělá něco jiného než má.

2. Spolupráce

V centrech se už spolupráce mnohdy podaří, když rozdám jasné role a úkoly nebo když se Alice domluví se skupinou, která se jí většinou podřídí. Je stále hodně svéhlavá a nekompromisní, vše musí být po jejím, ale jsou chvíle, kdy už dokáže ustoupit a dohodnout se.

3. Kázeň

V hodinách často vykřikuje, skáče druhým do řeči, odchází z lavice, neustále si s něčím hraje a má něco v puse. Nereaguje na domluvy a upozornění, za chvíli to udělá znovu. Neustále mě přesvědčuje, že za to nemůže, že si nemůže pomoci. Ostatní často napomíná a kontroluje, jestli se na ní někdo nedívá nebo jestli všichni pracují tak, jak mají, i když ví, že to nemá dělat.

4. Projevy dítěte v rámci kolektivu třídy

Má několik stálých kamarádek, ostatní se často mění – pohádají se, pak se zase usmíří atd. Některé děti stále provokuje svým kontrolováním a napomínáním. Některých si snaží nevnímat.

5. Reakce v problémových situacích

V krizových situacích se jí většinou podaří odejít do kabinetu, takže už ani nenastanou. Někdy pouze o přestávce, když odejdu na záchod atd. Vznikne konflikt, někdy i rvačka, ale už ne tak často. Už ji nemusím ani tak často posílat pryč a i ona sama většinou zůstává ve třídě a neodchází do kabinetu už tak často.

6. Přístup ke školním činnostem

Více se snaží, aby měla dobré známky a dostala se na gymnázium. Dělá jen to, co musí. Nad rámec nepracuje. Je rychlá a stále pracuje ledabyle – hlavně v písemném projevu. Když je s prací hotova, nechce se k ní už pak vracet – ani ke kontrole.

Příloha 4 – Smlouva

➤ PRAVIDLA CHOVÁNÍ

- **Buď připravený na hodinu.**
- **Buď aktivní.**
- **Dodržuj třídní úmluvu.**

- **Pokud se rozhodneš nedodržovat domluvená pravidla, budeš vystaven těmto následkům:**
 - 1. porušení - slovní upozornění
 - 2. porušení - slovní upozornění + jméno na tabuli
 - 3. porušení - 20 minut po škole v pátek
Nebo úkol navíc, který odevzdáš hned další den - bude oznámkován.
 - 4. porušení - setkání s učitelkou po vyučování, vyplníš formulář: Plán změny, společně probereme problém.
(Plán změny přineseš další den podepsaný rodiči, pokud ne, okamžitě budu rodiče telefonicky informovat)
 - 5. porušení - konzultace po vyučování, kontaktování rodičů, zápis do žákovské knížky.

- ***Pokud se rozhodneš dodržovat všechna pravidla, můžeš se těšit na:***
 - klidné, příjemné prostředí, kde se každý bude moci učit
 - každý dostane prostor, aby byl úspěšný na 100%
 - slovní pochvalu na konci týdne

- **Přečetl/a jsem si a rozumím pravidlům, postihům a odměnám:**

- **Podpis žáka:.....**

- **Podpis rodičů:**

➤ **PLÁN ZMĚNY**

➤ Jméno:.....

➤ den, hodina:

➤ Dnes jsem potřetí porušil/a pravidlo:

.....
.....

➤ Jaký mám problém? Jak jsem se choval/a?

.....
.....
.....

➤ Vyjmenuj všechny důvody svého chování.

.....
.....
.....

➤ Co udělám proto, aby se moje chování zlepšilo?

➤

➤

➤

➤ Podpis žáka/žákyně:

➤ Podpis rodičů:

POSTUPY PRÁCE

- **GIVE ME FIVE** je signál, který použiji v případě, že potřebuji pozornost celé třídy.
 - oči na učitelce
 - přestaň mluvit
 - přestaň se hýbat
 - uvolni si ruce
 - poslouchej
 - GIVE ME FIVE natrénujeme, nauč se ho, pomůže nám rychle přejít z aktivity do aktivity.
- Při **potřebě odejít na záchod** použij tento signál, já ti na něj odpovím



Chci jít na záchod.



Ok, běž.



Ne, teď ne.

- Nikdy se neptej nahlas, nechceme rušit třídu, která soustředěně pracuje. Svoje potřeby si přednostně vyřeš o přestávce.

- **PTANÍ SE NA OTÁZKU:** vždy se přihlas, pokud se budeš chtít na něco zeptat, pokud se Tvá otázka netýká tématu, napiš si ji do sešitu a zeptej se na konci hodiny. *Neexistují hloupé otázky, jsou jen hloupé odpovědi.*
- Při práci v **CENTRECH AKTIVIT** a v **PROJEKTECH** dodržuj **PRAVIDLO TŘÍ** – zeptej se nejdříve kamaráda, pak Kapitána - a pokud stále nebudeš s odpovědí spokojen, zeptej se mě.
- **Aktivita:** každou hodinu ocením aktivní a spolupracující žáky, po nasbírání 5 pochval, bude 1 za aktivitu.

Můj slib:

Budu vám důvěřovat, pokud mi nedáte důvod proč ne.

Budu vás respektovat a spolupracovat s vámi na řešení problémů.

Opravím rychle všechny vaše práce a poskytnu vám zpětnou vazbu.

Společně budeme pracovat na splnění všech výukových cílů.

Poskytnu všem prostor, aby mohli pracovat na 100%.

Věřím, že všichni budete maximálně úspěšní.

Nabídnu vám extra pomoc a náhradní hodnocení.

Příloha 6 – Smlouva o změně chování

➤ PLÁN ZMĚNY

➤ Jméno: [redacted]

den, hodina: [redacted]

➤ Dnes jsem potěť porušil/a pravidlo:

➤ vyrušování

➤ Jaký mám problém? Jak jsem se choval/a?

➤ já jsem se ně křičela.

➤

➤

➤ Vyjmenuj všechny důvody svého chování.

➤ Protože mě radí že si povídají. Dávila se směje a mě to musí.

➤ Co udělám proto, aby se moje chování zlepšilo?

➤ Chudí si jich nevšímám.

➤

➤

➤ Podpis žáka/žákyně: [redacted]

➤ Podpis rodičů:

Příloha 7 – Esej

Protože jsem opakovaně porušil/a pravidlo:.....
musím napsat esej v rozsahu 1 strany, který bude mít nejméně tři odstavce a bude obsahovat poučení - (proč se takové věci nedělají a co udělám pro to, abych už je nedělal/a).
(V případě, že tuto práci odevzdám neúplnou nebo odbytou, budu ji muset psát znovu po škole.)

Nadpis:

Chová mě ke své práci
Už se vřítel pozstom

Když mě toho mlátí a je to krámoš
trákseloz a stánu az mlátí
mě Aneta ž! je to normalní!
No si ne a nebudu odnášet to
za tebe Aneta ve agresivní.
Takovýhle lidi patří do jině
šťaly! Nebojte se chám
vzruky moji, ka moší byli
zmláčen. Nebudu dělat nic
dokud nás Aneta nepřestane
mlátit.

Příloha 8 – Strukturované drama – Šikana

MOR

VYPRACOVALY: Denisa Nedvědlová, Renata Ulvrová

Zkoumaný koncept: Šikana

Věk žáků: 10 let (4. třída)

Téma: Šikana – její formy a důsledky.

Čas: 135 min

Cíle

Dramatická rovina:

Rozvíjení řečových a pohybových dovedností. Hra v roli, společná improvizace. Vytváření citu pro skupinu. Přijímání pravidel hry. Reflexe prožitku z práce.

Pedagogická rovina:

- Sociální: Rozvíjení empatie žáků. Vedení ke spolupráci.
- Osobnost: Vytváření mravních hodnot. Vcítění do problému jiných. Vytváření potřeby pomoci druhým. Porozumění spoluodpovědnosti.

Obsah:

1. Zahájení lekce – rozehrátí (5 min)

Baba s plyšákem.

Technika: rozehrávací hra

Pomůcky: Plyšový medvídek

Organizace prostoru: celý prostor třídy (třída uzpůsobena pro pohyb žáků)

Popis činnosti: Učitel určí prvního hráče, který bude baba. Ostatní si mezi sebou přehazují plyšového medvídka. Úkolem baby je medvídka získat. Pokud se mu to podaří, ten, který špatně hodil, se stává babou.

2. Reflexe v kruhu (7 min)

Organizace prostoru: Děti sedí v kruhu na koberci

Technika: Řízený rozhovor

Otázky: a. Jak se vám hrálo?

b. Představte si, kdyby to, čím jsme házeli, nebyl plyšák, ale něco pro vás drahého, vaše osobní věc, něco, co máte rádi, byla by to ještě hra?

Učitel pokládá otázky zvlášť těm, kteří byli babou a zvlášť těm, kteří házeli.

3. Příběh s názvem MOR (5min)

(1. odstavec)

Technika: Vyprávění. Učitel v roli vypravěče.

Pomůcky: Papír s příběhem

Organizace prostoru: Kruh

Otázka do kruhu: Má to, co jsem četla, nějakou podobnost s hrou, kterou jsme na začátku hráli?

(V případě záporné odpovědi učitel navede žáky k podobnosti s příběhem)

4. Obrázky (15min)

Technika: Kolektivní tvorba v malých skupinách + Rámcově připravená improvizace v rolích ve čtyřech skupinách.

Pomůcky: Obrázky, lepidlo, velký papír

Organizace prostoru: Celá třída

Popis činnosti:

- a. Rozdělit děti do skupin podle učitelova výběru (záleží na stavu skupiny)
- b. Každé skupině učitel přidělí jeden až dva obrázky stejného typu.
- c. Úkolem každé skupiny je vymyslet pro dané obrázky společný název, který nejlépe vystihuje situace na obrázku. (3min)
- d. Vytvořit skupinovou improvizaci podle situace na obrázcích. (příprava 10min, délka improvizace 1min)

5. Kruh (20min)

Organizace prostoru: koberec, kruh

Technika: Porovnávání. Vysuzování.

Popis činnosti:

- a. Všechny obrázky ze všech skupin leží uprostřed kruhu. Žáci mají za úkol složit jednotlivé obrázky vzestupně podle závažnosti.
- b. Diskuze nad správným řešením. (Učitel pokládá doplňující otázky)
- c. Vybraní žáci nalepí obrázky ve správném pořadí na arch papíru.
- d. Diskuze v kruhu – učitel pokládá otázky:

Jak jste se cítili v roli agresorů?

Jak jste se cítili v roli obětí?

Jaké jiné podobné situace by ještě mohly nastat? (Učitel doplní informace podle potřeby)

6. Příběh (2min)

(2. odstavec)

Technika: Vyprávění. Učitel v roli vypravěče.

Pomůcky: Papír s příběhem

Organizace prostoru: Kruh

7. Ulička (5min)

Technika: Metoda řešení dramatického rozporu. Názorové spektrum.

Pomůcky: Rekvizita - Plyšový medvídek, o kterém řekneme dětem, že je Romany.

Organizace prostoru: Děti ve dvou řadách proti sobě. Učitel prochází mezi dětmi.

Popis činnosti: Učitel položí dětem otázku a dá jim čas na rozmyšlenou: *Co byste poradili Romaně, že má udělat v této chvíli? Pokud nevíte radu, můžete říct cokoliv, čím byste ji povzbudili.*

Podmínka: Každý musí něco říci. Žáci by se neměli opakovat.

Pauza 20min

8. Příběh (Vyvrcholení) (1min)

(3. odstavec)

Technika: Vyprávění. Učitel v roli vypravěče.

Pomůcky: Papír s příběhem

Organizace prostoru: Žáci sedí v kruhu.

Cíl: Učitel na začátku upozorní žáky, že cílem soudního procesu není určit trest, ale zjistit, co se stalo, kdo a jak Romaně ublížil.

9. Soud s obětí (15min)

Technika: Horká židle. Skupinová role. Učitel v roli.

Pomůcky: Papíry a pera, tužky. Rekvizita – Plyšový medvídek pro Romanu. Šátky (na značení talárů) pro soudce.

Organizace prostoru: V čele židle pro 5 soudců. Ostatní v roli oběti stojí čelem proti soudu.

Pravidla soudu: Žáci si nesmí skákat do řeči. Nesmí se okřikovat, komentovat názory druhých.

Žáci v roli oběti nesmí pokládat otázky. Soudci nesmí křičet, nesmí komentovat výpovědi žákům v roli oběti.

Popis činnosti:

a. Volba soudců – z každé ze čtyř skupin (viz. činnost dvě) si žáci vyberou jednoho zástupce, který se stane soudcem. Čestným soudcem se stane učitel.

b. Soudci se pokusí připravit otázky pro oběť. (písemně)

c. Učitel navržené otázky zkontroluje a případně doplní.

d. Měly by se tam objevit tyto otázky: Čím to začalo? Kdy to začalo? Jak to pokračovalo? Co pro tebe bylo nejhorší? Jak si se cítil, když ti ostatní ubližovali? Víš, proč ubližovali zrovna tobě?

e. V roli oběti je zbytek celé třídy, každý z nich by měl promluvit. Všichni mluví za jednu postavu.

f. Žáci v roli soudců pokládají oběti připravené otázky. Oběť odpovídá. Učitel v roli čestného soudce pokládá oběti doplňující otázky.

10. Soud s agresory (30min)

Technika: Nepřipravená improvizace s učitelem v roli. Horká židle.

Pomůcky: Papíry a pera, tužky. Rekvizity - Kšiltovka pro Šimona. Mašle do vlasů pro Zuzanu

Organizace prostoru: V čele židle pro všechny žáky. Učitel stojí proti soudu.

Pravidla soudu: Žáci si nesmí skákat do řeči. Nesmí se okřikovat, komentovat názory druhých.

Agresori nesmí pokládat soudu otázky. Soudci nesmí křičet, nesmí komentovat výpovědi agresorů.

Popis činnosti:

a. Všichni žáci jsou nyní v roli soudců, ale každý sám za sebe.

b. Soudci si jako prvního předvolají člena party, který se spoluúčastnil šikany. (Dále jen Šimon)

c. Soudci si připraví otázky pro Šimona (písemně)

d. Učitel v roli Šimona by měl svými odpověďmi navést děti na to, že hlavním agresorem byla Zuzana a on byl pouze sympatizujícím jedincem, členem Zuzaniny party, který Romaně fyzicky neubližoval, ale ubližování přihlížel, protože chtěl patřit do party. Přizná se ke spoluúčasti na šikaně a za hlavního viníka označí Zuzanu.

- e. Učitel navržené otázky zkontroluje a případně doplní tak, aby mohl vhodně odpovídat.
- f. Měly by se tam objevit tyto otázky: Co jsi udělal Romaně? Co víš o tom, co se stalo Romaně? Proč myslíš, že se chtěla skočit z okna? Kdo jí podle tebe ubližoval? Proč jste jí ubližovali?
- g. Krátká porada soudu – doplnění otázek pro Zuzanu na základě výpovědi Šimona – za pomoci učitele.
- h. Jako druhý agresor je předvolána Zuzana – opět učitel v roli.
- i. Učitel v roli Zuzany by měl svými odpověďmi navést děti k tomu, že Zuzana je vůdcem party a hlavním iniciátorem šikany. Zuzana se necítí vinna a svou vinu nepřiznává. Když soudci řeknou, že mají svědka (Šimon) + očitého svědka (třídní učitelka), Zuzana se začne vymlouvat, že to byla jen sranda, že se tomu všichni smály, že nikomu ublížit nechtěla a vše považovala jen za legraci.
- j. Soud pokládá Zuzaně otázky, Zuzana vypovídá.

11. Žáci dostanou 5 minut na utřídění myšlenek před závěrečnou reflexí. Učitel vyzve žáky k zamýšlení nad právě proběhlým soudem.

12. Závěrečná reflexe (5min)ROZSUDEK

Technika: Řízená reflexe

Organizace prostoru: Žáci se rozmístí po třídě co nejdál od sebe.

Popis činnosti:

- a. Učitel vyzve žáky, aby si lehli a zavřeli oči.
- b. Žáci mají za úkol zvednout ruku v případě, že jejich odpověď na učitelem položené otázky bude ANO.
- c. Učitel pokládá tyto otázky: Myslíte si, že Zuzana ubližovala Romaně tak, že ji dohnala k pokusu o sebevraždu? Myslíte si, že jsou na vině i ostatní ze Zuzaniny party? Myslíte si, že má vinu i ten, kdo pouze mlčel a nepomohl Romaně?
- d. Učitel sčítá hlasy u každé otázky a zaznamenává si je na papír.

13. Závěrečný kruh (10min) VYHLÁŠENÍ ROZSUDKU

Technika: Volná reflexe

Organizace prostoru: Žáci sedí v kruhu na koberci

Popis činnosti:

V případě, že děti na všechny tři zadané otázky ve většině odpověděly ANO, učitel jim sdělí výsledek:

Většina z vás se shodla na tom, že vina je nejenom Zuzana a členové její party, ale každý, kdo mlčel a nepomohl, i když věděl o tom, co se Romaně děje.

V případě, že hlasování žáků dopadne jinak, je nutná diskuze s hlavní otázkou:

Všichni si představte, že jste Romana, Zuzana vám ubližuje a ostatní se dívají a nic neudělají. Je to chyba jenom Zuzany nebo i ostatních? A proč?

14. Učitel se zeptá žáků, zda chtějí vědět, jak dopadlo s Romanou doopravdy?

V případě, že žáci odpoví ANO, učitel se na základě skupiny, věku a chování žáků během lekce rozhodne, jakou závěrečnou část příběhu žákům přečte. (Viz. příloha č.





MOR

Jmenuji se **Romana**.

První dva roky na základní škole se mně stávaly drobnosti, které nejdříve ani nestály za zmínku. Třeba vyhozený sešit do koše a aktovka, která byla pravidelně naplněna odpadky z pozůstatků svačin dvou mých spolužaček. Nikdy jsem to nikomu neřekla, protože jsem si myslela, že je to v pořádku.

Jak ale šel čas, začala jsem si uvědomovat, že to normální není. Jenže už asi bylo pozdě. Neměla jsem přátele, nebyla jsem nikdo. Jednou se ke mně cestou ze školy rozběhly dvě spolužačky, jedna mi podrazila nohy a držela mě na zemi a druhá do mě surově kopala. Potom klidně utekly a nechaly mě tam. Nebyla jsem ani schopna vstát ze zem. Kromě pár lidí ve třídě, kteří s tím nechtěli mít nic společného, mě ostatní vyloučili ze své společnosti. Kdykoliv jsem se k nim jenom přiblížila, tak mi sprostě nadávali a říkali, že jsem mor. Pomyslně dezinfikovali každou věc, které jsem se jen dotkla. Do školy jsem měla strach chodit. Nikdo se mnou nechtěl sedět a tužku jsem si musela půjčit od paní učitelky. V tu chvíli jsem udělala velkou chybu. Přišla jsem totiž na to, že když budu učitelčíným stínem, jsem v relativním bezpečí. Nenapadlo mne, že se pro všechny stanu srabem a podrazákem. Protože jsem měla stále strach, začala jsem se léčit jídlem. Za půl roku jsem přibrala 13 kilo.

Děti se mi smály čím dál více. Začaly se mi ztrácet věci, nikdo se mnou nemluvil, často, když jsem okolo někoho prošla, začal se tvářit, jako když zvrací. Rodiče se na mne stále zlobili, věčně jsem neměla pomůcky do školy, které mi ukradli. Nikdo mi ale nevěřil. Stěžovala jsem si na bolest břicha a hlavy a stále se bála chodit do školy. Tak to trvalo několik měsíců. Jednoho dne si na mne počkaly spolužačky a spolužáci vedení Zuzanou u záchodů a celé kalhoty mi polili špinavou zapáchající vodou. Pak běhali po škole a vykřikovaly: „Romana se pochcala.“ Odtáhla se ode mne celá škola a mně se chtělo zemřít. Utekla jsem do posledního patra na záchod a rozhodla jsem se vším skončit, chtěla jsem se zabít. Otevřela jsem okno a vylezla na rám. Měla jsem štěstí, protože v té chvíli dovnitř vešla má třídní učitelka. Strhla mě a já se rozbrečela. Konečně byl někdo, s kým jsem mohla mluvit.

Závěr 1:

Z této doby pochází moje láska ke zvířatům. Když mi bylo nejhůř, oni to vždy vycítili. V páté třídě jsem začala cvičit bojová umění v naději, že se naučím bránit. Měla jsem však už tak podkopané sebevědomí, že to nepomohlo. Stal se ale jiný zázrak. Dvě holky z mé třídy tam chodily se mnou. A tak jsem poprvé v životě měla nejlepší přítelkyně. Na nikom jiném nám nezáleželo. Pak ale přišly přijímačky na gymnázium. Stála jsem u výsledkové listiny a s radostí jsem se rozeřvala na celou školu: "Ano, já jsem to udělala."

Závěr 2:

To co se mi stalo v dětství, mne pronásleduje až do dospělosti. Stala jsem se pečovatelkou zvířat, zvířata byli ti jediní tvorové, s kterými jsem dobře vycházela. Bála jsem se vycházet na ulici, nemluvila jsem s lidmi, stále jsem čekala, že mi někdo ublíží. Po jedné výstavě zvířat si vedle mě sedla jedna osoba a dlouze se mě vyptávala na moje zvířata. Později mi řekla, že se

jmenuje Monika a že pracuje jako psycholožka. Trvalo téměř další rok, než jsem sebrala odvahu a znovu jí navštívila. Dozvěděla jsem se, že trpím sociální fobií – prostě mám strach z lidí. Monika byla první člověk, kterému jsem vyprávěla celý svůj příběh. Během dalších měsíců jsme se setkaly mnohokrát. Chodila se mnou do města, učila mě nakupovat a podobné věci, které jsem do té doby vůbec nebyla schopna zvládnout. Dnes je mi po dlouhých letech poprvé lépe.

Příloha 9 – Dotazník moje třída – Alice

Dotazník:

Moje třída

Jméno:

Alice

datum:

11.4

Děti z naší třídy

jsou hraví

Na dětech z naší třídy se mi líbí (nelíbí)

ne jsou na mě hodní

Děti z naší třídy si o mně myslí

že sem blbá

Mezi spolužáky jsem

nerovná

V naší třídě jsou můmi kamarády

Lucie, Lucka D., Adela

Můj nejlepší kamarád z naší třídy je

Lucka D.

....., protože

je na mě hodná

Na mém kamarádovi se mi líbí

je na mě hodný

Dobrý kamarád by měl být

měl by se s mnou

Kamarád by nikdy neměl

mě bouchat

Pro kamaráda bych vždycky

chtěla být s ním a s jeho
rodinou

Příloha 10 – Esej

a) Alice

Protože jsem opakovaně porušil/a pravidlo: Chováme se slušně
musím napsat esej v rozsahu 1 strany, který bude mít nejméně tři odstavce a bude obsahovat poučení - (proč se takové věci nedělají a co udělám pro to, abych už je nedělal/a).
(V případě, že tuto práci odevzdám neúplnou nebo odytou, budu ji muset psát znovu po škole.)

Nadpis:

Chováme se slušně
Byli jsme v kabinetě s Soem
Dominik se koukal do kabinetu.
A vyučitelka mě So. a So. jsem
vyklepala a naučila jsem.

Protože Soho plyne
konkretně takové chování
ní se nedělá a chování
So. nedělá. A sebrat
si ho rovnas.

Takové věci se nedělají, protože
sím vyučuji třídu a učitelka si
ho rovnas.

b) Pavel

Protože jsem opakovaně porušil pravidlo: chováme se kamarádsky

musím napsat esej v rozsahu 1 strany, který bude mít nejméně tři odstavce a bude obsahovat poučení - (proč se takové věci nedělají a co udělám pro to, abych už je nedělal).

(V případě, že tuto práci odevzdám neúplnou nebo odbytou, budu ji muset psát znovu po škole.)

Nadpis:

Příště když mi někdo ^{něco} udělá tak se nesmím naštvat a udeřit.
~~a nesmím~~ a nesmím ~~to~~ se vltahovat do soubojů. Porušil jsem to i když jsem ~~mi~~ někomu ublížil (stříčil a třeba praštil) a nebude nikomu říkat pepíno a žádné další jiné věci které nechcějí. a také když mě nikdo stříci ubraňovalkem nesmím mu to oplácit. Protože tím jí naštovu a akorát to všechno zhorším. Takže už vím co nemám dělat. příště to už snad neudělám.

Příloha 11 – Dotazník B-3 (Alice)

Dotazník B-3

1. Mezi mé přátele v naší třídě patří:

1. [redacted]
2. [redacted]
3. [redacted]

2. Jako přitele (přítelkyni) bych si nevybral:

1. [redacted]
2. [redacted]
3. [redacted]

3. Sám sebe hodnotím:

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

4. Odpověz na následující otázky ano či ne:

- | | | |
|--|--------------------------------------|-------------------------------------|
| Ve třídě je nejméně jeden žák, který je nešťastný | <input checked="" type="radio"/> ano | <input type="radio"/> ne |
| Ve třídě je někdo, komu ostatní občas ubližují | <input type="radio"/> ano | <input checked="" type="radio"/> ne |
| Stává se, že se do školy těším | <input checked="" type="radio"/> ano | <input type="radio"/> ne |
| Většinou se najde někdo, kdo mi pomůže s problémem | <input checked="" type="radio"/> ano | <input type="radio"/> ne |
| Společné problémy řešíme většinou v klidu | <input type="radio"/> ano | <input checked="" type="radio"/> ne |

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

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

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

- | | | | |
|---------------------|------------|----------------|------------|
| spravedlivý: | [redacted] | protivný: | [redacted] |
| spolehlivý: | [redacted] | nespravedlivý: | [redacted] |
| zábavný: | [redacted] | nevděčný: | [redacted] |
| vždy v centru dění: | [redacted] | nespolehlivý: | [redacted] |
| se všemi zadobře: | [redacted] | osamocenený: | [redacted] |

Děkujeme Ti za spolupráci!

Příloha 12 – Zpráva metodika prevence

Zpráva z práce se třídou [REDACTED] 4. ročník

Důvěrné

Na základě žádosti třídní učitelky R. U [REDACTED] bylo realizováno sociometrické šetření za účelem zmapování vzájemných vztahů ve třídě, sebevnímání dětí i jejich preferencí. Sociometrické šetření proběhlo dne 17. 6. 2015. Byl popužit sociometrický dotazník B-3. S hlavními závěry sociometrického šetření byl seznámen pan ředitel a třídní učitelka dne 24.6.2015.

Každý z rodičů, který projeví zájem, bude informován o situaci svého dítěte individuálně.

Z výsledků šetření mj. vyplívá:

Šetření se zúčastnilo 15 žáků z 17, což je více než 80%, tudíž je vypovídající. Ve třídě funguje větší množství více, či méně spolupracujících skupinek. Z dotazníku vyplívá, že žáci vnímají třídu velmi kladně, co se týká pocitů bezpečí, přátelství, atmosféry důvěry a tolerance i kvality kolektivu. V průměru je pak hodnocena atmosféra spolupráce mezi žáky. Třída je z tohoto pohledu v normě.

Kolektiv je též velmi empatický. Většina dětí se do školy těší a všichni se vyjádřili, že jim vždy někdo pomůže s problémy. Na druhé straně většina dětí uvedla, že je ve třídě nešťastný žák a žák, kterému je ubližováno. Největšími problémy v kolektivu se jeví neschopnost řešit problémy v klidu, velká hlučnost třídy a fyzické napadání mezi žáky.

K nejoblíbenějším a respektovaným žákům patří [REDACTED] a [REDACTED]. Za problemtické žáky s nejmenší oblibou třída uvedla [REDACTED] a [REDACTED].

Závěr a doporučení:

Třída je z pohledu sociometrického šetření v oblasti vzájemných vztahů ve třídě v normě s převažujícími kladnými pocity v kolektivu. Doporučuji se zaměřit na žáky s nejmenší oblibou v kolektivu.

Zprávu vypracovala: Mgr. Karla Křištofová, metodik prevence

Příloha 13 fotodokumentace

Fotografie č. 1 (Strom přátelství)



Zdroj: vlastní

Fotografie č. 2 (Výlet do Islandie)



Zdroj: vlastní

Fotografie č. 3 (Bruslení)



Zdroj: vlastní

Fotografie č. 4 (Centra aktivit – Alice)



Zdroj: vlastní

Fotografie č. 5 (Překvapení pro děti)



Zdroj: vlastní

Fotografie č. 6 (Odpolední výlet do Prokopského údolí)



Zdroj: vlastní

Fotografie č. 7 (ŠVP – výlet na koně, Alice)



Zdroj: vlastní

Fotografie č. 8 (ŠVP – hry)



zdroj: vlastní

Fotografie č. 9 (Výlet na rafty)



Zdroj: vlastní