

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Katedra filozofie a společenských věd

**Klima školní třídy a jeho podpora při hodinách
Výchovy k občanství**

Diplomová práce

Autor: Bc. Ilona Holomková

Studijní program: B 7503 Učitelství pro základní školy (2. stupeň)

Studijní obor: Učitelství pro 2. stupeň ZŠ - český jazyk a literatura

Učitelství pro 2. stupeň ZŠ - občanská nauka

Jméno vedoucího: Mgr. Hana Šebestová

Hradec Králové, 2018



Zadání diplomové práce

Autor:	Ilona Holomková
Studium:	P16P0738
Studijní program:	N7503 Učitelství pro základní školy
Studijní obor:	Učitelství pro 2. stupeň ZŠ - český jazyk a literatura, Učitelství pro 2. stupeň ZŠ - občanská nauka
Název diplomové práce:	Klima školní třídy a jeho podpora při hodinách Výchovy k občanství
Název diplomové práce AJ:	Climate in the Classroom and Its Support in Lessons of Civics

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Cílem diplomové práce je poukázat na pozitivní vliv vzdělávacího oboru Výchova k občanství na třídní klima a jeho podporu. V teoretické části je představena základní terminologie. Jsou zde popisovány vlivy na třídní klima i způsoby, jak s klimatem pracovat, či jej měřit. Cílem praktické části je nabídnout soubor metodických námětů zaměřených na podporu klimatu a jejich analýza. Metoda: výukové metodické postupy a jejich analýza.

BELZ, H., SIEGRIST, M. Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001, 375 s. ČÁP, J., MAREŠ, J. Psychologie pro učitele. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. 655 s. ČAPEK, R. Třídní klima a školní klima. Praha: Grada, 2010, 325 s. GRECMANOVÁ, H. Evaluace klimatu třídy. In: KALHOUS, Zdeněk ? OBST, Otto: Školní didaktika. 1. vyd. Praha: Portál, 2002. s. 233-242. GRECMANOVÁ, H. Problematika posuzování školního klimatu. Pedagogická orientace, 1997, č. 1, str. 17 ? 25. LAŠEK, J. Sociálně psychologické klima školních tříd a školy. Hradec Králové: Gaudeamus, 2001, 161 s. KOPŘIVA, P. et al. Respektovat a být respektován. 3. vyd. Kroměříž: Spirála, 2008, 286 s. PRŮCHA, J. Moderní pedagogika. 3., přeprac. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2005, 481 s.

Garantující pracoviště:	Katedra filosofie a společenských věd, Filozofická fakulta
Vedoucí práce:	Mgr. Hana Šebestová
Oponent:	Mgr. et Mgr. Iva Svačinová, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 18.10.2017

„Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala pod vedením vedoucí práce Mgr. Hany Šebestové samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.“

V Hradci Králové dne 12. dubna 2018

Podpis studenta:

Děkuji Mgr. Haně Šebestové za odborné vedení, trpělivost, podnětné rady a připomínky při tvorbě této diplomové práce. Dále děkuji všem v mém blízkém okolí, kteří mě po celou dobu studia a tvorby diplomové práce podporovali a věřili mi.

V Hradci Králové 12. dubna 2018

Anotace

Holomková, Ilona. *Klima školní třídy a jeho podpora při hodinách Výchovy k občanství*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2018. 80 s. Diplomová práce.

Předkládaná práce se zabývá problematikou klimatu školní třídy a jejím možným ovlivněním v hodinách Výchovy k občanství. V úvodu práce jsou vymezeny základní pojmy v souvislosti s klimatem školní třídy. Dále jsou popsány formy a metody výuky, které se podílejí na tvorbě klimatu, společně s účastníky školní třídy a jejich vlivem. V práci jsou také zahrnuty možnosti, jak s klimatem třídy pracovat, či jej měřit. V závěru práce je celá řada metodických námětů, které se zaměřují na podporu klimatu a jejich analýza.

Klíčová slova: Výchova k občanství, Výukové formy a metody, Klima školní třídy

Annotation

Holomková, Ilona. *Climate in the Classroom and Its Support in Lessons of Civics*. Faculty of Education: University Hradec Králové, 2018. 80 p. Diploma's thesis.

The presented thesis deals with an issue of the climate of the classroom and its possible influence within the lessons of Citizenship Education. There are defined the basic concepts related to the climate of the school class at the beginning of the thesis. In addition, there are described forms and methods of teaching being involved in a climate creation together with the participants of the school class and their influence. The thesis also includes possibilities on how to work with the classroom climate or to measure it. There is a number of methodical themes at the end of the thesis, focusing on a climate support as well as their analysis.

Keywords: Citizenship education, Educational forms and methods, Climate of the classroom

Obsah

Úvod.....	9
Teoretická část.....	11
1 Školní třída a škola	11
1.1 Školní třída jako sociální skupina	11
1.2 Prostředí třídy	12
1.3 Kultura školy	13
2 Klima	14
2.1 Školní klima	14
2.2 Třídní klima.....	15
2.3 Složky klimatu.....	17
2.4 Komunikace.....	17
2.5 Výukové metody	19
2.5.1 Metody slovní.....	20
2.5.2 Metoda práce s učebnicí/ knihou.....	21
2.5.3 Metoda situační	21
2.5.4 Metoda inscenační.....	22
2.5.5 Didaktické hry	22
2.6 Formy výuky	23
2.6.1 Individuální výuka.....	23
2.6.2 Hromadná a frontální výuka.....	24
2.6.3 Individualizovaná výuka	25
2.6.4 Projektová výuka.....	25
2.6.5 Diferencovaná výuka.....	27
2.6.6 Skupinová a kooperativní výuka	27
2.6.7 Týmová výuka.....	28

2.7	Učitel, žák a rodič – tvůrci klimatu	28
2.7.1	Učitel jako part'ák.....	29
3	Způsoby měření klimatu	30
3.1	Pozorování skupiny	31
3.2	Rozhovor	31
3.3	Rozbor činností třídy	32
3.4	Zpětná vazba.....	32
3.5	„Ducháčci“ neboli strom	33
3.6	Sociometrické metody	33
3.6.1	SO-RA-D.....	33
3.6.2	Naše třída.....	34
3.6.3	Dotazník B3 a B4	34
3.6.4	CES.....	35
3.6.5	ICEQ.....	35
3.6.6	CCQ.....	35
3.6.7	CUCEI.....	35
3.6.8	LEI.....	35
3.6.9	Testy zaměřené na hodnoty žáka	36
4	Výchova k občanství a klima.....	36
4.1	Klíčové kompetence podporující klima třídy	37
4.2	Očekávané výstupy RVP ZV a vliv na klima třídy	39
	Praktická část.....	41
5	Metodická příručka aktivit.....	41
5.1	Zakládáme obec.....	42
5.2	Ohniště.....	46
5.3	Jak mi teď je?	48
5.4	Třídní pravidla	50

5.5	Třídní/ školní časopis	53
5.6	Budeme kamarádi?	56
5.7	Skládáme Smetanu	58
5.8	Ventilek problémů a kladů	61
	Závěr.....	63
	Seznam použitých informačních zdrojů	65
	Seznam zkratk a symbolů	67
	Seznam tabulek	68
	Seznam obrázků	69
	Seznam příloh.....	70

Úvod

Na klima školní třídy je v dnešní pedagogické praxi kladen poměrně velký důraz. Třídní klima je nejen něco, co ovlivňuje žáky ve škole, ale i mimo školu. Vzájemně se zde mohou podepisovat vztahy z prostředí školy, třídy, rodiny, kroužků apod. Ačkoliv klima představuje určité naladění žáků ve třídě v rámci jejich vztahů mezi sebou, naladěním pro práci aj., je to chování jednotlivců, které se na něm podepisuje. Budeme-li uvažovat o tom, jak se jednotlivci chovají a reagují v určitých situacích můžeme dojít k poznatkům týkající se právě klimatu třídy, jelikož je to součást žákova života, která jej ovlivňuje, jak ve studijní části, tak i v soukromé. Práce *Klima školní třídy* a jeho podpora při hodinách *Výchovy k občanství* se zabývá nejen problematikou samotného třídního klimatu, ale také tím, jak může vyučující v rámci vzdělávacího oboru *Výchova k občanství* ovlivňovat třídu. Zmiňovaný vliv vyučujícího není postaven na promlouvání k žákům, kárání apod., ale je to především o žácích, které může naučit říci si o své potřeby či změny, tak aby mu mohlo být ve třídě lépe.

Tato práce je rozdělena na dvě základní části. První část je věnována teoretické základně, kdy v úplném úvodu se zabývá vysvětlením několika pojmů týkajících se klimatu a jeho ovlivňování třídy. Další kapitoly zpracovávají klima třídy, možné nástroje, jak klima změřit. Část práce se zabývá vybranými výukovými metodami a formami, které mohou ovlivňovat pozitivně klima třídy. Je evidentní, že pokud tyto metody do výuky nejsou zařazované, tak se klima nemusí nijak měnit nebo naopak může se spíše stavět do negativních směrů. To může nastat i ve chvíli, kdy se výukové metody nevyužívají správně nebo postoj pedagoga a jeho chování ve třídě není správně nastavené.

V práci nejsou opomenuty ani účastníci klimatu, kterými jsou hlavně žáci a učitelé. Je zde věnována samostatná část pro **učitele jako „partáka“**, protože to, jaké klima panuje ve třídě a jak je s ním nakládáno má na svědomí velkým dílem vyučující, a především třídní učitel. Vše vychází od chvíle, jak vyučující přistupuje k žákům, jak s nimi mluví, a hlavně jak reaguje na podněty a sdělení z jejich strany.

Závěr teoretické části je zaměřen na vzdělávací obor *Výchova k občanství* a jeho přínos pro klima školní třídy, tedy jsou zde vybrány očekávané výstupy, které jej přímo podporují, z *Rámcového vzdělávacího programu pro základní školy*. Tato kapitola v sobě dále zahrnuje i klíčové kompetence, které jsou nejen důležitým prvkem pro

budoucí život, ale i právě podporují klima ve třídě a schopnost pracovat se vztahy mezi žáky.

Druhá část práce je praktického charakteru, a to z důvodu toho, že přináší soubor metodických aktivit, které jsou zaměřené na podporu třídního klimatu. Vychází se z předpokladu, že se podporuje pozitivní klima. Jsou zde aktivity, které v sobě mohou mít sociometrické prvky, ale řada aktivit je skupinových a na první pohled se může zdát, že nejsou tolik podporující klima třídy. U takových aktivit je důležité právě tu podporu vidět ve skupinové práci, schopnosti diskutovat a přijímat názory druhých, a také hledat poté z pozice vyučujícího prvky ve zpětné vazbě (např. jak se skupině spolupracovalo, co se dařilo, jak probíhala spolupráce a aktivita, co by šlo ještě vylepšit do příště).

Teoretická část

1 Školní třída a škola

Jan Průcha (2017, s. 124) zmiňuje, že je důležité přemýšlet o vzdělávání jako o celku, do kterého vstupuje celá řada faktorů ovlivňujících počáteční klima a jeho další rozvíjení. Aby práce se skupinou, školní třídou a později i s konkrétními jevy ve skupině (jako například klima třídy) byla efektivní a úspěšná, je důležité orientovat se v základních pojmech týkajících se těchto procesů. V rámci těchto procesů vystupuje řada faktorů psychologických, materiálních, sociálních a také prostředí, ve kterém vzdělávání probíhá. Sociálních determinantů ovlivňujících edukační proces (proces vzdělávání) je celá řada. Na území České republiky se jedná o poměrně neprobádanou oblast v porovnání s ostatními evropskými zeměmi. Existuje celá řada odborných publikací zabývajících se sociální stránkou edukační reality (vzdělání), ale sociální pedagogika nezaznamenává takový rozvoj, jaký je potřeba.

1.1 Školní třída jako sociální skupina

Školní třída se pro žáka plněním povinné školní docházky stává významnou složkou v jeho životě. Ve třídě začne trávit denně poměrně dlouhý čas, a to ho může velmi ovlivňovat. Do školní třídy jako takové nesmíme zapomenout zařadit nejen umístění třídy v rámci školy, její vybavení, ale také žáky a všechny, kteří do této třídy vstupují a nějakým podílem v dané třídě ovlivňují její fungování. Vliv žáků a dalších osob vstupujících do třídy, které zde nějakým způsobem působí, může mít pozitivní i negativní dopad a celkově vliv na náladu v ní. J. Průcha (2017, s. 253) uvádí, že třída je „skupina žáků stejného věku, kteří jsou společně vyučováni ve škole, základní sociální a organizační jednotka školního vzdělávání.“

Jak je již zmíněno výše, pokud školní třídu oddělíme od materiálních věcí, získáme skupinu žáků, kteří v širším slova smyslu tvoří školní třídu. Tito žáci představují sociální skupinu, která je tvořena značně komplikovanou sítí vazeb a vztahů. „Sociální skupina je chápána jako základní organizovaná jednotka sociálního života se složitou vnitřní dynamikou a strukturou. Když hovoříme o skupině jako o organizované jednotce s určitými znaky máme tím na mysli, že sociální skupina není pouze náhodným seskupením určitého počtu lidí, ale že vykazuje určité charakteristiky, které přesahují

pouhý součet počtu lidí a jejich osobních charakteristik.“ (HadjMousová, 2009, s. 6). Právě síť vazeb a vztahů se poměrně často mění a některé zásahy v ní jsou nevratné. Každý žák má v této sociální skupině nejen svou roli spolužáka, kamaráda, žáka, jedničkáře, průšviháře apod. Má zde také své postavení, které lze označit jako sociální status ve třídě, jenž může být ovlivněn nejen tím, jakou má roli, ale hlavně tím, jak se v daných situacích chová a jaký je. U menších dětí se rozdíly a rozdělení postavení podle nějaké prestiže tolik viditelně neděje, ale i to se s postupem času, a především přechodem na druhý stupeň, mění. Lze se domnívat, že největší rozdíly v tom, jak jsou žáci stejní či rozdílní, vnímají nejvíce v šestém a sedmém ročníku. V tomto období zasahují i vztahy ve třídě nejčastější změny. Ty nejspíše souvisí s psychologickými změnami žáků. Zuzana HadjMousová (2009) tvrdí, že školní třída je jako sociální skupina velmi specifická, protože nese nejen znaky malé sociální skupiny, ale také je jasně vymezena časem i prostorem. Zároveň se jedná o formální skupinu, jelikož je tvořena z nařízení a plnění cílů instituce (školy). Nicméně vztahy v této formální skupině jsou následně neformální. Svůj vliv zde mají žáci jako vrstevníci a učitel, který není vrstevníkem, ale je řídicí jednotkou třídy.

1.2 Prostředí třídy

Prostředí školní třídy lze chápat jako prostor, do kterého vstupují žáci a učitelé, aby v něm společně strávili určitý čas. Výše bylo zmíněno, že školní třída je tvořena tím, kde je umístěna, tzn. například kam směřují okna, jak jsou uspořádané lavice, kde se třída v budově školy nachází, jak je vymalovaná, jaký je zde nábytek a další materiální věci, které tvoří školní třídu. Tyto aspekty můžeme označovat také jako prostředí třídy a ve větším měřítku prostředí školy. Pokud bude prostředí třídy příjemné pro žáky, tedy budou se v něm cítit dobře, je pravděpodobné, že jejich školní výsledky a vztahy s ostatními budou také dobré, nebo se alespoň budou ve třídě cítit dobře a bude se jim lépe pracovat.

J. Průcha (2003, s. 253) používá tuto definici školní třídy: „*Prostorová jednotka, v níž probíhá vyučování, učebna.* Oproti tomu Jan Lašek (2007) uvádí definici Hrabala (1998, s. 194), který školní třídu vymezuje na základě dvou hledisek: „*1. soubor žáků, kteří ji tvoří, pro všechny jejich aktivity a charakteristiky, 2. sociální skupinu jako celostní útvar, který je závislý na řadě podmínek a činitelů, ale který je sám činitelem,*

ovlivňujícím interakci a vztah s učitelem, žáků mezi sebou i rozvojem dispozic svých členů.“

Jan Lašek (2017) zmiňuje několik typů prostředí, které určitým způsobem formují osobnost jedince. Těmito prostředími jsou **mikroprostředí**, **mezzoprostředí** a **makroprostředí**. **Mikroprostředí** obsahuje vlivy nejbližších osobních kontaktů, spolužáků, učitelů a dalších vstupujících faktorů ze zájmových kroužků. **Mezzoprostředí** v sobě zahrnuje vlivy, které jsou dány lokalitou, kde se jedinec, v našem případě žák, pohybuje. Patří sem spíše větší celky jako je škola, obec apod. Poslední rovinou je **makroprostředí**, které přesahuje výše zmíněné. Jedná se o celospolečenské vlivy a podmínky.

1.3 Kultura školy

Úzce spjatý pojem s termínem klimatu školní třídy a školy je i kultura školy. Pojem kultura školy může být různými autory i organizacemi vymezována odlišně. Přesto se všichni autoři shodují v tom, že tento termín je důležitý pro určitou specifikaci jednotlivých školských zařízení. Jan Průcha (2003) mluví o kultuře školy jako o něčem, co je obtížně definovatelné, ale zároveň zdůrazňuje, že právě kultura je vizitkou daného zařízení. Kultura školy v sobě dle Průchy (2003, s. 109) zahrnuje „*specifické rysy konkrétní školy, zejm. sdílené hodnoty, postoje, normy, symboly, rituály preferované chování aktérů školního života.*“

J. Průcha (2017) uvádí, že existuje jedna z novodobých věd, která se zabývá celkově popisem vztahů ve škole, které pak tvoří kulturu školy. Tou vědou je Sociálně orientovaná pedagogická psychologie (Psychosocial research on education), která se věnuje člověku v edukačním prostředí. Zkoumá především vlivy, kterými je jedinec determinován. Mezi takové vlivy jsou řazeny sociální faktory a vztahy. Tato věda především hledá a objasňuje důvody vztahů žáků ve třídě, mezi učiteli a žáky a také vztahy obou skupin (učitelé, žáci) s rodiči. Dále se tato věda zabývá i poznáváním klimatu ve třídách a školách v souvislosti s interakcí a kooperací mezi školou a rodiči, vedením školy a jejím působením na veřejnost. Významnost tohoto oboru dokresluje i to, že je vytvořena sociální psychologie edukace jako speciální interdisciplinární oblast zkoumající teorii i výzkum, prezentována od roku 1996 mezinárodním vědeckým časopisem Social Psychology of education.

2 *Klima*

Klima je pojem, který si lidé spíše přiřadí k problematice podnebí, a tedy přírodních věd. Je to však také pojem, který je úzce spjat se školou a jednotlivými třídami. Pojem klima z problematiky přírodních věd má i s klimatem z prostředí školy a jednotlivých tříd velmi mnoho společného. Slovník cizích slov definuje klima dvěma způsoby. První je vysvětlení z meteorologického hlediska, které chápe klima jako dlouhodobý ráz počasí, tzv. podnebí. Druhé pojetí je z oblasti publicistiky, které označuje situaci, poměry, prostředí ve vztahu ke společnosti. (Klimeš, 2005) Robert Čapek (2010, s. 12 - 13) uvádí definici klimatu takto: *„Klima v meteorologii znamená podnebí, dlouhodobý stav počasí. Tím se odlišuje **klima třídy** od **atmosféry** ve třídě, která je krátkodobá, situační. Např. přestože dlouhodobě panuje dobrý vztah žáků k učiteli, během nějaké kázeňské situace, kterou musí pedagog direktivněji řešit, může jeho oblíbenost klesnout. Ale protože dlouhodobé parametry klimatu zůstaly nezměněny, jde o pouhý výkyv, který se během dalšího období vrátí na své původní hodnoty.“*

2.1 *Školní klima*

Školní klima je dle Průchy (2003, s. 100) *„sociálněpsychologická proměnná, která vyjadřuje kvalitu interpersonálních vztahů a sociálních procesů, které fungují v dané škole, tak, jak ji vnímají, prožívají a hodnotí učitelé, žáci, příp. zaměstnanci školy. Součástí klimatu školy je např. klima učitelského sboru, klima škol. tříd, celkového prostředí školy atd. - kultura školy, vztah rodiče - škola, vztah škola - veřejnost.“*

Kopřiva, Nováčková, Nevolová a Kopřivová (2008) uvádějí, že klima školy je odrazem klimatu v jednotlivých třídách, ale také vztahů ve vedení školy, sborově. Celkově se klima školy podepisuje na kultuře školy. Pokud se jedná o dobře vedenou školu s vedením, které dbá i o ty nejmenší složky, můžeme se domnívat, že i klima a kultura této instituce budou působit pozitivně. Ve chvíli, kdy něco nefunguje a negativní dopad se projevuje i v klimatu školy, je nutné hledat příčiny právě v těch menších složkách školního klimatu.

2.2 Třídní klima

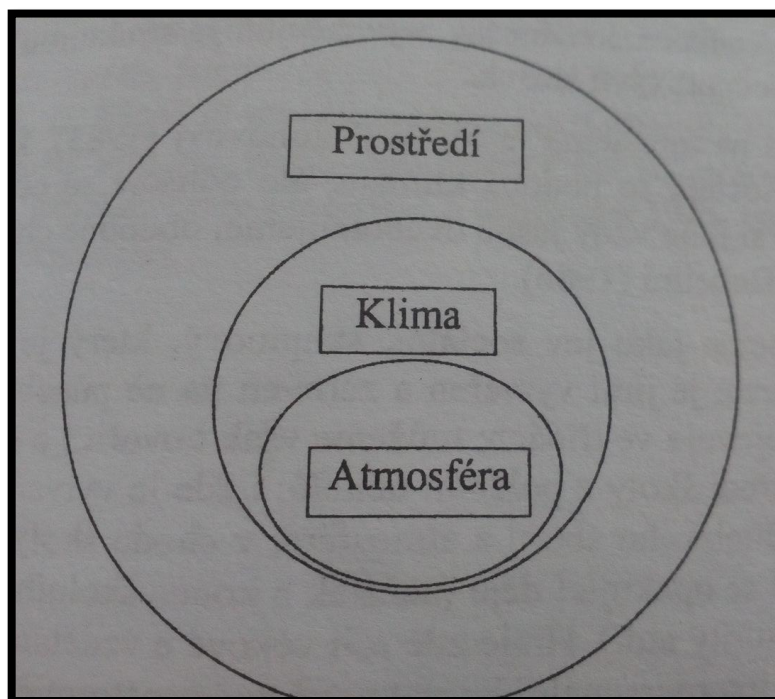
Třídní klima je jednou z mnoha složek, které tvoří školní klima a kulturu školy. V rámci pedagogické praxe je to jedno z nejčastěji zkoumaného klimatu, protože je tu tlak nejen od samotných vyučujících, ale i od vedení školy, rodičů apod. Každý chce, aby se žáci měli dobře a mohli dosahovat dobrých výsledků, což jim umožní spíše pozitivní klima ve třídě nežli to negativní. J. Lašek (2007, s. 40) klima vymezuje za pomoci jiných autorů touto definicí: „**Klima třídy je pro nás pojmem užším a představuje trvalejší sociální a emociální naladění žáků ve třídě, které tvoří a prožívají učitelé a žáci v interakci.**“ Tuto definici ještě doplňuje o tvrzení Van de Sijda (1988), který hovoří o klimatu třídy jako o komplikovaném pojmu: „*Každý ví, oč jde, nikdo jej však nedovede popsat stejným způsobem*“ (Lašek, 2007, s. 40). J. Lašek (2007) s tímto doplněním souhlasí, ale zmiňuje, že spíše s vymezením Zahna, Kagana a Widamanan (1986), kteří „*kteří klima ve třídě charakterizují jako soubor generalizovaných postojů, afektivních odpovědí a vnímání ve vztahu k procesům ve třídě mezi žáky.*“ (Lašek, 2007, s. 40)

Mareš a Ježek (2012, s. 8) popsali a vymezili, kdo se podílí na klimatu jedné školní třídy: „*Jeho aktéry jsou všichni žáci dané třídy (třída jako celek), skupinky žáků v dané třídě, žáci jako jednotlivci (žáci výrazní i méně výrazní, vůdci i ti, kdo stojí mimo). Ve vyučovacích hodinách se spolutvůrcem klimatu stává vyučující, který vyučuje žáky určitému předmětu (učitel - muž, učitelka - žena), a často se na podobě klimatu podílí i třídní učitel dané třídy.*“

Z výše uvedených definic je možné uvažovat o třídním klimatu jako o něčem velmi specifickém, složitém a také hlavně problematickém pro své nejasné vymezení a orientaci v procesech, které probíhají uvnitř jednotlivých tříd.

Jan Lašek (2007) vymezuje úzce pojem prostředí a atmosféra třídy, protože oba souvisejí a prolínají se i do třídního klimatu. **Prostředí** je vše materiální, co je spjato se školní třídou. **Atmosférou třídy** je míněno aktuální a krátkodobé naladění žáků a v určitých situacích jejich emoce. Atmosféra se může velmi rychle měnit, čímž se ukazuje mimo jiné i dynamika skupiny. Mezi situace, které hýbou atmosférou lze řadit zkoušení, písemma, rozepře mezi spolužáky, rozdané známky, úspěch v soutěži, pochvala žáka nebo celé třídy. Takových situací, která ovlivňuje atmosféru, je celá řada, ale nemusí ovlivnit klima třídy. Jak rychle přichází reakce na zmíněné situace, stejně tak

rychle mohou emoce a reakce odeznít. Přesto je atmosféra tím, co vnímáme mezi prvními znaky po příchodu do třídy. Tyto situace a následné reakce mohou natolik ovlivnit třídu, že zde pak není možné realizovat standardní výuku. Žáci mohou být natolik rozrušeni, že nejsou schopni soustředit se na učivo, nebo reagovat na učitele. Také mohou naopak vést neutišitelné rozhovory na základě situací. Zde je vhodné a doporučované uplatnit z pozice vyučujícího cit pro situaci. Učitel si může si vybrat v takové situaci dvě základní reakce. Snažit se s třídou komunikovat a uklidnit ji pomocí vhodně zvolených aktivit či rozhovorem, anebo být direktivnější a striktně si vyžádat klid. Obě varianty jsou možné, ale určitě to závisí na tom, jak silné emoce ve třídě jsou. Jaké jsou vztahy mezi prostředím, klimatem třídy a atmosférou je ukázáno na obrázku č. 1.



Obrázek č. 1: Vazby mezi klimatem, prostředím a atmosférou (Lašek, 2007, s. 41)

V jednotlivých třídách může být klima naprosto odlišné, ačkoliv by všude mohlo být klima pozitivní. Vyučující by měli myslet i na to, že i klima negativní se podepisuje ve třídě a na jednotlivcích. Je možné, že negativní klima bude více vnímáno ve třídě z pozice žáka i z pozice vyučujícího v různých projevech (ztráta motivace, špatná komunikace/podrážděnost, špatné učební výsledky aj.) (Čapek, 2010).

2.3 Složky klimatu

Zuzana HadjMousová (2009) zmiňuje, že je sociální klima ve školní třídě tvořeno sociálními vztahy, způsobem komunikace, podobou interakce, konflikty a způsoby jejich řešení. **Způsob komunikace** ovlivňuje ony vztahy ve třídě a tím se velkou měrou podílí na klimatu třídy. Pokud je komunikace ve třídě otevřená, vřelá a vstřícná, tak se ve třídě pracuje mnohem lépe a jsou i mezi žáky lepší vztahy, čímž bývá i lepší klima. Naopak pokud bude komunikace plná neupřímnosti, nevráživosti, nijak to klima v pozitivním nastavení neposílí. **Podobou interakce ve skupině** se rozumí, jak je ve třídě nastavovaná spolupráce a také soutěživost. Obě složky představují dynamiku skupiny a jsou zapotřebí. Jedno bez druhého nemůže být a ideální stav pro třídu je ve chvíli, kdy se obě složky snaží být v nějaké rozumné rovnováze, aby se následně mohli uspokojit potřeby žáků. Třetím a posledním ovlivňujícím faktorem jsou **konflikty a způsob jejich řešení**. Je zřejmé, že čím lepší vztahy mezi členy ve třídě jsou, tím pozitivnější klima uvnitř je. Nelze se ovšem domnívat, že ani v tom nejlepším klimatu se neobjevují žádné konflikty a rozepře. Konflikty se vyskytují všude v různých počtech a intenzitách, ale závisí na tom, jak jsou řešeny. Dle HadjMousové (2009) se má ke konfliktům přistupovat jako k příležitosti posunout konkrétní problém nebo vztah mezi členy k pozitivnímu řešení. Z čehož může vyplývat, že pro omezení konfliktů napomohou jasně vymezená pravidla chování. Kromě samotných konfliktů je pro skupinu ohrožující, že se konflikty přehlížejí a všichni se tváří, že neexistují. Toto chování nejčastěji figuruje u formálních skupin.

2.4 Komunikace

Komunikace nejen ve školním prostředí, ale i v celé společnosti tvoří významnou složku. Proto je důležité uvědomovat si základní kameny, které komunikaci jakýmkoliv způsobem narušují, omezují apod., a snažit se jim předcházet, aby vzájemná komunikace byla efektivní a zabránilo se tzv. **komunikační ostýchavosti**. Komunikační ostýchavost se může projevovat ve školách, třídách, schůzkách atd. Dle Čapka (In Bréda, 2017) se jedná o jistý ostych z důvodu špatného přijímání komunikátu. Ve školní třídě se žák nechce hlásit, komunikovat, na cokoli se zeptat, protože z nějakého důvodu cítí, že učitel jeho sdělení nepřijímá. Toto nepřijetí se může projevit ironií, shazováním, podceňováním a dalšími jevy, které mohou značit, že kdyby se žák neptal,

bylo by to pro vyučujícího lepší. V tuto chvíli hraje učitel klíčovou roli v komunikaci a je důležité, aby žákovi dal pocit, že jeho sdělení přijímá. Měl by ho i nadále pozitivně povzbuzovat a motivovat k dalším komunikačním interakcím. Na místě je i velká dávka trpělivosti. Pokud se žák během komunikace nějakým způsobem mylně vyjadřuje, je na učiteli, aby našel něco ve sdělení, za co by žáka pochválil a ocenil. Neměl by shazovat celou komunikaci na základě chybného vyjádření.

Robert Čapek (In Bréda, 2017) zdůrazňuje, že je komunikace ve škole jednou z hlavních složek vyučování a že by se na dialog mělo neustále myslet. Zároveň připomíná, že zkoušení u tabule, frontální procvičování vědomostí namátkou v lavicích či výklad rozhovorem není. Rozhovorem není ani řízená diskuse. Ta podle R. Čapka (In Bréda, 2017) představuje spíše vyslechnutí. *„Komunikace ve škole je přitom krví, kterou proudí jako krvinky nejen informace, ale třeba i postoje jejich účastníků. Nejen že ona sama představuje způsob učení, ale je lakmusový papírkem všech ostatních důležitých činností.“* Zřejmě z těchto důvodů je komunikace ve všech nástrojích určených k měření klimatu (Čapek, In Bréda, 2017, s. 83).

Mešková (2012) zdůrazňuje roli a významnost komunikace ve škole, která je částečně odlišná běžné komunikaci z prostředí domova nebo sportovního kroužku. Každý subjekt má své typické komunikační toky a používaná slova. Komunikace ve škole je označována jako pedagogická, umožňující dosažení pedagogických cílů a obsahů. Jsou zde také pevně dané sociální role a pravidla, proto spadá pod specifický druh sociální komunikace. Ačkoliv tento typ se používá především ve škole, není vázána pouze na budovu školy. Školní třída společně s vyučujícím jezdí na výlety, chodí na hřiště, do dílen, na exkurze apod.

Komunikace ve školní třídě může být chápána také jako odraz vztahu mezi žákem a učitelem. Nesprávná komunikace je často způsobena spíše špatným postojem vyučujícího ve své roli k žákům a k vnímání jejich osob nežli nedostatečnou schopností komunikovat. Sdělení od učitele může mít dle Čapka (In Bréda, 2017) charakter informativní (jasné, pravdivé, srozumitelné, logické sdělení) nebo impresivní (neadekvátní projevy vyučujícího k sdělení žáka), které může být označováno také jako přesvědčování (rozkazování, nařizování, zastrasování, vydírání, manipulace).

2.5 Výukové metody

Učitel by měl volit metody výuky v rámci aktivit ve výukových jednotkách tak, aby řada z nich podporovala komunikaci ve třídě, čímž se žáci mohou učit prezentovat své názory, svou práci a sami sebe. Žáci by se při různých prezentacích měli střídát a zároveň by měli dostat prostor se vyjádřit. Což bývá někdy náročné, proto mohou být vytvořeny komunikační pravidla, která jsou nástrojem pro vyučujícího, aby se ve třídě vytvářela atmosféra důvěry a porozumění pro všechny členy stejná. Často se stává, že učitel má přesto velkou dominanci v dané komunikaci, což je způsobeno jistým způsobem korigování, umravňování, a především jejím řízením (Čapek, In Bréda, 2017).

Existuje celá řada výukových metod a forem, které jsou níže popsány, jež mohou podporovat a vytvářet pozitivní třídní klima. Je zde ovšem důležité pomocí aktivit nejprve rozvíjet klíčové kompetence, které jsou předpokladem pro rozvíjení pozitivního klimatu. Hlavním učícím nástrojem je učení žáků se navzájem, což také závisí na schopnosti žáků mezi sebou spolupracovat a komunikovat. Tato forma učení se označuje jako **peer teaching** (Hansen Čechová, 2009, s. 124). Jednotlivé klíčové kompetence jsou popsány později v kapitole 4 Výchova k občanství a klima. Jak již bylo zmíněno, dle různých kritérií je velké množství výukových metod, ovšem největší vliv na klima třídy mají takové metody, které očekávají od žáka aktivitu a spolupráci v určitých pracovních skupinách. Tyto metody jsou označovány jako aktivizační. Nejen u aktivizačních metod, ale i u těch běžných se také vychází z předpokladu, že je splněna bezproblémová komunikace a interakce učitel – žák a naopak (Maňák, Švec, 2003).

Tabulka č. 1 : Klasifikace metod podle J. Maňáka (Kalhous, 2002, s. 313 – 314)

Metody z hlediska pramene poznání a typu poznatků- aspekt didaktický:	
Metody slovní	<ol style="list-style-type: none">1. <i>Monologické metody (popis, vysvětlování, vyprávění, přednáška ...)</i>2. <i>Dialogické metody (rozhovor, diskuse, dramatizace)</i>3. <i>Metody práce s učebnicí, knihou</i>
Metody názorně demonstrační	<ol style="list-style-type: none">1. <i>Pozorování předmětů a jevů</i>2. <i>Předvádění (předmětů, modelů, pokusů, činností)</i>3. <i>Demonstrace obrazů statických</i>4. <i>Projekce statická a dynamická</i>
Metody praktické	<ol style="list-style-type: none">1. <i>Nácvik pohybových a pracovních dovedností</i>2. <i>Žákovské laborování</i>3. <i>Pracovní činnosti (dílny, pozemky)</i>4. <i>Grafické a výtvarné činnosti</i>

<i>Metody z hlediska aktivity samostatnosti žáků – aspekt psychologický</i>
<i>Metody sdělovací Metody samostatné práce žáků Metody badatelské a výzkumné</i>
<i>Struktura metod z hlediska myšlenkových operací-aspekt logický:</i>
<i>Postup srovnávací Postup induktivní Postup deduktivní Postup analyticko- syntetický</i>
<i>Varianty metod z hlediska fází výuky:</i>
<i>Metody motivační Metody expoziční Metody fixační Metody diagnostické Metody aplikační</i>
<i>Varianty metod z hlediska výukových forem a prostředků – aspekt organizační:</i>
<i>Kombinace metod s vyučovacími formami Kombinace metod s vyučovacími pomůckami</i>

2.5.1 Metody slovní

Jedná se o nejvíce vytěžovanou výukovou metodu v rámci vyučování, jelikož do ní spadá i několik variant sdělování využívaných při aktivizačních metodách. Metody slovní se dělí na dvě základní skupiny: monologické a dialogické.

2.5.1.1 Monologické

Zdeněk Kalhous (In Kalhous, Obst, 2002) uvádí, že součástí monologické metody jsou **vysvětlování, přednáška, vyprávění a instruktáž**. **Vysvětlování** vyučující uplatňuje ve chvíli, kdy se nemůže opřít o žákovské znalosti či zkušenosti. Je to právě vyučující, kdo vysvětluje a podává postupný a ucelený výklad. Společně s tím ovšem očekává od žáků zamýšlení se nad problematikou. Metoda podobná vysvětlování je **přednáška**, která ovšem vyžaduje souvislé a logické utřídění myšlenek a zároveň bezchybný jazykový projev. Oproti předchozím dvěma způsobům **vyprávování** pracuje s citovým podbarvením, které napomáhá žáky více zaujmout. Nejvíce se využívá v literární výchově a dějepise. Poslední monologickou metodou je **instruktáž**, jenž je teoretickým úvodem před praktickou činností.

2.5.1.2 Dialogické

U dialogických metod je důležité dbát mimo jiné i na zásady aktivního naslouchání, mít možnost informace během nich získané později zpracovat a analyzovat. První metodou je **rozhovor**, který sám o sobě může mít velký význam pro zjišťování klimatu ve třídě. Může probíhat formou učitel – žák, případně učitel – žáci. Předpokladem je schopnost vytvořit a správně formulovat jasné a pro žáky uchopitelné otázky, které mají jasný cíl. Zároveň je také důležité vést žáky k jasným odpovědím, srozumitelným a jazykově správným. **Diskuse** je také jednou z hodně používaných metod, což dokládají i aktivity v závěru práce. Opět může být realizována na několika úrovních i v různě velkých skupinách. I tato metoda učí žáky vzájemnému respektu, toleranci a schopnosti stát si za svým názorem a následně jej argumenty podpořit. Další metodou je **dramatizace**, která spočívá v tom, že žáci či skupina názorně předvedou událost nebo nějaký příběh. Tato metoda je vhodná nejen pro komunikaci, ale především pro kreativitu. Jako specifickou součást skupiny lze řadit také metodu **heuristickou a sokratovskou** (Kalhous, In Kalhous, Obst, 2002). **Metoda heuristická** klade důraz na myšlení jednotlivce a jeho zájem řešit daný problém. Při této metodě je vyučující v roli pouhého mentora, své poznatky žákům nesděljuje, ale vede je k tomu, aby řešení našli sami. U této metody je důležité nejprve žáky seznámit se základními fázemi při řešení problémů (identifikace, analýza problému, hypotézy, návrhy řešení, samotné ověření řešení). I slovní metody mohou podporovat školní klima, především diskuse učí žáky k respektu druhých a jejich názorů (Maňák, Švec, 2003).

2.5.2 Metoda práce s učebnicí/ knihou

Kalhous (In Kalhous, Obst, 2002) zmiňuje, že je dnes schopnost porozumět textu čím dál více vyžadována a očekává se od žáků různých úrovní, protože dnes porozumění textu velmi často tvoří část přijímací zkoušky na SŠ, VOŠ i VŠ. Pokud žák disponuje dovedností správně se orientovat v tetu, zvyšují se i jeho učební aktivity.

2.5.3 Metoda situační

Tato metoda dle Maňáka, Švece (2003) nabízí žákům reálné příklady situací, jejich úkolem je pak najít řešení k těmto případům. Hlavním atributem je rozšiřovat u žáků dovednost správného rozhodování v komplikovaných případech. I tato aktivita je

poměrně náročná a není zcela běžným způsobem výuky. Ačkoliv dnes ji využívá čím dál více učitelů. Je vhodné ji využívat především v rámci předmětu výchovy k občanství k řadě tematických celků. V rámci této aktivity je možné pracovat se žáky ve skupině, čímž se se opět naplňuje podporování žáka v sociální a personální kompetenci, která je důležitá pro klima školní třídy.

2.5.4 Metoda inscenační

„Metoda inscenační se zařazuje do aktivizujících výukových metod, které představují rozhodující obrat v pedagogickém myšlení prostřednictvím nového pohledu na pozici žáka/dítěte v pedagogickém procesu. Podstata inscenační metody spočívá v sociálním učení, které vzniká vstupem účastníků do rolí (hra v roli). V rámci předváděné problémové situace si žáci/děti sehraji konkrétní modelové situace, do kterých se postavy postupně dostávají a ztotožňují se s rolemi.“ (Hornáčková, In Křováčková, Skutil, 2014, s. 57). Maňák, Švec (2003) popisují inscenační metodu jako dobrou přípravu do budoucího života. Žáci si díky této metodě vyzkouší situace, které je mohou během života zastihnout, a pokusí se na ně zareagovat a najít řešení. Jelikož se z velké části jedná o improvizaci, která může být ovlivněna určitou zkušeností některého z inscenujících, je důležité na vystoupení ohodnotit pozitiva a společně se podívat na věci, které lze vylepšit. Stejně tak je dobré pracovat i v situaci, kdy řešení zvolené žáky nebylo adekvátní. Je důležité klást důraz na tyto tři fáze: příprava, realizace a závěrečné hodnocení. Vyučující by neměl podcenit čas na tento způsob výuky, neboť hrozí riziko, že se aktivita zcela nepovede a ztratí smysl. Naopak dostatek času na přípravu a zhodnocení může představovat velmi kvalitně odvedenou práci žáků – aktérů i pozorovatelů.

2.5.5 Didaktické hry

Didaktické hry nejsou přesně didakticky vymezeny, ani není přesně definováno, jaké aktivity do této metody patří. Někteří odborníci sem řadí i inscenační a situační metody, které např. Josef Maňák dělí zcela samostatně. Lucie Zormanová (2012, s. 64) definuje didaktickou hru jako *„dobrovolně volenou aktivitu, jejímž produktem je osvojení či upevnění učební látky, která aktivizuje žáky a rozvíjí jejich myšlení a poznávací funkce“*. Dále uvádí (2012), že didaktickou hrou může vyučující velmi dobře

u žáků fixovat učební látku. Didaktické hry umožňují do výuky vložit soutěživost, boj o konkurenci a zároveň prostřednictvím aktivit postavených na tomto principu i často žáky otestovat ze získaných vědomostí. Tato metoda může žáky přenést do zcela jiných rolí, se kterými se musí vypořádat. R. Čapek (2010) upřesňuje, jaké výhody má řazení didaktické hry. Vychází z předpokladu, že i dospělí dělají práci dobře, pokud je určitá daná činnost baví. To věděli například zakladatelé jenské školy, která má vedle rozhovoru, práce a slavnosti zařazenou také hru. Dále je také zmíněno, že právě hra utváří celou kulturu a potažmo i civilizaci. „*Hrou však nemyslím jen opravdu herní činnosti, ale i zábavné úkoly, vhodně zadané a realizované projekty, týmové aktivity v podnětné a pozitivní atmosféře – to vše přispívá k dobrému klimatu třídy* (Čapek, 2010, s. 41).

2.6 Formy výuky

Formy výuky představují uspořádání vyučovací jednotky. Dle Václavíka (In Kalhous, Obst, 2002) v sobě zahrnují strukturu, organizaci jednotlivých činností, které mají určitý řád, aby bylo jasné dosahování cílů pro dané vyučování. Tyto formy výuky se vzájemně liší například podle typu třídy či metod užitých ve vyučování. Je totiž rozdíl, zda je vzděláván jeden žák nebo třída o třiceti žácích. Každá forma má své výhody i některé nevýhody, nad kterými by se měl vyučující zamyslet a podle toho vybírat. Ne všechny formy se hodí do výuky početných tříd, a naopak jsou i formy výuky, které jsou specializované pro výuku malého počtu žáků. Proto by si měl při každé přípravě vyučující položit dvě základní otázky. První otázkou je **jak** a **s kým** bude pracovat (individuální x hromadná x individualizovaná...) a druhá otázka pracuje s tím, **kde** bude výuka probíhat (terénní vyučování x běžně uspořádaná třída x nestandardně uspořádaná třída-specializovaná učebna).

2.6.1 Individuální výuka

Václavík (In Kalhous, Obst, 2002) tvrdí, že individuální výuka bývá označována jako nejstarší forma výuky. Ačkoliv vyučující nevyvíjí tolik aktivity jako u jiných forem, výuka je velmi intenzivní, protože se může vyučující za mnohem menších aktivit neustále a také více věnovat žákovi. Přestože je tato výuka známá již od starověku a mohlo by se zdát, že dnes již není tolik používaná, tak opak je pravdou. Sice se tato

forma kromě některých individuálních doučování a momentů ve výuce běžně ve školách nerealizuje, ale na uměleckých školách či tréninzích vrcholových sportovců je to časté. Tento způsob výuky lze zjednodušeně popsat jako trvalejší a intenzivnější kontakt jednoho učitele a jednoho žáka.

Dále Václavík (In Kalhous, Obst, 2002) upozorňuje na vymezení individuální výuky, kterou v roce 1991 vytvořil Solfronk. Tato základní definice obsahuje několik bodů, které charakterizují individuální výuku:

- V jedné místnosti se nachází více žáků různého věku s různými vědomostmi. Dokonce se liší i počet přítomných žáků.
- Jeden vyučující je řídicí jednotkou jednotlivých žáků. Určuje jejich činnosti během výuky, ale každý pracuje samostatně. V těchto hodinách není snaha o spolupráci.
- Každý žák má speciálně stanovené učivo. Žáci nemají společné učebnice ani jiné prostředky sdělování učiva.
- Doba výuky je volná, není nijak omezena časem, dny.
- Rozmístění žáků a dalších prostředků je volné a individuální.

2.6.2 Hromadná a frontální výuka

Hromadnou a frontální výuku Václavík (In Kalhous, Obst, 2002) připomíná jako způsob výuky, na kterém postavil své pojetí vzdělávání i Jan Amos Komenský. Základ tvoří skupina žáků, kteří jsou poměrně věkově i mentálně na stejné úrovni. V praxi jsou třídy tvořeny podle věku žáků, kde je věkový rozdíl mezi jednotlivci v maximálním rozestupu dvou let. V rámci této skupiny žáci pracují na stejných úkolech ve stejných časových jednotkách se stejnými vzdělávacími pomůckami. Nad jednotlivými úkoly mohou i společně diskutovat a postupně překonávat jednotným (hromadným) způsobem. Společný postup všech žáků pod vedením jednoho učitele se označuje jako **frontální výuka**. Přepokládá se, že v těchto skupinách nejsou nikterak mentálně vyčnívající žáci. Pokud se ovšem takový žák objeví, často se s ním pracuje lehce odlišně a uvažuje se o případném přeražení do tříd či školských zařízení, kde se bude moci plně realizovat, tedy výuka je uzpůsobena jeho potřebám. Pokud tyto změny nejsou nutné, tak se předpokládá, že se takový žák přizpůsobí většině.

Při hromadné výuce musí vyučující zvládnout celou řadu činností, aby byla výuka pro žáky efektivní. Především se jedná o vytvoření podmínek pro učení (**vnější** – pomůcky, materiál..., **vnitřní** – klid ve třídě, motivace, soustředění, odhodlání splnit zadaný úkol), seznámení žáků s novým učivem, možnost upevnit si učivo a prohloubit, zpětnou vazbu pro sebe a i žáky (Václavík, In Kalhous, Obst, 2002).

Hromadné vyučování se dnes také označuje jako třídně hodinový a předmětový systém, jelikož se díky němu vytvořil vyučovací systém pětáctyřicetiminutových vyučovacích jednotek zakončených přestávkami. Je považována za poměrně efektivní metodu, jelikož v poměrně krátkém čase s celou skupinou žáků pracuje pouze jeden vyučující. Žáci mohou být snáze hodnoceni a srovnáváni mezi sebou, i přesto se mohou ve třídách objevovat někteří s vysoce dobrými výsledky. Zároveň na základě těchto argumentů se objevují také zcela opačné postoje. Ty hromadnou výuku odsuzují na základě toho, že žáci jsou postaveni do pasivních příjemců informací a vyučující musí vynakládat velké úsilí na motivaci žáků a udržení jejich pozornosti (Václavík, In Kalhous, Obst, 2002).

2.6.3 Individualizovaná výuka

Vladimír Václavík (Václavík, In Kalhous, Obst, 2002) popisuje individualizovanou výuku jako něco, co začalo reagovat na výuku hromadnou a frontální, která vedla k uniformitě, jelikož vyučující třídu viděli jako skupinu. V takové skupině nebyl kladen důraz ani zájem o potřeby jednotlivců a jejich schopnosti. Potřeby změnit tento přístup vedl k vzniku nových organizačních forem, např. Daltonský plán od H. Parkhurstové.

2.6.4 Projektová výuka

Jedním ze zakladatelů tohoto způsobu vyučování je považován W. H. Killpatrick, který pochází z USA. Projektová výuka je odlišná od výše zmíněných způsobů výuky. V první řadě chybí výklad učitele a následná práce se získanými poznatky (zapamatování, reprodukce znalostí), dále je i odlišně sestavena vyučovací jednotka. Hlavním úkolem žáků je řešení úkolu, který má komplexnější charakter (projekt). Tento úkol vychází přímo z potřeb praxe anebo úzce s praktickou aplikací

souvisí. Důležité je, aby byl úkol pro žáky zajímavý a významný, protože se zájmem bude mnohem snazší motivace žáků a větší odhodlání úkol vyřešit (Václavík, In Kalhous, Obst, 2002).

Částečnou výhodou pro žáky je dle Václavíka (In Kalhous, Obst, 2002) právě možnost ovlivnit výběr takového tématu realizovaného prostřednictvím projektového vyučování. Projekt je vyučujícím řízen mnohem menší měrou, což dělá tento způsob výuky otevřený a je zde tlak na žáky, co si z takového vyučování odnesou za vědomosti. Projekt vychází i z mimoškolní skutečnosti, zahrnuje v sobě prožitky a zkušenosti jednotlivců. Je nutné mít na mysli, že projekt vychází z předpokladu, že žáky dané téma a úkol zajímá, což zaručuje zájem, chuť pracovat a také i zábavu na práci.

Václavík (In Kalhous, Obst, 2002) zmiňuje v rámci projektového vyučování základní fáze projektu:

1. **Záměr projektu** – stanovení cílů, smysl projektu a jeho provedení
2. **Zpracování plánu** – konkrétní jednotlivé kroky – jejich časová dotace, potřebné pomůcky, místa apod.
3. **Vlastní provedení projektu** – učitel v pozadí připraven pomoci, realizace plánu (nutné počítat i s případnou korekcí jednotlivých kroků)
4. **Vyhodnocení projektu** – společné (vyučující i žáci), základ pro přípravy dalších projektů

Projektové vyučování lze nadále dělit podle toho, jak na nich žáci pracují, proto máme projekty **individuální** (každý žák pracuje samostatně na svém projektu), **skupinové** (žáci pracují ve skupině na jednom projektu), **třídní** (realizace projektu celou třídou) a **školní** (zapojení nejen žáci z celé školy, ale i třeba vyučující) (Václavík, In Kalhous, Obst, 2002).

Václavík (In Kalhous, Obst, 2002) dále uvádí, že v rámci projektové výuky je vyvíjen částečný tlak na žáky, kteří se musí vypořádat s tím, že v danou situaci pracují individuálně, případně ve skupině. Zároveň je vyvíjen tlak na učitele, aby dostatečně promyšleně připravil zadání a instrukce k projektu. Celkově tato forma výuky může být pro okolí méně oceněna, jelikož nebývá tak častá v běžné výuce. Přesto napomáhá k individualizaci jedince. Podporuje schopnost spolupracovat, řešit problémy, a hlavně také komunikovat ve skupině, případně argumentovat své názory a postoje, umět

respektovat a tolerovat ostatní spolužáky (rozvíjí řadu klíčových kompetencí podporující klima třídy).

2.6.5 Diferencovaná výuka

Jedná se o formu výuky, která měla oživit a zlepšit hromadnou výuku. Základním předpokladem bylo rozdělování žáků do homogenních skupin na základě určitých kritérií. Toto třídění se označovalo jako **diferenciace**. Základní diferenciací bylo dělení podle intelektu, zájmů, místa bydliště apod. Vznik homogenních skupin měl vyučujícím zjednodušit přípravu na hodinu, ale hlavně umožnit jim lepší přípravu žákům tzv. „na tělo“. Vyučovací jednotka tedy měla brát ohled na jednotlivé potřeby a schopnosti žáků ve skupině, čímž se mělo docílit lepších a vhodnějších podmínek pro individuální rozvoj jednotlivců. Diferenciace měla cílit na efektivnější školní práci a kvalitnější vzdělávání (Václavík, In Kalhous, Obst, 2002).

2.6.6 Skupinová a kooperativní výuka

Dle Václavíka (In Kalhous, Obst, 2002) i tato forma výuky vznikla jako reakce na nedostatečné plnění potřeb a zájmů žáků během frontální výuky. Nejčastěji je označována jako skupinová výuka, během které jsou žáci rozděleni do skupin dle různých kritérií. Tato kritéria mohou být stanovena čistě vyučujícím anebo aktivitami s jejich požadavky (druh činnosti, obtížnost, pracovní tempo, schopnost spolupracovat a další). Skupiny rozděluje učitel dle stanoveného kritéria anebo je zde možnost nechat skupinky vzniknout spontánně. Zde je ovšem riziko, že některé skupinky budou stále dokola pouze ve stejném složení, čímž se omezení vzájemná spolupráce žáků, kteří spolu jsou v minimálním kontaktu. Velikost skupin je také určena aktivitou či vyučujícím. Obecně bývá zvykem, že intenzivnější spolupráce v rámci skupiny bývá při menším počtu žáků (4-6). V takových skupinách by mělo být předejito tomu, že se někdo nezapojí a bude pouze do počtu. Za skupinu mohou být považováni i dva žáci (tzv. párové učení).

V rámci skupinové práce žáci procvičují nebo zpracovávají zadané úkoly na předem stanovené téma, ale především se rozvíjejí v sociální oblasti. Při takové činnosti se učí mezi sebou komunikovat, přijímat názor někoho jiného a zároveň svůj názor

prezentovat. Hlavní složkou a předpokladem je schopnost spolupracovat a nadále se v této činnosti rozvíjet, proto se takový způsob výuky označuje jako kooperativní. Z tohoto důvodu je tato forma výuky velmi důležitá pro třídní klima, jelikož učí žáky naslouchat si a vzájemně spolu vycházet v rámci jednoho kolektivu a společných úkolů (Václavík, In Kalhous, Obst, 2002).

2.6.7 Týmová výuka

Jak uvádí Václavík (In Kalhous, Obst, 2002), jedná se o specifickou formu výuky, která na území našeho státu a jednotlivých škol není tolik realizována. Její rozvoj pochází z USA. V této výuce vznikají týmy vyučujících společně s týmy daných tříd. Například jeden tým učitelů má třídy B druhého stupně (vertikální členění), tedy 6.B, 7.B, 8.B a 9.B. Tyto třídy tvoří jeden celek, který vyučuje daná skupina vyučujících a dle potřeb a dalších kritérií se žáci všech těchto tříd dělí na menší jednotky. K vertikálnímu členění patří i horizontální (např. všechny 6. třídy). Tento způsob výuky zajišťuje stejnou hladinu vzdělání v daných ročnících a zároveň je zde nárok na určitou odbornost učitelů. V českých školách se s touto formou výuky můžeme setkat např. během různých projektových dnů či jinak nestandardním vyučováním.

2.7 Učitel, žák a rodič – tvůrci klimatu

Činnost učitele a žáků během jednotlivých vyučovacích jednotek i mimo ně se vytvářejí vzájemné vztahy, při kterých dochází k vzájemnému působení, což se označuje jako pedagogická interakce. Tyto vzájemné interakce se liší nejen situací, v nichž se odehrávají, ale hlavně se odlišují v rámci věkového rozmezí žáků i vyučujícího. Žáci na prvním stupni mají jiný vztah k učiteli než žáci stupně druhého. Vztahy učitel – žák, učitel – žáci, žáci – žáci jsou nejdominantnější v celém vzdělávacím procesu, ačkoliv na jeho pozadí se odehrávají další interakce založené na vzájemných lidských vztazích. Především se jedná o vztah učitele s učiteli, rodiči a vedením školy. I tyto interakce se následně prolínají různými komunikačními vztahy (Lukášová, 2010). Na učitele je, jak uvádí Obst (In Kalhous, Obst, 2002) kladen velký tlak, jelikož se od něho očekává vysoká profesionalita. Učitel není expertem pouze v jedné oblasti, měl by být dobrý a vnímavý v celé řadě činností. Jeho výsledky se postupně zlepšují se získáváním praxe. Přesto je pro jeho práci velké plus, pokud zná

nejen své chování a jednání na nečekané situace, ale také pokud zná prostředí, ve kterém výuka probíhá a jeho možnosti, a také žáky. S těmito znalostmi si může dovolit reagovat značně uvolněněji nebo naopak obezřetněji. Také se bude umět lépe orientovat ve vzájemných vztazích, nečekaných situacích apod. (Václavíka, In Kalhous, Obst, 2002)

Kopřivová, Nováčková, Nevolová a Kopřivová (2008) zmiňují, že výchova a vzdělání se neodehrává pouze ve škole, ale i se významně podílí domácí prostředí tvořené především rodiči a případně i dalšími sourozenci či příbuznými. Rodiče i učitelé chtějí pro děti to nejlepší, aby měly šťastný život, byly úspěšné a kreativní. Nebudou se bát nových úkolů a budou zvládat náročné situace, čímž se stanou pro své budoucí kolegy nepostradatelnými. Rodiče asi často neuvědomují, že naplňováním výše zmíněných atributů pro dobrý život dětí mnohdy používají výchovné metody, které lze vnímat jako do jisté míry nerespektující a omezující lidskou důstojnost. Takovými prostředky může být omezování, vyhrožování, zesměšňování, moralizování apod. Proto je důležité myslet nejen na lásku k dětem, ale také na respekt vůči jejich osobnostem. O respektu nestačí pouze mluvit, ale děti by si měly zažít ten pocit respektování na vlastní osobě. Když budou rodiče vhodně respekt uplatňovat, nenastane situace, že si děti budou dělat co chtějí. Respektem a existujícími dalšími prostředky budou děti vedeni k hodnotám, které budou mít naprosto zvnitřněné a sami o sobě budou přemýšlet nad svých chováním. Nemělo by se stát, že celý život budou děti vychovávány autoritativním způsobem uplatňující mocenský přístup, protože poté automaticky nebudou schopni přijímat demokratické principy a chovat se demokraticky s tolerancí vůči druhým.

2.7.1 Učitel jako part'ák

Dle Průchy (2017) učitel tvoří nedílnou složku edukačního procesu. Nemusí se vždy jednat o učitele, který stojí před žáky a předává jim nějaké informace z učebnice a sebe samého. Učitelem se může vnímat i autor naučné knihy, počítačového programu, který vzdělává atd. Příhodnějším označením pro všechny osoby, učitele, kteří někoho jakýmkoliv způsobem učí nebo se na vzdělávání jedince podílejí, je edukátor. Tento pojem se u širší veřejnosti často nepoužívá a zůstává se u pojmu učitel.

Třídní učitel by měl být dle Čapka (In Bréda, 2017) nejen dobrý ve svém oboru, který žáky učí, ale také by to měl být hlavně „part’ák“. Tedy přirozená autorita, která disponuje vlastnostmi, které vyžadujeme ve třídě, a zároveň spíše průvodce výukou. Je velmi důležité mezi výkladem dávat prostor i pro tvořivost a zapálenost žáka. Připravít aktivity takové, kde žáci **spolupracují**, a učitel určuje rámeček situace (strukturu, čas, metodu a pocit bezpečí, že když žáci si nejsou jisti, nemusejí se bát zeptat se).

Hana Lukášová (2010, s. 23 – 25) zmiňuje důležitou myšlenku, která odkrývá, co je jednou z nejtěžších dovedností vyučujícího. „*Přistupovat s láskou a úctou i k žákům, kteří nás nerespektují a vyjadřují jiné názory, je vždy zkouškou pedagogické profesionality.*“ Protože být v přátelském postavení s žáky, kteří jsou názorově na straně pedagoga je mnohem snazší než přijmout žáky a jejich názory, kteří jsou s těmi pedagogovými v rozporu (Lukášová, 2010).

Pokud chce učitel podporovat pozitivní klima ve třídě, měl by se na počátku zaměřovat také na prevenci situací, které mohou nejprve vypadat jako nekázeň a později se negativně odrážet právě v klimatu třídy. Stanislav Bendl (2005) uvádí, že by učitelé měli zkoumat situace, při nichž se žáci dostávají do problémových situací. Z nich by měli vyvodit konkrétní opatření, která by preventivně zamezovala jejich dalšímu výskytu.

3 Způsoby měření klimatu

„*Sociálněpsychologické klima ve třídách souvisí s problematikou pedagogické komunikace a interakce, ale dnes se již tato problematika rozrostla do specifické oblasti teorie a výzkumu na styku pedagogické psychologie, sociální psychologie a pedagogiky. Prokázalo se totiž, že úroveň tohoto klimatu - jež je v zahraniční literatuře nazýváno též edukační/učební prostředí (learning environment) - významně ovlivňuje charakter vzdělávacího procesu, jeho výsledky, ale i postoje žáků k vlastnímu vzdělávání aj. Pozitivní je, že byly zkonstruovány měřicí nástroje pro zjištění a vyhodnocení charakteristik sociálněpsychologického klimatu tříd a přeloženy, resp. modifikovány pro české třídy.*“ (Průcha, 20017, s. 78). Řadu nástrojů, které jsou vhodné k měření a popisování třídního klimatu ve školní třídě popsal J. Lašek a J. Mareš. Ve školách byly realizovány výzkumy, které zobecňovaly získané poznatky, J. Laškem a M. Linkovou

(Průcha, 2017). Způsoby měření klimatu se odvíjí od schopnosti pedagogických pracovníků diagnostikovat sociální prostředí ve školní třídě a také samotnou skupinu. M. Dvořáková (In Kalhous, Obst, 2002) zmiňuje, že při poznávání třídy či jednotlivce je potřeba dbát na základní hlediska. Za prvé je důležité myslet na to, že takové **poznávání je dlouhodobý proces**. Pokud poznávání nebude mít charakter dlouhodobého a intenzivního pozorování, může dojít ke zkreslení údajů, jednostranné vidění či dokonce chybné. Získaná data o subjektu pozorování by se měla shromažďovat a až později srovnávat a zobecňovat. Druhým důležitým poznatkem při poznávání je také **spolupráce mezi dalšími pozorovateli**. Pozorovatelem nemusí být vždy pouze vyučující jiných předmětů, ale také rodiče, spolužáci. Obě skupiny (rodiče i spolužáci) mohou přinést ohledně třídy/jedince zajímavé informace, které opět pedagog může srovnávat se svými poznatky. Najít objektivní závěr svého poznávání je pro učitele mnohdy velmi obtížné, ale často potřebné. Ve chvíli, kdy odhalí obtíže nebo úspěchy třídy/jednotlivce, musí začít **hledat příčiny těchto jevů** a začít pracovat na podpůrných opatřeních na jejich podporu (pozitivní dopad) či odstraňování, zmírňování (negativní dopad).

3.1 Pozorování skupiny

Pozorování patří mezi hlavní nástroj při hledání vztahů/nevztahů ve třídě, ale nemusí být vždy dostatečné. Nejčastěji vyučující využívá bezděčné pozorování, které je základní formou k získávání informací o třídě. Od bezděčného pozorování může vyučující přejít zcela plynule k pozorování cílevědomého, u kterého musí vést určitou dokumentaci a zachovat daný postup. Nejprve si musí stanovit jasně vymežitelný cíl pozorování a případné objekty. Poté si uvědomit různé prvky pozorovatelné v dané jednotce a tyto prvky následně řádně zapisovat. Ze zápisu, který je strukturovaný, musí provést analýzu získaných dat (Bendl, 2005).

3.2 Rozhovor

Rozhovor představuje velmi vhodný prostředek pro šetření klimatu, během nichž si vyučující může svá získaná data ověřovat a také mít vliv na respondenta, čímž může jeho názory upřesňovat. Tato metoda se zřídka používá samostatně, naopak bývá

často využívána při zjišťování klimatu ve třídě jako doplňující nástroj. Žáci mnohdy ani nevědí, že takový rozhovor probíhá, když je realizován. Nejvíce bývá využíván u žáků na prvním stupni jako hlavní nástroj pro zjištění klimatu ve třídě. Některé otázky mohou být formulovány za určité pomoci nebo neverbálně (jdi, ukaž, nakresli). Ve školském prostředí se také používá spojení **skupinový rozhovor**, který představuje řízený rozhovor ve větší skupině i celé třídě. Výhodou pro učitele, ale s možným rizikem pro žáky, může být okamžité reagování spolužáků, míra souhlasu či nesouhlasu (Čapek, 2010).

3.3 Rozbor činností třídy

Další možnou metodou, jak mapovat klima ve třídě uvádí Dvořáková (In Kalhous, Obst, 2002) rozbor činností třídy. Dvořáková (In Kalhous, Obst, 2002) dále uvádí, že se jedná o autodiagnostickou metodu, a vyučující si sám zodpovídá za získané informace. V rámci pozorování třídy se vyučující může zaměřit i na pozorování třídy během plnění zadaného úkolu, k čemuž mohou sloužit aktivity vložené v této práci. Již dopředu si pedagog může připravit určitá kritéria, na která se chce zaměřovat a hledat jejich původ apod. Takovými kritérii může být: spolupráce ve skupině, rozdělení jednotlivých úkolů, zda je ve skupině nějaký vůdčí typ apod. Tato kritéria může mít připravena a během pozorování si může dělat poznámky, anebo různé náhledy může získat při reflexích jednotlivých aktivit od účastníků pracovní skupiny (žáků). Tyto informace získá doptáváním se na průběh spolupráce, co se dařilo, co by chtěli do budoucna vylepšit, jak postupovali při plnění úkolu apod.

3.4 Zpětná vazba

Ačkoliv by se mohlo zdát, že tato metoda není zaměřena přímo na klima třídy, tak je tomu obráceně. Vhodně zařazená zpětná vazba, která by měla být zařazena po každé aktivitě i vyučovací jednotce, může učiteli poodkrýt nové poznatky nejen v práci ve skupině, ale i celkový zájem a chuť žáků plnit podobné úkoly. Ve chvíli, kdy se zpětná vazba bude více a více zařazovat do výuky, žáci si navyknou a bude pro obě strany přínosnější. Je možné, že zpočátku budou mít žáci ostych, aby je jejich názor nějak nezničil učitelovo mínění o nich a případně si na ně nezasedl. Je důležité, aby

vyučující počítal s různou zpětnou vazbou (pozitivní i negativní) a dovedl na ni vhodně reagovat, čímž žákům ukáže, že jej zajímá jejich názor a žáci dostanou pocit bezpečí a uvědomí si, že i oni mohou nějak příští výuku ovlivnit. A také on, ačkoliv se nezapojoval, by měl z pozice pozorovatele ohodnotit průběh aktivity a zapojení žáků. Ideální forma je samozřejmě zobecňování a každý žák si v tom najde to, co se k němu vztahuje (Čapek, 2010).

3.5 „Ducháčci“ neboli strom

Tuto metodu uvádí Čapek (2010) jako jednu z nejznámějších forem k získání vědomých pocitů žáka a jeho vyjádření k aktivitě či činnosti. Na archu papíru je nakreslen strom, na kterém jsou „ducháčci“. Originální verze není nijak textově doplněna a žáci si sami vyberou samostatně, kterou postavičkou by při dané činnosti, aktivitě byli a proč. Je to velmi srozumitelný nástroj a pro žáky také značně příjemný, jelikož se pouze připodobní k nějaké postavičce. Tento arch srozumitelně vyjadřuje širokou škálu pocitů. Ukázka pracovního listu je vložena v závěru práce (viz příloha A). Podobné archy si vyučující dle dané aktivity či činnosti může vytvořit podle svých potřeb sám. V takovém případě se samozřejmě nejedná o nějaký sofistikovaný nástroj pro měření klimatu, ale spíše o jinou formu zpětné vazby, která může (dle použití otázek či jiné formy hodnocení) ukazovat pocity ve skupinách, o jednotlivcích i přístup vyučujícího z pohledu dětí.

3.6 Sociometrické metody

Sociometrické metody jsou často také označovány jako metody zjišťování vztahů ve třídě. Jednou z takových metod je využití dotazníku SO-RA-D nebo Naše třída.

3.6.1 SO-RA-D

Gremanová (In Kalhous, Obst, 2002) uvádí, že v rámci tohoto dotazníku vyučující získá informace nejen o jednotlivci, ale umožní se mu náhled na interindividuální vztahy mezi žáky ve třídě. Vzhledem k tomu, že se jedná o dotazník, tak je jeho zadání poměrně jednoduché. Komplikovanější situace přichází ve chvíli, kdy je nutné dotazník vyhodnotit. Vyhodnocování je časově poměrně náročné. Důležitým předpokladem pro tento dotazník je znalost pedagoga jeho třídy, především znalost

problematiky sociálních vztahů ve skupin. Dalším předpokladem je určitá samostatnost žáků, a proto je spíše doporučován do vyšších ročníků ZŠ anebo střední školy.

Grecmanová (In Kalhous, Obst, 2002) dále vysvětluje podstatu dotazníku. Tvoří ji jmenný seznam všech žáků, ke kterým žáci dle svých preferencí a sympatií připisují hodnocení 1-5 (hodnocení jako ve škole), kromě sympatií lze stejnou formou realizovat i vliv žáků ve třídě. Třetí úkol v rámci dotazníku spočívá ve vysvětlení známky u sympatií jednotlivých spolužáků. Vyhodnocení může být realizováno až ve třech formách: matice (číselné vyjádření), sociogram (grafické), výpočet kvantitativních údajů (vytvoření pořadí a indexů).

3.6.2 Naše třída

Opět se jedná o dotazník, který lze najít pod označením Naše třída nebo MCI. Touto sociometrickou metodou se zabývá na území České republiky J. Mareš a J. Lašek. Autory jsou B. J. Fraser a D. L. Fischer. Určeno pro mladší žáky, tedy především první stupeň ZŠ. Jedná se o dotazník s jasně formulovanými otázkami, na které žáci odpovídají pouze ano- ne. Otázky mapují tyto oblasti školní třídy: spokojenost ve třídě, třenice ve třídě, soutěživost ve třídě, obtížnost učení a poslední je soudržnost třídy. Opověď Ano je ohodnocena třemi body a odpověď ne bodem jedním. Je ovšem několik otázek, které mají toto ohodnocení otočené, ale jsou jasně označené (Grecmanová, In Kalhous, Obst, 2002).

3.6.3 Dotazník B3 a B4

Dotazník B3 a B4 popisuje Čapek (2010). Autorem těchto dvou dotazníků, které jsou ve školské praxi poměrně často využívány, je Richard Braun. Dotazník B3 se zabývá posouzením vlastního zapojení do třídního kolektivu a dotazník B4 je zaměřen na diagnostiku vztahů v třídním kolektivu. Ačkoliv se jedná tedy o dva různé dotazníky, jednotlivé otázky se mohou vkládat do druhého dotazníku a tím jej ještě doplnit o nová fakta. Tyto dotazníky nemusí vyhovovat všem jednotlivcům i učitelům, jelikož jsou jednotlivé otázky poměrně složitě formulované a u mladších žáků je nutné vysvětlovat nebo připravit upřesnění již do položených otázek.

3.6.4 CES

I touto sociometrickou metodou se zabývá již zmíněný J. Mareš a J. Lašek. Je zaměřena hlavně na žáky druhého stupně ZŠ a střední školy. Jedná se obdobnou variantu jako je test MCI. Průběh a stavba dotazníku je stejná, ačkoliv se částečně liší zkoumané atributy třídy. Tento test se zaměřuje na tyto oblasti: zaujetí žáka školní prací, vztahy mezi žáky ve třídě, učitelova pomoc žákům, orientace žáků na úkoly, pořádek a organizovanost, jasnost pravidel (Grecmanová, In Kalhous, Obst, 2002).

3.6.5 ICEQ

ICEQ metodou se zabývali M. Klusák a A. Škaloudová a v roce 1992 ji vydali pro české školství. Je orientována na druhý stupeň ZŠ a střední školy se zaměřením na personalizaci, participaci, nezávislost a diferenciaci ve třídě (Grecmanová, In Kalhous, Obst, 2002).

3.6.6 CCQ

I tuto metodu orientovanou na střední školy zkoumající ve třídách vstřícnost a defenzivnost v roce 1994 přeložil J. Lašek (Grecmanová, In Kalhous, Obst, 2002).

3.6.7 CUCEI

Jedná se o poněkud nestandardní metodu zkoumání klimatu ve třídě, jelikož je zaměřena na vyšší ročníky střední školy a vysoké školy. V roce 1994 upravil pro potřeby České republiky O. Duzbaba. I svým zaměřením se oblasti částečně liší od oblastí zkoumaných ve výše uvedených dotaznících. Těmito oblastmi jsou: personalizace, zahrnování, soudržnost, spokojenost, úkolová zaměřenost, inovace a individualizace (Grecmanová, In Kalhous, Obst, 2002).

3.6.8 LEI

Čapek (2010) uvádí jako další nástroj dotazník LEI představující také velmi specifickou formu dotazníku. Je v něm zahrnuto 105 otázek rozdělených do patnácti složek popisujících typickou školní třídu. Test je škálový a u každé otázky žák odpovídá

v úrovni čtyř stupňů. Zahrnuté otázky v testu nepatří mezi běžné a mohou být v tomto ohledu odlišné od ostatních testů. S předchozími testy se shoduje v tom, na co se zaměřuje. Jedná se o ukázání subjektivního vnímání jednotlivce, a i celé skupiny. Vzhledem k jeho časové náročnosti na vyplňování žáky a následného vyhodnocování je spíše určen pro pedagogy, kteří chtějí zkusit jiný nástroj. Je možné, že získaná data budou obsáhlejší než v předchozích dotaznících.

3.6.9 Testy zaměřené na hodnoty žáka

Jako jednou z dalších metod, jak zjistit zájmy a celkové ladění žáků, uvádí Dvořáková (In Kalhous, Obst, 2002) měření hodnot a hierarchický žebříček hodnot jednotlivců, které mohou přinést vyučujícímu další důležité poznatky, aby byl schopen rozpoznat důvody a chování žáka. Tyto testy a uvědomění si, že všechny mé hodnoty musí přijímat okolí, přináší žákům nový vhled na spolužáky i sami sebe. Společně s tímto poznatkem opět žáci přichází do kontaktu s pojmy tolerance a respekt, které jsou nedílnou součástí pro fungující třídu. Mezi testy zaměřující se na hodnoty žáků jsou řazeny: test hierarchie hodnot (žák tvoří žebříček zadaných hodnot-první část: žádaný konečný stav existence, druhá část: žádaný způsob chování), test hodnot (určeno pro žáky od třinácti let, žák se zamyslí nad tím, co by ho udělalo šťastným, nápady sepíše a vytvoří z nich žebříček), test tří přání (zamyšlení se nad třemi přáními a proč si je autor napsal). Také sem patří postojoyé škály, které jsou tvořeny souborem výroků, s nimiž žák dle svých preferencí souhlasí/nesouhlasí a pracuje i s intenzitou (např. velmi souhlasí, souhlasí, nevím, nesouhlasím, velmi nesouhlasím).

Výše uvedené testy jsou nástroji pro zkoumání klimatu třídy nebo skupiny. Existuje i několik dalších nástrojů specifikovaných pro měření klimatu v učitelském sboru, celé škole apod.

4 *Výchova k občanství a klima*

Ačkoliv by se vzdělávací obor Výchova k občanství dle reakcí veřejnosti mohl zdát poněkud podřadný, existuje celá řada důvodů, proč tento předmět vnímat jako velmi důležitý vklad do budoucího života každého jedince ve společnosti. Obsah a cíle

tohoto vzdělávacího oboru jsou zaneseny v celostátním vzdělávacím kurikulu, kterým je Rámcový vzdělávací plán pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV) (2017, [online]).

J. Prasanth Kumar (2014) popisuje Výchovu k občanství jako velmi významný obor, který si ovšem své místo musel s vývojem společnosti najít. Zároveň dle jeho slov je nevyšším cílem tohoto předmětu vychovávat ideálního občana, který by měl být úspěšným občanem demokratického státu. Jedinec takto vzdělaný má znát a ovládat svá práva, povinnosti a závazky. Především by se měl řídit mottem „Žít a nechat žít“.

Výchova k občanství nejen předává znalosti z oblasti všeobecného přehledu o státu, ve kterém žáci žijí, politickém uspořádání, vlastní osobnosti, hodnotách svých i společnosti, ale také umožňuje vyučujícím vkládat do výuky netradiční prvky, kterými mohou být formy, metody apod., rozvíjející základní klíčové kompetence. Všechny tyto zmíněné atributy, které se vhodně umístí do výuky, umožňují podporovat pozitivní klima ve třídě. Při jednotlivých aktivitách ovšem vyučující musí být pozorný a vnímat projevy kolektivu i jednotlivce, aby případně mohl reagovat na různé negativní projevy (RVP, 2017, [online]).

4.1 Klíčové kompetence podporující klima třídy

V rámcovém vzdělávacím plánu pro základní školy (2017, s. 10, [online]) jsou klíčové kompetence vymezeny touto definicí: „*Klíčové kompetence představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. Jejich výběr a pojetí vychází z hodnot obecně přijímaných ve společnosti a z obecně sdílených představ o tom, které kompetence jedince přispívají k jeho vzdělávání, spokojenému a úspěšnému životu a k posilování funkcí občanské společnosti.*“

V RVP ZV (2017, [online]) je uvedeno, že klíčové kompetence se vzájemně velmi ovlivňují a prolínají. Mají nadpředmětovou podobu a pro svůj multifunkční charakter jsou výsledkem celého procesu vzdělávání. Proto je důležité, aby k jejich utváření a rozvíjení přispíval obsah vyučovacích jednotek i aktivity, které ve škole probíhají.

RVP ZV (2017, [online]) řadí mezi základní klíčové kompetence: kompetenci k učení, kompetenci k řešení problémů, kompetenci komunikativní, kompetenci sociální

a personální, kompetenci občanskou, kompetenci pracovní. **Kompetence k učení** žáka vede k efektivnímu učení, kdy by žák měl sám znát jaké způsoby, metody mu vyhovují. Naučí žáka organizovat a řídit své učení, pracovat s informacemi aj. Žák díky **kompetenci k řešení problémů** si rozšiřuje vnímání problémových situací, se kterými se může setkat ve třídě i mimo ni. Je schopen rozpoznat a porozumět problému a následně hledat řešení. Pokud kompetenci k řešení problémů má žák osvojenou, objevuje různé varianty řešení a nenechá se odradit svým neúspěchem. **Kompetence komunikativní** vede žáka formulovat a vyjadřovat své názory, myšlenky v písemném i ústním projevu, vhodně reagovat na jiná sdělení a naslouchat lidem. Tato kompetence nevede žáka pouze ke komunikaci slovní či písemné, ale naučí ho i rozumět a orientovat se různým textům, záznamům, obrazovým materiálům, gestům apod. **Kompetenci sociální a personální** získává žák schopnost pracovat ve skupinách, tvořit kolektivní pravidla, pracovat se získanou rolí v rámci plnění úkolu, a hlavně se podílí na utváření příjemné atmosféry v týmu, čehož docílí ohleduplností, respektem druhých a případnou pomocí. Respektování druhých lidí a vážení si jejich vnitřních hodnot podporuje i **kompetence občanská**, která dále učí žáka vcítit se do situací ostatních lidí. Zdůrazňuje povinnost postavit se proti fyzickému a psychickému násilí. Učí žáka základním principům, na jejichž základě jsou postaveny zákony a společenské normy.

Nováčková a Nevolová (In Růžičková, 2012) zmiňují souvislost mezi klíčovými kompetencemi a trestáním či chválením žáků. Ačkoliv se jedná na první pohled o poměrně různé oblasti, které spolu nesouvisí, tak opak je pravdou. I když rodič či vyučující se rozhodne s dítětem probrat špatné chování, které porušuje určitá stanovená pravidla, může se stát, že se s největší pravděpodobností bude jednat o monolog dospělého z pozice autority s charakterem vyčítání, obviňování, moralizování apod. Tyto formy komunikace jsou neefektivní, jelikož jsou jimi porušována základní pravidla efektivní a úspěšné komunikace. Je možné, že dítě nepochopí smysl toho, o co jde dospělému, který se snaží touto formou komunikovat, a při dalším „prohřešku“ dítěte dospělý sáhne po nějakém trestu za neupozornění. Přitom se jedná o maličkost, kterou je vhodná a efektivní komunikace. A dovednost umět ji správně používat může jedinec získat díky úspěšnému rozvíjení klíčových kompetencí umožňujících a usnadňujících následné kroky v životě.

Hansen Čechová (2009) zmiňuje, že klíčové kompetence jsou nejvíce rozvíjeny díky aktivnímu vyučování, kdy pedagog je spíše pozorovatelem a průvodcem u jednotlivých aktivit.

4.2 Očekávané výstupy RVP ZV a vliv na klima třídy

Toto kurikulum v sobě zahrnuje cíle výuky, učivo a také očekávané výstupy standardní a upravené v rámci podpůrných opatření. Pro předmět výchovy k občanství se vychází z RVP ZV, které je zaměřeno na druhý stupeň základních škol a odpovídajícím ročníkům gymnázií. Proto se v rámci celé práce pracuje s očekávanými výstupy právě z této části rámcového vzdělávacího plánu. Řada těchto očekávaných výstupů z vyučovacích jednotek v sobě zahrnuje prvky, které úzce souvisí s klimatem třídy. Především se jedná o výstupy zaměřené na jednotlivce a jeho vliv na skupinu, schopnost jedince přijímat jiné názory a skupiny či jednotlivce aj. Většina těchto výstupů jsou vybrána z očekávaných výstupů k tematickým celkům Člověk ve společnosti a Člověk jako jedinec.

Tabulka č. 2: Vybrané očekávané výstupy z RVP ZV (2017, s. 57, [online]).

VO – 9 – 1 – 06	Žák zhodnotí a na příkladech doloží význam vzájemné solidarity mezi lidmi, vyjádří své možnosti, jak může v případě potřeby pomáhat lidem v nouzi a jak pomoci v situacích ohrožení a na obrany státu.
VO – 9 – 1 – 07	Žák uplatňuje vhodné způsoby chování a komunikace v různých životních situacích, případné neshody či konflikty s druhými lidmi řeší nenásilným způsobem
VO – 9 – 1 – 08	Žák objasní potřebu tolerance ve společnosti, respektuje kulturní zvláštnosti i odlišné názory, zájmy, způsoby chování a myšlení lidí, zaujímá tolerantní postoje k menšinám
VO – 9 – 1 – 09	Žák rozpoznává netolerantní, rasistické, xenofobní a extremistické projevy v chování lidí a zaujímá aktivní postoj proti všem projevům lidské nesnášenlivosti

VO – 9 – 1 – 10	Žák posoudí a na příkladech doloží přínos spolupráce lidí při řešení konkrétních úkolů a dosahování některých cílů v rodině, ve škole, v obci
------------------------	---

Tabulka č. 3: Vybrané očekávané výstupy z RVP ZV (2017, s. 58, [online]).

VO – 9 – 2 – 01	Žák objasní, jak může realističtější poznání a hodnocení vlastní osobnosti a potenciálu pozitivně ovlivnit jeho rozhodování, vztahy s druhými lidmi i kvalitu života
VO – 9 – 2 – 02	Žák posoudí vliv osobních vlastností na dosahování individuálních i společných cílů, objasní význam vůle při dosahování cílů a překonávání překážek
VO – 9 – 2 – 03	Žák rozpoznává projevy záporných charakterových vlastností u sebe i u druhých lidí, kriticky hodnotí a vhodně koriguje své chování a jednání
VO – 9 – 2 – 04	Žák popíše, jak lze usměrňovat a kultivovat charakterové a volní vlastnosti, rozvíjet osobní přednosti, překonávat osobní nedostatky a pěstovat zdravou sebedůvěru

Výše uvedené výstupy z jednotlivých témat v rámci předmětu Výchova k občanství přímo definují vzájemné respektování se, toleranci, řešení problému klidnou formou apod., což jsou atributy, které by měli mít žáci v podvědomí, pokud se jedná o fungující třídu s jasně vymezenými hranicemi. Zároveň tyto schopnosti by měli být pro každého člověka samozřejmostí, pokud se chce nějak společensky začlenit a seberealizovat. Přestože jsou očekávané výstupy podporující třídní klima vybrané pouze ze dvou tematických celků, neznamená to, že u dalších témat nelze klima podporovat. K tomu, aby mohl vyučující podporovat pozitivní vztahy ve třídě mu umožní právě vhodné využití výukových metod zahrnutých v rámci vyučováním, např. práva, ekonomie apod.

Praktická část

5 Metodická příručka aktivit

Tato část práce představuje ucelenou příručku aktivit do výuky Výchovy k občanství, které mohou být využity právě při mapování třídního klimatu a vztahů mezi žáky. Některé aktivity mohou být realizované v běžném uspořádání třídy, jiné je mnohem přínosnější a vhodnější dělat při kruhovém. Tato příručka může obsahovat i určitou koncepci aktivit, které mohou být náročnější na prostor, proto jsou u nich napsaná doporučení, kde aktivitu realizovat. Často stačí přeorganizovat třídu (odstrčit lavice podél zdí, čímž vznikne prostor uprostřed třídy), pracovat na chodbě či tělocvičně. Samozřejmě se může využít i externího prostředí, kterým může být školní hřiště anebo dostatečně velké prostory na školním výletě či adaptačním kurzu apod. Některé aktivity lze dle uvážení přenést i do jiných kolektivů (školní družina, zájmový kroužek...).

5.1 Zakládáme obec

Tematický okruh: Člověk ve společnosti; Člověk, stát a právo

Učivo: Naše obec, principy demokracie

Průřezové téma: Environmentální výchova, Osobnostní a sociální výchova

Název aktivity: ZAKLÁDÁME OBEC

Očekávaný výstup:

VO-9-4-03: Žák objasní výhody demokratického způsobu řízení státu pro každodenní život občanů.

VO-9-4-04: Žák vyloží smysl voleb do zastupitelstev v demokratických státech a uvede příklady, jak mohou výsledky voleb ovlivňovat každodenní život občanů.

Cíl:

- **Vzdělávací:** Žák se seznámí s průběhem demokratických voleb a bude znát jejich zásady.
- **Výchovný:** Žák si uvědomí své hodnoty, které zkusí během aktivit sdělit a prosadit před spolužáky.
- **Přínos pro klima:** Žák si osvojí základní pravidla spolupráce a komunikace.

Metody: diskusní, heuristické

Organizační formy: skupinová

Rozvíjené klíčové kompetence: kompetence k řešení problémů, komunikační, sociální a personální

Pomůcky: mapy obce (viz příloha B) nebo čtvrtky (archy balícího papíru) na vytvoření obce, čtvrtky na kandidátky, hlasovací urna, rozpočet obce, symboly možných objektů k zakoupení do obce (viz příloha D) a kontejnerů (viz příloha E) (všeho velké množství, dle počtu žáků...mohou libovolně kupovat)

Čas: 2 – 3 vyučovací hodiny

Aktivita je časově velmi rozsáhlá. Nelze stihnout v tomto popisovaném průběhu během jedné vyučovací hodiny. Ideálně na nějaké rozsáhlejší spojení výuky, např. 2 - 3

vyučovací hodiny. Na základě určitých úprav lze mít aktivitu na delší časový úsek či na menší projekt.

Průběh:

Žáci se v rámci aktivity rozdělí na skupiny, jejichž velikost se přizpůsobí dle počtu žáků ve třídě, ale doporučuje se rozdělení do max. pěti žáků ve skupině s ohledem na efektivnější spolupráci. V první fázi aktivity žáci mají za úkol vytvořit si jméno strany, kterou jejich skupina představuje a připravit kandidátku, přičemž si žáci vyzkouší princip tvoření kandidátek a to, jak vypadají. Svůj jmenný seznam vytvoří na čtvrtky nebo balící papír. Po určité chvíli např. (10minut) je vhodné práci žáků přerušit a seznámit je s druhou fází aktivity.

Ve druhé části žáci začnou pracovat se samotnou mapou obce (viz příloha B: mapa obce nebo lze vytvořit svou vlastní), rozpočtem a symboly pro jednotlivé složky možné zakoupit do obce. Hlavním úkolem stran je efektivně vyřešit v dané obci třídění odpadu, tedy zakoupit do obce dle uvážení skupinek počty kontejnerů na odpad (viz příloha E) a jejich umístění. Žáci pracují s rozpočtem, který mají zadaný (viz příloha C: list s instrukcemi k vytisknutí), protože ze zbylých peněz mohou do obce navrhnout zakoupení dalších možností, které by rozvíjeli obec (např. restaurační zařízení, zřízení hřiště, parku, obchodu apod.) (viz příloha D: Symboly k vytisknutí). To jak a kam by jednotlivé prvky umísťovali využijí lepicí hmotu, kterou budou symboly umísťovat. Dle toho, jak vyřeší tento úkol, budou mít možnost volit ve třetí fázi úspěšnou stranu.

Ve třetí fázi žáci ve skupinkách představí vlastní kandidátku a to, jak by daný úkol s problematikou třídění odpadu vyřešili a co dalšího by zakoupili. Každá skupinka nechá svůj plán a kandidátku někde v prostoru, aby se žáci poté ještě mohli projít a podívat se na jednotlivá řešení. Poté přichází poslední část, kdy se žáci budou rozhodovat, které to řešení je nejvíce zaujalo. Je možné volit konkrétní osobu nebo pouze stranu. Záleží na koncepci, jak to pojme vyučující.

Reflexe:

Protože je aktivita více časově náročná a po žácích se chce mnoho kroků, doporučuji jednotlivé kroky sdělit před rozdělením materiálu a průběžně opakovat a připomínat. Možné vypsát kroky, které mají mít připravené na pracovní list či na tabuli, aby se nemuseli žáci neustále doptávat na tyto jasné informace. Je důležité třídu

obcházet a být k dispozici pro případné dotazy anebo pouze pozorovat, jak se v jednotlivých skupinkách spolupracuje.

Na závěr každé prezentace strany doporučuji se skupinky ptát, jak se jim spolupracovalo a neopomenout na to, jak spolupráce probíhala a jak úkol plnili. Tedy dostat se k tematice, zda někdo řídil, někdo kreslil, počítal (připomenout, že každá pozice má svůj význam a je důležitá jako kterákoliv jiná). Je možné i po skončení celé aktivity umožnit zpětnou vazbu žákům. Tedy vyslechnout názory žáků na aktivitu, ale také doptávat se, co se v těch skupinkách dařilo, co naopak nešlo apod. Tato část je velmi důležitá pro učitele z několika pohledů. Prvním pohledem je to, že mu zpětná vazba o žáků plnících daný úkol předá informace a nastíní možné problematické části. Druhý náhled ukazuje na samotnou skupinku a na její schopnost spolu řešit dané úkoly (skupina se rozhovoří, co bylo dobré, v čem měla rezervy). Učitel by neměl ani zapomenout na zpětnou vazbu k jednotlivým výstupům i od žáků z jiných skupin. Tito žáci mohou prezentující skupinu ocenit, zdůraznit, co se jim líbí anebo upozornit, co by šlo i jinak řešit.

Také je vhodné žáky rozdělit do skupin náhodně, abychom měli různorodé skupiny a předešli tomu, že by vznikly nějaké skupinky tvořené „méně oblíbenými žáky“. Při tomto kroku vytvořit náhodné skupinky, ale naopak hrozí, že vznikne skupinka s naprosto nespolupracujícími žáky, tak je vhodné ještě na začátku aktivity případně některé žáky promíchat. Záleží na znalosti třídy a také jejich naladění.

Je možné, že tato aktivita zpočátku žáky nenadchne, ale jakmile se dostanou k fázi, že navrhují, co a jak koupí, objevují se ve třídě velké diskuse, které odkrývají vztahy mezi jednotlivci, schopnost přijmout názor někoho jiného apod.

Závěrem celé aktivity může být hromadná diskuse nad tím, co se obecně dařilo skupinám a co naopak ne. Výstupem by měly být základní dovednosti z oblasti komunikace a spolupráce. Aby komunikace byla efektivní, uvádí Mešková (2012), že měli by si všichni její účastníci umět naslouchat a respektovat se. Dále by se postupně měli zdokonalovat v tzv. efektivních postupech, kterými jsou popis, oznámení, vyjádření vlastních potřeb, možnost volby a prostor pro spoluúčast. Existuje více postupů, které ovšem nejsou tak časté. Důležité je, aby účastníci v jedné komunikační fázi nepoužívali všechny způsoby. Tyto postupy se mohou různě míchat a využívat. Belz a Siegrist (2015, s. 213) zmiňují zásady spolupráce, kterými jsou „*schopnost více*

osob sledovat společný cíl, zaměřit na něj své jednání a účelné se k němu přibližovat.“
Dále uvádějí (tamtéž) odkaz na citát „Já jsem O.K., ty jsi O.K.“, kterým je Erik Berne.

Tato aktivita byla realizována během souvislé pedagogické praxe a výsledky jednotlivých skupinek představuje obrázek č. 2. Jak je uvedeno v reflexi první část žáky tolik nezaujala, ale samotné hledání řešení k problematice třídění odpadu a celkového rozvoje obce bylo dle reakcí zábavnější. Celé aktivitě předcházela stručný výklad za podpory prezentace o obci a jejích složkách.



Obrázek č. 2: Výsledek aktivity jednotlivých skupin (foto: archiv autora)

5.2 Ohniště

Tematický okruh: Člověk ve společnosti, Člověk jako jedinec

Učivo: Vnitřní svět člověka

Průřezové téma: Osobnostní a sociální výchova

Název aktivity: OHNIŠTĚ

Očekávaný výstup:

VO-9-1-08: Žák objasní potřebu tolerance ve společnosti, respektuje kulturní zvláštnosti i odlišné názory, zájmy, způsoby chování a myšlení lidí, zaujímá tolerantní postoje k menšinám.

Cíl:

- **Vzdělávací:** Žák formuluje své pocity v kolektivu.
- **Výchovný:** Žák se zamyslí nad svými pocity a postavením ve třídě.
- **Přínos pro klima:** Žák interpretuje své pocity ve třídě před spolužáky.

Metody: diskusní

Organizační formy: frontální, v kruhu

Rozvíjené klíčové kompetence: komunikační, sociální

Pomůcky: Plakát nebo velký nákres ohniště (viz příloha G), lepidla, fixy, symboly

Čas: Aktivita lze vytvořit během 30 minut, ale také se žáků můžeme více doptávat a čas se protáhne. Aby vyučující nemuseli být ve stresu a pod tlakem času, je vhodné vyčlenit si na aktivitu 45 minut.

Průběh:

Žáky ideálně posadíme do komunitního kruhu, který je vhodný pro aktivity zaměřené na vztahy mezi žáky a diskuse. Před touto aktivitou je důležitá motivace, která by měla být přizpůsobena právě věku a celkovému složení třídy. Motivace může probíhat vyprávěním příběhu (viz příloha H) týkající se pobytu v přírodě, pravěkému životu anebo pouze žáky motivujeme tím, ať si zavřou oči a představují si, jak sedí u ohniště. Můžeme zmiňovat, co vše v okolí toho ohniště mohou mít. Po této motivaci by pomalu měli otevírat oči, ale stále si držet tu představu toho svého ohniště. Zdůrazníme,

že každý máme svou představu, ale že k dispozici máme předem nachystané. V tu chvíli před žáky rozložíme připravený náčrt ohniště (viz příloha G). Je možné mít připravené lístečky s určitými symboly, které žáci mohou představovat. K těmto lístečkům napíší své jméno a odůvodní, proč si vybraly tento symbol (symboly mohou být např. kámen okolo ohniště, nachystané dříví, traviny, keře). Jejich výběr by měl představovat, jak se cítí ve třídě. Například: Vybral jsem si, že budu kámen okolo ohniště, protože si myslím, že dokážu chránit třídu (kámen chrání oheň). Je zde důležité, aby žáci řekli, proč si takovou pozici vybraly a je zároveň důležité mít z pozice vyučujícího připravené příklady k jednotlivým symbolům.

Reflexe:

Tuto aktivitu lze také trochu poupravit, že místo symbolů si žáci budou kreslit postavičku, ke které dají jméno a někam ji vlepí na podklad. Stále ovšem by měli nějak definovat svou pozici ve třídě např. tím, že by bylo několik připravených, vzorových rolí z oblasti táboření nebo pravěku (oheň také může žáky přenášet do historie, kde rodiny žili v kmenovém uspořádání - náčelník, matka, lovec, sběrač...).

V jakékoliv chvíli je ale důležité mít na paměti, aby to prostředí bylo pro žáky v pořádku a klidné, aby každý mohl říct svůj názor, postoj. Proto bychom z pozice vyučujícího měli zamezit nemístným komentářům, vždy třídu uklidnit, aby měl každý velmi podobné podmínky.

Aktivita umožňuje žákům vyjádřit se, jak se cítí a případně, co by jim pomohlo jejich pocity zlepšit při pobytu ve třídě (učitel by se měl citlivě doptávat). Podle toho, jak žáci vyjádří, jak se cítí a k čemu se přiřadí opět ukazuje, smýšlení jednotlivců. Pokud žáci tvoří postavičky a lepí se někde do prostoru ohniště, tak může být zajímavým vodítkem pro vyučujícího, jak moc daleko od ostatních, ke komu apod.

5.3 Jak mi teď je?

Tematický okruh: Člověk jako jedinec

Učivo: Podobnost a odlišnost lidí, vnitřní svět člověka

Průřezové téma: Osobnostní a sociální výchova

Název aktivity: JAK MI TEĎ JE?

Očekávaný výstup:

VO-9-2-01: Žák objasní, jak může realističtější poznání a hodnocení vlastní osobnosti a potenciálu pozitivně ovlivnit jeho rozhodování, vztahy s druhými lidmi i kvalitu života.

Cíl:

- **Vzdělávací:** Žák si uvědomí své pocity.
- **Výchovný:** Žák si osvojí schopnost zamyslet se nad otázkou, jak se aktuálně cítí.
- **Přínos pro klima:** Žák se seznámí s pocity svých spolužáků.

Metody: slovní - dialogická - diskuse

Organizační formy: frontální – v kruhu

Rozvíjené klíčové kompetence: komunikační

Pomůcky: kartičky s různými obrázky jakéhokoliv typu (ideálně, kde postavy nesdělují emoce, ale obrázek, barvy v něm na jedince nějak působí)

Čas: do 10 minut (max.15 minut)

Průběh:

Vyučující nabídne do prostoru pro žáky kartičky, pokud nebude mít karty abstraktní, tak lze využít i různé fotografie. Rozdělí všechny kartičky, ideálně se tato aktivita realizuje ve chvíli, kdy všichni žáci vidí na kartičky, tedy uspořádání v kruhu, učebna seskupená do U. Poté až dá pokyn si každý žák vybere takovou kartičku, která by charakterizovala a nějak popisovala to, jak se právě teď cítí. Vyučující by měl mít kartiček více než je žáků, aby si každý mohl vybrat, proto klidně může nabídnout až 60 karet pro třicetičlennou třídu. Žáci si nevybírají postupně, ale mají možnost všichni

najednou. Je na učiteli, zda dovolí např. dvěma žákům mít jednu stejnou kartičku nebo bude dbát na to, aby si každý našel tu svou. Nechá žákům dostatečný čas popřemýšlet nad tím, proč si tuto kartičku vybrali.

V druhé části aktivity by měl každý žák postupně říci, že kartička představuje tu a tu náladu, rozpoložení. Kartičku by měli možnost vidět i ostatní.

Reflexe:

Je možné, že někteří žáci nebudou chtít říci, proč si tuto kartičku vybrali. Tak stačí ukázat, jaký obrázek si vzali. Nikoho by vyučující neměl nutit do této aktivity ve smyslu sdělení ostatním. Dále může nastat situace, že někdo řekne jednu informaci a někdo z žáků se ujme slova na delší dobu. Obě tyto varianty jsou v pořádku.

Někteří žáci nemusejí chtít mluvit, protože nemusí umět popsat a vyjádřit se, jak se mají a proč. Touto aktivitou se mohou učit, jak tyto pocity vyjadřovat.

Ačkoliv je aktivita popsána jako aktivizační metoda nebo motivační, může se volit na počátku výuky, týdne, v průběhu projektové výuky, vyučovací jednotky... Není ničím omezeno ani dáno, aby se mohla zařadit po kterékoliv vyučovací jednotce, delší či náročnější aktivitě nebo nečekané situaci. Opět je na vyučujícím, jak bude volit, jelikož někdy může být aktivita „ohrožující“ pro nějakého žáka, pokud by se realizovala po nějaké nečekané a nepříjemné situaci ve třídě, škole. Je nutné udělat základní opatření, aby žáci nezmiňovali žádná jména, ale zaměřili se na sebe.

Aby byl žákům smysl aktivity odtajněn a věděli, proč to dělali, může se opět formou závěrečné diskuse s žáky přemýšlet nad cílem aktivity. Měli by si uvědomit, a tedy přijít na to, že se mohli opět něco dozvědět o sobě, ale i o svých spolužácích. Vhodné je i navázat na to, co mohou dělat, kdyby se někdo „dnes“ necítil dobře (naslouchat mu, respektovat to, že nechce mluvit, že je smutný, nabídnout mu pomoci...)

5.4 Třídní pravidla

Tematický okruh: Člověk ve společnosti, Člověk stát a právo

Učivo: Principy demokracie, vztahy mezi lidmi, zásady lidského soužití

Průřezové téma: Výchova demokratického občana

Název aktivity: TRÍDNÍ PRAVIDLA

Očekávaný výstup:

VO-9-1-08: Žák objasní potřebu tolerance ve společnosti, respektuje kulturní zvláštnosti i odlišné názory, zájmy, způsoby chování a myšlení lidí, zaujímá tolerantní postoje k menšinám.

VO-9-4-08: Žák dodržuje právní ustanovení, která se na něho vztahují, a uvědomuje si rizika jejich porušování.

Cíl:

- **Vzdělávací:** Žák se naučí vyjádření svých postoj.
- **Výchovný:** Žák pojmenuje své potřeby v rámci chování spolužáků.
- **Přínos pro klima:** Žák diskutuje nad pravidly chování v jeho třídě.

Metody: Slovní – monologická i dialogická (diskuse)

Organizační formy: skupinová

Rozvíjené klíčové kompetence: komunikační, sociální a personální, řešení problémů

Pomůcky: menší formáty papírů (tvoření pravidel jednotlivci i malými skupinami), velký arch papíru nebo čtvrtky (konečná podoba pravidel), výtvarné potřeby

Čas: až 45 minut, důležité je myslet na dostatečný časový prostor k závěrečné diskusi nad finální podobou pravidel

Průběh:

Žáci si ve třídě vyberou libovolné místo (každý sám za sebe), kde budou samostatně chvíli přemýšlet nad třídním řádem, který by chtěli ve třídě mít a dodržovat. Hlavně hledat pozitivní pravidla, jak by se ve třídě měli vzájemně chovat. (5minut)

Po pěti minutách by se seskupili do několika skupinek, kde by společně vybrali ty povinnosti a možnosti, které chtějí mít v řádu. (3 minuty)

Následně by si tyto názory skupiny navzájem přednesly a domluvily se, která práva napíše na závazný velký arch papíru, který by později mohli žáci umělecky dotvořit. Každé dítě by mělo být na tomto papíře podepsáno jako důkaz odsouhlasení pravidel. (15 minut)

Reflexe:

Žák se naučí vyjádřit své postoje, obhájit názor, respektovat názory druhých. Také si díky této aktivitě rozvíjí prezenční schopnosti, podporu komunikace, spolupráci, samostatnost, respektování odlišností, schopnost kompromisu, napomáhá při utváření hodnot jednotlivce i kolektivu, disciplínu.

Důležité je dbát na to, aby se na arch napsaly pozitivně laděná pravidla, které více motivují na rozdíl od velkého množství zákazů a negací.

Je vhodné žáky rozdělit do skupin náhodně, abychom měli různorodé skupiny a předešli tomu, že by vznikly nějaké skupinky tvořené „méně oblíbenými žáky“. Při tomto kroku vytvořit náhodné skupinky, ale naopak hrozí, že vznikne skupinka s naprosto nespolupracujícími žáky, tak je vhodné ještě na začátku aktivity případně některé žáky promíchat. Záleží na znalosti třídy a také jejich naladění.

Závěrem celé aktivity může být hromadná diskuse nad tím, co se obecně dařilo skupinám a co naopak ne. Učitel by se neměl jít bát i do kontaktu s otázkami, jak probíhal výběr postupujících pravidel, co dělalo problém skupinkám. Výstupem by měly být základní dovednosti z oblasti komunikace a spolupráce. Aby komunikace byla efektivní, uvádí Mešková (2012), že měli by si všichni její účastníci umět naslouchat a respektovat se. Dále by se postupně měli zdokonalovat v tzv. efektivních postupech, kterými jsou popis, oznámení, vyjádření vlastních potřeb, možnost volby a prostor pro spoluúčast. Existuje více postupů, které ovšem nejsou tak časté. Důležité je, aby účastníci v jedné komunikační fázi nepoužívali všechny způsoby. Tyto postupy se mohou různě míchat a využívat. Belz a Siegrist (2015, s. 213) zmiňují zásady spolupráce, kterými jsou „*schopnost více osob sledovat společný cíl, zaměřit na něj své jednání a účelné se k němu přibližovat.*“ Dále uvádějí (tamtéž) odkaz na citát „Já jsem O.K., ty jsi O.K.“, kterým je Erik Berne. Také je možné v rámci závěrečné diskuse se

žáky probrat také několik demokratických zásad, které umožnily výběr těch nejdůležitějších pravidel.

5.5 Třídní/ školní časopis

Tematický okruh: Člověk ve společnosti

Učivo: Kulturní život

Průřezové téma: Mediální výchova

Název aktivity: TRÍDNÍ/ ŠKOLNÍ ČASOPIS

Očekávaný výstup:

VO-9-1-05: Žák kriticky přistupuje k mediálním informacím, vyjádří svůj postoj k působení propagandy a reklamy na veřejné mínění a chování lidí

Cíl:

- **Vzdělávací:** Žák si uvědomí důležitost kritického přístupu k mediálním informacím.
- **Výchovný:** Žák dokáže formulovat svůj názor na reklamy, veřejné mínění a chování lidí.
- **Přínos pro klima:** Žák si osvojí základní dovednosti pro spolupráci ve skupině.

Metody: diskusní, inscenační

Organizační formy: projektová výuka, kooperativní

Rozvíjené klíčové kompetence: komunikační, k řešení problémů, sociální a personální

Pomůcky: Textový materiál, různé typy článků a médií

Čas: Tato aktivita je velmi časově náročná. Může se pracovat s variantou, že se výuka uchopí jako projektové vyučování na celý den či do rozsahu více hodin v rámci předmětu výchova k občanství, český jazyk, informatika a další. Minimální čas na tuto aktivitu jsou dvě vyučovací hodiny, které ovšem vyžadují předchozí přípravu žáků v oblasti Mediální výchovy.

Průběh:

Cílem této aktivity je, aby si žáci vyzkoušeli, jak se tvoří časopis. Aby jejich tvorba byla úspěšná, předpokládají se jejich základní znalosti z oblasti médií, které jim můžeme předat během předchozích hodin.

Důležité je, aby žáci měli přehled, jaké možné časopisy a noviny existují. Ukázat bulvár a klasické věrohodné tiskoviny. Na přenesených časopisech by pedagog měl žákům představit jednotlivé novinářské žánry, čím se vyznačují, jak vypadají. Dále by žáci měli mít lehký přehled o tom, jak redakce vypadají, jak fungují, jaká je hierarchie funkcí. Především žánry by měli znát a umět je rozpoznávat a následně i tvořit, jelikož tvoří základ pro tvorbu časopisu.

Tato samotná aktivita žáky dělí na dvě skupiny anebo jej necháváme jako jednu skupinu, která představuje redakční radu. Pedagog zde hraje roli toho nejvyššího čili šéfredaktora či majitele tisku. Ostatní funkce si žáci dělí mezi sebe formou hlasování voleb. Měly by být zvoleny tyto funkce: zástupce šéfredaktora (1-2 žáci), fotograf (dva žáci alespoň-předpokládá se, že budou dále redaktory), sazeč (dělá časopis v počítači). Dále to mohou být funkce jako editor, korektor (měl by jím být hlavně učitel), grafik, ilustrátor a další.

Pokud již funkce jsou rozdělené, přechází se k tvorbě časopisu. Úkolem skupiny je stanovit si cílovou skupinu, obsah, čím se budou zabývat, složení časopisu, jaké články zvolí. Na základě toho si stanoví, hrubé nastínění, jak budou jednotlivé stránky vypadat (práce grafiků, sazečů), a redaktoři si rozdělí jednotlivé články podle jejich uvážení a stanoví se, který z nich je za co odpovědný. Články by neměly být velkého rozsahu na základě malé časové dotace, ale lze přípravě časopisu věnovat jednu vyučovací hodinu, načež články by vytvořili žáci doma a druhou hodinu by se již pracovalo na přepisu článků, sestavení apod.

Reflexe:

Tato aktivita je časově náročná, ale zase může přinést do třídní kolektivu něco nového. Upravit aktivitu lze ze strany pedagoga tím, že již bude mít rozmyšlené funkce pro jednotlivé žáky na základě toho, jak se projevují. Je tu také možnost celou aktivitu pouze přenést v to, že každý z žáků se pokusí vytvořit vlastní článek, který na základě znalostí se svými spolužáky zhodnotí, zda se držel rámců daného žánru či nikoliv.

Zároveň by si žáci měli uvědomit, jak lehce prostřednictvím médií je jednoduché ovlivnit veřejné mínění. Což by je mělo nasměrovat k tomu, aby přemýšleli o zdrojích k jejich článkům a pravdomluvnosti médií. Toto bychom s nimi měli probrat hned před začátkem veškeré práce na časopisu.

Vzhledem k této aktivitě a její náročnosti je možné propojit s dalšími předměty (český jazyk, informatika apod.).

Závěr aktivity by opět v sobě měl zahrnovat zjišťování z pozice vyučujícího, jak aktivita probíhala, co se dařilo, co by chtělo pro příští spolupráci vylepšit. Může se ptát celé skupinky nebo také oslovovat jednotlivce, pokud se zdálo během aktivity, že se všichni nezapojují nebo se projevují méně vhodným způsobem. Výstupem aktivity by mělo být seznámení se základními pravidly pro fungující spolupráci.

5.6 Budeme kamarádi?

Tematický okruh: Člověk ve společnosti

Učivo: Lidská setkání, vztahy mezi lidmi, zásady lidského soužití

Průřezové téma: Multikulturní výchova

Název aktivity: BUDEME KAMARÁDI?

Očekávaný výstup:

VO-9-1-08: Žák objasní potřebu tolerance ve společnosti, respektuje kulturní zvláštnosti i odlišné názory, zájmy, způsoby chování a myšlení lidí, zaujímá tolerantní postoje k menšinám.

VO-9-1-09: Žák rozpoznává netolerantní, rasistické, xenofobní a extremistické projevy v chování lidí a zaujímá aktivní postoj proti všem projevům lidské nesnášenlivosti.

Cíl:

- **Vzdělávací:** Žák se zamyslí nad rozdílností jednotlivých etnik.
- **Výchovný:** Žák si uvědomí, že úspěšní lidé nejsou nijak předurčeni svým původem a dalšími specifickými rysy.
- **Přínos pro klima:** Žák dokáže vlastními slovy vyjádřit svůj názor.

Metody: diskusní, kooperativní spolupráce

Organizační formy: skupinová

Rozvíjené klíčové kompetence: komunikační, sociální a personální

Pomůcky: prezentace jednotlivých jedinců a základní informace o vybraných jedincích

Čas: 15-25 minut

Průběh:

Každý žák si vezme papír a tužku a soustředí se na sebe a prezentaci. Vyučující postupně bude promítat fotky a žáci budou psát to, co v nich daný člověk vyvolává, zda by chtěli být přáteli, co si o něm myslí apod. Až se projdou všechny obrázky, vytvoříme se žáky skupinky, které budou mezi sebou diskutovat o jednotlivých fotkách. Poté postupně promítneme všechny osoby a budeme se u jednotlivých fotek doptávat. (Co si

poznamenali a popřípadě proč). Poté se jim káží základní informace o jednotlivých osobách na prezentaci.

Reflexe:

Na závěr je důležité, abychom s žáky probrali, že se necháváme ovlivňovat předsudky. Diskutujeme s žáky, co předsudky jsou a dle čeho lidi můžeme soudit. Zaměřujeme si obecně na to, co se může týkat různých tříd např. v jejich škole (dle čeho můžeme soudit žáky). Je dobře soudit lidi dle zevnějšku a vůbec je neznat?

Vhodné je také zaměřit závěrečnou diskusi na diskuse ve skupinkách. Opět položit otázky, jak se diskutovalo, jak to probíhalo. Vyučující se také může ptát na emoční rovinu, jaké měli žáci pocity, když někdo říkal něco naprosto opačného než oni a naopak. Závěrem se vyučující může zaměřit na otázky typu, jestli to nějak souvisí s tím, jak se mají ve třídě a proč? Přesto by neměl zapomenout zmínit důležité prvky souvisejí s argumentací (klidné argumentování a diskutování, přijetí cizího názoru, prostor pro vyjádření ostatních, respektování...)

5.7 Skládáme Smetanu

Tematický okruh: Člověk ve společnosti

Učivo: Naše obec, region, kraj, naše vlast

Průřezové téma: Osobnostní a sociální výchova, Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech

Název aktivity: SKLÁDÁME SMETANU

Očekávaný výstup:

VO-9-1-01: Žák objasní účel důležitých symbolů našeho státu a způsoby jejich používání.

Cíl:

- **Vzdělávací:** Žák se seznámí s dílem významného evropského skladatele - B. Smetany.
- **Výchovný:** Žák navrhne možné rozdělení pozic v jednom pracovním týmu.
- **Přínos pro klima:** Žák si vyzkouší spolupráci podle přidělených funkcí, které získá pomocí diskuse.

Metody: didaktická hra

Organizační formy: kooperativní, skupinová

Rozvíjené klíčové kompetence: komunikativní, pracovní, osobnostní a sociální

Pomůcky: notové osnovy, jednotlivé komponenty not a pauz, předlohu

Čas: 15 minut

Průběh:

Žáky nejprve seznámíme s tím, co je to notová osnova, jaké má prvky. Tyto informace by měli znát již z hodin hudební výchovy, tak jen letmo připomenout. Zmínit, že budou rozdělení do skupin, ve kterých budou dle předlohy skládat část hudebního partu.

Poté přejdeme k samotnému rozdělení do skupin, je přínosné opět z hlediska spolupráce ve třídě zvolit námi určené skupiny tak, aby byly částečně vyrovnané (logicky i fyzicky). Žáci jsou následně instruováni k průběhu aktivity. Aktivita

obsahuje několik stanovišť: **1. stanoviště** – předloha partu, **2. stanoviště** – komponenty not a pauz (každá nota je rozdělena na krk, hlavičku a případný praporek + pauzy), z tohoto stanoviště lze udělat až čtyři (dle potřeby vyučujícího), **3. stanoviště** – vytvořený hudební part. Je na uvážení vyučujícího, na kolik stanovišť připraví aktivitu. Stejně tak si sám určí dle počtu žáků obsazenost skupin. Důležité je, aby si hned na začátku pedagog s žáky ujasnil, zda se mohou prolínat na stanovištích anebo zda si musí určit, kdo bude plnit, jaký úkol. Jestliže se vybere varianta (každý žák jedna předem stanovená činnost) nesmějí se vystřídat, pokud nedostanou pokyn od vyučujícího. Druhá varianta, tedy ta, že se žáci mohou vystřídat pouze na základě pokynu vyučujícího, je pro značně náročná (především určení si rolí), ale zase si vyzkouší něco nové. Tímto novým poznatkem je schopnost se ve skupině domluvit a určit si pozice.

Když jsou žáci připraveni na stanovištích, může se aktivita rozeběhnout. Tuto aktivitu může vyučující realizovat na chodbě, velké učebně, kde uzpůsobí prostor odstrčením lavic, za předpokladu, že bude aktivita na čas a správnost přepisu. Žáci od předlohy nebo žáka s předlohou budou vybíhat pro komponenty potřebné k přetvoření přepisu části notového partu. Žák s předlohou informuje běžce s tím, kam mají běžet, kterou část vzít. Běžcům se může situace zkomplikovat tím, že u komponentů musí například udělat 3 dřepy apod. Také je možné mít z pozice vyučujícího komponenty u sebe a vydávat na požádání, pokud žák správně zodpoví připravenou otázku např. z minulé látky.

Cílem celé aktivity je, aby žáci, co nejrychleji a správně nalepily noty dle předlohy na připravenou notovou osnovu. Na závěr této aktivity je vhodné pustit celou skladbu a připravit k ní několik doplňujících dotazů (Kdo skladbu již slyšel?, Kde ji slyšel?, Znáte nějaké další skladby od B. Smetany?...)

Reflexe:

Jelikož může být tato aktivita hlučná, doporučuji vytvořit určitá opatření. Jedním z takových opatření je, že žák vysvětlující, jaká nota následuje, nesmí mluvit apod. Dalším řešením může být realizace aktivity bez důrazu na rychlost anebo v prostředí, kde bude třída rušit minimum okolí.

Aktivita je náročná nejen na přípravu a průběh, ale hlavně na spolupráci ve skupině. Žáci se musí určitým způsobem mezi sebou domluvit, kdo bude mít jaký úkol a podle toho pracovat. Během aktivity mohou přijít nečekané změny (učitel dle svého

uvážení vytvoří nějakou obtížnost pro běžce anebo bude vyžadovat, aby si žáci vyměnili pozice, také může aktivitu pozastavit a skupiny přemístit k soupeřícím archům, přičemž ty se stanou od této chvíle jejich), se kterými se budou muset žáci nějakým způsobem vypořádat a zareagovat na ně. Aktivita vyžaduje soustředěnost, spolupráci a komunikaci.

Tyto složky by vyučující neměl opomenout ve chvíli zpětné vazby, která je v této aktivitě velmi důležitá. Měla by proběhnout nejprve zpětná vazba od jednotlivých skupinek, jak se jim spolupracovalo a neopomenout na to, jak spolupráce probíhala a jak úkol plnili. Tedy dostat se k tematice, zda někdo určil role anebo se společně shodli a každý si řekl, co by chtěl být. Vhodné je také z pozice vyučujícího předat zpětnou vazbu a aktivně vyslechnout názory žáků na aktivitu, ale také doptávat se, co se v těch skupinkách dařilo, co naopak nešlo apod. Tato část je velmi důležitá pro učitele z několika pohledů. Prvním pohledem je to, že mu zpětná vazba od žáků plnicích daný úkol předá informace a nastíní možné problematické části. Druhý náhled ukazuje na samotnou skupinku a na její schopnost spolu řešit dané úkoly (skupina se rozhovoří, co bylo dobré, v čem měla rezervy).

Také je vhodné žáky rozdělit do skupin náhodně, abychom měli různorodé skupiny a předešli tomu, že by vznikly nějaké skupinky tvořené „méně oblíbenými žáky“. Při tomto kroku vytvořit náhodné skupinky, ale naopak hrozí, že vznikne skupinka s naprosto nespolečnými žáky, tak je vhodné ještě na začátku aktivity případně některé žáky promíchat. Záleží na znalosti třídy a také jejich naladění.

Závěre celé aktivity může být hromadná diskuse nad tím, co se obecně dařilo skupinám a co naopak ne. Výstupem by měly být základní dovednosti z oblasti komunikace a spolupráce. Aby komunikace byla efektivní, uvádí Mešková (2012), že měli by si všichni její účastníci umět naslouchat a respektovat se. Dále by se postupně měli zdokonalovat v tzv. efektivních postupech, kterými jsou popis, oznámení, vyjádření vlastních potřeb, možnost volby a prostor pro spoluúčast. Existuje více postupů, které ovšem nejsou tak časté. Důležité je, aby účastníci v jedné komunikační fázi nepoužívali všechny způsoby. Tyto postupy se mohou různě míchat a využívat. Belz a Siegrist (2015, s. 213) zmiňují zásady spolupráce, kterými jsou „*schopnost více osob sledovat společný cíl, zaměřit na něj své jednání a účelně se k němu přibližovat.*“ Dále uvádějí (tamtéž) odkaz na citát „Já jsem O.K., ty jsi O.K.“, kterým je Erik Berne.

5.8 Ventilek problémů a kladů

Tematický okruh: Člověk a jedinec, Člověk ve společnosti

Učivo: Vztahy mezi lidmi, zásady lidského soužití, vnitřní svět člověka

Průřezové téma: Osobnostní a sociální výchova

Název aktivity: VENTILEK PROBLÉMŮ A Kladů

Očekávaný výstup:

VO-9-1-07: Žák uplatňuje vhodné způsoby chování a komunikace v různých životních situacích, případné neshody či konflikty s druhými lidmi řeší nenásilným způsobem.

VO-9-2-03: Žák rozpoznává projevy záporných charakterových vlastností u sebe i u druhých lidí, kriticky hodnotí a vhodně koriguje své chování a jednání.

Cíl:

- **Vzdělávací:** Žák se naučí vyjádřit své postoje, názory a naučí se respektovat druhé.
- **Výchovný:** Žák bude rozvíjet komunikační schopnosti a sdělení nepříjemných informací.
- **Přínos pro klima:** Žák je schopen analyzovat své chování a chování ostatních spolužáků.

Metody: slovní - monologická i dialogická

Organizační formy: frontální – v kruhu

Rozvíjené klíčové kompetence: komunikační, řešení problémů

Pomůcky: mluvicí předmět (žezlo, upravený papír do listiny, obyčejný míček, napodobeninu mikrofonu apod. – kdo má předmět jako jediný mluví)

Čas: Musí se vystřídat všichni žáci, čas je závislý na jejich počtu a mluvnosti. (10-20 minut)

Průběh:

S žáky se posadíme do kroužku, vyučující začne pár vět, co se mu na této třídě líbí, nelíbí, jak se věci mají, jak se žáci chovají. Pozor, nemluví o určitých osobách, nejmenuje, pouze může říci: „*Takové a takové chování je špatné, protože ...*“ Při svých několika větách v ruce drží nějaký symbolický předmět - žezlo, upravený papír do listiny, obyčejný míček, napodobeninu mikrofону apod., aby žákům bylo jasné, že platí pravidlo, kdo má předmět, ten mluví, zbytek poslouchá. (Toto pravidlo vyučující určí, než začneme mluvit o kladech či záporech kolektivu).

Reflexe:

Tato aktivita by měla získat pozornost žáků, částečně je namotivovat na další úkony v rámci tohoto tématu. Mentor (vyučující) aktivity by si měl dokázat uhlídat klid a respektování žáků navzájem. Protože je zároveň i tato aktivita značně riziková, žáci se mohou obávat něco říci nahlas svou nespokojenost anebo nebudou vědět, co říci. Důležitá je motivace a vytvoření bezpečného prostředí pro každého žáka. Je možné aktivitu namotivovat tak, aby si žáci představili, s jakým chováním by mohl být někdo nespokojený, co by jej mohlo mrzet a naopak, jaké věci někoho v této třídě mohou těšit. Učitel musí dbát na dostatečné odosobnění od daných výroků, aby si to žáci nevztahovali k sobě.

Jednou z dalších variant, jak realizovat tuto aktivitu může být to, že každý žák sám za sebe zkusí vymyslet jednu věc, která se třídě daří (v rámci chování a vzájemných vztahů), a jednu, která se moc nedaří a je potřeba na ni zapracovat.

Role vyučujícího je zde jako startovací řečník, tzn. on je ten, kdo začne a ukáže cestu žáků, a zároveň pozorovatel a moderátor. Žáků by se měl doptávat, především u těch negativních sděleních, co by ten pobyt spolužákům mohlo zpříjemnit, co by bylo potřeba, aby se změnilo (opět bez konkrétních lidí, pouze obecně).

Závěr

Závěrečná práce *Klima školní třídy a jeho podpora při hodinách Výchovy k občanství* shrnuje základní poznatky o klimatu školní třídy. Klima školní třídy ovlivňují nejen žáci a učitelé, ale i řada dalších jevů, které na první pohled nejsou tolik pozorovatelné anebo se jim nepřikládá velký důraz. Mezi takové faktory můžeme zařadit klima a kulturu školy, vybavení školy, prostorovou orientaci a uspořádání školy a jednotlivých tříd.

Významným vlivem na třídu jako takovou mají i formy výuky a metody využívané v jednotlivých hodinách, proto jsou v této práci zahrnuty základní formy a metody, které mohou svou aplikací v hodinách pozitivní klima podporovat. Jedná se především o formy a metody založené na vzájemné komunikaci žáků, spolupráci a respektování se navzájem. Stejně aspekty jsou i nejčastějšími výstupy pro jednotlivé aktivity zahrnuté na konci práce.

Na základě získaných poznatků o klimatu školní třídy je v praktické části představeno osm aktivit, které s klimatem pracují nebo umožňují vyučujícímu jeho poznávání. Díky tomu vznikla v rámci této práce metodická příručka s aktivitami připravenými do výuky výchovy k občanství, jenž mají aktivizační charakter. Jelikož je celá práce je zaměřena na klima školní třídy základní školy druhého stupně, tak i aktivity navržené v metodické příručce jsou adresovány pro tuto věkovou skupinu. U aktivit bližší specifikace, do jakého ročníku jednotlivé aktivity řadit, nejsou, jelikož jich je celá řada, která může být realizována napříč celým druhým stupněm. Případně u některých aktivit stačí malý metodický zásah týkající se obsahu. Některé aktivity souvisí s probíranou látkou, např. *Skládáme Smetanu*, *Budeme kamarádi?* apod., jiné jsou víceúčelové. Víceúčelové aktivity se mohou používat nejen k některým určitým tématům, jelikož v sobě zahrnují určitou tematiku související s probíranou látkou, ale hlavně nejsou specifikovány a mohou se použít do třídnických hodin, na školní výlety apod. Většina aktivit je založena na spolupráci v několika početných skupinách, u řady z nich záleží na velikosti třídy a potřebách vyučujícího. To samé platí i o prostoru, kde mohou být aktivity realizovány. Některé aktivity se mohou poměrně pravidelně opakovat *Jak mi teď je?* a mohou být realizovány i během školních výletů apod., jiné jsou určeny spíše k jednorázovému použití.

U některých uvedených aktivit také hrozí to, že se žáci „zaseknou“ a nebudou schopni komunikovat na takové úrovni, jakou aktivita vyžaduje. V takové chvíli hraje důležitou roli vyučující s motivací, že to nevadí, že každému něco hned třeba nepůjde. Vhodné také je

v rámci toho uklidnění a motivování zároveň sdělit to, že se v rámci celé řady aktivit budeme věnovat i právě nácviku vyjadřování se, uvědomování si svých pocitů a názorů, což může mít za následek to, že aktuální nechuť komunikovat může zmizet. Je důležité žáka uklidnit i v tom, že to nemusí jít hned příští aktivitu a že je i normální a běžné, že někdo o sobě moc mluvit nechce celý život. Je to normální a přirozené, protože každý jsme jiný. I takováto situace může být pro učitele známkou toho, že se žákovi opravdu nechce o něčem mluvit anebo se necítí komfortně, na což se může začít doptávat před spolužáky anebo následně počkat na prostor pro osobní rozhovor.

Nejčastěji využívanou metodou je diskuse, která je zahrnuta u každé aktivity. Někdy sice není hlavním úkolem, ale díky diskusi i v rámci zpětné vazby se učitel dozví mnoho informací o žácích v dané pracovní skupině anebo o možných nedostacích aktivity, kterých se na příští výuku může vyvarovat. Schopnost diskutovat nejen o probírané látce, ale i o tom, jak se žákům spolupracovalo, jak postupovali, může do budoucna pomoci při sdělování úkolů, a i nepříjemných věcí. Protože jednou z nejvýznamnějších znaků pro bezpečné a pozitivně laděné klima je komunikace. Komunikace má být efektivní a bezpečná v rámci komunikace žák – žák i žák – učitel.

Seznam použitých informačních zdrojů

BELZ, Horst a Marco SIEGRIST. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. Vyd. 3. Přeložil Dana LISÁ. Praha: Portál, 2015, 375 s. ISBN 978-80-262-0846-4.

BENDL, Stanislav. *Ukážněná třída, aneb, Kázeňské minimum pro učitele*. Praha: Triton, 2005, 298 s. První pomoc pro pedagogy. ISBN 80-7254-624-4.

BRÉDA, Jiří, Robert ČAPEK, Eva DANDOVÁ a Jitka KENDÍKOVÁ. *Třídní učitel jako kouč*. Praha: Raabe, 2017, 125 s. Dobrá škola. Třídní učitel II. ISBN 978-80-7496-293-6.

ČAPEK, Robert. *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada, 2010, 325 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-2742-4.

HADJ-MOUSSOVÁ, Zuzana. *Diagnostika a práce se skupinou: manuál diagnostiky a intervencí pro práci se skupinou*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2009, 32 s. ISBN 978-80-7372-562-4.

HANSEN ČECHOVÁ, Barbara. *Nápady pro rozvoj a hodnocení klíčových kompetencí žáků*. vyd. 1. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-388-8.

HORNÁČKOVÁ, Vladimíra. Metoda inscenační. In KŘOVÁČKOVÁ, Blanka, SKUTIL, Martin a kol. *Pedagogický a psychologický slovník: terminologický slovník zaměřený na primární a preprimární vzdělávání*. 1. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. ISBN 978-80-7435-513-4. s. 57

KALHOUS, Zdeněk, OBST Otto a kol. *Školní didaktika*. 1. vyd. Praha: Portál, 2002, 447 s. ISBN 80-7178-253-X.

KLIMEŠ, Lumír. *Slovník cizích slov*. 7. vyd., V SPN - Pedagogické nakl. vyd. 2., rozš. a dopl. Praha: SPN - Pedagogické nakladatelství, 2005, xxix, 829 s. ISBN 80-7235-272-5.

KOPŘIVA, Pavel. *Respektovat a být respektován*. 3. vyd. Kroměříž: Spirála, 2008, 286 s. ISBN 978-80-904030-0-0.

KUMAR, J. Rasanth. *Methods of Teaching Civics*. New Delhi: Discovery Publishing House, 2004. 280 p. ISBN 280 9788171418060.

LAŠEK, Jan. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Vydání druhé. Hradec Králové : Gaudeamus, 2007. 161 stran. ISBN 978-80-7041-980-9.

LUKÁŠOVÁ, Hana. *Kvalita života dětí a didaktika*. Praha: Portál, 2010, 202 s. ISBN 978-80-7367-784-8.

MAŇÁK, Josef a ŠVEC, Vlastimil. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003, 219 s. ISBN 80-7315-039-5.

MAREŠ, Jiří a Stanislav JEŽEK. *Klima školní třídy: dotazník pro žáky*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012, 39 s. Evaluační nástroje. ISBN 978-80-87063-79-8.

MEŠKOVÁ, Marta. *Motivace žáků efektivní komunikací: [praktická příručka pro učitele]*. Praha: Portál, 2012, 135 s. ISBN 978-80-262-0198-4.

PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. Šesté, aktualizované a doplněné vydání. Praha: Portál, 2017, 483 s. ISBN 978-80-262-1228-7.

PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003, 322 s. ISBN 80-7178-772-8.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2017 [cit. 2018-04-03]. Dostupný z WWW: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani>

RŮŽIČKOVÁ, Dora (ed.). *Jak si rozumět ve třídě: Pedagogika v praxi*. 1.vyd., Olomouc: Univerzita Palackého, 2012, 229 s. ISBN 978-80-244-3165-9.

ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Praha: Grada, 2012, 155 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-4100-0.

Seznam zkratek a symbolů

CES – Classroom Environment Scale

CCQ – Communication Climate Questionnaire

CUCEI – College and University Classroom Environment Inventory

ICEQ – Individualized Classroom Environment Q.

LEI – Learning Environment Inventory

MCI – My Class Inventory

RVP ZV – rámcový vzdělávací program pro základní školy

SO-RA-D – Sociometrický ratingový dotazník

VOŠ – vyšší odborná škola

VŠ – vysoká škola

ZŠ – základní škola

Seznam tabulek

Tabulka č. 1: Klasifikace metod podle J. Maňáka

Tabulka č. 2: Vybrané očekávané výstupy z RVP ZV

Tabulka č. 3: Vybrané očekávané výstupy z RVP ZV

Seznam obrázků

Obrázek č. 1: Vazby mezi klimatem, prostředím a atmosférou

Obrázek č. 2: Výsledek aktivity jednotlivých skupin (foto: archiv autora)

Seznam příloh

Příloha A: Ducháčci – strom

Příloha B: Návrh obce (mapa) k aktivitě č. 1

Příloha C: List s instrukcemi a symboly k aktivitě č. 1

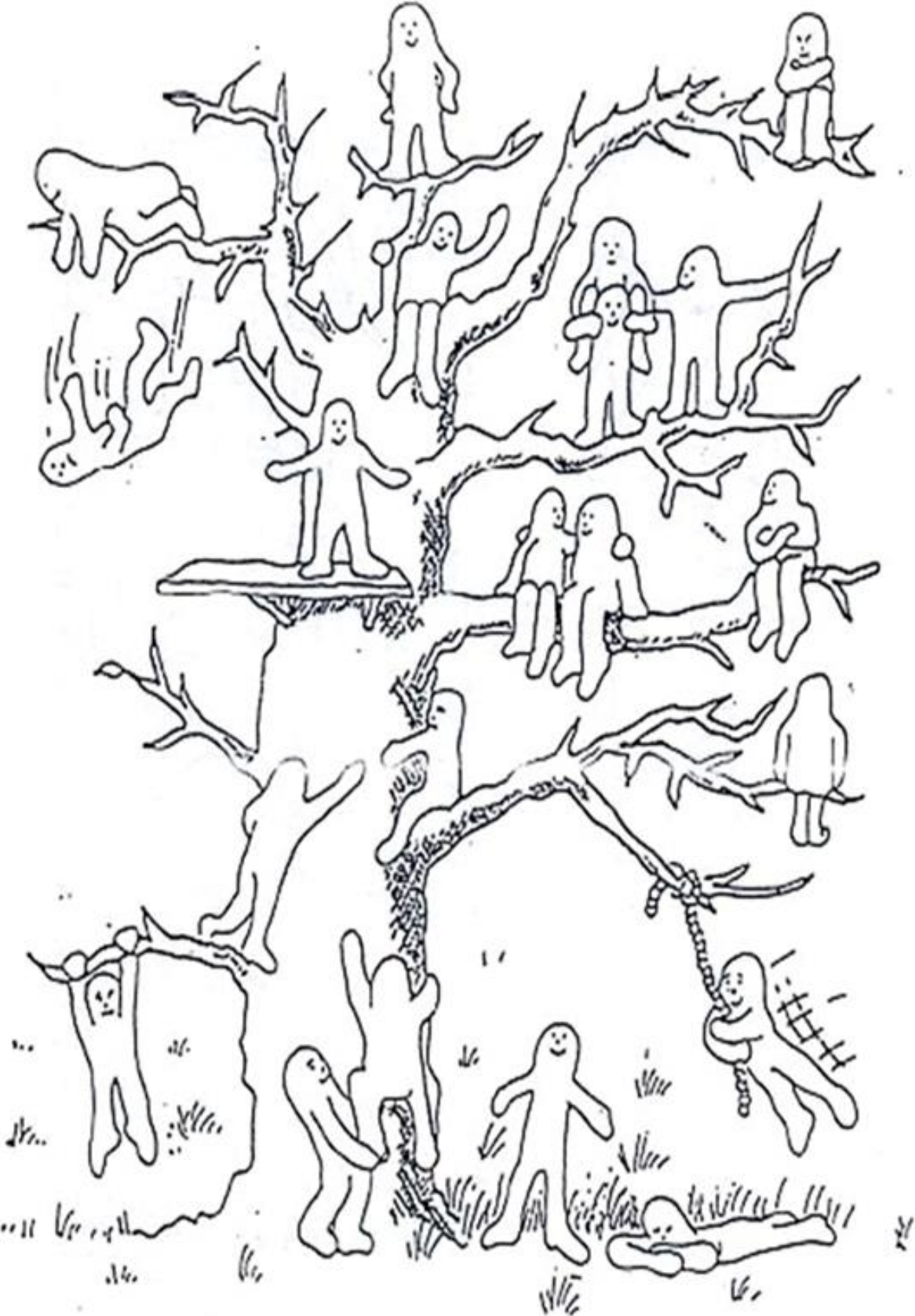
Příloha D: Symboly možného vylepšení obce k aktivitě č.1

Příloha E: Symboly kontejnerů k vytisknutí k aktivitě č.1

Příloha F: Nákres ohniště k aktivitě č. 2

Příloha G: Příběh k aktivitě č. 2

Příloha A: Ducháčci – strom



Příloha B: Návrh obce (mapa) k aktivitě č. 1



Příloha C: List s instrukcemi k aktivitě č. 1

ZADÁNÍ PRO SPOLEČNOU PRÁCI

1. Připravte si název vaší „politické“ strany (třeba podle toho, co budete prosazovat, co Vás charakterizuje) a kandidátku. Kandidátka je pořadí kandidátů do zastupitelstva dle Vašeho klíče (podle oblíbenosti, kdo se hodí nehodí, proč jste tak zvolili, co danou osobu charakterizuje apod.)
2. V rámci předvolební kampaně máte za úkol vyřešit problém se tříděním odpadu v dané obci (mapa). Obec nemá kontejnery na tříděný odpad. Vaším úkolem je navrhnout řešení, kam s kontejnery. Rozpočet máte dole na konci zadání.
3. Pokud máte zbylé peníze v rozpočtu, může jej využít k zakoupení dalších věcí či slíbit jejich zřízení. (Musíte se vejít do rozpočtu).
4. Na závěr hodiny si připravte prezentaci Vaší kandidátky a řešení s problematikou odpadu.

Rozpočet: 340 000 korun

1 kontejner – 8 600 korun **restaurace** – 98 700 korun

Kino – 143 500 korun **dětské hřiště** – 34 900 korun **obchod** – 86 400 korun

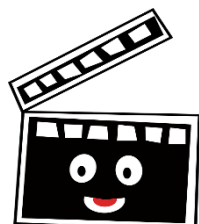
čistička odpadních vod – 180 780 korun **nízkoprahové zařízení** – 48 300 korun

park – 28 000 korun **sportovní hřiště** – 110 000 korun

Příloha D: Symboly možného vylepšení obce k aktivitě č. 1



Park



Kino



Restaurace



Čistička odpadních
vod



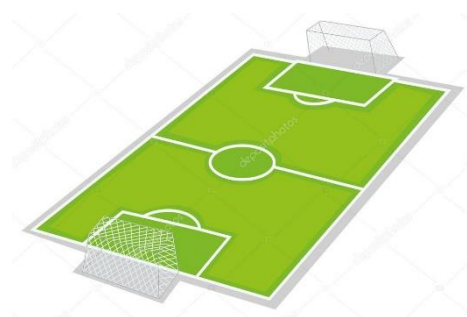
Dětské hřiště



Obchod

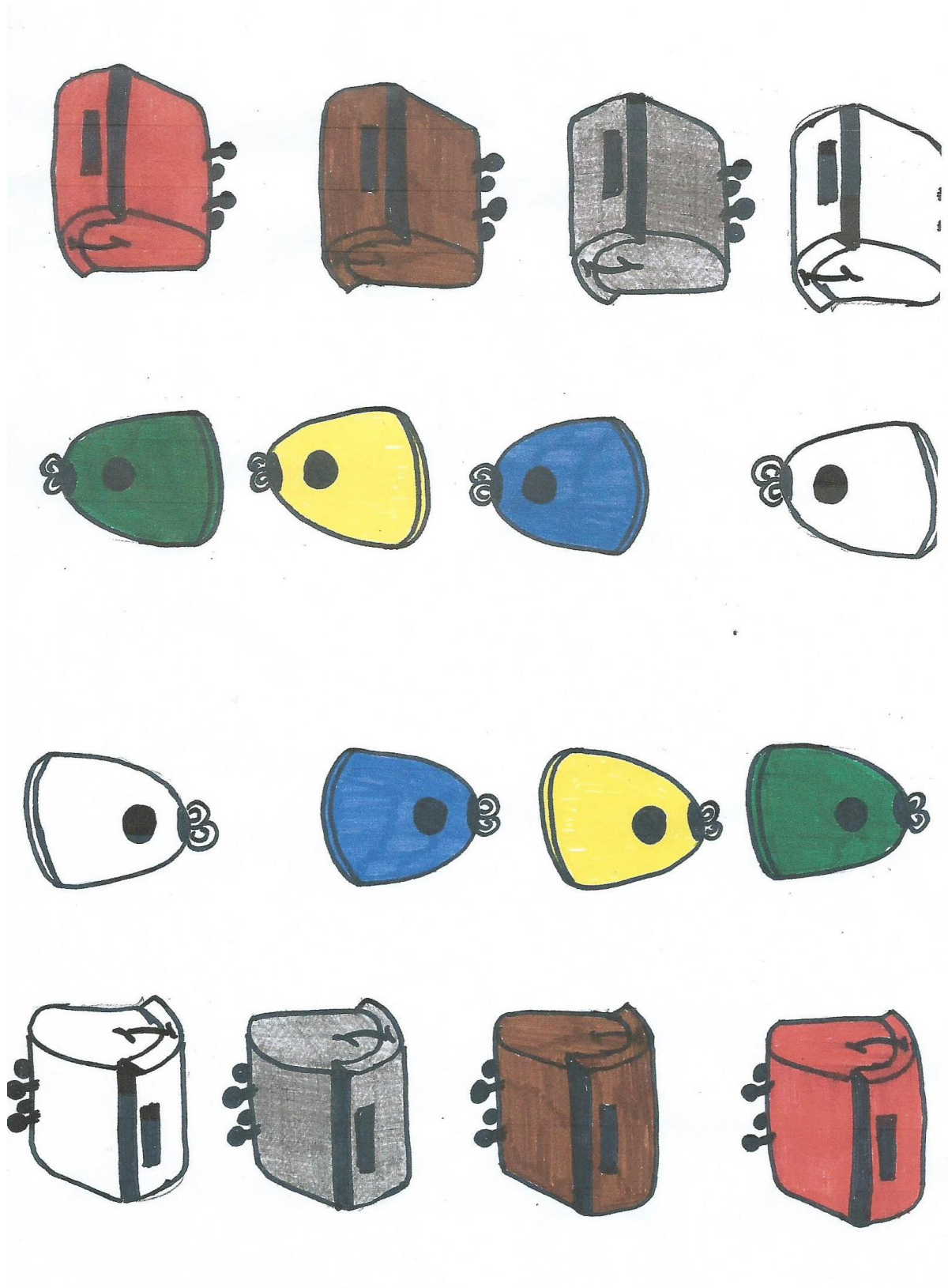


Nízkoprahové
zařízení

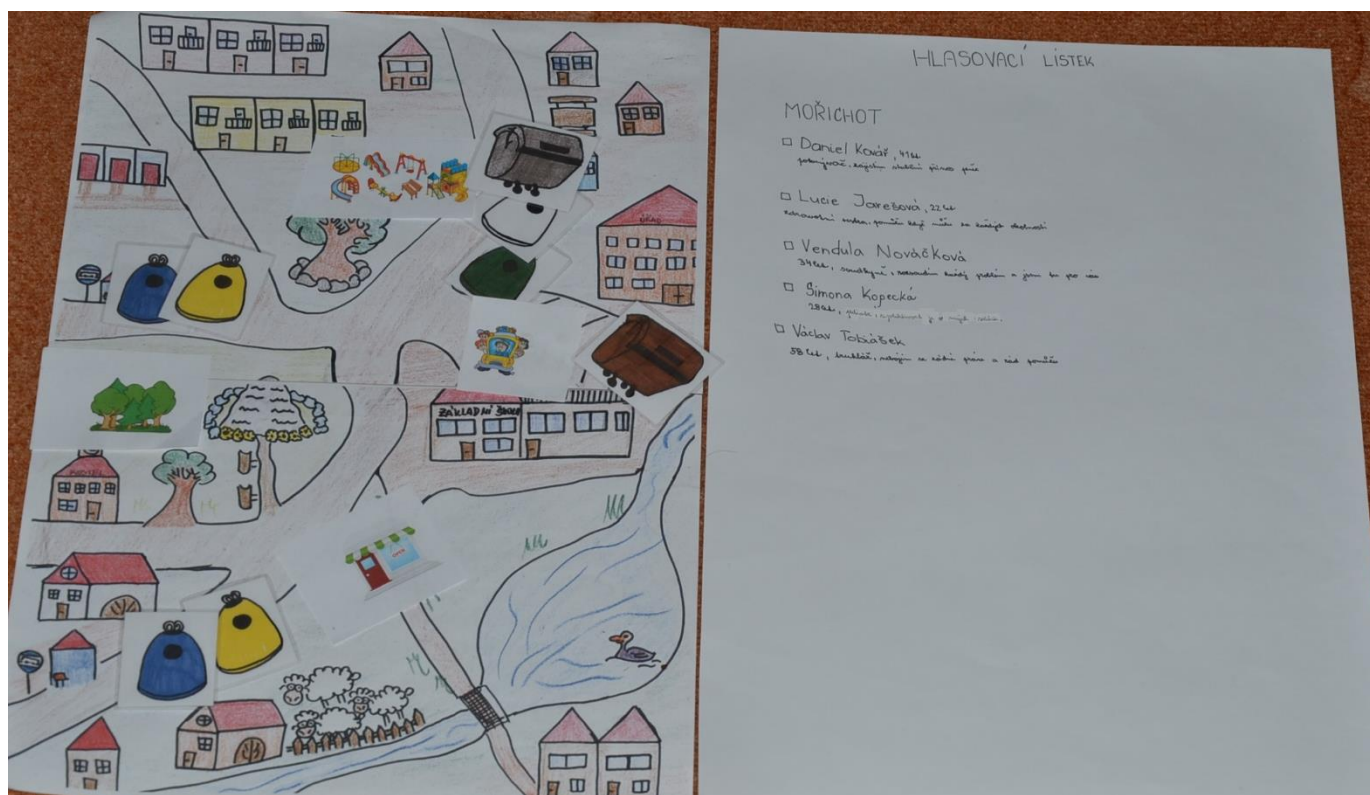


Sportovní hřiště

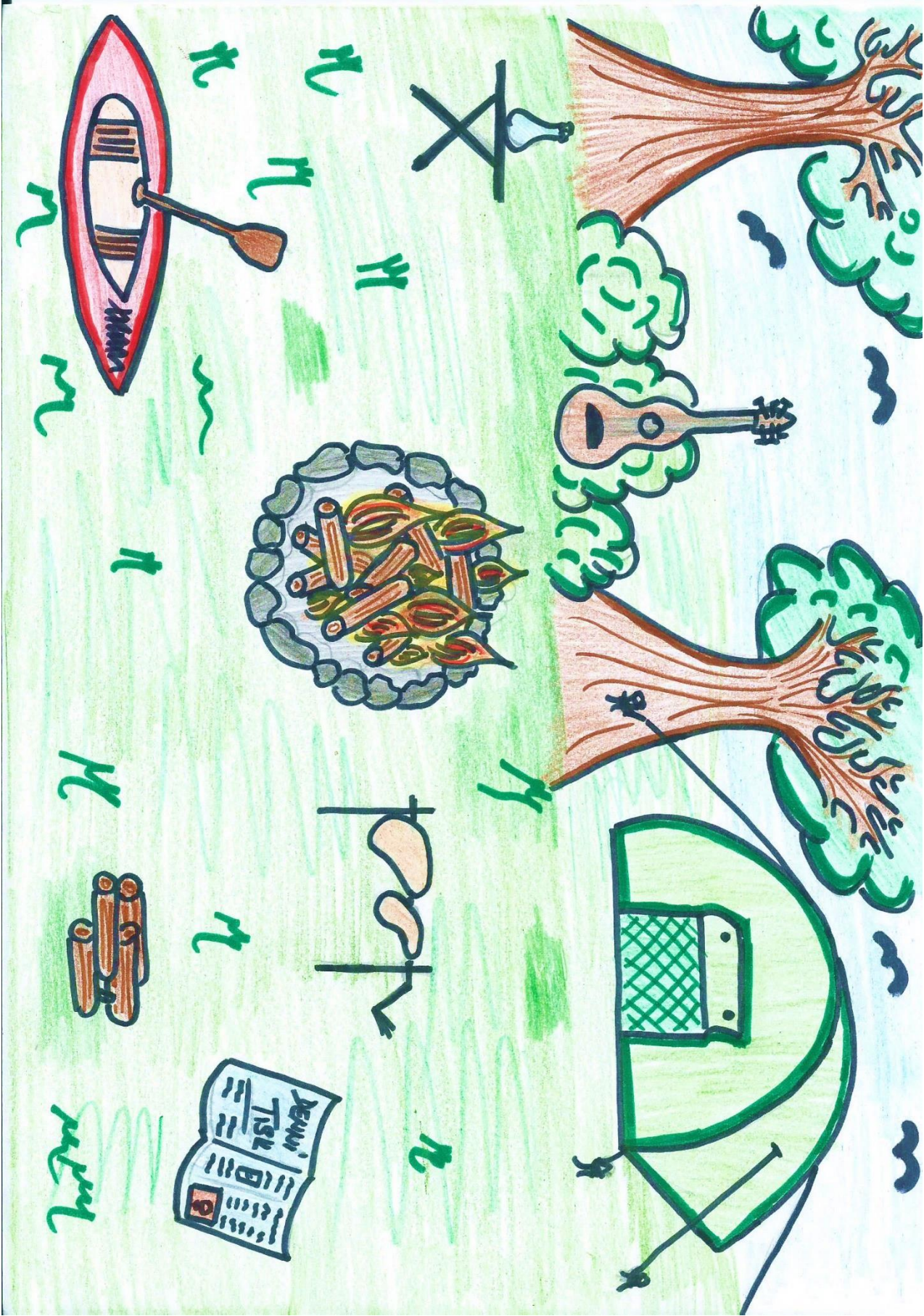
Příloha E: Symboly kontejnerů k aktivitě č. 1



Příloha F: Fotografie výsledků z realizované aktivity č.1



Příloha G: Nákres ohniště k aktivitě č. 2



Příloha H: Příběh k aktivitě č. 2

Bratřík, Koumes, Vašík, Amálka a Mája jsou nerozlučnými přáteli už od první třídy, ve které se před šesti lety prvně potkali. Od té doby spolu zažili spousta zábavy, ale také průšvihů. Krom toho, že spolu chodili do jedné třídy, spolu velmi často hráli hry na hřišti a vyráželi na různé výlety.

Není to tak dávno, co se rozhodli v nedalekém lesíku s rodiči Koumesa tábořit. Jednalo se o poslední prázdninový týden, kdy sluníčko slibovalo příjemné chvíle a hlavně teplé noci. S nápadem podniknout něco v přírodě přišla Mája, ale její rodiče pracují do pozdního odpoledne, tak jí to nepovolili. Parta si nejprve myslela, že by vyrazila sama, ale každý, kdo z nich doma tento nápad doma vyprávěl, dostal zákaz takto někam vyrazit sám. Víte, proč? Koumes byl hodně zklamaný, tak jeho tatínka napadlo, že si s mamkou udělají také výlet do přírody a všechny děti vezmou s sebou. „Paráda,“ křičel Koumes. Jeho rodiče často dříve jezdili pod stan. Nabalili auto a rozjeli se nabrat i ostatní kamarády, se kterými vyrazili vstříc novému dobrodružství.

Když dorazili na místo, tak rodiče chystali svačinu a děti dostali za úkol vybalit své věci a připravit vše potřebné k postavení stanů, založení ohniště. Každý z nich si ovšem vzal do batůžku jednu věc, která byla dle něho nejdůležitější. Koumes si přibalil knihu Moderního turistu, která v sobě zahrnuje spoustu rad, jak se v přírodě chovat, na co si dát pozor. „*To já jsem si vzala tu nejvíc důležitou věc. Je to celta,*“ řekla Mája. Ostatní děti reagovaly: „*Co to je?*“ „*Celta je vlastně taková plachta, která je nepromokavá, můžu se pod ní schovat já i spoustu dalších lidí anebo na ní mohu sedět,*“ vysvětlila jim Mája a rovnou celtu vybalila. Bratřík měl připravenou takovou mini pilku, prý aby se mohlo dřevo zkrátit a v noci jim nevyhasl oheň. Vašík měl u sebe takový příruční nožik, říkal mu rybička, který dostal jako malý od dědečka s tím, že každý muž má mít nůž. Amálka si vzala KPZ neboli krabičku první záchrany, ve které byly nezbytné věci, kdyby se něco událo, např. náplast, obvaz, šátek.

Když si parta vzájemně ukázala své poklady rozhodla se připravit prostor pro stany a ohniště. Děvčata vyčistila prostor od klacků, šišek a kamení, aby se dobře sedělo okolo ohně a kluci chystali větší kamení na kruh k ohništi. Takový kruh je velmi důležitý, je pro oheň hranicí, kam může a kam nesmí. Když toto připravili, vydali se společně nasbírat suché dříví na oheň, cestou našli různé hezké věci, kterými si rozhodli prostor vyzdobit (hezké srostlé jehličnaté větve, květiny...)

Když vše bylo nachystané maminka s tatínkem je svolali ke svačině. Po jídle společnými silami postavili stany a šli si zahrát nějaké hry (např. Kdo jsem, Slovní fotbal apod.). K večeri si nachystali buřty, které opékali na ohni a během toho si povídali, jak jsou věci kolem nás důležité, i když je to pouze kamení.