DIAGNOSTIKA KLIMATU ŠKOLNÍ TŘÍDY

- MGR. LENKA BRODSKÁ
- MGR. SIMONA PEKÁRKOVÁ

CO JE KLIMA TŘÍDY?

Školu a v ní i každou třídu můžeme vnímat jako specifickou a svébytnou sociální skupinu. Dění v těchto sociálních skupinách je pro výuku velmi důležité a dokáže výchovně-vzdělávací proces všem jeho účastníkům významně ulehčit, nebo také zkomplikovat. Proto se mu v poslední době věnuje čím dál tím větší pozornost.

Obsah pojmu klima školy/třídy stále není v odborné literatuře zcela jednoznačný. Někteří jej chápou úžeji ve smyslu subjektivního hodnocení školní kultury a psychosociálních procesů ve škole/třídě všemi aktéry edukačního procesu (žáky, učiteli, rodiči, vedením školy a dalšími osobami). Jiní jej vesměs pojímají jako souhrn názorů těchto aktérů na školu/třídu jako celek.

DIAGNOSTICKÉ ŠETŘENÍ KLIMATU ŠKOLNÍ TŘÍDY MŮŽE ZKOUMAT

a) třídu v širším rámci úvah o klimatu celé školy, např.:

- V jaké lokalitě se škola nachází a jak se tato lokalita specificky odráží v sociálně-ekonomických a etnicko-kulturních poměrech žactva dané školy a rodičů žáků.
- Zda se jedná o městskou školu, menší školu v sociálně vyloučené lokalitě, o vesnickou málotřídku atp.
- Jestli je v dané lokalitě dostupná síť dalších služeb (a kterých).
- V jaké finanční situaci se škola právě nachází a jak to dopadá do edukačního procesu.
- Jakou má škola filozofii a jakým způsobem ji její vedení prosazuje – jaké ve škole panují normy a hodnoty, jak je škola řízena a organizována, jaké upřednostňuje cíle a jakým způsobem je komunikuje s účastníky vzdělávání. Zda je škola otevřená spolupráci s komunitou a moderním trendům ve vzdělávání, nebo nikoli. Jak moc při práci s dětmi selektuje (např. podle prospěchu) a jaké má vzdělávací výsledky.
- Které metody výuky jsou ve škole upřednostňovány.
- Jak je personál školy rozmístěn v jejích prostorách.
- Vystupování personálu školy a kvalita kooperace mezi žáky, rodiči, učiteli, vedením školy, dalším personálem školy, zřizovatelem a podpůrnými službami v okolí. Jaká je míra zapojení žáků, rodičů a učitelů do rozhodování o dění ve škole.
- Jaké jsou vztahy ve škole a celková emoční atmosféra, ve které výuka probíhá.
- První dojem, který škola vytváří u návštěvníků.

Všechny zmíněné oblasti tvoří společně klima ve škole a nepřímo proto ovlivňují i klima v každé třídě této školy. A naopak – každá jednotlivá třída se recipročně podílí

na spoluutváření klimatu celé školy. Chceme-li diagnostikovat klima školy, logicky nemůžeme obsáhnout každou zmíněnou oblast. Proto diagnostická práce vyžaduje pečlivé plánování s předvýběrem tematických okruhů, které jsou pro účel našeho průzkumu nejdůležitější.

b) charakteristiky konkrétní třídy, případně jejich vybrané dílčí složky:

- ***Prostředí třídy a její materiální zázemí*** – jak na žáky, rodiče, učitele, návštěvy působí výzdoba a výmalba ve třídě, učební materiály, vybavení, organizace prostoru třídy…; dále sem patří organizace přesunů třídy do jiných učeben, dostupnost učitele o přestávce apod.
- ***Oblast výuky a její efektivity*** – např. jaké vyučovací metody a přístupy učitel upřednostňuje, jak vnímá jejich efektivitu a jak ji vnímají ostatní, zda zadávané úkoly uzpůsobuje potřebám jednotlivých žáků a zda jim odpovídají požadavky ŠVP, zda se účelně pracuje s pedagogickou diagnostikou, jaké je složení třídy ve vztahu k předpokladům pro učení, jak jsou žáci motivováni pro účast na vyučování, jak chápou výklad učitele atp.
- ***Oblast vztahů a sociálních procesů ve třídě*** – vztahy a kvalita interakcí mezi žáky navzájem, žáky a učiteli, učiteli a rodiči, učiteli navzájem a mezi dalšími osobami, které mají na výchovně-vzdělávací proces ve třídě vliv; jak se žáci cítí být součástí kolektivu, které role v něm plní; struktura třídy jako sociální skupiny, výskyt podskupin, postavení jednotlivých žáků ve třídě; jaké třída sdílí (nebo nesdílí) normy a hodnoty, kdo se podílí na jejich spoluutváření; jaké žáci volí prostředky sociální komunikace a jakými sociálními dovednostmi jsou vybaveni.
- ***Oblast organizace dění ve třídě*** –jaké je složení třídy (věk, poměr chlapci/dívky, počet žáků, jejich individuální dispozice, míra heterogenity ve třídě, délka pobytu žáků ve třídě apod.); způsob, kterým učitel uplatňuje ve třídě svoji autoritu; nakolik se žáci spolupodílejí na organizaci dění ve třídě, jak jsou do něj zaangažováni; jakými prostředky jsou u žáků kultivovány kompetence k sebeřízení a ke kooperaci s ostatními apod.

Mluvíme-li o klimatu, je nutné zdůraznit, že **pracujeme s názory a subjektivním hodnocením** výše popsaných (a případně dalších) charakteristik účastníky edukačního procesu. Klima přitom chápeme jako **v čase dlouhodobější fenomén**, nikoli jako náhlý odraz aktuálních událostí ve třídě.

POSTUP DIAGNOSTICKÉHO PROCESU

PLÁNOVÁNÍ

Diagnostika, pokud nemá jasný cíl, je spíše plýtváním časem a energií. **Každé plánování diagnostického procesu** proto **začíná stanovením jeho cíle a účelu**. Nejprve si musíme odpovědět na otázku, co chceme vlastně zjistit a k čemu nám to bude – teprve pak volíme cestu, jak požadované informace získat. Čím je účel diagnostiky stanoven jasněji a konkrétněji, tím snáze se plánuje vše ostatní. Diagnostiku ve škole používáme nejen k popisu a měření nějakého jevu, ale především jako východisko pro plánování co nejefektivnějších opatření ke zkvalitňování edukačního procesu. Proto **zvažujeme, jaké**

informace potřebujeme získat k popisu aktuální situace i pro návrh následných opatření.

Ke každé diagnostice někdo dává podnět (můžeme to být my sami, vedení školy, rodič, inspekce, žák). A prakticky vždy její **výsledky někomu následně sdělujeme**. „Zakázce" a jejímu „zadavateli" musíme uzpůsobit nejen samotný obsah našeho zkoumání, ale také způsob vedení záznamů a formu sdělování výsledků. Pokud je nezohledníme již ve stadiu plánování, může nám to později způsobit problémy (např. chybí-li nám následně průkazné podklady). Pečlivé vedení záznamů je náročné na čas, proto se vyplácí uvažovat o jeho způsobu (kdy budeme mít možnost pořídit si zápisky, v jaké podobě by to bylo nejsnadnější, …).

Další důležitou otázkou je, **kdo bude informace získávat**. Musíme zvážit, zda diagnostický proces povede sám učitel, školní metodik prevence nebo jiná vyškolená osoba ve škole, nebo zda přizveme externí odborníky. Ti mohou na škole pomoci přímo nebo formou porady či supervize. Některé vybrané aspekty klimatu školní třídy lze také otestovat soukromými subjekty přes internet. Provádí-li diagnostiku učitel, má oproti jakémukoli externímu pracovníkovi velkou výhodu v tom, že má příležitost sledovat dění ve třídě po relativně dlouhý čas, a vnímá tedy více kontext některých situací ve třídě. Někdy je ale pohled učitele naopak příliš citově zaangažovaný s ohledem na účel diagnostického šetření. Pokud pak sáhneme po jiném zaměstnanci školy, máme většinou zajištěnou větší kontinuitu práce se třídou, než pokud sáhneme po externistovi. Ti navíc často nejsou schopni reagovat na naši zakázku ze dne na den (to musíme při plánování brát v potaz). Mají však zpravidla výhodu hlubší průpravy v diagnostických dovednostech. Téměř vždy je ku prospěchu věci, pokud se člověk, který následně provádí intervenci, alespoň částečně účastní i předcházejícího diagnostického procesu.

Při plánování našeho šetření bychom měli také zvážit, zda se bude třídním klimatem zabývat jen jedna osoba, nebo zda se na diagnostice bude podílet více osob. Při práci s většinou technik pro zjišťování klimatu ve třídě se vyplácí práce ve dvojici.

Co od školy potřebuje přizvaný diagnostik (ještě před návštěvou školy):

- ***Jasnou zakázku*** *– co škola potřebuje a proč*
- ***Přehlednou informaci o faktech relevantních k dané zakázce*** *– popsat aktuální situaci, jak vznikla, jak ji učitel a případně další pracovníci vnímají, co se ve třídě již k této věci podniklo a s jakým účinkem.*

Někdy přizvaný odborník k tomuto účelu zasílá škole připravený formulář, který připomíná, které informace ke své práci potřebuje. Většina profesionálů se přitom vůbec nebude zlobit, pokud napíšeme něco navíc „mimo kolonky", ale může se ocitnout ve stadiu naprostého zoufalství, pokud budou naše informace vágní a nicneříkající. Pro ilustraci uvádím srovnání dvou formulací stejné zakázky (první zaslal výchovný poradce, druhou třídní učitel).

Zakázka	***Zakázka***
(Proč žádáme o diagnostiku třídy?)	***(Proč žádáme o diagnostiku třídy?)***
Chceme zjistit, jaké jsou ve třídě mezi dětmi vztahy. Matka žákyně MK upozornila školu na možnost šikany.	*Od října pozoruji ve třídě změnu atmosféry – zejména mezi děvčaty začíná docházet k častým třenicím. Domnívám se, že situaci odstartoval vztah jedné žákyně (MK), na který spolužačky žárlí. Matka této žákyně 14. 11. navštívila školu a ukázala nám výpis z Facebooku dívky, kde jí spolužačky vulgárně nadávají a vyhrožují. Potřebujeme proto zjistit, jak je situace vážná a jak můžeme s třídou dále pracovat.*

Z ukázek je mimo jiné jasné, že by informace měl vždy podávat člověk, který je se situací nejlépe obeznámen. Časové údaje paní učitelky velmi zjednodušují orientaci v problému, stejně jako zmínka o Facebooku, který diagnostikovi naznačuje, že musí rozšířit šetření i na dění mimo prostory třídy.

- ***Možnost setkání se zadavatelem zakázky a s třídním učitelem před šetřením ve škole*** *– aby si diagnostik mohl doplnit informace, které potřebuje, vysvětlil škole, jak bude postupovat, a aby měl možnost zkoordinovat svoji představu šetření s potřebami a možnostmi školy.*

Před zahájením diagnostického šetření musí vedení školy **zajistit, aby měla osoba, která šetření provádí, možnost si v klidu promluvit s vyučujícími v dané třídě**. Od učitele, který na nás má čas pět minut o přestávce, se mnoho informací nedozvíme a tyto okolnosti mnohdy diagnostický proces značně znehodnocují.

To, v jakém časovém horizontu budeme informace sbírat, závisí na účelu diagnostiky. Zda nás zajímá aktuální stav, jeho proměny po dobu intervence nebo něco jiného. Některé typy informací je výhodnější získávat v určitém období školního roku. Například diagnostiku vztahů ve třídě nejspíše nebudeme realizovat na začátku září nebo v červnu.

Jaké metody použijeme? Aplikace některých metod vyžaduje odborné proškolení učitele a s některými může pracovat pouze psycholog. Pokud chceme nějakou metodu použít, musíme si být jisti, že zvládneme její výsledky správně interpretovat. Pokud si zveme odborníky, kteří ve škole přímo nepracují, vždy se zajímáme, jaké metody při naplňování naší zakázky použijí a co budou od nás potřebovat.

S tím často souvisí i otázka, **kde budeme diagnostiku realizovat** a jak ji zorganizujeme. Pro některé metody (např. elektronickou verzi SO-RA-D) budeme potřebovat počítačovou učebnu s propojenou sítí, kde si ale děti nesmí vidět vzájemně na monitory. Rozbor výsledků zase nemůžeme provádět ve sborovně, kam si budou kolegové chodit pro věci.

Jakákoli diagnostika se musí vždy řídit aktuálně platnou legislativou. Pokud bude ve škole probíhat jakékoli diagnostické šetření, musí o tom vědět vedení školy. Standardizované metody můžeme dětem zadávat pouze oproti informovanému souhlasu zákonných zástupců. Zajištění takového souhlasu je přitom někdy provázeno množstvím komplikací. Víme-li, že je ve třídě žák, jehož rodiče mohou spolupráci se školou v tomto smyslu odmítat, rozmyslíme si, jak budeme postupovat. Vyzkoušíme například osobní pohovor, při němž účel diagnostiky detailně s rodinou probereme a zdůrazníme pozitiva pro žáka i ochranu jeho soukromí. Pokud je rodina v kolizi se školou a diagnostiku provádí externí odborník, bývá užitečné tento rozhovor vést mimo prostory školy tak, aby rodič pochopil neutralitu diagnostického šetření. Pracujeme-li s citlivými údaji, musíme je dostatečně chránit proti zneužití a zvažovat způsob jejich archivace. Všem účastníkům diagnostiky potřebujeme zajistit pocit bezpečí – zejména tam, kde nepracujeme s anonymními informacemi. Dopředu se s vedením školy domlouváme na tom, které informace dostane k dispozici a ke kterým mít přístup nebude.

Příklad plánování šetření ve třídě:

Reagujeme na stížnost rodičů ohledně přehlížení šikany ve třídě třídním učitelem.

- *Zamyslíme se nad účelem diagnostiky – chceme bezpochyby vědět dvě věci:*
  - *Probíhá-li ve třídě šikana.*
  - *Jak učitel řeší konflikty mezi dětmi a proč má daný žák pocit, že mu učitel v kolektivu nepomáhá. Mají podobný pocit i ostatní žáci ve třídě?*
- *Protože stížnost byla podána na učitele, musí diagnostiku zpracovat někdo jiný. Zvládne to například školní metodik prevence? Nebo přizveme nějakého externího odborníka?*
- *Budeme muset zajistit bezpečí žáků (žáci musí mít garanci, že učitel neuvidí jejich vzkazy přímo – tedy že nepozná jejich pisatele třeba podle písma nebo stylu vyjadřování; dále potřebují vědět, že se na ně učitel nebude za jejich názory zlobit), ale i učitele samotného (aby se zjištění nedostala k jeho kolegům nebo nebyla zneužita proti němu ze strany vedení školy či rodičů).*
- *Promyslíme, co bude následovat po diagnostice. Co když zjistíme, že učitel potřebuje podpořit v tom, aby např. zkvalitnil svoji komunikaci s rodiči a žáky? Nebo pokud odhalíme, že se v kolektivu třídy skutečně něco nezdravého děje? Co budeme potřebovat pro případnou intervenci a kdo by ji mohl ve škole zajistit?*
- *Zamyslíme se, komu budeme sdělovat výsledky šetření, kdo je sdělí a v jaké podobě:*
  - *Zakázku podávali rodiče – proto jim závěry musíme sdělit. Nejspíše si je pozve ředitel na osobní pohovor.*
  - *Budeme dělat šetření vztahů ve třídě – proto musí být informováni i ostatní rodiče a děti a i jim by měla posléze být podána nějaká zpětná vazba o zjištěních. Rodičům je sdělí ten, kdo diagnostiku realizoval, cestou třídní schůzky, dětem na třídnické hodině (pokud by však výsledky signalizovaly vážnější problémy, zvolíme raději cestu individuálních pohovorů).*
  - *Jedná se o stížnost – proto musí být o výsledcích informováno vedení školy. Podklady k řešení stížností musí být písemně dokladovány – ředitel bude tedy potřebovat písemný výstup. Jaké informace do takového podkladu potřebuje?*
  - *Cílem stížnosti je učitel – proto výsledky potřebuje slyšet také. Probereme je s ním při pohovoru. Bude u něj chtít být i vedení školy?*
  - *Následnou intervenci může dělat jiná osoba než člověk, který prováděl diagnostiku – jaké informace pro ni bude potřebovat?*

SBĚR DAT A PRÁCE S NIMI

Pokud diagnostický proces dobře naplánujeme, přistoupíme ke sběru diagnostických údajů pomocí připravených diagnostických metod. Používáme například:

POZOROVÁNÍ

Pozorujeme dění ve třídě v přirozených situacích a zjištění, která upoutají naši pozornost, si zaznamenáváme (ideálně s datem události). Z analýzy takto získaných informací mnohdy postupně vytipujeme, které jevy ve třídě nás zajímají detailněji a na ty se pak v pozorování zaměříme. Výhodou je pak například opakované použití stejné kostry záznamů nebo nějakého připraveného záznamového archu. Pozorováním typicky doplňujeme všechny ostatní metody.

ROZHOVOR

Děti se učiteli často svěřují s cennými informacemi z dění ve škole, ale i mimo ni. Nejčastěji používáme rozhovor nestrukturovaný, někdy polostrukturovaný (kdy máme připravená témata k rozhovoru) nebo strukturovaný (mluvená obdoba dotazníku). Polostrukturovaná skupinová diskuze nad tématy, relevantními ke klimatu třídy, může být informačně velmi nosným materiálem.

DOTAZNÍK

Respondenti zapisují své odpovědi podle připravených otázek nebo vybírají z odpovědí předem připravených. Výhodou je získání mnoha údajů v krátkém časovém úseku, nevýhodou je ale možnost jejich zkreslení. Mnoho žáků nemá dotazníky rádo, a pokud není zpočátku motivováno k jejich pečlivému vyplnění, zaškrtává odpovědi bez náležitého přečtení otázky. Pokud jsou ve třídě žáci, kteří jsou pomalejší, hůře čtou nebo mají nízkou slovní zásobu, je vhodné udávat tempo práce čtením otázek nahlas při vyplňování třídou a otázky upřesnit komentářem (týká se hlavně dotazníků, kde si žák vybírá z připravených odpovědí).

Pokud si dotazník konstruujeme sami, dáváme si pozor na volbu srozumitelného jazyka. Často na jednoduchost formulací myslíme při přípravě materiálů pro děti, ale měli bychom tento princip zachovávat i při přípravě materiálů pro rodiče. U těch se také zásadně snažíme vyhnout dlouhým dotazníkům, protože mívají velmi nízkou návratnost.

Rovněž se při konstrukci dotazníku snažíme vyhýbat nejasným záporům, které mnohdy matou (Nemám rád bramborovou polévku: ANO – míněno nemám; NE – míněno mám).

Použití dotazníků předpokládá určitou úroveň čtenářských dovedností, proto je u menších dětí používáme velmi výjimečně.

HODNOTÍCÍ A POSTOJOVÉ ŠKÁLY

V postojových škálách se respondenti vyjadřují k nějakému tématu, které mají hodnotit na předem stanovené škále. Pro děti bývá srozumitelná obdoba známkování, používání smajlíků nebo různé grafické znázorňování škál.

Lze ale upravit také do podoby hry, kdy děti např. ukazují svůj postoj výškou zvednuté paže, postavením se na určité místo ve třídě apod. Takové hry děti baví, ale pro učitele je velmi těžké průběžně zaznamenávat zjištěné údaje (a to i pokud pracuje ve dvojici s někým dalším). Hodí se proto spíše tehdy, kdy nám jde o zjištění celkového naladění třídy, nebo pokud sledujeme názor vybraného žáka – jinak je výhodnější volit podobu písemnou.

Pro zjišťování struktury hodnotové orientace dětí se hodí třeba řazení připravených vlastností/jevů podle stupně důležitosti pro žáka. Větší žáci mohou očíslovat pořadí důležitosti v seznamu. Pro menší děti je vhodnější pracovat např. formou řazení kartiček, protože jim kapacita pracovní paměti mnohdy neumožňuje pracovat současně s více než dvěma položkami. Dítě pak začíná porovnáním dvou kartiček a pak přidává po jedné do struktury další. Pro archivaci této aktivity je vhodné na konci sestavenou hierarchii nalepit na papír nebo vyfotit.

Hodnotící a postojové škály jsou také výbornou pomůckou při reflexi aktivit či sebehodnocení žáka. Pro zjišťování vybraných aspektů klimatu třídy se výborně hodí i u menších dětí, které ještě nemohou pracovat s dotazníky.

SOCIOMETRIE

Jedná se o techniky a metody dovolující hlubší vhled do vztahů ve skupině a do její struktury. Typicky se děti vyjadřují jmenovitě k ostatním spolužákům ve třídě a označují ty, kteří jsou jim sympatičtí/nesympatičtí, a ty, kteří dění ve třídě významně ovlivňují. Případně hodnotí a vybírají preferované spolužáky podle jiných předem stanovených kritérií. V nejklasičtější úpravě má sociometrie formu dotazníku (např. SO-RA-D). Pro menší děti lze upravit tak, že v rámci soukromého rozhovoru s učitelem dítě vybírá z připravených fotografií spolužáků a doplňuje o komentář podle připravených dotazů učitele.

Výsledkem sociometrie by měla být informace o pozicích jednotlivých žáků ve třídě, o tom, jaké se vytváří ve skupině podskupinky, apod. Většina technik ale umožňuje zjistit něco málo „navíc“ v porovnání s technikami jinými. Proto je vhodné skutečně dobře formulovat ještě před volbou metody, co za informaci chci její pomocí získat.

Sociometrii lze upravit také do podoby hry (Židličky si vymění ti, kdo…, Dotkni se toho, kdo…). Tuto formu sociometrie musíme ale velmi dobře naplánovat a na některé typy otázek se v ní ptát nemůžeme (mohlo by to vést ke zranění některých účastníků skupinových aktivit). Zejména u kolektivů s výrazně problémovými žáky nebo s náznaky šikany není příliš vhodná, protože se může snadno přehoupnout k vyměňování nenávistných komentářů a ke zkomplikování pozic některých žáků ve třídě.

KRESEBNÉ A PROJEKTIVNÍ TECHNIKY

Především u menších dětí bývají poměrně oblíbené. V principu v nich zjišťujeme „skryté“ obsahy mysli a názory pomocí podnětového materiálu, který snižuje vnitřní psychické obrany člověka. Dítě pak snáze nakreslí nebo doplní informaci, kterou by při běžném rozhovoru mohlo mít problém říci nahlas. Dítě by proto před použitím techniky nemělo tak úplně tušit, kterou informaci se od něj snažíme získat. Velmi důležitá je tedy instrukce, kterou k aktivitě dostává. V prostředí školy saháme spíše po technikách, které „nejdou do hloubky“. Protože se jedná o metody s potenciálem k oslovení hluboce soukromých myšlenek, dáváme si velký pozor při rozhovoru s dítětem o tom, co vytvořilo, abychom ho nevědomky nezranili. V žádném případě nesdělujeme své interpretace před třídou! Starší žáci u některých aktivit již dopředu dobře „prohlédnou“, co je jejich skutečným cílem, proto některé z nich mívají tendenci subjektivně ohrožující aktivity bojkotovat.

ZPRACOVÁNÍ ZÍSKANÝCH ÚDAJŮ A NÁVRH OPATŘENÍ

Sesbírané údaje vyhodnocujeme buď kvantitativně, kvalitativně, nebo kombinujeme oba způsoby. Dáváme si velký pozor, abychom data nezkreslili vlastními předpoklady a názory na dění ve třídě. Formulujeme diagnózu (nález), prognózu (další předpokládaný vývoj situace) a návrh pedagogických opatření.

Sdělíme naše závěry relevantním osobám způsobem respektujícím etiku pedagogické práce a míru citlivosti údajů, se kterými pracujeme.

Nezapomínáme, že zjištění diagnostických šetření klimatu školní třídy (pokud jsme je tedy realizovali „oficiálně“) by měla být školou archivována. Upravené výstupy bez jakýchkoli citlivých informací nebo alespoň informace o proběhlém šetření by se měly objevit ve výroční zprávě školy.

UČITELÉ A JEJICH PODÍL NA UTVÁŘENÍ SOCIÁLNÍHO KLIMATU TŘÍDY

Pedagog (či asistent pedagoga) má nelehkou roli. Nesmí být jen soudcem, který rozhoduje či dozorcem (někdy je to ale nezbytné). Pokud se tak děje příliš často, děti chápou učitele jako hlídače pravidel a případně jako toho, kdo trestá. Učitel by měl umět ukázat také roli partnera a hájit žáky či se jich umět zastat a laskavě jednat. Bývá žákům sociálním vzorem a ti velmi dobře vycítí, kdy učitel ze situací „utíká“, kdy předstírá, že je nevidí, přehlíží je nebo neví, jak situaci řešit, a nepřizná to. Pro podporu pozitivního sociálního klimatu je vhodné využívat třídnických hodin. Třídnické hodiny a jejich smysluplná náplň jsou jedním z účinných nástrojů pro zlepšení sociálního klimatu třídy.

SOCIÁLNÍ PERCEPCE, JEJÍ VLIV A VÝZNAM

(aneb jak pedagog může – nevědomky – negativně ovlivnit klima třídy)

Klima třídy je výrazně ovlivňováno třídním učitelem, asistentem pedagoga a dalšími pedagogickými pracovníky, kteří ve třídě působí. Při sociální percepci (**sociálním vnímání**) jde vlastně o to, jakým způsobem vnímáme ostatní osoby a jaké „teorie" si o nich utváříme. Sociální vnímání podléhá určitým zákonitostem. Máme tendenci uvažovat o ostatních v určitých kategoriích, stereotypech a schématech a často hodně spoléháme na „první dojem". Tyto „mentální zkratky" slouží jako „ekonomická opatření", která nám umožňují „udělat si o někom obrázek" bez dlouhých úvah a přispívají ke snadnější orientaci v sociálním prostředí. Zásadní je zde vliv sympatie, antipatie, předsudků, stereotypizací, analogií, tzv. hotových teorií osobnosti a přejímání názorů kolegů. Učitel, resp. každý odborník pracující s lidmi by si měl být dobře vědom problematiky sociálního vnímání, co s námi naše sociální percepce dělá a jak nás ovlivňuje.

Nejčastější chyby v sociální percepci, ke kterým má každý z nás v určitých situacích velmi blízko a máme tendenci jim podléhat:

- **Soukromé teorie osobnosti** – např.: *Komu nejde čeština, nerad čte. Komu nejde fyzika, nejde mu ani matematika.* Na základě jedné informace automaticky dedukujeme druhou.
- **Sebenaplňující předpověď** (**Pygmalion efekt, Golemův efekt, Rosenthalův efekt**) – učitel pronese o žákovi určitý soud, výrok, který dítě a jeho okolí ovlivní tak, že se pak často vyvíjí tímto směrem (*„Jirko, ty se snad tu matiku nenaučíš… Prosím tě, cotobě jde? Snad jen to běhání a zlobení! Pavlíku, máš opět nejhorší obrázek ze třídy!*").
- **Haló efekt** – ještě než člověka poznám, než promluví, vím, jaký je a co si o něm mám myslet. Často nějaký dominující znak, který vnímáme jako první, pak ovlivní celek (*např. vidíme, že dítě je z romské rodiny*).
- **Projekce** – připisujeme jedinci své vlastnosti či vlastnosti určité skupiny (motivy, zájmy, postoje, názory).
- **Předem determinovaná odpověď** – hledáme a registrujeme ty informace, které nám potvrzují, že náš odhad či předpoklad byl správný (*např. U Honzy, kterého jsem označila za zlobivé dítě, si všímám více situací, které mi tuto hypotézu potvrzují jako správnou. Zkuste mě pak přesvědčit o opaku… Nepůjde to.*).
- **Přejímání názorů** od kolegů a přejímání jejich postojů a vzorců chování k některým dětem, aniž bychom měli vlastní zkušenosti.
- **Stereotypizace a analogizace** – dojem na základě mechanicky přijatých zkušeností z minulosti (všichni chlapci, kteří hrají fotbal, jsou agresivní; všechny holčičky v 1. třídě jsou hodnější než chlapci).

Přístupy, které mohou být prevencí tvoření nepravdivých a unáhlených soudů o druhých:

- vycházet z co největšího množství informací,
- nepodílet se na skupinovém myšlení, byť je to hodně těžké a často to vyžaduje osobní odvahu,

- rozlišovat mezi fakty a domněnkami,
- zkusit si některé závěry ověřovat (pochopitelně s mírou a citlivě; musíme být také připraveni často na tento postup rezignovat, ale někdy může být užitečný).

Dalšími aspekty, které ze strany pedagoga mají jednoznačně **negativní dopad na sociální klima**, jsou:

- nevhodné, neuctivé a netaktní chování k žákovi,
- špatně řešené konfrontační situace, nevhodně uplatňovaná kritika, sarkasmus, ironie, nevhodné zesměšňující poznámky, neschopnost motivovat žáky nepřiměřeně, převážně negativní hodnocení (pak jako důsledek hrozí snižování sebevědomí žáka),
- necitlivost či záměrné zvyšování trémy – náročné situace pro žáka vzbuzující opakovaně sociální úzkost (může být i příčinou vážných dětských neuróz).

PRÁCE S OCENĚNÍM ČI POCHVALOU

- Ocenění a pochvala není zcela totéž. Velmi jednoduše řečeno – chválíme za vykonanou práci, za splnění úkolů, které jsme uložili. Ocenění na rozdíl od pochvaly směřuje více k osobnosti dítěte, k jeho schopnostem a dovednostem. Zkusme tedy „*Chválím tě…*“ občas nahradit „*Oceňuji na tobě, že jsi na to nezapomněl, že ses snažil…*“. Pro děti je také důležité, pokud dovedeme konkrétně a jasně vyjádřit své emoce: „*Potěšilo mě… Měl/a jsem radost z…*“ místo „*No vidíš, že to jde, když chceš*“ nebo „*Dneska jsi to tedy udělal, tak jsem zvědavý, jak to bude zítra*“.
- Nezapomínejme na oceňování dítěte před kolektivem (nejen za dobrou známku, ale i za pomoc učiteli, za pomoc mladšímu sourozenci ve škole apod.). Učitel musí najít něco, co může u dítěte ocenit či pochválit.
- Oceňujme zcela konkrétní věci, skutky, dílčí úspěchy apod.
- Pozor, dítě někdy pochvale za snahu nerozumí. Je potřeba zjistit, jak pro dítě ocenění či pochvala zní. Je dobré se ptát: „*Jak poznáš, že se ti něco povedlo?*“ Někdy se můžeme dozvědět i to, že dítě neví, jak takovou věc pozná, nebo že ho vlastně nikdo nechválí. Sociálně znevýhodněné děti velmi často pochvalu ani ocenění z domova příliš neznají. Pak se můžeme ptát: „*Co bys vlastně chtěl slyšet, aby tě to potěšilo? Co rád posloucháš, když se o tobě říká?*“ apod. Zkusme doceňovat oblasti, které jsou ve škole „neviditelné“ – zručnost dětí doma, dělbu práce, samostatnost v péči o mladší sourozence apod. Velikou výhodou je znalost dítěte, jeho zájmů, zálib, zájem o to, co dítě dělá odpoledne, zájem o věci, které dítě baví (oblíbená písnička, zpěvák, filmy, knížky).
- Vyvažovat ocenění a pochvaly v třídním kolektivu není jednoduché. Na jednu stranu je potřeba u každého dítěte něco „vymyslet“, na druhou stranu nemohou být ocenění a pochvaly „laciné“, pak dítěti hrozí spíše posměch ostatních spolužáků. Oceňování by nemělo být automatické, ale vyplývat z dobré znalosti dítěte a pozorného sledování jeho výkonů.

VYBRANÉ TYPICKÉ ZAKÁZKY A PRÁCE S NIMI

DIAGNOSTIKA VZTAHŮ VE TŘÍDĚ

Bývá velmi častou zakázkou škol, která s klimatem školní třídy přímo souvisí. Tomu odpovídá i poměrně bohatý rejstřík dostupných metod pro diagnostiku i návodů, jak takové měření vztahů ve třídě zrealizovat.

Průběžně vztahy ve třídě monitorujeme spontánně pomocí **pozorování a rozhovorů se žáky**. Všímáme si vzájemné komunikace při běžných sociálních situacích ve třídě, ale také mimo ni (např. před školou, v jídelně apod.) – kdo se s kým druží, kdo se komu vyhýbá, mezi kým panuje nevraživost, kdo ve třídě vystupuje v jaké roli, kdo stojí zcela stranou. Soustředíme se nejen na vztahy a hierarchii postavení jednotlivých dětí ve třídě, ale také na způsob, jakým v sociálním kontextu komunikují, a na hodnoty, které skrze svoji komunikaci žáci prosazují.

Mimořádně informačně výživné jsou v tomto smyslu mimoškolní akce s dětmi, při nichž se atmosféra uvolní a interakce mezi dětmi získávají více spontánní a autentický charakter. Stejně tak i jiné situace, při nichž děti nemají pocit dohledu učitele – třeba přestávky.

Zvláště cennými momenty pro odhalení skutečných vztahů ve třídě jsou také chvíle, kdy se některý ze spolužáků ocitne v úzkých (třeba při zkoušení před tabulí nezná odpověď nebo se mu nedaří v tělocviku před ostatními předvést požadovaný cvik). To, zda třída spontánně nabídne pomoc a podporu, nebo si začne ze spolužáka nepěkně „utahovat“, nám hodně napoví o charakteru interakcí mezi dětmi. Způsoby, jimiž děti řeší vzájemné konflikty, jsou dalším důležitým ukazatelem vztahů ve třídě a stupně kultivace sociálně-komunikačních dovedností ve třídě.

V neposlední řadě se můžeme o stupni koheze ve třídě hodně dozvědět v situacích, kdy se musí děti na něčem společně domluvit – třeba na organizaci vánoční besídky.

Pokud je ve třídě mezi dětmi nějaký problém, většinou se jej nám děti snaží signalizovat (přestože ne vždy přímo řeknou, co je trápí). Je proto důležité nepodceňovat drobné náznaky, či dokonce přímou žádost o pomoc od dítěte.

Při rozhovorech s dětmi máme na paměti, že ne vše je vhodné rozebírat před celou třídou. Dále dbáme na to, abychom důležité věci řešili s dětmi v klidu a věnovali jim při rozhovoru pozornost. Způsob, jakým se k řešení podnětů dětí postavíme, často určí, zda s námi budou děti ochotné komunikovat své potíže i do budoucna, nebo zda na spolupráci s námi rezignují.

Pokud potřebujeme zmonitorovat vztahy ve třídě podrobněji, **saháme buď po standardizovaných dotaznících, nebo zařazujeme různé projektivní či hravé techniky**.

Pak **je vhodné pracovat ve dvojici**. Ten, kdo právě aktivně „řídí“ práci s kolektivem třídy, se stává po dobu aktivity jeho součástí. Zaangažovanost na společné činnosti mu lépe pomůže nahlížet na některé interakce ve skupině, zároveň však vyžaduje zacílení

pozornosti jen na určitý výsek toho, co se ve třídě děje. Kolega, který je ve skupinových aktivitách v pasivnější roli, přitom může často nerušeně pozorovat dění ve třídě v širším rámci a vnímat i dění mimo ohnisko aktuální aktivity. Pokud hovoříme o pasivnější roli, znamená to, že se tento člověk účastní společných aktivit v roli „pomocníka", který aktivitu neřídí. Může ale do interakce dětí aktivně zasahovat a podporovat vytváření situací, ve kterých potřebuje děti pozorovat. Je mnohdy výhodnější, pokud je v pasivnější roli zkušenější diagnostik ze dvojice. Dva lidé se takto výborně doplňují a mohou vytěžit z diagnostického procesu více, než kdyby se skupinou pracoval jen jeden z nich.

Aktivnější roli ve dvojici můžeme přitom svěřit například třídnímu učiteli. Ne vždy je však jeho přítomnost při zjišťování vztahů ve třídě žádoucí. Pokud zaznamenáme signály pocitu ohrožení od dětí, je vhodné provádět diagnostiku v jeho nepřítomnosti.

Standardizované metody zjišťování vztahů ve třídě volíme především tam, kde potřebujeme znát vliv každého jednotlivého žáka na dění ve třídě, resp. jeho pozici ve třídě. Většina těchto metod je vázaná na použití vyškoleným odborníkem (nebo je to alespoň vhodné). Metody umožňují počítačové zpracování výsledků:

- **SO-RA-D** (Hrabal, IPPP, 2005). Učitel vysvětlí žákům účel dotazníku. V PC programu připraví jmenný seznam žáků třídy. Děti vedle ve dvou sloupcích hodnotí vliv a sympatii na škále od 1 do 5 a mohou do volného prostoru napsat odůvodnění či nějaký vzkaz jednotlivým spolužákům.
- **Dotazník B-4** (Braun, Audendo, 1997). Vhodný pro 2.–3. třídy ZŠ. Ptá se žáka, kteří spolužáci jsou mu ve třídě nejsympatičtější a kteří mu sympatičtí nejsou. Žák potom nominuje typické představitele třídy v šesti vlastnostech a vyjadřuje se k vlastní spokojenosti se třídou.
- **Dotazník B-3** (Braun, Audendo, 1998) je dotazník vhodný od 4. třídy ZŠ po středoškoláky. Má podobnou konstrukci jako B-4, přidává však hodnotící škálu, na které dítě uvádí, jak se ve třídě cítí v bezpečí, jak vidí spolupráci, přátelství a toleranci ve třídě. PC vyhodnocení lze sehnat např. na www.diagnostikaskol.cz.
- **Dotazník D-1** (Doležel) je určen pro děti od 11 let. Rozpracovává více role žáků ve třídě, je proto o něco delší a složitější než dotazníky předchozí. Manuál i dotazník je možné zhlédnout na http://pppkhkrychnov.sweb.cz/WWW/d1.htm.
- **SOCIOKLIMA** je soubor online metod pro mapování vztahů ve třídě. Informace lze najít na http://www.socioklima.eu/. Mimo jiné je zde i zpracovaný informovaný souhlas se sociometrií ve třídě, který lze upravit i pro ostatní metody.

Pokud saháme po takto důkladné diagnostice, musíme si být vědomi, že ji **nelze provádět anonymně**. Ve standardizovaných metodách děti uvádějí své jméno i jména spolužáků, o kterých se nějakým způsobem vyjadřují. Sdělují např., jak je jim daný spolužák sympatický nebo nesympatický a proč. Získaná data jsou proto velmi citlivá a v nesprávných rukách dokážou značně ublížit. Proto je používání standardizovaných metod **vždy podmíněno informovaným souhlasem rodiče**. Ten musí donést nejen žák, který bude dotazník vyplňovat, ale i žák, o kterém se budou děti v dotazníku vyjadřovat (u metod, které pracují s připraveným seznamem žáků – např. u metody SO-RA-D). Pokud rodiče jednoho ze žáků tedy nedají k použití metody souhlas, měl by být tento spolužák zproštěn nejen její administrace, ale neměl by být ani učitelem uváděn

v seznamu dětí ze třídy, ke kterým se mají ostatní žáci vyjadřovat. To samozřejmě často použití těchto metod značně limituje. Pokud se sociometrického šetření neúčastní alespoň 80 % dětí ve třídě, považujeme jeho výsledky za prakticky nehodnotitelné. V takovém případě se nedoporučuje šetření provádět.

Pokud se žáci adresně vyjadřují ke spolužákům, musíme zajistit, aby si skutečně nemohli přečíst, co píše spolužák vedle. Organizace sociometrického šetření je proto celkově náročnější i na prostorové uspořádání třídy. Tu většinou rozdělujeme na poloviny, je-li početnější – ale měli bychom zajistit, aby si skupinky po dobu celé administrace testů nemohly vzájemně vyměňovat informace. Zejména šetříme-li podezření na šikanu.

V případě, že ve třídě v nedávné době zasahovala policie nebo jsou vztahy mezi dětmi narušeny tak, že se podobný zásah plánuje (resp. máme-li podezření na spáchání trestného činu), vždy konzultujeme vhodnost použití dané metody nejprve s vyšetřovatelem, který se školou na řešení situace spolupracuje. Stejně postupujeme, pokud ve třídě probíhá jiná forma intervenční činnosti ve spolupráci s externími odborníky. Můžeme totiž velmi snadno práci policie či odborníků minimálně výrazně zkomplikovat.

ŠETŘENÍ PŘI ŘEŠENÍ STÍŽNOSTÍ NA JEDNÁNÍ UČITELE

Jedná se o velmi nepříjemné, ale bohužel časté typy zakázek. Osvícené školy pracují cestou intervizí na prevenci podobných konfliktů, nicméně v mnoha školách stále ještě převažuje spíše soustředění se na rovinu výkonovou a rovina vztahová za ní výrazně zaostává. V rámci intervizí saháme především po metodě analýzy interakce učitele a žáků ve třídě. K ní potřebujeme objektivní strukturované pozorování. Při vyhrocení situace však musíme mít na paměti, že pod dojmem pocitu ohrožení a v situaci „vyšetřování“ bude učitel v interakci s žáky fungovat trochu jinak, než jak se projevuje běžně. Při následném rozhovoru vedení školy s dítětem a s jeho rodiči slyšíme argument o neobjektivnosti vyhodnocení situace poměrně často.

Někdy se proto vyplácí zjistit postoje žáků k učiteli v celé třídě. Jednou z novějších standardizovaných metod je např. **interakce učitele a žáků** (podrobnější informace jsou na http://www.nuov.cz/uploads/AE/evaluacni_nastroje/18_Interakce_ucitele_a_zaka.pdf) autorek Ilony Gillernové a Lenky Krejčové, která je určená pro žáky od 2. stupně ZŠ až po středoškoláky.

Často saháme i po různých svépomocí vyrobených **postojových škálách**, kde se žáci vyjadřují k vybraným charakteristikám učitele s použitím hodnotící stupnice (třeba 1 až 5). Mnoho informací můžeme také vytěžit z **anket oblíbenosti**. Například vypíšeme na tabuli vyučovací předměty a vedle nich vyučující, kteří je vyučují. Necháme každého žáka seřadit na papír do sloupečku nejprve vyučovací předměty (od toho, který má nejradši) a pod to podle stejného principu učitele. Pak necháme žáky do volného prostoru vedle každého předmětu a jména učitele napsat, co by se na nich dalo zlepšit. Právě dotazy směřující na potřeby žáků (např. co žák potřebuje, aby učitel změnil) jsou následně často nejcennějším zdrojem informací pro další řešení situace.

Máme na paměti, že v tomto případě není vhodné žákům detailně sdělovat pravý účel a cíl šetření – neměly by si je spojit s konfliktem mezi učitelem a spolužákem. Je nepřípustné narušovat kolegům učitelům jejich autoritu před žáky, stejně tak můžeme ztížit pozici danému dítěti. Rovněž bychom mohli nevhodnou poznámkou výrazně zkreslit výsledky diagnostiky, protože zejména v určitém věku se žáci velmi rychle přidávají k odsuzování autorit i při prvním připomenutí možné nespravedlnosti. Pokud je to nutné, „zamaskujeme“ šetření přidáním dalších, nesouvisejících otázek, jimiž celé šetření zdůvodníme (např. se zeptáme žáků, jak jsou spokojené s materiálním vybavením školy a s pomůckami v jednotlivých předmětech, nebo zdůvodníme anketou o nejoblíbenějšího učitele a vyučovací předmět).

Opět máme na paměti zajištění bezpečnosti pro všechny účastníky evaluace i po ukončení snímání údajů – nenecháváme vyplněné dotazníky bez dozoru ve sborovně apod.

Někdy z výsledků šetření zjistíme, že mezi učitelem a žáky vztahové potíže navzdory špatnému dojmu rodičů nejsou. Pak je ale namístě uvažovat, zda není potíž spíše v rovině komunikace mezi školou a rodiči.

Na formální stránku vyřizování písemných stížností rodičů, které se doručí do školy, se vztahují jasná pravidla. Ze závěrů šetření i z případného pohovoru vedení školy s rodiči by měl být pořizován záznam, rodič by měl dostat k dispozici jeho kopii. V závěrech šetření, které budeme rodičům sdělovat nebo písemně předávat, se vyhýbáme neetickým informacím a nesmíme v nich operovat citlivými údaji o učiteli.

DIAGNOSTIKA INTERAKCE MEZI UČITELEM A TŘÍDOU/ŽÁKEM

Někdy bývá zadavatel zakázky sám učitel, který signalizuje potřebu zvýšení výukové a komunikační efektivity v práci s kolektivem třídy nebo s jedním konkrétním žákem (většinou se jedná o žáka s náročným chováním nebo s komunikačním problémem). Výbornou metodou je zde již zmíněné strukturované pozorování v přirozených výukových situacích, které umožňuje vytipovat silné stránky konkrétního učitele a sledovat efektivitu opatření z jeho strany.

To můžeme ještě více zefektivnit použitím kamery ve třídě – např. při použití metody videotréninku interakcí. Ta umožňuje podrobně identifikovat ty komunikační prvky, které napomáhají spolupráci učitele a žáků. Propojuje tak diagnostiku orientovanou na „silné stránky“ s okamžitou intervencí.

Před použitím kamery by měli být obeznámeni zákonní zástupci žáků s tím, co se bude ve třídě odehrávat a proč. Většina rodičů po podrobném seznámení s metodologií práce a se skutečností, že cílem je zlepšit výuku pro jejich děti, nemá s kamerou ve třídě problém. Je nutné rodičům vysvětlit, že natáčen bude učitel, nikoli primárně žáci. Opět je namístě detailně ošetřit bezpečnost všech zúčastněných, záběry ze třídy nelze bez písemného souhlasu všech zúčastněných dále šířit.

Pokud se v tomto typu šetření nesoustředíme na podporu a pomoc učiteli, ale pouze na popis aktuálního stavu, mohou výsledky působit jako zdroj stresu a demotivace.

Na druhou stranu takové snažení mnohdy zatáhne do spolupráce celý žákovský kolektiv a může významně napomoci zlepšení celkového klimatu třídy.

PRŮBĚŽNÁ EVALUACE KLIMATU TŘÍDY JAKO VÝCHODISKO K PLÁNOVÁNÍ SLUŽEB ŠKOLY

Jak bylo v úvodu naznačeno, zde je potřeba si stanovit jasné priority, co nás z širokého spektra faktorů, které klima třídy zahrnuje, zajímá a které informace potřebujeme. Protože u těchto zakázek potřebujeme zjistit velké množství údajů, nejčastěji využíváme dotazníky a rozhovory. Zajímá nás přitom nejen aktuální stav, ale zejména potřeby a preference účastníků šetření do budoucna.

V poslední době se objevuje velké množství nových (nebo nově revidovaných) metod, které mají k podobnému účelu sloužit a které jsou volně dostupné na internetu. Např.:

- **Klima školní třídy** (http://www.nuov.cz/uploads/AE/evaluacni_nastroje/15_klima_skolni_tridy.pdf)
- **Naše třída** (http://www.nuv.cz/uploads/6.TMZ_SPP_Klima_skolni_tridy.pdf) – existuje ve více verzích
- **Klima školy** (http://www.nuv.cz/ae/klima-skoly) – tvořený dotazníky pro žáky, učitele a rodiče
- **Sociální klima třídy** (NÚV, 2013 Jan Širůček, http://www.nuv.cz/cinnosti/ppp/diagnostika/nabizene-diagnosticke-metody)
- **Dotazníky KLIT a CCQ** (Lašek, http://www.prevence-praha.cz/ke-stazeni/klima-skoly-a-tridy/10-sociln-klimaklitccqlaek).
- Metody na http://www.nuv.cz/ae/manualy-evaluacnich-nastroju – **portál manuálů evaluačních nástrojů** s dotazníky pro zjištění postoje žáků ke škole, motivace žáků, interakce učitele a žáků, klimatu učitelského sboru, anketami pro rodiče aj.

Národní ústav pro vzdělávání na svých stránkách sdružuje také příklady dobré praxe při autoevaluaci škol, z nichž lze čerpat inspiraci i pro plánování hodnocení klimatu školní třídy.

KOMUNIKACE A ZPĚTNÁ VAZBA ŽÁKŮM PŘI PRÁCI S TŘÍDNÍM KOLEKTIVEM

Níže jsou uvedená některá doporučení pro efektivní komunikaci s žáky při průběžné práci s třídním kolektivem, která by měla být běžnou součástí výchovně-vzdělávacího procesu, případně se na ni systematičtěji zaměřujeme po diagnostice výše uvedených oblastí.

- **Ptejte se žáků na jejich hypotézy**. „*Děti, jaká je vaše hypotéza o příčinách takového chování?*“ – takhle zcela jistě ne. Zkuste klidně role prohodit… „*Kdybych byl jedním z vaší třídy, co bych si myslel o tom, že Pepa má přezdívku ‚opice‘. Přišlo by mi to spíše zábavné a legrační, nebo bych mu tak vlastně říkat spíše nechtěl… Co by mě napadalo k tomu, proč tu přezdívku tak rychle získal?*“
- **Nehodnoťte**. Hodnocení chování žáků jako „dobré, špatné, lepší, horší“ většinou nikam nevede. „*To od tebe nebylo pěkné! Jak tě něco takového mohlo napadnout! Co kdyby to někdo udělal tobě!*“ Tyto věty si mohou dovolit říkat rodiče, v programu s kolektivem to však nedělejme.
- **Popisujte situaci**. „*Vidím, že jsi, Jirko, udeřil Petra. Petr stál proti tobě s Tomášem. Běžně jen tak z ničeho nic druhého nepraštíme. Často se to stává, když jsme k tomu nějak vyprovokováni. Pak se ti to snažil oplatit Tomáš, ale to už mě viděl. Podle toho, co jsem viděla, bych si mohla myslet, že dva se snažili praštit jednoho a jeden se snažil praštit dva.*“ Pak můžete situaci překlopit do třídy… „*Jak často se vám stává, že vídáte podobné situace, kdy proti sobě stojí dva a jeden? Je to běžné, je to výjimka…*“ „*Co myslíte, jak vypadá situace před tím, než se jeden opravdu naštve a chce toho druhého praštit?*“
- **Naslouchejte!** Pokud chce někdo z žáků něco říci, mějte dobrou vůli mu naslouchat (tím se nemyslí hromadné překřikování a dohadování – zde musíme zjednat řád z pozice autority). Naslouchejte i výrokům žáků, se kterými vnitřně nesouhlasíte. A naslouchejte především těm žákům, kteří mají slabou pozici ve třídě, obyčejně je nikdo neposlouchá, jejich nápady nejsou originální a je vlastně normou, že ostatní jim skáčou do řeči. Je naším úkolem zajistit takovým žákům prostor pro vyjádření – jako autority bychom jim měli naslouchat a měli bychom jim vždy poděkovat za jejich názor a mínění. *Anička: „Já jsem chtěla říct, že bychom se ve třídě neměli hádat a nadávat si.“ Petr: „… dyť to už jsme říkali… proč to opakuješ?“ Učitel: „Děkuju, Aničko, žes to tady v kruhu mohla říct sama za sebe, co je pro tebe důležité – že byste se neměli hádat a nadávat si. Jsem moc ráda, žes to zopakovala, protože některé věci se musí opakovat často a dokola, protože jsou důležité a neměli bychom na ně zapomínat. Kdybys to nezopakovala ty, musela bych to udělat nakonec stejně já.*“
- Není pak potřeba se například vyjadřovat k Petrově poznámce, on to jistě pochopil a ostatní ve třídě také. Anička, která poprvé zvedla svůj hlas, tak dostala podporu promluvit i příště.
- **Zrcadlete!** Právě jsme to udělali u Aničky! Zrcadlení znamená, že opakujeme důležité části hovoru, které říká ten druhý.
- **Parafrázujte!** To znamená, že říkáme svými slovy to, co řekl ten druhý. *Martin: „No, jako že to tu je dusný, jako že se na sebe lidi tady řvou, tak mě to taky hrozně naštve…“ Učitel: „Martine, tobě se nelíbí, že ve třídě je často divná atmosféra a že se*

vám nedaří se k sobě chovat hezky. Zdá se, že tě to mrzí a kazí ti to často náladu. Asi bys chtěl, aby některé věci byly ve třídě jinak…"

- **Oceňujte žáky!** Nenechávejte si pro sebe myšlenky typu *„ta je ale aktivní, takhle ji neznám… hmm, to Petr řekl docela dobře, to mě překvapilo, jaký má postřeh… dnes byl David docela klidný, asi ho to bavilo…"* Tyto myšlenky „chyťte" a říkejte je klidně nahlas. Vyjadřujte oceňování žákům za odvahu, že si všimnou maličkosti, za poznámku, kterou řekli před třídou… Na konci programu nezapomínejte ocenit třídu jako kolektiv za něco konkrétního.

Jak to nedělat: *„Chválím vás, třído, dneska to šlo, tak uvidíme příště."*

Jak ano: *„Ráda bych vás jako třídu ocenila, za to, že i když to bylo někdy těžké, dokázali jste si vzájemně dát podporu. Pro mě bylo moc příjemné, když jsme se mohli společně spolu zasmát při druhé hře. Vypadá to, že si společnou legraci ve třídě taky rádi užíváte, to je dobré znamení."*

Na jednu stranu nemůžeme oceňovat bez důvodu, na druhou stranu někdy prostě musíme najít alespoň nějakou drobnost, kterou bychom mohli říct nahlas a stát si za tím.

NABÍDKA POMOCI A KONTAKTU

- Dítě by mělo konkrétně vědět, jak si komu říci o pomoc. Mluvme s dítětem o tom, že není v pořádku, když se mu ostatní posmívají, nadávají mu či ho urážejí.
- Ujistěme děti, že o takových věcech s vámi mohou mluvit, svěřit se vám a říci si o pomoc.
- Zkusme používat nezahlcující řeč, ale jasná sdělení a informace. Dítě nemusí znát význam běžných pojmů, a nemusí proto rozumět sdělení, příkladu apod. Porozumění je také ovlivněno mírou znalosti češtiny.
- Výhodou v kontaktu s dítětem je i znalost či základní představa o jeho životních podmínkách.

ZÁVĚR

Optimální klima školní třídy je takové, kde se žáci i učitelé cítí po většinu doby spokojeně a kde mají prostor pro efektivní výuku i kultivaci sociálního a osobnostního rozvoje. K účelnému plánování pedagogických intervencí do této oblasti potřebujeme důkladně rozumět tomu, co vše a v jaké míře na klima školní třídy působí a jaké potřeby jednotliví účastníci edukačního procesu v dané chvíli signalizují. Dobře naplánovaná diagnostika nám v tomto může významně pomoci.

DOPORUČENÉ A POUŽITÉ INFORMAČNÍ ZDROJE

Mareš, J. (1998). *Sociální klima školní třídy: přehledová studie.* Praha: IPPP.

Ježek, S. (ed.). (2003–2005). *Sociální klima školy I., II., III.* Brno.

Braun, R. (2005–2006). *Školní třída, její vedení a diagnostika. Diagnostika vztahů ve školní třídě. Práce školního psychologa se třídou.* Studijní materiál ŠPC. Praha: IPPP.

Čapek, R. (2010). *Třídní klima a školní klima.* Praha: Grada.

Lašek, J. (2001). *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy.* Hradec Králové: Gaudeamus.

www.adiktologie.cz

http://www.prevence-praha.cz

http://www.nuv.cz

http://www.nuov.cz/uploads/AE/evaluacni_nastroje/

www.diagnostikaskol.cz

http://pppkhkrychnov.sweb.cz/WWW/d1.htm

www.spin-vti.cz

4.4 B3 a B4

Dotazníky B3 a B4 slouží k diagnostice vztahů v třídním kolektivu.

Dotazníky byly vytvořeny Richardem Braunem v roce 1997 a 2000. Oba dotazníky je možné propojovat. Dotazník B4 slouží k diagnostice vztahů v kolektivu a B3 je zaměřen na posouzení vlastního zapojení v kolektivu. Dotazník se pro žáky může jevit nesrozumitelný a náročný, proto je nutné věnovat velikou pozornost jeho zadávání především u mladších dětí (Čapek, 2010). Dotazník B3 je možné využít u žáků od 4. třídy ZŠ až po SŠ. Dotazník B4 je použitelný již u žáků 2. – 3. třídy ZŠ, tento dotazník využívá podobné principy jako B3 ale je zjednodušený. Vyplňování obvykle trvá okolo 20 minut. Princip těchto dotazníku je v tom, že se porovnávají kladné a záporné „zisky“ v kolektivu. Pokud se odečtou od kladných záporné zisky, získá se hierarchie třídy. Pokud se zisky sečtou, získají se informace o atraktivitě – neatraktivně dítěte v kolektivu („jak často se o dítěti hovoří“) (Dotazníky B3 a B4, 2006).

Ukázka otázky z dotazníku B34 (Dotazníky B3 a B4, 2006)

3. Sám sebe hodnotím jako:

a) Jsem vždy v centru dění ve třídě

b) Občas se účastním a jsem obvykle o akcích ve třídě informován

c) Párkrát jsem se účastnil, ale nebývám informován

d) Zdá se, že o mou účast třída příliš nestojí

e) O dění ve třídě nejevím zájem

Ukázka otázky z dotazníku B4 (Dotazníky B3 a B4, 2006)

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

Spolehlivý - ..... Zábavný - ..... Se všemi kamarád - .....
Protivný - ..... Nespolehlivý - ..... Osamocený - .....

Zdroj: http://katalogpo.upol.cz/metodika-identifikace-socialniho-znevyhodneni/3-vybrane-oblasti-pedagogicke-diagnostiky/3-6-diagnostika-klimatu-skolni-tridy/