



Pedagogická  
fakulta  
Faculty  
of Education

Jihočeská univerzita  
v Českých Budějovicích  
University of South Bohemia  
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích  
Pedagogická fakulta  
Katedra pedagogiky a psychologie

Diplomová práce

# Faktory psychosociálního klimatu školní třídy na druhém stupni základní školy

Vypracoval: Bc. Šárka Husková  
Vedoucí práce: Mgr. Marie Najmonová

České Budějovice 2018

*Prohlašuji, že svoji závěrečnou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.*

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích, 25. dubna 2018

Bc. Šárka Husková

## **Anotace**

Diplomová práce se věnuje problematice vlivu faktorů psychosociálního klimatu školní třídy na druhém stupni základní školy. Cílem je zjistit, jak faktory jako prospěch žáků, odchod, resp. příchod nových žáků do třídy a specifika tříd, jednotlivých žáků a přístup učitele, ovlivňují klima ve vybraných třídách. V teoretické části jsou vymezeny základní pojmy související s danou problematikou. Tato část je především zaměřena na klima školy, klima školní třídy, spolutvůrce klimatu školní třídy, prospěch žáků a přechod žáků mezi prvním a druhým stupněm. Praktická část přináší konkrétní výsledky našeho výzkumu, který proběhl v průběhu dvou školních let 2016/2017 a 2017/2018 ve třech vybraných školních třídách. Diplomová práce vznikla jako součást projektu GAJU (GAJU 154/2016/S) „*Připravenost studentů a čerstvých absolventů PF JU na řešení výchovných problémů žáků.*”

**Klíčová slova:** klima školní třídy, faktory ovlivňující klima třídy, žák, učitel, prospěch, přechod žáků z prvního na druhý stupeň ZŠ

## **Annotation**

This thesis is focused on problematics of the influence of classroom psychosocial climate factors at secondary school. The objective is to find out how factors as the grading; the fluctuation of incoming and leaving students; and the specific features of classroom, students and attitude of teacher the classroom climate. The theoretical part describes the basic concepts and terms. This part focuses on the school climate; the classroom climate; the classroom climate co-creator; the grading; and the transition from primary school to secondary school. The experimental part brings the specific results of the research that was conducted at the school year 2016/2017 and 2017/2018 at three selected classrooms. The thesis was created as a part of GAJU Project (GAJU 154/2016/S) „*Preparedness of students and fresh graduates od PF JU to solve educational problems of pupils.*”

**Keywords:** classroom climate, factors influencing classroom climate, student, teacher, transition from primary school to secondary school

## **Poděkování**

Chtěla bych v první řadě poděkovat vedoucí mé práce Mgr. Marii Najmonové za její cenné rady a připomínky.

Dále patří velké poděkování učitelům za jejich čas a žákům za ochotu při vyplnění dotazníků.

## Obsah

Úvod.....	8
I. Teoretická část.....	10
1. Školní třída jako sociální skupina.....	10
1.1 Školní třída jako malá sociální skupina.....	10
1.2 Soudržnost třídy.....	13
2. Klima školy.....	14
3. Klima školní třídy.....	16
3.1 Druhy třídního klimatu.....	17
3.2 Faktory a znaky klimatu.....	20
3.3 Spoluvůrci klimatu třídy.....	21
3.4 Prostředí třídy.....	27
3.5 Vyučovací metody ve třídě.....	27
3.6 Hodnocení žáků.....	29
3.7 Školní prospěch jako údaj o žakově zdatnosti a úspěšnosti.....	31
3.8 Přejchod z prvního stupně na druhý stupeň.....	33
4. Výzkumné metody pro měření klimatu.....	37
4.1 Kvantitativní metody.....	37
4.2 Kvalitativní metody.....	39
II. Praktická část.....	42
5. Výzkumné šetření.....	42
5.1 Cíl výzkumného šetření.....	42
5.2 Výzkumné otázky.....	42
5.3 Použité metody a metodika práce.....	43
5.4 Místo výzkumného šetření a charakteristika výzkumného souboru.....	48
6. Výsledky šetření a interpretace.....	51
6.1 Třída A.....	51
6.1.1 Vyhodnocení rozhovorů.....	52
6.1.2 Vyhodnocení dotazníkového šetření.....	55
6.2 Třída B.....	59
6.2.1 Vyhodnocení rozhovorů.....	60

6.2.2 Vyhodnocení dotazníkového šetření.....	64
6.3 Třída C.....	68
6.3.1 Vyhodnocení rozhovorů .....	69
6.3.2 Vyhodnocení dotazníkového šetření.....	72
6.4 Ověřování výzkumných otázek .....	76
7. Diskuse .....	79
Závěr .....	82
Zdroje .....	84
Internetové zdroje.....	87
Seznam zkratk .....	88
Přílohy .....	91

## Úvod

Při vzpomínání na dětství se každému člověku často vybaví čas strávený ve školním prostředí. Toto školní prostředí nás bezesporu nějakým způsobem ovlivnilo. Každý svou školní docházku prožíval jinak, někdo příjemně, někdo nepříjemně, u některých z nás docházelo k vzájemnému prolínání těchto pocitů. Při vstupu do školy, kterou jsme jako děti navštěvovaly, na nás dýchne specifická atmosféra. Ta nám přinese vzpomínky na naše spolužáky a učitele. Spolu s nimi se nám vybaví i prostředí školy v době naší docházky. Na to, jak byla vybavená škola, jaké barvy měly její stěny, a jaká vůně se linula ze školní jídelny. Veškeré pocity, které v sobě skrývá vzpomínka na naše školní období, patří k termínům klima školy a klima školní třídy.

Pro diplomovou práci bylo zvoleno téma faktory psychosociálního klimatu třídy na druhém stupni základní školy. Vzdělávací proces je ovlivňován několika faktory, pro nás významným faktorem, je spokojenost žáků, učitelů a rodičů. Pokud jsou aktéři vzdělávacího procesu spokojeni, může tato skutečnost vypovídat o pozitivním klimatu třídy. Mezi faktory ovlivňující pozitivní klima třídy mohou patřit vzájemné vztahy mezi žáky, školní výkony žáků, pedagogická komunikace a mnoho dalších. Dalo by se říct, že klima třídy patří mezi ukazatele kvality školy.

Domníváme se, že vztah žáka ke škole a jeho spolupráce s učitelem a jinými žáky, úzce souvisí právě s klimatem třídy. Pro vykonávání profese učitele je velmi důležitá jeho osobnost. V žácích ještě dlouho poté, co opustí školní zařízení, zůstává odraz jeho morálních i jiných návyků. Sám učitel má ve svých rukou celý průběh vyučovací hodiny. V posledních letech se výuka stala předmětem mnoha výzkumných šetření. Jejich cílem bylo pátrání po nových metodách, jak motivovat a zaujmout žáky ke vzdělání, jak jim nejlépe předat informace, a v neposlední řadě, jak formovat jejich osobnost. Učitel by měl jednotlivé vlivy, které působí na třídu, usměrňovat, a projevit snahu, aby působily převážně příznivě. Některé z faktorů však nemůže ovlivnit ani sám učitel například prostory učeben. Přesto, pro zlepšování vlastního vyučovacího procesu, by měl mít znalosti charakteristik těchto faktorů.

Cílem diplomové práce je charakterizovat faktory psychosociálního klimatu tříd, které ho větší či menší měrou ovlivňují. Pro výzkum jsme jako výzkumný vzorek zvolili tři třídy



6. ročníku ze základní školy ve Zlínském kraji. S těmito třídami byl výzkumník v kontaktu během pedagogické praxe.

Diplomová práce je rozdělena na dvě části. První teoretická část je zaměřena na vymezení problematiky klimatu školní třídy. První kapitola se zabývá školní třídou jako malou sociální skupinou, kde kromě dívek a chlapců má i učitel svou roli. Druhá kapitola se věnuje klimatu školy. Klima školní třídy a jeho determinanty jsou obsaženy ve třetí kapitole. Poslední kapitola popisuje mnohé metody, kterými je možné diagnostikovat klima třídy. Druhá část je zaměřena na interpretaci výsledků vlastního výzkumného šetření.

# **I. Teoretická část**

## **1. Školní třída jako sociální skupina**

Dítě nástupem do školy získává na dlouhou dobu novou roli, a to roli žáka, studenta. Každé dítě se od svých vrstevníků odlišuje určitými vlastnostmi. Ačkoliv je žák individualitou, stává se členem různých sociálních skupin, se kterými sdílí určité znaky. Žák je členem určité třídy a školy. Také patří do své rodiny a skupiny kamarádů, s nimiž tráví čas.

### **1.1 Školní třída jako malá sociální skupina**

Za primární skupinu je považována rodina, která na nás působí již od narození. Během života se však každý z nás zařazuje do mnoha skupin, kterými dobrovolně či nedobrovolně projde. Některé skupiny na nás působí více a jiné méně. Jednou z nich je školní třída, která je řazena mezi malé sociální skupiny (Nakonečný, 1999).

Podle Kalhouse (2002) je třída sekundární skupinou právě proto, že oproti rodině je početnější, a vztahy tvořící se v ní jsou nejprve neosobní, a v průběhu se mění.

Hrabal (2002, s. 21) definuje školní třídu, jako „nejpočetněji zastoupený typ sociálního útvaru ve školské soustavě, při prvním pohledu dobře definovatelná a snadno popsatelná jako soubor žáků, který se společně učí a je vyučován.“

Žáci jsou do školy přijímáni podle tří kritérií, a to podle toho, zda dosáhli věku 6 let, podle jejich zdatnosti a dále vospělosti. Školní třída je záměrně vytvářena, proto je považována za sociální skupinu formální. Integrace členů skupiny je založena na přesně stanovených formálních znacích. Do takto vytvořené skupiny dětí není snadné se zapojit a vyjít se všemi jejími členy. Každý její člen přichází z jiného sociálního zázemí, s různými názory, hodnotami a normami. Uvnitř formální skupiny, ale mohou vznikat i neformální skupiny. Přirozenou součástí školní třídy je vznik vztahů mezi dvěma žáky nebo skupinou žáků, které jsou založeny na vzájemných sympatiích. Je zjevné, že tyto skupiny budou splňovat jiná kritéria, než formální skupiny. Vznik je samovolný, jejich struktura a pravidla jsou

určena zevnitř skupiny a průběh skupin není omezen pouze na prostor školní třídy (Čáp, 1993).

Každý žák je jedinečný, tudíž nemohou na světě existovat dvě stejné třídy. Ve školách se můžeme setkat s třídami, které touží po vzdělání, jsou ochránářské vůči slabým žákům, a které si mezi sebou vytvoří pevný a přátelský kolektiv. Vedle toho se setkáváme s třídami, ve kterých panuje rivalita a vzájemná neúcta. Rovněž jsou třídy, kde se po dobu školní docházky nepodařilo navázat hlubší vztahy. Existuje několik typologií školních tříd. Lašek (2001) uvádí čtyři základní typy, které stanovil maďarský psycholog a učitel George Geréb.

1. **Vyrovnaná třída** je harmonický celek, kde žáci pracují klidně a jsou pozitivně a sociálně naladěni.
2. **Raspidická třída** je sice roztržitá skupina, ale intelektuální a pracovně pasivní celek. Existuje zde několik amorfních podskupin a velké množství vztahů.
3. **Lhostejná třída** je nesourodá a bez pozitivní pracovní motivace.
4. **Opoziční třída** sama vyvolává konflikty mezi učiteli a žáky.

Prokop (1996) klasifikoval třídy podle třídního prostředí, ve kterém se žáci pohybují:

**Třída orientovaná na výkon** je homogenní. Převažuje zde frontální vyučování a její sociální struktura má centrální charakter. Hlavním kritériem výběru jsou dosažené výsledky třídy ve škole. Žáci jsou uspořádáni jak podle popularity, tak i podle školních výsledků od nejméně úspěšného žáka až k premiantovi. Vytváří se zde tzv. klima neosobní profesionality, jeho tvůrcem je učitel, který zastává roli specialisty a odborníka, není však vychovatelem. Učitel má určené své standardy, podle kterých si k žákům utváří vztahy. Základem efektivní práce ve třídě při vyučování je školní disciplína.

**Třída orientovaná na spolupráci** je charakterizována individualizovaným učením. Aktivita žáků probíhá v malých skupinách, které se mění v závislosti na aktuálních výsledcích žáků. Učitel hodnotí práci celé skupiny, ne jednotlivce. Utváří tzv. klima interpersonální shody, kde sám sebe vidí více jako vychovatele, než specialistu. Tento typ učitele upřednostňuje sociální a duševní stav žáků, zajímá se o jejich názory, naslouchá osobním problémům. I přes otevřenost žáků se snaží zachovat si nad třídou přirozenou kontrolu, ovšem bez použití většího množství formální autority. Při testování žáků, nerad hodnotí negativně a nemá rád didaktické testy.

**Třída orientovaná na pořádek** je heterogenní skupinou s převládající frontální formou vyučování. Třída je rozdělena na malé podskupiny, které mají protichůdný charakter. Může se stát, že dojde ke sjednocení nepřátelsky laděných skupin proti premiantům, to může vést k výskytu šikany. Učitel zaujímá roli zástupce instituce, sám sebe vidí v řídicí roli. Podle učitele by měl být žák poslušný a trpělivý, svůj úspěch by si měl zasloužit. Rozhodování učitele se odvíjí od školního řádu a osnov. Problémy jeho žáků ho nezajímají.

Podle Vágnerové (2001) je školní třída charakteristická právě svou relativní nevýběrovostí. Rodiče mohou do jisté míry ovlivnit do jaké školy a třídy jejich děti nastoupí. Každá základní škola se určitým způsobem na veřejnosti prezentuje, a tím nabízí rodičům množnost volby nejlepší školy pro své dítě. Nevýběrovost spočívá v tom, že třída, jakožto početný kolektiv, je složena podle určitých kritérií. Ty určují praktické cíle, u kterých nezbyde prostor na zohlednění osobních sympatií nebo nesympatií mezi členy skupiny. Pokud jde o hlubší vztahový nesoulad, může se řešit přechodem žáka do jiné třídy nebo školy.

Je nezbytné zde zmínit pojem fluktuace členů skupiny. V současnosti je běžné, že do tříd jsou přijati noví žáci, nebo naopak, že někteří členové skupiny třídu opustí. Důvodů pro změnu třídy či školy může být několik. Nejčastějším důvodem bývá stěhování rodiny nebo odchod žáka pro nevhodné školní prostředí. Méně běžným, ale kritickým důvodem, bývá odchod žáka kvůli náročnosti učiva. To vše různě působí na psychosociální dynamiku třídy. Velmi důležitým faktorem je postavení žáků ve třídě a jejich vliv na ostatní členy skupiny (Mareš, 2013).

Je běžné, že žáci, kteří chodí do jedné třídy, mají velké množství společných charakteristik. Často bydlí ve stejném městě, mnohdy i ve stejné ulici. Stejným znakem je i jejich věk. Mareš (2013) poukazuje na to, že stejný věk není nutnou podmínkou. Třídu mohou navštěvovat i žáci různého věku, například ti, co opakují ročník. Důvodem může být prospěchové selhání, vysoká absence ve vyučování, či jazyková bariéra u dětí cizinců. Opakem jsou nadaní žáci, kteří mají možnost započít školní docházku dříve, tím může být způsoben větší věkový rozdíl, a to dvou až více let. Další odlišovací znaky jsou pohlaví, schopnosti, individuální vývojová úroveň, motivace, mimoškolní aktivity, socioekonomická úroveň a sociálně-kulturní původ.

Na začátku kapitoly bylo zmíněno, že počáteční vztahy ve třídě vznikají jako formální. Až postupem času se vytváří neformální skupinová struktura. Učitel velmi ovlivňuje klima třídy, jeho role by měla postupem času, při přirozeném vývoji třídy ustupovat do pozadí. V celém školním roce proběhne řada různých sociálních dějů, které utváří různé sociální pozice žáků. Pozice žáka ve třídě je individuální, někteří jsou „hvězdami“ jiní jsou zase outsideři (Lašek, 2001). Tento fakt působí nejen na své nositele a jejich sebepojetí, ale i na jejich okolí.

## 1.2 Soudržnost třídy

Každá skupina se projevuje určitou mírou soudržnosti, kterou žáci prožívají jako pocit pospolitosti a sounáležitosti. Mezi významné složky soudržnosti náleží přitažlivost skupiny, eventuálně přitažlivost jejich členů, ale i uspokojování společných potřeb a zájmů (Souček, 1971).

V literatuře můžeme narazit na pojem koheze třídy, který je jen jiným názvem pro soudržnost třídy. Řezáč (1998, s. 184) popisuje soudržnost jako „kohezi pevností a stálostí intraskupinových vztahů, relativně značnou hloubkou vazeb mezi členy. Projevuje se mj. silným pocitem sounáležitosti.“

Helus (2007, s. 251) definuje kohezi „mírou motivace členů ve skupině setrvat, resp. dávat jí přednost před jinými skupinami.“ Helus (2007, s. 252) tvrdí, že „růst koheze skupiny/školní třídy může mít pozitivní vliv na studium, ovšem za jedné základní podmínky – a sice té, že skupina/třída je pozitivně orientována – tzn., že v zásadě akceptuje výchovné a vzdělávací hodnoty školy. Není-li tomu tak, koheze působí na studijní výsledky negativně.“

Z výše uvedeného textu vyplývá, že koheze neboli soudržnost třídy, má vliv na celý proces vyučování. Soudržnost třídy může určovat sílu vztahů mezi žáky dané třídy. Ovlivňuje vzájemné vztahy ve třídě, navzájem mezi žáky. Soudržnost třídy může učitel vypořádat při různých společných akcích třídy, např. projektových dnů, besídkách, apod.

## 2. Klima školy

Sociální klima školy je jeden z těch pojmů, o nichž je každý přesvědčen, že jim rozumí. Ovšem málokdo je dokáže přesně definovat. Zdaleka se nejedná jen o vazby v daném místě a mezilidské vztahy, ale jde i o celkovou atmosféru, „ustálené postupy vnímání, prožívání, hodnocení a reagování všech aktérů v rámci školy (žáci, učitelé, rodiče, nepedagogický personál) na to, co se ve škole (sociální i fyzikální prostor) právě odehrává nebo se má v budoucnu odehrát“ (Mareš, 1998, s. 11).

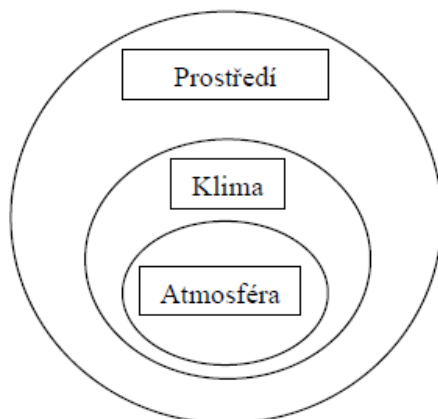
Sociální klima školy velmi úzce souvisí s prostředím, které zde figuruje jako prostor. Právě zde působí učitelé spolu s jejich žáky, jež jsou ovlivňováni proměnnými skutečnostmi. Pokud chce být škola považována za úspěšnou, musí splňovat určité podmínky, a to dostatek žáků, jejich uplatnění v budoucích profesích, informovanost veřejnosti o průběhu studia, dobrý přístup učitelů k žákům a ke svým kolegům, a v poslední řadě samotný přístup vedení školy k aktérům vyučovacího procesu.

Podle Grecmanové (2008) lze chápat prostředí jako objektivní realitu se souborem faktorů (osob, jevů, činností, podmínek). Tyto faktory člověka obklopují během celého jeho života a mají pro něj určitý význam i hodnotu, a především jsou s ním v interakci. Jiný pohled na prostředí přináší Lašek (2001), který chápe pojem **prostředí** jako širší pojem, který zahrnuje prostředí školy z několika hledisek, např. z hlediska umístění v regionu (město, venkov, sídliště), z hlediska architektonického (model budovy školy), ergonomického (vhodnost všech technických zařízení pro výuku žáků, vhodnost nábytku), hygienického (světla, topení, klimatizace) a v poslední řadě z hlediska typu školy (základní, střední, vysoká).

**Atmosféra** třídy je děj, který považujeme za velmi krátkodobý a proměnlivý. Může probíhat v řádech minut, hodin a někdy i déle. Mění se v závislosti na situaci, která se odehrává ve třídě, jiná atmosféra je před zkoušením, během písemné práce, při suplování, při rvačce mezi žáky (Lašek, 2001).

Sociálně-psychologickou dimenzi zahrnují termíny klima a atmosféra, naproti tomu pojem prostředí je mnohem širší a obecnější (Lašek, 2001). Vzájemné působení těchto tří pojmů můžeme znázornit do schématu jako v následujícím obrázku.

Obrázek 1: Schéma vzájemného působení



### 3. Klima školní třídy

Pojem klima byl dříve spojováno s přírodními vědami, až později začalo využívat ve společenskovedných oborech (Mareš, 2003). Klima školní třídy spolu se školním klimatem utváří celek a dnes jsou běžně používaným pojmem. Nabízíme výčet několika definic od různých autorů.

Podle Mareše (1998, s. 10) klima „zahrnuje ustálené postupy vnímání, prožívání, hodnocení a reagování všech aktérů (učitelů, všech žáků třídy, skupinek žáků v dané třídě, žáků jako jednotlivců) na to, co se ve třídě odehrálo, právě odehrává nebo má v budoucnu odehrát. Důraz je položen na to, jak klima vidí a interpretují sami aktéři, tedy na „subjektivní“ aspekty klimatu, nikoli na to jaké klima „objektivně“ je. Důvod je zřejmý, pro uvažování, zaujímání postojů, jednání a hodnocení tohoto jednání je mnohem důležitější subjektivní pohled aktérů na školní třídu.”

Klima třídy představuje „všechna pravidla života a činnosti ve třídě, která určuje učitel během řešení didaktických a výchovných situací” (Prokop, 1996, s. 37).

Průcha, Walterová, Mareš (1998, s. 100) zastávají názor, že klima je „sociálněpsychologická proměnná, představující dlouhodobější sociálně emocionální naladění, zobecněné postoje a vztahy, emocionální odpovědi žáků dané třídy na události ve třídě (včetně pedagogického působení učitelů). Rozlišuje se klima aktuální, fakticky existující a klima preferované, které si žáci a učitelé přejí. Klima třídy lze zjišťovat pomocí speciálních metod.”

Lašek (2001, s. 40) označuje klima třídy jako „trvalejší sociální a emocionální naladění žáků ve třídě, které tvoří a prožívají učitelé a žáci v interakci”.

Dle Vykopalové (1992) je pojem klima třídy, soubor všech vnitřních a vnějších podmínek, které působí na jednotlivé žáky a učitele. Tento soubor podmínek ovlivňuje chování nejen žáků, ale i učitelů. Školní třída je považována za nejdůležitějšího činitele, a je zkoumána z několika aspektů. Sledují se jevy krátkodobé (fyzikální prostředí třídy), proměnlivé (vztahy mezi žáky), dlouhodobé (hodnocení jednotlivých žáků), relativně neměnné (materiální prostředí) a typické pro danou třídu (úroveň vědomostí).



Shrneme-li všechny uvedené definice, shodují se obvykle autoři na tom, že lze klima třídy definovat jako soubor postojů, jež jsou nějakým způsobem vnímány a interpretovány. Tyto postoje nejsou omezeny jen na jeden konkrétní prostor školní třídy, ale odehrávají se i o přestávkách a na výletech.

### 3.1 Druhy třídního klimatu

Rozlišování třídního klimatu na jednotlivé druhy je složitější proces, než se zdá. Každý z autorů, věnující se tomuto problému, nahlíží na tuto problematiku z jiného úhlu pohledu.

Jednou z variant dělení třídního klimatu je na pozitivní, negativní a neutrální klima. Pokud převažuje **pozitivní klima** ve třídě, jsou aktéři (žáci a učitel) motivováni k efektivnější a produktivnější školní práci. Dá se říct, že vede k celkově lepší spolupráci aktérů. Naopak **negativní klima** působí na školní práci ve třídě přesně naopak. Většinou žáci ztrácí motivaci, chuť ke spolupráci a někdy dojde až k apatii. Pokud je klima nepříznivé a nepodporující rozvoj spolupráce, může až v extrémních případech dojít k neurózám a zdravotním komplikacím. **Neutrální klima** žáci přijímají bez většího emočního stavu. Jde o klima, které není nijak zvlášť motivující, ale na druhou stranu nepůsobí na žáky škodlivě. Je možné, že ho žáci vnímají tak, jako by se jich to netýkalo (Kalhous, 2002).

Psychosociální třídní klima se vyznačuje čtyřmi nejdůležitějšími znaky. První z nich je skupinová problematika, kde všichni aktéři klimatu mají nějaký názor na klima třídy, nehledě na jejich postavení, které každý z nich zaujímá. Psychosociální klima se projevuje sociálním konstruktem, který vzniká diskuzí mezi aktéry a různě nabytými zkušenostmi každého jednotlivce. Přenos informací může mít několik možností a může probíhat jak mezi žáky navzájem, tak mezi žáky a učiteli, v učitelském sboru, a mezi rodiči a žáky. Se jedná o sociální sdílnost. Diskuse mezi aktéry vede k vymezení a upřesnění obrazu o klimatu. Pomocí debatování můžeme identifikovat konkrétní rysy pro danou třídu. Čtvrtým a posledním hlavním znakem je skutečnost, že sociální klima třídy je pod vlivem širšího kontextu, a to pod klimatem školy, spádovou oblastí svých žáků či místem, kde se škola nachází. (Mareš, 2013)

O něco obsáhlejší dělení klimatu školní třídy uvádí Mareš (1998) ve své typologii. Podle zadaných hledisek ji sestavil následujícím způsobem:

**a) Podle stupně školy**

- Klima třídy v mateřské škole
- Klima třídy na prvním stupni ZŠ
- Klima třídy na druhém stupni ZŠ
- Klima třídy na SŠ
- Klima ve studijní skupině na VŠ

**b) Podle koncepce výuky**

- Klima třídy v tzv. tradiční škole
- Klima třídy v alternativní škole

**c) Podle typu školy**

- Klima třídy na gymnáziu
- Klima třídy na střední odborné škole
- Klima třídy na středním odborném učilišti
- Klima třídy na státní či nestátní škole

**d) Podle zvláštností žáků**

- Klima třídy, v němž dominují běžní nekonfliktní žáci
- Klima třídy, kde je učitel nucen pracovat s problémovými žáky
- Klima třídy podle převládající orientace žáků

**e) Podle zvláštností učitelů**

- Klima třídy, v němž je učitel začátečník, nováček
- Klima třídy, v němž je učitel zkušený učitel
- Klima třídy, v němž je učitel vynikající
- Klima třídy, v němž vyučuje zdravý učitel
- Klima třídy, v němž vyučuje učitel s patologickými rysy
- Klima třídy, v němž vyučují učitelé, kteří mají rozdílné vyučovací rysy

**f) Podle zvláštností vyučovacích předmětů**

- Klima třídy při naukových předmětech
- Klima třídy při výchovách
- Klima třídy v jiných typech vyučovacích předmětů

**g) Podle zvláštností prostředí, v němž se výuka odehrává**

- Klima třídy v tradiční učebně

Klima třídy v odborných učebnách (laboratoře)

**h) Podle zvláštnosti komunikace, jež zprostředkovává sociální kontakt**

Klima při přímé komunikaci mezi lidmi

Klima třídy při počítačové výuce

Klima třídy žáků, které je zprostředkováno moderní komunikační technikou (internetové diskuzní skupiny).

Mnohem jednodušší rozdělení, na dva krajní modely typů třídního klimatu, sestavil Prokop (1996):

- 1. Pocitová atmosféra** – jde o interakci žáků s učitelem. Žáci ve třídě pociťují vlídnost a náklonost učitele, na druhé straně můžeme pozorovat studené až chladné klima, kde se žáci mohou cítit nadbytečně či jako překážející element.
- 2. Rozdělení moci** – máme dvě strany, na jedné stojí klima autoritativní, na druhé demokratické. Je zřetelné, že je zde klima ovlivňováno podle stylu řízení dotyčného učitele.

Na předešlé rozdělení klimatu navazuje Prokop (1996) o něco složitějším modelem:

**Příznivě autokratické** – učitel vykonává svá důležitá rozhodnutí jen ve prospěch žáků. Vůči žákům vystupuje v roli reprezentanta určitých hodnot, například nevypočítavost, objektivita, systematickosti. Tyto hodnoty si žáci teprve musí osvojit. Zastává názor, že na žáky by měly být kladeny takové požadavky, které by oni sami na sebe nekladli.

**Příznivě demokratické** – jedná se o harmonický život třídy, kde žáci společně s učitelem rozhodují v zájmu celé třídy, jako sociální skupiny. Učitel cítí odpovědnost za sebevědomí a sebedůvěru svých žáků. On sám zastává pozici navigátora, tzn.: raději doporučuje než žádá, či vyvolává diskusi než strukturuje aktivitu. Jeho hlavním cílem je, aby se žáci při vyučování cítili příjemně, pokud jsou žáci nespokojeni, je ochoten udělat jakékoliv změny.

**Autokratické nepřátelské** – jakékoliv rozhodnutí, které učitel přijme, je za účelem upevnění institucionálního pořádku. Téměř nikdy se osobně neangažuje, vychází z předepsaných a ověřených metod, učí jen to, co má ve směrnících. Nestará se o vztahy ve třídě, ani zda děti rády chodí do školy, je pro něj dostačující jen když se objeví na jím vyučované hodině. Není důležité, zda žáci všemu rozumí, postačí mu, pouze když jsou

schopni odpovědět na určité otázky. V učitelově centru pozornosti je instituce, díky níž má panovat pořádek. Klima v této třídě se žákům může jevit jako bezcitné a nesmyslné místo.

**Laissez-faire klima** – třída s takovým klimatem působí hodně chaoticky. Učitel se zde řídí heslem „Dělejte si, co chcete”.

### 3.2 Faktory a znaky klimatu

Podle Čapka (2010) se na utváření klima třídy podílí mnoho faktorů. Mezi ně můžeme řadit: metody používané při vyučování, komunikaci mezi aktéry ve třídě, hodnotící metody, pravidla zavedené ve třídě, vztahy mezi žáky ve třídě, participace žáků a prostředí třídy.

Pozitivní klima můžeme poznat podle určitých znaků, které Petlák (2006) rozdělil do dvou hledisek:

Tabulka 1: Pedagogicko-didaktické a organizační hledisko

Pedagogicko-didaktické	Organizační
<ul style="list-style-type: none"> <li>- spokojenost žáků ve výuce a jejím průběhem (žáci hodnotí slovy „Je to tu fajn.”)</li> <li>- objektivní hodnocení</li> <li>- inovace ve vyučování - kladná reakce žáků na změny ve výuce</li> <li>- přátelský přístup učitele k žákům - učitel si, ale musí udržet autoritu</li> <li>- pozornost zaměřená na výuku i výchovu</li> <li>- učitel má zájem o život dětí i mimo školu</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- dobré vedení a organizace - závisí hlavně na učiteli, který vede ve výuce, v projektech apod.</li> <li>- organizace akcí ve škole i mimo školu</li> <li>- žák musí vidět význam v činnostech, které dělá, nestačí jen motivace známkami</li> </ul>

Nezávislé faktory, které mohou ovlivnit klima ve třídě, patří počet žáků, počet chlapců a děvčat, školní dispozice žáků a věková specifika tříd. **Početnost třídy** velmi ovlivňuje život a činnosti v ní. Ideální počet žáků není nikým dán. Malé skupiny žáků mají své

výhody, například lepší předpoklady pro individualitu žáka, intenzitu vztahů mezi žáky, vyšší interakci s učitelem. Početnější skupiny žáků jsou pro učitele náročnější než malé skupiny. Snižují možnosti individuality a působení učitele na žáky. Pokud roste počet žáků ve třídě, roste i počet druhů vztahů mezi žáky (Hrabal, 2002).

Vedení základních škol se snaží o vyrovnanost **poměru pohlaví** v jednotlivých třídách. Ne vždy však tomu tak ve výsledku je. „Tam, kde je v populaci školy v zásadě početní rovnováha mezi chlapci a děvčaty, je výchovně účelná jejich početní vyrovnanost i ve třídách. Při zřetelné převaze jednoho pohlaví je do určité míry riskantní nechávat ve třídách tak malý počet žáků jiného pohlaví, ten není schopen vytvořit vlastní „subkulturu“, což znesnadňuje výběr partnerů, přátel a vzorů ovládnutí mužské či ženské role a identifikace s ní“ (Hrabal, 2002, s. 38).

Život ve třídě a její vývoj ovlivňují **školní dispozice žáků**. Žáci přicházejí do třídy s jistými charakteristikami jako např. úroveň školní zdatnosti, žákova motivace k učení, poruchy chování a morální dispozice. Tyto charakteristiky jsou velmi důležité pro pedagoga, který ve třídě vyučuje. Podle nich může individuálně pomoci každému žákovi (Hrabal, 2002).

### **3.3 Spoluvůrci klimatu třídy**

Již dříve bylo zmíněno, že sociální klima ve třídě je utvářeno především žáky, ale ovlivňováno bývá i třídními učiteli a to i těmi, kteří nevyučují v dané třídě. Stejně jako u žáků je důležité brát v úvahu i osobnostní rysy učitelů. Nemůžeme všechny učitele posuzovat stejně. V neposlední řadě mohou ovlivňovat klima třídy také rodiče, ač nejsou přímými aktéry.

#### **Učitel**

Dle Průchy (2002, s. 261) je učitel „jeden ze základních činitelů vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluzodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu. K výkonu učitelského povolání je nezbytná pedagogická způsobilost. Tradičně byl učitel považován za hlavní subjekt vzdělávání, zajišťující ve vyučování předávání poznatků žákům. Současné pojetí učitele, vycházející z rozšířeného profesionálního modelu, zdůrazňuje jeho subjektivě-objektivě role v

interakci se žáky a prostředím. Učitel spoluvytváří edukační prostředí, klima třídy, organizuje a koordinuje činnosti žáků, řídí a hodnotí proces učení. Stoupá význam sociálních rolí učitele v interakci se žáky, v týmu učitelů, ve spolupráci s rodiči a komunitou. Specifické funkce učitele vyplývají z: 1. Rozdílného charakteru činností na určitých stupních a typech škol, jimž odpovídají příslušné aprobace; 2. Diferenciace rolí ve vzdělávacím procesu. Společenský status učitelského povolání v jednotlivých zemích je závislý na tradici a významu, který je přisuzován vzdělání ve společnosti”.

### **Osobnost učitele**

Učitelská profese není vůbec jednotvárná. Jde na ni nahlížet z několika různých hledisek. Na základě oborů respektive předmětů, které daný učitel učí, můžeme rozlišit jejich typologii. První skupinu tvoří učitelé, kteří vyučují všechny předměty daného stupně základní školy. Do této skupiny patří učitelé prvního stupně, označují se za universalisty. Do druhé skupiny řadíme učitele, kteří vyučují pouze svou aprobaci. Tito učitelé se specializují na dva a více předmětů, a učí na druhém stupni základních škol.

Osobnost třídního učitele klima třídy výrazně ovlivňuje. Svým působením vytváří obecný rámec života třídy. Žáci do klimatu třídy rovněž vnášejí své vlastnosti a postoje, které se s osobností učitele prolínají. Učitel sleduje žáky při vyučování, sleduje jejich vzájemné vztahy, role v třídním kolektivu, a získává tak jisté informace o klimatu třídy. Do oblasti vzájemných vztahů mezi žáky však nemůže ani třídní učitel plně proniknout, neboť se formují z velké části mimo rámec jeho práce se třídou. Učitel se o nich dozvídá zprostředkovaně, může je odhadovat, usuzovat z chování a informací získaných o žácích. I přes veškerou snahu učitele se o některých informacích nedozví vůbec (Rybičková, 2003).

Z toho vyplývá, že učitel by měl být spíše aktivním pozorovatelem. Může se stát zprostředkovatelem při formování a tvorbě třídního klimatu, ale přímo jej ovlivnit nemůže. Hlavním důvodem je to, že netráví s žáky veškerý čas, ale pouze svůj pracovní. Výjimkou jsou mimoškolní akce, jako lyžařský výcvik, jazykové kurzy, výlety.

Průcha (2002, s. 72) uvádí „vlastnosti dobrého učitele jsou především zakotveny v jeho vrozených predispozicích (učitelem se člověk musí narodit), kdežto přípravné vzdělání asi nemůže tento vrozený předpoklad k profesi podstatně ovlivnit. Zkušení vzdělavatelé

budoucích učitelů na vysokých školách tvrdí, že lze většinou rozpoznat, který student se na povolání učitele výborně hodí, který méně a který je pro ně zcela nevhodný.“

Spilková (2003) považuje za důležité projevy učitele. Učitel se může projevovat na venek pozitivně, a tím se podílet na utváření kvalitního klimatu. Mezi kladné projevy učitele zařazujeme:

- dává zřetelně najevo pochopení a porozumění pro potřeby žáků,
- projevuje žákům respekt a úctu,
- názory, problémy a pocity jeho žáků ho zajímají,
- dává žákům dostatečný prostor k vyjádření jejich vlastních názorů, představ, nápadů či zkušeností,
- neodsuzuje jiný názor, než má on sám,
- umí ocenit dobrou práci a snahu,
- povzbuzuje,
- poděkuje,
- utváří prostor pro vlastní zvolení metod a organizačních forem výuky,
- když je možnost, nechá žáky, aby sami iniciovali některou činnost,
- zajímá se o žáka,
- zná žákovu mimoškolní aktivitu, jeho koníčky, podrobnosti o rodině (sourozenci popřípadě rodiče),
- snaží se připomínat společné zážitky,
- plánuje budoucí společné výlety,
- pokud má třída nějaké rituály, tak je podporuje,
- používá humor.

Čáp a Mareš (2007) uvádí, několik úkolů a požadavků, které jsou na učitele jeho činnost a osobnost, kladeny:

1. Učit, vzdělávat žáky a rozvíjet jejich schopnosti.
2. Formovat u žáků jejich osobnost, postoje, charakter i zájmy.
3. Být v kontaktu se svými žáky, poznávat je a jejich vývoj a výsledky ve vyučování, vytvářet s nimi určité vztahy.
4. Osvojení určitého vědního oboru, pravidelně se v něm vzdělávat.

5. Osvojení potřebných pedagogických a psychologických poznatků, metod a způsobů myšlení.
6. Být pozitivním a dobrým příkladem žákům, jak ve způsobech života, tak i v osobnostních projevech. Učitel by se měl účastnit veřejného života a prohlubovat svůj politický a kulturní přehled.
7. Být koordinátorem a organizátorem, jak svých vlastních činností, tak i činností žáků.

Všech sedm požadavků spolu souvisí, navzájem se ovlivňují a přispívají ke svému zlepšení. Je řada dovedností, které bez vzájemné interakce s chováním žáků, nemohou být uplatněny. Dobrý učitel by měl vzbuzovat zájem dětí pro vzdělání, rozvíjet schopnost žáků spolu spolupracovat a být spravedlivý v hodnocení žáků.

### **Žák**

Učitel s žákem představují aktivní tvůrce vyučování. Do jisté míry, jejich vnitřní podmínky osobnosti ovlivňují průběh vyučování. Dle Laška (2001) spoluutváření klimatu třídy na žáka působí ve smyslu:

1. Osobním - žák je zaujat školními povinnostmi, vnáší do nich mentální a emocionální vklad. Do této skupiny patří žáci nazývaní klikaři. Žáci mohou vyvolávat třenicové nebo naopak jimi mohou trpět, cítí pozitivní účinek ze školy nebo naopak apatii, žák cítí učitelovu pomoc v menší i větší míře. Jde o výsledek výukového stylu učitele. Prožívá nezávislost, soutěživost, orientuje se na úkoly, porovnává se s okolím.
2. Sociálně psychologickém - žák se přidružuje ke skupině a stává se jejím členem, podílí se na činnostech skupiny, je otevřen kontaktu s druhými, učitelem a spolužáky, je favorizován nebo je naopak odstrkován do pozadí.

Každý žák již od prvního dne stráveného ve třídě zkouší navázat jakoukoliv vzájemnou interakci s ostatními žáky. Během prvních dnů ve společné třídě se navzájem poznávají a dochází postupně k jejich strukturování. Nabídnou se pohled na žáky se silnou osobností, ti patří mezi vůdčí typy nebo na neprůbojně žáky zůstávající v pozadí dění. Jakou pozici zaujme jednotlivý žák, ovlivňují především jeho dispozice, charakteristika, ale i jeho



spolužáci. Nejhorší variantou by byl žák zatlačen třídou jako celkem do role odmítavého dítěte. Pozice žáka můžeme rozdělit do tří druhů:

1. Školní výkonnost a zdatnost utváří první pozici. Znamky a prospěch jednotlivých žáků jsou jedním ze základních ukazatelů pozic žáka ve formální struktuře třídy. Přesto, že je třída neformální skupinou, platí to i pro ni, i když jen v počátečních třídách. Puberta hodně ovlivňuje hodnocení spolužáků podle jiných hledisek než dříve. Obliba a vliv žáka se odvíjí od jeho reálných výkonů, hloubce znalostí a obecném rozhledu nebo pohybových dovedností a znalostí.
2. Druhá pozice je určena podle vlivu, podílu na řízení interakce ve skupině a skupiny. V této skupině se posuzuje rozsah vlivu daného žáka, na interakci a činnost spolužáků i jejich třídy jako celku. Aby učitel mohl identifikovat vlivného žáka, měl by pozorovat třídu jako neformální skupinu mimo vyučování. Při vyučované hodině nemusí být jasně zřetelné, který žák je vlivný. Možností, kdy může učitel pozorovat žáky mimo vyučování, není mnoho, snazší je tedy využít sociometrické nebo ratingové dotazníky. Žákův vliv na třídu je ovlivňován různými determinanty, které jsou rozděleny do tří kategorií. Prvním z nich je zdatnost a kompetence. Důvodem respektování ostatními žáky jsou pak dispozice k výkonům, které jsou přijatelnými třídou. Druhým komponentem je moc, kterou každý žák získává tlakem skupiny, aby přijal určité názory a rozhodnutí. Třetím zdrojem vlivu je motivace k tomu, aby žák ovlivňoval své spolužáky. Jde o potřebu či schopnost žáka regulovat a ovlivňovat ostatní spolužáky.
3. Poslední pozice žáka, kterou může získat, je odvozena od oblíbenosti a stupně citového přijetí spolužáky. Třída je rozdělena podle žebříčku hierarchie, jednotliví žáci se mohou pohybovat mezi dvěma póly (oblíbení, přijatí nebo odmítnutí a izolovaní žáci). Existují určité předpoklady, kterými žák disponuje, aby se stal oblíbeným: zdatnost, kompetence, síla, prestiž a sociabilita (Hrabal, 2002).

Je důležité zmínit, že se žáci během školního roku vyvíjí. V období puberty dojde k posunu ve vývoji třídních skupin. Žáci se stávají mnohem citlivější na vzájemné posuzování a srovnávání. V tomto období hledají tzv. školní spravedlnost. Mění se i jejich postoje, které doteď měli. (Čapek, 2010).

## **Rodiče**

Již na začátku jsme zmínili, že ač rodič není členem třídního kolektivu, tudíž nemůže klima třídy přímo ovlivňovat, je i přesto považován za spolutvůrce klimatu. Svým způsobem do klimatu třídy rodiče zasahují. Sledují školní výsledky svého dítěte, zajímají se o to, co se ve škole děje, mohou vyjádřit své názory. Dle Petláka (2006) mají rodiče určitá přání a očekávání, jako:

- stejné zacházení se všemi žáky,
- vstřícné chování učitelů při řešení problémů týkající se žáků,
- zodpovědný přístup k jejich dítěti,
- zodpovědnost a objektivnost v hodnocení žáků,
- zájem učitele o neformální spolupráci s rodiči.

Dle Petláka (2006) mají rodiče především kladný vliv na klima školní třídy. Stává se ale, že rodiče ovlivňují klima i negativním způsobem. Například Čapek (2010) uvádí sedm různých způsobů:

1. Rodiče si obvykle dítě formují k dokonalému obrazu svému, mohou klást přehnané nároky na přípravu, úkoly a jejich výsledky. Takové ambice mohou vést k přetížení dítěte.
2. Rodiče mohou mluvit v negativech o škole a učiteli.
3. Rodiče mohou na své dítě přenášet neopodstatněné obavy, strach ze školy.
4. Rodiče se starají o oblékání a výbavu jak do školy, tak do kroužků, právě to děti rády hodnotí pozitivně i negativně.
5. Na prvním stupni mají děti problémy se vztahy, proto se doma svěřují svým rodičům. Jejich názor pak může nepřímo ovlivnit vztahy dětí ve třídě.
6. Problémy, které se vytvoří doma, dítě mohou negativně ovlivnit, například jeho prospěch, chování.
7. Jak se dítě chová a jak pracuje ve třídě to vše, je odrazem rodinné výchovy.

### 3.4 Prostředí třídy

Prostředí ve školní třídě je obrazem materiálního uspořádání a vybavení, ale i ducha, který ve třídě panuje. Kolektiv školní třídy je nestejnorodý, mezi jedinci je spousta odlišností, pro které je potřeba mít porozumění. Učitel by měl žáky vést k rozvíjení vzájemné komunikace a spolupráce. Dosahuje toho pomocí různých vyučovacích stylů, či změnou rozmístění školního nábytku. Žáci se snaží o to, být k sobě otevření, naklonění, přístupní různým odlišnostem, nápadům a názorům.

Kyriacou (1996) chápe prostředí školní třídy jako obraz třídy samotné s jejím uspořádáním a složením i s tím, jak vypadá učitel a žáci. Uspořádání třídy se může lišit podle stylu výuky daného učitele. Může jít o vyučování s řadami lavic, kde převažuje frontální výuka nebo jiné uspořádání třídy při práci ve skupinách (dialog, diskuse). Nesmíme zanedbávat ani složení třídy, kde je výuka ovlivněna různými schopnostmi žáků, příslušností a odlišným sociálním zázemím nebo zdravotními aspekty. Úkolem třídního učitele je tyto rozdíly mezi žáky, pomocí vhodných metod (her) odstraňovat a utvářet tak pozitivní klima.

### 3.5 Vyučovací metody ve třídě

Výuka je jednou z nejdůležitějších činností, kterou učitel musí vykonávat při plnění svého povolání. Lze ji realizovat mnoha různými způsoby, metodami a aktivitami. Jsou-li učitelem zvoleny správné způsoby tak, aby byly pro žáky zajímavé a užitečné, dospěje k poznání, že působí na klima třídy pozitivně.

Učitel ať je jakýkoliv (nejlepší, nejhodnější), měl by být dobrým pedagogem, aby mohl vytvářet vhodné klima ve třídě. Pokud je například jeho výuka pouhým výkladem, žáci nejsou dostatečně aktivizováni a zaujati, učitel nemůže po dětech vyžadovat ukázněnost a spolupráci. Žáci by učitele mohly poslouchat jen proto, že má moc. Kdo má ve vyučování nejúčinnější zbraně, pedagog či žáci? Naproti pedagogům, žáci obdrželi své zbraně, jako jsou odpor, nechut' a lenost, kterou umí při hodinách velmi dobře dávat najevo. Je důležité si uvědomit, že děti do školy chodit musí, ale nemusí v ní pracovat. Je

tedy na pedagogy, aby dětem dal nějaký důvod, který by je přinutil pracovat. Pedagog může využít různé hry, aktivity a činnosti, kterými by mohl žáky zaujmout (Čapek, 2010).

Zásadní význam pro tvorbu třídního klimatu, je využívání výukových metod, které jsou podporující a pozitivně účinné. Tyto metody Čapek (2010) označujeme jako **supportivní** a jsou pro ně specifické následující charakteristiky:

**Aktivita** je činnost, která aktivizuje žáky pomocí her, tvořivosti či stimulací. Podporuje studenty při výuce, jejich kreativitu, přiměřenou míru soutěživosti. Podněcuje aktivní role žáků, smysluplné zapojování všech žáků na různém stupni znalostí (rozdílná obtížnost příkladů).

**Pozitivním přístupem** pedagog vyvíjí snahu o prostředí bez obav a strachu přiznat chybu, která je nedílnou součástí v procesu učení. Převažuje zde pochvala a panuje optimistická a přátelská komunikace. Vše je doprovázeno správnou motivací ke splnění úkolů. Je důležité, aby učitel ve třídě vytvořil nestresující a klidnou atmosféru.

Rozhodování žáků a rozvoj jejich spolupráce je doprovázen podstatným rysem, a to **svobodou**. Je-li ve třídě zavedena, prohlubuje hledání vlastních řešení, prosazování svých názorů. Nutností je respektování druhých a hranic osobní svobody, to vede k poznání demokratických principů. Nutná je volnost a nezávislost při hledání správných postupů a řešení.

**Individualizace** je jeden z hlavních pedagogických principů a ukazuje jedinečné rysy osobnosti žáka. Pedagog volí výukové činnosti v závislosti na temperamentu, různé úrovni dovedností a myšlení.

Princip spolupráce a dovednosti, který probíhá nejen mezi žáky, vyjadřuje **kooperace**. Její součástí je umění prezentování a argumentace vlastních názorů a následně respektování jiných odlišných názorů.

Předposlední charakteristikou je **decentralizace**, ke které může dojít pouze v případě, opustí-li pedagog roli všemocného a přejde-li na roli motivátora, rádce a organizátora činností žáků. V pedagogově zájmu a zájmu jeho žáků je aby dostali určitou míru možnosti se sami rozhodovat a naslouchat vlastnímu hlasu. Důležitou součástí je i vedení školy, které přenechává možnou míru autonomie učitelům.

Poslední částí je **zaměřenost** studentů na život, praxi a realitu. Vyjadřuje užitečnost a použitelnost poznatků, které získali žáci při výuce (Čapek, 2010).

### **3.6 Hodnocení žáků**

Důležitou složkou, která přispívá k utváření klimatu třídy, je školní hodnocení žáka. Pomocí hodnocení učitelé získávají přehled o úspěšnosti jednoho žáka či celé třídy. Skalková (1971, s. 95) hovoří o hodnocení žáka, jako o „zaujímání a vyjadřování kladného nebo záporného stanoviska k různým činnostem a výkonům žáků při vyučování, které může mít v praxi nejrůznější formy: od souhlasného nebo nesouhlasného pokývnutí hlavou, přísného pohledu, tónu hlasu, kladné či negativní poznámky, zájmu o osobnost žáka, pochvaly či napomenutí, odměny nebo trestu až po známku, případně podrobnější analýzu výkonu včetně závěrečného hodnotícího soudu.”

Hodnocení žáků probíhá během vyučování neustále, obvykle jsou to záměrně organizované akce jako závěrečné zkoušky, písemné práce, zkoušení u tabule. Probíhá ale i v situacích, ve kterých si hodnocení žáci ani neuvědomují. Nevědomé hodnocení může být povzbudivý úsměv, souhlasné přikývnutí hlavou nebo jednoduchá pochvala. Školní hodnocení je považováno za systematické právě proto, že učitelé při výuce pracují se vzdělávacími standardy (Rámcový vzdělávací program). Tyto standardy můžeme považovat za jaké si kritéria pro hodnocení žáků. Školní hodnocení je zpětnou vazbou pro učitele (rodiče), zda práce jejich žáka odpovídá jejich předpokladům (Kolář, Šikulová 2009).

Školní hodnocení má podstatnou vlastnost, a to, že má pevně stanová pravidla neboli způsoby, jakými budou žáci hodnoceni. Důležitým faktem je obeznámenost učitele s kvalifikačním řádem. Každý učitel má svůj vlastní názor ohledně způsobů hodnocení. Jsou tací, kteří preferují známkování, poněvadž si myslí, že získají prostřednictvím známky přesný přehled o žakově prospěchu. Zastánci slovního hodnocení jej považují za ideální právě proto, že správně rozvíjí žáka.

Pro utvoření pozitivního klimatu třídy nesmí hodnocení působit na žáky negativně. Mělo by být objektivní a mělo by vycházet z poznatků o osobnosti žáka. Hodnocení plní

několik základních funkcí: diagnostickou, informační, formativní a zpětnovazební. Učitel by neměl žáka hodnotit pouze kvantitativně například klasifikace, ale i kvalitativně, například slovně (Vykopalová, 1992).

Výhodou klasifikace je její jasnost, všichni zúčastnění ví, zda dítě prospívá nebo ne. Známkování má ale i své nevýhody hlavní z nich, je náročnost při posuzování a rozdělování různých vědomostí a dovedností žáků do pětistupňové škály. Autoři Kalhous a Obst (2002, s. 409) klasifikaci vytykají to, že „je zaměřená na srovnávání žáků mezi sebou, klade důraz na funkci kontrolní, selektivní, certifikační... Nevysvětluje příčiny neúspěchu, nehledá, nenabízí prostředky k řešení problémů, je založena na vyhledávání chyb, které považuje za patologický jev”. Učitel si za pomoci klasifikace žáky zařazuje do různých rolí tj. jedničkaře, dvojkaře, trojkaře apod. Nepříjemným dopadem klasifikace je žákovo negativní pojetí sama sebe, protože dosahuje ve škole hoších výsledků.

Podle Spilkové (2003) je slovní hodnocení „považováno za kvalitativní, formativní diagnostické, intervenující. Klade důraz na funkci informační a diagnostickou (kde a proč jsou problémy). Toto hodnocení žáků by mělo být prováděno na základě individuální vztahové normy (aktuální výkon žáka je porovnáván s výkonem a především, žák je srovnáván sám se sebou), to umožňuje posoudit žákův vývoj (postihnout zlepšení, zhoršení i kritické body). Slovní hodnocení umožňuje komplexní posouzení celku osobnosti (postoje, hodnoty, dovednosti, úroveň myšlení), tvořivost, samostatnost, mravní a volní vlastnosti apod., a to trvale v průběhu učení, dlouhodobě, na základě pozorování a posuzování. Chybu považuje za pozitivní jev v procesu učení, prostředek k porozumění psychických procesům žáka (jak myslí, kde má největší problémy).”

Školní hodnocení má několik funkcí, každá z nich má za určitých podmínek určitý dopad na psychiku žáka. Dobrý učitel by měl různé funkce používat a upravovat a podle nastalých okolností. Kyriacou (1996) uvádí šest funkcí:

1. Hodnocení by mělo být pro učitele zpětnou vazbou o jeho provedené práci a o tom, zda se mu podařilo dosáhnout všech zamýšlených výsledků.
2. Hodnocení by mělo žákům poskytovat zpětnou vazbu o jejich výkonu a prospěchu. Z tohoto důvodu by žáci měli mít co nejpřesnější představu

o standardu, kterého by chtěli dosáhnout. Hodnocení od učitele by mělo být formulováno, co nejpřesněji, aby bylo žákovi jasné, kde se má zlepšit.

3. Hodnocení by mělo žáky motivovat. Pro žáky se hodnocení může stát impulzem k lepší organizaci své práce, k lepšímu stanovení učiva, které je pro ně nejdůležitější. Úspěšnost v náročném úkolu je velmi účelný zdroj motivace. Pro Slavíka (1999) je součástí motivační funkce hodnocení citová stránka. Jedná se o city osoby, která je hodnocena, ale i té která je hodnotitelem. Navádí člověka k přijímání, odmítání nebo lhostejnosti. Na motivační funkci se ptáme otázkami: Proč se ti to líbí? Proč se ti to nelíbí?
4. Hodnocení může sloužit jako podklad pro vedení statistik o prospěchu dítěte, ty umožňují vedení rozhodnout o vzdělávacích a výchovných potřebách žáků. Získané záznamy lze využít při jednání s učitelem nebo rodiči dotyčných žáků.
5. Hodnocení poskytuje doklady o momentální dosažené úrovni žáka a jeho prospěchu.
6. Hodnocení slouží k posouzení připravenosti žáka pro další vzdělávání. Umožňuje zhotovení ukazatele připravenosti žáka pro zvládnutí dalšího učiva.

### **3.7 Školní prospěch jako údaj o žákově zdatnosti a úspěšnosti**

Existuje mnoho termínů, kterými můžeme vymezit dílčí charakteristiky školního výkonu. Mezi základní patří školní zdatnost, školní prospěch, úspěšnost nebo neúspěšnost.

Školní zdatnost patří do souboru dispozic, které významně ovlivňují úspěšnost žáka. Za tyto dispozice považujeme kognitivní a motivační struktury, autoregulační procesy a dovednosti žáka (Hrabal, 2002). Dle Vágnerové (2001) je součástí školní zdatnosti žáka i sociální kompetence a způsob, kterým se žák vyrovnává s novými sociálními situacemi, novými rolami a vztahy zejména s učitelem.

„Nejvýznamnějším ukazatelem úrovně školní zdatnosti žáka je jeho vývoj školního prospěchu, reprezentovaný dlouhodobým vývojem klasifikačního průměru. Srovnání klasifikace žáka s jeho klasifikací v minulých letech ukazuje relativní stabilitu nebo systematické změny či kolísání“ (Hrabal, 1989, s. 46).

Hrabal (1989) také poukazuje na skutečnost, že školní zdatnost žáka, je celkem stabilní charakteristika. Vyznačuje se rovnoměrným rozvojem a jako ukazatel, úspěšné či neúspěšné adaptace žáka na změnu ve školním prostředí.

V jednotlivých předmětech žák dosahuje výsledků, které jsou hodnoceny pomocí **školního prospěchu**. Výstupem školního prospěchu jsou známky, používané podle oficiální klasifikační stupnice. Prospěch žáka ukazuje úroveň jeho zdatnosti a způsob učitelova hodnocení. V jednotlivých známkách se promítá žákův výkon, učitelovy postoje k žákovi a jeho aktuální rozpoložení. Hodnota známek vypovídá jen o aktuálním výkonu, který může být ovlivněn mnoha faktory (situací, osobností, prostředím). O žákovi či celé třídě, vypovídají nějakou hodnotu známky spíše za delší časové období například za pololetí, celý školní rok či několik let (Hrabal, 1989).

Pokud žák zvládá školní požadavky a je pozitivně hodnocen učitelem, hovoříme o školní úspěšnosti. Z výzkumu R. Šikulové z roku 2004 vyplynulo, že učitelé považují za úspěšného žáka takového, který zvládá základní učivo, danou látku dokáže vysvětlit vlastními slovy a dokáže ji i aplikovat, své myšlenky umí smysluplně vyjadřovat a obhájit (Kolář, Šikulová, 2009).

Úspěšnost žáků ovlivňuje komunikaci a vztahy s učitelem. Úspěšní žáci jsou v hodinách aktivnější, více se hlásí a svým chováním vzbuzují pozornost učitele. Ten se po nějaké době na úspěšné žáky zaměří, a ještě více stimuluje jejich další vývoj. U neúspěšných žáků je tomu naopak, jsou nenápadní a při hodinách nejsou aktivní. Důvodem by mohly být obavy z jejich selhání (Gavora, 2005).

Dle Hrabala (1989) je školní úspěšnost jen pojem relativní. Hlavní vliv na školní úspěšnost žáka mají studijní nároky školy, kterou žák navštěvuje. Každá tato instituce má jiné požadavky.

Ke školní úspěšnosti patří i školní neúspěšnost žáka, oba termíny jsou subjektivně vysvětlovány různými příčinami. Příčiny školního úspěchu nebo neúspěchu dělíme na vnitřní nebo vnější a stálé nebo měnlivé. Příkladem může být selhání žáka v testu, které může být způsobeno obtížným zadáním, to považujeme za vnější a stálé. Pokud by měl žák smůlu na otázky, odpovídá selháním vnějším a měnlivým příčinám (Mareš, 2013).



Slavík (1999) uvádí, že do učitelova hodnocení se promítá i kauzální atribuce. Mohou být v tomto smyslu uvedeny dva přístupy. Povzbudivá (aktivizační) atribuce, kdy učitel připisuje žákovu úspěchu vnitřní příčiny (čas věnovaný přípravě). Druhou příčinou je tlumivá (dezaktivizační) atribuce, která se vyznačuje učitelovým připisováním úspěchu žáka jen vnějším příčinám (náhoda, štěstí, snadné zadání).

Ve školní neúspěšnosti žák není schopen splnit požadavky kladené školou. Objevují se případy, kdy neúspěšní žáci mohou propadnout nebo opakovat ročník. Školní neúspěšnost žáků může narušit chod třídy. Může na třídu působit rušivě, a to za předpokladu, že neúspěšný žák má problémy s dodržováním pravidel. Podle Vykopalové (1992) má školní neúspěšnost negativní vliv na sociální klima ve třídě. Jsou jisté oblasti, které mohou negativně podmiňovat neúspěšnost. Patří sem nevhodné výchovné prostředí, osobnost žáka, poruchy ADD/ADHD, somatické poruchy, unavenost, frustrace, nízká motivace nebo narušené vztahy mezi aktéry třídního klimatu.

### **3.8 Přejchod z prvního stupně na druhý stupeň**

Existuje mnoho druhů školního přechodu přechod, například z prvního stupně na druhý, přechod do jiných organizací (škol) nebo víceletých gymnázií. My se zaměříme pouze na přechod mezi jednou institucí, protože při výzkumu bylo zjištěno, že žáci zkoumané školy přecházeli pouze z neúplné základní školy na úplnou základní školu.

Walterová (2011) zmiňuje nedostatek domácí literatury, která by se věnovala přechodu z nižšího na vyšší stupeň. Jde o skrytý přechod, který je u nás často podceňovaný. Základní škola je u nás prezentována celkově jako jedna instituce. První i druhý stupeň jsou vykazovány i sledovány jako dvě složky, u kterých není kladen důraz na vzájemné vztahy a specifické rozdíly. Přestupy je možné rozdělit:

1. Skrytý přechod na 2. stupeň v rámci jedné školy.
2. Přechod z nutnosti - kdy jsou žáci nuceni přestoupit z neúplné školy, která nenabízí následné vzdělávání na 2. stupni, na školu úplnou.
3. Dobrovolný přechod na víceleté gymnázium (Walterová, 2011).

Griebel a Berwangerová (2006) ve své studii uvádějí, že je přechod spojen s negativním i pozitivními dopady na žáky. Výzkum prováděný v Německu ukázal, že hladce tento předěl mezi stupni absolvuje asi polovina dětí. Ovšem některé děti mohou mít krátkodobé či dlouhodobé problémy.

Mezi tuto řadu problémů řadí Dvořák (2011) například: Nové nároky v oblasti učení (náročnost a množství učiva ne jednoho předmětu, ale všech). Vyšší organizační požadavky (střídání učitelů a učeben, popřípadě přechod do jiné budovy). Rozdílné sociální prostředí (sžití s novými spolužáky při přechodu do jiné třídy, školy). Problémy žáků spojené s kurikulem přetrvávají mnohem déle než žákovské obavy, jež se týkají vztahů se spolužáky.

Podle Walterové (2011, s. 296): „přechod z 1. na 2. stupeň školního vzdělávání je možno považovat za klíčový bod vzdělávací dráhy žáků a současně za neuralgický bod vzdělávacího systému. Dilema jednotnosti a diferenciací prochází historií základního vzdělávání. Optimální řešení nebylo nalezeno, zůstává otevřenou otázkou a především výzvou pro výzkum, zda je efektivnější a vhodnější inkluzivní vzdělávání žáků v jedné instituci s diferencovaným vzdělávacím obsahem na nižším sekundárním stupni, následujícím po mainstreamovém primárním stupni, nebo třídění žáků do různých institucí.“

### **Přechod pohledem žáků**

Pro žáky pátých tříd je blížící se přestup na vyšší stupeň plný pozitivního očekávání, ale i určitých obav. Někteří z žáků jej vnímají jako předěl, který umožňuje nový start, kdy budou moci začít zase od začátku. Další z nich v něm vidí skok ve svém dosavadním vývoji „budu starší“ nebo „budu větší“, že budou bráni autoritami jako dospělejší. Zpravidla berou žáci přestup jako formální potvrzení statusu starších žáků, což se prolíná s touhou vyrovnat se jim fyzicky a psychicky. Převážně pozitivně berou i fakt střídání různých učitelů namísto výuky jedním učitelem. Mezi obavy, které žáci zmiňují, patří hlavně zhoršení prospěchu a to jak u žáků se slabším prospěchem, ale i dobrým prospěchem. Žáci se strachují z vyšších nároků učitelů a většího množství domácích úkolů. Se střídáním učitelů přichází i výuka v různých učebnách, odpolední výuka a změna v sociálním složení třídy (Starý, Kubalová, 2011).

Žáci páté třídy mají určité představy o tom, co je na druhém stupni čeká, ale mají také spoustu nejasností, které způsobují mnohé obavy. Lze konstatovat, že žáci vnímají přechod jako výrazný zlom. Nedá se říci, že se žáci pouze obávají, nebo že se pouze těší, můžeme jen říct, že jim přechod přinese nové věci (Starý, Kubalová, 2011).

Starý a Kubalová (2011) uvádějí ve svém terénním výzkumu z roku 2010/2011 výsledky, ze kterých vyplývá, že žáci šestých tříd dosáhli některých očekávání. Jako příklad uvádějí vývojové zestárnutí, přísnější přístup učitelů vyžadující samostatnost a zodpovědnost. U některých šestáků došlo k úlevě, že zmiňované rozdíly mezi prvním a druhým stupněm nebyly ve skutečnosti tak velké.

### **Přechod pohledem učitelů a vedení školy**

Vedení školy a učitelé mají rozhodující vliv na to, jak žákům usnadní nebo stíží přestup. Vedení škol jsou obeznámena, že přechod na vyšší stupeň je pro žáky náročným krokem vpřed. Rozdílnou odpověď však mají na to, jak žákům přechod usnadnit. Někteří ředitelé téměř neberou na vědomí téma spojené s přechodem, naopak někteří jej považují za důležitým a podnikají různé kroky k jeho usnadnění (Starý, Kubalová, 2011).

Pokud se vedení školy rozhodlo, udělat dětem průběh přechodu plynulým, často k tomu využívají tzv. strategie usnadňování přechodu. Za důležitý krok lze považovat poskytnutí dostatku informací o změnách před přechodem a zavádění organizace výuky z druhého stupně na první (do páté třídy). V praxi to znamená, například zavést střídání učitelů a absolvování adaptačních kurzů.

Přechod mezi stupni s sebou přináší změnu ve složení tříd. Důvodem je možnost odchodu jen několika dětí nebo odchodu až poloviny třídy. Nedochází tedy jen k odchodu ale i k příchodu žáků nových. Ředitelé základních škol uvádějí nejhorší variantu, kdy může dojít k takovému úbytku na 2. stupni, který vede k mechanickému přeskupování dvou či více tříd do jedné. Sociální vztahy a dosavadní vývoj třídy pak může bránit stmelování nové třídy, ten to stav může přetrvávat až do 9 třídy. Před nelehkým úkolem stojí třídní učitelé nově vzniklých šestých tříd, jejichž úkolem je zbudovat plně nový kolektiv třídy. Právě třídní učitelé využívají v těchto situacích adaptační kurz. Jde o několikadenní výlet mimo školní prostředí. Děti zde mají možnost se navzájem poznat, navázat a vytvořit základní sociální vztahy (Starý, Kubalová, 2011).

Walterová (2011) ve své knize řeší otázku, která úzce souvisí s usnadňováním přechodu na druhý stupeň. Jde o existenci dvou skupin učitelského sboru a to učitelé prvního a druhého stupně, kteří mezi sebou vůbec nebo nedostatečně nekomunikují.

## 4. Výzkumné metody pro měření klimatu

Výzkumné metody mohou být rozděleny na **kvantitativní** a **kvalitativní**. Pojmem kvantitativní výzkum rozumíme metodu standardizovaného vědeckého výzkumu, s jehož pomocí měříme určité vlastnosti. Výsledky takového měření bývají zpracovány a analyzovány za pomoci statistik. Kvalitativní výzkum je oproti tomu zaměřen na podrobný popis každodenních situací. Najdeme řadu rozdílů mezi těmito dvěma výzkumnými metodami. Doleželová (2013, s. 34) zmiňuje že „kvalitativní metody, které se nejčastěji uplatňují ve formě rozhovoru či pozorování, mohou přinést nová, neplánovaná zjištění, kvantitativní metody, jejím typickým reprezentantem je dotazník, přináší odpovědi pouze na předem dané otázky.“

Podle Šváříčka a Šedové (2007) se současný proud pedagogického výzkumu snaží, oba tyto přístupy byly kombinovány. Důležité je maximálně využít silné stránky obou výzkumných metod.

### 4.1 Kvantitativní metody

Jednou z hlavních použitých metod je **rozhovor**. Mareš (2003) označuje rozhovor za přirozenou a jednoduchou metodu pro respondenta, ale za náročnou metodu pro tazatele. Výhodu této metody vidí v tom, že ji lze využít u žáků různých věkových kategorií. U nejmladších žáků se rozhovor používá častěji než dotazníky, z důvodu jednoduššího splnění. Mladší žáci dotazník vyplní, ale obvykle jen s pomocí učitele. Nevýhodou rozhovoru je jeho časová náročnost jak pro tazatele, tak i pro respondenta. Pro tazatele je náročný záznam odpovědí a jejich následné vyhodnocení.

Klima třídy bývá zjišťováno pomocí tzv. polostandardizovaného rozhovoru, v němž jsou předem zadané otázky, ale část otázek vzniká improvizací tazatele na základě odpovědí respondenta. Rozhovor je obvykle realizován individuálně, a to s jedním tazatelem a jedním respondentem. Může nastat situace tzv. skupinového rozhovoru, který s sebou nese mnoho výhod. U takového rozhovoru můžeme například vidět souhlas či nesouhlas s tvrzeními respondentů nebo může přinést nové poznatky.

V této souvislosti Mareš (2013) zmiňuje termín **diskuse v ohniskové skupině**. Jde o předpoklad, kde větší počet lidí (skupina o pěti členech), povzbudí členy skupiny k větší aktivitě při rozhovoru. Základem je vybrat správné členy ohniskové skupiny.

Druhou často využívanou metodou pro zkoumání klimatu je standardizované **pozorování**. Jde o metodu, která má ve školství dlouholetou tradici, avšak někteří výzkumníci od ní spíše opouští, což může být dáno několika důvody. Jak již bylo zmíněno, klima je dlouhodobý stav a pozorovatel se obvykle potýká s krátkou časovou dotací, kde musí zobecnit pozorované jevy. Problémem je fakt, že pozorovatel přichází zvenčí, není spoluaktérem klimatu třídy a v některých případech může ovlivnit chování aktérů klimatu. Výhodnou stránkou pozorování je získávání informací, které dotazníkem nezachytíme. Podle Mareše (2003) by měl mít pozorovatel k dispozici záznamový arch, ve kterém jsou předem určené položky, kterých si musí pozorovatel všimnout. Zadané mohou být nejen položky, ale i pravidla, která by měl pozorovatel během zkoumání dodržet.

Při zkoumání klimatu mohou být z kvalitativních metod využity i tzv. narativní metody, mezi které řadíme **žakovské** nebo **učitelské** deníky. Ty mohou pomoci k poznání, jaké klima ve třídě panuje. Žáci takové deníky vedou během školního roku, zachycují v nich momenty, které jsou pro ně zajímavé a důležité.

Určitým zdrojem klimatu školy jsou učitelské deníky, které mohou vypovídat o klimatu učitelského sboru. Výborným zdrojem informací o klimatu jsou deníky mladých, začínajících učitelů. Ti se ještě nestihli přizpůsobit školnímu prostředí a mohou lépe vystihnout charakteristiku dané školy, její záporná a kladná místa.

Mezi kvantitativní metody zařadíme i analýzu školních produktů, za které mohou být považovány **fotografie** pořízené dětmi, nebo **videonahrávky** z dění ve škole. Tyto produkty vytvořené žáky nám mohou sloužit jako prostředek k poznání psychosociálního klimatu třídy z pohledu žáků.

## 4.2 Kvalitativní metody

Podle Průchy (2002, s. 67) je „nezávislé pozorování toho, co se odehrává ve třídě během vyučování, sice poskytuje podrobný obraz o struktuře, frekvenci i náplni komunikačních aktů, avšak je nezpůsobilé vypovídat o faktickém klimatu v dané sociální skupině, tedy o dlouhodobém stavu interpersonálních vztahů a chování uvnitř skupiny. Jako důsledek toho vznikla reakce na tento observační přístup, a to v podobě specifického dotazování samotných účastníků života třídy na kvalitu klimatu“. V zahraniční literatuře se dotazníky začaly používat už kolem 80. let minulého století. V České republice se objevily o něco později, a to v pracích Mareše a Laška v 90. letech.

Mareš (2003) uvádí tři způsoby, kterými lze konstruovat dotazníky:

- deduktivní: jednotlivé položky a proměnné byly odvozovány od dané teorie (například od organizačního klimatu),
- induktivní: dotazník byl sestavován na základě rozhovorů s žáky a učiteli, vedením školy, rodiči,
- eklektický: výběr položek z již existujících dotazníků, které vedly ke stanovení nového.

Dotazníkové šetření se opírá o tři základní předpoklady. Prvním z nich je ten, že klima třídy by měli hodnotit sami jeho aktéři (žáci, učitelé). Druhým předpokladem je, že aktéři budou vycházet ze svých pocitů, zkušeností, zážitků a postojů. Posledním předpokladem z nich je, že tvůrci klimatu při jeho posuzování by měli vycházet ze situací, které nebyly přístupné přímému měření (Mareš, Křivohlavý, 1995).

Níže je uvedený stručný přehled metod, které mohou být použity pro zjištění klimatu školy a třídy.

### **Dotazník „Naše třída“**

Dotazník Naše třída v angličtině My Class Inventory, je jednodušší verzí dotazníku LEJ – Learning Environment Inventory z roku 1982. Autorem dotazníku Naše třída jsou B. J. Fraser a D. L. Fisher. Českou verzi zpracoval J. Lašek (1988) se svolením jeho autorů a to pro žáky 3. – 6 tříd. Dotazník tvoří 25 výroků, ke kterým žáci písemně sdělují, zda s nimi souhlasí nebo nesouhlasí. Výroky prezentuje pět proměnných, a to je

spokojenost žáků ve třídě, třenice žáků ve třídě, soutěživost mezi žáky, obtížnost učení, soudržnost třídy. Tyto proměnné se následně kvantitativně vyhodnocují (Lašek, 2001).

#### **Dotazník B-3 a B-4**

Oba tyto dotazníky měří jak vztahy ve třídě tak i klima třídy. Lze je považovat za poměrně nové, protože vznikly v letech 1997 až 2000. Dotazník B-4 je používán od 2. třídy a dotazník B-3 až od 4. třídy. Autorem těchto dotazníků je Richard Braun a jsou používány v Česku, Polsku a Německu. V dotaznících najdeme různé typy otázek a to možnost výběru odpovědi ANO/NE, nebo možnost kdy mají k vlastnostem přiřadit žáky, možnost výběru více odpovědí (Braun, 2006).

#### **Dotazník MCI**

Dotazník MCI - My Class Inventory je velmi oblíbený dotazník, který je používán pro měření klimatu třídy po celém světě. Dotazník MCI byl vytvořen v roce 1986 Australany B. J. Fraserem a D. L. Fisherem. Ti zjednodušili mnohem rozsáhlejší verzi z roku 1982 a to verzi dotazníku LEI - Learning Environment Inventory určeného pro střední školy (Lašek, 2001).

Tento dotazník je určený pro žáky 3.-6. tříd základních škol. Zajímavostí dotazníku MCI je, že měří klima pouze v jednom předmětu a ne celé třídy. Lašek (2001, s. 53) tvrdí že „díky jednoduché konstrukci a způsobu vyhodnocování je mezi učiteli oblíben. Umožňuje rychle a bez obtíží proniknout do různých oblastí života ve třídě, které učitel vnímá mnohdy intuitivně. Výsledky pak nabízejí možnosti zásahu učitele do klimatu třídy tak, aby více odpovídaly jeho zájmům či zájmům žáků.“

#### **Dotazník CES**

Dotazník CES – Classroom Environment Scale je nejčastěji používaným dotazníkem ke zjištění klimatu třídy. Autoři tohoto dotazníku jsou Američané Trickett a Moose, kteří ho vytvořili

v 70. letech. Původně byl dotazník CES mnohem obsáhlejší a složitější, během let byl několikrát redukován až do nynější podoby. Ta se skládá z 24 otázek, které zkoumají 6 proměnných, jako jsou vztahy mezi žáky ve třídě, angažovanost žáka, zaujatost žáka pro školní práce, podpora pomoc od učitele, orientace žáků na úkoly, pořádek ve třídě,



organizovanost a jasnost pravidel. Dotazník je určen žákům druhého stupně ZŠ a studentům středních škol (Lašek, 2001).

## **II. Praktická část**

### **5. Výzkumné šetření**

#### **5.1 Cíl výzkumného šetření**

Cílem výzkumného šetření je zjistit, jak ovlivňují psychosociální klima ve vybraných třídách faktory jako prospěch žáků, odchod resp. příchod nových žáků do třídy a specifika tříd, jednotlivých žáků a přístupu učitelů.

#### **5.2 Výzkumné otázky**

Otázky výzkumu byly stanoveny na předpokladu, že i přesto, že se jedná o třídy ze stejné základní školy a stejného ročníku, bude se sociální klima každé z nich od sebe odlišovat. Dalším předpokladem bylo, že existují rozdíly klimatu třídy v závislosti na školním prospěchu daných tříd.

- 1. Jak bude vnímáno aktuální klima třídy žáky v sedmém ročníku ve srovnání s vnímáním klimatu školní třídy v ročníku šestém?**
- 2. Jak bude vnímána žáky soudržnost v jednotlivých třídách?**
- 3. Jak se bude lišit vnímání spokojenosti ve třídách vzhledem k jejich specifikům: prospěch, přítomnost žáků se SVP, přístup učitele, výběrovost třídy?**

### 5.3 Použité metody a metodika práce

Vzhledem k cíli našeho výzkumu jsme zvolili analýzu pomocí případové studie. Každá třída, která byla během výzkumu sledována, tvořila jednu případovou studii. Hendl (2005) uvádí, že je případová studie ideální pro detailní výzkum jednoho případu nebo několika případů. Tato výzkumná metoda umožňuje zpracování velkého množství dat od jednoho nebo více jedinců. Případová studie umožňuje kombinaci různých technik při sběru informací, například pozorování, rozhovor, analýza dokumentů. Mareš (2015) uvádí několik možností, jak analyzovat případové studie. Jedním z nich je: pracovat se všemi získanými daty, brát v úvahu všechna vysvětlení, identifikovat nejdůležitější aspekty, využití všech svých výzkumných znalostí a zkušeností.

Pro účely naší práce byly zvoleny kvalitativní výzkumné metody, jako pozorování, rozhovor, dotazníkové šetření a analýza školních dokumentů. Šetření bylo provedeno během dvou školních let 2016-2018 ve třech šestých třídách, respektive sedmých třídách.

#### **Pozorování**

Pozorování se používá u kvalitativního výzkumu například při popisu případových studií. Pokud se jedná o zkoumání jedince či skupiny osob, je zcela přirozené pozorovat jejich projevy chování. Pozorování jde dle Hendla (2005) rozdělit podle určitých hledisek na zúčastněné, nezúčastněné a strukturované pozorování. Pro náš typ výzkumu bylo použito nejprve nezúčastněné pozorování a následně zúčastněné pozorování.

V zúčastněném pozorování se stává sám pozorovatel účastníkem odehraných dějů. Pozorovatel je v osobním kontaktu s účastníky, o nichž sbírá data. Při tomto druhu pozorování je důležité nejprve získat přístup do zkoumaného terénu. Prostředkem záznamu u zúčastněného pozorování jsou terénní poznámky. Je nutné být při nich pečlivý a smysluplně je organizovat. Obvykle obsahují to, co pozorovatel slyšel, viděl a sám prožil (Hendl, 2005).

Nezúčastněné pozorování se odlišuje v roli pozorovatele. U tohoto druhu pozorování minimalizuje pozorovatel interakci mezi účastníky. Výhodou je zde menší citová angažovanost pozorovatele. Při tomto druhu pozorování se používá protokol, do kterého pozorovatel naznačuje, co lidé dělají a co říkají. Charakteristikou nezúčastněného

pozorování je: neutrální přístup pozorovatele, nenápadné umístění a chování pozorovatele (Hendl, 2005).

Při výzkumu byly využity oba druhy pozorování, a to z důvodu možnosti získání většího náhledu na situace, které se ve třídách odehrávají. Vzhledem k tomu, že se jednalo o dlouhodobé pozorování ve školních třídách, bylo všem žákům vysvětleno, z jakého důvodu v hodinách bude přítomen pozorovatel. Nejprve byl výzkumný vzorek pozorován nezúčastněně po dobu 45 vyučovacích hodin v různých předmětech. Toto nezúčastněné pozorování bylo provedeno ve školním roce 2016/2017. Při pozorování tříd bylo vše zaznamenáno pomocí terénních poznámek. Pozorovatel se snažil působit nenápadným dojmem a nezasahovat do průběhu hodiny. Vztah pozorovatele s žáky byl pouze výzkumného charakteru, interakce mezi nimi byla omezena jen na pozorovanou hodinu.

Třídy byly ve školním roce 2017/2018, pozorovány pozorovatelem, který měl možnost ve třídách vyučovat 16 hodin a navázat tak s účastníky mnohem osobnější interakci než v předešlém pozorování. Při zúčastněném pozorování se role výzkumníka změnila na roli učitele, což vedlo ke změně vztahu žáků k výzkumníkovi- učiteli.

Pro přehlednost a jednodušší analýzu celého pozorovacího procesu byl použit záznamový arch, kde je stanoveno 5 kategorií. Každá obsahuje možnosti, které byly přiřazeny každé třídě.

## **Rozhovor**

Dle Hendla (2005) je mnoho typů dotazování, které lze pro výzkum využít, například strukturované standardizované dotazování nebo nestandardizované dotazování. Cílem standardizovaného dotazování je vytvořit tok jednoduchých otázek, ze kterých získáme pravdivou odpověď od respondenta. Výhodou předem vytvořených a stejných otázek, které jsou položeny respondentům, je jejich snazší porovnávání jejich odpovědí. V krátkém čase získáváme mnoho odpovědí od větší skupiny lidí. Nestandardizovaný rozhovor má otevřené otázky, na které může respondent svobodně odpovídat. Tím výzkumník může získat, subjektivní pohledy a názory od dotazovaných respondentů. Výzkumník během rozhovoru navrhuje nová témata, v reakci na odpovědi dotazovaného. Ve výzkumu byl využit nestandardizovaný rozhovor. V němž bylo stanoveno 8 základních otázek, ale v průběhu rozhovorů byly kladeny intuitivně další. Rozhovory

probíhaly na začátku školního roku 2017/2018 ve dvou vlnách, nejprve s žáky a následně s třídními učiteli. Pro rozhovory bylo vybráno náhodně celkem 15 žáků. Rozhovory byly vedeny s jednotlivými žáky ve třídě, v prostředí, které znali. V době, kdy proběhly rozhovory s žáky, byly vztahy mezi výzkumníkem a žáky na formální úrovni. Pro doplnění informací byly provedeny rozhovory i s třídními učiteli a asistentkou pedagoga, která působí ve třídě B. Na použité otázky, které jsou blíže popsány v následujících kapitolách, mohli dotazovaní odpovědět jednoslovně, nebo svou odpověď okomentovat širěji. Plné znění rozhovorů je uvedeno v kapitole přílohy.

### **Dotazník Naše třída**

Dotazníkové šetření proběhlo celkem čtyřikrát, přičemž první dotazníkové šetření bylo provedeno na konci prvního pololetí ve školním roce 2016/2017 v lednu a poslední ve školním roce 2017/2018 v březnu. Dotazník Naše třída byl rozdán výzkumníkem za dohledu vyučujících. Počet žáků odpovídajících v dotazníkovém šetření se pohyboval kolem 63-67. Dotazníkové šetření vždy proběhlo tak, že se společně přečetlo zadání a následně žáci dostali čas k vyplnění. Žádný z žáků třídy A a třídy C neměl v průběhu šetření dotaz k vyplnění dotazníku. Naopak ve třídě B zaznělo několik doplňujících otázek, a to jak na otázky odpovídat, či vysvětlení znění jednotlivých otázek. Pro lepší představu o rozložení odpovědí jednotlivých tříd byl zvolen histogram. Výsledné hodnoty jsou porovnány s hodnotami od J. Laška (2001).

Poslední dotazníkové šetření probíhalo za poněkud odlišných podmínek, než tři předešlé. Zásadní změnou, která proběhla, byla změna role výzkumníka na roli učitele. Tato změna rolí měla za následek změnu vztahů mezi výzkumníkem - učitelem a žáky. Interakce, která mezi nimi probíhala, již byla ovlivněna kompetencemi učitele, jeho autoritou, vzdělávacími metodami. Situace, která vznikla změnou role, mohla ovlivnit výsledky čtvrtého šetření. Při zadávání dotazníku jsme se setkali s negativními postoji žáků, z toho to důvodu se domníváme, že mohlo dojít ke zkreslení výsledků. Při vyhodnocování analyzovaných dat k nim nebude přihlíženo.

Pro účely výzkumu byl použit dotazník My Class Inventory – MCI, u nás je známý pod názvem Naše třída. Jde o jednu z metod, jak diagnostikovat sociální klima školní třídy. Dotazník je určen pro žáky 3.-6. tříd základní školy. Jde o zjednodušenou verzi dotazníku LEI (Learning Environment Inventory), jehož autoři jsou Fraser, Anderson a Walberg.

Českou verzi dotazníku pro naše podmínky upravil J. Lašek v roce 1988 (Lašek, 2001). Dotazník má dvě formy, aktuální a preferovanou. Aktuální formou zjišťujeme současný stav, naopak preferovaná forma ukazuje přání jednotlivých žáků na třídu. Pro náš výzkum byla použita pouze forma zjišťující aktuální klima. Obě formy dotazníku obsahují 25 otázek, které posuzují klima třídy podle 5 proměnných. Každá proměnná dotazníku je hodnocena 5 otázkami:

1. Spokojenost ve třídě: (otázky č. 1, **6**, 11, **16**, 21) zde se zjišťuje vztah žáků ke své třídě, míra jejich spokojenosti.
2. Třenice ve třídě: (2, 7, 12, 17, 22) zde se zjišťují vztahové komplikace mezi žáky, míra napětí mezi žáky, jejich spory a rvačky.
3. Soutěživost ve třídě: (3, 8, 13, 18, 23) zde se zjišťuje konkurence mezi žáky, míra snah o vyniknutí.
4. Obtížnost učení: (4, **9**, 14, 19, **24**) zde se zjišťuje, jak žáci vnímají nároky školy na ně samotné, jak moc je pro ně učení obtížné.
5. Soudržnost třídy: (5, **10**, 15, 20, 25) zde se zjišťují přátelské a nepřátelské vztahy mezi žáky, míra pospolitosti dané třídy.

Otázky jsou bodovány následně: za odpověď ANO se počítají 3 body, za odpověď NE jen 1 bod. Pokud žák nezodpoví otázku, odpoví NEVÍM nebo zakroužkuje obě odpovědi, hodnotí se odpověď 2 body. Existují však výjimky u pěti otázek (č. 6, 9, 10, 16, 24), kdy se žakovské odpovědi bodují obráceně. Za odpověď ANO dostane žák 1 bod, za odpověď NE dostane žák 3 body. Pokud žák otázku vynechal, zakroužkoval obě odpovědi nebo odpověděl NEVÍM, skórují se otázky 2 body (Lašek, 2001).

U každé proměnné lze získat maximálně 15 bodů a minimálně 5 bodů. Údaje za celou třídu můžeme získat dvojím způsobem. První z nich ignoruje problém, zda jsou použita data rozložena „normálně“ a doporučuje se využít aritmetický průměr pro každou proměnnou zvlášť. Například pro výpočet spokojenosti třídy sečteme hodnoty uvedené jednotlivými žáky a vydělíme sumu počtem žáků, kteří dotazník vyplňovali. Druhý způsob počítá s možností, že názory žáků nemusejí být rozděleny „normálně“, ale mohou se přiklánět ke kladnému nebo zápornému hodnocení třídy. Pro tento způsob je výhodnější (statisticky přehlednější) seřadit všechny hodnoty o jedné proměnné, například o spokojenosti třídy vzestupně podle hodnot, které jsme získali od jednotlivých žáků. Budeme hledat střední hodnotu, která se nachází přesně uprostřed řady, jde

o medián. Pokud máme lichý počet žáků, nemusí se tedy nic počítat a rovnou vybereme prostřední hodnotu (např. budeme mít 35 žáků, a prostřední hodnotou bude 18 v pořadí). Pokud budeme mít sudý počet žáků, prostřední hodnota neexistuje. Spočítáme ji jako aritmetický průměr dvou hodnot, které jsou nejbližší středu (např. budeme mít 40 žáků, hodnoty, které jsou nejbližší 20 žákovi a 21 žákovi). U prostřední hodnoty může nastat situace, kdy při řazení hodnot zjistíme, že dvě nebo více hodnot jsou číselně stejné. Při výpočtu to nevadí, budeme je řadit jako samostatné hodnoty (Lašek, 2001).

U proměnných „spokojenost“ a „soudržnost“ předpokládáme, že čím vyšší hodnoty nám vyjdou, tím lépe. Naopak čím vyšší hodnoty vycházejí u proměnných typu „třenice“ a „soutěživost“, tím hůře. Ideální klima třídy by mělo mít vysoké hodnoty u proměnných „spokojenosti“ a „soudržnosti“ a nízké hodnoty u proměnných „třenic“ a „soutěživosti“. Nejsou stanoveny normy pro běžnou českou třídu, však zjištěné hodnoty porovnat s údaji J. Laška v tabulce č. 3 (příloha č. 1). V jeho výzkumu získal data od 863 žáků, z 24 tříd českých základních škol. Výzkumný vzorek, který byl použit, zahrnoval data ze škol na venkově, malých městech a velkoměstech (Lašek, 2001).

### **Analýza školních dokumentů**

Za dokumenty považujeme data, která vznikla v minulosti, byla získána někým jiným než výzkumníkem. Školní dokumenty mohou vytvořit podklad nebo doplnit data získaná pozorováním a dotazováním v případových studiích. Dokumenty můžeme rozlišovat jako osobní a úřední dokumenty, archivované údaje, výstupy v masových médiích a virtuální data (Hendl, 2005).

V rámci našeho výzkumu, nám bylo umožněno nahlédnout do školního řádu, ŠVP, IVP vybraných žáků, ročenky školy, výročních zpráv, virtuálních dat, které se nachází na webových stránkách a v poslední řadě do databáze prospěchu jednotlivých tříd. Za pomoci dat získaných ze školních dokumentů byla utvořena charakteristika jednotlivých tříd.

## 5.4 Místo výzkumného šetření a charakteristika výzkumného souboru

Výzkumný vzorek tvoří tři třídy šestého, respektive sedmého, ročníku na základní škole, která se nachází ve Zlínském kraji, ve městě Bojkovice. Jedná se o úplnou základní školu, která přijímá žáky z okolních malotřídních základních škol (ZŠ Komňa, ZŠ Nezdenice, ZŠ Pitín, ZŠ Záhorovice). Základní školu navštěvuje celkem 583 žáků, z toho 102 žáků chodí na první stupeň a 481 žáků navštěvuje stupeň druhý. Základní škola se nachází mimo centrum města v klidnější, ale dostupné oblasti. Základní škola si klade za cíl poskytnout žákům základní vzdělání a připravit je ke studiu na dalších školách vyššího typu podle jejich zájmů a schopností. Klade důraz na soubor složek utvářejících mladého člověka (fyzické, mentální, emocionální, sociální sebe-realizační, a duchovní zdraví). Výuka na této škole, konkrétně na druhém stupni, probíhá převážně frontálně. Žáci ve třídách jsou vyučováni jedním společným způsobem. Tomu odpovídá i uspořádání prostoru ve třídách.

Škola je rozdělena do tří částí Stará budova, Učebnový pavilon a sportovní hala. Škola je dobře vybavena, každá z učeben disponuje interaktivní tabulí a dalším zařízením. Ke sportovní hale patří posilovna, sauna a oddychový park. Škola nemá žádnou rozšířenou výuku jakéhokoliv předmětu, ale nabízí různé aktivity, do kterých se děti mohou zapojit (olympiády, soutěže v různých předmětech, divadlo, matematický klokan, různé besedy apod.).

Výzkumný vzorek je považován za velice odlišný nejen kvůli rozdílnému prospěchu, ale i chování dětí při výuce, nebo o přestávkách. Klusák (1994, s. 68) tvrdí, že „každá třída má své „fluidum“, jednu máte nejraději a jednu nejméně. Prakticky neexistují dvě třídy, kde by to bylo stejné. Je třída, kam jdete nerad, a třída, kterou milujete“. Z tohoto důvodu v následující části práce uvádím jednotlivou charakteristiku tříd. Za společnou charakteristiku bychom mohli považovat, že se všechny tři třídy se nacházejí v prostorách hlavní budovy.

K restrukturalizaci tříd došlo při přechodu žáků z prvního stupně na druhý stupeň. Prvním důvodem byl příchod nových žáků z okolních malotřídních škol. Druhým důvodem je tradice na základní škole, kdy na druhém stupni vždy vznikne z výběrových žáků jedna třída sportovní. Výběr do sportovní třídy probíhá na základě tělesných zkoušek. Základní školu v Bojkovicích v 5. ročníku navštěvovalo 41 žáků, kteří byli na prvním stupni



rozdělení do dvou školních tříd. Na konci pátého ročníku pod taktovkou vedení školy došlo k restrukturalizaci tříd, původní dvě třídy byly rozpuštěny a nově poskládány i s příchozími žáky z okolních škol. Třída A se stala třídou sportovní, do níž bylo vybráno 23 pohybově nadaných dětí. Zbylé dvě třídy byly poskládány náhodně.

Pro lepší přehlednost budou jednotlivé třídy označovány jako třída A, třída B a třída C, následně každé třídě byla přiřazena barva: třídě A modrá, třídě B zelená a třídě C oranžová. Zvolené označení a barvy tříd bude použito i v grafech.

### **Třída A**

Třída byla tvořena 23 žáky, z toho 11 dívek a 12 chlapců. Jedná se o třídu výběrovou **sportovní**, která byla vytvořena z výběrových žáků. Během průzkumu měla třída stejnou třídní učitelku s 18letou praxí. Předměty, které vyučuje, jsou tělesná výchova, přírodopis a dějepis. Pro pedagogické povolání se rozhodla hlavně z důvodu rodinné tradice. Její otec je bývalým ředitelem zkoumané školy a její bratr je nynějším ředitelem školy. Třídní učitelkou třídy A se stala záměrně. Sportovní třídy bývají vedením, přiřazovány pouze učitelům vyučujícím tělesnou výchovu.

### **Třída B**

Třída B je považována za běžnou třídu, která byla tvořena 23 žáky, z toho 13 dívek a 10 chlapců. Třídní učitelkou je zkušená učitelka s 22letou praxí, jejíž aprobační je fyzika, chemie a matematika. Při své výuce zastává demokratický a občas autoritativní styl výuky. Ve třídě působí asistentka pedagoga s 9letou praxí. Se třídou B spolupracuje již od třetí třídy, kdy nahradila jinou asistentku pedagoga. Jejím hlavním úkolem je pomoc žákyni s poruchou autistického spektra. Kromě žákyně s poruchou autistického spektra jsou ve třídě dvě žákyně (dvojčata), kterým byly zjištěny dysfunkce (dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie) i těm při výuce pomáhá asistentka.

### **Třída C**

Třída byla složená z 21 žáků, z toho 8 dívek a 13 chlapců, jedná se o třídu běžnou. Jako jediná třída má za třídního učitele muže se 14letou praxí. Jeho vyučovanými předměty jsou fyzika, občanská a technická výchova. Učitelem na základní škole se stal po inspiraci svým učitelem ze střední školy, který vyučoval taktéž fyziku. Při výuce zastává

demokratický a autoritativní styl učení. Třidu navštěvují žáci, kterým byla diagnostikována dyslexie a dysgrafie.

Tabulka 2: Charakteristika tříd

	<b>Třída A</b>	<b>Třída B</b>	<b>Třída C</b>
<b>Druh třídy</b>	Sportovní zaměření	Běžný typ	Běžný typ
<b>Celkem žáků</b>	23	23	21
<b>Žáci se SVP</b>	žáci se SPU	žáci se SPU, žákyně s poruchou autistického spektra	žáci se SPU
<b>Třídní učitel</b>	Žena	Žena	Muž
<b>Asistent/ka pedagoga</b>	—	Ano	—

## 6. Výsledky šetření a interpretace

Nejprve je provedena charakteristika dané třídy, složení žáků, třídní učitel, prospěch třídy, specifika třídy, vybavenost. Analýza rozhovorů je zpracována za pomoci našich komentářů, výpovědí žáků a třídních učitelů. Následně je vyhodnocena analýza dotazníků, která je doprovázena komentáři. Informace získané z dotazníků jsme zpracovali do tabulky a grafů (viz přílohy).

### 6.1 Třída A

Třidu navštěvovalo 22 dětí v šestém ročníku a v sedmém ročníku 23 dětí. Na začátku školního roku 2017/2018 do třídy přistoupila žákyně, která se přistěhovala. Tato třída byla poskládána ze sportovně nadaných dětí, které dosáhly nejvyšších výsledků v talentových zkouškách. Žáky třídy A spojuje zájmový kroužek, a to fotbal, který probíhá ve školní hale a je veden učiteli, kteří na škole vyučují tělocvik. Fotbalový kroužek navštěvují jak chlapci, tak i děvčata.

Pokud bychom měli třídu popsat pohledem pozorovatele, mohli bychom o ní říci, že je nabitá velkým množstvím energie. Třída působila hlučně a chvílemi i dost neukázněně. Vzhled třídy nepůsobil o mnoho lépe, třída byla velmi znečištěná, na zemi ležely tužky, sešity a odpadky. Žáci měli učitelem určené služby například mazání tabule nebo nošení pomůcek (atlasy, pravítka) do výuky. V době, kdy probíhalo pozorování, své služby žáci neplnili tak, jak by měli. Třidu navštěvují i žáci, kteří mají specifické poruchy učení (dyslexie, dysgrafie). Při pozorování třídy bylo zjištěno, že třídní učitelka zastává autoritativní styl, který žáci ve většině respektovali. To se nedalo říci o jiných učitelích, vyučujících v této třídě. Atmosféra v jejich hodinách byla velmi rušivá, žáci nerespektovali jejich požadavky.

Prospěch žáků se od počátku výzkumného šetření postupně zhoršoval. Celkový průměrný prospěch třídy v prvním pololetí v roce 2016/2017 byl 1,492 a s vyznamenáním prospělo 8 žáků. Naopak v prvním pololetí v roce 2017/2018 byl celkový průměrný prospěch třídy 1,521 a s vyznamenáním prospělo opět 8 žáků. Dle prospěchu jednotlivých předmětů měli žáci největší obtíže s cizím jazykem, matematikou a fyzikou.

Docházka žáků ve třídě A se obešla bez neomluvených hodin. Zameškané hodiny zjištěné v jednotlivých pololetích, se pohybovaly na průměrných hodnotách a během výzkumného šetření mírně klesaly. V prvním pololetí ve školním roce 2016/2017 měla třída A 624 omluvených hodin a v prvním pololetí 2017/2018 počet omluvených hodin klesl na 616.

### 6.1.1 Vyhodnocení rozhovorů

Pro zjištění, jaké panuje klima ve třídě, bylo vybráno několik otázek z celého rozhovoru s žáky třídy A, které budeme analyzovat. Mezi žáky, kteří odpovídali v rozhovoru, byli žáci, kteří školu navštěvují od první třídy, také ti kteří dojíždí z okolních měst a rovněž ti kteří školu navštěvují až od druhého stupně a ti, kteří dříve chodili do třídy A nebo třídy B.

#### ***Když se tě teď zeptám, jaká je tvoje třída? Co bys mi řekl/a?***

Na otázku jaká je jejich třída, odpovídali žáci ze **třídy A** spíše negativně „*hrozná; vcelku dobrá*“. Objevily se odpovědi, ve kterých jsou označováni viníci za problémy vzniklé ve třídě „*kluci mají skupinu a ti hrozně zlobí; máme tu průšviháře; jsou tu kluci, co hrozně zlobí a myslí si, že jsou páni*“. Problémy způsobené ve třídě zapříčiňují soupeřivější vztahy a dělení dětí na skupiny. Jeden z dotazovaných žáků vypovídá o průběhu vyučování „*někdy neslyším ani učitelku; paní učitelka je pořád okřikuje*“. Lze usuzovat, že atmosféra, která panuje při vyučování, není v některých předmětech tak přívětivá, jak by měla být.

#### ***Jak se cítíš ve své třídě? Máš v ní nějaké oblíbené místo?***

Odpovědi na tuto otázku ve **třídě A** se hodně odlišovaly. Někteří žáci uváděli kladné dojmy jako „*pár kamarádů tu mám; už jsem si tu našel kamarády; našla jsem si tu kamarádky; cítím se tu dobře*“. Naopak mezi negativní odpovědi řadíme „*možná by bylo lepší, kdybych chodil do jiné třídy; děláme si naschvály; někdy je tu až moc hlučně*“. Z výpovědí žáků můžeme usuzovat, že jsou ve třídě žáci, kteří nejsou se svou třídou spokojeni. Řešením nespokojenosti žáků bylo uvažování o přestupu do jiné třídy, avšak k přestupu nedošlo.

### ***Chtěl/a bys na své třídě něco změnit?***

Z dotazovaných žáků **třídy A** většina odpověděla, že by si jistou změnu ve struktuře třídy přála. Uváděli odpovědi „*možná bych šel do jiné třídy; vyměnil bych pár děcek; změnila bych asi ty kluky; aby tu nebylo tolik průšvihářů*”. Jediná pozitivní odpověď byla vyslovena od žáka, který třídu navštěvuje od první třídy, a to „*vůbec nic, bych tu neměnil, mám tu spoustu kamarádů*”. Jako důvod, proč si žáci přejí změnu ve struktuře třídy, uváděli shodnou odpověď „*byli jsme rozděleni*”. Žáci tím narážejí na nové uspořádání tříd ve škole, které vzniklo přestupem na druhý stupeň. Jedná se o vznik nových tříd, jelikož na prvním stupni byly pouze dvě třídy. Z těchto dvou tříd byli někteří z žáků přesunuti do nově vzniklých tříd, někteří zůstali ve třídě A. Problémem není jen rozdělení jednoho žáka, ale žáci uvedli, že touto strukturální změnou přišli o již navázaná přátelství. Objevily se výpovědi „*víc kamarádů šlo do třídy B; mám kamarády ve všech třídách*”.

### ***Ovlivnil tě nějakým způsobem přestup z prvního na druhý stupeň?***

Ve **třídě A** se žáci shodovali, že se necítí být ovlivněni přechodem na druhý stupeň. Objevily se odpovědi jako „*ne; ani ne; ne je to na stejno*”. Na druhou stranu vyskytly se odpovědi, kdy žáci přiznali, že je nějakým způsobem přechod na druhý stupeň ovlivnil. Za ovlivnění dávají příčinu obtížnosti učiva „*druhý stupeň je těžší; je více úkolů*”. Druhý stupeň je pro žáky náročnější, je nutná větší příprava do předmětů, každý předmět vyučuje jiný učitel, který nebere na nároky svých kolegů.

### ***Máte ve třídě žáky se SPU? Jaké úlevy v hodinách mají?***

Ve **třídě A** měli všichni dotazovaní přehled o tom, kteří žáci mají diagnostikované poruchy učení. Jejich názory, zda mají nějaké úlevy, se shodovaly „*mají více času, při písemce mají navíc čas*”. Z výpovědí vyplynulo, že s úlevami jiných žáků nemají žádný problém.

### ***Jak vnímáš svého třídního učitele? Jako autoritu, kamaráda, ...***

**Třída A** popisuje svou třídní učitelku velmi kladně „*je dobrá učitelka; je fajn; je kamarádka*”. Během rozhovoru se objevily odpovědi, že ji vnímají jako „*autoritu*”. Z výpovědí žáků lze usuzovat, že mají dobrý vztah se svou třídní učitelkou, a jsou spokojeni s jejími pedagogickými metodami.

***Zapojuješ se ve vyučování do diskuzí nebo se hlásíš? V diskusi říkáš opravdu, co si myslíš?***

Z odpovědí žáků ve **třídě A** vyplývá, že se jedná o žáky, kteří jsou aktivní při vyučování. Ve všech odpovědích na tuto otázku zaznělo „často se hlásím; hlásím se ve všech předmětech; odpovídám na otázky učitelů; občas se přihlásím, když je dobré téma; když je dobré téma tak jo“. Na otázku zda žáci vyjadřují to, co si myslí, všichni odpověděli „ano“. Z jejich odpovědí lze usuzovat, že žáci rádi a často vyjadřují svůj názor. Tento fakt by mohl být známkou toho, že se žáci ve své třídě cítí uvolněně a příjemně. Naopak, pokud jsou všichni žáci ve **třídě A** aktivní, je důležité, aby dodržovali určitá pravidla, například hlásit se.

### **Rozhovor s třídní učitelkou**

Rozhovor proběhl o velké přestávce v kabinetě třídní učitelky. Třídní učitelka byla vstřícná k otázkám a ráda se podělila o svůj názor. Pro nastínění jejího názoru na svou třídu a na problematiku klimatu třídy, jsme vybrali několik otázek z celého rozhovoru, které jsme analyzovali.

***Co si představíte pod pojmem pozitivní klima třídy?***

***Používáte nějaké konkrétní prostředky pro podporu pozitivního klimatu ve vaší třídě?***

***Proběhl nějaký program ve vaší třídě na podporu pozitivního klimatu, věnuje se této problematice někdo na škole (metodik prevence, výchovný poradce, psycholog,...)?***

Z první série otázek zjistíme míru informovanosti o problematice klimatu třídy. Z odpovědí vyplývá, že jisté znalosti o problematice paní učitelka má, pravděpodobně získané z dob studia nebo samostudiem mimo školu. Vedení školy ovšem nedává žádnou možnost, jak tyto informace rozšířit. Třídní učitelka si je vědoma faktorů, které jsou za potřebí, při utváření pozitivního klimatu. Jako příklad uvedla v rozhovoru „znát rodinné prostředí každého žáka“ nebo hodnotit svou třídu „realisticky“.

***Narazila jste v práci se třídou na nějakou „slepu uličku“ – přístup, který se ukázal být nevhodný?***

***Vnímáte nějaká konkrétní specifika vzhledem k této třídě, když ji třeba srovnáte s jinými třídami, kde jste byl/a třídním učitelem v minulosti?***

***Mohla byste se mi pokusit popsat, jak na vás působí prostředí ve vaší třídě z hlediska vztahů mezi žáky?***

Další série otázek byla položena tak, aby byl získán názor třídní učitelky na svou třídu. Otázky byly zaměřeny i na problém, který mohl nastat mezi třídním učitelem a žáky. Třídní **učitelka A** poukazuje na kázeňské problémy své třídy „*je nejhorší na škole, učitelé na ně zkouší různé způsoby, zavádí pravidla, ale zatím se nenašel způsob, jak s nimi vyjít*”. Je zřejmé, že se ve třídě zavádějí různá pravidla, za jejich porušení následují tresty, ale žáci je zcela ignorují. Učitelka A svou třídu hodnotí jako velmi problémovou, se kterou není snadné vyjít.

Třídní učitelka má negativní názor na vztahy žáků ve své třídě, což vyplynulo z odpovědi „*ty vztahy tam nejsou dobré*”. Učitelka popisuje vznik problémů ve své třídě, jako příčinu uvádí „*dva velmi inteligentní chlapce*”, kteří mají celou třídu řídit. Z výpovědi vyplynulo, že za problémovými žáky stojí rodiče, a o to je situace horší, až neřešitelná. Ve třídě se nacházejí

i dva chlapci, kteří jsou výjimkou, jejich chování je ukázněné. Rodiče obou chlapců byli nespokojeni s vývojem třídy, kterou navštěvují a provedli pokusy o přeřazení jejich dětí. K žádnému přestupu do jiné třídy ale nedošlo.

### **6.1.2 Vyhodnocení dotazníkového šetření**

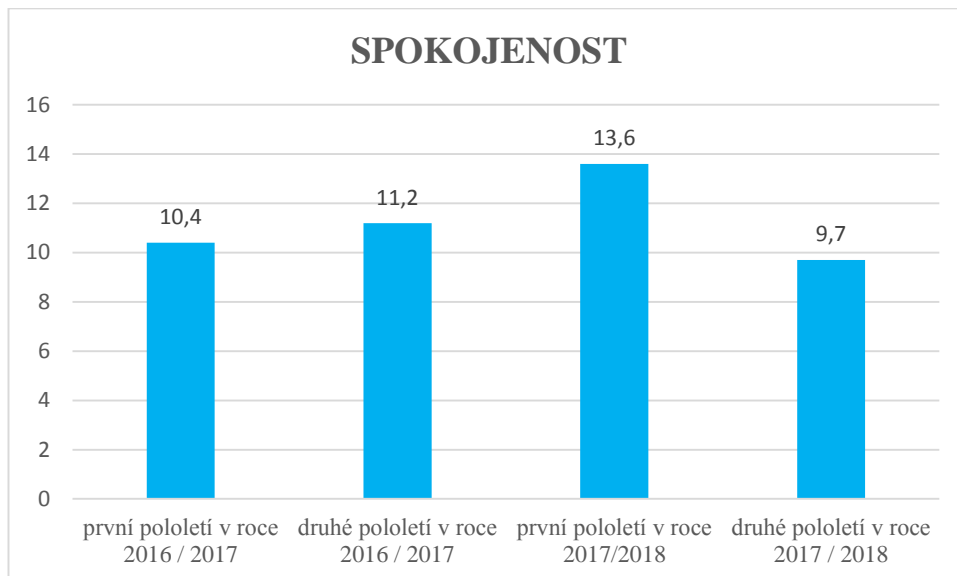
V následující kapitole budeme zjišťovat změny v aktuálním klimatu třídy A, pomocí MCI dotazníku. Dotazníkové šetření bylo vyhodnoceno dle pravidel Laška (2001). Interpretace výsledků jde postupně podle jednotlivých proměnných: spokojenost, třenice, soutěživost, obtížnost učiva a soudržnost třídy.

#### **Spokojenost ve třídě**

Na začátku našeho výzkumu ve školním roce 2016/2017 se žáci necítili ve třídě dobře. Tomu naznačuje téměř podprůměrné hodnocení 10,4 bodu v grafu č. 1. Během následujících dvou měření spokojenost ve třídě vzrostla. Z toho můžeme usuzovat, že si žáci po změně struktury tříd museli zvyknout na změnu, která nastala po vstupu na 2.

stupeň, kdy byly vytvořeny nové kolektivy ve třídách, rovněž na vyučování nových učitelů.

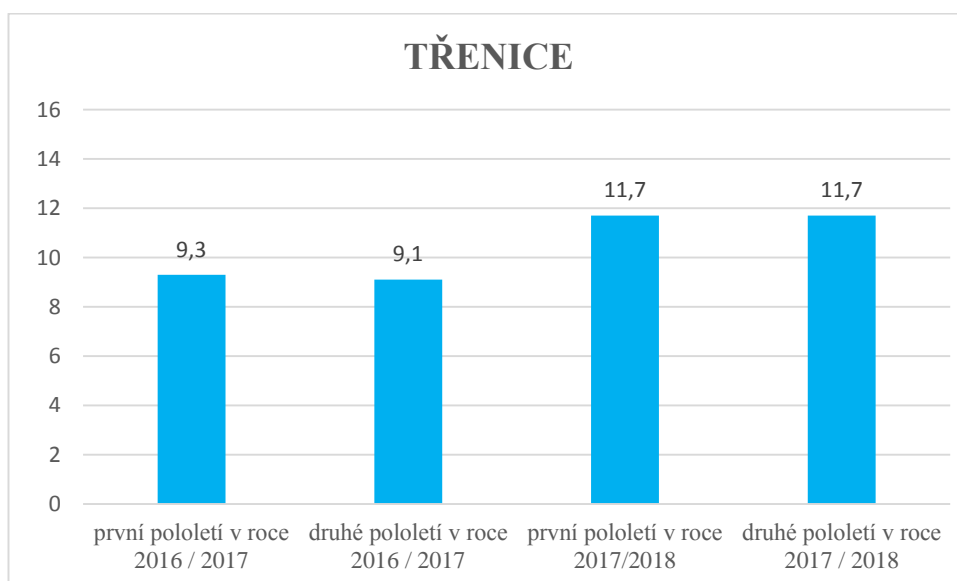
Graf č. 1: spokojenost ve třídě A



### Třenice ve třídě

V oblasti třenic jsme získali velmi různorodé hodnoty, které ukazuje graf č. 2. Během školního roku 2016/2017 se třenice ve třídě držely v pásu běžných hodnot. Ke změně došlo hned na začátku školního roku 2017/2018, kdy vzrostl počet žáků, kteří vyhodnotili situaci ve třídě za zhoršující. Celkově se ale stále nacházíme v únosné míře různých konfliktů, které k životu třídy patří.

Graf č. 2: Třenice ve třídě A

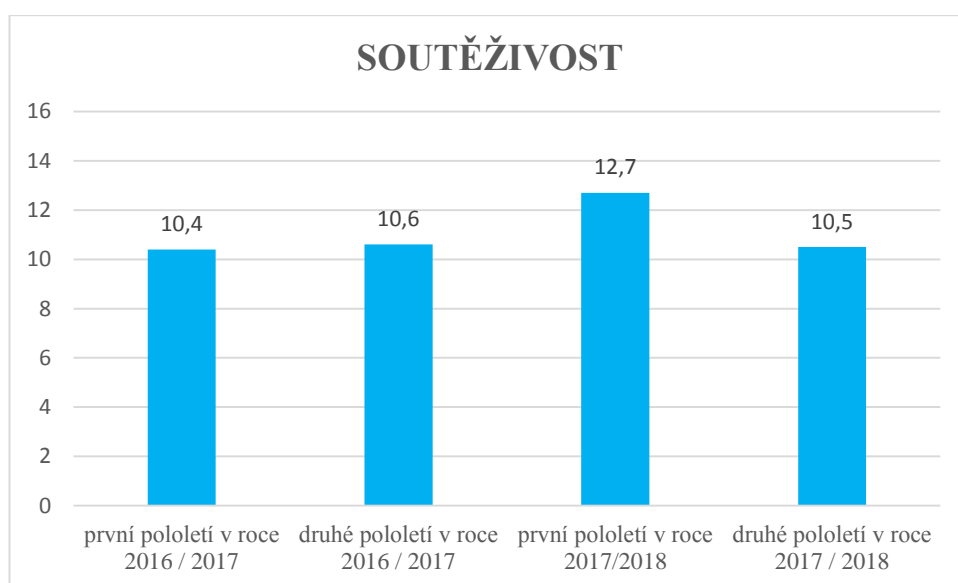




### Soutěživost ve třídě

Z grafu č. 3 lze vyčíst, že rostoucí míra soutěživosti se projevuje v prvních třech šetřeních. Třída A je třídou sportovní, není teda překvapením, že jsou hodnoty vyšší. Soutěživost ve třídách, které jsou poskládány ze sportovně nadaných dětí, není vždy na škodu. Soutěživost by mohla mít své místo v edukačním procesu, ovšem je nutné ji učiteli správně usměrňovat a vést. Pokud by nebyla vedena správným směrem, mohlo by dojít k nadměrné rivalitě mezi dětmi.

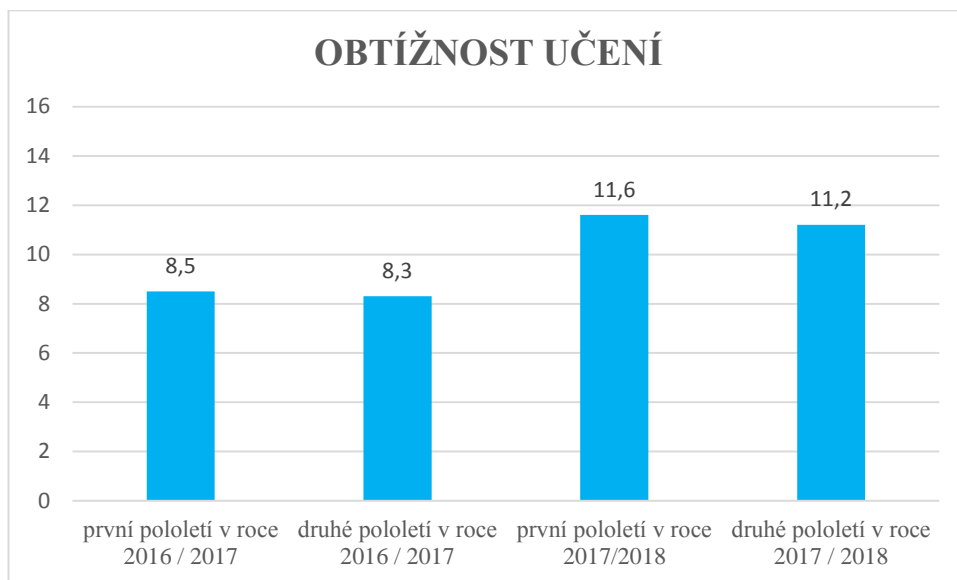
Graf č. 3: Soutěživost ve třídě A



### Obtížnost učiva

Oproti ostatním hodnotám jsou rozdíly mezi školním rokem 2016/2017 a 2017/2018 hned viditelné v grafu č. 4. V prvním roce vyšly hodnoty podobné, a to 8,5 – 8,3. Ten to výsledek patří do pásma běžných hodnot tabulka č. 4. V druhém roce ovšem míra obtížnosti překročila své pomyslné hranice, přesahovala 11 bodů. Můžeme říci, že žáci považovali učivo za jednodušší v šestém ročníku, než v sedmém.

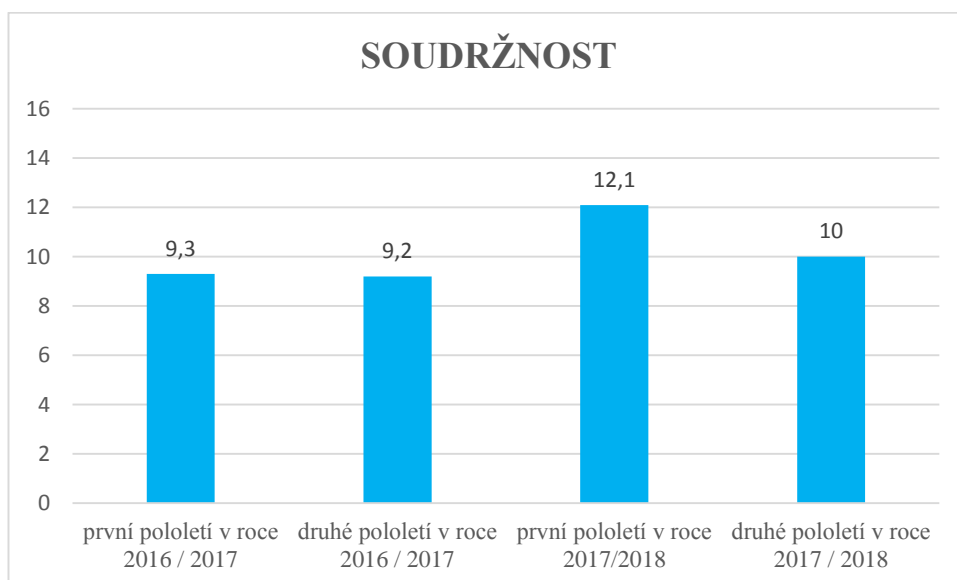
Graf č. 4: Obtížnost učiva ve třídě A



### Soudržnost ve třídě

Graf č. 5 ukazuje, jak moc jsou všichni žáci zařazováni do kolektivu. Hodnoty v prvním roce jsou o něco nižší než v roce následujícím, což by mohlo vést k zamyšlení, jak tyto výsledky zvýšit. Všechny získané hodnoty během šetření se nachází v pásu běžných hodnoty 6,4-12-9.

Graf č. 5: Soudržnost ve třídě A



## 6.2 Třída B

Třídu B navštřvovalo v sedmém ročníku 23 žáků, během dvou let do třídy přistoupily dvě žákyně. Třídu lze považovat za běžnou, jelikož nemá žádné specifické zamřření (sportovní, matematická). Třídu navštřvuje žákyně s PAS, kterou na každou hodinu doprovází asistentka pedagoga. Žákyně sedí sama ve třetí lavici u okna, za ní sedí už jen asistentka. Zasedací pořádek je záměrný, aby se zamezilo rozrušování ostatních žáků asistentkou. Třídu navštřvují dvě žákyně, které mají diagnostikované specifické poruchy učení (dysortografie, dysgrafie, dyskalkulie). Asistentka pedagoga pomáhá i zmíněným žákyním s SPU, které nezvládají tempo učitelů.

Z pohledu pozorovatele třída působila klidně až pasivně. Žáci během výuky zeměpisu a matematiky pracovali pomalejším tempem, což způsobovalo zvládnutí menšího množství učiva oproti jiným třídám. Aktivita žáků v hodinách byla malá, žáci se nehlásili a nejevili zájem o látku. Během pozorování byl ve třídě vždy pořádek. Žáci pečlivě plnili služby, které jim byly na daný týden přiděleny (mazání tabule, nošení pomůcek do výuky). Z pozorování vyplynulo, že třídní učitelka se snaží zastávat demokratický styl a motivuje žáky k vyjadřování svých názorů.

Z celkového přehledu prospěchu třídy vyplývá, že se třída postupně mírně zhoršovala. V prvním pololetí v roce 2016/2017 měla celkový průměrný prospěch 1,369, na konci našeho výzkumného šetření 1,438. Během školního roku 2016/2017 dosáhlo vyznamenání 14 žáků, v prvním pololetí 2017/2018 bylo 15 žáků, kteří prospěli s vyznamenáním. Podle celkového přehledu prospěchu usuzujeme, že žáci mají největší obtíže s učením v českém jazyce, kdy jejich průměr přesáhl známku 2.

Docházka ve třídě B se pohybovala v průměrných hodnotách. Počet omluvených hodin za první pololetí ve školním roce 2016/2017 dosáhl 717 omluvených hodin a ve druhém pololetí klesl až na 543 omluvených hodin. Ve třídě B neměli zaznamenanou žádnou neomluvenou hodinu.

### 6.2.1 Vyhodnocení rozhovorů

Pro zjištění jaké panuje klima ve třídě B, bylo vybráno několik otázek z celého rozhovoru s žáky, které budeme analyzovat. Žáci byli k rozhovorům vybráni náhodně, mohou to být tedy žáci, kteří navštěvují školu od první třídy či ti, kteří přestoupili z malotřídní školy, ti kteří dříve chodili do třídy A nebo do třídy B.

#### ***Když se tě teď zeptám, jaká je tvoje třída? Co bys mi řekl/a?***

Žáci ve **třídě B** udělili svojí třídě hodnocení od průměrného až k velice kladnému. Objevovaly se odpovědi jako „*třída je přátelská; dobrá*” nebo „*bavíme se; vycházíme spolu ve společných prací; vytváříme kolektiv; nikoho bych neměnil*”. Objevila se jediná negativní odpověď od žákyně s PAS „*spolužáci mě nemají moc rádi*”. Jde o individuální problém, kdy žáci ve třídě nezačleňují mezi sebe žákyni s PAS. Za důvod sama žákyně označuje její dřívější chování „*měla jsem problémy s chováním; někteří mi to nemůžou zapomenout, a proto se semnou nebaví*”. Z dotazovaných žáků žádný neuvedl ve výpovědi, že by měli problém se žákyní s PAS.

#### ***Jak se cítíš ve své třídě? Máš v ní nějaké oblíbené místo?***

Většina z dotazovaných žáků ze **třídy B** uváděla pozitivní pocity „*je mi tu dobře; jsem spokojená; jsem tu rád*”. Objevila se zde jedna negativní odpověď od žákyně s PAS „*moc dobře se tu necítím*”. Odpověď navazuje na předešlou výpověď, žákyně postrádá ve své třídě kamarádky.

#### ***Chtěl/a bys na své třídě něco změnit?***

Odpovědi žáků ze **třídy B** byly velmi pozitivní „*ne, nechci, nedokážu si představit, by byla třída jiná; chci, aby zůstala tak jak je; ani ne, zase tak špatné to není; chci, aby to bylo, tak jak to je, jsem se třídou spokojený*”. Z jejich výpovědí lze usuzovat, že jsou se svou třídou velmi spokojeni a nepřejí si žádnou změnu.

#### ***Ovlivnil tě nějakým způsobem přestup z prvního na druhý stupeň?***

**Třída B** se dle výpovědí stavila k přechodu na druhý stupeň velmi pozitivně. Žáci odpovídali, že jistou změnou prošli, ale je pro ně pozitivem. Objevovaly se odpovědi „*učitelé nás teď berou jinak; připadám si větší; je to super; střídají se učitelé a nemáme*”

*jen jednoho; je lepší, že se nám střídají učitelé”.*

***Máte ve třídě žáky se SPU? Jaké úlevy v hodinách mají? Vnímáš při vyučování přítomnost asistentky?***

Stejně jako v předešlé třídě, si i žáci **třídy B** jsou vědomi žáků se SPU a žákyně s PAS. Této třídě byla navíc položena otázka, zda vnímají při vyučování přítomnost asistentky. Na tuto otázku se objevovaly odpovědi, které naznačovaly, že s přítomností asistentky v hodině nemají žádný problém. Například odpovědi „*ne nevnímám; vůbec ji nevnímám; ani ne*”. Pár žáků uvedlo, že na začátku šestého ročníku měli menší obtíže zvyknout si na její přítomnost. Postupem času se vztahy mezi žáky a asistentkou srovnaly.

***Jak vnímáš svého třídního učitele? Jako autoritu, kamaráda, ...***

Ve **třídě B** zazněly odpovědi, které popisují osobnost třídní učitelky jako „*hrozně hodná; je dobrá; spravedlivá*”. Jako autoritu ji popisuje pouze jeden, z dotazovaných žáků. Mezi kladné stránky řadili žáci, její spravedlivé řešení vzniklých problémů. Jedna žačka ve své odpovědi uvádí „*mám ji nejraději, z těch tří třídních, které jsem měla*”.

***Zapojuješ se ve vyučování do diskuzí nebo se hlásíš? V diskusi říkáš opravdu, co si myslíš?***

Z odpovědí dotazovaných žáků vyplývá, že se tolik nezapojují v hodinách do diskuzí. Objevily se odpovědi jako „*ne, nezapojuji se; když musím; moc ne, jen když mě někdo z učitelů vyvolá; jen někdy, když k tomu mám co říct*”. Ve **třídě B** je málo žáků, kteří jsou při hodinách aktivní. Nastává nám otázka, proč tomu tak je? Je důvodem, že se žákům nechce spolupracovat nebo že se necítí ve své třídě natolik dobře, aby mluvili před spolužáky? Jediný žák uvedl odpověď: „*Ano zapojuji se. Rád se hlásím, abych mohl k tabuli. Když něco nechápu, chci to vysvětlit*”.

**Rozhovor s třídní učitelkou**

Rozhovor proběhl během obědové pauzy v kabinetě třídní učitelky. Na otázky třídní učitelka B ráda odpověděla, i když ne vždy, svou odpověď více rozvedla. Jako jediná projevila zájem o výsledky dotazníkového šetření své třídy. Pro nastínění jejího názoru k této problematice a názoru na její třídu, jsme vybrali několik otázek, které budeme analyzovat.

*Co si představíte pod pojmem pozitivní klima třídy?*

*Používáte nějaké konkrétní prostředky pro tvorbu pozitivního klimatu ve vaší třídě?*

*Proběhl nějaký program ve vaší třídě na podporu pozitivního klimatu, věnuje se této problematice někdo na škole (metodik prevence, výchovný poradce, psycholog,...)?*

Z první série otázek a jejich odpovědí vyplývá, že znalosti o problematice klimatu třídy učitelka B má. I když je nezískala školením prováděným ve škole, ale mimo školu. Pod pojmem pozitivní klima si představila „dobrou atmosféru, děcka spolupracují“. Třídní učitelka nepoužívá žádné speciální prostředky pro tvorbu dobrého klimatu třídy. Vypověděla: „Pracuji za pochodu, až podle situace“. Vzhledem k tomu, že třídu B navštěvuje žákyně s PAS, třídní učitelka absolvovala různá školení na tematiku vzdělávání žáků poruchou autistického spektra. Z odpovědí vyplynulo, že toto školení absolvovala pouze ona. Z výpovědí na sérii otázek, můžeme usuzovat, že škola nemá zájem rozšiřovat informovanost učitelů vzhledem k tématu klima školní třídy.

*Narazila jste v práci se třídou na nějakou „slepu uličku“? – přístup, který se ukázal být nevhodný.*

*Vnímáte nějaká konkrétní specifika vzhledem k této třídě, když ji třeba srovnáte s jinými třídami, kde jste byla třídním učitelem v minulosti?*

*Mohla byste se mi pokusit popsat, jak na vás působí prostředí ve vaší třídě z hlediska vztahů mezi žáky?*

Následující otázky byly zaměřeny na problém, který mohl nastat mezi třídní učitelkou a žáky. **Učitelka B** hovoří o své třídě jako o „běžné“, a během doby, kterou s nimi strávila, neměla žádné větší konflikty. Pokud nějaký vznikl, jednalo se spíš o malé šarvátky mezi žáky. Její pohled na třídu z hlediska vztahů přinesl odpověď „třída je rozdělena na skupinky“. Učitelka B poukazuje na problém ve vztazích k žákyni s PAS. „Žákyně s PAS se snaží navazovat kontakty, ale ne vždy se jí to podaří. Žáci tu holčičku nepustili nikdy moc mezi sebe.“ Důvod, proč s žákyní s PAS žáci nechtějí navazovat přátelské vztahy, je dle učitelky „jejich obrana“. V rozhovoru poukázala i na to že „čím déle všichni spolu jsou, tím jsou vztahy ve třídě o něco lepší“. Z odpovědí na sérii otázek vyplývá, že žáci měli ze začátku šestého ročníku problém si zvyknout na žákyni a na její asistentku. Ale čím více všichni společného času tráví, tím jsou jejich vztahy lepší.

***Pocit'ujete při výuce přítomnost asistentky? A jak hodnotíte její působení vzhledem ke klimatu třídy?***

Poslední otázka byla zaměřená na asistentku žákyně, která navštěvuje třídu B. Jako jediná z dotazovaných učitelů, měla **učitelka B**, již dřívější zkušenost s asistentkou pedagoga. Její odpověď byla: „*Já jsem se setkala s asistentem ve třídě již dříve. Proto jsem věděla, do čeho jdu*“. Lze usuzovat, že pro její zkušenosti se spolu s prací asistentem pedagoga právě ona dostala třídnictví ve třídě B. Učitelka poukazuje na problém žáků s asistentkou, který vždy vznikl po příchodu nových žáků do třídy. Žáci vůči asistentce měli určité výhrady a nebyli zvyklí na její přítomnost v hodinách. Za určité období strávené společně v hodinách si na sebe zvykli. Třídní učitelka B o asistentce pedagoga vypovídá: „*Působí pro mne pozitivně, protože žáci vidí, že je tam další osoba, která je může napomenout a dohlédnout na ně*“. Z odpovědí můžeme vyvozovat, že má spíše pozitivní vliv na výuku ve třídě B.

#### **Rozhovor s asistentkou pedagoga**

Rozhovor s asistentkou pedagoga proběhl během jedné vyučovací hodiny. Paní asistentka byla velmi vstřícná a rovněž odpověděla na položené otázky. Pro nastínění pohledu asistentky pedagoga na třídu B, ve které působí, bylo vybráno několik otázek z celého rozhovoru.

***Co si představíte pod pojmem pozitivní klima třídy?***

***Mohla byste se mi pokusit popsat, jak na Vás působí prostředí ve vaší třídě z hlediska vztahů mezi žáky?***

***Jak přijali žáci mezi sebe žákyni se PAS?***

***Myslíte, že žáky ovlivňuje vaše přítomnost při výuce? Pokud ano v jakém případě?***

Asistentka pedagoga si pod pojmem pozitivního klimatu třídy představuje: „*Pozitivní klima, tak asi když se všichni v dané třídě cítíme dobře, spokojeně. Všichni spolu vycházíme dobře*.“ Z její odpovědi lze usuzovat, že má představu o tom, co je důležité pro tvorbu pozitivního klimatu třídy. Z rozhovoru s asistentkou pedagoga vyplynulo, že jde o běžnou bezproblémovou třídu. Podle jejího názoru je třída „*hodně rozdělená na skupinky, které nechtějí začlenit žákyni s PAS, ani ty dvě slabší žákyně*“. Přesto, že jsou

ve třídě vytvořeny skupiny, jejich vztahy mezi sebou jsou dobré. Jediným negativem je problém začlenění slabších žáků do kolektivu. Dále uvádí, že zmíněné žákyně si utvořily vlastní skupinu. Ovšem, asistentka i třídní učitelka B se shodují v názoru, že tyto vztahy nejsou ideální. Asistentka vypověděla, že očekávala po přechodu na druhý stupeň změnu ve vztazích. Její odpověď: „*Já jsem trochu očekávala, že při přechodu na druhý stupeň a s příchodem nových žáků se to změní k lepšímu, ale moc to nepomohlo*“. Z poslední odpovědi, můžeme usuzovat, že určité problémy mezi vztahem asistentky a žáky nastaly, a to po přestupu z prvního stupně na druhý stupeň a s příchodem nových žáků.

### **6.2.2 Vyhodnocení dotazníkového šetření**

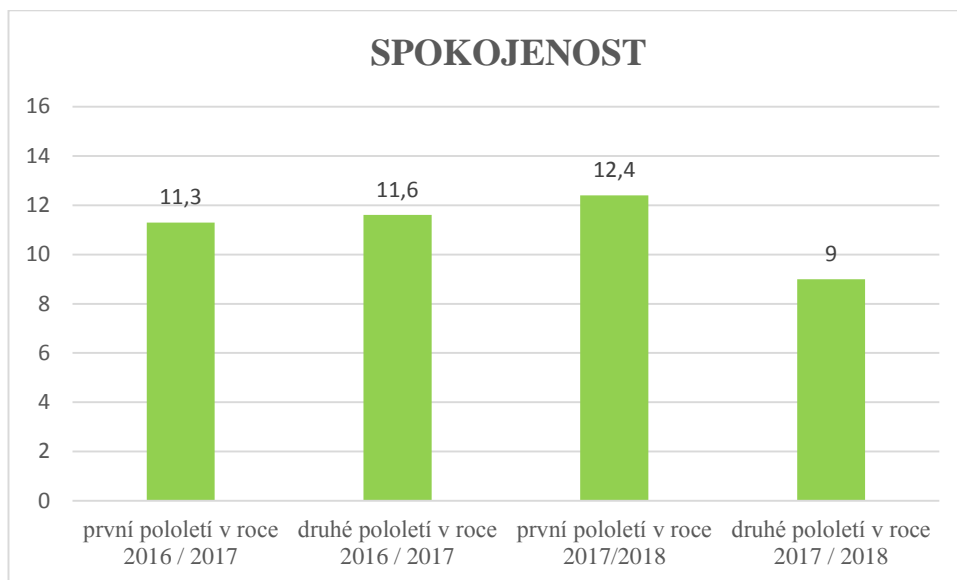
Tato kapitola se bude věnovat změnám v aktuálním klimatu třídy B, které bylo zjištěno pomocí MCI dotazníku. Dotazníkové šetření bylo vyhodnoceno podle pravidel Laška (2001). Interpretace výsledků jde postupně podle jednotlivých proměnných: spokojenost, třenice, soutěživost, obtížnost učiva, a soudržnost třídy.

#### **Spokojenost ve třídě**

Z grafu č. 6 je patrné, že žáci ve školním roce 2016/2017 hodnotí spokojenost ve třídě body 11,3 a 11,6. Takové ohodnocení může evokovat mírnou nespokojenost žáků způsobenou novým složením třídy. V následujícím školním roce se hodnoty proměnné spokojenosti ve třídě změnilo. O něco více byli žáci spokojeni na začátku školního roku 2017/2018 v sedmém ročníku.



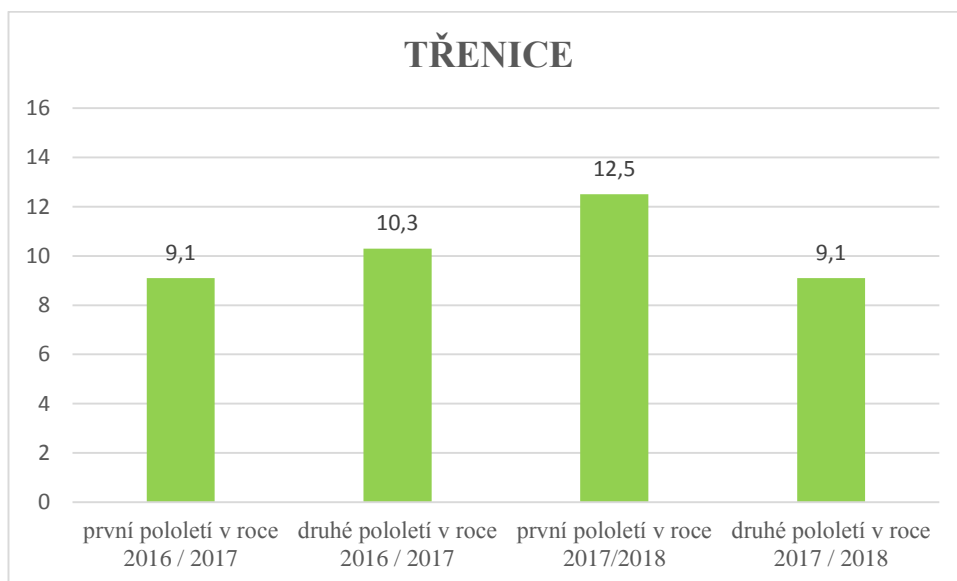
Graf č. 6: Spokojenost ve třídě B



### Třenice ve třídě

Z hodnot, které zachycuje graf č. 7, vidíme nárůst konfliktů mezi žáky. Třenice mezi sebou nejvíce pociťovali na začátku sedmého ročníku, kdy se hodnoty dostaly až na 12,5 bodu. Zajímavost můžeme vidět u druhého pololetí 2017/2018 v sedmém ročníku, kde se míra konfliktů mezi dětmi začala snižovat. Důvodem nízké míry třenic ve druhém pololetí může být větší souznění žáků.

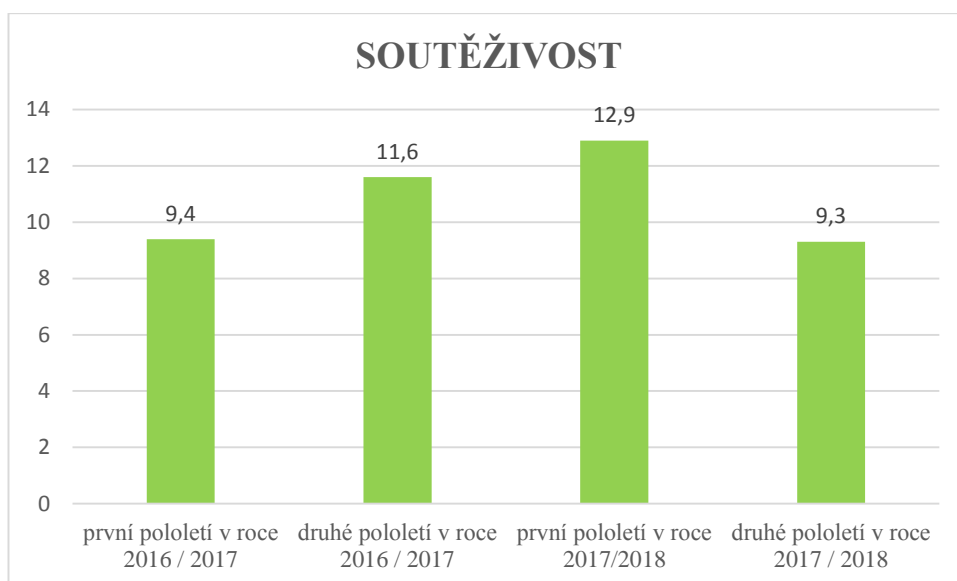
Graf č. 7: Třenice ve třídě B



## Soutěživost ve třídě

Míru soutěživosti na grafu č. 8 žáci na začátku šetření pocítovali jako velmi nízkou, dle Laška (2001) a jeho pásu běžných hodnot přímo podprůměrnou. Žáci nepocítovali žádné velké snahy po vyniknutí, ani příliš velkou konkurenci mezi sebou. Během druhého a třetího šetření žáci začali mezi sebou více soutěžit a hodnoty vzrostly z podprůměrných na průměrné. Zlom nastal při posledním měření, kdy soutěživost byla nejnižší během celého šetření.

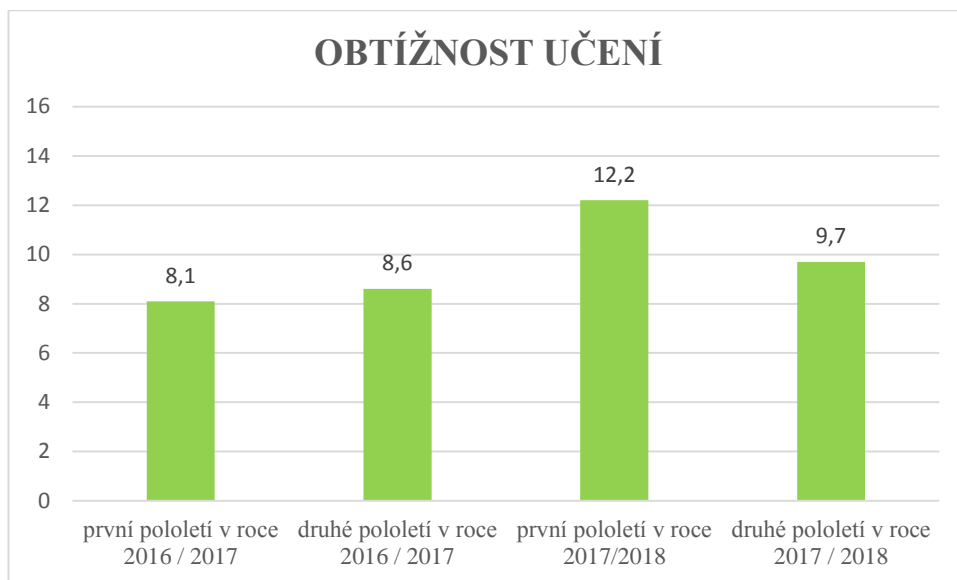
Graf č. 8: Soutěživost ve třídě B



## Obtížnost učení

U grafu č. 9, znázorňující obtížnost učení, vidíme rozdíly v šestém a sedmém ročníku. Během šestého ročníku žáci vnímali obtížnost učení jako průměrnou. Učivo, které probírali, zvládali bez větších obtíží. Naopak na začátku sedmého ročníku, se míra obtížnosti učení zvýšila na 12,2 bodu. Žáci od učitelů pocítovali vyšší nároky na jejich školní výkony. Vzhledem k tomu, že se ve většině předmětů na začátku 6. ročníku opakuje učivo z prvního stupně a až většinou v průběhu druhého pololetí 6. ročníku se začíná s novým učivem, je tento výsledek celkem pochopitelný.

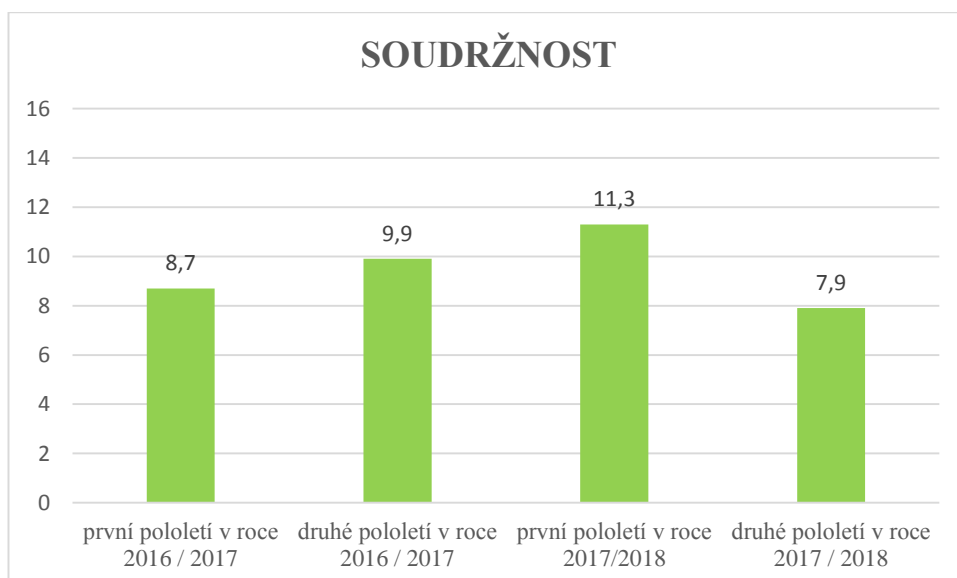
Graf č. 9: Obtížnost učení ve třídě B



### Soudržnost ve třídě

Míra soudržnosti ve třídě naznačuje, jaké mají mezi sebou žáci vztahy, zda jsou přátelské nebo nepřátelské. Graf č. 10 znázorňuje vývoj soudržnosti, která během školního roku rostla. Tento stav je pochopitelný, vzhledem k tomu že do šestého ročníku třída vstoupila v novém složení a žáci si na sebe nejprve museli zvyknout. Na začátku sedmého ročníku se žáci navzájem vnímali více přátelsky, neboť se hodnota dostala k 11,3 bodu.

Graf č. 10: Soudržnost ve třídě B



### 6.3 Třída C

Třídu C navštěvovalo 21 žáků, a to po celou dobu výzkumného šetření. Třídu lze označit za běžnou, bez specifického zaměření. Třídu navštěvují žáci s SPU, kterým byly diagnostikovány dysortografie a dysgrafie.

Třída během pozorovacích hodin působila příjemně a přátelsky. V hodinách, kde byl přítomen pozorovatel, byli žáci vždy aktivní a komunikativní. Třída se zapojovala do diskusí a aktivit, které jim učitelé přichystali. Prostředí této třídy bylo čisté a uspořádané. Služby, které byly žákům určeny, vždy plnili bez větších problémů. Třídní učitel zastává demokratický způsob výuky a žáci jej zato respektují. Celkově jde třídu shrnout jako bezproblémovou.

Celkový průměrný prospěch třídy C na začátku šetření poklesl, a to z průměru 1,415 na průměr 1,551. Ve školním roce 2017/2018 se celkový průměr zlepšil, a to na 1,481. Podobný průběh měl počet žáků, kteří měli na vysvědčení vyznamenání. V prvním pololetí roku 2016/2017 bylo 12 žáků s vyznamenáním, ve druhém pololetí v roce 2016/2017 již jen 9 žáků, a v prvním pololetí ve školním roce 2017/2018 počet mírně vzrostl na 11 žáků. Největší obtíže s plněním požadavků měli žáci u předmětů český jazyk, matematika a cizí jazyk.

Žáci ve třídě C neměli v dokumentech uvedenou žádnou neomluvenou hodinu. Tendence zameškaných hodin během výzkumného šetření rostla. V prvním pololetí ve školním roce 2016/2017 bylo ve třídě C celkem 692 omluvených hodin. Na konci výzkumného šetření, počet zameškaných hodin dostal až na 976.

### 6.3.1 Vyhodnocení rozhovorů

Pro zjištění jaké panuje klima ve třídě C, bylo vybráno několik otázek z celého rozhovoru s žáky, které budeme analyzovat. Mezi žáky, kteří odpovídali v rozhovoru, byli žáci, kteří školu navštěvují od první třídy, ti kteří dojíždí z okolních měst, ti kteří školu navštěvují až od druhého stupně a ti, kteří dříve chodili do třídy A nebo třídy B.

#### ***Když se tě teď zeptám, jaká je tvoje třída? Co bys mi řekl/a?***

Žáci **třídy C** svoji třídu označovali různorodě, nacházely se zde odpovědi jako „*v pohodě; pohodovou s dobrým kolektivem*“, ale vyskytly se i výroky typu „*jsou tu kluci, co občas zlobí; chovají se jako prvňáci; jsou tu kluci průseráři*“. Problémy, které žáci uváděli, vznikly po přechodu na druhý stupeň, kdy do třídy byla zařazena skupina chlapců z malotřídní školy v Záhorovicích. I přes zmiňované problémy se dle výpovědí žáci ve třídě cítí dobře.

#### ***Jak se cítíš ve své třídě? Máš v ní nějaké oblíbené místo?***

Žáci **třídy C** se k otázce vyjadřovali velmi kladnými odpověďmi. Objevovaly se tedy odpovědi „*cítím se tu dobře; když chybí ty zlobítka, tak je tu dobře; jsem tu spokojený; jsem ve třídě rád*“. Z jejich odpovědí můžeme usuzovat, že jsou se třídou spokojeni, a na rozdíl od třídy A, nikdo z nich neuvažuje o přestupu.

#### ***Chtěl/a bys na své třídě něco změnit?***

Žáci ze **třídy C** se vyjadřovali k otázce velmi různorodě. Dotazované žákyně třídy C hovořily o přání ke změně v počtu chlapců „*mohlo by tu být víc holek, kluci nám to občas dají na jevo, že jsou v přesile*“. Z toho vyplývá, že žákyně ve třídě vnímají odlišnosti ve struktuře třídy, jako je počet chlapců a dívek. I přesto, že některé žákyně si přejí změnu v počtu chlapců, odpověděly „*jsme dobrá parta; jsme fajn,*“ chlapci odpovídali ještě pozitivněji „*ne, líbí se mi, jací jsme; nechtěl bych už přecházet*“. Stejně jako ve třídě A se i v této třídě objevila odpověď navazující na novou strukturu třídy „*měl jsem jít do třídy A, ale pak si nějaká maminka stěžovala, a najednou mě z třídy A vyšoupli, ze začátku mi to vadilo, ale pak jsem si zvykl*“. Z výpovědí plyne, že žáci byli změnou struktury určitým způsobem ovlivněni.

### ***Ovlivnil tě nějakým způsobem přestup z prvního na druhý stupeň?***

Názory ve **třídě C** se lišily od neutrálních odpovědí až po kladné odpovědi. Za neutrální odpovědi řadíme „*ne, přijde mi to stejné; ani ne*“. Žáci uvádějí jako velké pozitivum nové struktury třídy, možnost navázání nových vztahů „*seznámil jsem se s novými kamarády; mám tu nové kamarády*“.

### ***Máte ve třídě žáky se SPU? Jaké úlevy v hodinách mají? Vnímáš při vyučování přítomnost asistentky?***

Ve **třídě C** žáci ve svých odpovědích potvrdili, že s nimi do třídy chodí žáci s SPU „*ano chodí; ano; ano máme; máme*“. Žáci se shodli na tom, že mají jisté výhody jako „*mají více času; mají úlevy při písemkách; nemusí toho tolik psát*“. Z jejich odpovědí dále vyplynulo, že jim úlevy, které žáci mají, nevadí. Takhle pozitivní odpovědi značí určitou míru tolerance.

### ***Jak vnímáš svého třídního učitele? Jako autoritu, kamaráda, ...***

**Třída C** se v názoru na třídního učitele neshodla. Dva žáci uvádějí, že pan učitel „*je na nás přísný; je přísný*“. Jiní se o něm vyjadřují jako o „*spravedlivém*“ učiteli. Objevila se i jedna odpověď „*vnímám ho jako každého jiného učitele*“.

### ***Zapojuješ se ve vyučování do diskuzí nebo se hlásíš? V diskusi říkáš opravdu, co si myslíš?***

Žáci ve **třídě C** odpovídali velmi pozitivně např. „*zapojuji se do diskuzí, nebojím se mluvit; jsem rád, když můžu vyjádřit svůj názor; hlásím se, nebojím se mluvit před ostatními; říkám jak co, co se hodí; vždycky vyjadřuju svůj názor*“. To, že jsou žáci aktivní v hodině, by mohlo znamenat, že se ve své třídě cítí natolik dobře, že se nebojí přihlásit a říct svůj názor.

### **Rozhovor s třídním učitelem**

Rozhovor s třídním učitelem proběhl v jeho kabinetě o velké přestávce. Učitel neměl problém odpovědět na naše otázky, i když byly jeho odpovědi stručné. Z celého rozhovoru jsme vybrali sérii otázek, které jsme analyzovali.

*Co si představíte pod pojmem pozitivní klima třídy?*

*Používáte nějaké konkrétní prostředky pro tvorbu pozitivního klimatu ve vaší třídě?*

*Případně proběhl nějaký program ve vaší třídě na podporu pozitivního klimatu, věnuje se této problematice někdo na škole (metodik prevence, výchovný poradce, psycholog,...)?*

Z odpovědi třídního učitele C vyplývá, že jistou představu, o tom co je nutné udělat pro pozitivní klima třídy, má. Podle něj je zapotřebí „příjemná atmosféra, žáci se mnou komunikují a ve třídě se mi musím cítit dobře“. Třídní učitel v rozhovoru uvedl, že se snaží žákům navozovat při jeho hodinách příjemnou atmosféru. Je pro něj důležité, aby probíraná látka žáky zaujala, proto své vyučovací metody mění podle tématu. Z odpovědi na otázku, zda byl nějakým způsobem proškolen o problematice klimatu třídy, odpověděl: „žádný program ani seminář neproběhl“. Jeho odpověď se shoduje i s odpovědí dvou předešlých třídních učitelek. Škola o zlepšování klimatu ve svých třídách nejeví zájem.

*Narazil jste v práci se třídou na nějakou „slepu uličku“? – přístup, který se ukázal být nevhodný.*

*Vnímáte nějaká konkrétní specifika vzhledem k této třídě, když ji třeba srovnáte s jinými třídami, kde jste byl třídním učitelem v minulosti?*

*Mohl byste se mi pokusit popsat, jak na vás působí prostředí ve vaší třídě z hlediska vztahů mezi žáky?*

Názor učitele na svou třídu a na vztahy ve své třídě, jsme získali z následující série otázek. Učitel C vypovídá, že se svou třídou neměl žádné větší konflikty. Pokud nějaký vznikl, jednalo se spíše o malé hádky nebo pomluvy mezi žáky. Učitel o své třídě hovoří jako o „běžné a nekonfliktní“. Vztahy v jeho třídě jsou podle jeho názoru „normální, tak nějak v rovině“. Žáci utvořili skupinky, ale při společné aktivitě dokážou všichni fungovat i jako kolektiv.

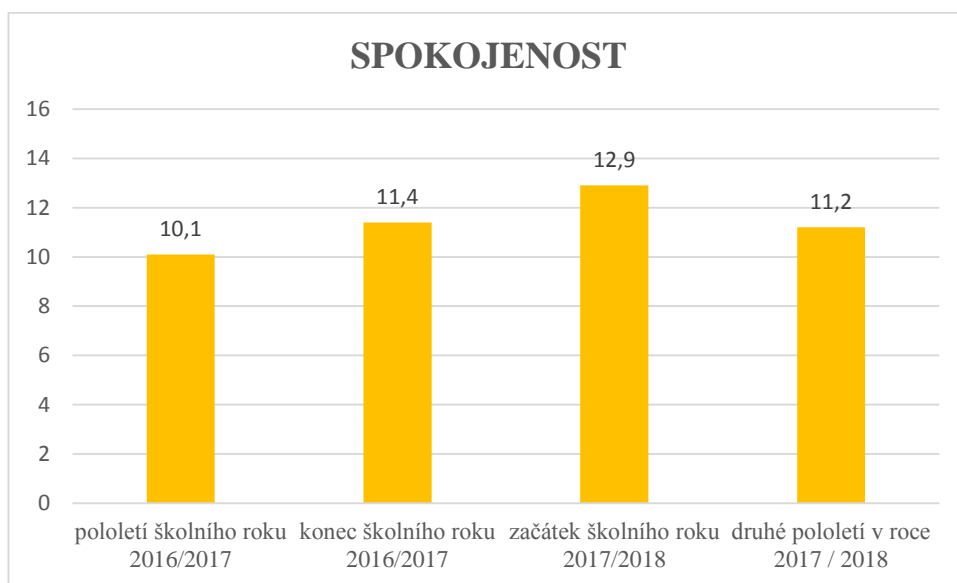
### 6.3.2 Vyhodnocení dotazníkového šetření

V této kapitole budeme zjišťovat změny aktuálního klimatu třídy C, během výzkumného šetření. Ve třídě byl rozdán MCI dotazník a následně vyhodnocen, dle pravidel Laška (2001). Interpretace výsledků jde postupně podle jednotlivých proměnných: spokojenost, třenice, soutěživost, obtížnost učiva a soudržnost třídy.

#### Spokojenost ve třídě

Graf č. 11 naznačuje, že spokojenost žáků ve třídě postupně rostla. Z téměř podprůměrných hodnot během tří šetření se dostala na hodnoty nadprůměrné. Z toho bychom mohli usuzovat, že si žáci po přestupu na druhý stupeň na sebe začali zvykat. Začali projevovat zájem o práci ve škole, mají svou třídu rádi a v poslední řadě cítí se v ní příjemně.

Graf č. 11: Spokojenost ve třídě C

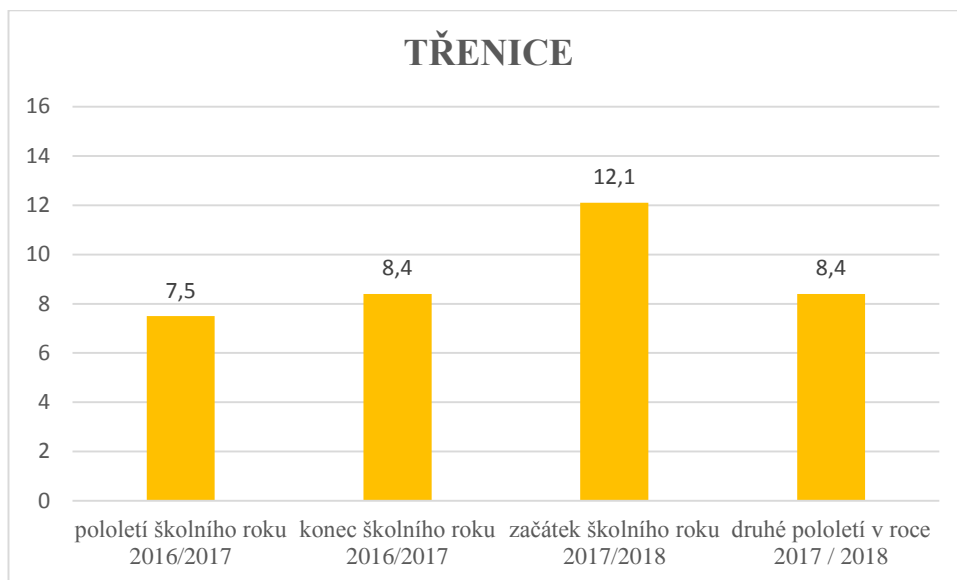


#### Třenice ve třídě

Z grafu č. 12 vyplývá, že míra třenic během tří šetření pomalu rostla. Z mírně průměrných hodnot se dostala k průměrným hodnotám. Žáci si během školního roku, uvědomí pozitivní i negativní stránky svých spolužáků, a podle toho si vybírají své přátele. Během toho může docházet k výměně názorů, které mohou vést ke konfliktům. Pozitivním se stalo druhé pololetí, kdy míra třeni klesla na 8,4 bodu.



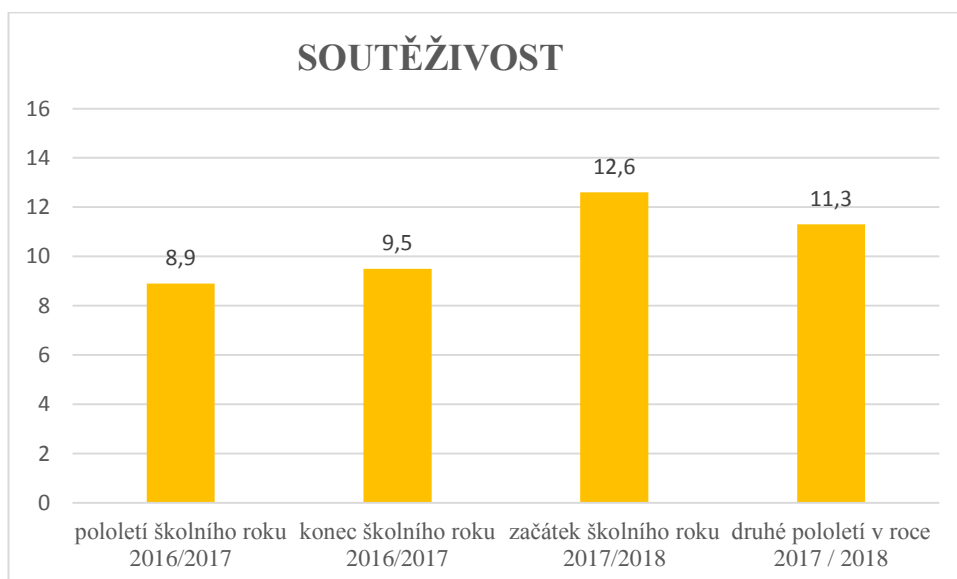
Graf č. 12: Třenice ve třídě C



### Soutěživost ve třídě

První pololetí v šestém ročníku, žáci mezi sebou nepociťovali žádné konkurenční vztahy, což potvrzují hodnoty prvního šetření, které byly hodně podprůměrné, a nedosáhly ani pásu běžných hodnot. Žáci neměli potřebu nijak vynikat nad ostatními. Z grafu č. 13 lze vyčíst, že celkově hodnoty během tří šetření rostly, a nejvyšší získanou hodnotou bylo 12,6 bodu.

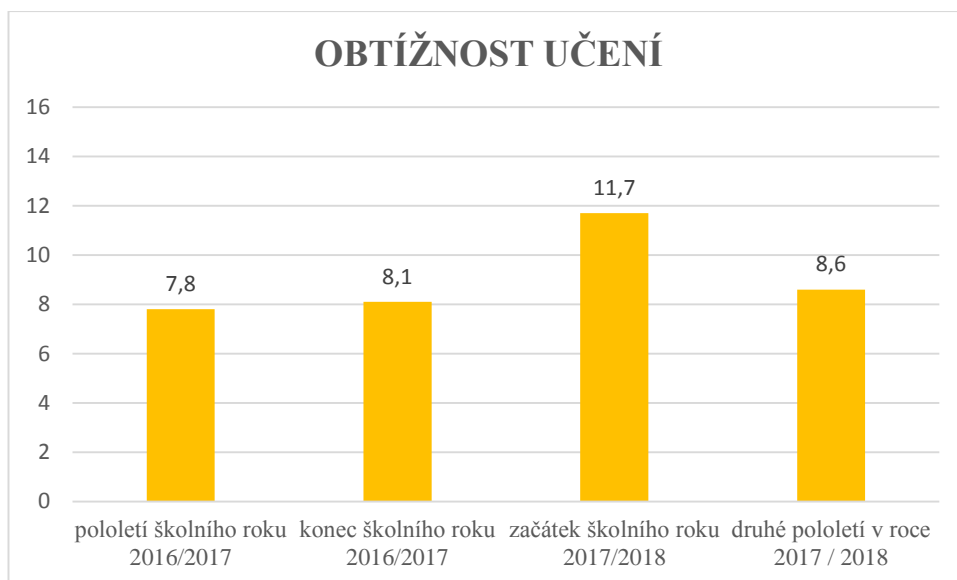
Graf č. 13: Soutěživost ve třídě C



## Obtížnost učiva

Obtížnost učiva žáci v šestém ročníku brali jako nízkou. Náročnost učiva, které probírali v šestém ročníku, jim připadala zvládnutelná. To se změnilo nástupem do sedmého ročníku, kdy žáci začali probírat nové učivo ve všech předmětech. Učitelé jim začali dávat více úkolů a již je nešetřili. Tomu odpovídá i velmi vysoká hodnota obtížnosti učiva, která je přímo nadprůměrná a dosáhla na 11,7 bodu.

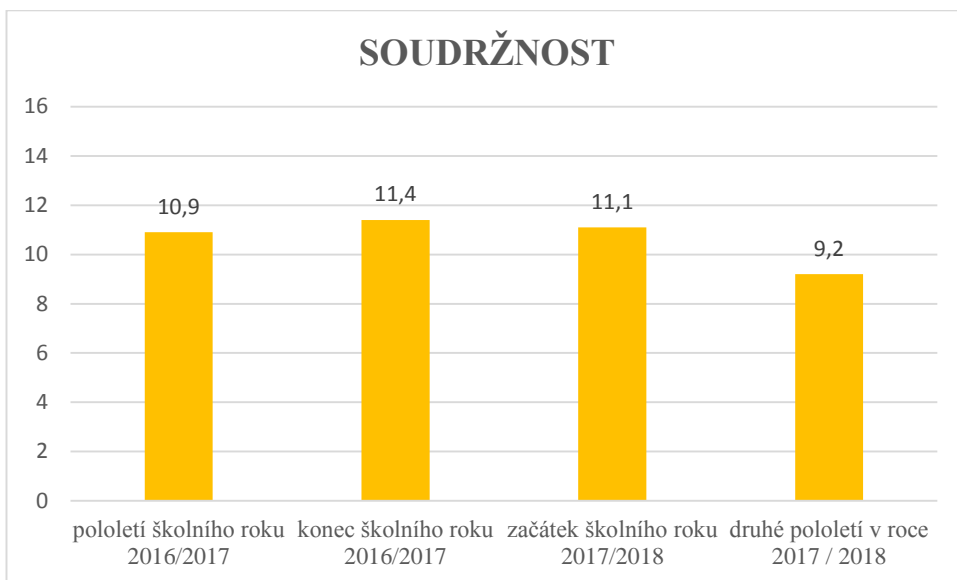
Graf č. 14: Obtížnost učiva ve třídě C



## Soudržnost ve třídě

Z grafu č. 15 vyplývá, že soudržnost třídy byla během tří šetření téměř stejná. Pohybovala se kolem hodnot 10,9 – 11,4. Můžeme říct, že třída již po nástupu do šestého ročníku byla schopna velmi rychle pracovat jako kolektiv. Žáci dokázali v obtížných situacích držet při sobě či si navzájem pomoci.

Graf č. 15: Soudržnost ve třídě C



## 6.4 Ověřování výzkumných otázek

Na základě vyhodnocených dotazníků Naše třída (MCI), rozhovorů v předchozích kapitolách a analýzy školních dokumentů, můžeme odpovědět na naše výzkumné otázky.

### 1. Jak bude vnímáno aktuální klima třídy žáky v sedmém ročníku ve srovnání s vnímáním klimatu školní třídy v ročníku šestém?

Aktuální stav klimatu tříd, jsme zjišťovali pomocí dotazníku MCI a jeho 5 proměnných. Z tabulky č. 4 (příloha č. 2) vyplývá, že hodnoty spokojenosti a soudržnosti tříd během školních let rostly, a to u všech tříd. V prvním pololetí u šestých ročníků, žáci udělovali spokojenosti velmi nízké hodnocení, výsledné hodnoty byly až podprůměrné. Na začátku sedmého ročníku se spokojenost žáků dostala k nadprůměrným hodnotám, a přesáhla průměrnou hodnotu 12,20 uváděnou Laškem (2001). Soudržnost tříd měla stejné tendence růstu, jako spokojenost. Na začátku šestého ročníku byly její míry velmi podprůměrné, ve třídě B dosahovala jen 8,7 bodu. Během školního roku 2016/2017 se žákům podařilo navázat nová přátelství a utvořit si nový kolektiv. Proto v sedmém ročníku byly hodnoty soudržnosti mnohem vyšší. Třenice spolu se soutěživostí tříd během roku 2016/2017 a 2017/2018 mírně rostly, z podprůměrných hodnot se dostaly na průměrné. Obtížnost učiva žáci na začátku šestého ročníku brali jako velmi malou. Během šetření míra u všech tříd rostla, což může znamenat, že žáci považovali učivo za obtížnější. Z uvedeného zhodnocení aktuálního klimatu v šestém a sedmém ročníku, můžeme říci, že byl sedmý ročník, žáky ve všech třídách, vnímán mnohem pozitivněji než ročník šestý.

### 2. Jak bude vnímána soudržnost žáků v jednotlivých třídách?

Soudržnost třídy jsme zjistili pomocí dotazníku MCI a doplnili o informace získané z rozhovorů s žáky a třídními učiteli. Soudržnost tříd se během dotazníkového šetření zvyšovala, to už jsme zjistili u předešlé výzkumné otázky. Ve třídě A byly naměřeny hodnoty 9,3 a 9,2 a to v šestém ročníku. Na začátku sedmého ročníku jsme získali hodnotu 12,1 bodu. Z uvedených hodnot je tedy patrné, že v sedmém ročníku byly hodnoty mnohem vyšší, než v předešlém šestém ročníku. Lze usuzovat, že se přátelské a nepřátelské vztahy ve třídě A zlepšovaly. I přes rostoucí kladné vztahy ve třídě A, kterou navštěvují sportovně nadané děti, vyšší míry soudržnosti, dosahovala třída C. Soudržnost

žáků ve třídě C, téměř během celého šetření, přesahovala průměrnou hodnotu 9,63 bodu. Vyšší soudržnost ve třídě C vyplývá i z odpovědí respondentů v rozhovoru, kteří svou třídu označovali jako „*v pohodě; pohodovou s dobrým kolektivem*”. Soudržnost žáků ve třídě je velmi důležitou proměnnou, která mnoho vypovídá o stavu třídy. To, že žáci ve třídě C mají mezi sebou dobré vztahy, potvrzoval i její třídní učitel C, který o ní hovoří jako o bezproblémové třídě s žáky, kteří dokáží spolupracovat. Hodnoty soudržnosti ve třídě B stejně jako u předešlých tříd rostly. V prvním pololetí školního roku 2016/2017 jsme získali velmi nízkou hodnotu 8,7 bodu. Třída B pocítovala nejmenší míru soudržnosti ze všech sledovaných tříd. Přesto, že žáci v dotazníkovém šetření měli nejnižší hodnoty, z rozhovorů vyplynulo, že jsou se svou třídou téměř všichni spokojeni, a nechtěli by nic měnit. Jediná žákyně s PAS vyslovila přání, aby se její třída změnila.

### **3. Jak se bude lišit vnímání spokojenosti ve třídách vzhledem k jejich specifickým: prospěch, přítomnost žáků se SVP, přístup učitele, výběrovost třídy?**

Spokojenost tříd byla zjištěna pomocí dotazníku MCI, analýzy rozhovorů, školních dokumentů a pozorování. Výsledky šetření ukázaly, že nejvyšší míra spokojenosti je ve třídě C. Třída je třídou běžnou a bez zaměření. Dle třídního učitele jsou jeho žáci „*bezproblémoví*”. Třída C je prospěchově průměrná, není ani nejlepší ani nejhorší, její průměrný prospěch za pololetí se pohyboval od 1,415 do 1,481. Žáci měli obtíže při plnění požadavků u předmětů českého jazyka, cizího jazyka a matematiky. Žáci ve třídě C se při výuce projevovali aktivně, hlásili se a zapojovali se do diskusí. Z rozhovorů s žáky vyplynulo, že nemají problém se přihlásit a vyjádřit svůj názor před ostatními. Při pozorování byla ve třídě vždy přátelská a příjemná atmosféra. Třidu C navštěvují 2 žáci s SPU. Z rozhovoru s žáky vyplynulo, že tito žáci mají při vyučování určitá zvýhodnění, jako „*více času; úlevy při písemkách; nemusí toho tolik psát*”. Z výpovědí žáků dále vyplynulo, že úlevy, které žáci s SPU mají, jiným žákům nevadí. Takhle pozitivní odpovědi značí určitou míru tolerance.

Vysokých hodnot spokojenosti dosahovala i třída B, jejíž hodnoty se pohybovaly po celou dobu šetření v pásu běžných hodnot. Ze získaných studijních výsledků vyplývá, že je třída B prospěchově nejsilnější. Její průměrný prospěch za pololetí, se pohyboval od 1,369 do 1,438. Jediným předmětem, u kterého měli žáci horší průměr, byl český jazyk. I přesto, že jsou žáci prospěchově nejsilnější, se žáci během výuky nezapojují do diskusí, nehlásí

se a nejsou aktivní. Což vyplynulo z rozhovorů s žáky a pozorování, při kterém se třída projevovala klidně až pasivně. Do třídy B chodí dvě žákyně s SPU, žákyně s PAS, ke které je přidělena asistentka pedagoga. Z rozhovoru s žáky jsme získali dojem, že žákům tato skutečnost nevadí. Žáci se vyjadřovali kladnými odpověďmi i k přítomnosti asistentky pedagoga při vyučování. Objevily se odpovědi „*ne nevnímám ji; vůbec ji nevnímám; ani ne.*” Pár žáků svou odpověď rozvedlo, a uvedlo v ní, že na začátku šestého ročníku měli menší obtíže zvyknout si na její přítomnost. Postupem času se vše srovnalo. Třídní učitelka svou třídu popisuje jako běžnou, kde jsou žáci rozděleni do skupinek. Z rozhovoru vyplynulo, že na začátku šestého ročníku, po restrukturalizaci třídy, měli noví žáci problém si zvyknout na přítomnost asistentky. Tyto obtíže ale postupem času mizí.

Podle dotazníkového šetření se míra spokojenosti třídy A držela v průměrných hodnotách. Třída A se ukázala jako méně spokojená oproti třídě B a třídě C. Tato třída byla zcela nově vytvořena výběrem sportovně nadaných žáků. Třídy B a C byly částečně ponechány v původní struktuře. Třída A se ve školním prospěchu jevila jako třídou nejslabší, kdy se během dvou školních let její průměr známek pohyboval od 1,392 až do 1,521. Největší obtíže měli žáci s předměty cizí jazyk, fyzika a matematika. I přesto, že jsou žáci v celkovém průměrném prospěchu nejhorší, při výuce jsou velmi aktivní. Žáci se nebojí přihlásit ani vyjádřit svůj názor. Při pozorování třída působila velmi hlučným a neuspořádaným dojmem. Z rozhovorů s žáky a třídní učitelkou jsme zjistili, že žáci se svou třídou nejsou zcela spokojení. Sami žáci svou třídu popisovali jako hroznou a hlučnou. V rozhovoru s některými žáky vyplynulo, že byli tací, kteří uvažovali o přestupu do jiné třídy. S jejich přestupem souhlasili i rodiče, podle výpovědí a analýzy dokumentů však k žádnému přestupu nedošlo. Rozhovor s třídní učitelkou A nám výpovědi žáků potvrdil. Dle jejího názoru je třída, nezvladatelná. Ve třídě jsou dva žáci s SPU, kteří mají při výuce úlevy. Stejně jako v jiných třídách, vyplynulo z rozhovorů, že jejich úlevy ostatním žákům nevadí.

## 7. Diskuse

Výzkumný vzorek tvořili žáci tří tříd šestého respektive sedmého ročníku základní školy. Výzkum prováděný na ZŠ proběhl bez větších problémů, setkali jsme se s kladným přístupem žáků, třídních učitelů i vedením školy. V diplomové práci jsme se zaměřili na vliv různých faktorů psychosociálního klimatu třídy. I když na jednotlivé třídy působí stejné faktory, každá třída je jedinečná a vliv těchto faktorů na klima je různý. Dle Klusáka (1994, s. 68) „prakticky neexistují dvě třídy, kde by to bylo stejné“. V každé třídě, může být klima odlišné vzhledem k různým přístupům učitelů, rozdílnému chování žáků, vztahům mezi žáky, vztahům mezi žáky a učiteli a dalším možnostem.

Nejprve jsme se v práci zabývali aktuálním klimatem v jednotlivých třídách. Výsledky pěti sledovaných proměnných nabývaly během výzkumného šetření různých hodnot. Výsledné hodnoty se pohybovaly od podprůměrných až k nadprůměrným. Hodnoty tříd naměřené v roce 2016/2017 a 2017/2018 se lišily. Konstatovat, zda šlo doslova o zhoršení, či zlepšení stavu klimatu třídy, přímo nelze. Můžeme se ale domnívat, vzhledem k výsledkům, že školní rok 2017/2018 byl žáky sledovaných tříd vnímán o něco pozitivněji.

Velkým přínosem pro naši práci byly rozhovory s žáky a třídními učiteli sledovaných tříd. Rozhovory přinesly náhled na faktory, které žáky během dvou školních let mohly ovlivnit, např. přechod mezi stupni, přístup učitele, vztahy ve třídě a další.

V rozhovorech se objevily názory žáků na přechod z prvního na druhý stupeň základní školy a následnou restrukturalizaci tříd. V našem případě se jednalo o dva různé typy přestupů, které definovala Walterová (2011) jako „skrytý přechod na 2. stupeň v rámci jedné školy“ a „přechod z nutnosti, kdy jsou žáci nuceni přestoupit z neúplné školy, která nenabízí následné vzdělávání na 2. stupně, na školu úplnou.“ Z rozhovorů vyplynulo, že někteří z žáků se cítí být přechodem ovlivněni pozitivně a někteří negativně. Jako pozitivum přestupu z prvního na druhý stupeň, žáci uváděli odpovědi „učitelé nás teď berou jinak; připadám si větší; je to super; střídají se učitelé a nemáme jen jednoho; je lepší, že se nám střídají učitelé.“ Toto tvrzení potvrzuje výzkum Starého a Kubelové (2011) ve kterém tvrdí, že žáci šestých tříd mohou dosáhnout jistých pozitivních očekávání jako např. vývojové zestárnutí, střídání učitelů i tříd.

Před přestupem na 2. stupeň se žáci domnívali, že budou ve třídách se svými spolužáky, takže byli zklamáni, když tomu tak nebylo. Někteří z žáků přišli o své kamarády, což vyplynulo z odpovědí „více kamarádů šlo do třídy B; mám kamarády ve všech třídách.”

Dále výzkumné šetření ukázalo, že přechod mezi prvním a druhým stupněm škola žákům nijak neulehčila, nenabízí adaptační kurzy ani projektové dny, na kterých by žáci mohli utvářet nový kolektiv. Podle Starého a Kubelové (2011) by měly základní školy umožnit třídním učitelům využít adaptační kurz, který je pořádán mimo školní prostředí. Pro děti by bylo snadnější navázat nové vztahy.

V rozhovorech zazněly otázky týkající se třídních učitelů, protože jak zmiňuje Rybičková (2003), učitel svým způsobem ovlivňuje život třídy, žákům do hodiny přináší své postoje a názory. Z rozhovorů jsme zjistili, že jsou žáci se svými třídními učiteli spokojeni a hovořili o nich jako o hodných, dobrých a spravedlivých osobách. Otázkou zůstává, do jaké míry mohou svou třídu ovlivnit například svým hodnocením nebo vyučovacími metodami. Někteří z učitelů by mohli například klást vyšší nároky na žáky z „výběrové” třídy.

I přesto, že v dotazníkovém šetření třída A nedopadla nejhůře, z rozhovorů vyplynulo, že žáci mají ke své třídě určité výhrady. To, že třída má určité problémy s kázní naznačovala i její třídní učitelka, která dokonce označuje i viníky problémů. Situaci ve třídě považuje za neřešitelnou, z důvodu zastávání se problémových žáků jejich rodiči. Například Čapek (2010) uvádí několik negativních způsobů, jak mohou rodiče žáka ovlivnit. Otázkou zůstává, zda je vhodné záměrně specializovat třídy, v našem případě třídu sportovní. Jejíž žáci o své třídě hovořili jako o hrozně a hlučné.

Faktorem, který může ovlivňovat klima třídy je její struktura podle pohlaví žáků. V rozhovorech ve třídě C, kde je více chlapců než dívek, zazněly návrhy na změnu počtu chlapců. Podle Hrabala (2002) menší počet žáků jiného pohlaví může mít za následek sníženou možnost výběru kamarádů či partnerů. Je tedy zřetelné, že si jsou žákyně ve třídě C vědomy jejich nevýhody.

Ve třídě B, kde je při výuce přítomna asistentka pedagoga, jsme očekávali, že její přítomnost bude mít určitý vliv na žáky ve třídě. Z rozhovorů jsme zjistili, že žáci na začátku šestého ročníku měli s přítomností asistentky problémy, ale během školního roku



si na sebe všichni zvykli. Na počáteční problémy mezi vztahem žáků a asistentky pedagoga poukazovala i třídní učitelka B. Je důležité brát v potaz, že nově příchozí žáci, kteří se nikdy předtím nesetkali při výuce s asistentkou pedagoga, mohli mít ze začátku jejich vzájemného soužití jisté pochyby či obavy z dalšího „pedagoga“.

Za negativum školy považujeme malou informovanost učitelů o problematice klimatu třídy či školy. Z rozhovorů s učiteli vyplynulo, že na základní škole neproběhlo žádné školení či vzdělávací program na podporu pozitivního klimatu školy, tříd nebo učitelského sboru. Během výzkumného šetření nás překvapil malý zájem učitelů o rozšiřování znalostí o této problematice. Jediná třídní učitelka B projevila zájem o výsledky z dotazníkového šetření, aby zjistila, jak se její žáci cítí v hodinách.

Analýza školních dokumentů byla dalším zdrojem získaných informací. Středem zájmu se pak stal údaj o celkovém průměrném prospěchu jednotlivých tříd. Kdy jsme očekávali, že lepší studijní průměr, by mohl mít vliv na spokojenost žáků v jejich třídě. Toto očekávání se nám nepotvrdilo, naopak přineslo další otázky. Prospěchově nejsilnější byla v našem výzkumu třída B, i přesto, že ji ovlivňují dva specifické faktory. A to, že do třídy chodí žákyně s poruchou autistického spektra a díky ní je ve třídě přítomna asistentka pedagoga. Třída B při výuce působila velmi klidně až pasivně. Pokud žáky učitel sám nevyvolal, tak se žáci do diskuse vůbec nezapojovali. Při pozorování se třída jevila jako nejpomalejší, učitelé obvykle nestihli probrat učivo, které v ostatních třídách probrat stihli. Proto nás překvapilo, že přes to všechno, má třída B nejlepší školní prospěch ze všech tří sledovaných tříd.

## Závěr

Klima školní třídy by měl být důležitý pojem pro každého učitele v edukačním procesu. Každý dobrý učitel by se měl tímto tématem zabývat, zjistit jaké klima je v jeho třídě a jak jej pozitivně podporovat. Pokud se žák ve své třídě nebude cítit příjemně, nebude se do své třídy těšit, bude se to projevovat na jeho motivaci, aktivitě, vynaloženém úsilí při výuce a v neposlední řadě na jeho školních výsledcích. Proto je důležité zajímat se a zjišťovat stav sociálního klimatu ve třídě. Díky získaným výsledkům a vhodně vybrané intervenci lze sociální klima třídy pozitivně ovlivňovat. Pozitivní klima ve třídě nevznikne během jednoho dne, jde o dlouhodobý proces, který je ovlivňován různými faktory a činiteli.

Cílem teoretické části bylo přinést základní poznatky o problematice klimatu třídy, všech jeho účastnících nebo okolnostech, které jej ovlivňují.

V praktické části bylo cílem zjistit, jak ovlivňují psychosociální klima ve třídě různé faktory. Jak se liší klima třídy z pohledu žáků a učitelů, jaký vliv má na klima třídy prospěch žáků, jak žáky ovlivňuje odchod resp. příchod žáků do třídy, jak ovlivňuje žáky přístup učitele a specifika jednotlivých žáků.

K výše uvedenému cíli byly formulovány tři výzkumné otázky.

**Jak bude vnímáno aktuální klima třídy žáky v sedmém ročníku ve srovnání s vnímáním klimatu školní třídy v ročníku šestém?** Aktuální klima tříd vnímali žáci pozitivněji v sedmém ročníku než v šestém ročníku. Nejvíce spokojeni jsou žáci ve třídě C, kde jsou spokojeni se strukturou třídy, zavedenými pravidly, se svými vzájemnými vztahy a svým třídním učitelem. Z výsledků šetření vyplynulo, že by žáci třídy C, nic neměnili. Naopak nejméně byla spokojena třída A, která je složená se pohybově nadaných dětí. To, že jsou žáci nespokojeni ve své třídě, vyplynulo z dotazníkového šetření i z rozhovorů s jednotlivými žáky a jejich třídní učitelkou.

**Jak bude vnímána soudržnost tříd v jednotlivých třídách?** Soudržnost sportovní třídy A byla menší, než v jiných třídách. To, že jsou žáci vedeni ve sportovních aktivitách k týmové práci, se neodráží do jejich života ve třídě, spíše naopak. Soudržnost sportovní třídy během průzkumu mírně rostla, z podprůměrných hodnot na průměrné hodnoty. Třída B dosáhla nejnižších hodnot během dotazníkového šetření. Z rozhovorů vyplynulo,

že žáci jsou ve své třídě spokojeni. Což může znamenat, že i přes spokojenost žáků ve třídě, nemusí třída stvořit dobrý kolektiv. Třída C dosahovala nejlepších výsledků. Sami žáci jsou se svou třídou velmi spokojeni, hovořili o nově utvořeném dobrém kolektivu. Jejich mínění nám potvrdil i jejich třídní učitel C.

**Jak se bude lišit vnímání spokojenosti ve třídách vzhledem k jejich specifikům: prospěch, přítomnost žáků se SVP, přístup učitele, výběrovost třídy?** Na začátku výzkumného šetření jsme předpokládali, že na spokojenost v jednotlivých třídách bude mít vliv různá specifika jednotlivých tříd. Jedinou výběrovou třídou v našem výzkumu, byla třída A. Ta je dle prospěchu nejslabší, a podle dotazníkového šetření a analýzy rozhovorů nejméně spokojenou třídou. Třída B, která má v porovnání s ostatními třídami, nejlepší studijní prospěch, není nejspokojenější. Třída C je dle prospěchu průměrnou třídou, ale její žáci jsou v ní nejspokojenější. Z výsledků získaných ze školních dokumentů, nelze určit, jak velký vliv má prospěch žáků na jejich spokojenost ve třídě. Přítomnost žáků s SPU ve třídách, dle žáků nijak nevádí, a nevidí problém ani s jinými podmínkami, které žáci mají např. při písemných pracích. Z šetření vyplynulo, že žáci jsou spokojeni jak s přístupem svých třídních učitelů, tak i se stylem výuky nebo nastavenými pravidly. Podle názorů učitelů, lze konstatovat, že každá třída je jiná a má svá specifika, které ji nějakým způsobem mohou ovlivňovat.

Školní třída by měla být místem s vhodnými podmínkami pro život všech jejích účastníků. Místo, kde se budou žáci i učitelé cítit dobře, kde budou schopni dosáhnout nejlepších výsledků. Měla by být i místem, ze kterého si žáci odnesou řadu pozitivních zkušeností do života.

Za přínos této diplomové práce lze považovat shrnutí rozsáhlé problematiky třídního klimatu. Informace obsažené v práci, mohou pomoci učitelům v jejich přístupu ke třídám, kde byl realizován výzkum. Mohou dle výsledků zjistit, které z námi zvolených faktorů nejvíce ovlivňují klima ve třídách. Na které faktory se mohou zaměřit a podpořit tak pozitivní klima v jejich třídách.

## Zdroje

- ČÁP, Jan. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum, 1993. ISBN 80-7066-534-3.
- ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-273-7.
- ČAPEK, Robert. *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada, 2010. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2742-4.
- GAVORA, Peter. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-104-9.
- GRECMANOVÁ, Helena. *Klima školy*. Olomouc: Hanex, 2008. Edukace (Hanex). ISBN 978-80-7409-010-3.
- HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí. Obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Praha: Portál, 2009, 288 s. ISBN: 978-80-7367-628-5.
- HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1168-3.
- HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.
- HRABAL, Vladimír. *Pedagogicko- psychologická diagnostika žáka*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989. Knižnice psychologické literatury. ISBN 8004221491.
- HRABAL, Vladimír. *Sociální psychologie pro učitele: vybraná témata*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2002. Učební texty Univerzity Karlovy v Praze. ISBN 80-246-0436-1.
- HRABAL, Vladimír a Zdeněk HELUS. *Sociální psychologie pro učitele: základní pojmy a pedagogické aplikace*. 2. vyd. (v SPN 1.). Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1986.
- KALHOUS, Zdeněk. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-253-X.
- KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST. *Školní didaktika*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-571-4.
- KLUSÁK, Miroslav. Vědět, jak zacházet s klimatem ve třídě. *Pedagogika*, 1994. Ročník 44, č. 1, s. 61-67.
- KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ. *Hodnocení žáků*. 2., dopl. vyd. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2834-6.

KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Praha: Portál, 1996. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-022-7.

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

LAŠEK, Jan. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Vyd. 2. Hradec Králové: Gaudeamus, 2007, 161 s. ISBN 978-80-7041-980-9.

MAREŠ, J., 2001 a. *Klima školní třídy*. In ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, s. 565-579. ISBN 80-7178-463-X.

MAREŠ, Jiří. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0174-8.

MAREŠ, Jiří 2015: Tvorba případových studií pro výzkumné účely.

MAREŠ, Jiří. *Zamyšlení nad pojmem klima školy*. In JEŽEK, Stanislav. *Psychosociální klima školy I*. Brno: [Masarykova univerzita, Fakulta sociálních studií, Katedra psychologie], 2003, 151 s. ISBN 80-86633-13-6.

MAREŠ, Jiří a Jaro KŘIVOHLAVÝ. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-1070-3.

NAKONEČNÝ, Milan. *Sociální psychologie*. Praha: Academia, 1999. ISBN 8020006907.

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

PROKOP, Jiří. *Škola jako sociální útvar*. Praha: Univerzita Karlova, 1996. Učební texty z didaktiky. ISBN 80-86039-01-3.

PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika: [věda o edukačních procesech]*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-170-3.

PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 2. rozš. A přeprac. vyd. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-252-1.

PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 3., přeprac. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2002, 481 s. ISBN 80-7178-631-4.

RYBIČKOVÁ, M. *Klíma třídy očima žáků a třídního učitele*. In HOLOUŠOVÁ, Drahomíra, Dana TOMANOVÁ a Miroslav CHRÁSKA, ed. *Klíma současné české školy: sborník příspěvků z 11. konference ČPdS : 14.-15. ledna 2003 Olomouc*. Brno: Konvoj, 2003. ISBN isbn80-7302-064-5.

ŘEZÁČ, Jaroslav. *Sociální psychologie*. Brno: Paido, 1998. Edice pedagogické literatury. ISBN isbn8085931486.

SKALKOVÁ, Jarmila. *Aktivita žáků ve vyučování*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1971. Pedagogická teorie a praxe.

SLAVÍK, Jan. *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál, 1999. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 80-7178-262-9.

SOUČEK, Jan. *Školní třída jako sociální skupina*. Praha: Ústav pro učitelské vzdělávání na UK, 1971. Pomocné učební texty.

SPIPKOVÁ, V. *Tvorba kvalitního klimatu (školy, třídy) – výzva pro učitelské vzdělání*. In HOLOUŠOVÁ, Drahomíra, Dana TOMANOVÁ a Miroslav CHRÁSKA, ed. *Klima současné české školy: sborník příspěvků z 11. konference ČPdS : 14.-15. ledna 2003 Olomouc*. Brno: Konvoj, 2003. ISBN isbn80-7302-064-5.

STARÝ, K., KUBALOVÁ, K., 2011. *Přechod na druhý stupeň očima žáků*. In WALTEROVÁ, E., a kol. *Dva světy základní školy? Úskalí přechodu z 1. na 2. stupeň*. Praha: Karolinum, s. 210 - 231. ISBN 978-80-246-2043-5.

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN isbn978-80-7367-313-0.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. Praha: Karolinum, 2001. ISBN 80-246-0181-8.

VYKOPALOVÁ, Hana. *Sociální klima školní třídy a možnosti jeho ovlivňování: Pro stud. učitelství pro 1.a 2.stupeň ZŠ doplňující studium, DS [dálkové studium]1. stupeň ZŠ*. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 1992. ISBN 80-7067-161-0.

WALTEROVÁ, Eliška. *Dva světy základní školy?: úskalí přechodu z 1. na 2. stupeň*. Praha: Karolinum, 2011. ISBN 978-80-246-2043-5.

## Internetové zdroje

BRAUN, R. Dotazníky B-3 a B-4: představení metody a vyhodnocování. 2006. [online]. [cit. 10. dubna 2018]. Dostupné z: <http://spp.ippp.cz/download/studijni-materialy/dotazniky-B3-B4.pdf>

DVOŘÁK, David. Přejchod mezi stupni základní školy: Od teoretického konceptu k možnostem facilitace. Brno. 2011. [online]. [cit. 10. dubna 2018] Dostupné z: <http://www.ped.muni.cz/capv2011/sbornikprispevku/dominikdvorak.pdf>

DOLEŽELOVÁ, Lucie. Porovnání 7. tříd základní školy a odpovídajícího ročníku gymnázia z hlediska třídního klimatu. Brno. 2013. [online]. [cit. 10. dubna 2018] Dostupné z: [https://is.muni.cz/th/322093/pedf\\_m/Zjistovani\\_klimatu\\_trid\\_u\\_zaku\\_se\\_specialnimi\\_v\\_zdelavacimi\\_potrebami\\_pomoci\\_dotazniku\\_CES.txt](https://is.muni.cz/th/322093/pedf_m/Zjistovani_klimatu_trid_u_zaku_se_specialnimi_v_zdelavacimi_potrebami_pomoci_dotazniku_CES.txt)

BERWANGE, Dagmar and GRIEBEL, Wilfried. Transition from primary school to secondary school in Germany. 2006. [online]. [cit. 10. dubna 2018] Dostupné z: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.563.9620&rep=rep1&type=pdf>

FRASER, Barry J. a Darrell L. FISHER. Development and validation of short forms of some instruments measuring student perceptions of actual and preferred classroom learning environment. *Science Education*. 1983, vol. 67, issue 1, s. 115-131. DOI: 10.1002/sce.3730670114. [online]. [cit. 10. dubna 2018] Dostupné z: <http://doi.wiley.com/10.1002/sce.3730670114>

MAREŠ, Jiří. Sociální klima školní třídy. 1998. [online]. [cit. 10. dubna 2018] Dostupné z: [http://klima.pedagogika.cz/trida/doc/Mares\\_Klima\\_tridy.pdf](http://klima.pedagogika.cz/trida/doc/Mares_Klima_tridy.pdf)

TRICKETT, Edison J. a Peter E. LEONE. The perceived environment of special education classrooms for adolescents: a revision of the Classroom Environment Scale. *Exceptional Children*. 1993. č. 5. [online]. [cit. 10. dubna 2018] Dostupné z: <http://www.freepatentsonline.com/article/Exceptional-Children/13671923.html>

ZŠBOJKOVICE. O škole. 2017. [online]. [cit. 10. dubna 2018] Dostupné z: <http://zsbojkovice.cz/>

## **Seznam zkratk**

IVP- Individuální vzdělávací plán

ŠVP- Školní vzdělávací plán

PAS- Porucha autistického spektra

SPU- Specifické poruchy učení

SVP- Středisko výchovné péče



### Seznam obrázků:

Obrázek 1: Schéma vzájemného působení .....	15
---	----

### Seznam tabulek:

Tabulka 1: Pedagogicko-didaktické a organizační hledisko .....	20
Tabulka 2: Charakteristika tříd.....	50

### Seznam grafů:

Graf č. 1: spokojenost ve třídě A .....	56
Graf č. 2: Třenice ve třídě A .....	56
Graf č. 3: Soutěživost ve třídě A.....	57
Graf č. 4: Obtížnost učiva ve třídě A .....	58
Graf č. 5: Soudržnost ve třídě A.....	58
Graf č. 6: Spokojenost ve třídě B.....	65
Graf č. 7: Třenice ve třídě B.....	65
Graf č. 8: Soutěživost ve třídě B .....	66
Graf č. 9: Obtížnost učení ve třídě B.....	67
Graf č. 10: Soudržnost ve třídě B.....	67
Graf č. 11: Spokojenost ve třídě C .....	72
Graf č. 12: Třenice ve třídě C.....	73
Graf č. 13: Soutěživost ve třídě C .....	73
Graf č. 14: Obtížnost učiva ve třídě C.....	74
Graf č. 15: Soudržnost ve třídě C.....	75

### Seznam příloh:

Příloha č. 1: tabulka č. 3: Orientační normy dotazníku „Naše třída” .....	91
Příloha č. 2: tabulka č. 4 Výsledné hodnoty dotazníků MCI A Lašek (2001) .....	91
Příloha č. 3: tabulka č. 5 Záznamový arch .....	92
Příloha č. 4: tabulka č. 6: Přehled prospěchu třídy 6. A první pololetí.....	93
Příloha č. 5: tabulka č. 7: Přehled prospěchu třídy 6. A druhé pololetí .....	93
Příloha č. 6: tabulka č. 8: Přehled prospěchu třídy 6. B první pololetí .....	94
Příloha č. 7: tabulka č. 9: Přehled prospěchu třídy 6. B druhé pololetí .....	94
Příloha č. 8: tabulka č. 10: Přehled prospěchu třídy 6. C první pololetí .....	95
Příloha č. 9: tabulka č. 11: Přehled prospěchu třídy 6. C druhé pololetí .....	95
Příloha č. 10: tabulka č. 12: Přehled prospěchu třídy 7. A první pololetí.....	96
Příloha č. 11: tabulka č. 13: Přehled prospěchu třídy 7. B první pololetí .....	96
Příloha č. 12: tabulka č. 14: Přehled prospěchu třídy 7. C první pololetí .....	97

Příloha č. 13: tabulka č. 15: Celkový průměrný prospěch .....	97
Příloha č. 14: tabulka č. 16: Zameškané hodiny Třída A .....	97
Příloha č. 15: tabulka č. 17: Zameškané hodiny Třída B .....	98
Příloha č. 16: tabulka č. 18: Zameškané hodiny Třída C .....	98
Příloha č. 17: Rozhovor s třídní učitelkou A .....	99
Příloha č. 18: Rozhovor s třídní učitelkou B .....	101
Příloha č. 19: Rozhovor s třídním učitelem C .....	103
Příloha č. 20: Rozhovor s asistentkou pedagoga třídy B .....	105
Příloha č. 21: Otázky pro rozhovor s žáky .....	106

## Přílohy

Příloha č. 1: tabulka č. 3: Orientační normy dotazníku „Naše třída“

	Aritmetický průměr za třídu			Medián za třídu	
	Aritmetický Průměr	Směrodatná odchylka	Pásmo běžných hodnot	Medián	1. a 3. kvartil
Spokojenost	12,20	2,17	10,0 – 14,4	13	11 – 13
Třenice	9,97	3,11	6,9 – 13,1	9	7 – 13
Soutěživost	12,24	2,56	9,7 – 14,8	13	11 – 15
Obtížnost	8,68	2,46	6,2 – 11,1	9	7 – 11
Soudržnost	9,63	3,24	6,4 – 12,9	9	7 – 13

Zdroj: Lašek (2001)

Příloha č. 2: tabulka č. 4 Výsledné hodnoty dotazníků MCI A Lašek (2001)

	Pásmo běžných hodnot	Aritmetický průměr												
		Lašek (2001)	A <sub>1</sub>	A <sub>2</sub>	A <sub>3</sub>	A <sub>4</sub>	B <sub>1</sub>	B <sub>2</sub>	B <sub>3</sub>	B <sub>4</sub>	C <sub>1</sub>	C <sub>2</sub>	C <sub>3</sub>	C <sub>4</sub>
Spokojenost	10,0-14,4	12,20	10,4	11,2	<b>13,6</b>	9,7	11,3	11,6	<b>12,4</b>	9,0	10,1	11,4	<b>12,9</b>	11,2
Třenice	6,9-13,1	9,97	9,3	9,1	11,7	11,7	9,1	10,3	12,5	9,1	7,5	8,4	12,1	8,4
Soutěživost	9,7-14,8	12,24	10,4	10,6	<b>12,7</b>	10,5	9,4	11,6	<b>12,9</b>	9,3	8,9	9,5	<b>12,6</b>	11,3
Obtížnost	6,2-11,1	8,67	8,5	8,3	<b>11,6</b>	<b>11,2</b>	8,1	8,6	<b>12,2</b>	<b>9,7</b>	7,8	8,1	<b>11,7</b>	8,6
soudržnost	6,4-12,9	9,63	9,3	9,2	<b>12,1</b>	<b>10,0</b>	8,7	<b>9,9</b>	<b>11,3</b>	7,9	<b>10,9</b>	<b>11,4</b>	<b>11,1</b>	9,2

Příloha č. 3: tabulka č. 5 Záznamový arch

<b>Kategorie</b>	<b>Třída A</b>	<b>Třída B</b>	<b>Třída C</b>
<b>Atmosféra</b> -klidná, nerušená -příjemná, přátelská -rušná, neuspořádaná	rušná, neuspořádaná	klidná, nerušená	příjemná, přátelská
<b>Prostředí</b> -čisté, uspořádané -špinavé, neuspořádané	špinavé, neuspořádané	čisté, uspořádané	čisté, uspořádané
<b>Styl výchovy třídního učitele</b> -demokratický -liberální -autoritativní	Autoritativní	Demokratický	Demokratický
<b>Chování žáků</b> -aktivní, ale respekt k učiteli -pasivní, ale respekt k učiteli -pasivní, a rušivé, učitele nerespektují	pasivní, a rušivé, učitele nerespektují	pasivní, ale respekt k učiteli	aktivní, ale respekt k učiteli
<b>Zpracování učiva třídního učitele</b> -tvořivé -prostě sdělující	prostě sdělující	Tvořivé	Tvořivé

Příloha č. 4: tabulka č. 6: Přehled prospěchu třídy 6. A první pololetí

Předmět		Počty známek					Průměr
		1	2	3	4	5	
Chov	Chování	22					1.00
čj	Český jazyk a literatura	3	13	6			2.14
aj	Anglický jazyk	5	7	9	1		2.27
ma	Matematika	6	10	6			2.00
it	Informační technologie	21	1				1.05
dě	Dějepis	10	9	3			1.68
ov	Občanská výchova	15	6	1			1.36
fy	Fyzika	8	10	4			1.82
př	Přírodopis	9	10	2	1		1.77
ze	Zeměpis	6	14	2			1.82
hv	Hudební výchova	22					1.00
w	Výtvarná výchova	22					1.00
vz	Výchova ke zdraví	22					1.00
tv	Tělesná výchova	22					1.00
nb	Náboženství	1					1.00

Příloha č. 5: tabulka č. 7: Přehled prospěchu třídy 6. A druhé pololetí

Předmět		Počty známek					Průměr
		1	2	3	4	5	
Chov	Chování	22					1.00
čj	Český jazyk a literatura	4	8	10			2.27
aj	Anglický jazyk	6	9	6	1		2.09
ma	Matematika	4	7	10	1		2.36
it	Informační technologie	17	5				1.23
dě	Dějepis	7	12	3			1.82
ov	Občanská výchova	13	4	5			1.64
fy	Fyzika	5	13	3	1		2.00
př	Přírodopis	15	6		1		1.41
ze	Zeměpis	9	9	3	1		1.82
hv	Hudební výchova	22					1.00
w	Výtvarná výchova	20	2				1.09
vz	Výchova ke zdraví	22					1.00
tv	Tělesná výchova	22					1.00
nb	Náboženství	1					1.00

Příloha č. 6: tabulka č. 8: Přehled prospěchu třídy 6. B první pololetí

Předmět		Počty známek					Průměr
		1	2	3	4	5	
Chov	Chování	21					1.00
čj	Český jazyk a literatura	6	9	6			2.00
aj	Anglický jazyk	13	3	4	1		1.67
ma	Matematika	11	7	2	1		1.67
it	Informační technologie	19	2				1.10
dě	Dějepis	12	8	1			1.48
ov	Občanská výchova	21					1.00
fy	Fyzika	9	9	3			1.71
př	Přírodopis	14	5	2			1.43
ze	Zeměpis	8	8	5			1.86
hv	Hudební výchova	21					1.00
w	Výtvarná výchova	21					1.00
vz	Výchova ke zdraví	21					1.00
tv	Tělesná výchova	14	7				1.33
nb	Náboženství	4					1.00

Příloha č. 7: tabulka č. 9: Přehled prospěchu třídy 6. B druhé pololetí

Předmět		Počty známek					Průměr
		1	2	3	4	5	
Chov	Chování	22					1.00
čj	Český jazyk a literatura	8	7	7			1.95
aj	Anglický jazyk	9	8	2	3		1.95
ma	Matematika	9	6	6	1		1.95
it	Informační technologie	17	5				1.23
dě	Dějepis	13	7	2			1.50
ov	Občanská výchova	22					1.00
fy	Fyzika	11	6	5			1.73
př	Přírodopis	10	11	1			1.59
ze	Zeměpis	11	5	6			1.77
hv	Hudební výchova	22					1.00
w	Výtvarná výchova	22					1.00
vz	Výchova ke zdraví	22					1.00
tv	Tělesná výchova	15	7				1.32
nb	Náboženství	4					1.00

Příloha č. 8: tabulka č. 10: Přehled prospěchu třídy 6. C první pololetí

Předmět		Počty známek					Průměr
		1	2	3	4	5	
Chov	Chování	21					1.00
čj	Český jazyk a literatura	3	9	7	2		2.38
aj	Anglický jazyk	8	8	4	1		1.90
ma	Matematika	10	7	4			1.71
it	Informační technologie	21					1.00
dě	Dějepis	11	7	2	1		1.67
ov	Občanská výchova	19	2				1.10
fy	Fyzika	13	5	3			1.52
př	Přírodopis	14	3	3	1		1.57
ze	Zeměpis	11	6	4			1.67
hv	Hudební výchova	21					1.00
w	Výtvarná výchova	21					1.00
vz	Výchova ke zdraví	21					1.00
tv	Tělesná výchova	15	6				1.29
nb	Náboženství						0.00

Příloha č. 9: tabulka č. 11: Přehled prospěchu třídy 6. C druhé pololetí

Předmět		Počty známek					Průměr
		1	2	3	4	5	
Chov	Chování	21					1.00
čj	Český jazyk a literatura	4	6	9	2		2.43
aj	Anglický jazyk	8	7	4	2		2.00
ma	Matematika	7	6	4	4		2.24
it	Informační technologie	21					1.00
dě	Dějepis	10	6	4	1		1.81
ov	Občanská výchova	20	1				1.05
fy	Fyzika	8	7	4	2		2.00
př	Přírodopis	12	6	1	2		1.67
ze	Zeměpis	9	7	2	3		1.95
hv	Hudební výchova	21					1.00
w	Výtvarná výchova	21					1.00
vz	Výchova ke zdraví	21					1.00
tv	Tělesná výchova	15	6				1.29
nb	Náboženství						0.00

Příloha č. 10: tabulka č. 12: Přehled prospěchu třídy 7. A první pololetí

Předmět		Počty známek					Průměr
		1	2	3	4	5	
Chov	Chování	23					1.00
čj	Český jazyk a literatura	5	12	6			2.04
aj	Anglický jazyk	5	7	9	2		2.35
rj	Ruský jazyk	16	7				1.30
ma	Matematika	7	6	9	1		2.17
it	Infomační technologie	21	2				1.09
dě	Dějepis	9	8	5	1		1.91
ov	Občanská výchova	15	8				1.35
fý	Fyzika	4	9	8	2		2.35
př	Přírodopis	11	10	2			1.61
ze	Zeměpis	8	11	4			1.83
w	Výtvarná výchova	23					1.00
hv	Hudební výchova	22	1				1.04
tv	Tělesná výchova	23					1.00
pč	Pracovní činnosti	23					1.00
sh	Sportovní hry	10					1.00

Příloha č. 11: tabulka č. 13: Přehled prospěchu třídy 7. B první pololetí

Předmět		Počty známek					Průměr
		1	2	3	4	5	
Chov	Chování	23					1.00
čj	Český jazyk a literatura	5	11	6	1		2.13
aj	Anglický jazyk	9	8	4	2		1.96
rj	Ruský jazyk	15	7	1			1.39
ma	Matematika	11	6	5	1		1.83
it	Infomační technologie	18	4	1			1.26
dě	Dějepis	15	3	5			1.57
ov	Občanská výchova	23					1.00
fý	Fyzika	10	6	7			1.87
př	Přírodopis	12	9	2			1.57
ze	Zeměpis	12	6	4	1		1.74
w	Výtvarná výchova	21	2				1.09
hv	Hudební výchova	23					1.00
tv	Tělesná výchova	16	7				1.30
pč	Pracovní činnosti	23					1.00
nb	Náboženství	4					1.00
sh	Sportovní hry	3					1.00



Příloha č. 12: tabulka č. 14: Přehled prospěchu třídy 7. C první pololetí

Předmět		Počty známek					Průměr
		1	2	3	4	5	
Chov	Chování	21					1.00
čj	Český jazyk a literatura	4	12	5			2.05
aj	Anglický jazyk	6	7	7	1		2.14
rj	Ruský jazyk	16	2	1			1.21
ma	Matematika	7	7	5	2		2.10
it	Infomační technologie	19	2				1.10
dě	Dějepis	11	7	2	1		1.67
ov	Občanská výchova	19	2				1.10
fý	Fyzika	8	8	4	1		1.90
př	Přírodopis	10	9	2			1.62
ze	Zeměpis	4	12	4	1		2.10
w	Výtvarná výchova	21					1.00
hv	Hudební výchova	21					1.00
tv	Tělesná výchova	15	4				1.21
pč	Pracovní činnosti	21					1.00
sh	Sportovní hry	1					1.00

Příloha č. 13: tabulka č. 15: Celkový průměrný prospěch

Celkový průměrný prospěch	Třída A			Třída B			Třída C		
	1. pololetí	2. pololetí	1. pololetí	1. pololetí	2. pololetí	1. pololetí	1. pololetí	2. pololetí	1. pololetí
	1,492	1,550	1,521	1,369	1,423	1,438	1,415	1,531	1,481

Příloha č. 14: tabulka č. 16: Zameškané hodiny Třída A

Zameškané hodiny	1. pololetí 2016/2017		2. pololetí 2016/2017		1. pololetí 2017/2018	
	Celkem	Na žáka	Celkem	Na žáka	Celkem	Na žáka
Omluvených	624	28,364	588	26,727	616	26,783
Neomluvených	0	0,000	0	0,000	0	0,000

Příloha č. 15: tabulka č. 17: Zameškané hodiny Třída B

	1. pololetí 2016/2017		2. pololetí 2017/2017		1. pololetí 2017/2018	
	Celkem	Na žáka	Celkem	Na žáka	Celkem	Na žáka
Zameškané hodiny						
Omluvených	717	34,143	543	24,682	711	30,913
Neomluvených	0	0,000	0	0,000	0	0,000

Příloha č. 16: tabulka č. 18: Zameškané hodiny Třída C

	1. pololetí 2016/2017		2. pololetí 2018/2017		1. pololetí 2017/2018	
	Celkem	Na žáka	Celkem	Na žáka	Celkem	Na žáka
Zameškané hodiny						
Omluvených	692	32,952	803	38,238	946	45,048
Neomluvených	0	0,000	0	0,000	0	0,000

Příloha č. 17: Rozhovor s třídní učitelkou A

Co Vás motivovalo k tomu stát se učitelkou?

*„U mě je to naprosto jasné a to rodinná tradice. Nebyla jiná volba ani možnost.“*

Jaké předměty vyučujete?

*„Dějepis, tělocvik a přírodopis. Mám vystudovaný přírodopis a občanskou výchovu, postupem času jsem se dostala k tělocviku a dějepisu.“*

Kolikátým rokem vyučujete?

*„Učím asi 18 let.“*

Co si představíte pod pojmem pozitivní klima třídy?

*„Dobré vztahy mezi žáky, dobré vztahy mezi žáky a třídním učitelem. A zvládnutí krizí.“*

Používáte nějaké konkrétní prostředky pro podporu pozitivního klimatu ve vaší třídě?

*„Myslím, že je důležité znát rodinné prostředí každého žáka. K pozitivnímu klimatu třídy patří na sto procent humor. Hodnotit danou třídu realisticky. A být nad věcí. Kombinace všeho.“*

Proběhl nějaký program ve vaší třídě na podporu pozitivního klimatu, věnuje se této problematice někdo na škole (metodik prevence, výchovný poradce, psycholog,...)?

*„Přímo ve třídě ne. Pro učitele proběhlo nějaké obecné školení. Hlavně po příchodu dané žákyně. Možná, že se tady tím tématem zabývá výchovný poradce, který by v případě problému zasáhl.“*

Narazila jste v práci se třídou na nějakou „slepou uličku“ – přístup, který se ukázal být nevhodný?

*„Každou chvíli. Tato třída je nejhorší na škole. Třída je plná sportovců konkrétně fotbalistů, učitelé na ně zkouší různé způsoby, zavádí pravidla, ale za tím se nenašel způsob, jak s nimi vyjít.“*

Máte ve vaší třídě zavedená pravidla chování? Pokud ano jaká?

*„Zavádět mohu, ale nikdo ve třídě je nedodrжуje.“*

Mohla byste se mi pokusit popsat, jak na vás působí prostředí ve vaší třídě z hlediska vztahů mezi žáky?

*„Skupinky, tak jako všude. Ty vztahy tam nejsou dobré. Máme zde dva kluky, takové individuality, a ti tu třídu celou vedou. Jsou dost inteligentní, s celou třídou manipulují a nejhorsí je, že za nimi stojí rodiče. Jsou tam i dvě výjimky, 2 kluci. Jeden z nich je hodně inteligentní zaměřen na umění kulturu, ví, co chce má to v hlavě srovnáno, právě on v této třídě hodně trpí. Řešilo se to i s rodiči, mluvilo se o přestupu do jiné třídy. Ten druhý je velmi podobný typ, slušně vychovaný chytrý.“*

Vnímáte individuální vliv některých žáků na klima ve třídě?

*„Ti dva žáci.“*

Vnímáte nějaká konkrétní specifika vzhledem k této třídě, když ji třeba srovnáte s jinými třídami, kde jste byla třídním učitelem v minulosti?

*„Je to jedna z těch problémových tříd, zatím jsem takhle hroznou třídu nezažila. Opravdu je nejde ukáznit v žádném předmětu ať je to matika nebo tělocvik.“*

Pocítujete při výuce přítomnost asistentky? A jak hodnotíte její působení vzhledem ke klimatu třídy?

*„Z počátku naší spolupráce, to bylo zvláštní. Vnímám ji, ale pozitivně. Paní asistentka je neskutečně úžasný člověk. Chová se velmi profesionálně, je aktivní v hodinách, dělá věci, které dělat nemusí. Tak že absolutně spokojenost.“*

Absolvovala jste nějaký kurz, DVPP vzdělávání apod. na téma podpora, tvorba, rozvoj nebo diagnostika klimatu třídy?

*„Něco bylo řečeno na poradách. Všichni o tom víme, ale žádným kurzem jsem neprošla.“*

Příloha č. 18: Rozhovor s třídní učitelkou B

Co Vás motivovalo k tomu se stát učitelkou?

*„Mám ráda děti. Ale původně nejsem učitelka. Vystudovala jsme chemii.“*

Jaké předměty vyučujete?

*„Matematika, fyzika a chemie.“*

Kolikátým rokem vyučujete?

*„V podstatě 22 let.“*

Co si představíte pod pojmem pozitivní klima třídy?

*„Ve třídě je dobrá atmosféra, děcka spolupracují.“*

Používáte nějaké konkrétní prostředky pro podporu pozitivního klimatu ve vaší třídě?

*„To ne, až podle situace. Pracuji za pochodu.“*

Proběhl nějaký program ve vaší třídě na podporu pozitivního klimatu, věnuje se této problematice někdo na škole (metodik prevence, výchovný poradce, psycholog,...)?

*„Ne ve škole. Zvláště. Já jsem absolvovala a to kvůli holčičce v 7. třídě.“*

Narazila jste v práci se třídou na nějakou „slepu uličku“ – přístup, který se ukázal být nevhodný?

*„To asi ne.“*

Máte ve vaší třídě zavedená pravidla chování? Pokud ano jaká?

*„Ano máme. Takové ty základní pravidla.“*

Mohla byste se mi pokusit popsat, jak na vás působí prostředí ve vaší třídě z hlediska vztahů mezi žáky?

*„Skupinky, navíc tam máme holčičku s PAS. Ona se snaží navazovat kontakty, ale ne vždy se jí to podaří. Trvalo jim hrozně dlouho, než si zvykli na asistentku, pamatuji si doby, kdy to žákům dost vadilo. V podstatě každému dítěti, které se do třídy přidalo. Ale žáci*

*tu holčičku nepustili nikdy moc mezi sebe. Možná je to jejich obrana. Zase na druhou stranu čím déle všichni spolu jsou, tím jsou vztahy ve třídě o něco lepší.”*

Vnímáte individuální vliv některých žáků na klima ve třídě?

*„Mám ve třídě silné osobnosti. Tito žáci se snaží vzdorovat a vydupat si řešení, které jim vyhovuje. Jsou silné i holky.”*

Vnímáte nějaká konkrétní specifika vzhledem k této třídě, když ji třeba srovnáte s jinými třídami, kde jste byla třídním učitelem v minulosti?

*„Já ani nevím, je to běžná třída.”*

Pocitujete při výuce přítomnost asistentky? A jak hodnotíte její působení vzhledem ke klimatu třídy?

*„No ze začátku to bylo nepříjemné, ale člověk si zvykne. Já jsem se setkala s asistentem ve třídě již dříve. Proto jsem věděla, do čeho jdu. Působí pro mne pozitivně, protože žáci vidí, že je tam další osoba, která je může napomenout, a dohlíží na ně. No po přelomu 5-6 třídy ti žáci, kteří se připojili, s tím měli problém, nebyli na ni zvyklí, ale časem se to ustálilo.”*

Absolvovala jste nějaký kurz, DVPP vzdělávání apod. na téma podpora, tvorba, rozvoj nebo diagnostika klimatu třídy?

*„Ano. Já jsem absolvovala kvůli holčičce ze sedmé třídy.”*

Příloha č. 19: Rozhovor s třídním učitelem C

Co Vás motivovalo k tomu se stát učitelem?

*„Motivoval mě jeden učitel na střední škole.“*

Jaké předměty vyučujete?

*„Fyzika, technická výchova a občanská výchova.“*

Kolikátým rokem vyučujete?

*„V srpnu to bude 14 let.“*

Co si představíte pod pojmem pozitivní klima třídy?

*„Ve třídě je příjemná atmosféra. Žáci se mnou komunikují. A ve třídě se mi musím cítit dobře.“*

Používáte nějaké konkrétní prostředky pro podporu pozitivního klimatu ve vaší třídě?

*„Člověk se snaží navodit hned po příchodu nějakou atmosféru. Práce ve skupině, jednotlivci. Člověk se snaží to dělat tak, aby to žáky bavilo, to znamená i podle tématu, které je zrovna probíráno.“*

Proběhl nějaký program ve vaší třídě na podporu pozitivního klimatu, věnuje se této problematice někdo na škole (metodik prevence, výchovný poradce, psycholog,...)?

*„Žádný program ani seminář neproběhl.“*

Narazil jste v práci se třídou na nějakou „slepu uličku“ – přístup, který se ukázal být nevhodný?

*„Nic mě nenapadá.“*

Máte ve Vaší třídě zavedená pravidla chování? Pokud ano jaká?

*„Ano. Ty základní, například hlásit se, nevykřikovat, sedět v lavici.“*

Mohl byste se mi pokusit popsat, jak na vás působí prostředí ve vaší třídě z hlediska vztahů mezi žáky?

*„V mojí třídě jsou vztahy normální, tak nějak v rovině. Ano řeší se problémy, ale jsou to spíš jen malichernosti.“*

Vnímáte individuální vliv některých žáků na klima ve třídě?

*„Jsou tu vůdčí osobnosti.“ Nikdy nezašli za hranice.“*

Vnímáte nějaká konkrétní specifika vzhledem k této třídě, když ji třeba srovnáte s jinými třídami, kde jste byl třídním učitelem v minulosti?

*„Asi ne.“*

Pocítujete při výuce přítomnost asistentky? A jak hodnotíte její působení vzhledem ke klimatu třídy?

*„Ze začátku ano, protože nikdy před tím jsem asistentku ve třídě neměl. Časem jsem si na ni zvykl.“*

Absolvoval jste nějaký kurz, DVPP vzdělávání apod. na téma podpora, tvorba, rozvoj nebo diagnostika klimatu třídy?

*„Ne.“*



Příloha č. 20: Rozhovor s asistentkou pedagoga třídy B

Co Vás motivovalo stát se asistentkou pedagoga?

*„Mám ráda práci s žáky. Zkusila jsem to, a zůstala u toho.“*

Kolikátým rokem pomáháte žákům při výuce?

*„Teď to bude 9 let. A na této škole působím 6 let.“*

Co si představíte pod pojmem pozitivní klima třídy?

*„Pozitivní klima, tak asi když se všichni v dané třídě cítíme dobře, spokojeně. Všichni spolu vycházíme dobře.“*

Mohla byste popsat, jak na Vás působí prostředí ve vaší třídě z hlediska vztahů mezi žáky?

*„Třída je hodně rozdělená na skupinky, to je ale běžné. Skupinky byly vytvořené již od třetí třídy, kdy jsem sem přišla. Skupinky, které zde jsou, nechtějí začlenit žákyni s PAS, ani ty dvě slabší žákyně, kterým pomáhám. Proto se tyhle holky baví spolu. Já jsem trochu očekávala, že při přechodu na druhý stupeň a s příchodem nových žáků se to změní k lepšímu, ale moc to nepomohlo.“*

Jak přijali žáci mezi sebe žákyni s PAS?

*„Moc dobře ne. Do páté třídy mívala žákyně dost velké problémy s chováním, a jiní žáci to nedokázali pochopit. A to se s ní teď táhne, proto ji v současnosti mezi sebe nevezmou, i když už se její chování mnohem zlepšilo.“*

Myslíte si, že žáky ovlivňuje Vaše přítomnost při vyučování?

*„Já myslím, že teď už ne. Je to vždy určenou nějakou změnou, když jsem přišla a nahradila jinou paní asistentku, pak přechodem z prvního na druhý stupeň. Vždy si na mne museli noví žáci zvyknout.“*

Jaké vztahy máte s učiteli vyučující ve třídě, ve které působíte?

*„Myslím, že spolu všichni vycházíme dobře. Hodně si vycházíme vstříc, což je při této práci důležité. Snažím se být prospěšná žáků i učitelů.“*

Příloha č. 21: Otázky pro rozhovor s žáky

Když se tě teď zeptám, jaká je tvoje třída? Co by si mi řekl/a?

Jak se cítíš ve své třídě? Máš v ní nějaké oblíbené místo?

Jak trávíš svůj volný čas o přestávkách?

Chtěl/a bys na své třídě něco změnit?

Ovlivnil tě nějakým způsobem přestup z prvního na druhý stupeň?

Změnilo se chování tvých spolužáků, po příchodu nových žáků?

Vnímáš při vyučování přítomnost asistentky?

Jak vnímáš svého třídního učitele? Jako autoritu, kamaráda, ...

Který předmět vyučuje tvůj třídní učitel?

Zapojuješ se v tomto předmětu do diskuzí?

V diskusi při výuce, říkáš opravdu, co si myslíš?